



**ONDERNEMEND GEDRAG van DOCENTEN
in het VOORTGEZET ONDERWIJS en
de INVLOED van LEIDERSCHAP**

SCRIPTIE BEGELEIDER: PROF.DR. L.C.P.M. MEIJS
MEELEZER: PROF.DR. A.J.J.A. MAAS

“NON SCHOLAE, SED VITAE DISCIMUS”
WIJ LEREN NIET VOOR SCHOOL, MAAR VOOR HET LEVEN

SENECA

JULI 2017

MET SPECIALE DANK AAN

PROF.DR. L.C.P.M. (LUCAS) MEIJS
&
PROF.DR. A.J.J.A. (ALEXANDER) MAAS

Inhoudsopgave

Deel 1	4
<i>Aanleiding</i>	4
<i>Context</i>	4
<i>Onderzoeksvragen</i>	6
<i>Welke aspecten van leiderschap dragen bij aan ondernemend gedrag bij docenten in het VO?</i>	6
<i>Opbouw</i>	6
Deel 2	7
<i>Theoretische verkenning</i>	7
Is er ruimte voor ondernemend gedrag in het onderwijs?	7
Wat is dan ondernemend gedrag?	8
Wat is dan leiderschap?	9
<i>Methodologie</i>	17
Onderzoeksmethode	17
Onderzoeksaanpak	19
Onderzoekspopulatie	19
<i>Empirie</i>	20
<i>Analyse</i>	22
Ondernemend gedrag	22
Leiderschap	24
Analyse conceptueel model	27
Toelichting conceptueel model	28
<i>Analyse 2</i>	29
Deel 3	31
<i>Conclusie</i>	31
Deelvraag 1 - Ondernemend gedrag van een docent in het VO:	31
Deelvraag 2 – Leiderschap en ondernemerschap van een docent	31
Hoofdvraag - Op welke wijze kan een leidinggevende in het Voortgezet Onderwijs (VO), ondernemend gedrag bij docenten activeren en stimuleren?	32
<i>Discussie</i>	32
Beperkingen	33
Aanbevelingen	34
Bibliografie	35

Deel 1

Aanleiding

Ondernemen is je onderscheiden; in het onderwijs is daar geen ruimte voor, docenten moeten gewoon aan eisen voldoen. Hoort het begrip ondernemerschap wel thuis in het onderwijs? Is er wel ruimte voor ondernemerschap in het onderwijs?

Het onderwijs barst van protocollen, regels, methoden en verwachtingen. Visser (2015) schrijft dat het onderwijsbestel een complex veld is met veel verschillende spelers en tegenstrijdige belangen van stakeholders. Het 'systeem' onderwijs wordt veel besproken, wat Biesta (2012) ook wel "oordelen over onderwijs" noemt. Iedereen heeft wel op school gezeten en daarmee heeft iedereen eigen ervaringen en een eigen mening. Opvattingen over goed onderwijs kunnen volgens Biesta (2012) gezien worden als persoonlijke voorkeur, gebaseerd op subjectieve waarden en overtuigingen. "Wat docenten op scholen doen en kunnen, wordt zowel in het publieke debat als op de individuele, vaak meer emotionele schaal even zo vaak overschat als onderschat, maar heel zelden nuchter en realistisch op de eigen merites beoordeeld." (Visser, 2015, p. 7) Onderwijs is een publiek domein, of een publiek goed, waarbij het volgens Biesta (2012) gaat om individuele wensen die omgevormd moeten worden tot een collectieve behoefte. Marquand (2004) voegt hieraan toe dat het publieke domein een dimensie is van het sociale leven en symbiotisch verbonden is met het algemene belang. Bedrijven en instellingen willen steeds meer ondernemende werknemers: werknemers die zich niet beperken tot formele verantwoordelijkheden maar die actief zoeken naar mogelijkheden om te verbeteren of te vernieuwen. Werknemers die initiatieven nemen en zich tot het uiterste inzetten om vernieuwingen in de organisatie te realiseren.

Een docent behoort een professional te zijn, iemand met expertise, iemand die de juiste beslissingen neemt. De docent heeft kennis en vaardigheden en wil contextualiseren, maar heeft de docent de ruimte om ondernemend te kunnen zijn? "De leraar heeft een complex beroep dat hoge eisen stelt aan het professionele niveau van zijn beroepskennis en -kunde. Hij maakt afwegingen en keuzes, zowel in de dagelijkse uitvoering als in de bijstelling en verbetering van zijn onderwijs." (Onderwijscoöperatie, 2016, p. 6) Welke invloed heeft een leidinggevende nog in een onderwijsorganisatie? "Doemdenkers zeggen dat leidinggevend in het VO alleen maar hebben uit te voeren wat van bovenaf en buitenaf wordt opgelegd. Dan zou leiderschap er niet zo veel meer toe doen. Leiderschap kan wel degelijk het verschil maken." (Knies & Tummers, 2017)

Context

In het regeringsbeleid van 1982–1994 stond dat de regering het onderwijs ziet als een belangrijk instrument ter bevordering van de participatie in de economie. En in 2002 stond er in het regeringsbeleid: "Het onderwijs is zo goed als de leraar voor de klas. Om de positie van leraren te versterken, krijgen zij meer scholingsmogelijkheden en een betere beloning." (Van der Steen *et al.*, 2010) In 2002 schrijft Balkenende in zijn beleidsplan dat fusies en de vorming van grote scholengemeenschappen moeten worden afgeremd: "Scholen moeten een menselijke maat hebben, waarin geborgenheid aan en betrokkenheid bij leerlingen kan worden geboden." (Van der Steen *et al.*, 2010) Ook wordt gepleit voor meer ruimte voor de

'professionals' – de leerkrachten. De overheid blijft toetsen op de 'output': "De wettelijke kaders van kerndoelen, eindtermen, examens, kwaliteit en verantwoording vormen de begrenzing. Die moeten voldoende ruimte bieden aan scholen en tegelijkertijd glashelder maken waar het onderwijs minimaal aan moet voldoen." (beleidsplan Koers VO, 2004, p. 13) (Van der Steen *et al.*, 2010)

De positie van de leraar wordt als belangrijk gezien en docenten worden professionals genoemd en krijgen meer mogelijkheden om zichzelf te scholen. Anderzijds worden de wettelijke kaders gehandhaafd om te begrenzen, er wordt een minimum aan kwaliteit gesteld. In de jaren zeventig en tachtig was er aandacht voor gelijke kansen voor iedereen, in de jaren negentig was er meer doelmatigheid en rendement van onderwijs van belang, ten behoeve van de arbeidsmarkt. De kabinetten Balkenende hebben het voortgezet onderwijs ook een opvoedkundig rol toebedeeld door onderwijs ten doel te stellen sociale cohesie en maatschappelijke participatie te bevorderen (Van der Steen *et al.*, 2010).

De wet BIO (beroepen in het onderwijs) beschrijft sinds 2006, op welk vlak docenten competent moeten zijn. Per 1 augustus 2017 zullen er vernieuwde bekwaamheidseisen zijn. De onderwijscoöperatie (2016) heeft de bekwaamheidseisen opnieuw bekeken en vastgesteld en deze treden per 1 augustus 2017 in werking. Dit voorstel voor de leraar Voortgezet Onderwijs (VO) wordt uitgezet in vier bekwaamheden, namelijk: bekwaamheid en kwalificatie, vakinhoudelijke bekwaamheid, vakdidactische bekwaamheid en pedagogische bekwaamheid (Onderwijscoöperatie, 2016).

Door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Ministerie van Economische zaken wordt *ondernemend onderwijs* gestimuleerd. Het gaat hierbij om het aanleren van ondernemende vaardigheden bij leerlingen. Ook wordt er over docenten geschreven: "Ondernemende docenten verbinden ondernemend leren aan het curriculum, krijgen een meer coachende functie, ze scheppen een leeromgeving waarin het aan elkaar vragen stellen gewoon is, ze dagen uit en moedigen aan." (Rommelaar & Breed, 2015) O'Connor (2013) schrijft dat er een toenemende tendens is voor het beleid van de overheid om ondernemerschap te bevorderen ten behoeve van economisch voordeel. De onderwijscoöperatie noemt een aantal werkzaamheden die een professionele docent moet kunnen, namelijk: organiseren, plannen, samenwerken en prioriteiten stellen. En de docent heeft een onderzoekende, resultaat- en ontwikkelingsgerichte houding (Onderwijscoöperatie, 2016).

Omdat onderwijs een publiek goed is, omdat onderwijs gefinancierd wordt vanuit de overheid, wordt er ook op gestuurd vanuit de regering. Het lijkt erop dat het investeren in onderwijs moet leiden tot economisch succes. Het onderwijs moet een bepaalde standaard hebben, er worden kwaliteitseisen gesteld. Daarnaast wordt er ook voor een opvoedkundige rol gepleit en moet het onderwijs bepaalde vaardigheden bijbrengen aan leerlingen.

De term ondernemerschap moet niet verward worden met het begrip '*entrepreneurship*'. In de bedrijfskunde kennen we de term intern ondernemerschap, ofwel intrapreneurship. Intrapreneurship is te definiëren als "gedragsintenties en gedragingen die verband houden met afwijkingen van de gebruikelijke manier om zaken te doen in bestaande organisaties." (Antoncic & Hisrich, 2003) Volgens Antoncic en Hisrich (2003) willen organisaties steeds meer ondernemende werknemers, dat zijn werknemers die zich niet beperken tot formele

verantwoordelijkheden maar die actief zoeken naar mogelijkheden om te verbeteren of te vernieuwen. Daarbij nemen deze werknemers initiatieven en zetten zij zich tot het uiterste in om een vernieuwing waar te maken. Antoncic en Hisrich (2003) noemen intrapreneurship een multidimensionaal concept met acht kenmerkende componenten van vernieuwing of verbetering op het gebied van: onderneming, organisatie, product/diensten, proces, eigen ontwikkeling, risico, proactiviteit en agressieve concurrentie. "Door deze componenten te analyseren, te koesteren en te bevorderen, kunnen managers aanzienlijke verbeteringen in de prestaties van hun organisaties doen" (Antoncic & Hisrich, 2003).

Ondernemerschap is een begrip binnen de bedrijfskunde. Echter wordt ondernemerschap ook toegepast in het onderwijs, maar dan meer gericht op het onderwijs aan de leerling. Maar hoe zorgt een school voor vernieuwing of verbetering, welke rol is daar weggelegd voor de docent? Om een brug te maken tussen de bedrijfskunde en het onderwijs, wordt er een vergelijking gemaakt in de literatuur en wordt ondernemerschap in het onderwijs onder de loep genomen in het empirisch onderzoek. Het blijkt namelijk dat er wel degelijk ondernemerschap bij docenten in het Voorgezet Onderwijs aanwezig is. Bij ondernemerschap is een belangrijke rol voor de leidinggevende weggelegd. Voor dit onderzoek zijn enkele onderzoeksvragen opgesteld:

Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Op welke wijze kan een leidinggevende in het Voortgezet Onderwijs (VO), ondernemend gedrag bij docenten activeren en stimuleren?

Deelvragen:

1. Wat is ondernemend gedrag van een docent in het VO?
2. Welke aspecten van leiderschap dragen bij aan ondernemend gedrag bij docenten in het VO?

Opbouw

Deel 2 start met een theoretische verkenning naar de onderwerpen 'ondernemend gedrag' en 'leiderschap'. Vanuit de theoretische verkenning wordt een opsomming gemaakt van de gevonden concepten. Vervolgens is daar de methodologie te vinden. Dan wordt kort de empirie geschetst en de cases. Door de analyse wordt er toegewerkt naar een conceptueel model. Er is een tweede analyse die de eerste analyse koppelt aan de concepten vanuit de theoretische verkenning

Deel 3 bestaat uit de conclusie van dit onderzoek, de discussie en vervolgens de beperkingen van dit onderzoek en aanbevelingen voor verder onderzoek.

Na deel drie is de bronvermelding te vinden.

Deel 2

Theoretische verkenning

Is er ruimte voor ondernemend gedrag in het onderwijs?

Kelchtermans (2009) heeft onderzoek gedaan naar de leraar ontwikkeling binnen de onderwijssetting. Dit heeft hij gedaan door middel van het '*teacher thinking* onderzoek', een narratieve verhaal-biografische benadering. Het resultaat is een empirisch gefundeerd conceptueel kader van de professionele docent. De subjectieve onderwijstheorie wordt gezien als onderdeel van het persoonlijk interpretatiekader van elke individuele docent, ontwikkeld tijdens zijn of haar carrière (Kelchtermans, 2009).

Hij ontwikkelde een cyclus van biografische interviews, gericht op het vertellen van carrièreverhalen. Deze interviews heeft hij twintig jaar lang gebruikt om de gegevens van leraren in verschillende stadia van hun loopbaan (student leraren, nieuwe leraren, ervaren leraren, bijna gepensioneerd docenten) te verzamelen. Deze biografische verhalen vormden gegevens voor zijn interpretatieve reconstructie van deze leraren, hoe zij dachten over zichzelf en hun onderwijs, wat uiteindelijk resulteerde in het theoretisch kader op professionele ontwikkeling van docenten (Kelchtermans, 2009). Op basis van het narratief-biografisch onderzoek, besluit Kelchtermans (2009) dat docenten tijdens hun loopbaan een persoonlijk interpretatiekader ontwikkelen: "een set van cognities, van mentale representaties die werkt als een lens waardoor leraren kijken naar hun werk, betekenis geven aan en handelen naar" (Kelchtermans, 2009). Volgens hem bestaat het interpretatiekader uit twee domeinen: het persoonlijke zelfinzicht en de persoonlijke pedagogische theorie. De analyse van de carrièreverhalen resulteerde in de identificatie van de vijf componenten die samen *self-understanding* van de docent vormen, namelijk: "*self-image, self-esteem, job motivation, future perspective and task perception.*" (Kelchtermans, 2009) *Task perception* staat voor wat de docent verstaat onder het professionele programma, taken en plichten die bij de taak horen; het weerspiegelt een persoonlijk antwoord op de vraag wat een goede leraar is en wat essentiële taken zijn die daarbij horen. Volgens hem weerspiegelt *task perception* het feit dat het onderwijs bestaat uit 'waarden beladen keuzes' en morele overwegingen van docenten.

Volgens Drucker (2005) moeten mensen leren om zichzelf te ontwikkelen. Mensen moeten het werk doen waar ze goed in zijn, het werk wat bij hun vaardigheden aansluit. Echter geeft hij aan dat weinig mensen weten wat hun waarden, vaardigheden en kwaliteiten eigenlijk zijn. Drucker (2005) roept mensen op om te concentreren op het verbeteren van vaardigheden en de acceptatie van opdrachten die zijn afgestemd op de eigen manier van werken van mensen. Hij wil dat mensen zelf verantwoordelijkheid nemen voor eigen ontwikkeling in en buiten de organisatie.

Onderwijs wordt gegeven op basis van persoonlijke opvatting van taken en eigen overtuiging van docenten. Ball (2003, p. 216) schrijft over performativiteit (*performativity*) van docenten: "Performativity is a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change - based on rewards and sanctions (both material and symbolic)." Wat hiermee bedoeld wordt, is dat performativiteit van docenten beïnvloed wordt. Het is niet zo dat docenten onderwijs

kunnen geven op basis van persoonlijke opvatting volgens Ball (2003); het onderwijs moet aangepast worden aan methodes, cultuur en het ethische systeem van de particuliere sector. Het vak van de leraar verandert door alle nieuwe beleidsveranderingen, de authenticiteit verdwijnt doordat er meer gewerkt moet worden op basis van prestatie. Het symbolisme wat Ball (2003) omschrijft zijn de documenten en doelstellingen die er ontstaan en die volgens hem staat voor bedrijfsconsensus van de instelling. Hij noemt hierbij dat deze stukken fungeren als een middel om consensus te creëren, effectiviteit in plaats van eerlijkheid. De ethiek van een docent komt volgens hem op de twee plek. De kwaliteitsmetingen of momentopnames die er zijn, gaan over productiviteit of output. Deze prestaties gaan dan meer over de kwaliteit van een individu of van een organisatie binnen een beoordelingsveld. "The issue of who controls the field of judgement is crucial." (Ball, 2003, p. 216) Hij ziet de huidige onderwijsbeweging als een strijd over de controle van het 'veld': "One key aspect of the current educational reform movement may be seen as struggles over the control of the field of judgement and its values." (Ball, 2003, p. 216) Deze hervormingsbeweging speelt zich af in Engeland, waar Ball zijn onderzoek heeft gedaan. Echter, ook in Nederland toetst de overheid op output en zijn er wettelijke kaders van kerndoelen, eindtermen, examens, kwaliteit en verantwoording. Het gevaar is dat docenten moeten voldoen aan doelen, indicatoren en evaluaties, en persoonlijke overtuigingen en verplichtingen opzij moeten zetten.

Wat is dan ondernemend gedrag?

Dat in het onderwijs ook deze definitie gegeven wordt aan ondernemerschap wordt duidelijk in het onderzoek van Gibb (2002) in het onderwijs. Gibb (2002) ontwikkelde programma's voor 'enterprise onderwijs' in scholen. De 'enterprising person' werd beschreven als iemand die creatief is, initiatief neemt, evenementen stimuleert, anderen leidt, denkt in andere manieren om iets te doen. Intern ondernemerschap is belangrijk voor prestaties en continuïteit van organisaties en individuele innovatie helpt om een organisatie succesvol te laten zijn (Van de Ven, 1986; Amabile, 1988; Axtell *et al.*, 2000; Smith, 2002; Unsworth & Parker (2003), geciteerd in De Jong & Den Hartog, 2007). In het huidige tijdperk van vernieuwing, technologische ontwikkeling, globalisering, concurrentie en krapte op de arbeidsmarkt zullen veel bedrijven zich moeten blijven vernieuwen om hun omzet te blijven behouden en voortbestaan te kunnen blijven garanderen. Echter, Getz en Robinson (2003) spreken deze veronderstelling, 'innovate-or-die', tegen. Zij geven aan dat veel bedrijven kostbare fouten hebben gemaakt en dat er een jackpot mentaliteit ontstaat onder managers waarbij ze belangrijke processen vergeten, zoals klantgerichtheid en het luisteren naar de ideeën van de front-line medewerkers. Klantgerichte processen en fundamentele verbetering spelen een belangrijkere rol dan innovatie in organisatorisch succes volgens Getz en Robinson (2003). Volgens hen is het belangrijkste om te luisteren naar ideeën van de werknemers aan het front. De *top-down* benaderingen zijn nodig en goed, maar beperkt omdat ze de veel grotere reeks minder zichtbare verbeteringsmogelijkheden missen die medewerkers in dagelijkse werkzaamheden raken: "In de praktijk komen 80% van de verbeteringsideeën uit werknemers en slechts 20% komt door middel van geplande verbeteringsactiviteiten." (Getz & Robinson, 2003) Ook De Jong en Den Hartog (2008) pleiten voor innovatief gedrag van werknemers; volgens hen is werk is uitgegroeid tot meer kennis gebaseerd en minder nauwkeurig omschreven. "In deze context kunnen medewerkers helpen om hun bedrijfsprestaties te verbeteren door hun vermogen om

ideeën te genereren en deze als bouwstenen te gebruiken voor nieuwe en betere producten, diensten en werkprocessen.” (De Jong & Den Hartog, 2007)

Naast ondernemerschap is in de literatuur ook veel te vinden over ‘*organisational behavior*’, het gedrag van medewerkers in een organisatie. Organisatiegedrag gaat, volgens De Jong en Wennekers (2008) over de manier waarop medewerkers in een organisatie functioneren, hoe hun handelen te verklaren is en hoe hun handelen te beïnvloeden is. Onder organisatiegedrag vallen pro activiteit en innovativiteit (De Jong & Wennekers, 2008) Proactief zijn houdt in dat medewerkers uit zichzelf initiatief nemen en zich hard maken om die initiatieven succesvol te laten zijn (Frese & Fay, geciteerd in De Jong & Wennekers, 2008). Innovativiteit is naast het proces van ideevorming en creativiteit, het naar de markt brengen van innovatie of het implementeren van een nieuw idee (King & Anderson, geciteerd door De Jong & Wennekers, 2008).

De Jong en Wennekers (2008) onderscheiden ondernemendheid, proactiviteit en innovativiteit met verschillende gedragskenmerken. Bij ondernemendheid wordt genoemd: creativiteit, initiatief nemen, obstakels overwinnen, iets voor elkaar krijgen en risico’s nemen. Bij proactiviteit wordt genoemd: zich uitspreken, ideeën verkopen, persoonlijk initiatief en verantwoordelijkheid nemen. Bij innovativiteit wordt ideeëverkenning genoemd, maar ook ideeëgeneratie, ideeëpromotie en ideeëimplementatie.

Tabel 1: ondernemerschap vanuit de literatuur bij docenten en werknemers in het algemeen

Ondernemerschap docenten	Ondernemerschap bij werknemers
<i>Job-motivation</i> (Kelchtermans, 2009)	Zichzelf hard maken (De Jong & Wennekers, 2008)
<i>Future perspective</i> (Kelchtermans, 2009)	Eigen ontwikkeling (Antoncic & Hisrich, 2003)
<i>Self-esteem</i> (Kelchtermans, 2009)	Weet wat eigen waarden, vaardigheden en kwaliteiten zijn (Drucker, 2005)
<i>Self-image</i> (Kelchtermans, 2009)	
<i>Task perception</i> (Kelchtermans, 2009), leidt anderen en stimuleert evenementen (Gibb, 2002)	Vernieuwen/verbeteren van onderneming, organisatie, product/dienst/proces, risico en concurrentie (Antoncic & Hisrich, 2003)
	Klantgerichtheid (Getz & Robinson, 2003)
Initiatief (Gibb, 2002)	Proactiviteit (Antoncic & Hisrich, 2003; De Jong & Wennekers, 2008)
Creatief, denkt in andere manieren iets doen (Gibb, 2002)	Innovativiteit (De Jong & Wennekers, 2008)

Deze gedragskenmerken van De Jong & Wennekers (2008) zijn een handig hulpmiddel om intern ondernemerschap te kunnen herkennen en te benoemen. Ondernemende werknemers houden zich volgens hen met *alle* genoemde vormen van gedrag bezig (De Jong & Wennekers, 2008). “Intern ondernemerschap is het resultaat van individuele kenmerken

van medewerkers, hun werktaken, omgevingsinvloeden en activiteiten van het management om intern ondernemerschap op gerichte wijze te stimuleren, of juist het ontbreken van een dergelijke 'orkestratie' " (De Jong & Wennekers, 2008).

Samenvattend worden er verschillende gedragskenmerken genoemd die iets zeggen over ondernemerschap bij docenten of bij werknemers in het algemeen (zie Tabel 1).

Wat is dan leiderschap?

Leiderschap is een begrip wat lastig te definiëren is. Leiderschap kan op veel manieren worden uitgelegd en ook worden er verschillende leiderschapsstijlen onderscheiden. Dit onderzoek werkt vanuit de gedachte dat leiderschap een proces is. Northouse (2016) legt dit proces uit als een gebeurtenis tussen leiders en volgers; het proces impliceert dat een leider invloed heeft op en wordt beïnvloed door volgers. Dit benadrukt dat leiderschap niet lineair is maar interactief. Het uitgangspunt van leiderschap is volgens Northouse (2016) 'invloed', de invloed van de leider op de volger. Daarbij zegt hij dat de leider een groep van individuen met een gemeenschappelijk doel beïnvloedt. Hij komt dan tot de volgende definitie:

"Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal." (Northouse, 2016, p. 6) Yuki (2013) voegt daar nog aan toe dat het proces waarbij invloed wordt uitgeoefend op anderen gebeurt door richting te geven, te structureren en door het faciliteren van activiteiten. Leiderschap wordt op deze wijze in verband gebracht met resultaat en opbrengsten. Knies, Jacobsen en Tummers (2016) tonen op basis van meta-analyses aan, dat leiderschap van belang is voor prestaties. Vanuit deze gedachten wordt deze paragraaf en onderzoek verder ingevuld.

Welke invloed heeft leiderschap dan bij ondernemend gedrag?

Volgens Getz en Robinson (2003) zijn leidinggevend en het management erg belangrijk voor ondernemerschap en innovatie. Zij pleiten voor een systeem voor het beheren van ideeën van medewerkers, dat wil zeggen dat het proces voor het auteurschap, het evalueren en het geven van de middelen om een idee uit te voeren, heel eenvoudig moet zijn. Volgens hen bevordert dit een cultuur waarin iedereen wordt aangemoedigd om ideeën uit te drukken en te handelen: "Deze cultuur en alle daaruit resulterende ideeën vergroten de kans op succesvolle innovatieprojecten." (Getz & Robinson, 2003) zijn van mening dat het helpt om iedereen in een innovatie te betrekken en hen dichterbij te houden in het contact met klanten, partners, leveranciers en concurrenten wiens input vaak kritisch is voor het succes van het bedrijf. De rol van de middelmanagers is daar van belang, die vergemakkelijken het proces en moeten aan werknemers laten merken dat het de ideeën en de uitwerking een belangrijk deel van de waarde voor het bedrijf bepalen. Volgens Getz en Robinson (2003) moet het bedrijf ervoor zorgen deze middelmanagers actief luisteren naar werknemer ideeën en snel en ondersteunend reageren wanneer ze binnenkomen.

Ook Zhou en George (2003) geven aan dat binnen een (complexe) organisatie met (noodzakelijk) gestandaardiseerde praktijken en goede doordachte routines, het juist belangrijk is dat werknemers kunnen nadenken over deze routines en actief betrokken worden bij het genereren van nieuwe en nuttige ideeën. Zij vinden dit met name van belang bij veranderende omstandigheden; daarbij is het creatieve proces nooit echt voorbij en hebben leidinggevend en hun volgers nodig voor uithoudingsvermogen en flexibiliteit. Ook tijdens het implementatieproces kunnen onvoorziene problemen voordoen of nieuwe kansen geïdentificeerd worden die leiden tot een beter idee. Daarnaast zijn Zhou en George

(2003) van mening dat leiderschap het innovatieve denken stimuleert. Zij geven aan dat de emotionele intelligentie van leiders een cruciale rol speelt in het mogelijk maken, ondersteunen en ontwakken van innovatief of creatief denken van werknemers. Zij vinden dat er leiders nodig zijn met hoge emotionele intelligentie die in staat zijn om te begrijpen hoe volgelingen zich voelen en stappen nemen om moed, optimisme en enthousiasme aan te wakkeren. Emotionele intelligentie noemen zij “het vermogen om effectief te redeneren over emoties en emoties gebruiken om cognitieve processen en besluitvorming te bevorderen.” (Zhou & George, 2003)

Goleman, Boyatzis en McKee (2001) voegen hieraan toe dat niet alleen de emotionele intelligentie zorgt dat resultaten verbeteren, maar ook dat de stemming van een leider een sleutelrol speelt in die dynamiek. Zij lieten in onderzoek zien dat leidinggevend met hoge niveaus van intelligentie, klimaten creëren waarin informatie delen, vertrouwen, gezond risico nemen en leren tot bloei komt. Daarbij is het van belang dat een leidinggevende optimistisch, authentiek en krachtig is, niet alleen in de besluiten maar dit ook laten voelen aan de medewerkers. Goleman *et al.* (2001) noemen een aantal emotionele intelligentiecompetenties voor een leidinggevende. Zelfbewustzijn is de meest essentiële van de competenties, dit stelt mensen in staat om sterke punten en beperkingen te leren kennen en zich zelfverzekerd te voelen. Leidinggevend gebruiken zelfbewustzijn om hun eigen stemming te beoordelen en intuïtief anderen te beïnvloeden. Een andere competentie is zelfbeheersing, het vermogen om je emotie te beheersen en te handelen met eerlijkheid en integriteit en betrouwbaar te zijn. Naast zelfbewustzijn en zelfbeheersing is sociaal bewustzijn een competentie. Dit is een mogelijkheid van empathie en organisatorische intuïtie, waarbij leidinggevend tonen dat ze om een ander geven maar ook deskundig zijn bij het lezen van ‘kantoorpolitiek’. Als laatste wordt relatiebeheer een competentie genoemd, dit zijn de vaardigheden om te communiceren, om met conflicten om te gaan en tegenstrijdigheden op te lossen, met humor en vriendelijkheid.

Knies en Tummers (2017) geven aan dat een leidinggevende er altijd op uit moet zijn om zijn of haar speelruimte te benutten. Zij geven aan dat er genoeg leidinggevend in het VO de ruimte nemen om zelf te kunnen invullen, zolang ze maar verantwoording af kunnen leggen over wat ze doen. Dit omdat het wel om publiek geld gaat. Daarmee geven Knies en Tummers (2017) aan dat het ook van belang is om als leidinggevende zelf ondernemend te zijn, “het verschil maken tussen perceptie en realiteit: wat zijn die beperkingen echt?” (Knies & Tummers, 2017)

Graen en Uhl-Bien (1995) pleiten voor een partnership tussen een leider en een volger. “Bij een partnership ervaren zowel de leider als volger wederzijds vertrouwen, respect, vrijblijvend en internalisering van gemeenschappelijke doelen.” (Graen & Uhl-Bien, 1995) Bij een partnership zijn volgens Graen en Uhl-Bien (1995) de ‘volgers’ bereid om extra inspanning te leveren door deel te nemen aan activiteiten die niet specifiek worden voorgeschreven door de organisatie. Volgers, of werknemers nemen dan persoonlijk initiatief, oefenen persoonlijk leiderschap uit om hun werkeenheid effectief te laten werken, nemen carrière risico’s om opdrachten te volbrengen en zijn goede werknemers in de organisatie. De *Leader-Member Exchange Theory* (LMX) (2016) conceptualiseert leiderschap als het proces dat is gericht op de interactie tussen leiders en volgers (Northouse, 2016). Volgens de theorie zijn er twee typen van relaties tussen leiders en volgers, een groep met

een uitgebreidere rol met meer verantwoordelijkheden en een nauwe samenwerking met de leidinggevende en een groep die formeel volgens arbeidsvoorwaarden werkt, een IN-groep en een OUT-groep (Northouse, 2016). De studie van Graen en Uhl-Bien (1995) focust zich op de kwaliteit van leader-member exchange in relatie tot positieve uitkomsten voor leiders, volgers, groepen en de organisatie in het geheel. Zij willen benadrukken dat leiders met alle volgers een hoge kwaliteit van 'sociale uitwisseling' moeten ontwikkelen in plaats van met een aantal in het team. Graen en Uhl-Bien (1995) zijn daarmee van mening dat die hoge kwaliteit van sociale uitwisseling tussen leider en volger gecreëerd kan worden, volgens drie fasen, namelijk van 'vreemdeling' naar 'kennis' en vervolgens naar '*partnership*'.

Zhou en George (2003) gaven in onderzoek met stellingen aan hoe leiders emotionele intelligentie mogelijk maken en creativiteit van werknemers kunnen bevorderen. Deze stellingen waren gebaseerd op de literatuur en zij onderbouwen dit ook op basis van de LMX-theorie, waarbij zij benadrukken dat de leider door zijn eigen gedrag, de creativiteit van de werknemer kan aanmoedigen of ontmoedigen.

Bij onderzoeken naar leiderschap wordt vaak het perspectief van de leider of van de volger genomen. De *leader-member exchange* theorie (LMX) gaat over het proces gericht op de interactie tussen leiders en volgers. Graen en Uhl-Bien (1995) noemen dit een dyadische relatie, oftewel communicatie tussen twee personen. De kern van de theorie is volgens Graen en Uhl-Bien (1991) dat effectieve leiderschap processen zich voordoen op het moment wanneer leiders en volgers in staat zijn om volwassen partnerschappen te ontwikkelen. *Exchange* gaat dan volgens Graen en Uhl-Bien (1995) om sociale uitwisseling of het uitwisselen psychologische voordelen of gunsten (bijvoorbeeld goedkeuring, vertrouwen, respect, steun en aandacht). *Exchange* wordt dan ook vertaald als sociale uitwisseling. De theorie gaat om effectieve leiderschap processen bij partnerschappen tussen een leider en volger.

Volgens de theorie zijn er twee soorten relaties tussen de leider en volger mogelijk, namelijk volgens een IN-groep en een OUT-groep (Northouse, 2016). De IN-groep leden hebben een uitgebreidere rol met meer verantwoordelijkheden en werken nauw samen met de leider, de leider doet andersom ook meer voor deze groep. De relatie met de OUT-groep leden is gebaseerd op het formele arbeidscontract; de leden hebben niet meer rollen of verantwoordelijkheden binnen het team en het contact tussen de leden en de leider is minder (Northouse, 2016). Mensen in de IN-groep ontvangen meer informatie, hebben meer invloed, zijn meer betrouwbaar, hebben hogere performance evaluaties, maken vaker promotie, hebben grotere betrokkenheid tot de organisatie en hebben meer carrière vooruitgang (Northouse, 2016). De *partnerships*, de leiderschapsrelaties met in de IN-groep, hebben dus veel voordelen. Dus de theorie werkt op twee manieren, het beschrijft het leiderschap maar kan leiderschap ook vóórschrijven. Het is daarbij van belang om het bestaan van een IN-groep en een OUT-groep te herkennen en te erkennen. De resultaten van onderzoek van Graen (1989) tonen aan dat 'volgers' die het aanbod van de leider aannemen, dus een *partnership* vormen, een hoge kwaliteit van LMX ontwikkelen en dat daardoor hun prestaties aanzienlijk verbeteren. Uit voorgaande onderzoeken van Graen blijkt ook dat de totale prestatie van de unit werd versterkt door het verhogen van een aantal 'hoge kwaliteit LMX-relaties', ook wel *partnerships* (Graen, 1989).

Northouse (2016) geeft aan dat de theorie suggereert dat leiders de organisatie kunnen verbeteren door het bouwen van sterke LMX met al hun 'volgers'.

Het blijkt uit onderzoek hoe de praktijk van de LMX-theorie is gerelateerd aan positieve organisatie uitkomsten (Northouse, 2016). Graen en Uhl-Bien (1995) wijzen erop dat de LMX is gerelateerd aan performance, organisatiecommitment, werkklimaat, innovatie, werknemer gedrag, empowerment, procedurele en distributieve rechtvaardigheid en carrièrevoortgang. Graen (1989) geeft aan dat bij een *partnership*, oftewel hoge LMX, de volger persoonlijk initiatief neemt, persoonlijk leiderschap toont ten voordele van de werkeenheden, risico's nemen en goede werknemers zijn voor de organisatie.

Vaccaro, Jansen, van den Bosch en Volberda (2012) leveren in hun onderzoek het bewijs dat transformationeel leiderschap bijdraagt aan managementinnovatie; "transformationele leiders die teamsucces inspireren, relaties vanuit vertrouwen en respect ontwikkelen op basis van gemeenschappelijke doelen, stellen organisaties in staat om veranderingen in management praktijken, processen of structuren na te streven." (Vaccaro *et al.*, 2012) Managementinnovatie wordt door Birkinshaw, Hamel en Mol (2008) omschreven als: het genereren en implementeren van managementpraktijken, processen, structuur of techniek die nieuw is en is bedoeld om organisatorische doelen te bevorderen. Zij geven aan dat management innovatie niet eenvoudig is omdat het gaat over de manier van werken, routines en competenties van mensen. Vaccaro *et al.* (2012) onderstrepen het onderzoek van Birkinshaw *et al.* (2008). Zij geven aan dat managementinnovatie vaak ontstaat zonder een bepaalde structuur, innovatie is vaak relatief abstract en immaterieel, wat het complex en dubbelzinnig maakt. Daarom is volgens Vaccaro *et al.* (2012) de rol van de individu binnen de organisatie, de menselijke rol, in het bijzonder de rol van het leiderschap, zo relevant voor managementinnovatie. Ook Birkinshaw *et al.* (2008) benadrukken "de cruciale rol van het menselijk handelen", waarin de rol van het leiderschap relevant is voor het beheer van innovatie.

Knies, Jacobsen en Tummers (2016) geven vier componenten voor transformationeel leiderschap, de eerste daarvan gaat over charismatisch optreden waarbij volgelingen zich identificeren aan de leider en hem/haar beschouwen als rolmodel. De tweede gaat over inspirerende motivatie, waarbij het communiceren van een visie aantrekkelijk is voor de volgers. De derde zegt dat transformationele leiders intellectuele stimulatie geven aan volgers, de leider daagt de volgers uit om problemen vanuit een nieuw perspectief te bekijken en de leider coacht de volger om creatieve ideeën te genereren. De vierde en laatste component gaat over het ondersteunen van volgelingen, het coachen en het geven van persoonlijke aandacht. Voor transactioneel onderscheiden zij drie componenten, namelijk "*Contingent reward, management by exception (active) and management by exception (passive)*." (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016, p. 3) De *contingent reward*, incidentele beloning, gaat over het stellen van doelen en het belonen van werknemers als deze doelen worden bereikt. *Management by exception*, gaat over wanneer de leider actie onderneemt. Dit gebeurt volgens hen als het gedrag van volgelingen niet in overeenstemming is met de verwachtingen. In de actieve vorm zijn de leiders actief in toezicht houden en ondernemen corrigerende handelingen als het gedrag ernstige problemen veroorzaakt. Bij de passieve vorm wachten leiders af totdat er iets misgaat en ondernemen dan met corrigerende maatregelen. Knies, Jacobsen en Tummers (2016) maken in hun onderzoek onderscheid tussen twee soorten leiderschap, namelijk transactioneel en

transformationeel. Zij geven aan dat het ene niet beter is dan het ander, maar zijn wel van mening dat transformationeel leiderschap vaak beter werkt. Knies en Tummers (2017) geven aan dat leidinggevendenden die in de publieke sector beide leiderschapsstijlen kunnen laten zien, de voorkeur hebben.

Vaccaro *et al.* (2012) tonen in hun onderzoek aan dat transactioneel leiderschap bijdraagt aan het verlagen van potentiële belemmeringen bij managementinnovatie, met name in de implementatiefase. Verrassend is echter in het onderzoek van Vaccaro *et al.* (2012) dat transformationeel leiderschap meer belangrijk wordt bij het ontwikkelen en implementeren van management innovatie in grote organisaties. Zij geven hiervoor de verklaring dat transformationeel leiderschap het gevoel van falen van werknemers in hun rol binnen de toegenomen hiërarchie en bureaucratie en het complexe systeem van doelen kan verzachten. Dit wil eigenlijk zeggen dat werknemers meer het gevoel krijgen dat ze ertoe doen en gezien worden. Ook komt uit het onderzoek dat kleinere, minder complexe organisaties, bij managementinnovatie, meer profiteren van transactioneel leiderschap. Daarvoor geven zij de verklaring dat contracten gemakkelijker kunnen worden vastgesteld en gecontroleerd, waardoor er minder ruimte is voor afwijking van de bestuurlijke status quo. Ook is in een kleinere organisatie vaker face-to-face interactie tussen de transactionele leider en de leden van de organisatie, wat kan leiden tot meer vertrouwen tussen de partijen. De conclusie is daarom dat beide soorten leiderschap van belang zijn, maar dat in een grotere organisatie, bij managementinnovatie, de behoefte aan transformationeel leiderschap groter wordt.

Floyd en Lane (2000) onderscheiden de verschillende management rollen van top-, midden- en operationele managers en daarbij het 'strategische rolconflict'. Dit strategische rolconflict houdt in dat er verschillen zijn in tijdshorizon, informatievereisten en kernwaarden van de managers als het gaat om het gat tussen enerzijds bestaande kerncompetenties, het 'oude' gedrag, en anderzijds het concurrentievoordeel wat er te behalen valt binnen de industrie en daarbij het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden (Floyd & Lane, 2000). "De mogelijke rolconflicten verhogen het risico op opportunistisch gedrag, beschadigt de kwaliteit van de informatie die door managers wordt gedeeld, verstoort de kennisontwikkeling van de onderneming en belemmert het adaptieve proces." (Floyd & Lane, 2000) Floyd en Lane (2000) geven aan dat interactie tussen individuen doorgaans een cruciale rol spelen bij het ontwikkelen van nieuwe ideeën. Zij zijn ervan overtuigd dat vernieuwing het beste kan worden beschouwd als een systeem van relatie- of maatschappelijke uitwisselingen. Door middel van 'gemeenschappen van interactie' kan nieuwe organisatorische kennis ontwikkeld worden. Om dit goed te regelen moeten er verschillende rollen vastgesteld worden, de inhoud van elke rol is belangrijk omdat het de kennis en informatie vertegenwoordigt die managers accumuleren en communiceren in het vernieuwingsproces. De rollen bieden een beschrijving van hoe organisaties kennis creëren, overdragen en coördineren (Floyd & Lane, 2000).

Knies en Tummers (2017) geven, na hun onderzoek naar de effecten van leiderschap op prestaties van een organisatie, aan dat er nog niet zoveel onderzoek gedaan is in publieke organisaties. In het onderzoek schrijven Knies, Jacobsen en Tummers (2016) dat een focus op de publieke sector bijzonder interessant is omdat er vaak wordt gezegd dat leiders in de publieke sector door regels en regelgeving worden beperkt. Waarmee zij willen zeggen dat

als de leiders in de publieke sector het verschil kunnen maken op performance, dat hoop geeft voor andere sectoren. Zij schrijven dat 'publiekheid' in relatie gebracht wordt met aspecten zoals complexiteit, als meerdere belanghebbenden. Maar ook doorlaatbaarheid, namelijk de hoge invloed van externe gebeurtenissen en instabiliteit door de frequente beleidsveranderingen. Ook het gebrek aan concurrentiedruk, die de leidinggevenden kunnen beïnvloeden om leiderschap uit te oefenen. (Boyne, geciteerd door Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016) Tot slot dagen zij onder andere studenten uit om onderzoek te doen naar leiderschap en prestatie waarbij de uitdaging is om systematisch te beoordelen wanneer, waar en hoe leiderschap de prestaties beïnvloedt.

Er wordt duidelijk dat leiderschap het verschil kan maken bij ondernemend gedrag van docenten. Er worden daarvoor verschillende gedragingen van leidinggevenden benoemd (zie Tabel 2). Er is weinig geschreven over het gedrag van leidinggevenden in het onderwijs, daarom wordt het gedrag van leidinggevenden in de publieke sector meegenomen. Daarvan wordt eigenlijk alleen gezegd dat er zowel transactionele als transformationele gedragen ingezet moeten kunnen worden. Deze gedragingen zijn te vinden in de linker kolom. In de rechter kolom wordt het specifieke gedrag bij ondernemerschap of bij innovatie in het algemeen benoemd.

Tabel 2: Gedrag van leidinggeven vanuit de literatuur

Gedrag leidinggeevenden in de <i>publieke sector</i>	Gedrag leidinggeevenden bij ondernemerschap
	Ideeën van werknemers beheren en auteurschap/erkenning geven (Getz & Robinson, 2003)
	Middelen geven om een idee uit te voeren (Getz & Robinson, 2003)
	Luisteren naar en evalueren van ideeën van werknemers (Getz & Robinson, 2003; Zhou & George, 2003)
Intellectuele stimulatie (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	
Ondersteunen van werknemers (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	Emotionele intelligentie; in staat zijn om te begrijpen hoe werknemers zich voelen en daarmee omgaan (Zhou & George, 2003), Een menselijke rol (Birkinshaw, Hamel & Mol, 2008; Vaccaro, Jansen, Van den Bosch & Volberda, 2012),
Charismatisch optreden (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	Optimistisch, authentiek en krachtig (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2001)
Ondersteunen van werknemers (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	Hebben interactie met individuen (Floyd & Lane, 2000)
	Creëren van een <i>partnership</i> met werknemers (Graen & Uhl-Bien, 1995)
Inspirerende motivatie/visie (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	
Niet denken in beperkingen, maar speelruimte optimaal benutten (Knies & Tummers, 2017)	
<i>Contingent reward</i> , incidentele beloning (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	
<i>Management by exception</i> (actief/passief) (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	
<i>Leiderschapsstijl</i>	<i>Leiderschapsstijl</i>
	Passen in een grote organisatie meer transformationeel leiderschap toe (Vaccaro, Jansen, Van den Bosch, & Volberda, 2012)
Zowel transformationeel als transactioneel leiderschap toe kunnen passen (Knies, Jacobsen, & Tummers, 2016)	Passen zowel transactioneel als transformationeel leiderschap toe (Vaccaro, Jansen, Van den Bosch, & Volberda, 2012)

Methodologie

Dit onderzoek is een theorie-bouwend onderzoek. Het onderzoek is een combinatie van een *casestudy* (voor het eigenlijke onderzoek) en *grounded theory* (voor het analyseren van data).

Onderzoeksmethode

Casestudy

Volgens Yazan (2015) zijn er drie benaderingen te onderscheiden binnen de *casestudy*, met verschillende en soms tegenstrijdige benaderingen. Hij onderzocht drie bekende methodologen, namelijk Robert Yin, Sharan Merriam en Robert Stake. Yazan (2015) heeft onderscheid gemaakt waar perspectieven van elkaar afwijken, waar ze samenkomen en waar ze elkaar aanvullen. Er kan voor één benadering gekozen worden, maar er kan ook gekozen worden voor een mix tussen de benaderingen.

Dit onderzoek sluit het meeste aan bij de benadering van Robert Stake. Stake omschrijft een case als volgt: "A case is a specific, a complex, functioning thing. More specifically, an integrated system which has a boundary and working parts and purposive." (Yazan, 2015) Stake hanteert daarbij een flexibel ontwerp, met een vooruitstrevende focus, waarbij hij een reeks van twee of drie scherpe onderzoeksvragen nodig heeft voor het onderzoek. Waar Yin proposities in het onderzoek doet en meer geassocieerd gericht te werk gaat, is het flexibele ontwerp typerend voor de benadering van Stake. Merriam bouwt daar meer op de literatuur door te komen tot een theoretisch kader met duidelijke richtlijnen en gerichte adviezen.

Bij het data verzamelen is Yin voorstander van de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve bewijsmiddelen, en Stake en Merriam gebruiken alleen kwalitatieve gegevens. Waarbij Stake geen specifiek moment aanwijst waarop de gegevensverzameling begint, aangezien de verzameling van gegevens kan leiden tot enkele fundamentele wijzigingen in het onderzoeksproces. Daar wil Stake graag flexibel in blijven. Merriam wil hier meer specifiek de technieken en procedures benoemen om de data te verzamelen; op dit punt lijken Merriam en Yin elkaar aan te vullen, aldus Yazan (2015).

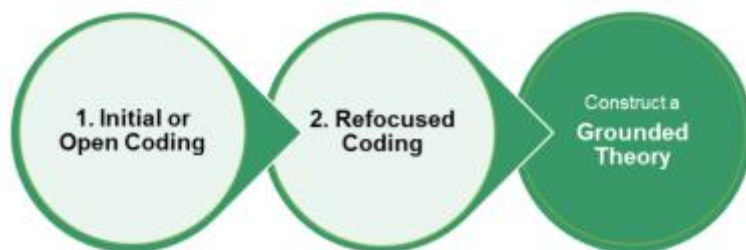
Het analyseren van de data omschrijft Stake als "A matter of giving meaning to first impressions as well as to final compilations." (Stake, geciteerd door Yazan, 2015, p. 145). Stake geeft daarbij de voorkeur aan intuïtie, in plaats van begeleiding door een protocol. Hierbij is dan ook niet het specifieke moment te noemen waarop gegevensverzameling begint, omdat hij vindt dat onderzoekers tegelijkertijd gegevensverzamelings- en analyseprocessen moeten uitvoeren. Dit analyseren kan volgens Stake door middel van twee algemene strategieën, namelijk door het vormen samenvoegen van categorieën en directe interpretatie. Hierbij geeft hij wel aan dat bij de interpretatie elke onderzoeker ervaring en reflectienodig heeft om te komen tot een manier van analyseren die voor hem of haar werkt. Waar Merriam dan Stake aanvult is het beheren en verwerken van de gegevens in een computer softwareprogramma. De interpretatie die Stake beschrijft, vaak het gebrek aan ervaring, wordt hiermee ondervangen en het proces van analyseren wordt meer inzichtelijk en zorgvuldig.

Bij de validatie van de gegevens, wat Stake noemt triangulatie, is hij niet meer flexibel in zijn aanpak. Hij heeft hier meer zorg over nauwkeurigheid, alternatieve verklaringen en discipline, en pleit daarbij voor protocollen om te komen tot geloofwaardigheid van

interpretatie. Merriam sluit hierbij aan en heeft ook de zorg rondom geldigheid en betrouwbaarheid van de validatie en geeft beschrijvingen en richtlijnen.

Grounded-theory (Gefundeerde Theorie, GT)

Volgens Kenny & Fourie (2015) zijn er binnen de GT zijn er drie stromingen te onderscheiden, namelijk de *Classic*, de *Straussian* en de *Constructivist*. De GT is volgens hen ontworpen om een belangrijke theorie te ontdekken door systematische analyse van data. De onderzoekers onderscheiden deze drie stromingen op basis van tegenstrijdige coderingsprocedures en filosofische posities en de wijze van het gebruik van literatuur. Dit onderzoek sluit zich aan bij de constructivistische wijze van coderen, die door Charmaz (geciteerd in Kenny & Fourie, 2015) is bedacht. Charmaz stond in strijd met de *Straussian* methode, die een erg concrete, regel gebonden en voorschrijvende benadering van coderen had. Charmaz vond namelijk dat dit de creativiteit van de onderzoeker verstoortte en ook onderdrukte. Charmaz benadrukte de flexibiliteit, waarbij je onderzoeker ontvankelijk moest zijn voor het creëren van opkomende categorieën en strategieën. In zijn kader zijn er ten minste twee fasen om te coderen:



Figuur 1: Fasen van coderen Constructivist (Kenny & Fourie, 2015)

In de eerste fase wordt er gesproken over open coderen. Charmaz geeft aan dat er gecodeerd wordt op basis van acties en potentiële theoretische signalen. De woorden die gegeven worden zijn zelfstandige naamwoorden, waarmee verbanden gemaakt worden tussen codes en de analyse. Daarbij geeft Charmaz aan dat de NVIVO-codes de taal van de deelnemers moet omvatten.

In de tweede fase wordt er opnieuw gefocust gecodeerd, wat wil zeggen dat codes herkend worden doordat zij terugkerend zijn of bijzonder belangrijk in het bestudeerde patroon. Er wordt volgens Charmaz (Kenny & Fourie, 2015) meer gekeken naar het gewicht van de analyse, op basis daarvan worden er ‘theoretische categorieën’ gevormd. Door middel van het schrijven van memo’s wordt er een theorie opgebouwd en kan er een conceptuele veronderstelling ontwikkeld worden: “*Writing and sorting memos captures the unfolding process of interpreting the phenomena and constructing a theory.*” (Charmaz, geciteerd door Kenny & Fourie, 2015, p. 1279)

Deze coderingsprocedure wordt door Kenny & Fourie (2015) meer interpretatief, intuïtief en impressionistisch genoemd ten opzichte van de andere twee stromingen. Deze procedure is geschikt voor intensieve en diepgaande interviews waarbij respondenten een betekenis aan hun ervaring geven. Uiteindelijk concludeert deze procedure een interpretatief begrip van de onderzoeker, in plaats van een uitleg, over een sociaal proces.

Onderzoeksaanpak

De cases die bestudeerd zijn, zijn docenten en hun leidinggevenden. Zij werken in een bepaalde context, namelijk het voortgezet onderwijs, en hebben invloed op elkaars gedrag. De casestudy richt zich volgens Stake (Yazan, 2015) op de activiteiten in die organisatie en begrijpt de belangrijke omstandigheden. Daarmee is een interpretatief maar ook een krachtige omgeving ook kenmerkend. Om deze reden zijn de interviews op de locatie van de scholen gehouden, omdat 'de wereld' van de respondent moet worden begrepen (Easterby-Smith, Thorpe, & Jackson, 2015). Om duidelijk te krijgen wat er geschreven is over de onderwerpen, ondernemend gedrag en leiderschap, is er eerst literatuurstudie gedaan. Deze literatuurstudie heeft geholpen om niet onbevongen de interviews in te gaan. Er zijn drie verschillende vragen opgesteld, de onderzoeksvragen, waar vanuit de interviews zijn gestart. Daarmee waren de interviews semigestructureerd vormgegeven vanuit een flexibel ontwerp. Vanaf het begin is er flexibiliteit in het onderzoek ontwerp geweest, zowel voor als tijdens de interviews is er sprake geweest van literatuuronderzoek om zo de verschillende contexten te begrijpen.

De interviews zijn allemaal opgenomen en vervolgens letterlijk uitgetypt. Deze teksten zijn geüpload in NVIVO, waar het coderen is begonnen. In het coderen zijn twee fasen doorlopen, waarbij er woorden of begrippen zijn gegeven aan de codes. Deze woorden of begrippen zijn benoemd door de respondenten. Bij de tweede fase van coderen is bekeken welk gewicht de begrippen kregen; dit is een interpretatief proces geweest. De resultaten van de tweede fase van coderen is bij het hoofdstuk analyse opgenomen en wordt ondersteund door verschillende citaten van de respondenten. Tijdens de tweede fase van coderen werd een theorie opgebouwd en werd er een conceptueel model gevormd. Het resultaat is ook een interpretatief begrip van de onderzoeker. Het conceptueel model is in het hoofdstuk analyse opgenomen.

Uiteindelijk zijn de begrippen vanuit de interviews en het conceptueel model vergeleken met de opbrengsten uit de literatuur. Dit is in het hoofdstuk tweede analyse opgenomen.

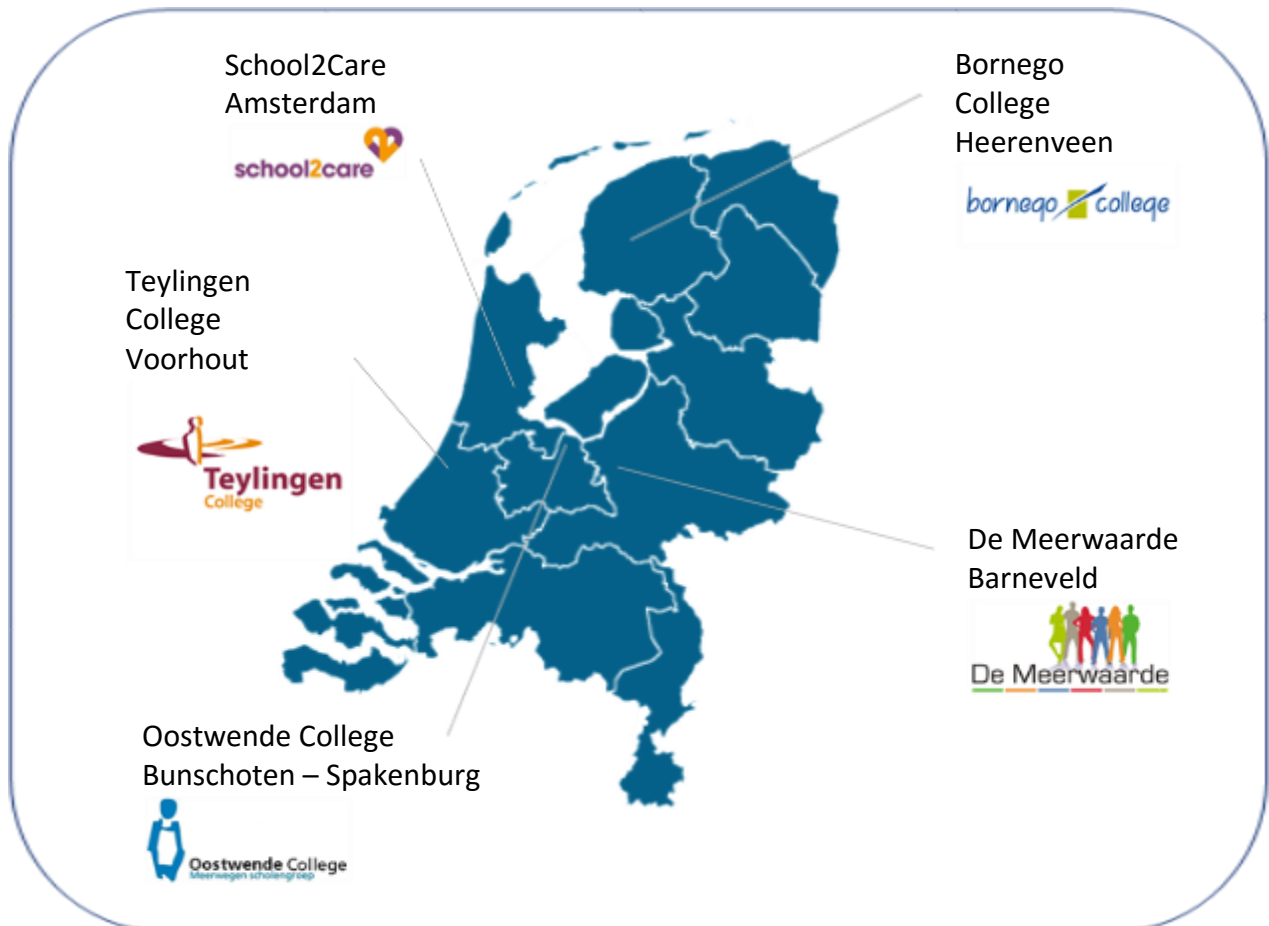
De uitgewerkte enquêtes met codering kunnen bij de onderzoeker opgevraagd worden (t.hoekstra@live.nl).

Onderzoekspopulatie

De populatie bestaat uit vijf verschillende cases. Per case is er een leidinggevende met twee of drie docenten met ondernemend gedrag. De leidinggevenden zijn benaderd, er is getracht om diversiteit aan te brengen door scholen te benaderen op verschillende plekken in Nederland. De leidinggevenden hadden het eerste interview. Aan het eind van het interview, nadat beschreven was wat ondernemend gedrag bij docenten was en welke invloed leiderschap daarbij had, werd gevraagd of er ook docenten met ondernemend gedrag geïnterviewd mochten worden. Aan de docenten werd gevraagd wat het ondernemende gedrag van hen was en wat de invloed van leiderschap hierbij is.

Empirie

Aan het onderzoek hebben 18 respondenten meegewerkt, waarvan 5 leidinggevenden en 13 docenten. Er zijn vijf cases, dit zijn de vijf verschillende scholen in afbeelding 2. De scholen zijn op verschillende plekken in Nederland gesitueerd.



Figuur 2: Demografische ligging van de 5 verschillende scholen in kaart gebracht

Tabel 3: Vijf cases (per case aantal leidinggevenden en docenten)

Cases	Leidinggevende	Docent
1. Bornego College	1	2
2. De Meerwaarde	1	3
3. Oostwende College	1	3
4. School2Care	1	3
5. Teylingen College	1	2
Eindtotaal	5	13

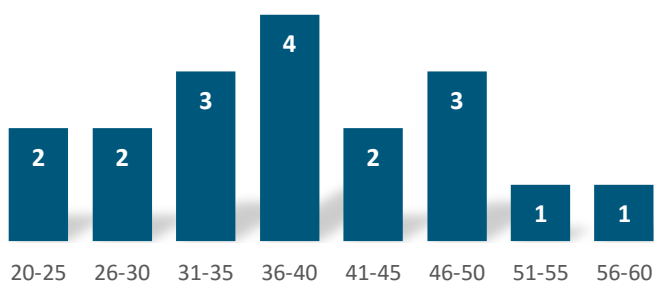
Er is verschillende demografische informatie over de docenten en de leidinggevenden verzameld. De informatie is te vinden in onderstaande tabel (zie Tabel 4).

Tabel 4: Demografische informatie over de respondenten (jaren ervaring in functie en man/vrouw)

Aantal jaren ervaring in functie		Geslacht		Eindtotaal
Functie	Jaren ervaring in functie	Man	Vrouw	
Docent	0-5	2	1	3
	6-10	3	1	4
	16-20	1	2	3
	21-25		1	1
	26-30	1		1
	31-35	1		1
Docent Totaal		8	5	13
Leidinggevende	0-5	1	1	2
	6-10		1	1
	11-15		2	2
Leidinggevende Totaal		1	4	5
Eindtotaal		9	9	18

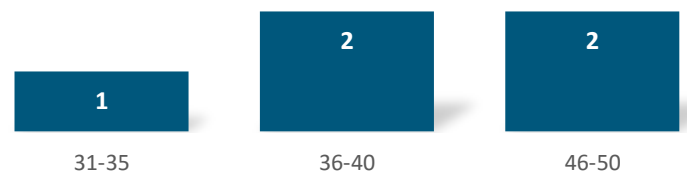
In figuur drie en vier worden de leeftijdscategorieën van zowel docenten als leidinggevenden weergegeven.

Leeftijdscategorie docenten



Figuur 3: Leeftijdscategorie docenten

Leeftijdscategorie leidinggevenden



Figuur 4: Leeftijdscategorie leidinggevenden

Analyse

In de analyse worden de begrippen besproken die zijn ontstaan tijdens het coderen van de interviews. De begrippen worden uitgelegd en toegelicht met enkele typerende uitspraken (*quotes*). Vervolgens worden de begrippen gepresenteerd in een conceptueel model en vormen een theorie. Het conceptueel model wordt vervolgens toegelicht.

Tabel 5 Ondernemend gedrag door respondenten

1. Ondernemend gedrag

De respondenten hebben antwoord gegeven op de vraag wat zij verstaan onder ondernemend gedrag. In Tabel 5 is een overzicht te vinden van de gedragingen.

Doorzettingsvermogen

Doorzettingsvermogen wordt door zowel docenten als leidinggevendenden beschreven als het lang vol houden en niet opgeven bij activiteiten van docenten. “Een lange weg die we met elkaar hebben gelopen.” en “Niet aflatend.”

Flexibiliteit in werktijd

Docenten en leidinggevendenden geven aan dat het werk ook in de weekenden of avonden gedaan kan worden. Beiden geven enerzijds aan dat de keuze om zelf het werk te plannen van belang is. “Ik vind zelf dat ik een ontzettend vrije baan heb en dat ik wel richtlijnen heb waar ik aan moet voldoen maar dat ik zelf kan bepalen wanneer ik dat doe.”

Anderzijds vraagt het werk soms ook om te werken buiten de reguliere werktijden. Ook vraagt volgens docenten ondernemerschap ook extra tijd waarin je moet willen investeren. “Eigenlijk niemand doet waar hij of zij puur voor betaald wordt, iedereen doet eraan nog dingen.”

Intrinsieke motivatie

De intrinsieke motivatie wordt vertaald uit motivatie rondom persoonlijke ontwikkeling. Het willen leren, iets nieuws willen doen, nieuwsgierigheid en ook ambitie. “Iemand die vanuit die motivatie lerend is, die wil zichzelf verbeteren en zoekt naar manieren om dat te doen.” Intrinsieke motivatie wordt ook omschreven als het beste willen voor de leerlingen of voor de lessen, dit wordt ook wel omschreven als passie. “Onze drijfveer is wat het voor kinderen oplevert met wat wij doen.” Docenten en leidinggevendenden geven aan dat de docenten hier energie van krijgen.

Flexibel zijn

Docenten en leidinggevendenden geven aan dat ‘flexibel zijn’ gaat om het combineren van de verschillende taken en daar op een ontspannen manier mee om gaan door zich aan te

Ondernemend gedrag door Respondenten
Doorzettingsvermogen
Flexibiliteit in werktijd
Intrinsieke motivatie (Het beste willen/ passie/nieuwsgierigheid/ persoonlijke ontwikkeling)
Flexibel zijn
Samenwerken
Goede docent zijn
Naar buiten gericht
Eigenaarschap (Leiderschap/initiatief/ verantwoordelijkheid nemen)
Een ander niveau van denken

passen aan de (veranderende) situatie. “Dat je makkelijk om kunt gaan met verandering of als dingen anders gaan.”

Samenwerken

Docenten en leidinggevendenden beschrijven bij ondernemerschap bijna allemaal ook samenwerking met collega's: het samenwerken als team. In deze samenwerking versterken docenten elkaar. Voorbeelden die gegeven worden zijn met elkaar overleggen en verbinding zoeken met elkaar. “Als er iets is wordt er met elkaar overlegd om zo snel mogelijk iets op te lossen.” De docenten geven daarin ook het kritisch zijn aan, bijvoorbeeld het elkaar aanspreken en open zijn naar elkaar. “We hebben de afspraak dat je dingen naar elkaar uitspreekt.”

Goede docent zijn

Leidinggevendenden geven aan dat de primaire taak van een docent lesgeven is, deze taak moet op orde zijn. “Ja - de basis moet gewoon in orde zijn.”

Leidinggevendenden noemen dit de basis van een docent. Ook docenten geven dit aan, die noemen het klassenmanagement, het contact met leerlingen en inhoud van lessen als eerste prioriteit. “De primaire taak dat je onderwijs geeft en dat zo goed mogelijk doet, dat staat buiten kijf, dat is het voornaamste waarvoor je hiervoor bent.”

Naar buiten gericht

Docenten en leidinggevendenden geven aan dat naar buiten gericht gaat om het contact zoeken of hebben met het bedrijfsleven. Dit kan gaan omdat dit ten goede komt aan de lessen en het onderwijs in het algemeen maar dit kan ook gaan over stages voor leerlingen. “Om een brug te kunnen slaan naar buiten de school en om op ontwikkelingen in te kunnen spelen.”

Eigenaarschap

Twee docenten zeggen rondom eigenaarschap iets over verantwoordelijkheid, namelijk je verantwoordelijk voelen voor je taken als docent. Zowel docenten als leidinggevendenden geven aan dat er door docenten initiatief genomen moet worden, bijvoorbeeld in oplossingen verzinnen en te kijken naar wat nodig is in de organisatie en te willen ontwikkelen. “Een proactieve houding, niet afwachtend, maar dus ook zelf met dingen komen.”

Het initiatief moet bij de docent vandaan komen en de docent neemt dan met de leidinggevende contact op om te informeren, met een oplossing of met een idee. De respondenten geven daarbij aan dat het gaat om zowel taken of initiatieven naast de reguliere taken als docent als om de reguliere taak te verbeteren. “Dus daarin verantwoordelijkheid nemen en misschien net dat stukje extra kunnen geven.”

Ander niveau van denken

Door zowel docenten als leidinggevendenden wordt een ander niveau van denken beschreven als buiten kaders kunnen denken, analyseren en boven je werkzaamheden kunnen staan. Daarbij wordt ook creativiteit genoemd. “Buiten de kaders kunnen denken, eruit kunnen gaan.”

Negatief ondernemend gedrag

Door zowel docenten als leidinggevende werd ook negatief ondernemend gedrag benoemd. Voorbeelden van negatief ondernemend gedrag zijn: wanneer de docent geen goede docent meer is waardoor de kwaliteit van lesgeven of de relatie met leerlingen achteruit gaat, als de persoon door de hoeveelheid verschillende taken niet meer in balans is, als het ondernemende gedrag komt vanuit kritiek op de organisatie of als de docent ondernemend is buiten de kaders van de schoolorganisatie. “Zo actief en ondernemend, maar zonder verbinding met mij of met school of met de regels of alles er omheen.” “Ik heb wel veel ballen hoog te houden, drukte, veel piekmomenten.”

Bij het negatieve ondernemend gedrag wordt door de leidinggevenden aangegeven hoe zij daar mee om moeten gaan.

Tabel 6 Gedragingen leidinggevenden door respondenten

2. Leiderschap

Aan de respondenten is gevraagd wat de invloed van leiderschap is op ondernemerschap bij docenten. Leidinggevenden en docenten hebben verschillende zaken aangegeven, die de gedragingen van leidinggevenden omschrijven. Deze zaken zijn geclusterd tot begrippen. In de Tabel 6 is een overzicht te zien wat door zowel leidinggevenden als docenten is aangegeven. Vervolgens worden de begrippen verder toegelicht met enkele typerende uitspraken.

Gedragingen leidinggevenden door respondenten
Sturen op eigenaarschap (Vrijheid en vertrouwen geven)
Erkenning en waardering geven
Faciliteren
Ruimte geven voor ambitie
Sturen op kwaliteiten (Aanreiken van taken)
Individueel contact
Persoonlijke klik/zelf ondernemend zijn
Kaders aangeven (Duidelijk/kritisch zijn)

Sturen op eigenaarschap

Docenten en leidinggevenden geven aan dat eigenaarschap de ruimte is voor docenten om problemen of kansen zelf op te pakken. Ook geven zij aan dat eigenaarschap van docenten de verantwoordelijkheid is voor het eigen werk en de kwaliteit daarvan. Bij eigenaarschap wordt ook de vrijheid beschreven die de docenten krijgen om hun werkzaamheden zelf in te vullen, enkele docenten omschrijven dit als autonomie. Daarbij wordt ook het vertrouwen van leidinggevenden in docenten aangeduid, de leidinggevenden hebben het vertrouwen dat de docenten hun werkzaamheden goed doen. De leidinggevenden sturen door de docenten aan te spreken op de verantwoordelijkheid en het vertrouwen en geven ook de kaders aan. De leidinggevenden verwachten informatie vanuit docenten en waar nodig overleg. “Wat kan jij brengen, wat kan jij toevoegen?” “Vertrouwen geven, docenten zien als professionals.”

Erkenning en waardering

Zowel docenten als leidinggevenden geven aan dat erkenning en waardering van belang is. De leidinggevende doet dit door te erkennen dat docenten bepaalde taken hebben opgepakt, dit door dit te benoemen naar anderen. Ook gaat het hier om verantwoordelijkheden geven en dat waarderen en daar trots op zijn. Docenten geven aan dat er waardering uitgesproken kan worden of dat er waardering in salaris/functie verhoging is. “Zij krijgt ook de credits, jij wordt het gezicht voor dat onderwerp.” “Maar zij is een manager die werkt vanuit ere naar wie ere toekomt.”

Faciliteren

Er wordt door zowel docenten als leidinggevendenden aangegeven dat wanneer een docent met een idee komt of een vraag, dat de leidinggevendenden dit faciliteren. Dit faciliteren kan door ruimte en tijd te geven om te experimenteren en dit kan door geld of materialen beschikbaar te stellen. Beiden geven aan dat de docent met een idee komt en dat de leidinggevende vraagt wat er nodig is. "Wat heb je daarvoor nodig? Wat kan ik daarin doen?" "Als je iets wilt, kom dan naar mij toe en dan kijken we wat mogelijk is."

Ruimte geven voor ambitie

Docenten en leidinggevendenden geven aan dat docenten zich kunnen ontwikkelen. Bij sommige docenten wordt er ook gestuurd op ambitie door middel van gesprekken of door het aanreiken van taken. Ook geven docenten aan dat dit binnen de organisatie wordt gestimuleerd en dat er vrijheid en ruimte is. "Ik heb onwijs veel vrijheid gekregen voor mijn eigen interesse." "Er wordt mij ook gevraagd wat mijn ambities of plannen zijn."

Sturen op kwaliteiten

De leidinggevendenden en docenten beschreven deze factor als dat de docenten door hun leidinggevende in hun kracht gezet worden, ingezet op hun kwaliteiten en in het belang van de organisatie. Daarbij kent de leidinggevende de docent goed en weet de leidinggevende wat er nodig is in de organisatie. De leidinggevende vraagt de docent voor bepaalde taken, het is sturend. "Ik kijk steeds of deze persoon in zijn kracht staat. ""Zorgen dat mensen op de juiste plek zitten."

Individueel contact

Leidinggevendenden en docenten geven aan dat het individuele contact van twee kanten kan komen. De leidinggevende kan het initiatief nemen, maar ook de docent. Het contact wat beschreven wordt door beiden wordt omschreven als informeel contact; de leidinggevende is gemakkelijk toegankelijk. Als er contact is, gaat het vaak om ideeën van een docent of komt de docent langs om te sparren. Omdat de leidinggevende en de docent elkaar gemakkelijk opzoeken, weet de leidinggevende wat er speelt bij de persoon of in de organisatie. Wat door beiden aangegeven wordt is dat de leidinggevende een goed overzicht heeft van wat er gebeurt in de school en wat de kwaliteiten van mensen zijn. "We hebben verschillende gesprekken." "Ik ben hands-on, ik zie veel ik weet veel."

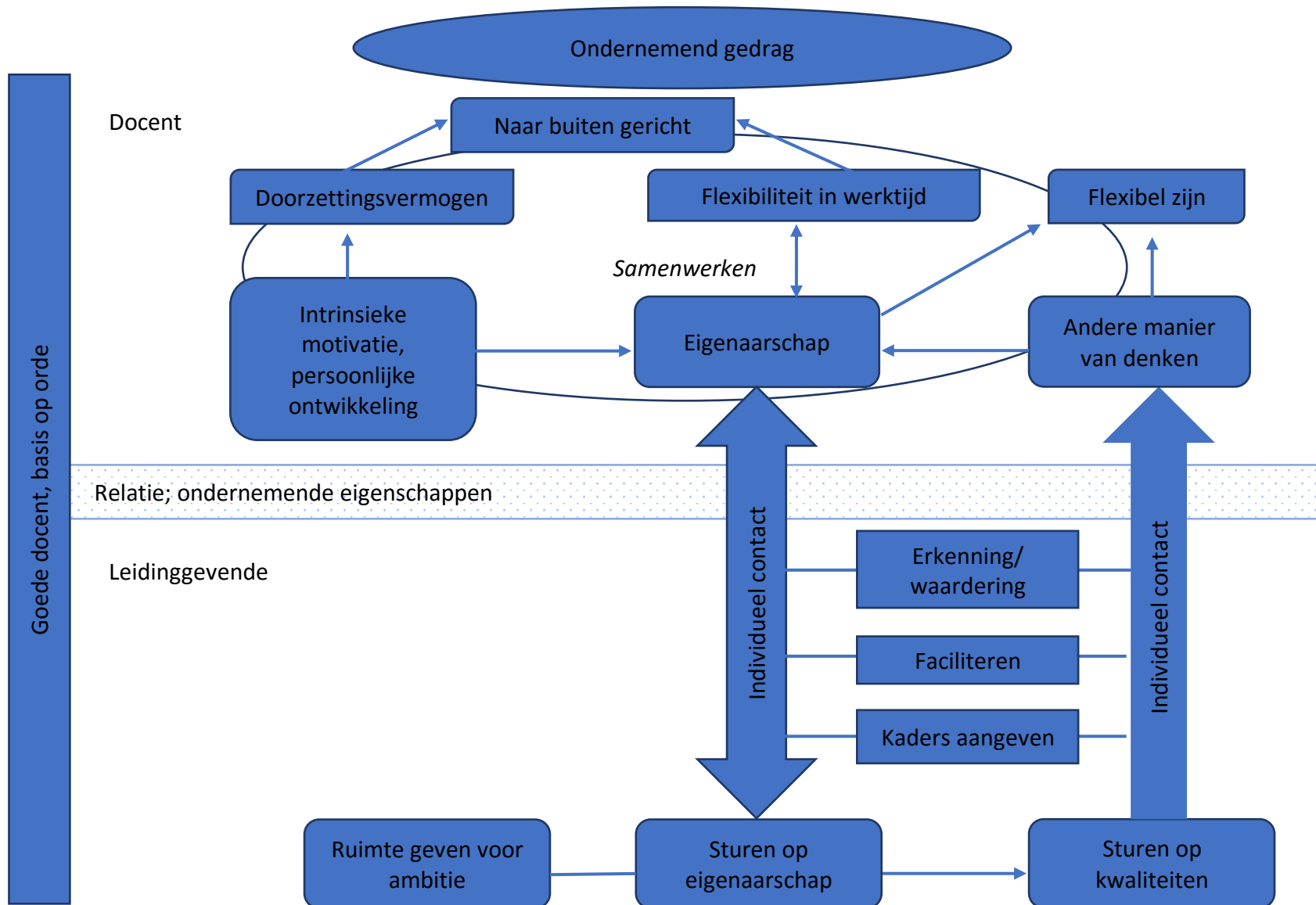
Relatie: persoonlijke klik/zelf ondernemend zijn

Docenten en leidinggevendenden geven aan dat er een persoonlijke klik is tussen hen. Dit is omdat ze elkaar aardig vinden, maar ook omdat ze dezelfde ondernemende eigenschappen hebben en allebei willen leren en ontwikkelen. De leidinggevendenden zijn dan ook ondernemend. "Ja ik ben zelf ook ondernemend." "We hebben wel een band, er is verbinding, er is een level waar je een connectie hebt."

Kaders aangeven

Leidinggevendenden en docenten geven aan dat er kaders aangegeven worden aan docenten door middel van het persoonlijke contact. De leidinggevende heeft een visie en een duidelijke mening, binnen deze visie is veel bewegingsvrijheid en krijgen docenten het gevoel van ruimte om zelf te ontwikkelen. De leidinggevende bevraagt de docent, stelt ook

kritische vragen en is ook duidelijk naar de docent. De docenten geven aan dat er vrijheid is, maar dat het wel eerst besproken moet worden en dat de leidinggevende ook een mening heeft. “Als zij twijfelt over de lijn die wij nemen dan onderneemt zij actie.” “Ik denk dat het team het gevoel heeft dat het zelf mag bepalen maar ik denk wel dat daaronder helemaal uitgestippeld is hoe het zou moeten.”



Figuur 5: Analyse conceptueel model

Toelichting conceptueel model

In het conceptueel model is een analyse gemaakt van de resultaten. Het ondernemend gedrag van de docent is in relatie gebracht met het leidinggevende gedrag. Er is te zien wat de leidinggevende doet en waar dat invloed op heeft bij de docent. En andersom, wat de docent laat zien en waar dat invloed op heeft bij de leidinggevende.

Uit de resultaten blijkt dat ondernemend gedrag start bij het zijn van een goede docent, links in het model. Dit is de start van het ondernemende gedrag van de docent en het gedrag van de leidinggevende. Leidinggevend en docenten geven aan dat de basis van een docent, het lesgeven en de omgang met leerling, in orde moet zijn. Dan is er pas ruimte voor ondernemerschap. Dit omschrijven docenten zelf als basis, maar ook leidinggevend en geven aan hierop te sturen.

Het contact tussen een ondernemende docent en een leidinggevende bestaat hoofdzakelijk uit individueel contact. Dit is de gestippelde horizontale lijn in het midden van het model. Tussen de ondernemende docent en zijn leidinggevende is een relatie. Deze relatie komt voort uit het delen van dezelfde ondernemende eigenschappen en intrinsieke motivatie. De ondernemende docent laat eigenaarschap zien, de leidinggevende stuurt op eigenaarschap. Dit is de pijl die twee kanten op gaat, eigenaarschap van een ondernemende docent heeft invloed op het sturen op eigenaarschap van de leidinggevende. En het sturen op eigenaarschap van de leidinggevende heeft invloed op eigenaarschap van een docent. Aan eigenaarschap zijn gedragingen van een ondernemende docent verbonden, die hebben een relatie met eigenaarschap. Docenten geven aan dat eigenaarschap invloed heeft op flexibiliteit in werktijd en wanneer er flexibiliteit in werktijd is heeft dit invloed op eigenaarschap van een docent.

Wanneer een docent gestuurd wordt op eigenaarschap, flexibiliteit in werktijd heeft, heeft de docent de ruimte maar ook de behoefte om naar buiten gericht te zijn.

Doorzettingsvermogen is nodig bij naar buiten gericht zijn, dit gaat om samenwerkingen met bedrijven/instellingen/andere scholen. Doorzettingsvermogen komt voort uit intrinsieke motivatie/persoonlijke ontwikkeling. Intrinsieke motivatie/persoonlijke ontwikkeling heeft invloed op eigenaarschap van een ondernemende docent.

Eigenaarschap heeft ook invloed op het flexibel zijn van een docent. Voor het flexibel zijn, is een andere manier van denken nodig.

Onderliggend aan de begrippen, gedragingen van een ondernemende docent, ligt samenwerking. Dit omvat het gedrag van een docent. Docenten geven aan dat zij in een team werken en graag samenwerken. Leidinggevend en geven aan dat ondernemend gedrag versterkt in de samenwerking.

De leidinggevende stuurt op een andere manier van denken bij de docent. Dit doet hij/zij door individueel contact. In dat individuele contact worden kaders aangegeven, wordt er gefaciliteerd en wordt er erkenning/waardering gegeven aan de docent. De leidinggevende stuurt door het individuele contact op kwaliteiten van een ondernemende docent. Het sturen op eigenaarschap door de leidinggevende gaat twee kanten op. Door het individuele contact waarbij kaders worden aangegeven, er wordt gefaciliteerd en erkenning/waardering wordt gegeven, naar eigenaarschap van de docent. De leidinggevende stuurt ook op eigenaarschap door te sturen op kwaliteiten, door middel van het individuele contact.

Aan de basis van het sturen op eigenaarschap ligt het ruimte geven voor ambitie. Dat is nodig voor het sturen op eigenaarschap en het sturen op kwaliteiten.

Analyse 2

De begrippen die gevormd zijn vanuit de empirie en toelicht zijn in de analyse worden bij de tweede analyse vergeleken met de begrippen vanuit de literatuur. De theoretische begrippen zijn niet gebruikt bij het coderen en bij het vormen van een theorie zoals te zien in het conceptueel model.

Tabel 7: Vergelijking literatuur en respondenten op thema 'Ondernemend gedrag' (Bron: dit onderzoek)

Literatuur: Ondernemend gedrag docenten	Literatuur: Ondernemend gedrag bij werknemers	Respondenten (docenten en leidinggevenden) Ondernemend gedrag
<i>Job-motivation</i>	Zichzelf hard maken	Doorzettingsvermogen Flexibiliteit in werktijd
<i>Future perspective</i>	Eigen ontwikkeling	Intrinsieke motivatie (Het beste willen/ passie/nieuwsgierigheid/ persoonlijke ontwikkeling)
<i>Self-esteem</i>	Weet wat eigen waarden, vaardigheden en kwaliteiten zijn	Flexibel zijn
<i>Self-image</i>		
<i>Task perception</i> , leidt anderen en stimuleert evenementen	Vernieuwen/verbeteren van onderneming, organisatie, product/dienst/proces, risico en concurrentie	Samenwerken
	Klantgerichtheid	Goede docent zijn Naar buiten gericht
Initiatief	Proactiviteit	Eigenaarschap (Leiderschap/initiatief/ verantwoordelijkheid nemen)
Creatief, denkt in andere manieren iets doen	Innovativiteit	Een ander niveau van denken

Ondernemend gedrag

In de vergelijking hieronder is te zien dat een aantal begrippen aan elkaar gekoppeld kunnen worden. Deze begrippen staan naast elkaar in de tabel. Wat niet naar voren gekomen is bij de respondenten zijn *self-esteem/self-image/weten wat eigen waarden, vaardigheden en kwaliteiten zijn*. Flexibel zijn is een begrip vanuit de interviews, maar is niet specifiek benoemd in de gevonden literatuur.

Goede docent zijn wordt hier klein genoemd, als een begrip. In de analyse bleek een goede docent zijn een prominentere rol te krijgen, kreeg dit begrip meer gewicht. Het werd een basisvoorwaarde voor ondernemend gedrag. Dit is in de literatuur niet zo benoemd.

Er zijn koppelingen te maken vanuit de literatuur en de begrippen vanuit de interviews. Opvallend is dat het ondersteunen van werknemers en emotionele intelligentie niet zo specifiek door de respondenten benoemd is. Deze kenmerken zijn wel terug te vinden in het individuele contact en de persoonlijke klik. Over charisma van de leidinggevende, of optimisme/authentiek en krachtig zijn is door de respondenten niet over gesproken. Andere begrippen komen gedeeltelijk overeen (zie Tabel 8).

Tabel 8: Vergelijking literatuur en respondenten op thema 'Ondernemerschap' (Bron: dit onderzoek)

Literatuur: Gedrag leidinggevenden in de publieke sector	Literatuur: Gedrag leidinggevenden bij ondernemerschap	Leidinggevenden en docenten, gedrag leidinggevenden
	Ideeën van werknemers beheren en auteurschap/erkenning geven	Sturen op eigenaarschap (Vrijheid en vertrouwen geven) Erkenning en waardering geven
	Middelen geven om een idee uit te voeren	Faciliteren
	Luisteren naar en evalueren van ideeën van werknemers	Ruimte geven voor ambitie
Intellectuele stimulatie		Sturen op kwaliteiten (aanreiken van taken)
Ondersteunen van werknemers	Emotionele intelligentie; in staat zijn om te begrijpen hoe werknemers zich voelen en daarmee omgaan, een menselijke rol	
Charismatisch optreden	Optimistisch, authentiek en krachtig	
Ondersteunen van werknemers	Interactie hebben met individuen	Individueel contact
	Creëren van een <i>partnership</i> met werknemers	Persoonlijke klik/zelf ondernemend zijn
Inspirerende motivatie/visie		Kaders aangeven (Duidelijk/kritisch zijn)
Niet denken in beperkingen, maar speelruimte optimaal benutten		Zelf ondernemend zijn Kaders aangeven
<i>Contingent reward</i> , incidentele beloning		Erkenning en waardering geven
<i>Management by exception</i> (actief/passief)		Kaders aangeven (Duidelijk/kritisch zijn)

Deel 3

Conclusie

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag en de twee deelvragen:

Hoofdvraag:

Op welke wijze kan een leidinggevende in het Voortgezet Onderwijs (VO), ondernemend gedrag bij docenten activeren en stimuleren?

Deelvragen:

1. Wat is ondernemend gedrag van een docent in het VO?
2. Welke aspecten van leiderschap dragen bij aan ondernemerschap bij docenten in het VO?

Deelvraag 1 - Ondernemend gedrag van een docent in het VO:

Vanuit de literatuur worden verschillende aspecten rondom ondernemend gedrag genoemd: ondernemend gedrag in het algemeen maar ook specifiek voor docenten. Deze aspecten vanuit de literatuur zijn allemaal teruggekomen in de interviews met zowel de docenten en de leidinggevenden. De tabel met het overzicht is terug te vinden bij de resultaten. Er zijn aspecten bij die opgesplitst zijn en daardoor meer verdieping kregen. Het ondernemende gedrag van een docent in het VO bestaat volgens de literatuur, de docenten zelf en hun leidinggevenden uit de aspecten: doorzettingsvermogen, flexibiliteit in werktijd, intrinsieke motivatie, flexibel zijn, samenwerken, een goede docent zijn, naar buiten gericht, eigenaarschap en een ander niveau van denken. Van deze aspecten werd 'een goede docent zijn' als een voorwaarde gezien voor ondernemend gedrag van een docent.

De labels vanuit de literatuur komen overeen met de aspecten vanuit de interviews. Echter zijn zij iets anders omschreven omdat de dimensie en de context het verschil maken. Omdat er vanuit de literatuur met name over ondernemerschap in het algemeen, of Engelstalige begrippen genoemd zijn, is er gekozen voor aspecten die omschreven werden door de docenten of de leidinggevenden zelf.

Deelvraag 2 – Leiderschap en ondernemerschap van een docent

Vanuit het literatuuronderzoek is er weinig gekomen op het gebied van leiderschap of gedrag van een leidinggevende binnen het onderwijs of in een publieke sector. Uit het literatuuronderzoek zijn verschillende aspecten gekomen van leiderschap in relatie tot ondernemerschap of tot innovatie. Een aantal van die aspecten werden ook benoemd in de interviews. De tabel met het overzicht is terug te vinden bij de resultaten. Uit de interviews is geen nieuw aspect gekomen wat nog niet benoemd was in de literatuur. De aspecten van leiderschap die bijdragen aan ondernemerschap van docenten in het VO zijn volgens docenten en leidinggevenden zelf: sturen op eigenaarschap, erkenning en waardering geven, faciliteren, ruimte geven voor ambitie, sturen op kwaliteiten, individueel contact, een persoonlijke klik/zelf ondernemend zijn en kaders aangeven.

Het individuele contact kwam vanuit de literatuur duidelijk naar voren, ook in de interviews werd duidelijk dat het contact tussen de leidinggevende en de docenten met name individueel was. De persoonlijke klik/zelf ondernemend zijn bleek ook een soort van

randvoorwaarde in het persoonlijke contact. Dit omschrijft de literatuur als een *partnership*. (Graen & Uhl-Bien, 1995) Ook dit lijkt een soort van voorwaarde te zijn om bij te dragen aan ondernemerschap bij een docent.

Hoofdvraag - Op welke wijze kan een leidinggevende in het Voortgezet Onderwijs (VO), ondernemend gedrag bij docenten activeren en stimuleren?

Het is voor een leidinggevende van belang om, door middel van individueel contact, erkenning en waardering te geven, te faciliteren en kaders aan te geven. Het individuele contact is een relatie, *partnership*, tussen de leidinggevende en de docent. Daarbij is het van belang dat de leidinggevende zelf ook over aspecten van ondernemerschap beschikt. De leidinggevende geeft ruimte voor ambitie, stuurt op eigenaarschap bij een docent en kwaliteiten van een docent.

Discussie

Het literatuuronderzoek over leiderschap en ondernemerschap start met de definitie van leiderschap: "*Leadership is a process whereby an individual influences a group of individuals to achieve a common goal.*" (Northouse, 2016, p. 6) Yuki (2013) voegt daar aan toe dat het proces waarbij invloed wordt uitgeoefend op anderen gebeurt door richting te geven, te structureren en door het faciliteren van activiteiten. Leiderschap wordt op deze wijze in verband gebracht met resultaat en opbrengsten. Knies, Jacobsen en Tummers (2016) tonen op basis van meta-analyses aan, dat leiderschap van belang is voor prestaties.

Het blijkt dat leiderschap in definitie goed aansluit bij wat de respondenten in het empirisch onderzoek aangeven over leiderschap en wat van belang is bij ondernemerschap van docenten. De aspecten richting geven, structureren en faciliteren van activiteiten (Yuki, 2013), sluiten naadloos aan bij wat respondenten aangeven over het persoonlijke contact: faciliteren en kaders aan te geven aan de docent. De respondenten noemen hier ook *erkenning en waardering geven* als aspect. Dit voegt iets toe aan leiderschap bij het stimuleren van ondernemerschap bij een docent. Het erkennen en waarderen van wat een docent doet, vergroot het eigenaarschap van een docent. Ook heeft het invloed op het denken van een docent, een docent gaat daardoor op een andere manier denken. Als dat gecombineerd wordt met het sturen op kwaliteiten van een docent heeft dat uiteindelijk ook weer effect op het eigenaarschap van een docent. Ook wordt de flexibiliteit van een docent daarmee versterkt.

Het aspect samenwerking is genoemd als aspect van ondernemend gedrag bij een docent. Echter de aandacht voor dit aspect is van belang omdat het gaat over de context onderwijs. Bij de analyse is te lezen dat de docenten samenwerken als team. Dit komt vanuit de literatuur gedeeltelijk terug, maar niet specifiek. Docenten en leidinggeven geven namelijk aan dat ondernemerschap wordt versterkt door docenten onderling. Dit zegt iets over de cultuur in een team. Uit de resultaten komt niet naar voren dat een leidinggevende daarop stuurt of hier ruimte voor geeft, maar het wordt wel in alle aspecten van ondernemend gedrag benoemd. Het samenwerken als team is ook kenmerkend voor het onderwijs, alle docenten hebben dezelfde 'basis' aan taken. Daarin is bij de resultaten ook te lezen dat docenten kritisch en open zijn naar elkaar en elkaar ook aanspreken.

De leidinggeevenden die er gesproken zijn in het onderzoek waren allen zelf ook ondernemend. Knies, *et al.* (2016) benoemen bij leiderschap in de publieke sector het 'niet denken in beperkingen', maar speelruimte optimaal benutten. Uit de analyse komt naar voren dat wanneer er een klik is tussen docent en een leidinggevende, er een *partnership* ontstaat; dit ontstaat in deze context als zij beiden ondernemend zijn. Dit benadrukt het belang voor leidinggeevenden met ondernemend gedrag. Wanneer een leidinggevende dat niet is, zal het ondernemende gedrag van een docent niet tot zijn recht komen.

Beperkingen

Een beperking in het onderzoek is dat het gaat over gedrag; dit onderzoek is niet gedaan door een gedragswetenschapper. Het onderzoek is gedaan op basis van interpretatie, dit is een kenmerk van een *casestudy* (Stake, geciteerd door Yazan, 2015). Er is interpretatie van zowel de respondenten als van de onderzoeker aan te pas gekomen.

Een andere beperking daarbij is dat het onderzoek uitgevoerd is in de krachtige omgeving van de school; de omgeving kan ook invloed hebben op het gedrag van zowel de leidinggevende als van de docent. Er kunnen meerdere factoren een rol gaan spelen. Deze factoren zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Een aspect wat in dit onderzoek niet is meegenomen is de grootte van de organisatie. Dit wordt wel in de literatuur aangegeven door Vaccaro *et al.* (2012) als antwoord op aspecten van leiderschap. Het kan zijn dat dit nog invloed heeft op aspecten van leiderschap die bijdragen aan ondernemerschap van een docent.

Ook wordt niet voldoende de school als organisatie meegenomen. Leiderschap wordt in dit onderzoek gekoppeld aan de leidinggevende. Echter werd in de interviews ook weleens de schoolorganisatie benoemd. Het ging dan om bepaalde regels in de school, waar de leidinggevende niet altijd invloed op lijkt te hebben. Vaak zijn er meerdere leidinggeevenden in de school en soms neemt een bestuurder, managementteam of een directielid beslissingen. In de interviews kwam soms ook naar voren dat een docent een teamleider had en een directeur; deze docent had met beiden individuele contact. Dit is in dit onderzoek meegenomen onder de noemer leidinggevende. Echter is dan het interview met de leidinggevende gevoerd met de teamleider van die docent.

Wat kort genoemd wordt in de relatie, *partnership*, zijn de ondernemende aspecten bij een leidinggevende. In de resultaten wordt aangegeven dat docenten en leidinggeevenden dezelfde ondernemende eigenschappen hebben en allebei willen leren en ontwikkelen. De leidinggeevenden zijn dan ook ondernemend. Wat een aanbeveling voor verder onderzoek kan zijn is om te onderzoeken wat ondernemende kwaliteiten van leidinggeevenden zijn? En ook wat ondernemende kwaliteiten voor leidinggeevenden in de specifieke context van het VO zijn?

Dit onderzoek gaat specifiek over voortgezet onderwijs scholen in Nederland. Dit onderzoek doet geen uitspraken over andere vormen van onderwijs. Het zou kunnen dat in het basisonderwijs, het mbo, etc. ondernemend gedrag van een docent andere gedragingen zo omschrijven.

Dit onderzoek heeft vanaf start een flexibel ontwerp gehad. Bij deze vorm van onderzoek is veel ruimte voor interpretatie van de onderzoeker geweest.

Aanbevelingen

Het is interessant of de grootte van de onderwijsorganisatie invloed heeft op het leidinggevende gedrag en daarmee de invloed op het ondernemende gedrag van de docent. Dit zou mee kunnen worden genomen in verder onderwijs. Daarbij zou ook de context van de schoolorganisatie en de organisatiestructuur meegenomen kunnen worden.

Wat kort genoemd wordt in de relatie, *partnership*, zijn de ondernemende aspecten bij een leidinggevende. In de resultaten wordt aangegeven dat docenten en leidinggevenden dezelfde ondernemende eigenschappen hebben en allebei willen leren en ontwikkelen. De leidinggevenden zijn dan ook ondernemend. Wat een aanbeveling voor verder onderzoek kan zijn is om te onderzoeken wat ondernemende kwaliteiten van leidinggevenden zijn. En ook wat ondernemende kwaliteiten voor leidinggevenden in de specifieke context van het VO zijn.

Wat in vervolgonderzoek verder uitgediept kan worden, is wat het effect is van ondernemerschap van docenten in het VO. De respondenten waren allemaal van mening dat ondernemerschap belangrijk is. In de literatuur wordt ondernemerschap in verband gebracht met innovatie. Maar is het zo dat succesvolle VO-scholen meer ondernemende docenten hebben? Wordt het ondernemerschap bij docenten meer door leidinggevenden gestimuleerd.

Voor vervolgonderzoek is het interessant om dit onderzoek ontwerp toe te passen op andere vormen van onderwijs.

Bibliografie

- Antonic, B., & Hisrich, R. (2003, 10 1). Clarifying the intrapreneurship concept. *Journal of Small Business and Enterprise Devolment* , 7-24.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Birkinshaw, J., Hamel, G., & Mol, M. (2008). Management innovation. *Academy of Management Review*, 33, 825-845.
- Bogler, R. (2001, December). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, J. (2012, March). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *Eurepean Journal of Psychology of Education* , 27(1), 115-132.
- De Jong, J. d., & Wennekers, A. (2008, december). Intern ondernemerschap. Wat is het en hoe kan het gestimuleerd worden? *Handboek Effectief Opleiden*, 3-26.
- De Jong, J., & Den Hartog, D. (2007). How leaders influence employees' innovative behavior. *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 41-64.
- Drucker, P. (2005). Managing Oneself. *Harvard Business Review*, 83(1), 100-109.
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., & Jackson, P. R. (2015). *Management & Business Research*. Londen: Sage.
- Floyd, S., & Lane, P. (2000). Strategizing throughout the Organization: Managing Role Conflict in Strategic Renewal. *The Academy of Management Review*, 25(1), 154-177.
- Getz, I., & Robinson, A. (2003). Innovate or Die: Is that a Fact? *Creativity and Innovation Management*, 12(3), 130-136.
- Gibb, A. (2002, September). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2001). Primal Leadership. *Harvard Business Review*, 42-51.
- Graen, G. (1989). *Unwritten Rules for Your Career: 15 Secrets for Fast-Track Success*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1991). The transformation of professionals into self managing and partically self designing contributions; Toward a theory of leadership making. *Journal of Management systems*, 3(3), 33-48.
- Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) theory of Leadership over 25 Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Hupperts, C., & Poortman, B. (2015). *Aristoteles, Ethica Nicomachea* . Budel: DAMON.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272.
- Kenny, M., & Fouri, R. (2015). Contrasting Classic, Straussian, and Constructivist Grounded eory: Methodological and Philosophical Con icts. *The Qualitative Report*, 20(8), 1270-1289.

- Knies, E., & Tummers, L. (2017, januari). Leiderschap kan het verschil maken. *Katern Plus*, 26-28.
- Knies, E., Jacobsen, C., & Tummers, L. (2016). Leadership and organizational performance: State of the art and research agenda. In J. Storey, J. Denis, J. Hartley, & P. 't Hart, *Routledge Companion to Leadership* (pp. 404-418). London: Routledge.
- Marquand, D. (2004). *The Decline of the Public: The Hollowing Out of Citizenship*. Cambridge: Polity Press.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory & Practice* (Vol. 7). London: SAGE.
- O'Connor, A. (2013, Juli). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing*, 28(4), 546-563.
- Onderwijscoöperatie . (2016, Maart 16). *Voorstel herijking bekwaamheidseisen*. Opgehaald van Onderwijscoöperatie; van, voor en door de leraar: <https://onderwijscooperatie.nl/nieuws/voorstel-herijking-bekwaamheidseisen/>
- Onderwijscoöperatie. (2016, januari 11). *Leraar van het jaar* . Opgehaald van Onderwijscoöperatie: <http://leraarvanhetjaar.onderwijscooperatie.nl/lerarenkamer/>
- Rommelaar, J., & Breed, N. (2015, Juli). *Whitepaper Onderemend Onderwijs - Uitgangspunt voor het onderwijs van de toekomst*. Opgehaald van Rijkdienst voor Ondernemend Nederland: http://www.rvo.nl/sites/default/files/2015/08/White%20paper%20Ondernemend%20Onderwijs_juli%202015.pdf
- Vaccaro, I., Jansen, J., Van den Bosch, F., & Volberda, H. (2012, January). Management Innovation and Leadership: The moderating Role of Organizational Size. *Journal of Management Studies*, 49, 28-51.
- Van der Steen, M., Peeters, R., & Pen, M. (2010). *De weg omhoog. Een analyse van het vertoog over sociale mobiliteit in regeringsbeleid*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Visser, A. (2015). Inleiding op de vertaling. In G. Biesta, *Het prachtige risico van onderwijs* (pp. 6-9). Culemborg: Phronese.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yuki, G. (2013). *Leading in organizations*. Upple Saddle River, NJ: Pearson.
- Zhou, J., & George, J. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *Leadership Quarterly*, 14, 545-568.