

# Middenmanagement in positie

7

Leidinggeven aan opbrengstgericht werken



  
AOC RAAD

**Leren verbeteren**  
Project voor risicoscholen en  
(zeer) zwakke afdelingen

  
VO  
raad

Een project van de VO-raad en AOC Raad

### Eerder verschenen in deze brochurereeks:

- (1) *Interim of niet?*
- (2) *Fietsen zonder zijwieltjes*  
Over effectieve verbeteracties van (zeer) zwakke scholen in het voortgezet onderwijs.
- (3) *Eerlijk duurt het langst*  
Over de communicatie met en betrokkenheid van ouders bij (zeer) zwakke scholen in het VO.
- (4) *De ingrediënten voor effectieve verbeterplannen*  
Over succesfactoren bij het opstellen van een verbeterplan voor (zeer) zwakke scholen.
- (5) *Werken aan opbrengsten*  
Kwaliteit verbeteren aan de hand van de opbrengstindicatoren van de Onderwijsinspectie en de instrumenten van Vensters voor Verantwoording
- (6) *Bezoek met een opdracht*  
Visitaties in het voortgezet onderwijs

Downloaden of bestellen kan via [www.vo-raad.nl/lerenverbeteren](http://www.vo-raad.nl/lerenverbeteren)

# Middenmanagement in positie

7

Leidinggeven aan opbrengstgericht werken



## Voorwoord

In de afgelopen jaren is het realiseren van meetbare onderwijsopbrengsten steeds centraler komen te staan in het onderwijsbeleid. Opbrengstgericht werken vindt weerklank in het veld. Dit gebeurt enerzijds vanuit het besef dat er ruimte is om prestaties te verhogen, anderzijds vanuit het besef dat leerlingen en de maatschappij als geheel er belang bij hebben dat scholen eruit halen wat erin zit. Het Bestuursakkoord dat we als VO-raad eind 2011 sloten met de toenmalige bewindslieden van OCW, is een belangrijke uitdrukking van deze ontwikkeling.

Het akkoord benoemt niet alleen de gebieden waarop prestatieverhoging wordt nagestreefd, maar besteedt ook veel aandacht aan professionalisering van docenten en van schoolleiders. Dat is logisch: om het leren van leerlingen te verbeteren, zullen ook docenten beter moeten presteren, en om docenten beter te laten presteren, zullen ook leidinggevenden beter moeten presteren.

Deze publicatie in de brochurereeks van het project *Leren verbeteren* gaat over een specifieke groep leidinggevenden in het voortgezet onderwijs: de middenmanagers. Middenmanagers zijn bijvoorbeeld team- of afdelingsleiders. Omdat middenmanagers in de meeste scholen de direct-leidinggevenden van (groepen) docenten zijn, spelen zij een cruciale rol in het streven naar hogere prestaties. Ik ben dan ook blij met deze brochure over de positionering van het middenmanagement, die zich speciaal richt op directies en bestuurders. Zij zullen er juist voor moeten zorgen dat hun middenmanagers de rol van onderwijskundig leider met succes kunnen vervullen.

Dat vereist een pas op de plaats: hebben wij helder wat wij in het streven naar prestatieverhoging verwachten van onze middenmanagers? Hebben we hen daartoe juist in stelling gebracht en zijn zij daartoe optimaal toegerust? Deze vragen vormen de rode draad in deze brochure, die in mijn ogen van belang is voor alle schoolleiders en -besturen die serieus werk willen maken van de gemeenschappelijke ambities die we als sector hebben.

Sjoerd Slagter  
Voorzitter VO-raad

# Inhoudsopgave

	<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	<b>Proloog. Is het middenmanagement in positie?</b>	<b>7</b>
1.1	Een brochure over middenmanagement	7
1.2	Leeswijzer	11
<b>2</b>	<b>Een valse start. De entree van middenmanagement in het voortgezet onderwijs</b>	<b>15</b>
2.1	Van een managementlaag naar twee managementlagen	16
2.2	Manusje van alles, kop van Jut of regelneef	17
2.3	Opbrengstgericht werken en professionele ruimte: een volgende ontwikkelingsfase	22
2.4	Reflectie: hoe is het op uw school?	23
<b>3</b>	<b>Een herstart. Het middenmanagement in positie</b>	<b>27</b>
3.1	Richten - inrichten - verrichten	27
3.2	Richten. 'Waartoe is de school er?'	29
3.3	Inrichten. 'Waartoe is het middenmanagement er?'	33
3.4	Verrichten. 'Hoe kan het middenmanagement doen waartoe het er is?'	39
3.5	Resumé. Het middenmanagement in positie	53
	<b>Praktijkschets - Tussen sturen en loslaten.</b>	
	<b>Teamleiders en kwaliteitsverbetering</b>	<b>58</b>
<b>4</b>	<b>Aan de slag. Middenmanagement en opbrengstgericht werken</b>	<b>65</b>
4.1	Opbrengstgericht werken	65
4.2	Onderwijskundig leiderschap	69
4.3	Situationeel leidinggeven aan opbrengstgericht werken	75

	<b>Praktijkschets - De docent als expert</b>	<b>80</b>
<b>5</b>	<b>Epiloog. Leren op alle niveaus</b>	<b>85</b>
	<b>Literatuur</b>	<b>87</b>







# 1 Proloog

## Is het middenmanagement in positie?

Deze publicatie is de zevende in de brochurereeks van het project *Leren verbeteren* (voorheen het project *Zeer zwakke scholen*). In deze proloog lichten we toe:

- waarom we de focus richten op het middenmanagement en wat we daarmee beogen (1.1);
- hoe de brochure is opgebouwd en kan worden gebruikt door schoolleiders en -bestuurders en door middenmanagers (1.2).

### 1.1 Een brochure over middenmanagement

#### **Middenmanagement: wie of wat bedoelen we?**

Middenmanagers zullen zichzelf zelden introduceren met de term middenmanager. Middenmanagement is typisch een organisatiekundig begrip om een tussenlaag van leidinggevend in organisaties aan te duiden: de laag tussen het uitvoerende niveau en het eindverantwoordelijke directieniveau. Traditioneel troffen we in het voortgezet onderwijs op de tussenlaag coördinatoren aan. Dat waren doorgaans docenten met speciale taken die zorgden voor de coördinatie van onderwijsgerelateerde activiteiten die naast de vaklessen plaatsvonden. 'Echte' middenmanagers waren zij niet, omdat zij geen leidinggaven aan docenten. Dat gebeurde door (con)rectoren of (adjunct) directeuren. Ondertussen is dat niet meer het geval. In de loop der jaren is de tussenlaag in het voortgezet onderwijs echt een laag van leidinggevende middenmanagers geworden en treffen we er functionarissen aan zoals afdelingsleiders en teamleiders. Onderzoek laat zien dat taakinfilling en verantwoordelijkheden van middenmanagers verschillen per school, ook als functies met dezelfde term worden aangeduid (De Wit 2012). In deze brochure gaat het dus over mensen die binnen de school (locatie) in de lijn tussen docenten en directie functioneren en leidinggeven aan een specifieke groep docenten, waarbij de directie verantwoordelijk is voor de school als geheel. Alhoewel ze vaak nog wel enkele uren lesgeven, wordt het middenmanagement doorgaans tot de schoolleiding gerekend.

Deskundigen met wie we in het kader van deze brochure hebben gesproken – schoolleiders en -bestuurders van (zeer) zwakke scholen, procesbegeleiders van de *task-force zeer zwakke scholen*, adviseurs en andere betrokkenen bij het project *Leren verbeteren* - benadrukken de sleutelrol die deze middenmanagers hebben bij het realiseren en verbeteren van onderwijsopbrengsten. Tegelijkertijd geven zij aan dat het middenmanagement lang niet overal in de positie is om die sleutelrol succesvol te kunnen vervullen. Een opmerkelijke, maar ook alarmerende constatering. Opmerkelijk, omdat middenmanagement niet meer nieuw is voor het voortgezet onderwijs. Alarmerend, gegeven de toegenomen aandacht voor de onderwijsopbrengsten van scholen.

### **Een grotere nadruk op opbrengsten**

Er is al langere tijd sprake van een toenemende aandacht voor onderwijsopbrengsten van scholen. Belangrijke katalysator was de jaarlijkse publicatie *Schoolprestaties* door Trouw. De krant startte er in 1997 mee, later gevolgd door Elsevier. Publicatie van onderwijsopbrengsten van scholen, zeker in de vorm van ranglijsten, werd destijds in het voortgezet onderwijs met gemengde gevoelens ontvangen. Ondertussen is het geaccepteerd. Het heeft eraan bijgedragen dat scholen serieuzer werk zijn gaan maken van systematische zorg voor hun kwaliteit en de verantwoording daarover, bijvoorbeeld via Vensters voor Verantwoording.

Ook het risicogerichte en proportionele toezicht door de Inspectie van het Onderwijs heeft bijgedragen aan de grotere nadruk op opbrengsten. Kortweg<sup>1</sup> komt die aanpak erop neer dat de inspectie zich minder bemoeit met scholen waar volgens de inspectie geen sprake is van risico op verminderde kwaliteit en juist intensiever met scholen die een groter risico op verminderde kwaliteit lopen. Bij het bepalen of een school risico loopt, spelen de opbrengsten die scholen realiseren een belangrijke rol. Blijven opbrengsten langere tijd achter, dan kan de inspectie de school als zwak beoordelen. Blijkt vervolgens dat ook het onderwijsproces niet aan de maat is, dan kan de school als zeer zwak worden beoordeeld. De overheid heeft termijnen gesteld waarbinnen (zeer) zwakke scholen hun kwaliteit weer op orde moet hebben. Bovendien wil de overheid deze termijnen verkorten, waardoor scholen er een nog groter belang bij hebben hun opbrengsten op niveau te houden. Het verkorten van de termijnen is een onderdeel van een bredere beweging binnen het onderwijs(beleid), waarin de nadruk

wordt gelegd op het meetbaar verhogen van de prestaties van leerlingen en scholen. Het Bestuursakkoord 2012-2015 dat de bewindslieden van OCW en de VO-raad eind 2011 sloten, weerspiegelt deze ontwikkeling naar opbrengstgericht werken.

### **Ook de schoolinterne organisatie is veranderd**

Naast de toenemende aandacht voor opbrengsten hebben zich in de afgelopen decennia in het voortgezet onderwijs nog andere ontwikkelingen voorgedaan. Relevant is hier de ontwikkeling van de interne organisatie van scholen. Traditioneel bestond de organisatie van een school voor voortgezet onderwijs uit twee niveaus:

- een uitvoerend niveau met docenten, meestal gegroepeerd in vaksecties;
- een leidinggevend niveau met een rector resp. een directeur en een aantal conrectoren resp. adjuncten.

Onder invloed van ontwikkelingen als verzelfstandiging van scholen en schaalvergroting zijn onderwijsorganisaties in de afgelopen jaren groter en complexer geworden.

De rector of directeur van weleer schoof de school uit: eerst naar de bovenschoolse directie, later naar het college van bestuur. De school (locatie) ging deel uitmaken van een groter geheel en kwam onder leiding te staan van een sector- of locatiedirecteur, terzijde gestaan door middenmanagers. Scholen zijn op dit punt van de interne organisatie behoorlijk van elkaar gaan verschillen. In het algemeen geldt wel dat het platte organisatiemodel van weleer zo goed als verdwenen is. Lelijk gezegd: scholen zijn *meerlagig* geworden. Tussen de bovenschoolse directie (bestuur) en de directie op schoolniveau aan de ene kant en de uitvoerende docenten aan de andere kant kwam de tussenlaag van het middenmanagement.

### **Probleemstelling**

Stel dat de inspectie vijftien à twintig jaar geleden, dus in de tijd dat schoolorganisaties nog plat waren, ook al proportioneel, risicogericht werkte. Hoe zou dat toen in zijn werk zijn gegaan? Bij achterblijvende opbrengsten zou de inspectie zich bij de rector/directeur hebben vervoegd, die, nadat hij de boodschap had begrepen, op de eerstvolgende algemene personeelsvergadering het dringende beroep op de collega's had gedaan ervoor te zorgen dat hij niet weer zo'n onaangenaam gesprek met de inspecteur zou moeten voeren.

Dit is uiteraard ietwat gechargeerd, maar hoe gaat het nu? Als de opbrengsten achterblijven, richt de inspectie zich in eerste instantie tot het bevoegd gezag, dat zich - hopelijk snel - zal melden bij de betreffende directeur met de opdracht op korte termijn een 'inspectie-proof' verbeterplan op te stellen<sup>2</sup>. De directeur zal inzien dat hij voor duurzame verbetering van opbrengsten de docenten nodig heeft. Hij zal zich echter ook realiseren dat hij docenten nauwelijks rechtstreeks kan betrekken en beïnvloeden, maar dat hij dat via het middenmanagement moet doen.

Op dat punt, daar waar het streven naar verbetering van onderwijsopbrengsten en het 'meerlagig-zijn' van scholen elkaar raken, wordt het dus spannend. Want: *is het middenmanagement wel voldoende in positie om leiding te geven aan docenten die professionele ruimte nodig hebben om onderwijsopbrengsten te realiseren?*

Deze vraag vormde de aanleiding voor deze brochure, of beter gezegd, het deels ontkenkende antwoord erop. Want alhoewel middenmanagement geen nieuw fenomeen meer is in het voortgezet onderwijs, hoef je maar her en der je oor te luister te leggen - bij docenten, bij schoolleiders en bij middenmanagers zelf - om te constateren dat het nog altijd een beetje tobben is: docenten die, als het erop aankomt, hun middenmanager passeren en naar 'hun echte baas' stappen (en daar soms ook gedaan krijgen wat hun middenmanager hen niet wilde toestaan); directies die vinden dat middenmanagers vooral loyaal zijn aan hun docenten en onvoldoende aan het schoolbeleid; middenmanagers die vooral druk zijn met allerlei regelzaken, maar het gevoel hebben dat ze aan het echte werk niet toekomen; onduidelijkheid over wie waarvoor verantwoordelijk is, enzovoorts. Een deel van dit getob en gedoe hoort er gewoon bij: daar waar mensen samenwerken, gaan er dingen mis en worden er fouten gemaakt. Inherent aan hun positie in de sandwich tussen directie en docent zullen middenmanagers ook vaker met getob en gedoe te maken hebben. Middenmanagers moeten daarmee (leren) omgaan, maar het is een misverstand om te denken dat professionalisering van middenmanagers het enige is dat er moet gebeuren om hen in positie te krijgen. Door de gesprekken die we in de aanloop naar deze brochure hebben gevoerd, werd duidelijker dat het in positie zijn van middenmanagers niet alleen een kwestie is van wat zij (moeten) kunnen, maar dat het ook van belang is te kijken naar hun plek in de schoolorganisatie als geheel en naar wat er op die plek van hen wordt verwacht. Deze brochure biedt daartoe een handreiking, in eerste instantie

aan schoolleiders en -bestuurders. Zij worden op een aantal plekken in deze brochure uitgenodigd om te reflecteren op de positie van het middenmanagement in de eigen school. Het ligt voor de hand dat zij hun middenmanagers bij dat proces betrekken. Daarmee vormen de middenmanagers de secundaire doelgroep van deze brochure.

## 1.2 Leeswijzer

De handreiking die deze brochure biedt, bestaat uit drie verschillende onderdelen, die elk in een hoofdstuk worden uitgewerkt:

- In hoofdstuk 2 schetsen we het moderniseringsproces dat het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia heeft doorgemaakt en hoe in dat proces het middenmanagement zijn intrede deed in scholen. Die voorgeschiedenis is voor een belangrijk deel bepalend voor de context waarbinnen middenmanagers vandaag de dag in scholen functioneren. Uitgangspunt is dat een goed begrip van die context en het ontstaan ervan nodig is, om het huidige functioneren van middenmanagers te kunnen plaatsen. Dit hoofdstuk heeft de vorm van een betoog. Het nodigt schoolleiders en -bestuurders uit terug te kijken op de voorgeschiedenis van de eigen school, de keuzes die in dat proces zijn gemaakt en de consequenties ervan voor de huidige positie van het middenmanagement.
- Hoofdstuk 3 mondt uit in een leidraad die een belangrijk deel van de aspecten van het in positie zijn van middenmanagers beslaat. Aan de leidraad ligt een redenering ten grondslag, die we in het hoofdstuk uit de doeken doen. In het hoofdstuk zelf ontwikkelen we de leidraad stapsgewijs en laten we zien wat de onderliggende ideeën zijn. Inzicht in de achtergronden van de leidraad kan bijdragen aan succesvollere toepassing ervan door schoolleiders en -bestuurders. Aan de hand van de leidraad kunnen zij nagaan in hoeverre het middenmanagement in positie is (evalueren) en op welke aspecten verbetering nodig is (herontwerpen, verbeteren).
- 'Opbrengstgericht werken' en 'professionele ruimte voor docenten' zijn twee actuele ontwikkelingen die een appel doen op schoolleiders en -bestuurders en op middenmanagers. In hoofdstuk 4 staan we vooral stil bij de betekenis ervan voor het onderwijskundig leiderschap dat van middenmanagers wordt gevraagd.

## Verantwoording

Deze brochure verschijnt in de reeks van het project *Leren verbeteren*, dat zich richt op scholen met achterblijvende onderwijsopbrengsten. Deze brochure is echter niet alleen voor deze doelgroep van belang, maar is nuttig voor alle scholen in het voortgezet onderwijs die serieus werk willen maken van de gemeenschappelijke ambities zoals die zijn vastgelegd in het Bestuursakkoord 2012-2015. In dat kader immers zullen alle scholen, sterke en minder sterke scholen, hun opbrengsten willen verbeteren. In dit proces heeft het middenmanagement een sleutelrol en is het dus van belang dat scholen nagaan in hoeverre ook het middenmanagement aan het streven naar hogere onderwijsopbrengsten een bijdrage kan leveren.

Medewerkers van de Landelijke Pedagogische Centra die zijn betrokken bij het middenmanagement in (zeer) zwakke scholen (als adviseur of in het kader van R&D-activiteiten), hebben op verschillende momenten bijgedragen aan de totstandkoming van deze brochure. Naast het meedenken over de opzet in het algemeen, leverden Ruud van Herp en Sjors van Eijl (KPC Groep), Gert Jan Bos en Adri van der Ven (CPS) en Henk van Woudenberg en Geppie Bootsma (APS) concrete input en feedback op conceptversies van de tekst. Onderdelen van de brochure zijn tevens onderwerp van gesprek geweest in bijeenkomsten van het noordelijke netwerk van ambitieuze scholen, het landelijk netwerk van ambitieuze scholen en de procesbegeleiders van de *taskforce (zeer) zwakke scholen*, alle onderdeel van het project *Leren verbeteren*.

De brochure is ontwikkeld door Arie Olthof. Cindy Curré verzorgde een van de twee schoolportretten en nam de eindredactie voor haar rekening.

- 
- 1 De exacte wijze waarop de Inspectie van het Onderwijs toezicht houdt, is beschreven in De beoordeling van opbrengsten in het voortgezet onderwijs Inspectie van het Onderwijs. Hoe werkt het? (Utrecht, Inspectie van het Onderwijs, 2011).
  - 2 Het opstellen van een goed verbeterplan staat centraal in De ingrediënten voor effectieve verbeterplannen, deel 4 uit de brochurereeks.







## 2 Een valse start

### De entree van middenmanagement in het voortgezet onderwijs

#### Introductie

Middenmanagers hebben een lastige functie. Dat heeft te maken met de positie die zij innemen tussen de werkvloer en de top van de organisatie. Om serieus te worden genomen door de top, mogen zij zich niet te veel vereenzelvigen met de werkvloer. Andersom geldt dit natuurlijk ook. Loyaliteitsvragen en soms -conflicten zijn aan de orde van de dag. Verschillende metaforen illustreren het specifieke karakter van het middenmanagement. Sommige daarvan benadrukken het lastige van de tussenpositie: 'tussen hamer en aambeel'. Andere metaforen wijzen juist op de essentiële functie die het middenmanagement vervult: het middenmanagement vormt het beleg in de sandwich en zorgt voor smaak en voor verbinding.

In ieder type organisatie is de middenmanagementfunctie lastig en essentieel, maar in het voortgezet onderwijs komt daar nog iets bij. Het huidige functioneren van het middenmanagement en de context waarin zij functioneren, wordt in hoge mate bepaald door het moderniseringsproces dat het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia heeft doorgemaakt. Voor een goed begrip van het functioneren van middenmanagers anno nu, is inzicht in de voorgeschiedenis van belang. Daarom in dit hoofdstuk een korte, schetsmatige terugblik op het moderniseringsproces zoals zich dat in de afgelopen decennia in het voortgezet onderwijs heeft voltrokken.

Overigens wekt de term moderniseringsproces de suggestie dat er sprake is geweest van een bewust gestuurd proces, gebaseerd op een blauwdruk met duidelijke doelen en stappen. Dat was echter nauwelijks het geval. Het proces is ingezet vanuit het streven naar vergroting van de autonomie van scholen en heeft, nadat de eerste stappen waren gezet, een geheel eigen dynamiek gekregen, waarbij ontwikkelingen op het niveau van het bestel leiden tot reacties op schoolniveau en vice versa. Van procesmanagement - voor zover al mogelijk - was geen sprake.

## 2.1 Van een managementlaag naar twee managementlagen

De platte schoolorganisatie van weleer bestaat haast nergens meer. Dat is vooral het gevolg geweest van een langerlopend proces van bestuurlijke en institutionele schaalvergroting. De voorheen *standalone* scholen gingen deel uitmaken van grotere bestuurlijke verbanden. Dit proces van schaalvergroting hing samen met het streven naar het vergroten van de bestuurlijke autonomie van scholen, zoals dat sinds het einde van de jaren tachtig in de vorige eeuw zijn beslag heeft gekregen. Ook onderwijskundige overwegingen (vorming van brede scholengemeenschappen om zo het moment van selectie uit te stellen) speelden hierbij aanvankelijk een rol. Binnen de grotere bestuurlijke verbanden die zo ontstonden, nam het aantal managementniveaus toe, doordat er boven het traditionele directieniveau een bovenschoolse directie kwam.

De bestuurlijke en institutionele schaalvergroting had niet alleen gevolgen voor de structuur, maar ook voor de cultuur in de scholen. Docenten konden niet meer terecht bij hun vertrouwde rector of directeur die voorheen de boel bij elkaar had gehouden. Zij moesten zich voortaan wenden tot hun sector- of locatiedirecteur, die echter regelmatig buiten de deur was om onder leiding van de bovenschoolse directie met het management van collega-scholen gezamenlijk eigen beleid te maken. Dat eigen beleid was nodig om om te gaan met de (financiële) risico's die de grotere autonomie met zich meebracht. Bovendien konden door middel van eigen beleid de kansen worden benut die de grotere autonomie bood op mooier onderwijs. Veel directies wilden de grotere vrijheid gebruiken om de school van hun dromen te realiseren. Ze hoefden niet langer aan de leiband van de overheid te lopen, maar konden zelf gaan werken aan 'de inrichting van krachtige leeromgevingen'. Geestdrift was er genoeg, maar de praktijk bleek weerbarstiger. Docenten hielden er andere dromen op na. Bovendien hadden de directies hun handen al meer dan vol aan onderwijsvernieuwingen als basisvorming, tweede fase havo/vwo, leerwegen vmbo en nieuwe onderbouw, die ondanks de grotere autonomie nog steeds vanuit Zoetermeer en later Den Haag op het onderwijsveld afkwamen.

Ondertussen merkten docenten weinig van de grotere beleidsvrijheid die de scholen hadden gekregen. Ze zagen nog steeds nieuwe beleidsmaatregelen verschijnen, niet alleen van de overheid maar nu ook van het eigen bestuur en de eigen directie. Zij vroegen zich af waar al dat nieuwe beleid voor nodig was. Het gaf hen het gevoel dat zij het blijkbaar niet goed deden, alleen had nog nooit iemand dat zo tegen hen gezegd.

In het verleden had de rector of de directeur als primus inter pares weinig te zeggen over wat er achter de klasdeur gebeurde; de directieleden nu, bezig met het maken van beleid, lieten zich nog minder zien. Zo ontstond er steeds meer afstand tussen schoolleiders en docenten.

## 2.2 Manusje van alles, kop van Jut of regelneef

Om de afstand tussen directie en docenten te overbruggen, werd binnen scholen een extra managementniveau geïntroduceerd. Onder het directieniveau kwam het niveau met daarop middenmanagers, de verbindingsofficieren tussen het directie- en het docentenniveau. Naast meer beheersmatige overwegingen - kleinschaligheid en communicatie binnen de grotere scholen - lagen er ook onderwijskundige overwegingen ten grondslag aan deze beweging. De nieuwe middenmanagers gingen meestal leidinggeven aan groepen docenten die in hun rol als mentor betrokken waren bij een specifieke groep leerlingen. Het ging dan vaak om horizontale verbanden (brugklas, tweede leerjaar, enzovoorts). Het idee was dat wanneer deze docenten werden samengebracht in een team onder leiding van een middenmanager, zij onderwijs en begeleiding beter op de specifieke groep leerlingen konden afstemmen. Die gedachte sloot aan bij onderwijsvernieuwingen als de basisvorming, waarin het werken aan vakoverstijgende vaardigheden een belangrijk element was.

De komst van de horizontale teams ging ten koste van verticale verbanden zoals vaksecties, bijvoorbeeld doordat er minder overlegtijd voor vaksecties beschikbaar was. Verwaarlozing van het verticaal overleg in secties en het te nadrukkelijke horizontaal organiseren van docenten ten behoeve van leerlingenzorg, heeft op sommige scholen geleid tot onvoldoende vakmatige resultaatgerichtheid, vrijblijvend sectieoverleg, onvoldoende monitoring van leerresultaten en gebrekkige doorlopende leerlijnen van onder- naar bovenbouw. Dit bleek uit de analyse van de audits die vanuit het project *Leren verbeteren* op ongeveer twintig (zeer) zwakke scholen zijn uitgevoerd (Schoenmakers e.a., 2012).

### **Kenmerken van (zeer) zwakke scholen**

Bovengenoemde analyse heeft naast onvoldoende aandacht voor opbrengsten nog een aantal risicofactoren c.q. kenmerken van (zeer) zwakke scholen opgeleverd:

- Overkwalificatie van het profiel als 'zorgschool' of 'kansenschool': inzoomen op kansen bieden aan leerlingen met veronachtzaming van opbrengsten. Vaak wordt dit versterkt door de opwaartse druk vanuit ouders en basisscholen om leerlingen zo hoog mogelijk geplaatst te krijgen.
- Kwetsbare, kleine afdelingen (met name in het vwo) met bijbehorende spanning tussen kwaliteit en kwantiteit. Leerlingen worden hierdoor eerder op een te hoog niveau geplaatst om klassen voldoende gevuld te krijgen.
- Onvoldoende heldere structuur en interne governance (bestuur en management) en te weinig aansturing door management van de vaksecties/groepen.
- Gebrekkige uitvoering personeelsbeleid, met name wat betreft jaarlijkse beoordelingen en functioneringsgesprekken.
- Geringe focus op (achterstallig onderhoud in) het primaire proces, in het bijzonder de pedagogisch-didactische kwaliteit van het handelen van docenten.
- Tekortschietend intern toezicht en een effectief systeem van interne kwaliteitszorg (te 'ad hoc' karakter).
- Onvoldoende grip op financiële situatie die (ook) vaak negatief is.
- Keuzewerktijd of leerpleinen zonder dat strakke studiewijzers e.d. gebruikt worden, waardoor effectiviteit van de onderwijstijd beperkt is (huiswerkuren in plaats van inspirerend en uitdagende lessen).

Bron: Schoenmakers, N., R. van der Dussen en A. Bakker, met medewerking van alle deelnemers van de pool van peerauditors van het project *Leren verbeteren. Wat kunnen we leren van kwaliteitsverbetering bij (Z)ZS? Bevindingen vanuit de audits bij (zeer) zwakke vo-scholen*. Utrecht: VO-raad/Cap Gemini (interne publicatie).

De startsituatie voor de eerste generaties middenmanagers in het voortgezet onderwijs was niet ideaal. Ze kwamen middenin een diffuus en voortgaand moderniseringsproces terecht, dat vooral *top down* was ingezet en waarin de docenten aan wie zij leiding moesten gaan geven, nauwelijks waren meegenomen. De afdelings- of teamstructuur

waarin de nieuwe middenmanagers een plek kregen, wekte de suggestie dat zij iets met onderwijs zouden moeten gaan doen. Daarmee kwamen zij op het terrein van de docenten, aan wie in de tijd van de platte schoolorganisatie juist maar weinig leiding was gegeven. Het leek erop dat middenmanagers nu iets moesten gaan doen wat de directies van weleer veel minder hadden gedaan.

Daarmee lag 'rolverlegenheid' op de loer, wat ook werd gestimuleerd door de achtergrond van de nieuwe middenmanagers. Zeker in de beginfase waren velen van hen afkomstig uit de kring van voormalig coördinatoren. Zij waren dus vooral gewend zaken te regelen rond specifieke leerlingen en activiteiten. In sommige gevallen werden zij ook nog eens geacht dat te blijven doen, naast het leidinggeven aan professionals. Maar 'zaken regelen' is iets anders dan leidinggeven aan professionals. Het vraagt om andere competenties en heeft een ander 'ritme'. En alsof de middenmanagers hun handen al niet vol genoeg hadden aan het regelen van allerlei zaken en het leidinggeven aan professionals, kregen zij ook een aantal taken toebedeeld in het beleidsproces, zowel aan de ontwikkelkant - met de eigen docenten bijdragen aan het beleid dat op de hogere managementniveaus werd ontwikkeld - als aan de uitvoeringskant - een eigen afdelings- of teamplan maken, uitvoeren en evalueren.

Wanneer in een dergelijke diffuse situatie 'van alles' van mensen lijkt te worden verwacht en gevraagd, ligt de weg van de minste weerstand voor de hand. Om niet de kop van Jut te worden en als manusje van alles ten onder te gaan aan de veelheid aan taken, ontloopten veel middenmanagers zich in de eerste jaren vooral als regelneef, een rol die zij gezien de coördinatorfunctie die zij voorheen in de school bekleedden, goed konden invullen. In de praktijk kwam dit er bijvoorbeeld op neer dat middenmanagers zich vooral bekommerden over leerlingen die uit de les werden gestuurd, in plaats van dat zij in gesprek gingen met docenten over klassenmanagement.

De ontwikkeling van het middenmanagement in het voortgezet onderwijs, zoals we die hierboven in grote lijnen schetsten, zal op iedere school anders zijn verlopen. In *Duurzaam innoveren binnen smalle marges* (Van den Berg e.a. 2012) schetst bestuurder Fred Timmermans uitgebreid de ontwikkeling die het middenmanagement in zijn school in de afgelopen jaren heeft doorgemaakt. In het kader op de volgende pagina een samenvatting.

## Transformationeel leiderschap: de weerbarstige praktijk

De school, een scholengemeenschap voor vmbo-tl, havo en vwo met twee locaties, streefde naar 'persoonsgeoriënteerd en ontwikkelingsgericht leiderschap', naar 'transformationele leiders' die zich richten op de leraar als individu die in de kern ertoe wil doen; op de leraar die zingeving zoekt in zijn werk en die dit in relatie tot anderen doet; op de leraar die van meerwaarde wil zijn voor zijn of haar omgeving. In dit leiderschap investeerde de school sinds het najaar van 2007. Hiertoe werd in de eerste plaats de nieuwe middenmanagementfunctie van afdelingsleider in het leven geroepen. Alle managementachtige elementen in de enge zin van het woord werden uit de functie gehaald. Mensen die de ambitie hadden zichzelf te ontwikkelen in dit soort leiderschap, konden solliciteren. Vervolgens werd hen een intensief opleidingstraject aangeboden en kregen ze, doordat ze enerzijds vrijgesteld werden van lessen en anderzijds mensen naast zich kregen die het regelwerk deden, alle gelegenheid zich te ontwikkelen.

Anderhalf jaar later, in 2009, maakte de school de balans op. De omslag van regelmanagement naar leiderschap bleek in de praktijk moeilijk te zijn. Het 'in de comfortzone' kunnen afvinken van allerlei zaken, bleek vaak aantrekkelijker dan het aangaan van een duurzame dialoog die moet leiden tot het delen van de waarden van de organisatie. Daarnaast bestond wel degelijk de noodzaak bepaalde zaken in randvoorwaardelijke zin te managen. Dit leidde ertoe dat afdelingsleiders veel tijd bleven steken in het regelen. Aan het leiderschap zoals bedoeld kwamen zij vaak niet toe.

Door het ontbreken van een gedeelde missie en visie doemde er naast de regelzucht een andere enorme valkuil op. In plaats van bezig te zijn met vragen als 'wat kan deze leraar voor de organisatie betekenen?', richtten afdelingsleiders zich vooral op vragen als 'hoe voorkom ik dat diegenen die klagen over werkdruk, afhaken?' en 'hoe krijg ik degenen die op halve kracht functioneren weer terug in de organisatie?'. Omdat het voor docenten iets kunnen betekenen voor afdelingsleiders erg goed bleek te voelen, was dit voor de nieuwe leidinggevenden een serieuze valkuil. Tegen die achtergrond is vervolgens gewerkt aan een dialoog met alle geledingen in de school over de missie, waarbij de waarden van de organisatie werden getoetst aan persoonlijke waarden van de medewerkers, vanuit de verwachting dat het gesprek in school - met leerlingen,

tijdens bijeenkomsten, aan de koffietafel, bij ontwikkelgesprekken van leidinggevenden met docenten - meer dan ooit zou gaan over onderwijs, het leren en ontwikkelen van docenten en leerlingen.

Uit een evaluatie in 2010 bleek dat missiegedrevenheid van leidinggevenden, het vanuit een meer gedeelde missie en passie inspirerend en stimulerend zijn voor docenten, niet of nauwelijks aan de orde te zijn. Het gesprek over leren en leeropbrengsten kwam niet van de grond. Leidinggevenden gaven aan het lastig te vinden regelmatig in gesprek te zijn met docenten en krachtig feedback te geven. Het voeren van de professionele dialoog bleek niet eenvoudig. Persoonsgericht leiderschap leidde vaak tot 'zorgen voor', waarbij de beoogde doelen uit het oog werden verloren. Het was dit 'zorgen voor' dat als argument gebruikt werd om niet of nauwelijks te reflecteren op datgene waar het om zou moeten gaan. Het was toch immers duidelijk voor afdelingsleiders dat ze er goed aan deden mensen overeind te houden en zo de zaak draaiende te houden, zo goed en zo kwaad als het kon. Ontwikkeling van transformationeel leiderschap leek pas aan de orde te zijn als er geen problemen meer zijn. Het kwam er in de ogen van leidinggevenden 'bij' en als zich allerlei problemen voordeden, kon het er even niet 'bij'.

Bron: F. Timmermans. *Transformationeel leiderschap: de weerbarstige praktijk*. In: D. van den Berg e.a. (2012). *Duurzaam innoveren binnen smalle marges* (Meso focus nr. 84). Alphen aan de Rijn: Kluwer.

### 2.3 Opbrengstgericht werken en professionele ruimte: een volgende ontwikkelingsfase

In het moderniseringsproces zoals dat hiervoor in grote lijnen is geschetst, lag de nadruk op de organiseerbaarheid van scholen die groter werden en meer beleidsvrijheid kregen. Er werd daarbij vooral van boven naar beneden geredeneerd: hoe kunnen we de grotere verbanden kleinschaliger organiseren? In dat proces deed het middenmanagement zijn entree, of nauwkeuriger gezegd, werd van voormalige coördinatoren verwacht dat zij ook (groepen van) docenten gingen aansturen. Het moderniseringsproces is niet zonder slag of stoot verlopen. Dat kleurt de context waarbinnen middenmanagers vandaag de dag hun werk moeten doen en waarin schoolleiders en -bestuurders hen ondersteunen en faciliteren, op sommige onderdelen wat somber in, 'een valse start'. Gelukkig is het niet alleen somberheid. Mede als reactie op wat er in de afgelopen decennia is gebeurd, dienen zich ook positieve ontwikkelingen aan. In de eerste plaats kan worden geconstateerd dat het moderniseringsproces, waarin scholen hebben geleerd om te gaan met de grotere autonomie, zijn vruchten heeft afgeworpen. Incidenten daargelaten, zijn scholen over het algemeen goed in staat om met de grotere beleidsvrijheid om te gaan. Hierdoor wordt er ook minder krampachtig van bovenaf gestuurd. Binnen grotere verbanden hoeven locaties en sectoren niet alles meer op dezelfde manier te doen, maar mogen zij weer meer een eigen gezicht krijgen. Er komt ruimte voor variatie.

Meer ruimte ontstaat er ook voor docenten, die als het ware zijn herontdekt. In de top-downperiode vroegen schoolleiders zich af hoe zij hun docenten mee konden krijgen in de vernieuwingen die zij hadden bedacht en hoe zij onder docenten draagvlak konden verwerven voor het beleid dat zij hadden uitgestippeld. Dat beeld is gekanteld. Het besef is doorgedrongen dat de grotere beleidsvrijheid die scholen hebben, veel meer dan in het verleden het geval was, ten goede moet komen aan de docenten. Veel meer dan in het verleden is het idee nu dat als docenten de ruimte hebben, zij zelf hun onderwijs willen verbeteren en vernieuwen, bijvoorbeeld door onderzoeksmatig te werken. Daar waar leidinggevenden docenten wellicht eerst als 'te managen probleem' zagen, zien zij hen nu als degenen die de sleutel tot de oplossing - beter onderwijs - in handen hebben. Het besef is doorgedrongen dat docenten wel (willen) veranderen, maar dat ze niet veranderd willen worden.



Het moderniseringsproces heeft er via een omweg ook toe geleid dat opbrengsten die scholen realiseren, centraler zijn komen te staan in het onderwijsbeleid en in de scholen. De overheid trekt de teugels weer wat aan en neemt zo wat van de geboden vrijheid terug. Markant punt in deze ontwikkeling was de presentatie van de conclusies van de commissie-Dijsselbloem, de onderzoekscommissie die de Tweede Kamer had ingesteld naar aanleiding van allerlei signalen dat het moderniseringsproces in het voortgezet onderwijs minder goed verliep. De commissie-Dijsselbloem concludeerde onder meer dat de overheid haar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs had verwaarloosd. De conclusies van de commissie werden breed omarmd en hebben er mede toe geleid dat in het onderwijsbeleid het realiseren van meetbare onderwijsopbrengsten centraler is komen te staan. Het al eerder genoemde Bestuursakkoord 2012-2015 dat de VO-raad heeft gesloten met de bewindslieden van OCW laat dit goed zien. Er is minder vrijblijvendheid doordat er kwantitatieve streefdoelen zijn geformuleerd, ten aanzien waarvan scholen zich moeten gaan houden:

- *Moeten*: wat verwacht het Bestuursakkoord van ons?
- *Willen*: wat vinden wij vanuit onze missie en visie belangrijk?
- *Doen*: welke keuzes maken wij? Welke doelen gaan wij nastreven?

Deze vragen staan momenteel op de agenda's van veel scholen voor voortgezet onderwijs. Wat zwaarwichtig gezegd gaat het om de vraag naar het 'waartoe': waartoe zijn wij er als school? Die vraag vormt tevens een mooi startpunt om naar de wenselijke positie van het middenmanagement te kijken: waartoe is het middenmanagement er? In het volgende hoofdstuk werken we deze gedachtegang verder uit, resulterend in een leidraad aan de hand waarvan scholen de positionering van het middenmanagement kunnen evalueren.

## 2.4 Reflectie: hoe is het op uw school?

De geschiedenis die in dit hoofdstuk in grote lijnen is neergezet, ligt voor een deel achter ons, maar het is niet alleen maar geschiedenis. Binnen het voortgezet onderwijs zijn de verschillen tussen scholen groot, wat betekent dat sommige scholen nog volop in het moderniseringsproces zitten zoals dat hierboven is geschetst. Bovendien kunnen scholen nog te maken hebben met de naweën van het proces, bijvoorbeeld wanneer er nog steeds een grote afstand bestaat tussen docenten en schoolleiding, of wanneer er nog 'van alles' van middenmanagers wordt verwacht.

Dit roept ook de vraag op hoe uw eigen school er op dit moment voorstaat. In het kader hieronder is daarom een aantal algemene vragen geformuleerd. Een gesprek in de school tussen directieleden, middenmanagers en andere betrokkenen aan de hand van deze vragen kan zicht bieden op de huidige situatie binnen uw school en op eventuele knelpunten. Het kan tevens de opmaat vormen om de positie van het middenmanagement nader onder te loep te nemen.

### **Voorbeeldvragen voor een gesprek**

1. Wat betekende het moderniseringsproces voor uw school? Welke veranderingen springen het meest in het oog?
2. Wat zijn in het algemeen de belangrijkste keuzen die gedurende het moderniseringsproces zijn gemaakt? Welke keuzen zijn er specifiek ten aanzien van de inrichting van de interne organisatie gemaakt?
3. Hebben de gemaakte keuzen gebracht wat ervan werd verwacht? Wat zijn de effecten van de gemaakte keuzen op het onderwijs, de onderwijsopbrengsten en de medewerkers?
4. Wat betekenen de gemaakte keuzen voor het middenmanagement in uw school? Is duidelijk wat er van hen wordt verwacht? Maken zij die verwachtingen ook waar? Wat gaat goed? Wat kan beter?
5. Is uw school klaar voor een volgende ontwikkelingsfase, waarin een grotere nadruk ligt op opbrengstgerichtheid en het bieden van professionele ruimte aan docenten? Zijn uw middenmanagers daartoe in positie?





# 3 Een herstart

## Het middenmanagement in positie

### Introductie

Met de entree van middenmanagers in het voortgezet onderwijs is een soort valse start gemaakt. Dat had tot gevolg dat het middenmanagement niet overal in positie is om adequaat bij te dragen aan het realiseren van de opdracht van de school. Wellicht dat u inmiddels voor uw eigen school ook tot de conclusie bent gekomen dat het middenmanagement niet optimaal in positie is. Dan is de vraag: wat is er nodig om het middenmanagement wel in positie te krijgen? Bij het beantwoorden van die vraag zijn meerdere aspecten in het geding. Anders gezegd: om het middenmanagement in positie te krijgen moet er aan meerdere knoppen worden gedraaid. In dit hoofdstuk laten we zien om welke knoppen het gaat. Bovendien brengen we er een volgorde in aan, wat resulteert in een leidraad die scholen kunnen gebruiken om scherper en systematischer in beeld te krijgen welke aspecten ertoe doen.

### 3.1 Richten - inrichten - verrichten

Met het in positie zijn van het middenmanagement bedoelen we dat *het middenmanagement in staat is een goede bijdrage te leveren aan het realiseren van de opdracht van de school*. Vanzelfsprekend zegt dat iets over de middenmanagers zelf en de plek die zij (kunnen) innemen in de school, maar het heeft ook nadrukkelijk te maken met de opdracht van de school. De opdracht van de school geeft richting aan de school, *richt* als het ware de school. Afgeleid van de opdracht of richting wordt de interne organisatie van de school *ingericht*. In dat proces krijgt het middenmanagement ook een plaats. Vervolgens moet het middenmanagement worden toegerust, zodat het ook de werkzaamheden kan *verrichten* die het moet doen.

Deze trits *richten, inrichten en verrichten* - met een schuin oog ontleend aan het onderdeel leiderschap van het INK-managementmodel - komt overeen met de bekende driedeling van niveaus van organiseren: het strategisch niveau, het tactisch niveau en het operationeel niveau. In het volgende schema hebben we deze stappen met daarbij de kernvragen opgenomen.



**Afbeelding 1** – Positionering van het middenmanagement - kernvragen

Aan de hand van de drie niveaus zullen we de kernvragen die hierboven nog algemeen zijn geformuleerd, verder uitwerken. Dit resulteert in een leidraad die kan worden gebruikt om de feitelijke situatie in de school in beeld te brengen ('hoe doen we dit nu?'), te beoordelen ('wat vinden we daarvan?'), als basis voor eventuele verbeteracties.



**Afbeelding 2** – Positionering van het middenmanagement - kernvragen

### 3.2 Richten. ‘Waartoe is de school er?’

In het moderniseringsproces hing de introductie van het middenmanagement samen met het streven naar het beheersbaar houden van de grotere en autonomere onderwijsorganisaties. Daartoe werden scholen opgeknipt in kleinere delen, waarvoor middenmanagers verantwoordelijk werden. Vervolgens was lang niet altijd duidelijk wat er precies van middenmanagers werd verwacht. Het kader in paragraaf 2.2 bood hiervan een mooie illustratie: er kwam een nieuwe structuur met middenmanagers (afdelingsleiders) die het gesprek met docenten zouden moeten aangaan. In de praktijk bleek dat lastig, onder meer door het ontbreken van een gedeelde missie en visie. Met andere woorden: de organisatie was wel *ingericht*, zonder dat voor iedereen even duidelijk was wat de *richting* was.

Idealiter moet een organisatie dus eerst worden *gericht*, waarna vervolgens de *inrichting* kan plaatsvinden. In de organisatiekundige literatuur wordt dit principe aangeduid met ‘structure follows strategy’. Toepassing van dit principe houdt in dat een school eerst helder moet hebben waartoe de school er is: *wat is de missie en de visie van de school en welke doelen en resultaten zijn vanuit dat perspectief betekenis- en waardevol voor*

ons? Van tijd tot tijd zal een school in een proces van strategische beleidsontwikkeling de eigen antwoorden op deze vragen herijken, mede in het licht van (te verwachten) ontwikkelingen in en rond de school.

In het kader van deze brochure zijn twee ontwikkelingen van belang. In de eerste plaats is dat de al eerder gememoreerde grotere nadruk op opbrengsten en in de tweede plaats het streven naar meer professionele ruimte voor docenten. Beide ontwikkelingen kunnen worden gezien als een reactie op het moderniseringsproces dat eerder werd geschetst. Maatschappelijk is het beeld ontstaan dat de kwaliteit van het onderwijs in de afgelopen jaren is teruggelopen; een beeld dat weerklank heeft gevonden in de politiek en ook in het onderwijs. Van alle scholen - en niet alleen scholen waarvan de opbrengsten achterblijven - wordt verwacht dat zij hun opbrengsten meetbaar verbeteren. De ambities zoals die in het Bestuursakkoord 2012-2015 zijn vastgelegd, maken dat duidelijk.

#### Ambities uit het Bestuursakkoord 2012-2015

- I. Leerlingen behalen goede prestaties op de kernvakken en worden breed gevormd.
- II. Scholen werken systematisch aan het maximaliseren van prestaties van leerlingen, dat wil zeggen ze werken opbrengstgericht.
- III. Leraren signaleren verschillen tussen leerlingen en gaan hier op een adequate wijze mee om.
- IV. Op scholen is sprake van een ambitieuze leercultuur waar excellentie wordt gestimuleerd en hoogbegaafdheid wordt ondersteund.
- V. Op scholen is sprake van een lerende cultuur waarin het niet alleen draait om het leren van leerlingen, maar ook om het leren van leraren en schoolleiders. Goed HRM-beleid is daarvoor een voorwaarde.

Het Bestuursakkoord legt als het gaat om te bereiken resultaten, specifieke accenten (hogere prestaties in kernvakken, excellentie). Veel scholen kunnen zich hier prima in vinden, maar er zullen ook scholen zijn die er anders over denken. Het Bestuursakkoord biedt daartoe ook de ruimte. Wel zal iedere school moeten bepalen hoe het zich vanuit de eigen missie en visie verhoudt ten opzichte van de doelen zoals die in het akkoord zijn geformuleerd.



Interessant is dat in de ambities ook het leren door de docent wordt benadrukt. Dit sluit aan bij de tweede relevante ontwikkeling: 'meer professionele ruimte voor docenten'. In hoofdstuk 2 werd aangegeven hoe de grotere autonomie voor scholen niet automatisch leidde tot grotere autonomie voor docenten. Dat viel ook niet te verwachten: als een overheid minder regelt en verantwoordelijkheden lager in het bestel legt, is het vrij logisch dat er op het eerstvolgende verantwoordelijkheidsniveau - dat van besturen en directies - meer geregeld gaat worden. Dat zou gezien kunnen worden als een noodzakelijke fase in het moderniseringsproces. Die fase is inmiddels voorbij. Vanuit het besef dat docenten de belangrijkste spelers zijn in het realiseren van betere opbrengsten, gaat het er nu om de ruimte die zij nodig hebben te optimaliseren, zodat zij hun werk goed kunnen doen en de keuzes te maken die zij vanuit professionele afwegingen nodig achten. Daarbij moet verbetering van opbrengsten niet worden opgevat als een eenmalig gebeuren, maar als een permanent en cyclisch proces waarin docenten, aansluitend bij missie en visie van de school, doelen formuleren, nagaan wat in het licht van die doelen goed gaat en wat verbetering behoeft en daartoe verbetervoorstellen ontwikkelen, uitvoeren en evalueren.

## Deel 1 van de leidraad

Op basis van het voorgaande is dit het eerste deel van de leidraad:

### 1. Richten. 'Waarom is de school er?'

Vragen	Uw antwoord (beschrijving van de feitelijke situatie)	Uw beoordeling (wat vindt u hiervan en waarom)	Actie (tot welke actie geeft uw beoordeling eventueel aanleiding)
1.1 Wat zijn de belangrijkste doelen die uw school nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente beleidsdocumenten (zoals school- en jaarplan)?			
1.2 Op welke manier komen in die doelen externe ontwikkelingen zoals opbrengstgericht werken en professionele ruimte voor docenten, tot uitdrukking?			
1.3 Geven de doelen richting aan de school, bijvoorbeeld doordat duidelijk is welke opbrengsten de school concreet nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente beleidsdocumenten (zoals school- en jaarplan)?			

### 3.3 Inrichten. ‘Waar toe is het middenmanagement er?’

#### Middenmanagement als keuze

De entree van het middenmanagement maakte deel uit van een breder moderniseringsproces waarin onderwijsorganisaties meer autonomie kregen en groter werden. Er is dus een tijd geweest dat scholen het zonder middenmanagement konden stellen. Bovendien zijn er anno nu nog altijd scholen die ervoor kiezen om tussen directie en docent geen extra managementlaag te plaatsen. Op deze scholen worden taken die op andere scholen door middenmanagers worden uitgevoerd, lager belegd - in de teams - of hoger - bij de directie. Middenmanagement is derhalve geen automatisme, maar een keuze. In het schema hieronder is een aantal argumenten pro en contra weergegeven. Welke keuze maakt uw school? Welke overwegingen spelen daarbij een rol?

Pro	Contra
Middenmanagement neemt taken over van de directie, die zich daardoor minder op operationele zaken hoeft te richten.	Een extra laag leidt tot meer bureaucratie en 'bestuurlijke drukte'. De kans op stroperigheid en onduidelijkheid wordt groter.
Middenmanagers zijn meer aanwezig in de school dan directieleden, waardoor het management als geheel toegankelijker wordt (kortere lijnen).	Directie komt verder weg te staan van de werkvloer, waardoor haar positie kan worden ondermijnd.
Middenmanagers staan dichterbij het primaire proces en de docenten, waardoor zij beter weten wat er speelt op 'de werkvloer'.	Middenmanagement werkt als een filter, waardoor informatie minder goed kan doorkomen (van beneden naar boven en van boven naar beneden).
Middenmanagers nemen docenten werk uit handen, zodat docenten zich op hun kerntaak kunnen concentreren.	Middenmanagers nemen docenten werk uit handen, wat verarmend kan werken: docenten zien niet meer het hele plaatje.

#### Afbeelding 3 – Middenmanagement in de school: argumenten pro en contra

Wanneer een school kiest voor middenmanagement, gaat het er in de inrichtingsfase om dat het middenmanagement de juiste plek krijgt in een organisatiestructuur die ondersteunend is aan het realiseren van de opbrengsten die de school nastreeft. Het is verleidelijk om bij de inrichting van de organisatiestructuur van boven naar beneden te redeneren en de bekende organisatiewerkjes te tekenen: bovenaan de hiërarchie het bestuur, vervolgens de directie, met daaronder het middenmanagement en ten

slotte groepen docenten. Juist vanwege de grotere nadruk op opbrengsten en het streven naar meer ruimte voor docenten staat in deze paragraaf een omgekeerde redenering: van beneden - het primaire proces en de organisatie ervan - naar boven - de opdracht voor het middenmanagement. *Aansluitend bij de strategische verkenning in de vorige paragraaf zien we leidinggeven aan docenten in het cyclische proces van kwaliteitsverbetering als centrale opdracht voor het middenmanagement.* In deze paragraaf zullen we dit antwoord verder concretiseren, uitmondend in het volgende deel van de leidraad.

### **Differentiatie en integratie**

In hoofdstuk 1 stond een klein gedachtenexperiment waarin een hedendaagse inspecteur op bezoek ging in de platte schoolorganisatie van twintig jaar geleden. Een tweede gedachtenexperiment leidt nu nog wat verder terug in de tijd, naar de tijd van de eenmansschool, de school waar één onderwijzer alles deed. Aan vergaderen - bron van ergernis in hedendaagse scholen - hoefde de onderwijzer nauwelijks tijd te besteden, want met wie zou hij moeten vergaderen? Wellicht af en toe met de notabelen die de school hadden opgericht, maar daarmee hield het wel op. Er waren geen leidinggeevenden waaraan verantwoording moest worden afgelegd en ook geen collega's met wie hoefde te worden afgestemd. Dat afstemmingsvraagstuk kwam pas in de school toen de school groeide en er collega's bijkwamen. Vanaf dat moment vond er taakverdeling plaats. Historisch gezien zal het niet helemaal zo zijn gegaan, maar duidelijk is dat taken die worden verdeeld (differentiatie), op elkaar moeten worden betrokken (integratie). In de organisatiekunde is dit vraagstuk van differentiatie/integratie een klassiek thema. Het verschijnt binnen organisaties op de agenda wanneer zij een bepaalde omvang hebben en/of er een bepaalde mate van complexiteit ontstaat, omdat het primaire proces specialistische kennis vereist. Op dat moment gaat het om vragen als: langs welke lijnen scheiden wij binnen het primaire proces werkzaamheden af? Welke van de afgescheiden werkzaamheden moeten op elkaar worden afgestemd? Hoe vindt die afstemming plaats? Ook bij de beantwoording van deze vragen spelen de doelen die een organisatie nastreeft, een belangrijke rol.

## Afstemming

Hoe kunnen afgescheiden werkzaamheden op elkaar worden betrokken?

Organisatiekundige Henri Mintzberg heeft laten zien dat er in het algemeen vijf afstemmings- of coördinatiemechanismen bestaan. In het schema hieronder zijn ze weergegeven. Daarbij is tevens aangegeven in hoeverre een mechanisme geschikt is in scholen, gegeven de belangrijke (eigen)aardigheid van scholen, namelijk dat de uitvoering van het primaire proces in handen is van professionals die ruimte nodig hebben om het onderwijs vorm te geven op een manier die bij hen past.

Coördinatie- mechanisme	Omschrijving	Afweging: geschikt voor scholen?
Directe supervisie	De leidinggevende heeft het overzicht over de uitvoerende werkzaamheden en geeft rechtstreekse aanwijzingen aan de uitvoerenden.	Zo'n overzicht is nauwelijks mogelijk vanwege de complexiteit van het primaire proces. Bovendien luisteren professionals doorgaans niet erg goed naar directe aanwijzingen.
Wederzijdse onderlinge aanpassing	Doordat uitvoerenden elkaar informeren en met elkaar overleggen, vindt er onderlinge afstemming plaats.	Past het beste bij professionals. Belangrijk is wel dat er gelegenheid wordt gecreëerd waarop professionals die bij het realiseren van de doelen van elkaar afhankelijk zijn, elkaar kunnen ontmoeten (beschermde tijd voor overleg en afstemming).
Standaardisatie van de output	De beoogde output van een proces wordt vastgelegd.	Bijvoorbeeld doordat afgesproken wordt wat leerlingen aan het einde van de onderbouw moeten kennen en kunnen, willen zij succesvol zijn in de bovenbouw. Dit is een geschikt mechanisme, mits uitvoerenden nadrukkelijk bij de totstandkoming zijn betrokken.
Standaardisatie van de werkprocessen	Vergelijkbare processen worden beschreven en volgens de beschrijving uitgevoerd.	Bijvoorbeeld door middel van toetsbeleid, het vastleggen van gedragsregels of de lesopbouw. Dit is een geschikt mechanisme mits uitvoerenden nadrukkelijk bij de totstandkoming zijn betrokken.

Coördinatie- mechanisme	Omschrijving	Afweging: geschikt voor scholen?
Standaardisatie van de vaardigheden van de medewerkers	Medewerkers worden zo opgeleid dat zij allemaal over dezelfde vaardigheden beschikken en het daardoor op dezelfde manier doen, dan wel van elkaar weten hoe ze het doen.	Opleiding en gemeenschappelijke professionalisering zal zeker leiden tot een zekere mate van onderlinge afstemming, die echter wel moet worden onderhouden.

#### **Afbeelding 4 – Coördinatiemechanismen en hun geschiktheid voor scholen**

Het geheel overziend, lijkt directe supervisie als coördinatiemechanisme eigenlijk niet geschikt voor het onderwijs. Wederzijdse onderlinge aanpassing daarentegen lijkt het meest geschikt, ook om de werkzaamheid van de drie overige coördinatiemechanismen te onderhouden.

#### **Horizontale én verticale afstemming**

In grotere, complexe organisaties zoals scholen vindt differentiatie plaats, wat vraagt om integratie of afstemming. Dit kan het beste door middel van wederzijdse onderlinge aanpassing van de uitvoerende professionals. De vervolgvraag is: welke professionals moeten 'structureel met elkaar buurten', zodat er wederzijdse onderlinge aanpassing kan plaatsvinden. Ook het antwoord op deze vraag hangt af van de doelen die de school nastreeft, omdat die bepalend zijn voor de inrichting van de processen die door de professionals worden vormgegeven. Even zwart-wit gesteld: legt een school sterk de nadruk op excellente examenprestaties, dan zal het onderwijsproces in de vakken leidend zijn in de organisatorische inrichting van de school en zullen vaksecties de omgeving zijn waarin docenten tot wederzijdse afstemming komen. Legt een school de nadruk op bijvoorbeeld samenhang tussen de vakken en vakoverstijgende vaardigheden, dan ligt het meer voor de hand dat die afstemming plaatsvindt in horizontale afdelings- of jaarteam.

In de praktijk gaat het in scholen om beide bewegingen, om verticale en horizontale afstemming. In de nasleep van de grote onderwijsvernieuwingen is op veel scholen juist dat verticale perspectief uit het oog verloren: secties werden afgeschaft en er werd ingezet op werken in horizontale teams. Op een aantal scholen heeft dit geleid tot verminderde opbrengsten. De laatste tijd komt ook een beweging in scholen op gang waarbij vaksecties (verticale afstemming) in ere worden hersteld, naast afdelingsteams (horizontale afstemming) die in stand worden gehouden. Ook ontstaan mengvormen.

### **Nogmaals: waartoe middenmanagement**

Aan het begin van deze paragraaf werd gesteld dat leidinggeven aan docenten in het cyclische proces van kwaliteitsverbetering, de centrale opdracht is voor het middenmanagement. Op basis van het voorgaande kan dit worden gespecificeerd: het gaat niet om het leidinggeven aan docenten in het algemeen, maar om groepen docenten tussen wie afstemming moet plaatsvinden omdat zij gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten die de school nastreeft. De inrichtingsfase moet ertoe leiden dat deze groepen van docenten (afdelingsteams, profielteams, secties, enzovoorts) worden onderscheiden en van een duidelijke opdracht worden voorzien. Vervolgens kunnen aan die groepen docenten middenmanagers worden gekoppeld. De primaire verantwoordelijkheid van middenmanagers is ervoor te zorgen dat in de groepen waarvoor zij verantwoordelijk zijn, de wederzijdse onderlinge afstemming tot stand komt, zodat de groepen aan hun opdracht voldoen en bijvoorbeeld goede onderwijsresultaten behalen. *Anders geformuleerd: de primaire verantwoordelijkheid van de middenmanager is ervoor zorgen dat de docenten waarvoor hij verantwoordelijk is, goed (samen)werken zodat de beoogde doelen worden gerealiseerd.* Hiertoe voert de middenmanager bepaalde taken uit. Welke taken dat zijn en hoe hij die taken uitvoert, is het onderwerp van de *verrichtingsfase*.

## Deel 2 van de leidraad

Het eerste deel van de leidraad betrof de doelen die richting geven aan de school.

Ze vormen vertrekpunt van deel 2 van de leidraad, die er zo uitziet:

### 2. Inrichten. *Hoe richten wij gegeven de opbrengsten die de school nastreeft, de school in en welke plek geven we daarbij aan het middenmanagement?*

Vragen	Uw antwoord (beschrijving van de feitelijke situatie)	Uw beoordeling (wat vindt u ervan en waarom)	Leidt uw beoordeling tot verbeteracties en zo ja, tot welke?
2.1 Welke groepen van docenten die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten, worden in de interne organisatie onderscheiden?			
2.2 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van die groepen?			
2.3 Zijn in de interne organisatie middenmanagers gekoppeld aan de onderscheiden groepen docenten?			
2.4 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van de middenmanagers ten aanzien van de groepen docenten waaraan zij zijn gekoppeld?			



### 3.4 Verrichten. ‘Hoe kan het middenmanagement doen waartoe het er is?’

In de vorige paragraaf hebben middenmanagers in de *inrichtingsfase* een plek in de interne organisatie gekregen door hen te koppelen aan groepen docenten die samen verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten. Deel 2 van de leidraad eindigt met de vraag naar de belangrijkste verantwoordelijkheden van de middenmanagers. Anders gezegd, welke resultaten worden er concreet van hen verwacht ten aanzien van de groep docenten waaraan zij zijn gekoppeld? Zo geformuleerd is die vraag nog niet erg gebruikelijk in het voortgezet onderwijs, waar de aandacht doorgaans vooral uitgaat naar het takenpakket van middenmanagers, dus naar de activiteiten die zij uitvoeren. Een koppeling aan beoogde resultaten wordt veel minder vaak gemaakt, laat staan dat vanuit beoogde resultaten (verantwoordelijkheden) wordt nagedacht over (al dan niet) uit te voeren taken. Wat dat betreft zou het goed zijn wanneer middenmanagers hun taken regelmatig tegen het licht houden:

- Dragen de taken die ik uitvoer bij aan de resultaten waarvoor ik verantwoordelijk ben?
- Zou ik gezien de resultaten waarvoor ik verantwoordelijk ben mijn taken anders moeten uitvoeren?
- Zou ik gezien de resultaten waarvoor ik verantwoordelijk nog andere taken moeten uitvoeren?

#### **Verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen**

Bij verantwoordelijkheden horen taken, bevoegdheden en middelen, een bekend rijtje dat in de gereedheidskist van menig organisatieadviseur zit. Ook in functieomschrijvingen komen deze begrippen terug. Wat opvalt is dat de koppeling tussen verantwoordelijkheden enerzijds en taken anderzijds niet altijd even strak of logisch is. De categorie middelen ontbreekt meestal in functiebeschrijvingen. In plaats daarvan worden vereiste competenties opgenomen.

Verantwoordelijkheden kunnen worden gezien als de resultaten die een middenmanager geacht wordt te behalen, of waarop hij wordt afgerekend. Daartoe voert hij bepaalde taken uit. Verantwoordelijkheden en taken zijn plichten. Daartegenover staan rechten, te weten de bevoegdheden die de middenmanager heeft (wat mag hij) en de middelen die hij daartoe kan inzetten (tijd, faciliteiten). Rechten en plichten moeten in evenwicht zijn. Als de plichten veel omvangrijker zijn dan de rechten, staat de middenmanager

met lege handen. Overtreffen de rechten de plichten, dan is er sprake van verkwisting, het middenmanagement zal 'lui' worden. Doorgaans ontstaan problemen doordat bevoegdheden en middelen achterblijven bij verantwoordelijkheden en taken.

Om passend bij de schoolspecifieke situatie een evenwichtig geheel te ontwerpen van verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen pleiten wij voor een *situationele, dialogische benadering*:

- *Situationeel*. Maak als directie een analyse van de huidige en toekomstige situatie van de school:
  - Wat zijn de belangrijkste uitdagingen voor de school waarmee ook het middenmanagement te maken krijgt?
  - Wat betekent dat voor de verwachtingen van de directie ten aanzien van de bijdrage van het middenmanagement aan die uitdagingen?
  - Formuleer op basis daarvan de verantwoordelijkheden die de directie aan het middenmanagement wil toebedelen.
- *Dialogisch*. Ga als directie in gesprek met de (beoogde) middenmanagers over:
  - de verantwoordelijkheden die de directie aan het middenmanagement wil toebedelen: waarom wil de directie die verantwoordelijkheden toebedelen, wat verstaat de directie eronder, welke beelden hebben de middenmanagers erbij, enzovoorts.
  - de taken, bevoegdheden en middelen die de directie wil toebedelen en die het middenmanagement nodig denkt te hebben.

Door hierover met elkaar in gesprek te zijn, worden impliciete beelden en verwachtingen expliciet gemaakt en worden betekenissen gedeeld. In de loop van het gesprek, dat uit meerdere ronden zal bestaan, kan ook de bestaande functiebeschrijving erbij worden gepakt. Vanwege de link die er is tussen de functiebeschrijving en -waardering is het niet de bedoeling om de functiebeschrijving te herschrijven. Wel kan op basis van het gesprek een meer doorleefde en op de schoolsituatie toegespitste variant tot stand worden gebracht, waarin verantwoordelijkheden en resultaten nadrukkelijk zijn gekoppeld aan de ontwikkelingsfase van het team waaraan leiding moet worden gegeven. Een dergelijke, meer uitgewerkte variant vormt vervolgens een mooi kader aan de hand waarvan directie en middenmanagement regelmatig kunnen stilstaan bij het feitelijke functioneren van middenmanagers: doet het middenmanagement wat

ervan wordt verwacht? De omschrijving kan ook als contract dienen tussen directie en middenmanagement, dat natuurlijk ook regelmatig moet worden geëvalueerd, bij voorkeur niet alleen in formele settings (functioneringsgesprek) maar ook in informele settings ('benen op tafel').

### **Verantwoordelijkheden**

Om concreet de resultaten te bepalen waarvoor middenmanagers verantwoordelijk zijn, is het van belang goed te kijken naar het huidige en het wenselijke functioneren van de groepen waarvoor zij verantwoordelijk zijn. Bij het *richten* en *inrichten* van de interne organisatie zal de directie zich een beeld hebben gevormd van het wenselijk functioneren van de onderscheiden groepen. Daar waar dit streefbeeld verschilt van het feitelijke functioneren, is een ontwikkelingsproces nodig. In dat proces kan het middenmanagement een sleutelrol vervullen door ervoor te zorgen dat hun team, afdeling, enzovoorts, binnen een bepaalde tijd gaat functioneren zoals de directie dat voor ogen heeft. Het is dus belangrijk het huidige en het wenselijke functioneren van de groepen van docenten in beeld te brengen. Hierbij kunnen verschillende modellen behulpzaam zijn. Hieronder zijn er twee opgenomen:

- ontwikkelingsfasen van kleine groepen;
- organisatieontwikkeling en -cultuur.

### **Ontwikkelingsfasen van kleine groepen**

Dit model is al in de jaren zestig ontwikkeld door Bruce Tuckman. Het schetst een aantal ontwikkelingsfasen die groepen doorlopen om tot prestaties te komen (*performing*) vanaf het moment dat ze worden samengesteld (*forming*).

#### → **Forming**

In de eerste fase willen de groepsleden worden aanvaard door de anderen. Grote problemen en gevoelens worden vooralsnog vermeden. Mensen richten zich vooral op praktische zaken: wie doet wat, wanneer, enzovoorts. Ondertussen verzamelen de leden informatie en indrukken: over elkaar en over de reikwijdte van de taak en hoe die te benaderen. Het is een comfortabele fase, maar het vermijden van conflict en bedreiging betekent dat in feite niet veel wordt gedaan. De leden hebben de neiging zich geheel onafhankelijk te gedragen en zijn gericht op zichzelf.

#### → **Storming**

In deze fase strijden verschillende ideeën om aandacht. De leden stellen vragen over welke problemen ze verondersteld worden op te lossen, hoe ze zelfstandig werken en samenwerken en welk leiderschapsmodel zij zullen accepteren. Teamleden stellen zich open voor elkaar en confronteren elkaars ideeën en perspectieven. Deze fase is noodzakelijk, maar kan onaangenaam en zelfs pijnlijk zijn. Tolerantie voor verschillen en geduld is van belang.

#### → **Norming**

De groep slaagt erin een gemeenschappelijk doel te formuleren en komt met een plan. De leden nemen verantwoordelijkheid en hebben de ambitie om te werken voor het succes van het team.

#### → **Performing**

Dit is de uitvoerende fase, waarin de groep functioneert als een eenheid en manieren vindt om de opdracht soepel en effectief uit te voeren zonder conflict of behoefte aan extern toezicht. Leden zijn gemotiveerd en deskundig.

Wanneer in een school de groepen van docenten waaraan middenmanagers leiding moeten geven zich nog in de fase van *forming* bevinden, vraagt dat iets anders van het middenmanagement dan wanneer de werkverbanden al aan het *performen* zijn.

## Organisatieontwikkeling en -cultuur

Het idee van ontwikkelingsfasen komt ook terug in een model dat Rob Mioch (APS) beschreef in een artikel over schoolverbetering. Het oorspronkelijke model gaat over scholen als geheel, maar het kan ook worden toegepast op groepen docenten waaraan middenmanagers leiding moeten geven.

Kenmerken	Ontwikkelingsfase				
	Fase 0	Fase A	Fase B	Fase C	Fase D
Dominante manier van werken	Hoog 'brandweergehalte'	Reactief	Actief	Proactief	Innoverend
Overheersende emotie	Emotionele verwaarlozing	'Is dit te vertrouwen?' 'Wat willen ze?' 'Helpt dit echt?'	Werken met actieprogramma's; het hoeft er niet bovenop	' <b>Just do it</b> We zijn trots op ons resultaat'	'We willen voortdurend verbeteren'
Houding docenten ten opzichte van verandering	Overleven	'Moet dit echt?'	Kleine veranderingen uitproberen	Competenties ontwikkelen	Leren, zelf kiezen, nieuwe praktijken inbouwen
Teamgeest	Iedereen doet maar wat	Doen wat moet	Samen aan de slag	Ontwikkelen is een deel van je werk	Zelfverantwoordelijke teams
Rol leidinggevende	Loopt achter het team aan, maar spreekt teamleden niet aan	Beheren	Evaluatie is normaal	Veranderen is normaal	Bezielend leiderschap Boven tafel halen wat mensen drijft en inspireert
Houding ten opzichte van wet- en regelgeving	Wet- en regelgeving zijn een last	Wet- en regelgeving geven aan hoe het moet	Ruimte zoeken vanuit de intentie van wet- en regelgeving	Wet- en regelgeving bieden kansen	Wij doen zoals wij vinden dat het moet en leggen daarover verantwoording af
Omgeving	'Onze omgeving?'	'Wij hebben geen invloed op onze omgeving'	'Wat doen anderen?'	'Wij gaan op pad'	Wij zijn onderdeel van een netwerk
Planmatig handelen	Ontbreekt	Schoolplan is een formeel document dat op de plank ligt	Actieplan, resultaatgericht, werken met thema's	Wat voor school willen wij zijn over vier jaar? Missiegestuurd	Reflectie en zelfsturing

Aan de hand van een aantal kenmerken schetst het model typerende ontwikkelingsfasen van een organisatie. De nadruk ligt daarbij op de cultuur, de houding van de groepsleden ten opzichte van verandering, elkaar, de omgeving, enzovoorts. De ontwikkelingsfasen A tot en met D zijn fasen die ook wel in andere modellen voorkomen. Van belang is dat Mischler een nulfase aan vooraf laat gaan, waarin van een (team)functioneren geen sprake is.

Groepen docenten zullen verschillen in ontwikkelingsfase. Het model kan worden gebruikt om zowel de bestaande situatie in beeld te brengen (hoe functioneren de groepen op dit moment) en de wenselijke situatie (hoe willen wij dat zij gaan functioneren). In het overbruggen van het verschil tussen feitelijke en wenselijke situatie speelt de middenmanager een belangrijke rol. Zijn verantwoordelijkheid kan bijvoorbeeld zijn om van een reactieve groep (fase A) een proactieve groep te maken (fase C). Belangrijkste les van het model is dat zo'n ontwikkeling in stappen gaat. Kijk goed in welke ontwikkelingsfase een groep zit en daag het uit stappen te zetten naar de volgende fase. Fases overslaan is niet verstandig. Reactieve mensen (fase A) worden niet proactief (fase C). Je zult hen eerst moeten activeren (fase B). Dit 'aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling' geldt ook in fase 0, de brandweerfase. Als medewerkers in deze fase de vraag 'waar willen jullie dat we met de school over vier jaar staan?' wordt gesteld - een vraag die typisch past in fase C - kunnen geen constructieve antwoorden worden verwacht. Eerst zal het huis op orde moeten worden gebracht.

Een analyse van het feitelijke en wenselijke functioneren van groepen docenten waaraan middenmanagers leiding (gaan) geven, biedt inzicht in de 'pittigheid' van de opdracht voor het middenmanagement. Op basis van de analyse kunnen realistische verwachtingen worden geformuleerd ten aanzien van de resultaten die het middenmanagement volgens de directie moet bereiken. Wanneer de uitkomst van het gesprek hierover zo concreet mogelijk wordt omschreven ('als directie verwachten wij van middenmanager X dat hij in periode Y ten aanzien van zijn team de volgende resultaten behaalt...'), is dat een goed vertrekpunt om vervolgens op een realistische manier met elkaar te kijken naar die andere aspecten van de functieomschrijving: taken, bevoegdheden en middelen.

### **Taken**

Wanneer verantwoordelijkheden zijn geconcretiseerd in de vorm van te bereiken resultaten, kunnen taken worden afgeleid. Taken kunnen daarbij worden gezien als interventies, of als middelen die de middenmanager inzet om de resultaten te bereiken. De verleiding zal waarschijnlijk groot zijn om als directie voor de middenmanager een takenlijst op te stellen. Om de middenmanager in positie te krijgen, ligt het echter meer voor de hand om hem, gegeven de verantwoordelijkheden die aan een middenmanager zijn toebedeeld, de vraag te stellen: wat ga jij doen om de resultaten die jij moet behalen, te gaan bereiken? Hierover kan het gesprek worden gevoerd, bijvoorbeeld als de directie van mening is dat er bepaalde taken ontbreken (*do's*), of omdat de middenmanager taken wil uitvoeren die de directie minder geëigend vindt (*don'ts*).

Zoals eerder gezegd is het van belang voortdurend de koppeling met de verantwoordelijkheden te blijven maken, zodat het 'waarom' van bepaalde taken voorop blijft staan en er een duidelijke focus blijft in het takenpakket en de uitvoering ervan. Taken die bijdragen aan de te realiseren resultaten zijn belangrijk, andere taken zijn dat minder of niet. Als de taken los van de beoogde resultaten komen te staan, zal dat leiden tot 'afvinkgedrag': de taken zijn gedaan, zonder dat per se de resultaten zijn bereikt.

### **Bevoegdheden**

Wat mag de middenmanager? Is hij bevoegd bepaalde uitgaven te doen? Mag hij sancties nemen als een docent niet goed functioneert en daarmee de resultaten in gevaar brengt? Ook hier ligt het voor de hand om de bal in eerste instantie bij de middenmanager te

leggen: welke bevoegdheden denk je nodig te hebben om je taken te kunnen uitvoeren? Juist rond bevoegdheden kunnen binnen de school gemakkelijk conflicten ontstaan tussen directie en middenmanagement, met name wanneer een middenmanager iets doet dat elders in de school, op directieniveau of binnen andere groepen docenten, repercussies heeft of kan hebben. Daarom is het van belang als middenmanager verstandig met bevoegdheden om te gaan. Het vraagt om organisatiebewustzijn. Middenmanagers moeten zich afvragen in hoeverre als zij iets doen, anderen daar last van kunnen hebben. Dat betekent overigens niet dat hij ergens van af moet zien, maar dat overleg nodig is. In de praktijk schets aan het slot van dit hoofdstuk zien we dit terugkomen: in de beschreven school wordt het wekelijkse overleg van sectordirectie en teamleiders vooral gebruikt voor informatie-uitwisseling en onderlinge afstemming.

De verdeling van bevoegdheden binnen de school ligt overigens voor een deel vast door allerlei juridische kaders: sommige bevoegdheden zijn voorbehouden aan de directie omdat dat wettelijk zo is bepaald, vastligt in de cao, in het directiestatuut, in beleid waarmee de medezeggenschapsraad heeft ingestemd, enzovoorts. Tegelijkertijd maakt een zogenaamde mandaatregeling het lager leggen van bevoegdheden goed mogelijk.

### **Middelen**

Bij middelen gaat het onder meer om tijd. In veel scholen vinden docenten en leidinggevenden het van belang dat middenmanagers ook lesgeven. De vraag is dan: hoeveel uren zouden dat moeten zijn? Het antwoord op die vraag wordt voor een deel gegeven door de ruimte in het formatieplan. Binnen die ruimte kunnen nadere afwegingen worden gemaakt:

- Hoe minder het aantal te verzorgen lessen, hoe minder efficiënt dat feitelijk is; bovendien bestaat de kans dat de middenmanager die paar lessen 'erbij' doet, wat ten koste kan gaan van de kwaliteit.
- Wordt het aantal lessen te groot, dan zal het ten koste gaan van de uitvoering van de middenmanagementtaken.

Naast de vraag van het aantal te geven lessen, is het ook van belang dat die lessen op handige momenten worden gepland (specifieke tijdstippen of dagen), zodat versnippering wordt tegengegaan. Ook ten aanzien van de middelen geldt: ga erover in gesprek, vraag als directie wat de middenmanager nodig denkt te hebben en probeer dat, voor zover het redelijk en mogelijk is, ook te honoreren.



De factor tijd is van groot belang. Daarnaast gaat het bij middelen ook om overige faciliteiten. Ontzorgen is hierbij het sleutelwoord: zorg ervoor dat allerlei routinematige, uitvoerende werkzaamheden niet door middenmanagers hoeven worden uitgevoerd, maar bijvoorbeeld door ondersteunend personeel.

De ervaring leert overigens dat (midden)managers altijd tijd te kort komen en het gevoel hebben dat zij aan de wezenlijke zaken onvoldoende toekomen. Een paar tips en aandachtspunten aan het adres van middenmanagers voor wat betreft hun timemanagement:

- Maak als middenmanager de wezenlijke zaken expliciet door ze te koppelen aan verantwoordelijkheden en door ze een beschermde plek in je agenda te geven. Zie het als een terugkerende afspraak, maar dan met jezelf: 'Op woensdagochtend werk ik hieraan en dan ben ik nergens anders voor beschikbaar'.
- Voorgenomen werkzaamheden komen onder druk te staan, omdat er 'plotseling' iets tussen komt. Ga na waar deze plotselinge dingen vandaan komen en vraag je af: ben ik degene die hier wat mee moet of kan ik het zo organiseren dat anderen er (in het vervolg) mee aan de slag moeten?
- Soms is de eigen directie een belangrijke bron van agendavervuiling: 'zou je deze week ook nog even willen reageren op...?' Zo iets kan zich natuurlijk voor doen, maar als je bijvoorbeeld ziet dat het ad-hocverzoek ontstaat doordat de directie de eigen planning niet helemaal op orde heeft, kun je wel vragen dat dit voor volgend jaar in de planning wordt opgenomen. Blijf kritisch: wiens probleem los ik op door aan dit verzoek te voldoen en welk probleem ontstaat er juist als ik aan het verzoek voldoe?
- Soms verzuchten (midden)managers: 'nu heb ik de hele dag lopen praten, maar aan mijn echte werk ben ik nog niet toegekomen', zich niet realiserend dat dat praten ook bij het echte werk hoort. Toegankelijk zijn hoort erbij, maar organiseer het slim (niet altijd de deur open, vraag mensen die je aanschieten even een afspraak te maken, laat op bepaalde momenten je neus zien en op bepaalde momenten juist niet).
- Onverwachte dingen die opeens om aandacht vragen, zullen er altijd zijn. Plan je agenda daarom nooit helemaal vol, maar zorg voor een 'ademende agenda', waarin ruimte blijft voor flexibiliteit zodat je de werkzaamheden die je hebt ingepland, toch kunt uitvoeren (alleen op een ander tijdstip).

### **Verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen in evenwicht**

Plichten (verantwoordelijkheden en taken) en rechten (bevoegdheden en middelen) moeten met elkaar in evenwicht zijn. Om plichten en rechten helder te krijgen, is gepleit voor een situationele en dialogische benadering:

- Ga met elkaar na wat de situatie vraagt van het middenmanagement en wat dat betekent voor de verantwoordelijkheden van het middenmanagement;
- Stem daar vervolgens, ook weer in onderling overleg taken, bevoegdheden en middelen op af;
- Leg het geheel vast in een overeenkomst, evalueer de uitvoering daarvan regelmatig en besluit naar aanleiding daarvan wat er moet gebeuren.

Middenmanagers kunnen op hun beurt een situationele en dialogische benadering volgen om met de eigen docenten in gesprek te zijn over wederzijdse verwachtingen. Gegeven de verantwoordelijkheden die in de inrichtingsfase aan de groepen docenten zijn toebedeeld, kan de middenmanager de docenten vragen hoe zij die resultaten of opbrengsten die daarbij horen, gaan bereiken en wat zij daarbij nodig hebben in het algemeen en van het middenmanagement in het bijzonder.

### **Competenties**

Hiervoor is geschetst welke stappen moeten worden gezet c.q. welke fasen moeten worden doorlopen om voor iedere school te bepalen wat een uitgebalanceerde mix is van verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen van middenmanagers. Dat ging van missie en visie naar opbrengsten; van opbrengsten naar groepen docenten; van groepen docenten naar verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen van middenmanagers. Aan de hand van die stappen kan iedere school bepalen wat het speelveld voor het middenmanagement is. Scholen verschillen van elkaar in speelveld en dus ook in competenties waarover middenmanagers moeten beschikken om op het specifieke speelveld te kunnen scoren. In de afgelopen jaren zijn verschillende modellen van competenties van schoolleiders opgesteld. Scholen kunnen hiervan gebruik maken bij het verhelderen van de wenselijke competenties van middenmanagers. De VO-raad heeft in 2013 een actueel competentieprofiel voor schoolleiders beschikbaar. Hieruit zijn competenties voor middenmanagers af te leiden. Dit profiel is gebaseerd op de basiscompetenties

schoolleiders (2007) en het model Goed Schoolleiderschap, ontwikkeld door Sietske Waslander, Michel Dückers en Gerda van Dijk (Leadership Development Centre TiasNimbas Business School en IVA beleidsonderzoek en advies). Hieronder is dit laatste model opgenomen. Er is een (lege) kolom aan toegevoegd, waarin u voor uw school de betreffende competentie kunt operationaliseren voor het middenmanagement.



**Afbeelding 5** – Zeven domeinen van goed schoolleiderschap

Domein	Kenmerken	Verwachting ten aanzien van het middenmanagement in onze school
<p>Domein I Visie &amp; Richting</p> <p>Visie op leren en doceren ontwikkelen, deze delen en tot uitgangspunt maken voor alle beslissingen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Werken vanuit een gedeelde visie die mensen inspireert en motiveert.</li> <li>– Visie op leren en doceren consequent doorvertalen naar alle aspecten van de organisatie.</li> <li>– De organisatie richting geven voor de toekomst.</li> </ul>	
<p>Domein II Curriculum &amp; Instructie</p> <p>Realiseren van optimale condities voor leren en doceren (o.a. fysieke omgeving; leermiddelen; tijdsbesteding).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Onderwijsomstandigheden creëren waarin leerlingen optimaal toekomen aan leren en voldoende worden blootgesteld aan effectieve instructie.</li> <li>– Bijdragen aan het bepalen van leerdoelen voor álle leerlingen, en strategieën om die doelen te behalen.</li> <li>– Zorgdragen voor een coherent en 'rijk' curriculum.</li> </ul>	
<p>Domein III: Professionele ontwikkeling stimuleren</p> <p>Professionele ontwikkeling van individuele medewerkers stimuleren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Professionele dialoog voeren met individuele medewerkers.</li> <li>– Individuele medewerkers gericht ruimte en mogelijkheden bieden om te leren en zich verder te ontwikkelen.</li> <li>– Cultuur opbouwen waarin mensen kunnen en mogen leren. Dit alles verbonden met visie, en aansluitend op ontwikkeling van de organisatie als geheel.</li> <li>– Stimuleren, evalueren en ontwikkelen.</li> </ul>	
<p>Domein IV: Coherente organisatie</p> <p>Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kundig zijn op alle (relevante) beleidsterreinen binnen de organisatie (o.a. onderwijskundig beleid, kwaliteitsbeleid, HRM, financiën, huisvesting) en in staat zijn expertise op waarde te schatten.</li> <li>– Coherentie aanbrengen tussen de beleidsterreinen, gericht op het ondersteunen en stimuleren van leren en doceren.</li> <li>– De verdeling en besteding van middelen baseren op de visie en doelen van de school.</li> <li>– Zorgen dat beheersmatige kant van de school op orde is.</li> </ul>	

<p>Domein V: Lerende organisatie</p> <p>Een proces van continue verbetering realiseren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leerprocessen op individueel-, groeps- en organisatieniveau op elkaar afstemmen.</li> <li>– Op elk niveau doorgaande leercycli faciliteren.</li> </ul>
<p>Domein VI: Strategisch omgaan met omgeving</p> <p>De omgeving van de organisatie in kunnen zetten om de organisatiedoelen te realiseren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Productieve relaties met andere partijen realiseren en andere partijen weten te mobiliseren (o.a. ouders, scholen, overheden).</li> <li>– Inspelen op toekomstige ontwikkelingen.</li> <li>– Beleid en regelgeving kunnen benutten om organisatiedoelen te realiseren.</li> <li>– De organisatie zo nodig af kunnen schermen voor invloeden van buiten; optreden als filter, hitteschild e.d.</li> <li>– Naar buiten toe verantwoording afleggen over gevoerd beleid en gerealiseerde uitkomsten.</li> </ul>
<p>Domein VII: Persoon van de leider</p> <p>Beschikken over persoonlijke eigenschappen, kennis en vaardigheden om de rol van schoolleider effectief in te kunnen vullen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Integer, betrouwbaar en geloofwaardig handelen (rolmodel zijn).</li> <li>– Vermogen om wederzijds vertrouwen op te bouwen.</li> <li>– Opereren vanuit sterke persoonlijke waarden en als de context daarom vraagt daar flexibel mee om kunnen gaan.</li> <li>– Open leerhouding demonstreren.</li> <li>– Complexe problemen op kunnen lossen (inclusief creativiteit).</li> </ul>

### Deel 3 van de leidraad

Deel 2 van de leidraad eindigde met de vraag 'wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van de middenmanagers ten aanzien van de groepen docenten waaraan zij zijn gekoppeld?'. Die verantwoordelijkheden vormden het vertrekpunt bij het concretiseren van verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen, die samen het speelveld inkaderen. Of een middenmanager succesvol kan zijn op dat speelveld, hangt af van de competenties waarover hij beschikt. Op basis van het voorgaande kan nu het derde deel van de leidraad worden samengesteld.



### 3. Verrichten. 'Hoe kan het middenmanagement doen waartoe het er is?'

Vragen	Uw antwoord (beschrijving van de formele situatie, zoals die op papier staat)	Uw beoordeling van de praktijk (komt de praktijk overeen met wat formeel is vastgelegd? Voldoet die praktijk?)	Leidt uw beoordeling tot verbeteracties en zo ja, tot welke?
3.1 Welke verantwoordelijkheden zijn toebedeeld aan het middenmanagement?	<i>De middenmanager moet ervoor zorgen dat:</i>		
3.2 Wat moet hij doen om zijn opdracht uit te voeren?	<i>De primaire taken van de middenmanager zijn:</i>		
3.3 Wat mag hij doen om zijn opdracht uit te kunnen voeren?	<i>De bevoegdheden van de middenmanager zijn:</i>		
3.4 Welke middelen staan hem ter beschikking?	<i>De middelen van de middenmanager zijn:</i>		
3.5 Zijn verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen in evenwicht?			
3.6 Over welke competenties moeten middenmanagers met name beschikken?	<i>De belangrijkste competenties van de middenmanager zijn:</i>		

### 3.5 Resumé. Het middenmanagement in positie

Op basis van het voorgaande is de beantwoording van de kernvraag van deze brochure bereikt: *wat bedoelen we als we zeggen dat middenmanagers in positie zijn?*

Een middenmanager is in positie als:

1. voor de middenmanager en zijn directe omgeving duidelijk en geaccepteerd is:
  - a. wat er van hem wordt verwacht of met andere woorden, wat de *verantwoordelijkheden* van de middenmanager zijn; hierboven is ervoor gepleit de middenmanager er primair verantwoordelijk voor te laten zijn dat in de groep docenten waaraan hij leiding moet geven, wederzijdse onderlinge aanpassing tot stand komt zodat de docenten de beoogde opbrengsten realiseren;
  - b. wat hij daartoe mag doen, met andere woorden wat zijn *bevoegdheden* zijn;
  - c. wat hij hiertoe in ieder geval moet doen, met andere woorden, wat zijn *taken* zijn;
  - d. hoe en waarmee hij dat kan doen, met andere woorden, welke *middelen* hem hiertoe ter beschikking staan;
2. verantwoordelijkheden en bevoegdheden, taken en middelen niet alleen op papier maar ook in de praktijk met elkaar in *evenwicht* zijn;
3. hij in de praktijk van alledag zijn *competenties* zo weet in te zetten dat de beoogde resultaten worden bereikt.

Elementen 1 en 2 betreffen het kader waarbinnen de middenmanager zijn werk moet doen. De directie is daar primair verantwoordelijk voor. Die verantwoordelijkheid gaat verder dan ervoor zorgen dat het allemaal keurig op papier staat. Het gaat er bijvoorbeeld ook om dat de directie ervoor zorgt dat docenten accepteren dat er sprake is van een middenmanagement met bepaalde verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Aan die acceptatie draagt de middenmanager natuurlijk zelf bij door zijn doen en laten, maar in de kern is het een verantwoordelijkheid van de directie. In het negatieve scenario, waarin een groep docenten de bevoegdheid van hun middenmanager ontkent, is het de verantwoordelijkheid van de directie dat die situatie ten goede verandert (wat overigens niet wil zeggen dat de directie per se degene is die handelend moet optreden).

Elementen 1 en 2 vormen samen de speelruimte voor het middenmanagement. Maar speelruimte wordt niet alleen gegeven; middenmanagers kunnen ook zelf ruimte veroveren. Middenmanagers verschillen hierin van elkaar, daar waar ze ook zullen verschillen in hoe zij de ruimte ervaren. Waar de ene middenmanager de ruimte als knellend kan ervaren, kan de andere het als perfect ervaren. Dit hangt voor een belangrijk deel af van de competenties waarover een middenmanager beschikt. Op basis van elementen 1 en 2 kan worden verhelderd over welke *competenties* een middenmanager moet beschikken. Bij element 3 gaat het er vervolgens om hoe de middenmanager gegeven dat kader, in de praktijk van alledag de middelen die hem ter beschikking staan aanwendt en zo zijn taken uitvoert, passend binnen de bevoegdheden die hij heeft, zodat hij zijn verantwoordelijkheden kan aangaan.

In dit hoofdstuk is een leidraad opgesteld die scholen kunnen gebruiken om middenmanagers (beter) in positie te krijgen. De leidraad is hierna nog eens integraal opgenomen. De leidraad kan ook worden gedownload van de site van de VO-raad via de link [www.vo-raad.nl/lerenverbeteren](http://www.vo-raad.nl/lerenverbeteren).



1. Richten. 'Waar toe is de school er?'

Vragen	Uw antwoord (beschrijving van de feitelijke situatie)	Uw beoordeling (wat vindt u hiervan en waarom)	Actie (tot welke actie geeft uw beoordeling eventueel aanleiding)
1.1	Wat zijn de belangrijkste doelen die uw school nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente beleidsdocumenten (bijv. school- en jaarplan)?		
1.2	Op welke manier komen in die doelen externe ontwikkelingen zoals opbrengstgericht werken en professionele ruimte voor docenten, tot uitdrukking?		
1.3	Geven de doelen richting aan de school, bijvoorbeeld doordat duidelijk is welke opbrengsten de concreet school nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente beleidsdocumenten (bijv. school- en jaarplan)?		

2. Inrichten. Hoe richten wij gegeven de opbrengsten die de school nastreeft, de school in en welke plek geven we daarbij aan het middenmanagement?

Vragen	Uw antwoord (beschrijving van de feitelijke situatie)	Uw beoordeling (wat vindt u ervan en waarom)	Leidt uw beoordeling tot verbeteracties en zo ja, tot welke?
2.1 Welke groepen van docenten die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten, worden in de interne organisatie onderscheiden?			
2.2 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van die groepen?			
2.3 Zijn in de interne organisatie middenmanagers gekoppeld aan de onderscheiden groepen docenten?			
2.4 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van de middenmanagers ten aanzien van de groepen docenten waaraan zij zijn gekoppeld?			

### 3. Verrichten. 'Hoe kan het middenmanagement doen waartoe het er is?'

Vragen	Uw antwoord (beschrijving van de formele situatie, zoals die op papier staat)	Uw beoordeling van de praktijk (komt de praktijk overeen met wat formeel is vastgelegd? Voldoet die praktijk?	Leidt uw beoordeling tot verbeteracties en zo ja, tot welke?
3.1 Welke verantwoordelijkheden zijn toebedeeld aan het middenmanagement?	<i>De middenmanager moet ervoor zorgen dat:</i>		
3.2 Wat moet hij doen om zijn opdracht uit te voeren?	<i>De primaire taken van de middenmanager zijn:</i>		
3.3 Wat mag hij om zijn opdracht uit te kunnen voeren?	<i>De bevoegdheden van de middenmanager zijn:</i>		
3.4 Welke middelen staan hem ter beschikking?	<i>De middelen van de middenmanager zijn:</i>		
3.5 Zijn verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen in evenwicht?			
3.6 Over welke competenties moeten middenmanagers met name beschikken?	<i>De belangrijkste competenties van de middenmanager zijn:</i>		

## Tussen sturen en loslaten. Teamleiders en kwaliteitsverbetering

'Je doet al je best en toch zou je nog veel meer willen doen. Je blijft je afvragen: komt het wel goed? Je zou veel meer de vinger aan de pols willen hebben, maar hoe? Er komt heel veel voorbij en het doet er ook allemaal toe. Maar moet ik van alles wat weten en vinden?' Het is halverwege het gesprek met het managementteam van de scholengemeenschap Simon Vestdijk – twee sectordirecteuren en zeven teamleiders – als een van de teamleiders zich deze cri de cœur laat ontvallen. Het gesprek gaat over de ontwikkeling die de teamleiders de afgelopen jaren hebben doorgemaakt, een ontwikkeling die niet los kan worden gezien van de ontwikkeling van de school als geheel.

'Op papier waren we wel teamleiders, maar in de praktijk functioneerden we toch vooral als coördinatoren. We richtten ons op de mentoren in onze afdeling en we hadden onze handen vol aan het dagelijkse gedoe met leerlingen, aan contacten met ouders en noem maar op.' Om de teamleiders te ontlasten, richt de school in 2009 een leerlingenbureau in. Het bureau wordt bememd door o.o.p.'ers, zodat de teamleiders zich niet langer hoeven te bekommeren om leerlingen die te laat komen en uitgestuurde leerlingen. Het geeft de teamleiders de ruimte om zich meer met de docenten bezig te houden. Hoe ze daar vorm aan willen geven en wat ze ervoor moeten kunnen, ontdekken ze al werkende weg. Eens in de zes weken hebben ze het er expliciet met elkaar over onder leiding van een externe begeleider.

### Van leerlingen- naar personeelszorg

'Weten wat er leeft bij docenten en kijken wat ze nodig hebben en hoe je daarvoor kunt zorgen' zien de teamleiders in die aanvangstijd als hun verantwoordelijkheid. Lesobservaties zijn een belangrijk middel, net zoals de functionerings- en beoordelingsgesprekken. Ze merken dat de omslag van leerlingen- naar personeelszorg een andere, meer zakelijke opstelling vraagt. 'Hoeveel zorg kun je aan docenten besteden? Je voelt je verantwoordelijk voor hun functioneren, maar zij moeten het zelf doen. Door het regelmatig voeren van gesprekken doe je als middenmanager een appel op hun zelfsturing.' Dit is wel een leerproces: want 'wat kun je en mag je van hen verwachten?' Langzamerhand slagen teamleiders erin de verantwoordelijkheid voor het onderwijs bij

docenten te laten, door hen uit te nodigen: 'wie wil er meedenken over...?' Teambuilding lijkt een logische volgende stap in het ontwikkelingsproces, maar al gauw blijkt dat dat op weinig enthousiasme kan rekenen. Binnen de teams hebben docenten te weinig gemeenschappelijk, waardoor zij regelmatig teamoverleg niet zo nodig vinden.

### **Populatieonderzoek**

Terwijl teamleiders nog bezig zijn hun positie te verhelderen en in te nemen, blijken de opbrengsten van verschillende afdelingen in de hoofdvestiging Harlingen terug te lopen. In het voorjaar 2009 vindt een bijeenkomst plaats met alle docenten om de zorgen rond de opbrengsten met hen te delen. De sectordirectie en de teamleiders bereiden deze bijeenkomst samen voor. De zorgen worden ook gedeeld met de Inspectie van het Onderwijs tijdens een gesprek in november van dat jaar. In dat gesprek kan de school ook laten zien dat er al stappen zijn gezet om de problematiek in de school aan de orde te stellen. Al ruim voordat de havo- en de vwo-afdeling formeel zwak worden, onderneemt de school stappen. In het voorjaar van 2010 vindt er bijvoorbeeld een populatieonderzoek uit, waaruit blijkt dat de Citoscore van de instroom in de afgelopen jaren is gedaald. Naar aanleiding van het onderzoek scherpt de school in 2011 de plaatsingscriteria aan. In 2012 neemt de school de plaatsingswijzer over zoals die aanvankelijk in Leeuwarden e.o. is ontwikkeld (zie <http://frieseplaatsingswijzer.nl/>).

### **Wat is een goede les?**

Naast het populatieonderzoek krijgen leerlingen die dat nodig hebben, extra maatwerktrajecten geboden. Ook benoemt de school in 2010/2011 twee schoolopleiders die nieuwe en zittende docenten kunnen ondersteunen in hun verdere professionele ontwikkeling. Secties krijgen het verzoek vakwerkplannen te maken of te vernieuwen en zij formuleren verbeterpunten. Zo'n veertig docenten volgen een training lesobservaties, bezoeken elkaars lessen en geven elkaar feedback. In de teams vormen de lesobservaties een goede aanleiding om met elkaar in gesprek te zijn over het thema 'wat is een goede les?'. Teamleiders proberen zich daarbij zo veel mogelijk uitnodigend en ondersteunend op te stellen, door docenten allerhande informatie aan te reiken, door veel met hen in gesprek te zijn en hen op een bepaalde weg zetten: 'Kijk eens binnen je eigen les'. Bewustwording van wat er aan de hand is en van hoe het primair proces beter zou kunnen, is in deze fase erg belangrijk.

### Het 'zuurkoolstuk'

De opstelling die de teamleiders innemen, past in de besturingsfilosofie binnen de school. De directie heeft die filosofie beschreven in een notitie die de leden van het managementteam aanduiden als het 'zuurkoolstuk': 'Toen we het er in een sessie van het managementteam eens uitgebreid over hadden, stond er zuurkool op het menu, dus is de notitie in het gebruik het 'zuurkoolstuk' gaan heten'. Een cruciale passage uit de notitie: 'Het onderwijsrichtinggevend primaat ligt bij de schoolleiding. De schoolleiding formuleert het doel. Het onderwijsuitvoerend primaat ligt bij de docent. De docent formuleert de weg'.

*Uit het 'zuurkoolstuk': Als we het over het primaire proces hebben, ligt de verantwoordelijkheid voor de uitvoering bij het onderwijzend personeel. Teamleiders zijn in de eerste plaats schoolleider en in de tweede plaats docent. Dat is noodzakelijk om gewicht toe te kennen aan de teamleider als hij met docenten in gesprek gaat over hoe het onderwijs gestalte krijgt. De teamleider is de spil als het gaat om het onderwijskundig welbevinden van de docenten. Hij moet de sectordirecteur voeden met signalen vanuit het veld, vanuit de dagelijkse praktijk, de sectordirecteur past dit in in het algemene schoolontwikkelingstraject.'*

Aansluitend hierbij proberen teamleiders - als leden van de schoolleiding - docenten wel in een bepaalde richting te krijgen, maar doen ze dat vooralsnog terughoudend, omdat de onderwijsuitvoering tot de professionele verantwoordelijkheid van docenten wordt gerekend. Teamleiders willen daar niet in treden, maar dat is niet altijd even gemakkelijk. Een teamleider trekt de parallel met de klassituatie: 'Uit een externe audit van de lessen is naar voren gekomen dat docenten heel vriendelijk zijn voor leerlingen, die zich van alles kunnen permitteren: te laat komen, eerst nog naar het kluisje om spullen te halen, boeken niet mee of huiswerk niet gemaakt. Ook in de lessituatie doen docenten heel veel voor de leerlingen, die achterover hangen en zich opstellen als consumenten. In ons optreden als teamleiders richting docenten moeten we dat zien te voorkomen'. Hoe kun je docenten activeren?

### **Minder vrijblijvend**

In de nevenvestiging Franeker, waar de resultaten ook onder druk staan, worstelt de schoolleiding ook met die vraag. Omdat het in Franeker geen vijf maar één voor twaalf was, kiest de leiding voor een meer directieve aanpak. Het verbeterplan dat de resultaatverantwoordelijkheid van docenten voor hun vak benadrukt, wordt meer van bovenaf ingezet. Van docenten wordt verwacht dat zij zorgen voor een goede planning van de leerstof. Zij moeten bewerkstelligen en erop toezien dat leerlingen regelmatig werken. Verder moeten docenten tijdig (voor de eigenlijke toets) een diagnose stellen met betrekking tot de vorderingen van de leerlingen, als basis voor een eventueel op de leerling gericht programma met begeleiding vanuit het vak. Examentrainingen gaan deel uitmaken van het jaarprogramma in de examenklassen. Docenten moeten verantwoording afleggen over hoe zij invulling geven aan deze elementen van het verbeterplan. Omdat deze aanpak op korte termijn tot positieve resultaten leidt, wat ook een succesgevoel geeft bij de docenten, vraagt de schoolleiding in de hoofdvesting de secties om voor 2011/2012 de belangrijkste elementen per vak te vertalen voor de onder- en de bovenbouw in Harlingen. Teamleiders krijgen (deel)secties onder hun hoede. De verdeling is zo gemaakt dat de sectieleden die de teamleiders onder hun hoede krijgen, ook zo veel mogelijk deel uitmaken van hun team. Teamleiders bespreken met hun secties per leerjaar de resultaten en vragen om oplossingen als resultaten achterblijven. Zij bewaken dat de (deel)secties een 'smart-plan' maken. Door middel van voortgangsgesprekken houden zij een vinger aan de pols van de uitvoering. Teamleiders ervaren nog wel verschillen tussen de secties. Sommige secties zijn vooral bezig met het ietwat ambtelijk beschrijven van de lesinhoud, terwijl andere secties de focus richten op de lespraktijk.

### **Plichtsgetrouw**

Volgens de teamleiders is de cultuur in de school ten opzichte van een paar jaar geleden veranderd. Er is meer professionaliteit, zowel aan hun kant als aan de kant van de docenten. Het gaat steeds vaker over de lessen en veel minder over wat er op papier staat. Als iets niet goed gaat, zijn mensen meer bereid dat onder ogen te zien. 'In het verleden gingen we er vanuit dat iedereen plichtsgetrouw zijn werk deed, maar omdat het daar bij bleef, kreeg de individuele verantwoordelijkheid iets vrijblijvends. Hoe docenten hun onderwijs invulden, werd een soort individueel recht. We gaan nog steeds

uit van de individuele verantwoordelijkheid van docenten, maar bij verantwoordelijkheid hoort ook afleggen van verantwoording.’ Dat teamleiders om verantwoording vragen, bijvoorbeeld ook als het gaat om ziektemeldingen, is nu veel meer geaccepteerd.

### **Jaaragenda**

Alhoewel docenten veel meer dan in het verleden inzien dat zij het moeten doen, komt het nog toch nog voor dat teamleiders met regelzaken bezig zijn. Een teamleider: ‘Laatst moest de herkansingweek worden verplaatst, waardoor leerlingen met andere dingen in de knel kwamen. Ze komen dan bij mij. Dan kan ik hen wel doorsturen naar de betrokken docent, maar dat soort acute problemen los ik liever zelf op. Ik realiseer me dan wel: dit moet ik volgend jaar echt niet meer zelf doen. We zullen nog beter moeten nadenken over de jaaragenda.’

Aan dit soort situaties besteden de teamleiders ook aandacht in hun eigen professionaliseringstraject. Ze hebben geleerd hoe ze zich minder moeten laten verrassen en zich vaker moeten realiseren dat de school echt niet in brand staat, hoe ernstig sommige situaties zich ook op het eerste gezicht lijken aan te dienen. Belangrijkste les: ‘Het minder allemaal zelf willen oplossen.’

### **Wekelijks sectoroverleg**

Daar waar teamleiders een beroep doen op docenten om problemen op te lossen, kun je erop rekenen dat docenten met plannen en initiatieven komen. Het wekelijkse sectoroverleg is een belangrijk platform om elkaar daarover te informeren, na te gaan of het past binnen de kaders en om tot afstemming te komen. ‘Zo’n toetsing is wel belangrijk om te voorkomen dat een ontwikkeling in een later stadium moet worden teruggedraaid. Het strategisch beleidsplan biedt de kaders, maar door in gesprek met elkaar de initiatieven te toetsen, worden die kaders ook explicieter. In het algemeen geldt: als een initiatief past in het traject dat we hebben ingezet, doen we het. Dat is ook de houding die de sectordirectie richting teamleiders uitstraalt. Als teamleiders iets nodig hebben, geven we daartoe de ruimte. Zij hebben de vrijheid om van hun positie gebruik te maken. Wij vertrouwen hen, rekenen op hun inbreng en verwachten dat zij het sectoroverleg gebruiken om ons en de collega-teamleiders te informeren.’



Regionale scholengemeenschap Simon Vestdijk is een brede openbare scholengemeenschap voor vmbo, vmbo-lwoo, mavo, havo, atheneum, atheneum-plus en technasium. De hoofdvestiging van de school is in Harlingen en bestaat uit een unielocatie van drie gebouwen. De nevenvestiging staat in Franeker. Op 1 oktober 2011 volgden op de hoofdvestiging 1310 leerlingen onderwijs en op de nevenvestiging 153. Aan de school zijn 176 personeelsleden verbonden. Elk schooljaar worden gemiddeld 300 leerlingen in de brugklas geplaatst, afkomstig van circa 30 basisscholen in de regio Noordwest-Friesland.



## 4 Aan de slag

### Middenmanagement en opbrengstgericht werken

#### Introductie

De grotere nadruk op de opbrengsten die scholen realiseren, vormde in het voorgaande een belangrijk vertrekpunt bij het verhelderen van de positie van middenmanagers. Concreet komt de grotere nadruk op opbrengsten tot uitdrukking in het zogeheten opbrengstgericht werken. Een van de ambities uit het Bestuursakkoord 2012-2015 gaat hier expliciet over: 'Scholen werken systematisch aan het maximaliseren van prestaties van leerlingen, dat wil zeggen ze werken opbrengstgericht.' Duidelijk is dat bij het verbeteren van leerlingprestaties docenten de sleutelrol vervullen. Maar welke rol heeft het middenmanagement bij opbrengstgericht werken?

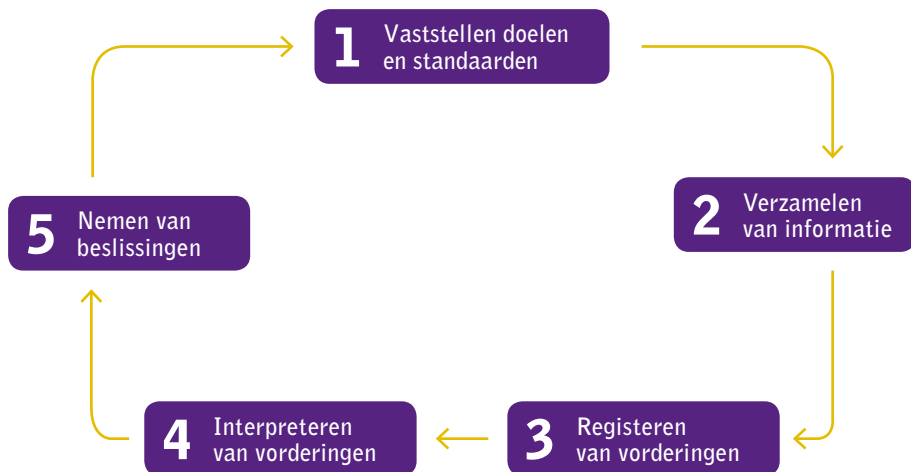
#### 4.1 Opbrengstgericht werken

In de *slipstream* van het Bestuursakkoord en de aandacht daarin voor opbrengstgericht werken hebben verschillende publicaties over dit onderwerp het licht gezien. We denken bijvoorbeeld aan de recente publicaties van de AOC Raad: *Kwaliteit staat buiten kijf! Opbrengstgericht werken in het vmbo-groen: 3x3=10!* en *Kwaliteit staat buiten kijf! Samen opbrengstgericht werken = vakmanschap versterken*. In deze publicaties wordt opbrengstgericht werken als volgt gedefinieerd: 'Opbrengstgericht werken is het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de onderwijsprestaties waarbij bestuurders, schoolleiding, docenten en leerlingen zich laten sturen door de uitkomsten van verschillende prestatiemetingen op basis waarvan gericht actie wordt ondernomen om doelstellingen en activiteiten aan te passen.' In *Opbrengstgericht werken in het vmbo-groen: 3x3=10!* worden vijf kenmerken van opbrengstgericht werken nader toegelicht:

1. *Maximaliseren van onderwijsprestaties*. Alle betrokkenen in de school hebben hoge(re) verwachtingen ten aanzien van de prestaties van de leerlingen en concretiseren die verwachtingen ook in daden om zo het beste uit de leerling te halen.
2. *Doelgericht werken*. Alle betrokkenen in de school werken samen aan het realiseren van uitdagende, concrete en meetbare doelen. Explicitering van de doelen leidt ertoe dat de school de activiteiten beter kan richten, wat weer bijdraagt aan betere

prestaties. Hiertoe brengt de school eerst de beginsituatie en de gewenste situatie van de leerlingen en van de schoolorganisatie in kaart, om vervolgens te bepalen hoe ze de doelen gaan realiseren.

3. *Prestatiemetingen.* Via het leerlingvolgsysteem en het toetsinstrumentarium van de school worden de vorderingen van de leerlingen en van de school continu gemeten, gevolgd en geanalyseerd.
4. *Doelstellingen en activiteiten aanpassen.* De interpretatie en vertaling van opbrengstgegevens krijgt pas betekenis als deze in relatie staat tot de doelen en het beleid van de school. Aan de hand van de prestatiemetingen kan de school structureel de (tussentijdse) opbrengsten analyseren en indien nodig gericht aanpassingen doorvoeren in het onderwijs.
5. *Een systematische aanpak.* Opbrengstgericht werken gaat hand in hand met een doelgerichte en cyclische kwaliteitszorg. Een systematische aanpak zorgt ervoor dat OGW [opbrengstgericht werken, red.] verankerd is in de kwaliteitszorg van de school. Dit kan bijvoorbeeld door het invoeren van een vaste cyclus van doelen stellen, meten en bespreken.



**Afbeelding 6** – Een voorbeeld van zo’n vaste cyclus is de evaluatieve cyclus, zoals die is opgenomen in *Werken aan opbrengsten*, deel 5 uit deze brochurereeks

### **Opbrengstgericht werken en kwaliteitszorg**

Het bovenstaande maakt duidelijk dat opbrengstgericht werken en kwaliteitszorg veel met elkaar te maken hebben, vooral als het gaat om het cyclische karakter ervan: doelen en plannen maken, uitvoeren, evalueren en bijstellen. Juist ten aanzien van de kwaliteitszorg hebben scholen voor voortgezet onderwijs in de afgelopen jaren een forse ontwikkeling doorgemaakt. In het moderniseringsproces (zie hoofdstuk 2) hebben schoolleiders en -bestuurders stevig aan de kwaliteitszorgkar getrokken. Dat heeft ertoe geleid dat kwaliteitszorg ondertussen redelijk is ingeburgerd in het voortgezet onderwijs. Het heeft er echter ook toe geleid dat kwaliteitszorg primair een managementaangelegenheid was en veel minder een docentaangelegenheid. Hierdoor slaagden scholen er ook onvoldoende in de focus van kwaliteitszorg expliciet te richten op de kwaliteit van het primaire proces in de klas. Het ging daarentegen vaker over aspecten zoals tevredenheid van ouders, leerlingen en medewerkers. Opbrengstgericht werken is wat dit betreft een volgende fase in de ontwikkeling van de kwaliteitszorg in het voortgezet onderwijs, doordat docenten nadrukkelijker zijn betrokken en de focus expliciet is gericht op het primaire proces.

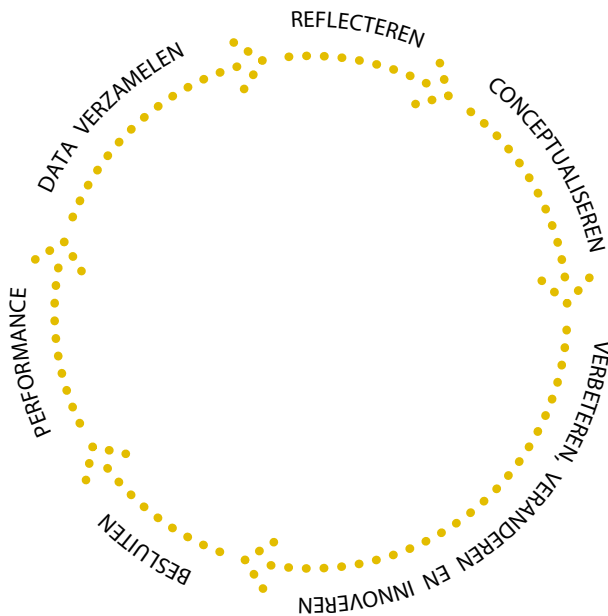
### **De leerfunctie centraal**

De ervaring met kwaliteitszorg heeft geleerd dat het van belang is het doel of de functie ervan vooraf helder te formuleren. Globaal zijn er twee functies, die gemakkelijk op gespannen voet met elkaar kunnen staan:

- leren en verbeteren;
- verantwoorden.

Verantwoorden is niet onbelangrijk, maar het is niet iets waarvoor docenten erg warmlopen. Zij zien niet welk nut het heeft voor de eigen onderwijspraktijk, met als gevolg dat hun inspanningen minimaal zullen blijven wanneer kwaliteitszorg primair in het teken van verantwoorden staat. Zij zullen zich er meer voor willen inspannen wanneer ze er zelf profijt van hebben, bijvoorbeeld doordat kwaliteitszorg bijdraagt aan verbetering van de eigen lespraktijk. Ditzelfde zal gelden voor opbrengstgericht werken: als scholen erin slagen opbrengstgericht werken te verbinden aan leren en verbeteren, zullen docenten het vooral zien als kans en niet als bedreiging. Op die manier kan opbrengstgericht werken duurzamer worden ingebed in de scholen. Hiertoe moet de

cyclus van doelen stellen, meten en bespreken in het kader van opbrengstgericht werken dus vooral worden gezien als een leercyclus of leercirkel. Ben van der Hilst schetst de leercirkel 'voor professionele leerteams' als volgt:



**Afbeelding 7** – De leercirkel voor professionele leerteams

Van der Hilst laat de leercirkel beginnen bij de uitvoeringspraktijk, door hem aangeduid met de term 'performance'. Professionals verzamelen (kwantitatieve en kwalitatieve) data die betrekking hebben op die uitvoeringspraktijk: leerlingresultaten, lesobservaties, enquêtes, enzovoorts. De data vormen de basis voor analyse van de uitvoeringspraktijk. Van der Hilst noemt dit reflecteren, gevolgd door een fase van conceptualiseren. In deze fase worden de uitkomsten van de reflectie verbonden met aanwezige kennis, met theorie en kennis vanuit de buitenwereld. Conceptualiseren kan leiden tot een beter en een gedeeld begrip van de uitvoeringspraktijk en wat daarin op welke manier werkt. De conclusie kan ook zijn dat om goed te kunnen reflecteren en conceptualiseren er eerst nog meer of andere gegevens moeten worden verzameld. De fase van conceptualiseren

kan worden versterkt wanneer gebruik wordt gemaakt van de uitkomsten van professionaliseringsactiviteiten als opleidingen, congresbezoek, literatuurstudie, enzovoorts. Vervolgens worden verbeteringen, veranderingen of innovaties ontworpen, die op basis van een besluit worden uitgevoerd in de praktijk, resulterend in een performance.

## 4.2 Onderwijskundig leiderschap

Opbrengstgericht werken kan de witte vlekken in de kwaliteitszorg (geringe betrokkenheid docenten, onvoldoende focus op primair proces) inkleuren, mits scholen erin slagen opbrengstgericht werken te verbinden met het leerproces van docenten. Ervan uitgaande dat dat leerproces van docenten plaatsvindt in de context van het team waarvan zij deel uitmaken, rijst al snel de vraag over de rol van de middenmanager die verantwoordelijk is voor de betreffende groep docenten: wat moet hij doen om ervoor te zorgen dat zijn team zich ontwikkelt tot een professionele leergemeenschap, waarin docenten cyclisch leren?

Eric Verbiest (2012) heeft op basis van literatuuronderzoek in beeld gebracht wat de belangrijkste elementen zijn van onderwijskundig leiderschap dat professioneel leren van docenten mogelijk maakt. Voordat verderop die elementen worden beschreven, is het van belang eerst te verhelderen wat professioneel leren van docenten inhoudt. Verbiest verwijst daartoe naar het werk van Helen Timperley c.s.. Zij analyseerden meer dan honderd studies over effectief professioneel leren van docenten op werkzame principes. Hieruit kwam naar voren dat de mate van dissonantie tussen nieuw verkregen informatie en de bestaande positie van de docent een belangrijke factor is bij het professioneel leren van docenten. Bij positie van de docent gaat het niet alleen om de kennis van de docent, maar ook om attitudes, opvattingen en waarden, die dissonantie kunnen bewerkstelligen. Effectief professioneel leren impliceert betekenisgeving (*sense making*) door docenten aan de kennis die ze krijgen in activiteiten van professionele ontwikkeling. Betekenisgeving is meer dan het verduidelijken van nieuwe kennis aan docenten. Het is ook niet voldoende om docenten zelf over de waarde van nieuwe kennis te laten oordelen, zonder hen in de gelegenheid te stellen hun bestaande positie te onderzoeken. Betekenisgeving is een complex proces dat interactie vereist tussen de bestaande positie van de docent, de situatie waarin hij werkt en nieuwe kennis. Duurzaam effectief professioneel leren vraagt om co- en zelfregulerend leren. Co- en

zelfregulerend leren impliceert dat docenten, in herhaalde cycli, collectief en individueel belangrijke thema's identificeren, hierover kennis verwerven, de resultaten van hun handelen onderzoeken en hun handelen verbeteren.

Om onderwijskundig leiderschap te concretiseren is Verbiest nagegaan welke functies gevraagd worden om de processen en uitdagingen van professioneel leren van docenten goed te laten verlopen. Hij keek daarbij naar diverse vormen van leiderschap zoals die in de loop der tijd zijn beschreven in de internationale literatuur over leiderschap in het onderwijs. Bestanddelen van onderwijskundig leiderschap, transformatieel leiderschap en gedeeld leiderschap integreerde hij tot wat hij noemt 'nieuw onderwijskundig leiderschap'. Dit nieuw onderwijskundig leiderschap is nodig om het professioneel leren van docenten goed te laten verlopen. Het omvat de volgende aspecten:

1. Duidelijke doelen stellen;
2. Zorgen voor een specifieke en sterke kennisbasis;
3. Veelzijdig en veelvuldig toetsen;
4. Betrekken van de positie van de docent;
5. Docenten helpen om nieuwe informatie in hun bestaande positie te integreren;
6. Creëren van dissonantie en docenten helpen om deze op te lossen;
7. Ontwikkelen van competenties van co- en zelfregulatie bij docenten;
8. Toepassen van een reeks van leeractiviteiten.

In het kader hieronder is de uitwerking zoals Verbiest die aan deze aspecten geeft, samengevat, waarbij tevens de link met de betekenis ervan voor het onderwijskundig leiderschap van de middenmanager is gelegd.



## **1. Duidelijke doelen stellen**

Effectief professioneel leren vraagt duidelijke en gedeelde doelen, specifiek voor het onderwerp waarover docenten leren, waarbij de doelen betrekking moeten hebben op de gewenste resultaten van leerlingen. Ook meer vakoverstijgende en schoolbrede doelen, zoals het verbeteren van de vaardigheid van docenten om goede vragen te stellen, kunnen bijdragen aan effectief professioneel leren, zolang de leerinhoud relevant is voor de docenten. Het blijkt verder dat doelen van professioneel leren die aansluiten bij onderzoeksbevindingen en onderwijsbeleid (van overheid, beroepsgroep, enzovoorts) de leerresultaten van leerlingen positief beïnvloeden.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- duidelijke en specifieke doelen formuleren voor professioneel leren;
- doelen uitlijnen met trends in beleid en wetenschap.

## **2. Zorgen voor een specifieke en sterke kennisbasis**

Effectief professioneel leren vraagt een stevige en heldere theoretische basis onder de onderwijspraktijk in een bepaald vak. Het is niet toereikend docenten te leren hoe ze bijvoorbeeld op een andere manier moeten lesgeven. Het is nodig docenten te helpen begrip te ontwikkelen van de theoretische basis van een aanbevolen praktijk en van de complexe relaties tussen hun subjectieve praktijktheoretische noties, didactiek, toetsing en de wijze van leren van leerlingen. Dit vraagt een hoog niveau van vakdidactische kennis, inclusief kennis van conceptuele opvattingen en misvattingen over een bepaald onderwerp bij leerlingen, hun probleemoplossingsstrategieën en hun wijzen van leren van een vak. Het is niet realistisch te verwachten dat schoolleiders kunnen voorzien in een dergelijke specifieke theoretische basis onder de onderwijspraktijk. Maar ze kunnen bijvoorbeeld wel ondersteuners selecteren die zorgen voor zo'n stevige theoretische basis.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- een specifieke en sterke kennisbasis (doen) communiceren met de docenten;
- bij docenten een hoog niveau van vakkennis ontwikkelen.

### **3. Veelzijdig en veelvuldig toetsen**

Effectief professioneel leren impliceert veelvuldig en veelzijdig toetsen: om de inhoud van het professioneel leren vast te stellen, om het effect van bestaande en van alternatieve praktijken aan te tonen, om de relaties tussen docenten en leerlingen te verhelderen en als katalysator om docenten te betrekken in professioneel leren. Een belangrijke component in professioneel leren is het ontwikkelen van toetscompetenties die docenten in staat stellen om zelf tot een gefundeerd oordeel te komen over de invloed van veranderde onderwijspraktijken op leerlingen en om zelf tot voortdurende aanpassingen te komen van de praktijk.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- docenten confronteren met toetsdata om hen te motiveren voor professionele ontwikkeling;
- succesvolle toetsdata van alternatieve praktijken bieden;
- docenten toetsvaardigheden - gerelateerd aan onderwijsdoelen - aanleren.

### **4. Betrekken van de positie van de docent**

Docenten hebben opvattingen over wat en hoe leerlingen (moeten) leren en over wat en hoe zij (moeten) onderwijzen. Deze meestal impliciete praktijktheorieën hebben veel invloed op het leren van docenten. Nieuwe informatie die dissonant is met de bestaande positie van de docent zal gemakkelijk verworpen worden. Het proces van het in kaart brengen van de bestaande positie is nodig om een basis te leggen voor leerprocessen, zodat de lerende docent betekenis kan toekennen aan nieuw verworven informatie in relatie tot de aanwezige positie. Belangrijke aspecten van deze praktijktheorieën betreffen de opvatting van docenten over de motivatie en capaciteiten van leerlingen, over hoe leerlingen te motiveren en te leren, over hoe een specifieke vakinhoud te onderwijzen en over hoe dit alles te doen binnen de beschikbare tijd en met de beschikbare middelen.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- docenten leren om bestaande ideeën te expliciteren over de motivatie en bekwaamheden van leerlingen;

- docenten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe met leerlingen om te gaan en hen te motiveren.

### **5. Docenten helpen om nieuwe informatie in hun bestaande positie te integreren**

Nieuwe informatie die consistent is met de huidige positie van de docent moet worden geïntegreerd met de bestaande praktijktheorieën van die docent. Hierbij is het risico van 'over-assimilatie' aanwezig: docenten die ervan overtuigd zijn dat ze de nieuwe praktijken reeds uitvoeren ('dat doen we allang'), terwijl ze in werkelijkheid slechts zeer oppervlakkig die nieuwe praktijken toepassen. Belangrijk in dit proces van integratie is begrijpen hoe nieuwe kennis past in een bestaand conceptueel kader en het geleerde vertalen naar de specifieke onderwijscontext van de docent.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- docenten leren om de nieuwe informatie in een coherente handelingstheorie te integreren;
- docenten leren om de praktische consequenties van nieuwe ideeën voor hun eigen praktijk te expliciteren.

### **6. Creëren van dissonantie en docenten helpen om deze op te lossen**

Professioneel leren impliceert niet zelden dissonantie tussen de bestaande positie van de docent en nieuwe informatie. Het impliciete karakter van bestaande opvattingen en het feit dat de positie van de docent deel vormt van zijn identiteit, kan er gemakkelijk toe leiden dat de dissonantie wordt opgelost door het verwerpen van de nieuwe informatie. Docenten uitdagen door het creëren van dissonantie - bijvoorbeeld door het tonen van video-opnames waarin leerlingen vergelijkbaar met hun eigen leerlingen het veel beter doen - kan een effectieve activiteit zijn voor het professioneel leren.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- docenten leren om verschillen te zien tussen bestaande kennis, opvattingen en waarden en de kennis, opvattingen en waarden in nieuwe informatie;
- docenten kritisch bevragen op hun vakdidactische opvattingen.

## **7. Ontwikkelen van competenties van co- en zelfregulatie bij docenten**

Zoals gezegd vraagt duurzaam professioneel leren processen van co- en zelfregulatie, waarbij docenten nagaan wat het effect is van hun handelen op leerlingen om zo hun handelen te verbeteren. Dit vraagt onderzoeksvaardigheden zodat docenten kunnen nagaan welke praktijken niet de gewenste effecten hebben en veranderd moeten worden. Dit veronderstelt ook een begrip van de invloed van de onderwijspraktijk op leerlingen. Bovendien vereist het theoretisch inzicht in de leerprocessen in een specifiek vakgebied, inclusief kennis van mogelijke conceptuele misvattingen en hoe deze aan te pakken. Het is te veel gevraagd van schoolleiders dat ze alle vakken goed beheersen, maar ze kunnen wel docenten helpen aandacht te besteden aan de specifiek vakdidactische vraagstukken.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- docenten leren om onderzoeksvaardigheden te ontwikkelen;
- docenten leren om de gevolgen van hun onderwijspraktijk op het leren en de resultaten van de leerlingen te toetsen.

## **8. Toepassen van een reeks van leeractiviteiten**

Hierboven zijn al enkele activiteiten aangeduid die professioneel leren kunnen bevorderen. Effectief professioneel leren vraagt een bepaalde mate van directe instructie door een expert, waarbij de theoretische onderbouwing van effectieve onderwijspraktijken nadrukkelijk aandacht krijgt. Maar luisteren naar een expert is niet voldoende. Een typische algemene structuur voor professioneel leren omvat een katalysator om docenten te betrekken in professioneel leren, het direct instrueren van nieuwe kennis en praktijken inclusief de onderliggende theoretische principes door een externe expert, gevolgd door veelvuldige mogelijkheden om de verworven inzichten adaptief toe te passen in de eigen praktijk. Effectieve activiteiten in dit proces omvatten: docenten de gelegenheid bieden om realistische voorbeelden te zien van de nieuwe praktijken, mogelijkheden tot professionele dialoog om de betekenis van de nieuwe informatie en de implicaties in de praktijk te ontwikkelen, feedback aan docenten die gebaseerd is op observaties in de klas, beschrijvingen van effectieve werkvormen en materialen voor leerlingen, docenten laten leren vanuit de positie

van hun leerlingen, het analyseren van resultaten en het leren van leerlingen en het functioneren van docenten in een professionele leergemeenschap. Geen enkele van deze activiteiten op zich is echter effectiever dan een andere; belangrijker is de afstemming ervan op de leerdoelen van de docent.

Voor de middenmanager als onderwijskundig leider impliceert dit dus onder meer:

- afstemmen van de activiteiten van professioneel leren op de leerdoelen van de docenten;
- docenten stimuleren om, door een variëteit van interactieve activiteiten, te onderhandelen over de betekenis van nieuwe theorie en de implicaties ervan voor de praktijk, bijvoorbeeld door het presenteren van voorbeelden van nieuwe praktijken; het geven van feedback gebaseerd op observatie in de klas; het stimuleren van professionele gesprekken over nieuwe informatie, resultaten van leerlingen, hun begrip van het vak; het aanbieden van werkvormen en materialen.

Alleen als docenten (blijven) leren en verbeteren, kan opbrengstgericht werken een blijvend succes worden en krijgen leerlingen waar zij recht op hebben: steeds beter onderwijs. Om het leren van docenten mogelijk te maken, is het van belang dat middenmanagers hun onderwijskundig leiderschap ontwikkelen. De uitwerking die Verbiest geeft aan het concept onderwijskundig leiderschap, laat zien wat daar zoal bij komt kijken. Aan de hand van de uitwerking kunnen schoolleiders en -bestuurders hun verwachtingen ten aanzien van het onderwijskundig leiderschap van hun middenmanagers concretiseren.

### **4.3 Situationeel leidinggeven aan opbrengstgericht werken**

Wat middenmanagers concreet moeten doen om leiding te geven aan docenten die opbrengstgericht (gaan) werken, hangt af van de situatie:

- Wat weten en kunnen de docenten aan wie de middenmanager leiding moet geven?
- In welke mate zijn zij gemotiveerd?
- Welke mogelijkheden heeft men?

Aansluitend bij de situationele, dialogische benadering zoals in paragraaf 3.4 geschetst, zouden schoolleiders met hun middenmanagers de balans kunnen opmaken:

- Hoe staan de middenmanagers ten opzichte van aspecten van opbrengstgericht werken?
- Hoe denken zij dat de docenten waaraan leiding moet worden gegeven staan ten opzichte van aspecten van opbrengstgericht werken?

Op basis van een dergelijke analyse kan ook worden bepaald op welke aspecten de middenmanagers zich zouden moeten professionaliseren om leiding te kunnen geven aan opbrengstgericht werken.

Vervolgens zou de middenmanager vergelijkbare vragen met zijn docenten kunnen bespreken. De Meetlat Opbrengstgericht werken, die is opgenomen in de publicatie van de AOC-raad *Kwaliteit staat buiten kijf! Opbrengstgericht werken in het vmbo-groen: 3x3=10!* zou daarbij behulpzaam kunnen zijn. Daarom zijn hieronder een aantal delen eruit opgenomen (en redactioneel aangepast). Het gaat om de delen die betrekking hebben op het onderwijs, de kennis en vaardigheden van docenten en de cultuur. In de linkerkolom zijn deze delen uitgewerkt in een aantal aspecten. In de rechterkolom gaat het erom de aspecten te beoordelen aan de hand van drie dimensies, ontleend aan het zogenaamde AMO-model (Appelbaum e.a., 2000), te weten:

- kennis en vaardigheden ten aanzien van het aspect (*ability*);
- de motivatie om met het aspect aan de slag te gaan (*motivation*);
- de mogelijkheid om met het aspect aan de slag te gaan (*opportunity*).










De uitkomsten kunnen worden gebruikt om de opdracht voor het middenmanagement te concretiseren, maar ook als input voor een actieplan.

Onderwijs

Kennis en vaardigheden ten aanzien van dit aspect

Motivatie om met dit aspect aan de slag te gaan

De mogelijkheid om met dit aspect aan de slag te gaan

									
1. De opbrengsten die het team moet realiseren en wat dat betekent voor de lessen									
2. De leerlijnen en de opbouw in de methode(n)									
3. Hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen en het stellen van ambitieuze doelen voor hen									
4. Afstemmen van het onderwijs op wat leerlingen nodig hebben om te presteren									
5. Planmatig en resultaatgericht werken aan het realiseren van de gewenste doelen									
6. Realiseren van een taakgerichte werksfeer									
7. Meten, volgen en analyseren van de vorderingen van leerlingen en bijhouden van de gegevens in het leerlingvolgsysteem									
8. Snel kunnen verbeteren bij tegenvallende prestaties									
9. Continu weten hoe de leerlingen ervoor staan en naar welk niveau we hen willen en moeten brengen.									
10. Regelmatig met leerlingen bespreken hoe hun leerproces verloopt									



## Kennis en vaardigheden

Kennis en vaardigheden ten aanzien van dit aspect

Motivatie om met dit aspect aan de slag te gaan

De mogelijkheid om met dit aspect aan de slag te gaan

									
1. Nut en mogelijkheden van opbrengstgericht werken									
2. Landelijke kengetallen en benchmarkgegevens van onderwijsopbrengsten									
3. Normen van de inspectie									
4. Cruciale factoren die van invloed zijn op (verbetering van) de leerlingresultaten									
5. Succesvolle praktijkvoorbeelden									
6. Beschikbaarheid van benodigde informatie									
7. Beschikbare informatiebronnen, zoals Vensters voor Verantwoording, Wolf-rapportages, Opbrengstenkaarten Inspectie, Citotoetsen VO, IDU-matrix, Hinkelpad									
8. Verzamelen van informatie uit deze bronnen									
9. Benutten van leerlinggegevens uit het leerlingvolgsysteem									
10. Analyseren en interpreteren van leerlingresultaten									
11. Opstellen en uitvoeren van verbetervoorstellen op basis van informatie en analyses									
12. Vaststellen en aanpassen van zelf (tussen)doelen									
13. Planmatig werken volgens de PDCA-cyclus									
14. Reflectie ten aanzien van het eigen handelen									
15. Feedback geven en ontvangen en er iets mee doen									



De cultuur

Kennis en vaardigheden ten aanzien van dit aspect

Motivatie om met dit aspect aan de slag te gaan

De mogelijkheid om met dit aspect aan de slag te gaan

									
1. Als team vinden we het belangrijk om het maximale uit de leerlingen te halen									
2. Het team is betrokken bij en er is draagvlak voor een meer prestatiegerichte werkwijze									
3. Docenten zijn gemotiveerd om los van de eigen klas of het eigen vak te streven naar afstemming en samenwerking									
4. Docenten analyseren samen hun prestaties									
5. Docenten bespreken onderling hun resultaten									
6. De gesprekken over prestaties zijn gericht op het samen zoeken naar oorzaken en mogelijkheden voor verbetering en ondersteuning									
7. Er is sprake van voldoende zelfreflectie: de informatie uit metingen wordt gekoppeld aan de gestelde doelen en er worden conclusies uit getrokken voor het eigen handelen									
8. Docenten geven elkaar gevraagd en ongevraagd positieve feedback									
9. Ons team kenmerkt zich door een veilige en open aanspreekcultuur waarin het gestimuleerd en gewaardeerd wordt om elkaar feedback te geven									
10. Ons team kenmerkt zich door een resultaatgerichte cultuur waarin informatie systematisch wordt verzameld, verspreid en geanalyseerd en waarin gezamenlijk verbeteracties worden ondernomen om opbrengsten continu te verbeteren									



## De docent als expert

CSG Het Noordik in Almelo veranderde in 2009 de besturingsfilosofie. De weg die werd gekozen was die van resultaatverantwoordelijke teams, waarbij teamleiders verantwoordelijk zijn voor het hele proces binnen een team en enkele docenten een expertrol vervullen. 'Wij willen dat docenten de kans krijgen zich te specialiseren.'

Wim Drenth, directeur-bestuurder, licht de besturingsfilosofie van CSG Het Noordik graag toe: 'Die gaat er om dat docenten nadenken over hun professionele ruimte en in teamverband hun verantwoordelijkheden terugkrijgen. Wij vinden dat bij alles waar docenten bij betrokken zijn, het zo veel mogelijk over onderwijs moet gaan. Onderwijs moet weer centraal staan, en niet het gedoe eromheen. Dat kunnen we alleen bewerkstelligen als docenten invloed kunnen uitoefenen binnen het team waarin ze werken, en samen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs dat ze geven.'

Het Noordik heeft vier speerpunten benoemd bij de veranderingen: kwaliteitszorg, taal en rekenen, zingeving en leermiddelen. Drenth: 'Kwaliteitszorg is heel belangrijk, want dat gaat erover hoe we er eigenlijk voor staan, hoe de buitenwereld naar ons kijkt. Ons tweede speerpunt gaat over het op orde brengen van een aantal basisvaardigheden. De overheid en de samenleving vragen van ons om meer te doen op het gebied van rekenen en taal. Het derde punt is zingeving: wij wilden onze protestants-christelijke identiteit herbezinnen. Wat betekent die identiteit voor ons? Wij zeggen hier op school niet wat we willen overbrengen, maar willen wel weten welke vragen er bij jongeren naar boven komen over zingeving. Het vierde punt gaat over hoe leerlingen leren. Daar moeten we ons veel meer bewust van zijn. Dat betekent dat onze leermiddelen en ook moderne media een grotere rol moeten gaan spelen bij het bereiken van onze doelen. En naast deze vier speerpunten besteedt Het Noordik ook bijzondere aandacht aan zorg en passend onderwijs.'

### Taken verdelen

'Van al deze punten zeggen wij: dit zijn nu typisch de onderwerpen waar docenten met elkaar invulling aan moeten geven, en waarvan ze in teamverband iets moeten vinden?', vervolgt Drenth. 'En hoe kun je die taken nu het beste verdelen? We hebben in het onderwijs al vaker de fout gemaakt dat we alles op ieders nek leggen. Wij willen juist

dat docenten de kans krijgen zich rond deze onderwerpen te specialiseren, en hebben daarvoor de expertrollen in het leven geroepen. In de teams hebben we docenten een rol gegeven naast hun gewone vak, zoals begeleiding van leerlingen, vakinhoudelijke ontwikkeling, innovator, leidinggeven en coaching.'

Gert ten Hove is vestigingsdirecteur Noordikslaan, een vestiging met afdelingen voor havo, atheneum en gymnasium, onderverdeeld in zes teams: een brugklasteam, havo-onderbouw, havo-bovenbouw, vwo-onderbouw- en bovenbouw, en een gymnasiumteam. Ten Hove: 'Het aardige is dat we nu zien dat in elk team dezelfde dingen belangrijk zijn. Er ontstaan dwarsverbanden en mensen uit verschillende teams met dezelfde rol gaan met elkaar in gesprek. En mensen ervaren ook echt: dit is mijn professionalisering, op dit gebied specialiseer ik mij en ontwikkel ik mij. En mijn team gaat dat met mij meemaken. Professionalisering is niet langer een traject volgen bij een cursusaanbieder.

'Maar er ontstaan meer interessante dingen. Onlangs kwam voor het eerst een teamleider naar mij toe die zei: 'weet je wel dat dit de eerste keer is dat we afspraken in het teamplan koppelen aan namen en activiteiten?' Wij omschrijven hier nu niet alleen wat we willen doen, maar schrijven ook op hoe dat wordt uitgewerkt en welke persoon het aanspreekpunt is.'

De teamleiders zijn op Het Noordik nu verantwoordelijk voor het hele integrale proces binnen zijn of haar team. Ten Hove: 'Teamleider zijn is een taak naast het lesgeven. De gedachte is: een docent heeft als extra taak de functie teamleider. Dat is omdat die persoon een leider is, omdat hij dat goed kan. En de andere docenten hebben ook een expertrol in dat team, met allemaal een eigen verantwoordelijkheid. In de praktijk blijkt wel dat de teamleider meer tijd nodig heeft en meer gefaciliteerd wordt. Maar uiteindelijk moet iedereen zijn eigen verantwoordelijkheid pakken. En dat gebeurt ook.'

De invoering en invulling van de nieuwe filosofie ging niet zonder slag of stoot, aldus Drenth: 'We hebben bijna twee jaar nodig gehad om tot ons door te laten dringen hoe het zou moeten werken. Dit jaar worden pas de eerste successen zichtbaar, door heel de school.'

## Lesboeren

Wat was de aanleiding voor het opstellen van de nieuwe besturingsfilosofie? Drenth: 'Docenten hadden het gevoel dat creatieve ideeën geen kans kregen in de school. Dat ze 'lesboeren' waren.' 'En ook, en dat zie je onderwijsbreed, heerste het idee dat docenten er alléén zijn om les te geven', vult Van Hove aan. 'En de rest gebeurde door teamleiders. Wij wilden juist de stap maken om met zijn allen een leuke school te maken. En begrijp me goed: dat hangt niet af van enthousiasme, maar dat is gewoon het werk van docenten. Dat is hun baan.'

'We zijn bezig met een draai', zegt Drenth. 'Voorheen waren de teamleiders coördinatoren, die docenten een heleboel regelzaken uit handen namen. Wij maken ze nu tot ontwerpers en ontwikkelaars van onderwijs. Het is hun taak om hun collega's beter in stelling te brengen. We vragen nu duidelijk wat anders van ze op het gebied van leiderschap. Als teamleiders nu goede plannen hebben, kunnen ze die ook ontwikkelen en uitvoeren. Tegelijkertijd is het voor anderen die het heerlijk vonden om voornamelijk zaken te regelen, wel even wennen. Van hen worden nu andere dingen gevraagd. Op alle vestigingen zien we dat sommige teamleiders het oppakken en als een kans zien, en dat anderen zich afvragen of ze die nieuwe rol wel willen. Ze moeten collega's aanspreken op gemaakte afspraken, en dat is niet alleen voor hen, maar voor de hele school moeilijk. Tegelijkertijd scheppen we zo wel de ruimte voor docenten en teamleiders om zelf met ideeën te komen en zichzelf te ontwikkelen. En daar geven we hun ook de middelen voor.'

Van Hove: 'We maken harde afspraken met elkaar: wat willen we de komende jaren zien op school? Dat onderbouwen we met kwaliteitcijfers. Op basis daarvan maken de teams harde afspraken over wat ze, op basis van het vestigingsplan en de kwaliteitcijfers, met elkaar gaan bereiken. In het teamplan staat wie wat doet, wanneer het af is en wie er verantwoordelijk is. Iedereen is eigenaar.'

'Ik wil hier graag nog aan toevoegen dat we afstand nemen van hoe we in het verleden werkten: van oplossing naar oplossing', zegt Drenth. 'We willen nu nadrukkelijker stilstaan waarom iets goed of fout gaat. Die onderzoekende houding krijgen leraren al

---

steeds meer mee in hun opleiding en die proberen wij te bevorderen. We onderzoeken binnen onze eigen context, en zo professionaliseren onze docenten zich steeds verder, binnen hun eigen teams.'

Regionale scholengemeenschap CSG Het Noordik is een Christelijke Scholengemeenschap voor vmbo, havo, atheneum en gymnasium in Almelo en omgeving. De opleidingen zijn verdeeld over vier verschillende vestigingen.



## 5 Epiloog

### Leren op alle niveaus

Scholen die hun onderwijsopbrengsten willen verbeteren, zullen zich moeten richten op het leren van hun leerlingen. Natuurlijk kan er in de voorwaardelijke sfeer winst worden geboekt, maar alleen daarmee zal een school geen substantiële verbeteringen kunnen realiseren. Om ervoor te zorgen dat leerlingen beter gaan leren en presteren, zal er in het onderwijs zelf ook wat moeten veranderen. Of zoals Horsman en Ten Have (2011) stellen: 'Niet de school of de leraren realiseren leeropbrengsten, dat doen de leerlingen. Het gaat er dus om alles rondom de leerling te mobiliseren om de kwaliteit van hun leeropbrengsten te verbeteren' (Horsman en Ten Have, 2011, p. 8).

In eerste instantie is hierbij een belangrijke rol weggelegd voor de leraren. Zij organiseren en faciliteren de leerprocessen van hun leerlingen. Zij zullen de wijze waarop zij dat in hun lessen doen, onder de loep moeten nemen om na te gaan wat effectief is en kan worden versterkt en wat minder effectief is en wat moeten worden veranderd. Vervolgens zullen zij die veranderingen moeten voorbereiden en uitproberen, evalueren en bijstellen, om ten slotte de veranderingen die ook verbeteringen bleken te zijn, te borgen in de eigen werkwijze.

In de hectiek van alledag schieten deze verbeter- of leerprocessen er gemakkelijk bij in. Hier ligt een belangrijke rol voor het middenmanagement. Zoals leraren het leren van hun leerlingen mogelijk maken, spelen middenmanagers een belangrijke rol in het organiseren en faciliteren van leerprocessen van hun leraren. Dat kunnen zij op allerlei manieren doen: door het belang van het verbeteren van opbrengsten uit te dragen, door het er in formele en informele situaties over te hebben, door feedback te geven en te organiseren, door leraren te laten samenwerken, door informatie aan te dragen, kortom, door onderwijskundig leiderschap te vertonen.

Bij het ontwikkelen van het onderwijskundig leiderschap van het middenmanagement komen schoolleiders en -bestuurders nadrukkelijk in beeld, omdat zij degenen zijn die de leerprocessen van hun middenmanagers organiseren en faciliteren.

Zo zien we dus dat er in scholen die hun onderwijsopbrengsten willen verbeteren, op ieder niveau beter moet worden geleerd en dat dit eisen stelt aan het niveau dat het leren ondersteunt. Willen we dat leerlingen beter leren, dan zullen leraren dat moeten ondersteunen; willen we dat leraren zich daartoe verder ontwikkelen, dan zullen middenmanagers hen moeten ondersteunen; willen we dat middenmanagers zich daartoe verder ontwikkelen, dan zullen schoolleiders en -bestuurders hen moeten ondersteunen. Scholen die hun onderwijsopbrengsten willen verhogen, doen dat dus trapsgewijs door op ieder niveau het leren te verbeteren en door daar vanuit het bovengelegen niveau adequaat leiding aan te geven.



## Literatuur

AOC Raad (2012). *Samen opbrengstgericht werken = vakmanschap versterken!* Ede: AOC Raad.

AOC Raad (2012). *Opbrengstgericht werken in het vmbo-groen: 3x3=10!* Ede: AOC Raad.

Appelbaum e.a. (2000). *Manufacturing Advantage: Why High-Performance Work Systems Pay Off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Berg, D. van den e.a. (2012). *Duurzaam innoveren binnen smalle marges*. Deventer: Kluwer (Meso focus 84).

Hilst, B. van der (2010). *Het leren organiseren*. Amsterdam: Centrum voor Nascholing Amsterdam/Van twaalf tot achttien.

Horsman, K. & R. ten Have (2011). Leerlingen moeten het doen. Effectvolle verbeteracties in zeer zwakke scholen. In: *Meso magazine*, jrg. 31, nr. 181, p. 3-8.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De beoordeling van opbrengsten in het voortgezet onderwijs Inspectie van het Onderwijs. Hoe werkt het?* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Mioch, R. (2003). Tussen horizon en fata morgana. Werken aan schoolverbetering. In: *Meso magazine*, jrg. 23, nr. 132, p. 10-15.

Mintzberg, H. (1983). *Structure in Fives: Designing Effective Organizations*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Project Zeer Zwakke Scholen (2011). *De ingrediënten voor effectieve verbeterplannen. Over succesfactoren bij het opstellen van een verbeterplan voor (zeer) zwakke scholen*. Utrecht: VO-raad.

Project Zeer Zwakke Scholen (2011). *Werken aan opbrengsten. Kwaliteit verbeteren aan de hand van de opbrengstindicatoren van de Onderwijsinspectie en de instrumenten van Vensters voor Verantwoording*. Utrecht: VO-raad.

Schoenmakers, N. e.a. (2012). Wat kunnen we leren van kwaliteitsverbetering bij (Z) ZS? Bevindingen vanuit de audits bij (zeer) zwakke vo-scholen. Utrecht: VO-raad/Cap Gemini (interne publicatie).

Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. In: *Psychology Bulletin*, vol. 63, nr. 6, p. 384-399.

Verbiest, E. (2012). Leidinggeven aan professioneel leren van leraren. Nieuw onderwijskundig leiderschap. In: *Meso magazine*, jrg. 32, nr. 186, p. 2-7.

Waslander, S., M. Dückers & G. van Dijk (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs: Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Tilburg: Leadership Development Centre TiasNimbas Business School en IVA beleids-onderzoek en advies.

Wit, B.C. de (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

# Colofon

---

---

---

Dit is een uitgave van het project Leren verbeteren van de VO-raad en de AOC Raad, mede mogelijk gemaakt door de ministeries van OCW en EL&I.

## **Tekst**

Arie Olthof

## **Redactie**

Cindy Curré

## **Ontwerp**

OSAGE / communicatie en ontwerp, Utrecht

## **Fotografie**

Fotoexklusief, Bomboto, Hans Tak, Hugo Vermonde, Northumbria

## **Oplage**

750

## **Druk**

Fennema Drukkers, Werkendam

Utrecht, december 2012

**project Leren verbeteren**

Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht

T 030 232 48 00 / F 030 232 48 48

[lerenverbeteren@vo-raad.nl](mailto:lerenverbeteren@vo-raad.nl)