

De invloed van gespreid leiderschap op de professionalisering van leraren

C.T.L. Kuijpers, N.F. Janssen-Spanbroek en M.M. van den Hurk

Samenvatting Bij gespreid leiderschap worden leiderschapsrollen, verantwoordelijkheden, functies en keuzevrijheid gedeeld binnen een team. De centrale vraag van dit onderzoek was of gespreid leiderschap een positief effect heeft op docentprofessionalisering en of het gevoel van autonomie van de leraar dit effect versterkt. Een vragenlijst is afgenomen onder 125 leraren in het basisonderwijs, van wie 87 leraren de vragenlijst volledig hebben ingevuld. De vragenlijst bestond uit 33 items. Gespreid leiderschap, professionalisering en autonomie werden met 27 items middels een 5-punts Likertschaal gemeten. Uit de resultaten van de moderatieanalyse bleek dat gespreid leiderschap de mate waarin leraren professionaliseringsactiviteiten ondernemen significant vergroot. Ook bleek dat het gevoel van autonomie van de leraar de invloed van gespreid leiderschap op docentprofessionalisering significant versterkt. Het onderzoek laat zien dat gespreid leiderschap van waarde is voor professionalisering in de school en dat aandacht voor verschillen onder leraren in hun gevoel van autonomie en stimulering daartoe van belang zijn. In hun reflectie op leiderschap zouden schoolleiders daar gezamenlijk bij stil kunnen staan.

Kernwoorden professionalisering, gespreid leiderschap, autonomie, primair onderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 26 april 2022

Ontvangen in gereviseerde vorm:
8 mei 2023

Geaccepteerd: 31 augustus 2023

Online: 9 oktober 2023

Contactpersoon

Cecile Kuijpers,
cecile.kuijpers@ru.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

De auteurs hebben geen
belangen te vermelden.

287

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633>

org/10.59302/ps.v100i3.17633

ps.v100i3.17633

2023 (100) 287-308

1 Inleiding

Professionalisering in het onderwijs, in de betekenis van professionele ontwikkeling, wordt als een continu en noodzakelijk proces gezien (Akiba & Lang, 2016; Jones et al., 2015). Continu omdat de leraar met steeds wisselende leerlingen binnen steeds veranderende omstandigheden te maken heeft en noodzakelijk omdat het essentieel is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren (Van Veen, et al., 2010). De overheid zet al een aantal jaren flink in op professionalisering van leraren en op hun betrokkenheid bij het onderwijs en de onderwijskwaliteit (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2013; Vrielink et al., 2022).

Uit het beleidsonderzoek van Vrielink et al. (2022) in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, blijkt dat schoolleiders er steeds vaker naar streven om de dialoog met leraren aan te gaan over hun professionele ontwikkeling. Dit is van belang aangezien leiderschap een van de factoren blijkt te zijn die de professionele ontwikkeling van leraren beïnvloedt (Geijsel, et al., 2009). Wanneer leiding geven gespreid plaatsvindt en verantwoordelijkheden gedeeld worden binnen het team, dan heeft dit een positieve invloed op de inzet en motivatie van leraren alsook op hun ervaren gevoel van waardering (Goroziadis & Papaioannou, 2014; Schott et al., 2020). Ook leidt het tot een grote mate van betrokkenheid van leraren bij de ontwikkeling van onderwijs. Zij nemen meer initiatief om zich professioneel te ontwikkelen en daarmee hun eigen onderwijs te verbeteren en bij te dragen aan een verbetering van het onderwijsbeleid (Harris, 2013; Spillane, 2012). Het nemen van deze verantwoordelijkheden en het vormgeven van de eigen ontwikkeling vraagt om autonomie bij de leraar (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). Of gespreid leiderschap plaatsvindt, en zo ja in welke mate, blijkt vooral te maken te hebben met hoe schoolleiders hier zelf tegenaan kijken (Harris & DeFlaminis, 2016; Woods, 2016) en hoe zij de competentie en ervaring van leraren inschatten om zich te professionaliseren en gedeelde verantwoordelijkheid te dragen (Jones & Harris, 2014; Spillane et al., 2007).

In veel onderzoeken wordt de relatie tussen leiderschap en docentprofessionalisering bestudeerd vanuit het perspectief van de schoolleiders. Zij worden bevraagd over hun visie met betrekking tot leiderschap en ontwikkelmogelijkheden van leraren, zodat deze zelf invloed kunnen uitoefenen op het onderwijs (Harris & DeFlaminis, 2016; Sun & Xia, 2018; Woods, 2016). Het is echter ook van belang om dit vraagstuk te benaderen vanuit het oordeel van de leraren zelf, aangezien de perceptie van leiderschap vanuit het perspectief van de leraar anders kan zijn dan de inschatting ervan door de schoolleider zelf. Dat is de invalshoek van de huidige studie. Het doel is om meer inzicht te verkrijgen in het effect van gespreid leiderschap op de mate waarin leraren in het basisonderwijs zich professionaliseren en of hun gevoel van autonomie dit effect versterkt.

288

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

2 Theoretisch kader

2.1 Professionalisering

Verbiest (2003) definieert professionalisering als een verbeterproces van de staat van het beroep, waarbij leraren voortdurend nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes blijven ontwikkelen die nodig zijn voor een effectieve en efficiënte uitoefening van het beroep. Van Veen et al. (2010) sluiten hierbij aan en zien professionalisering als het versterken en verbeteren van de kennis, de houding en het lesgedrag van leraren om daarmee het leren van leerlingen te verbeteren. In het huidige onderzoek wordt professionalisering gedefinieerd als de mate waarin leraren activiteiten ondernemen om zich verder te ontwikkelen in hun onderwijstaak en daardoor kunnen bijdragen aan het onderwijsbeleid van de school (Borko et al., 2010; Darling-Hammond et al., 2017). Professionalisering kan formeel of informeel georganiseerd zijn. Formele professionalisering is doelbewust gepland en gestructureerd en vindt plaats onder begeleiding, zoals in een training of workshop (Eraut, 2000). Informele professionalisering is niet formeel georganiseerd en meer ad hoc, zoals het vragen van feedback aan een collega, vakliteratuur lezen en het zoeken naar instructievormen afgestemd op specifieke (zorg)leerlingen in de klas (Clarke, 2004). Beide vormen kunnen waardevol zijn en een effectieve bijdrage leveren aan verbetering van kennis en vaardigheden van de leraar.

Om effectief te zijn, is het van belang dat de professionaliseringsactiviteit gericht is op de vakinhoud, dat leraren actief deelnemen en dat de professionalisering geïntegreerd kan worden binnen het schoolbeleid (Borko et al., 2010; Darling-Hammond et al., 2017). Professionalisering van leraren is bovendien een niet-lineair proces waarbij diverse factoren en drijfveren van belang zijn, zoals de mate waarin leraren zelf-organiserend vermogen hebben, flexibel zijn en bereidheid vertonen tot reflectie en creativiteit (Keay et al., 2019). Een andere bevorderende factor voor individuele professionalisering is het ervaren van autonomie (Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

2.2 Professionele autonomie

Windmuller (2012) omschrijft professionele autonomie als de mogelijkheid van een leraar om autonoom te kunnen handelen en invloed te kunnen uitoefenen op het maken van beslissingen. Professionele autonomie in het onderwijs heeft vooral betrekking op de mate van vrijheid in pedagogisch en didactisch handelen (Pijpers et al., 2020) en wordt door Noordegraaf et al. (2015) gedefinieerd als de vrijheid en tevredenheid die leraren ervaren om te handelen volgens hun eigen kennis en inzichten. Het is aan de school om hier een goede werkomgeving voor te scheppen (In de Wal et al., 2014). Toch blijkt er vaak sprake te zijn van een

289

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633>

[De invloed van gespreid leiderschap op de professionalisering van leraren](#)

C. T. L. Kuijpers, N. F. Janssen-Spanbroek en M. M. van den Hurk

spanningsveld tussen de beleving van professionele autonomie door leraren zelf en de taak die de overheid aan leraren toebedeelt (Van Veen et al., 2010; Ministerie van onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2022). Volgens de Rijksoverheid (2021) bepaalt de ‘Wet beroep leerkracht’ dat een leraar zelf beslist over de taken waarvoor hij verantwoordelijk is. Deze professionele ruimte om het onderwijs zelf in te richten moet echter wel passen binnen het onderwijskundig beleid van de school. De wet bepaalt daarom dat de school en de leraar afspraken maken over de inrichting van die ruimte.

Autonomie binnen de professionele ruimte heeft te maken met de vrijheid van leraren om te handelen vanuit een positie waarin hun verantwoordelijkheid, autoriteit en professionele kennis centraal staan (Steen-Olsen & Eikseth, 2010). Echter, intensivering van het lerarenberoep maakt dat leraren weinig tijd en vrijheid over hebben om zich, naast hun dagelijkse werk, in te zetten voor de eigen ontwikkeling (Ballet et al., 2006; Verbiest, 2003). Zij zijn veelal bezig met dagelijkse verplichtingen, ervaren weinig autonomie en missen ondersteuning en stimulans van de leidinggevende (Van Veen et al., 2010; Vrieling et al., 2022). Het gevolg is dat er steeds meer sprake is van deprofessionalisering in het onderwijs (Karlsen, 2006), terwijl leraren juist behoefte hebben aan een werkomgeving waarin ze toegang hebben tot ondersteuning en professionaliseringsmogelijkheden (Freire & Fernandes, 2016; Zwart et al., 2018). Het tegemoetkomen aan deze behoeften hangt samen met leiderschap in de school.

2.3 Leiderschap

Leiderschap kan op diverse manieren worden omschreven, maar in de kern gaat het over het vermogen om anderen te beïnvloeden om gestelde doelen te bereiken (Hughes et al., 1996). Er is een groot verschil tussen enerzijds management in het onderwijs en anderzijds leiderschap in het onderwijs. In andere organisaties of instellingen is dit onderscheid minder van belang (Connolly et al., 2017; James et al., 2017). Connolly et al. (2017) en James et al. (2017) concluderen dat management in het onderwijs vooral het dragen van verantwoordelijkheid inhoudt. Dit is van grote waarde voor het goed functioneren van een onderwijsinstelling. Leiderschap in het onderwijs, daarentegen, gaat om het beïnvloeden van anderen in educatieve omgevingen teneinde tot een gedeelde visie te komen die in de praktijk en het dagelijks handelen wordt uitgedragen en op basis waarvan schooldoelen worden bereikt (James et al., 2017).

Goed en effectief leiderschap wordt in het onderwijs vaak genoemd als cruciale factor voor schoolsucces (Carton et al., 2014; Sebastian et al., 2017; Leithwood et al., 2020). Hierbij is de aanwezigheid van een heldere en duidelijke visie van de schoolleider van belang, aangezien een team zich hierdoor gestimuleerd voelt om zich te ontwikkelen en beter te presteren (Derksen, 2015; Bush et al., 2019). Schoolleiders hebben bovendien collegiale samenwerking en

290

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

gedeelde probleemoplossing met andere schoolleiders nodig om hun visie ten aanzien van leiderschap te kunnen ontwikkelen en te kunnen reflecteren op hun handelen (Robertson, 2016). Volgens Thoonen et al. (2011) blijkt tegelijkertijd dat het van groot belang is dat een schoolleider zich niet te controlerend opstelt en leraren betreft bij het ontwikkelen van een visie of bij het uitvoeren van beleid. Het lijkt voor goed leiderschap essentieel om deze betrokkenheid van leraren hoog te houden (Hoyle & Wallace, 2005).

2.4 Gespreid leiderschap

In het onderwijs wordt tegenwoordig vaak gesproken van gespreid leiderschap (Harris, 2013; Lumby, 2016). Dit betreft niet een leiderschapsstijl maar een perspectief op leiderschap. Het belangrijkste kenmerk van gespreid leiderschap is dat het niet opgevat wordt als een eigenschap van of handelen door slechts één persoon (de leider), maar als iets wat ontstaat in interacties tussen 'leiders' en 'volgers' in specifieke situaties (Harris & Spillane, 2008; Wassink et al., 2009). Het leiding geven vindt gespreid plaats en is verdeeld over diverse personen, rollen en situaties in de school zoals structuur, cultuur en routines (Gronn, 2002; Spillane, 2012). Deze horizontale differentiatie bij gespreid leiderschap leidt tot een grote mate van betrokkenheid van het schoolteam bij de ontwikkeling van het onderwijs. Afhankelijk van de vereiste expertise, worden leiderschapsrollen binnen het team genomen of aan leden van het team gegund. Hierbij gaat men ervan uit dat ieder die betrokken is bij de ontwikkeling van onderwijs er voordeel van heeft om als team te opereren (Harris, 2013; Northouse, 2016; Spillane, 2012).

Bij gespreid leiderschap in scholen staat samenwerking en collectiviteit centraal (Spillane & Diamond, 2007). Ook wanneer de formele leider eindverantwoordelijke is, nemen de overige teamleden hun verantwoordelijkheid met betrekking tot het beleid en de ontwikkelingen binnen de school. Scholen waarin gespreid leiderschap aanwezig is lijken betere en snellere oplossingen te vinden voor complexe uitdagingen (Morgeson et al., 2010), zoals veranderingen in het curriculum (Tian & Risku, 2019), gepersonaliseerd leren (Kallio & Halverson, 2020) en onderwijsherzieningen waarbij nieuwe initiatieven van belang zijn (Kirk & Barblett, 2021; Sasson et al., 2022).

2.5 Leiderschap en professionalisering

Leiderschap waarbij de schoolleider een beschermende en controlerende rol op zich neemt staat op gespannen voet met de behoefte en bereidheid van leraren tot professionalisering (Bowen et al., 2006). Bowen et al. (2006) stellen dat dergelijke leiders sturend zijn wat betreft de richting, prioriteiten en ontwikkelingen van de school, maar minder oog hebben voor professionalisering van het

team. Leaders met deze leiderschapsstijl missen het inzicht dat leraren weliswaar aangemoedigd en ondersteund moeten worden, maar dat zij eveneens ruimte en vrijheid willen ervaren om zich professioneel te ontwikkelen (Geijsel et al., 2001). Het is steeds meer de taak van een schoolleider om te zorgen voor een ondersteunend leerklimaat waarin professionalisering mogelijk is (Silkens et al., 2016), maar het is ook duidelijk dat er niet een professionaliseringsmodel 'one size fits all' is (Zwart et al., 2018).

Volgens Silkens et al. (2016) is het van belang dat er een omgeving wordt gecreëerd waarin leraren kansen hebben om kennis te vergaren en waarin het delen van informatie binnen het team ondersteund wordt. Leraren en schoolleiders dienen ook samen af te stemmen welke ruimte er is voor professionalisering en wat dit betekent voor de rol van de leraar, voor zijn of haar collega's en voor de schoolleider (Zwart et al., 2018). Hoewel niet alle leraren behoefte hebben aan een (informele) leiderschapspositie, waarderen zij wel het bieden van ruimte voor individuele professionalisering, het creëren van horizontale differentiatie en het delen van expertise (Weggeman, 2007). Omdat bij gespreid leiderschap verantwoordelijkheden gespreid worden binnen een team, wordt optimaal gebruik gemaakt van kennis en expertise van het team en de individuele teamleden (Harris, 2013; Liu, Hu, Li, Wang, & Lin, 2014; Supovitz, D'Auria, & Spillane, 2019).

Gespreid leiderschap is op steeds meer scholen aanwezig. De mate waarin gespreid leiderschap binnen scholen aanwezig is, kan echter variëren (Derksen, 2017; Harris, 2013; Thien & Chan, 2020). Dit maakt dat de opbrengsten en de ontwikkelkansen ten aanzien van professionalisering eveneens verschillend kunnen zijn (Derksen, 2017; Larusdottir & O'Connor, 2017). In een werkomgeving waar gespreid leiderschap aanwezig is, zijn leraren meer bereid om samen te werken, elkaar te ondersteunen en kennis te delen. Ook laten ze meer zelfeffectiviteit zien, hetgeen betekent dat ze vertrouwen hebben om met succes invloed te kunnen uitoefenen op hun onderwijstaak (Amels et al., 2020). Het ervaren van autonomie door de leraar is hierbij van belang, aangezien autonomie aanzet tot het nemen van creatieve oplossingen bij het ontwikkelen van onderwijsvormen (Deci & Ryan, 2000; Fix et al., 2021). Bovendien faciliteert autonomie ook de samenwerking van teamleden (Scribner et al., 2007).

2.6 Centrale vraagstelling

Gespreid leiderschap is steeds vaker aanwezig op scholen maar kan sterk variëren (Derksen, 2017; Thien & Chan, 2020). Het effect van gespreid leiderschap op docentprofessionalisering wordt meestal vanuit het perspectief van de schoolleider bestudeerd, maar kan nog meer belicht worden vanuit het perspectief van de leraar (Amels et al., 2020, Sun & Xia, 2018). In het huidige onderzoek is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: wat is de invloed van

292

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

gespreid leiderschap op de professionele ontwikkeling van leraren in het basisonderwijs? Professionele ontwikkeling wordt in dit onderzoek gezien als het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten waarbij het initiatief bij de leraar ligt. De verwachting is dat gespreid leiderschap de professionalisering van leraren vergroot aangezien er aandacht is voor (i) kennis en expertise van het team en de teamleden (Supovitz et al., 2019), (ii) een ondersteunend leerklimaat voor de leraar (Silkens et al., 2016) en (iii) de behoefte van leraren om invloed te kunnen uitoefenen op hun onderwijs (Amels et al., 2020). Vervolgens wordt onderzocht wat de rol is van de moderator autonomie. De verwachting is dat de mate waarin de leraar zich autonoom voelt de invloed van gespreid leiderschap op professionalisering versterkt. Dit heeft te maken met het feit dat bij gespreid leiderschap leraren de ruimte krijgen om verantwoordelijkheid te nemen. Als leraren bovendien het gevoel hebben dat zij autonoom kunnen werken, dan zal dit versterkend werken op de invloed van gespreid leiderschap op het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten (Deci & Ryan, 2000; Fix et al., 2021; Steen-Olsen & Eikseth, 2010).

3 Methode

3.1 Participanten

In totaal zijn 125 leerkrachten op zes reguliere basisscholen benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. De scholen behoren tot dezelfde onderwijsstichting in het zuidoosten van het land. Van deze groep leerkrachten heeft 70% (n=87) de vragenlijst volledig ingevuld. Hiervan zijn er 15 man en 72 vrouw, met een gemiddelde leeftijd van 35 jaar. De jongste leerkracht was 22 jaar en de oudste 63 jaar. Zes leerkrachten zijn korter dan één jaar werkzaam in het onderwijs, 16 tussen de één en vijf jaar, 27 tussen de vijf en tien jaar en 38 leerkrachten zijn al langer dan tien jaar werkzaam in het onderwijs. Er zijn 39 leerkrachten werkzaam in de onderbouw en 48 leerkrachten in de bovenbouw. De meeste leerkrachten (75%, n=65) zijn werkzaam op een school met meer dan tien groepen. De overige leerkrachten die hebben deelgenomen aan het onderzoek werken op een school met tien of minder groepen. De scholen hebben nagenoeg dezelfde verdeling onderbouw en bovenbouw. De leerkrachten zijn op een formele wijze benaderd via het netwerk van een van de auteurs, waarbij er geen exclusiecriteria zijn gehanteerd.

3.2 Onderzoeksinstrument

Er is een vragenlijst samengesteld van 33 items waarvan 27 items betrekking hadden op de constructen professionalisering, autonomie en leiderschap. Er waren zes algemene vragen waarin gevraagd werd naar leeftijd, geslacht, aantal

jaren werkervaring, huidige groep en grootte van de school. Elk construct is bevraagd door middel van een aantal stellingen. Alle stellingen werden middels een 5-punts Likertschaal beantwoord. Deze schaal liep bij *professionalisering* van 1 = nooit tot 5 = heel vaak en bij *autonomie* en *leiderschap* van 1 = helemaal oneens tot 5 = helemaal eens.

Professionalisering is gemeten met elf stellingen die zijn overgenomen uit onderzoeken naar verschillende vormen van professionalisering (Simons, 2003; Visser-Wijnveen et al., 2011). De participanten konden aangeven in welke mate zij deze vorm van professionalisering de afgelopen vijf jaar hebben uitgevoerd. Het ging hierbij om onderwerpen als bijscholing, intercollegiale consultatie, intervisie en reflectie. Voorbeelden zijn: “in welke mate heeft u de afgelopen vijf jaar feedback gevraagd aan collega’s” en “in welke mate heeft u de afgelopen vijf jaar een opleiding, cursus of nascholing gevolgd”. De betrouwbaarheid is goed ($\alpha = .83$).

Autonomie is gemeten met zes stellingen uit het onderzoek van Van den Broeck et al. (2010). De stellingen gaan over het maken van eigen keuzes, authenticiteit en het kunnen delen van nieuwe ideeën. Bij dit construct horen stellingen als “ik voel me vrij om mijn ideeën en meningen te delen in mijn werk” en “op mijn werk voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen”. De betrouwbaarheid is goed ($\alpha = .84$).

Gespreid leiderschap is gemeten met tien stellingen gebaseerd op vragenlijsten van twee verschillende onderzoeken naar leiderschap (Frost, 2005; Williams & Deci, 1996). De stellingen gaan over sturing, hiërarchie en het delen en nemen van leiding binnen de school. Voorbeelden zijn: “mijn leidinggevende geeft leerkrachten veel keuzes en opties” en “er is een grote mate van hiërarchie in de school”. De betrouwbaarheid is goed ($\alpha = .86$).

3.3 Procedure

De vragenlijst is online afgenomen met behulp van het enquêteprogramma Qualtrics in het schooljaar 2021-22. De verschillende schoolleiders zijn een voorgaand schooljaar door de onderzoeker geïnformeerd over het onderzoek. Voorafgaand aan het onderzoek is goedkeuring verkregen van de ethiekcommissie van de Radboud Universiteit Nijmegen (light-track ECSW-LT-2021-11-14-23707). Teneinde zoveel mogelijk leerkrachten te bereiken, is contact opgenomen met de schoolleiders en werd vervolgens de link naar de vragenlijst met hen gedeeld. De schoolleiders verspreidden de informatie over het onderzoek en de link naar de vragenlijst vervolgens onder de leerkrachten. Op drie van de zes scholen kregen leerkrachten tijdens een studiedag of teamvergadering tijd om de vragenlijst in te vullen. Op de overige scholen hebben leerkrachten de vragenlijst in hun eigen tijd ingevuld. In beide situaties vulden de leerkrachten de vragenlijst individueel en onafhankelijk in. Het invullen van de vragenlijst duurde tien tot vijftien minuten en deelname was op vrijwillige

basis. Leerkrachten zijn aan het begin van de vragenlijst geïnformeerd over het onderzoek middels een informatiebrief en gaven daarna aan in te stemmen met deelname. De gegevens werden alleen ten behoeve van het onderzoek verzameld en anoniem verwerkt. Ook werden deze uiterst zorgvuldig en vertrouwelijk behandeld. De gegevens werden anoniem verwerkt. Wanneer leerkrachten tussentijds besloten om te stoppen met het invullen van de vragenlijst, werden de gegevens niet opgeslagen.

3.4 Analyse

Er is een Confirmatieve Factor Analyse (CFA) uitgevoerd om de groepering van de items in drie constructen te valideren. Hierbij werd de lading van de items op de verschillende constructen onderzocht. Na spiegeling van de betreffende itemscores, zijn de schaalgemiddelden van de constructen *professionalisering*, *autonomie* en *gespreid leiderschap* berekend. Hierbij zijn eveneens de minimumscore, maximumscore en standaarddeviatie van de verschillende constructen berekend. Om de invloed van autonomie en leiderschap op de mate van professionalisering te analyseren, zijn de scores van autonomie en gespreid leiderschap gecombineerd tot 4 categorieën. Hierbij zijn de scores op autonomie en leiderschap elk in 2 groepen verdeeld gebaseerd op 50 % laagste scores en 50% hoogste scores. Voor autonomie gold dat groep 1 (laag) een score had tot en met 3,71 en groep 2 (hoog) een score van 3,72 of hoger. Voor gespreid leiderschap gold dat groep 1 (laag) een score had tot en met 3,44 en groep 2 (hoog) een score hoger dan 3,45. Hierna zijn 4 groepen gevormd met een lage score op autonomie en een lage score op gespreid leiderschap (groep 1, n=34), een hoge score op autonomie en lage score op gespreid leiderschap (groep 2, n=14), een lage score op autonomie en hoge score op gespreid leiderschap (groep 3, n=10) en een hoge score op autonomie en gespreid leiderschap (groep 4, n=29). Met een Moderator Analyse is getoetst of autonomie de invloed versterkt van *gespreid leiderschap* op *professionalisering*. Hierbij is gecontroleerd voor het effect van onderbouw (groep 1 t/m 4) versus bovenbouw (groep 5 t/m 8). Er werd een significantieniveau van .05 gehanteerd.

4 Resultaten

Voorafgaand aan het analyseren van de resultaten is onderzocht of de steekproef groot genoeg was om een valide en betrouwbare uitspraak te kunnen doen. Hiervoor is een a-priori poweranalyse uitgevoerd waarbij is gerekend met een kleine, gemiddelde en grote verwachte effectsize (η) en een power van .80 en .95 (β). Met het huidige aantal respondenten ($N=87$) is gebleken dat er een valide uitspraak gedaan kan worden ($\eta=.10$; $\beta=.95$ bij $N=65$ en $\eta=.25$; $\beta=.80$ bij $N=100$).

Tevens is middels de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test nagegaan of de data normaal verdeeld waren. De CFA heeft met een uitkomst van .76 laten zien dat er sprake is van substantiële correlatie binnen de constructen ($Chi = 1018.312$, $df = 378$, $p < .001$). Er is gebleken dat 25,46 procent van de variantie verklaard werd door de drie constructen *professionalisering*, *autonomie* en *gespreid leiderschap*, en dat alle factoren een eigenwaarde groter dan één hadden.

Vervolgens is met de CFA nagegaan of de groepering van de items in de drie constructen valide waren. In Tabel 1 is te zien dat ten aanzien van *professionalisering* de twee items P2 en P6 niet of nauwelijks op *professionalisering* laden. Omdat deze items ook niet bij een ander construct lijken te passen, is besloten deze items niet mee te nemen in het onderzoek. Ten aanzien van het construct *autonomie* is gebleken dat alle items behorend bij het construct *autonomie* het hoogst laden op deze component. De items van *gespreid leiderschap* lieten ook de hoogste lading zien op deze component. Sommige items (L1, L3, L4, L5, L9) lieten ook een lading boven .25 op autonomie zien maar de lading was nooit hoger op autonomie dan op gespreid leiderschap.

Tabel 1

Item		AU	GL	PR
PR1	Feedback vragen aan collega's			.51
PR2	Nieuwe ontwikkelingen aandragen binnen school		.33	.26
PR3	Collega's vragen om op lesbezoek te komen		.32	.39
PR4	Vasthouden aan eigen manier van lesgeven (S)			.34
PR5	Deelnemen aan intervisiebijeenkomsten			.43
PR6	Gedragingen van (zorg) leerlingen inventariseren	.36		
PR7	Workshops en/of lezingen bezoeken	.26		.65
PR8	Reflecteren op leerkrachtvaardigheden			.55
PR9	Opleiding/cursus/nascholing volgen		.24	.61
PR10	Op routine lesgeven (S)			.45
PR11	Literatuur - en/of praktijkonderzoek doen			.44
AU1	Ik voel me vrij om mijn ideeën en meningen te delen in mijn werk	.56		
AU2	Ik heb het gevoel dat ik mezelf kan zijn in mijn werk	.74		
AU3	Op mijn werk heb ik vaak het gevoel dat ik moet doen wat anderen van mij verwachten (S)	.54		
AU4	Mijn taken op het werk stemmen overeen met wat ik echt wil doen	.61		
AU5	Ik voel me vrij mijn werk te doen zoals ik denk dat het goed is	.68		
AU6	Op mijn werk voel ik me gedwongen dingen te doen die ik niet wil doen (S)	.82	.26	
GL1	Mijn leidinggevende geeft leerkrachten veel keuzes en opties	.46	.49	

296

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

GL2	Er is een grote mate van hiërarchie in de school (S)		.67
GL3	Mijn leidinggevende stimuleert leerkrachten om zichzelf af te vragen of zij de goede dingen doen	.41	.49
GL4	Mijn leidinggevende stimuleert leerkrachten om leiding te nemen	.39	.61
GL5	De manier waarop onze school is georganiseerd geeft leerkrachten weinig invloed (S)	.32	.63
GL6	Mijn leidinggevende is sturend (S)		.60
GL7	Mijn leidinggevende vraagt eerst hoe leerkrachten het zelf zouden doen, voordat hij/zij zelf een idee geeft		.61
GL8	Mijn leidinggevende neemt graag de leiding (S)		.59
GL9	Mijn leidinggevende geeft leerkrachten duidelijke kaders waarbinnen leerkrachten zelf leiding kunnen nemen	.48	.54
GL10	Mijn leidinggevende bepaalt wat er gebeurt in school (S)		.69

(S) = gespiegeld item

Bij de schaalgemiddelden, zichtbaar in Tabel 2, heeft het construct *professionalisering* de laagste gemiddelde score ($M = 3.19$) en de kleinste spreiding met een minimumscore van 2.00 en een maximumscore van 4.00. Autonomie heeft de hoogste gemiddelde score ($M=3.72$) en een gemiddelde spreiding met een minimumscore van 2.14 en een maximumscore van 4.86. Het construct *gespreid leiderschap* laat een grote spreiding zien met een minimumscore van 1.20 en een maximumscore van 4.60. Het gemiddelde van dit construct is met een score van 3.43 relatief hoog.

Tabel 2

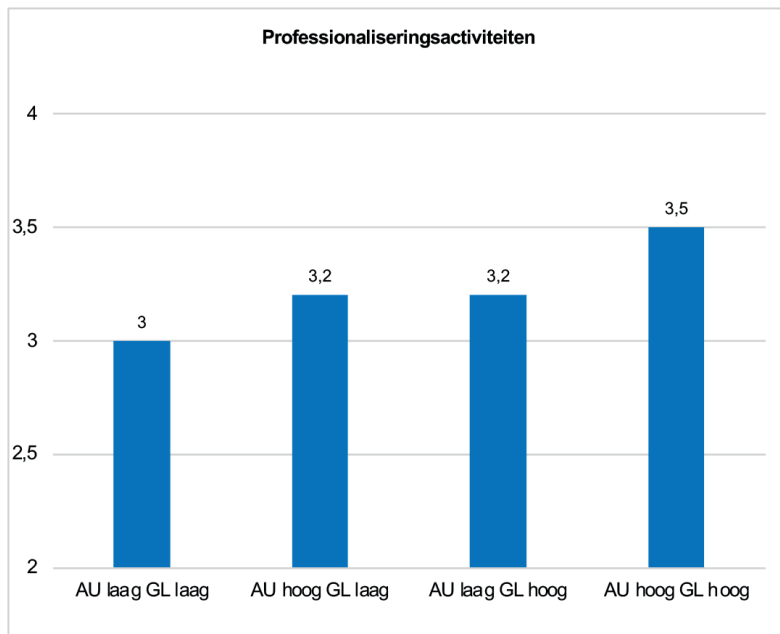
Gemiddelde (M), standaarddeviatie (SD), schaalverdelingen en minimum- en maximumscore voor de items van professionalisering, autonomie en gespreid leiderschap

Variabele	M	SD	Schaal	Minimum	Maximum
Professionalisering	3.19	0.40	1 – 5	2.00	4.00
Autonomie	3.72	0.58	1 – 5	2.14	4.86
Gespreid leiderschap	3.43	0.55	1 – 5	1.20	4.60

In Figuur 1 is te zien dat hoe meer gespreid leiderschap ervaren wordt, hoe meer professionaliseringsactiviteiten ondernomen worden. Een lage mate van ervaren autonomie bij laag gespreid leiderschap leidt tot de minste professionalisering en een hoge mate van ervaren autonomie bij hoog gespreid leiderschap leidt tot de meeste professionalisering.

Figuur 1

Groepen ingedeeld op basis van scores op autonomie (AU) en gespreid leiderschap (GL) in relatie tot professionaliseringsactiviteiten



Er is een Moderator Analyse uitgevoerd om te onderzoeken welke invloed *gespreid leiderschap* heeft op *professionalisering* en of *autonomie* deze invloed versterkt. Hiervoor is allereerst de correlatie tussen de drie constructen beoordeeld. Uit de correlatiematrix bleek dat er geen correlaties waren boven de .80, zie Tabel 3. Dit indiceert dat de variabelen niet in zeer hoge mate met elkaar samenhangen en niet verwijderd of kritisch beoordeeld hoefden te worden.

Tabel 3

Correlatiematrix autonomie (AU), gespreid leiderschap (GL), professionalisering (PR)

	Autonomie	Gespreid Leiderschap
AU		
GL	.52**	
PR	.30**	.31**

** significant < 0.01, N=87

Voor het uitvoeren van de Moderator Analyse zijn allereerst de constructen *gespreid leiderschap* en *autonomie* gecentraliseerd en is vervolgens de voorspelende waarde tussen *gespreid leiderschap* en *autonomie* berekend. Werkzaam in onderbouw of bovenbouw is opgenomen als covariabele. In Tabel 4 is te zien dat de invloed van *gespreid leiderschap* op *professionalisering* significant is ($p = .02$). De invloed van *autonomie* op *professionalisering* is dit niet ($p = .15$). Uit de resultaten blijkt echter wel dat *autonomie* de invloed van *gespreid leiderschap* op *professionalisering* significant versterkt ($p = .045$).

Tabel 4

Moderator analyse autonomie (AU) met gespreid leiderschap (GL) als onafhankelijke variabele en professionalisering (PR) als afhankelijke variabele

	Unstandar- dized B	Coefficients Std. Error	Standardi- zed Coef- ficients B	T	Sig.
(Constant)	3.002	0.135		22.322	<0.001
Centraliseerde GL	0.219	0.094	0.298	2.339	0.022
Centraliseerde AU	0.121	0.083	0.176	1.454	0.150
GL * AU	0.189	0.093	0.220	2.034	0.045
Covariaat Onder-/ bovenbouw	0.980	0.082	0.121	1.200	0.234

5 Discussie

Deze studie had als doel om meer te weten te komen over het effect van gespreid leiderschap op docentprofessionalisering in het basisonderwijs en of het gevoel van autonomie van leraren dit effect versterkt. Dit werd bestudeerd vanuit het perspectief van de leraar omdat perceptie van leiderschap door de leraar anders kan zijn dan de inschatting ervan door de schoolleider zelf. De eerste vraagstelling betrof het effect van gespreid leiderschap op docentprofessionalisering. Gespreid leiderschap in de school is een perspectief op leiderschap waarbij het leiding geven gespreid plaatsvindt verdeeld over personen, rollen en situaties binnen de school. Leraren denken mee over ontwikkelingen binnen de school en zijn betrokken bij beslissingen in onderwijsleerprocessen (Spillane, 2012). Docentprofessionalisering is de mate waarin leraren activiteiten ondernemen om zich verder te ontwikkelen in hun onderwijstaak en daarmee bijdragen aan onderwijsbeleid (Borko et al., 2010; Darling-Hammond et al., 2017).

Gespreid leiderschap bleek de mate waarin leraren professionaliseringsactiviteiten ondernemen te vergroten, conform de verwachting. Deze bevinding sluit aan bij eerdere studies die aantonen dat gespreid leiderschap de professionalisering van leraren bevordert (Bowen et al., 2006; Zwart et al., 2018) Een hogere mate van gespreid leiderschap leidt bij leraren tot meer activiteiten voor scho-

ling, kennisvermeerdering, reflectie en collegiale consultatie. Dergelijke manieren van betrokkenheid van leraren bij de ontwikkeling van onderwijs worden door gespreid leiderschap vergroot (Thoonen et al., 2011; Spillane, 2012).

De toename van de professionalisering van leraren zou gevoed kunnen worden door het gevoel van verantwoordelijkheid en eigenaarschap die leraren ervaren bij gespreid leiderschap. Ze zijn niet alleen meer bereid om samen te werken en elkaar te ondersteunen, maar hebben ook meer vertrouwen dat ze met succes invloed kunnen uitoefenen op hun onderwijstaak (Amels et al., 2020; Sun & Xia, 2018). Het feit dat bij gespreid leiderschap de kennis en expertise van de individuele leraar echt gezien en gewaardeerd wordt, zal ook bijdragen aan de toename van professionaliseringsactiviteiten die de leraar onderneemt (Liu et al., 2014; Supovitz et al. 2019; Schott et al., 2020). Hierbij is voldoende ondersteuning en facilitering wat betreft tijd en ruimte vanuit de schoolleider noodzakelijk (Freire & Fernandes, 2016; Zwart et al., 2018). Het initiatief van leraren om zich verder te professionaliseren zal niet alleen de individuele onderwijstaak verbeteren, maar mogelijk ook leiden tot deelname aan meeromvattende onderwijsverbeteringen en vernieuwingen, zoals bijvoorbeeld het curriculum (Tian & Risku, 2019), gepersonaliseerd leren (Kallio & Halverson, 2019) en inrichting van de leeromgeving (Sasson et al., 2022).

De tweede vraagstelling was of de mate waarin de leraar zich autonoom voelt de invloed van gespreid leiderschap op professionalisering versterkt. Autonomie is gedefinieerd als de vrijheid en tevredenheid die leraren ervaren om, passend bij de visie van de school, te handelen volgens hun eigen kennis en inzichten (Noordegraaf et al., 2015). Autonomie bleek de invloed van gespreid leiderschap op professionalisering te versterken, conform de verwachting. Dit gold voor zowel leraren die lesgeven in de onderbouw als leraren die lesgeven in de bovenbouw. Dit sluit aan bij de bevindingen van Steen-Olsen en Eikseth (2010) en Fix et al. (2021) die aantoonde dat autonomie niet alleen een basisbehoefte is, maar ook het effect van leiderschap op professionalisering kan versterken.

Gespreid leiderschap, waarbij leiderschapsrollen gedeeld worden en leraren gestimuleerd worden tot reflectie op hun handelen, leidt ertoe dat leraren zich meer verantwoordelijk voelen om hun onderwijstaak te verbeteren. Dit wordt nog versterkt wanneer zij zich autonoom voelen en daadwerkelijk de ruimte en vrijheid ervaren om dit volgens eigen inzichten vorm te geven. Dit is in lijn met de resultaten van Fix et al. (2021) waarin aangetoond werd dat autonomie aanzet tot creativiteit in het ontwikkelen van onderwijsvormen, waarbij positieve relaties tussen teamleden essentieel zijn.

De bevindingen leiden ook tot enkele implicaties voor de praktijk. De huidige studie heeft laten zien dat gespreid leiderschap een positieve invloed heeft op het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten door leraren. Gespreid leiderschap is steeds vaker aanwezig op basisscholen. Op basis hiervan zou het van belang kunnen zijn dat schoolleiders, in hun collegiale samenwerking, geza-

menlijk reflecteren op hun visie ten aanzien van gespreid leiderschap (Robertson, 2016; Bush et al., 2019). Dit perspectief op leiderschap vergroot immers de professionalisering van leraren en verbetert daarmee het onderwijs. Vanuit het perspectief van de schoolleider is aandacht voor verschillen onder leraren in hun gevoel van autonoom zijn en stimulering daartoe niet onbelangrijk. Er is namelijk gebleken dat de invloed van gespreid leiderschap op professionalisering van leraren versterkt wordt door de mate waarin leraren zich verantwoordelijk, vrij en zelfstandig voelen. Ook leraren zelf zouden hun autonomie kunnen vergroten door binnen het team en in dialoog met de schoolleider te reflecteren op hun pedagogisch en didactisch handelen, zodat zij van hieruit weer nieuwe professionaliseringsinitiatieven kunnen ontplooiën (Pijpers et al., 2020; Vrieling et al., 2022).

Uit het onderzoek komen een aantal discussiepunten en limitaties naar voren. Ten eerste, hoewel is onderbouwd waarom het gevoel van autonomie van de leerkracht als moderator in het onderzoek is opgenomen, blijft dit een discussiepunt. Het is namelijk niet uit te sluiten dat autonomie ook een mediërende invloed kan hebben: gespreid leiderschap leidt tot een toename van professionalisering doordat gespreid leiderschap het gevoel van autonomie van de leraar bevordert en dat verklaart dan de mate van professionalisering. Ten tweede, de wijze waarop gespreid leiderschap en autonomie is gemeten lijken dicht bij elkaar te liggen. De resultaten van de factoranalyse hebben laten zien dat sommige items zouden kunnen verwijzen naar eenzelfde construct. Gespreid leiderschap is bijvoorbeeld gerelateerd aan het geven van verantwoordelijkheid en dat ligt dicht bij het gevoel dat leraren hebben over de vrijheid die zij ervaren de dingen te doen die zij willen doen. In vervolgonderzoek zouden deze constructen meer uit elkaar gehaald kunnen worden door bij autonomie bijvoorbeeld te vragen naar wat de leraren daadwerkelijk aan verantwoordelijkheid genomen hebben.

Een limitatie van deze studie was dat er geen multilevel analyse mogelijk was vanwege het ontbreken van gegevens over de school in de dataset. Dit betekent dat het onbekend is of er schoolfactoren zijn die van invloed zijn geweest op de resultaten. In vervolgonderzoek is het van belang dat schoolgegevens volledig worden opgenomen. Hierdoor zal de algemene geldigheid van conclusies worden vergroot. Ook zijn er enkele beperkingen met betrekking tot het onderzoeksinstrument en de procedure. Er is gekozen om de drie constructen vanuit een bepaalde invalshoek en met een beperkte set items te bevragen. Het is aan te bevelen om gespreid leiderschap aan de hand van een meeromvattende set items te bevragen, evenals docentprofessionalisering en autonomie. Dit zal de betrouwbaarheid van de resultaten vergroten en tot sterkere conclusies leiden.

Overige suggesties voor vervolgonderzoek zijn de volgende. Het verdient aanbeveling om de representativiteit van het onderzoek te vergroten. Hoewel het afnemen van een onderzoek binnen één stichting voordelen heeft, zoals

bereidheid en motivatie van leraren om aan het onderzoek deel te nemen, is het wenselijk om het onderzoek uit te breiden met een groter aantal scholen en stichtingen in meerdere regio's van het land. De vragenlijst was overzichtelijk en men kon zelf een moment kiezen om hem in te vullen. De vragenlijst gaf echter geen foutmelding wanneer een item niet ingevuld werd. Hoewel de responscore van een volledig ingevulde vragenlijst hoog was (95 procent), konden de antwoorden van vijf procent van de vragenlijsten niet opgenomen worden in het onderzoek. Door een beveiliging aan de vragenlijst toe te voegen die controleert of alle items zijn ingevuld, had dit voorkomen kunnen worden. Het online invullen van de korte vragenlijst bleek een sterke kant van het onderzoek. Respondenten gaven ook aan het prettig te vinden dat de vragenlijst eenvoudig op een computer, laptop of zelfs mobiele telefoon in te vullen was.

Concluderend kan gesteld worden dat gespreid leiderschap een positieve invloed heeft op het ondernemen van professionaliseringsactiviteiten door leraren. De belangrijkste opbrengst is dat het gevoel van autonomie van de leraar dit effect versterkt. Autonomie van de leraar kan hierbij worden gezien als belangrijk aspect voor het bereiken van een hogere betrokkenheid bij het onderwijs en een verbetering van de onderwijstaak. Deze inzichten kunnen helpend zijn voor schoolleiders in hun reflectie op leiderschap in het onderwijs.

302

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

Literatuur

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J., & van Veen, K. (2020). The effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: testing a model. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 468-485.
- Anit, S. (2006). The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams. *Journal of Management*, 32(1), 132-157.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 209-229.
- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In E. Baker, B. McGaw & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 548-555). Oxford: Elsevier Scientific Publishers.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (Fourth ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). *Principles of educational leadership and management*. London: Sage Publications.
- Carton, A. M., Murphy, C., & Clark, J. R. (2014). A (blurry) vision of the future: How leader rhetoric about ultimate goals influences performance. *Academy of Management Journal*, 57(6), 1544-1570.
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(2), 140-156.
- Connelly, M., James, C., & Fertig, M. (2017). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 201-238.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Derksen, K. (2015). Teamontwikkeling. *Opleiding en Ontwikkeling*, 3, 28-31.
- Derksen, K. (2017). De invloed van leiderschap op teamsucces. *Opleiding en Ontwikkeling*, 1, 7-11.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British journal of educational psychology*, 70(1), 113-136.
- Fix, G. M., Rikkerink, M., Ritzzen, H. T. M., Pieters, J. M., & Kuiper, W. A. J. M. (2021). Learning within sustainable educational innovation: An analysis of teachers' perceptions and leadership practice. *Journal of Educational Change*, 22(1), 131-145.

303

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/org.10.59302/ps.v100i3.17633)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

De invloed van gespreid leiderschap op de professionalisering van leraren

C. T. L. Kuijpers, N. F. Janssen-Spanbroek en M. M. van den Hurk

- Freire, C., & Fernandes, A. (2016). Search for trustful leadership in secondary schools: Is empowerment the solution? *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 892-916.
- Frost, D. (2005). The Anglo-Dutch shared leadership project. A collaboration between Q5 and The University of Cambridge. Cambridge: Faculty of Education, UK.
- Geijsel, F., Slegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. *Handbook of Social Psychology*, 2, 877-917.
- Goksoy, S. (2015). Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 110-118.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423-45.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2012). *Educational administration, theory, research and practice*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35, 432-434.
- Hughes, R., Ginnett, R. C., & Curphy, G. J. (1996). Time for leadership development interventions in the public health nutrition workforce. *Public Health Nutrition*, 12(8), 1029.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. (LOOK Rapport No. 37). Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK. Heerlen: Open Universiteit.
- In de Wal, J., Brok, den, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Beemt, A. A. J. (2014). Teachers' engagement in professional learning: exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 36, 27-36.
- James, C. R., James, J. E., & Potter, I. (2017). An exploration of the validity and potential of adult ego development for enhancing understandings of school leadership. *School Leadership and Management*, 37(4), 372-390.
- Jones, M., Adams, D., Hwee Joo, M. T., Muniandy, V., Perera, C. J., & Harris, A. (2015). Contemporary challenges and changes: principals' leadership practices in Malaysia. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 353-365.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780.
- Kallio, J. M., & Halverson, R. (2020). Distributed leadership for personalized learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 371-390.
- Keay, J. K., Carse, N., & Jess, M. (2019). Understanding teachers as complex professional lea-

- ners. *Professional Development in Education*, 45(1), 125-137.
- Kirk, G., & Barblett, L. (2022). Implementing the National Quality Standard in schools: leadership that motivates improvement initiatives through psychological ownership. *The Australian Educational Researcher*, 49(2), 367-385.
- Larusdottir, S. H., & O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect? *Irish Educational Studies*, 36(4), 423-438.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z., & Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams: Evidence from China. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 282-295.
- Lumby, J. (2016). Distributed leadership as fashion or fad. *Management in Education*, 30(4), 161-167.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration*. Ankara: Nobel Yayinlari.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *De lerarenagenda*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., & Karam, E. P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39.
- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs: Over hoe leraren betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Utrecht: USBO, Universiteit Utrecht.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pijpers, R., Bomas, E., Dondorp, L., & Ligthart, J. (2020). Waarden wegen: een ethisch perspectief op digitalisering in het onderwijs. *Kennisnet*, 4, 4-36.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Organizational behavior* (Translation Editor, İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayincılık.
- Robertson, J. (2016). *Coaching leadership: Building educational leadership capacity through partnership*. New Zealand Council for Educational Research. PO Box 3237, Wellington 6140 New Zealand.
- Sasson, I., Grinshtain, Y., Ayali, T., & Yehuda, I. (2022). Leading the school change: the relationships between distributed leadership, resistance to change, and pedagogical practices. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19.
- Schott, C., Van Roekel, H., & Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 1-24.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Sebastian, J., Huang, H., & Allensworth, E. (2017). Examining integrated leadership systems in high schools: Connecting principal and teacher leadership to organizational pro-

- cesses and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 463-488.
- Sethuraman, K., & Suresh, J. (2014). Effective leadership styles. *International Business Research*, 7(9), 165-172.
- Silkens, M. M., Arah, O. A., Scherpbier, A. A., Heineman, M. J., & Lombarts, K. H. (2016). Focus on quality: Investigating residents' learning climate perceptions. *Plos ONE*, 11(1), e0147108.
- Simons, P. R. J. (2003). *Leren van docenten: een methodiek voor professionele ontwikkeling. Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement: leidinggeven in bestel, school en klas*, 3460(1), 1-11.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership*. John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Steen-Olsen, T., & Eikseth, A. G. (2010) The power of time: teachers' working day – negotiating autonomy and control. *European Educational Research Journal*, 9, 284-295.
- Sun, A., & Xia, J. (2018). Teacher-perceived distributed leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: A multilevel SEM approach using the 2013 TALIS data. *International Journal of Educational Research*, 92, 86-97.
- Supovitz, J., D'Auria, J., & Spillane, J. (2019). *Meaningful and sustainable school improvement with distributed leadership*. University of Pennsylvania: CPRE Research Reports.
- Thien, L. M., & Chan, S. Y. (2020). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management, Administration and Leadership*, 50(1), 1465-3400.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Mathematics of Computation*, 47, 496-536.
- Tian, M., & Risku, M. (2019). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229-244.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies*

van leraren. Leiden: ICLON.

- Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Verbiest, E., Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I., Jongen, T., & Uphoff, W. (2005). Collectief leren en de rol van de schoolleider. Verbinden van schoolontwikkeling en professionalisering. *Basisschoolmanagement*, 18(8), 26-35.
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Petegem, V. (2011). Ontwikkeling en validering van een vragenlijst naar motivatie voor onderwijs van docenten in het hoger onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 383-399.
- Vrielink, S., Bendig, J., Wartenbergh, F., Scheeren, J. & Van den Berg, D., De Vos, K. (2022). *Professionalisering van leraren en docenten. CAP, MOOZ en Centerdata*. Opgehaald op 20 september 2022 van <https://avs.nl/wp-content/uploads/2022/06/Onderzoek-naar-professionalisering-in-brede-zin-en-evaluatie-van-de-Lerarenbeurs.pdf>
- Wassink, H., Mioch, R., & Veen, K. V. (2009). Gespreid leiderschap in scholen. Een dag met Jim Spillane. *MESO Magazine*, 29(168), 4-7.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779
- Windmuller, I. (2012). *De versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Opgehaald op 4 oktober 2021, van https://www.ou.nl/documents/40554/111703/Proefschrift_Iris_Windmuller_2012.pdf/c68f650f-ca8f-4db7-85eb-acac2da968fb
- Woods, P. A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education*, 30(4), 155-160.
- Zwart, R., Louws, L., & Zuiker, I. (2018). Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische Studiën*, 95, 195-219.

Auteurs

Cecile Kuijpers is docent/onderzoeker bij Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Nicky Janssen-Spanbroek is leraar en onderbouwcoördinator bij Stichting Wonderwijs, Elst.

Marianne van den Hurk is docent/onderzoeker bij Onderwijswetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Correspondentieadres: Cecile Kuijpers, Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen, Thomas van Aquinostraat 4, 6525 GD Nijmegen, E-mail: cecile.kuijpers@ru.nl

Abstract

The effect of distributed leadership on the professionalization of primary school teachers

In distributed leadership, leadership roles, responsibilities and freedom of choice are shared within a team. The central question of this research is whether distributed leadership has a positive effect on professionalization of teachers and whether teachers' sense of autonomy of teachers reinforces this influence. A questionnaire was administered to 125 teachers in primary education, of which 87 teachers completed it. The questionnaire consisted of 33 items of which 27 measured distributed leadership, professionalization and autonomy using a 5-point Likert scale. The results of the moderation analysis showed that distributed leadership significantly increases the extent to which teachers undertake professionalization activities. Moreover, the teacher's sense of autonomy was found to significantly enhance the influence of distributed leadership and the degree of professionalization. The research shows that in order to stimulate teachers to undertake professionalization activities, it is important that the school leader shares influence, freedom of choice and responsibilities with the team of teachers. If teachers experience a lot of autonomy, this is even more effective. It is recommended that school leaders pay sufficient attention to this in their reflection on leadership.

Keywords professionalization, distributed leadership, autonomy, primary education

308

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)

[ps.v100i3.17633](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17633)