

**De spreiding van leiderschap in basisscholen en een overkoepelende  
onderwijsorganisatie**

Tamara de Boer

S3985458

Faculteit van de Pedagogische- en Onderwijswetenschappen

Onderwijswetenschappen

Track: Onderwijsinnovatie

Rijksuniversiteit Groningen

Onder begeleiding van M.A. Veldman

Aantal woorden: 9599

05-07-2024

### **Samenvatting**

In dit onderzoek naar de spreiding van leiderschap in het primair onderwijs zijn de volgende vragen beantwoord: (1) welke leiders bestaan binnen basisscholen en een overkoepelende onderwijsorganisatie en welke taken voeren zij uit? (2) Hoe worden leiderschapstaken gespreid door schoolleiders en bovenschoolse directeuren? (3) Welke interacties vinden plaats rondom leiderschapsprocessen? Er is kwalitatief, fenomenologisch onderzoek uitgevoerd waarbij schoolleiders en een bovenschoolse directeur zijn geïnterviewd. Binnen scholen zijn er formele leiders onderdeel van het managementteam, daarnaast informele leiders die op andere wijze invloed hebben in de organisatie. Dat zijn coördinatoren met een specialisatie zoals rekenen of taal, of leraren met veel aanzien onder collega's door hun kennis of capaciteiten. Er is op basis van categorieën uit het model van MacBeath (2005) in kaart gebracht hoe leiderschap wordt gespreid. Hierin viel op dat strategische spreiding het meest werd gebruikt en incrementele spreiding het minst. Opvallend aan interactie op organisatieniveau is de structuur van projectgroepen waarin schoolleiders aan beleid meewerken. Deze methode past goed binnen het idee van gespreid leiderschap en lijkt betrokkenheid binnen de organisatie te vergroten. Opvallend aan interactie op schoolniveau is dat enkele schoolleiders sinds kort ook een opvanglocatie leiden en moeite ervaren in interactie creëren tussen onderwijs- en opvangmedewerkers.

## **De spreiding van leiderschap in basisscholen en een overkoepelende onderwijsorganisatie**

De uitvoer van leiderschap is al langer onder de aandacht binnen de onderwijswetenschappen. Waar vroeger werd gefocust op de kenmerken en kwaliteiten van de leider als persoon, is de focus in de onderwijswetenschappen aan het verschuiven (Tian et al., 2016) Leiderschap wordt tegenwoordig vaker gezien als een gezamenlijke onderneming en in het onderzoek naar leiderschap wordt de focus verlegd van de persoon naar de taken die worden uitgevoerd en de mensen die daaraan bijdragen (Spillane et al., 2004). Eén opkomend concept waarmee de organisatie van leiderschap onderzocht kan worden is het gespreid leiderschap. Het idee achter dit concept is dat leiderschap voorkomt uit de interactie tussen alle medewerkers binnen een organisatie (Spillane & Camburn, 2006).

### **Gespreid leiderschap**

In de literatuur wordt gespreid leiderschap op verschillende manieren gedefinieerd. Er is geen unaniem geaccepteerde definitie (Cherkowski & Brown, 2013). Gronn (2000) definieert gespreid leiderschap als de invloed die voortkomt uit de interacties tussen mensen of groepen mensen, wanneer zij aan hetzelfde doel werken. Deze definitie benadrukt dat de focus van leiderschap niet bij individuen, zoals een schoolleider, ligt maar bij de interacties tussen alle medewerkers. Hiernaast wordt gespreid leiderschap door Supovitz et al. (2019) gedefinieerd als een lens waarmee onderzocht kan worden hoe verschillende leiderschapsactiviteiten bijdragen aan de kwaliteit van een onderwijsorganisatie. In overeenstemming met deze definitie benadrukt Spillane (2005) dat gespreid leiderschap gaat over wat er in de praktijk wordt uitgevoerd en niet over de rollen en functies rondom leiderschap. Vanuit dit perspectief noemen Spillane en Camburn (2006) dat leiders voortkomen uit de mate van invloed die zij hebben op wat er in de praktijk wordt uitgevoerd.

Met het perspectief van gespreid leiderschap wordt dus ook de invloed van een leraar gezien als onderdeel van het leiderschap op een school (Harris & Spillane, 2008).

Gespreid leiderschap heeft veel overeenkomsten met democratisch leiderschap en gedeeld leiderschap. De termen worden soms inwisselend gebruikt, maar ze verschillen wel. Bij democratisch leiderschap wordt veel waarde gehecht aan de perspectieven van leraren en andere medewerkers. Medewerkers krijgen veel vrijheid om zelf beslissingen te nemen en hun perspectieven worden ook gevraagd over school- of organisatie brede doelen. Doordat medewerkers veel zelf moeten oplossen, wordt verwacht dat zij meer gaan samenwerken en beter communiceren. Wel kan democratisch leiderschap leiden tot inefficiënte besluitvorming omdat er veel perspectieven moeten worden meegenomen, terwijl niet iedere medewerker op elk gebied even bekwaam is (Woods, 2004). Gedeeld leiderschap houdt in dat leiders en volgers leiderschapstaken onderling verdelen. Hierbij heeft iedereen hetzelfde doel en dezelfde verantwoordelijkheid over de uiteindelijke onderwijskwaliteit (Goksoy, 2016).

Deze termen lijken op gespreid leiderschap maar beschrijven dit niet in zijn volledigheid. In zowel democratisch als gespreid leiderschap wordt waarde gehecht aan de perspectieven van medewerkers. Wat er verschilt, is dat er binnen het gespreid leiderschap rekening wordt gehouden met dat niet elke medewerker dezelfde kennis en expertise bezit (Ho & Ng, 2016). Bij het maken van beslissingen over een specifiek vakgebied als rekenen en taal zijn perspectieven van ervaren medewerkers van grotere waarde dan medewerkers die hier minder mee te maken hebben. In zowel gedeeld als gespreid leiderschap worden taken en verantwoordelijkheden verdeeld onder medewerkers van een organisatie. Gedeeld leiderschap gaat ervanuit dat verantwoordelijkheden van alle medewerkers gelijk is. Gespreid leiderschap gaat er juist vanuit dat verantwoordelijkheden van personen verschillen (Liang en Sandmann, 2015). In de praktijk is een schoolleider bijvoorbeeld op meer gebieden eindverantwoordelijk

dan een rekencoördinator, het gaat binnen het gespreid leiderschap erom dat interacties tussen personen met verschillende verantwoordelijkheden leiden tot een optimaal resultaat.

In de huidige studie wordt de definitie van Supovitz et al. (2019) aangehouden: gespreid leiderschap is een lens waarmee onderzocht kan worden hoe verschillende leiderschapsactiviteiten bijdragen aan de kwaliteit van een onderwijsorganisatie. Om gespreid leiderschap als lens te gebruiken moet eerst in kaart worden gebracht wat leiderschap inhoudt. Spillane et al. (2004) ziet leiderschap niet als de kenmerken of vaardigheden van een individu maar als de praktijken die worden uitgevoerd door zowel leiders als volgers, beïnvloed door de situationele context, die bijdragen aan de onderwijskwaliteit. Ho en Ng (2016) beschrijven leiderschap als de interacties tussen schoolleiders, volgers en de situatie waarin zij zich bevinden. Volgens beide definities bestaat leiderschap dus uit de activiteiten die worden uitgevoerd, de interacties tussen personen en de relatie met de situationele context. Wanneer leiderschap gespreid wordt uitgevoerd zijn er verschillende niveaus in een onderwijsorganisatie betrokken bij besluitvorming (Harris & Spillane, 2008). Er worden dus niet alleen perspectieven van schoolleiders en schoolbesturen gevraagd, maar ook bijvoorbeeld leerkrachten of intern begeleiders. De uitvoer van leiderschapsactiviteiten zijn niet begrensd aan functieomschrijvingen wanneer deze gespreid worden uitgevoerd. Taken worden uitgevoerd op basis van de kennis en expertise die een persoon heeft (Woods et al. 2004). Het aannemen van een leiderschapsrol kan dus dynamisch zijn, waarbij een persoon op het ene moment wel een leiderschapsrol heeft en op een ander moment niet meer (Harris en DeFlaminis, 2016).

In onderzoek wordt gespreid leiderschap doorgaans op twee manieren benaderd. Aan de ene kant kunnen kenmerken uit het gespreid leiderschapsconcept gebruikt worden als normen en waarden waar onderwijsorganisaties naar kunnen streven (Supovitz et al., 2019). Deze normatieve benadering is nuttig voor instanties die op zoek zijn naar manieren om hun

eigen leiderschap uit te spreiden. Aan de andere kant beschrijven Supovitz et al. (2019) dat gespreid leiderschap descriptief benaderd kan worden. Hiermee wordt de verdeling van leiderschapsprocessen in een onderwijsorganisatie in kaart gebracht. Deze benadering is nuttig omdat in elke organisatie het leiderschap in zekere mate verdeeld zal zijn. Door in kaart te brengen hoe een school of overkoepelende onderwijsorganisatie ervoor staat, kan geanalyseerd worden welke processen positieve of negatieve resultaten opleveren. Dit bevordert het ontwikkelen van een eenduidige wetenschappelijke definitie van gespreid leiderschap.

### **Taken en verantwoordelijkheden**

Om in kaart te brengen hoe leiderschapspraktijken gespreid worden in de praktijk, moet worden gekeken naar welke taken en verantwoordelijkheden bij welke personen liggen (Spillane et al., 2004). Het uiteindelijke doel van een onderwijsorganisatie is dat kinderen de juiste dingen leren en resultaten behalen. Het behalen van deze doelen is een complexe onderneming, deze kunnen niet behaald worden zonder dat leraren, schoolleiders en andere medewerkers hun taken vervullen (Gunter et al., 2013)

Om de leiderschapsprocessen binnen een onderwijsorganisatie in kaart te brengen, dienen volgens Supovitz et al. (2019) twee vragen te worden beantwoord. (1) Wie zijn de leiders binnen een onderwijsorganisatie? (2) Wat zijn de leiderschapstaken die worden uitgevoerd? De leiderschapsfiguren binnen een school of organisatie kunnen geclassificeerd worden als een formele leider of een informele leider. Iemand met een formele leiderschapspositie, zoals de schoolleider, ziet dit terug in zijn aanstelling. Iemand met een informele leiderschapspositie is geen onderdeel van het management team, maar heeft wel invloed op de dagelijkse gang van zaken of beleidsbeslissingen (Bouwman et al., 2019). De taken van een schoolleider worden volgens Supovitz et al. (2009) onderverdeeld in drie categorieën. Ten eerste, het stellen van schoolbrede doelen. In verschillende studies wordt

deze categorie een groot onderdeel van de taken van een schoolleider genoemd. Witziers et al. (2003) benoemd in een meta-analyse dat doelen stellen boven zes andere onderzochte leiderschapstaken het grootste effect heeft op de algemene schoolkwaliteit. Hiernaast bestaan leiderschapstaken uit het stimuleren van vertrouwen en samenwerking. De groei van vertrouwen en samenwerking binnen een school is zowel belangrijk voor het welzijn van leraren (Bryk & Schneider, 2002) als voor het studiesucces van leerlingen (Marzano et al., 2003). Als laatste bestaan leiderschapstaken uit het actief ondersteunen van de leskwaliteit. Dit kan door individuele ondersteuning aan leraren te bieden (Leithwood et al., 1994) of door schoolbrede professionaliseringstrajecten te starten (Supovitz & Poglinco, 2001).

In het kader van gespreid leiderschap, hebben formele leiders de mogelijkheid om de spreiding van leiderschap te stimuleren of in te perken (Hairon and Goh, 2015). MacBeath (2005) beschrijft vier manieren waarop formele leiders mogelijkheden creëren voor spreiding van leiderschap. Ten eerste kunnen zij leiderschapstaken delegeren naar leraren door extra taken en verantwoordelijkheden toe te voegen aan hun baanbeschrijvingen, dit heet *formele spreiding*. Als tweede is er *pragmatische spreiding*, hierbij delegeren formele leiders taken naar hun volgers als reactie op een verhoging van hun werkdruk. Dit kan bijvoorbeeld volgen na eisen vanuit het schoolbestuur of de overheid. Daarnaast is er *strategische spreiding*, hiermee worden medewerkers aangenomen of van positie verschoven omdat zij een specifieke expertise hebben zodat zij bepaalde leiderschapstaken kunnen oppakken. Als laatste beschrijft MacBeath (2005) *incrementale spreiding*, dit is geen plotselinge verandering maar een langzaam lopende transitie waarbij leraren en andere informele leiders steeds meer verantwoordelijkheden toegedeeld krijgen van formele leiders en waarbij leraren deze extra verantwoordelijkheden ook accepteren en willen uitvoeren.

### **Interacties**

Leiderschap is door de tijd heen geassocieerd met verscheidende kenmerken. Smylie et al. (2002) beschrijven dat in de jaren vijftig en zestig leiderschap werd geassocieerd met individuen en formele posities. Later is deze blik veranderd en is door Firestone (1996) een model ontwikkeld waarin leiderschap wordt geassocieerd met de taken en activiteiten die worden uitgevoerd in plaats van de personen die ze uitvoeren. Vanuit het perspectief van gespreid leiderschap wordt leiderschap geassocieerd met de interacties tussen personen en de daaruit voortvloeiende invloed op de school of organisatie (Pounder et al., 1995). Interactie is hierin een medium dat gebruikt wordt om sociale invloed mee uit te oefenen (Ogawa & Bossert, 1995).

Interactie in een onderwijsorganisatie komt volgens Gronn (2002) voort uit medeafhankelijk tussen medewerkers. Hij bedoelt hiermee niet dat medewerkers elkaar constant nodig hebben om hun eigen taken te vervullen, maar dat medewerkers hun kennis en vaardigheden bundelen en hierdoor betere resultaten behalen dan wanneer zij alleen werken. Volgens Douglass (2022) ligt de kracht van het gespreid leiderschap in de interacties tussen mensen. Het samenwerken met anderen leidt namelijk tot een verbeterde motivatie in leraren. Bolden (2011) suggereert dat onderzoek naar gespreid leiderschap zich dient te focussen op de acties en interacties tussen de leiders en volgers zodat daarmee de rol van formele en informele leiders kan worden geanalyseerd. Deze leiderschapsvorm wordt uitgebreider onderzocht door Tian et al. (2016), zij focussen onder andere op de interacties tussen formele en informele leiders wanneer er initiatief wordt genomen, keuzes worden gemaakt en wanneer er wordt bijgedragen aan leiderschapsactiviteiten.

Spillane (2005) noemt ook dat leiderschap relateren aan de leiderschapsposities in een organisatie onvoldoende is. Dit is omdat leiderschap in de praktijk wordt uitgevoerd door meerdere mensen, zowel formele als informele leiders. Daarnaast worden leiderschapsactiviteiten en processen niet opgelegd aan medewerkers, zij zijn onderdeel van



het proces en hebben een uitvoerende rol hierin. Als laatste benadrukt Spillane (2005) dat de interacties tussen mensen – en niet de acties die zij uitvoeren - het belangrijkste kenmerk van gespreid leiderschap is. Watson en Scribner (2007) hebben een theoretisch kader gecreëerd om interactie in een school of organisatie te onderzoeken. Zij beschrijven ook drie manieren om hun theoretisch kader in de praktijk toe te passen. Om de rol van interactie te onderzoeken moeten (1) de acties die door medewerkers samen uit worden gevoerd in kaart worden gebracht, vervolgens (2) de processen die interactie sturen en als laatste (3) de organisatie specifieke structuren die interactie mogelijk maken.

### **Huidige studie**

De huidige studie wordt op kwalitatieve wijze uitgevoerd. Schoolleiders en een bovenschoolse directeur worden geïnterviewd over de spreiding van leiderschap binnen hun school of organisatie. Met dit onderzoek wordt antwoord gezocht op drie vragen: (1) welke leiders bestaan binnen basisscholen en een overkoepelende onderwijsorganisatie en welke taken voeren zij uit? (2) Hoe worden leiderschapstaken gespreid door schoolleiders en een bovenschoolse directeur? (3) Welke interacties vinden plaats rondom leiderschapsprocessen?

Om deze vragen te beantwoorden wordt in kaart gebracht welke personen of functies door schoolleiders en bovenschoolse directeuren worden beschouwd als formele of informele leiders en welke taken deze personen of functies hebben (Supovitz et al., 2019). Naar aanleiding van het model over spreidingsmethoden van MacBeath (2005) wordt schoolleiders en bovenschoolse directeuren gevraagd hoe en wanneer zij zelf de spreiding van leiderschap reguleren. Als laatste wordt gevraagd op welke momenten en voor welke zaken interactie plaatsvindt.

De relevantie van het onderzoek uit zich in een theoretisch en praktische relevantie. De resultaten van het onderzoek zijn van waarde voor de organisatie waarbinnen de studie

plaatsvindt. De organisatie streeft namelijk naar het verbeteren van de onderwijsresultaten door in te zetten op onderwijskundig leiderschap. Door de huidige spreiding van leiderschap inzichtelijk te maken, kan naar voren komen waar de organisatie nog in kan verbeteren. Daarnaast zullen zij een beeld krijgen van het perspectief van schoolleiders op deze spreiding, de organisatie hecht veel waarde aan deze perspectieven in de vorming van hun visie en strategisch beleid. Op theoretisch vlak is er veel onderzoek gedaan naar het vormgeven van gespreid leiderschap als theoretisch concept, maar nog relatief weinig onderzoek naar hoe leiderschap in de praktijk wordt gespreid (Tian et al., 2016). Deze studie tracht bij te dragen aan kennisvorming over gespreid leiderschap in de praktijk.

## **Methode**

### ***Ontwerp***

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van een kwalitatief onderzoek ontwerp. Door middel van online interviews worden de percepties van schoolleiders en een bovenschoolse directeur over de spreiding van leiderschap in hun school of organisatie. De fenomenologische onderzoeksbenadering is hier geschikt omdat het doel van het onderzoek is om te ervaringen van participanten te begrijpen en te interpreteren (Sick et al., 2017). Percepties en ervaringen over leiderschap zijn lastig te kwantificeren zonder betekenis in de resultaten te verliezen, daarom volstaat een kwalitatieve methode boven een kwantitatieve methode.

### ***Participanten***

Aan de studie hebben zeven schoolleiders uit het primair onderwijs en één bovenschoolse directeur deelgenomen. Dit is een heterogene onderzoekspopulatie waarbij er twee categorieën participanten zijn. Alle respondenten zijn werkzaam in dezelfde

onderwijsorganisatie. Er hebben 3 mannen en 5 vrouwen deelgenomen. Schoolleiders verschillen in hoe lang zij bij de organisatie in hun huidige functie werken; tussen de 1,5 en 25 jaar. De bovenschoolse directeur werkt één jaar in zijn huidige functie. De participanten vormen een selecte steekproef. Aangezien alle participanten bij dezelfde organisatie werken is er sprake van een lage externe validiteit. De werving is gebeurd via een gemakssteekproef waarbij een tussenpersoon binnen de organisatie geïnteresseerden opzocht en er daarna contact werd gezocht om een afspraak te maken. Er hebben elf personen interesse getoond via deze tussenpersoon. Eén persoon heeft zich wegens persoonlijke omstandigheden teruggetrokken. Met twee schoolleiders is het niet gelukt om een afspraak te maken wegens niet-overeenkomende agenda's. Voor de groep schoolleiders is theoretische data saturatie opgetreden na zes interviews. De laatste nieuwe informatie kwam in het vijfde interview naar voren, toen werd duidelijk dat interacties tussen schoolleiders en opvangmedewerkers lastig te realiseren is wegens verschil in werktijden. De overige twee interviews met schoolleiders is niets meer naar voren gekomen wat niet al was genoemd. Aangezien er slechts één van de beschikbare bovenschoolse directeuren is geïnterviewd is het onzeker of data saturatie is bereikt voor deze groep.

### ***Materialen***

Er zijn een semigestructureerde interviews gehouden, waarin op relevante onderwerpen werd doorgevraagd. De interviewleidraad (bijlage A en B) is opgesteld aan de hand van theorie uit verschillende studies naar gespreid leiderschap, voor het grootste deel is deze gebaseerd op het werk van Supovitz et al. (2019). Het interview wordt gestart met hoe participanten dit concept definiëren en in hoeverre zij een spreiding van leiderschap ervaren of zouden willen ervaren in hun eigen werkomgeving. Hier wordt mee begonnen omdat Tian et al. (2016) benadrukt dat er veel definities van gespreid leiderschap door elkaar gebruikt worden. Eerst wordt dus besproken hoe de participant de term definieert, vervolgens wordt de

onderzoeksdefinitie uitgelegd zodat het gedurende het interview duidelijk is waar over wordt gepraat. Hierna wordt gevraagd welke personen of functies door schoolleiders en bovenschoolse directeuren worden gezien als formele of informele leider. Hiermee wordt de eerste vraag uit de descriptieve benadering van Supovitz et al. (2019) beantwoord: wie zijn de leiders? Nadat er in kaart is gebracht wie er formeel en informeel een leider is binnen de school of organisatie wordt in detail uitgevraagd welke taken en verantwoordelijkheden deze leiders hebben. Hiermee wordt de tweede vraag van Supovitz et al. (2019) beantwoord: wat (en waar) zijn de leiderschapsactiviteiten? De interviewleidraad voor schoolleiders (Bijlage A) en bovenschoolse directeuren (Bijlage B) komt grotendeels overeen, wel zijn er voor de bovenschoolse directeur meet vragen toegevoegd over het beschrijven van diens functie.

### *Procedure*

Na het ontwikkelen van een theoretische basis zijn er samen met een collega-onderzoeker onder begeleiding van een scriptiebegeleider twee interviewleidraden opgesteld. De eerste helft van de vragen gaan over de spreiding van leiderschap en zijn door mij opgesteld. De tweede helft van de vragen gaan over sociaal kapitaal en zijn door de collega-onderzoeker opgesteld. Wel is er onderling feedback uitgewisseld om de stukken op elkaar aan te laten sluiten. De interviews zijn gestart op 27 maart 2024 en afgerond op 8 mei 2024. Daarna is het analyseren van de data en het opschrijven van de resultaten gestart.

Werving van participanten gebeurde in overleg met een medewerker van de organisatie waarbinnen het onderzoek plaatsvond. Zij benaderden schoolleiders en bovenschoolse directeuren per e-mail en vroeg of zij interesse hadden om deel te nemen. Wanneer er interesse werd getoond, werden schoolleiders per mail benaderd om een afspraak te maken. Enkele schoolleiders vroegen vervolgens om telefonisch een afspraak in te plannen, het merendeel van de afspraken zijn per mail gemaakt. Interviews zijn online gehouden via de Google Meet omgeving met het G-Mail account van de Rijksuniversiteit Groningen. De

interviews duurden tussen de 64 minuten en 87 minuten. De eerste 30 tot 40 minuten zijn gegaan over gespreid leiderschap, de overige tijd heeft de collega-onderzoeker zijn onderwerp belicht. Audio van interviews zijn, met expliciete toestemming van de participant, opgenomen. Daarna zijn de audiobestanden getranscribeerd. Het eerste interview is met de gratis transcribeer functie van Microsoft Word gedaan. De overige interviews zijn getranscribeerd met de AI-functie van AmberScript. Tijdens het transcriberen zijn persoonlijke of organisatorische kenmerken weggehaald om de anonimiteit van participanten en de deelnemende organisatie te waarborgen. Transcriberen is in samenwerking met de collega-onderzoeker gebeurd. Eén persoon begon met het transcriberen en anonimiseren van diens gedeelte van het interview, na afronding daarvan nam de andere persoon het over voor diens gedeelte van het interview. Tijdens het analyseren van de data is niet samengewerkt. Na het onderzoek zijn de audiobestanden verwijderd. De transcripten worden na het onderzoek nog enige tijd bewaard door de scriptiebegeleider.

Het onderzoek ontwerp is op 5 februari 2024 geadmistreerd door de Ethische commissie van de afdeling Pedagogische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Participanten zijn door de tussenpersoon van de deelnemende organisatie kort ingelicht over de onderwerpen van het onderzoek. In de mail waarin men werd uitgenodigd voor een interview zijn de onderwerpen en de doel van het onderzoek in meer detail toegelicht. Eventuele vragen van participanten zijn per mail of telefonisch beantwoord. Eén participant was erg geïnteresseerd in gespreid leiderschap en vroeg om materiaal om zich in te kunnen lezen. Toen is het artikel van Supovitz et al. (2019) over betekenisvolle onderwijsverbeteringen aan de hand van het perspectief van gespreid leiderschap per mail opgestuurd. Aan de start van een interview zijn participanten ingelicht dat de informatie die voortkomt uit het interview vertrouwelijk wordt behandeld, dit wordt gedaan door persoonlijke en organisatorische kenmerken te anonimiseren en door opgedane informatie niet

te delen met derden. Er wordt ook mondeling uitgelegd dat deelname vrijwillig is en dat een participant zich op elk moment kan terugtrekken, eventueel al verzamelde data wordt dan verwijderd. Als laatste wordt gevraagd of de participant akkoord gaat met zijn deelname en het opnemen van het interview.

### ***Data-analyse***

Na het houden van een interview is deze getranscribeerd en geanonimiseerd. De data is vervolgens nader geanalyseerd met behulp van Atlas.ti 24 (versie 7.6.0). Er is een thematische analyse uitgevoerd waarin categorieën vooraf aan het coderen zijn vastgesteld en later verder gespecificeerd. Vooraf aan het coderen zijn de volgende categorieën deductief vastgesteld: 'personen van invloed', 'taken, verantwoordelijkheden en expertise', 'samenwerkingsverbanden', 'beslissingen', 'spreidingskenmerken' en 'percepties'. Na het coderen kwam naar voren dat niet alle thema's behulpzame informatie opleverden om de onderzoeksvragen te beantwoorden. Daarom zijn de categorieën verfijnd naar: 'personen van invloed', 'leiderschapstaken', 'spreiding van leiderschapstaken', 'interacties' en 'percepties'.

Het uiteindelijke coderingssysteem (Bijlage C) is als volgt tot stand gekomen. Ten eerste zijn de personen van invloed in kaart gebracht. Om gespreid leiderschap op descriptieve wijze te benaderen moet volgens Supovitz et al. (2019) in kaart te worden gebracht wie de formele en informele leiders zijn binnen een school. Hier zijn de volgende codes voor gebruikt: Formele\_Leider en Informele\_Leider. Er is via subcodes bijgehouden of dit een leider op school- of organisatieniveau is. Leiderschapstaken zijn via de code Taken genoteerd, met subcodes is vervolgens onderscheid gemaakt tussen de schoolleider, bovenscholse directeur, overige formele leiders en informele leiders. De spreiding van leiderschapstaken is gecodeerd aan de hand van het model van MacBeath (2005), de volgende codes zijn gebruikt: Formele\_Spreiding, Pragmatische\_Spreiding, Strategische\_Spreiding en Incrementele\_Spreiding. Omdat er alleen formele leiders worden geïnterviewd zijn de

interacties bijgehouden die de participanten zelf ervaren hebben en zijn niet de interacties tussen verschillende informele leiders bijgehouden. De volgende codes zijn gebruikt: Interacties\_Formeel\_Formeel en Interacties\_Formeel\_Informeel. Deze codes zijn via subcodes onderverdeeld in school- en organisatieniveau. Als laatste is van alle gecodeerde citaten bijgehouden of participanten hier positief over waren of niet. Dit is gedaan met deze codes: Perceptie\_Positief, Perceptie\_Negatief en Perceptie\_Neutraal. Met subcodes is onderscheid gemaakt of de mening wordt geuit door een schoolleider of de bovenschoolse directeur.

De onderzoeksvragen hebben kleine veranderingen ondergaan. Voorheen zouden ook de mate van centrale of decentrale beslissingen, de spreiding van expertise en de spreiding van verantwoordelijkheden worden onderzocht. Deze kenmerken zijn deels wel gecodeerd, maar niet gebruikt bij de data-analyse omdat ze niet meer relevant bleken voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

## Resultaten

### Leiders en hun taken

In de interviews is aan schoolleiders en bovenschoolse directeuren uitgelegd hoe een formeel en informeel leider wordt gedefinieerd in dit onderzoek. Op basis daarvan hebben participanten binnen hun werkomgeving personen en functies aangewezen die zij als leider beschouwen.

#### *Formele leiders*

In interviews met schoolleiders werd benoemd dat de mensen die onderdeel van het managementteam zijn, gezien worden als formele leiders. Wie er onderdeel is van het managementteam verschilt wel onder scholen. Eén schoolleider legt uit: “Ik heb drie bouwcoördinator een onder-, midden-, en bovenbouw en ik heb een opvang coördinator. Samen met de IB'er vormen wij het [management team].” (Interview 5 – 00:05:32) Andere schoolleiders hebben het formeel leiderschap anders ingericht, zoals deze schoolleider beschrijft: “Ik ben hier [aantal] jaar geleden begonnen en toen merkte ik dat er heel veel van boven bepaald werd, we werkten hier met bouwcoördinatoren [...] en die waren degenen die alles bepaalden voor de collega's. Ik ben daar al vrij snel van afgestapt [...] we werken nu met een rekencoördinator, een taalcoördinator en een leescoördinator om vanuit onderwijsvisie die verantwoordelijkheid te geven. Zij zijn ook verantwoordelijk voor de gang van zaken op rekenen en taal, maar echt de, nou ja, directie dingen of formatie doen we met zijn allen en dat laten we niet meer bepalen door een bouwcoördinator.” Coördinatoren worden dus door sommige schoolleiders als formele leiders beschouwd, maar door het merendeel van de participanten als een informeel leider. Op bovenschools niveau beschrijft de bovenschoolse directeur het formeel leiderschap als volgt: “Het MT, dat ben ik samen met mijn collega [met dezelfde functie] en onze hoofd bedrijfsvoering. Die werken allerlei beleidsvoorstellen uit,



presenteren dat in het College van Bestuur en het MT-overleg, dus we hebben iedere week of om de week een gezamenlijk overleg.”

### ***Taken bovenschoolse directeur***

In het interview is naar voren gekomen dat de bovenschoolse directeur veel waarde hecht aan het faciliteren van medewerkers en collega's. Hij ziet dit als een groot onderdeel van zijn baan. De directeur doet dit als volgt: “Waar ik veel aandacht aan besteed het afgelopen jaar is onderwijskundig leiderschap, omdat ik daarmee indirect het didactisch handelen van de leerkrachten verbeter en de teamcultuur, dus daar zit veel van mijn tijd en energie in.” (Interview 6 – 00:16:56) De bovenschoolse directeur beschrijft verder dat door te investeren in de betrokkenheid en zelfredzaamheid van schoolleiders, de stroom aan hulpvragen vanuit schoolleiders naar de bovenschoolse directeur ook beter kan worden gespreid.

Een belangrijke leiderschapstaak die de bovenschoolse directeur heeft, is het maken van opdrachten die door schoolleiders worden uitgevoerd in projectgroepen. In deze groepen worden aan verschillende organisatie brede doelen gewerkt. Voorbeelden van onderwerpen die participanten binnen zo'n groep hebben besproken zijn: de allocatie van financiën, de identiteit van de organisatie, de website en de subsidieverstrekking vanuit gemeenten. De bovenschoolse directeur noemt dat adviezen vanuit deze projectgroepen vrijwel altijd worden overgenomen door het bestuur en daarom is het van belang dat er een goede, duidelijke opdracht wordt gecreëerd. Hij legt dit als volgt uit: “Ik zeg het even heel plat, als je er bagger instopt aan de voorkant, dan komt het aan de achterkant er ook uit. En dan heb je wel een probleem, want als je dan zegt: hier kan ik niks mee, dan nemen die mensen je niet meer serieus. Dus je moet heel goed nadenken [over die opdracht].” (Interview 6 – 00:22:49)

### ***Taken schoolleiders***

Net als de bovenschoolse directeur hechten schoolleiders veel belang aan het hebben van een faciliterende rol: “Ik wil alles gezamenlijk met het team doen. Natuurlijk heb ik eindverantwoordelijkheid en dat vind ik ook prettig, maar ik wil het samen met het team doen en ik wil daarvoor zorgen dat alle collega's zo goed mogelijk hun eigen werk kunnen doen, dus dat ik ze daarin zoveel mogelijk ondersteun en zoveel mogelijk dingen doe waardoor zij zo gemakkelijk mogelijk hun werk kunnen doen.” (Interview 7 – 00:13:05) Dit uit zich onder andere in het beschikbaar maken van professionaliseringsmogelijkheden, maar ook op kleinere schaal ondersteunen schoolleiders leraren door lessen over te nemen wanneer dit nodig blijkt. “We hebben ook rondjes collegiale consultatie, dus dat ze bij elkaar in de klas kunnen kijken. Ik ga dan voor de groep, zodat een collega vrij is en weer bij iemand anders kan kijken.” (Interview 2 – 00:40:08)

Het takenpakket van een schoolleider is enorm breed. Participanten benoemen kleinschalige taken zoals het doen van bestellingen tot grootschalige taken als het uitwerken van een beleidsplan op schoolniveau. Schoolleiders rapporteren dat zij veel vrijheid voelen vanuit de organisatie om zelf keuzes te maken: “Uiteindelijk kan ik voor mijn school alle besluiten nemen, mits het past binnen het financiële plaatje en mits het past bij de visie van de stichting. Maar bij die visie van de stichting ben ik zelf aanwezig geweest om daar wat van te vinden.” (interview 5 – 00:11:19).

Schoolleiders die hebben deelgenomen aan het onderzoek verschillen ook in de taken die zij hebben. Sommige scholen hebben namelijk ook een opvanglocatie die wordt geleid door de schoolleider. Dit is redelijk nieuw in de overkoepelende organisatie en de opzet wordt nog ontwikkeld. De meeste schoolleiders zijn niet heel positief over het leiden van een opvanglocatie naast hun onderwijslocatie. Dit omdat zij tegen verschillende problemen aan lopen. Ten eerste vinden schoolleiders het lastig om een teamoverleg te houden met opvangmedewerkers. Dit wordt als volgt uitgelegd: “Zij werken in delen van dagen en wij

werken natuurlijk van half acht tot half vijf gemiddeld. Dus dat is nog wel zoeken van hoe ga je nou samenwerken, ik ben ook niet zo'n voorstander van 's avonds overleggen.” (Interview 4 – 00:35:13) Naast de beperkte overlegmogelijkheden benoemt een schoolleider dat wet en regelgeving rondom onderwijs en opvang niet op elkaar aansluit: “Het samenvoegen van een opvang en onderwijs. Dat kan eigenlijk niet, want dat zijn twee verschillende ministeries en als je daarin voorloopt dan loop je tegen heel veel gekke dingen aan. Dus ik heb bijvoorbeeld al op mijn school de MR van de school en de oud commissie van de school in elkaar. Dat kan echt niet, omdat je zit met verschillende rechten en plichten waar je aan moet voldoen.” (Interview 5 – 00:25:34) Schoolleiders die geen opvanglocatie hebben, laten hun opluchting hierover ook weten tijdens de interviews.

### ***Informele leiders***

Het merendeel van de participanten hebben coördinatoren binnen basisscholen aangewezen als informele leider. Wanneer een coördinator wordt gezien als formele of informele leider, en dus of deze onderdeel van het managementteam is of niet, heeft voor de meeste schoolleiders met de verantwoordelijkheden van de functie te maken: “De bouwcoördinatoren bijvoorbeeld, die sturen wel aan, en leiden bijvoorbeeld vergaderingen, en koppelen dan weer aan mij terug. In die zin zijn het leiders, maar in de rol zoals ze dat hebben, zonder daarbij een verantwoordelijkheid te hebben waar ze ook daadwerkelijk op kunnen worden afgerekend.” (Interview 7 – 00:10:45). In de meeste scholen werken bouwcoördinatoren, op sommige scholen worden deze aangevuld door coördinatoren op specialistische gebieden zoals taal, rekenen of digitale geletterdheid. Op andere scholen werken helemaal geen bouwcoördinatoren, maar alleen coördinatoren met een specialisatie.

Een aantal participanten, waaronder de bovenschoolse directeur, betrekken de term informeel leiderschap niet op functies maar op personen. De bovenschoolse directeur legt dit als volgt uit: “Naar mijn idee kun je pas een leider zijn naar de gratie van je volgers. [...] ik

ben begonnen als [functie] in deze organisatie en ik zit nu op de positie waar ik zit. Maar dat lukt alleen als mensen je de plek ook willen gunnen.” (interview 6 – 00:12:41) De gunning die hier wordt beschreven, gebeurt volgens participanten op basis van iemands aanzien onder collega’s, deze aanzien kan ook door schoolleiders worden ingezet: “Als je de mensen met aanzien binnen het team goed kunt bewerken en kunt kleden [...] dan kun je heel snel iets bereiken en ik weet inderdaad binnen mijn organisatie wie ik vooral wel moet hebben of wie ik niet moet hebben om plannen goed weg te kunnen zetten.” (interview 5 – 00:14:31)

### ***Taken informele leiders***

In de taken van coördinatoren is een opvallend verschil naar voren gekomen op het gebied van collega’s aanspreken op hun werk of professionele vaardigheden. In enkele scholen stuurt de schoolleider aan op een cultuur waarin iedereen elkaar kan controleren en elkaar kan aanspreken. Dit wordt als volgt uitgelegd: “Toen ik kwam werd mij verteld dat er een familiecultuur heerst. [...] Wat ik zag was dat er te veel aan elkaar gedacht werd en te veel rekening gehouden werd met elkaars zijn. Dat dingen niet meer uitgesproken werden. [...] Ik moet denken aan een grote zus, daar zeg je ook niet altijd alles tegen. Dus nu zeggen we tegen haar niks, want zij staat wel 40 jaar plus voor de klas. Dus dan doen we dat maar niet. Dat is nu weg. Dus nu kan iedereen elkaar aanspreken.” (interview 2 – 00:40:08) Op andere scholen vond de schoolleider het juist belangrijk dat informeel leiders geen collega’s aanspreken op het functioneren. Zij beschrijven dit als een last die niet aan informele leiders toebehoort: “Ik ben eindverantwoordelijk van alles. Laat ik dat vooropstellen[...] Mijn [coördinatoren] zijn allemaal leerkrachten, dus die hebben hun basisbaan, wat bestaat uit voor de klas staan en lesgeven aan een groep. Dat is hun corpus niche. [...] Maar goed, loopt iets niet of werkt het niet, dan komen ze altijd terug bij mij. Zij hebben daar niet de last van, de verantwoordelijkheid op hun schouders.” (Interview 3 – 00:13:43)

Coördinatoren zijn vaak leraren, schoolleiders benadrukken dan ook dat hun leraarschap prioriteit heeft over het uitvoeren van andere taken. Belangrijke taken die coördinatoren uitvoeren hebben veelal te maken met hun het ontwikkelen en consistent houden van een leerlijn op hun specialisatiegebied. Daarvoor zoeken zij methodes en implementeren ze die schoolbreed. Om dat te realiseren bieden schoolleiders ook ruimte om in lessen mee te kijken en daarna feedback te geven aan leraren. Eén schoolleider beschrijft dat als volgt: “Als het ging over rekenen, dat mijn rekencoördinator echt bij een andere collega in de klas kan komen kijken. Dat je dan samen je les hebt voorbereid, dat je de les samen geeft of de één kijkt, en de ander geeft feedback. Om echt even vanuit de basis dingen op orde te krijgen en hetzelfde te krijgen.” (Interview 2 – 01:09:22) Op enkele scholen beschouwen schoolleiders de intern begeleider een informeel leider. De taak van leerlingenzorg wordt naar deze functie overgedragen. Hoewel dit hiërarchisch is bepaald, beschouwen deze schoolleiders de functie wel als informeel leider. De intern begeleider staat op sociaal niveau namelijk meestal dicht bij leraren dan de schoolleider en schoolleiders willen dat ook inzetten: “Ik heb natuurlijk ook een intern begeleider en Ik vind het heel belangrijk dat intern begeleider een tussenpersoon is tussen team en de directie.” (Interview 1 – 00:12:49)

### **Spreiding van leiderschapstaken**

Uitgaande van de classificatie van MacBeath (2005) is in kaart gebracht of en wanneer schoolleiders en een bovenschoolse directeur gebruik maken van formele, pragmatische, strategische en incrementele spreiding.

#### ***Formele spreiding***

Eén schoolleider omschrijft dat bij de start in zijn functie medewerkers niet duidelijk hadden wat het schoolplan was en wie waar verantwoordelijk voor is. Als reactie hierop heeft

de schoolleider ieders verantwoordelijkheden en doelen voor de school formeel opgeschreven: “Mensen hadden werkelijk geen idee wat de plannen in de beleidstukken waren, waar we zaten in het proces. Nou, dat gaan we niet nog eens zo doen. Dus vanaf dat jaar gold vanaf het begin de verdelende beleidslijnen, je gaat meedenken: waar staan we nu? Waar staan we volgend jaar? En wat hebben we daarvoor nodig?” (Interview 5 – 00:08:09)

Een andere schoolleider beschrijft een vorm van formele spreiding waarin expertgroepen zijn opgezet. Dit zijn groepen op gebied van bijvoorbeeld taal, rekenen, hoogbegaafdheid en gedrag. Leraren kunnen zich hier zelf op inschrijven en dus ook kiezen welke groep zij bij willen: “Zij zijn leider over hun vakgebied en zij zijn leider over hun expertise. Dat betekent dus dat ik loslaat en dat ik de overdracht naar hun doe.” (Interview 8 – 00:11:56)

Op organisatieniveau beschrijft de bovenschoolse directeur dat formele spreiding vooral plaatsvindt naar schoolleiders op het gebied van algemene verantwoordelijkheid van scholen. Dit gebeurt op het gebied van schoolbeleid, financiën, verzuimbeleid van personeel en het werven van personeel en leerlingen.

### ***Pragmatische spreiding***

Schoolleiders noemen dat zij op basis van verschillende risico factoren, zoals een laag inkomensgebied, wel of geen aanvullende subsidies krijgen vanuit de organisatie. Wanneer scholen die subsidies kunnen krijgen, kunnen leraren daarmee ontlast worden. Maar wanneer dat niet kan, spreiden schoolleiders meer werk naar hun werknemers: “In principe wil je ze dat stukje geven waarvan je denkt van oh, dat hebben ze nodig, dat zou goed zijn voor de organisatie. Maar eigenlijk heb ik gewoon te weinig middelen om daarvoor te zorgen.” (Interview 7 – 00:04:05).

Naast verschillen in subsidiëring vindt pragmatische spreiding ook plaats naar aanleiding van vraag vanuit bijvoorbeeld de onderwijsinspectie of de gemeente. Eén schoolleiders benoemt dat bij het opstellen van het schoolplan zij dit samen met haar team doet, zodat er meegedacht kan worden over hoe bovenschoolse doelen in de praktijk

behaald kunnen worden: “Ik ben nu bezig met het schoolplan. [...] Daarin heb ik in principe de vrijheid om daar samen met het team naar te kijken en dat vind ik heel belangrijk en ook heel fijn. Maar ja, vooral bijvoorbeeld door de onderwijsinspectie worden veel dingen opgelegd. Zo'n beetje alle scholen zijn nu bezig met burgerschappen en digitale geletterdheid want dat wordt gewoon opgelegd.” (interview 7 – 00:05:03). Een andere schoolleider voelt eenzelfde soort druk vanuit wetgeving: “je hebt je natuurlijk gewoon wel aan de wet te houden en met elkaar draag je die verantwoordelijkheid die je hebt voor de kinderen en je probeert met elkaar dat zo goed mogelijk te doen en zo zorgvuldig mogelijk te doen. Ja, dus op die manier transporteer je dat ook naar je medewerkers.” (Interview 8 – 00:04:45)

### ***Strategische spreiding***

In de interviews is strategische spreiding het vaakst aan bod gekomen. Voornamelijk vanuit schoolleiders die in het verleden zijn overgegaan van het leiden van alleen een onderwijslocatie naar ook een opvanglocatie. Schoolleiders moesten daardoor omgaan met in- en uitstroom van personeel en in sommige gevallen ander personeel aannemen met kennis en vaardigheden die beter passen bij het integreren van opvang en onderwijs: “Wij staan voor een IKC en het kan niet altijd omdat je in de organisatie te maken hebt met verschillende partners die wel of niet de school in komen of verlaten. Maar daar waar het kon, hebben we ook gewoon vestigingen van externen overgenomen, waardoor je het in één gebouw kunt doen, onder aansturing van één locatie-directeur.” (Interview 5 – 00:12:52) Schoolleiders hebben ook gebruik gemaakt van strategische spreiding op het gebied van scholing. Voor posities als coördinatoren nemen sommige schoolleiders alleen hoogopgeleide kandidaten aan of ruilen posities onder collega's wanneer iemand geen motivatie heeft voor professionalisering. Zoals deze schoolleider illustreert: “Er was eigenlijk iemand anders toen ik kwam, die dat deed en ja, dat vond ik niet de juiste persoon op de juiste plek en die had ook

helemaal geen behoefte aan scholing, ja, dan ben je bij mij op de verkeerde plek, ik ben van levenslang leren.” (Interview 5 – 00:16:21)

Op organisatieniveau spreekt de bovenschoolse directeur ook over strategische spreiding. De opzet van projectgroepen is hier een voorbeeld van. Schoolleiders kunnen zich hier zelf voor aanmelden, maar de bovenschoolse directeur vraagt soms ook specifieke schoolleiders die bepaalde kennis of ervaring hebben. Daarnaast wordt strategische spreiding soms gebruikt om beleidsplannen uit te laten leggen op zo’n manier dat daar weinig weerstand in wordt verwacht. Dit wordt als volgt omschreven: “Natuurlijk zie ik in mijn directie beraad dat als we de ene collega over een thema praat, dat de mensen anders gaan zitten en luisteren dan wanneer een ander praat. En als ik beleid wil implementeren [...] en ik wil een coalitie daarvoor groter maken, dan weet ik dondersgoed wie ik vraag om een stuk te presenteren of een voorbeeld uit de praktijk aan te halen in een overleg. [...] Andersom net zo, als ik weet dat een sterk, informeel leider een plan echt waardeloos vindt, dan kan ik best zeggen vanuit mijn formeel leiderschap en dit gaan we nu doen. Maar dan weet ik dat mijn weerstand aan de voorkant groot is.” (Interview 5 – 00:14:42).

### ***Incrementele spreiding***

In de interviews is incrementele spreiding het minst vaakst aan bod gekomen. Eén schoolleider heeft een aantal voorbeelden genoemd. Eén van die voorbeelden is dat ze van mening is dat leiderschap pas echt gespreid kan zijn wanneer het hele team hetzelfde doel heeft. Daarom probeert ze bij het bepalen van schoolplannen en kernwaardes het team te betrekken door ze steeds meer van zo’n plan zelf laat uitwerken. Andere schoolleiders hebben ook benoemd hun medewerkers te betrekken, maar door deze schoolleider wordt een incrementele verandering besproken. Hiernaast is er op onderwijs- en opvanglocaties vaak sprake van incrementele spreiding van taken, er wordt namelijk langzamerhand geleerd wat de optimale manier van samenwerken is: “vanuit de wetgeving [...] moet je kinderen een



handeling plan aanbieden als ze met een indicatie naar de voorschool gaan. Maar deze [opvangmedewerkers] hebben bijvoorbeeld geen doelen op taal. Ja, daar zijn ze gewoon niet voor geschoold [...] en dan zeg ik: weet je, wij gaan ons buigen over een format voor die plannen, dan hoeven jullie uiteindelijk alleen maar de vinkjes te zetten of weg te halen.”

(Interview 5 – 00:23:06)

## **Interacties**

### ***Organisatieniveau***

Op organisatieniveau vindt interactie tussen schoolleiders in drie vormen plaats. Meest centraal zijn bijeenkomsten waar alle, of zoveel mogelijk, schoolleiders aanwezig zijn. Deze bijeenkomsten vinden volgens respondenten elke twee maanden plaats. Er wordt volgens schoolleiders over onderwijskundig leiderschap gepraat en er worden punten besproken die zijn gekoppeld aan doelen van de overkoepelende organisatie.

Naast deze centrale bijeenkomsten worden er ook bijeenkomsten georganiseerd door en voor schoolleiders wiens scholen in elkaars buurt liggen. Afhankelijk van welk gebied een school zich in bevindt, vinden deze overleggen één keer per maand of per twee maanden plaats. Deze bijeenkomsten zijn informeler dan de centrale bijeenkomsten. Schoolleiders noemen dat zij in deze bijeenkomsten bijpraten en adviezen uitwisselen. Eén schoolleider beschrijft: “Met de [schoolleiders in de buurt] is nauwer contact dan met iedereen eromheen. De schoolleiders [in de buurt] spreek je vaak. Dat is ook structureel vastgesteld wanneer dat is en dat leidt je vaak zelf.” (Interview 2 – 00:32:45)

Naast deze relatief grote overlegmomenten, maakt de organisatie ook gebruik van kleine projectgroepen om aan verscheidende organisatie brede doelen te werken. Deelname aan deze groepen wordt door het merendeel van de schoolleiders als positief ervaren. Eén schoolleider legt dit als volgt uit: “[...] en binnen die kaders moet je als schoolleider opereren.

Maar ook over die kaders mag je [middels projectgroepen] meedenken, dat is ook heel belangrijk.” (Interview 1 – 00:07:53) Afhankelijk van het doel van de groep wordt er volgens schoolleiders ongeveer twee tot drie keer per maand bijeengekomen. Naast dat schoolleiders het als prettig ervaren om inspraak te hebben op beleidsdoelen en de uitvoer daarvan, wordt deze werkvorm ook door het bovenscholse management team gestimuleerd: “Betrokkenheid vergroot je enorm door mensen verantwoordelijkheid te geven en de vrijheid om daarin te werken. Zo van, hé, jij bent hier goed in, wil jij wat uitwerken in een [projectgroep] en wil jij met een voorstel komen richting het MT? Zo genereer je betrokkenheid en genereer je ook adoptie van nieuw beleid.” (Interview 6 – 00:10:55)

Schoolleiders spreken elkaar ook op niet-structurele momenten. Dit wordt veelal telefonisch gedaan met als doel om advies te vragen of te geven. De meeste schoolleiders bellen dagelijks met collega-schoolleiders, enkele schoolleiders hebben wekelijks contact.

### ***Schoolniveau***

Schoolleiders noemen dat zij het belangrijk vinden om medewerkers mee te nemen in beslissingen. Eén schoolleider beschrijft hierover: “67% van wat leerlingen leren komt van de leerkracht, en 67% is heel veel. Ik kan van alles bedenken, maar als het daar niet gebeurt, in de klas, dan komt er niks van terecht, dus ik wil ook altijd het liefst van onderuit werken als wij een nieuwe methode moeten hebben.” (Interview 1 – 00:08:48) De cijfers die worden genoemd hoeven niet per se accuraat te zijn, maar het laat wel zien hoeveel waarde schoolleiders hechten aan het werk van leraren. Door medewerkers actief te benaderen en hun visies bij schoolplannen te betrekken, vindt interactie plaats.

In de praktijk wordt er minimaal één keer per week een teamoverleg gehouden. In deze bijeenkomsten worden school brede doelen geëvalueerd en worden percepties van medewerkers gevraagd over organisatie brede plannen. Dit beschrijft één schoolleider als

volgt: “Vanuit de jaardoelen maken wij gezamenlijke periode doelen [...] en al ben ik er niet – of is iemand anders er niet bij de bijeenkomst – die doelen worden altijd besproken. Hoe staan we ervoor? Wat gaat er goed? Wat gaat niet goed?” (Interview 3 – 00:09:26). Op deze manier zorgen schoolleiders dat medewerkers betrokken raken en blijven. Interactie tussen de schoolleider en medewerkers vindt ook plaats in voorgangsgesprekken, op klassenbezoeken en in werkoverleggen met bijvoorbeeld coördinatoren of de intern begeleider.

Sommige schoolleiders geven niet alleen leiding aan een schoollocatie, maar hebben daarbij ook een opvanglocatie. Deze groep schoolleiders rapporteren massaal dat het ingewikkeld is om te overleggen met collega’s van de opvang. Dit wordt volgens schoolleiders grotendeels veroorzaakt door een verschil in werktijden: “[opvangmedewerkers] werken in delen van dagen en wij werken natuurlijk van half acht tot half vijf gemiddeld. Dus dat is nog wel zoeken, van, hoe ga je nou samenwerken? Want ik ben ook niet zo'n voorstander van 's avonds overleggen, want heel veel mensen staan vroeg op. Ik moet ook vroeg op school zijn. Je moet fit zijn als je werkt.” (Interview 4 – 00:35:13) Schoolleiders ervaren dezelfde problemen wanneer zij sociale team-uitjes willen organiseren. Onderwijsmedewerkers willen dit graag plannen op dagen dat zij vrij zijn, maar op juist deze dagen is het voor opvangmedewerkers extra druk. Schoolleiders rapporteren dat zij in de praktijk uiteindelijk toch in de avond of weekenden met opvang-collega’s een teamoverleg houden.

## **Conclusie**

De eerste vraag centraal in dit onderzoek is: welke leiders bestaan binnen basisscholen en een overkoepelende onderwijsorganisatie en welke taken voeren zij uit? Formele leiders binnen basisscholen zijn de schoolleider en andere leden van het managementteam (soms coördinatoren). Informele leiders zijn coördinatoren die zich specialiseren op een bepaald gebied of leraren met veel aanzien onder collega's. Op organisatieniveau zijn leden van het College van Bestuur formele leiders, schoolleiders of andere medewerkers met veel aanzien onder collega's zijn informele leiders. De bovenschoolse directeur ziet zijn voornaamste taak als het faciliteren van schoolleiders in hun werk, daarbij maakt de directeur onder andere goede opdrachten die schoolleiders in projectgroepen uitvoeren. Schoolleiders zien hun voornaamste taak als het faciliteren van medewerkers op de school. Opvallend was dat enkele schoolleiders ook een opvanglocatie leiden, dit brengt meer uitdaging met zich mee omdat dit nieuwe ontwikkelingen zijn in de organisatie. Informele leiders hebben als voornaamste taak hun leraarschap, daarnaast selecteren en implementeren zij lesmethodes binnen hun specialisatie en adviseren zij collega's.

De tweede vraag centraal in dit onderzoek is: hoe worden leiderschapstaken gespreid door schoolleiders en bovenschoolse directeuren? Alle vormen van spreiding, gemodelleerd door MacBeath (2005) zijn genoemd door schoolleiders. Formele spreiding vindt voornamelijk plaats wanneer schoolleiders nieuw toetreden tot een school. Op organisatieniveau wordt de algemene verantwoordelijkheid voor een schoollocatie formeel gespreid naar schoolleiders. Pragmatische spreiding vindt vaak plaats naar aanleiding van het wel of niet ontvangen van subsidies, schoolleiders moeten dan keuzes maken hoe zij de middelen die ze hebben in kunnen zetten. Strategische spreiding kwam het vaakst voor. Dit gebeurt wanneer locaties fuseren of worden overgenomen. Schoolleiders zetten dit ook in door voor bepaalde posities alleen hoogopgeleid personeel aan te nemen. Op

organisatieniveau vraagt de bovenschoolse directeur soms specifieke personen om deel te nemen aan een projectgroep. Incrementele spreiding is het minst aan bod gekomen. Eén schoolleider heeft wel genoemd een verandering te willen maken in de betrokkenheid van medewerkers bij beleidsplannen en vraagt hen daarom actief om vaker mee te denken over de plannen.

De laatste vraag centraal in dit onderzoek is: Welke interacties vinden plaats rondom leiderschapsprocessen? Op organisatieniveau vinden overleggen plaats tussen alle schoolleiders en tussen schoolleiders in hetzelfde gebied. Daarnaast worden er projectgroepen ingezet waarin schoolleiders op verscheidene beleidsgebieden mee denken aan de uitvoer van plannen. Op schoolniveau worden teamoverleggen gehouden, meestal wekelijks. Schoolleiders noemen dat zij zich inzetten om medewerkers te betrekken bij plannen en actief hun percepties vragen. De schoolleiders die ook een opvanglocaties leiden, ervaren moeite met interactiemomenten vinden met opvangmedewerkers omdat deze mensen veelal in deeltijdbanen werken en omdat de werktijden verschillen van die van onderwijsmedewerkers.

## **Discussie**

Met dit onderzoek wordt geprobeerd een drietal vragen te beantwoorden: (1) Welke leiders bestaan binnen basisscholen en een overkoepelende onderwijsorganisatie en welke taken voeren zij uit? (2) Hoe worden leiderschapstaken gespreid door schoolleiders en bovenschoolse directeuren? (3) Welke interacties vinden plaats rondom leiderschapsprocessen? De implicaties van deze resultaten voortgekomen uit deze vragen, worden per thema besproken.

### **Leiders en hun taken**

#### *Leiders*

Leiders in scholen en onderwijsorganisaties kunnen worden beschreven als formele en informele leiders, het idee achter het spreiden van leiderschap is om een effectieve samenwerking te creëren tussen de twee vormen (Supovitz et al., 2019). Uit de interviews kwam naar voren dat binnen basisscholen de schoolleider, intern begeleider, en op enkele scholen coördinatoren als formele leider worden gezien. Door de meeste schoolleiders worden coördinatoren als informeel leiders gezien. Zij hebben de verantwoordelijkheid over een specifiek gebied en koppelen dingen terug naar de schoolleider. Om deze samenwerking effectief te laten verlopen is het volgens (Gronn, 2009) nodig dat een formele leider zich zo weinig mogelijk opstelt als absolute autoriteit. In plaats daarvan is het nodig om een ondersteunende en coördinerende rol aan te nemen, waarin de expertise van leraren of coördinatoren bekend is en maximaal wordt ingezet (Spillane & Healey, 2010). In combinatie met de huidige onderzoeksresultaten impliceert dit dat het niet voldoende is voor schoolleiders en andere formele leiders om coördinatoren te benoemen en taken naar te delegeren. Een formele leider dient actief in te zetten op de kwaliteiten van informele leiders. Dit is ook in lijn met Leithwood et al. (2007), die benadrukt dat het spreiden van leiderschap

niet betekent dat de hiërarchische structuur van een onderwijsinstelling verdwijnt. Het hebben van verschillende verantwoordelijkheden in verschillende functies is ook binnen het gespreid leiderschapsconcept effectiever dan iedere medewerker voor alle taken verantwoordelijk te houden.

### ***Leiderschapstaken***

Leiderschapstaken zijn nog relatief weinig onderzocht binnen het onderzoek naar gespreid leiderschap. Het grootste deel van het tot nu toe gedane onderzoek heeft zich gericht op het definiëren van gespreid leiderschap als theoretisch concept (Tian et al., 2016). Supovitz (2010) heeft een classificatiesysteem ontwikkeld voor het categoriseren van leiderschapstaken: (1) schoolbrede doelen stellen, (2) vertrouwen en samenwerking stimuleren en (3) de leskwaliteit actief ondersteunen of verbeteren. In de resultaten kwam naar voren dat de schoolleider veelal het voortouw neemt in het stellen van schoolbrede doelen en zijn of haar best doet om medewerkers hierbij te betrekken in bijvoorbeeld teamoverleggen. Douglass (2022) noemt dat gespreid leiderschap groeit door relationele coördinatie. Dit houdt in dat alle medewerkers helpen om doelen te stellen en behalen en dat kennis wordt gedeeld (Douglass, 2017). Dit impliceert dat de spreiding van leiderschap bevordert kan worden wanneer een schoolleider meer inzet op initiatieven vanuit het team. Hiervoor is wel nodig dat het team ook wordt gestimuleerd om initiatieven te nemen door bijvoorbeeld professionalisering (Supovitz & Poglinco, 2001). Door dergelijke trajecten kunnen medewerkers namelijk expertises ontwikkelen vanuit waar zij verbeteringsmogelijkheden kunnen zien voor de school (Bouwman et al., 2017). Het stimuleren van vertrouwen en samenwerking, wordt volgens schoolleiders en volgens de bovenschoolse directeur ook door informele leiders gedaan. Wel wordt genoemd dat dit vaak op initiatief van een formele leider gebeurt. Participanten noemen dat zij beleidsplannen graag ontwikkelen met en laten presenteren door een informeel leider die veel aanzien heeft onder

collega's. Het actief ondersteunen en verbeteren van de leskwaliteit wordt volgens participanten ook in samenwerking tussen formeel en informeel leiders gedaan. Sandra (2019) nuanceert dit idee met het argument dat wanneer en wordt gesproken over verandering op één bepaald onderwijsgebied, de stem van een specialist in dat gebied zwaarder weegt dan van iemand met een andere of geen specialisatie.

### **Spreiding van taken**

In de interviews zijn verschillende voorbeelden besproken waarin schoolleiders of de bovenschoolse directeur hun leiderschap hebben gespreid. De meeste van deze voorbeelden zijn vormen van strategische spreiding geweest en de minste van deze voorbeelden zijn incrementele spreiding geweest. Door de beperkte steekproefgrootte van zeven schoolleiders en één bovenschoolse directeur is het mogelijk dat deze verdeling niet aansluit op wat er in de praktijk gebeurt. Daarnaast wordt volgens Spillane en Camburn (2006) gespreid leiderschap gekenmerkt door de relatie tussen leiders, volgers en de situatie waarin zij zich bevinden. Welke taken er worden gespreid door schoolleiders en bovenschoolse directeuren is dus contextafhankelijk. Wel geven de huidige resultaten voorzichtige aanwijzingen naar welke leiderschapstaken hoe in de praktijk worden gespreid.

### ***Formele spreiding***

Formele spreiding gebeurt vooral wanneer een schoolleider nieuw een school binnenkomt of wanneer er op school- of organisatie breed niveau beleidsplannen worden gemaakt die veranderingen met zich mee brengen in de visie of werkwijze van scholen. Wanneer er taken en verantwoordelijkheden formeel worden gedelegeerd kan dit stress veroorzaken bij de medewerker die dit moet uitvoeren (Gunter & Fitzgerald, 2006). Daarom is het van belang dat schoolleiders en andere formele leiders een ondersteunende rol aannemen in dit proces en niet aannemen dat die persoon de taken op basis van eigen



expertise aankan (MacBeath, 2005). Eén schoolleider heeft expertgroepen geïmplementeerd in haar school. Hierdoor verandert het sociale netwerk van de school. Katzenbach en Smith (1993) benoemen dat scholen steeds vaker toewerken naar horizontale netwerken waarin medewerkers zelfstandig en onderling keuzes kunnen maken, in vergelijking met verticale netwerken waarin de beslissingen van bovenaf komen. Formele spreiding in de vorm van expertgroepen is een goed voorbeeld van toewerken naar een horizontaal netwerk. Het voordeel aan een dergelijke organisatiestructuur is volgens Katzenbach en Smith (1993) dat scholen flexibeler kunnen opereren en daardoor ook effectiever kunnen werken.

### ***Pragmatische spreiding***

Pragmatische spreiding komt voornamelijk voor wanneer een schoolleider beperkte financiële middelen tot zijn of haar beschikking heeft. De toepassing van deze spreidingsmethode lijkt daarom enorm af te hangen van de regio waarin een school zich bevindt en hoeveel recht een school heeft op extra subsidies. MacBeath (2005) beschrijft dat hij deze spreidingsvorm vooral ziet bij een vergroting van externe eisen. Het is dan belangrijk om de juiste mensen op de juiste plek te hebben zodat belangrijke taken altijd juist worden uitgevoerd. Wel waarschuwt hij er ook voor dat een persoon maar een beperkte werklading aankan. Wanneer een leraar al veel belasting voelt vanuit het werk dat bij zijn leraarschap hoort, zal diegene niet gemotiveerd zijn om extra taken op te pakken. Martin (2002) adviseert hierom dat schoolleiders zich moeten focussen op het ontlasten van medewerkers die te veel verantwoordelijkheden hebben en deze verantwoordelijkheden juist spreiden over meer mensen. Uit de resultaten komt naar voren dat schoolleiders dit besef hebben en gemotiveerd zijn om hun werknemers een eerlijke werklading te geven. Echter, door beperkte financiële middelen en door een personeelstekort onder leraren is dit erg lastig voor schoolleiders om te realiseren (Darling-Hammond & McGuire, 2023).

### ***Strategische spreiding***

Strategische spreiding is volgens MacBeath (2005) gericht op het bereiken van lange termijn doelen en het verbeteren van de school. In het huidige onderzoek is naar voren gekomen dat schoolleiders dit vooral doen door hoog opgeleid personeel aan te nemen of medewerkers van posities afhalen of daarnaar wisselen. Op deze manier kan een schoolleider expertise binnen de school reguleren. MacBeath (2005) benadrukt in zijn toelichting op strategische spreiding dat het spreiden van expertise over de school de kwaliteit van de school versterkt. Daarnaast kan strategische spreiding ook als positief gevolg hebben dat leraren zich gemotiveerder voelen omdat zij in een functie werken die goed aansluit bij hun capaciteiten (Mangin, 2016). Op organisatieniveau worden ook, waar mogelijk, opleiding- en opvanglocaties samengevoegd. Hierdoor wordt de organisatie complexer en is er ook de noodzaak om deze verantwoordelijkheden op strategische wijze te verspreiden en mensen met een expertise te hebben in zowel de opvang- als opleidingstak.

### ***Incrementele spreiding***

Incrementele spreiding is door slechts één schoolleider benoemd in de interviews en lijkt daarom het minst voor te komen in de praktijk. Het is echter mogelijk dat incrementele spreiding lastig is te meten in de huidige onderzoeksvorm. Het eenmalige interview met participanten geeft een momentopname van hun ervaringen, maar observeert niet in groot detail hoe zij de ontwikkelingen van hun acties en plannen in de toekomst zien. MacBeath (2005) beschrijft dat het doel van incrementele spreiding is om het zelfvertrouwen van medewerkers te vergroten zodat zij zich comfortabeler voelen om zelf leiderschapstaken op zich te pakken en beslissingen te maken. In het huidige onderzoek kwam aan bod dat incrementele spreiding voorkomt bij het vormen van schoolplannen. De meningen van medewerkers over de visie van de school en de praktische uitwerking van die visie worden door de meeste schoolleiders actief opgezocht. In relatie met MacBeath (2005) impliceert dit dat de betrokkenheid bij school- en beleidsplannen die schoolleiders kunnen creëren, over tijd

kan leiden tot meer zelfvertrouwen onder medewerkers. Hierdoor kunnen zij zelfstandiger werken en kan ook leiderschap beter worden gespreid.

## **Interacties**

### ***Organisatieniveau***

Op organisatieniveau is er de opzet van projectgroepen, bestaand uit kleine groepen schoolleiders, stimuleert interactie tussen schoolleiders op structurele wijze en past binnen het concept gespreid leiderschap. Spillane en Camburn (2006) beschrijft namelijk dat de routines en structuren binnen onderwijsinstelling onderdeel zijn van het algehele leiderschapsproces. Door samen met andere schoolleiders aan organisatie brede plannen te werken, wordt er een sociale invloed uitgeoefend op de organisatie. Onderzoek naar sociale invloed wordt al langer gedaan. Cartwright (1965) vond drie dimensies van invloed op de effectiviteit van sociale invloed: iemands aanzien binnen de organisatie, de gebruikte methodes en de relatie met personen waar invloed op uit wordt geïoefend. Hij benadrukt hierin dat invloed een sociaal proces is dat effectiever is wanneer er goede banden bestaan onder leden van een organisatie. De projectgroepen in de organisatie zorgen dat schoolleiders samenkomen die elkaar door fysieke afstand tot elkaars werklocatie niet vaak zouden spreken. Dit veroorzaakt interactie en tegelijkertijd versterkt het de banden tussen schoolleiders. De structuur van de projectgroepen zorgt er ook voor dat meer mensen in een organisatie achter beleidsplannen staan. McCalister et al. (1967) noemen dat mensen meer achter plannen staan wanneer zij zelf de mogelijkheid hebben gehad om mee te beslissen over die plannen. Dit rapporteren schoolleiders in het huidige onderzoek ook.

Om een meer gedetailleerd beeld te creëren van interacties binnen het primair onderwijs zouden ook leraren en andere medewerkers geïnterviewd moeten worden. Spillane en Camburn (2006) beschrijft namelijk dat de interactie tussen leiders en volgens wordt

gekenmerkt door zowel acties van leiders als reacties van volgers. In huidige onderzoeksopzet wordt gefocust op de acties en ervaringen van de schoolleider en bovenscholse directeur, voor een vollediger beeld zou in toekomstig onderzoek ook de ervaringen van leraren kunnen worden geanalyseerd.

### ***Schoolniveau***

Op schoolniveau uiten de meeste schoolleiders dat zij gemotiveerd zijn om de percepties van hun medewerkers te leren en toe te passen in beleidsplannen. Interactie rondom leiderschapsprocessen vindt veelal plaats tijdens teamoverleggen. Problemen in interactie vindt volgens schoolleiders plaats wanneer zij ook een opvanglocatie leiden. Deze praktijken verschillen veel doordat zij wat betreft wet- en regelgeving onder verschillende ministeries vallen. Omdat veel opvangmedewerkers deeltijd werken, kan het lastig zijn om een moment te vinden om een teamoverleg in te plannen. Door een groeiende vraag naar het combineren van onderwijs en opvang in één locatie (Brauner et al., 2004), is het zorgelijk dat deze moeilijkheid wordt ervaren. Om opvang en onderwijs effectief te kunnen leiden op de lange termijn moet hier aandacht voor zijn binnen overkoepelende onderwijsinstellingen. Deze instellingen hebben namelijk de mogelijkheid om binnen hun netwerk zicht te krijgen op welke praktische problemen onderwijsmedewerkers ervaren in het interacteren met een opvanglocatie (National School Boards Association, 2019). Daarnaast hebben overkoepelende onderwijsinstellingen de middelen om er iets aan te doen.

Volgens het kader van Watson en Scribner (2007) kan interactie in een onderwijsinstelling onderzocht worden aan de hand van (1) de acties die medewerkers samen uitvoeren, (2) de processen waarmee interactie wordt gestuurd en (3) de structuren die interactie mogelijk maken. Processen en structuren van interactie zijn naar voren gekomen in het onderzoek in de vorm van teamoverleggen en het actief de percepties van medewerkers uitvragen. De acties die door medewerkers gezamenlijk worden uitgevoerd, zijn lastig in kaart

te brengen zonder meer medewerkers te interviewen. Een vervolgonderzoek zou gericht kunnen zijn op één of enkele scholen waardoor meer medewerkers binnen dezelfde school hun ervaringen kunnen delen.

## Literatuur

- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal Of Management Reviews*, 13(3), 251–269.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x>
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2019). Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 555-571. <https://doi.org/10.1177/1741143217745877>
- Brauner, J., Gordic, B., & Zigler, E. (2004). Putting the Child Back Into Child Care: Combining Care and Education for Children Ages 3-5. *Social Policy Report*, 18(3), 1–16. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2004.tb00026.x>
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. In Russell Sage Foundation eBooks. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB13466962>
- Cartwright, D. (1965). Influence, leadership, control. Social Science Research Network. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1497766](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1497766)
- Cherkowski, S., & Brown, W. (2013). Towards Distributed Leadership as Standards-Based Practice in British Columbia. *Canadian Journal Of Education*, 36(3), 23-46.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057976.pdf>
- Darling-Hammond, L., & McGuire, K. (2023). Policy for Civic Reasoning. *The Annals Of The American Academy Of Political And Social Science/The Annals*, 705(1), 232–248. <https://doi.org/10.1177/00027162231193276>
- Douglass, A. L. (2017). Leading for Change in Early Care and Education: Cultivating Leadership from Within. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB25211801>

- Douglass, A. L., Hall, T., Kirby, G., & Nagle, K. (2022). Recognizing and Supporting Early Childhood Educators and Program Administrators as Agents of Change: An Exploration of Distributed Leadership in Early Care and Education. OPRE Report, #2022-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621301.pdf>
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or Functions? In Springer eBooks (pp. 395–418). [https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-009-1573-2_14)
- Goksoy, S. (2016). Analysis of the Relationship between Shared Leadership and Distributed Leadership. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 16(65), 1–35. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.65.17>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2009). Leadership Configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394. <https://doi.org/10.1177/1742715009337770>
- Gunter, H., & Fitzgerald, T. (2006). Teacher Leadership: A new form of managerialism. *New Zealand Journal Of Educational Leadership*. <http://arrow.latrobe.edu.au:8080/vital/access/manager/Repository/latrobe:30125>
- Gunter, H., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed Leadership: A Study in Knowledge Production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 555-580. <https://doi.org/10.1177/1741143213488586>

- Hairon, S., & Goh, J. W. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693-718. <https://doi.org/10.1177/1741143214535745>
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Ho, J., & Ng, D. (2016). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223-254. <https://doi.org/10.1177/0013161x16681630>
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). The discipline of teams. *PubMed*, 71(2), 111-120. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10124632>
- Learning Policy Institute, Darling-Hammond, L., DiNapoli, M., & Kini, T. (2023). The Federal Role in Ending Teacher Shortages. In Learning Policy Institute.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161x94030004006>
- Liang, J. G., & Sandmann, L. R. (2015). Leadership for Community Engagement--A Distributed Leadership Perspective. *Leadership For Community engagement-A Distributed Leadership Perspective*, 19(1), 35-64. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061871.pdf>
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership And Management*, 25(4), 349-366. <https://doi.org/10.1080/13634230500197165>



- Mangin, M. M. (2016). Teacher leadership: Furthering the research agenda. *Journal of School Leadership*, 26(6), 900–904.
- Martin, S. H. (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 139–156.  
<https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0239>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001). *School Leadership That Works: From Research to Results*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA82074818>
- McCalister, D. V., Katz, D., & Kahn, R. L. (1967). The Social Psychology of Organizations. *Social Forces*, 46(1), 118. <https://doi.org/10.2307/2575337>
- National School Boards Association. (2019, 1 oktober). What District Leaders Can Do To Support Equitable Classrooms In Their Schools.  
<https://www.nsba.org/ASBJ/2019/October/Support-Equitable-Classrooms>
- Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224–243.  
<https://doi.org/10.1177/0013161x95031002004>
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organizationwide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564–588.
- Sandra, W. P. (2019). Early childhood leadership in action: Evidence-based approaches for effective practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 110-112.  
<https://doi.org/10.1177/1463949119828886>
- Sick, J., Beglar, D., Beglar, D. J., Nemoto, T., Elwood, J. A., & Ross, S. (2016). Positive Psychology in Education: Hope and time perspective from Rasch, latent growth curve

model, and phenomenological research approaches.

<http://hdl.handle.net/20.500.12613/2246>

Smylie, M. A., Conley, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring New Approaches to Teacher Leadership for School Improvement. *The Yearbook Of The National Society For The Study Of Education*, 101(1), 162–188. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00008.x>

Society for Research in Child Development, Brauner, J., Gordic, B., & Zigler, E. (2004, 1 januari). Putting the Child Back into Child Care: Combining Care and Education for Children Ages 3-5. Social Policy Report. Volume 18, Number 3. Society for Research in Child Development.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>

Spillane, J. P., & Camburn, E. (2006). The practice of Leading and Managing: The Distribution of Responsibility for Leadership and management in the Schoolhouse. American Educational Research Association. [https://www.researchgate.net/publication/237427679\\_The\\_Practice\\_of\\_Leading\\_and\\_Managing\\_The\\_Distribution\\_of\\_Responsibility\\_for\\_Leadership\\_and\\_Management\\_in\\_the\\_Schoolhouse](https://www.researchgate.net/publication/237427679_The_Practice_of_Leading_and_Managing_The_Distribution_of_Responsibility_for_Leadership_and_Management_in_the_Schoolhouse)

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal Of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing School Leadership and Management from a Distributed Perspective: An Exploration of Some Study Operations and

Measures. *Elementary School Journal*, 111(2), 253–281. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1086/656300>

Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose Your Method: A Comparison of Phenomenology, Discourse Analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–1380. <https://doi.org/10.1177/1049732307307031>

Supovitz, J. A., D'Auria, J., & Spillane, J. P. (2019). Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership. CPRE Research Reports. [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=cpre\\_research\\_reports](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=cpre_research_reports)

Supovitz, J. A., Sirinides, P., & May, H. (2009). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31–56. <https://doi.org/10.1177/1094670509353043>

Supovitz, J. A., & Poglinco, S. M. (2001). Instructional Leadership in a Standards-based Reform [Dataset]. In *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e382702004-001>

Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 146-164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>

Watson, S. T., & Scribner, J. P. (2007). Beyond Distributed Leadership: Collaboration, Interaction, and Emergent Reciprocal Influence. *Journal Of School Leadership*, 17(4), 443–468. <https://doi.org/10.1177/105268460701700404>

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425. <https://doi.org/10.1177/0013161x03253411>

Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal Of Leadership in Education*, 7(1), 3–26. <https://doi.org/10.1080/1360312032000154522>

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. A., & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(4), 439–457. <https://doi.org/10.1177/1741143204046497>

## **Bijlage A**

### **Interviewleidraad schoolleiders**

#### **Introductie**

Hartelijk dank dat u de tijd neemt om deel te nemen aan dit interview. Uw inbreng en perspectief zijn van onschatbare waarde voor onze onderzoeken, en wij waarderen uw bereidheid om uw ervaringen te delen.

Allereerst hartelijk dank voor het deelnemen aan dit onderzoek. Dit onderzoek is onderdeel van onze masterscriptie van de master "Onderwijskunde: Onderwijsinnovatie" van de Rijksuniversiteit Groningen.

In ons onderzoek zij we geïnteresseerd leiderschap en sociale relaties in onderwijsorganisaties in het basisonderwijs. Het onderzoek bestaat uit twee delen: "gespreid leiderschap" en "intern sociaal kapitaal". Dit interview zal de data verschaffen voor deze twee onderzoeken. We zullen zo beide onderwerpen verder toelichten, maar allereerst volgt er wat algemene informatie over dit interview en het onderzoek.

Alle informatie die u verstrekt zal vertrouwelijk worden behandeld en zal enkel voor dit onderzoek gebruikt worden. Verder willen we benadrukken dat uw deelname volledig vrijwillig is en u te allen tijde kan stoppen met het interview. Voel u vrij om openlijk te praten over uw ervaringen en meningen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; uw eigen persoonlijke perspectief staat centraal. -Ook zal er tijdens het interview een opname worden gemaakt, maar dit gebeurt uitsluitend met uw expliciete toestemming. De opname wordt vervolgens alleen gebruikt voor het analyseren van het interview en zal daarna verwijderd worden.

Om uw privacy te beschermen, zullen alle verzamelde gegevens geanonimiseerd worden. Dit betekent dat uw naam of andere persoonlijke identificeerbare informatie niet gekoppeld zal worden aan de data die worden geanalyseerd. Het interview zal ongeveer 1 uur duren en elk thema zal 30 minuten duren. Bent u akkoord?

Heeft u nog vragen voordat we beginnen?

#### **Algemene Vragen**

- Wat is uw functie binnen de schoolorganisatie?
- Hoeveel jaren ervaring heeft u in deze functie?

Ik ga nu beginnen met wat vragen stellen over de spreiding van leiderschap binnen uw school.

### **Spreiding van leiderschap op organisatie- en schoolniveau**

- Ben u bekend met het begrip gespreid leiderschap?
- Hoe zou u dat omschrijven?

Gespreid leiderschap is eigenlijk een heel breed begrip, dat op verschillende manieren kan worden gekaderd. In dit onderzoek focus ik me op het in kaart brengen van leiderschapsprocessen en in hoeverre deze gespreid zijn. Het idee achter gespreid leiderschap is dat wanneer mensen uit meerdere lagen van een organisatie verantwoordelijk zijn voor verschillende leiderschapstaken, dit zorgt voor samenwerking. Die samenwerking zorgt er in theorie dan weer voor dat ieders expertise benut kan worden. Ik ben heel benieuwd naar hoe leiderschapsprocessen in uw school zijn georganiseerd en ga wat vragen stellen om dat in kaart te brengen.

- Kunt u omschrijven wat voor beslissingen worden gemaakt door het bestuur van de organisatie en wat voor beslissingen u zelf kunt maken?
- In hoeverre hebben medewerkers binnen uw school de mogelijkheid om deel te nemen aan beslissingen?
- Mijn onderzoek gaat over het spreiden van leiderschap, maar heeft u zelf eigenlijk een behoefte aan meer spreiding binnen uw school?
- Kunt u dat toelichten?

### **Formele en informele leiders**

- U heeft als directeur een formele leiderschapspositie, zijn er meer mensen binnen de school die een formele leiderschapspositie vervullen?
- Als we verder de school in kijken, zijn er andere personen zonder een formele leiderschapspositie met veel invloed op bijvoorbeeld het beleid of de dagelijkse gang van zaken?  
→ Dragen zij ook een soortgelijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun invloed als u en andere personen met formele leiderschapsposities?

### **Taken en verantwoordelijkheden**

We hebben net genoemd dat [...] formele leiderschapsposities hebben binnen de school en dat [...] niet formeel leiding geven, maar wel veel invloed hebben in de school. Ik wil nu wat dieper ingaan op de taken en verantwoordelijkheden van deze personen rondom leiderschapsprocessen. Laten we met u beginnen.

- Hoe zou u uzelf als leider omschrijven?
- Welke taken of doelen besteed u veel aandacht aan, in het kader van de schoolkwaliteit?
- Belegt u bepaalde verantwoordelijkheden op lagere lagen, zoals naar leraren of andere medewerkers?
- Met wie werkt u vaak samen om uw dagelijkse leiderschapstaken te vervullen?
- Aan wat voor taken werkt u op zulke momenten?
- Waar is/zijn [formele leiders] voor verantwoordelijk binnen de school?
- Op welke manier werken zij daar aan?  
→ Bent u daar ook bij betrokken?

- [Informele leiders] heeft/hebben ook invloed op sommige beleidszaken of de dagelijkse gang van zaken, kunt u die invloed verder toelichten?

## Intern Sociaal Kapitaal

Het onderzoek waar dit interview onderdeel van is, is gericht op het intern sociaal kapitaal. Intern sociaal kapitaal gaat over de sociale relaties die bestaan binnen een organisatie. Het omvat de mate van vertrouwen, samenwerking, gedeelde normen en waarden, en de bereidheid om elkaar te ondersteunen en informatie te delen. Dit interne sociaal kapitaal is essentieel voor een positieve werkomgeving en het algehele functioneren van een organisatie. Tijdens het interview zullen we verkennen hoe dit intern sociaal kapitaal wordt ervaren en benut binnen uw organisatie.

In de afgelopen periode heeft de stichting zich gericht op het bevorderen van onderwijskundig leiderschap binnen de organisatie met als voornaamste doel de verbetering van de onderwijsresultaten. Hierbij wordt onder andere gefocust op schoolontwikkeling en de professionele ontwikkeling van medewerkers. De bestuursfilosofie van de organisatie omvat tevens het stimuleren van professionele samenwerkingsrelaties. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen hiermee.

## Structureel sociaal kapitaal

Allereerst wil ik het hebben over de structuur van de onderwijsorganisatie voor informatie- en kennisdeling.

- Hoe vaak spreekt u met andere schoolleiders of directeuren van onderwijs?  
→ Wanneer praat u over onderwijskundig leiderschap met schoolleiders of directeuren van onderwijs (Wat is de richting van communicatie; top-down, bottom-up of beide?)
- Zijn er structurele momenten wanneer u met anderen overlegt, of is dit meer op verzoek?  
→ Zijn er structurele momenten wanneer er over onderwijskundig leiderschap overlegd wordt?
- Heeft u weleens informatie gedeeld of ontvangen dat bijdraagt aan onderwijskundig leiderschap?
- Verloopt communicatie veelal vanuit de Directeuren van Onderwijs of vanuit schoolleiders (richting communicatie?)  
→ Wordt alles besproken/gecommuniceerd via de Directeuren van Onderwijs of verloopt deze communicatie juist meer onderling tussen schoolleiders? (horizontale communicatie)
- Kunt u uitleggen hoe informatie gedeeld wordt binnen de organisatie over onderwijskundig leiderschap?

Uit literatuur blijkt dat een goede structuur professionals kan helpen bij het snel toegang krijgen tot de juiste informatie en dat de kennis in een organisatie vergroot kan worden door kennis te combineren. (Denk aan scholing, open communicatie, constructieve feedback en collegiale ondersteuning)

- Ervaart u dat in de school en in de organisatie ook?  
→ Zo ja waarom, zo nee waarom niet?
- Hoe zou de structuur voor overleg en kennisdeling van de organisatie volgens u verbeterd kunnen worden?

Met opmerkingen [Td1]: Komt ook naar voren in andere vragen

## Cognitief Sociaal Kapitaal

In het volgende gedeelte wil ik het met u hebben over het hebben van een gezamenlijke visie en draagvlak voor deze visie binnen de organisatie.

- Is er een gezamenlijke visie en doel binnen de organisatie, en kunt u dit in eigen woorden uitleggen?  
→ Is sprake van draagvlak binnen de school en de organisatie voor deze visie?
- Hoe zetten jullie in op onderwijskundig leiderschap in jullie organisatie?
- Ervaart u draagvlak binnen organisatie en binnen de school voor het implementeren onderwijskundig leiderschap?

Uit literatuur blijkt dat cognitief sociaal kapitaal bevorderend kan zijn voor leerprocessen en innovatie van onderwijs (denk aan een gezamenlijke visie en doelen, bijdragen aan collectief gevoel van verantwoordelijkheid, acties en bereidheid).

- Ervaart u dat ook in de school en in de organisatie?  
→ Zo ja waarom, zo nee waarom niet?
- Hoe zou het draagvlak voor de visie binnen de organisatie en binnen de school volgens u verbeterd kunnen worden?

## Relationeel Sociaal Kapitaal

Tot slot wil ik het hebben over de aard van de relaties en het onderlinge vertrouwen in de school en in de organisatie.

- Hoe zou u de relaties binnen de school en binnen organisatie omschrijven?
- Is er openheid binnen de school en binnen de organisatie? Denk aan het geven van constructieve feedback, onderling collegiaal vertrouwen.
- Wordt er onderling ondersteuning geboden aan de leden van de school- en onderwijsorganisatie bij het uitvoeren van hun werkzaamheden? (Hangt er een sfeer in de organisatie waarin men zich gesteund voelt? Hoe zorgt de organisatie ervoor dat men zich niet bezwaard voelt om met dingen aan te kloppen?)

**Met opmerkingen [Td2]:** Misschien beter om deze persoonlijker te stellen en op te splitsen tussen school- schoolleider & organisatie-bovenschoolse directeur, of misschien alleen de vragen tussen haakjes

Vanuit de literatuur blijkt dat onderlinge openheid samenhangt met de mate van onderling vertrouwen tussen leden van de organisatie, en de bereidheid van organisatieleden om zichzelf kwetsbaar op te stellen tegenover anderen.

- Ervaart u dat in de school en in de organisatie ook?  
→ Zo ja waarom, zo nee waarom niet?
- Hoe zouden de relaties binnen de school en binnen organisatie volgens u verbeterd kunnen worden?



## Bijlage B

### Interviewleidraad bovenschoolse directeur

#### Introductie

Hartelijk dank dat u de tijd neemt om deel te nemen aan dit interview. Uw inbreng en perspectief zijn van onschatbare waarde voor onze onderzoeken, en wij waarderen uw bereidheid om uw ervaringen te delen.

Allereerst hartelijk dank voor het deelnemen aan dit onderzoek. Dit onderzoek is onderdeel van onze masterscriptie van de master "Onderwijskunde: Onderwijsinnovatie" van de Rijksuniversiteit Groningen. Uw deelname hieraan wordt enorm gewaardeerd.

In ons onderzoek zijn we geïnteresseerd in leiderschap en sociale relaties in onderwijsorganisaties in het basisonderwijs. Het onderzoek bestaat uit twee delen: "gespreid leiderschap" en "intern sociaal kapitaal". Dit interview zal de data verschaffen voor deze twee onderzoeken. We zullen zo beide onderwerpen verder toelichten, maar allereerst volgt er wat algemene informatie over dit interview en het onderzoek.

Alle informatie die u verstrekt zal vertrouwelijk worden behandeld en zal enkel voor dit onderzoek gebruikt worden. Verder willen we benadrukken dat uw deelname volledig vrijwillig is en u te allen tijde kan stoppen met het interview. Voel u vrij om openlijk te praten over uw ervaringen en meningen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; uw eigen persoonlijke perspectief staat centraal. Ook zal er tijdens het interview een opname worden gemaakt, maar dit gebeurt uitsluitend met uw expliciete toestemming. De opname wordt vervolgens alleen gebruikt voor het analyseren van het interview en zal daarna verwijderd worden.

Om uw privacy te beschermen, zullen alle verzamelde gegevens geanonimiseerd worden. Dit betekent dat uw naam of andere persoonlijke identificeerbare informatie niet gekoppeld zal worden aan de data die worden geanalyseerd. Het interview zal ongeveer 1 uur duren en elk thema zal 30 minuten duren. Bent u akkoord?

Heeft u nog vragen voordat we beginnen?

#### Algemene Vragen

- Wat is uw functie binnen de schoolorganisatie?
- Hoeveel jaren ervaring heeft u op deze functie?

Ik ga nu beginnen met wat vragen stellen over de spreiding van leiderschapsprocessen binnen de organisatie.

#### Spreiding van leiderschap op organisatie- en schoolniveau

- Ben u bekend met het begrip gespreid leiderschap?
- Hoe zou u dat omschrijven?

Gespreid leiderschap is eigenlijk een heel breed begrip, dat op verschillende manieren kan worden gekaderd. In dit onderzoek focus ik me op het in kaart brengen van leiderschapsprocessen en in hoeverre deze gespreid zijn. Het idee achter gespreid leiderschap is dat wanneer mensen uit meerdere lagen van een organisatie verantwoordelijk zijn voor verschillende leiderschapstaken, dit zorgt voor samenwerking. Die samenwerking zorgt er in theorie dan weer voor dat ieders expertise benut kan worden. Ik ben heel benieuwd naar hoe leiderschapsprocessen in uw school zijn georganiseerd en ga wat vragen stellen om dat in kaart te brengen.

- Kunt u uw functie omschrijven?
- Hoeveel scholen overziet u?
- Kunt u omschrijven wat voor beslissingen worden gemaakt door het bestuur van de organisatie en wat voor beslissingen schoolleiders zelf kunnen maken?
- In hoeverre bent u betrokken bij beslissingen die door het bestuur worden gemaakt?
- Mijn onderzoek gaat over het spreiden van leiderschap, maar heeft u zelf eigenlijk een behoefte aan meer spreiding binnen uw school?
- Kunt u dat toelichten?

#### **Formele en informele leiders**

- U heeft als bovenschoolse directeur een formele leiderschapspositie binnen de organisatie, zijn er meer mensen binnen de organisatie die een formele leiderschapspositie vervullen?
- Als we verder de organisatie in kijken, zijn er andere personen zonder een formele leiderschapspositie met veel invloed op bijvoorbeeld het beleid of de dagelijkse gang van zaken?  
→ Dragen zij ook een soortgelijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van hun invloed als u en andere personen met formele leiderschapsposities?

#### **Taken en verantwoordelijkheden**

We hebben net genoemd dat [...] formele leiderschapsposities hebben binnen de school en dat [...] niet formeel leiding geven, maar wel veel invloed hebben in de school. Ik wil nu wat dieper ingaan op de taken en verantwoordelijkheden van deze personen rondom leiderschapsprocessen. Laten we met u beginnen.

- Hoe zou u uzelf als leider omschrijven?
- Welke taken of doelen besteed u veel aandacht aan, in het kader van de kwaliteit van de scholen die u overziet?
- Belegt u bepaalde verantwoordelijkheden op lagere lagen, zoals naar schoolleiders of andere medewerkers?
- Met wie werkt u vaak samen om uw dagelijkse leiderschapstaken te vervullen?
- Aan wat voor taken werkt u op zulke momenten?
- Waar is/zijn [*formele leiders*] voor verantwoordelijk binnen de organisatie?
- Op welke manier werken zij daar aan?  
→ Bent u daar ook bij betrokken?
- [*Informele leiders*] heeft/hebben ook invloed op sommige beleidszaken of de dagelijkse gang van zaken, kunt u die invloed verder toelichten?

#### **Intern Sociaal Kapitaal**

Het onderzoek waar dit interview onderdeel van is, is gericht op het intern sociaal kapitaal. Intern sociaal kapitaal gaat over de sociale relaties die bestaan binnen een organisatie. Het omvat de mate van vertrouwen, samenwerking, gedeelde normen en waarden, en de bereidheid om elkaar te ondersteunen en informatie te delen. Dit interne sociaal kapitaal is essentieel voor een positieve werkomgeving en het algehele functioneren van een organisatie. Tijdens het interview zullen we verkennen hoe dit intern sociaal kapitaal wordt ervaren en benut binnen uw organisatie.

In de afgelopen periode heeft de stichting zich gericht op het bevorderen van onderwijskundig leiderschap binnen de organisatie met als voornaamste doel de verbetering van de onderwijsresultaten. Hierbij wordt onder andere gefocust op schoolontwikkeling en de professionele ontwikkeling van medewerkers. De bestuursfilosofie van de organisatie omvat tevens het stimuleren van professionele samenwerkingsrelaties. Ik ben benieuwd naar uw ervaringen hiermee.

### **Structureel sociaal kapitaal**

Allereerst wil ik het hebben over de structuur van de onderwijsorganisatie voor informatie- en kennisdeling.

- Hoe vaak spreekt u met andere schoolleiders of directeuren van onderwijs?  
→ Wanneer praat u over onderwijskundig leiderschap met schoolleiders of directeuren van onderwijs (Wat is de richting van communicatie; top-down, bottom-up of beide?) ; Spreekt u nog over andere onderwerpen met schoolleiders?
- Zijn er structurele momenten wanneer u met anderen overlegt, of is dit meer op verzoek?  
→ Zijn er structurele momenten wanneer er over onderwijskundig leiderschap overlegd wordt?
- Heeft u weleens informatie gedeeld of ontvangen dat bijdraagt aan onderwijskundig leiderschap?
- Verloopt communicatie veelal vanuit de Directeuren van Onderwijs of vanuit schoolleiders (richting communicatie?)  
→ Wordt alles besproken/gecommuniceerd via de Directeuren van Onderwijs of verloopt deze communicatie juist meer onderling tussen schoolleiders? (horizontale communicatie)
- Kunt u uitleggen hoe informatie gedeeld wordt binnen de organisatie over onderwijskundig leiderschap?

Uit literatuur blijkt dat een goede structuur professionals kan helpen bij het snel toegang krijgen tot de juiste informatie en dat de kennis in een organisatie vergroot kan worden door kennis te combineren. (Denk aan scholing, open communicatie, constructieve feedback en collegiale ondersteuning)

- Ervaart u dat in de school en in de organisatie ook?  
→ Zo ja waarom, zo nee waarom niet?
- Hoe zou de structuur voor overleg en kennisdeling van de organisatie volgens u verbeterd kunnen worden?

### **Cognitief Sociaal Kapitaal**

In het volgende gedeelte wil ik het met u hebben over het hebben van een gezamenlijke visie en draagvlak voor deze visie binnen de organisatie.

- Is er een gezamenlijke visie en doel binnen de organisatie, en kunt u dit in eigen woorden uitleggen?  
→ Is sprake van draagvlak binnen de school en de organisatie voor deze visie?
- Hoe zetten jullie in op onderwijskundig leiderschap in jullie organisatie?
- Ervaart u draagvlak binnen organisatie en binnen de school voor het implementeren onderwijskundig leiderschap?

Uit literatuur blijkt dat cognitief sociaal kapitaal bevorderend kan zijn voor leerprocessen en innovatie van onderwijs (denk aan een gezamenlijke visie en doelen, bijdragen aan collectief gevoel van verantwoordelijkheid, acties en bereidheid).

- Ervaart u dat ook in de school en in de organisatie?  
→ Zo ja waarom, zo nee waarom niet?
- Hoe zou het draagvlak voor de visie binnen de organisatie en binnen de school volgens u verbeterd kunnen worden?

#### **Relationeel Sociaal Kapitaal**

Tot slot wil ik het hebben over de aard van de relaties en het onderlinge vertrouwen in de school en in de organisatie.

- Hoe zou u de relaties binnen de school en binnen organisatie omschrijven?
- Is er openheid binnen de school en binnen de organisatie? Denk aan het geven van constructieve feedback, onderling collegiaal vertrouwen.
- Wordt er onderling ondersteuning geboden aan de leden van de school- en onderwijsorganisatie bij het uitvoeren van hun werkzaamheden? (Hangt er een sfeer in de organisatie waarin men zich gesteund voelt? Hoe zorgt de organisatie ervoor dat men zich niet bezwaard voelt om met dingen aan te kloppen?)

Vanuit de literatuur blijkt dat onderlinge openheid samenhangt met de mate van onderling vertrouwen tussen leden van de organisatie, en de bereidheid van organisatieleden om zichzelf kwetsbaar op te stellen tegenover anderen.

- Ervaart u dat in de school en in de organisatie ook?  
→ Zo ja waarom, zo nee waarom niet?

Hoe zouden de relaties binnen de school en binnen organisatie volgens u verbeterd kunnen worden?

## Bijlage C

### Codeersysteem voor data-analyse

#### Onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de leiderschapstaken binnen basisscholen en een overkoepelende onderwijsorganisatie?
2. Hoe spreiden schoolleiders en een bovenschoolse directeur leiderschapstaken?
3. Welke interacties vinden plaats binnen leiderschapsprocessen?

OV	Thema	Level 1	Level 2
<b>1</b>	<b>Personen van invloed</b>	Formele_Leider	School
			Organisatie
		Informeel_Leider	School
			Organisatie
<b>1</b>	<b>Leiderschapstaken</b>	Taken	Schoolleider
			Bovenschoolse Directeur
			Formele Leider
			Informeel Leider
<b>2</b>	<b>Spreiding van Leiderschapstaken</b>	Formele_Spreiding	
		Pragmatische_Spreiding	
		Strategische_Spreiding	
		Incrementele_Spreiding	
<b>3</b>	<b>Interacties</b>	Interacties_Formeel_Formeel	School
			Organisatie
		Interacties_Formeel_Informeel	School
			Organisatie
<b>-</b>	<b>Percepties</b>	Perceptie_Positief	Schoolleider
			Bovenschoolse Directeur
		Perceptie_Negatief	Schoolleider
			Bovenschoolse Directeur
		Perceptie_Neutraal	Schoolleider
			Bovenschoolse Directeur