



3



**VO** ACADEMIE

## **WERK MAKEN VAN STRATEGISCH HRM**

HOE PERSONEELSBELEID  
BIJDRAAGT AAN GOED ONDERWIJS  
EN BEVLOGEN MEDEWERKERS

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

---

### **Eerder verschenen in deze brochurereeks:**

- (1) *Al Doende Leren – Non- en Informeel leren door schoolleiders*  
Maart 2014
- (2) *Samenspel en Dialoog – Financieel leiderschap in het voortgezet onderwijs*  
Juni 2014
- (3) **Werk maken van Strategisch HRM** - *Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*  
Herzien, juli 2019
- (4) *Richting geven aan professionele ontwikkeling – Beroepsstandaard Schoolleiders Voortgezet Onderwijs*  
Maart 2015
- (5) *Samen leren in netwerken – Leernetwerken voor en door schoolleiders en bestuurders*  
September 2015
- (6) *Ontmoeting en interactie – Coaching als ontwikkelinstrument*  
Maart 2016
- (7) *Sturen vanuit visie – Strategisch onderwijskundig leiderschap*  
December 2016
- (8) *Een frisse blik – Collegiale visitatie als instrument voor professionele ontwikkeling*  
Maart 2017
- (9) *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven – Inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*  
Maart 2017
- (10) *Leren door vragen en luisteren – Intervisie als ontwikkelingsmethodiek*  
November 2017
- (11) *Goed onderwijs door focus op mensen – Aan de slag met peoplemanagement*  
Maart 2018
- (12) *Een gemeenschappelijke missie – Over het samenspel in de driehoek bestuur, toezicht en medezeggenschap*  
Mei 2018
- (13) *Loopbaanleren - Professionele ontwikkeling en loopbaanoriëntatie van leidinggevenden in het voortgezet onderwijs*  
November 2018

VO-academie, juli 2019

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad





## **WERK MAKEN VAN STRATEGISCH HRM**



HOE PERSONEELSBELEID  
BIJDRAAGT AAN GOED ONDERWIJS  
EN BEVLOGEN MEDEWERKERS

In opdracht van de VO-academie van de VO-raad

# INHOUD

<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>Over dit katern</b>	<b>5</b>
<b>1 Strategisch HRM: wat en waarom</b>	<b>10</b>
1.1 Ontwikkeling van onderwijs, personeel en de professionele schoolorganisatie	11
1.2 Inhoud van strategisch HRM	13
1.3 De professionele schoolorganisatie en de HRM-waardeketen	15
1.4 Doelen en opbrengsten	20
1.5 Doelen en opbrengsten voor scholen	22
 Ingrid Tjio / Onderwijsdoelen ondersteunen met HRM	28
<b>2 Strategisch HRM: effectiviteit</b>	<b>30</b>
2.1 De context in kaart brengen	31
2.2 Context aan doelen koppelen	34
2.3 HRM-activiteiten afstemmen	37
2.4 Strategisch HRM in de onderwijspraktijk	39
 Sufayil Dönmez / Autonome teams	44
<b>3 Strategisch HRM: opbrengsten</b>	<b>46</b>
3.1 Het AMO-model nader bekeken	47
3.2 Professionele leergemeenschappen en HRM	53
3.3 HRM en medewerkerwelzijn	55
 Ferdinand Vinke / Professionele dialoog	58

---

<b>4</b>	<b>Peoplemanagement</b>	<b>60</b>
4.1	Inhoud van peoplemanagement	61
4.2	Peoplemanagement in de onderwijspraktijk	65
4.3	Bevorderende en belemmerende factoren	69
4.4	Uitdagingen voor de ontwikkeling van peoplemanagement	73
	Wim van Brummen / Peoplemanagement	76
<b>5</b>	<b>Strategisch HRM: hoe verder?</b>	<b>78</b>
	Marian Vos / Duurzame inzetbaarheid	86
	<b>Referenties</b>	<b>88</b>

# VOORWOORD

Werving & selectie, beoordeling & beloning, professionalisering: in veel organisaties is het al lang niet meer het exclusieve domein van de personeelsfunctionaris. Met dagelijkse vragen over werk en functioneren klop je bij je leidinggevende aan. Dat is onderdeel van een veel groter veranderingsproces waarin personeelsbeleid (HRM) onderdeel wordt van het strategisch beleid. Anders gezegd: eigentijdse organisaties zien HRM als een middel om hun ambities te bereiken.

In het geactualiseerde Sectorakkoord dat de VO-raad in 2018 namens het voortgezet onderwijs met de overheid heeft gesloten, erkennen we het belang van strategisch personeelsbeleid. Het hoort bij de ontwikkeling van scholen als professionele schoolorganisaties: een belangrijke voorwaarde voor het eigentijdse en toekomstbestendige onderwijs dat we Nederlandse jongeren willen bieden. Daarom hebben we zwart-op-wit afgesproken dat schoolbesturen hier de komende jaren aan werken, gekoppeld aan de professionele ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid van zowel leraren als schoolleiders. Want scholen zijn niet alleen een plek waar leerlingen leren, maar ook een plek waar leraren, schoolleiders en bestuurders zich ontwikkelen.

Nu is een sectorakkoord op zich slechts een serie afspraken op papier. Die afspraken komen pas tot leven als besturen en scholen ermee aan de slag gaan. Ik ben de eerste die zal erkennen dat er op dit punt nog werk voor ons ligt. Ook al was personeelsbeleid op school niet nieuw, strategisch personeelsbeleid stond vijf jaar geleden nog in de kinderschoenen. Daar is echter in hoog tempo verandering in gekomen. Steeds meer besturen en scholen maken het versterken van strategisch HRM tot een speerpunt in hun beleid, zo blijkt uit recent onderzoek. Ze werken aan eigen onderwijsambities in samenhang met de persoonlijke en professionele doelen van leraren en schoolleiders.

Van de VO-raad en de VO-academie mogen zij daarbij goede ondersteuning verwachten. De leergang ‘Strategisch HRM voor schoolleiders en bestuurders’ is daar een geslaagd voorbeeld van. We hebben sinds 2013 zes leergangen achter de rug. Mede op basis van daar opgedane ervaringen is dit katern herzien. Het combineert nieuwe wetenschappelijke inzichten over strategisch HRM in de context van het voortgezet onderwijs met de praktische ideeën van mensen die er daadwerkelijk mee bezig zijn.

---

Strategisch personeelsbeleid is nooit 'af'. Het is continu in ontwikkeling. Want recent onderzoek laat óók zien dat de implementatie van personeelsbeleid binnen scholen een uitdaging blijft. De belangrijkste inzichten van dit katern staan daarom wat mij betreft in het laatste hoofdstuk. Dat bevat tien waardevolle opdrachten aan besturen en scholen en tips om daar samen met betrokkenen in de school mee aan de slag te gaan.

Ik wens u daarbij veel succes!

Paul Rosenmöller, voorzitter VO-raad  
Juli 2019

# OVER DIT KATERN

Voor u ligt een geheel herziene versie van het katern Doelgericht vertrouwen uit 2014. Een katern met een nieuwe titel (Werk maken van strategisch HRM), een bredere doelgroep (bestuurders en leidinggevenden op alle niveaus in de school) en vooral een ingrijpend vernieuwde inhoud. Dat was nodig omdat er op het gebied van strategisch personeelsbeleid in het voortgezet onderwijs in de afgelopen vijf jaar veel is gebeurd.

## Van kennismaking...

In 2014 was de eerste leergang Strategisch HRM voor schoolleiders net achter de rug. Een unicum: de eerste leergang die de uitgangspunten van goed personeelsbeleid in het voortgezet onderwijs behandelt, ze toepast op de praktijk van besturen en scholen en aandacht besteedt aan de rol van verschillende betrokkenen. Sindsdien heeft elk jaar een leergang plaatsgevonden. Medio 2019 hadden al 220 bestuurders, rectoren, directeuren, team- en afdelingsleiders, HRM-adviseurs en beleidsmedewerkers P&O deelgenomen.

Mede door de actieve verspreiding van de opbrengsten en het gedachtegoed van de leergang is de belangstelling voor strategisch personeelsbeleid gegroeid, zowel bij eindverantwoordelijk schoolleiders als schoolleiders uit het middenmanagement. Voor deze team- en afdelingsleiders is ook een apart ontwikkeltraject in het leven geroepen, dat specifiek ingaat op hun rol als peoplemanager. Mede naar aanleiding daarvan verscheen het katern 'Goed onderwijs door focus op mensen' (Knies 2018), dat helemaal aan peoplemanagement is gewijd.

Vanaf 2016 is strategisch personeelsbeleid via het project Stap 2 (in 2015 nog onder de naam Versterking strategisch HRM) binnen de sector breder onder de aandacht gebracht. Belangrijke onderdelen waren de ontwikkeling van een training SHRM voor HR-medewerkers en de ontwikkeling van de Spiegel Personeel en School, het zelfreflectie-instrument voor besturen en scholen waarvan ook in dit katern gegevens zijn terug te vinden. In de periode 2016-2018 zijn daarnaast met honderden bestuurders, schoolleiders en HRM-medewerkers gesprekken gevoerd over de manier waarop zij strategisch personeelsbeleid vormgeven in hun organisaties, over de ambities voor hun onderwijs en over de rol van personeelsbeleid en leiderschap hierin. Dit resulteerde onder andere in het oprichten en stimuleren van vele leernetwerken rond deze onderwerpen.



---

### **... naar doorontwikkeling**

Het is mede aan deze initiatieven te danken dat strategisch HRM in het voortgezet onderwijs de spreekwoordelijke kinderschoenen ruimschoots is ontgroeid. Een volgende fase is ingezet: er is sprake van een merkbare beweging in de sector om het strategisch personeelsbeleid in scholen naar een hoger plan te brengen. De onderzoeksresultaten die in dit kader worden gepresenteerd, ondersteunen dat.

Daarnaast wordt strategisch personeelsbeleid landelijk steeds meer erkend als aangrijpingspunt voor kwaliteitsverbetering, onderwijsontwikkeling en professionele ontwikkeling. Niet voor niets ligt in het geactualiseerde Sectorakkoord (2018) de focus nog meer op versterking van strategisch HRM. Er is expliciet afgesproken dat schoolbesturen hun personeelsbeleid afstemmen op onderwijskundige doelen en daaraan gekoppeld de professionele ontwikkeling en duurzame inzetbaarheid van leraren en schoolleiders.

Bovendien speelt strategisch personeelsbeleid een steeds grotere rol in (gesprekken over) verwante beleidsprioriteiten en ontwikkelingen in de sector, zoals de verdere verbetering van de onderwijskwaliteit, de ontwikkeling van de school als professionele (school)organisatie, goed werkgeverschap, het samen opleiden en professionaliseren en de beroepskwaliteit van leraren, schoolleiders en bestuurders.

### **Uitdagingen voor de komende jaren**

Alles wijst er dus op dat we op de goede weg zijn. Toch is er winst te boeken, want er zijn nog aanzienlijke verschillen in de mate waarin en de wijze waarop schoolbesturen strategisch personeelsbeleid ontwikkelen en implementeren. Zo blijkt uit onderzoek van Regioplan (Lubberman, 2019) dat besturen en schoolleiders weliswaar gemotiveerd zijn voor strategisch personeelsbeleid, maar dat zij het (nog) lastig vinden om personeel mee te nemen in de ontwikkeling en implementatie daarvan. Daarnaast blijkt monitoring van de implementatie en de opbrengsten van personeelsbeleid bij de helft van de schoolbesturen nog geen staande praktijk. Een belangrijke uitdaging voor de komende jaren ligt dan ook in aandacht voor de implementatie van personeelsbeleid op de werkvloer.

### **Dit katern**

Dit katern is bedoeld om besturen en scholen te helpen bij het aangaan van die opdracht. Het biedt geen mal of blauwdruk, maar werpt licht op onderliggende uitgangspunten, werkende principes en concrete handvatten voor strategisch personeelsbeleid in het vo. Het is primair geschreven voor zowel bestuurders als schoolleiders (op eindverantwoordelijk en middenmanagementniveau). Maar het is ook relevant voor bijvoorbeeld HR-functionarissen in het voortgezet onderwijs.

Vergeleken met de vorige editie zijn in dit katern veel nieuwe wetenschappelijke inzichten en resultaten uit onderzoek opgenomen. Zo worden met behulp van de Spiegel Personeel en School sinds 2016 systematisch gegevens verzameld over de kwaliteit, de toepassing en de resultaten van strategisch personeelsbeleid in het voortgezet onderwijs. Bij de actualisatie van dit katern zijn de gegevens van 2016 - 2019 meegenomen.

Verder zijn alle hoofdstukken geheel herzien: de hoofdstukken 1 tot en met 3 onder verantwoordelijkheid van prof.dr. Peter Leisink en hoofdstuk 4 onder verantwoordelijkheid van prof.dr. Eva Knies. Beiden zijn verbonden aan het departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USBO) van de Universiteit Utrecht. Peter Leisink en Eva Knies leverden ook bijdragen aan hoofdstuk 5, tezamen met adviseurs van de VO-raad en de VO-academie.

Bij dit alles hebben we ons zoveel mogelijk laten leiden door de ontwikkelvragen van bestuurders en schoolleiders. Ontmoetingen, ervaringen en recente onderzoeken hebben hier beter zicht op gegeven, wat ons in staat heeft gesteld handvatten en suggesties te concretiseren. We hopen dat het katern daardoor nog beter aansluit bij de praktijk.

---

## Leeswijzer

Dit katern begint met het wat en het waarom van strategisch personeelsbeleid (**hoofdstuk 1**). Wat verstaan we onder strategisch HRM en wat kan het opleveren? In **hoofdstuk 2** onderzoeken we wat er nodig is om strategisch personeelsbeleid effectief te laten zijn. Vervolgens bekijken we in **hoofdstuk 3** aan de hand van het AMO-model hoe HRM kan worden ingezet voor het welzijn van medewerkers, een professionele leercultuur en goed onderwijs. **Hoofdstuk 4** zoomt in op peoplemanagement: de manier waarop leidinggevenden HR-beleid implementeren en het leiderschapsgedrag dat hiermee verbonden is. In **hoofdstuk 5** sluiten we af met een blik op de opgaven die er voor besturen en scholen liggen als het gaat om strategisch HRM in het vo. In interviews verspreid door dit katern vertellen een bestuurder, een directeur, een sectordirecteur, een teamleider en een hoofd P&O over strategisch personeelsbeleid in hun organisatie. Zij doen dit ieder vanuit een specifieke invalshoek: duurzame inzetbaarheid, HRM-ontwikkeling en schoolontwikkeling, de rol van autonome teams, peoplemanagement en de professionele dialoog.

Nog twee opmerkingen vooraf.

- Schoolleiders zijn er in alle soorten en maten. Ze hebben gemeenschappelijke, maar ook uiteenlopende rollen en verantwoordelijkheden. Als wij in dit katern spreken over 'schoolleiders' bedoelen we zowel leidinggevenden op strategisch niveau (rector, conrector, locatiedirecteur) als middenmanagement-niveau (afdelingsleiders, teamleiders).
- Omwille van de leesbaarheid duiden we de bestuurder of schoolleider in dit katern soms aan met 'hij'. Daar kan natuurlijk met evenveel recht 'zij' gelezen worden.



# Hoofdstuk 1

## Strategisch HRM: wat en waarom

Bij strategisch HRM gaan personeelsontwikkeling en onderwijsontwikkeling hand in hand. Zo kan personeelsbeleid effectief bijdragen aan de verschillende doelen die scholen zich stellen.

### 1.1 Ontwikkeling van onderwijs, personeel en de professionele schoolorganisatie

Er zijn maar weinig sectoren waar het etiket ‘mensenwerk’ meer op zijn plaats is dan in het onderwijs. De vorming van jonge mensen tot zelfbewuste personen, toekomstige burgers en werknemers is een grote maatschappelijke opdracht.

#### De rol van leraren en schoolleiders

Uit onderzoek blijkt keer op keer dat die opdracht staat of valt met de kwaliteit van leraren. Goed onderwijs is afhankelijk van hun vakinhoudelijke kennis en pedagogisch-didactische bekwaamheden. Hieruit volgt dat professionele ontwikkeling - het bijhouden van die kennis en bekwaamheden – een voorwaarde is om goed onderwijs bij de tijd te houden.

Onderwijsvernieuwers als Michael Fullan en Andy Hargreaves (1992) bevestigen dit. Zij stellen dat elke onderwijsvernieuwing een leerproces voor leraren met zich meebrengt, dat scholen moeten ondersteunen. Die gedachtegang is ook te vinden in een rapport van de Onderwijsraad (2016) over de professionele ruimte die leraren nodig hebben om te werken aan goed onderwijs en aan hun eigen professionele ontwikkeling.

Leraren hebben dus een centrale plaats in het ontwikkelen en verzorgen van goed onderwijs, maar ook schoolleiders dragen bij aan de onderwijsopbrengsten van leerlingen. Bij de rol die aan hen wordt toegedacht, leggen onderwijsonderzoekers de nadruk op leiderschap (zie ook Onderwijsraad 2018).

Hallinger (2011) heeft het in een synthese van veertig jaar onderzoek bijvoorbeeld over de visie, de waarden, de ervaring en het voorbeeldgedrag waarmee schoolleiders bijdragen aan de onderwijsopbrengsten van leerlingen. Op de eerste plaats doen schoolleiders dat door in gesprek met leraren, leerlingen en ouders te werken aan een onderwijsvisie en onderwijskundige doelen voor de school als geheel. Op de tweede plaats zorgen zij voor een onderwijsstructuur en schoolorganisatie die passen bij de onderwijskundige visie. Op de derde plaats zorgen schoolleiders voor goed personeel, waarbij de professionele ontwikkeling van leraren voorop staat.

Dat onderwijsonderzoekers voor schoolleiders vooral een rol weggelegd zien in het uitwerken van de onderwijsvisie, is te verwachten. Interessant is vooral hoe schoolleiders hun onderwijsvisie verbinden met de andere elementen van organisatie en personeelsbeleid die Hallinger noemt.

### **De professionele schoolorganisatie**

Veel van de bovenstaande denkbeelden komen terug in de ‘professionele schoolorganisatie’ (PSO). Dit concept heeft een centrale plaats in de visie van de VO-raad (2017) op de verbetering van de kwaliteit van het voortgezet onderwijs.

## Het concept van de professionele schoolorganisatie omvat ook strategisch personeelsbeleid

Kenmerkend voor scholen die zich als professionele schoolorganisaties ontwikkelen, is volgens de organisatieonderzoekers Boselie, Noordegraaf en Knies (2017) dat ze soepel inspelen op verschillende ontwikkelingen, met behoud van koers en kernwaarden (zie figuur 1, pag. 16). Het startpunt wordt gevormd door de koers, de kernwaarden en de opbrengsten die een school voor verschillende stakeholders (bijvoorbeeld leerlingen, maatschappij,

---

medewerkers) wil realiseren. Het idee is dat de verschillende actoren en activiteiten samen zorgen voor de ontwikkeling van een school als professionele schoolorganisatie. De bestuurders zijn verantwoordelijk voor strategie en beleid. De leidinggevenden op alle niveaus spelen een cruciale rol bij vormgeving en uitvoering. De professionals (leraren en onderwijsondersteunend personeel) dragen hieraan bij vanuit collectieve autonomie, regelruimte, eigenaarschap en betrokkenheid. Tot slot waarborgt een professionele leercultuur het leren dat nodig is om tot de gewenste opbrengsten te komen.

Het concept van de professionele schoolorganisatie omvat ook strategisch personeelsbeleid. Dit schept de voorwaarden waaronder leidinggevenden en professionals zich voor de gewenste opbrengsten kunnen inzetten. Scholen werken op uiteenlopende manieren aan de invulling hiervan (De Nieuwe Meso 2017). De uitdaging blijft echter: hoe koppelen we het personeelsbeleid zodanig aan het schoolbeleid dat het optimaal bijdraagt aan de gewenste opbrengsten? Dit katern heeft ten doel scholen te assisteren bij het uitwerken van hun antwoord op deze vraag.

## 1.2 Inhoud van strategisch HRM

De hedendaagse benaderingen van human resource management (HRM) bestaan sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw. In deze benaderingen is HRM veel meer dan een serie instrumenten en een afdeling P&O. HRM omvat het geheel van instrumenten voor management van personeel, de organisatie van het werk, de HR-functionarissen en de leidinggevenden in de school. Die leidinggevenden en hun leiderschap zijn van zulk doorslaggevend belang dat sommige onderzoekers liever spreken van ‘peoplemanagement’ (Knies 2012; Purcell en Hutchinson 2007, zie ook hoofdstuk 4).

Strategisch HRM wordt in navolging van Boselie (2014) gezien als het beleid en de concrete activiteiten ten aanzien van management van arbeid en personeel gericht op het behalen van organisatiedoelstellingen, maatschappelijke doelstellingen en doelstellingen van medewerkers. In het onderwijs wordt dit vaak aangeduid met ‘strategisch personeelsbeleid’ in plaats van ‘strategisch HRM’. In dit katern gebruiken we de termen als synoniemen. Dat doen we in de betekenis van Boselie (2014), die kiest voor een brede benadering met oog voor drie aspecten:

- 1 de omgeving en de context, zowel binnen als buiten de organisatie
- 2 belangenpartijen binnen en buiten de organisatie
- 3 doelstellingen op meerdere gebieden: organisatie, maatschappij en medewerker.

### **Strategisch HRM en strategische doelen**

Kenmerkend voor strategisch HRM is dat het is afgestemd op de strategische doelen van de organisatie en op de ontwikkelingen in de omgeving van de organisatie. Aanvankelijk lag de focus bij het onderzoek naar strategisch HRM vooral op het bedrijfsleven. In de praktijk werd succesvol SHRM-beleid daardoor afgemeten aan financiële maatstaven als winst en rendement, ook al beschreef een van de eerste handboeken over SHRM de strategische doelen wel degelijk als het realiseren van opbrengsten voor organisatie, medewerkers én maatschappij.

Onderzoek heeft aangetoond dat strategisch HRM daadwerkelijk bijdraagt aan strategische doelen in brede zin. Een theoretische verklaring hiervoor is te vinden in de Resource Based View (Barney 1991). Deze veelgebruikte onderzoeksbenadering stelt dat je medewerkers met hun kennis, vaardigheden, energie, intellectuele vermogens, persoonlijkheid en motivatie kunt zien als resources, die mensen en organisaties in staat stellen waarde te creëren. Om waarde te creëren en opbrengsten te realiseren, zijn investeringen in deze 'human resources' nodig, zoals je ook investeert in apparatuur of ICT.

In de Europese literatuur over HRM (Boselie 2014; Pauwe & Farndale 2017) wordt in aanvulling hierop benadrukt dat medewerkers ook menselijke wezens met behoeften en verlangens zijn. Deze 'balanced approach' zegt dat goed HRM-beleid streeft naar opbrengsten voor de organisatie én opbrengsten voor de medewerkers, zoals tevredenheid met het werk, welzijn en een goede balans tussen werk en privé.



---

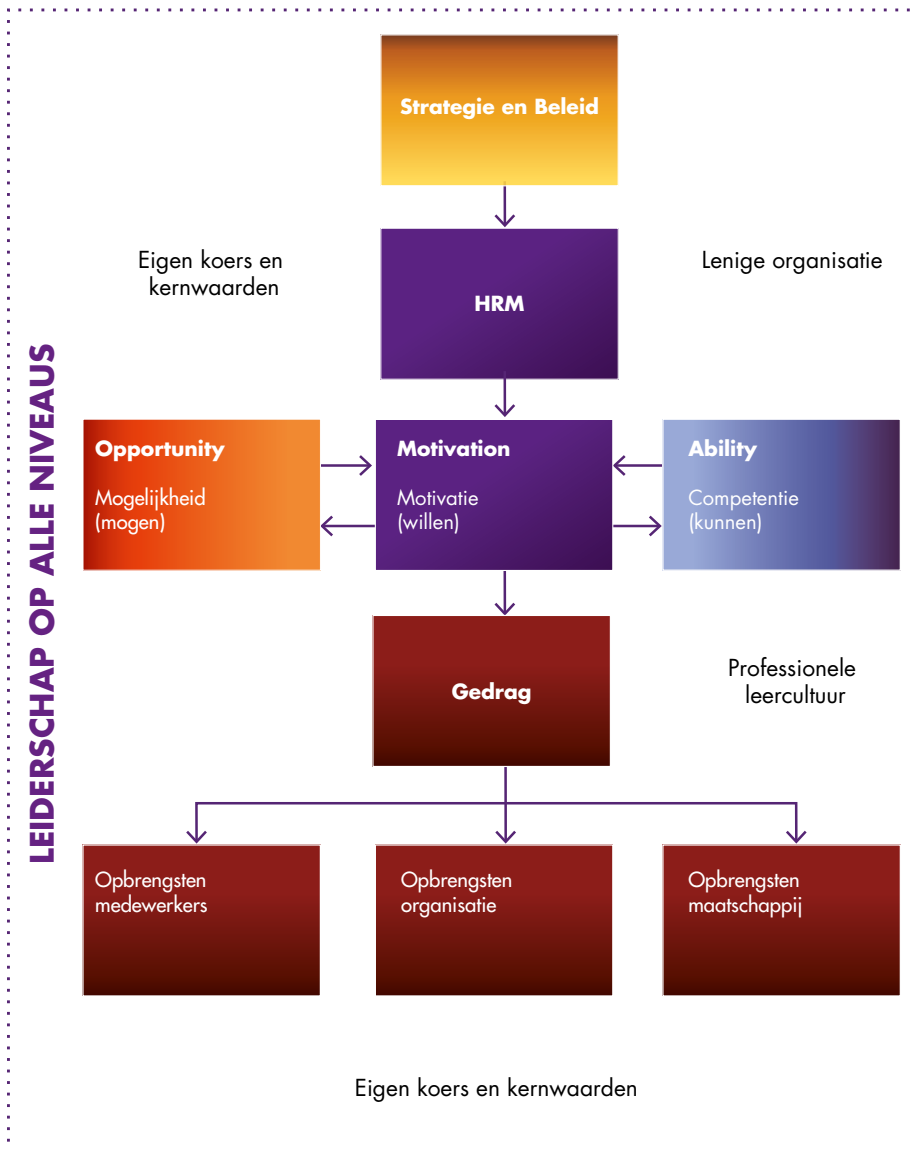
## Onderzoekresultaten onderstrepen dat strategisch HRM in het onderwijs bijdraagt aan de realisatie van strategische organisatiedoelen

Inmiddels is er ook onderzoek gedaan naar strategisch HRM in (semi)publieke en non-profitorganisaties, zoals rijksoverheid, gemeenten, politie, scholen, en zorginstellingen. Anders dan bedrijven hebben deze organisaties als missie het creëren van publieke waarde (al is financiële levensvatbaarheid natuurlijk ook voor hen van belang). In het geval van scholen gaat het om een bijdrage aan de talentontwikkeling van leerlingen in brede zin en daarmee aan de maatschappij.

De onderzoekresultaten onderstrepen dat strategisch HRM ook in het onderwijs bijdraagt aan de realisatie van strategische organisatiedoelen. Een mooi voorbeeld is een Amerikaans onderzoek onder 1.100 scholen in het primair en voortgezet onderwijs in New York (Favero, Meier & O'Toole 2014). De onderzoekers keken drie jaar lang naar de resultaten van bepaalde activiteiten van schoolleiders, met name het stellen van uitdagende maar haalbare doelen, het bouwen aan vertrouwen, het stimuleren van betrokkenheid en medezeggenschap bij medewerkers en het geven van feedback aan medewerkers. Scholen waar schoolleiders meer werk maakten van deze HRM-activiteiten en hun leiderschap, hadden hogere slagingspercentages, meer tevreden ouders, meer sociale veiligheid in school en minder verloop onder medewerkers.

### 1.3 De professionele schoolorganisatie en de HRM-waardeketen

Het is één ding om te constateren dat strategisch HRM bijdraagt aan het realiseren van organisatiedoelen, maar vraag twee is hoe dat werkt. Onderzoek hiernaar heeft geresulteerd in de HRM-waardeketen. Deze keten beschrijft wat de verbindende schakels zijn die maken dat HRM waarde toevoegt aan organisatieopbrengsten. In deze paragraaf beschrijven we de HRM-waardeketen als onderdeel van een professionele schoolorganisatie (Boselie, Noordegraaf & Knies 2017, zie figuur 1, pag. 16).



Figuur 1  
De HRM-waardeketen in een professionele schoolorganisatie.

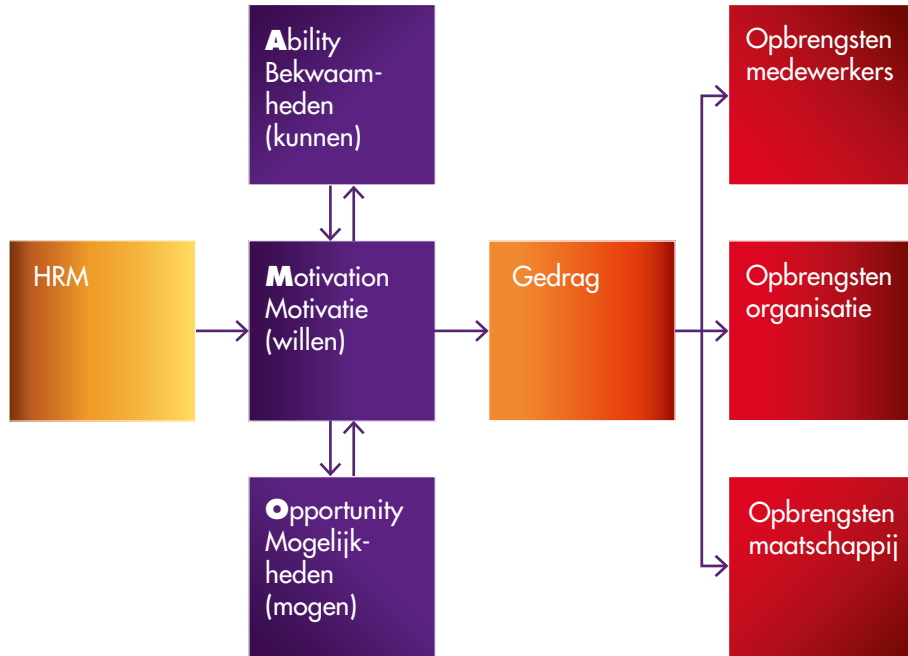
---

In de ontwikkeling van een professionele schoolorganisatie (PSO) zijn de eigen koers, kernwaarden en gewenste opbrengsten leidend. Strategie en beleid hangen daar direct mee samen. Maar ook in de externe omgeving vinden voortdurend veranderingen plaats die om een antwoord vragen. Een professionele schoolorganisatie is daarom altijd ‘lenig’, gericht op het in beweging brengen en houden van de organisatie en de mensen (leerlingen, medewerkers, leidinggevendenden). Een ander kenmerk is een professionele leercultuur. Op alle niveaus leren mensen van en met elkaar: binnen en tussen teams, binnen en tussen scholen behorend tot hetzelfde bestuur en tussen scholen van verschillende besturen. Leraren en andere betrokkenen werken samen vanuit een onderzoekende houding, gedreven door nieuwsgierigheid, inspiratie en de drang het onderwijs te verbeteren.

### **HRM en HRD**

Door verbinding met de ontwikkeling van de school als professionele schoolorganisatie, komt in HRM de nadruk te liggen op de ontwikkeling van mensen en van de school. Hiervoor wordt soms het begrip human resource development (HRD) gebruikt. Dit staat voor het organiseren van leerprocessen gericht op de ontwikkeling van medewerkers en de verbetering van de organisatie als geheel. Het verschil tussen HRD en HRM is dat HRM over méér dan alleen ontwikkeling gaat.

HRM kan alleen effectief bijdragen aan de eigen koers, kernwaarden en opbrengsten van een professionele schoolorganisatie als het daarop is afgestemd en als het voorwaarden creëert voor een professionele leercultuur. De HRM-waardeketen brengt in beeld langs welke schakels de bijdrage van HRM in de professionele schoolorganisatie gestalte krijgt (figuur 2, pag. 18).



**Figuur 2**  
Het AMO-model, hart van de HRM-waardeketen

### Het AMO-model

Het hart van de HRM-waardeketen wordt gevormd door het AMO-model. Dit is een van de meest gebruikte modellen om vast te stellen hoe HRM bijdraagt aan doelen en opbrengsten. In figuur 2 is te zien dat dit proces via het gedrag van medewerkers verloopt. Het is dan ook belangrijk om te concretiseren welk gedrag gewenst is om de beoogde opbrengsten te realiseren. Als een school met het oog op talentontwikkeling van leerlingen bijvoorbeeld naar gedifferentieerd onderwijs streeft, hoe ziet het gewenste professionele gedrag van leraren er dan uit? Als daar zicht op is, kan het strategisch personeelsbeleid worden gericht op de bekwaamheden, de motivatie en de professionele ruimte en voorzieningen die leraren voor dit gedrag nodig hebben.

### Volgens HRM-onderzoekers is professioneel gedrag afhankelijk van drie factoren:

- 1 De A van abilities: hoe bekwaam zijn de medewerkers?
- 2 De M van motivation: hoe gemotiveerd zijn de medewerkers?
- 3 De O van opportunity to perform: welke ruimte en hulpmiddelen krijgen de medewerkers om hun werk goed te doen?

HRM-beleid en de toepassing daarvan door leidinggevend (peoplemanagement) kunnen bijdragen aan de A, de M en de O. Het volgen van een opleiding of intervisie vergroot bijvoorbeeld de bekwaamheid van medewerkers (A), wat kan leiden tot betere individuele en teamprestaties. De motivatie (M) krijgt een impuls als medewerkers zich gezien voelen of als ze autonomie krijgen die hun intrinsieke motivatie stimuleert. De aanwezigheid van voldoende ruimte en hulpmiddelen (O) is een voorwaarde voor professioneel gedrag. HRM-activiteiten kunnen bijvoorbeeld de professionele ruimte van leraren vergroten of de werkdruk verlagen.

### Achterliggende theorieën

Het AMO-model is gebaseerd op verschillende theorieën (Jiang et al. 2012). De eerdergenoemde **Resource Based View** benadrukt de competenties, kennis en vaardigheden van medewerkers die een belangrijke resource (hulpbron) voor een organisatie zijn. Een organisatie die beschikt over medewerkers met bijzondere bekwaamheden en over een strategisch personeelsbeleid dat bijdraagt aan de ontwikkeling van die bekwaamheden, zal beter presteren dan andere organisaties.

De **social exchange-theorie** (Cropanzano & Mitchell 2005) geeft een verklaring voor de bijdrage van HRM aan de motivatie van medewerkers. Als medewerkers het gevoel hebben dat hun leidinggevend zich voor hen inspannen, belangstelling hebben en waarderen wat ze doen, dan zijn zij op hun beurt extra gemotiveerd om zich voor de organisatie in te zetten.

De **self determination theorie** (Ryan & Deci 2000) onderscheidt verschillende typen motivatie en verklaart bijvoorbeeld hoe het komt dat voor sommige mensen (met een gecontroleerd type motivatie) financiële prikkels motiverend werken, terwijl voor andere mensen (met een autonoom type motivatie) autonomie in het werk motiverend werkt.

### **De waardeketen als hulpmiddel**

Door vanuit de beoogde opbrengsten terug te redeneren, kan de HRM-waardeketen worden gebruikt als hulpmiddel om te ontdekken hoe strategisch personeelsbeleid aan de gewenste opbrengsten kan bijdragen. Welk professioneel gedrag van medewerkers is voor een gewenste opbrengst vereist en welke bekwaamheden, motivatie en ruimte/hulpmiddelen zijn daarvoor nodig? In het eerdergenoemde voorbeeld kan het gedifferentieerd lesgeven bijvoorbeeld worden ondersteund met voorzieningen voor informeel leren op de werkplek, waarbij leraren met hun team of sectie samenwerken aan het ontwikkelen van complexe didactische vaardigheden en gedifferentieerde onderwijsvormen. In hoofdstuk 2 werken we de HRM-waardeketen en het AMO-model voor scholen verder uit.

## **1.4 Doelen en opbrengsten**

Personeelsbeleid wordt als strategisch gezien als het is afgestemd op de doelen die de organisatie wil bereiken. Dat maakt het belangrijk in te gaan op de vraag wat voor doelen dat zijn en welke indicatoren aangeven in hoeverre die doelen gerealiseerd zijn. In het denken over HRM wordt de term ‘opbrengsten’ gebruikt om aan te geven wat organisaties concreet gerealiseerd hebben van de doelen die ze zich stellen.

### **Verschillende benaderingen**

Zoals eerder opgemerkt, zijn er HRM-benaderingen die de opbrengsten van organisaties bijna helemaal definiëren in termen van omzet, winst en marktaandeel. Het argument is dat een bedrijf zonder winst niet kan voortbestaan. Voor scholen – die geen winstoogmerk hebben - gaat dit natuurlijk niet op. En ook voor bedrijven is die exclusieve focus op winst op zijn minst twijfelachtig. De onderzoekers Boxall en Purcell (2016) wijzen erop dat een bedrijf alleen kan voortbestaan als het in de ogen van het publiek bijdraagt aan maatschappelijke legitimiteit; dat wil zeggen dat het zich houdt aan wat de maatschappij beschouwt als ‘fatsoenlijk gedrag’ van bedrijven. In de nasleep van de bankencrisis zagen

banken en accountancykantoren zich bijvoorbeeld genoodzaakt integriteitscodes op te stellen om het vertrouwen van het publiek te herwinnen.

Een andere benadering van ‘opbrengsten’ sluit beter aan bij de brede definitie van (S)HRM die wij hanteren. In deze **Harvard Benadering** (Beer et al. 1984; Beer et al. 2015) zijn de opbrengsten van organisaties te definiëren als het totaal van drie gelijkwaardige uitkomsten:

**1 Organisatie-effectiviteit**

Onder andere productiviteit, kwaliteit, innovatie, flexibiliteit en winst (voor zover daarvan sprake is).

**2 Maatschappelijk welzijn**

Hetgeen de organisatie bijdraagt aan de werkgelegenheid, het milieu, de directe omgeving, enzovoort.

**3 Individueel welzijn van de medewerker**

Betrokkenheid, motivatie, tevredenheid en het vertrouwen van een medewerker, aangevuld met gezondheidsaspecten zoals stress, werkdruk en vitaliteit.

Europese HRM-onderzoekers zoals Paauwe (2004) en Boselie (2014) stellen dat organisaties alleen op de lange termijn succesvol zijn als de prestaties op alle drie de maatstaven uit het Harvard-model in balans zijn. Dat wil zeggen dat het bij HRM niet alleen kan gaan om de organisatieopbrengsten die het management wenst, zoals vakbonden nogal eens denken; en evenmin alleen om ‘leuke dingen voor de werknemers’, zoals managers soms denken. Succes is de resultante van bovengemiddelde prestaties op alle drie de maatstaven. Dat is gemakkelijker gezegd dan gerealiseerd. Het is bijvoorbeeld een hele uitdaging om hoge organisatieopbrengsten te halen zonder dat dit ten koste gaat van het welzijn van individuele medewerkers. Vertaald naar de context van een school: hoe kunnen we demografische krimp beantwoorden met onderwijsvernieuwing, zonder dat dit de werkdruk van leraren verhoogt?

### **Doelen en opbrengsten in (semi)publieke organisaties**

In publieke en semipublieke instellingen zoals scholen is de definitie van opbrengsten vaak extra ingewikkeld. Veel van deze organisaties hebben een missie met meerdere doelen, die soms op gespannen voet met elkaar staan. Neem de politie, die ‘waakzaam én dienstbaar’ als missie heeft. Waar in het verleden de nadruk lag op de politie als de sterke arm van de overheid, ligt de nadruk nu veel meer op de politie als je beste vriend. Binnen de missie is het zwaartepunt verschoven: het beeld van de rechtshandhaver met het monopolie op geweld is veranderd in het beeld van een dienstverlener die dicht bij de burger staat.

Ook binnen de missie van scholen bestaat spanning. Ze zijn verantwoordelijk voor goede leerprestaties én burgerschapsvorming én persoonlijke vorming van leerlingen, of, in de terminologie van Biesta (2015): kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Het valt niet mee om hierin een goede balans te vinden. De overheid heeft jarenlang de nadruk op kwalificatie gelegd. Mede onder invloed van kritiek van de Onderwijsraad (2013) is er in theorie nu wel overeenstemming over die drie typen doelen, maar in de praktijk is er volgens kritische denkers nog steeds sprake van overmatige gerichtheid op cognitieve leerprestaties. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het onderzoekskader van de Inspectie van het Onderwijs, dat wel specifieke criteria voor de beoordeling van rendement en slaagpercentages bevat, maar niet voor andere doelen.

Talentontwikkeling van leerlingen (het geheel van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie) is een maatschappelijke opbrengst van scholen. Het is niet alleen voor de individuele leerling van belang, maar ook van waarde voor de samenleving als geheel. Overkoepelende onderwijsopbrengsten zijn immers bepalend voor de kracht van onze (kennis)economie, het democratisch gehalte van de samenleving en de sociale cohesie (WRR, 2013).

## **1.5 Doelen en opbrengsten voor scholen**

Voordat we ingaan op doelen en opbrengsten in het onderwijs, is het goed om de term ‘opbrengsten’ nader te bekijken. In het onderwijs wordt deze al snel geassocieerd met ‘opbrengstgericht werken’, een werkwijze die door de overheid jarenlang werd gelijkgesteld met het nastreven van cognitieve leerprestaties. Leraren hadden hiertegen als bezwaar dat dit een economische benadering suggereert die de rol van waarden in het onderwijs miskent.



---

In de opvatting van strategisch HRM zijn doelen en opbrengsten echter algemene termen. Bij HRM-beleid kan een waarde als ‘respect voor diversiteit’ zonder problemen in het rijtje schooldoelen staan. De vraag die er dan aan vastzit, is welke criteria of indicatoren aangeven of dit respect daadwerkelijk is gerealiseerd. In ons voorbeeld is de opbrengst de mate waarin leerlingen door het onderwijs respect voor diversiteit hebben ontwikkeld.

### **Doelen concretiseren**

Wezenlijk voor strategisch HRM is dat de doelen die de school zich stelt, uitgangspunt zijn van het personeelsbeleid en dat het personeelsbeleid zodanig wordt uitgewerkt dat het gericht is op het realiseren van die doelen. Dat klinkt als een open deur, maar de praktijk is anders, zo blijkt uit onderzoek.

Besturen oordelen positief over de mate waarin scholen hun personeelsbeleid afstemmen op hun strategische doelen (Knies & Leisink 2017; Leisink 2019). Maar de concretisering van die doelen laat te wensen over (Leisink et al. 2016). De missie van veel scholen is vaak niet concreter dan ‘leerlingen in staat stellen hun talenten maximaal te ontplooiën’. Natuurlijk heeft elke school een vierjarig schoolplan waarin het onderwijskundig beleid en personeelsbeleid beschreven staan. Dikwijls presenteert dit schoolplan echter een veelheid aan ambities en strategische speerpunten en is het geschreven in een bestuurlijke taal waarvan het maar de vraag is of deze aansluit bij de dagelijkse schoolpraktijk.

Als schooldoelen onvoldoende geconcretiseerd worden, is het niet alleen moeilijk om het personeelsbeleid erop af te stemmen, maar bieden ze ook weinig houvast voor het gewenste professioneel gedrag van leraren. Uit gegevens van de Spiegel Personeel en School (2016-2019) blijkt dat dit houvast voor veel leraren in de praktijk ontbreekt.

**De Spiegel Personeel en School** is een online instrument dat de VO-raad scholen aanbiedt om de kwaliteit van hun strategisch personeelsbeleid, de toepassing en de resultaten ervan te onderzoeken. In de periode 2016 tot begin 2019 hebben zo’n 90 scholen het instrument gebruikt; dat zijn meer dan 3500 leraren en 400 schoolleiders.

**[www.personeelenschool.nl](http://www.personeelenschool.nl)**

## De meeste scholen zullen hun doelen moeten concretiseren als ze handen en voeten willen geven aan strategisch HRM

Aan de ene kant laat de Spiegel zien dat schoolleiders positief oordelen over de kwaliteit van hun onderwijsbeleid, hun onderwijskundig leiderschap, de toepassing van het personeelsbeleid en de daarbij behorende ondersteuning aan medewerkers door team- en afdelingsleiders. Dat is veelzeggend, omdat het beleid en de toepassing daarvan de manieren zijn waarop schoolleiders kunnen 'sturen' op de realisatie van de schooldoelen. Schoolleiders beoordelen dit als ruim voldoende tot goed. Aan de andere kant blijkt uit de Spiegel dat leraren het houvast dat zij aan de schooldoelen hebben, beoordelen als onvoldoende tot netvoldoende.

De meeste scholen zullen hun doelen dus moeten concretiseren als ze handen en voeten willen geven aan strategisch HRM. Het is belangrijk daarbij de context van de school te betrekken: wat kenmerkt de leerlingpopulatie? Wat is de identiteit van de school? Welke didactische concepten worden toegepast of ontwikkeld? Welke uitdagingen of key issues spelen er? Alleen als de school haar doelen concreet maakt, kunnen leraren bespreken wat elk van die doelen voor hun onderwijs betekent. De koppeling met het personeelsbeleid kan worden gemaakt door telkens te bespreken wat leraren nodig hebben om de geformuleerde doelen te realiseren.

### **Metten en afrekenen?**

Bij de vraag hoe scholen nagaan in welke mate ze hun doelen bereiken, zijn drie kanttekeningen op hun plaats.

Allereerst kan niet elk doel gekwantificeerd worden op de manier waarop we uitdrukken welk percentage leerlingen een bepaald diploma of niveau gehaald heeft. Er zijn nu eenmaal doelen die zich niet lenen voor louter kwantitatieve evaluatie; denk aan burgerschapsvorming of persoonlijke ontwikkeling. In dit verband is relevant dat de belangstelling voor formatief evalueren op scholen de laatste jaren sterk is toegenomen. Een groeiend aantal scholen toetst minder voor cijfers en kijkt meer naar de ontwikkeling van de leerling. Dat biedt nieuwe mogelijkheden voor het in kaart brengen van minder kwantificeerbare opbrengsten.

---

Een andere interessante ontwikkeling is dat op scholen de belangstelling groeit voor onderzoeksmatig werken: het benutten van data voor onderwijsverbetering.

Een tweede kanttekening is dat het niet de bedoeling is leraren af te rekenen op doelen waarover ze nauwelijks zeggenschap hebben gehad. Onderwijsvisie en schooldoelen gaan pas leven wanneer ze gedragen worden. De centrale rol van leraren als onderwijsprofessionals, waar dit hoofdstuk mee begon, houdt vanzelfsprekend ook in dat leraren, secties en teams een wezenlijke rol hebben in de ontwikkeling van de onderwijsvisie en het schoolplan. Die rol gaat verder dan een eenmalige raadpleging of het betrekken van een delegatie van leraren bij het schrijven van een schoolplan. Willen onderwijsvisie en schooldoelen betekenis hebben voor de onderwijspraktijk, dan is het belangrijk dat leraren, secties en teams een wezenlijk aandeel hebben in de formulering (naast leerlingen, ouders en anderen) en dat zij vervolgens binnen de kaders de ruimte hebben om onderwijsplannen voor hun eigen taakdomein uit te werken en uit te voeren. Daadwerkelijke erkenning van de professionele kennis en ruimte van leraren is noodzakelijk om wij-zij-denken te overwinnen en te kunnen werken aan onderwijsontwikkeling die past bij de missie van scholen (zie ook het **interview met Ingrid Tjio** op pagina 28).

De derde kanttekening, die aansluit bij de vorige, betreft de filosofie of sturingslogica vanwaaruit schoolleiders strategisch HRM benaderen. In de managementliteratuur wordt onderscheid gemaakt tussen **controle- en commitmentlogica's**. Een controle-logica wordt gekenmerkt door duidelijk afgebakende functies, draaiboeken met specifieke regels, evaluatie door directe supervisie, beloning voor specifieke werkzaamheden en weinig loopbaanmogelijkheden. Medewerkers in een organisatie met zo'n type beheersing en sturing door het management hebben weinig zicht op de bedrijfsvoering als geheel en hebben weinig zeggenschap in de besluitvorming. Statusverschillen versterken de hiërarchie. Daarentegen wordt een commitmentlogica gekenmerkt door brede functies, roulatie van medewerkers, beloning voor het beheersen van verschillende vaardigheden, gezamenlijke evaluatie en beoordeling, nadruk op samenwerking in teams en nadrukkelijke zeggenschap van medewerkers op diverse besluitvormingsniveaus. Er zijn minimale statusverschillen. Dit onderscheid in sturingslogica's komt ook terug in verschillende benaderingen van HRM. Er is een hard model met de nadruk op controle en een zacht model met de nadruk op commitment en participatie (Arthur 1994; Runhaar 2017). Uit onderzoek blijkt dat het

zachte model van commitment en participatie betere resultaten oplevert voor bijvoorbeeld productiviteit, trouw en betrokkenheid van medewerkers (Arthur 1994; Boselie 2002). De opkomst van HRM in de onderwijssector wordt soms argwanend bekeken omdat het per definitie wordt geassocieerd met de controle-logica (Weijers 2015). In dit katern gaan we net als anderen (Runhaar 2017) uit van de commitment-logica. Zoals Cools (2009) schreef over corporate governance aan de top van organisaties: 'Controle is goed, maar vertrouwen is beter'. Dat betekent dat het voor schoolleiders belangrijk is aan onderling vertrouwen te werken en vertrouwen te geven. Het geven van vertrouwen speelt zich af binnen de kaders van het schoolbeleid en de missie van de school. Onderling vertrouwen is een belangrijke voorwaarde voor gedeeld of gespreid leiderschap. Vertrouwen hebben is essentieel voor de benutting van professionele ruimte voor beter onderwijs.

De opkomst van HRM in het onderwijs wordt soms argwanend bekeken omdat dit per definitie wordt geassocieerd met controle-logica



## INGRID TJIO / SAMEN ONTWIKKELEN

**Op het Regius College in Schagen stonden de afgelopen tien jaar in het teken van schoolontwikkeling. De beste weg naar onderwijsontwikkeling loopt via het personeel, zegt sectordirecteur havo/vwo Ingrid Tjio.**

“Aandacht voor medewerkers hadden we altijd al. Personeel is ons kapitaal en daar investeren we in, alleen deden we dat nogal hap-snap. Toen we ons gingen verdiepen in strategisch HRM, kregen we meer overzicht. We maakten kennis met het AMO-model, met krachtenveldanalyses. Ineens viel alles wat we al deden, op zijn plek en zagen we waar nog witte vlekken zaten.

Strategisch kijken naar HRM was voor ons een logische ontwikkelingsstap. Toen ik hier in 2007 kwam, begon de school net met het werken in teams. Om samen een goede start te maken, hebben we toen met alle leidinggevenden – inclusief teamleiders - en het bestuur een leergang Verbindend leiderschap gevolgd. Dat werkte heel goed, want we deelden in één keer een heel stuk professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling met elkaar. In de jaren daarna zagen we de teamleiders echt in positie komen. Een groot deel van de uitvoering van het personeelsbeleid – het peoplemanagement – verschoof naar hen.

Vier jaar geleden zijn we met dezelfde groep mensen weer een leergang gaan volgen, nu om ons leiderschap meer te koppelen aan onderwijsontwikkeling. Als gevolg hiervan brengen we het beleid meer samen met docenten tot stand. Dat kost veel tijd, maar het is wel duurzamer omdat iedereen beseft waar we naartoe gaan en de betrokkenheid veel groter is. We zijn intensief met de koers bezig geweest, waardoor het gesprek tussen docenten nu echt weer over onderwijs gaat.

De afgelopen jaren hebben we ons verdiept in strategisch HRM (voor een lid CvB, een adjunct-sectordirecteur en ik) en peoplemanagement (voor de teamleiders). Strategisch HRM helpt bij onderwijsontwikkeling doordat het antwoord geeft op de vraag: verliezen we geen dingen uit het oog? In een krachtenveldanalyse heb je alle managementterreinen bij elkaar. We keken altijd al naar ontwikkelingen in de maatschappij en in de regio, maar nu is alles verbonden.

.....

‘We brengen het beleid meer samen met docenten tot stand’

.....



In de HRM-activiteiten die we doen, hebben we door onze nieuwe inzichten onderdelen aangepast. Ook zijn we in een aantal zaken gesterkt, zoals het belang van het formuleren van wederzijdse verwachtingen– het ‘psychologisch contract’ met medewerkers. Hier en daar hebben we accenten verlegd. We zijn onze sterke kanten bewuster gaan inzetten bij de werving van personeel. Het blijkt helemaal niet zo doorsnee wat we doen – voor sollicitanten zijn onze uitgebreide professionaliseringsmogelijkheden heel interessant.

We zijn er nog niet. Als we nieuwe collega’s vragen wat hen opvalt, zeggen ze dat ze zoveel ruimte krijgen om hun vakmanschap te ontwikkelen. Zelf vinden we het soms iets te vrijblijvend. Daarom vragen we docenten wat meer aan te geven waar ze mee bezig zijn in het kader van ons koersdocument. De keerzijde is dat mensen soms rapportage-moe worden. De juiste balans moeten we nog vinden. Maar zeker is dat de weg naar onderwijsontwikkeling via het personeel loopt. Niet door te blijven praten, praten en nog eens praten, maar vooral door samen te ontwikkelen.”





# Hoofdstuk 2

## Strategisch HRM: Effectiviteit

Effectief strategisch personeelsbeleid heeft een cyclisch karakter: de onderwijsvisie en waarden concretiseren in strategische doelen, de context in kaart brengen en koppelen aan de doelen, dit vertalen in samenhangende HRM-activiteiten, uitvoeren, monitoren en bijstellen. In hoeverre maken besturen en scholen hier werk van?

### 2.1 De context in kaart brengen

Beleid ontstaat niet in het luchtledige; er is altijd een context. Iedere school heeft een cultuur en een geschiedenis, en opereert in de nabijheid van andere scholen en onder invloed van overheidsbeleid en de verwachtingen van stakeholders en de maatschappij. Daarom is het in kaart brengen van de interne en de externe organisatiecontext een belangrijk onderdeel van het ontwikkelen en monitoren van het strategisch personeelsbeleid.

#### Interne context

Bij de interne context is de organisatiestructuur een factor van betekenis. De ene schoolorganisatie zit veel complexer in elkaar dan de andere. Denk maar aan de verschillen tussen een bestuur met meerdere scholen en een eenpitter, of de verschillen tussen een brede scholengemeenschap en een categoriaal gymnasium of een school voor praktijkonderwijs. Andere elementen die een rol spelen, zijn de aanwezige systemen (bijvoorbeeld voor ICT en communicatie), de organisatiecultuur, de organisatie-omvang (qua leerlingen en personeel) en de kenmerken van het personeelsbestand, zoals het opleidingsniveau, de leeftijd, de verhouding man/vrouw en het percentage minderheden.

HRM-onderzoeker Paauwe (2004) gaat nog een stap verder door in dit verband te spreken van ‘**organizational, administrative and cultural heritage**’. Vooral het culturele erfgoed vindt hij waardevol voor begrip van de interne context. Tot dat erfgoed hoort de heersende cultuur met haar normen en waarden, maar ook de historie en bijbehorende verhalen, routines, rituelen en symbolen. Veel scholen kunnen bogen op een lange en rijke traditie, die soms door fusies en reorganisaties in de loop der tijd aan verandering onderhevig is geweest.

In het culturele erfgoed liggen de kernwaarden en de identiteit van de organisatie besloten. Wie de juiste medewerkers wil aantrekken en behouden, doet er goed aan het HRM-beleid daarop zorgvuldig af te stemmen. Dit verklaart de populariteit van **value based recruitment**: het inzetten van kernwaarden bij werving en selectie.

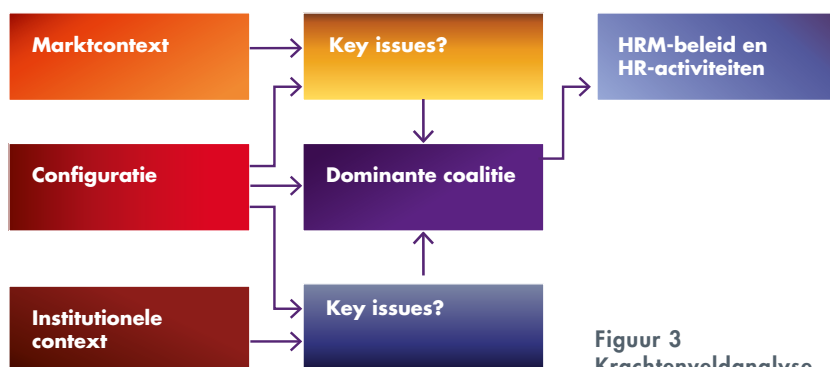
Het geheel van interne-contextfactoren wordt de ‘**configuratie**’ genoemd. Iedere configuratie levert eigen uitdagingen en is tevens van belang bij de aanpak van uitdagingen uit de externe context. Als bijvoorbeeld het teruglopend aantal leerlingen dwingt tot samenwerking tussen scholen in de regio of zelfs tot opheffing van scholen en stichting van een kleiner aantal nieuwe scholen, is het draagvlak onder het personeel van de bestaande scholen cruciaal voor de kans op succes.

### Externe context

In de externe organisatiecontext zijn grofweg twee gebieden aan te duiden, die soms lastig van elkaar te onderscheiden zijn.

De **externe marktcontext** duidt op factoren als markt, producten, diensten en technologie. Voor het voortgezet onderwijs valt daarbij te denken aan vragen als: Hoe is de verwachte ontwikkeling van leerlingenaantallen? Wat doen andere scholen in de regio met tablets of Chromebooks in het onderwijs? Zijn er scholen met een bijzonder profiel in de buurt, zoals een topsporttalentschool, een technasium of een cultuurprofielschool? Hoe is onze concurrentiepositie ten opzichte van de buurscholen? Specifieke wetgeving van de overheid is eveneens een factor in de marktcontext van scholen. Denk aan de zorgplicht voor passend onderwijs in de regio, regels voor de opheffing en samenwerking van scholen en specifieke regels voor de besteding van de overheidsgelden.

De **externe institutionele context** verwijst naar beleid van de overheid en sociale partners ten aanzien van werk en werknemers, en daarmee samenhangende verwachtingen vanuit de maatschappij. Zaken als arbowetgeving, AOW-leeftijd en regelingen voor het in dienst nemen van werkzoekenden met een afstand tot de arbeidsmarkt gelden voor alle werkgevers en werknemers. Maar er is ook specifieke wet- en regelgeving voor werkgevers en werknemers in het voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld over de functiemix, wettelijke bekwaamheidseisen en het professioneel statuut. Daarnaast maken de vakbonden en de VO-raad (als werkgeversorganisatie) beleidsafspraken over werk en werknemers in het voortgezet onderwijs. Denk aan afspraken over taakbeleid, werkdruk en ontwikkeltijd, en het persoonlijk basisrecht voor professionalisering.



**Figuur 3**  
Krachtenveldanalyse

### Werken met de krachtenveldanalyse

Paaue (2004; Paaue & Farndale 2017) heeft een model ontwikkeld dat het interne en externe krachtenveld rond een organisatie zichtbaar maakt (figuur 3). Ook scholen kunnen dit model gebruiken om hun interne en externe omgeving in kaart te brengen. De analyse laat zien voor welke uitdagingen (key issues) een school komt te staan door de combinatie van ontwikkelingen in de interne configuratie, externe markt en externe instituties.

Een schoolbestuur kan zo'n krachtenveldanalyse in een klein werkgroepje laten voorbereiden. Afhankelijk van de situatie kunnen daar bijvoorbeeld enkele schoolleiders met verschillende verantwoordelijkheden in zitten, aangevuld met anderen, zoals een ICT-coördinator en HRM-adviseur. Bij het inventariseren van relevante interne en externe ontwikkelingen is het

belangrijk grondig te werk te gaan. Vervolgens is het de kunst om heel terughoudend te zijn bij het destilleren van key issues. Alleen de allerbelangrijkste moeten genoemd worden: niet meer dan drie tot vijf in totaal. Het is immers onmogelijk om veel uitdagingen tegelijkertijd goed aandacht te geven. Beter is het om in de komende één tot drie jaar een beperkt aantal prioriteiten gericht aan te pakken en vervolgens nieuwe uitdagingen te identificeren.

Nadat de belangrijkste uitdagingen voor het strategisch personeelsbeleid zijn vastgesteld, komt de vraag welke HRM-activiteiten nodig zijn voor een effectieve aanpak. Belangrijk is om niet alle denkbare HRM-activiteiten op te sommen, maar alleen die activiteiten die én de kern van de uitdaging raken én met elkaar een samenhangend HRM-beleid opleveren (meer hierover in paragraaf 2.3).

Als de krachtenveldanalyse een eerste voorstel voor de beleidsuitdagingen heeft opgeleverd, is het van belang daarover met belanghebbenden te spreken. Om tafel zitten dan niet alleen bestuurders en schoolleiders op strategisch beleidsniveau, maar ook (vertegenwoordigers van) medewerkers. Op onderdelen – geregeld in de Wet medezeggenschap op scholen – zijn eveneens de opvattingen van ouders en leerlingen van belang. Samen vormen al deze belanghebbenden een groep die Paauwe de ‘**dominante coalitie**’ noemt.

De krachtenveldanalyse van Paauwe is voor scholen een nuttig instrument. Het invullen schept orde en structuur in de complexiteit van krachten en mechanismen die inwerken op besluitvorming voor strategische HRM. Wel is het belangrijk te beseffen dat het resultaat een momentopname is. Zowel de interne als de externe schoolcontext zijn voortdurend aan verandering onderhevig en een ingevuld model doet aan die dynamiek geen recht. Het is dan ook verstandig de analyse geregeld te herhalen.

## 2.2 Context aan doelen koppelen

De verleiding is groot om na de krachtenveldanalyse meteen over te gaan tot de inzet van instrumenten. Maar de effectiviteit van strategisch HRM-beleid hangt in grote mate af van de afstemming op de doelen die de school zich stelt. Dit heet ook wel de **verticale integratie of externe fit**. Dezelfde key issue, bijvoorbeeld daling van het leerlingaantal of vacatures bij tekortvakken, kan voor de ene school om ander beleid vragen dan voor een

andere school. Voor de juiste interventies moeten eerst de organisatiedoelen en bijbehorende opbrengstindicatoren onder de loep worden genomen.

De HRM-waardeketen met het AMO-model (zie figuur 2, pag. 18) kan hierbij helpen. Voor elk doel wordt van het type opbrengsten via het gewenste gedrag terug geredeneerd naar het benodigde HRM-beleid. De bouwstenen van het AMO-model (*abilities, motivation, opportunity to perform*) werpen licht op de vraag wat er aan HRM-activiteiten nodig is om dat doel te bereiken.

## DOEL

- ↓ **Stap 1** Welk gedrag van medewerkers is hiervoor nodig?
- ↓ **Stap 2** Welke bekwaamheden (A) hebben medewerkers nodig om dit gedrag te kunnen vertonen?
- ↓ **Stap 3** Welke motivatie (M) en ruimte/voorwaarden (O) zijn van belang?
- ↓ **Stap 4** Welke HRM-activiteiten kunnen bijdragen aan de benodigde bekwaamheden, motivatie en ruimte/voorwaarden (AMO)?
- ↓ **Stap 5** Wat voor leiderschapsgedrag vraagt dit van leidinggevendenden?

## BELEID

Uit de krachtenveldanalyse kan bijvoorbeeld naar voren komen dat een school er vanwege een verwachte daling van het leerlingaantal goed aan doet, zich te onderscheiden met een specifiek profiel. Die school heeft dan onder meer criteria nodig om te beoordelen of de huidige en toekomstige leraren de voor dit profiel benodigde affiniteit en competenties bezitten. Een school die zich wil onderscheiden op talentontwikkeling door het leren van leerlingen te personaliseren, zal ervoor moeten zorgen dat medewerkers beschikken over de complexe didactische bekwaamheden en ICT-vaardigheden die nodig zijn voor

gedifferentieerd werken. Daarnaast zijn andere factoren van belang, zoals de bereidheid van leraren om in teamverband onderwijs te ontwikkelen en te verzorgen, de inzet van flexroosters en de aanwezigheid van een fysieke leeromgeving die past bij gedifferentieerd onderwijs. In alle gevallen is het belangrijk dat medewerkers gemotiveerd zijn voor de doelen (bijvoorbeeld doordat deze in samenspraak zijn vastgesteld) en dat ze voldoende tijd en hulpmiddelen krijgen om zich voor te bereiden.

## Soms moet het 'eigen' personeelsbeleid worden gecoördineerd met dat van partners

### **Strategisch HRM afstemmen met partners**

In deze uitwerking van de krachtenveldanalyse is uitgegaan van het bestuur en de scholen onder het bestuur als eenheid van analyse. Maar er zijn ontwikkelingen in de externe omgeving die om samenwerking tussen besturen of tussen scholen en andere organisaties vragen, waarbij het 'eigen' personeelsbeleid moet worden gecoördineerd met dat van partners.

Een voorbeeld is de eerdergenoemde ontwikkeling dat een krimpend leerlingenaantal in de regio voor besturen aanleiding kan zijn om bestaande scholen op te heffen en nieuwe te stichten. Dit heeft uiteraard gevolgen voor het personeelsbeleid op punten als (her)plaatsing, mobiliteit, indeling in teams en het ontwikkelen van nieuwe vormen van samenwerking. Een ander voorbeeld waarin het strategisch personeelsbeleid zich niet beperkt tot de scholen onder één bestuur is de samenwerking van besturen in een gezamenlijke huisacademie voor professionaliseringsactiviteiten (zie het voorbeeld van ZeeProf, Laman 2017). Verwant daarmee is de samenwerking van lerarenopleidingen en scholen in opleidingscholen waarin professionalisering gedurende de hele loopbaan wordt nagestreefd: het opleiden van aspirant-leraren, de begeleiding van beginnende leraren, nascholing van vakbekwame leraren en vormen van informeel leren zoals in professionele leergemeenschappen (Roelofs 2016).

In al deze ontwikkelingen is het de uitdaging om het strategisch personeelsbeleid af te stemmen op de onderwijskundige doelen van de eigen school of scholen én om voorzieningen voor professionalisering te coördineren met andere scholen. In de ideale situatie biedt deze samenwerking een mooie kans voor leren met en van elkaar.

---

## 2.3 HRM-activiteiten afstemmen

De effectiviteit van HRM-beleid hangt eveneens af van de mate waarin de HRM-activiteiten op elkaar zijn afgestemd. Dit heet **horizontale integratie of interne fit**. De veronderstelling achter een systeem van samenhangende HRM-activiteiten is dat de activiteiten complementair zijn en in combinatie méér bijdragen aan de organisatiedoelen dan afzonderlijk. Dat lukt alleen als de activiteiten in diverse fasen goed op elkaar afgestemd zijn. Is de werving en selectie binnen een school bijvoorbeeld gericht op het binnenhalen van hoogopgeleide leraren, dan moet de organisatie ook een uitdagend takenpakket bieden met veel autonomie, ontwikkelingsmogelijkheden en passende beloning, anders zijn de nieuwe medewerkers snel weer vertrokken.

### Het AMO-model als basis voor samenhang

Verschillende onderzoekers (Liu et al. 2007; Jiang et al. 2012) hebben het AMO-model gebruikt om aan te geven hoe in HRM-activiteiten samenhang kan worden aangebracht. Runhaar (2017) heeft deze inzichten benut om uit te werken hoe HRM-systemen scholen kunnen helpen om leraren op zo'n manier te werven, behouden, ontwikkelen en belonen dat optimale prestaties van leraren en scholen worden bereikt. Zo'n systeem bestaat uit combinaties van HRM-activiteiten die gericht zijn op het vergroten van de bekwaamheden van leraren (A), de motivatie en inspanningen van leraren (M), en de mogelijkheden voor leraren om hun taken effectief te vervullen (O).

Bij HRM-activiteiten die de bekwaamheden (A) van leraren vergroten, onderscheidt Runhaar:

- Werving en selectie van bekwame leraren.
- Toewijzing van taken passend bij de persoon.
- Professionalisering in een doorlopend proces, rekening houdend met schoolbrede ontwikkelingen en de rol en loopbaanfase van leraren.

Is de werving en selectie gericht op het binnenhalen van hoogopgeleide leraren, dan moet de organisatie ook een uitdagend takenpakket bieden

Bij HRM-activiteiten voor het verhogen van de motivatie (M) van leraren noemt Runhaar prestatiebeoordeling en beloning.

- Prestatiebeoordeling heeft allereerst een summatief aspect, met consequenties voor beslissingen over een vaste aanstelling, salariering en bevordering. Daarnaast heeft prestatiebeoordeling een formatief aspect, met consequenties voor passende professionele ontwikkelingsdoelen en -activiteiten.
- Beloning kan financieel of anders van aard zijn. Idealiter stemmen scholen de wijze van beloning af op wat hun leraren motiveert.

Bij HRM-activiteiten gericht op het bevorderen van de mogelijkheden van leraren om effectief hun taken te vervullen (O), komen het taakontwerp en mogelijkheden voor medezeggenschap aan bod.

- Bij taakontwerp is de mate van autonomie (professionele ruimte) en variatie in taken van belang, alsmede de mogelijkheid om met collega's samen te werken.
- Bij medezeggenschap gaat het om de manier waarop leraren betrokken zijn in besluitvorming, zowel over het ontwerp en de uitvoering van het onderwijs, als over het beleid en de organisatie van de school.

Samenhang in HRM-beleid ontstaat door combinaties van HRM-activiteiten te richten op de bekwaamheden, motivatie en mogelijkheden die nodig zijn voor effectief professioneel gedrag gericht op de doelen die de school wil realiseren. Samenhang betekent ook: vermijden dat activiteiten elkaar tegenwerken. Het stimuleren van zelforganiserende teams is bijvoorbeeld lastig te combineren met individuele prestatiebeloning, want dat laatste werkt de beoogde samenwerking tegen.

Samenhang betekent ook 'vermijden dat activiteiten elkaar tegenwerken'



---

## 2.4 Strategisch HRM in de onderwijspraktijk

Het concept van de professionele schoolorganisatie zet in combinatie met het strategische karakter van HRM een standaard waarmee de praktijk te beoordelen is. Zo'n beoordeling levert aandachtspunten op voor de versterking van de professionaliteit van besturen en schoolleiders op strategisch beleidsniveau (zoals rectoren, conrectoren en locatiedirecteuren). Zij zijn immers eindverantwoordelijk voor het strategisch personeelsbeleid. De volgende beoordeling van de praktijk is gebaseerd op recente onderzoeken (Knies & Leisink 2017; Leisink 2019; Spiegel Personeel en School 2016-2019).

Het concept van de professionele schoolorganisatie gaat ervan uit dat HRM wordt **afgestemd op de eigen koers**, kernwaarden en de opbrengsten die een school voor verschillende stakeholders wil realiseren. Die afstemming is geen eenmalige exercitie – zoals het opnemen van een hoofdstuk personeelsbeleid in het schoolplan voor de komende vier jaar – maar een activiteit in alle fasen van de cyclus van het schoolbeleid. In elk van die fasen (plan, do, check, act) beoordelen besturen in de genoemde onderzoeken de afstemming van het personeelsbeleid op het onderwijskundig beleid als ruim voldoende. Besturen geven echter maar net een voldoende aan de mate waarin scholen in kaart brengen in hoeverre het personeelsbeleid de gewenste resultaten oplevert. Bij slechts 40 procent van de besturen worden resultaten systematisch gemonitord. Aan het cyclische karakter van strategisch personeelsbeleid wordt afbreuk gedaan door de matige aandacht voor het onderzoeken van de mate waarin gewenste resultaten bereikt zijn. Daardoor wordt ook een gefundeerde bijstelling van het personeelsbeleid bemoeilijkt.

Besturen en schoolleiders beoordelen de mate waarin scholen het beleid **afstemmen op externe** ontwikkelingen als ruim voldoende tot goed. Dat geldt met name voor ontwikkelingen zoals de krimp in de leerlingaantallen en het lerarentekort.

Inzoomend op de mate waarin het strategisch personeelsbeleid het **professioneel gedrag en daarvoor vereiste bekwaamheden, motivatie en mogelijkheden van medewerkers ondersteunt**, komt een gedifferentieerd beeld naar voren. Aan HRM- of P&O-adviseurs is gevraagd welke voorzieningen hun scholen feitelijk aanbieden. Gekoppeld aan Runhaars rubricering van HRM-activiteiten volgens het AMO-model levert dit het volgende op:

<b>AMO-bundels van HRM-activiteiten</b>	<b>Mate waarin voorziening wordt aangeboden</b> (scores op schaal 1 tot 5; 1 = in zeer geringe mate; 5 = in zeer grote mate)
A1. Werving & selectie	In grote mate (3.8)
A2. Toewijzing van taken (passend bij persoon)	Enigszins (3.1)
A3. Professionalisering	In grote mate (3.9)
M1.1 Prestatiebeoordeling (summatief)	Enigszins - In grote mate (3.5)
M1.2 Prestatiebeoordeling (formatief)	Enigszins (3.4)
M2.1 Beloning (financieel)	Enigszins (2.7)
M2.2 Beloning (anderszins)	In grote mate (3.7)
O1.1 Taakontwerp: autonomie	In grote mate (3.9)
O1.2 Taakontwerp: variatie in taken	In grote mate (3.9)
O1.3 Taakontwerp: met elkaar samenwerken	In grote mate (4.0)
O2.1 Medezeggenschap in ontwerpen en uitvoeren van onderwijs	Enigszins - In grote mate (3.5)
O2.2 Medezeggenschap in beleid en organisatie van school	Enigszins (3.3)

*Bron: Spiegel Personeel en School. Gegevens van HRM-adviseurs over de periode 2016 – begin 2019.*

Deze tabel laat zien waar sterkere en zwakkere onderdelen in het personeelsbeleid van scholen zitten, afgemeten aan het AMO-model.

- De *opportunity*-gerichte maatregelen zijn sterk aanwezig, zij het meer op het gebied van de individuele dan de collectieve professionele ruimte.
- *Ability*-gerichte maatregelen worden ook redelijk vaak genomen. Daarbij valt op dat variatie in taaktoewijzing matig scoort. De kans om taken te differentiëren naar de bekwaamheden, ambities en levensfase van medewerkers wordt dus nog vaak gemist. Uit ander onderzoek onder besturen (Leisink 2019) is bovendien bekend dat de aangeboden mogelijkheden voor professionalisering vooral aansluiten bij de huidige functies van medewerkers, niet bij andere ontwikkelrichtingen in het beroep of andere functies (Snoek et al. 2017).
- De *motivation*-gerichte HRM-maatregelen zijn het minst sterk aanwezig. Dit is waarschijnlijk te verklaren doordat weinig scholen eigen beleid voor beoordeling en beloning hebben, in aanvulling op de cao.

### **Uitdagingen voor de ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid**

Over de ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid in de afgelopen jaren zijn geen doorlopende gegevens beschikbaar. De Inspectie van het Onderwijs (2019, 35) verwijst in de Staat van het Onderwijs 2019 naar haar rapport uit 2013 voor de conclusie dat er in het onderwijs nog weinig ervaring is met het verbinden van personeelsbeleid aan de visie en doelen van de school en de vertaling daarvan naar concrete professionele normen.

Recente onderzoeken (Leisink 2019; Spiegel Personeel en School 2016-2019) duiden er echter op dat besturen en scholen nu aanzienlijk meer werk maken van de ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid. Het onderzoek onder vo-besturen (uit 2019) laat zien dat het personeelsbeleid bij vier op de vijf besturen tegenwoordig is afgestemd op het onderwijskundig beleid. Het wordt gevoed met informatie over ontwikkelingen in de omgeving en het biedt een scala aan voorzieningen, gericht op de bekwaamheden, motivatie en ruimte/voorwaarden die vereist zijn voor het professioneel gedrag van medewerkers. Bij dit algemene beeld horen echter ook kritische kanttekeningen, die aangeven welke uitdagingen er voor het strategisch personeelsbeleid liggen. >>

- De zwakke monitoring van het personeelsbeleid door besturen en scholen roept de vraag op hoe strategisch en cyclisch het beleid is. Zonder doorlopende monitoring van de uitvoering en de opbrengsten houdt de afstemming op het schoolbeleid een eenmalig karakter: gekoppeld aan het opstellen van een nieuw schoolplan of de uitvoering van een medewerkertevredenheidonderzoek. Dit beperkt de bijdrage die het personeelsbeleid aan de strategische doelen van de school kan leveren.
- Uit de informatie over de geboden voorzieningen komt naar voren dat de aandacht niet voornamelijk meer uitgaat naar bekwaamheden, maar ook naar motivatie en ruimte/voorwaarden die medewerkers in staat stellen hun werk goed te doen. Een aantal voorzieningen, denk aan beloningsbeleid en medezeggenschap, zijn echter van overheidswege of vanuit de cao verplicht. Dat scholen die voorzieningen bieden, wil dus nog niet zeggen dat ze ook zijn afgestemd op het gewenste professioneel gedrag van medewerkers en de bijbehorende AMO-factoren. In dit opzicht is de samenhang in het strategisch personeelsbeleid nog voor verbetering vatbaar.
- Verder gaat de aandacht in het professionaliseringsbeleid voor leraren vooral uit naar ontwikkeling in de huidige functie. Scholen lijken nog niet bewust beleid te maken op andere richtingen waarin leraren zich naast hun kerntaak kunnen ontwikkelen (Snoek et al. 2017). Het feit dat volgens besturen nog niet de helft van de leraren duurzaam inzetbaar is - dat wil zeggen: én toegerust voor het werk én gemotiveerd om zich professioneel te blijven ontwikkelen - duidt eveneens op het ontbreken van samenhang in het personeelsbeleid.
- Schoolleiders vinden dat het hen in het algemeen niet ontbreekt aan kennis en motivatie om strategisch personeelsbeleid te ontwikkelen. Ook over de ondersteuning door HRM-adviseurs oordelen zij positief. Het is de vraag of dit positieve oordeel over de aanwezige deskundigheid helemaal terecht is. Zijn er bij besturen, schoolleiders en HRM-adviseurs voldoende deskundigheid en beleidsideeën aanwezig? De smalle oriëntatie van professionele ontwikkeling gericht op de huidige functie en de beperkingen aan de duurzame inzetbaarheid van personeel suggereren anders.

---

→ Schoolleiders zijn verder van mening dat zij maar beperkt ruimte hebben om strategisch personeelsbeleid te ontwikkelen. Daarbij wijzen ze met name op de cao en regels voor het taakbeleid. Ook hier past echter een nuancering. Nederlandse scholen hebben internationaal gezien relatief veel autonomie (De Nieuwe Meso 2019). Dat wordt onderstreept door de vele initiatieven voor vernieuwend onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2019).

Die ruimte geldt ook het personeelsbeleid. De overheid stelt weliswaar regels: zo verplichten bijvoorbeeld de Wet beroep leraar en het Lerarenregister (OCW 2017) schoolbesturen om een professioneel statuut op te stellen dat de zeggenschap van leraren regelt. Maar de erkenning van de autonomie en eigen verantwoordelijkheid van schoolbesturen is duidelijk terug te vinden in het bestuursgerichte toezicht van de Inspectie van het Onderwijs, dat in 2017 van kracht werd.

Besturen en scholen hebben dus beleidsruimte, maar gebruiken deze op verschillende manieren en in verschillende mate. Dat verklaart waarom sommige scholen op allerlei gebieden vernieuwend zijn en andere niet, terwijl het institutionele kader hetzelfde is. Dit gaat ook op voor het taakbeleid. Er zijn scholen waar het taakbeleid nog administratief wordt opgevat en door de roostermaker uitgevoerd. Er zijn ook uitstekende voorbeelden van scholen die het taakbeleid radicaal hebben vernieuwd en die de verantwoordelijkheid voor het verdelen van lesgebonden en niet-lesgebonden taken hebben neergelegd bij teams (zie het **interview met Sufayil Dönmez** op pagina 44 en voorbeelden op [voion.nl](http://voion.nl) > zoek op taakbeleid).

Scholen lijken nog niet bewust beleid te maken  
op andere richtingen waarin leraren zich naast hun  
kerntaak kunnen ontwikkelen

## SUFAYIL DÖNMEŞZ / AUTONOME TEAMS

**Bij Lumion bepalen docententeams – binnen kaders - zelf hoe ze het onderwijs vormgeven, hoe ze zich professioneel ontwikkelen en hoe ze het werk verdelen. Dat vraagt om een andere mindset en daarbij is SHRM de motor, vertelt directeur Sufayil Dönmesz.**

“Vanaf de dag dat we besloten om in een nieuwe school leerlinggestuurd onderwijs te gaan geven, wisten we dat onze mindset moest veranderen. Eigenaarschap bij leerlingen kan niet zonder eigenaarschap bij docenten. Als eerste hebben we daarom een visie op docentschap uitgewerkt. Welke rollen gaan docenten vervullen? Wat voor medewerkers willen we dus hebben? Welk personeelsbeleid en welke instrumenten hebben we daarbij nodig? SHRM-beleid is de motor voor ontwikkeling. Vervolgens hebben we bouwstenen voor ons onderwijskundige beleid en een visie op leiderschap ontwikkeld.

Mijn stelling is dat je moet investeren in gezamenlijke waarden en een gezamenlijke taal voordat je kunt bouwen aan een lerende cultuur. Lumion is sterk waardegedreven, daar stuur ik op. In meer gesettele scholen gaat innovatie vaak mis omdat er geen uitgesproken keuzes gemaakt worden. Alles is goed, iedere medewerker mag zijn eigen waarheid hebben. Dan is het heel moeilijk om de organisatie in beweging te krijgen en te houden.

Bij Lumion zijn de normen duidelijk. Iedereen kent ze, iedereen accepteert ze en iedereen ontwikkelt zich in die richting. In het begin, met een klein team, gaat dat nog redelijk vanzelf. Maar als je gaat groeien, moet je erop sturen. We nemen nu gemiddeld vijftien mensen per jaar aan en ook zij ontwikkelen de Lumion-mindset. Of je nu 28 of 65 jaar oud bent, als je bij ons werkt, ben je in ontwikkeling. Je hoeft niet op alle fronten even ver te zijn, maar je onderschrijft wel onze normen en ontwikkelt je in die richting. Daar is geen discussie over, want als je competentieontwikkeling niet in de hele organisatie doortrekt, loopt het vast.

.....

‘De teams bepalen hoe zij het onderwijs vormgeven, welke professionele ontwikkeling ze nodig hebben en hoe ze het werk onderling verdelen’

.....



Onze docenten werken in teams die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan een vaste groep leerlingen. Alle leerlingzaken zijn daar belegd. Binnen de kaders hebben de teams alle ruimte om te bepalen hoe zij het onderwijs vormgeven, welke professionele ontwikkeling ze nodig hebben en hoe ze het werk onderling verdelen. Dat doen ze onderling, onder roulerend voorzitterschap. Om de beurt zijn docenten dus een tijdje in de positie dat zij schoolbeleid bij collega's moeten uitzetten. Dat doet wonderen: je ziet de mindset veranderen, de kwaliteit verbeteren. Elk team heeft een teamleider, maar die stuurt meer op de kaders en geeft leiding aan de ontwikkeling van medewerkers. Ik doe datzelfde op schoolniveau: ik bewaak het speelveld en stuur op de ontwikkeling van het middenmanagement.

De les die ik na zeven jaar Lumion aan anderen wil meegeven, is dat een lerende cultuur pas wortel kan schieten als je eerst geïnvesteerd hebt in een gezamenlijke taal en gezamenlijke waarden. Een andere voorwaarde is dat vanuit een totaalplaatje redeneert. Je hoeft geen compleet nieuwe school te beginnen, maar je moet wel bereid zijn de schoolorganisatie aan te passen: van de infrastructuur tot je manier van leidinggeven.”





# Hoofdstuk 3

## Strategisch HRM: Opbrengsten

HRM draagt niet alleen bij aan goed onderwijs voor leerlingen, maar ook aan de ontwikkeling van een professionele leercultuur en het welzijn van medewerkers. Het AMO-model is te gebruiken om te bepalen welk HRM-beleid bij de aanpak van een onderwijsvraagstuk past.

### 3.1 Het AMO-model nader bekeken

Goed onderwijs draait om de professionaliteit van leraren in het primaire proces. Het AMO-model laat zien dat het professionele gedrag van medewerkers afhankelijk is van hun bekwaamheid, hun motivatie en de ruimte/voorwaarden die hen helpen om hun taken effectief te vervullen. Door dit model te gebruiken bij de vraag welk HRM-beleid bij de aanpak van een onderwijsvraagstuk past, is te voorkomen dat belangrijke factoren over het hoofd worden gezien.

#### Drie dimensies

Als het om goed onderwijs gaat, is de aandacht van oudsher gericht op de bekwaamheid van medewerkers, en dat is terecht. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat bekwaamheid een belangrijke factor is in de bijdrage die HRM kan leveren aan de opbrengsten van een organisatie (Jiang et al. 2012). Maar ook motivatie en ruimte/voorwaarden zijn van belang voor de vraag welk HRM-beleid nodig is om goede onderwijsopbrengsten te realiseren.

Een voorbeeld kan dit illustreren. Stel dat een school het onderwijs beter wil afstemmen op de talentontwikkeling van iedere leerling door maatwerk te bieden en leraren in de les te laten differentiëren. Wat voor HRM-beleid is daarvoor nodig?

## Leraren beoordelen de ondersteuning die het personeelsbeleid biedt aan hun professionalisering en ontwikkelperspectief gemiddeld met een 6,5

In haar antwoord op deze vraag richtte de Inspectie van het Onderwijs enkele jaren geleden de focus op bekwaamheid, de A uit het AMO-model. In 2013 scoorde volgens de Inspectie maar één op de drie leraren voldoende op de complexere vaardigheden die voor gedifferentieerd lesgeven nodig zijn. Als het probleem inderdaad bij de bekwaamheid zit, zou het HRM-beleid gericht kunnen worden op activiteiten als training, intervisie, peer review en collegiale coaching.

Maar als bekwaamheid als enige aandacht krijgt, wordt voorbijgegaan aan de motivatie (M) van leraren. Indien het (ook) daaraan schort, is een andere HRM-aanpak nodig. Dan is het goed dat een schoolleider met leraren in gesprek gaat over wat hen ten diepste motiveert en waar de link met gedifferentieerd onderwijs zit. Concreet zou het gesprek kunnen gaan over het positieve effect dat gedifferentieerd onderwijs kan hebben op de motivatie van leerlingen. Uit internationaal onderzoek is immers bekend dat de intrinsieke motivatie van leraren toeneemt als ze werken met gemotiveerde leerlingen (Addison & Brundrett, 2008). Het gesprek zou ook kunnen gaan over de faciliteiten die de school aan leraren biedt om met collega's te werken aan het ontwerp en de uitvoering van gedifferentieerd onderwijs. Dat is volgens onderzoek eveneens een motivator voor leraren.

Er is ook nog een derde reeks van factoren die een rol kan spelen. In gesprekken met leraren over gedifferentieerd onderwijs komt altijd onmiddellijk de vraag naar voren 'hoe gedifferentieerd onderwijs uitvoerbaar is in een klas met 30 leerlingen' (Van Casteren et al. 2017). Dit wijst op een gebrek aan ruimte en hulpmiddelen (O), en ook dat kan met HRM-activiteiten worden aangepakt. Bijvoorbeeld door teamwerk te faciliteren waar leraren gezamenlijk verwerkingsopdrachten ontwikkelen, door te variëren met grootte en samenstelling van klassen, door flexroosters met een beperkt aantal vakken per dag in te voeren, of door onderwijs van lerarenteams te combineren met flexuren voor individuele studie en ondersteuning van leerlingen.

Hieronder bespreken we de drie dimensies van het AMO-model een-voor-een, maar in werkelijkheid staan ze natuurlijk niet los van elkaar. Het model is ook niet uitputtend, want er zijn wel meer factoren die invloed hebben op het functioneren en presteren van medewerkers. Het concept van de professionele schoolorganisatie wijst bijvoorbeeld op het belang van een professionele leercultuur in de school (zie paragraaf 3.2) en van leiderschap op alle niveaus. Bij dat laatste gaat het niet alleen om de formeel leidinggevenden maar evenzeer om leiderschap van leraren (gedeeld of gespreid leiderschap).

### **Bekwaamheid**

Om te beginnen bekwaamheid, de factor die van oudsher de primaire aandacht in het beleid van overheid, sociale partners en scholen heeft. Leraren beoordelen de ondersteuning die het personeelsbeleid biedt aan hun professionalisering en ontwikkelperspectief slechts als 'voldoende tot ruim voldoende' (gemiddeld 6,5 in de Spiegel Personeel en School 2016-2019). Dat is geen bijzonder hoge score voor een onderdeel van personeelsbeleid dat van oudsher zo belangrijk wordt geacht. Verschillende bronnen werpen licht op zaken waar het aan schort en waar verbetering mogelijk is.

- Een onderzoek van de Onderwijscoöperatie onder leraren (2017) heeft laten zien dat het leraren niet ontbreekt aan mogelijkheden en budget voor professionalisering, maar wel aan tijd om die mogelijkheden feitelijk te benutten: niet op papier, wel in de praktijk. De werkdruk is zo hoog dat leraren aan zaken zoals lesvoorbereiding voorrang geven boven voorgenomen professionaliseringsactiviteiten.
- Onderzoek onder vo-besturen (Leisink 2019) maakt duidelijk dat de professionaliseringsmogelijkheden voor leraren vooral ontwikkeling in hun huidige functie betreffen. Slechts de helft van de besturen biedt professionaliseringsmogelijkheden voor gebieden naast de lestaak, zoals onderwijsontwerp, onderzoek, ondersteuning van zorgleerlingen en coaching van collega's (Snoek et al. 2017).
- Professionele ontwikkeling is niet uitsluitend een individuele zaak en bestaat niet alleen uit formeel leren. Maar informeel leren op de werkplek – leren met en van elkaar, bijvoorbeeld door peer review, intervisie en professionele leergemeenschappen – wordt slechts beperkt gestimuleerd (Meijer et al. 2018; Van Casteren et al. 2017). Als het om ontwikkeling en samenwerking gaat, ervaren leraren beperkte ondersteuning vanuit het personeelsbeleid en van leidinggevenden (gemiddeld 6,2 en 6,3 in de Spiegel Personeel en School 2016-2019).

Bij bekwaamheid gaat de aandacht meestal uit naar leraren, omdat zij de sleutelrol vervullen in het primaire proces. Maar in een professionele schoolorganisatie speelt het onderwijsondersteunend personeel (OOP) eveneens een belangrijke rol. Naadloze afstemming en samenwerking tussen het primaire proces en de ondersteunende diensten is van groot belang.

Het OOP omvat administratief personeel, conciërges, facilitair medewerkers, ICT-ondersteuners, mediatheekpersoneel, medewerkers kwaliteitszorg en medewerkers P&O. Voor een zo heterogene groep zeggen gemiddelde scores uit onderzoeken minder. Niettemin is het veelzeggend dat OOP-medewerkers de ondersteuning van het personeelsbeleid voor hun professionalisering en ontwikkelperspectief nog iets lager beoordelen dan leraren, namelijk als 'voldoende' (gemiddeld 6,2 in de Spiegel Personeel en School 2016-2019). Dit komt met name door een gebrek aan ontwikkelperspectief.

### **Motivatie**

Dat leraren passie voor onderwijs hebben en intrinsiek gemotiveerd zijn, wordt in het onderwijsveld min of meer vanzelfsprekend aangenomen. Uit internationaal onderzoek is bekend dat de intrinsieke motivatie van leraren toeneemt als ze werken met gemotiveerde leerlingen die vooruitgang boeken en als ze met ondersteunende collega's aan uitdagende taken werken (Addison & Brundrett, 2008). Eerder zagen we al dat de self determination-theorie (Ryan & Deci 2000) naast autonome vormen van motivatie (zoals intrinsieke motivatie) ook meer gecontroleerde vormen van motivatie onderscheidt, waarin extrinsieke prikkels zoals beloning en waardering een rol spelen. Vervolgens hebben we in navolging van Runhaar (2017) geconstateerd dat de HRM-literatuur met name beoordeling (feedback) en beloning als HRM-instrumenten beschouwt die bijdragen aan de motivatie van medewerkers.

Als we door deze bril kijken naar de situatie in het voortgezet onderwijs, valt het volgende op. Vo-leraren scoren behoorlijk hoog op bevlogenheid (Konermann 2011). Dit werkt door in hun bereidheid extra activiteiten te ondernemen om collega's en de school te helpen. De Spiegel Personeel en School (2016-2019) wijst eveneens in deze richting. Zowel leraren als leden van het onderwijsondersteunend personeel vinden zichzelf goed gemotiveerd of zelfs bevlogen (gemiddeld 8,2 voor leraren en 8,1 voor OOP'ers). Hun bevlogenheid hangt vooral

---

samen met hun eigen werk, de professionele ruimte die ze daarin ervaren en de gelegenheid die ze hebben om hun bekwaamheden te benutten en te ontwikkelen.

Voor het personeelsbeleid is het dan ook van groot belang om de organisatie van het werk in de gaten te houden: het is belangrijk professionele ruimte en afwisseling in het werk te koesteren en de voortdurende dreiging van regeldruk tegen te gaan. Deze opportunity-factoren dragen direct en indirect (via de motivatie) bij aan het functioneren van medewerkers.

Voor de ondersteuning die zij van het HRM-beleid ervaren op het gebied van beoordeling en beloning, geven leraren een voldoende (gemiddeld 6,2 in de Spiegel Personeel en School 2016-2019). Datzelfde geldt voor het OOP. Maar een voldoende is slechts een matige score. Hier ligt dus een uitdaging aan het personeelsbeleid: hoe is het bestaande beleid aan te vullen met vormen van ontwikkelingsgerichte feedback en beloning/waardering die beter aansluiten bij de motivatie van medewerkers?

## Hoe is het beleid aan te vullen met vormen van ontwikkelingsgerichte feedback en waardering die beter aansluiten bij de motivatie van medewerkers?

### **Ruimte en hulpmiddelen**

De afgelopen jaren is er meer aandacht gekomen voor het belang van professionele ruimte: de zeggenschap of beslisruimte die leraren individueel en collectief hebben om hun expertise in te zetten voor de onderwijskwaliteit.

De teneur in de publieke opinie is lange tijd geweest dat leraren die ruimte min of meer is ontnomen. Het ligt echter genuanceerder. Verschillende onderzoeken (Hogeling et al. 2009; Wartenbergh-Cras et al. 2013) laten zien dat leraren individueel relatief veel zeggenschap ervaren over de inhoud en de volgorde van de lesstof en de didactische aanpak. Daarentegen hebben ze minder zeggenschap over onderdelen van schoolbreed beleid, zoals protocollen voor klachtafhandeling, disciplinaire maatregelen en leerlingvolgsystemen. Bij

de besluitvorming over dit soort onderwerpen worden ze meestal niet betrokken, blijkt uit de genoemde onderzoeken. De formele medezeggenschap vult deze lacune niet: slechts iets meer dan 40 procent van de leraren vindt dat de MR voldoende rekening houdt met de mening van leraren.

De laatste jaren staat de professionele ruimte van leraren opnieuw in de belangstelling. De Onderwijsraad (2016) benadrukt dat leraren professionele ruimte nodig hebben om hun verantwoordelijkheid voor goede onderwijskwaliteit te kunnen waarmaken. In het verlengde hiervan geeft de Wet beroep leraar en lerarenregister (Ministerie van OCW 2017) schoolbesturen de opdracht in overleg met leraren een professioneel statuut op te stellen dat regelt welke zeggenschap leraren hebben over de inhoud van de lesstof en de pedagogisch-didactische aanpak van het onderwijs, binnen de kaders van het onderwijskundig schoolbeleid (zie ook het **interview met Ferdinand Vinke** op pagina 58). De Onderwijsraad benadrukt niet alleen het belang van professionele ruimte en de ondersteunende en faciliterende rol die bevoegd gezag, schooldirecteuren en teamleiders hebben, maar ook de houding van leraren zelf. De raad (2016) roept leraren op een actieve rol aan te nemen en zelf te zoeken naar mogelijkheden om handelingsvermogen te realiseren. Daarbij benadrukt de raad de rol die teams kunnen spelen bij het invulling geven aan het handelingsvermogen en de professional governance van leraren.

Gegevens uit de Spiegel Personeel en School (2016-2019) bevestigen wat eerdere onderzoeken zeggen: leraren beoordelen de steun die zij van het personeelsbeleid ervaren voor hun individuele professionele ruimte als voldoende tot ruim voldoende (6,5). Daarmee is dit het onderdeel van het personeelsbeleid dat zij het hoogst waarderen. De steun die ze ervaren voor teamwerk en hun zeggenschap als collectief beoordelen ze lager, maar wel voldoende (6,2). Het vergroten en beter benutten van deze collectieve professionele ruimte is een belangrijke uitdaging voor de komende jaren.

Even belangrijk als de professionele ruimte van leraren is de professionele ruimte van het onderwijsondersteunend personeel. Voor hun individuele professionele ruimte ervaren OOP'ers ruim voldoende steun van het personeelsbeleid. In de Spiegel Personeel en School (2016-2019) geven ze hiervoor gemiddeld een 6,7. De steun voor collectieve (mede-) zeggenschap, bijvoorbeeld in werkoverleg of zelfstandige projecten, is lager, maar nog altijd voldoende (gemiddeld 6,4).

---

## 3.2. Professionele leergemeenschappen en HRM

Het AMO-model wordt vooral gebruikt om het professioneel gedrag en de prestaties van individuele medewerkers te begrijpen. Er is echter ook een groeiende belangstelling voor factoren op team- en schoolniveau die bijdragen aan schoolbrede verbetering en vernieuwing. Factoren die daarbij een rol spelen, zijn de professionele ruimte van teams en secties, het functioneren van professionele leergemeenschappen en de aanwezigheid van een professionele dialoog en van samenwerking tussen leraren en schoolleiders. Het concept van de professionele schoolorganisatie erkent het belang van deze factoren door nadruk te leggen op een professionele leercultuur. Aandacht hiervoor is zeker op zijn plaats: hoewel het belang voor onderwijsverbetering alom wordt erkend, vindt nog geen 40 procent van de leraren dat hun school een sterke leercultuur heeft (Van den Berg & Scheeren 2017).

Het vergroten van de collectieve professionele ruimte is een belangrijke uitdaging voor de komende jaren

### Professionele leergemeenschappen

Er is langlopend onderzoek gedaan naar de vraag hoe scholen kunnen werken aan hun ontwikkeling als professionele leergemeenschap (Sligte et al. 2018). Ook is een scan ontworpen waarmee scholen zelf kunnen nagaan waar ze in die ontwikkeling staan (Schenke et al. 2015). Hierin wordt een professionele leergemeenschap gezien als een school waar leraren optimale professionele ruimte hebben om het onderwijs vorm te geven en te werken aan hun eigen professionele ontwikkeling. Dit met als doel het leerproces en de resultaten van leerlingen te verbeteren. Leraren kunnen hier zowel individueel aan werken als samen met collega's, door hun kennis en ervaringen te delen. De nadruk op dialoog en onderlinge samenwerking sluit aan bij het pleidooi van de Onderwijsraad (2016) voor collectieve professionele ruimte.

De rol van schoolleiders in de ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap wordt vaak opgevat als het faciliteren en stimuleren van het proces. Er zijn inderdaad praktische randvoorwaarden die niet over het hoofd gezien moeten worden. Medewerkers hebben bijvoorbeeld tijd nodig om zich samen met collega's te ontwikkelen en vaste

overlegmomenten waarop ze samen aan projecten kunnen werken. Schoolleiders hebben ook een rol in het stimuleren van collegiale visitatie, intervisie en lesbezoek, zowel binnen de school als bij andere scholen.

### **Gedeeld en gespreid leiderschap**

Werken aan de school als professionele leergemeenschap gaat echter veel verder dan randvoorwaarden zoals uren en roosterafstemming. In een professionele cultuur van continue onderwijsverbetering moet ruimte zijn voor initiatieven van vaksecties en lerarenteams, voor fouten kunnen en mogen maken, voor reflectie en bijstelling. Dat veronderstelt een vorm van leiderschap die nadruk legt op gezamenlijkheid en die niet gebaseerd is op formele positie of functie, maar op deskundigheid. Marichal en Wouters (2018) gebruiken daarvoor het begrip 'gedeeld leiderschap' en Hulsbos en Van Langevelde (2017) 'gespreid leiderschap'.

Beide tweetallen gaan in op de vraag wat de overgang van oud naar nieuw leidinggeven van formeel leidinggevendenvraagt. Als leraren en schoolleiders op gelijkwaardige basis samen leren en werken aan schoolbrede verbetering en vernieuwing, is dat een vorm van co-creatie, zeggen Hulsbos en Van Amersfoort (2019). Dit vereist dat schoolleiders constant reflecteren op hun eigen rol omdat ze anders (onbedoeld) de ruimte voor leraren inperken. Dit speelt vooral in de fase waarin gezamenlijk ontwikkelde ideeën voor onderwijskundige vernieuwing worden uitgewerkt en toegepast. Dan komt het erop aan draagvlak voor verandering te creëren en organisatorische voorwaarden te bieden voor de uitwerking en invoering van de ideeën. Dat is niet voorbehouden aan schoolleiders, maar het type activiteiten waar het om gaat, nodigt schoolleiders als het ware uit hun formele rol en verantwoordelijkheden op te nemen. Hulsbos en Van Amersfoort (2019) wijzen op het risico dat dit ten koste gaat van de co-creatie met leraren en van de nieuwe rollen en verantwoordelijkheden die zij op zich (kunnen) nemen.

### **De schoolleider als onderwijsprofessional**

Vanuit het perspectief van strategisch HRM is de uitwerking van de rol van de schoolleider als onderwijsprofessional bij de ontwikkeling naar een professionele leergemeenschap interessant. De effectiviteit van strategisch HRM berust immers op de afstemming van het personeelsbeleid op de eigen koers, kernwaarden en onderwijskundige doelen. Het belang van het combineren van dit alles blijkt ook uit een analyse van gegevens van de Spiegel Personeel en School (2016-2019). Leraren die positief oordelen over de ontwikkeling van hun school als lerende organisatie, hebben vaker leidinggevendenvaarden die met hen het gesprek over de schoolvisie voeren



en die hun professionele ontwikkeling en samenwerking ondersteunen. Ook ervaren ze vaker ondersteuning van het strategisch personeelsbeleid voor hun professionele ontwikkeling en de professionele ruimte die ze als teams hebben.

**De volgende factoren dragen er het meest aan bij dat scholen zich tot lerende organisaties ontwikkelen:**

- 1 Leiderschap in het gezamenlijk uitwerken van schooldoelen zodat leraren hier houvast aan hebben voor hun professioneel gedrag
- 2 Leiderschap dat de professionele ontwikkeling van leraren ondersteunt
- 3 Leiderschap dat de samenwerking tussen leraren ondersteunt
- 4 Strategisch personeelsbeleid dat professionele ruimte biedt aan teams
- 5 Strategisch personeelsbeleid dat mogelijkheden biedt voor professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling
- 6 Leiderschap dat maatwerkafspraken met leraren maakt.

*Bron: Spiegel Personeel en School, gegevens leraren 2016-2019.*

### **3.3 HRM en medewerkerwelzijn**

Bij strategisch HRM gaat het uitdrukkelijk niet alleen om schoolopbrengsten. Ook de opbrengsten voor medewerkers zijn belangrijk, zoals welzijn op het werk, een hanteerbare werkdruk zonder risico's op stress en burn-out, en een goede werk-privébalans. Een interessante bron van informatie hiervoor is het Personeels- en Mobiliteitsonderzoek dat het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties elke twee jaar laat afnemen onder werknemers in alle overheidssectoren. In 2016 namen hieraan 3357 medewerkers uit het vo deel.

Uit analyse van deze gegevens (Van den Berg & Scheeren 2017) blijkt dat personeelsleden overwegend tevreden zijn met hun baan (84%) en in mindere mate met de organisatie (68%). Bij leraren is het aandeel dat tevreden is met zijn baan (82%) en met de organisatie (64%) iets lager. De aspecten van de baan waarover personeel het meest positief oordeelt, zijn de zelfstandigheid in het werk, de inhoud van het werk en de samenwerking met collega's. Het minst positief wordt geoordeeld over de informatie en communicatie binnen de school, de loopbaanontwikkelingsmogelijkheden en de hoeveelheid werk.

### **Welzijn en werk-privébalans**

Inzoomend op medewerkerwelzijn valt met name bij leraren op dat daar twee kanten aan zitten. Enerzijds ervaart bijna 80% van de leraren veel werkdruk, anderzijds is bijna 90% van hen bevlogen voor het werk. Van de OOP'ers ervaart ongeveer 30% een hoge werkdruk en is iets minder dan 90% bevlogen.

Deze bevindingen worden weerspiegeld in het oordeel van leraren en OOP'ers over de ondersteuning die zij in de praktijk van het personeelsbeleid ervaren voor hun welzijn op het werk en hun werk-privébalans. Leraren zijn over dit onderdeel van het personeelsbeleid het minst tevreden en geven als rapportcijfer een 6,0. OOP'ers zijn veel tevredener en geven een 6,6 (Spiegel Personeel en School 2016-2019). Dat er verbetering mogelijk is, blijkt ook uit het feit dat HR-adviseurs van scholen zelf maar net een voldoende (6,3) geven aan het feitelijke aanbod van personeelsvoorzieningen van hun school op dit gebied.

### **Gesprekken met en ondersteuning door leidinggevenden**

Voor de tevredenheid van medewerkers is van belang dat zij geregeld in gesprek zijn met hun leidinggevende (Van den Berg & Scheeren 2017). Het formele gesprek met de leidinggevende over hun functioneren, dat via de gesprekscyclus onderdeel is van het personeelsbeleid, vindt bij driekwart van de medewerkers ten minste eenmaal per jaar plaats. Een kleine meerderheid van het personeel is tevreden over deze gesprekken. Met het oog op medewerkerwelzijn is opmerkelijk dat een kwart van de medewerkers die een formeel gesprek hebben, zegt dat hun persoonlijke omstandigheden niet ter sprake komen.

---

Waar het onderzoek van het ministerie kijkt naar de tevredenheid van medewerkers over het formele jaargesprek, kijkt de Spiegel Personeel en School (2016-2019) hoe medewerkers de ondersteuning van hun leidinggevende voor hun functioneren en persoonlijk welzijn ervaren. Hieruit blijkt dat het welzijn van medewerkers positief beïnvloed wordt door de waardering die zij van hun leidinggevende krijgen en door maatwerkafspraken die leidinggevend maken die aansluiten bij hun persoonlijke situatie. In maatwerkondersteuning komen toepassing van personeelsbeleid en leiderschap van leidinggevend bij uitstek samen. De waardering van medewerkers hiervoor blijkt uit de 'ruim voldoende tot goed'-beoordeling die OOP'ers (7,4) en leraren (7,6) eraan geven.

## FERDINAND VINKE / PROFESSIONELE DIALOOG

**Ferdinand Vinke is bestuurder van Winkler Prins in Veendam, een brede scholengemeenschap waar docenten veel professionele ruimte en zeggenschap ervaren. Juist die cultuur van samenspraak stond de school in de weg bij het ontwikkelen van een professioneel statuut, dat sinds 2017 voor alle scholen verplicht is. Want hoe verbeter je de professionele dialoog als medewerkers daarover al tevreden zijn?**

“Ik begrijp heel goed dat vakorganisaties sturen op het waarborgen van de invloed van docenten op schoolontwikkeling. Bij ons is het goed geregeld, maar er zijn ook scholen waar docenten minder vanzelfsprekend aan tafel zitten als het om schoolontwikkeling gaat. Dan kan een professioneel statuut helpen om het professionele gesprek op gang te brengen.

Het maken van zo’n statuut kan wel een bevalling zijn; dat was het althans bij ons. Er liggen geen formats, je moet het zelf bedenken. Veel van onze docenten zagen de noodzaak ook niet zo: ze hebben al zeggenschap, voor hun gevoel mist er weinig. Hoe kom je dan tot een statuut dat lééft? Het laatste wat ik wil, is mensen opzadelen met administratief gedoe. Ze moeten vooral hun werk goed kunnen doen.

Dat laatste is ook mijn inzet bij strategisch HRM. De kern zit in je mensbeeld: ik wil werken vanuit vertrouwen. Goede resultaten bereik je vooral door oprechte aandacht, erkenning en facilitering. Geef mensen ruimte en ze zullen die benutten. Met de twee of drie mensen bij wie het niet goed gaat, gaan we in gesprek: wat zien wij, wat verwachten wij, is er ruimte voor verbetering of kiezen we een andere oplossing? Zo bouw je aan een positief ingesteld docententeam. Bij ons werkt dat, we zien het in de cijfers. Het ziekteverzuim is gedaald tot 3 procent, voor medewerkertevredenheid krijgen we een 8,4 en we hebben nagenoeg geen vacatureproblemen.

.....

‘Wanneer medewerkers voldoende invloed ervaren, gaan ze hun persoonlijke ontwikkeling vanzelfsprekend koppelen aan de doelstellingen van de school’

.....



Strategisch HRM begint met het meenemen van mensen in het algehele strategische beleid. Wat willen we, waar staan we voor, waar gaan we naartoe? Wanneer medewerkers daarbij voldoende invloed ervaren, zie je dat ze daarna hun persoonlijke ontwikkeling vanzelfsprekend koppelen aan de doelstellingen van de school. Daarom nemen we op weg naar het nieuwe strategisch beleidsplan nu iedereen mee in werkgroepen en beleidscafés. Er zijn nog altijd mensen die zeggen: ‘Strategisch beleid? Geen idee wat je bedoelt’, maar het worden er wel steeds minder.

Het professioneel statuut hebben we op vergelijkbare wijze aangepakt. Een schoolbrede werkgroep van een stuk of tien docenten heeft onder begeleiding van het CNV concepten opgesteld die de school zijn ingegaan. We hebben er lang over gepraat en het resultaat is dat we onze samspraakcultuur voor onderwijskundige zaken een beetje formaliseren. We zetten een docentenberaad op, één voor de hele school en één per deelschool. Het moet zich nog uitkristalliseren (het docentenberaad moet bijvoorbeeld geen tweede personeelsgeleding in de MR worden), maar we hopen dat het eraan bijdraagt dat onderwijskundige veranderingen voor niemand meer als een verrassing komen. Leidt dit tot een geslaagde professionele dialoog? Dat zal blijken. Maar in elk geval doet de vorm recht aan het vertrouwen dat we in medewerkers hebben.”



# Hoofdstuk 4

## Peoplemanagement

De effectiviteit van strategisch HRM staat of valt met manier waarop leidinggevenden op verschillende niveaus hieraan vormgeven in de dagelijkse praktijk. Hun leiderschapsgedrag is daar onlosmakelijk mee verbonden.

### 4.1 Inhoud van peoplemanagement

HRM-beleid is effectiever naarmate het beter is afgestemd op de strategische doelen van de organisatie en de gekozen HRM-activiteiten beter op elkaar zijn afgestemd. Maar ook de implementatie is belangrijk, zo blijkt uit onderzoek van onder meer Gratton & Truss (2003). De manier waarop leidinggevenden het HRM-beleid in de dagelijkse praktijk uitvoeren, bepaalt voor een groot deel of beleid ‘van het papier komt’ en hoe medewerkers het ervaren. “Het is de toepassing van HRM-beleid door leidinggevenden die bepaalt wat medewerkers van het HRM-beleid merken en of ze zich op passende wijze ondersteund voelen in het professionele gedrag dat van hen gevraagd wordt”, schrijven Knies en Leisink (2017).

Het inzicht dat leidinggevenden bij effectief strategisch personeelsbeleid een sleutelrol spelen, is in het onderwijs iets van de laatste tijd. Dat komt voor een deel doordat de leidinggevende op middenmanagementniveau in de schoolorganisatie pas laat zijn intrede heeft gedaan. Tot voor kort waren coördinerende taken veelal bij leraren belegd. Pas na de komst van team- en afdelingsleiders heeft die hiërarchische laag ook de personele verantwoordelijkheid gekregen.

#### Het begrip peoplemanagement

De rol van leidinggevenden in het uitvoeren van personeelsbeleid kan niet los gezien worden van hun leiderschap in bredere zin. Sinds een jaar of tien gebruiken onderzoekers (Purcell en Hutchinson 2007, Knies 2012; Knies, Leisink & Van de Schoot, 2017) de term peoplemanagement om te benadrukken dat het leiderschapsgedrag van leidinggevenden het

strategisch personeelsbeleid kan versterken, vooral door de manier waarop leidinggevendenden hun medewerkers ondersteunen in hun dagelijks functioneren en professionele ontwikkeling. Het leiderschap van leidinggevendenden klinkt sterk door in de manier waarop zij het personeelsbeleid vormgeven. Dat komt doordat leidinggevendenden op het gebied van HRM redelijk wat vrijheid van handelen hebben (Purcell en Hutchinson 2007). De verwevenheid is zo sterk dat medewerkers de manier waarop zij het personeelsbeleid ervaren, niet los kunnen zien van de manier waarop zij het leiderschap van hun (direct) leidinggevendende ervaren. Daarom kiezen Knies et al. (2017) voor een brede definitie van peoplemanagement:

Peoplemanagement is de implementatie van HR-maatregelen door lijnmanagers en hun leiderschapsgedrag bij het ondersteunen van de medewerkers aan wie zij in de werksituatie leidinggeven.

Bij de eerste component, de implementatie van HR-maatregelen, kan het zowel gaan om de implementatie van algemene maatregelen als om maatwerk voor de individuele medewerker. Bij de tweede component, het leiderschapsgedrag van lijnmanagers, gaat het om ondersteuning van het dagelijks functioneren van medewerkers en van hun loopbaanontwikkeling.

#### **Bedoeld ≠ ervaren**

Purcell en Hutchinson (2007) stellen dat de vrijheid van handelen die leidinggevendenden op het gebied van HRM hebben, maakt dat hun invulling van het beleid niet altijd een-op-een strookt met de intentie van bovenaf. Dit verklaart mede waardoor het regelmatig voorkomt dat medewerkers het personeelsbeleid anders ervaren dan het aan de top van de organisatie is bedacht.



---

## De rol van team- en afdelingsleiders

Idealiter is in het onderwijs een sleutelrol bij de uitvoering van peoplemanagement weggelegd voor schoolleiders op middenmanagementniveau, op de meeste scholen team- of afdelingsleiders genoemd. Zij zijn het die de leraren ondersteunen bij hun functioneren in de dagelijkse schoolpraktijk en bij hun professionele ontwikkeling. In veel scholen zijn er ook teamleiders voor het OOP en in sommige gevallen sturen team- en afdelingsleiders een mix van leraren en OOP'ers aan.

Globaal gezegd doen team- en afdelingsleiders aan peoplemanagement wanneer ze vormgeven aan personeelsbeleid van hun school in de breedste zin van het woord en wanneer ze leiderschapsgedrag tonen waarmee ze hun medewerkers ondersteunen (Knies & Leisink 2017). 'Vormgeven aan personeelsbeleid' kan bijvoorbeeld inhouden dat een team- of afdelingsleider afspraken maakt over ontwikkeling en mobiliteit binnen de afdeling of over een goede balans tussen werk en privé. Die afspraken kunnen de hele afdeling betreffen, maar ook een individuele leraar.

Een team- of afdelingsleider toont leiderschapsgedrag door bijvoorbeeld met leraren uit het team in gesprek te gaan over het werk en de ondersteuning die zij daarbij nodig hebben. Dit kan de vorm hebben van een een-op-een-gesprek, maar ook van een belangstellende vraag in het voorbijgaan of een praatje bij de koffieautomaat. De feitelijke ondersteuning kan eveneens allerlei vormen aannemen: van praktisch meedenken over het omgaan met een lastige klas tot een rustig gesprek over persoonlijke loopbaanwensen op de lange termijn.

### *Definitie van peoplemanagement in het onderwijs*

In de dagelijkse onderwijspraktijk zijn leiderschap en HRM-taken zo sterk verweven dat team- en afdelingsleiders zich er vaak niet eens van bewust zijn dat ze bezig zijn met het uitvoeren van HRM-beleid (Leisink et al., 2016). Peoplemanagement is nauw verbonden met onderwijskundig leiderschap en het stimuleren van onderwijsontwikkeling binnen teams. "Voor dit leiderschap is goed HRM-beleid een voorwaarde," schrijven Leisink en collega's, "omgekeerd vraagt uitvoering van HRM-beleid om goed leiderschap."

Zowel in hun eigen beleving als in die van hun medewerkers lopen de verschillende rollen van team- en afdelingsleiders in elkaar over. Medewerkers zien het personeelsbeleid van de school niet los van de relatie met hun team- of afdelingsleider. Daarom kiezen we voor een brede definitie van peoplemanagement in het voortgezet onderwijs:

Peoplemanagement is de implementatie van HR-maatregelen door schoolleiders en hun leiderschapsgedrag bij het ondersteunen van de medewerkers aan wie zij in de werksituatie leidinggeven.

(Gebaseerd op Knies et al. 2017)

### **De rol van eindverantwoordelijk schoolleiders**

Waar team- en afdelingsleiders een hoofdrol spelen in de uitvoering van peoplemanagement, is er voor rectoren en directeuren een meer strategische rol. Zij zetten binnen de kaders van het bestuur de koers van de school uit, veelal in samenspraak met team- en afdelingsleiders en medewerkers. Ze spelen een doorslaggevende rol in het uitdragen van de schooldoelen die voor team- en afdelingsleiders richtinggevend zijn bij hun peoplemanagement. Daarnaast zorgen eindverantwoordelijk schoolleiders ervoor dat het HRM-beleid wordt geformuleerd in lijn met de strategische doelen van de school, meestal in samenwerking met HR-adviseurs en de rest van de organisatie. Ze ondersteunen en faciliteren de team- of afdelingsleiders bij de dagelijkse uitvoering van dit beleid. Tot slot vervullen zij ook zelf de rol van peoplemanager: namelijk voor de team- en afdelingsleiders voor wie zij de direct leidinggevende zijn.

### **De rol van bestuurders**

De rol van bestuurders op het gebied van peoplemanagement zal zich over het algemeen richten op het uitzetten van de kaders waarbinnen strategisch personeelsbeleid en peoplemanagement in de school gestalte kunnen krijgen. Vervolgens gaan zij met eindverantwoordelijk schoolleiders in gesprek over de vraag hoe peoplemanagement in de praktijk wordt uitgevoerd en hoe dit al dan niet bijdraagt aan het realiseren van de strategische doelen.

---

### **De rol van HR-adviseurs**

Steeds meer (grotere) scholen en besturen hebben een aparte afdeling P&O of HRM. Het ligt voor de hand dat de HR-adviseurs die daar werken, samen met de eindverantwoordelijke schoolleiders en eventueel bestuurders het HRM-beleid ontwikkelen. Ook kunnen zij school-, team- en afdelingsleiders in de uitvoering ondersteunen.

#### **Katern peoplemanagement**

Aan peoplemanagement in het voortgezet onderwijs is in de reeks van de VO-academie een apart katern gewijd. Onder de titel 'Goed onderwijs door focus op mensen. Aan de slag met peoplemanagement' (Knies, m.m.v. Visser, 2018) zoomt dat katern primair in op peoplemanagement en de rol die team- en afdelingsleiders daarbij spelen. Daarentegen gaat dit katern ook over strategisch HRM in de breedte, en (met name) ook de rol van eindverantwoordelijk schoolleiders en bestuurders.

## **4.2. Peoplemanagement in de onderwijspraktijk**

In lijn met de bevinding dat besturen en scholen aanzienlijk meer werk maken van de ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid dan een aantal jaar geleden (Leisink 2019; Spiegel Personeel en School 2016-2019), is ook het peoplemanagement in de school aan een snelle ontwikkeling bezig.

In een recent onderzoek (Leisink 2019) waarden besturen het peoplemanagement door teamleiders, afdelingsleiders en eindverantwoordelijk schoolleiders met een 8,07 op een schaal van 1 tot 10. Het meest positief zijn de bestuurders over de belangstelling die deze leidinggevendena tonen voor het welzijn van hun medewerkers (8,65). Het minst positief, maar nog steeds ruim voldoende, is hun oordeel over de mate waarin leidinggevendena met medewerkers in gesprek zijn over hoe ze kunnen samenwerken en gebruik maken van elkaars sterke punten (7,30).

De vraag is natuurlijk of dit beeld volledig representatief is, want het gaat hier uitsluitend om de mening van bestuurders. Zij staan relatief ver af van de werkvloer waar het peoplemanagement plaatsvindt. Een interessante vraag is dan ook of we bij leidinggevendend hetzelfde beeld zien: hoe denken teamleiders, afdelingsleiders en eindverantwoordelijk schoolleiders over peoplemanagement door team- en afdelingsleiders? En wat de vinden de ‘ontvangers’ van het peoplemanagement ervan: de leraren en OOP’ers?

<b>Oordeel van teamleiders over peoplemanagement</b> (Schaal van 1 -10, 1= slecht, 10 = uitstekend)				
	Docenten	Oop’ers	Teamleiders	Eindverantwoordelijk schoolleiders
Peoplemanagement algemeen	6,58	6,51	8,25	8,11
- Steun door HR-maatregelen	6,24	6,40	7,10	7,30
- Steun door maatwerk	7,39	7,41	8,66	8,06
- Ondersteuning dagelijks functioneren	7,19	6,89	8,77	8,85
- Ondersteuning ontwikkeling	6,24	5,94	8,12	8,27

*Bron: Spiegel Personeel en School, 2016-2019.*

In het kader van de Spiegel Personeel en School (2016-2019) zijn diverse geledingen in de school bevraagd over de huidige stand van peoplemanagement, zowel in het algemeen als op onderdelen. Net als de bestuurders uit het onderzoek van Leisink (2019) zijn eindverantwoordelijk schoolleiders en team- en afdelingsleiders behoorlijk positief. Eindverantwoordelijk schoolleiders geven het peoplemanagement door team- en afdelingsleiders in zijn huidige vorm gemiddeld een 8,11 op een schaal van 1 tot 10, met deelscores tussen de 7,3 en 8,85. Team- en afdelingsleiders (in dit geval de uitvoerders van peoplemanagement) oordelen zelfs nog iets positiever, 8,25 gemiddeld.

---

Daarentegen is de waardering van leraren en OOP'ers over de hele linie een stuk lager: gemiddeld tussen de zes en de zeven. De verschillen zijn het grootst bij de vraag naar de ondersteuning die medewerkers krijgen bij hun ontwikkeling. Team- en afdelingsleiders beoordelen de ondersteuning die zij geven met een ruime acht, terwijl de ontvangers van de ondersteuning niet hoger geven dan rond de zes.

Uit andere analyses in het kader van de Spiegel Personeel en School wisten we al dat medewerkers in het onderwijs (net als in andere sectoren) gemiddeld kritischer zijn in hun oordeel over aspecten van het personeelsbeleid naarmate ze lager in de organisatie werken. Ook bij peoplemanagement is dit dus duidelijk het geval.

### **Wie bevragen we?**

Lange tijd was er in HRM-onderzoek weinig aandacht voor verschillen tussen het beleid in de praktijk en dat op papier, omdat voornamelijk HR-functionarissen en eindverantwoordelijk leidinggevenden werden bevestigd, en niet direct leidinggevenden en medewerkers. Nieuwere benaderingen (Purcell & Kinnie 2007; Wright & Nishii 2013) ondervangen dit door een onderscheid te maken tussen beoogde, geïmplementeerde en ervaren HRM-maatregelen. Voor het beantwoorden van vragen over het beoogde beleid zijn eindverantwoordelijken of HR-functionarissen de aangewezen personen, voor geïmplementeerd HRM de leidinggevenden en voor ervaren HRM de medewerkers. Als al deze perspectieven worden bekeken, ontstaat een 360 gradenbeeld.

### **Peoplemanagement bij gespreid leiderschap**

Een aspect dat aparte aandacht verdient, is het feit dat peoplemanagement in het voortgezet onderwijs zich niet afspeelt in een hiërarchische cultuur. Er is in scholen een voorkeur voor gespreid leiderschap en professionele ruimte (Hulsbos et al. 2012). Veel scholen zijn matrixorganisaties. Hoewel hun leiderschap belangrijk is, zijn eindverantwoordelijk schoolleiders en team- en afdelingsleiders niet de enigen met een leiderschapsrol. Ook leraren kunnen op onderdelen deze rol vervullen, passend bij hun expertise en affiniteit.

Dit stelt team- en afdelingsleiders soms voor lastige vragen als het om peoplemanagement gaat. Zij lopen er tegenaan dat leraren wel invloed willen uitoefenen, maar in de praktijk toch wachten tot de schoolleiding het initiatief neemt (Hulsbos & Van Langevelde 2017). Team- en afdelingsleiders doen er dan goed aan naast actie- en resultaatgerichtheid vooral dialoog en reflectie te stimuleren, zeggen de onderzoekers. Daarnaast is het verstandig om bewust mogelijkheden voor gespreid leiderschap te creëren, bijvoorbeeld door gericht taken bij leraren te beleggen en leraren met een specifieke expertise toe te voegen aan het team.

### **Professionele ontwikkeling van peoplemanagers**

Docenten en OOP'ers geven weliswaar een voldoende aan de manier waarop hun leidinggevenden peoplemanagement gestalte geven, maar erg hoog is hun waardering niet. Het beeld dat de leidinggevenden zelf van hun prestaties hebben, is een stuk rooskleuriger dan dat van hun medewerkers. Daarmee is niet gezegd dat de peoplemanagers zichzelf overschatten, maar wel dat het belangrijk is om het gesprek te voeren over de geboden en ervaren peoplemanagementondersteuning en de verwachtingen die medewerkers en leidinggevenden hiervan hebben.

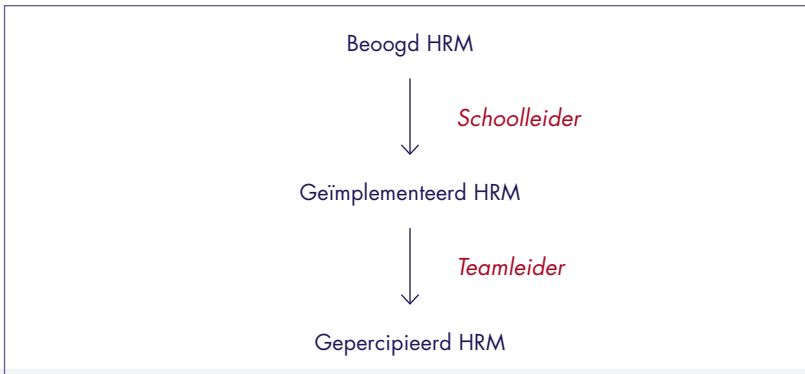
Interessant is dat zowel team- en afdelingsleiders als eindverantwoordelijk schoolleiders er elders wél blijk van geven bij zichzelf op dit punt ruimte voor ontwikkeling te zien. Hierop duidt onder meer de grote belangstelling voor de trajecten van de VO-academie: zowel het ontwikkeltraject Peoplemanagement voor schoolleiders uit het middenmanagement, als de leergang Strategisch HRM voor schoolleiders en bestuurders. Ook onderzoek onder besturen (Leisink 2019) wijst erop dat schoolleiders op alle niveaus zich meer bewust worden van het belang van hun eigen professionalisering en daar toenemende aandacht voor hebben.

Hierbij voelen team- en afdelingsleiders zich wel gehinderd door tijdgebrek (Oomens & Bokdam 2018). Ze vragen om structurele ontwikkelgesprekken en ontwikkeltijd, met concrete afspraken over kosten, uren en vervanging bij professionalisering. Verder hebben ze behoefte aan structurele inwerk- en begeleidingsprogramma's, zeker als ze de stap naar het teamleiderschap maken vanuit een docentfunctie.

Zowel eindverantwoordelijk schoolleiders als team- en afdelingsleiders hebben bij hun professionalisering bovenal behoefte aan keuzevrijheid, zo blijkt uit ander onderzoek (Bomhof et al. 2019). De beschikbaarheid van voldoende middelen en facilitering is een voorwaarde.

### Alignment: iedereen op koers

Strategisch HRM levert meer op naarmate de school er beter in slaagt beoogd, geïmplementeerd en ervaren HRM 'uit te lijnen'. Vanuit hun middenpositie spelen team- en afdelingsleiders daarin een sleutelrol. Naarmate zij zich meer vereenzelvigen met de strategische doelen van de school, kunnen ze die beter overbrengen aan hun medewerkers. En naarmate zij hun medewerkers en hun ondersteuningsbehoeften beter kennen, kunnen ze daar in de implementatie beter op aansluiten.



## 4.3 Bevorderende en belemmerende factoren

Voor de verdere ontwikkeling van peoplemanagement op school is het belangrijk zicht te hebben op de factoren die in de praktijk bevorderend of juist belemmerend werken. Welke factoren geven een impuls aan peoplemanagement op school en welke factoren staan dit juist in de weg? In de Spiegel Personeel en School (2016-2019) geven team- en afdelingsleiders aan welke factoren zij zelf als bevorderend en belemmerend ervaren, en in welke mate. Ook eindverantwoordelijk schoolleiders is gevraagd hoe zij tegen deze factoren aankijken, vanuit de gedachte dat verschillen in perceptie aanknopingspunten bieden voor het gesprek hierover.

Allereerst de visie van team- en afdelingsleiders. In de Spiegel Personeel en School kunnen zij factoren die van invloed zijn op peoplemanagement een cijfer tussen de 1 en de 10 toekennen, waarbij 1 staat voor zeer negatief en 10 voor zeer positief. In het onderstaande overzicht noemen we de factoren die een voldoende kregen ‘bevorderende factoren’ en de factoren die een onvoldoende kregen, ‘belemmerende factoren’. Om zicht te krijgen op mogelijke oplossingen, bekijken we bovendien op welke aspecten van het AMO-model (A, M of O) de factoren betrekking hebben.

### Bevorderende factoren volgens team- en afdelingsleiders

- **Motivatie (M)**. Heel positief zijn team- en afdelingsleiders over hun eigen motivatie voor peoplemanagement. Met 8,40 scoort deze factor het hoogst van allemaal.
- **Steun van collega-leidinggevenden (O)**. Team- en afdelingsleiders hebben bij peoplemanagement veel steun aan elkaar. Zij waarderen dit met een 8,27.
- **Steun van eigen leidinggevende (O)**. De ondersteuning door de eindverantwoordelijk schoolleider wordt eveneens als positief ervaren. Team- en afdelingsleiders voelen zich voldoende ondersteund bij hun dagelijks functioneren (7,89) en bij hun ontwikkeling (7,16) en zijn tevreden over het maatwerk dat hen wordt geboden (7,82).
- **Prioriteit voor leidinggevende taken (O)**. Van oudsher bestond een groot deel van het werk van schoolleiders op middenmanagementniveau uit coördineren en regelen. Ook al zit dat nog altijd in hun takenpakket, team- en afdelingsleiders geven naar eigen zeggen prioriteit aan hun leidinggevende taken. Op de schaal van 1 tot 10 waarderen zij het belang hiervan met een 7,93.
- **Ruimte om afspraken te maken (O)**. Van hun eigen leidinggevenden krijgen de team- en afdelingsleiders voldoende armslag om afspraken te maken met medewerkers in hun team (7,62).
- **Bekwaamheid (A)**. Team- en afdelingsleiders voelen zich voldoende bekwaam om hun medewerkers te ondersteunen. Zij geven hiervoor een 7,48.
- **Steun van HRM-/P&O-adviseurs (O)**. Team- en afdelingsleiders vinden het prettig dat zij kunnen terugvallen op de steun van een deskundige HR-adviseur of -afdeling. Zij waarderen dit met een 7,02.

De ‘waan van de dag’ wint het nog vaak van peoplemanagement- en andere leidinggevende taken



### Belemmerende factoren volgens team- en afdelingsleiders

- **Regeldruk (O)**. Veel team- en afdelingsleiders hebben last van de regels waarmee zij te maken hebben. Overbodige bureaucratie maakt dat zij de factor regeldruk beoordelen met een onvoldoende (5,55).
- **Beschikbare tijd voor leidinggevende taken (O)**. Een veelgehoorde klacht is dat de ‘waan van de dag’ het nog vaak wint van peoplemanagement- en andere leidinggevende taken. Deze factor wordt door team- en afdelingsleiders het meest negatief beoordeeld, met een 4,87.

<b>Factoren die peoplemanagement bevorderen en belemmeren</b> (Schaal van 1 -10, 1= zeer belemmerend, 10 = zeer bevorderend)		
	Volgens teamleiders	Volgens schoolleiders
Motivatie	8,40	8,54
Steun collega-leidinggevend	8,27	*
Prioriteit leidinggevende taken	7,93	*
Steun leidinggevende: ondersteuning dagelijkse functioneren	7,89	8,63
Steun leidinggevende: maatwerk	7,82	8,65
Ruimte om afspraken te maken	7,62	7,72
Bekwaamheid	7,48	8,31
Steun leidinggevende : ondersteuning ontwikkeling	7,16	8,31
Steun van HR-afdeling	7,02	6,67
Steun leidinggevende: ondersteuning samenwerking	6,41	7,57
Regeldruk	5,55	*
Beschikbare tijd voor leidinggevende taken	4,87	*

\* Om praktische redenen zijn de schoolleiders niet op alle onderdelen bevraagd.

Bron: Spiegel Personeel en School, 2016-2019.

## Een veelvoorkomend probleem is de grootte van teams of afdelingen

Het is de taak van rectoren, directeuren en locatiedirecteuren om team- en afdelingsleiders in hun rol van peoplemanager zo goed mogelijk te ondersteunen en te faciliteren. Daar waar dat onvoldoende gebeurt, kan dit komen door een verschil in perceptie: de hogere leidinggevende denkt het goed te doen, maar de team- of afdelingsleider ervaart dat anders. Dat is belangrijke informatie om tot verbeteringen te komen.

Het daarom interessant te kijken of eindverantwoordelijk schoolleiders de bevorderende en belemmerende factoren voor peoplemanagement hetzelfde inschatten als team- en afdelingsleiders. Op een enkele uitzondering na blijken zij positiever over de bevorderende factoren dan team- en afdelingsleiders, wat gezien hun positie in de school natuurlijk niet verrassend is. Op sommige punten, zoals de motivatie van team- en afdelingsleiders en de ruimte die ze hebben om afspraken te maken, zijn de verschillen klein. Maar dat is anders als het gaat om de steun die team- en afdelingsleiders van hun leidinggevende ervaren. Eindverantwoordelijk schoolleiders schatten de ondersteuning die zij bieden aan collegiale samenwerking en aan de persoonlijke ontwikkeling van team- en afdelingsleiders, meer dan een punt hoger in dan de team- en afdelingsleiders zelf (8,31 versus 7,16 en 7,57 versus 6,41). Vooral dat laatste – het verschil in perceptie wat betreft ondersteuning van de persoonlijke ontwikkeling – is bijzonder relevant. Dit is een terugkerend patroon: eerder zagen we ook al dat leraren en OOP'ers hier veel kritischer over zijn dan hun leidinggevendens.

### Belemmerende factoren volgens andere bronnen

In andere bronnen worden nog meer belemmerende factoren aangehaald.

- **Bevoegdheden (O)**. Het gebeurt soms dat een team- of afdelingsleider wel verantwoordelijk is voor de uitvoering van het personeelsbeleid, maar niet de bijbehorende bevoegdheden krijgt. Gebrek aan slagkracht maakt het vele malen moeilijker om een effectieve peoplemanager te zijn. (Van Veen, 2017).
- **Teamgrootte (O)**. Een veelvoorkomend probleem is de grootte van teams of afdelingen. Dertig medewerkers per team of afdeling is nog altijd geen uitzondering. Dit maakt dat team- en afdelingsleiders onvoldoende tijd hebben om doorlopend met alle medewerkers in gesprek te zijn. (Van Veen, 2017).

- 
- **Gesprekscultuur (A, M, O)**. Uit onderzoek van KPC-groep naar het professionele gesprek op school blijkt dat hier nog veel te winnen is. Dat is relevant vanwege het grote belang dat het gesprek juist bij peoplemanagement speelt. In de praktijk zijn gesprekken op school overwegend operationeel van karakter. Het gaat nog niet vaak over strategische doelen of over persoonlijke ondersteuning en ontwikkeling. Kortom, er is nog maar in beperkte mate sprake van een gedragen gesprekspraktijk en -cultuur op school. Dit wordt nog bemoeilijkt doordat de agenda's van schoolleiders overvol zijn, waardoor er weinig tijd is voor spontane, informele gesprekken. (KPC-Groep, 2014).

#### 4.4 Uitdagingen voor de ontwikkeling van peoplemanagement

Net als over de ontwikkeling van strategisch personeelsbeleid als geheel zijn over de ontwikkeling van peoplemanagement geen doorlopende gegevens beschikbaar. Ook hier duiden recente onderzoeken (Leisink 2019; Spiegel Personeel en School 2016-2019) er echter op dat die ontwikkeling zich in hoog tempo aan het voltrekken is. Dat neemt niet weg dat besturen en schoolleiders stappen kunnen zetten om op hun scholen optimale voorwaarden voor peoplemanagement te creëren.

- Om te beginnen is er behoefte aan een duidelijk profiel van team- en afdelingsleiders, waarin helder is vastgelegd wat hun rol en verantwoordelijkheid is. Vervolgens is het van belang om team- en afdelingsleiders goed in positie te brengen. Willen zij hun rol goed kunnen uitvoeren, dan moeten randvoorwaarden zoals tijd, teamgrootte en bevoegdheden op orde zijn (zie ook het **interview met Wim van Brummen** op pagina 76).
- Een goede leraar is niet automatisch een goede teamleider. Voor de rol van peoplemanager zijn andere kwaliteiten nodig. Motivatie en bekwaamheid voor peoplemanagement verdienen aandacht in de werving en selectie van team- en afdelingsleiders. Verschillende scholen werken met opleidingsplekken voor team- en afdelingsleiders. Daarin functioneren kandidaten eerst op tijdelijke basis in de rol van leidinggevende om van beide kanten te kijken of de nieuwe rol past en bevalt. Met deze werkwijze zijn positieve ervaringen opgedaan.

- Goed voorbeeld doet goed volgen. Eindverantwoordelijk schoolleiders die willen dat hun team- en afdelingsleiders betere peoplemanagers worden, zullen in hun eigen peoplemanagement het goede voorbeeld moeten geven. We zien bij eindverantwoordelijk schoolleiders dezelfde patronen terug als bij team- en afdelingsleiders: leidinggevend oordelen positiever over hun peoplemanagement dan de degenen aan wie zij leidinggeven. Verbetering van het peoplemanagement door eindverantwoordelijk schoolleiders is dus met recht een van de aangrijpingspunten voor de verbetering van het peoplemanagement door team- en afdelingsleiders.
- Meer in het algemeen is het belangrijk op school een gesprekscultuur te stimuleren. Als het in de school geaccepteerd is dat collega's en leidinggevend elkaar aanspreken, wederzijdse verwachtingen helder maken en feedback geven, kunnen team- en afdelingsleiders beter gestalte geven aan hun rol als peoplemanager, omdat helderder is wat leraren en OOP'ers van hen verwachten en hoe hun peoplemanagement wordt ervaren.
- Tot slot is het belangrijk om team- en afdelingsleiders mede te beoordelen op de kwaliteit van hun peoplemanagement en niet alleen te kijken hoe hun teams scoren op bijvoorbeeld doorstroom- of examencijfers. Peoplemanagement is een belangrijke manier om onderwijskwaliteit te bevorderen en verdient voldoende aandacht in de periodieke gesprekken tussen team- en afdelingsleiders en hun leidinggevend. Het gaat daarbij niet om een momentopname, maar om systematische evaluatie van de geboden peoplemanagementondersteuning.

Het is belangrijk team- en afdelingsleiders mede te beoordelen op de kwaliteit van hun peoplemanagement



## WIM VAN BRUMMEN / PEOPLEMANAGEMENT

**Als het teamleiderschap goed gefaciliteerd wordt, zijn peoplemanagement en regelzaken best te combineren, vindt Wim van Brummen, teamleider TL en havo vanaf klas 2 bij Singelland, VO Surhuisterveen.**

“Aandacht, weten wat mensen bezighoudt, dat is peoplemanagement. Natuurlijk zorg je dat de gesprekscyclus op orde is, je doet lesbezoeken bij je teamleden, je houdt enquêtes onder leerlingen. Maar de kern is dat je mensen bindt en dat doe je door te investeren. Zo heb ik het altijd gevoeld. Het was een opluchting toen ik in de leergang strategisch HRM bevestigd kreeg dat dit klopt: aandacht is inderdaad zo belangrijk als ik dacht.

Ik ben teamleider geworden toen mijn oude school, een locatie van het Lauwers College, fuseerde met de locatie Surhuisterveen van Singelland. Het teamleiderschap was een bewuste keuze, want in mijn vorige baan als locatiedirecteur miste ik de leerlingen. Nu heb ik weer met personeelsleden én leerlingen te maken. Veel teamleiders vinden dat lastig, maar ik heb de spanning juist opgezocht.

Onze school heeft sinds de fusie een gigantische ontwikkeling doorgemaakt. Het grootste verschil is dat we nu allemaal over hetzelfde praten. Praktische zaken zoals de gesprekscyclus zijn gelijkgetrokken, de cultuur is wat zakelijker geworden, maar bovenal werken we allemaal vanuit hetzelfde strategisch beleidsplan en dus kan ik met mijn hele team doelen vaststellen.

HRM is een van de terreinen waarop we meer inzetten. Dankzij de leergang SHRM zijn we als teamleiders niet zozeer nieuwe dingen gaan doen, alswel bewuster aandacht gaan besteden aan wat ieder personeelslid nodig heeft. Van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam: we beschikken nu over een kader en instrumenten om situaties te analyseren en oplossingen te zoeken.

Als teamleider heb je altijd te maken met de waan van de dag. Wat scheelt, is dat Singelland het teamleiderschap goed gefaciliteerd heeft. Mijn collega's en ik hebben elk een team van rond de twintig mensen. Daarnaast geven we wekelijks drie tot vier uur les. Dat is goed te doen, dan

.....

‘Het ligt voor een deel aan jezelf  
of je last hebt van de drukte’

.....



houd je tijd over voor leerlingzaken en personeelszaken. Maar ik hoor ook wel verhalen van teamleiders die wekelijks zeventien lessen moeten geven. Dan zou ik ook niet weten waar ik moest beginnen.

Als je als teamleider redelijk gefaciliteerd wordt, ligt het voor een deel aan jezelf of je last hebt van de drukte. Je kunt erin wegvlugten; het aanbod scheidt zijn eigen vraag. Ik zou met dagelijkse besommingen moeiteloos mijn hele dag kunnen vullen. Ik kies er echter voor om niet altijd beschikbaar te zijn. Dan doe ik de deur dicht en het bordje ‘niet storen’ erop. Bij brand kunnen ze me komen halen; andere dingen wachten maar even. Soms blijkt dan dat het probleem vanzelf is opgelost.

Voor andere dingen moet wel een oplossing komen. Zo is een van onze teamleiders langere tijd afwezig. Dat kunnen mijn collega en ik niet met zijn tweeën opvangen. In goed overleg zijn de medewerkers nu tijdelijk over de rest van het MT verdeeld en coördineren enkele docenten de leerlingzaken. Het is heel prettig dat dit zo kan. Eigenlijk is het de essentie van HRM: in overleg met de mensen zelf kijken wat er mogelijk is. Hoe los je het samen op en wat heeft iedereen daarvoor nodig? Faciliteren is het sleutelwoord.”





# Hoofdstuk 5

## Strategisch HRM: Hoe verder?

Strategisch personeelsbeleid heeft in het voortgezet onderwijs vaste voet aan de grond gekregen. Nu is het tijd de ontwikkeling naar een hoger plan te brengen. Welke opdrachten liggen er voor bestuurders en schoolleiders?

De ontwikkeling van strategisch HRM in het voortgezet onderwijs heeft de laatste jaren merkbaar vorm gekregen. Wat dit katern laat zien, is dat er desondanks winst te boeken is. Er liggen nog belangrijke opdrachten voor bestuurders en schoolleiders, vooral als het gaat om de implementatie op de werkvloer.

### Opdracht 1

#### **Maak een bewuste keuze voor een beperkt aantal doelen**

Personeelsbeleid krijgt een strategisch karakter door het te koppelen aan schooldoelen en onderwijsontwikkeling. Maar daarbij moeten wel prioriteiten worden gesteld. Het is aan bestuurders en eindverantwoordelijk schoolleiders om in het licht van hun schoolvisie en kernwaarden een beperkt aantal strategische doelen te kiezen (vooral niet te veel!) die voor de middellange termijn leidend zijn. De resultaten van de omgevingsanalyse worden hierin verwerkt: wat zijn de belangrijkste uitdagingen? Het is belangrijk bij de doelbepaling en omgevingsanalyse in gesprek te zijn met medewerkers en andere stakeholders, zodat de doelen ‘van het papier komen’.

## Opdracht 2

### Formuleer gewenst professioneel gedrag

Het is pas mogelijk om te sturen op strategische doelen en te monitoren in welke mate ze bereikt worden als deze doelen in concrete termen zijn geformuleerd. Breng daarom bij de gekozen doelen uitdrukkelijk onder woorden welk professioneel gedrag daarbij hoort. Dit is bij uitstek een onderwerp waarover leidinggevenden met hun medewerkers het gesprek voeren. Geef teams of secties de autonomie om, binnen de kaders van het schoolbeleid, de gekozen doelen voor hun domein uit te werken, anders heeft het gesprek weinig zin.

Breng uitdrukkelijk onder woorden welk professioneel gedrag bij de gekozen doelen hoort

## Opdracht 3

### Draag zorg voor een goede afstemming tussen HRM-activiteiten

Zijn de doelen gekozen en is het gewenste professionele gedrag geformuleerd, dan is het afstemmen van het HRM-beleid de volgende stap. Het AMO-model (zie hoofdstuk 3) biedt daarbij houvast. Het geeft een overzicht van de belangrijkste factoren waarvan het professionele gedrag van medewerkers afhankelijk is: bekwaamheid, motivatie en ruimte/voorwaarden. Door te kiezen op welke doelen en bijbehorend professioneel gedrag de school wil sturen, wordt het mogelijk bijpassende HR-instrumenten te kiezen, door de voor het professionele gedrag gewenste ondersteuning van bekwaamheid, motivatie en ruimte/voorwaarden uit te werken. Let wel op de onderlinge samenhang! Een bijkomend voordeel is dat het AMO-model zichtbaar maakt of er blinde vlekken in het personeelsbeleid zitten.

---

## Opdracht 4

### Breng het beleid tot leven

In de implementatie van personeelsbeleid op de werkvloer zijn grote verschillen zichtbaar. Niet alle besturen en scholen hebben evenveel aandacht voor de doorwerking in de praktijk; soms blijft het bij een papieren plan. Om van beoogd naar geïmplementeerd beleid te komen, zijn twee elementen van belang. Ten eerste is het goed om in gesprek te gaan met iedereen die een rol heeft in de uitvoering van het personeelsbeleid (bestuurders, schoolleiders, team- en afdelingsleiders, HR-adviseurs, medewerkers) en te bespreken wat die rol inhoudt. Ten tweede is het van belang om ook bij personeelsbeleid gebruik te maken van de cyclische werkwijze (plan-do-check-act) die op andere beleidsterreinen wordt ingezet voor systematische kwaliteitsverbetering.

## Opdracht 5

### Geef vorm aan de c van pdca

Monitoring is een essentieel onderdeel van cyclisch werken. Het is goed om periodiek, in samenspraak met alle betrokkenen, systematisch te onderzoeken in welke mate HRM-doelen worden bereikt en hoe effectief de instrumenten zijn. Dit onderzoek kan diverse vormen aannemen en met allerlei instrumenten worden uitgevoerd: van zelfevaluatie tot collegiale visitatie en tevredenheidsonderzoek. Belangrijk is dat de gekozen vorm past bij de school en de situatie. Wel heeft het de voorkeur om gevalideerde instrumenten te gebruiken, zoals de Spiegel Personeel en School (zie hoofdstuk 1).

Gebruik van gevalideerde instrumenten heeft de voorkeur

## Opdracht 6

### Maak werk van duurzame inzetbaarheid

Bij duurzame inzetbaarheid van onderwijspersoneel zijn twee aspecten in het bijzonder van belang: beleving van werkdruk en voortdurende professionele ontwikkeling.

Bij leraren komt de beleving van toenemende werkdruk vooral voort uit de niet-lesgebonden taken: 'er komen alleen maar dingen bij en er gaat nooit iets af'. Wees bereid tot een kritisch gesprek met teams over de vraag welke niet-lesgebonden taken echt nodig zijn. Is de aanwezigheid van alle medewerkers bij alle soorten vergaderingen bijvoorbeeld echt vereist? Ga met medewerkers het gesprek aan over de ruimte en mogelijkheden die zij hebben om hun taken uit te voeren: hoe meer regelmogelijkheden, hoe minder werkdruk ze ervaren. Geef medewerkers bijvoorbeeld expliciet ruimte door hun individueel of als team zeggenschap te geven in het taakbeleid. Dan kan de taakverdeling afgestemd worden op de situatie en sterke punten van de individuele teamleden.

### Wees bereid tot een kritisch gesprek over de vraag welke niet-lesgebonden taken echt nodig zijn

Een tweede aspect is voortdurende professionele ontwikkeling. Besturen vinden dat nog niet de helft van de leraren de vereiste bekwaamheden én motivatie heeft om zich blijvend professioneel te ontwikkelen. Maar zelf schieten ze tekort in hun verantwoordelijkheid om personeelsvoorzieningen te bieden die de duurzame inzetbaarheid van personeel gericht ondersteunen. Voeg daarom de daad bij het woord en maak werk van professionele ontwikkeling. Schep in het bijzonder mogelijkheden voor professionele ontwikkeling naast de primaire functie of gericht op andere functies. Laat leraren dus niet alleen beter worden in hun vak, maar geef hun bijvoorbeeld ook mogelijkheden om zich te ontwikkelen tot ondersteuner van zorgleerlingen of ontwikkelaar van digitaal lesmateriaal.

---

## Opdracht 7

### Faciliteer en stimuleer een professionele leercultuur

Leiderschap speelt een grote rol bij het ontstaan van een professionele leercultuur. Ondersteun de professionele ontwikkeling van medewerkers en geef teams professionele ruimte. Dan kunnen medewerkers gezamenlijk de vraag beantwoorden hoe zij (willen) bijdragen aan het realiseren van de schooldoelen. Collectieve autonomie en gespreid leiderschap passen goed in de cultuur van het onderwijs; het is de kunst om teams voldoende speelruimte te bieden in het vertrouwen dat zij die ruimte goed benutten.

## Opdracht 8

### Versterk het peoplemanagement

Goed peoplemanagement begint met een helder profiel van team- en afdelingsleiders, waarin hun rollen en verantwoordelijkheden helder zijn omschreven. Zoek hier vervolgens de juiste mensen bij; een goede docent is niet automatisch een goede peoplemanager. Het is zaak om team- en afdelingsleiders mede te selecteren op grond van hun bekwaamheid (A) en motivatie (M) voor peoplemanagement en hen vervolgens de mogelijkheden te bieden om deze verder te ontwikkelen. Zorg er ook voor dat de ruimte en hulpmiddelen (O) op orde zijn, met name de beschikbare tijd, teamgrootte en -samenstelling en bevoegdheden.

Selecteer team- en afdelingsleiders mede op grond van hun bekwaamheid en motivatie voor peoplemanagement

## Opdracht 9

### Bied ook schoolleiders meer ontwikkelperspectief

Ontwikkelperspectief voor leraren wordt algemeen als beleidsprioriteit gezien. Professionele ontwikkeling en onderwijsontwikkeling zijn immers aan elkaar gekoppeld en het imago van het lerarenberoep behoeft versterking. Maar gelet op de gewenste professionalisering van schoolleiders is ontwikkelperspectief voor schoolleiders eveneens een prioriteit (Schoolleidersagenda 2017). Hier ligt wel een uitdaging: op veel scholen biedt het strategisch personeelsbeleid ruim voldoende ontwikkelingsmogelijkheden aan schoolleiders in hun huidige functie, maar niet of nauwelijks perspectieven voor het doorgroeien naar een andere of hogere functie.

Maak ontwikkelperspectief voor schoolleiders  
eveneens tot prioriteit

## Opdracht 10

### Doordenk wat de verhouding centraal/lokaal betekent voor het personeelsbeleid

Er zijn tussen besturen in het voortgezet onderwijs grote verschillen in omvang en besturingsfilosofie. Zaken die bij het ene bestuur centraal worden aangepakt, horen bij een ander bestuur tot de verantwoordelijkheid van de locaties. Zeker als het gaat om aspecten van strategisch personeelsbeleid zijn heel uiteenlopende keuzes denkbaar. Het is van belang om hierover als bestuur en schoolleiding het gesprek te voeren: welke aspecten van strategisch personeelsbeleid pakken we centraal aan (bijvoorbeeld omdat dit schaalvoordelen oplevert)? Wat laten we aan de scholen (bijvoorbeeld omdat de scholen deze aspecten van HRM-beleid op hun eigen doelen moeten afstemmen)? Zie ook het **interview met Marian Vos** op pagina 86.



## MARIAN VOS / DUURZAME INZETBAARHEID

**Marian Vos is hoofd P&O van Stichting Openbaar Voortgezet Onderwijs Tilburg, bestuur van Beatrix College en Willem II College. Een nieuwe structuur heeft hier een meer overkoepelende (S)HRM-aanpak mogelijk gemaakt, met aandacht voor duurzame inzetbaarheid.**

“Het is een utopie dat je met HRM een ‘geluksfabriek’ vol blijde, fitte en gemotiveerde mensen kunt creëren. Het is meer de kunst om, net als bij leerlingen, te differentiëren in je benadering. Hoe kun je dit ‘menselijk kapitaal’ het beste inzetten voor goed onderwijs voor leerlingen? Dat is mensenwerk en maatwerk. In mijn ervaring is het AMO-principe leidend: wat kunnen mensen, hoe kun je ze motiveren en hoe kun je ze de gelegenheid bieden en faciliteren om het beste uit zich zelf te halen?”

Aandacht voor (S)HRM is er op onze scholen al jaren. Het verschil tussen vroeger en nu is dat onze besturings- en organisatiestructuur is gewijzigd. Vroeger stelden de scholen hun eigen HR-beleid vast, passend bij hun missie, visie en doelstellingen. Dat leidde tot verschillende uitkomsten, want de scholen waren verschillend ingericht. Nu zoeken we vanuit de missie, visie en doelstellingen van SOVOT op overkoepelende HR-thema’s aansluiting bij beide scholen. Vervolgens verfijnt elke school het beleid naar de eigen doelen. Zaken als het functiebouwwerk, duurzame inzetbaarheid, mobiliteit, werving & selectie, beloningsbeleid, management development benaderen we nu gezamenlijk. Dat zien we echt als toegevoegde waarde van onze nieuwe structuur.

Een belangrijk thema is duurzame inzetbaarheid. Medewerkers hoeven niet altijd bij ons werkzaam te blijven, maar zolang ze er zijn, zoeken we een blijvende match. Dat vraagt van leidinggevendend dat ze hun medewerkers goed kennen. Wat motiveert iemand, waar wordt hij of zij blij van? We werken vanuit ‘positieve psychologie’, uitgaand van iemands sterke punten. Het maakt ook uit of je iemand van dertig voor je hebt, met kleine kinderen, die dagelijks heel veel ballen in de lucht moet houden, of iemand van in de zestig die gezond zijn loopbaan wil afmaken. Leidinggevendend moeten goed inzicht hebben in de verschillende levensfasen.



.....

‘Met slimme oplossingen kun je veel mogelijk maken’

.....



We zijn nog niet zo lang met duurzame inzetbaarheid bezig dat alles in kannen en kruiken is. Wel hebben we voor iedere levensfase beleid en maatregelen waarmee medewerkers regie kunnen nemen over hun ontwikkeling, loopbaan en leefstijl. Vitaliteitsbeleid en mobiliteitsbeleid bijvoorbeeld, maar ook specifieke maatregelen zoals een ‘generatiepact’ (ouderen gaan minder werken waardoor jongeren een kans krijgen), loopbaancoaching en scholing voor teamleiders. Daarnaast zijn er de mogelijkheden vanuit de cao en wetgeving, zoals ouderschapsverlof, inzet van het persoonlijk budget en studiefaciliteiten.

Als bestuur met twee scholen zijn wij niet uitzonderlijk groot, maar je hebt ook geen bergen geld nodig om met duurzame-inzetbaarheidsbeleid te beginnen. Met slimme oplossingen kun je veel mogelijk maken. Zo financiert het generatiepact zichzelf en kost het aanbieden van bedrijfsfitness ons geen cent, terwijl het medewerkers wel voordeel oplevert. Ik zou adviseren om klein te beginnen. Een voorwaarde vooraf is dat het onderwerp bij bestuur, directie en management op de agenda staat. En dat de organisatie erop is ingericht en de leidinggevenden voldoende zijn toegerust. Maar beginnen is natuurlijk niet genoeg. Je zult moeten blijven communiceren en investeren, anders blijft beleid niet leven.”

## REFERENTIES

Addison, R. & Brundrett, M. (2008) Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36, 1, 79-94.

Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg A. (2001) *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Arthur, J. (1994) Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal*, 37(3): 670–87.

Barney, J. (1991) Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1): 99-120.

Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Mills, D., & Walton, R. (1984) *Human Resource Management*. New York: Free Press.

Beer, M., Boselie, P. & Brewster, C. (2015) Back to the Future - Implications for the Field of HRM of the Multistakeholder Perspective Proposed 30 Years Ago. *Human Resource Management*, 54 (3): 427-438.

Berg, D. van den & Scheeren, J. (2017) *Tevreden werken in het voortgezet onderwijs*. Heerlen: VOION.

Biesta, G. (2015) *Het prachtige risico van onderwijs*. Culemborg: Phronese.

Bomhof, M., Schenke, W., Lockhorst, D. & Sipkens, D. (2019) *Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2018. Uitkomst van drie focusgroepen: reflectie op en ondersteuning bij professionalisering*. Utrecht: Oberon.

Boselie, P. (2002) *Human resource management, work systems and performance: a theoretical-empirical approach*. Dissertation, Tinbergen Institute, Amsterdam: Thela Thesis.

---

Boselie, P. (2014) *Strategic Human Resource Management: A Balanced Approach*. 2<sup>nd</sup> Edition. Maidenhead: McGraw-Hill.

Boselie, P., Noordegraaf, M. & Knies, E. (2017) *Professionele schoolorganisaties: Werken aan goed bestuurd leerculturen*. Utrecht: USBO.

Boxall, P., & Purcell, J. (2016) *Strategy and human resource management*. 4th edition. Houndmills: Palgrave.

Casteren, W. van, Bendig-Jacobs, J., Wartenbergh-Cras, F., van Essen, M., & Kurver, B. (2017) *Differentiëren en differentiatievaardigheden in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

Cools, K. (2009) *Controle is goed, vertrouwen nog beter: Over bestuurders en corporate governance*. Stichting Management Studies, vierde druk, Assen: Koninklijke van Gorcum.

Cropanzano, R.; Mitchell, M. (2005) Social Exchange Theory: An Interdisciplinary Review. *Journal of Management*. 31(6): 874–900.

De Nieuwe Meso (2017) Focus Strategisch HRM. Jaargang 4, nummer 3.

De Nieuwe Meso (2019) Focus Autonomie en sturing over de grenzen. Jaargang 6, nummer 1.

Schoolleidersagenda. Een vak apart (2017) VO-raad, Stichting Schoolleidersregister VO, Netwerk van Schoolleiders. Download: <https://www.vo-academie.nl/onderwerpen/schoolleidersagenda-een-vak-apart>.

Favero, N., Meier, K., & O’Toole Jr, L. (2014) Goals, trust, participation, and feedback: Linking internal management with performance outcomes. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 26(2), 327-343.

Fullan, M., & A. Hargreaves (1992) *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press.

Geactualiseerd Sectorakkoord VO (2018) VO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Download: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/leden-vo-raad-stemmen-in-met-geactualiseerd-sectorakkoord-met-meer-focus-door-op-ingeslagen-weg>.

Gratton, L. & Truss, C. (2003) 'The three-dimensional people strategy: Putting human resources policies into action', *The Academy of Management Executive*, 17 (3): 74-86.

Hallinger, P. (2011) Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49:125-142.

Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrielink, S. & Honingh, M. (2009) *De zeggenschap van leraren*. Nijmegen: ResearchNed.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012) *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: LOOK OU.

Hulsbos, F. & van Langevelde, S. (red) (2017) *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Utrecht: Kessels & Smit Publishers.

Hulsbos, F. & van Amersfoort, D. (2019). [www.gespreidleiderschap.nl](http://www.gespreidleiderschap.nl)

Inspectie van het Onderwijs (2013) *De staat van het onderwijs: Onderwijsjaarverslag 2011/2012*. Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs (2019) *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag over 2017/2018*. Utrecht.

---

Jiang, K., Lepak, D., Hu, J. & Baer, J. (2012) How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms, *Academy of management Journal*, 55(6): 1264-1294.

Knies, E. (2012) *Meer waarde voor en door mensen. Een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Knies, E. & Leisink, P. (2017) *De staat van strategisch personeelsbeleid (HRM) in het vo*. Utrecht: USBO.

Knies, E., Leisink, P. & Van de Schoot, R. (2017) People management: developing and testing a measurement scale. *The International Journal of Human Resource Management: 1-33*.

Knies, E., m.m.v. Visser, S. (2018) *Goed onderwijs door focus op mensen. Aan de slag met peoplemanagement*. Utrecht: VO-raad.

Konermann, J. (2011) *Teachers' work engagement. A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes*. Proefschrift Universiteit Twente.

KPC Groep (2014) *BIND: Ieder gesprek doet ertoe*.

Laman, M. (2017) Hoe ZeeProf strategische professionalisering stimuleert en faciliteert. *De Nieuwe Meso*, 4(3): 90-94.

Leisink, P. (2019) *Strategisch personeelsbeleid in het VO*. Utrecht: USBO.

Leisink, P., m.m.v. Penning de Vries, J. (2019) *Strategisch personeelsbeleid in het VO: nulmeting in het kader van de monitoring van de afspraak in het geactualiseerde Sectorakkoord VO (2018) over de versterking van strategisch personeelsbeleid*. Utrecht.

- Leisink, P., Boselie, P. (2014) *Strategisch HRM voor beter onderwijs: een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-academie.
- Leisink, P., Knies, E., Oostvogel, K. & Aalbers, J. (2016) Strategisch HRM in het onderwijs. Beter onderwijs en tevreden(er) medewerkers. *De Nieuwe Meso*, 3(4): 13-18.
- Liu, Y., Combs, J., Ketchen, D., & Ireland, R. (2007) The value of human resource management for organizational performance. *Business Horizons* 50: 503-511.
- Lubberman, J., Cörvers, F. & Duysak, S. (2019) *Van ambitie naar praktijk. Ontwikkeling strategisch personeelsbeleid in het VO*. Amsterdam: Regioplan.
- Marichal, K. & Wouters, K. (2018) *Naar gedeeld leiderschap. Van oud naar nieuw leidinggeven*. Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Meijer, P., Oolbekkink, H., Leeferink, H., Schaap, H., Meirink, J., Van der Want, A., Zwart, R., Louws, M. & Zuiker, I. (2018) *Drie professionaliseringsinitiatieven onder de loep: de professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren*. Nijmegen.
- Ministerie van OCW (2017) *Wet van 22 februari 2017 tot wijziging van de Wet op het primair onderwijs, de Wet op de expertisecentra, de Wet op het voortgezet onderwijs en de Wet educatie en beroepsonderwijs in verband met de invoering van het lerarenregister en het registervoortaal, Stb. 2017, 85*. Den Haag.
- Oomens, M. & Bokdam, J. (2018) *Professionalisering en positionering team- en afdelingsleiders vo*. Utrecht: Oberon.
- Onderwijscoöperatie (2017) *De staat van de leraar 2017*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Onderwijsraad (2013) *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.

---

Onderwijsraad (2016) *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2018) *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.

Paauwe, J. (2004) *HRM and performance: achieving long term viability*. Oxford: Oxford University Press.

Paauwe, J. & Farndale, E. (2017) *Strategy, HRM, and performance: A contextual approach*. Oxford: Oxford University Press.

Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007) Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: Theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1): 3-20.

Purcell, J. & Kinnie, N. (2007). HRM and business performance. *The Oxford handbook of human resource management*, (533-551). P. Boxall, J. Purcell, & P. Wright (Eds.). New York: Oxford University Press.

Roelofs, T. (2016) *Professionele ontwikkeling van leraren in de context van de opleidingsschool*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.

Ryan, R. & Deci, E. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1): 68-78.

Runhaar, P. (2017) How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4) 639-656.

Schenke, W, Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J. & Smit, B. (2015) *Scan school als professionele leergemeenschap*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & de Jong, L. (2018) *De school als PLG. Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen*. Onderzoeksrapport. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Snoek, M., de Wit, B., Dengerink, J., Van der Wolk, W., Van Eldik, S., & Wirtz, N. (2017) *Een beroepsbeeld voor de leraar: Over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.

Veen, S. van (2017) Schoolleiders spelen een cruciale rol bij goed personeelsbeleid. *KaternPlus*, 4 (4) 20-21.

VO-raad (2017) *Een professionele schoolorganisatie is lenig, wendbaar en weerbaar*. Download via [www.vo-raad.nl](http://www.vo-raad.nl).

Wartenbergh-Cras, F., Bendig-Jacobs, J., Van Casteren, W. & Kurver, B. (2013) *Professionele ruimte in het VO: Eerste vervolgmeting*. Heerlen: Voion.

Weijers, F. (2015) *Spelen met ruimte: Samen werken aan een professionele cultuur*. [www.frankweijers.com](http://www.frankweijers.com).

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

WRR (2013) *Naar een lerende economie: Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Den Haag.







---

## COLOFON

Deze publicatie is een uitgave van de VO-academie,  
een programma van de VO-raad.

**Redactie** Peter Leisink en Eva Knies m.m.v. Suzanne Visser  
(Perspect, Baarn)

**Met dank aan** Wim van Brummen, Sufayil Dönmesz,  
Eva Knies, Peter Leisink, Jonah Opsteen, Leonie Schouten,  
Ingrid Tjio, Ferdinand Vinke, Marian Vos, Lisanne Westerkamp,  
Bas de Wit

**Fotografie** Dirk Kreijkamp (interviews), Shutterstock (overig)

**Ontwerp** OSAGE / Communicatie en ontwerp, Utrecht

**Druk** Bergdrukkerij, Amersfoort

Utrecht, 2019

---

**VO-RAAD**

Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht

T 030 232 48 00

[www.vo-academie.nl](http://www.vo-academie.nl) / [info@vo-academie.nl](mailto:info@vo-academie.nl)

