

# *Blinkend goud voor de klas*

*Een onderzoek naar de ondersteunende werking van peoplemanagement voor de professionaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs*



**Universiteit Utrecht**

**VO**RAAD



# “Blinkend goud voor de klas”

*Een onderzoek naar de ondersteunende werking van peoplemanagement voor de professionaliteit van docenten in het voortgezet onderwijs*

**Auteur:** Jelly van der Weerd  
**Studentnummer:** 3942147  
**Begeleider:** Prof. Dr. Peter Leisink  
**Begeleider VO-Raad:** Dr. Bas de Wit  
**Instelling:** Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap,  
Master Strategisch Human Resource Management  
Universiteit Utrecht  
**Plaats en datum:** 9 juli 2013, te Utrecht



## Voorwoord

*“Volg je hart, want het klopt.”*

De scriptie die voor u ligt is mijn eindproduct van de master Strategisch Human Resource Management (SHRM) aan de Universiteit Utrecht. In deze scriptie heb ik onderzoek gedaan naar hoe scholen hun personeelsbeleid en leiderschap kunnen inrichten om het goud dat voor de klas staat, de docent, te laten blinken. Hoewel ik mijn hele studententijd bang ben gemaakt voor het schrijven van de masterscriptie, heb ik de afgelopen periode ervaren als de leukste en uitdagendste periode van mijn studie. Dit komt denk ik omdat in dit afstudeeronderzoek veel van mijn interesses bij elkaar komen en de puzzelstukjes van bestuurskunde, strategisch HRM en het onderwijs op zijn plek zijn gevallen. Met dit afstudeeronderzoek werd voor mij maar weer bewezen dat bovenstaande spreuk altijd opgaat.

Door het schrijven van deze scriptie moest ik denken aan het blinkend goud voor de klas dat ik zelf ben tegengekomen tijdens mijn school- en studietijd. In het bijzonder moest ik denken aan dhr. Scholtissen, mijn docent Duits en mentor op de middelbare school. Dhr. Scholtissen is een typisch voorbeeld van blinkend goud, omdat hij in staat is zijn leerlingen te ‘zien’ en hen daardoor soms beter kent dan zij zichzelf kennen. Daar heb ik veel aan gehad, want ik geloof er in dat ik zonder dhr. Scholtissen nooit een scriptie zou hebben geschreven en daar wil ik hem in dit voorwoord graag voor bedanken!

Ook tijdens mijn master had ik het geluk tegen zo’n blinkend gouden docent aan te lopen. Deze docent is mijn begeleider, prof. dr. Peter Leisink. Peter, naast dat ik je wil bedanken voor het meermaals zorgvuldig lezen van al mijn stukken en het geven van zeer constructieve feedback, wil ik je bovenal bedanken voor de inspiratie die je me tijdens de master vaak gegeven hebt en het aantal keren dat je me tot verwondering hebt gebracht. Hoe vaak ben ik tijdens de master niet naar huis gefietst vanuit een college van jou of vanuit een afspraak over mijn scriptie met het gevoel dat ik met strategisch HRM de wereld kon verbeteren. Misschien niet realistisch, maar een geweldig gevoel. Daarnaast heb ik je begeleiding en ons contact altijd als bijzonder prettig ervaren. Bedankt hiervoor!

Daarnaast ben ik grote dank verschuldigd aan het bureau van de VO-raad. Ik denk dat de stageplek bij deze organisatie één van de redenen is waarom ik de afgelopen periode als zo leuk en uitdagend heb ervaren! Naast dat ik alle medewerkers van het bureau wil bedanken voor de manier waarop zij mij betrokken hebben bij de organisatie en de gezellige tijd die ik heb ervaren, wil ik in het bijzonder mijn directe begeleider vanuit de VO-raad Bas de Wit bedanken. Bas, bedankt voor het enthousiasme waarmee je mij begeleidt hebt. Hoewel jij je dubbele pet van USBO-ervaring en afgevaardigde van de VO-raad soms als een nadeel voor mij beschouwde, heb ik het juist als erg prettig ervaren dat jij vanuit beide kanten sturing kon geven.

Deze scriptie had niet kunnen bestaan zonder alle gesprekken die ik heb mogen voeren met docenten en schoolleiders van de vier deelnemende scholen. Grote dank aan de respondenten van de vier scholen. Elke keer dat ik één van deze scholen binnenliep werd ik door de hartelijke ontvangst en de dynamiek in de school aan het twijfelen gebracht of het leraarschap misschien toch niet iets voor mij zou zijn. Wie weet, ooit in de toekomst.

Tot slot wil ik mijn geweldige ouders bedanken voor het luisteren naar al mijn verhalen, nieuwe inzichten, het altijd voor mij klaar staan en het voortdurend enthousiast reageren op alles wat tijdens deze master en mijn gehele studietijd tot mij is gekomen. Ik geloof er in dat ik mede dankzij jullie sta waar ik nu sta.

Rest mij om u veel plezier te wensen met het lezen van deze scriptie!

Jelly van der Weerd

## Samenvatting

### Aanleiding en vraagstelling

In het onderwijs spelen veel ontwikkelingen die leiden tot knelpunten, onder andere op het gebied van de kwaliteit van docenten en docenten zijn juist dé kwaliteitsbepaler voor goed onderwijs (Hattie, 2009; VO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2011). Een belangrijk kernthema dat een oplossing zou moeten bieden voor de problematiek is professionalisering van docenten (Ministerie van OCW, 2012). Om het proces van professionalisering te laten slagen is het, naast dat betekenis moet worden gegeven aan het begrip professionaliteit van docenten, van belang dat scholen HR-beleid ontwikkelen dat de professionaliteit van docenten ondersteunt (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011; Ministerie van OCW, 2011a). Hierin speelt de schoolleiding een sleutelrol, omdat de perceptie die docenten hebben van HR-beleid enerzijds afhankelijk is van de manier waarop schoolleiders HR-maatregelen implementeren en anderzijds van hoe zij leiderschapsgedrag van schoolleiders ervaren. Volgens de VO-raad en het ministerie van OCW is het dan ook een vereiste dat schoolleiders worden toegerust op het gebied van HRM (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011). De combinatie van HRM en leiderschapsgedrag van leidinggevendenden samen wordt *peoplemanagement* genoemd (Purcell & Hutchinson, 2007).

Naast de zojuist geschetste maatschappelijke aanleiding voor dit onderzoek, is er ook een wetenschappelijke aanleiding voor dit onderzoek. Een aantal onderzoeken dat gedaan is naar HRM en performance binnen publieke organisaties onderstreept namelijk het belang dat publieke organisaties hun HR-activiteiten moeten herevalueren en moeten afstemmen op elkaar, de organisatiedoelen en –context om de algehele performance van publieke organisaties te verbeteren (Gould-Williams, 2003; Boyne, Jenkins & Poole, 2002; Pichault, 2007). Daarom wordt in dit onderzoek vanuit de invalshoek van strategisch HRM onderzocht hoe peoplemanagement van scholen in het VO moet worden ingericht om professionaliteit van docenten te ondersteunen. Met een invalshoek vanuit strategisch HRM wordt bedoeld dat peoplemanagement niet op zichzelf staat, maar beïnvloed wordt door organisatiedoelen en organisatiecontext. Bij het vormgeven van peoplemanagement-beleid moet dan ook rekening worden gehouden met de organisatiedoelen en –context. Dit leidt tot de volgende vraagstelling:

**Hoe moet strategisch peoplemanagement van scholen in het voortgezet onderwijs worden ingericht om de professionaliteit van docenten te ondersteunen?**

Het doel van dit onderzoek is om een context specifieke invulling te geven van strategisch peoplemanagement in het VO.

### Hoofdpunten uit de literatuur

Het belangrijkste model uit het theoretisch kader is de peoplemanagement-professionaliteit-performanceketen. Deze keten is opgesteld op basis van de generieke peoplemanagementtheorie van Eva Knies (2012). Het idee van deze keten is dat peoplemanagement-activiteiten van scholen van invloed zijn op de capaciteiten, motivatie en gelegenheid van docenten en daardoor op hun professionele gedrag. Bij deze keten wordt uitgegaan van het gedachtegoed van strategisch HRM: peoplemanagement van organisaties moet worden afgestemd op de organisatiedoelen en -context en daarnaast moeten de peoplemanagement-elementen op elkaar worden afgestemd. Het theoretisch kader wordt gevormd door de generieke theorieën over de schakels uit de keten te confronteren met context specifieke literatuur. Daarnaast wordt ingegaan op de gelegenheid die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement, omdat verondersteld wordt dat de ruimte van publieke managers beperkt zou zijn en dat deze beperkte ruimte negatief van invloed is op hun motivatie om medewerkers te ondersteunen (Knies & Leisink, forthcoming).

## **Methoden**

Het onderzoek valt te plaatsen binnen kwalitatief onderzoek. Er is nog geen context specifieke invulling van peoplemanagement voor het voortgezet onderwijs, daarom is dit onderzoek exploratief van aard. Er is gekozen om vier case studies te doen op scholen, omdat case studies de mogelijkheid geven om de diepte in te gaan op één of meerdere case en daar nieuwe theoretische inzichten uit af te leiden. Gezien de explorerende aard van dit onderzoek is dit een geschikte methode. De vier scholen die geselecteerd zijn voor de case studies, zijn geselecteerd op basis van bekende variatie op peoplemanagement. Binnen elke school is een focusgroep georganiseerd met zes docenten, zijn semigestructureerde interviews georganiseerd met een teamleider en rector en is een documentanalyse uitgevoerd om de missie, visie, doelen en organisatiecontext van de scholen in beeld te brengen.

## **Resultaten en conclusie**

### *Doelen van scholen*

De vier scholen streven nagenoeg dezelfde missie na, maar stellen zichzelf andere doelen. Vanuit het idee van strategisch HRM zouden scholen geen verschillende doelen kunnen hebben als zij nagenoeg dezelfde missie hebben. Doelen zouden namelijk moeten voortkomen uit de missie die organisaties nastreven. De doelen die de scholen nastreven volgen dan ook niet logisch uit de missie die de scholen zichzelf gegeven hebben. Om een strategische koppeling te kunnen maken tussen de missie, doelen en personeelsbeleid is het nodig dat scholen uitgaan van een onderscheidende missie die rekening houdt met de context waarin zij zich bevinden.

### *Professionaliteit van docenten*

Hoewel publieke opiniemakers geen of geen gedeelde betekenis geven aan de professionaliteit van docenten, geven schoolleiders en docenten die wel. Zij stellen dat professionele docenten vakinhoudelijk boven hun stof staan, de vakinhoud op verschillende manieren en op maat aanbieden en zorgen voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas. Daarnaast reflecteren professionele docenten op zichzelf, werken zij professioneel samen door zich open op te stellen voor collegiale consultatie en feedback, zijn professionele docenten in staat feedback te geven en SMART afspraken te formuleren en dragen zij (begrensd) bij aan de opvoeding van leerlingen door normen en waarden te stellen, voorbeeldgedrag te vertonen en grenzen te stellen.

### *Ondersteunende peoplemanagement-elementen*

Direct betrokkenen stellen dat zowel HR-maatregelen als leiderschapsgedrag van schoolleiders ondersteunend kunnen zijn voor de professionaliteit van docenten. Daarbij onderscheiden direct betrokkenen de HR-clusters training & ontwikkeling; performance evaluatie & waardering; invloed, teamwork & (team)autonomie en werving & selectie als ondersteunend voor de professionaliteit van docenten. Bij deze clusters is het specifiek van belang dat schoolleiders training en ontwikkeling voor docenten organiseren en dat schoolleiders in staat zijn docenten aan te spreken op hun functioneren, zowel tijdens formele als informele gesprekken. Daarnaast moeten teams van docenten en individuele docenten voldoende autonomie en verantwoordelijkheid krijgen en over deze verantwoordelijkheid moet verantwoording worden afgelegd.

Vanuit leiderschapsgedrag draagt het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling van docenten bij aan de capaciteiten van docenten. Voor de gelegenheid van docenten is het ondersteunend dat leidinggevenden zorgen voor een optimale leeromgeving. Daarnaast is het voor de motivatie van docenten ondersteunend wanneer leidinggevenden zorgen voor een visie en richting binnen de organisatie. Tot slot is het positief van invloed op de motivatie van docenten als een schoolleider open en transparant is, weet te inspireren en in staat is een wederzijdse vertrouwensband op te bouwen met docenten.

### *Ruimte voor peoplemanagement*

In tegenstelling met literatuur van Knies & Leisink (forthcoming) ervaren schoolleiders over het algemeen veel ruimte voor peoplemanagement. Wel geven zij aanwijzingen dat deze ruimte persoonsgebonden is, waardoor het aan te bevelen is hier vervolgonderzoek naar te doen. Een aantal schoolleiders ervaart beperkte ruimte voor peoplemanagement en dit leidt bij hen tot frustraties en doet daardoor afbreuk aan hun motivatie.

### *Aanbevelingen*

De aanbevelingen die gedaan zijn in dit onderzoek zijn opgesplitst in aanbevelingen voor strategisch peoplemanagement in het VO, aanbevelingen voor de VO-raad en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

Voor strategisch peoplemanagement dat de professionaliteit van docenten ondersteunt, moeten scholen zichzelf een onderscheidende missie stellen die rekening houdt met de context waarin zij zich bevinden. Uit die missie moeten scholen concrete doelen afleiden die te operationaliseren zijn naar prestaties die docenten moeten leveren om de doelen te behalen. Om die prestaties te leveren moeten docenten professioneel gedrag vertonen en daarvoor is het nodig dat docenten over een specifieke set aan capaciteiten, motivatie en gelegenheid beschikken die zorgen voor dit gewenste gedrag. Pas als scholen dit in kaart hebben gebracht moeten zij zich gaan richten op welke elementen er in het peoplemanagement-beleid moet zitten om de capaciteiten, motivatie en gelegenheid van docenten te ondersteunen. Daarbij doen scholen er goed aan om in ieder geval de bij de resultaten en conclusies onderscheiden HR-clusters en het onderscheiden leiderschapsgedrag op te nemen in hun peoplemanagement.

Voor de VO-raad is het aan te bevelen dat de VO-raad betekenis geeft aan de professionaliteit van docenten en daarmee een doel stelt voor het proces van professionalisering. Daarnaast geeft de VO-raad aan in te willen steken op strategisch HRM, maar geeft zij geen duidelijk betekenis aan strategisch HRM (VO-raad, forthcoming). Het is voor de VO-raad dan ook aan te bevelen om een duidelijke betekenis toe te kennen aan strategisch HRM en daarbij uit te dragen op welke manier dit aansluit of juist verschillend is ten opzichte van andere HRM opvattingen in de VO sector. Tot slot wil de VO-raad met haar VO-academie sturing geven aan de professionalisering van schoolleiders en bestuurders op het gebied van HRM (VO-raad, forthcoming). Dit onderzoek geeft aanwijzingen om verder onderzoek te doen naar de capaciteiten van schoolleiders op het gebied van strategisch HRM, zodat professionalisering gericht kan worden ingezet.

Het is aan te raden om vervolgonderzoek te doen naar of professionaliteit van docenten bijdraagt aan een betere performance van docenten en of een betere performance van docenten bijdraagt aan betere organisatieopbrengsten. Daarnaast is het interessant om vervolgonderzoek te doen naar de implicaties van de in dit onderzoek onderscheiden inrichting van peoplemanagement in het VO voor organisatie- en medewerkeropbrengsten. Ook is het aan te raden kwantitatief vervolgonderzoek te doen naar de onderscheiden ondersteunende peoplemanagement-elementen en de ruimte die schoolleiders ervaren om de generaliseerbaarheid van dit onderzoek te vergroten. Het is aan te raden om vervolgonderzoek te doen, zowel in de context van het VO als in de gehele publieke sector naar ondersteunend leiderschapsgedrag van hogere niveaus van leidinggevendenden dan de lijnmanager, wat met peoplemanagement wordt gedaan. Tot slot is het aan te raden om vervolgonderzoek te doen naar de invloed van de strijd om professionaliteit op de betekenisgeving van direct betrokkenen.



# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b> .....	<b>v</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>vi</b>
<b>Hoofdstuk 1 Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1.1 Ontwikkelingen die leiden tot knelpunten in het VO.....	1
1.1.1 Reeds genomen maatregelen in het voortgezet onderwijs.....	2
1.2 Professionalisering van het voortgezet onderwijs.....	3
1.3 Peoplemanagement .....	4
1.4 Strategisch Human Resource Management.....	4
1.5 Onderzoeksvragen .....	5
1.6 VO-raad .....	6
1.7 Doelstelling en relevantie onderzoek .....	6
1.8 Leeswijzer.....	7
<b>Hoofdstuk 2 Het theoretisch kader</b> .....	<b>8</b>
2.1 Strategisch HRM .....	8
2.1.1 Strategisch HRM in het onderwijs .....	10
2.2 HRM en performance .....	10
2.2.1 Generieke theorieën over HRM en performance .....	10
2.2.2 Context specifieke theorieën over HRM en performance .....	11
2.3 Peoplemanagement .....	13
2.3.1 Generieke theorieën over peoplemanagement.....	13
2.3.2 Context specifieke theorieën over peoplemanagement .....	14
2.4 AMO-variabelen .....	15
2.4.1 Generieke theorieën over de AMO-variabelen.....	15
2.4.2 Context specifieke theorieën over de AMO-variabelen .....	17
2.5 Professionaliteit docenten.....	18
2.5.1 Professionalisering als onderwerp van grotere strijd.....	18
2.5.2 Professionalisering van docenten binnen de grotere strijd.....	18
2.5.3 Professionaliteit van docenten als professioneel gedrag .....	19
2.5.4 Invulling van professioneel gedrag .....	19
2.6 Gelegenheid van schoolleiders.....	21
2.7 Verwachtingen op basis van het theoretisch kader.....	21
2.8 Conclusie en sensitizing topics .....	22
2.8.1 Conclusies.....	22
2.8.2 Sensitizing topics.....	23

<b>Hoofdstuk 3 Methodische verantwoording.....</b>	<b>24</b>
3.1 Onderzoeksbenadering .....	24
3.2 Onderzoekspopulatie en selectie van scholen .....	24
3.2.1 Selectiecriteria.....	24
3.3 Onderzoeksmethoden .....	25
3.3.1 Focusgroepmethode.....	25
3.3.2 Semigestructureerde interviews .....	26
3.3.3 Documentanalyse.....	27
3.4 Data-analyse.....	28
3.5 Resultaatweergave.....	28
3.6 Validiteit en betrouwbaarheid.....	29
3.6.1 Maatregelen ten gunste van de validiteit .....	29
3.6.2 Maatregelen ten gunste van de betrouwbaarheid.....	29
<b>Hoofdstuk 4 Resultaten: beschrijving van de individuele cases.....</b>	<b>30</b>
4.1 School A: sterk personeelsbeleid.....	30
4.1.1 Missie, visie en context.....	30
4.1.2 Visie op doelen peoplemanagement .....	30
4.1.3 Professionaliteit van docenten .....	31
4.1.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen.....	33
4.1.5 Ruimte voor peoplemanagement .....	37
4.1.6 Conclusie school A.....	37
4.2 School B: minder sterk personeelsbeleid .....	38
4.2.1 Missie, visie en context.....	38
4.2.2 Visie op doelen peoplemanagement .....	39
4.2.3 Professionaliteit van docenten .....	40
4.2.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen.....	42
4.2.5 Ruimte voor peoplemanagement .....	45
4.2.6 Conclusie school B.....	45
4.3 School C: sterk leiderschap .....	46
4.3.1 Missie, visie en context.....	46
4.3.2 Visie op doelen peoplemanagement .....	47
4.3.3 Professionaliteit van docenten .....	47
4.3.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen.....	49
4.3.5 Ruimte voor peoplemanagement .....	52
4.3.6 Conclusie school C.....	53
4.4 School D: minder sterk leiderschap .....	54
4.4.1 Missie, visie en context.....	54

4.4.2 Visie op doelen peoplemanagement .....	55
4.4.3 Professionaliteit van docenten .....	55
4.4.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen.....	57
4.4.5 Ruimte voor peoplemanagement .....	59
4.4.6 Conclusie school D.....	60
<b>Hoofdstuk 5 Resultaten: vergelijking tussen de cases .....</b>	<b>61</b>
5.1 Missie en doelen .....	61
5.2 Professionaliteit van docenten.....	61
5.2.1 Smalle professionaliteit.....	61
5.2.2 Brede professionaliteit .....	62
5.3 Ondersteunende elementen peoplemanagement.....	64
5.3.1 Toepassing HR-maatregelen .....	64
5.3.2 Leiderschapsgedrag .....	68
5.4 Ruimte voor peoplemanagement.....	69
<b>Hoofdstuk 6 Conclusie, discussie en aanbevelingen.....</b>	<b>70</b>
6.1 Missie en doelen peoplemanagement van scholen .....	71
6.1.1 Theoretisch antwoord .....	71
6.1.2 Empirisch antwoord en discussie .....	71
6.1.3 Beantwoording deelvraag .....	71
6.2 Betekenis professionaliteit .....	72
6.2.1 Theoretisch antwoord .....	72
6.2.2 Empirisch antwoord en discussie .....	72
6.2.3 Beantwoording deelvraag .....	73
6.3 Ondersteunende elementen peoplemanagement.....	74
6.3.1 Theoretisch antwoord .....	74
6.3.2 Empirisch antwoord en discussie .....	74
6.3.3 Beantwoording deelvraag .....	79
6.4 Ruimte voor peoplemanagement .....	80
6.4.1 Theoretisch antwoord .....	80
6.4.2 Empirisch antwoord en discussie .....	80
6.5 Uitkomst verwachtingen .....	81
6.6 Beantwoording hoofdvraag en aanbevelingen .....	82
6.6.1 Aanbevelingen voor peoplemanagement in het VO.....	83
6.6.2 Aanbevelingen voor de VO-raad.....	84
6.6.3 Aanbevelingen voor vervolg onderzoek.....	85
6.7 Reflectie.....	85

6.8 Afsluiting .....	86
<b>Literatuur.....</b>	<b>87</b>
<b>Bijlage 1 Selectiecriteria .....</b>	<b>I</b>
<b>Bijlage 2 Draaiboek focusgroepen .....</b>	<b>III</b>
<b>Bijlage 3 Topiclijst semigestructureerde interviews .....</b>	<b>VI</b>
<b>Bijlage 4 Codebomen.....</b>	<b>X</b>
<b>Bijlage 5 Paper publieke dimensie VO-raad.....</b>	<b>XI</b>

## Hoofdstuk 1 Inleiding

In het onderwijs spelen veel ontwikkelingen die leiden tot knelpunten, onder andere op het gebied van de kwaliteit van docenten en docenten zijn juist dé kwaliteitsbepaler voor goed onderwijs (Hattie, 2009; VO-raad & Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2011). Dit onderzoek richt zich op het voortgezet onderwijs (vanaf hier: VO) omdat in deze sector de kwaliteit van het onderwijs een extra zorgpunt is doordat veel onbevoegde docenten voor de klas staan en verwacht wordt dat dit door de vergrijzing alleen maar gaat toenemen (Ministerie van OCW, 2010).

Een belangrijk kernthema dat een oplossing zou moeten bieden voor de problematiek is professionalisering van docenten (Ministerie van OCW, 2012). Om het proces van professionalisering te laten slagen is het, naast dat betekenis moet worden gegeven aan het begrip professionaliteit van docenten, van belang dat scholen HR-beleid ontwikkelen dat de professionaliteit van docenten ondersteunt (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011; Ministerie van OCW, 2011a). Hierin speelt de schoolleiding een sleutelrol, omdat de perceptie die docenten hebben van HR-beleid enerzijds afhankelijk is van de manier waarop schoolleiders HR-maatregelen implementeren en anderzijds van hoe zij leiderschapsgedrag van schoolleiders ervaren. De combinatie van HR-beleid en leiderschapsgedrag van leidinggevenden samen wordt *peoplemanagement* genoemd (Purcell & Hutchinson, 2007). Hoewel schoolleiders een sleutelrol hebben bij de uitvoering van peoplemanagement, zijn schoolleiders niet altijd toegerust om peoplemanagement op een goede manier in te richten en uit te voeren (Onderwijsraad, 2013). Volgens de VO-raad en het ministerie van OCW is het dan ook een vereiste dat schoolleiders worden toegerust op het gebied van peoplemanagement (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011).

Een aantal onderzoeken dat gedaan is naar HRM en performance binnen publieke organisaties onderstreept het belang dat publieke organisaties hun HR-activiteiten moeten herevalueren en moeten afstemmen op elkaar, de organisatiedoelen en –context om de algehele performance van publieke organisaties te verbeteren (Gould-Williams, 2003; Boyne, Jenkins & Poole, 2002; Pichault, 2007). Daarom wordt in dit onderzoek vanuit de invalshoek van strategisch HRM onderzocht hoe peoplemanagement van scholen in het VO moet worden ingericht om professionaliteit van docenten te ondersteunen. Met een invalshoek vanuit strategisch HRM wordt bedoeld dat het peoplemanagement-beleid niet op zichzelf staat, maar beïnvloed wordt door organisatiedoelen en organisatiecontext. Bij het vormgeven van strategisch peoplemanagement moet dan ook rekening worden gehouden met de organisatiedoelen en –context.

Na deze korte situatieschets wat leidt tot dit onderzoek naar de inrichting van peoplemanagement in het VO, wordt in dit hoofdstuk allereerst uitgebreider ingegaan op de problemen die spelen in het VO. Vervolgens wordt een aantal maatregelen onder de loep genomen die al genomen zijn om deze problemen aan te pakken. Daarna wordt dieper in gegaan op professionalisering van het VO en hoe peoplemanagement daar een rol in kan spelen. Tot slot wordt ingegaan op hoe dit onderzoek zijn plek vindt binnen strategisch HRM en daaruit vloeien concrete onderzoeksvragen voort die in deze scriptie worden onderzocht.

### 1.1 Ontwikkelingen die leiden tot knelpunten in het VO

De VO-raad en het Ministerie van OCW (2011) stellen dat de kwaliteit van het voortgezet onderwijs moet verbeteren, omdat de prestaties van leerlingen op de kernvakken over het algemeen lager zijn dan een aantal jaren geleden. Zeker gezien de ambitie die geformuleerd is in het regeerakkoord (2012), die stelt dat Nederland bij de top vijf van de wereld moet gaan behoren op het gebied van onderwijs en wetenschap, zijn de lagere leerprestaties van leerlingen een knelpunt te noemen. Naast deze ontwikkeling is er een knelpunt rondom het aantal onbevoegde leraren dat voor de klas staat in het VO. Bijna één vijfde van de lessen die gegeven wordt in het VO, wordt door een persoon gegeven die daartoe niet bevoegd is of door iemand die voor een ander vak bevoegd is, maar aan wie het tijdelijk is toegestaan om les te geven in dat vak (Ministerie van OCW, 2010). Aangezien het voortgezet onderwijs de sterkst vergrijzde sector is van Nederland, valt te verwachten dat het tekort aan bevoegde docenten alleen maar toe gaat nemen. Door de vergrijzing zullen in de komende periode namelijk veel docenten met pensioen gaan (Ministerie van OCW, 2010). Naast het tekort aan goede docenten spelen er nog meer problemen in het onderwijs. Een artikel in de Volkskrant van 12 november 2012 bijvoorbeeld:

*“Genoeg gefeest in het onderwijs. Leraren hebben riante arbeidsvoorwaarden als het gaat om bijvoorbeeld vrije tijd en ontslagbescherming. Dat mag weleens wat minder” (Van den Berg, 2012).*

Een andere quote van een docent over de nadelen van de ruime arbeidsvoorwaarden in het onderwijs:

*“Het maakte niet uit hoe hard ik werkte, of ik kwaliteit wilde verhogen door vernieuwen, aanpassen of juist behouden, het salaris zou niet veranderen en de directie moest eerst overleggen of iedereen het er wel mee eens zou zijn... Voor mij was dat een enorme demotivering.” (Reijn, 2010).*

Volgens de onderwijsraad doen de ruime arbeidsvoorwaarden afbreuk aan de stimulerende werkomgeving die het onderwijs ambieert te zijn (Onderwijsraad, 2011). Iedere docent krijgt hetzelfde salaris voor dezelfde functie, zonder dat er gekeken wordt naar hoe iemand functioneert. De onderwijsraad (2011) stelt dat hierdoor talenten van docenten onbenut blijven. Er zijn geen prikkels voor docenten om meer uitdagende taken op zich te nemen. Naast dat dit afbreuk doet aan de kwaliteit van het onderwijs, zorgt dit er ook voor dat scholen moeite hebben om hun excellente docenten te behouden. Excellente docenten worden gedemotiveerd door de gelijkheidscultuur die heerst in het onderwijs (Onderwijsraad, 2011). Tot slot is er - passend in het licht van *New Public Management*, waarbij de nadruk bij publieke instellingen meer komt te liggen op performancemeting, kostenefficiëntie en effectiviteit (Diefenbach, 2009) - kritiek vanuit de samenleving op de schaalvergroting van het onderwijs. Zoals een quote in de Volkskrant weergeeft:

*“Fuseren werd een doel op zich voor managers. Het leidde tot ontspoorde nieuwbouwprojecten en talloze ‘pretstudies’, om maar zoveel mogelijk studenten binnen te halen.” (Bregman, 2013).*

In het VO spelen veel discussies over de managementcultuur die zou heersen. Managers zouden ervoor zorgen dat docenten geen ruimte hebben om hun werk goed te doen en managers zouden zijn vervreemd van docenten en vooral de organisatie en haar bedrijfseconomische waarden dienen. De Wit (2012) laat in zijn proefschrift zien dat dit beeld van managers in het VO niet overeenkomt met de werkelijkheid. Toch staat de managementcultuur die zou heersen in het VO nog regelmatig ter discussie.

### **1.1.1 Reeds genomen maatregelen in het voortgezet onderwijs**

Veel actoren houden zich bezig met de problematiek in het VO. Door verscheidene actoren zijn al diverse maatregelen ingesteld die als oplossing moeten dienen voor de problematiek. Zo wordt er in het meest recente regeerakkoord onder andere aangestuurd op het moderniseren van de arbeidsvoorwaarden in het onderwijs (Regeerakkoord, 2012). Daarnaast kunnen docenten sinds 2012 hun bekwaamheden bijhouden in het lerarenregister. Hierin kunnen zij aangeven welke scholings- en professionaliseringsactiviteiten zij ondernemen om hun vakbekwaamheid te onderhouden. Het register zou docenten moeten stimuleren om hun bekwaamheid te onderhouden, zichtbaar te maken en daar het gesprek over aan te gaan (VO-raad, 2013). Vanaf 2017 worden de bekwaamheidseisen uit het lerarenregister en een bijbehorende bijscholingsplicht om de bekwaamheden te onderhouden wettelijk vastgelegd (Regeerakkoord, 2012).

Een andere maatregel die gericht is op bevordering van excellentie van docenten is het instellen van de functiemix. In november 2012 is er een afspraak gemaakt tussen het ministerie van OCW, de sectororganisatie voortgezet onderwijs (vanaf hier: VO-raad) en de vakbonden die gericht is op een toename van het aantal leraren in hogere functieschalen. Het idee achter de regeling is dat het lerarenberoep aantrekkelijker zou worden als er hogere beloningen worden gegeven (Ministerie van OCW, 2012). Op deze regeling is nu al kritiek, het zou de vrijheid in personeelsbeleid van scholen beperken en daarnaast zou het medewerkers recht geven op een hogere schaal op basis van hun opleiding en dus niet op basis van daadwerkelijk beter functioneren (VO-raad, 2013a).

Nog een andere maatregel is dat vanaf 2013 scholen jaarlijks het predicaat ‘excellente school’ kunnen krijgen. Doel van dit predicaat is om zeer goed presterende scholen de maatschappelijke waardering te geven die ze verdienen en om scholen te stimuleren de beste te willen zijn, waardoor scholen het beste uit zichzelf zouden gaan halen. Ook over deze maatregel bestaat discussie. Zo stelt de Algemene Onderwijsbond dat de benoeming een tweedeling oplevert tussen excellente en niet-excellente docenten, terwijl de VO-raad het predicaat juist een goede maatregel vindt (NOS Journaal, 2013; Rijksoverheid.nl, 2013).

De discussie over veel van deze maatregelen lijkt vooral plaats te vinden tussen politieke, vertegenwoordigende lichamen van scholen. Hierbij lijkt soms voorbij te worden gegaan aan wat scholen zelf ondersteunende maatregelen vinden. Hoewel de maatregelen goed bedoeld zijn lijken zij op deze manier voor meer discussie en problemen te zorgen en worden zij daardoor onderdeel van de problemen in het VO. Om deze reden wordt in dit onderzoek naar de werkvloer gegaan en wordt naar een context specifieke invulling van peoplemanagement gezocht die schoolleiders en docenten zelf als ondersteunend ervaren voor hun organisatie.

## **1.2 Professionalisering van het voortgezet onderwijs**

Een belangrijk kernthema dat een oplossing zou moeten bieden voor de problematiek die speelt in het VO is professionalisering. Deze professionalisering is tweeledig. Aan de ene kant wordt er gericht op professionalisering van schoolleiders. Het idee hierachter is dat leraren alleen niet kunnen zorgen voor betere onderwijskwaliteit, daarvoor is ook een professionele schoolorganisatie nodig (Ministerie van OCW, 2012). Het tweede deel van professionalisering focust zich op het professionaliseren van de docent. Professionalisering van docenten wordt in dit onderzoek gezien als een proces waarvan professionaliteit van docenten de uitkomst is. In andere woorden, het proces van professionalisering van docenten leidt tot professionele docenten. Dit onderzoek richt zich op de professionalisering van docenten en laat de professionalisering van de schoolleiding grotendeels buiten beschouwing.

De kwaliteit van docenten wordt door het Ministerie van OCW, de VO-raad en Hattie beschouwd als de belangrijkste factor die beïnvloed moet worden om de kwaliteit van het onderwijs en daarmee de prestaties van leerlingen te verhogen (Hattie, 2009; Ministerie van OCW, 2012; VO-raad & Ministerie van OCW, 2011). Kernpunten voor professionalisering van docenten en schoolleiding zijn opgesteld door het ministerie van OCW in het actieplan leraar 2020. Hoewel het actieplan kernpunten voor professionalisering van docenten aangeeft, wordt er in het actieplan geen betekenis gegeven aan de professionaliteit van docenten. Ook in andere documenten van het Ministerie van OCW en door andere actoren in het onderwijsveld wordt vaak gesproken over professionalisering van docenten, maar wordt geen concrete betekenis gegeven aan de professionaliteit van docenten (zie bijvoorbeeld: Ministerie van OCW, 2011b; Ministerie van OCW 2011c; Ministerie van OCW, 2012; VO-raad.nl, 2013; Onderwijsraad, 2007). In de Nota werken in het onderwijs 2012 wordt door het ministerie gesteld dat professionalisering van docenten sterker moet worden gekoppeld aan bekwaamheidseisen gesteld in de Wet beroepen in het onderwijs (Ministerie van OCW, 2012). Ook andere actoren binnen het onderwijsveld richten zich op de bekwaamheidseisen wanneer zij het hebben over de professionaliteit van docenten (zie bijvoorbeeld: Kieft & Broekman, 2011; Hogeschool Zuyd; 2009). Deze bekwaamheidseisen staan opgesteld in de wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) en geven zeven competenties weer waarover elke docent zou moeten beschikken.

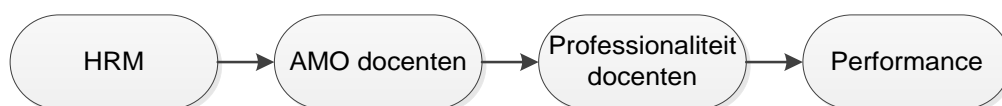
De kernpunten voor professionalisering die worden omschreven in het actieplan Leraar 2020 zijn sterk HR- en kwaliteitsbeleid binnen scholen, professionele ruimte voor docenten, ruime carrièremogelijkheden voor docenten, het opleidingsniveau van docenten verhogen, gebruik maken van het lerarenregister en structureel gebruik van *peer review* - waarbij collega docenten elkaar constructieve feedback geven - binnen scholen (Ministerie van OCW, 2011a). Ook in het bestuursakkoord van de VO-raad en het ministerie van OCW (2011) wordt gesteld dat goed HR-beleid essentieel is voor het adequaat toerusten van docenten en daarnaast stellen de VO-raad en het ministerie dat voor goed HR-beleid bij uitstek actie van de schoolleider nodig is (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011). De inspectie van het onderwijs geeft echter aan dat er nog relatief weinig bekend is over de kwaliteit van schoolleiders en hoe schoolleiders professioneel handelen van docenten zouden moeten aansturen (Inspectie van het onderwijs, 2012b). Daarnaast geeft de Onderwijsraad (2013) aan dat schoolleiders niet altijd zijn toegerust op het inrichten en uitvoeren van HR-beleid. Het toerusten van schoolleiders op het gebied van HRM is dan ook een vereiste voor het vormgeven van goed HR-beleid in het VO (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011).

Zoals zojuist geschetst lijkt er nog te weinig sprake van overeenstemming over de betekenis van het concept professionele docenten, dit valt te verklaren door een breder publiek en politiek debat over professionals waar verder op wordt in gegaan in hoofdstuk 2, het theoretisch kader. Naast dat er geen overeenstemming is over de betekenis van de professionaliteit van docenten is er ook geen overeenstemming over het nut van genomen en te nemen maatregelen in het licht van deze professionalisering tussen verschillende actoren.

Hier ligt aan ten grondslag dat een expliciet idee ontbreekt over de relatie tussen de maatregelen die ingezet worden en het positief beïnvloeden van de professionaliteit van docenten door de maatregel. Wat ontbreekt is dus een fundamentele reflectie op de vraag wat de professionaliteit van docenten inhoudt en of de voorgestelde maatregel daar een bijdrage aan kan leveren. Het is dan ook relevant om te onderzoeken wat er verstaan wordt onder de professionaliteit van docenten en hoe het HR-beleid van scholen en leiderschapsgedrag van schoolleiding moet worden ingericht om deze professionaliteit te ondersteunen. Antwoorden op deze vragen kunnen handvatten bieden aan schoolleiders bij het inrichten van HR-beleid - zoals gewenst in het actieplan van het Ministerie van OCW – en het leidinggeven aan docenten, waarbij er voldoende professionele ruimte in acht wordt genomen voor de docent.

### 1.3 Peoplemanagement

Naast de zojuist geschetste maatschappelijke aanleiding voor dit onderzoek, ligt er ook een wetenschappelijke aanleiding ten grondslag aan dit onderzoek. Vragen over hoe HR-beleid eruit moet zien om de performance van docenten te ondersteunen duiden namelijk naar de *black box* van HRM. Met de *black box* van HRM wordt bedoeld dat er onduidelijkheid is welke mechanismen HRM en performance met elkaar verbinden (Guest, 2011). Er is een conceptueel raamwerk ontwikkeld om processen in de *black box* te analyseren. Dit is het AMO-model. Het AMO-model kan wiskundig in beeld worden gebracht met de formule:  $P = f(A, M, O)$ , waarbij P staat voor de prestaties van medewerkers die het resultaat zijn van een combinatie van de capaciteiten van medewerkers (*Ability*), hun bereidheid om zich in te zetten (*Motivation*) en de gelegenheid die ze krijgen om te presteren (*Opportunity*) (Boxall & Purcell, 2011, pp. 5-6). In dit onderzoek wordt aangenomen dat professionaliteit van docenten bijdraagt aan de performance van docenten. Zodoende komt de professionaliteit van docenten als schakel tussen de AMO variabelen van docenten en de performance van docenten in de HRM-performanceketen.



Figuur 1 HRM –performanceketen met professionaliteit als tussenschakel

Khilji & Wang (2006) stellen dat medewerkerpercepties van HR-beleid een grotere impact hebben op de houding en het gedrag van medewerkers dan de percepties die managers van de implementatie van het HR-beleid hebben. Daarnaast stellen zij dat wanneer medewerkers consistent geïmplementeerd HR-beleid ervaren, dit een positieve bijdrage levert aan de werknemerstevredenheid over HRM. Dit levert weer een positieve bijdrage aan de algehele organisatieprestaties (Khilji & Wang, 2006). In dit onderzoek wordt dan ook uitgegaan van de perceptie van medewerkers bij het vaststellen van HR-praktijken die de AMO en daarmee de professionalisering van docenten ondersteunen. Purcell & Hutchinson (2007) doen hier een aanvulling op. Zij stellen dat de perceptie die medewerkers hebben van HR-beleid niet alleen wordt gevormd door de ondersteuning die zij ervaren vanuit HR-maatregelen, maar ook door het ervaren leiderschapsgedrag van leidinggevendenden. Deze twee componenten samen noemen zij *peoplemanagement*.

Door Knies (2012) is onderzoek gedaan naar in welke mate ervaren peoplemanagement-activiteiten van invloed zijn op de capaciteiten, motivatie en autonomie van medewerkers. De peoplemanagement-activiteiten die Knies (2012) onderscheidt zijn 'ondersteuning door HR-maatregelen', 'ondersteuning door maatwerkafspraken', 'ondersteuning in dagelijks functioneren door de leidinggevende' en 'ondersteuning in ontwikkeling door leidinggevende'. Alle vier de peoplemanagement-activiteiten die Knies (2011) heeft onderscheiden zijn significant van invloed op de bekwaamheid, motivatie en/of autonomie van medewerkers. In het licht van professionalisering van docenten en het actieplan van het Ministerie van OCW (2011) dat stelt dat elke school sterk HR-beleid moet hebben is het uiterst relevant om te onderzoeken welke peoplemanagement-activiteiten positief van invloed zijn op de AMO van docenten, omdat dit handvatten kan bieden aan schoolleiders voor het inrichten van HR-beleid. Bij het vaststellen van peoplemanagement-activiteiten wordt zoals gezegd uitgegaan van de perceptie van medewerkers.

### 1.4 Strategisch Human Resource Management



Dit onderzoek wordt geschreven als afstudeeronderzoek voor de master Strategisch Human Resource Management (vanaf hier: strategisch HRM), zodoende vindt dit onderzoek dan ook een plek binnen strategisch HRM. Strategisch HRM richt zich op het management van arbeid en personeel. De betekenis van 'strategisch' in strategisch HRM is dat HR-beleid gekoppeld is aan de organisatiestrategie en de externe omgeving van organisaties (Boxall & Purcell, 2011). Strategisch HR-beleid wordt dus afgestemd op de doelen die de organisatie nastreeft. Daarnaast verwijst 'strategisch' naar de afstemming van onderdelen van HR-beleid op elkaar, dit versterkt de effectiviteit van het HR-beleid (Boselie, 2010).

Door veel actoren in het VO wordt vanuit een meer regelgeleide optiek gekeken naar het HR-beleid van scholen. Er is geen algehele strategische visie op HR-beleid en daardoor worden instrumenten gekozen – zoals de functiemix en *peer review* – zonder dat deze instrumenten op elkaar, op het algehele HR-beleid van scholen, op de organisatiedoelen en op de externe omgeving worden afgestemd. Dit sluit aan bij eerdere onderzoeken naar HR-beleid in publieke organisaties, waaruit blijkt dat HR-beleid bij publieke organisaties in het algemeen vaak niet gekoppeld wordt aan de organisatiestrategie, -doelen en -context, maar wordt ingegeven als reactie op financiële beperkingen door het politieke en economische klimaat waarin organisaties zich bevinden of als reactie op *New Public Management* (NPM). Door NPM worden publieke organisaties meer bedrijfskundig ingericht en komt de nadruk meer te liggen op performancemeting, kostenefficiëntie en effectiviteit. HRM vindt zijn oorsprong in private organisaties en publieke organisaties nemen enkele aspecten van HRM-beleid uit private organisaties over zonder deze af te stemmen aan elkaar, aan hun organisatie en context. Eerdere onderzoeken naar HRM en performance in publieke organisaties onderstrepen juist het belang dat publieke organisaties hun HR-activiteiten moeten herevalueren en afstemmen op elkaar, de organisatiedoelen en –context om de algehele performance van publieke organisaties te verbeteren (Gould-Williams, 2003; Boyne, Jenkins & Poole, 2002; Pichault, 2007).

Doordat dit onderzoek vanuit de optiek van strategisch HRM naar de professionalisering van docenten en het peoplemanagement-beleid van scholen kijkt, kan dit onderzoek nieuwe inzichten opleveren over welke elementen het strategisch HR-beleid van scholen in het VO moet bevatten en hoe het HR-beleid van scholen kan worden afgestemd op de organisatiedoelen en –context.

## 1.5 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek wordt de generieke uitwerking van peoplemanagement van Knies (2012) gebruikt als basis voor een context specifieke invulling voor het VO. De vraag die in dit onderzoek centraal staat is:

**Hoe moet strategisch peoplemanagement van scholen in het voortgezet onderwijs worden ingericht om de professionaliteit van docenten te ondersteunen?**

Deze vraag wordt onderzocht onder direct betrokkenen van peoplemanagement-beleid in het VO. Met direct betrokkenen worden in dit onderzoek docenten en schoolleiders bedoeld. De aannames die bij deze onderzoeksvraag worden gedaan zijn dat de professionaliteit van docenten bijdraagt aan een betere performance van docenten en dat een betere performance van docenten bijdraagt aan beter onderwijs, met als eindresultaat betere leerprestaties van leerlingen. Deze aannames worden in dit onderzoek niet onderzocht.

Zoals in paragraaf 1.2 geschetst linken veel actoren in het VO-veld de professionaliteit van docenten aan de zeven competenties opgesteld in de bekwaamheidseisen in de wet BIO. Competenties vallen in dit onderzoek echter onder de capaciteiten van medewerkers, welke onderdeel zijn van de AMO-variabelen. De AMO-variabelen, en zodoende de competenties van docenten, zijn in de HRM-performanceketen mediërende factoren voor de professionaliteit van docenten. In dit onderzoek wordt de professionaliteit van docenten dan ook niet gelinkt aan de bekwaamheidseisen, maar wordt de professionaliteit van docenten gezien als professioneel gedrag. Onderbouwing voor de visie van professionaliteit als gedrag wordt gegeven in hoofdstuk 2, paragraaf 2.4.

Er is nog geen context specifieke invulling van peoplemanagement voor het VO, daarom is dit onderzoek exploratief van aard. Om deze reden zijn er open deelvragen opgesteld, zodat er ruimte is voor nieuwe

inzichten vanuit docenten en schoolleiders in de verkenning. De volgende deelvragen zijn opgesteld om de centrale onderzoeksvraag te beantwoorden:

1. Hebben schoolleiders een visie op de doelen, en in het bijzonder op de professionaliteit van docenten, die zij willen bereiken met peoplemanagement?
2. Welke betekenis geven docenten en schoolleiders aan de professionaliteit van docenten?
3. Welke peoplemanagement-activiteiten zijn nodig ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten volgens docenten en schoolleiders en waarom?<sup>1</sup>
4. Hoe ervaren schoolleiders de ruimte die zij hebben voor peoplemanagement?

Vanuit het idee van strategisch HRM richt de eerste deelvraag zich op de doelen die scholen zichzelf stellen, omdat peoplemanagement daarop moet worden afgestemd. Vervolgens richten deelvragen twee en drie zich op de betekenisgeving van direct betrokkenen aan de professionaliteit van docenten en aan ondersteunende peoplemanagement-activiteiten. De derde deelvraag sluit aan op het jaarwerkplan van de inspectie van het onderwijs (2012b) en op het rapport van de onderwijsraad (2013) waarin wordt aangegeven dat er nog weinig bekend is over hoe schoolleiders het professioneel handelen van de leraar moeten aansturen en dat schoolleiders niet altijd toegerust zijn op het inrichten en uitvoeren van HR-beleid. Daarnaast sluit de derde deelvraag aan bij recent onderzoek door Leisink en Knies (forthcoming) waaruit blijkt dat autonomie van leidinggevendenden van invloed is op de motivatie van leidinggevendenden om werknemers te ondersteunen. Aangezien schoolleiders peoplemanagement tot uitvoering brengen, is het uiterst relevant hun visie op peoplemanagement en de ruimte die zij ervaren om peoplemanagement in de praktijk te brengen in kaart te brengen.

## 1.6 VO-raad

Het onderzoek wordt gedaan in opdracht van de VO-raad. De VO-raad is een vereniging van 334 schoolbesturen en ruim 600 scholen in het VO. De VO-raad komt op voor de belangen van scholen bij de overheid, Tweede Kamer, Onderwijsinspectie, andere onderwijssectoren en maatschappelijke organisaties. Om dat op een goede manier te kunnen doen onderhoudt de VO-raad nauw contact met scholen om haar beleid af te stemmen op de praktijk in het VO. Actuele onderwerpen waar de VO-raad zich mee bezig houdt zijn de investeringsagenda en professionaliseringsagenda van het VO.

Dit onderzoek sluit aan bij de professionaliseringsagenda van de VO-raad. De VO-raad vindt het voeren van goed HR-beleid door scholen van belang omdat zij twee belangrijke lange termijn opbrengsten ziet van goed HR-beleid. HR-beleid kan bijdragen aan de opbrengsten van scholen - de kwaliteit van dienstverlening, opbrengsten van leerlingen en productiviteit – en aan medewerkeropbrengsten – het welzijn van individuele docenten, medewerkertevredenheid en dergelijke (VO-raad, forthcoming).

De VO-raad wil met haar VO Academie sturing geven aan de professionalisering van schoolleiders en bestuurders op het gebied van HRM. Om dit te kunnen doen wenst de VO-raad in kaart te brengen wat kan doorgaan als 'goed strategisch HRM' in het VO (VO-raad, forthcoming). Dit onderzoek kan inzichten opleveren voor de VO-academie hoe goed peoplemanagement van scholen in het VO moet worden ingericht en hier kan de VO-academie op in spelen met bijvoorbeeld haar opleidingsaanbod.

## 1.7 Doelstelling en relevantie onderzoek

Dit onderzoek heeft als doel een context specifieke invulling van strategisch peoplemanagement te geven in het VO, waarbij peoplemanagement ondersteuning biedt aan de professionaliteit van docenten. Deze context specifieke invulling moet handvatten opleveren voor de directe schoolleiding bij het vormgeven van sterk HRM - zoals gewenst in het actieplan van het Ministerie van OCW (2011) – en het leidinggeven aan docenten. Daarnaast kan deze context specifieke invulling voor de VO-raad in kaart brengen wat door kan gaan als 'goed strategisch HRM' in het VO en kunnen deze inzichten handvatten opleveren voor de VO-raad

---

<sup>1</sup> In de tweede deelvraag wordt gevraagd waarom bepaalde peoplemanagement-activiteiten nodig zijn ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten om een koppeling te kunnen maken tussen peoplemanagement-activiteiten en AMO-variabelen van docenten.

en in het bijzonder de VO Academie voor de sturing die zij wil geven aan de professionalisering van schoolleiders en bestuurders op het gebied van HRM.

Dit onderzoek kan maatschappelijke, organisatorische en wetenschappelijke meerwaarde opleveren. Doordat dit onderzoek vanuit de strategisch HRM optiek naar de professionalisering van docenten en peoplemanagement van scholen kijkt, kunnen de inzichten die dit onderzoek oplevert bijdragen aan het vormgeven van goed HR-beleid binnen scholen en dit kan weer bijdragen aan de professionaliteit (en daarmee aan de performance) van docenten. Aangezien de kwaliteit van docenten wordt beschouwd als de belangrijkste factor die beïnvloed moet worden om de kwaliteit van het onderwijs en daarmee de prestaties van leerlingen te verhogen (Hattie, 2009; Ministerie van OCW, 2012), kan dit onderzoek bijdragen aan een betere kwaliteit van het onderwijs en zodoende een maatschappelijke en organisatorische meerwaarde opleveren.

Daarnaast kan dit onderzoek een wetenschappelijke meerwaarde opleveren. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen HRM en performance binnen publieke organisaties (voor uitzonderingen zie: Boyne, Jenkins & Poole, 2002; Pichault, 2007) en al helemaal binnen het onderwijs (voor een uitzondering zie: Boselie, 2007). Dit onderzoek kan nieuwe inzichten opleveren in deze relatie. Een aantal onderzoeken die gedaan zijn naar dit onderwerp onderstrepen het belang dat de publieke organisatie haar HR-activiteiten moet herevalueren en moet afstemmen op elkaar, de organisatiedoelen en organisatiecontext om de algehele performance van publieke organisaties te verbeteren (Gould-Williams, 2003; Boyne, Jenkins & Poole, 2002; Pichault, 2007). Er is echter weinig bekend over hoe dit herevalueren en inrichten van strategisch HRM binnen publieke organisaties moet gebeuren. Dit is al helemaal het geval in het onderwijs. Hierover kan dit onderzoek nieuwe inzichten opleveren.

## **1.8 Leeswijzer**

In het volgende hoofdstuk wordt het theoretisch kader wat ten grondslag ligt aan dit onderzoek weergegeven. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 ingegaan op de methodologische verantwoording van dit onderzoek. In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de vier cases beschreven, waarna in hoofdstuk 5 een vergelijking wordt gemaakt van de resultaten van de vier cases. Vervolgens worden de resultaten in hoofdstuk 6 geconfronteerd met de literatuur uit het theoretisch kader en worden aanbevelingen gedaan voor peoplemanagement in het VO en voor vervolgonderzoek. Tot slot is er in hoofdstuk 6 ruimte voor reflectie op het onderzoek.

## Hoofdstuk 2 Het theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader ontwikkeld dat ten grondslag ligt aan dit onderzoek. De belangrijkste vraag die centraal staat in de literatuurstudie van dit onderzoek is: **“Hoe verhouden de algemene theoretische ideeën over de peoplemanagement-performanceketen zich tot de context (specifieke literatuur) van het voortgezet onderwijs?”**

Zodoende vormt het confronteren van de generieke peoplemanagement-performanceketen met literatuur over de context specifieke keten in het VO de basis voor het theoretisch kader waarbinnen de professionaliteit van docenten een plek vindt. Het doel van dit theoretisch kader is om theorie te ontwikkelen over een context specifieke invulling van de peoplemanagement-performanceketen. De inzichten die dit theoretisch kader oplevert zijn gebruikt voor het samenstellen van een topiclijst voor de interviews met schoolleiders en focusgroepen met docenten. Daarnaast worden de inzichten uit dit theoretisch kader gebruikt als basis voor de theoretische conclusies die gegeven worden in hoofdstuk 6.

In dit theoretisch kader wordt allereerst aandacht besteed aan strategisch HRM. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 ingegaan op HRM en performance. In deze paragraaf wordt de peoplemanagement-performanceketen geïntroduceerd. Daarna wordt ingegaan op alle onderdelen van deze keten die in dit onderzoek centraal staan. Achtereenvolgens wordt ingegaan op peoplemanagement, de AMO-variabelen en de professionaliteit van docenten.

In alle paragrafen wordt eerst ingegaan op generieke theorieën die bekend zijn over bijvoorbeeld strategisch HRM en de onderdelen van de peoplemanagement-performanceketen. Vervolgens worden in elke paragraaf context specifieke theorieën weergegeven. Bij de context specifieke theorieën wordt zoveel mogelijk uitgegaan van onderwijs specifieke literatuur. Wanneer er geen onderwijs specifieke literatuur beschikbaar/gevonden is, wordt uitgegaan van literatuur gericht op publieke organisaties.

In dit theoretisch kader wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van wetenschappelijke literatuur. Bij context specifieke theorieën wordt ook enkele keren gebruik gemaakt van quasiwetenschappelijke rapporten en onderzoeken, omdat deze quasiwetenschappelijke artikelen relevante inzichten leveren die mee dienen te worden genomen in de topiclijst voor de interviews en focusgroepen.

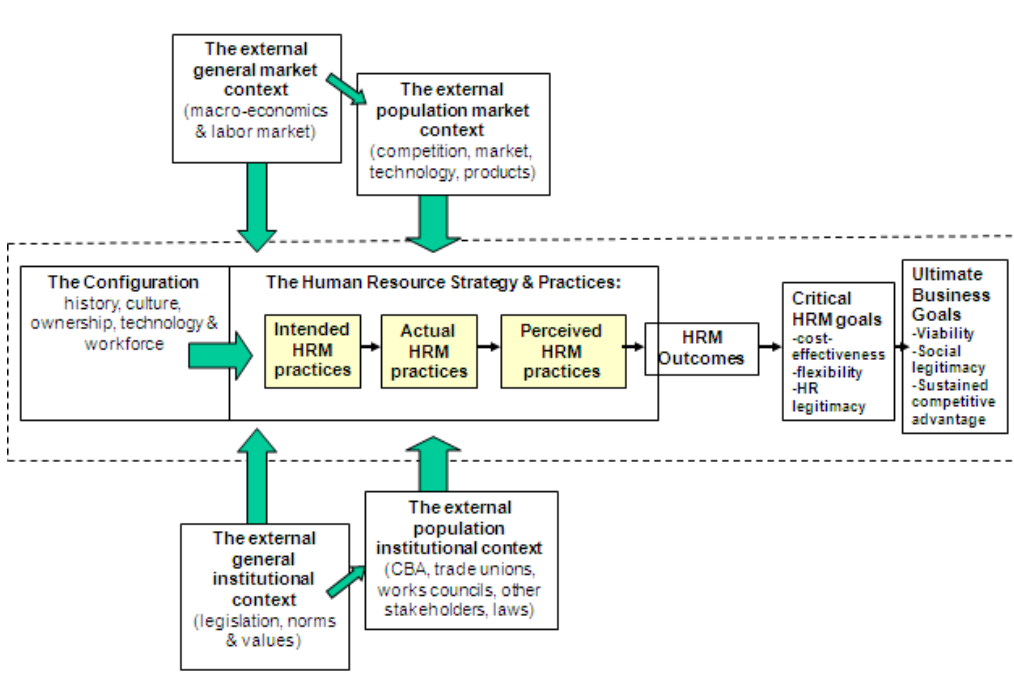
### 2.1 Strategisch HRM

In de literatuur worden over het algemeen twee benaderingen van HR-beleid onderscheiden: benaderingen waarin rekening wordt gehouden met de context van de organisatie (contingentie en best-fit theorieën) en benaderingen van HR-beleid waarbij dit niet gebeurt (universalistische en best-practice benaderingen). Boxall en Purcell (2011) geven een extra benadering waarin zij een combinatie maken van de best-fit en best-practice benaderingen van HR-beleid. Zij stellen dat HR-beleid en –activiteiten van organisaties altijd worden beïnvloed door de context van organisaties, maar dat er daarnaast een aantal algemeen geldende *best-principles* te onderscheiden is van goed HRM die voor alle organisaties geldt. Zij onderscheiden drie algemeen geldende *principles*. Ten eerste betekent goede HRM performance volgens Boxall & Purcell (2011) dat organisaties te maken hebben met meerdere doelen die tegenstrijdig kunnen zijn (bijvoorbeeld economische doelen zoals efficiëntie en sociale doelen zoals medewerkertevredenheid). Ten tweede betekent het nastreven van economische en sociale doelen dat organisaties in hun HR-beleid altijd te maken hebben met de specifieke context waarin zij zich bevinden, de economische en sociale situatie van organisaties wordt namelijk beïnvloed door de context van organisaties. Scholen zijn bijvoorbeeld financieel gezien in sterke mate afhankelijk van de overheid. Boxall & Purcell (2011) stellen dat organisaties er goed aan doen hun HR-beleid op de context af te stemmen. Het derde algemene *principle* is dat een bijdrage van HR-beleid wordt bereikt door de effecten die het heeft op de houding en het gedrag van werknemers (Boxall & Purcell, 2011).

Naast deze algemeen geldende *principles* van HRM, stellen Boxall en Purcell (2011) dat er *HR-principles* kunnen worden onderscheiden die voor een specifieke sector gelden, wanneer er specifieke sectoren worden bestudeerd. Op basis van deze literatuur wordt dan ook verwacht dat de drie algemeen geldende *principles* van goed HRM die Boxall & Purcell (2011) onderscheiden ook gelden voor de context van het VO en dat strategisch HRM in het onderwijs dus te maken heeft met meerdere doelen, wordt afgestemd op de

context waarin scholen zich bevinden en een bijdrage levert aan de organisatiedoelen doordat het van invloed is op de houding en het gedrag van werknemers. Daarnaast wordt verwacht dat er *best-principles* van goed HRM kunnen worden onderscheiden die specifiek gelden voor de sector van het VO.

Pauwe (2004) en Boselie (2010) stellen dat behalve de context waarin een organisatie zich bevindt, ook de administratieve en culturele achtergrond van organisaties van invloed zijn op de ruimte die organisaties hebben voor strategische keuzes. Daarnaast maken Pauwe (2004) en Boselie (2010) een onderscheid tussen markt en institutionele mechanismen die spelen binnen de context van een organisatie. Boselie (2010) maakt binnen deze markt en institutionele context een extra tweedeling. Hij maakt een onderscheid tussen de algemene context (voor alle organisaties geldend) en de sector context (alleen geldend voor organisaties in die specifieke sector). Het model van Boselie (2010) wordt weergegeven in onderstaande figuur.



**Figuur 2 Zes componenten model, Boselie (2010).**

Uit dit model wordt duidelijk dat HR-beleid niet op zichzelf staat. ‘Strategisch’ HRM gaat uit van het idee dat er een bepaalde mate van *fit* moet zijn tussen het HR-beleid en de HR-activiteiten van een organisatie en de organisatiedoelen en –context. Met fit wordt bedoeld dat HR-beleid en -activiteiten moeten zijn afgestemd op elkaar (interne fit), op de organisatiedoelen (organisatie fit) en op de organisatiecontext (strategische en institutionele fit) (Boselie, 2010). De mate van fit is van belang voor hoe werknemers het beleid ervaren. Wanneer HR-beleid (bijvoorbeeld: elke werknemer krijgt de mogelijkheid om zich te ontwikkelen) niet aansluit bij de daadwerkelijke HR-activiteiten (bijvoorbeeld: talentmanagement, ontwikkelingsmogelijkheden sterk gefocust op een kleine groep talent) kan dat er toe leiden dat werknemers negatieve percepties krijgen van het beleid en deze negatieve percepties kunnen gaan doorwerken in hun werkzaamheden. Daarnaast is de mate van fit van belang voor de mate waarin een organisatie in staat is om te gaan met veranderingen in de organisatiecontext (Boselie, 2010).

Bowen en Ostroff (2004) leveren aanvullende inzichten op de invulling van sterk strategisch HRM-beleid. De theorie over de *strength of the HRM system* neemt de perceptie van medewerkers op de organisatiecultuur als uitgangspunt voor de sterkte van het HR-systeem en stelt dat er sprake is van een sterke situatie wanneer werknemers een gedeelde interpretatie ontwikkelen van het beleid, de procedures, de instrumenten en de doelen van de organisatie en wanneer werknemers gedeelde percepties hebben over welk gedrag verwacht en beloond wordt binnen de organisatie (Bowen & Ostroff, 2004, p. 207). Een sterke situatie draagt volgens Bowen en Ostroff (2004) bij aan het gewenste gedrag van medewerkers voor uitvoering en implementatie van de organisatiestrategie. Een HRM-systeem is volgens Bowen en Ostroff (2004) sterk als

het als consistent, duidelijk, transparant, onderscheidend en eerlijk wordt ervaren en wanneer er overeenstemming is over de werking van HR-instrumenten. Concreter: organisaties kunnen zorgen voor een sterk HRM-beleid door te zorgen dat de HR-maatregelen zichtbaar en transparant zijn. Daarnaast moet het begrijpelijk zijn waarom organisaties bepaalde HR-maatregelen inzetten en moeten HR-maatregelen als relevant worden gezien. Tot slot moet er overeenstemming zijn tussen de belangrijkste zenders van het HR-beleid en moeten HR-maatregelen als eerlijk worden beschouwd (Bowen & Ostroff, 2004).

Op basis van de literatuur van Boselie (2010) en Bowen & Ostroff (2004) wordt dan ook verwacht dat goed strategisch HRM in het onderwijs is afgestemd op de organisatiestrategie en -doelen, de context waarin de organisatie zich bevindt en dat het HR-beleid en de HR-activiteiten op elkaar zijn afgestemd. Daarnaast wordt verwacht dat goed strategisch HRM in het onderwijs als consistent, duidelijk, transparant, onderscheidend en eerlijk wordt ervaren door medewerkers.

### **2.1.1 Strategisch HRM in het onderwijs**

Er zijn voor zover de onderzoeker bekend geen eerdere onderzoeken gedaan naar strategisch HRM in het onderwijs. Eerdere onderzoeken die gedaan zijn naar HRM en performance in de publieke sector onderstrepen het belang dat publieke organisaties hun HR-activiteiten moeten herevalueren en afstemmen op elkaar, de organisatiedoelen en –context om de algehele performance van publieke organisaties te verbeteren (Gould-Williams, 2003; Boyne, Jenkins & Poole, 2002; Pichault, 2007).

Naast dat Boxall & Purcell (2011) aanleiding geven om uit te gaan van de *best-principle* benadering van goed HRM, geeft ook de context van het voortgezet onderwijs aanleiding om uit te gaan van algemeen geldende *principles* van goed HRM en specifieke *principles* voor de context van het VO in plaats van de onderscheiden *best-practice* en *best-fit* benaderingen. Scholen opereren in verschillende contexten die van invloed zijn op hun personeelsbeleid. Zo maakt het bijvoorbeeld verschil per regio waarin de school zich bevindt of daar een tekort of juist een overschot aan docenten is op de arbeidsmarkt (Intermediair, 2013). Daarnaast heeft elke school zijn eigen administratieve en culturele achtergrond die van invloed is op het HR-beleid. Hierdoor is het onwaarschijnlijk dat er een passende *best practice* benadering van goed HRM voor alle scholen in het VO kan worden gevonden. Echter, doordat de context van het VO erg specifiek is en omstandigheden geeft waar alle scholen mee te maken hebben (zoals sterke overheidsbemoeienis en –afhankelijkheid, druk vanuit de maatschappij op kwalitatief goed onderwijs, professionals die voor de klas staan, et cetera) is het aannemelijk dat er algemeen geldende *best-principles* voor goed HRM voor scholen in het voortgezet onderwijs kunnen worden onderscheiden.

## **2.2 HRM en performance**

In deze paragraaf worden eerst de generieke theorieën over HRM en performance weergegeven. Vervolgens wordt er ingegaan op context specifieke theorieën over HRM en performance.

### **2.2.1 Generieke theorieën over HRM en performance**

#### **HRM en performance**

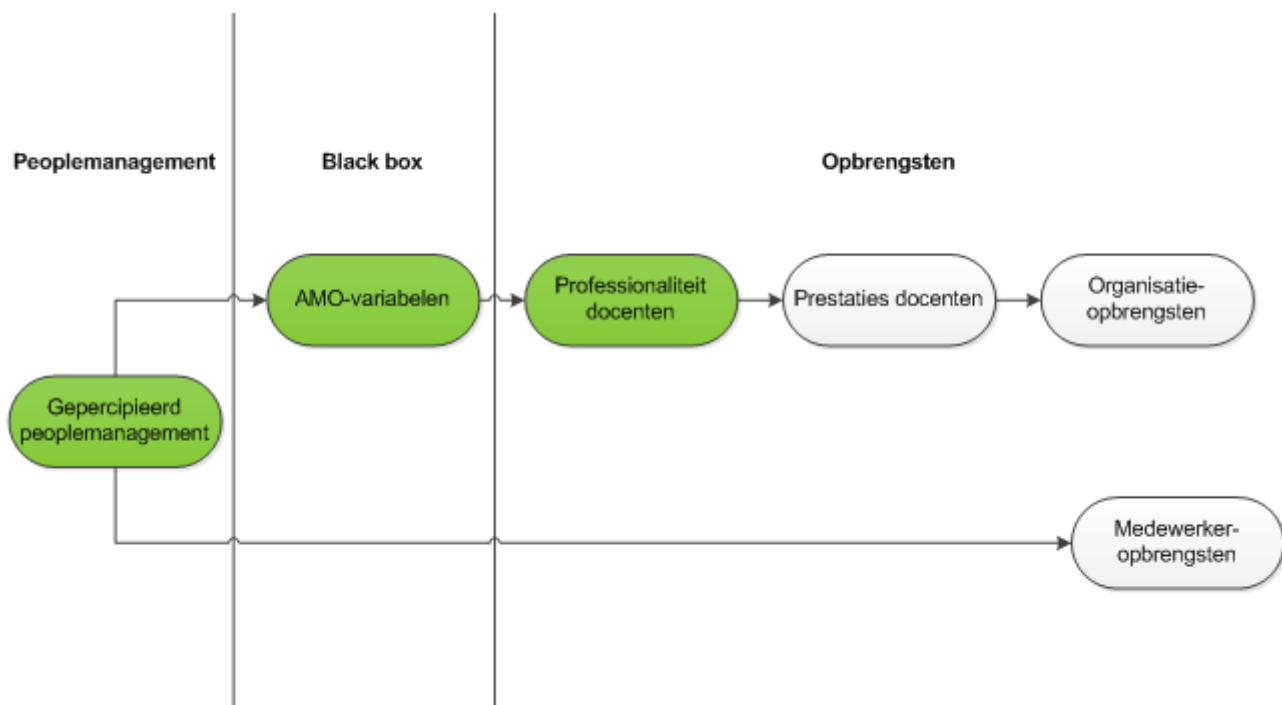
Zoals aangegeven wordt in dit onderzoek verondersteld dat de professionaliteit van docenten bijdraagt aan een betere performance van docenten en dat een betere performance van docenten bijdraagt aan beter onderwijs. Vragen over hoe de professionaliteit van docenten ondersteund kan worden door peoplemanagement-activiteiten van scholen zijn in die zin dus vragen naar hoe een betere performance van docenten ondersteund kan worden door peoplemanagement van scholen. Deze vragen sluiten aan bij de zoektocht naar een theoretische verklaring voor de manier waarop HRM een bijdrage levert aan performance. Deze onduidelijkheid over de mechanismen die HRM en performance met elkaar verbinden vinden plaats in de zo geheten *black box* van HRM. Een veel gebruikt conceptueel raamwerk dat ontwikkeld is om processen in de *black box* te analyseren is het AMO-model (Boselie, Dietz & Boon, 2005). Het AMO-model stelt dat individuele medewerkers goed presteren wanneer zij (Boxall & Purcell, 2011, pp. 5-6):

- de capaciteiten hebben om te presteren (zij *kunnen* hun werk doen omdat zij de juiste kennis, vaardigheden en attitudes competenties hebben);

- bereid zijn om te presteren (zij *willen* hun werk doen omdat zij zich daartoe geïnteresseerd en gestimuleerd voelen);
- de gelegenheid hebben om te presteren (hun werk structuur en omgeving geeft de benodigde ondersteuning en mogelijkheden tot inspraak).

### Medewerkerpercepties en rol leidinggevenden

Khilji & Wang (2006) stellen dat medewerkerpercepties van HR-beleid een grotere impact hebben op de houding en het gedrag van medewerkers dan de percepties die managers van de implementatie van het HR-beleid hebben. Daarnaast stellen Purcell & Hutchinson (2007) dat de perceptie die medewerkers hebben van HR-beleid niet alleen wordt gevormd door de ondersteuning die zij ervaren vanuit HR-maatregelen, maar ook door het ervaren leiderschapsgedrag van leidinggevenden. Deze twee componenten samen noemen Purcell & Hutchinson (2007) *peoplemanagement*. Knies (2012) heeft een aanvulling gedaan op een eerder gevormde HRM-performanceketen van Wright & Nishii (2006) waarin zij naast HR-maatregelen ook leiderschapsgedrag meeneemt. Als we de performance van docenten weer terugbrengen naar professionaliteit van docenten wat leidt tot betere performance, dan kan de peoplemanagement-performanceketen van Knies (2012) worden aangepast naar een peoplemanagement-professionaliteit-performanceketen (vanaf hier: PPP-keten) welke er als volgt uitziet:



Figuur 3 Peoplemanagement-professionaliteit-performanceketen, op basis van Knies (2012).

In dit onderzoek wordt de professionaliteit van docenten als opbrengst gezien van de AMO-variabelen van docenten die beïnvloed worden door peoplemanagement.

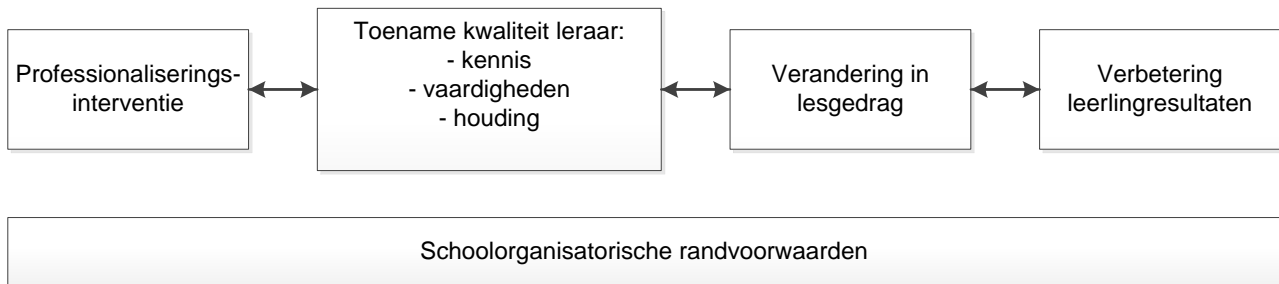
### 2.2.2 Context specifieke theorieën over HRM en performance

Voorafgaand aan deze subparagraaf is het belangrijk om te noemen dat veel van de literatuur die wordt aangehaald in deze subparagraaf afkomstig is uit een overzichtsnotitie van het CAOP over het effectief professionaliseren van schoolorganisaties (Lubberman & Pijpers, 2013).

Konermann & Uytendaal (2011) stellen dat veel onderzoek over HRM en performance in het onderwijs zich richt op de instrumentele en beheersmatige inrichting van personeelsbeleid. Zij stellen dat personeelsbeleid in het onderwijs zich meer moet richten op de ontwikkeling en het leren van personeel (Konermann & Uytendaal, 2011; Lubberman & Pijpers, 2013). Dit sluit aan bij de visie van veel andere onderwijs specifieke literatuur op HRM, er wordt in sterke mate gericht op ontwikkelingsactiviteiten, andere aspecten van HR-

beleid zoals werving & selectie of werk-privébalans worden veelal buiten beschouwing gelaten (zie bijvoorbeeld: Klarus & Weijzen, 2012; Van Kuijk, Vrieze & van Gennip, 2011, beide in: Lubberman & Pijpers, 2013).

Het denken over HRM en performance wordt binnen de context van het VO dus overwegend smal gezien als performance in de zin van ontwikkeling van het personeel door middel van scholingsbeleid en -instrumenten. Desimone (2009) geeft in de *theory of improvement* een uitwerking van deze smalle opvatting van de relatie tussen HRM en performance. De *theory of improvement* stelt dat er een relatie is tussen de kenmerken van de professionaliseringsinterventie, kennis vaardigheden en attitudes van leraren, het lesgedrag van de leraar en leerlingresultaten (Desimone, 2009). De theory of improvement kan als volgt gemodelleerd worden weergegeven:



**Figuur 4 Theory of improvement (Desimone, 2009).**

Deze theorie kan worden gezien als een smalle variant van de PPP-keten zoals weergegeven in paragraaf 2.2.1. Alle schakels van het model van Desimone zijn namelijk nagenoeg een versmalde versie van de schakels van de PPP-keten. Wanneer we kijken naar de schakel 'toename kwaliteit leraar in de vorm van kennis, vaardigheden en houding', dan vertoont deze overeenkomsten met de AMO-variabelen van de PPP-keten. Kennis, vaardigheden en houding samen zijn namelijk te definiëren als competenties, die binnen AMO onder de capaciteiten (*abilities*) van docenten vallen. De PPP-keten ziet die schakel breder, door behalve naar de capaciteiten van docenten ook naar motivatie en gelegenheid van docenten te kijken. Hetzelfde geldt voor de schakel 'verbetering van de leerlingresultaten'. Die kan worden gezien als het uiteindelijke resultaat van de PPP-keten. De aanname die in dit onderzoek namelijk gedaan wordt is dat de performance van docenten bijdraagt aan beter onderwijs. Echter, beter onderwijs is breder dan verbetering in leerlingresultaten alleen, want zoals de VO-raad en het ministerie van OCW (2011) stellen heeft het VO ook een bredere vormende opdracht, die niet door middel van cijfers valt te beoordelen (VO-raad & Ministerie van OCW, 2011).

Er zit verschil tussen de overige schakels van het model van Desimone en de PPP-keten. In dit onderzoek wordt de aandacht namelijk niet gericht op professionaliseringsinterventies zoals in het model van Desimone wordt gedaan, maar staan peoplemanagement-activiteiten centraal. Het idee is echter vergelijkbaar. Net zoals Desimone (2009) veronderstelt dat professionaliseringsinterventies van invloed zijn op de AMO van docenten, veronderstelt de PPP-keten dat peoplemanagement-activiteiten van invloed zijn op de AMO van docenten. Daarnaast kunnen professionaliseringsinterventies worden gezien als onderdeel van HRM. Professionaliseringsinterventies zijn namelijk veelal vormen van training en ontwikkeling (Lubberman & Pijpers, 2013) en training en ontwikkeling zijn in dit onderzoek onderscheiden als HR-cluster binnen peoplemanagement (hier wordt verder op ingegaan in paragraaf 2.3).

De schakel die over blijft is de 'verandering in lesgedrag' in het model van Desimone (2009) en de 'professionaliteit van docenten' in de PPP-keten. Als we de vergelijking van het model van Desimone (2009) met de PPP-keten voortzetten, zou de professionaliteit van docenten gezien kunnen worden als lesgedrag. Desimone (2009) stelt dat docenten hun kennis, vaardigheden en houding gebruiken om hun lesgedrag te verbeteren. Het lesgedrag is in deze zin dus een uitkomst van de toepassing van kennis, vaardigheden en houdingen door docenten die weer beïnvloed worden door professionaliseringsinterventies. Als we dit terughalen naar de PPP-keten dan zou lesgedrag van docenten het resultaat zijn van toepassing van de AMO-variabelen door docenten die weer beïnvloed worden door peoplemanagement-elementen. Wederom is deze schakel smaller dan hoe professionaliteit van docenten wordt opgevat in de PPP-keten. Naast



lesgedrag moeten docenten ook andere gedragingen vertonen die te maken hebben met de bredere vormende opdracht van het onderwijs. In paragraaf 2.5 wordt uitgebreider stilgestaan bij deze bredere betekenis van professionaliteit van docenten.

## 2.3 Peoplemanagement

In deze paragraaf worden allereerst de generieke theoretische ideeën over peoplemanagement weergegeven, vervolgens worden context specifieke ideeën over peoplemanagement weergegeven. Dit onderzoek baseert zich bij het weergeven van het generieke kader van peoplemanagement in belangrijke mate op het proefschrift van Eva Knies (2012). Veel van de bronnen die worden aangehaald in deze paragraaf zijn terug te vinden in het proefschrift van Knies.

### 2.3.1 Generieke theorieën over peoplemanagement

Het concept peoplemanagement is geïntroduceerd door Purcell & Hutchinson in 2007, maar het concept is door hen niet nauwkeurig gedefinieerd en geoperationaliseerd (Knies, 2012). Op basis van eerder gedaan onderzoek door Knies en de operationalisatie van leiderschapsgedrag van Purcell & Hutchinson (2007), heeft Knies (2012) in haar proefschrift een eerste systematische uitwerking van het concept peoplemanagement gegeven.

Knies onderscheidt in haar onderzoek twee hoofdcomponenten van peoplemanagement: de toepassing van HR-maatregelen en de ondersteuning door de leidinggevende. Onder deze hoofdcomponenten vallen vier peoplemanagement-activiteiten die significant van invloed zijn op de capaciteiten, motivatie en/of autonomie van medewerkers. Deze activiteiten zijn: 'ondersteuning door HR-maatregelen', 'ondersteuning door maatwerkafspraken', 'ondersteuning in dagelijks functioneren door leidinggevende' en 'ondersteuning in ontwikkeling door leidinggevende' (Knies, 2012).

#### Toepassing van HR-maatregelen

De toepassing van HR-maatregelen wordt door Knies (2012) opgesplitst in twee activiteiten. Met de activiteit ondersteuning door HR-maatregelen bedoelt Knies (2012) de HR-maatregelen die deel uitmaken van het HR-beleid van de organisatie. Bij de activiteit ondersteuning door maatwerk gaat het om ondersteuning die medewerkers ervaren door de afspraken die leidinggevend met hen maken op basis van hun persoonlijke situatie.

In de wetenschappelijke literatuur is er geen overeenstemming over wat er onder HRM wordt verstaan en is er weinig consistentie in HR-praktijken die worden geselecteerd binnen HR-systemen (Boselie, Dietz & Boon, 2005; Knies, 2012). Boselie, et al. (2005) hebben door middel van een overzichtsstudie vastgesteld dat er in het algemeen 26 verschillende categorieën HR-maatregelen worden onderscheiden binnen onderzoeken naar HRM en performance. Uit deze 26 verschillende categorieën HR-maatregelen zijn door Boon, et al. (2011) zeven clusters van HR-praktijken geselecteerd. Deze HR-praktijken zijn het vaakst voorkomend in *high performance work practices* en door respondenten van het onderzoek van Boon, et al. (2011) werd aangegeven dat deze HR-praktijken het vaakst door hen werden ervaren. Deze HR-clusters zijn: 1. Training/ontwikkeling; 2. Participatie/autonomie/*job design*; 3. Performance evaluatie/beloningen; 4. Teamwerk/autonomie; 5. Werk-privébalans; 6. Werving/selectie; 7. Werkzekerheid.

Met de peoplemanagement-activiteit 'ondersteuning door maatwerkafspraken' wordt door Knies (2012) bedoeld de mate waarin afspraken worden gemaakt tussen medewerkers en hun leidinggevende die passen bij de individuele behoefte van de medewerker en daardoor als ondersteunend worden ervaren (Knies, 2012, p. 67). Dit kunnen individuele afspraken zijn die alleen voor de betreffende medewerker gelden, maar dit kunnen ook afspraken zijn die gelden voor meerdere medewerkers. Daarbij moet wel gelden dat deze afwijken van de standaard situatie die geldt binnen een organisatie, om deze afspraken als maatwerk te kunnen beschouwen.

#### Ondersteuning door leidinggevende

Het peoplemanagement-element ondersteuning door de leidinggevende is gebaseerd op de *leader-member exchange* (vanaf hier: LMX) theorie (Knies, 2012). LMX wordt door Konermann (2012) gedefinieerd als de kwaliteit van de relatie tussen leidinggevend en medewerkers. Konermann (2012) stelt dat leader-member exchange positief van invloed is op de motivatie van medewerkers. Knies (2012) onderscheidt twee

elementen van ondersteuning door de leidinggevende. De eerste component is de algemene steun die leidinggevendenden bieden aan medewerkers in het dagelijks functioneren, ondersteuning gericht op de taakuitoefening van medewerkers. De tweede component gaat over de ondersteuning die leidinggevendenden bieden op het gebied van ontwikkeling van medewerkers, ondersteuning gericht op de loopbaan van medewerkers (Knies, 2012). Uit het proefschrift van Knies (2012) blijkt dat de twee elementen van leiderschapsgedrag significant van invloed zijn op de capaciteiten, motivatie en/of gelegenheid van medewerkers en dus verder gaat dan de LMX-theorie die alleen uitgaat van invloed op de motivatie van medewerkers.

### **2.3.2 Context specifieke theorieën over peoplemanagement**

Voor zover de onderzoeker bekend zijn er geen context specifieke theorieën over peoplemanagement. Om deze reden worden de onderscheiden componenten van Knies (2012) aangehouden en worden deze elementen geconfronteerd met context specifieke literatuur.

#### **Toepassing van HR-maatregelen**

Wat betreft de toepassing van HR-maatregelen richt veel context specifieke literatuur zich op ontwikkelings- of leeractiviteiten en op instrumenteel en regelgeleide maatregelen die (veelal) worden ingegeven door beleidsinterventies vanuit de overheid (zie bijvoorbeeld: Konermann & Uytendaal, 2011 in Lubberman & Pijpers, 2013). In context specifieke literatuur bestaat veelal een smalle visie op HR-beleid. Dit wordt expliciet weergegeven in de overzichtsnotitie van het CAOP waar Lubberman & Pijpers (2013) stellen dat HR-beleid meer inhoudt dan alleen de ontwikkeling van het personeel, maar zich in hun notitie enkel richten op scholingsbeleid (Lubberman & Pijpers, 2013, p. 21).

Een uitzondering op deze smalle visie op HRM in het onderwijs is het onderzoek naar HR-praktijken in het onderwijs van Peek en van Kuijk (2010). Binnen dit onderzoek zeggen zij te kiezen voor een gangbare indeling van HR-praktijken. De HR-praktijken die zij gebruiken zijn: werving & selectie, ontwikkeling, beoordeling & beloning, strategische personeelsplanning en arbeidsomstandigheden (gericht op gezondheid en veiligheid), waar zij deze indeling op baseren geven zij niet weer. Deze HR-praktijken komen grotendeels overeen met de cluster HR-praktijken van Boon et al. (2011), met uitzondering van strategische personeelsplanning en arbeidsomstandigheden (gericht op veiligheid en gezondheid). Deze HR-praktijken worden niet meegenomen in de clusters van Boon et al. (2011), maar zijn gezien de context van het onderwijs relevant voor dit onderzoek. Peek en van Kuijk (2010) stellen dat, door de spanning op de arbeidsmarkt door vergrijzing binnen de onderwijssector, strategische personeelsplanning op de lange termijn noodzakelijk is. Zij stellen daarnaast dat de financiële gezondheid van scholen in grote mate afhankelijk is van de verhouding tussen het aantal leerlingen en docenten (Peek & van Kuijk, 2010). Strategische personeelsplanning lijkt zodoende een ondersteunend element te zijn voor de gehele schoolorganisatie en niet zo zeer voor individuele medewerkers, al valt wel aan te voeren dat wanneer er een gezonde verhouding is tussen het aantal leerlingen en docenten dit zorgt voor een goede werkbelasting van docenten. Daarnaast kan strategische personeelsplanning bijdragen aan het HR-cluster werkzekerheid, doordat strategische personeelsplanning medewerkers inzicht kan geven in personeelsverloop. Ook de cluster arbeidsomstandigheden specifiek gericht op veiligheid en gezondheid is interessant om mee te nemen in de context van het onderwijs. Gezien de krappe arbeidsmarkt is het namelijk van belang dat het personeel duurzaam inzetbaar is. Aandacht besteden aan gezondheid en veiligheid kan bijdragen aan deze duurzame inzetbaarheid (Van Vuuren, T., Caniels, M. & Semeijn, J. 2011).

#### **Leiderschapsgedrag**

Context specifieke literatuur over leiderschapsgedrag wordt gegeven door Waslander, Dückers en van Dijk (2012), die in opdracht van de VO-raad een onderzoek hebben gedaan naar goed schoolleiderschap. Dit onderzoek heeft zeven domeinen van schoolleiderschap opgeleverd: 1. Visie en richting geven; 2. Realiseren van optimale condities voor leren en doceren; 3. Professionele ontwikkeling van medewerkers stimuleren; 4. Coherentie realiseren tussen alle beleidsterreinen binnen de organisatie; 4. Een proces van continue verbetering realiseren; 6. Strategisch omgaan met de omgeving; 7. Persoonlijkheid van de schoolleider. Deze zeven domeinen kunnen worden gezien als goed leiderschapsgedrag van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Binnen elk domein worden namelijk concrete gedragingen van schoolleiders weergegeven, hierop is het domein 'persoonlijkheid van de schoolleider' een uitzondering. De kenmerken

van dit domein zijn meer te zien als persoonlijkheidskenmerken van de schoolleider dan als concrete gedragingen.

Wanneer we deze context specifieke invulling van leiderschapsgedrag vergelijken met de elementen die Knies (2012) in haar generieke peoplemanagement-theorie onderscheidt dan zijn er overeenkomsten en verschillen te zien. Het domein stimuleren van professionele ontwikkeling van Waslander et al. (2012) komt grotendeels overeen met het element ondersteuning in ontwikkeling van Knies (2012) en deze kunnen als aanvulling op elkaar worden gezien: schoolleiders moeten de professionele ontwikkeling van medewerkers stimuleren en ondersteunen. Daarnaast vertoont het domein curriculum en instructie van Waslander et al. (2012) overeenkomsten met het element ondersteuning in dagelijks functioneren van Knies (2012): beide richten zich op het realiseren van optimale omstandigheden voor het dagelijks functioneren van docenten.

De overige domeinen die Waslander et al. (2012) onderscheiden sluiten echter niet aan bij de peoplemanagement-elementen van Knies (2012). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat Waslander et al. (2012) en Knies (2012) de focus op verschillende niveaus van leidinggevendens leggen. Hoewel Waslander et al. (2012) expliciet aangeven dat de onderscheiden domeinen van schoolleiderschap van toepassing zijn op alle niveaus van schoolleiderschap, lijken een aantal domeinen vooral van toepassing te zijn voor de hoogste niveaus van schoolleiderschap. Zo worden visie en richting vooral gegeven door het hoogste niveau van schoolleiderschap binnen scholen en soms zelfs voornamelijk buiten de scholen doordat visie en richting worden gegeven door bovenschoolse besturen. Hetzelfde geldt voor het domein strategisch omgaan met de omgeving, ook dit lijkt vooral een domein wat van toepassing is op het hoogste niveau van schoolleiderschap, teamleiders zijn namelijk vooral werkzaam binnen de school en daardoor is het aannemelijk dat zij niet veel te maken hebben met de omgeving van de school. Knies (2012) focust zich in haar onderzoek vooral op ondersteuning door directe leidinggevendens, hierdoor valt het te verklaren dat zij zich, in tegenstelling tot Waslander et al. (2012), niet richt op visie en richting en het strategisch omgaan met de omgeving.

Dit onderzoek kijkt met name naar de ondersteuning vanuit directe leidinggevendens van docenten (teamleiders), omdat het meeste leiderschapsgedrag dat docenten ervaren van teamleiders afkomstig is. Lijnmanagers (teamleiders) krijgen namelijk een steeds grotere verantwoordelijkheid voor het toepassen van HR-beleid (Purcell & Hutchinson, 2007), waardoor teamleiders met name de leidinggevendens zullen zijn die HR-beleid toepassen en ondersteunend leiderschapsgedrag vertonen aan docenten. Doordat dit onderzoek vooral kijkt naar ondersteuning vanuit teamleiders valt het te verwachten dat de domeinen visie & richting en strategisch omgaan met de omgeving, die meestal plaats vinden op een hoger niveau van schoolleiderschap dan het teamleidersniveau, in dit onderzoek buiten beschouwing blijven.

## **2.4 AMO-variabelen**

In deze paragraaf worden eerst de generieke theorieën over de AMO-variabelen weergegeven. Vervolgens wordt ingegaan op context specifieke literatuur over de verschillende AMO-variabelen.

### **2.4.1 Generieke theorieën over de AMO-variabelen**

De drie componenten van het AMO-model (capaciteiten, motivatie en gelegenheid van medewerkers) als mediërende factoren tussen HRM en performance vinden hun oorsprong in eerdere theorieën en discussies binnen het HRM-veld.

#### **Capaciteiten van medewerkers**

Het idee dat de performance van organisaties afhankelijk is van de kennis, vaardigheden en houdingen van medewerkers valt terug te leiden naar de *Resource Based View* (vanaf hier: RBV) theorie, welke aandacht vestigt op de interne bronnen van organisaties (Knies, 2012). De RBV stelt dat organisaties competitief voordeel kunnen behalen op hulpbronnen die schaars en niet vervangbaar en imiteerbaar zijn (Boxall & Purcell, 2011). Medewerkers kunnen kwaliteiten hebben die niet gemakkelijk te vervangen en te imiteren en zodoende waardevol zijn voor een organisatie. Daarnaast kunnen er sociale structuren in een organisatie ontstaan, waardoor een team beter presteert dan alle individuen samen (Boxall & Purcell, 2011). Aan zowel de kwaliteiten van medewerkers als de sociale structuren in organisaties die leiden tot betere performance kan HRM een bijdrage leveren.

De capaciteiten die medewerkers hebben om te presteren (*Abilities*) bestaan uit de kennis, vaardigheden en houdingen van medewerkers. Deze capaciteiten bestaan uit kennis en vaardigheden die zijn verkregen door onderwijs en training aan de ene kant en door ervaringen in werk en het persoonlijke leven aan de andere kant (Boxall & Purcell, 2011). Boxall & Purcell (2011) stellen dat er twee factoren zijn die het potentieel van medewerkers om kennis en vaardigheden te verkrijgen beïnvloeden. De eerste is de fysieke en mentale gezondheid van medewerkers en de tweede is de intelligentie van medewerkers. Werving en selectie op deze factoren is volgens Boxall & Purcell (2011) dan ook van groot belang. Daarnaast stellen zij dat training en ontwikkeling een complementaire rol speelt. Deze rol is complementair omdat *make* (wat je doet met training & ontwikkeling) niet alternatief kan zijn aan *buy* (door middel van werving & selectie).

### Motivatie van medewerkers

Het idee dat de performance van organisaties afhankelijk is van de motivatie van medewerkers die beïnvloed wordt door HRM valt te herleiden naar de *Social Exchange theory* (Knies, 2012). Het idee van deze theorie is dat werknemers naast een economische transactie ook een sociale transactie hebben met hun werkgever. Een vaak aangenomen definitie van *social exchange* is dat het gaat om vrijwillige acties van werknemers ten gunste van de werkgever, zonder dat daarover formele afspraken zijn gemaakt (Cropanzano & Mitchell, 2005). Medewerkers ondernemen deze acties omdat ze de investeringen die in hen zijn gedaan door de organisatie op die manier willen terugbetalen (Knies, 2012). HRM kan een bijdrage leveren aan de sociale relatie tussen werkgever en werknemer dat kan leiden tot vrijwillige acties van werknemers, welke weer kunnen leiden tot betere performance.

Er wordt standaard een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie van medewerkers. Intrinsieke motivatie heeft te maken met het werk zelf. Werknemers zijn intrinsiek gemotiveerd wanneer zij het werk plezierig en interessant vinden en betrokken willen zijn bij de werkzaamheden. Extrinsieke motivatie heeft te maken met materiële en sociale beloningen die verkregen worden door het werk zoals het salaris, de bijbehorende status en de mate van werkzekerheid (Boxall & Purcell, 2011, pp. 204-205). Intrinsieke motivatie wordt positief beïnvloed door de mate waarin werknemers hun vaardigheden kunnen toepassen in het werk, de mate waarin het werk mogelijkheden biedt tot groei en de mate waarin werknemers autonomie ervaren in hoe ze het werk mogen uitvoeren. Intrinsieke motivatie wordt negatief beïnvloed door een hoge werkdruk, maar dit kan worden verminderd door de ondersteuning die werknemers ervaren door hun werkgever en collega's (Boxall & Purcell, 2011). Betaling/beloning is de meest belangrijke extrinsieke motivator.

Boxall & Purcell (2011) stellen dat zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie belangrijk zijn voor de prestatie van medewerkers. Herzberg (2003) levert daar aanvullende inzichten op met de motivator-hygiëne theorie. In literatuur wordt vaak gesproken dat medewerkers tevreden of ontevreden kunnen zijn. Herzberg (2003) stelt dat daar nog een niveau tussen zit. Volgens Herzberg (2003) kunnen medewerkers tevreden, niet tevreden & en niet ontevreden en ontevreden zijn. Wanneer motivatoren (factoren die van invloed zijn op de intrinsieke motivatie) aanwezig zijn (zoals ontwikkelingsmogelijkheden) zorgt dit ervoor dat medewerkers tevreden zijn, wanneer motivatoren niet aanwezig zijn zorgt dit ervoor dat medewerkers niet tevreden zijn. Wanneer hygiëne factoren (factoren die van invloed zijn op de extrinsieke motivatie, zoals betaling voor werk) aanwezig zijn zorgt dit er volgens Herzberg (2003) voor dat medewerkers niet ontevreden zijn. Wanneer hygiënefactoren afwezig zijn, zorgt dit ervoor dat medewerkers ontevreden zijn (Herzberg, 2003). De factoren die zorgen dat werknemers tevreden zijn met en gemotiveerd zijn voor hun werk verschillen dus van de factoren die zorgen dat medewerkers ontevreden zijn met en ongemotiveerd zijn voor hun werk (Herzberg, 2003).

Naast de algemene onderscheiding tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie wordt er in publieke organisaties vaak een extra vorm van motivatie onderscheiden, *Public Service Motivation* (vanaf hier: PSM). Vandenabeele (2007) definieert PSM als "*the belief, values and attitudes that go beyond self-interest and organizational interest, that concern the interest of a larger political entity and that motivate individuals to act accordingly whenever appropriate*" (Vandenabeele, 2007, p. 547). PSM bestaat uit vijf dimensies: interesse in publiek beleid; *commitment* aan het publiek belang; medeleven; zelfopoffering en democratisch bestuur (Andersen, Heinesen & Pedersen, 2012; Vandenabeele, 2008). Steijn (2006) stelt dat aandacht voor PSM van belang is omdat de publieke sector werknemers aantrekt met andere waardeoriëntaties dan werknemers

in de private sector, zo hechten publieke sector werknemers volgens Wright (2007) minder waarde aan financiële beloning en meer aan het helpen van anderen dan werknemers in de private sector. Daarnaast stelt Steijn (2006) dat PSM samengaat met hogere arbeidsprestaties en dat utilitaire aansturinginstrumenten minder goed werken bij PSM werknemers (Steijn, 2006).

### Gelegenheid die medewerkers krijgen

Ook de *opportunity* component van de AMO-variabelen vindt de basis in eerdere theorieën. Snape & Redman (2010) richten zich in hun onderzoek niet alleen op de houding van medewerkers, maar ook op de *job characteristics* die van mediërende invloed kunnen zijn op performance. Zij stellen dat HRM bijdraagt aan de performance van werknemers doordat medewerkers meer gelegenheid hebben om te presteren door de mate van *discretion* die zij ervaren. Snape & Redman (2010) zien discretion als de mate van keuzevrijheid die medewerkers ervaren te hebben om over belangrijke aspecten van hun werk te beslissen (Snape & Redman, 2010, p. 1221).

De gelegenheid die medewerkers krijgen gaat echter verder dan de autonomie of discretion die zij ervaren om over belangrijke aspecten van hun werk te beslissen. De gelegenheid die medewerkers krijgen gaat ook over de mate waarin medewerkers beschikken over benodigde middelen en ondersteuning voor hun werkzaamheden zoals goede ICT-voorzieningen (Boxall & Purcell, 2011). Zoals Boxall & Purcell (2011) aangaven is de mate van autonomie die werknemers ervaren in hoe ze het werk mogen uitvoeren van invloed op hun intrinsieke motivatie (p. 206). De *Opportunity* variabele lijkt dus naast direct, ook indirect van invloed op de performance van medewerkers met de motivatie-variabele als mediërende variabele.

### 2.4.2 Context specifieke theorieën over de AMO-variabelen

Voor zover de onderzoeker bekend zijn er geen context specifieke theorieën over de mediërende werking van AMO-variabelen tussen HRM en performance. Dit sluit aan bij de smalle visie op HRM en performance in het onderwijs die geschetst is in paragraaf 2.2.2. In deze subparagraaf worden voor de afzonderlijke AMO-variabelen context specifieke inzichten gezocht.

#### Capaciteiten van docenten

Van Essen & Timmerman (2008) kijken in hun onderzoek naar de competenties die aan bod komen in lerarenopleidingen. Deze competenties kunnen worden gebruikt voor een concept specifieke invulling van de capaciteiten van docenten. Hierbij wordt de aanname gedaan dat lerarenopleidingen studenten toerusten met alle competenties die zij nodig hebben als docent. Van Essen & Timmerman (2008) stellen dat vier componenten de basis vormen van lerarenopleidingen: pedagogiek & didactiek, vakinhoudelijke & algemene kennis, praktische vaardigheden en houdingen zoals geduld, zelfcontrole, doorzettingsvermogen en zelfopoffering.

Veel onderzoekers onderstrepen dat docenten kennis en vaardigheden moeten hebben op het gebied van vakinhoud, didactiek en pedagogiek (zie bijvoorbeeld: van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Scheerens, 2010; Lubberman & Pijpers, 2013). Dit zijn kennis en vaardigheden op het gebied van de primaire rol van docenten, het lesgeven en het bevorderen van leren. Daarnaast onderscheiden deze auteurs secundaire rollen van docenten waar docenten capaciteiten voor moeten hebben om deze op een goede manier uit te voeren. Deze secundaire rollen zijn bijvoorbeeld docenten als organisatoren, onderzoekers, peer-coaches, vernieuwers, mentoren en assistenten van het management (Van Veen et al., 2010).

#### Motivatie van docenten

Onderwijs specifieke literatuur onderstreept de generieke theorie van Herzberg (2003). Uit het onderzoek van Addison en Brundrett (2008) blijkt dat factoren die van invloed zijn op de intrinsieke motivatie van docenten vooral factoren zijn die motiveren en dat factoren die van invloed zijn op de extrinsieke motivatie van docenten vooral factoren zijn die demotiveren. De factoren die docenten intrinsiek motiveren die Addison en Brundrett (2008) onderscheiden zijn: leerlingen die gemotiveerd en geïnteresseerd zijn en zich goed gedragen; samenwerken met collega's aan leuke/uitdagende taken; ondersteunende collega's en vooruitgang van leerlingen. Factoren die docenten demotiveren die door Addison en Brundrett (2008) onderscheiden worden zijn: veel uren werken met een hoge werkdruk; slecht en/of ongeïnteresseerd gedrag van leerlingen (Addison & Brundrett, 2008).

## Gelegenheid van docenten

Het werk van docenten is divers, onvoorspelbaar, complex en soms zelfs onduidelijk en vaag. Dit maakt dat docenten een zekere mate van autonomie moeten hebben om met deze werkomstandigheden om te gaan (van Veen, 2008). Volgens van Veen (2008) laat onderzoek zien dat de mate van autonomie die docenten ervaren sterk van invloed is op hun zelfwerkzaamheid, baantevredenheid en werk motivatie.

Hoewel autonomie belangrijk is voor de werkzaamheden van docenten, wordt de autonomie van docenten de laatste jaren beperkt. In het afgelopen decennium heeft de overheid de onderwijssector sterk gedecentraliseerd. Doel hiervan was om scholen meer organisatorische en financiële autonomie te geven. Het idee hierachter was dat beleid efficiënter ontwikkeld en geïmplementeerd kan worden op schoolniveau dan op overheidsniveau.

Scholen kregen door deze decentralisatie een beperking in middelen en dit leidde tot samenwerkingen en fusies van scholen. Het idee achter deze samenwerkingen en fusies was dat scholen minder middelen hoefden te besteden aan administratieve en organisatorische zaken als de financiële en personeelsadministratie wanneer zij hierin samen zouden werken. Door de vele samenwerkingen en fusies die voortkwamen uit deze decentralisatie werden nieuwe administratieve, coördinatie en managementlagen gecreëerd. Hierdoor hebben docenten nu te maken met een groter aantal managers, coördinatoren en onderwijsexperts die hun dagelijkse werk beïnvloeden en hun autonomie aanzienlijk verkleinen (Van Veen, 2008). Van Veen (2008) stelt dan ook dat docenten te weinig autonomie hebben om hun werk goed te doen. Daarnaast stelt hij dat docenten weinig invloed hebben en weinig betrokken worden bij organisatiebeslissingen. Door dit gebrek aan autonomie en invloed worden docenten meer als uitvoerders dan als professionals behandeld (Van Veen, 2008).

## 2.5 Professionaliteit docenten

In deze paragraaf wordt allereerst ingegaan op professionalisering in het algemeen als onderwerp van grotere strijd. Vervolgens zal in worden gegaan op de professionaliteit van docenten.

### 2.5.1 Professionalisering als onderwerp van grotere strijd

Sinds tien jaar is er een groot publiek en politiek debat gaande over professionals, managers en publieke dienstverlening (Noordegraaf, 2010). Het debat richt zich op zorgen over de rol en status van artsen, verpleegkundigen, leraren en andere professionals. Professionals zouden beklemd, gedemotiveerd en gefrustreerd zijn geraakt en dat zou de kwaliteit van de publieke dienstverlening hebben aangetast. Professionals zouden te weinig ruimte krijgen door trends als *New Public Management* en de bijbehorende managementcultuur (Noordegraaf, 2010).

Aan de andere kant van het debat zijn er ook geluiden die de ruimte van professionals niet groter, maar juist kleiner willen maken. Dit komt door incidenten die aantonen dat professionals niet automatisch het goede doen, professionals zijn niet altijd even professioneel. Ze doen niet altijd even goede dingen, omdat ze qua kennis of vaardigheden tekortschieten, omdat ze niet goed met andere professionals kunnen samenwerken of omdat ze het moeilijk vinden om met nieuwe omstandigheden om te gaan. Dit geeft aanleiding om het gedrag van professionals kritisch te bezien en de ruimte van professionals niet groter, maar kleiner te maken. Daar komt bij dat niet altijd duidelijk is wat 'het goede' tegenwoordig is (Noordegraaf, 2010).

### 2.5.2 Professionalisering van docenten binnen de grotere strijd

Door veel actoren wordt geen betekenis gegeven aan de professionaliteit van docenten (zie bijvoorbeeld: Ministerie van OCW, 2011c, VO-raad, 2013; Onderwijsraad, 2007). Veel meer wordt gesproken over professionalisering en dat wordt door veel actoren gezien als een proces van professionele ontwikkeling gericht om het primaire proces van het lesgeven en leren te bevorderen en/of gericht om secundaire processen zoals onderzoeken, coachen et cetera te bevorderen (Lubberman & Pijpers, 2013). Aan de uitkomst van het proces van professionalisering, de professionaliteit van docenten, wordt geen betekenis gegeven. Andere actoren geven wel een betekenis aan de professionaliteit van docenten en koppelen dit aan de bekwaamheidseisen, opgesteld in de wet BIO (zie bijvoorbeeld: Walraven et al., 2011; Hogeschool Zuyd, 2009). Scheerens (2010) en van Veen et al. (2010) linken de professionaliteit van docenten aan taken

van docenten. Zij geven daarbij aan dat er discussie bestaat over de reikwijdte van die taken en daardoor over de reikwijdte van de professionaliteit van docenten.

Naast dat er door sommige actoren geen betekenis wordt gegeven aan de professionaliteit van docenten, lijkt er ook een gebrek aan overeenstemming te zijn over de professionaliteit van docenten. Dit is niet zo gek gezien het zojuist geschetste algemene publieke en politieke debat over professionals. Naast dit debat kunnen er bij professionalisering in het onderwijs vragen worden gesteld bij in hoeverre leraren en docenten als volwaardige professionals kunnen worden beschouwd (De Wit, 2012). De Wit (2012) geeft in zijn proefschrift aan dat er discussie is in de wetenschappelijke literatuur over de professionele status van het docentenberoep en de mate waarin het beroep aan de kenmerken van een professie voldoet. Kenmerken van een professie waar het docentenberoep niet aan voldoet zijn bijvoorbeeld een systematisch geheel van kennis en langdurig wetenschappelijke scholing (De Wit, 2012; Wilensky, 1964; Ax, Elte & Ponte, 2007).

Van Veen (2008) stelt aan de hand van drie criteria van professionals dat docenten wel als volwaardige professionals moeten worden beschouwd. Docenten hebben een cruciale sociale functie, want zij dragen bij aan de opvoeding van kinderen en bereiden kinderen voor op de maatschappij. Daarnaast hebben docenten te maken met een constant veranderende context en situaties waarin zij hun kennis moeten toepassen en overdragen. Docenten hebben een systematisch geheel aan kennis nodig om met deze grote variëteit aan leerlingen en groepen om te gaan en kennis over te brengen. De onvoorspelbare lesomgevingen en variëteit aan leerlingen zorgen ervoor dat er geen beste manier van lesgeven is. Met elke situatie en elke leerling moet op een andere manier worden omgegaan en dit zorgt ervoor dat docenten autonomie moeten hebben in het uitvoeren van hun taken (van Veen, 2008).

Vanuit deze ontwikkelingen en opvattingen valt het te verklaren dat er geen overeenstemming is tussen verschillende actoren in het VO-veld over de betekenis van professionaliteit van docenten en wordt verwacht dat er ook tussen schoolleiders en docenten geen overeenstemming zal zijn over de professionaliteit van docenten.

### **2.5.3 Professionaliteit van docenten als professioneel gedrag**

Uit de koppeling van het PPP-model en de *theory of improvement* zoals gedaan in paragraaf 2.2.2 wordt duidelijk dat de professionaliteit van docenten kan worden gezien als lesgedrag dat wordt vertoond door docenten als uitkomst van de AMO-variabelen die zij hebben, welke worden beïnvloed door de peoplemanagement-activiteiten van scholen. Als we echter kijken naar het bestuursakkoord van de VO-raad en het ministerie van OCW (2011) dan stellen zij dat docenten een bredere vormende opdracht hebben en zijn er dus bredere gedragingen van docenten benodigd voor deze taken dan alleen lesgedrag. Om deze reden is lesgedrag een te smalle definitie van de professionaliteit van docenten en wordt de professionaliteit van docenten in dit onderzoek gezien als gedrag van docenten wat als professioneel wordt beschouwd.

Deze perceptie op professionaliteit sluit aan bij een recent rapport van de Onderwijsraad (2013). De Onderwijsraad maakt een tweedeling binnen professionaliteit: professionaliteit vanuit de buitenkant van het docentschap en professionaliteit vanuit de binnenkant van het docentschap. Veel beleidsinitiatieven en maatregelen van actoren in het onderwijsveld richten zich op het versterken van de status en het respect van het docentenberoep, de buitenkant van het beroep. De Onderwijsraad (2013) ziet de binnenkant van het beroep als de houding en het handelen van individuele leraren in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Versterking van de professionaliteit van de binnenkant van het beroep verdient volgens de Onderwijsraad aandacht (Onderwijsraad, 2013) en draagt tegelijkertijd bij aan een versterking van de buitenkant van het beroep, omdat de binnen- en buitenkant van professionaliteit nauw met elkaar samenhangen. Professioneel handelen van docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk zou volgens de Onderwijsraad (2013) een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de status en het respect die leraren krijgen toegekend.

### **2.5.4 Invulling van professioneel gedrag**

Veel actoren maken een onderscheid tussen primaire en secundaire gedragingen van docenten. Docenten zouden zich moeten gedragen als leerexperts (vanuit hun primaire taak) en als coöpvoeders, mentors, peer-coaches, onderzoekers, vernieuwers en assistenten van het management (vanuit hun secundaire taak) (van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010; Scheerens, 2010; Lubberman & Pijpers, 2013).

Ax, Elte en Ponte (2008) hebben op basis van twee schalen vier ideaaltypen gemaakt van professionele docenten. De eerste schaal richt zich op het onderscheid tussen routinematige professionals en improviserende professionals. De routinematige professional is in staat het leerproces van zijn leerlingen vooraf te structureren en perfect te implementeren. De nadruk ligt bij deze professional op het kennisoverdracht aspect van onderwijs. Improviserende professionals houden met hun improvisatie rekening met de achtergrond van hun leerlingen en richten zich op de intellectuele en sociale ontwikkeling van leerlingen. De nadruk ligt bij deze professional op de bredere rol van opleider, de improviserende professional ziet zichzelf als co-opleider in samenwerking met de ouders en andere maatschappelijke instituties (Ax, et al., 2008). Deze eerste tweedeling van Ax, Elte en Ponte (2008) sluit aan bij de huidig gevestigde interpretaties over primaire en secundaire gedragingen van docenten. Bij de routinematige professional ligt de nadruk meer op primaire gedragingen en bij de improviserende professional ligt de nadruk meer op secundaire gedragingen.

De tweede schaal die Ax, et al. (2008) onderscheiden, richt zich op het onderscheid tussen professionals die meer loyaal zijn aan hun professe dan aan hun organisatie (*cosmo-professionals*) en professionals die meer loyaal zijn aan hun organisatie dan aan hun professe (*local-professionals*). De *cosmo-professional* heeft een sterke loyaliteit richting zijn beroepsgroep en externe referentiegroepen (zoals leerlingen) en weinig interesse in management posities. De *local-professional* heeft een sterke loyaliteit richting de organisatie en alleen functionele *commitment* richting zijn professe en externe referentiegroepen. Deze professional is vaak geïnteresseerd in managementfuncties. Uit deze twee schalen ontstaan vier ideaaltypische professionele docenten:



**Figuur 4** Ideaaltypische profielen van professionele docenten (Ax, Elte & Ponte, 2008, p. 85).

De vier profielen die uit deze schalen zijn ontstaan bestaan in de realiteit niet in hun ideaaltypische vorm. Professionele docenten vertonen gedrag uit alle vier de ideaaltypen. Afhankelijk van de mate waarin de organisatie relaties moet onderhouden met zijn omgeving en de mate van complexiteit van activiteiten die de professional moet uitvoeren, zal een docent zich verplaatsen over de twee assen. Wanneer een organisatie zich in een dynamische omgeving bevindt die veel druk uitoefent op de organisatie, zullen de professionals uit die organisatie meer gericht moeten zijn op de omgeving. Wanneer de activiteiten die een professional uitoefent veelal complex en onvoorspelbaar zijn, dan moet een professional kunnen improviseren om hiermee om te gaan.

Uit deze vier profielen wordt duidelijk dat docenten verschillende nadrukken kunnen leggen op wat zij verstaan onder het concept professionaliteit van docenten, er wordt dan ook verwacht dat docenten geen eenduidige betekenis zullen geven aan hun professionaliteit. Daarnaast kan dit er toe leiden dat niet alle



docenten, afhankelijk van het profiel waar zij zich mee identificeren, dezelfde behoeftes hebben aan ondersteuning vanuit peoplemanagement. Wanneer een docent een meer routinematige professional is, is het aannemelijk dat hij in het HR-beleid van zijn school vooral ondersteuning en ontwikkelingsmogelijkheden wil zien gericht op de vakinhoud, didactiek en pedagogiek. Wanneer een docent een meer improviserende professional is, is het aannemelijk dat hij in het HR-beleid van zijn school vooral ondersteuning en ontwikkelingsmogelijkheden wil zien gericht op bijvoorbeeld onderzoek, reflectief vermogen en dergelijke.

## 2.6 Gelegenheid van schoolleiders

Er wordt steeds vaker een belangrijke rol toegedicht aan lijnmanagers. Purcell & Hutchinson (2007) stellen dat de perceptie die medewerkers hebben van HR-beleid enerzijds bepaald wordt door de HR-maatregelen die door leidinggevend worden geïmplementeerd en anderzijds door het leiderschapsgedrag van leidinggevend. Van Gestel & Nyberg (2009) stellen daarnaast dat de implementatie van beoogd beleid afhankelijk is van de individuele voorkeuren van managers. Hoewel schoolleiders dus een sleutelrol lijken te hebben bij het toepassen van peoplemanagement-beleid, is er nog relatief weinig bekend over de kwaliteit van schoolleiders en hoe schoolleiders het professioneel handelen van docenten zouden moeten aansturen (Inspectie van het Onderwijs, 2012b). Daarnaast geeft de Onderwijsraad (2013) aan dat schoolleiders niet altijd toegerust zijn op het inrichten en uitvoeren van HR-beleid. HR-beleid binnen scholen is nu vaak gericht op invoering van de functiemix en op functioneringsgesprekken, maar een bredere strategische functie mist.

Van Kuijk, Vrieze & van Gennip (2011) stellen dat de indruk bestaat dat schoolleiders professionalisering nog maar weinig als beleidsinstrument inzetten en daardoor mogelijkheden laten liggen (van Kuijk, et al., 2011). Dit zou kunnen worden veroorzaakt doordat schoolleiders hier niet op toegerust zijn. Knies en Leisink (forthcoming) geven een andere mogelijke oorzaak. De autonomie van middenmanagers binnen de publieke sector zou beperkt zijn door institutionele druk voortkomend uit overheidsregelgeving, gedetailleerd personeelsbeleid en dergelijke (Knies & Leisink, forthcoming). Het zou dus kunnen zijn dat schoolleiders onvoldoende ruimte ervaren om professionalisering in te zetten als beleidsinstrument. Knies & Leisink (forthcoming) stellen daarnaast dat er een positieve relatie is tussen de mate van autonomie die leidinggevend ervaren en de motivatie van leidinggevend om werknemers te ondersteunen. Ook dit kan van invloed zijn op het inzetten van professionalisering als beleidsinstrument en het toepassen van peoplemanagement.

Volgende gelegenheid voor peoplemanagement van schoolleiders lijkt een randvoorwaarde te zijn voor goed peoplemanagement in het VO en hoewel de gelegenheid van schoolleiders geen onderdeel is van, maar meer voorafgaat aan de geïntroduceerde PPP-keten, toont deze subparagraaf het belang aan om stil te staan bij de ruimte die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement.

## 2.7 Verwachtingen op basis van het theoretisch kader

Op basis van de literatuur van Boxall & Purcell (2011) wordt verwacht dat de drie algemeen geldende *principles* van goed HRM die Boxall & Purcell (2011) onderscheiden ook gelden voor de context van het VO en dat goed strategisch HRM in het onderwijs dus te maken heeft met meerdere doelen, wordt afgestemd op de context waarin scholen zich bevinden en een bijdrage levert aan de organisatiedoelen doordat het van invloed is op de houding en het gedrag van werknemers. Daarnaast wordt verwacht dat er *best-principles* van goed HRM kunnen worden onderscheiden die specifiek gelden voor de sector van het VO.

Op basis van de literatuur van Boselie (2010) en Bowen & Ostroff (2004) wordt verwacht dat de school die geselecteerd is op sterk HRM haar HR-beleid heeft afgestemd op de organisatiestrategie en -doelen, de context waarin zij zich bevindt en dat haar HR-beleid en HR-activiteiten op elkaar zijn afgestemd. Daarnaast wordt verwacht dat de het HR-beleid van de school die geselecteerd is op goed HRM door haar docenten als consistent, duidelijk, transparant, onderscheidend en eerlijk wordt ervaren. In verband met veronderstelde samenhang tussen de kwaliteit van leiderschap en HR-beleid (zie paragraaf 3.2.1) wordt verwacht dat de kenmerken van goed HR-beleid zoals gegeven door Boselie (2010) en Bowen & Ostroff (2004) ook van toepassing zijn op de school die geselecteerd is op sterk leiderschap. Daarnaast wordt verwacht dat de docenten van de scholen die geselecteerd zijn op minder goed personeelsbeleid en minder goed leiderschap het HR-beleid van hun school als niet consistent, duidelijk, transparant, onderscheiden en/of eerlijk ervaren.

Op basis van de PPP-keten zoals weergegeven in paragraaf 2.2.1 wordt verwacht dat HR-maatregelen en leiderschapsgedrag van invloed zijn op de capaciteiten, motivatie en gelegenheid van docenten en daarmee de professionaliteit van docenten beïnvloeden.

Vanuit de generieke theorie van Knies (2012) wordt verwacht dat in het VO ondersteuning wordt gezien in de toepassing van HR-maatregelen en in leiderschapsgedrag. Vanuit de literatuur van Boon et al. (2011) en Peek en van Kuijk (2010) wordt verwacht dat de volgende HR-clusters als ondersteunend worden gezien voor de professionaliteit van docenten door direct betrokkenen: 1. Training/ontwikkeling; 2. Participatie/autonomie/*job design*; 3. Performance evaluatie/beloningen; 4. Teamwerk/autonomie; 5. Werk-privébalans; 6. Werving/selectie; 7. Werkzekerheid; 8. Strategische personeelsplanning; 9. Arbeidsomstandigheden: gezondheid & veiligheid. Vanuit leiderschapsgedrag wordt verwacht dat in het VO een ondersteunende rol wordt gezien voor leidinggevendend bij het dagelijks functioneren van docenten, waarbij leidinggevendend zorgen voor optimale leeromstandigheden, en bij het stimuleren en ondersteunen van de ontwikkeling van docenten. Verwacht wordt dat er vooral ondersteunende elementen worden onderscheiden op het niveau van de directe leidinggevendend van docenten, waardoor domeinen van hogere niveaus van schoolleiderschap (zoals: visie & richting en strategisch omgaan met de omgeving) beschouwing zullen vallen.

Door de strijd om professionaliteit die plaatsvindt in de VO-sector wordt verwacht dat docenten en schoolleiders geen eenduidige betekenis zullen geven aan de professionaliteit van docenten. Daarnaast wordt op basis van de theorie van Ax, Elte en Ponte (2008) verwacht dat niet alle docenten, afhankelijk van het ideaaltypische profiel waar zij zich mee identificeren, dezelfde betekenis zullen geven aan hun professionaliteit. Ook wordt verwacht dat niet alle docenten, afhankelijk van het profiel waarmee zij zich identificeren, dezelfde behoefte hebben aan ondersteuning vanuit peoplemanagement.

Tot slot wordt op basis van de literatuur van Knies & Leisink (forthcoming) verwacht dat schoolleiders onvoldoende ruimte ervaren voor peoplemanagement en dat dit van invloed is op hun motivatie om docenten te ondersteunen.

## **2.8 Conclusie en sensitizing topics**

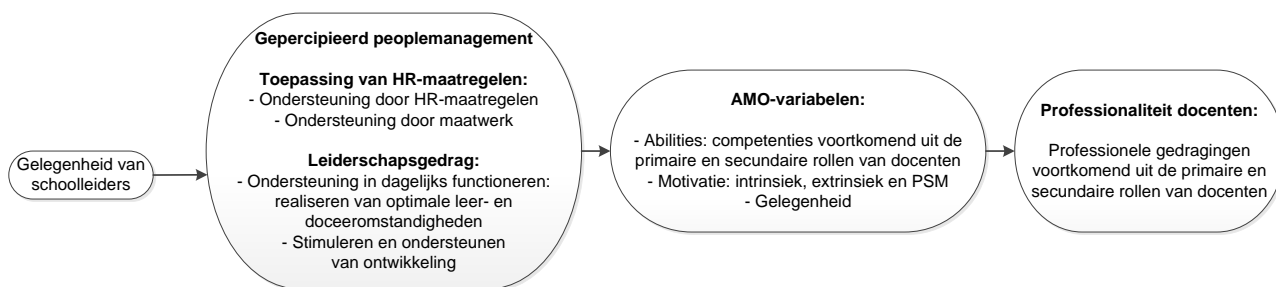
In deze paragraaf worden kort de belangrijkste conclusies uit dit theoretisch kader weergegeven en wordt er ingegaan op de *sensitizing topics* voor de focusgroepen en interviews.

### **2.8.1 Conclusies**

In dit theoretisch kader zijn inzichten verworven over een context specifieke invulling van de peoplemanagement-performanceketen. Door de inzichten uit dit theoretisch kader kan er een antwoord worden gegeven op de centrale vraag van dit theoretisch kader:

**“Hoe verhouden de algemene theoretische ideeën over de peoplemanagement-performanceketen zich tot de context (specifieke literatuur) van het voortgezet onderwijs?”**

De peoplemanagement-performanceketen is in dit theoretisch kader aangepast naar een peoplemanagement-professionaliteit-performanceketen. De schakels van deze keten die in dit onderzoek worden onderzocht zijn: (gewenst) gepercipieerd peoplemanagement, de AMO-variabelen van docenten en de professionaliteit van docenten. De belangrijkste elementen van deze schakels zijn weergegeven in onderstaande figuur:



**Figuur 5** Belangrijkste elementen PPP-keten

Gepercipieerd peoplemanagement is geconcretiseerd aan de hand van de generieke theorie van Knies (2012) en de context specifieke literatuur van Waslander et al. (2012). De AMO-variabelen zijn geconcretiseerd aan de hand van de algemene theorie van Boxall & Purcell (2011) en de meer publieke sector specifieke component public service motivation. Daarnaast is vanuit de literatuur aangetoond dat het belangrijk is om stil te staan bij de gelegenheid die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement. Tot slot wordt op basis van de *theory of improvement* van Desimone (2009) de professionaliteit van docenten gezien als professioneel gedrag. Dit gedrag komt voort uit de primaire en secundaire rollen die docenten moeten vertonen.

### 2.8.2 Sensitizing topics

De sensitizing topics die onderscheiden zijn in dit theoretisch kader zijn te vinden in onderstaande figuren. De sensitizing topics zijn gebruikt als basis voor het opstellen van een draaiboek voor de focusgroepen en een topiclijst voor de semigestructureerde interviews.

HR-maatregelen	Leiderschapsgedrag
Training & ontwikkeling	Ondersteuning in dagelijks functioneren:
Participatie/autonomie/job design	realiseren van optimale leer- en
Performance	doceercondities
evaluatie/beloningen	Stimuleren en ondersteunen van
Teamwerk/autonomie van teams	professionele ontwikkeling
Werk-privébalans	
Werving & selectie	
Werkzekerheid	
Strategische personeelsplanning	
Duurzame inzetbaarheid	
Maatwerk	

**Figuur 6** Sensitizing topics: peoplemanagement

Capaciteiten docenten	Motivatie docenten	Gelegenheid docenten
Kennis (primaire & secundaire rollen)	Intrinsieke motivatie →	Autonomie/ruimte
Vaardigheden (primaire & secundaire rollen)	extrinsieke motivatie →	Middelen
Houdingen (primaire & secundaire rollen)	demotivatoren	
	Public Service	
	Motivation	

**Figuur 7** Sensitizing topics: AMO-variabelen

Primair gedrag	Secundair gedrag
Gedrag voortkomend uit de primaire taak van lesgeven	Gedrag voortkomend uit secundaire taken als coöpvoeder, mentor, onderzoeker, organisator, coach van collega's, vertegenwoordiger van de school.

**Figuur 8** Sensitizing topics: professionaliteit docenten

## Hoofdstuk 3 Methodische verantwoording

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methodische verantwoording van dit onderzoek. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwalitatieve onderzoeksmethoden, in dit hoofdstuk zal allereerst worden stilgestaan bij de argumentatie daarvoor. Vervolgens wordt ingegaan op de onderzoekspopulatie en de selectie van cases. Daarna wordt ingegaan op de gekozen methodes van dataverzameling.

### 3.1 Onderzoeksbenadering

Er is nog geen context specifieke invulling van peoplemanagement voor het voortgezet onderwijs, daarom is dit onderzoek exploratief van aard. Daarnaast staat in dit onderzoek de betekenisgeving van direct betrokkenen aan het begrip professionaliteit en de ondersteunende peoplemanagement-elementen voor het bewerkstelligen van deze professionaliteit centraal. Bij betekenisgeving geven mensen een eigen betekenis aan verschijnselen en wisselen mensen deze betekenissen onderling uit in alledaagse interacties, waardoor een sociale werkelijkheid wordt gecreëerd. Deze benadering van betekenisgeving valt te plaatsen binnen kwalitatief onderzoek en in het specifiek binnen de interpretatieve benadering (Boeije, 2008).

Binnen de interpretatieve stroming wordt er in dit onderzoek gekozen voor een *case study*. Een case study is een intensieve onderzoeksmethode die de mogelijkheid biedt om de diepte in te gaan met één of meerdere cases en daar nieuwe theoretische inzichten uit af te leiden (Babbie, 2007). Aangezien dit onderzoek exploratief van aard is en als doel heeft nieuwe theoretische inzichten over de inrichting van peoplemanagement in het VO op te leveren is de case study een geschikte onderzoeksmethode. Bij een case study wordt een casus in de natuurlijke context en zoveel mogelijk in zijn geheel onderzocht. Om dit te kunnen doen worden gegevens verzameld en geanalyseerd op verschillende niveaus (Boeije, 2008). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende methodes om gegevens op schoolniveau, rectorniveau, teamleidersniveau en docentniveau te verzamelen. In de volgende paragrafen wordt stilgestaan bij deze verschillende dataverzamelmethodes, maar allereerst wordt ingegaan op de selectie van de cases.

### 3.2 Onderzoekspopulatie en selectie van scholen

De onderzoekspopulatie bestaat uit scholen in het voortgezet onderwijs. Binnen deze onderzoekspopulatie zijn vier scholen geselecteerd waar een case study is gedaan.

#### 3.2.1 Selectiecriteria

Er zijn vier scholen geselecteerd om deel te nemen aan het onderzoek. Hierbij is gezocht naar een gevarieerd aantal scholen, om zorg te dragen dat de ondersteunende peoplemanagement-elementen die in dit onderzoek worden onderscheiden gelden voor een divers aantal scholen. Voor het verkrijgen van data was het van belang dat deze selectie een gevarieerd aantal scholen betrof. Daarom zijn scholen geselecteerd op basis van *non-probability sampling* (Babbie, 2007). Scholen zijn geselecteerd op basis van bekende variëteit op peoplemanagement-beleid. De selectiecriteria zijn als volgt:

1. School waarvan verondersteld wordt dat zij een goed/sterk ontwikkeld personeelsbeleid heeft (school A);
2. School waarvan verondersteld wordt dat zij een minder goed/minder sterk ontwikkeld personeelsbeleid heeft (school B);
3. School waarvan verondersteld wordt dat zij goed/sterk ontwikkeld leiderschap geeft (school C);
4. School waarvan verondersteld wordt dat zij minder goed/minder sterk ontwikkeld leiderschap geeft (school D).

De operationalisatie van de selectiecriteria is terug te vinden in bijlage 1. Bij deze selectiecriteria valt een kanttekening te maken. Het is namelijk aannemelijk dat er een zekere mate van samenhang is tussen de kwaliteit van leiderschap en personeelsbeleid, omdat leidinggevendenden een belangrijke rol hebben bij de vormgeving en toepassing van personeelsbeleid (Purcell & Hutchinson, 2007). Bij de selectie van de cases is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de kennis over scholen binnen de VO-raad en van het netwerk van de VO-raad. Hierdoor valt op de objectiviteit en kwaliteit van de selectie wat aan te merken. Zo werd school A met behulp van de VO-raad geselecteerd als voorloper op het gebied van personeelsbeleid, maar gaf de rector tijdens het interview zelf aan dat het personeelsbeleid van de school erg in ontwikkeling is en nog kan

leren van andere voorlopers. Daarnaast waren er bij de selectie van de school met minder goed leiderschap volgens de VO-raad vier scholen die voldeden aan het selectiecriteria. Toen deze vier scholen echter allemaal niet mee konden/wilden werken, werd er door de VO-raad nog een school gevonden die voldeed aan het selectiecriteria, terwijl aan deze school in eerste instantie niet werd gedacht. Ondanks dat er opmerkingen zijn te maken bij de objectiviteit en kwaliteit van de selectie, is gekozen voor deze manier van selecteren. Dit om twee redenen. Allereerst heeft de VO-raad via haar themacommissies en netwerk zicht op de kenmerken van de selectiecriteria binnen scholen, dit was op een andere manier niet vast te stellen. Ten tweede was het praktisch gezien handig om gebruik te maken van het netwerk van de VO-raad, omdat er verwacht werd dat scholen binnen het netwerk eerder zouden deelnemen dan scholen buiten het netwerk. Zeker gezien het feit dat scholen vaak voor allerlei onderzoeken, enquêtes en dergelijke worden benaderd en daardoor niet altijd tijd en zin hebben om deel te nemen aan onderzoeken, werd gedacht dat het een verschil zou maken als zij contact hebben met de VO-raad.

Wat opviel bij de uiteindelijke selectie van scholen is dat de school die was geselecteerd op minder goed personeelsbeleid juist een gedegen en doordacht personeelsplan heeft. Hetzelfde geldt voor de school die geselecteerd is op minder goed leiderschap, ook die school is juist ver in het nadenken over leiderschap. De Inspectie van het Onderwijs constateert dat (zeer) zwakke scholen er vaak in slagen om binnen een paar jaar te komen tot een duurzame kwaliteitsverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Dit lijkt bij het personeelsplan van school B ook het geval te zijn.

Aan elke deelnemende school is gevraagd zelf zes docenten te selecteren voor deelname aan de focusgroep op basis van ervaringen met en visies op professionaliteit van docenten, personeelsbeleid en leiderschap. Bij school B is erbij de selectie van docenten wat misgegaan, er zijn door de school namelijk twee docent-teamleiders geselecteerd. Dit kan van invloed zijn geweest op het 'veiligheidsgevoel' van de overige deelnemende docenten en dit kan van invloed zijn geweest op de data die verzameld is.

Ook de schoolleiders voor de interviews zijn door de scholen zelf geselecteerd. Hierbij werd gevraagd naar één schoolleider die eindverantwoordelijk is voor het personeelsbeleid van zijn school en één schoolleider die directe leidinggevende is van docenten. Dat scholen de schoolleiders zelf mochten selecteren kan van invloed zijn geweest op de data die verzameld is, omdat de schoolleiders misschien met een bepaalde reden zijn geselecteerd door de school. Bij school C is bijvoorbeeld een teamleider door de rector geselecteerd, waarvan de rector tijdens het interview aangaf dat het een teamleider is waar hij wel aardig mee uit de voeten kon. Dit kan het beeld wat ontstaan is van school C hebben beïnvloed.

### **3.3 Onderzoeksmethoden**

Binnen elke case study is er gebruik gemaakt van meerdere onderzoeksmethoden. Er is gebruik gemaakt van de focusgroepmethode, semigestructureerde interviews en documentanalyses. De methoden worden in deze paragraaf toegelicht.

#### **3.3.1 Focusgroepmethode**

Een focusgroep is een kwalitatieve onderzoeksmethode dat als doel heeft verkennende data te leveren (Babbie, 2007). Het voordeel van de focusgroepmethode ten opzichte van andere kwalitatieve onderzoeksmethoden (zoals interviews) is dat het respondenten de gelegenheid geeft met elkaar in discussie te gaan, waardoor respondenten met elkaar verder kunnen komen en meer verdiepende data kunnen leveren, dan wanneer er individueel met de verschillende respondenten wordt gesproken. Zeker omdat docenten niet dagelijks bezig zijn met peoplemanagement, bleek dat docenten door discussie en gesprek meer verdiepende data konden leveren dan hun eerste gedachte bij peoplemanagement. Het nadeel van de focusgroepmethode ten opzichte van andere kwalitatieve onderzoeksmethoden is dat het ervoor kan zorgen dat respondenten elkaars betekenisgeving beïnvloeden.

Normaliter doen er zes tot tien personen mee aan één focusgroep (Hennink, 2007). In dit onderzoek is er gekozen voor een groepsgrootte van zes docenten per focusgroep, omdat kleine groepen gewenst zijn bij de focusgroepmethode wanneer elke deelnemer veel kennis heeft over en ervaring heeft met het onderwerp (Hennink, 2007). School A heeft er zelf voor gekozen om zeven docenten te laten deelnemen, zodat van elke vestiging van de school docenten aanwezig konden zijn. Bij school A is een half uur extra voor de

focusgroep uitgetrokken om elke deelnemer voldoende spreektijd te geven, dit extra half uur bleek echter niet nodig te zijn. Bij school D is geen focusgroep georganiseerd. Dit komt omdat er in eerste instantie een andere school was geselecteerd in de categorie minder goed leiderschap. Deze school heeft zich echter gedurende de dataverzamelingsperiode teruggetrokken. Hierdoor is school D pas laat benaderd voor deelname en moesten de gesprekken binnen deze school op vrij korte termijn gepland worden, waardoor er maar één docent beschikbaar was. Met deze docent is een semigestructureerd interview gehouden en in dit interview zijn dezelfde vragen gesteld als in de focusgroepen op andere scholen. Bij exploratief onderzoek naar een complex onderwerp zijn over het algemeen meer dan vijf focusgroepen benodigd (Hennink, 2007). Vanwege de omvang van het onderzoek is het echter niet mogelijk om meer dan vier cases te bestuderen en daarom is gekozen om drie focusgroepen te organiseren.

Ter voorbereiding van de focusgroep zijn er gesprekken gevoerd met een P&O adviesbureau dat verbonden is aan de VO-raad en organisaties (waaronder scholen) adviseert op het gebied van HRM. Daarnaast heeft de onderzoeker deelgenomen aan het congres van de VO-raad. Tijdens dat congres werden twee workshops georganiseerd over peoplemanagement in het VO en zodoende heeft de onderzoeker daar ervaringen opgedaan over wat er speelt bij schoolleiders op het gebied van peoplemanagement en professionaliteit.

De focusgroepmethode is gebruikt om data te verzamelen voor deelvraag 1 en 2 van het onderzoek. De focusgroepen gingen dus over welke betekenis docenten geven aan hun professionaliteit en welke peoplemanagement-activiteiten zij als ondersteunend beschouwen voor hun professionaliteit en waarom. Voorafgaand aan de focusgroepen is er een draaiboek opgesteld. In het draaiboek zijn hoofdvragen en vragen om door te vragen opgesteld. Daarnaast zijn de sensitizing topics uit het theoretisch kader bevestigd wanneer de topics niet door de respondenten zelf werden genoemd. Een voorbeeld van een open hoofdvraag is: *“Wat hebben jullie nodig om dit professionele gedrag te kunnen vertonen?”* Het volledige draaiboek is terug te vinden in bijlage 2. Het draaiboek is voorafgaand aan de focusgroep bij wijze van *pilot-testing* voorgelegd aan een eigenaar van het P&O adviesbureau dat verbonden is aan de VO-raad en aan enkele docenten uit het netwerk van de onderzoeker. Doel hiervan was om te onderzoeken of docenten en schoolleiders zich kunnen verplaatsen in de concepten die worden gebruikt in het draaiboek, hierdoor kon op enkele punten het draaiboek nog worden aangepast voorafgaand aan de focusgroep.

De focusgroepen zijn (be)geleid door één onderzoeker die tijdens de gesprekken naar overeenstemming heeft gezocht over de betekenis van het concept ‘professionaliteit van docenten’ en over de peoplemanagement-activiteiten die de professionaliteit van docenten ondersteunen. Normaliter zijn twee onderzoekers bij het afnemen van focusgroepen gewenst. Het was vanwege de locaties van de focusgroepen (oosten en zuiden van het land) niet mogelijk om een extra begeleider te vinden. De focusgroepen zijn opgenomen met een voicerecorder (hiervoor is van tevoren toestemming gevraagd aan de deelnemers) en ook zijn er aantekeningen gemaakt tijdens de focusgroepen op flipovers. Alle focusgroepen zijn afgenomen in een rustige omgeving. Omdat de docenten zelf geen grote kantoorkamers hebben, zijn de focusgroepen afgenomen in kantoorruimtes van schoolleiders. Dit kan van invloed zijn geweest op het ‘veiligheidsgevoel’ van docenten. Vanwege logistieke redenen was er geen andere optie mogelijk. Tijdens de focusgroepen is voorafgaand aan het gesprek sterk benadrukt dat de informatie vertrouwelijk wordt behandeld en wordt geanonimiseerd. Daarnaast heeft de onderzoeker eerst inleidende introductie vragen gesteld om een meer ontspannen en veilige sfeer te creëren.

### **3.3.1.1 Rol van de onderzoeker**

Het feit dat de onderzoeker stagiaire is bij de VO-raad kan verschillende uitwerkingen op de dataverzameling hebben gehad. Niet door alle docenten wordt positief gedacht over de VO-raad en andere landelijke onderwijsorganisaties, waardoor de onderzoeker soms het gevoel kreeg dat sommige docenten de neiging hadden extra stellig te zijn op bepaalde punten. Een voorbeeld is: *“In die VO-raad zitten ook geen docenten hè. Dus waar praten ze eigenlijk over?”* (Docent 10). De onderzoeker is hier wanneer dit gebeurde niet op ingegaan om de sfeer tijdens de focusgroepen goed te houden.

### **3.3.2 Semigestructureerde interviews**

Naast de focusgroepmethode zijn er semigestructureerde interviews gehouden met schoolleiders. Aangezien dit onderzoek de betekenis die schoolleiders geven aan de professionaliteit van docenten en ondersteunende peoplemanagement-elementen wil achterhalen, is er gekozen voor interviews. Interviews bieden namelijk de mogelijkheid om ideeën en betekenissen van respondenten over een bepaald onderwerp te achterhalen (Babbie, 2007). Er is gekozen voor een semigestructureerd karakter van de interviews omdat dit de onderzoeker ruimte gaf dieper in te gaan op die onderwerpen die voor het onderzoek relevant zijn. Tegelijkertijd is dit een bedreiging voor de *thrustworthiness* van het onderzoek, omdat de onderzoeker bij semigestructureerde interviews veel sturing kan geven aan de dataverzameling (Babbie, 2007). Deze bedreiging van *thrustworthiness* is in dit onderzoek geaccepteerd, omdat het doel van de interviews is om verdiepende data te verzamelen.

Voor de semigestructureerde interviews is een topiclijst opgesteld. In de interviews stonden vier topics centraal: welke betekenis schoolleiders toekennen aan de professionaliteit van docenten, welke elementen van peoplemanagement schoolleiders als ondersteunend zien voor de professionaliteit van docenten, welke visie schoolleiders hebben op de doelen van peoplemanagement en welke ruimte zij ervaren om peoplemanagement uit te voeren. De topiclijst is na de eerste twee interviews aangepast, omdat bij de eerste twee interviews bleek dat het lastig was een koppeling tussen ondersteunende elementen van peoplemanagement en de AMO-variabelen te maken. In de topiclijst zijn open hoofdvragen geformuleerd waarmee een topic werd ingeluid, daarnaast zijn vragen opgesteld om door te vragen en werd de lijst met *sensitizing topics* bij de interviews gehouden, om de topics die niet door schoolleiders zelf werden genoemd te bevragen. Een voorbeeld open hoofdvraag van de topiclijst is: *“Hoe ervaart u de ruimte die u heeft voor personeelsbeleid en leiderschap?”* De topiclijst is terug te vinden in bijlage 3.

Op alle vier de scholen zijn twee schoolleiders geïnterviewd, één schoolleider die eindverantwoordelijk is voor het personeelsbeleid van zijn school en één schoolleider die directe leidinggevende is van docenten (teamleider). Bij school B is op verzoek van de interim-locatiedirecteur een duo interview gehouden met de interim-locatiedirecteur en het hoofd personeelszaken. Bij het afnemen van de focusgroepen en interviews is de volgorde tussen het afnemen van focusgroepen en interviews afgewisseld, zodat er in een volgend(e) focusgroep/interview ingespeeld kon worden op mogelijke verschillen in visies en ervaringen tussen schoolleiders en docenten of andere opmerkingen.

De meeste interviews zijn afgenomen in het kantoor van de respondent zelf, waardoor de respondenten in vertrouwde, veilige omgeving waren. Alleen bij het interview met de teamleider van school A was dit niet het geval. Dat interview werd gehouden in een algemene kantoornruimte, waar de rector aan het begin van het interview even binnen kwam lopen. Dit kan van invloed zijn geweest op het ‘veiligheidsgevoel’ van de teamleider. De schoolleiders van school C waren zich tijdens het interview sterk bewust van de voicerecorder, dit bleek uit opmerkingen als: *“dat durf ik hier ook op de band wel toe te geven”* (Rector C). Dit kan van invloed zijn geweest op de antwoorden die gegeven zijn.

### **3.3.2.1 Rol van de onderzoeker**

Door de onderzoeker is in het interview met rector C onbewust gerefereerd naar het interview met teamleider C en in het interview met teamleider C onbewust naar het interview met rector C. Dit kan van invloed zijn geweest op de antwoorden die de schoolleiders hebben gegeven. Daarnaast kan het feit dat de onderzoeker stagiaire is bij de VO-raad verschillende uitwerkingen op de dataverzameling hebben gehad. Bij het interview met de rector van school B kreeg de onderzoeker bijvoorbeeld het gevoel dat de rector graag betrokken wilde zijn bij de scholing over strategisch HRM die de VO-academie aan het ontwikkelen is. Dit kan van invloed zijn geweest op de antwoorden die hij heeft gegeven gedurende het interview.

### **3.3.3 Documentanalyse**

Als aanvulling op de focusgroepmethode en de semigestructureerde interviews is er een documentanalyse gedaan van verscheidene documenten op het gebied van peoplemanagement van de vier geselecteerde scholen. De documenten die voor de documentanalyse zijn gebruikt zijn door de vier scholen beschikbaar gesteld op basis van de vraag naar documentatie op het gebied van personeelsbeleid en leiderschap. Daarnaast is gebruik gemaakt van algemene documentatie die gevonden is op de websites van de scholen.

Het doel van de documentanalyse is om inzicht te krijgen in de missie, visie, identiteit en doelen die scholen zichzelf stellen. Tijdens de documentanalyse stonden de volgende vragen centraal:

1. Wat zijn de missie en visie van de school?
2. In welke context bevindt de school zich?
3. Welke doelen stelt de school zich met betrekking tot de professionaliteit van docenten en peoplemanagement?

### 3.4 Data-analyse

De focusgroepen en semigestructureerde interviews zijn op dezelfde manier geanalyseerd, daarom wordt op de analyse van deze methodes gezamenlijk ingegaan. De focusgroepen en interviews zijn volledig getranscribeerd en de transcripten zijn handmatig met behulp van Microsoft Word in verschillende fases gecodeerd en geanalyseerd. Allereerst is het transcript open gecodeerd. Dit houdt in dat het transcript zeer zorgvuldig is gelezen en in fragmenten is ingedeeld. De relevante fragmenten zijn gecodeerd en onderling vergeleken. De codes zijn gedeeltelijk inductief en gedeeltelijk deductief opgesteld. Bij de codes rondom de professionaliteit van docenten is vooral inductief te werk gegaan. Dit omdat er vanuit de wetenschappelijke literatuur weinig basis was om codes op voorhand op te stellen. Bij het inductief coderen zijn in de open codeerfase codes opgesteld die door de respondenten werden aangedragen. Zo werd de code 'jezelf zijn' opgesteld, omdat docenten aangaven dat een professionele docent zichzelf moet zijn. Bij de codes rondom ondersteunende peoplemanagement-elementen is vooral deductief te werk gegaan. Dit betekent dat er vanuit de onderscheiden *sensitizing topics* in het theoretisch kader codes zijn opgesteld. Deze codes betroffen de HR-clusters van Boon et al. (2011) en Peek en van Kuijk (2010) en de elementen van leiderschapsgedrag van Knies (2012).

In de volgende codeerfase, het axiaal coderen, zijn de codes aangepast aan de hand van de verzamelde data. Zo zijn de codes teamwerk/autonomie en participatie/autonomie/job design aan de hand van de data samengevoegd naar invloed, teamwerk en (team)autonomie. Daarnaast is er gekeken welke codes het meest geschikt waren als er synoniemen waren gebruikt. Zo waren na de open codeerfase de codes 'vakinhoud op maat aanbieden' en 'differentiëren' opgesteld. Tijdens het axiaal coderen is ervoor gekozen de codes samen te voegen en de codenaam 'differentiëren' aan te houden.

Tot slot is er selectief gecodeerd. In deze codeerfase bracht de onderzoeker structuur aan in de verschillende codes (Boeije, 2005, p. 105). Tijdens het selectief coderen zijn er door de onderzoeker ook keuzes gemaakt in welke codes worden weergegeven in het resultatenhoofdstuk van deze scriptie. Bij het selecteren van de meest relevante codes speelden een aantal zaken een rol. Allereerst zijn codes geselecteerd die voor veel respondenten belangrijk leken te zijn, hier is 'training en ontwikkeling' een voorbeeld van. Vervolgens zijn codes geselecteerd waar door enkele respondenten sterk de nadruk op werd gelegd, hier is 'coachen' een voorbeeld van. Deze gedraging werd alleen onderscheiden door de teamleider van school C, maar hij legde sterke nadruk op deze gedraging en daarom is ervoor gekozen deze op te nemen in het resultatenhoofdstuk. Tot slot zijn er codes geselecteerd waar relevante verschillen bestonden in de visie van verschillende respondenten, hier is 'onderzoeken' een voorbeeld van.

Bij de documentanalyse zijn deductieve codes opgesteld aan de hand van de vragen die voorafgaand aan de documentanalyse zijn gesteld. Deze codes waren 'missie', 'visie', 'context', 'doelen' en 'doelen m.b.t. peoplemanagement'. De documenten die door de scholen beschikbaar zijn gesteld zijn gelezen en in één keer gecodeerd. De volledige codeboom is terug te vinden in bijlage 4.

### 3.5 Resultaatweergave

Er is gekozen om de resultaten weer te geven in twee hoofdstukken. In het eerste resultaat hoofdstuk, hoofdstuk 4, wordt ingegaan op de resultaten verkregen vanuit de afzonderlijke cases. De cases worden in dit hoofdstuk in hun context geplaatst en er wordt geanalyseerd of er verschillen zitten tussen de verschillende respondenten(groepen). Er zitten verschillen in codes tussen de verschillende cases, omdat niet alle codes binnen alle scholen werden onderscheiden. Op deze verschillen wordt ingegaan in hoofdstuk 5.



In het tweede resultatenhoofdstuk is een vergelijking gemaakt tussen de vier cases en wordt toegewerkt naar een algemeen beeld over de doelen die scholen zich stellen met betrekking tot de professionaliteit van docenten, de betekenis van professionaliteit van docenten, ondersteunende peoplemanagement-elementen en ruimte van schoolleiders voor het in de praktijk brengen van peoplemanagement. In hoofdstuk 6 wordt vervolgens het algemeen verkregen beeld vanuit de data geconfronteerd met de ideeën afkomstig uit het theoretisch kader. De volgorde van de resultaatweergave is gedeeltelijk gebaseerd op de literatuur en gedeeltelijk gebaseerd op de data. Bij de onderwerpen professionaliteit van docenten en ondersteuning vanuit leiderschapsgedrag is de volgorde bepaald door het gewicht dat respondenten legden op verschillende onderdelen van professionaliteit en leiderschapsgedrag. Bij ondersteunende HR-clusters is de volgorde bepaald door literatuur van Boon et al. (2011) over deze clusters.

Om reden van vertrouwelijkheid is alle data geanonimiseerd. De beleidsstukken die gebruikt zijn voor de cases kunnen niet worden vermeld, omdat dit de anonimiteit van de cases doet verdwijnen. Om dezelfde reden van vertrouwelijkheid is ervoor gekozen alle respondenten in de resultatenweergave aan te duiden met het mannelijke geslacht. Niet alle schoolleiders die eindverantwoordelijk zijn voor personeelsbeleid bekleden de functie van rector. Zo is op school B geen rector, maar een interim-locatiedirecteur geïnterviewd die wel eindverantwoordelijk is voor personeelsbeleid. Uit praktische redenen is ervoor gekozen deze schoolleider ook rector te noemen in de resultatenweergave.

### **3.6 Validiteit en betrouwbaarheid**

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te bewaken zijn maatregelen genomen die hebben bijgedragen aan voorbereiding voor de onderzoeker. Voorbeelden van deze maatregelen zijn: het opstellen van een onderzoeksplan dat is goedgekeurd en van feedback voorzien door medestudenten en begeleiders van de universiteit en VO-raad, het uitvoeren van een literatuuronderzoek en het participeren in workshops over kwalitatieve onderzoeksmethoden aan de universiteit.

#### **3.6.1 Maatregelen ten gunste van de validiteit**

Doordat de focusgroepen en interviews zijn opgenomen kon de onderzoeker zich tijdens de gesprekken volledig concentreren op het gesprek en de topiclijst, waardoor bijna in elk gesprek alle topics aan bod zijn gekomen. Ook het gebruik van een topiclijst en focusgroep draaiboek droegen hier aan bij. Bij de tweede focusgroep is één topic (maatwerk) niet bevraagd en bij de eerste interviews (rector C en teamleider C) is niet goed doorgevraagd naar de koppeling met de AMO-variabelen. Dit is tijdens de latere focusgroepen en interviews niet meer gebeurd. Een ander hulpmiddel dat bijdroeg aan de validiteit was het maken van aantekeningen op flipovers tijdens de focusgroepen. Deze flipovers waren tijdens de hele focusgroep zichtbaar. Hierdoor konden docenten constant zien welke professionele gedragingen zij hadden onderscheiden en konden zij dit daardoor koppelen aan ondersteunende peoplemanagement-elementen. Er is gereflecteerd op de rol van de onderzoeker bij (paragraaf 3.3.1.1 en 3.3.2.1) en het verloop van de focusgroepen en interviews (paragraaf 3.3.1 en 3.3.2), ook dit draagt bij aan de validiteit van het onderzoek. Tot slot is de data-analyse systematisch uitgevoerd in meerdere codeerfases, dit komt zowel de validiteit als betrouwbaarheid van het onderzoek ten goede.

#### **3.6.2 Maatregelen ten gunste van de betrouwbaarheid**

De onderzoeker heeft op meerdere manieren gebruik gemaakt van onderzoekerstriangulatie door *peer debriefing* (Boeije, 2008). Allereerst is het onderzoeksplan gepresenteerd en van feedback voorzien door medestudenten en de tweede lezer van de universiteit. De onderzoeksopzet is voorafgaand aan het onderzoek dus door meerdere personen gecontroleerd. Ten tweede hebben medestudenten (in het bijzonder één coreferent) en begeleiders van de universiteit de conceptversie van het onderzoeksrapport van feedback voorzien. Gedurende het onderzoek is ten derde regelmatig met de begeleiders van de universiteit en VO-raad gesproken over de voortgang van het onderzoek. Tot slot is bij wijze van onderzoekerstriangulatie door de begeleider van de universiteit kritisch gekeken naar de technische uitvoering en analyse van de eerste twee interviews en de eerste focusgroep. Naar aanleiding hiervan is de topiclijst van de interviews iets bijgesteld, waardoor een betere koppeling tussen de AMO-variabelen en de ondersteunende peoplemanagement-elementen gemaakt kon worden. Verder is bij de interviews en focusgroep begonnen met het stellen van open vragen, waarna is doorgevraagd en waarna uiteindelijk topics zelf zijn ingebracht door de onderzoeker die niet uit de respondenten zelf werden genoemd.

## Hoofdstuk 4 Resultaten: beschrijving van de individuele cases

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de vier geselecteerde scholen. Van elke school wordt aan de hand van beschikbaar gestelde documentatie, interviews met schoolleiders en focusgroepen met docenten beschreven welke missie en visie zij zichzelf geeft, in welke context zij zich bevindt en welke doelen zij zichzelf stelt voor de komende jaren met betrekking tot de professionaliteit van docenten en personeelsbeleid. Vervolgens wordt per case ingegaan op de betekenis die direct betrokkenen geven aan professionaliteit van docenten en aan ondersteunende peoplemanagement-elementen voor deze professionaliteit. Tot slot wordt per case ingegaan op de ruimte die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement.

### 4.1 School A: sterk personeelsbeleid

De school waarvan aangenomen wordt dat zij een goed/sterk ontwikkeld personeelsbeleid heeft (vanaf hier: school A) is een christelijke scholengemeenschap voor vmbo, havo, atheneum en gymnasium in het oosten van het land. School A heeft vier vestigingen, op deze vestigingen zitten in totaal ongeveer 3000 leerlingen.

#### 4.1.1 Missie, visie en context

De missie van school A is recent veranderd door belangrijke veranderingen in de samenleving en de directe omgeving van de school. De missie die school A voor zichzelf heeft gegeven is:

*“School A zet zich in voor haar leerlingen om hun talenten optimaal te ontplooiën en hun kennis te vermeerderen door onderwijs van hoge kwaliteit in een uitdagende, inspirerende en veilige omgeving, en dat zij zich daarbij ontwikkelen tot mondige leden van de samenleving die alleen én samen met anderen verantwoordelijkheid willen, kunnen en durven nemen voor zichzelf, voor anderen en voor een duurzame samenleving.”*

De docenten van School A zien hun opdracht als volgt: *“elk kind heeft z'n talent en dat gaan we ontwikkelen”* (Docent 7).

School A heeft een uitgebreide visie met betrekking tot het leren van leerlingen en zet zich in om de protestants-christelijke identiteit van de school door te geven aan haar personeelsleden en leerlingen. De school heeft een open houding naar de samenleving toe en ziet zichzelf als partner van andere organisaties in de samenleving. Zij streeft dan ook naar samenwerking met andere scholen, de overheid, het beroepenveld en maatschappelijke organisaties. Eén van de doelen die school A zichzelf stelt voor de komende vier jaar is om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Hier moet de professionalisering van het personeel een belangrijke bijdrage aanleveren. Bij deze professionalisering ligt de nadruk op de wisselwerking tussen extern aanwezige kennis en het onderzoeken en verbeteren van de eigen onderwijspraktijk van docenten.

School A voert beleid vanuit het uitgangspunt dat beleid het best tot zijn recht komt als alle betrokkenen van de school de uitgangspunten en doelen onderschrijven en daar actief aan bijdragen. School A ziet haar toekomst dan ook niet als iets wat binnen de schoolmuren wordt bepaald, maar als een proces waar continu aan gewerkt wordt en waar ook invloed op uit te oefenen is door leerlingen en hun ouders. Ook de ontwikkelingen in het oosten van het land, de omgeving waarin school A zich bevindt, en de samenleving zijn van invloed op het beleid van de school.

#### 4.1.2 Visie op doelen peoplemanagement

Doelen die school A zichzelf stelt met betrekking tot de professionaliteit van docenten zijn:

- De eigen onderwijspraktijk van docenten onderwerp is van onderzoek. Daarnaast moeten docenten hun eigen verantwoordelijkheid pakken en waarmaken. Docenten moeten zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen ontwikkelingsproces en zij moeten hoge eisen aan zichzelf stellen;
- Docenten moeten in staat zijn verbinding te leggen met datgene wat er in de samenleving gebeurt, zowel binnen als buiten de lessen;

- Van docenten wordt gevraagd dat ze goed geïnformeerd zijn over ontwikkelingen in hun vakgebied en dat zij deze naar hun onderwijs kunnen vertalen;
- Docenten moeten goed kunnen inspelen op de verschillende talenten van leerlingen;
- Docenten moeten op de hoogte zijn van belangrijke ontwikkelingen in en om de school, zodat zij kunnen optreden als ambassadeurs van de school.

Met betrekking tot personeelsbeleid stelt school A zichzelf ten doel dat er gefocust moet worden op de professionele ruimte en professionalisering van personeel. Per vestiging moeten doelen worden nagestreefd en resultaten aan deze doelen worden gekoppeld. De resultaten moeten per team en per vestiging in kaart worden gebracht en geëvalueerd en dit moet leiden tot verbeteracties. De vorming van resultaatverantwoordelijke teams moet bijdragen aan een beter werkklimaat en moet docenten de kans geven om in hun eigen werkomstandigheden prioriteiten te stellen en samen met collega's te werken aan de verbetering van de onderwijsresultaten.

De teamleider geeft in het interview aan dat hij zijn twijfels heeft bij het doel professionalisering van personeel. Hij geeft aan dat aan professionalisering een grote vrijblijvendheid vastzit, omdat je docenten niet kan dwingen om te professionaliseren:

*“dat [doelt op professionalisering] vind ik (...) een beetje een loze kreet hier, want ja men wil het allemaal wel en men wil het allemaal ook wel stimuleren, maar de keuze blijft bij de docent om het wel of niet te doen. Als je het niet doet is goed, of eigenlijk niet, maar goed, dwingen kun je niet. En als je het wel doet, dan is het mooi meegenomen. En eh, daar zit een hele grote vrijblijvendheid in” (Teamleider A).*

Dit doel dat school A zichzelf heeft gesteld met betrekking tot personeelsbeleid wordt dus niet gedragen door deze teamleider. School A streeft ernaar collegiale visitatie uit te breiden en aan te passen aan landelijke ontwikkelingen rondom *peer review*. Het personeelsbeleid moet loopbaanperspectief en ontwikkelingsmogelijkheden bieden voor medewerkers. Professionaliseringsbeleid moet daarom worden gericht op duurzame kwaliteitsverbetering waarbij voldoende ruimte en faciliteiten aanwezig zijn en er reëel zicht is op de kwaliteit van het pedagogisch en didactisch handelen van docenten. Het kwaliteitssysteem moet zo worden ontwikkeld dat iedere medewerker de mogelijkheid heeft zijn eigen vorderingen te volgen. Medewerkers moeten zicht hebben op de stand van zaken van de organisatie als geheel en hun aandeel in de successen en het werk dat er nog te doen is. De kernkwaliteiten van de docenten moeten worden erkend en tot hun recht komen, daarnaast moet verbinding worden gelegd met datgene wat een docent waardevol vindt, dat wat een docent kan inzetten in teamverband en de doelen van de school.

#### **4.1.3 Professionaliteit van docenten**

De docenten en schoolleiders van school A vatten de professionaliteit van docenten breed op. Echter, de rector is van mening dat docenten niet alles hoeven te kunnen:

*“(...) dat is ook van belang voor personeelsbeleid, de erkende ongelijkheid. Wij hadden vroeger in het onderwijs moest iedere docent eigenlijk alles kunnen. Je moet een goede mentor zijn, je moet goed kunnen uitleggen, eigenlijk al die dingen die ik net noemde. Je moest overal goed in zijn, dat is bijna een onmogelijke opdracht. Dus waarom niet gebruik maken van de kwaliteiten?” (Rector A)*

Een professionele docent hoeft volgens de rector dus niet alles te kunnen, maar een professionele school moet wel zorgen dat het docenten in huis heeft die samen alles kunnen. In deze sub paragraaf wordt allereerst ingegaan op de primaire professionele gedragingen, vervolgens wordt ingegaan op de bredere professionele gedragingen.

#### **Smalle professionaliteit**

Docenten en schoolleiders van school A stellen dat een professionele docent kennis van zaken heeft op zijn eigen vakgebied. Daarnaast stellen de respondenten binnen school A dat een professionele docent deze kennis op verschillende manieren kan aanbieden, de rector noemt dit het handelingsrepertoire van docenten, die moet volgens hem uitgebreid zijn zowel didactisch als pedagogisch gezien:

*“Een professionele docent die beschikt over een uitgebreid handelingsrepertoire zowel in pedagogisch als didactisch gebied. (...) hij kan wel situaties goed beoordelen, dus op het ene moment kan hij juist door humor te gebruiken en het andere moment door strakke regels te stellen en het volgende moment juist te laten vieren en dat hoort allemaal bij het handelingsrepertoire (...) hij moet over verschillende eh, van klassikale instructie tot mensen even apart nemen, tot apart soortige opdrachten, of door juist weer groepsvorming te stimuleren en te organiseren, dat moet je uitgebreid kunnen, dat is de goede docent die daar ook in kan variëren” (Rector A).*

De teamleider en docenten geven daarnaast aan dat een professionele docent bezig moet blijven met ontwikkeling van professionele gedragingen in de primaire rol:

*“Nou, dat je bezig blijft eh, met je vak. In die zin dat je daar ook eh, cursussen enzo voor volgt om op de hoogte te blijven van je vak en dat je ook nieuwe dingen gaat leren en dat hoort dan nieuwe werkvormen, nieuwe eh, gebruik van media en dat soort zaken, didactische middelen die er zijn en dat je dat ook durft” (Teamleider A).*

Tot slot stelt de rector dat een professionele docent moet weten in welke leeftijdsfase je iets wel of juist niet moet doen en in staat moet zijn kennis in verbinding te brengen met dingen die in de maatschappij spelen. Deze gedraging wordt alleen door de rector genoemd en sluit aan bij vernieuwde missie van school A. Over het algemeen zijn de docenten en schoolleiders binnen school A het met elkaar eens over professionele gedragingen van docenten binnen de primaire rol, alleen worden sommige gedragingen niet door elke respondentengroep expliciet genoemd. Daarnaast onderscheiden docenten en schoolleiders nog enkele algemene gedragingen die docenten in elke rol moeten uitdragen. Zo stelt de teamleider dat docenten een positieve houding moet hebben ten opzichte van leerlingen en de activiteiten waar docenten mee bezig zijn. De docenten benadrukken dat het belangrijk is dat je als docent bij jezelf blijft en lesgeeft op een manier die bij jou past. Tot slot stellen docenten dat het belangrijk is dat je leerlingen kent en in hen geïnteresseerd bent.

## **Brede professionaliteit**

Door de verschillende respondenten worden teveel professionele gedragingen binnen de bredere rol van docenten onderscheiden om allemaal te kunnen weergeven, daarom is gekozen om die gedragingen weer te geven waar door respondenten het gewicht op wordt gelegd.

### **1. Reflecteren/onderzoeken**

Door de rector en docenten van school A wordt benadrukt dat professionele docenten kritisch naar zichzelf kijken en op hun eigen handelen en onderwijspraktijk reflecteren:

*“Een professionele docent die eh, is echt heel kritisch naar zichzelf (...) dat als een leerling het even minder goed gaat dat een docent onmiddellijk bij zichzelf denkt: wat kan ik eraan doen? Of als het echt niet goed gaat: wat doe ik fout? (...) Ik zeg dat zo specifiek omdat in de Nederlandse situatie docenten nogal eens zeggen maar die leerling die zit hier ook fout (...) Dus er wordt heel snel aan het systeem geweten. Een professionele docent begint daar niet mee” (Rector A).*

De rector vindt dat de professionaliteit van docenten niet ophoudt bij reflecteren alleen, hij verwacht ook dat docenten hun eigen onderwijspraktijk onderzoeken. De docenten en teamleider binnen school A vinden dat het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk niet hoort bij de professionaliteit van docenten:

*“Als ik voor de klas sta en als dat mijn core business is dan hoef ik niet onderzoek te kunnen doen, ik moet gewoon lesgeven” (Docent 12).*

Het verschil in opvatting over deze gedraging kan worden veroorzaakt doordat school A in ontwikkeling is. Het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk en het onderzoekende gedrag wat daarmee bij de professionaliteit van docenten hoort, is iets wat voortkomt uit de vernieuwde missie van de school. Het lijkt erop alsof dit nog geen voet aan de grond heeft in de gehele school.

### **2. Opvoeden**

Zowel docenten als schoolleiders binnen school A vinden dat de opvoedende rol een rol is die docenten moeten vervullen. De professionele gedragingen die zij daaronder verstaan verschillen echter. De docenten zien opvoedend gedrag als voorbeeldgedrag wat in kleine dingen zit zoals je eigen rommel opruimen, op tijd komen en op tijd je nakijkwerk af hebben:

*“Het kan wel zo simpel zijn van je rommel eens op te ruimen in de kantine en je ziet een keer een propje om dat op te ruimen. Als wij er al voorbij lopen dan heeft die leerling ook zoiets van eh...”* (docent 9).

De teamleider en rector zien opvoedend gedrag meer als het helpen van leerlingen met persoonlijke problemen en het zijn van een ethisch baken waar leerlingen zich aan kunnen spiegelen. Daarnaast geeft de rector aan dat bij het opvoeden van leerlingen ook hoort dat je als docent grenzen stelt, leerlingen vertrouwen geeft en leerlingen laat merken wanneer ze competent zijn voor een bepaalde taak. Daarnaast stelt de rector dat docenten normen en waarden moet voorleven. De teamleider en rector geven echter wel aan dat de opvoedende taak begrensd moet worden, omdat scholen en de maatschappij op dit moment doorslaan in de opvoedende taak.

*“Opvoedende taak hoort erbij, maar het is wel in de context van het onderwijs en dat heeft ook te maken met eh, dat ik vind dat je als school niet alles kunt oplossen. (...) Dus is er een opvoedende rol? Ja zeker (...) maar dat staat ten dienst van het onderwijsproces”* (Rector A).

Om die grens te bewaken is het volgens de rector nodig dat docenten een professionele balans tussen distantie en nabijheid houden. Dit kan docenten volgens de rector tevens helpen om geen problemen mee naar huis te nemen aan het einde van de dag. Opvallend is dat de docenten het niet hebben over de begrenzing van de opvoedende taak.

### 3. Samenwerken

Om op een professionele manier samen te werken stellen docenten binnen school A dat docenten zich open en kwetsbaar op moeten durven stellen en feedback moet kunnen geven en krijgen:

Docent 10: *“in een team werken, dan moet je wel open zijn.”* Docent 7: *“jezelf kwetsbaar durven op te stellen. (...) we hebben wel een beetje geleerd, tenminste bij ons dat je je collega's ook iets durft te zeggen ofzo. Nou dat durfde ik tien jaar geleden echt niet hoor, dat ik dan ging zeggen van eh, lokaal een puinhoop, moet ik nou lesgeven? En nu wordt dat echt wel van je verwacht, dat gaat niet meer een teamleider voor jou doen. Ga het eerst maar zelf zeggen.”* Docent 12: *“ja, daar wel voor open staan, voor feedback geven en krijgen.”*

Ook de teamleider vindt dat professionele docenten in staat zijn met elkaar samen te werken. Hij onderscheidt hier geen concrete gedragingen bij. Door de rector wordt niet expliciet over samenwerken gepraat.

#### 4.1.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen

In deze subparagraaf wordt weergegeven welke peoplemanagement-elementen direct betrokkenen als ondersteunend onderscheiden voor de professionaliteit van docenten. Bij deze elementen wordt, waar mogelijk, een koppeling gemaakt met de AMO-variabelen.

##### 4.1.4.1 Toepassing HR-maatregelen

###### 1. Training en ontwikkeling

Zowel docenten als schoolleiders benadrukken dat training en ontwikkeling bijdragen aan de capaciteiten van docenten en zodoende ondersteunend zijn voor hun professionaliteit. Ze zien verscheidene vormen van training en ontwikkeling die ondersteunend kunnen zijn. De teamleider stelt dat het niet zoveel uitmaakt welke manier van training en ontwikkeling gekozen wordt, als de docenten maar af en toe in aanraking komen met andere dingen dan hun dagelijkse onderwijspraktijk:

*“Ze moeten in ieder geval geconfronteerd worden met andere dingen dan waar ze dagelijks mee bezig zijn. (...) Het maakt feitelijk ook nog niet eens uit wat je gaat doen, als je er maar uit bent. Want eh, de school is een heel beschermd gebied geweest, ook voor docenten, want je komt er niet uit en dus kom je ook nergens*

*mee in aanraking. (...) Het is een heel gesloten systeem. Heel veilig ook, toch? Dus ze moeten eruit, ze moeten de wereld in. Op andere scholen kijken, cursussen volgen” (Teamleider A).*

Hoewel de teamleider dus erg het nut ziet van verschillende manieren van training en ontwikkeling vindt hij dat informele trainingsinstrumenten als intervisie niet door de school geregeld moeten worden en alleen moeten worden ingezet wanneer het uit docenten zelf komt. Dit komt overeen met hoe hij professionalisering van docenten ziet. Ook daarbij heeft hij het idee dat de school niet aan docenten kan opleggen dat ze moeten professionaliseren. Docenten geven een aantal keer tijdens de focusgroep aan dat zij niet altijd het nut zien van formele scholing, maar dat zij veel hebben aan intervisie met en coaching door collega's:

*“Ja, ik zie niet meteen het nut van een cursus, maar ik denk wel dat ik heel veel zou kunnen leren van gewoon, van andere docenten van goh, kijk eens mee” (Docent 13).*

Een andere docent geeft aan dat de formele scholing naar zijn idee niet bijdraagt aan de ontwikkeling binnen het vakgebied, maar wel bijdraagt aan zijn motivatie. De rector ziet het belang van verscheidene vormen van training en ontwikkeling. Hij stelt dat school A moet zorgen voor een uitgebreid scholingsaanbod en hij benadrukt daarnaast sterk de ondersteunende werking van coaching door collega's. Een ander instrument dat volgens de schoolleiders van school A kan bijdragen aan de ontwikkeling van medewerkers is job rotatie, door docenten bijvoorbeeld deel te laten nemen in werkgroepen. Het belang van verschillende vormen van training en ontwikkeling wordt door alle respondenten gedeeld, dit sluit aan bij de organisatiedoelen waarin de wisselwerking benadrukt wordt tussen externe kennis en het onderzoeken van de eigen onderzoekspraktijk bijvoorbeeld door middel van intervisie. Wel wordt door docenten het onderscheid gemaakt tussen formele training, dat volgens hen vooral bijdraagt aan motivatie, en informele training, dat bijdraagt aan de capaciteiten van docenten. De rector en teamleider maken dit onderscheid niet en geven aan dat formele training ook bijdraagt aan de capaciteiten van docenten. De teamleider geeft daarbij wel aan dat docenten dat nut niet altijd zelf zien, dat zou een verklaring kunnen zijn voor het verschil in visie tussen schoolleiders en docenten. Wat zowel docenten als schoolleiders aangegeven is dat er te weinig tijd is binnen school A voor training en ontwikkeling:

*“Maar dat is ook zo met cursussen en dat soort zaken, (...) als je dat gaat doen dan gaat het ten koste van de lessen en onderwijstijd, dus dat staat altijd haaks op elkaar. Dat is weer die tijd in de organisatie die je dan weer niet hebt en ook niet geboden wordt” (Teamleider A).*

Hoewel het belang van training en ontwikkeling dus door alle respondenten wordt benadrukt, is er niet genoeg tijd binnen school A voor training en ontwikkeling. De rector ziet weinig ruimte om daar meer tijd aan te besteden:

*“In het VO blijven we maar vastzitten aan dat alle schoolvakanties ook vrij zijn voor leraren. Dat betekent en nou goed, de vakbonden willen daar niet aan, mijn mensen ook niet, dus ik ga het ook niet zomaar veranderen, maar dat betekent wel, dat wij in die periode dat onze leraren er zijn en ze lessen moeten geven, moeten ook alle andere dingen gebeuren. Dus eigenlijk elke vorm van eh, professionalisering en even afstand nemen moet op de momenten dat je eigenlijk ook moet lesgeven” (Rector A).*

## **2. Performance evaluatie, waardering en beloning**

School A is wat betreft performance evaluatie in ontwikkeling. Docenten geven aan dat er nu gesprekken worden gevoerd, maar dat dit voorheen niet het geval was. Zowel docenten als schoolleiders binnen school A vinden dat performance evaluatie de professionaliteit van docenten ondersteunt. Daarnaast geven de docenten aan dat het belangrijk is dat de gesprekken gekoppeld worden aan een portfolio, zodat de gesprekken ergens overgaan:

Docent 10: *“ik denk dat een portfolio wel heel belangrijk is. Ook met functioneringsgesprekken, want soms denk ik waar praten we eigenlijk over?”* (...) Docent 8: *“en het [doelt op portfolio] moet niet in een kastje verdwijnen dat je er niets meer meedoet.”*

De rector vindt het bij performance evaluatie belangrijk dat docenten zelf verantwoording afleggen. Daarnaast benadrukt de rector het belang van waardering ter ondersteuning van de professionaliteit van

docenten. Docenten van school A spreken tijdens de gehele focusgroep niet over waardering. Waardering lijkt voor hen dan ook niet nodig te zijn ter ondersteuning van hun professionaliteit.

De rector ziet weinig ondersteunende werking in beloning in de vorm van salaris en stelt dat geld maar een tijdelijke bevrediging geeft. De docenten denken hier anders over, zij benadrukken tijdens de focusgroep meerdere malen dat het belangrijk is voor de motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten dat docenten in het onderwijs meer moeten kunnen verdienen:

*“Je moet gewoon meer kunnen verdienen, want anders gaan mensen gewoon weg, terwijl ze eigenlijk gewoon les willen geven”* (Docent 10).

Docenten geven daarnaast aan dat het beloningssysteem binnen school A niet transparant is en dat directe teamleiders vaak ook niet weten hoe je als docent door kunt groeien en meer kunt verdienen. Beloning is volgens docenten daarom een gevoelig onderwerp is binnen de school. Dit wordt volgens hen wel minder, omdat er nu open over gesproken wordt binnen de school, maar dit heeft er wel voor gezorgd dat er frustraties over zijn. Het zou kunnen zijn dat docenten binnen school A om deze reden sterk gefocust zijn op beloning. Verder geeft de teamleider aan dat hij performance evaluatie nodig vindt, maar dat hij soms een gebrek aan mogelijkheden heeft om bij slecht functioneren consequenties aan de performance evaluatie te verbinden. Hij is van mening dat wanneer een docent meerdere malen een slechte evaluatie heeft gehad en er van alles is geprobeerd om die docent beter te laten functioneren, er de mogelijkheid moet zijn om een docent te laten gaan. Hij ervaart die mogelijkheid op dit moment niet. Hij stelt dat deze slecht functionerende docenten afbreuk doen aan de motivatie van andere docenten en daarmee negatief van invloed zijn op de professionaliteit van docenten.

### 3. Invloed, teamwerk en (team)autonomie

Het werken in teams gebeurt binnen school A al enkele jaren, maar sinds de veranderde missie wordt er geprobeerd teams meer invloed te geven en resultaat verantwoordelijk te maken. Tijdens de focusgroep en interviews wordt dan ook veel aandacht besteed aan het werken in teams als middel om invloed en autonomie van docenten te genereren. De rector geeft aan dat het werken in teams bijdraagt aan de arbeidssatisfactie van docenten en dat het werken in teams zodoende iets is wat de professionaliteit van docenten ondersteunt:

*“Daarom werk je in teams. Eh, daar waar je in staat bent om je eigen werkomstandigheden te beïnvloeden, verhoogt het de arbeidssatisfactie hè, dat is bewezen. Dus dat betekent ook dat je mensen, natuurlijk binnen allerlei grenzen, maar je moet ze ook de mogelijkheid geven om als het ware hun werk naar hun eigen hand te zetten. Dat heb je zeker nodig”* (Rector A).

Ook de teamleider is van mening dat het werken in teams bijdraagt aan de motivatie van docenten. Bij de docenten bestaat discussie over het nut van het werken in teams. Een docent geeft aan dat het werken in teams bijdraagt aan de participatie en invloedsmogelijkheden van docenten, een andere docent trekt dat in twijfel:

*“Lang niet altijd. (...) ik heb niet het idee dat daar genoeg naar wordt geluisterd [doelt op teams], dus een soort schijninvloed”* (Docent 11).

Docenten stellen wel dat ze invloed nodig hebben om professioneel te kunnen zijn. Zij stellen dat zij degenen zijn die het dichtst op de praktijk zitten en daarom invloed moeten hebben, dit is van invloed op hun motivatie. Het hebben van invloed wordt dus zowel door schoolleiders als docenten als ondersteunend ervaren voor de professionaliteit van docenten. Over de werking van het instrument om deze invloed te bereiken, het werken in resultaatverantwoordelijke teams, zijn schoolleiders en docenten het niet met elkaar eens.

### 4. Maatwerk

Door de rector en teamleider van school A wordt het bieden van maatwerk als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten.

*“Als iemand zegt van ja in IJsland heb ik, daar is iemand op een school geweest en daar wil ik ook naar toe, nou regel het maar. Dus ik vind dat, dat in alle redelijkheid natuurlijk, hij kan aantonen dat inderdaad voor de school daar iets ligt wat je kan gebruiken, dan moet je dat altijd aan kunnen halen. Dat kan ook op een ander gebied zijn natuurlijk, maar de vrijheid moet je wel geven. Of het kan dat is wat anders” (Teamleider A).*

De rector geeft daarbij wel aan dat maatwerk wel maatwerk moet blijven. Hij is van mening dat wanneer met maatwerk successen worden behaald, het Nederlandse onderwijssysteem de neiging heeft individueel maatwerk standaard op te nemen in het personeelsbeleid:

*“Op het moment dat je dat gaat instrumentariseren (...) dan loop je het risico dat je een systeem gaat maken. (...) En dat doen we heel veel in het onderwijs, dat we een systeem maken en dat het systeem blijikbaar belangrijk wordt dan het idee” (Rector A).*

De docenten hebben tijdens de focusgroep niet over maatwerk gesproken. Dit is mede veroorzaakt door de onderzoeker, omdat er niet rechtstreeks naar maatwerk is gevraagd.

#### **4.1.4.2 Leiderschapsgedrag**

##### **1. Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling**

De docenten stellen dat het voor hun ontwikkeling in capaciteiten en motivatie van belang is dat leidinggevendenden hun ‘zien’:

*“Ze moeten je zien vind ik.(...) Mijn leidinggevende moet gewoon weten en zien wat ik doe (...) en ze moeten ook zien wat ik niet kan. Een stukje controle en daar mij ook op aanspreken. Ik vind dat eh, dat hoe dat op dit moment is ingericht met de teamleiders en eh, de functioneringsgesprekken die we eigenlijk voeren met de teamleiders, vind ik een beetje gewassen neus. Mijn teamleider zou nooit mij het vuur aan de schenen leggen, omdat mijn teamleider nog weer met mij verder moet en andersom idem dito. Zolang mijn teamleider gewoon nog een taak heeft en een functie ja, dan...” (Docent 11).*

De schoolleiding moet volgens deze docent dus ook in staat zijn om feedback te geven zonder dat daarbij de relatie in de weg staat. Docenten geven aan dat dit binnen school A speelt omdat teamleiders eigenlijk gewoon docenten zijn met een extra functie. Hierdoor wordt er intensief samengewerkt tussen docenten en teamleiders en dit maakt feedback geven lastig stellen docenten. Daarnaast hebben teamleiders binnen school A op papier geen verantwoordelijkheid. Zij voeren de functioneringsgesprekken, maar daar moet vervolgens een handtekening onder komen te staan van de afdelingsleider. Dit doet afbreuk aan de autoriteit van teamleiders vinden docenten en maakt het vooral bij slecht functionerende docenten lastig om feedback te kunnen geven. Docenten vinden dan ook dat de teamleiders ook op papier verantwoordelijkheid moeten krijgen. De rector stelt dat het voor de groei van docenten van belang is dat docenten door schoolleiders worden erkend in hun kracht. Deze visie sluit aan bij de missie die docenten voor zichzelf zien, het uitgaan van de talenten van leerlingen en daarop verder gaan ontwikkelen. Het erkennen in kracht sluit aan bij het ‘zien’ van docenten. De rector en docenten lijken het wat betreft het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling van medewerkers dan ook met elkaar eens te zijn. De teamleider laat zich hier niet over uit.

##### **2. Visie en richting**

De teamleider geeft aan dat het voor de motivatie van docenten belangrijk is dat schoolleiders een toekomstvisie hebben:

*“Ze moeten ook visie hebben en dan niet zelf een visie, maar een eh, schoolvisie zeg maar. Dus gewoon over zoveel jaren willen we daar zijn, dan moeten we daar naar toe werken. En dat vind ik, dat hebben ze ook wel nodig, dan weten ze ook waar ze het voor doen” (Teamleider A).*

Volgens een docent hoort hierbij dat leidinggevendenden durven te leiden en beslissingen durven te nemen wanneer dat nodig is. De rector heeft het gedurende het interview niet over visie en richting.

##### **3. Persoonlijkheid van de schoolleider**



Docenten zeggen dat het voor hun motivatie en daarmee voor hun professionaliteit van belang is dat ze vertrouwen krijgen van de schoolleiding:

*“Ik vind wel dat in onderwijsland is allemaal wel gericht op allemaal regels en wat je allemaal moet doen, weinig vertrouwen soms. (...) Dat vind ik dan altijd zo... Je kan er toch vanuit gaan dat mijn werk goed is, je hoeft toch niet altijd maar, vertrouw dat gewoon (Docent 12).*

De regels en controle lijken afbreuk te doen aan de motivatie van deze docent. Hier bevindt zich een spanningsveld, want aan de ene kant geven docenten aan dat regels en controle afbreuk doen aan hun professionaliteit en dat ze ruimte en vertrouwen nodig hebben, aan de andere kant geven docenten aan dat ze het nodig hebben om feedback te krijgen van hun teamleider en aangesproken te worden op zaken die niet goed gaan (zie 4.1.4.2 stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling). Naast dat de schoolleiding vertrouwen moet hebben in docenten, vinden docenten dat de schoolleiding in staat moet zijn om te inspireren:

*“Ik vind dat hoort bij het leiderschap, dat je weet te inspireren. Iemand verder brengen dan dat hij zelf is” (Docent 10).*

Ook de rector stelt dat het voor de professionaliteit van docenten van belang is dat de schoolleiding vertrouwen geeft en weet te inspireren. Tot slot geven docenten aan dat zij het als ondersteunend ervaren wanneer leidinggevend open en transparant zijn over wat er speelt in de organisatie. De rector en teamleider hebben het hier niet over.

#### **4.1.5 Ruimte voor peoplemanagement**

De teamleider van school A zegt voldoende ruimte te ervaren om invloed uit te oefenen op het beleid van de school. Tegelijkertijd geeft de teamleider aan dat hij geen ruimte ervaart om invloed uit te oefenen op de doelen van de school met betrekking tot peoplemanagement:

*“De doelen van personeelsbeleid en leiderschap dan moet je bij, hierbij personeelszaken zijn natuurlijk hè, want die bepalen feitelijk de doelen. (...) Ik heb daar geen invloed op, heb ik het idee” (Teamleider A).*

De teamleider geeft aan dat er faciliteiten genoeg zijn om hem te ondersteunen in zijn functie. De ruimte van de teamleider wordt vooral beperkt door te weinig tijd. Naast dat te weinig tijd afbreuk doet aan de ruimte die de teamleider ervaart voor peoplemanagement, zorgt te weinig tijd er ook voor dat de teamleider zich niet gewaardeerd voelt:

*“Maar als je je realiseert dat ik eigenlijk gewoon docent ben met een lesgevende taak en me acht uren, dus zeg maar één dag, me bezig moet houden met het managen van een team dan is dat natuurlijk, dat gaat bijna niet. Dat is veel en veel te weinig. (...) Nou vind ik het leuk om te doen, dus dan doe ik het ook wel, maar eh, ik vind het niet een waardering van mijn taak” (Teamleider A).*

Ook qua beloning die de teamleider krijgt voor het werk wat hij doet is hij niet tevreden. Hij vindt zijn salaris magertjes, vooral als hij het vergelijkt met het salaris van eerstegraads bevoegde docenten. De rector van school A ervaart veel ruimte voor peoplemanagement. Hij ziet vooral beperkingen in de tijd die docenten kunnen besteden aan professionalisering en in geld, maar hij geeft aan dat beperkingen in geld een kwestie is van prioriteiten stellen. Over het algemeen heeft de rector het idee dat hij zijn visie kan uitvoeren:

*“Ja, ik maak me er nooit zo druk om. Ik denk altijd, ik doe gewoon. (...) Tuurlijk heb ik een gebrek aan geld en natuurlijk zijn er cao eisen en eh, soms zijn die wel fijn en vaak ook niet, maar als ik echt iets in m'n hoofd heb dan gaat het door” (Rector A).*

#### **4.1.6 Conclusie school A**

Schoolleiders en docenten binnen school A vatten de professionaliteit van docenten breed op. De belangrijkste professionele gedragingen die docenten moeten vertonen naast gedragingen op vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch gebied zijn volgens de respondenten: reflecteren/onderzoeken, opvoeden en samenwerken. Er bestaat verschil van mening tussen de rector en de overige respondenten wat betreft onderzoeken. De rector is van mening dat het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk bij

professioneel gedrag hoort, de overige respondenten zijn het daar niet mee eens. Daarnaast geven de schoolleiders aan dat hoewel opvoeden bij de professionaliteit van docenten hoort, dit wel begrensd is.

Door de respondenten van school A worden drie clusters van HR-praktijken als ondersteunend onderscheiden voor de professionaliteit van docenten. Deze clusters zijn training & ontwikkeling, performance evaluatie, waardering & beloning, invloed, werken in teams & (team)autonomie. Wat betreft training en ontwikkeling verschillen schoolleiders en docenten van mening over het nut van formele training. Schoolleiders zijn van mening dat formele training bijdraagt aan de capaciteiten en motivatie van docenten, terwijl docenten van mening zijn dat formele training alleen bijdraagt aan hun motivatie en niet aan hun capaciteiten. Alle respondenten zijn van mening dat performance evaluatie bijdraagt aan de professionaliteit van docenten. Wel bevindt zich hier een spanningsveld, want aan de ene kant geven docenten aan dat regels en controle afbreuk doen aan hun professionaliteit en dat ze ruimte en vertrouwen nodig hebben, aan de andere kant geven docenten aan dat ze het nodig hebben om feedback te krijgen van hun teamleider en aangesproken te worden wanneer dat nodig is. De visie van de rector sluit hierop aan, hij stelt namelijk dat docenten zelf verantwoording af moeten leggen in plaats van gecontroleerd te moeten worden. De rector en docenten verschillen van mening over beloning. De rector is van mening dat beloning slechts tijdelijk motiverend werkt, docenten denken juist dat beloning bijdraagt aan hun motivatie om in het onderwijs te blijven werken. Zowel schoolleiders als docenten zien het hebben van invloed als ondersteunend voor de motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten. Docenten trekken echter het nut van het instrument om deze invloed te bewerkstelligen, het werken in teams, in twijfel, terwijl schoolleiders van mening zijn dat het werken in teams invloedsmogelijkheden geeft aan docenten.

Wat betreft leiderschapsgedrag is het volgens de respondenten van belang dat leidinggevenden de professionele ontwikkeling van medewerkers stimuleren. Daarnaast stellen de rector en docenten dat het vanuit de persoonlijkheid van de leidinggevende van belang is dat de leidinggevende vertrouwen geeft en weet te inspireren. Leidinggevenden moeten daarnaast zorgen voor visie en richting en daar transparant over zijn stellen de teamleider en docenten.

De teamleider geeft aan dat hij ruimte ervaart om invloed uit te oefenen op beleid, echter, hij geeft aan dat hij geen invloed heeft op de doelen van peoplemanagement. Qua faciliteiten ervaart de teamleider voldoende ruimte, de voornaamste beperking van zijn ruimte zit in tijd. Daarnaast voelt de teamleider zich beperkt door een gebrek aan mogelijkheden om consequenties te verbinden aan negatieve performance evaluaties van docenten. Het gebrek aan tijd en aan mogelijkheden om consequenties te verbinden aan negatieve performance evaluaties van docenten lijkt afbreuk te doen aan de motivatie van de teamleider. De rector heeft het hier tijdens het interview niet over, hij geeft aan dat hij veel ruimte ervaart en weinig belemmerende factoren voor zijn ruimte ziet.

Wat opvalt binnen school A is dat docenten en schoolleiders vooral van mening verschillen over punten die voortkomen uit de vernieuwde missie van de school, bijvoorbeeld rondom het werken in resultaat verantwoordelijke teams. Een oorzaak hiervoor zou kunnen zijn dat de vernieuwde missie nog geen voet aan de grond heeft gekregen in de gehele organisatie.

## **4.2 School B: minder sterk personeelsbeleid**

De school waarvan aangenomen wordt dat zij minder goed personeelsbeleid heeft (vanaf hier: school B) is een openbare school voor mavo, vmbo, havo, vwo en gymnasium in het midden van het land. In totaal gaan ongeveer 2000 leerlingen naar school B en werken er ongeveer 225 medewerkers.

### **4.2.1 Missie, visie en context**

School B ziet zichzelf als een openbare school met een bijzonder karakter. De school beschouwt het als haar missie om een rijk, uitdagend aanbod aan openbaar onderwijs te bieden aan leerlingen uit de regio. Als openbare school is de school een afspiegeling van de maatschappij en ze wil haar leerlingen voorbereiden op een nuttige rol in de samenleving. De school streeft naar de hoogst mogelijke resultaten voor al haar leerlingen aansluitend op hun aanleg en interesse. Bij deze missie vindt School B het van belang om een plezierige, veilige en informele werksfeer te hanteren, goede begeleiding te leveren en samen te werken met

leerlingen en ouders. Daarnaast besteedt zij veel aandacht aan cultuur. De docenten van school B omschrijven de missie van de school als volgt:

*“Nou heel kort is het eruit halen wat er in zit. De opdracht is om met de kinderen die je binnen krijgt het maximaal haalbare in te zetten qua resultaat en ontplooiing. Dus alle talenten die er sluimeren, die moeten eruit, die moeten naar boven komen”* (Docent 15).

Daarbij geven zij aan dat het maximale uit kinderen halen niet alleen vakgericht is, maar ook op vlakken als cultuur is gericht. School B omschrijft haar identiteit in drie woorden: persoonlijk, ambitie en samen. Met persoonlijk wordt bedoeld dat naast de laagdrempelige en informele sfeer en persoonlijke aandacht is binnen de school voor zowel leerlingen als medewerkers. Met ambitie bedoelt de school dat ze veel wil bereiken en daarom ambitie verwacht van leerlingen, medewerkers, schoolleiding en ouders. Tot slot bedoelt de school met samen dat zij samenwerking koestert tussen de teams, secties, onderwijspersoneel en onderwijs ondersteunend personeel, schoolleiding en medewerkers, ouders, leerlingen en school.

De school heeft de afgelopen twee jaar in zwaar weer gezeten doordat de school door de Onderwijsinspectie was aangemerkt als zwakke school. De school is volop in ontwikkeling geraakt om uit het zware weer te komen, wat geresulteerd heeft in een nieuw onderwijsconcept waarbij leerlingen meer keuzemogelijkheden hebben en elke docent een mentor moet kunnen zijn die leerlingen kan begeleiden in deze keuzemogelijkheden. Daarnaast wordt er meer gestuurd op resultaten, zowel bij personeel als bij leerlingen en wordt er ingezet op differentiatie en interactie in de klas.

#### **4.2.2 Visie op doelen peoplemanagement**

School B heeft twee speerpunten geformuleerd voor de komende jaren op het gebied van peoplemanagement en professionaliteit van docenten:

- School B is een goed werkgever en ons personeel is professioneel;
- Iedereen neemt op zijn niveau de leiding en draagt verantwoordelijkheid.

De school heeft in haar personeelsplan een integriteitscode opgesteld voor docenten, welke invulling geeft aan de professionaliteit van docenten. De integriteitscode stelt dat professionele docenten reflecteren en blijven leren om hun werk steeds beter te doen, zich verantwoordelijk voelen voor hun prestaties en verantwoording afleggen. Ter ondersteuning hiervan moeten professionele docenten richting en ruimte krijgen en waardering en ondersteuning voelen van hun leidinggevenden.

De rector van school B geeft aan dat er door het onderwijsconcept van de school specifieke gedragingen van docenten verwacht worden. Zo geeft het onderwijsconcept veel keuzemogelijkheden aan leerlingen in de bovenbouw en wordt van die docenten dan ook verwacht dat zij leerlingen kunnen helpen te kiezen. Bij de mavo afdeling van de school ligt de focus op het opstromen van leerlingen naar de havo, deze docenten moeten dan ook ontwikkelingsgericht leiding kunnen geven aan leerlingen. Daarnaast moeten docenten de visie van de school en uitwerkingen hiervan onderschrijven en actief in hun werk toepassen. Professionaliteit veronderstelt volgens de school allereerst dat docenten bevoegd zijn en vervolgens voortdurend onderhoud van de eigen bekwaamheid. Kritische zelfreflectie aan de hand van onderwijsresultaten en feedback over het proces en resultaten werken hierbij ondersteunend. School B stelt zichzelf een viertal doelen voor de komende jaren op het gebied van peoplemanagement en professionaliteit van docenten:

- Alle docenten zijn bevoegd, of halen binnen twee tot drie jaar na hun aanstelling de vereiste bevoegdheid;
- In 2012 is het meerjaren scholingsplan gereed;
- In 2014 houden alle docenten en schoolleiders een bekwaamheidsdossier bij;
- In 2016 is 90% van de docenten ingeschreven in het lerarenregister.

De rector geeft aan dat er aan de ontwikkelingsplanning van het personeel resultaatafspraken gekoppeld zijn en dat aan de ontwikkelplanning een financiële planning, leerlingplanning en onderwijskundige planning ten grondslag ligt.

### 4.2.3 Professionaliteit van docenten

Alle respondenten binnen school B vatten de professionaliteit van docenten breed op. De rector is gedurende het interview zelfs niet uit zichzelf over de professionele primaire gedragingen van docenten begonnen. In deze sub paragraaf wordt allereerst ingegaan op de primaire professionele gedragingen van docenten, vervolgens wordt ingegaan op de bredere professionele gedragingen.

#### Smalle professionaliteit

Volgens docenten begint de professionaliteit van docenten bij inhoudelijke kwaliteiten: kennis van de vakinhoud en didactiek:

*“Je moet niet alleen de kennis hebben, maar ook kunnen over brengen. Ja, dat zijn twee verschillende. (...) als je dat als docent hebt, dan hoef je niet leuk te zijn, maar dan hebben leerlingen wel een bepaalde, dat dwingt respect af. Waardoor het klassenmanagement beter gaat, waardoor ze net wat beter naar je luisteren, et cetera. Dat begint toch bij die inhoudelijke kwaliteiten, op twee gebieden dus: het vak en de didactiek” (Docent 17).*

Ook de schoolleiders vinden dat een professionele docent de vakinhoud goed en op verschillende manieren moet kunnen overbrengen. Daarnaast stelt de rector dat professionele docenten zorgen voor een pedagogisch klimaat waarin ruimte wordt geboden om fouten te maken en daarvan te leren. Naast vakinhoud, didactiek en pedagogiek wordt door de respondenten van school B de nadruk gelegd op differentiëren:

*“Wat leerlingen willen is dat er gevoel is bij het verschil tussen al die kinderen. Zij zeggen: wij zijn niet allemaal hetzelfde, dus behandel ons nooit als een groep, maar als individu” (Rector B).*

Het kunnen differentiëren is in het nieuwe onderwijsconcept opgenomen en wordt gedurende de gesprekken binnen school B sterk benadrukt. De docenten geven daarnaast aan dat het belangrijk is dat je als docent je best doet om aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen, zonder dat je het feit dat je als docent niet op hetzelfde niveau staat ontkracht. Een aantal docenten vinden het belangrijk om aardig gevonden te worden en doen daardoor afbreuk aan het gezag van docenten:

*“Nee, het punt is (...) dat docenten het belangrijk vinden om aardig gevonden te worden. Bang zijn om streng te zijn. (...) terwijl dat helemaal niet hoeft, want respect dwing je niet af met zoete broodjes bakken” (Docent 19).*

De docenten vinden dat je als professionele docent bij jezelf moet blijven. De schoolleiders hebben hier tijdens het interview niet over. Wat betreft vakinhoud, didactiek, pedagogiek en differentiëren zijn de respondenten het met elkaar eens.

#### Brede professionaliteit

##### 1. Reflecteren/onderzoeken

De docenten en rector stellen dat een professionele docent reflecteert op zichzelf:

Docent 17: *“die is ook kritisch op zichzelf. (...) dus als er een keer een signaal komt niet meteen naar de kinderen wijzen, maar ook naar jezelf kijken, wat had ik anders kunnen doen.”* Docent 15: *“Ja, want de sleutel ligt niet bij de kinderen, maar de sleutel ligt bij jou. En jij bent het instrument voor verandering.”*

De teamleider heeft het tijdens het interview niet over reflecteren, hij lijkt dit dan ook geen onderdeel van de professionaliteit van docenten te vinden. De rector en docenten stellen dat reflecteren moet leiden tot ontwikkeling. Docenten geven daarbij aan dat het blijven ontwikkelen bij de professionaliteit van docenten hoort en geven aan dat je als docent en als mens nooit bent uitgeleerd. Zij geven aan dat dit voor de onderwijssector specifiek geldt, omdat de maatschappij verandert, waardoor kinderen veranderen en daar moeten docenten iedere keer mee leren omgaan.

De rector stelt dat een professionele docent onderzoek moet kunnen doen. Hij geeft hierbij wel aan dat dit niet als competentie door de school is opgenomen. Onder onderzoek doen verstaat hij dat docenten in staat

moeten zijn analyses te maken, gevalideerde conclusies te trekken en doorlopende leerlijnen op te stellen. De teamleider juicht het van harte toe dat meer docenten onderzoek kunnen doen, maar vindt niet dat onderzoeken bij de professionaliteit van docenten hoort en vindt het ook niet reëel om dat van elke docent te vragen. Ook docenten vinden dat een professionele docent niet hoeft te kunnen onderzoeken, zoals de rector bedoelt. Wel zijn de docenten van mening dat professionele docenten hulp moeten inschakelen wanneer zij tegen dingen aanlopen, om zo hun onderwijspraktijk te verbeteren. Deze hulp kan zijn vanuit een collega, maar ook vanuit literatuur. De respondenten zijn het wat betreft onderzoeken dus niet met elkaar eens. Wat betreft reflecteren en ontwikkelen zijn de docenten en rector het wel met elkaar eens, de teamleider laat zich hier niet over uit.

## 2. Opvoeden

De docenten en teamleider zijn van mening dat professionele docenten bijdragen aan de opvoeding van leerlingen. Belangrijk daarvoor is volgens de teamleider dat docenten normen en waarden bijbrengen en leerlingen een tweede kans bieden wanneer zij over de streep gaan. Ook docenten stellen dat professionele docenten normen en waarden bijbrengen bij hun leerlingen en stellen dat letten op taalgebruik daarvoor essentieel is:

*“Dus eh, taalgebruik is een essentiële. Dus het gebruik van verschrikkelijke ziektes, scheldwoorden, noem het allemaal maar op, dat is een heel essentieel punt om als docenten op te letten, omdat het daarmee begint. En het is, daarmee, je zet de toon. Let op! En als je dat niet met elkaar doet, of je daaraan onttrekt, ja, dan maak je het voor de ander heel moeilijk”* (Docent 15).

De rector vindt dat de opvoeding bij de ouders ligt en stelt dat er sprake is van een driehoekscontract: ouder, leerling, school. Daarnaast stelt hij dat de school ook de kennis niet heeft om om te gaan met opvoedingstaken die vanuit maatschappelijke problematiek ontstaan:

*“En de neiging van de overheid om opvoedingstaken die vanuit maatschappelijke problematiek naar voren komen bij ons neer te leggen, dat vind ik echt een hele rare actie. (...) Daar hebben we gewoon de kennis niet voor, daar zijn we niet voor”* (Rector B).

Ook de teamleider en docenten stellen dat de opvoedende rol van docenten beperkt is en de opvoeding van leerlingen thuis begint. De rector verschilt van mening met de andere respondenten, omdat hij vindt dat opvoeden niet bij de professionaliteit van docenten hoort.

## 3. Samenwerken

Alle respondenten van school B benadrukken dat een professionele docent moet kunnen samenwerken. Daarbij is het volgens de docenten van belang dat je open staat voor collegiale consultatie. Daarnaast stellen alle respondenten dat professionele docenten in staat moeten zijn feedback te geven en feedback te ontvangen:

Hoofd Personeelszaken<sup>2</sup>: *“maar ook elkaar durven aanspreken op het moment dat de ander zich daar niet aanhoudt. Dat vind ik ook een hele belangrijke, want wat je veel ziet is dat collega’s onderling die discussie niet aangaan hè. We zijn aardig tegen elkaar, laten we dat vooral zo houden. Iemand die zich dus niet aan de afspraken houdt, ja vervelend, doe ik het er wel weer bij ofzo. Nee, spreek elkaar er nou eens op aan en zeg dat je het vervelend vindt.”* Rector B: *“ja, en dan wel een dialoog kunnen voeren, niet het debat meteen, niet meteen het gelijk willen bewijzen, maar doorvragen hoe komt dit nou. Kan ik je helpen?”*

Daarbij helpt het volgens de rector om SMART afspraken te formuleren. Het kunnen geven en ontvangen van feedback lijkt binnen school B een belangrijk thema te zijn. De respondenten geven aan dat veel docenten hier nog niet zo goed in zijn en dit zou een oorzaak kunnen zijn voor waarom deze gedraging zoveel nadruk krijgt binnen school B.

## 4. Begeleiden

---

<sup>2</sup> Op verzoek van school B is een duo interview gehouden met de rector en het hoofd personeelszaken. In deze paragraaf zijn dan ook enkele quotes van het hoofd personeelszaken terug te vinden.

Het nieuwe onderwijsconcept van school B stelt dat elke docent een mentor moet kunnen zijn. Door de respondenten van school B worden dan ook verschillende gedragingen onderscheiden die een professionele mentor moet vertonen. Allereerst moeten mentoren in staat zijn hun leerlingen te begeleiden en ondersteunen bij het maken van keuzes in vakken die ze willen volgen. De rector stelt daarbij dat mentoren leerlingen moeten aanzetten tot zelfstandig nadenken. Daarnaast moet een mentor volgens de teamleider oog hebben voor de resultaten van leerlingen:

*“Een goede mentor gedraagt zich dus dat hij oog heeft voor het kind en met name voor de resultaten en punt twee is dan hé, het gaat niet lekker met jou, wat kan ik doen om jou wel lekker te laten voelen?”*

De resultaten staan hierbij dus volgens de teamleider voorop. Daarnaast moet een mentor ook empatisch zijn en in de gaten houden of hij problemen van leerlingen zelf kan oppakken of dat hij het moet doorverwijzen. Het hoofd personeelszaken stelt daarnaast dat een mentor professioneel moet zijn in het contact met ouders:

*“Dat je ook het contact met de ouders onderhoudt en op het moment dat je een mailtje krijgt van de ouders met een vraag, dat je die ook goed behandelt en niet een week laat liggen (...) en als je niet gelijk een antwoord hebt (...) dat je dus een mailtje stuurt ik heb er nu geen antwoord op, maar het heeft mijn aandacht en ik kom er bij u op terug, binnen een bepaalde periode. Dat je ook aangeeft wanneer je er op terug komt en niet dat het een open eindje blijft voor ouders”* (Hoofd Personeelszaken).

Door de docenten wordt het begeleiden van leerlingen als mentor niet expliciet als onderdeel van de professionaliteit van docenten onderscheiden. De rector en teamleider zijn het met elkaar eens en leggen alleen wat accentverschillen in gedragingen die zij expliciteren.

#### **4.2.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen**

In deze subparagraaf wordt weergegeven welke peoplemanagement-elementen direct betrokkenen van school B als ondersteunend onderscheiden voor de professionaliteit van docenten. Bij deze elementen wordt, waar mogelijk, een koppeling gemaakt met de AMO-variabelen.

##### **4.2.4.1 Toepassing HR-maatregelen**

###### **1. Training en ontwikkeling**

Door alle respondenten binnen school B worden training en ontwikkeling als ondersteunend gezien voor de capaciteiten en motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten. Door de respondenten wordt vooral veel ondersteuning gezien in informele scholing en collegiale consultatie:

*“We kunnen heel veel van elkaar leren en ik vind dat we op deze school veel te weinig gebruik maken van de kwaliteit die er is. Er zijn een heleboel goede docenten die de wat zwakkere docenten zouden kunnen helpen, maar er wordt helemaal geen beroep op die mensen gedaan”* (Docent 19).

De respondenten binnen school B zijn het eens wat betreft collegiale consultatie. Wel geven de docenten aan dat daar nog wat te winnen valt voor de school. De docenten stellen dat dit mede komt doordat er te weinig tijd is:

*“Ja, maar dat punt tijd dat is heel belangrijk, want stel dat ze tegen mij zeggen (...) wil jij eens wat leraren gaan coachen? Dan zeg ik dat wil ik wel doen, maar dan wil ik wel tijd hebben in mijn takenbeleid, dus dan ga ik andere dingen minder doen. (...) Want dan zeg ik op een gegeven moment ik heb m'n lessen, ik heb vergaderingen, ik heb m'n surveillante, ik zit vol, dat doe ik niet meer. En dat houdt voor mij ook een keer op en dan zitten we toch bij dat tijd, want ik moet al zoveel”* (Docent 19).

Ook de teamleider stelt dat er een spanningsveld is rondom tijd voor training en ontwikkeling. Hij stelt dat veel trainings- en ontwikkelingsmogelijkheden aan het einde van de middag of in de avond worden gegeven om lesuitval te voorkomen. Hierdoor komen docenten in de knoop met hun privéleven. Het gebrek aan tijd lijkt binnen school B extra te spelen doordat de school in een veranderingsproces zit om uit het zware weer te komen. De teamleider en docenten geven aan dat door het veranderingsproces de afgelopen jaren veel van docenten is gevraagd. Hierdoor zijn er in de afgelopen jaren docenten uitgevallen of weggegaan en de

teamleider en docenten stellen dan ook dat dit niet lang meer zo door moet gaan, omdat ze anders nog meer docenten gaan verliezen. De rector heeft het tijdens het interview niet over een gebrek aan tijd. Hij lijkt zich niet bewust te zijn van het gebrek aan tijd dat door de deelnemende docenten wordt ervaren. In formele trainings- en ontwikkelingsmogelijkheden zien de respondenten van school C minder ondersteuning dan in informele scholing. De rector geeft zelfs aan dat hij veel cursussen niet zo zinvol vindt. Hier moet wel bij gezegd worden dat binnen school B een aantal medewerkers in dienst zijn als onderwijs ondersteunend personeel die het personeel ondersteunen en trainen, dus in die zin wordt er wel formele scholing georganiseerd binnen school B. Dit wordt ook als nuttig ervaren door de rector. De teamleider stelt dat formele scholing wel degelijk ondersteunend kan zijn voor de motivatie van docenten wanneer het echt iets oplevert voor docenten. Door de respondenten binnen school B wordt dus vooral veel ondersteuning gezien in informele scholing en collegiale consultatie.

## 2. Performance evaluatie, waardering en beloning

Alle respondenten geven aan dat performance evaluatie bijdraagt aan de groei van docenten. De docenten stellen dat ze naast performance evaluatie van hun leidinggevenden graag 360 graden feedback willen hebben van leerlingen, ouders en collega's. De teamleider geeft aan dat performance evaluatie naast aan groei ook bijdraagt aan commitment van docenten. De docenten stellen dat het belangrijk is dat er vanuit de performance evaluatie waardering wordt uitgesproken of juist wordt aangesproken op zaken die nog niet zo goed gaan:

*“Waardering en is heel simpel van wat goed dat je het hebt gedaan, of wat leuk of ik hoor leuke dingen over je. (...)ik denk dat je daarvan ook wel gemotiveerd blijft, maar ook een stukje strengheid denk ik. Het is goed als iemand zegt van joh, dit is niet goed gebeurd of eh, het is ook fijn als je weet dat andere mensen er op aan worden gesproken. Tenminste dat gebeurt hier nu wel veel meer en dat is ook wel fijn” (Docent 14).*

De docent stelt dus dat waardering bijdraagt aan zijn motivatie en dat hij het fijn vindt om te weten dat andere mensen worden aangesproken wanneer zaken niet goed gaan. Binnen school B wordt er tijdens de interviews en focusgroepen veel nadruk gelegd op het aanspreken. Dit lijkt iets te zijn wat in de afgelopen jaren weinig is gedaan door zowel docenten als leidinggevenden en is nu door het nieuwe onderwijsconcept een belangrijk thema geworden. De rector geeft aan dat de school in performance evaluatie resultaatgericht is geworden: “

*Dus functioneringsgesprekken in de trant van hoe gaat het met je en wat kan ik voor je doen, die hebben geen zin. Dat is old school en dat doen we ook gewoon niet. Hè, we hebben met elkaar verwachtingen afgesproken, dus ook resultaten en dus ook ontwikkelafspraken gemaakt en we gaan na in hoeverre je daaraan hebt kunnen voldoen en in hoeverre je daar ondersteuning bij nodig hebt” (Rector B).*

Ook de docenten geven tijdens de focusgroep aan dat er binnen de school wordt gestuurd op resultaten, zowel bij docenten als bij leerlingen. Deze nadruk op resultaatafspraken lijkt te zijn veroorzaakt doordat de school in zwaar weer heeft gezeten. Het behalen van goede resultaten is daardoor voor de gehele school van belang geworden en dit lijkt zich te hebben doorvertaald naar alle niveaus binnen de school. De rector stelt dat wanneer de afspraken niet worden gehaald daar ook consequenties aan mogen worden verbonden. De docenten geven aan dat het verbinden van negatieve consequenties aan performance evaluatie in het onderwijs moeizaam gaat. Zij denken dat dit mede wordt veroorzaakt doordat er een tekort is aan goede docenten, hierdoor zijn er soms geen betere docenten te krijgen. Naast performance evaluatie, het uitspreken van waardering en het aanspreken op resultaten, stellen de docenten en teamleider dat beloning ondersteunend werkt voor de professionaliteit van docenten. De teamleider heeft een aantal eerstegraads docenten in zijn team die hij vanwege de financiële positie van de school geen LD beloning kan toekennen, hij geeft aan dat dit voor die eerstegraders een reden is om de school te verlaten:

*“Ik kan ze dus niet allemaal LD geven en dat vind ik gewoon jammer. Ik bedoel ja, de rest van de school moet natuurlijk ook bediend worden, dat snap ik ook wel, maar daardoor moet ik toppers laten gaan. Hè, die zeggen op een gegeven moment ook van ja, dag ik ga wel op een andere school werken waar ik wel LD krijg” (Teamleider B).*

Ook de docenten stellen dat beloning bijdraagt aan de motivatie en daarmee aan de professionaliteit van docenten, de rector laat zich hier niet expliciet over uit gedurende het interview. Alle respondenten binnen school B geven aan dat performance evaluatie, het aanspreken op resultaten en het uitspreken van waardering ondersteunend zijn voor de professionaliteit van docenten.

### 3. Invloed, teamwerk en (team)autonomie

Binnen school B wordt gewerkt in teams, echter, alle respondenten zijn het erover eens dat het werken in teams zoals dat nu gebeurt in school B niet ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten. De docenten geven aan dat dit komt omdat de teams niet de verantwoordelijkheid hebben die hoort bij het werken in teams. Zij stellen dat het werken in teams wel ondersteunend zou kunnen zijn wanneer de organisatiestructuur daar goed op zou worden ingericht. Het werken in teams zou er dan voor zorgen dat je gemakkelijker afspraken kan maken en leerlingen beter kan volgen. De docenten denken dat een andere oorzaak van dat het werken in teams niet werkt is dat het op een verkeerde manier is geïmplementeerd. Bij het implementeren van het werken in teams zijn de medewerkers namelijk niet tot nauwelijks betrokken geweest, waardoor het aan draagvlak ontbrak:

*“Maar daar zit ook de fout, want we waren helemaal niet zo tegen teams, we zijn gewoon niet meegenomen in het proces van die implementatie (...) Dat doet dus geen recht aan de professionaliteit van de mensen die hier werken. Want op het moment dat je met elkaar een proces doorloopt om te komen tot een ja, best implementatiemodel dan is dat dus kansrijk en op het moment dat je die expertise uit je medewerkers aan de kant gooit en zegt zo gaan we het maar doen, dan is dat dus niet een kansrijke situatie. Kansrijk om te floppen” (Docent 16).*

De docenten en teamleider geven aan dat het hebben van autonomie bijdraagt aan de professionaliteit van docenten. Daarnaast geven de docenten aan dat zij zich meer gewaardeerd voelen als ze invloed hebben op wat er in de organisatie gebeurt. Ook de teamleider en rector geven aan dat het hebben van invloed belangrijk is voor de professionaliteit van docenten:

*“Nou wat ik uit mijn eigen team terug hoor wat ze enorm waarderen en waardoor ze echt wel in staat zijn om een stapje harder te gaan is dat ze gezien en gehoord worden. Eh, en de docenten die uitvallen uit andere teams geven aan, ja ik heb zo vaak gezegd dat het niet gaat en je hebt gewoon niet naar me geluisterd” (Teamleider B).*

De respondenten binnen school B zijn het met elkaar eens dat het hebben van invloed en autonomie bijdraagt aan de professionaliteit van docenten. Daarnaast zijn de respondenten het eens dat het werken in teams zoals dat nu gebeurt binnen school B niet ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten.

### 4. Maatwerk

Alle respondenten binnen school B zijn van mening dat maatwerk ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten. Daarbij geven de respondenten aan het verlenen van maatwerk niet altijd mogelijk is, bijvoorbeeld vanwege financiële redenen.

#### 4.2.4.2 Leiderschapsgedrag

##### 1. Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling

Alle respondenten van school B geven aan dat het stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling een belangrijk ondersteunend element is van leiderschapsgedrag. De teamleider geeft aan dat deze ondersteuning bijvoorbeeld zit in het helpen van concreet maken van leerdoelen van docenten:

*“Ik merk dat ik als teamleider docenten in mijn team vaak moet helpen met het concreet maken van wat wordt dan je leerdoel. Daar hebben ze veel hulp bij nodig. Dat is voor een aantal mensen in mijn team heel moeilijk om een heel concreet leerdoel af te spreken” (Teamleider B).*

De rector geeft daarnaast aan dat het een doel van de school is dat leidinggevendenden leiding kunnen geven aan de ontwikkeling van personeel.



## 2. Visie en richting

Door de docenten van school B wordt nadruk gelegd op coherentie tussen visie en doelen van de school en de besteding van middelen:

*“Iedere directeur zou zeggen van ja, dat vind ik heel belangrijk, maar op het moment dat je dan vraagt hoeveel geld heb je er voor over? Ja, dan wordt het moeilijk. En ik denk dat als je het echt belangrijk vindt als directie, als je echt zegt van dit is topprioriteit, dan ga je er ook geld voor vrij maken en tijd voor vrij maken”* (Docent 17).

De docenten zijn van mening dat op dit moment binnen school B deze coherentie niet altijd aanwezig is, dit lijkt afbreuk te doen aan hun motivatie en daarmee aan de professionaliteit van docenten. Hierbij lijkt openheid van de schoolleider ook een rol te spelen. In bovenstaande quote lijkt het namelijk alsof de schoolleiding geen uitleg geeft bij waarom er geen of weinig geld beschikbaar is voor iets waarvan ze hebben gezegd dat ze het belangrijk vinden. Volgens de teamleider (zie de vorige sub kop) kunnen openheid en transparantie voor begrip zorgen en is in de afgelopen jaren te weinig openheid van zaken gegeven, misschien dat dat hier ook een rol speelt. De teamleider en rector hebben het gedurende het interview niet over visie en richting vanuit de schoolleiding.

## 3. Persoonlijkheid van de schoolleider

Over de persoonlijkheid van de schoolleider wordt door de teamleider gezegd dat schoolleiders open en transparant moeten zijn. Dit draagt bij aan het begrip en de motivatie en daarmee aan de professionaliteit van docenten:

*“Het enige wat ik dus kan doen is daar open en eerlijk over zijn en zeggen dit is het geld wat we hebben, dit is hoe we het moeten verdelen, want er zitten gewoon regels aan. Jij bent volgend jaar aan de beurt. Ja, dat vind ik heel pijnlijk, maar zo is het wel en het wordt wel gewaardeerd dat het dan gezegd wordt”* (Teamleider B).

Dit lijkt extra te spelen binnen school B doordat een aantal respondenten van mening is dat in de afgelopen twee jaar toen de school in zwaar weer zat er te weinig openheid van zaken is geweest, waardoor er een wij-zij gevoel is ontstaan tussen de docenten en de directeur-bestuurders. De overige respondenten hebben het gedurende de gesprekken niet expliciet over de persoonlijkheid van de schoolleider.

### 4.2.5 Ruimte voor peoplemanagement

Beide schoolleiders geven aan veel ruimte te ervaren voor peoplemanagement. De teamleider geeft daarbij aan dat zijn ruimte vooral beperkt wordt door de financiële positie van de school. Hierdoor kan hij docenten niet altijd belonen met de schaal waarmee hij ze zou willen belonen en dit zorgt ervoor dat hij soms goede docenten moet laten gaan. De rector geeft aan dat hij vindt dat de ruimte van teamleiders beperkt is doordat de werkdruk van teamleiders te hoog is. Hij geeft aan dat er meer teamleiders zouden moeten zijn. Ook de docenten geven aan dat teamleiders te weinig tijd krijgen voor hun taken. De teamleider heeft het hier zelf niet over. De rector geeft aan dat de ruimte die hij ervaart voor peoplemanagement de afgelopen jaren gegroeid is en voornamelijk wordt beperkt door het taakbeleid en de druk vanuit de politiek en cao.

*“Ik denk dat die ruimte enorm gegroeid is de afgelopen jaren en daar ben ik blij mee. Het enige obstakel waar ik nog steeds mee zit is dat idiote taakbeleid en natuurlijk zijn we nu met elkaar in gesprek over de cao, waar dingen inzitten waarvan ik denk die zijn niet meer van deze tijd, maar dat is gewoon het politieke spel. (...) Dus in het politieke zit nog wel hier en daar iets waarvan ik denk, nou dat kan niet”* (Rector B).

### 4.2.6 Conclusie school B

Door de respondenten van school B wordt de professionaliteit van docenten breed opgevat. Vanuit de primaire professionaliteit stellen de respondenten dat docenten vakinhoudelijk, didactisch en pedagogisch gezien sterk moeten zijn en wordt daarnaast benadrukt dat docenten moeten kunnen differentiëren. Vanuit de bredere professionaliteit stellen de respondenten dat een professionele docent reflecteert op zichzelf en zichzelf blijft ontwikkelen. Deze reflectie moet vervolgens leiden tot ontwikkeling. Daarnaast is de rector van mening dat een professionele docent onderzoek doet. Hier zijn de docenten en teamleider het niet mee eens. Wat betreft opvoeden stellen de respondenten dat dit bij de professionaliteit van docenten hoort, maar

wel begrensd moet zijn. Belangrijk voor opvoeden is dat de docenten normen en waarden bijbrengen aan hun leerlingen. Verder stellen de respondenten dat een professionele docent moet kunnen samenwerken, belangrijk hiervoor is dat docenten feedback moeten kunnen geven en ontvangen. Dit lijkt een belangrijk thema te zijn binnen school B doordat dit nog niet veel gebeurt binnen school B. Tot slot stellen de schoolleiders dat een professionele docent zijn leerlingen als mentor moet kunnen begeleiden in het maken van keuzes en het focussen op resultaat. Daarnaast moet een professionele mentor goed contact onderhouden met ouders.

Training en ontwikkeling worden door de respondenten als ondersteunend ervaren voor de professionaliteit van docenten, hierbij wordt vooral veel ondersteuning gezien in informele training en ontwikkeling. Ook performance evaluatie, waardering en beloning worden door de respondenten als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten. Binnen de school wordt sterk op resultaat gefocust en op elkaar aanspreken. De respondenten zijn van mening dat het hebben van invloed en autonomie van docenten bijdraagt aan hun professionaliteit. Het werken in teams wordt niet als ondersteunend ervaren voor de professionaliteit van docenten, dit komt volgens de docenten mede doordat docenten niet zijn meegenomen in het implementatieproces. Alle respondenten zijn van mening dat maatwerk ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten. Daarbij geven de respondenten aan het verlenen van maatwerk niet altijd mogelijk is, bijvoorbeeld om financiële redenen.

Vanuit de leidinggevende wordt het stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling, het open en transparant zijn en het aanbrengen van coherentie tussen visie en doelen van de school en besteding van de middelen als belangrijkste ondersteunende elementen voor de professionaliteit van docenten gezien. De teamleider geeft daarbij aan dat de schoolleiding in de afgelopen jaren te weinig openheid van zaken heeft gegeven, wat heeft geleid tot een wij-zij gevoel bij de docenten.

Door de schoolleiders wordt veel ruimte ervaren voor peoplemanagement. De teamleider geeft aan vooral beperkt te worden door de financiële positie van de school. De rector en docenten geven aan dat teamleiders te weinig tijd hebben voor peoplemanagement, de teamleider lijkt dit zelf niet zo te ervaren. De rector geeft aan dat zijn ruimte voor peoplemanagement in de afgelopen jaren gegroeid is en op dit moment alleen nog beperkt wordt door de cao, het taakbeleid en de druk vanuit de politiek.

### **4.3 School C: sterk leiderschap**

De school waarvan aangenomen wordt dat zij goed leiderschap geeft (vanaf hier: school C) is een openbare school voor vmbo-theoretische leerweg, havo en vwo in het zuiden van het land. In totaal zitten ongeveer 2300 leerlingen op school C.

#### **4.3.1 Missie, visie en context**

Uitgangspunten van de school zijn dat iedereen (ongeacht afkomst of levensbeschouwing) welkom is op school C, dat op school C wordt geleerd om te gaan met verschillen tussen mensen en deze verschillen te waarderen en dat school C een oefenplaats is voor maatschappelijke deelname. Om te kunnen functioneren in een open, complexe en dynamische samenleving leert zij haar leerlingen te spreken en te handelen met verdraagzaamheid, respect voor de ander en solidariteit met hen die dat nodig hebben. School C handelt vanuit de visie dat iedere leerling het maximale uit zichzelf wil halen. De school is er om dit proces te ondersteunen. Volgens school C is leren jezelf ontwikkelen in brede zin en dit ontwikkelen vindt plaats binnen de school, in de thuisbasis en in de vrijetijdsbesteding van leerlingen. Afstemming en samenspel tussen ouders/verzorgers en andere organisaties in de wijk zijn dan ook van belang voor school C. De missie van het school C bestaat uit drie woorden: betrokken, betrouwbaar en bevlogen.

Waarbij zij onder betrokken verstaat: *“Wij doen ons werk in een positieve werksfeer en bevorderen een respectvolle omgang met elkaar. We zorgen er daarom voor dat we elkaar kennen. Humor en ondersteuning gaan in ons werk hand in hand.”*

Waarbij zij onder betrouwbaar verstaat: *“Leren, en zeker leren in brede zin, kan pas als je je prettig en veilig voelt. School C spant zich in om zo'n veilige omgeving te creëren. Wij bieden daarvoor structuur en hanteren heldere regels en afspraken. Wij zien toe op de naleving daarvan.”*

Waarbij zij onder bevlogen verstaat: *“Duidelijk is wel dat leren begint bij nieuwsgierigheid. En dat is onze eerste opdracht: wij moeten ‘het vuur in de leerling aanwakken’. Dat willen we doen met enthousiasme in en voor ons werk, met maatwerk en flexibiliteit in onze programma’s.”*

#### **4.3.2 Visie op doelen peoplemanagement**

School C is onderdeel van een stichting bestaande uit twee scholen. Voor de komende jaren ziet de stichting de volgende uitdagingen op het gebied van personeelsbeleid: professionaliteit van docenten (kwaliteit en flexibiliteit), vernieuwing van het Sociaal Statuut, mobiliteit, werving en selectie van eerstegraders, preventief gezondheidsbeleid en binden en boeien van goede medewerkers.

Belangrijk voor deze uitdagingen zijn de relatie tussen medewerker en leidinggevende, commitment van de medewerker ten aanzien van gestelde (onderwijs)doelen en het vermijden van onnodige bureaucratie. De stichting kent het personeelsbeleid een faciliterende functie toe ten aanzien van de algehele doelstellingen van scholen.

#### **4.3.3 Professionaliteit van docenten**

De docenten en teamleider van school C vatten de professionaliteit van docenten breed op. Zo geeft de teamleider bijvoorbeeld aan dat goede onderwijsresultaten niet alleen terug te zien zijn in cijfers:

*“Waarbij betere resultaten niet per se eh, alleen maar cijfermatig zijn, maar ook dat je eh, je hebt natuurlijk ook een bredere taak in het onderwijs. Ook een opvoedende kant eh, een vormende kant, dat zijn allerlei elementen die thuis horen in eh, het beroep van docent. En eh, wij vinden ook dat alle docenten die rol moeten pakken”* (Teamleider C).

De rector vat de professionaliteit van docenten juist smal op en geeft gedurende het interview ook bijna geen voorbeelden van professionele gedragingen van docenten buiten de primaire rol:

*“Dat zijn eigenlijk twee dingen hè: wat doe je in de klas en heb je hart voor kinderen, dat zijn eigenlijk de twee belangrijkste. Eh, dat wil niet zeggen dat die anderen onbelangrijk zijn. Wat je wel ziet in hetzelfde debat is dat dat een vluchtroute is voor mensen die op de core dingen niet heel geweldig zijn”* (Rector C).

Binnen school C bestaat dus verschil van mening over de professionaliteit van docenten. In deze sub paragraaf wordt allereerst ingegaan op de primaire professionele gedragingen van docenten, vervolgens wordt ingegaan op de bredere professionele gedragingen.

#### **Smalle professionaliteit**

Docenten geven aan dat het eerste wat een professionele docent kenmerkt is dat hij weet waar hij het over heeft en de stof goed kan uitleggen:

*“Als je leerlingen vraagt wat is een goede docent, die heeft in eerste instantie altijd over hij weet waar die het over heeft en hij kan het goed uitleggen, dat is het eerste”* (Docent 1).

Als aanvulling daarop geeft een andere docent aan dat een professionele docent ook goed moet kunnen inschatten met welke kinderen hij werkt. De docenten binnen school C leggen gedurende de focusgroep veel nadruk op het pedagogisch klimaat. Het pedagogisch klimaat moet open, warm en veilig zijn en docenten stellen dat een professionele docent dat kan creëren door zelf open te zijn, zich kwetsbaar op te durven stellen, ruimte te maken voor humor in de les en grenzen te stellen. De rector ziet de primaire taak als het zorgen voor een fijne sfeer, helderheid, duidelijkheid, orde, uitleg, werkopdrachten en didactiek.

Wat betreft de professionele gedragingen van docenten in de primaire rol zijn docenten en schoolleiders het met elkaar eens. Daarnaast geven docenten nog enkele algemene gedragingen die bij de professionaliteit van docenten horen. Zo geven de docenten aan dat een professionele docent bij zichzelf blijft, zijn leerlingen kent en geïnteresseerd is in wat er speelt bij leerlingen.

#### **Brede professionaliteit**

Door de verschillende respondenten worden te veel professionele gedragingen binnen de bredere rol van docenten onderscheiden om allemaal te kunnen weergeven, daarom is er gekozen om die gedragingen weer te geven waar door respondenten het gewicht op wordt gelegd.

### 1. Reflecteren

Door de schoolleiders wordt benadrukt dat professionele docenten in staat zijn om op zichzelf te reflecteren:

*“Die docent die moet op zoek naar hoe haal ik nou het maximale rendement uit mijn leerlingen? Ja, en het gevolg daarvan is dat een docent naar zichzelf moet gaan kijken. Wat is mijn rol? Is die rol veranderd in de loop der jaren?” (Teamleider C).*

Hoewel de rector de professionaliteit van docenten smal op vat, vindt hij wel dat een professionele docent reflecteert. Daarnaast geeft de rector aan dat een professionele docent zelfsturend is en dus zelf verantwoordelijkheid neemt om bijvoorbeeld te reflecteren. De docenten van school C hebben het tijdens de focusgroep niet over reflecteren. Het lijkt daardoor alsof zij dit niet bij de professionaliteit van docenten vinden horen.

### 2. Opvoeden

Door docenten en de teamleider van school C worden een aantal professionele gedragingen onderscheiden binnen de opvoedende rol van docenten:

*“Het begint natuurlijk eh, bij zelf het goede voorbeeld geven. (...) dat is leerlingen bewust maken van eh, door middel van gesprekken eh, door middel van ja goed het betrekken van de actualiteit, eh, hè whatever (...) Maar eh, en dat valt of staat bij een van de lastigste dingen die ik bij eh mensen zie, eh, met het durven aangaan van confrontaties. (...) Eh, ik vind dat een professionele docent elke keer weer die confrontatie aan moet gaan om die leerlingen daar te krijgen waar ze horen” (Teamleider C).*

De docenten stellen daarnaast dat professionele docenten normen en waarden stellen en daarnaast het goede voorbeeld geven:

*“Als je van leerlingen verwacht dat ze op tijd dingen inleveren, dan zul je het ook op tijd moeten nakijken, zelf op tijd komen, zij mogen niet eten in de les, zelf ook niet doen. Kijk dat zijn natuurlijk hele basale dingen die ik nu noem, maar in die zin vind ik wel belangrijk om gedragsmatig eh, qua omgaan met elkaar, om daarin ook een voorbeeld in ieder geval proberen te zijn” (Docent 3).*

Door de rector worden geen professionele gedragingen binnen de opvoedende rol van docenten onderscheiden. De docenten en teamleider geven nadrukkelijk aan dat de opvoedende taak van docenten begrensd is en dat het daarom ook bij de professionaliteit van docenten hoort om grenzen te stellen, zowel naar leerlingen als naar ouders toe.

### 3. Coachen

Door de teamleider en docenten van school C wordt benadrukt dat professionele docenten in staat zijn hun leerlingen te coachen. Voor de docenten betekent coachen dat leerlingen zich gezien moeten voelen. De teamleider is wat explicieter in professionele coachende gedragingen die docenten moeten kunnen vertonen:

*“Een goede coach (...) moet die voorwaarden creëren waardoor iemand anders, en of dat nou leerlingen of collega's zijn, eh, verder komt in zijn ontwikkeling. (...) dat je eh, mensen triggert om eh, om nieuwe paden te onderzoeken, om bepaalde angsten die er leven die je tegen houden, om die weg te nemen en dus een setting te creëren zeg maar, waar in mensen durven nieuwe dingen uit te proberen, eh, durven hun eigen zwaktes eh, te onderkennen, of misschien wel te leren kennen. (...) Dus het is een soort bewustwordingsproces dat de coach moet ondersteunen en die moet die setting creëren” (Teamleider C).*

De teamleider is dus van mening dat een goede coach ondersteunend moet zijn aan het bewustwordings- en ontwikkelingsproces van zijn leerlingen en/of collega's. De rector van school C vindt dat coachen niet bij de professionaliteit van docenten hoort:

*“Hè, dus coachingsvaardigheden, ik vind het prachtig, maar eerst uitleggen. Iemand die dus geweldig wiskunde coacht, maar niets kan uitleggen daar heb je als leerling echt helemaal geen donder aan” (Rector C).*

Dit sluit aan bij de smalle opvatting van professionaliteit van de rector.

#### **4.3.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen**

In deze subparagraaf wordt weergegeven welke peoplemanagement-elementen direct betrokkenen van school C als ondersteunend onderscheiden voor de professionaliteit van docenten. Bij deze elementen wordt, waar mogelijk, een koppeling gemaakt met de AMO-variabelen.

##### **4.3.4.1 Toepassing HR-maatregelen**

###### **1. Training en ontwikkeling**

Zowel schoolleiders als docenten zien de ondersteunende werking van training en ontwikkeling voor de professionaliteit van docenten. Door schoolleiders wordt het belang van formele en informele scholing gezien, docenten benadrukken meer het belang van informele scholing:

*“En dan heb je het nog over intervisie in scholen. Ik heb het geluk gehad dat ik met name in mijn vorige baan veel verschillende scholen heb gezien, hoeveel rijker word je daarvan, want voor sommigen is wat hier binnen naam school gebeurt de waarheid, maar ik denk mensen hoor je wel eens klagen, ik zou zeggen ga eens een keer een dag meelopen op de vakschool dan kom je wel anders terug hè” (Docent 1).*

Docenten zien veel nut in intervisie met collega's en eens buiten de school kijken. Dit draagt volgens hen bij aan hun motivatie en begrip voor de processen binnen de school. Daarnaast draagt het volgens docenten bij aan nieuwe ideeën en aan groei. De docenten zien het nut van formele scholing minder en stellen dat veel formele scholing ad hoc beleid is, wat geen structurele opbrengsten kan geven. De schoolleiders zien juist wel het nut van formele scholing voor de groei en vooral voor de motivatie van docenten. De rector geeft daarbij wel aan dat het volgen van scholing vaak niet uit docenten zelf komt en dat de schoolleiding dat daarom moet organiseren:

*“Maar dat betekent dat je als school, hè dus dat je als schoolorganisatie die scholing veel meer zelf naar binnen moet halen en dat voor je docenten en met je docenten moet organiseren. (...) zodat ze zich professioneel, want van zichzelf doen ze het niet. Je moet ze gewoon helpen” (Rector C).*

Aangezien de docenten aangeven meestal het nut niet te zien van formele scholing, klopt het idee van de rector dat het volgen van scholing niet vanuit docenten zelf komt. De rector denkt dat dit veroorzaakt wordt doordat docenten weinig mogelijkheden hebben om hogerop te komen binnen een onderwijsorganisatie. De rector ziet weinig mogelijkheden qua job rotatie en promotie voor docenten binnen de schoolorganisatie om deze professionaliseringsbehoefte te vergroten. Docenten geven aan dat de grootste beperking voor het volgen van training en ontwikkeling een gebrek aan tijd is. Door het gebrek aan tijd stellen de docenten dat zij een hoge werkdruk ervaren en deze werkdruk doet volgens hen afbreuk aan hun professionaliteit. De hoge werkdruk wordt door de rector niet erkend, sterker nog: hij stelt dat de hoge werkdruk 'geklets' is wat veroorzaakt wordt door de aard van het schooljaar en door gevoelens van onvrede. Op dit punt verschillen de docenten en rector dus sterk van inzicht. De teamleider heeft zich tijdens het interview niet uitgelaten over werkdruk, gebrek aan tijd en mogelijke oorzaken hiervan.

###### **2. Performance evaluatie, waardering en beloning**

Door de schoolleiders en docenten van school C wordt het belang van performance evaluatie gezien voor de professionaliteit van docenten:

*“Dus wat wij moeten organiseren als schoolleiding als je mensen in ontwikkeling wilt krijgen is een spiegel. Dat doen we via de, de eh, lesobservaties door de leidinggevende en een heel belangrijk instrument, dat is de leerlingenenquête. Dus dan krijgen ze terug van hun leerlingen hoe leerlingen de les ervaren en die spiegel die levert stof op voor gesprek” (Rector C).*

Het evalueren van de performance draagt volgens de rector dus bij aan ontwikkeling van docenten. De docenten geven aan dat performance evaluatie op dit moment te weinig plaatsvindt. Zij zouden hun leidinggevende het liefst vijf/zes keer per jaar spreken over hun functioneren in plaats van één keer per jaar zoals het nu gebeurt. De docenten hebben het tijdens de focusgroep vooral over de consequenties van performance evaluatie in de vorm van waardering. Deze waardering zit hem volgens docenten niet alleen in woorden, maar ook in het verlenen van maatwerk:

*“Ik denk zelf en het is niet eens geldelijk, daar gaat het niet om. Het gaat om uitgesproken (...) het hoeft niet eens in geld, maar het zou veel meer in... Ja eh, de werkdruk of de werkplezier zou veel, veel, en ook je, je, wil om, om voor de school dingen te doen zou veel meer verhoogd worden als je, als je, als het uitgesproken werd. (...) Het is hetzelfde als wat je met je leerlingen doet hè, je houdt het zuur voor, maar het zoet moet dan achteraan wel komen natuurlijk” (Docent 5).*

Door de docenten van school C wordt tijdens de gehele focusgroep veel nadruk gelegd op waardering. Dit komt omdat één van de deelnemende docenten op dit moment niet tevreden is over de waardering die hij krijgt. Waardering zorgt er volgens de docenten voor dat je net dat ene stapje extra wilt zetten en dus gemotiveerd bent en blijft. Wat deels ten grondslag ligt aan de sterke behoefte voor waardering van docenten binnen school C is dat de deelnemende docenten het gevoel hebben dat er een aantal zwakke docenten binnen de school rondloopt dat ervoor zorgt dat de goede docenten teveel werk op hun bordje geschoven krijgen. De moeilijke klassen worden hierdoor aan de goede docenten toebedeeld en daarnaast worden zij gevraagd voor alle extra klussen, terwijl de zwakke docenten zoveel mogelijk buiten schot worden gehouden. Twee van de deelnemende docenten hebben doordat ze dit extra werk verzetten extra behoefte aan waardering en zij hebben niet het idee dat ze deze waardering krijgen. Zij hebben het gevoel alsof veel energie naar de zwakke docenten gaat, om hen weer beter te laten functioneren. Hoewel de docenten niet expliciet zeggen dat zwakke docenten op een gegeven moment de deur moet worden gewezen, lijkt dit wel te kunnen bijdragen aan hun motivatie en daarmee aan hun professionaliteit. De rector heeft het tijdens het interview kort over waardering. Hij stelt dat je goed presterende docenten op een podium moet hijsen, publiekelijk zichtbaar moet maken. De teamleider heeft het tijdens het interview niet over waardering. Er is een opvallend verschil in de mate waarin waardering door de verschillende respondentengroepen als ondersteunend wordt onderscheiden. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er een vertekend beeld is ontstaan tijdens de focusgroep, omdat het punt waardering gevoelig lag bij twee van de deelnemende docenten. Het zou ook kunnen zijn dat er een verschil van inzicht is tussen de verschillende respondentengroepen.

Schoolleiders en docenten vinden beloning in de vorm van geld geen ondersteunend element voor de professionaliteit van docenten. Docenten geven zelfs expliciet aan dat beloning niet geldelijk hoeft te zijn, maar veel meer moet zitten in maatwerk. De respondenten zijn het wat betreft performance evaluatie, waardering en beloning dus redelijk met elkaar eens. Wel worden accentverschillen gelegd door docenten op waardering en door schoolleiders op performance evaluatie wat veroorzaakt kan worden door een verschil van inzicht.

### **3. Invloed, teamwerk en (team)autonomie**

De rector geeft aan dat je binnen het onderwijs twee basis organisatievormen hebt: het werken in secties en vakgroepen of in teams. Aangezien school C een school is voor vmbo, havo en vwo heeft school C ervoor gekozen een mix tussen deze twee organisatievormen te laten bestaan. De keuze voor het werken in teams is dus in eerste instantie niet gemaakt om docenten meer invloed en autonomie te geven, maar heeft een organisatorische reden. Binnen de interviews en focusgroep met de respondenten van school C wordt dan ook niet veel aandacht gefocust op het werken in teams, maar meer op het hebben van invloed en professionele ruimte in het algemeen. De docenten vinden het erg belangrijk voor hun motivatie en daarmee voor hun professionaliteit dat de schoolleiding open staat voor adviezen vanuit de werkvloer en professionele ruimte van docenten:

*“Ja, dan denk ik van, sta daar eens meer voor open, voor de adviezen die gegeven worden vanuit mensen van de werkvloer, die al wat langer meedraaien op die werkvloer. (...) we vinden dat leerlingen autonomie*

*moeten hebben en dus verantwoordelijkheid, keuze mogelijkheden moeten ze hebben. Ze moeten serieus genomen worden et cetera. Ik denk dat je dat gewoon voor een docent ook moet zeggen” (Docent 2).*

De docenten vinden dat autonomie en invloed vooral bijdragen aan hun motivatie, de teamleider is van mening dat autonomie ook bijdraagt aan professionele ontwikkeling van de capaciteiten van docenten:

*“Een stukje autonomie hoort bij professionele ontwikkeling. (...) Maar dat doen ze [doelt op docenten] alleen maar, als daar eh, voedingsbodem voor wordt gecreëerd. Want op het moment dat je eh, dat je of dat te vrij laat en er verder niks aan verbind, ja dan bloed het dood. Of als je het helemaal dicht timmert dan komt er, dan eh, dan draai je de bloemen bij de knop af. Breek je hem af, dus die ruimte moet er wel zijn, om ook eh, je eigen ontwikkeling ja, tot bloei te laten komen” (Teamleider C).*

De teamleider geeft aan dat autonomie altijd ingekaderd moet zijn om bij te kunnen dragen aan professionele ontwikkeling. De rector is het hiermee eens. Hij stelt dat professionele ruimte altijd moet worden gekoppeld aan professionele verantwoordelijkheid. Wat betreft invloed zijn de schoolleiders van mening dat docenten grote invloed moeten hebben op het gebied van hun eigen ontwikkeling, maar beperkte invloed moeten hebben op beleid. Schoolleiders en docenten zijn het dus met elkaar eens dat autonomie bijdraagt aan de professionaliteit van docenten. Ze verschillen echter van mening via welke mediërende variabele dat is, via capaciteiten en/of motivatie. Daarnaast stellen de schoolleiders expliciet dat autonomie altijd binnen kaders moet plaats vinden en gekoppeld moet worden aan verantwoordelijkheid, docenten hebben het hier niet over. Tot slot stellen schoolleiders dat de invloed van docenten op andere zaken binnen de organisatie dan hun eigen ontwikkeling beperkt moet zijn. De docenten geven juist aan dat zij vinden dat de schoolleiding meer open moet staan voor de adviezen die gegeven worden vanuit mensen van de werkvloer.

#### 4. Werving en selectie

Door de rector van school C wordt expliciet aandacht besteedt aan werving en selectie ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten. De rector stelt dat niet elke docent alles hoeft te kunnen en dat het aan de schoolleiding is om te zorgen dat binnen teams van docenten alle benodigde competenties aanwezig zijn en een zekere balans te vinden is:

*“Dan is het de rol van de schoolleiding om te zorgen dat er in die teams en in die samenstelling van die, van die eh, clubs docenten, dat daar een zekere mate van evenwicht in zit. En, en daar kijken we wel naar, maar ik verwacht niet dat elke docent alles kan, dat is ook onzin” (Rector C).*

Ook de docenten stellen dat werving en selectie bij kan dragen aan hun professionaliteit. Dit wordt door de docenten gelinkt aan de zwakkere docenten die er binnen de school zijn. Zij stellen dat voor deze docenten uitzonderingen worden gemaakt op het taakbeleid, de functie wordt dus aangepast op de persoon, terwijl eigenlijk de persoon zou moeten worden geselecteerd op de functie. Doordat deze uitzonderingen worden gemaakt, krijgen de goede docenten binnen de school alle extra klussen. Hierdoor neemt de werkdruk bij deze docenten toe, stellen de deelnemende docenten, en dit doet afbreuk aan hun professionaliteit.

#### 5. Maatwerk

Door de docenten wordt tijdens de focusgroep veel aandacht gefocust op het verlenen van maatwerk als ondersteunend element voor de professionaliteit van docenten. Zij benadrukken dat voor de zwakke docenten binnen de school al veel aan maatwerk wordt gedaan, maar dat er ook maatwerk moet zijn voor de goede docenten. Dit maatwerk kan volgens de docenten in veel dingen zitten, een keer meedenken, een keer een moeilijke klas aan een andere collega geven, et cetera. Dit draagt volgens de docenten bij aan hun motivatie, doordat ze door maatwerk het gevoel krijgen dat ze gewaardeerd worden. Ook de rector en teamleider van school C stellen dat het verlenen van maatwerk ondersteunend werkt voor de professionaliteit van docenten:

*“Ja, ik denk dat iedereen eh, natuurlijk zijn er bepaalde grenzen eh, maar binnen die grenzen maatwerk bieden, ja dat is denk ik de enige manier hoe je effectief mensen verder kunt brengen” (Teamleider C).*

De respondenten van school C zijn het wat betreft maatwerk dus met elkaar eens.

#### 4.3.4.2 Leiderschapsgedrag

##### 1. Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling

Door de schoolleiders van school C wordt het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van individuele medewerkers als belangrijkste element van leiderschapsgedrag gezien. Zo zegt de teamleider:

*“Mensen daadwerkelijk in hun kracht te zetten en hun zeg maar maximaal te laten ontplooien, dus voor mij is die coaching het verder brengen van mensen, dat is voor mij echt de definitie van leiderschap”* (Teamleider C).

De rector geeft aan dat het voor deze professionele ontwikkeling van medewerkers nodig is dat er een cultuur is waarin fouten mogen worden gemaakt. Ook docenten geven aan dat het stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling een belangrijk ondersteunend element is van leiderschapsgedrag. Zij geven aan dat er daarvoor veel meer gesprekken tussen leidinggevenden en docenten moeten plaatsvinden dan dat nu gebeurt. Het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling wordt dus zowel door de schoolleiders als docenten als een ondersteunend element gezien voor de professionaliteit van docenten.

##### 2. Realiseren van optimale leer- en docercondities

Schoolleiders stellen dat de schoolleiding handvatten moet aandragen om docenten optimaal les te laten geven:

*“Het tweede wat ze nodig hebben is natuurlijk ook, ook handvatten om dat dan mogelijk te maken. En eh, dat betekent dus dat je mensen ideeën moet aanleveren over hoe kun je dan zo'n les inrichten, welke didactische mogelijkheden heb je allemaal”* (Rector C).

De docenten hebben het hier gedurende de focusgroep niet over. Zij lijken dit geen ondersteunend element te vinden voor hun professionaliteit.

##### 3. Visie en richting

De rector stelt dat het voor de professionaliteit van docenten van belang is dat er vanuit de schoolleiding visie en richting wordt bepaald:

*“Wat ze nodig hebben is, is vanuit de schoolleiding een idee over wat er moet gebeuren. Daar begint het mee”* (Rector C).

De teamleider en docenten hebben het hier gedurende het interview en de focusgroep niet over.

##### 4. Persoonlijkheid van de schoolleider

De docenten geven aan dat het belangrijk is voor hun motivatie dat schoolleiders open, transparant en zichtbaar zijn en om dat te realiseren ook veel op de werkvloer rondlopen. Een docent geeft aan dat het voor de geloofwaardigheid van de schoolleiding van belang is dat leidinggevenden zelf doen waar ze voor staan:

*“Ik verwacht eigenlijk maar één ding van een leidinggevende en dat is practice what you preach”* (Docent 3).

De teamleider stelt dat het voor de professionaliteit van docenten van belang is dat de schoolleiding een wederzijdse vertrouwensrelatie opbouwt, waarbij docenten het gevoel hebben dat de schoolleiding vertrouwen in ze heeft. Dit draagt volgens de teamleider bij aan de motivatie en aan zelfverzekerdheid, wat weer bijdraagt aan de ontwikkeling van docenten. De rector heeft het gedurende het interview niet over kenmerken van de persoonlijkheid van de schoolleider die ondersteunend zijn voor de professionaliteit van docenten.

#### 4.3.5 Ruimte voor peoplemanagement

Zowel de teamleider als de rector van school C geven aan dat zij veel ruimte ervaren om peoplemanagement in de praktijk te brengen. Beiden geven aan dat de ervaring van ruimte wel afhankelijk is van hoeveel ruimte je zelf durft te nemen.



*“Die ruimte is best groot. Eh, maar die is ook zo groot als je hem zelf durft te nemen. (...) Kijk en natuurlijk zijn we wat betreft (...) sec personeelsbeleid, wel gebonden aan allerlei wetgeving en dat soort zaken, ja daar kun je niet al te veel om heen freeweelen zeg maar, (...) Eh, ja, goed ik maak wel echt mijn eigen beslissingen als het gaat om eh, of ik eh, iemand de ruimte geef om een keer een vergadering eh, te skippen of eh, even een week thuis te zitten om verdere uitval te voorkomen of wat dan ook. Ja, dat zijn beslissingen die ik neem” (Teamleider C).*

Ook de rector denkt dat teamleiders een grote ruimte ervaren voor peoplemanagement binnen de kaders die hij opstelt. Daarnaast geeft hij aan dat het mogelijk is voor teamleiders om buiten die kaders te treden, mits zij daar een goede reden voor hebben. De rector geeft tevens aan dat de respondent teamleider een voorloper is wat betreft ontwikkeling en het nemen van ruimte. Hij stelt dat er ook teamleiders zijn die daar wat meer ondersteuning bij nodig hebben en hij stelt dat het zijn taak is als rector om die teamleiders soms over de drempel te helpen, bijvoorbeeld met het volgen van scholing. De rector ervaart zelf veel ruimte voor peoplemanagement. Hij stelt dat het een mythe is dat de cao zo dichtgetimmerd is dat er geen ruimte overblijft voor de schoolleiding. Wel stelt hij dat ruimte is wat jezelf definieert:

*“Ja, ruimte is ook wat je zelf definieert hè. Soms loop ik ook wel eens tegen grenzen aan, dat zeg ik er ook eerlijk bij. Dan wordt er eventjes gefloten van ho, ho, moest dat niet eerst naar de MR of moest dat niet eerst zus, dan denk ik oja shit ja, dat had eigenlijk wel moeten. Eh, ik kom hier ook met veel weg, zeg ik er ook bij. (...) Nee, dus ik heb eigenlijk het meeste last van de ruimte heb ik zeg maar van de collega's bij andere scholen die er een potje van maken, waardoor dus de politiek zich genoodzaakt voelt om regelgeving, dus toezicht eh, nog dichtere accountantscontrole, nog meer dit, nog meer dat. Eh, ja daar wordt mijn raad van toezicht nerveus van en die gaan dan ook allerlei dingen zitten doen. (...) als je kijkt naar de basale processen en de gang van zaken hier binnen school ach, dan hebben we, vind ik, behoorlijk wat ruimte” (Rector C).*

Wat betreft de ruimte voor peoplemanagement zijn de teamleider en rector het dus met elkaar eens.

#### **4.3.6 Conclusie school C**

Binnen school C bestaat een verschil in opvatting over de professionaliteit van docenten. De docenten en teamleider vatten de professionaliteit van docenten breed op, terwijl de rector de professionaliteit van docenten smal op vat. Opvallend hierbij is dat zowel de teamleider als de rector zeggen dat hun opvatting ook door de school wordt uitgedragen. Wat betreft de professionaliteit van docenten in de primaire taak van het onderwijs zijn docenten en schoolleiders het met elkaar eens. Een professionele docent is sterk op de vakinhoud, kan die vakinhoud op verschillende manieren aan leerlingen aanbieden, heeft daarbij oog voor verschillen tussen leerlingen en zorgt voor een warm en veilig pedagogisch klimaat.

Wat betreft de brede professionaliteit van docenten stellen de schoolleiders dat docenten in staat moeten zijn te reflecteren en kritisch naar zichzelf te kijken en op zoek moeten naar hoe ze het beste uit hun leerlingen kunnen halen. De docenten spreken gedurende de focusgroep niet over reflecteren en onderzoeken, het lijkt daardoor alsof zij dit geen onderdeel vinden van de professionaliteit van docenten. Door docenten en de teamleider wordt gesteld dat opvoeden bij de professionaliteit van docenten hoort. Docenten moeten het goede voorbeeld geven zowel in wezenlijke als basale dingen, de confrontatie aan durven gaan met leerlingen en normen en waarden bijbrengen. De docenten en teamleider geven echter wel aan dat de opvoedende rol van docenten begrensd is en dat een professionele docent daarom ook grenzen moet kunnen stellen, zowel naar leerlingen als ouders toe. Tot slot stellen de teamleider en docenten dat een professionele docent zijn leerlingen kan coachen, de rector is het hiermee oneens.

Training en ontwikkeling ondersteunen volgens schoolleiders en docenten de professionaliteit van docenten. Docenten zien echter meer nut in vormen van informele scholing dan in formele scholing. De schoolleiders zien wel nut in formele scholing en de rector stelt dat docenten dit niet zien doordat ze weinig mogelijkheden hebben om hoger op te komen in de organisatie en dat de schoolorganisatie daarom scholing voor docenten moet organiseren. Docenten stellen dat een gebrek aan tijd en een hoge werkdruk afbreuk doen aan hun motivatie en mogelijkheden om training en ontwikkeling te volgen. De rector stelt juist dat er geen sprake is van een hoge werkdruk. Hier bestaat een verschil van mening tussen de verschillende respondenten. Performance evaluatie, waardering en beloning ondersteunen volgens de respondenten de professionaliteit

van docenten. Hierbij worden accentverschillen gelegd tussen de schoolleiders die sterk de nadruk leggen op performance evaluatie, wat volgens hen bijdraagt aan de groei in capaciteiten, en docenten die sterk de nadruk leggen op waardering, wat volgens hen bijdraagt aan hun motivatie. Alle respondenten zien geen ondersteuning in geldelijke beloning. Volgens de docenten en schoolleiders draagt autonomie bij aan de professionaliteit van docenten. Ze verschillen echter van mening via welke mediërende variabele dat is, via capaciteiten en/of motivatie. Daarnaast stellen de schoolleiders expliciet dat autonomie altijd binnen kaders moet plaats vinden en gekoppeld moet worden aan verantwoordelijkheid, docenten hebben het hier niet over. Docenten stellen dat de mogelijkheden tot invloed bijdragen aan hun professionaliteit. Schoolleiders stellen dat de invloed van docenten op andere zaken binnen de organisatie dan hun eigen ontwikkeling beperkt moet zijn. Hier bestaat een verschil van mening tussen de verschillende respondentengroepen. Werving en selectie kunnen volgens de rector en docenten ondersteunend werken voor de professionaliteit van docenten. Door de respondenten wordt grote ondersteunende waarde gezien in het verlenen van maatwerk. De teamleider stelt dat maatwerk de enige manier is om mensen effectief verder te brengen en ook de docenten stellen dat maatwerk bij zou dragen aan hun motivatie en daarmee aan hun professionaliteit.

Vanuit leiderschapsgedrag worden er door de respondenten vier gedragingen onderscheiden die ondersteunend zijn voor de professionaliteit van docenten. Alle respondenten stellen dat het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling van individuele medewerkers door leidinggevenden bijdraagt aan de professionaliteit van docenten. Daarnaast benadrukken de docenten en teamleider dat het belangrijk is dat de leidinggevenden open, transparant en zichtbaar zijn en doen waar ze voor staan. De rector geeft aan dat het voor de professionaliteit van docenten van belang is dat de schoolleiding visie en richting bepaald. Tot slot stellen de schoolleiders dat de schoolleiding handvatten moet aandragen om docenten optimaal les te laten geven ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten. Alle respondenten zien dus een belangrijke ondersteunende rol weggelegd voor de schoolleiding, alleen worden accentverschillen gelegd op welk gebied de schoolleiding ondersteunend kan zijn voor de professionaliteit van docenten.

Beide schoolleiders ervaren veel ruimte voor peoplemanagement. Wel geven zij aan dat de ruimte zo groot is als je hem zelf durft te maken.

#### **4.4 School D: minder sterk leiderschap**

De school waarvan aangenomen wordt dat het leiderschap sterk in ontwikkeling is (vanaf hier school D), is een openbare school voor vmbo in het zuiden van het land. In totaal zitten ongeveer 600 leerlingen op school D en werken er ongeveer 60 medewerkers.

##### **4.4.1 Missie, visie en context**

School D vat haar missie en visie samen in vier kernpunten:

1. Maatwerk in onderwijs: school D wil in spelen op de aanleg, het ontwikkelingsniveau, de leerstijl en interesses van leerlingen.
2. Kwaliteit en kwaliteiten: school D wil uit leerlingen halen wat er in zit en vraagt daarvoor deskundigheid van haar medewerkers. Daarnaast biedt school D uitgebreide begeleidingsmogelijkheden voor haar leerlingen.
3. Identiteitsontwikkeling: school D wil haar leerlingen vanuit een algemeen bijzondere grondslag laten kennismaken met andere culturen en levensbeschouwingen. Ze wil haar leerlingen leren keuzes te maken en antwoorden te zoeken met betrekking tot hun identiteitsontwikkeling.
4. Gemeenschapsvorming: school D gaat uit van respectvolle omgang met elkaar en biedt een veilige schoolomgeving met kleinschalige en overzichtelijke eenheden.

School D is een school voor de sector vmbo. De totale schoolorganisatie biedt alle niveaus aan en is daardoor groter dan alleen school D. Daardoor heeft de schoolleiding van school D te maken met een bovenschools bestuur. Tevens wordt het gehele voortgezet onderwijs in de stad waarin school D zich bevindt gereorganiseerd. Deze reorganisatie zal in 2014 worden doorgevoerd, waardoor school D ervoor kiest om bepaalde zaken nu te laten zoals ze zijn, omdat over een jaar de gehele organisatie waarschijnlijk

zal veranderen. Het bovenscholbestuur van de school is verantwoordelijk voor het aannemen en ontslagbeleid van personeel van school D.

De school bevindt zich in een krimpregio en heeft te maken met teruglopende leerlingenaantallen en daardoor ook met een teruglopend personeelsbestand. Daarnaast ondervindt de school concurrentie van België, waardoor de leerlingenaantallen nog meer teruglopen. De school staat als zwakke school onder verscherpt toezicht van de Inspectie van het onderwijs en het verbeteren van de onderwijsopbrengsten is daardoor een belangrijk thema binnen de school.

#### 4.4.2 Visie op doelen peoplemanagement

School D heeft drie hoofddoelen gesteld voor de komende vier jaar:

1. Samenwerking onderbouw-bovenbouw: inhoudelijke samenhang in de doorlopende leerlijn.
2. Het verbeteren van de kwaliteit van het personeel.
3. Het verbeteren van de financiële positie.

Met betrekking tot het personeelsbeleid wil de school een verbinding leggen tussen de onderwijsinhoudelijke en organisatorische koers van de school en de persoonlijke, professionele ontwikkeling van haar medewerkers. De school heeft met behulp van leerlingenenquêtes, lesobservaties en professionaliseringscans twee gezamenlijke thema's bepaald voor de professionaliteit van docenten waar de komende jaren aan gewerkt moet worden:

*“Het eerste is klassenmanagement, dat is de basis van alles en daar zijn veel docenten zeker in de open ruimtes die wij hier hebben die last hebben van docenten die dat onvoldoende beheersen en de tweede stap is dan als we in staat zijn om dat klassenmanagement naar behoren te beheersen, dan gaan we het hebben over differentiatie. Dat is het gemeenschappelijke thema” (Rector D).*

De school ziet collegiale visitatie en peer coaching als belangrijk middelen voor het bereiken van deze doelen met betrekking tot professionaliteit.

#### 4.4.3 Professionaliteit van docenten

De respondenten van school D vatten de professionaliteit van docenten breed op. Zo stelt de docent<sup>3</sup>: *“Want het is meer dan lesgeven, vind ik zelf” (Docent 20).*

##### Smalle professionaliteit

De vakinhoud krijgt door de respondenten van school D niet veel aandacht. Zij geven aan dat het vakinhoudelijk snel goed is, omdat docenten allemaal hbo-niveau hebben en daarmee het vmbo niveau goed aankunnen. Wel geven de respondenten aan dat professionele docenten boven de leerstof staan, zich vakinhoudelijk blijven ontwikkelen en zorgen voor een doorlopende leerlijn in samenwerking met collega's. De didactische en pedagogische componenten zijn volgens de respondenten in het vmbo erg belangrijk. Zo stelt de rector dat de leerstof zo moet worden aangeboden dat het toepasbaar is voor leerlingen:

*“Behalve dat vind ik ook de toepasbaarheid van wat de kinderen leren, dat vind ik een onderdeel van de professionaliteit. Waarom leer ik de stelling van Pythagoras? Wat kan ik daar nou mee? Ja, ga naar de houtafdeling, ga naar de timmerafdeling, ga bij die timmerafdeling uitleggen waarom die 180 graden zo belangrijk zijn in een driehoek” (Rector D).*

Pedagogisch gezien is het volgens de rector en docent het belangrijkste dat docenten zorgen voor veiligheid in de klas:

*“Het allerbelangrijkste in het pedagogische klimaat is natuurlijk toch de veiligheid daarin. (...) in de zin van ik kom graag naar school, ik kan hier vragen stellen als ik dat wil, ik kan een fout antwoord geven en ik word niet uitgelachen. Er wordt gepest hier op school, ja er wordt gepest op school, maar ze doen er wel wat aan.*

---

<sup>3</sup> Op school D is geen focusgroep gehouden, maar een interview met één docent. De respondenten van school D zijn dan ook een rector, een teamleider en een docent.

(...) en dat is het allerbelangrijkste in het pedagogische klimaat dat de kinderen dat gevoel hebben” (Rector D).

De docent stelt dat het voor het veiligheidsgevoel van leerlingen belangrijk is dat docenten erop letten dat leerlingen niet worden uitgelachen wanneer zij een vraag stellen in de klas, genoeg ruimte bieden aan leerlingen om hulp te vragen, oog hebben voor groepsprocessen en daar wat mee doen en consequent zijn. Tot slot stellen de respondenten van school D dat professionele docenten differentiëren en hun leerstof op maat aanbieden. Binnen school D heerst overeenstemming over de smalle professionaliteit van docenten.

## Brede professionaliteit

### 1. Reflecteren/onderzoeken

De respondenten van school D zijn van mening dat professionele docenten op zichzelf reflecteren. De teamleider stelt daarbij expliciet dat professionele docenten zelfverantwoordelijk zijn en in staat zijn wat met reflectie te doen:

*“Dat je kunt reflecteren, kritisch kunt kijken naar het eigen handelen en vanuit die analyse een move kan maken, een stap kan zetten in een richting die verbetering zal opleveren. (...) Het is nu heel belangrijk geworden eh, om ook te kijken naar welk aandeel heb ik er zelf in en wat kan ik eraan doen en waar kan ik mij in scherpen en dat vind ik wel een basis van het professionele handelen van een docent of van iedere medewerker hier op school. Welk aandeel heb ik? Handelingsgericht denken eh, in plaats van het overkomt mij” (Teamleider D).*

Het doen van onderzoek vinden de respondenten van school D niet bij de professionaliteit van docenten horen. Wel is de rector van mening dat professionele docenten onderzoek moeten doen naar hun eigen onderwijspraktijk, wat aansluit bij reflectie. Hij stelt dat docenten zelf op zoek moeten naar gegevens en daar hun eigen conclusies aan moeten verbinden. De respondenten van school D zijn het wat betreft reflecteren en onderzoeken met elkaar eens.

### 2. Opvoeden

De respondenten van school D zijn van mening dat professionele docenten bijdragen aan het opvoeden van leerlingen. Opvallend is dat de schoolleiders hierbij expliciet aangeven dat de opvoedende taak van docenten begrensd is, terwijl de docent dit niet aangeeft en juist stelt dat de opvoedende taak één van de belangrijkste is binnen het leraarschap. Hij stelt dat opvoeden in de sector vmbo erg belangrijk is omdat leerlingen vaak uit gezinnen komen waarbij ouders niet in staat zijn om hun deel van de opvoeding te verzorgen:

*“De normen en waarden bijbrengen en zeker in, zeker de leerlingen die hier zitten die komen vaak uit gebroken gezinnen, hebben thuis een hele lastige situatie. Vaak ouders die ook in de problemen zitten, vaak ouders ook met een laag niveau die het zelf ook niet helemaal geregeld krijgen en die komen dan echt naar school om thuis te ontsnappen” (Docent 20).*

Ook de schoolleiders stellen dat bij opvoeden hoort dat docenten normen en waarden bijbrengen en dat respect daarbij belangrijk is. Daarnaast stelt de teamleider dat bij opvoeden ook hoort dat docenten bijbrengen dat je zorgzaam bent voor elkaar. De docent geeft tot slot aan dat een luisterend oor vaak ook al veel waard is voor leerlingen en dat professionele docenten dat luisterend oor dus bieden. Wat betreft opvoeden zijn de respondenten het niet geheel met elkaar eens. De schoolleiders zien een duidelijke begrenzing aan opvoeden, de docent heeft het hier niet over.

### 3. Samenwerken

Alle respondenten zijn van mening dat professionele docenten in staat zijn om met elkaar samen te werken. Volgens de schoolleiders is het daarbij van belang dat docenten elkaar aanspreken:

*“De ene collega helpt de andere, maar je helpt hem niet altijd door de collega in bescherming te nemen. Je moet ook tegen collega’s zeggen joh, dit gaat niet goed zo. (...) die maken jou met de grond gelijk” (Rector D).*

Binnen school D wordt door alle respondenten veel aandacht gefocust op dat docenten verder moeten kijken dan hun eigen klaslokaal en in staat moeten zijn een doorlopende leerlijn te organiseren:

*“We moeten van die eilanden mentaliteit af. Hè, want dat zag je heel erg in het onderwijs, dat iedereen in zijn eigen lokaal zit en iedereen op zijn manier lesgeeft en hoe de buurman het doet? Nou liever dat de buurman het iets slechter doet dan ik, want dan kom ik er beter uit. En die mentaliteit, ja, daar help je de kinderen niet mee. Je moet open staan voor elkaar en voor kritiek” (Docent 20).*

De docent stelt dus dat docenten open moeten staan voor hun collega's en voor feedback en daarvoor is het volgens hem van belang dat docenten naar elkaar luisteren. Wat betreft samenwerken zijn de respondenten het met elkaar eens.

#### **4.4.4 Ondersteunende peoplemanagement-elementen**

##### **4.4.4.1 Toepassing HR-maatregelen**

###### **1. Training en ontwikkeling**

De respondenten van school D zien verschillende trainings- en ontwikkelingsvormen als ondersteunend voor de capaciteiten en daarmee voor de professionaliteit van docenten. De school heeft het afgelopen jaar veel nadruk gelegd op collegiale visitatie door docenten met observatieformulieren bij elkaar in de les te laten kijken, de respondenten stellen dat dit ondersteunend is voor docenten:

*“Het zien van elkaar heeft een leuk bijkomend voordeel dat je kopieergedrag gaat zien, maar je doet natuurlijk niet na wat verkeerd is. Je denkt van hé, die doet dat zo, dat ga ik ook eens proberen” (Teamleider D).*

Naast deze meer georganiseerde vorm van collegiale visitatie stelt de docent dat ook informeel praten over onderwijs, bijvoorbeeld in de personeelskamer, bijdraagt aan de ontwikkeling van docenten. Daarnaast stelt de docent dat hij praten over onderwijs het mooiste vindt wat er is en lijkt dit zodoende ook van invloed te zijn op zijn motivatie:

*“Er is ook niets mooiers dan praten over lesgeven en bezig zijn met leerlingen (...) Door erover te praten leer je al en dat is zeker wel een voorwaarde wil ik nog niet direct zeggen, maar het draagt wel heel veel bij aan de ontwikkeling van een docent” (Docent 20).*

Aanvullend stellen de respondenten dat ook formele scholing bijdraagt aan de capaciteiten van docenten. De teamleider stelt daarbij dat formele scholing nu vaak wordt gericht op de zwakke docenten, terwijl het goed zou zijn om ook goede docenten nog beter te maken door middel van scholing. Wat betreft training en ontwikkeling zijn de respondenten het dus met elkaar eens.

###### **2. Performance evaluatie, waardering en beloning**

Het evalueren van performance is een belangrijk thema binnen school D. De school zet meerdere middelen in om de performance van docenten te evalueren. Zo wordt er gebruik gemaakt van leerlingevaluaties, lesobservaties door leidinggevend en collega's en een zelfreflectiescan. Over het algemeen worden deze middelen als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten. De docent stelt echter dat, doordat de focus ligt op opbrengst gericht werken, het teveel om cijfers gaat. De rector stelt juist dat hij de focus op cijfers door wil trekken naar de leerlingen. Hij wil dat docenten prestatieafspraken gaan maken met leerlingen en het gesprek aangaan met leerlingen wanneer leerlingen niet de cijfers halen die zij van tevoren hadden gedacht te halen. Hierover verschillen de rector en docent dus van mening.

Het verbinden van negatieve consequenties aan performance is een lastig thema binnen de school. Doordat de school een bovenschools bestuur heeft moet de school toestemming vragen aan het college van bestuur wanneer zij afscheid wil nemen van een docent. Het gebeurt regelmatig dat dit verzoek niet wordt ingewilligd. Daarnaast heeft de school een eigen cao afgesloten waarin geldt dat de werknemer die het laatste in dienst is getreden, het eerste moet vertrekken wanneer er docenten uit moeten. Alle respondenten binnen de school stellen dat hierdoor zwakke docenten worden beschermd en dat dit afbreuk doet aan de

kwaliteit van de school. Het verbinden van negatieve consequenties aan performance gaat hierdoor lastig, omdat je als school geen middel hebt behalve het gesprek aangaan:

*“Je merkt dat je heel weinig hebt in het onderwijs om echt een move te maken als je na heel veel gesprekken, afspraken maken, dingen vastleggen, ja, er is mensen blijven eindelijk aanwezig. Terwijl dat eigenlijk niet goed zou zijn. Niet goed voor het onderwijs in zijn algemeenheid.(...) je komt er niet vanaf. Hè, zoals in het bedrijfsleven dat je gewoon een exitgesprek hebt en je staat gewoon buiten en dat is in het onderwijs te weinig” (Teamleider D).*

De respondenten stellen dat waardering ondersteunend werkt voor ieder mens en dus ook voor de professionaliteit van docenten. De docent en teamleider geven daarbij expliciet aan dat waardering binnen de school vaker mag worden uitgesproken dan nu gebeurt. De docent zegt dat waardering bijdraagt aan zijn zelfvertrouwen en plezier en aan de reductie van het ziekteverzuim doordat het bijdraagt aan een goede werksfeer. De respondenten binnen school D zien geen ondersteuning in beloning. De docent stelt dat hij zijn beloning haalt uit leerlingen:

*“Als de leerling zich happy voelt en de leerling komt naar me toe en eh, de leerling spreekt me aan op social media, dat soort dingen, dat is voor mij beloning zat. En als ze hier dan ook nog weglopen volgende week met een diploma, nou dan ja, meer kan ik niet verlangen van m'n werk. Dan heb ik er alles uitgehaald wat ik wil” (Docent 20).*

De respondenten zijn het wat betreft performance evaluatie, waardering en beloning dus met elkaar eens.

### 3. Invloed, teamwerk en (team)autonomie

Binnen school D wordt gewerkt in vaksecties en in kernteams. Vooral in de vaksecties wordt grote ondersteuning gezien voor de professionaliteit van docenten door de respondenten. Door de vaksecties is het voor docenten gemakkelijker om afspraken te maken over doorlopende leerlijnen, toetsbeleid enzovoort:

*“Je ziet dat die vaksectie een steeds belangrijker plaats inneemt en dat is maar goed ook, want ja daar wordt eigenlijk het onderwijs gemaakt. Daar worden de beslissingen genomen. Echt niet op directieniveau, die bemoeien zich niet met je vak. Dat doet de vaksectie” (Docent 20).*

De schoolleiders geven daarbij aan dat het belangrijk is dat de vaksecties ook weer in contact staan met elkaar, zodat ook de samenhang tussen de vaksecties wordt gezocht. De vaksecties lijken dus voor meer gelegenheid voor docenten te zorgen, wat hun professionaliteit ondersteunt. De respondenten zijn ook van mening dat het hebben van invloed ondersteunend werkt voor de motivatie van docenten. Daarnaast stelt de teamleider dat het bijdraagt aan de kwaliteit van de onderwijsorganisatie als docenten goede ideeën kunnen aandragen en dat het een gevoel van eigenaarschap creëert bij docenten. Autonomie wordt ook als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten:

*“En autonomie is niet wat mij betreft koning in eigen koninkrijk zijn, maar het is inderdaad die verantwoordelijkheid daarbij benutten en ook met elkaar afspreken hoe gaan we dat dan doen en waar willen we heen en wat spreken we daarover af en stellen we bij als dat niet lukt” (Teamleider D).*

Wat betreft invloed, teamwerk en autonomie zijn de respondenten van school D het dus met elkaar eens.

### 4. Maatwerk

De respondenten van school D stellen dat maatwerk ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten. Wel geven de teamleider en docent daarbij aan dat maatwerk niet overdreven moet worden en ten dienst moet staan van het onderwijsproces. De rector zegt over maatwerk:

*“Je ziet heel veel scholing, zie je inderdaad mislukken door toch het collectieve karakter van de scholing, dus ik denk inderdaad als dat de vraag is dat het heel goed is om daar individueel rekening mee, ik snap je kunt niet 65 mensen op 65 verschillende manier gaan scholen, maar het is wel heel belangrijk dat je rekening houdt met wat hebben mensen in huis en waar hebben ze behoefte aan” (Rector D).*

Wat betreft maatwerk zijn de respondenten binnen school D het met elkaar eens.

#### 4.4.4.2 Leiderschapsgedrag

##### 1. Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling

Door de respondenten van school D wordt het ondersteunen van de professionele ontwikkeling van individuele medewerkers als belangrijkste element van leiderschapsgedrag gezien. De schoolleiders geven daarbij aan dat het belangrijk is dat medewerkers zelf verantwoordelijkheid nemen voor hun reflectie en ontwikkeling en dat de schoolleiding ze daartoe moet aanzetten.

##### 2. Realiseren van optimale leer- en docercondities

Door alle respondenten wordt gesteld dat schoolleiders moeten zorgen voor een optimale leeromgeving:

*“De leermiddelen moeten in orde zijn. Het kader eromheen om les te geven, dat moet er zijn. En dan heb ik het puur over praktische zaken. Hè, ik kan heel moeilijk uitleggen wat een kubus is als ik geen liniaal heb. Om maar een stom voorbeeld te noemen”* (Docent 20).

De teamleider stelt daarnaast dat het van belang is dat docenten een goede werkplek hebben en dat dat in het onderwijs wel eens te wensen overlaat.

##### 3. Visie en richting

De schoolleiders stellen dat het ondersteunend is voor de gehele schoolorganisatie en dus ook voor de professionaliteit van docenten als er gewerkt wordt vanuit een missie en visie:

*“Eigenlijk, dat heeft ook weer met scholing te maken natuurlijk, alles wat je doet moet doordrenkt zijn van die visie natuurlijk die je hebt op dat onderwijs. Dus elk besluit dat je neemt moet je eigenlijk toetsen aan je visie. (...) het is wel een goed hulpmiddel, een goede steun in de rug om vanuit de visie besluiten te nemen structureel”* (Rector D).

De docent heeft het niet over ondersteuning vanuit visie en richting van de schoolleiding.

##### 4. Persoonlijkheid van de schoolleider

Vanuit de persoonlijkheid van de schoolleider wordt door de respondenten veel ondersteuning gezien in openheid en transparantie voor de motivatie en het begrip van docenten:

*“Maar het feit dat iedereen dat eh, krijgt of ziet, dat er openheid over is, dat je ook uitlegt voordat je het plaatje laat zien, waarom bepaalde keuzes zijn gemaakt. Waar het aan ligt en wat er geprobeerd is, dat is heel belangrijk en daar zie je wel mensen ook wel weer een rechte rug van krijgen. Dat is ook goed. Dat draagt bij”* (Teamleider D).

De docent stelt daarnaast dat hij het belangrijk vindt dat de schoolleiding zichtbaar is, zowel voor medewerkers als voor leerlingen. De rector stelt dat het ondersteunend is als docenten vertrouwen ervaren vanuit hun leidinggevende en dat de deur altijd voor ze open staat.

#### 4.4.5 Ruimte voor peoplemanagement

De schoolleiders binnen school D voelen zich sterk beperkt in hun ruimte voor peoplemanagement. Dit speelt extra binnen school D omdat de school zich bevindt in een krimpregio. Hierdoor heeft de school te maken met teruglopende leerlingaantallen en is de school genoodzaakt om regelmatig afscheid te moeten nemen van collega's. Bij dit afscheid nemen wordt de school beperkt doordat zij niet zelf mag bepalen welke collega's zij laat gaan. De school heeft een bovenschools bestuur en dat bestuur is verantwoordelijk voor het aanname- en ontslagbeleid van school D. De school is daarbij gebonden aan een eigen cao die het *last in, first out* principe hanteert. De schoolleiders van school D stellen dat door dit principe de school vaak genoodzaakt is goede docenten te laten gaan, terwijl ze niet van zwakke docenten af kunnen komen. De rector zegt hierover:

*Gevolg is dat deze mensen het niet gaan maken, hoog ziekteverzuim, veel vervangers, hoge kosten. Ik heb daar met het college van bestuur over gesproken een paar weken geleden en ook hij zegt wat cao betreft zijn we met handen en voeten gebonden, want die afspraak hebben we ooit met de bonden gemaakt en*

*logisch dat die bonden zich daaraan vast gaan houden natuurlijk, want dat zijn gewoon afspraken die daar liggen en die zijn veilig voor de zittende mensen. (...) Dat is heel frustrerend hoor” (Rector D).*

De rector stelt dat dit voor hemzelf frustrerend is, maar ook bij zijn teamleiders voor frustratie zorgt, de teamleider bevestigt dit. De beperking in ruimte lijkt zodoende van invloed te zijn op de motivatie van beide schoolleiders. Daarnaast stelt de rector dat door deze beperking in personeelsbeleid de resultaten van de school niet optimaal kunnen zijn:

*“Dus het personeelsbeleid paste niet echt bij de nieuwe school en dan zie je ook dat een school slechte resultaten gaat leveren. Want degene die voor de klas staan dat is niet het goud waar wij het toen straks over hadden, dat blinkt totaal niet” (Rector D).*

#### **4.4.6 Conclusie school D**

De respondenten van school D vatten de professionaliteit van docenten breed op. Zij stellen dat professionele docenten vakinhoudelijk boven de stof staan, deze stof op maat en op een voor leerlingen toegankelijke manier aanbieden en zorgen voor een veilig leerklimaat in de klas. Daarnaast stellen zij dat professionele docenten op zichzelf reflecteren en vanuit die reflectie stappen zetten om zichzelf te ontwikkelen. De respondenten zijn van mening dat professionele docenten bijdragen aan het opvoeden van leerlingen door normen en waarden te stellen. De schoolleiders geven hierbij expliciet aan dat de opvoedende taak van docenten begrensd is, terwijl de docent aangeeft dat dit één van de belangrijkste taken van docenten is. Hier lijkt dan ook een verschil van inzicht te zijn tussen de respondentengroepen. Tot slot stellen de respondenten dat professionele docenten goed met elkaar samenwerken door open te staan voor elkaar, naar elkaar te luisteren en feedback te geven op elkaars functioneren.

Als ondersteunende peoplemanagement-elementen voor de professionaliteit van docenten onderscheiden de direct betrokkenen van school D allereerst verscheidene vormen van training en ontwikkeling. Formele scholing en collegiale consultatie zijn volgens direct betrokkenen van positieve invloed op de capaciteiten van docenten en daarnaast lijken gesprekken tussen collega's over onderwijs bij te dragen aan de motivatie van de docent. Als tweede ondersteunende cluster wordt performance evaluatie, waardering en beloning onderscheiden. Binnen de school worden verschillende ondersteunende middelen ingezet op het gebied van performance evaluatie zoals leerlingenevaluaties en observatieformulieren. De respondenten geven aan dat het ondersteunend zou zijn voor de professionaliteit van de schoolorganisatie en van docenten als er negatieve consequenties zouden kunnen worden verbonden aan slecht functioneren. De respondenten geven aan dat dit op dit moment eigenlijk niet mogelijk is. In waardering wordt door alle respondenten ondersteuning gezien voor de motivatie van docenten. Als derde ondersteunende HR-cluster wordt invloed, teamwerk en (team)autonomie onderscheiden door de respondenten. Zij stellen dat het werken in secties bijdraagt aan het maken van afspraken over onder andere doorlopende leerlijnen en dat autonomie en invloed bijdragen aan de motivatie van docenten. Ook in maatwerk wordt ondersteuning gezien door de direct betrokkenen van school D, waarbij de docent en teamleider wel aangeven dat maatwerk niet overdreven moet worden en ten dienst moet staan van het onderwijsproces.

Vanuit leiderschapsgedrag wordt het als ondersteunend gezien door de respondenten als de leidinggevende de professionele ontwikkeling van medewerkers stimuleert door docenten aan te zetten tot reflectie, bijvoorbeeld door middel van gesprekken. Daarnaast wordt het vanuit de persoonlijkheid van de leidinggevende als ondersteunend gezien als een leidinggevende open en transparant is, docenten vertrouwen geeft en de deur open heeft staan voor zijn docenten. Dit draagt volgens de respondenten bij aan het begrip en de motivatie van docenten. De schoolleiders stellen dat het ondersteunend is voor de gehele schoolorganisatie en voor de professionaliteit van docenten als er gewerkt wordt vanuit een missie en visie en tot slot stellen de respondenten dat het ondersteunend is als leidinggevendens zorgen voor een optimale werkomgeving door bijvoorbeeld te zorgen voor voldoende leermiddelen.

De schoolleiders van school D worden sterk in hun ruimte beperkt door de krimp in de regio, de cao en de beperkte invloed op het aanname- en ontslagbeleid. Dit leidt tot frustraties bij beide schoolleiders en lijkt zodoende van invloed te zijn op hun motivatie.



## Hoofdstuk 5 Resultaten: vergelijking tussen de cases

In dit hoofdstuk wordt een vergelijking gemaakt tussen de verkregen data van de vier scholen. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de missie en doelen die de scholen zichzelf stellen, de professionaliteit van docenten, de ondersteunende elementen van peoplemanagement en de ruimte van leidinggevenden voor peoplemanagement. In elke paragraaf worden de resultaten eerst schematisch weergegeven in een tabel waarbij de opvattingen van de verschillende respondentengroepen van de verschillende scholen worden weergegeven. Vervolgens wordt een toelichting gegeven.

### 5.1 Missie en doelen

Wat opvalt is dat de missies van de scholen, hoewel ze in andere bewoordingen worden weergegeven, erg op elkaar lijken. Alle missies komen erop neer dat de opdracht van de scholen is om het optimale uit leerlingen te halen en leerlingen zo op te leiden dat ze zich staande kunnen houden in de maatschappij. Door een aantal scholen wordt deze opdracht op een aantal punten gespecificeerd en/of aangevuld, maar de kern is bij alle scholen gelijk. De rector van school B zegt hierover: *“we hoeven niet te praten over de opdracht en de missie van de school, die staat gewoon op zich. Je mag niet zeggen dat je leerlingen niet tot talent brengt, dat is gewoon voor iedere school hetzelfde. De vraag is alleen heb je in die zin een gezamenlijke visie op leren en op de jongeren die de school hier bezoeken en misschien de leerlingen die ze ook willen hebben en in welk opzicht ben je dan onderscheiden ten opzichte van de scholen om je heen?”* (Rector school B).

Deze rector stelt dus dat je buiten een missie, die voor elke school hetzelfde is, als school een gezamenlijke visie op leren moet ontwikkelen die onderscheidend is ten opzichte van andere scholen. Hoewel de scholen nagenoeg dezelfde missie geven, stellen de scholen zichzelf wel verschillende doelen. Ook zit er verschil tussen de scholen in de mate van abstractie van de doelen. Zo zijn de doelen van de stichting waar school C onder valt erg abstract, terwijl school B meer aanstuurt op sterk geoperationaliseerde, cijfermatige doelen.

### 5.2 Professionaliteit van docenten

Alle respondenten van de vier scholen vatten de professionaliteit van docenten breed op, behalve de rector van school C die de professionaliteit van docenten smal opvat.

Tabel 1 Opvatting professionaliteit

Opvatting professionaliteit		School A	School B	School C	School D
	Docent(en)	Smal + breed	Smal + breed	Smal + breed	Smal + breed
	Teamleider	Smal + breed	Smal + breed	Smal + breed	Smal + breed
	Rector	Smal + breed	Smal + breed	Smal	Smal + breed

#### 5.2.1 Smalle professionaliteit

Tabel 2 Betekenis smalle professionaliteit

Betekenis smalle professionaliteit		School A	School B	School C	School D
	Vakinhoud, didactiek, pedagogiek	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docent, teamleider, rector
	Differentiëren	-	Docenten, teamleider, rector	-	Docent, teamleider, rector
	Jezelf zijn	Docenten	Docenten	Docenten	-
	Interesse in leerlingen	Docenten	-	Docenten	-
	Vakinhoud verbinden met maatschappij	Rector			

Door de respondenten van alle scholen wordt gesteld dat een professionele docent vakinhoudelijk sterk moet zijn, de vakinhoud op verschillende manieren moet kunnen aanbieden en moet zorgen voor een goed

pedagogisch klimaat in de klas. Veel respondenten geven daarbij aan dat het goed beheersen van de vakinhoud en verschillende didactiek het belangrijkste zijn van wat een professionele docent moet kunnen. Als een docent dat niet op orde heeft, doet al het andere er niet toe stellen deze respondenten. Door de respondenten van school B en D wordt aanvullend gesteld dat professionele docenten in staat zijn om te differentiëren. Opvallend is dat dit een belangrijk thema lijkt te zijn binnen de twee zwakke scholen, terwijl er in de twee sterke scholen niet expliciet over gesproken wordt.

De docenten van school A, B en C vinden dat een docent professioneel is als die bij zichzelf blijft. De schoolleiders hebben het hier tijdens de interviews niet over. Daarnaast geven de docenten van school A en C aan dat het belangrijk is dat je geïnteresseerd bent in je leerlingen. Ook hier hebben de schoolleiders het niet over.

De rector van school A stelt dat professionele docenten in staat moeten zijn de vakinhoud in verbinding te brengen met de maatschappij. Dit staat expliciet in de missie van de school wat kan verklaren dat het binnen de andere scholen niet als onderdeel van de professionaliteit van docenten wordt onderscheiden.

## 5.2.2 Brede professionaliteit

Tabel 3 Betekenis brede professionaliteit

Betekenis brede professionaliteit		School A	School B	School C	School D
	<i>Reflecteren</i>		Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Teamleider, rector
<i>Opvoeden</i>		Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider	Docenten, teamleider	Docent, teamleider, rector
<i>Samenwerken</i>		Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten	Docent, teamleider, rector
<i>Onderzoeken</i>		Rector		Rector	
<i>Begeleiden</i>		-	Docenten, teamleider, rector	-	-
<i>Coachen</i>		-	-	Teamleider	-

### 5.2.2.1 Reflecteren/onderzoeken

Bijna alle respondenten stellen dat een professionele docent kritisch naar zichzelf kijkt en op zijn eigen handelen en onderwijspraktijk reflecteert. Volgens veel van deze respondenten is reflectie de basis voor ontwikkeling. Alleen de docenten van school C hebben het niet over reflecteren. De rectoren van school A en B vinden dat professionele docenten moeten onderzoeken. De rector van school A heeft het bij onderzoeken over actieonderzoek. Actieonderzoek is volgens hem:

*“Actieonderzoek dat gaat er eigenlijk om dat je twee dingen doet. Dat is A bij elkaar in de klas kijken, wat gebeurt er eigenlijk en bij jezelf afvragen van hé, wat zouden hier nou mooie oplossingen zijn? En dat doe je dan met een team. En daarna ga je die oplossingen bespreken en ga je één van die oplossingen kiezen en ga je uitproberen en weer daarop reflecteren en zo breid je gegarandeerd je handelingsrepertoire uit. Dat anderen met je meekijken, je tips geven en je verder helpen. (...) maar ook even onderzoekt eh, wat is daar eigenlijk over geschreven? (...) Dus die twee dingen, van je eigen onderwijspraktijk in combinatie brengen met wat is er eigenlijk over dit soort dingen al bekend en kan ik dat benutten?” (Rector A).*

De rector van school B verstaat onder onderzoek doen het maken van analyses, het trekken van gevalideerde conclusies en het opstellen van doorlopende leerlijnen. Rector B geeft daarbij aan dat het kunnen onderzoeken niet als competentie van docenten binnen de school is opgenomen. Dat zou kunnen verklaren waarom door de overige respondenten van school B wordt gesteld dat onderzoeken niet bij de professionaliteit van docenten horen. Ook de overige respondenten van school A en de respondenten van school C en D stellen dat onderzoeken niet bij de professionaliteit van docenten hoort. Over onderzoeken bestaat dus verschil van mening binnen en tussen de verschillende scholen. Opvallend bij dit verschil is dat de rectoren van de sterke scholen onderzoeken wel bij de professionaliteit vinden horen, terwijl de rectoren

van de zwakke scholen expliciet stellen dat dit niet bij de professionaliteit van docenten hoort. Daarnaast is opvallend dat alleen rectoren onderzoeken als onderdeel van de professionaliteit van docenten onderscheiden.

#### **5.2.2.2 Opvoeden**

Alle respondenten vinden dat opvoeden bij de professionaliteit van docenten hoort met uitzondering van de rector van school B, die expliciet stelt dat opvoeden niet bij de professionaliteit van docenten hoort en dat scholen ook niet de kennis in huis hebben om met opvoedingstaken voortkomend uit maatschappelijke problematiek om te gaan. Wat opvalt is dat docenten in het algemeen explicieter zijn in het omschrijven van gedragingen die bij opvoeden horen dan schoolleiders. Zo stellen de docenten van school B, C en D dat bij opvoeden het bijbrengen van normen en waarden hoort. Daarnaast moeten professionele docenten volgens hen het goede voorbeeld geven in basale dingen als het letten op taalgebruik, je eigen rommel opruimen, op tijd komen en nakijkwerk op tijd af hebben.

De schoolleiders hebben het bij opvoedend gedrag niet over basale dingen, maar meer over het bijbrengen van normen en waarden, het aangaan van de confrontatie met leerlingen en het stellen van grenzen naar leerlingen. Daarnaast stellen schoolleiders heel expliciet dat de opvoedende taak van docenten begrensd is en dat de opvoeding van leerlingen begint bij de ouders. De docenten van school B en C stellen ook dat de opvoedende taak van docenten begrensd is, de docenten van school A en D hebben het hier niet over.

Schoolleiders geven, naast dat ze vinden dat de opvoedende taak van docenten begrensd is, aan dat een professionele docent ook in staat moet zijn om grenzen te stellen in de opvoedende taak en de rector van school A stelt daarbij dat professionele docenten een balans moeten houden tussen distantie en nabijheid naar de leerling. Hoewel docenten en schoolleiders niet compleet van elkaar verschillen op dit punt, is het opvallend dat de schoolleiders over het algemeen stelliger zijn in de begrenzing van de opvoedende taak dan docenten.

#### **5.2.2.3 Samenwerken**

Door respondenten van school A, B en D wordt samenwerken expliciet genoemd als onderdeel van de professionaliteit van docenten. Daarbij is het belangrijk dat docenten zich open durven op te stellen voor collegiale consultatie en in staat zijn om SMART afspraken te formuleren zowel met collega's als met ouders. Daarnaast is een belangrijke gedraging bij samenwerken dat professionele docenten in staat moeten zijn feedback te geven en ontvangen. Dit lijkt binnen school A, B en D nadruk te krijgen doordat veel docenten binnen deze scholen hier nog niet zo goed in zijn of waren. Door de docenten van school C wordt aangegeven dat professionele docenten zich open opstellen naar collega's. Verder wordt er niet over samenwerken gesproken binnen school C.

#### **5.2.2.4 Coachen**

Alleen de teamleider van school C onderscheidt coachen als professioneel gedrag van docenten. Doordat hij dit gedrag sterk benadrukt tijdens het interview is gekozen om deze gedraging op te nemen in het resultatenhoofdstuk. Een coach ondersteunt volgens teamleider C het proces waarin leerlingen en/of collega's bewust worden van ontwikkelpunten en creëert een setting waarin mensen nieuwe dingen durven uit te proberen. Door de docenten van school B wordt gesteld dat professionele docenten inderdaad in staat moeten zijn leerlingen te coachen, maar geen collega's. Zij zien het coachen van leerlingen als het stellen van de juiste vragen waardoor je test of de leerling de stof begrepen heeft en waardoor de leerling verder komt met de stof. Zij zien het coachen dus meer als onderdeel van de didactiek. De docenten van school C hebben het ook over het coachen van leerlingen, maar duiden daarmee op het 'zien' van leerlingen.

Door de overige respondenten van school A, B en C wordt expliciet gezegd dat zij coachen geen onderdeel vinden van de professionaliteit van docenten. De respondenten van school D onderscheiden coachen ook niet als onderdeel van de professionaliteit van docenten. Hier bestaat dus een verschil van mening tussen de respondenten, dit komt voornamelijk door een afwijkende visie van teamleider C. De teamleider geeft tijdens het interview aan dat hij een bepaald mens- en maatschappijbeeld heeft dat beïnvloedt hoe hij over mensen en organisaties denkt. Dit zou ten grondslag kunnen liggen aan zijn afwijkende mening.

#### **5.2.2.5 Begeleiden**

Het begeleiden van leerlingen als mentor wordt alleen door de schoolleiders van school B expliciet onderscheiden als onderdeel van de professionaliteit van docenten. Dit valt te verklaren doordat het mentorraat in het nieuwe onderwijsconcept van school B een belangrijke rol heeft gekregen. Dit is uitgewerkt in paragraaf 4.2.3 en wordt daarom hier niet verder behandeld.

## 5.3 Ondersteunende elementen peoplemanagement

### 5.3.1 Toepassing HR-maatregelen

Tabel 4 Ondersteunende HR-maatregelen

Ondersteunende HR-clusters		<i>School A</i>	<i>School B</i>	<i>School C</i>	<i>School D</i>
	<i>Training &amp; ontwikkeling</i>	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector
<i>Performance evaluatie</i>	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docent, teamleider, rector
<i>Waardering</i>	Rector	Teamleider	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docent, teamleider
<i>Beloning</i>	Docenten	Docenten, teamleider	-	-	-
<i>Invloed</i>	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten	Docenten	Docent, teamleider, rector
<i>Teamwerk</i>	Teamleider, rector	-	-	-	Docent, teamleider, rector
<i>(Team)autonomie</i>	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docent, teamleider, rector
<i>Werving &amp; selectie</i>	-	-	Docenten, rector	Docenten, rector	-
<i>Maatwerk</i>	Teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docenten, teamleider, rector	Docent, teamleider, rector

Bij de toepassing van HR-maatregelen zijn er door de respondenten vijf clusters van HR-praktijken onderscheiden. Achtereenvolgens wordt ingegaan op training & ontwikkeling, performance evaluatie, waardering & beloning, invloed, teamwerk & (team)autonomie, werving & selectie en maatwerk.

#### 5.3.1.1 Training en ontwikkeling

Alle respondenten zijn van mening dat training en ontwikkeling ondersteunend zijn voor de professionaliteit van docenten. Door de respondenten worden verschillende vormen van training en ontwikkeling onderscheiden, die volgens hen bijdragen aan de capaciteiten en motivatie van docenten. Wat opvalt is dat docenten over het algemeen meer ondersteuning zien in informele vormen dan in formele vormen van training en ontwikkeling.

Schoolleiders zijn over het algemeen van mening dat zowel formele als informele vormen van training en ontwikkeling bijdragen aan de capaciteiten, motivatie en daarmee aan de professionaliteit van docenten. Hierop is de rector van school B een uitzondering, die stelt dat formele (externe) scholing vooral speldenprikjes zijn en geen structurele opbrengsten brengen. Daar moet wel bij gezegd worden dat binnen school B een aantal medewerkers in dienst is, als onderwijs ondersteunend personeel, dat veel training en ondersteuning verzorgt, dus in die zin wordt er wel formele training georganiseerd binnen school B en deze interne formele scholing wordt ook als nuttig ervaren door de rector. Wat betreft de visie op de ondersteunende werking van formele scholing is er een opvallend verschil tussen docenten en schoolleiders. Een aantal schoolleiders geeft aan dat docenten het nut van scholing niet altijd zien, dit lijkt te kloppen. De

schoolleiders van school A en C stellen dat het aan de schoolleiding is om te zorgen voor een uitgebreid scholingsaanbod en de scholing voor de docenten te organiseren. De teamleider van school A is het hier wat betreft informele vormen van training en ontwikkeling niet mee eens. Hij stelt dat dit niet georganiseerd moet worden door de school en alleen moet plaatsvinden wanneer het door docenten zelf wordt geïnitieerd.

Qua vormen van informele training en ontwikkeling benadrukken alle respondenten de ondersteunende werking van collegiale consultatie. Dit draagt volgens de respondenten bij aan de motivatie en capaciteiten van docenten. Ook het coachen door collega's wordt door een aantal respondenten als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten. Daarnaast wordt in school A de ondersteunende werking van job roulatie gezien, door docenten bijvoorbeeld te laten deelnemen in werkgroepen. De rector van school C geeft aan dat de mogelijkheden voor job roulatie binnen het onderwijs beperkt zijn, omdat scholen platte organisaties zijn. Dit is een opvallend verschil tussen school A en C. De respondenten van school B en D laten zich hier niet over uit. De docenten van school C onderscheiden daarnaast nog de mogelijkheid om binnen andere scholen te kijken als ondersteunend voor de motivatie en het begrip voor processen in de school van docenten. De teamleider van school A geeft aan dat het belangrijk is voor de motivatie van docenten om in aanraking te komen met andere dingen dan hun dagelijkse onderwijspraktijk, welk instrument daarvoor gekozen wordt is volgens hem niet belangrijk.

Door alle docenten wordt sterk benadrukt dat zij te weinig tijd ervaren voor training en ontwikkeling. Bij alle focusgroepen was tijd het eerste antwoord op de vraag *“wat hebben jullie aan ondersteuning nodig vanuit de schoolorganisatie om je professioneel te kunnen gedragen?”* Zij stellen dat je als docent op training en ontwikkeling als eerste bezuinigt wanneer er te weinig tijd is en dat vooral informele vormen, zoals collegiale consultatie, daardoor in het geding komen. Formele scholing wordt vaak georganiseerd, waardoor er tijd voor wordt gemaakt binnen de organisatie. Het lijkt er echter wel op dat het gebrek aan tijd er volgens de docenten voor zorgt dat docenten zelf geen initiatief nemen voor het volgen van formele scholing.

Door een aantal schoolleiders wordt dit gebrek aan tijd herkend. De rector van school A geeft hierbij aan dat hij weinig mogelijkheden ziet om dit te veranderen. Hij stelt dat doordat in het onderwijs de docenten vrij zijn tijdens alle schoolvakanties in de periode dat de lessen moeten worden gegeven ook alle andere dingen moeten gebeuren. De rector van school C is van mening dat er geen gebrek aan tijd is. Hij stelt dat de hoge werkdruk 'geklets' is wat veroorzaakt wordt door de aard van het schooljaar en door gevoelens van onvrede. Binnen school B ligt de situatie wat anders. Doordat de school als zwakke school is aangemerkt en in zwaar weer is gekomen, bevindt de school zich al twee jaar in een veranderingsproces. Dit veranderingsproces vraagt volgens de docenten en teamleider veel van docenten, waardoor een aantal docenten is uitgevallen en weggegaan. De teamleider en docenten geven aan dat er dan ook wat moet worden gedaan aan de hoge werkdruk, omdat ze anders nog meer docenten gaan verliezen. Ook de teamleider van school D geeft aan dat er een hoge werkdruk is voor docenten. Door alle respondenten wordt de ondersteunende werking van training en ontwikkeling sterk benadrukt, maar ook alle respondenten geven aan dat er nog meer gehaald kan worden uit training en ontwikkeling.

### **5.3.1.2 Performance evaluatie, waardering en beloning**

Alle respondenten zijn van mening dat performance evaluatie bijdraagt aan een groei in capaciteiten en zodoende de professionaliteit van docenten ondersteunt. Door een aantal respondenten wordt aangegeven dat het daarbij van belang is dat performance evaluatie gekoppeld wordt aan ontwikkelplannen en een portfolio. De docenten van school C geven aan dat performance evaluatie frequent moet plaatsvinden en dat één keer per jaar, zoals nu vaak gebeurt met de gesprekcycclus, te weinig is. De docenten van school B geven aan dat ze naast performance evaluatie van hun leidinggevende ook graag feedback zouden willen zien van leerlingen, ouders en collega's. Over performance evaluatie wordt tot slot door rectoren van school A, C en de teamleider van school D gezegd dat het belangrijk is dat docenten zelf verantwoording afleggen, in plaats van dat de schoolleiding ze controleert.

Het verbinden van consequenties aan performance evaluatie is een belangrijk thema binnen de vier deelnemende scholen. Dit geldt zowel voor consequenties in negatieve als in positieve zin. Het aanspreken op en het verbinden van negatieve consequenties aan slecht functioneren, lijkt binnen de deelnemende scholen een lastig thema te zijn. Door respondenten van school A, B en D wordt dit expliciet uitgesproken.

Zo zegt de teamleider van school A dat hij een gebrek aan mogelijkheden ervaart om langdurig slecht functionerende docenten de deur te wijzen en dat dit afbreuk doet aan de motivatie van andere docenten. Dit geldt ook voor de schoolleiders van school D die niet zelf verantwoordelijk zijn voor het ontslagbeleid van hun school. Ook de docenten van school B stellen expliciet dat het verbinden van negatieve consequenties aan performance evaluatie in het onderwijs moeizaam gaat. Daarnaast lijkt het aanspreken op slecht functioneren binnen school B een belangrijk thema, doordat dit in de afgelopen jaren weinig is gedaan. De docenten van school C geven niet expliciet aan dat het verbinden van negatieve consequenties aan performance evaluatie lastig is binnen hun school, maar zij stellen wel dat voor slecht functionerende docenten veel uitzonderingen worden gemaakt en dat daar veel aandacht naar toe gaat, wat voor hun gevoel ten koste gaat van de aandacht voor goed presterende docenten. Daarnaast lijken de uitzonderingen die gemaakt worden voor de zwakke docenten te zorgen voor extra werkdruk voor de goede docenten. Hoewel de docenten niet expliciet zeggen dat zwakke docenten op een gegeven moment de deur moet worden gewezen, lijkt dit wel te kunnen bijdragen aan hun motivatie en daarmee aan hun professionaliteit. Ook de schoolleiders van school D ervaren dat teveel aandacht gaat naar slecht functionerende docenten, terwijl er meer aandacht zou moeten gaan naar goed functionerende docenten. Opvallend is dat geen van de schoolleiders (met uitzondering van teamleider A) van school A, B en C het verbinden van negatieve consequenties aan performance evaluatie een lastig thema lijkt te vinden. Ook geeft geen van deze schoolleiders aan een gebrek aan ruimte te ervaren om negatieve consequenties te verbinden aan performance evaluatie. Hierop zijn de schoolleiders van school D en de teamleider van school A een uitzondering. Dit wordt bij school D veroorzaakt door de context waarin de school zich bevindt met een eigen cao en een bovenschools bestuur dat verantwoordelijk is voor het ontslagbeleid. Toch lijkt er, met uitzondering van die schoolleiders, een opvallend verschil van inzicht te zijn tussen de respondentgroepen docenten en schoolleiders.

Ook het verbinden van consequenties aan performance evaluatie in positieve zin is binnen alle scholen een belangrijk thema. Hierbij zitten er tussen de scholen verschillen in nadruk op beloning (in financiële zin) of waardering. Door de docenten van scholen A en B en de teamleider van school B wordt sterk de nadruk gelegd op het belang van beloning in financiële zin. Deze respondenten geven aan dat het voor de motivatie van docenten belangrijk is dat zij hogere salarissen krijgen. Binnen school B speelt dit extra doordat door de financiële positie van de school niet alle eerstegraads docenten de hoogste salarisschaal (LD) kunnen krijgen. De respondenten stellen dat dit ervoor zorgt dat docenten geneigd zijn te vertrekken naar een school waar ze dit wel kunnen krijgen. Ook de docenten van school A stellen dat de beloningsmogelijkheden in het onderwijs te laag zijn. Zij stellen dat er in de politiek andere keuzes gemaakt moeten worden, omdat docenten anders geneigd zijn een ander beroep te kiezen. Door de docenten van school A wordt aangegeven dat beloning een gevoelig thema is binnen de school, omdat het beloningssysteem niet helder is. Bij beide scholen ligt er in de school dus een oorzaak waardoor beloning sterk benadrukt wordt, dit kan een vertekend beeld opleveren van de ondersteunende werking van beloning voor de motivatie van docenten. Zeker gezien dat de docenten van school C en D expliciet aangeven dat beloning niet geldelijk hoeft te zijn. Wel kan uit de spanningen bij beide scholen worden afgeleid dat het van belang is dat er openheid en transparantie is over het beloningssysteem. Dit wordt door de teamleiders van school B en D ook expliciet benadrukt. De rectoren van school A en D stellen dat beloning erg instrumenteel is en slechts een tijdelijke bevredigende werking heeft.

Binnen school C is waardering in algemene zin en voortkomend uit performance evaluatiegesprekken een belangrijk thema. Waardering zorgt er volgens de docenten voor dat je net dat ene stapje extra wilt zetten en dus gemotiveerd bent en blijft. Bij waardering is het volgens de docenten van school C belangrijk dat het niet alleen in woorden zit, maar ook in daden in de vorm van maatwerk. Door de docenten van school C wordt tijdens de gehele focusgroep veel nadruk gelegd op waardering. Dit komt omdat één van de deelnemende docenten op dit moment niet tevreden is over de waardering die hij krijgt. Ook de docenten van school B en D vinden waardering belangrijk. Voor hen zit waardering meer in het geven van complimenten. De docenten van school A hebben het tijdens de gehele focusgroep niet over waardering en lijken dit zodoende ook niet als ondersteunend element voor hun professionaliteit te onderscheiden. Door verschillende schoolleiders wordt het belang van waardering herkend. De rectoren van school A, C en D en de teamleiders van school B, C en D spreken dit expliciet uit.

### **5.3.1.3 Invloed, teamwerk en (team)autonomie**

Over de ondersteunende werking van teams verschillen de scholen van mening. Door de schoolleiders van school A en wordt het werken in teams als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten. De docenten van school A zijn daarover van mening verdeeld, dit meningsverschil zit hem in de mate van ervaren invloed. Eén docent geeft aan de invloed van teams te zien als een soort schijninvloed en teams daardoor niet als ondersteunend te zien voor de professionaliteit van docenten. De respondenten van school B stellen dat het werken in teams wel bij zou kunnen dragen aan hun professionaliteit als het anders georganiseerd zou zijn dan hoe het nu binnen de school georganiseerd is. Zij stellen dat het voor het goed functioneren van teams essentieel is dat teams autonomie en verantwoordelijkheid hebben. De respondenten van school C geven aan dat er in teams wordt gewerkt uit organisatorische redenen en niet om docenten meer invloed en/of autonomie te geven. De respondenten van school D zien het werken in secties (in plaats van teams) als ondersteunend voor de gelegenheid van docenten om afspraken te maken over bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen. Hoewel er verschillend wordt gedacht binnen de scholen over de ondersteunende werking van teams, wordt wel duidelijk dat teams ondersteunend kunnen zijn voor de gelegenheid van docenten als zij voldoende autonomie en verantwoordelijkheid hebben.

Alle docenten zijn van mening dat het hebben van autonomie bijdraagt aan hun motivatie en zodoende hun professionaliteit ondersteunt. Ook de schoolleiders stellen dat het hebben van autonomie bijdraagt aan de motivatie van docenten. De teamleider van school C geeft daarbij aan dat autonomie ook bijdraagt aan de ontwikkeling in capaciteiten van docenten. De schoolleiders van school C en de teamleider van school D geven bij autonomie expliciet aan dat deze ingekaderd moet zijn en gekoppeld moet worden aan professionele verantwoordelijkheid. Dit lijkt te kloppen met de behoefte van docenten. De docenten geven namelijk aan de ene kant aan dat zij autonomie nodig hebben om zich professioneel te kunnen gedragen, en in school A zelfs lijkt dat regels en controle zelfs afbreuk doen aan de motivatie van docenten (zie paragraaf 4.1.4.2), maar aan de andere kant geven zij aan dat ze feedback nodig hebben en willen worden aangesproken op hun functioneren. Hoewel docenten zelf niet aangeven dat autonomie ingekaderd moet zijn en gekoppeld moet worden aan professionele verantwoordelijkheid, lijkt dit wel bij te kunnen dragen aan hun professionaliteit.

De docenten van alle scholen geven aan dat het voor hun motivatie van belang is dat zij invloed hebben op hun werkzaamheden. Ook de schoolleiders geven over het algemeen aan dat het voor de motivatie van docenten van belang is dat ze gehoord worden en dat er wat gedaan wordt met wat docenten aandragen. De schoolleiders van school C denken hier anders over. Zij zijn van mening dat docenten grote invloed moeten hebben op hun eigen ontwikkeling, maar beperkte invloed op beleid.

### **5.3.1.4 Werving en selectie**

Door de rector en docenten van school C worden werving en selectie onderscheiden als ondersteunende elementen voor de professionaliteit van docenten. Ook de rector van school A geeft aan dat een professionele school moet zorgen dat het docenten in huis heeft die samen alles kunnen, hierin speelt werving en selectie een rol. De docenten van school C stellen dat werving en selectie moeten zorgen dat docenten worden geselecteerd op basis van een taakomschrijving. Verder is werving en selectie niet aanbod gekomen tijdens de focusgroepen en interviews. Het cluster werving en selectie is geen peoplemanagement-element waar docenten (na hun aanstelling) mee te maken hebben. Daardoor valt het te verklaren dat er bij ondersteunende peoplemanagement-elementen door de meeste respondenten niet aan werving en selectie werd gedacht.

### **5.3.1.5 Maatwerk**

Door bijna alle respondenten wordt maatwerk als ondersteunend gezien voor de professionaliteit van docenten, alleen de docenten van school A hebben zich hier niet expliciet over uit gelaten. Dit is mede veroorzaakt door de onderzoeker, omdat dit topic niet behandeld is tijdens de focusgroep. Door de respondenten worden verschillende vormen van maatwerk onderscheiden die via verschillende mediërende variabelen van ondersteuning zijn voor de professionaliteit van docenten. Bij maatwerk is het volgens de rector van school A van belang dat maatwerk wel maatwerk blijft en niet gestandaardiseerd wordt opgenomen in personeelsbeleid. Door de respondenten van school B en D wordt aangegeven dat maatwerk ondersteunend is, maar niet altijd mogelijk is, bijvoorbeeld vanwege financiële redenen. Daarnaast stellen de

respondenten van school D dat maatwerk wel ten dienst moet staan van het onderwijs. De docenten van school C stellen dat maatwerk ervoor kan zorgen dat zij zich gewaardeerd voelen en dat draagt bij aan hun motivatie.

### 5.3.2 Leiderschapsgedrag

Tabel 5 Ondersteunend leiderschapsgedrag

Ondersteunend leiderschaps-gedrag		<i>School A</i>	<i>School B</i>	<i>School C</i>	<i>School D</i>
	<i>Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling</i>		Docenten, rector, teamleider	Docenten, rector, teamleider	Docenten, rector, teamleider
<i>Realiseren van optimale leer- en doceercondities</i>		-	-	Teamleider, rector	Docent, teamleider, rector
<i>Visie en richting</i>		Teamleider	Docenten	Rector	Rector
<i>Persoonlijkheid van de schoolleider</i>		Docenten, rector	Teamleider	Docenten, teamleider	Docent, teamleider, rector

Bij leiderschapsgedrag zijn er door de respondenten vier belangrijke elementen onderscheiden. Achtereenvolgens wordt ingegaan op stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling, persoonlijkheid van de schoolleider, visie & richting en curriculum & instructie.

#### 5.3.2.1 Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling

Alle respondenten zijn van mening dat het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling van docenten door schoolleiders bijdraagt aan de capaciteiten en daarmee aan de professionaliteit van docenten. Dit kunnen leidinggevenden realiseren door een cultuur te creëren waarin fouten mogen worden gemaakt, door docenten te helpen met het opstellen van individuele leerdoelen, door regelmatig performance evaluaties te houden met docenten en dit te koppelen aan ontwikkelingsplannen en door uit te gaan van de kracht van medewerkers.

#### 5.3.2.2 Realiseren van optimale leer- en doceercondities

Door de respondenten van school D en de schoolleiders van school C wordt gesteld dat schoolleiders moeten zorgen voor een optimale leeromgeving door bijvoorbeeld te zorgen voor voldoende leermiddelen. Dit draagt bij aan de gelegenheid en daarmee aan de professionaliteit van docenten.

#### 5.3.2.3 Visie en richting

Een aantal respondenten van alle vier de scholen geeft aan dat het voor de motivatie van docenten van belang is dat de schoolleider visie en richting geeft. De docenten van school B geven daarbij expliciet aan dat de verdeling van middelen ook gebaseerd moet worden op die visie en richting. Zij ervaren dat dit nu niet altijd het geval is en dit doet afbreuk aan hun motivatie.

#### 5.3.2.4 Persoonlijkheid van de schoolleider

Volgens de respondenten zijn een aantal kenmerken van de persoonlijkheid van de schoolleider van belang voor de motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten. Zo is het volgens de respondenten van school A, de teamleider van school C en de rector van school D van belang dat een schoolleider vertrouwen heeft in docenten en in staat is een wederzijdse vertrouwensband op te bouwen. Hiervoor is het volgens de docenten van school C nodig dat een leidinggevende doet waar hij voor staat en zichtbaar is binnen de organisatie. Ook de docent van school D stelt dat de schoolleiding zichtbaar moet zijn binnen de organisatie. Het geven van vertrouwen draagt volgens de teamleider van school C bij aan zelfverzekerdheid van docenten en deze zelfverzekerdheid draagt volgens hem weer bij aan de ontwikkeling van capaciteiten van docenten. De respondenten van school B en D en de docenten van school A en C stellen daarnaast dat schoolleiders open en transparant moeten zijn. Dit zorgt er volgens hen voor dat docenten begrip krijgen voor wat er binnen de organisatie speelt en dat draagt bij aan de motivatie en daarmee aan de professionaliteit van docenten. Tot slot stellen de docenten en rector van school A dat een schoolleider



docenten moet kunnen inspireren, ook dit draagt bij aan de motivatie van docenten. Dit wordt door de respondenten van de andere scholen niet onderscheiden.

## 5.4 Ruimte voor peoplemanagement

Tabel 6 Ruimte voor peoplemanagement

Ruimte voor Peoplemanagement		<i>School A</i>	<i>School B</i>	<i>School C</i>	<i>School D</i>
	<i>Teamleider</i>	Veel	Veel	Veel	Weinig
	<i>Rector</i>	Veel	Beperkt	Veel	Weinig

De schoolleiders van school A, B en C geven aan veel ruimte te ervaren voor het in de praktijk brengen van en het opstellen van beleid voor peoplemanagement. Vooral de rectoren ervaren op schoolniveau veel ruimte. De belangrijkste beperkingen die rectoren ervaren zijn een gebrek aan tijd voor docenten dat ten koste gaat van ontwikkelingsactiviteiten, geld, het taakbeleid, druk vanuit de politiek en cao. Deze beperkende factoren worden door alle rectoren echter pas genoemd nadat zij nadrukkelijk hebben aangegeven veel ruimte te ervaren voor peoplemanagement. De rector van school C geeft daarbij nog expliciet aan dat ruimte is wat je zelf definieert en dat hij het een mythe vindt dat de cao zo dichtgetimmerd is dat er geen ruimte overblijft voor peoplemanagement. Ook de teamleiders ervaren over het algemeen veel ruimte om peoplemanagement in de praktijk te brengen en van invloed te zijn op het peoplemanagement-beleid. Vooral de teamleider van school C ziet weinig beperkingen van zijn ruimte voor peoplemanagement. De teamleider van school B geeft zelf aan behalve de financiële positie van de school weinig beperkingen voor peoplemanagement te ervaren, maar de rector en docenten van school B geven aan dat de werkdruk voor teamleiders op school B te hoog is en dat dit teamleiders beperkt in hun werkzaamheden.

Uitzonderingen zijn de schoolleiders van school D en de teamleider van school A. Dit verschil in ervaren ruimte tussen de schoolleiders van school D en die van andere schoolleiders valt te verklaren door de context waarin de school zich bevindt. School D heeft doordat zij zich bevindt in een krimpregio te maken met terugtrekkende leerlingaantallen en daardoor moet de school haar personeelsbestand verkleinen. De school is hier niet zelf verantwoordelijk voor, want de verantwoordelijkheid voor het aanname- en ontslagbeleid ligt bij het bovenschools bestuur. Daarnaast wordt het aanname- en ontslagbeleid ook nog beperkt door de eigen cao die de school heeft, welke het *last in, first out* principe hanteert. Het gebrek aan ruimte voor peoplemanagement dat deze schoolleiders ervaren leidt bij hen tot frustraties en is zodoende van invloed op hun motivatie. Ook bij teamleider A is er een organisatorische reden in de school die ervoor zorgt dat hij een beperkte ruimte voor peoplemanagement ervaart. Hij gaf aan geen ruimte te ervaren om invloed uit te oefenen op peoplemanagement-beleid en daarnaast sterk beperkt te worden door een hoge werkdruk. Deze hoge werkdruk zorgt er bij de teamleider voor dat hij zich niet gewaardeerd voelt. De hoge werkdruk lijkt zodoende afbreuk te doen aan zijn motivatie.

## Hoofdstuk 6 Conclusie, discussie en aanbevelingen

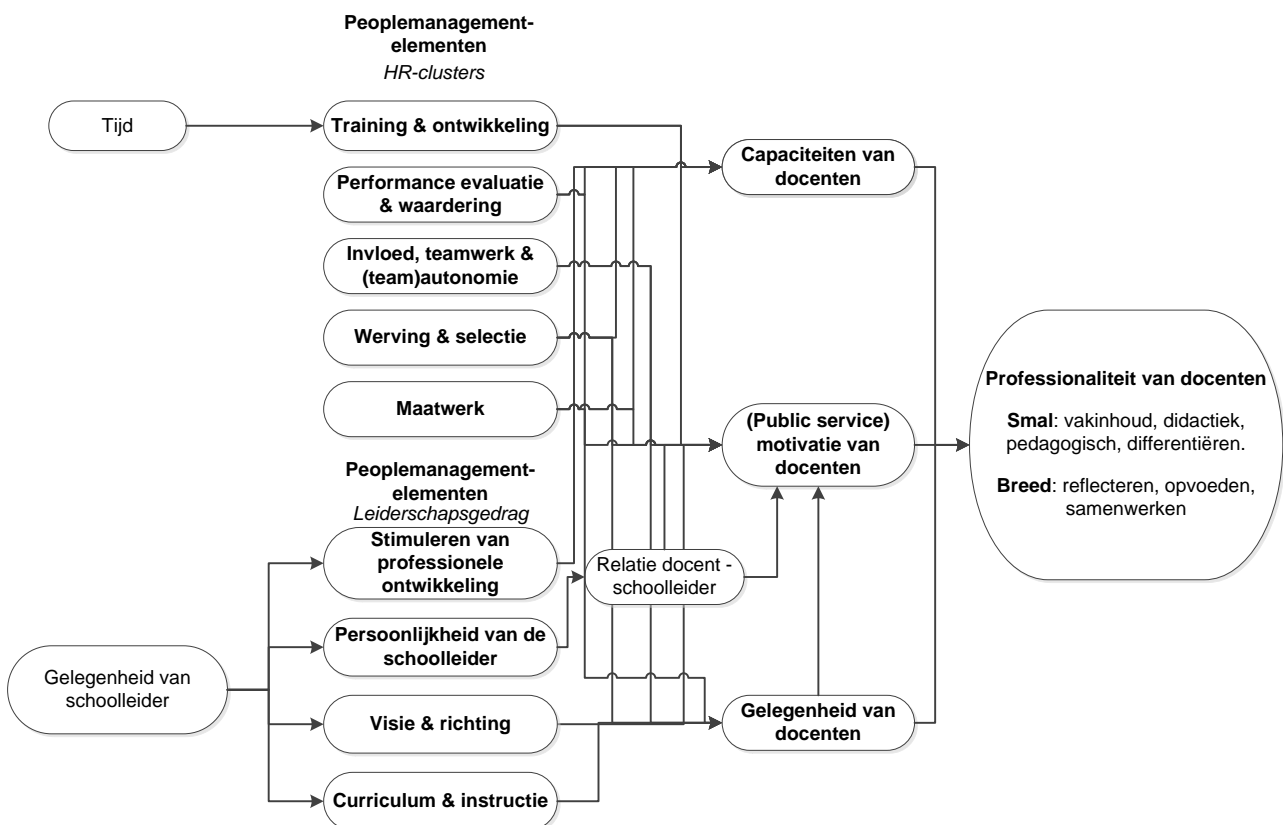
In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag door de theorie uit hoofdstuk 2 te confronteren met de gepresenteerde empirie in hoofdstuk 4 en 5:

**Hoe moet strategisch peoplemanagement van scholen in het voortgezet onderwijs worden ingericht om de professionaliteit van docenten te ondersteunen?**

Voorafgaand aan de beantwoording van de centrale onderzoeksvraag zullen de deelvragen van dit onderzoek worden beantwoord:

1. Hebben schoolleiders een visie op de doelen, en in het bijzonder op de professionaliteit van docenten, die zij willen bereiken met peoplemanagement?
2. Welke betekenis geven docenten en schoolleiders aan het concept “professionaliteit van docenten”?
3. Welke peoplemanagement-activiteiten zijn nodig ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten volgens docenten en schoolleiders en waarom?
4. Hoe ervaren schoolleiders de ruimte die zij hebben voor peoplemanagement?

Het doel van dit onderzoek was om een context specifieke invulling te geven van strategisch peoplemanagement die de professionaliteit van docenten ondersteund. Deze context specifieke invulling ziet er als volgt uit:



**Figuur 9 Context specifieke invulling peoplemanagement**

Het model moet van rechts naar links worden gelezen. Op die manier begint strategisch peoplemanagement in het VO bij het formuleren van een onderscheidende missie die rekening houdt met de context waarin scholen zich bevinden. Uit die missie moeten concrete doelen worden afgeleid die te operationaliseren zijn naar gedrag dat docenten moeten vertonen om de doelen te behalen. Daarvoor is het nodig dat docenten

over een specifieke set aan capaciteiten, motivatie en gelegenheid beschikken die zorgen voor dit gewenste gedrag. Pas als scholen dit in kaart hebben gebracht, moeten zij zich gaan richten op welke elementen er in het peoplemanagement-beleid moeten zitten om de capaciteiten, motivatie en gelegenheid van docenten te ondersteunen, zodat zij het gewenste gedrag kunnen vertonen.

In paragraaf 6.6 wordt het model uitgebreider toegelicht en wordt daarmee de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord. Voorafgaand aan die paragraaf wordt stilgestaan bij de verschillende schakels van het model. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de doelen die scholen zichzelf stellen, de betekenis die direct betrokkenen geven aan professionaliteit van docenten, de ondersteuning die docenten nodig hebben vanuit peoplemanagement en tot slot wordt stilgestaan bij de gelegenheid die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement. In deze paragrafen worden theoretische conclusies (op basis van hoofdstuk 2) geconfronteerd met empirische data. Op basis van de context specifieke invulling van peoplemanagement die gegeven wordt in paragraaf 6.6, worden aanbevelingen gedaan voor de inrichting van strategisch peoplemanagement in het VO en worden er aanbevelingen gedaan voor de VO-raad en voor vervolgonderzoek. Tot slot wordt in paragraaf 6.7 gereflecteerd op het verloop van het onderzoek.

## **6.1 Missie en doelen peoplemanagement van scholen**

### **6.1.1 Theoretisch antwoord**

Vanuit de literatuur van Boxall & Purcell (2011) wordt verwacht dat scholen beïnvloed worden door de specifieke context waarin zij zich bevinden. Daarnaast stellen Paauwe (2004) en Boselie (2010) dat organisaties worden beïnvloed door hun eigen culturele en administratieve *heritage*. Hiermee wordt bedoeld dat organisaties beïnvloed worden door structuren, methodes, competenties en waarden die ontstaan zijn in het verleden van de organisatie. Hierdoor valt het te verwachten dat scholen verschillende missies en doelen (zo ook doelen met betrekking tot de professionaliteit van docenten) zullen nastreven, afhankelijk van de context waarin zij zich bevinden en de culturele en administratieve *heritage* die scholen hebben.

### **6.1.2 Empirisch antwoord en discussie**

In tegenstelling tot de verwachting vanuit de literatuur geven scholen zichzelf nagenoeg dezelfde missie. De missies van scholen komen erop neer dat ze het optimale uit leerlingen willen halen en leerlingen klaar willen maken om zich staande te houden in de maatschappij. Hoewel de scholen nagenoeg dezelfde missie geven, stellen de scholen zichzelf wel verschillende doelen. Ook zit er verschil tussen de scholen in de mate van abstractie van de doelen. Zo zijn de doelen van de stichting waar school C<sup>4</sup> onder valt erg abstract, terwijl school B meer aanstuurt op sterk geoperationaliseerde, cijfermatige doelen.

Vanuit het idee van strategisch HRM zouden scholen geen verschillende doelen kunnen hebben als zij nagenoeg dezelfde missie hebben. Doelen zouden namelijk moeten voortkomen uit de missie die organisaties nastreven (zie model Boselie, 2010 in paragraaf 2.1, waarbij de missie wordt gezien als de *ultimate business goal*). De doelen die de scholen nastreven volgen dan ook niet logisch uit de missie die de scholen zichzelf gegeven hebben. Om een strategische koppeling te kunnen maken tussen de missie, doelen en personeelsbeleid is het nodig dat scholen uitgaan van een missie die rekening houdt met de context waarin zij zich bevinden. Daarnaast stelt de rector van school C dat scholen een missie moeten ontwikkelen die een gezamenlijke visie op leren geeft die onderscheidend is ten opzichte van andere scholen.

### **6.1.3 Beantwoording deelvraag**

De eerste deelvraag: *“Hebben schoolleiders een visie op de doelen, en in het bijzonder op de professionaliteit van docenten, die zij willen bereiken met peoplemanagement?”* kan als volgt worden beantwoord. Schoolleiders hebben een visie op de doelen die zij zichzelf stellen, waaronder op de doelen die zij zichzelf stellen met betrekking tot de professionaliteit van docenten, maar deze doelen volgen niet logisch uit de missie die scholen zichzelf gegeven hebben. Om een strategische koppeling te kunnen maken tussen de missie, doelen en personeelsbeleid is het nodig dat scholen uitgaan van een onderscheidende

---

<sup>4</sup> School A: school waarvan verondersteld wordt dat zij een goed ontwikkeld personeelsbeleid heeft; school B: school waarvan verondersteld wordt dat zij een minder goed ontwikkeld personeelsbeleid heeft; school C: school waarvan verondersteld wordt dat zij goed leiderschap geeft; school D: school waarvan verondersteld wordt dat zij minder goed leiderschap geeft.

missie die rekening houdt met de context waarin zij zich bevinden en dat er concrete doelen worden afgeleid uit de missie.

## **6.2 Betekenis professionaliteit**

### **6.2.1 Theoretisch antwoord**

Door veel actoren wordt geen betekenis gegeven aan de professionaliteit van docenten (zie bijvoorbeeld: Ministerie van OCW, 2011c, VO-raad, 2013; Onderwijsraad, 2007). Veel meer wordt gesproken over professionalisering en dat wordt door veel actoren gezien als een proces van professionele ontwikkeling gericht op het bevorderen van het primaire proces van het lesgeven en leren en/of gericht op het bevorderen van secundaire processen zoals onderzoeken, coachen et cetera (Lubberman & Pijpers, 2013). Aan de uitkomst van het proces van professionalisering, de professionaliteit van docenten, wordt door deze actoren geen betekenis gegeven. Andere actoren geven wel een betekenis aan de professionaliteit van docenten en koppelen dit aan de bekwaamheidseisen, opgesteld in de wet BIO (zie bijvoorbeeld: Walraven et al., 2011; Hogeschool Zuyd, 2009). Scheerens (2010) en van Veen et al. (2010) linken de professionaliteit van docenten aan taken van docenten. Zij geven daarbij aan dat er discussie bestaat over de reikwijdte van die taken en daardoor dus over de reikwijdte van de professionaliteit van docenten. Naast dat er door sommige actoren geen betekenis wordt gegeven aan de professionaliteit van docenten, lijkt er ook een gebrek aan overeenstemming te zijn over de professionaliteit van docenten.

Een verklaring hiervoor zou de strijd om professionaliteit kunnen zijn, welke wordt weergegeven in paragraaf 2.5. Deze strijd is duidelijk zichtbaar in de context van het voortgezet onderwijs, waar een groot maatschappelijk debat gaande is over de kwaliteit van het onderwijs, de kwaliteit van docenten en de kwaliteit van de schoolorganisatie (VO-raad, forthcoming). Ook vanuit de ideaaltypische profielen van Ax, Elte & Ponte (2008) worden aanwijzingen gegeven dat docenten niet één en dezelfde betekenis hoeven te geven aan hun professionaliteit en dat deze betekenis beïnvloed kan worden door de mate waarin zij in contact staan met hun omgeving en de mate van complexiteit van de activiteiten die zij moeten uitvoeren.

Vanuit de koppeling van de theorie van Desimone (2009) met de PPP-keten en een aansluitend verslag van de Onderwijsraad (2013) kan professionaliteit worden gezien als professioneel gedrag. Welk gedrag dan professioneel is, daar biedt de literatuur voor zover de onderzoeker bekend geen antwoord op.

### **6.2.2 Empirisch antwoord en discussie**

Alle respondenten vatten de professionaliteit van docenten breed op met uitzondering van de rector van school C (zie paragraaf 5.2). De strijd om professionaliteit lijkt dan ook niet plaats te vinden tussen de direct betrokkenen van de vier deelnemende scholen, omdat er (met uitzondering van één rector) een gedeelde betekenis is gegeven aan de professionaliteit van docenten. Dit is in tegenstelling met de verwachting vanuit de literatuur, het lijkt er daardoor op alsof direct betrokkenen in scholen niet betrokken zijn in de strijd om professionaliteit en elkaar wel weten te vinden in een gedeelde betekenis. Dit geeft aanleiding om te veronderstellen dat de strijd om professionaliteit in het voortgezet onderwijs vooral buiten scholen, verder van de onderwijspraktijk af, plaatsvindt.

De deelnemende direct betrokkenen geven een gedeelde betekenis aan de primaire professionaliteit van docenten: professionele docenten zijn vakinhoudelijk sterk, bieden de vakinhoud op verschillende manieren en op maat aan en zorgen voor een goed pedagogisch klimaat in de klas. Deze primaire professionaliteit is voor de respondenten het belangrijkste: als een docent hierin niet professioneel is, dan lukt al het andere ook niet. Echter, dit betekent volgens de respondenten niet dat de professionaliteit van docenten hier ophoudt. Direct betrokkenen stellen namelijk dat professionele docenten ook op zichzelf reflecteren en dat deze reflectie de basis vormt voor ontwikkeling. Daarnaast dragen professionele docenten bij aan het opvoeden van hun leerlingen door normen en waarden te stellen, voorbeeldgedrag te vertonen en grenzen te stellen. Tot slot werken professionele docenten goed samen door zich open op te stellen voor collegiale consultatie en feedback en zijn zij zelf ook in staat feedback te geven en SMART afspraken te maken.

Er is echter geen compleet eenduidige betekenis gegeven aan de brede professionaliteit van docenten door direct betrokkenen. De strijd om professionaliteit die plaatsvindt in de maatschappij lijkt wel van invloed te

zijn op de betekenisgeving van twee rectoren. Dit is zichtbaar rondom het onderwerp onderzoeken. Vanuit verschillende actoren en literatuur wordt namelijk gesteld dat professionele docenten moeten kunnen onderzoeken, door andere actoren en literatuur wordt echter gesteld dat dit geen onderdeel is van de professionaliteit van docenten (Scheerens, 2010). De rectoren van school A en B zijn van mening dat professionele docenten onderzoek doen, terwijl de overige respondenten expliciet aangeven dit niet bij de professionaliteit van docenten te vinden horen. De strijd om professionaliteit zou hier een verklaring voor kunnen zijn. De rectoren komen namelijk vaak in aanraking met visies van andere actoren in het onderwijsveld (bijvoorbeeld via de VO-raad of via documentatie van het ministerie) en juist door actoren buiten de school wordt nadruk gelegd op het onderzoeken als onderdeel van de professionaliteit van docenten (zie bijvoorbeeld: ministerie van OCW, 2011c). Hun betekenisgeving kan daardoor beïnvloed zijn door deze actoren. De overige respondentengroepen opereren voornamelijk binnen de school en komen dus niet veel in aanraking met actoren buiten de school, waardoor het aannemelijk is dat hun betekenisgeving niet beïnvloed is door actoren buiten de school.

Echter, deze verklaring is niet volledig, want het verklaart immers niet waarom de overige twee rectoren onderzoeken niet bij de professionaliteit van docenten vinden horen. De rector van school D heeft een smalle opvatting van professionaliteit van docenten, wat verklaart dat hij onderzoeken niet als onderdeel van de professionaliteit van docenten ziet. De schoolleiders van school D geven aan dat ze het waardevol vinden als docenten onderzoek kunnen doen, maar dit geen onderdeel van de professionaliteit van docenten te vinden, omdat niet elke docent dit hoeft te kunnen. Daarnaast stelt de teamleider van school D dat onderzoek doen door docenten veel tijd opeist dat ten koste gaat van onderwijstijd. Deze tijd is er op dit moment niet binnen school D, omdat school D haar aandacht en onderwijstijd veelal richt op het verbeteren van de onderwijsopbrengsten, zodat zij uit de gevarezone van de inspectie komt. Binnen school D is er dus een specifieke reden die kan verklaren waarom de rector van school D onderzoeken niet bij de professionaliteit van docenten vindt horen.

Daarnaast bestaat over de reikwijdte van de opvoedende taak van docenten verschil van mening in het huidige maatschappelijke debat (de Booy et al., 2010) en ook dit is terug te zien in de betekenisgeving van direct betrokkenen. Hoewel namelijk alle respondenten (met uitzondering van de rector van school B) van mening zijn dat een professionele docent bijdraagt aan het opvoeden van leerlingen, is het opvallend dat schoolleiders nadrukkelijker aangeven dat deze bijdrage begrensd is dan docenten. Een andere mogelijke verklaring voor dit verschil wordt gegeven door de rector van school A. Hij stelt dat een reden waarom veel docenten docent worden is dat ze iets met jeugd willen en bij willen dragen aan de maatschappij. Deze motivatie lijkt een vorm van *public service motivation* te zijn en ook uit de focusgroepgesprekken met docenten blijkt dat docenten inderdaad *public service motivated* zijn. Zo stelt een docent: *“De grootste drijfveer voor mij was niet zo zeer het lesgeven an sich, maar het eh, eigenlijk het begeleiden van twaalf/dertien/veertienjarigen richting de volwassenheid. (...) En dat ik dan toevallig wiskunde geef, dat is dan een beetje ondergeschikt hier”* (Docent 20). Het bijdragen aan de opvoeding van leerlingen tot verantwoordelijke burgers lijkt dan ook één van de redenen te zijn waarom veel docenten docent zijn geworden. Dit kan verklaren waarom docenten minder stellig zijn in het beperken van de opvoedende taak van docenten dan schoolleiders.

### 6.2.3 Beantwoording deelvraag

Concluderend kan de deelvraag *“Welke betekenis geven docenten en schoolleiders aan het concept “professionaliteit van docenten?”* als volgt worden beantwoord. Schoolleiders en docenten geven in tegenstelling tot wat uit de literatuur verwacht wordt een gedeelde betekenis aan de professionaliteit van docenten. Dit geeft aanleiding om te veronderstellen dat de strijd om professionaliteit in het voortgezet onderwijs vooral buiten scholen, verder van de onderwijspraktijk af, plaatsvindt. Direct betrokkenen stellen dat professionele docenten vakinhoudelijk boven hun stof staan, de vakinhoud op verschillende manieren en op maat aanbieden en zorgen voor een veilig pedagogisch klimaat in de klas. Daarnaast reflecteren professionele docenten op zichzelf, werken zij professioneel samen door zich open op te stellen voor collegiale consultatie en feedback, zijn professionele docenten in staat feedback te geven en SMART afspraken te formuleren en dragen zij (begrensd) bij aan de opvoeding van leerlingen door normen en waarden te stellen, voorbeeldgedrag te vertonen en grenzen te stellen.

De strijd om professionaliteit lijkt wel van invloed te zijn op de betekenisgeving van rectoren, dat is te zien rondom de gedraging onderzoeken. Rectoren komen vaak in aanraking met visies van andere actoren in het onderwijsveld en juist door actoren buiten de school wordt nadruk gelegd op het onderzoeken als onderdeel van de professionaliteit van docenten. Hun betekenisgeving kan daardoor beïnvloed zijn door deze actoren. De overige respondentengroepen opereren voornamelijk binnen de school en komen dus niet veel in aanraking met actoren buiten de school, waardoor het aannemelijk is dat hun betekenisgeving niet beïnvloed is door actoren buiten de school.

## **6.3 Ondersteunende elementen peoplemanagement**

In deze paragraaf wordt een antwoord gegeven op de vraag welke ondersteuning docenten nodig hebben om het in de vorige paragraaf onderscheiden professionele gedrag te kunnen vertonen.

### **6.3.1 Theoretisch antwoord**

Knies (2012) onderscheidt in haar generieke peoplemanagement theorie twee hoofd componenten van peoplemanagement die ondersteuning bieden aan de capaciteiten, motivatie en/of gelegenheid van medewerkers: de toepassing van HR-maatregelen en ondersteuning door de leidinggevende. Door Boon et al (2011) zijn er zeven HR-clusters onderscheiden die ondersteunend kunnen zijn voor medewerkers: 1. Training/ontwikkeling; 2. Participatie/autonomie/*job design*; 3. Performance evaluatie/beloningen; 4. Teamwerk/autonomie; 5. Werk-privébalans; 6. Werving/selectie; 7. Werkzekerheid. Aanvullend stelt Knies (2012) dat maatwerkafspraken ondersteunend zijn voor de AMO van medewerkers. Peek en van Kuijk (2010) leveren twee aanvullende HR-clusters die gezien de context van het VO relevant zijn: strategische personeelsplanning en arbeidsomstandigheden gericht op veiligheid en gezondheid (zie paragraaf 2.3.2).

Ondersteunende elementen van leiderschapsgedrag zijn volgens Knies (2012) ondersteuning van medewerkers in hun dagelijks functioneren en in hun ontwikkeling. Waslander et al. (2012) onderscheiden zeven domeinen van schoolleiderschap, die kunnen worden gezien als goed leiderschapsgedrag van schoolleiders. De domeinen 'stimuleren van professionele ontwikkeling van individuele medewerkers' en 'het realiseren van optimale condities voor leren en doceren' sluiten aan bij de leiderschapselementen van Knies (2012). De overige domeinen die Waslander et al. (2012) onderscheiden lijken zich vooral te richten op leiderschapsgedrag van schoolleiders op het hoogste niveau, of zelfs op het niveau van bovenschoolse besturen (zie paragraaf 2.3.2). Met peoplemanagement, en dus in dit onderzoek, wordt vooral gekeken naar de ondersteuning vanuit directe leidinggevendenden van docenten (teamleiders), omdat het meeste leiderschapsgedrag dat docenten ervaren van teamleiders afkomstig is. Lijnmanagers (teamleiders) krijgen namelijk een steeds grotere verantwoordelijkheid voor het toepassen van HR-beleid (Purcell & Hutchinson, 2007), waardoor teamleiders met name de leidinggevendenden zullen zijn die HR-beleid toepassen en ondersteunend leiderschapsgedrag vertonen aan docenten. Hierdoor wordt verwacht dat de overige domeinen van Waslander et al. (2012), die meestal plaats vinden op een hoger niveau van schoolleiderschap dan het teamleiderniveau, niet door direct betrokkenen als ondersteunend worden onderscheiden voor de professionaliteit van docenten.

Tot slot stelt verscheidene strategisch HRM literatuur dat er een bepaalde mate van *fit* moet zijn tussen het HR-beleid en de HR-activiteiten van een organisatie en de organisatiedoelen en –context. Dit betekent dat het HR-beleid en de HR-activiteiten op elkaar moeten worden afgestemd, op de organisatiedoelen moeten worden afgestemd en op de organisatiecontext worden afgestemd (Boselie, 2010).

### **6.3.2 Empirisch antwoord en discussie**

Door de direct betrokkenen worden vier HR-clusters en vier kenmerken van leiderschapsgedrag onderscheiden die ondersteunend zijn voor de professionaliteit van docenten. Allereerst wordt ingegaan op de vier HR-clusters, daarna wordt ingegaan op leiderschapsgedrag.

#### **6.3.2.1 Toepassing HR-maatregelen**

De vier HR-clusters die door direct betrokkenen als ondersteunend voor de professionaliteit van docenten zijn onderscheiden zijn training & ontwikkeling; performance evaluatie, waardering & beloning; invloed, teamwerk & (team)autonomie en werving & selectie. Naast de vier onderscheiden HR-clusters is het cluster baanzekerheid impliciet aan bod gekomen. Zo stelde de teamleider van school B dat hij een docent heeft

moeten laten gaan, omdat hij hem geen zekerheid kon geven over de formatie van het komende jaar en ook de teamleider van school D geeft aan dat hij dit jaar eerder duidelijkheid kon geven over de formatie en dat dit werd gewaardeerd door docenten. Hoewel de formatie voor sommige docenten niet was zoals gewenst, zorgden duidelijkheid en openheid over de stand van zaken er volgens hem voor dat docenten een rechte rug kregen en in hun kracht bleven. Verder is niet expliciet gesproken over de ondersteunende werking van baan zekerheid en daarom is ervoor gekozen om dit cluster niet als onderscheiden ondersteunend cluster aan te merken, desondanks zijn er wel impliciete aanwijzingen voor dat dit cluster ondersteunend is voor het begrip en de motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten en het is aan te raden bij vervolgonderzoek naar peoplemanagement dit cluster mee te nemen.

Hoewel door Boon et al. (2011) het cluster werk-privébalans als een vaak ervaren HR-cluster wordt onderscheiden, wat aanwijzingen geeft dat het een ondersteunend cluster is voor medewerkers, is dit cluster niet als ondersteunend onderscheiden voor de professionaliteit van docenten door direct betrokkenen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat werk-privébalans instrumenten zoals flexibel werken niet toe te passen zijn in het onderwijs, omdat docenten vaste uren hebben waarop zij les moeten geven en die les ook fysiek in de school moeten verzorgen.

Ook de context specifieke clusters van Peek en van Kuijk (2010) zijn niet expliciet als ondersteunend onderscheiden door direct betrokkenen. Wel zijn beide clusters impliciet aan bod gekomen doordat veel docenten een hoge werkdruk ervaren en beide clusters te maken hebben met werkdruk. Wanneer er met strategische personeelsplanning namelijk wordt gezorgd voor een gezonde verhouding tussen het aantal leerlingen en docenten, draagt dit bij aan een goede werkbelasting van docenten. Daarnaast richten arbeidsomstandigheden zich specifiek op de gezondheid van medewerkers, een hoge werkdruk is daar negatief van invloed op (Van Vuuren, Caniels & Semijn, 2011). Veel docenten ervaren een hoge werkdruk en dat is een belangrijk aandachtspunt. Uit literatuur blijkt namelijk dat een hoge werkdruk, die docenten ervaren door een gebrek aan tijd, invloed heeft op de intrinsieke motivatie van medewerkers (Boxall & Purcell, 2011). Daarnaast stellen Addison en Brundrett (2008) dat een hoge werkdruk één van de factoren is die docenten demotiveert. Een hoge werkdruk lijkt dus negatief van invloed te zijn op de professionaliteit van docenten. Ook uit de data blijkt dat de ervaren hoge werkdruk afbreuk doet aan de motivatie van sommige docenten. Zo wordt door een docent binnen school B aangegeven dat als de werkdruk binnen de school nog twee jaar zo hoog blijft dit een reden voor hem is om te vertrekken naar een andere school. De rectoren van school A en C geven aan dat dit gebrek aan tijd wordt veroorzaakt door de opbouw van een schooljaar. Doordat docenten tijdens alle schoolvakanties vrij zijn, moeten in de periode waarin wordt lesgegeven ook alle andere dingen gebeuren. Zij zien dan ook geen oplossingen voor dit gebrek aan tijd. Boxall en Purcell (2011) stellen echter dat de ervaren werkdruk kan worden verminderd door de ondersteuning die medewerkers ervaren door hun leidinggevende. Op deze manier zouden schoolleiders dus wel van invloed kunnen zijn op de ervaren werkdruk. Over ondersteuning die schoolleiders kunnen bieden wordt ingegaan in paragraaf 6.3.2.2.

### **1. Training en ontwikkeling**

Als eerste ondersteunend cluster HR-maatregelen wordt het cluster training en ontwikkeling onderscheiden. Door de direct betrokkenen wordt veel nadruk gelegd op de ondersteunende werking van allerlei vormen van training en ontwikkeling voor hun professionaliteit. Opvallend is dat de respondentengroep docenten voornamelijk ondersteuning ziet in informele vormen van training en ontwikkeling, zoals collegiale consultatie. Dit draagt volgens hen bij aan hun capaciteiten en motivatie. In formele vormen van training en ontwikkeling zien veel docenten minder ondersteuning. Schoolleiders stellen dat zowel formele als informele scholing bijdragen aan de capaciteiten en motivatie van docenten en zodoende de professionaliteit van docenten ondersteunen. Een aantal schoolleiders geeft hierbij aan dat docenten het nut van formele scholing zelf niet altijd zien en dat het daarom aan de schoolleiding is om formele scholing te organiseren.

Ook bij intervisie, collegiale consultatie en lesbezoeken lijkt de schoolleider een belangrijke rol te kunnen spelen. Hoewel alle direct betrokkenen namelijk aangegeven veel ondersteuning te zien in deze vormen van training en ontwikkeling, geven direct betrokkenen aan dat er op dat gebied nog wel wat te winnen valt. Vaak worden prioriteiten door docenten in de dagelijkse lespraktijk anders gelegd, waardoor bij een hoge werkdruk intervisie, collegiale consultatie en lesbezoeken bij collega's als eerste komen te vervallen. Ook dit

zou de schoolleiding voor docenten kunnen organiseren, waardoor het aannemelijker wordt dat docenten dit daadwerkelijk gaan doen.

## 2. Performance evaluatie, waardering en beloning

Als tweede cluster van HR-maatregelen is performance evaluatie, waardering en beloning onderscheiden. Alle direct betrokkenen zijn van mening dat performance evaluatie bijdraagt aan de groei van capaciteiten en zodoende de professionaliteit van docenten ondersteunt. Ook wordt door een aantal respondenten benadrukt dat performance evaluatie moet worden gekoppeld aan een portfolio en dat performance evaluatie de basis moet zijn voor ontwikkeling(splannen). De rectoren van school A en C stellen dat het bij performance evaluatie van belang is dat docenten zelf verantwoording afleggen, in plaats van dat de schoolleiding ze controleert, hier wordt verder op ingegaan bij punt 3 in deze paragraaf.

Het verbinden van zowel negatieve als positieve consequenties aan performance evaluatie is binnen alle vier de scholen een belangrijk thema. Er lijkt een opvallend verschil van inzicht te zijn over het verbinden van negatieve consequenties aan performance evaluatie tussen de respondentgroepen docenten en schoolleiders. De docenten van school A, B en D geven expliciet aan dat het aanspreken op en het verbinden van negatieve consequenties aan performance evaluatie moeizaam gaat binnen hun school en ook de docenten van school C lijken dit zo te ervaren, hoewel zij dit niet expliciet aangeven (zie paragraaf 4.3.4.1). Geen van de schoolleiders van school A, B en C (met uitzondering van de teamleider van school A) geeft aan dit een lastig thema te vinden en een gebrek aan ruimte te ervaren om negatieve consequenties te verbinden aan performance evaluatie. De schoolleiders van school D zijn hierop een uitzondering (zie paragraaf 5.4). Er lijkt een verschil van inzicht te zijn tussen de docenten en de overige schoolleiders. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat performance evaluatie vaak achter gesloten deuren plaatsvindt en dat consequenties die verbonden worden aan performance evaluatie daardoor niet altijd zichtbaar zijn. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat schoolleiders nog niet altijd in staat zijn om docenten aan te spreken op hun functioneren. Dit sluit aan bij het rapport van de Onderwijsraad (2013) die stelt dat schoolleiders nog niet altijd in staat zijn om het handelen van docenten goed aan te sturen. Daarnaast stelt de inspectie van het onderwijs dat performance evaluatie binnen veel scholen nog niet gebeurt (Inspectie van het onderwijs, 2013). Performance evaluatie is dus een belangrijk aandachtspunt voor de context specifieke invulling van peoplemanagement.

Ook het verbinden van positieve consequenties aan performance evaluatie is binnen alle vier de scholen een belangrijk thema. Hoewel Herzberg (2003) stelt dat financiële beloning er enkel voor zorgt dat medewerkers niet ontevreden zijn en er niet voor zorgt dat medewerkers tevreden zijn en Wright (2007) stelt dat werknemers die public service motivated zijn (zoals docenten) minder waarde hechten aan financiële beloningen en meer aan het helpen van anderen, ervaart een aantal direct betrokkenen dit anders. De docenten van scholen A en B en de teamleider van school B geven aan dat het voor de motivatie van docenten belangrijk is dat zij hogere salarissen krijgen. De docenten van school A stellen dat er in de politiek andere keuzes gemaakt moeten worden, omdat docenten anders geneigd zijn een ander beroep te kiezen.

De empirie lijkt hier de bestaande wetenschappelijke literatuur dus tegen te spreken. Echter, hier kan een kanttekening bij geplaatst worden. De docenten van school C en D geven namelijk expliciet aan dat beloning voor hen niet financieel hoeft te zijn, maar meer zit in maatwerk, het meedenken van de leidinggevende en de omgang met leerlingen. Daarnaast zijn er binnen school A en B oorzaken te vinden die ten grondslag kunnen liggen aan waarom docenten de ondersteunende werking van financiële beloning sterk benadrukken. Als we namelijk weer kijken naar de theorie van Herzberg (2003) dan geldt dat wanneer hygiëne factoren (factoren die van invloed zijn op de extrinsieke motivatie, zoals financiële beloning) afwezig of onvoldoende aanwezig zijn, dit ervoor zorgt dat medewerkers ontevreden zijn. Wanneer werknemers ontevreden zijn over hygiëne factoren is het aannemelijk dat zij veel aandacht schenken aan deze hygiëne factoren. Dit lijkt het geval te zijn bij de docenten van school A en B. Binnen school B lijkt een aantal docenten ontevreden te zijn over de hoogte van hun salaris doordat zij vanwege de financiële positie van de school niet het salaris krijgen waar zij volgens hun opleidingsniveau en werkzaamheden recht op hebben. Binnen school A lijken de docenten ontevreden te zijn over de hoogte van hun salaris doordat er binnen de school onduidelijkheid heerst over het beloningssysteem. Hierdoor valt het te verklaren dat de docenten van school A en B veel aandacht schenken aan de ondersteunende werking van financiële beloning. Het is



belangrijk om aandacht te besteden aan het wegnemen van de ontevredenheid bij de docenten van school A en B, maar als we de theorie van Herzberg (2003) volgen lukt dit niet door hogere salarissen toe te kennen aan docenten zoals de docenten van school A suggereren. Een manier om ontevredenheid weg te nemen is bij school A om openheid en transparantie te creëren rondom het beloningssysteem en ook bij school B lijkt openheid van zaken geven rondom de financiële mogelijkheden van de school een oplossing te zijn, stelt de teamleider.

Tot slot is waardering een belangrijk thema voor veel direct betrokkenen. Direct betrokkenen stellen dat waardering ervoor zorgt dat je net dat ene stapje extra wilt zetten en dus gemotiveerd bent en blijft. Waardering zit volgens de direct betrokkenen niet alleen in woorden, in de vorm van complimenten, maar ook in daden, in de vorm van maatwerk en het meedenken door de leidinggevende.

### **3. Invloed teamwerk en (team)autonomie**

Hoewel er verschillend wordt gedacht binnen de scholen over de ondersteunende werking van teams, stellen direct betrokkenen over het algemeen dat teams ondersteunend kunnen zijn voor de gelegenheid van docenten, mits de teams voldoende autonomie en verantwoordelijkheid hebben.

Alle direct betrokkenen zijn van mening dat het hebben van autonomie bijdraagt aan de motivatie van docenten en zodoende hun professionaliteit ondersteunt. De teamleider van school C stelt dat autonomie ook bijdraagt aan de ontwikkeling van capaciteiten van docenten. De schoolleiders van school C en D geven bij autonomie expliciet aan dat deze ingekaderd moet zijn en gekoppeld moet worden aan professionele verantwoordelijkheid. De rector van school A geeft daarbij aan dat docenten verantwoording moeten afleggen. Dit lijkt te kloppen met de behoefte van docenten. De docenten geven namelijk aan de ene kant aan dat zij autonomie nodig hebben om zich professioneel te kunnen gedragen, en in school A lijken regels en controle zelfs afbreuk te doen aan de motivatie van docenten, maar aan de andere kant geven zij aan dat ze feedback nodig hebben en dat ze willen worden aangesproken op hun functioneren. Hoewel docenten zelf niet aangeven dat autonomie ingekaderd moet zijn en gekoppeld moet worden aan professionele verantwoordelijkheid, lijkt dit wel bij te kunnen dragen aan hun professionaliteit. De theorie van Gastelaars (2006) onderstreept dit. Gastelaars (2006) stelt dat bij professionele autonomie ook professionele verantwoording hoort. Verantwoording betekent niet dat controle moet plaatsvinden door middel van regels, maar wel dat docenten verantwoording moeten afleggen en ook aangesproken kunnen worden op hun functioneren.

De docenten van alle scholen geven aan dat het voor hun motivatie van belang is dat zij invloed hebben op hun werkzaamheden. Ook de schoolleiders geven over het algemeen aan dat het voor de motivatie van docenten van belang is dat ze gehoord worden en dat er wat gedaan wordt met wat docenten aandragen. De schoolleiders van school C denken hier anders over. Zij zijn van mening dat docenten grote invloed moeten hebben op hun eigen ontwikkeling, maar beperkte invloed op andere zaken binnen de school, zoals beleid. Lubberman & Pijpers (2013) stellen dat wanneer docenten betrokken worden bij beslissingen en beleid, vernieuwingen succesvol kunnen zijn. Het hebben van invloed op en het worden betrokken bij beslissingen lijkt zodoende van belang voor de schoolorganisatie. Dit wordt onderstreept door een voorbeeld in school B. In school B is een aantal jaren geleden het werken in teams ingevoerd. De docenten geven aan niet bij deze beslissing en de implementatie ervan betrokken te zijn geweest, wat resulteerde in weerstand tegen het werken in teams. Het lijkt alsof betrokkenheid bij en invloed op de implementatie en de beslissing over het werken in teams bij had kunnen dragen aan de motivatie van docenten en daarmee aan draagvlak voor het werken in teams. Ondanks de andere visie van de schoolleiders van school C lijkt het hebben van invloed dus ondersteunend te zijn voor de motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten.

### **4. Werving en selectie**

Een aantal van de direct betrokkenen onderscheidt werving en selectie als ondersteunend element voor de professionaliteit van docenten. Werving en selectie moeten ervoor zorgen dat bij teams van docenten alle benodigde competenties aanwezig zijn en dat er een zekere balans is tussen docenten binnen deze teams. Daarnaast moet met werving en selectie gezorgd worden dat docenten worden geselecteerd die bij de taakomschrijving passen, in plaats van dat er uitzonderingen op de taakomschrijving worden gemaakt voor de docent wanneer hij in dienst is. Dit verlaagt de werkdruk van andere docenten en is zodoende

ondersteunend voor de motivatie en daarmee voor de professionaliteit van docenten. Het cluster werving en selectie is lang niet door alle respondenten expliciet als ondersteunend voor de professionaliteit van docenten onderscheiden. Dit valt te verklaren doordat het cluster werving en selectie geen peoplemanagement-element is waar docenten (na hun aanstelling) mee te maken hebben. Hierdoor kan het zijn dat de meeste respondenten niet aan werving en selectie denken bij ondersteuning door peoplemanagement.

## 5. Maatwerk

In overeenstemming met de bevindingen van Knies (2012) stellen alle direct betrokkenen dat het toepassen van maatwerk kan bijdragen aan de professionaliteit van docenten. Doordat maatwerk op diverse manieren kan worden toegepast kan het via verschillende mediërende variabelen van ondersteuning zijn voor de professionaliteit van docenten.

## 6. Strategisch HRM

Naast dat er vier clusters van HR-maatregelen zijn onderscheiden, is er door de direct betrokkenen ook aandacht gefocust op de ondersteunende werking van strategisch HRM voor de professionaliteit van docenten. Door veel van de direct betrokkenen wordt aandacht gefocust op het belang van onderlinge afstemming van de clusters. Zo stellen direct betrokkenen dat training en ontwikkelingsplannen moeten volgen uit performance evaluatie en dat performance evaluatie (het afleggen van verantwoording) moet volgen uit professionele verantwoordelijkheid (autonomie). Als gevolg van deze afstemming zouden training en ontwikkelingsactiviteiten gericht kunnen worden ingezet, waardoor deze sterker bijdragen aan de groei en motivatie van medewerkers, dan wanneer deze niet gekoppeld worden aan performance evaluatie. De afstemming van performance evaluatie (het afleggen van verantwoording) en autonomie is al eerder behandeld in deze paragraaf bij punt 3. De visie van direct betrokkenen over de ondersteunende werking van afstemming van HR-instrumenten is in overeenstemming met verschillende strategisch HRM literatuur. Zo onderscheidt Boselie (2010) vier vormen van *fit* (afstemming van HR-beleid) waar afstemming van HR-maatregelen onderling er één van is, die bijdragen aan organisatieperformance (zie ook: Boxall & Purcell, 2011; Bowen & Ostroff, 2004).

Daarnaast wordt er binnen school A en B aandacht gefocust op dat het ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten als het HR-beleid als consistent, duidelijk, transparant, onderscheidend en eerlijk moet worden ervaren door docenten. Binnen school A en B valt op dat er geen volledige overeenstemming is over de organisatiecultuur en de ervaring van HRM-beleid. Binnen school A blijkt dit allereerst uit dat de teamleider de organisatiedoelen over professionalisering van docenten niet ondersteunt. De teamleider is als lijnmanager van invloed op de perceptie die medewerkers hebben van het HRM-beleid (Purcell & Hutchinson, 2007) en als de teamleider de organisatiedoelen niet onderschrijft, is het aannemelijk dat ook medewerkers geen gedeelde betekenis zullen vormen over de organisatiedoelen (Bowen & Ostroff, 2004). Het is volgens Bowen & Ostroff (2004) dan ook van belang dat de belangrijkste zenders van HRM (leidinggevend) het met elkaar eens zijn zodat ze dezelfde boodschap uitzenden aan werknemers. Daarnaast is binnen school A het beloningssysteem niet helder en ook dit doet afbreuk aan de sterkte van het HRM systeem (Bowen & Ostroff, 2004). Ook binnen school B is er geen volledige gedeelde perceptie op de organisatiecultuur, dit blijkt uit dat docenten inconsistente ervaringen in de prioriteit die de schoolleiding zegt te hebben, bijvoorbeeld voor professionalisering van het personeel, en een gebrek aan middelen die beschikbaar zijn om deze professionalisering te realiseren.

### 6.3.2.2 Leiderschapsgedrag

Door alle direct betrokkenen wordt de ondersteunende factor van leidinggevend gezien voor de professionaliteit van docenten. Zo wordt in elke focusgroep gezegd: “zonder relatie, geen prestatie”, waarmee de relatie tussen leidinggevend en docenten wordt bedoeld. Dit sluit aan bij literatuur van Purcell & Hutchinson (2007) en Knies (2012) die stellen dat leidinggevend sterk van invloed zijn op de perceptie die medewerkers hebben van HR-beleid. Door de direct betrokkenen worden vier ondersteunende domeinen van leiderschapsgedrag gezien: het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling van medewerkers, het realiseren van optimale condities voor leren en doceren, visie & richting en er worden persoonlijkheidskenmerken van de schoolleider onderscheiden die bijdragen aan de motivatie van docenten.

### 1. Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling

In overeenstemming met de literatuur van Knies (2012) en Waslander et al. (2012) stellen alle direct betrokkenen dat het ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten wanneer leidinggevend de ontwikkeling van docenten stimuleren en ondersteunen. Belangrijk hiervoor is dat leidinggevend een cultuur creëren waarin fouten mogen worden gemaakt, docenten helpen met het opstellen van individuele leerdoelen, regelmatig performance evaluaties houden met docenten, deze evaluaties koppelen aan ontwikkelingsplannen en dat leidinggevend bij het stimuleren en ondersteunen van ontwikkeling uitgaan van de kracht van medewerkers.

### 2. Realiseren van optimale condities voor leren en doceren

In overeenstemming met de literatuur van Knies (2012) en Waslander et al. (2012) wordt door een aantal direct betrokkenen gesteld dat schoolleiders moeten zorgen voor een optimale leeromgeving door bijvoorbeeld te zorgen voor voldoende leermiddelen. Dit draagt bij aan de gelegenheid en daarmee aan de professionaliteit van docenten. Het is opvallend dat dit domein van leiderschapsgedrag niet veel aandacht krijgt van direct betrokkenen tijdens de interviews en focusgroepen. De teamleider van school C geeft hier een mogelijke verklaring voor. Hij geeft aan niet veel aandacht te besteden aan het realiseren van een optimale leeromgeving omdat hij dit minder spannend vindt dan de overige elementen van leiderschap.

### 3. Visie en richting

Een aantal respondenten van alle vier de scholen geeft aan dat het voor de motivatie van docenten van belang is dat de schoolleider zorgt voor visie en richting. De docenten van school B geven daarbij expliciet aan dat de verdeling van middelen ook gebaseerd moet worden op die visie en richting. Dit is in tegenstelling met de verwachting vanuit het theoretisch kader. Er werd namelijk verwacht dat direct betrokkenen alleen leiderschapsgedrag van de teamleider zouden onderscheiden, omdat docenten vooral te maken hebben met leiderschapsgedrag van de teamleider. Het geven van visie en richting wordt voornamelijk gedaan door hogere schoolleiders, maar wordt dus wel als ondersteunend ervaren voor de professionaliteit van docenten.

### 4. Persoonlijkheid van de schoolleider

Hoewel persoonlijkheidskenmerken van de schoolleider niet te zien zijn als leiderschapsgedrag, worden wel persoonlijkheidskenmerken van schoolleiders onderscheiden die als ondersteunend worden ervaren voor de motivatie van docenten. Zo moet er congruentie zijn tussen wat schoolleiders zeggen, doen en uitstralen, of zoals docent 3 in één zin omschrijft wat zij van haar leidinggevende verwacht: "*practice what you preach*". Daarnaast stellen direct betrokkenen dat schoolleiders in staat moet zijn een wederzijdse vertrouwensband op te bouwen. Dit draagt volgens hen bij aan de zelfverzekerdheid van docenten, dat weer bijdraagt aan de groei in capaciteiten. Wat volgens direct betrokkenen bijdraagt aan de vertrouwensrelatie tussen leidinggevend en docenten is dat de leidinggevende zichtbaar is op de werkvloer.

Daarnaast stellen direct betrokkenen dat schoolleiders open en transparant moeten zijn. Het belang hiervan komt tijdens de gesprekken met direct betrokkenen meerdere malen naar voren. Openheid en transparantie zorgen voor begrip bij docenten, wat bijdraagt aan hun motivatie. Een verklaring voor deze ondersteuning door openheid en transparantie kan worden gevonden binnen de literatuur over *Public service motivation*. Uit de data valt af te leiden dat docenten inderdaad zoals verwacht uit de literatuur public service motivated zijn. Eén van de kenmerken van public service motivated medewerkers is dat zij behoefte hebben aan democratisch bestuur (Vandenabeele, 2008). Kenmerken van democratisch bestuur zijn gelijkheid, verantwoordelijkheid, transparantie en ethisch handelen (Vandenabeele, 2008; Mathur & Skelcher, 2007).

Tot slot wordt door direct betrokkenen gesteld dat het ondersteunend voor de professionaliteit van docenten is als schoolleiders weten te inspireren. De rector van school A omschrijft dit als het regelmatig schetsen van een droombeeld van het leraarschap. Hoewel persoonlijkheidskenmerken geen leiderschapsgedrag zijn en vaak niet kunnen worden aangeleerd, kunnen schoolleiders wel zorgen dat ze zichtbaar zijn binnen de organisatie en open en transparant zijn over wat er speelt binnen de organisatie.

#### 6.3.3 Beantwoording deelvraag

Concluderend kan de deelvraag: "*welke peoplemanagement-activiteiten zijn nodig ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten volgens docenten en schoolleiders en waarom?*" als volgt worden

beantwoord. Direct betrokkenen stellen dat zowel HR-maatregelen als leiderschapsgedrag van schoolleiders ondersteunend kunnen zijn voor de professionaliteit van docenten. Daarbij onderscheiden direct betrokken vier clusters van HR-maatregelen die ondersteunend zijn. Het eerste cluster training en ontwikkeling draagt bij aan de capaciteiten en motivatie van docenten. De schoolleider heeft een belangrijke rol bij het toepassen van training en ontwikkeling, omdat docenten zelf niet altijd het nut zien van formele scholing en andere vormen van training en ontwikkeling vaak niet toepassen doordat zij in hun dagelijkse onderwijspraktijk hun prioriteiten ergens anders leggen. Schoolleiders doen er daarom goed aan training en ontwikkeling te organiseren voor docenten.

Het tweede cluster performance evaluatie, waardering & beloning draagt ook bij aan de capaciteiten en motivatie van docenten. Ook hier heeft de schoolleider een belangrijke rol. Hij moet in staat zijn docenten aan te spreken op hun functioneren en daarnaast regelmatig waardering uitspreken. De empirie geeft aanwijzingen dat schoolleiders nog niet zo goed zijn in het aanspreken van docenten en dit wordt ondersteund door de inspectie van het onderwijs die stelt dat binnen veel VO scholen nog geen performance evaluatiegesprekken plaatsvinden (inspectie van het onderwijs, 2013). Dit is dan ook een belangrijk aandachtspunt. Hogere beloningen lijken niet bij te kunnen dragen aan een blijvende motivatie van docenten, openheid rondom het beloningssysteem wel. Scholen doen er daarom goed aan een duidelijke performance evaluatiestructuur te maken met een transparant beloningssysteem.

Het derde cluster invloed, teamwerk en (team)autonomie kan bijdragen aan de motivatie en gelegenheid van docenten. Daarbij geldt zowel voor teams als voor docenten dat ze voldoende autonomie en verantwoordelijkheid moeten hebben en verantwoording moeten afleggen over hun handelen. Daarnaast draagt het hebben van invloed bij aan de motivatie van docenten.

Met het vierde cluster, werving en selectie, moeten schoolleiders zorgen voor selectie van docenten die passen bij de taakomschrijving, in plaats van dat de taakomschrijving wordt aangepast op de docent. De ondersteunende werking van de onderscheiden HR-activiteiten wordt versterkt, wanneer er wordt gezorgd voor afstemming tussen de HR-activiteiten en wanneer de HR-activiteiten voor docenten transparant, consistent en begrijpelijk zijn. Hiervoor is communicatie tussen leidinggevend en onderling en tussen leidinggevend en docenten belangrijk.

Vanuit leiderschapsgedrag draagt het stimuleren en ondersteunen van de professionele ontwikkeling van docenten bij aan de capaciteiten van docenten. Voor de gelegenheid van docenten is het ondersteunend als leidinggevend zorgen voor een optimale leeromgeving. Daarnaast is het voor de motivatie van docenten ondersteunend wanneer leidinggevend zorgen voor een visie en richting binnen de organisatie. Tot slot is het positief van invloed op de motivatie van docenten als een schoolleider open en transparant is, weet te inspireren en in staat is een wederzijdse vertrouwensband op te bouwen met docenten.

## **6.4 Ruimte voor peoplemanagement**

### **6.4.1 Theoretisch antwoord**

Knies en Leisink (forthcoming) stellen dat de ruimte voor peoplemanagement van middenmanagers in de publieke sector beperkt zou zijn door institutionele druk voortkomend uit overheidsregelgeving, gedetailleerd personeelsbeleid en dergelijke (Knies & Leisink, forthcoming). Hierdoor wordt verwacht dat schoolleiders en in het bijzonder teamleiders een beperkte ruimte zullen ervaren voor peoplemanagement. Aanvullend stellen Knies & Leisink (forthcoming) dat er een positieve relatie is tussen de mate van autonomie die leidinggevend ervaren en de motivatie van leidinggevend om werknemers te ondersteunen. Hierdoor wordt verwacht dat wanneer schoolleiders een beperkte ruimte ervaren voor peoplemanagement dit afbreuk doet aan hun motivatie om docenten te ondersteunen.

### **6.4.2 Empirisch antwoord en discussie**

De meeste schoolleiders ervaren veel ruimte voor peoplemanagement. De data lijkt hier dan ook niet overeen te komen met de literatuur van Knies en Leisink (forthcoming), die veronderstellen dat de gelegenheid van middenmanagers in de publieke sector beperkt wordt door institutionele druk die bijvoorbeeld voortkomt uit overheidsregelgeving. De rectoren van school A, B en C geven expliciet aan

weinig beperkt te worden in hun ruimte en ook de teamleiders van school B en C geven aan veel ruimte te ervaren voor peoplemanagement. Alleen de schoolleiders van school D en de teamleider van school A geven aan beperkt te worden in hun ruimte, maar deze beperking kan bij school D worden verklaard door de context waarin de school zich bevindt en bij school A door de organisatie van de school waarin teamleiders maar acht uur per week hebben voor hun teamleidertaken.

Een verklaring voor het verschil in theorie en empirie kan liggen in de context van het voortgezet onderwijs. Het voortgezet onderwijs is in de afgelopen jaren sterk gedecentraliseerd, waardoor schoolleiders meer integraal verantwoordelijk zijn geworden, onder andere voor personeelsbeleid (Van Veen, 2008). Dit kan ervoor zorgen dat schoolleiders meer ruimte ervaren voor peoplemanagement dan andere (midden)managers in publieke organisaties. Een andere verklaring voor het verschil in theorie en empirie kan liggen in de methoden van onderzoek. In dit onderzoek is in het algemeen gevraagd naar de ruimte die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement, terwijl Knies en Leisink (forthcoming) respondenten hebben gevraagd naar ruimte die zij ervaren voor specifieke taken. Tot slot geven een aantal schoolleiders expliciet aan dat de ruimte zo groot is als schoolleiders het zelf durven te maken. De ruimte voor peoplemanagement die schoolleiders ervaren kan daardoor ook persoonsgebonden zijn. Aangezien er in dit onderzoek slechts acht schoolleiders zijn geïnterviewd kan daardoor niet in het algemeen gesteld worden dat schoolleiders in het VO voldoende ruimte ervaren voor peoplemanagement.

Overeenkomstig met de theorie van Knies en Leisink (forthcoming) is dat de beperkte ervaren ruimte door de schoolleiders van school D en de teamleider van school A van invloed is op hun motivatie en leidt de beperkte ruimte bij de schoolleiders van school D zelfs tot frustratie.

Concluderend kan de deelvraag: *“Hoe ervaren schoolleiders de ruimte die zij hebben voor peoplemanagement?”* beantwoord worden met: de schoolleiders ervaren over het algemeen veel ruimte voor peoplemanagement. Dit is in tegenstelling met de verwachting vanuit de literatuur en geeft aanleiding om vervolgonderzoek te doen naar de ruimte van schoolleiders voor peoplemanagement.

## 6.5 Uitkomst verwachtingen

In het theoretisch kader zijn een aantal verwachtingen gesteld, hier wordt besproken of deze verwachtingen zijn uitgekomen. Een aantal verwachtingen is bij de beantwoording van de deelvragen al besproken en wordt hier niet verder toegelicht.

- *De drie algemeen geldende principes van goed HRM gelden ook voor het VO*
- *Er kunnen best-principles worden onderscheiden voor goed HRM in het VO*

De drie algemeen geldende principes van Boxall & Purcell (2011) zijn dat goed strategisch HRM te maken heeft met meerdere doelen, wordt afgestemd op de context waarin scholen zich bevinden en een bijdrage levert aan de organisatiedoelen doordat het van invloed is op de houding en het gedrag van werknemers. Het klopt inderdaad dat scholen te maken hebben met meerdere doelen. Het hogere doel van scholen is dat ze goed onderwijs willen leveren, echter, scholen hebben ook te maken met economische doelen en institutionele doelen, zoals het voldoen aan de normen van de inspectie. In de context specifieke invulling van strategisch peoplemanagement wordt inderdaad rekening gehouden met de context van scholen en wordt er vanuit gegaan dat HRM een bijdrage levert aan organisatiedoelen doordat het van invloed is op de AMO variabelen van medewerkers. Daarnaast zijn er *best-principles* van HR-clusters en leiderschapsgedrag onderscheiden die in de context specifieke invulling van strategisch peoplemanagement zijn opgenomen.

- *Er is verschil tussen de sterke en zwakke scholen in de mate van afstemming van HR-beleid op de organisatiedoelen, -context en de HR-activiteiten op elkaar en in de mate waarin het HR-beleid van de scholen als consistent, duidelijk, transparant, onderscheidend en eerlijk wordt ervaren.*

Deze verwachting is niet uitgekomen. Dit valt te verklaren doordat zwakke scholen er vaak in slagen om binnen een paar jaar te komen tot een duurzame kwaliteitsverbetering (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Dit lijkt bij school B en D het geval te zijn, want binnen die scholen is in de afgelopen jaren sterk geïnvesteerd in ontwikkeling van personeelsbeleid en leiderschap. Het is aannemelijk dat hierdoor de verschillen tussen de zwakke en sterke scholen zijn afgenomen.

- *HR-maatregelen en leiderschapsgedrag zijn van invloed op de capaciteiten, motivatie en gelegenheid van docenten en daarmee op de professionaliteit van docenten.*

Deze verwachting is uitgekomen en behandeld in paragraaf 6.3.

- *De HR-clusters training/ontwikkeling, participatie/autonomie/job design, performance evaluatie/beloningen, teamwerk/autonomie, werk-privébalans, werving/selectie, werkzekerheid, strategische personeelsplanning en arbeidsomstandigheden gericht op gezondheid & veiligheid zijn ondersteunend voor de professionaliteit van docenten.*

Deze verwachting is gedeeltelijk uitgekomen. De clusters werk-privébalans, werkzekerheid, strategische personeelsplanning en arbeidsomstandigheden zijn niet als ondersteunend onderscheiden, de overige clusters wel. Deze verwachting is behandeld in paragraaf 6.3.

- *Schoolleiders zijn ondersteunend voor de professionaliteit van docenten door te zorgen voor optimale leer- en doceeromstandigheden en door docenten te stimuleren en ondersteuning in hun ontwikkeling.*
- *Er worden alleen ondersteunende elementen onderscheiden op het niveau van de directe leidinggevende van docenten, waardoor domeinen van hogere niveaus van schoolleiderschap (zoals: visie & richting en strategisch omgaan met de omgeving) buiten beschouwing zullen vallen.*

De eerste verwachting is uitgekomen. Aanvullend zijn door direct betrokkenen kenmerken van de persoonlijkheid van schoolleiders onderscheiden die ondersteunend zijn voor hun motivatie en daarnaast stellen direct betrokkenen dat schoolleiders moeten zorgen voor visie en richting. Hierdoor is de tweede verwachting niet uitgekomen. Visie en richting worden namelijk vooral gegeven door hogere schoolleiders. Dit is behandeld in paragraaf 6.3.

- *Er wordt geen eenduidige betekenis gegeven aan de professionaliteit van docenten door direct betrokkenen.*
- *Docenten geven geen eenduidige betekenis doordat zij zich identificeren met verschillende ideaaltypische profielen van professionele docenten.*
- *Docenten hebben niet dezelfde behoefte aan ondersteuning vanuit peoplemanagement, omdat zij zich identificeren met verschillende ideaaltypische profielen.*

Deze verwachtingen zijn niet uitgekomen. Er wordt een gedeelde betekenis gegeven aan de professionaliteit van docenten, waarbij direct betrokkenen het alleen niet eens zijn over de gedraging onderzoeken. Bij de docenten zijn geen ideaaltypische profielen herkend. Hier moet bij worden gezegd dat in dit onderzoek niet getoetst is op ideaaltypische profielen bij docenten. De profielen waren slecht een punt van aandacht voor de onderzoeker tijdens de dataverzameling. Docenten geven een gedeelde betekenis aan hun professionaliteit en geven daarnaast een gedeelde betekenis aan ondersteunende peoplemanagement-elementen.

- *Schoolleiders ervaren onvoldoende ruimte voor peoplemanagement en dit is van invloed op hun motivatie om docenten te ondersteunen.*

Deze verwachting is niet uitgekomen. Schoolleiders zeggen in het algemeen voldoende ruimte te ervaren voor peoplemanagement. Echter, ruimte lijkt persoonsgebonden te zijn (zie paragraaf 6.4) en dat geeft aanleiding om verder onderzoek te doen naar deze verwachting.

## **6.6 Beantwoording hoofdvraag en aanbevelingen**

De centrale onderzoeksvraag: *“hoe moet strategisch peoplemanagement van scholen in het voortgezet onderwijs worden ingericht om de professionaliteit van docenten te ondersteunen?”* heeft in dit onderzoek geleid tot een context specifieke invulling van peoplemanagement ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten die is weergegeven in figuur 10 aan het begin van dit hoofdstuk.

Strategisch peoplemanagement dat de professionaliteit van docenten ondersteunt is afgestemd op de doelen die scholen nastreven en de context waarin scholen zich bevinden. Voor die afstemming is het nodig dat scholen een missie hebben waar concrete doelen uit voortkomen die rekening houden met de context waarin scholen zich bevinden. Om de doelen te bereiken is het nodig dat scholen in kaart brengen welke prestaties van docenten nodig zijn om de doelen te behalen. Daarvoor is het nodig dat scholen helder hebben welke capaciteiten, motivatie en gelegenheid docenten nodig hebben om deze prestaties te kunnen

leveren en welke ondersteuning docenten nodig hebben vanuit peoplemanagement om over de benodigde capaciteiten, motivatie en gelegenheid te beschikken om de prestaties te leveren die benodigd zijn voor het behalen van de organisatiedoelen.

Naast deze afstemming van peoplemanagement op de organisatiedoelen en –context bevat strategisch peoplemanagement-beleid dat de professionaliteit van docenten ondersteunt in ieder geval de in figuur 10 gepresenteerde HR-clusters en elementen van leiderschapsgedrag. Daarbij is het bij het HR-cluster training en ontwikkeling allereerst van belang dat scholen zorgen voor voldoende trainings- en ontwikkelingsmogelijkheden. Daarnaast is het specifiek van belang dat scholen training en ontwikkeling voor docenten organiseren, omdat docenten niet altijd de tijd nemen voor informele training en ontwikkeling en zelf niet altijd het nut zien van formele training en ontwikkeling. Hierdoor zullen zij niet snel geneigd zullen zijn om formele scholing te volgen en is dus een belangrijke taak voor de schoolleider weggelegd. Scholen doen er wat training en ontwikkeling betreft tot slot goed aan om trainings- en ontwikkelingsactiviteiten gericht in te zetten op basis van de performance evaluatie van docenten.

Scholen moeten ervoor zorgen dat de procedure van performance evaluatie transparant en inzichtelijk is voor docenten en dat performance evaluatie daarnaast plaatsvindt op regelmatige basis. Het is van belang dat schoolleiders tijdens deze formele performance evaluatie en tijdens informele gesprekken hun waardering uitspreken richting docenten. Daarnaast moeten schoolleiders ook tijdens informele momenten docenten aanspreken op hun handelen wanneer een situatie daar om vraagt, dit lijken schoolleiders nog niet altijd te doen/kunnen. Scholen moeten zorgen voor een duidelijk en transparant beloningssysteem.

Het werken in teams/secties draagt bij aan de gelegenheid van docenten wanneer de teams/secties voldoende autonomie en verantwoordelijkheid ervaren. Deze autonomie en verantwoordelijkheid moeten duidelijk gekoppeld worden aan professionele verantwoording. Dit geldt ook voor de autonomie en verantwoordelijkheid van individuele docenten. Scholen moeten bij werving en selectie van nieuwe medewerkers, medewerkers selecteren op basis van de functieomschrijving en de functieomschrijving niet aanpassen op de medewerker.

Vanuit schoolleiders is het van belang dat ze de professionele ontwikkeling van docenten stimuleren en ondersteunen. Daarnaast moeten schoolleiders zorgen voor een optimale leer- en doceeromgeving voor docenten en moeten schoolleiders zorgen voor een duidelijke visie en richting. Direct betrokkenen stellen daarnaast dat schoolleiders zichtbaar en open en transparant moeten zijn over wat er in de school speelt. Tot slot is het van belang dat de schoolleider voldoende ruimte ervaart om peoplemanagement in de praktijk te brengen.

## **6.6.1 Aanbevelingen voor peoplemanagement in het VO**

### **1. Strategisch peoplemanagement**

Strategisch peoplemanagement dat de professionaliteit van docenten ondersteunt is afgestemd op de doelen die scholen nastreven en de context waarin scholen zich bevinden. Om dat te kunnen doen moeten scholen zichzelf een onderscheidende missie stellen die rekening houdt met de context waarin zij zich bevinden. Uit die missie moeten scholen concrete doelen afleiden die te operationaliseren zijn naar prestaties die docenten moeten leveren om de doelen te behalen. Om die prestaties te leveren moeten docenten professioneel gedrag vertonen en om dat gedrag te kunnen vertonen is het nodig dat docenten over een specifieke set aan capaciteiten, motivatie en gelegenheid beschikken. Pas als scholen dit in kaart hebben gebracht, moeten zij zich gaan richten op welke elementen er in het peoplemanagement-beleid moet zitten om de capaciteiten, motivatie en gelegenheid van docenten te ondersteunen. Daarbij doen scholen er goed aan om in ieder geval de onderscheiden HR-clusters en het onderscheiden leiderschapsgedrag uit figuur 10 in hun peoplemanagement-beleid op te nemen.

### **2. Specifieke aanbevelingen met betrekking tot de peoplemanagement-elementen**

Allereerst moeten scholen zorgen voor voldoende faciliteiten voor formele en informele vormen van training en ontwikkeling binnen de school. Met faciliteiten wordt bedoeld dat er niet alleen voldoende opleidingen worden aangeboden, maar ook dat er tijd geboden wordt voor training en ontwikkeling. Daarnaast is het aan te bevelen om trainings- en ontwikkelingsvormen voor docenten te organiseren, omdat docenten niet altijd

de tijd nemen voor informele training en ontwikkeling en zelf niet altijd het nut zien van formele training en ontwikkeling. Scholen doen er goed aan de inzet van training en ontwikkeling af te stemmen op de performance evaluaties van docenten.

Ten tweede moeten scholen een cultuur creëren waarin zowel leidinggevendenden als docenten elkaar feedback durven te geven zowel tijdens formele momenten, zoals bij een performance evaluatie gesprek, als tijdens informele momenten wanneer een situatie ervoor zorgt dat leidinggevendenden of docenten elkaar iets terug willen geven. Alle direct betrokkenen geven aan behoefte hebben aan een aanspreekcultuur, terwijl ook veel direct betrokkenen aangeven dat aanspreken vaak lastig gaat in het onderwijs. Het vormen van een aanspreekcultuur begint bij de leidinggevende, dus is het van belang dat leidinggevendenden in staat zijn om docenten dingen terug te geven en docenten er daarnaast ook op te wijzen om hun collega's dingen terug te geven, wanneer een situatie daar om vraagt.

Scholen moeten zorgen voor een duidelijke beoordelingsstructuur met een regelmatige gesprekcyclus en een transparant beloningssysteem. Het is aan te bevelen om deze beoordelingsstructuur, gesprekcyclus en dit beloningssysteem duidelijk te communiceren naar docenten, zodat iedereen binnen de organisatie weet waar hij aan toe is. Daarnaast moeten schoolleiders zowel tijdens formele gesprekken als tijdens informele gesprekken regelmatig waardering uiten richting docenten. Naast dat scholen er goed aan doen waardering te uiten in de vorm van complimenten, is het aan te raden om maatwerk toe te passen. Dit voelt voor docenten ook als waardering van hun functioneren.

Het is aan te raden een organisatiestructuur te hanteren waarbij er gewerkt wordt in teams of secties omdat dit bijdraagt aan de gelegenheid van docenten. Daarbij is het van belang dat die teams/secties voldoende autonomie en verantwoordelijkheid ervaren en dat de teams/secties zelf verantwoording afleggen over hun handelen, of ter verantwoording worden geroepen wanneer dat nodig is. Daarvoor is het nodig dat teams een afgebakende verantwoordelijkheid hebben, zodat concreet is waar de verantwoordelijkheid van teams begint en ophoudt. Hetzelfde geldt voor de verantwoordelijkheid en autonomie van docenten.

Schoolleiders moeten zorgen voor een heldere visie en richting binnen de school en daarbij is het belangrijk dat de belangrijkste zenders van HR-beleid dezelfde boodschap uitdragen. Daarvoor is communicatie tussen leidinggevendenden onderling van belang. Daarnaast is het belangrijk dat schoolleiders open en transparant zijn richting docenten over beslissingen die worden genomen. Daarbij doen schoolleiders er goed aan om docenten te betrekken bij belangrijke beslissingen en vernieuwingen in de school. Schoolleiders moeten daarnaast docenten stimuleren en ondersteunen in hun ontwikkeling. Tot slot moeten scholen zorgen dat teamleiders voldoende tijd krijgen voor hun teamleiderfunctie.

### **6.6.2 Aanbevelingen voor de VO-raad**

De VO-raad doet er allereerst goed aan om bovenstaande aanbevelingen mee te nemen in de scholing strategisch HRM die wordt aangeboden door de VO-academie in 2013/2014. Wanneer de VO-raad ervoor kiest om de scholing strategisch HRM te continueren en onder te brengen bij een extern scholingsinstituut, is het aan te bevelen dat de VO-raad er zorg voor draagt om de visie van strategisch HRM te waarborgen.

Wat betreft de professionaliteit van docenten valt het op dat de VO-raad het in haar betekenisgeving vooral heeft over professionalisering en daardoor geen betekenis geeft aan de uitkomst van het proces van professionalisering, de professionaliteit van docenten (zie bijvoorbeeld: VO-raad, 2013b; VO-raad, forthcoming). Het is aan te raden dat de VO-raad betekenis geeft aan de professionaliteit van docenten en daarmee een doel stelt voor het proces van professionalisering.

Ook wat betreft strategisch HRM heeft de VO-raad een belangrijke taak in de betekenisgeving van de gehele VO sector. Er bestaan veel verschillende betekenissen over strategisch HRM, zo stelt de Onderwijsraad (2013) dat HR-beleid strategisch is door naast de functiemix en functioneringsgesprekken ook componenten van werving en selectie en loopbaanontwikkeling mee te nemen. Over de afstemming van HR-beleid aan de context waarin scholen zich bevinden en de doelen die scholen zichzelf stellen, wordt voor zover de onderzoeker bekend niet gesproken in het VO. De VO-raad spreekt in haar visiedocument wel over strategisch HRM, maar kent hier geen betekenis aan toe (zie: VO-raad, forthcoming, pp. 10-11). De VO-raad geeft aan in te willen steken op strategisch HRM en het toekennen van een duidelijke betekenis aan wat de



VO-raad verstaat onder strategisch HRM en op welke manier dit aansluit of juist verschillend is ten opzichte van andere HRM opvattingen in de VO sector is daarvoor de eerste stap. Hetzelfde geldt voor peoplemanagement. Dit onderzoek toont aan dat de schoolleider inderdaad een sleutelrol heeft bij de toepassing van HRM en de VO-raad doet er dan ook goed aan om strategisch peoplemanagement uit te dragen. Hoewel dit onderzoek aanwijzingen geeft voor dat de invloed van publieke opiniemakers (zoals de VO-raad) beperkt zou zijn, laat dit onderzoek ook zien dat publieke actoren wel degelijk van invloed zijn op de betekenisgeving van rectoren (bijvoorbeeld bij onderzoeken). De VO-raad kan met haar betekenisgeving aan strategisch peoplemanagement dus van invloed zijn op scholen. Wel is het aan te raden vervolgonderzoek te doen naar hoe de VO-raad dit het beste kan doen.

Dit onderzoek ondersteunt de veronderstelling van de Onderwijsraad (2013) dat schoolleiders niet altijd toegerust zijn op het inrichten en uitvoeren van HR-beleid. Zo lijken schoolleiders niet altijd in staat te zijn om docenten aan te spreken op hun functioneren en om te zorgen voor openheid en transparantie. De VO-raad wil met haar VO-academie sturing geven aan de professionalisering van schoolleiders en bestuurders op het gebied van HRM (VO-raad, forthcoming), het is daarom aan te raden om verder onderzoek te doen naar de capaciteiten van schoolleiders op het gebied van strategisch HRM, zodat professionalisering gericht kan worden ingezet.

### **6.6.3 Aanbevelingen voor vervolg onderzoek**

Allereerst is het aan te bevelen om vervolg onderzoek te doen naar de overige elementen van de PPP-keten in de context van het VO. Daarbij is het interessant om onderzoek te doen naar of de aannames die in dit onderzoek worden gedaan kloppen, dus of de professionaliteit van docenten inderdaad bijdraagt aan een betere performance van docenten en of een betere performance van docenten inderdaad bijdraagt aan betere organisatieopbrengsten. Daarnaast is het interessant om vervolgonderzoek te doen naar de implicaties van de in dit onderzoek onderscheiden inrichting van peoplemanagement in het VO voor organisatie- en medewerkeropbrengsten. Doordat dit onderzoek kwalitatief van aard is, is het verkregen antwoord op de hoofdvraag in beperkte mate generaliseerbaar. Het is daarom aan te raden om kwantitatief vervolgonderzoek te doen naar de onderscheiden ondersteunende peoplemanagement-elementen en daarbij de HR-cluster baanzekerheid mee te nemen, omdat dit onderzoek aanwijzingen geeft dat ook dat cluster ondersteunend is voor de professionaliteit van docenten.

Het is aan te raden om vervolg onderzoek te doen naar de ruimte die schoolleiders ervaren voor peoplemanagement. Dit onderzoek geeft aanwijzingen dat deze ruimte niet zo beperkt is als de literatuur veronderstelt. Daarnaast geeft dit onderzoek aanwijzingen om met peoplemanagement ook naar leiderschapsgedrag van hogere niveaus van leidinggevendenden te kijken en specifiek naar het geven van visie en richting. Het is aan te raden om hier vervolgonderzoek naar te doen, zowel in de context van het VO als in de gehele publieke sector, vanuit de generieke peoplemanagementtheorie.

Tot slot is het interessant om te onderzoeken of de strijd om professionaliteit inderdaad vooral buiten scholen plaatsvindt, verder van de onderwijspraktijk af en of dit ook geldt voor andere publieke professionals waarover een strijd om professionaliteit gaande is. Dit is interessant omdat wanneer het daadwerkelijk zo is dat de strijd om professionaliteit in de (onderwijs)praktijk niet tot nauwelijks plaatsvindt, dit de invloed van publieke opiniemakers relativeert.

## **6.7 Reflectie**

In deze paragraaf worden de belangrijkste punten besproken die de resultaten van het onderzoek mogelijk beïnvloed hebben, de beperkingen van het onderzoek. Allereerst valt er wat aan te merken op de objectiviteit en kwaliteit van de selectie van de cases, doordat er bij de selectie van de cases gebruik is gemaakt van kennis over scholen binnen de VO-raad en het netwerk van de VO-raad. Zo werd school A met behulp van de VO-raad geselecteerd als voorloper op het gebied van personeelsbeleid, maar gaf de rector tijdens het interview zelf aan dat het personeelsbeleid van de school erg in ontwikkeling is en nog kan leren van andere voorlopers. Daarnaast waren er bij de selectie van de school met minder goed leiderschap volgens de VO-raad vier scholen die voldeden aan het selectiecriteria. Toen deze vier scholen echter allemaal niet mee konden/wilden werken, werd er door de VO-raad nog een school gevonden die voldeed aan het selectiecriteria, terwijl aan deze school in eerste instantie niet werd gedacht. Dit maakt dat

misschien niet de scholen zijn geselecteerd die het beste voldeden aan de selectiecriteria en dit kan de resultaten van het onderzoek hebben beïnvloed. Daarnaast is er ook bij de selectiecriteria een kanttekening te maken. Er werden namelijk scholen geselecteerd op basis van variatie op de twee elementen van peoplemanagement: personeelsbeleid en leiderschap. Het is echter aannemelijk dat de er een zekere mate van samenhang is tussen de kwaliteit van leiderschap en personeelsbeleid van scholen.

Daarnaast valt er wat aan te merken op de selectie van de respondenten, dit is namelijk door de scholen zelf gedaan. Hierdoor kan het zijn dat bepaalde respondenten met een bepaald doel zijn geselecteerd door de scholen. Zo is de selectie bij school C door de rector gedaan en is er een teamleider geselecteerd waarmee de rector volgens hemzelf wel aardig mee uit de voeten kon. Ook dit kan de resultaten van het onderzoek hebben beïnvloed.

Ten derde is het opvallend dat de betekenisgeving van docenten binnen scholen sterk eenduidig is, dit kan veroorzaakt zijn doordat zij elkaars betekenisgeving hebben beïnvloed tijdens de focusgroepen. Het kan daardoor zijn dat de resultaten anders zouden zijn wanneer er individuele interviews zouden zijn gehouden met docenten.

Tot slot is de dataverzameling bij school D gedaan terwijl een groot gedeelte van de resultaten en conclusies al op papier stonden. Dit kan van invloed zijn geweest op de sturing van de onderzoeker bij de dataverzameling bij school D en daarmee van invloed zijn op de resultaten van deze school.

## **6.8 Afsluiting**

Met dit onderzoek is een context specifieke invulling gegeven voor strategisch peoplemanagement in het voortgezet onderwijs. Deze context specifieke invulling sluit aan bij onderzoeken van Gould-Williams (2003), Boyne, Jenkins & Poole (2002) en Pichault (2007) die stellen dat publieke organisaties hun HR-beleid moeten herevalueren en afstemmen op elkaar, de organisatiedoelen en –context om de performance van publieke organisaties te verbeteren. Deze onderzoeken gaven echter niet aan hoe dit herevalueren en inrichten van strategisch HRM binnen publieke organisaties moet gebeuren, dit onderzoek geeft daar invulling aan voor het VO.

Daarnaast is met deze context specifieke invulling tegemoet gekomen aan een invulling van sterk HRM voor scholen in het VO. Dit sluit aan bij het actieplan leraar 2020 van het Ministerie van OCW en het bestuursakkoord dat gesloten is tussen de VO-raad en het ministerie van OCW, die stellen dat elke school een sterk HR-beleid moet voeren, maar daar zelf geen invulling aan geven.

Doordat de context specifieke invulling van strategisch peoplemanagement de professionaliteit van docenten ondersteunt, kan een bijdrage worden geleverd aan de binnenkant van de professionaliteit van docenten, zoals bedoeld door de Onderwijsraad (2013). Zoals besproken in paragraaf 2.5.3 in het theoretisch kader hangen de binnen- en buitenkant van professionaliteit nauw met elkaar samen en zou het professioneel handelen van docenten in de dagelijkse onderwijspraktijk een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de status en het respect die leraren krijgen toegekend (Onderwijsraad, 2013). Als deze veronderstelling van de Onderwijsraad (2013) klopt, dan is het aannemelijk dat er, door een versterking van de status en het respect voor het leraarschap, met strategisch peoplemanagement ook een bijdrage kan worden geleverd aan het kwantitatieve tekort aan docenten zoals geschetst in de inleiding.

Tot slot draagt deze context specifieke invulling bij aan de invulling van de professionaliseringsagenda van de VO-raad en in het bijzonder de VO-academie. Het onderzoek levert aanbevelingen op voor de betekenisgeving van de VO-raad en voor gerichte vervolgonderzoeken die de VO-raad helpen sturing te geven aan de professionalisering van schoolleiders en docenten.

## Literatuur

- Addison, R., & Brundrett, M. (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education 3-13*, 36(1), 79-94.
- Andersen, L. B., Heinesen, E., & Pedersen, L. H. (2012, November). How does Public Service Motivation affect performance in schools?. In *2012 Conference in Association for Public Policy Analysis and Management (APPAM)*, Baltimore, MD (Vol. 8, No. 10).
- Ax, J., Elte, R. & Ponte, P. (2008). Policy and teachers: *professional development at the bottom of the list*. In: Ax, J. & Ponte, P. (eds). *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Rotterdam: Sense Publishers, 67-89.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Belmont: Thomson Higher Education.
- Beatrix College (2013). Integraal P&O beleid. <http://www.beatrixcollege.nl/BeatrixCollege2010/Algemeneinformatie/Vacatures/IntegraalPObeleid/tabid/474/Default.aspx>, geraadpleegd op 18 april 2013.
- Becker, T. E., & Kernan, M. C. (2003). Matching commitment to supervisors and organizations to in-role and extra-role performance. *Human Performance*, 16(4), 327-348.
- Boeijs, H. (2005). *Analyse in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Boselie, J.P.P.E.F., Dietz, G. & Boon, C. (2005). Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 67-94.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, 81(6), 282-292.
- Bowen, D.E. & Ostroff, C. (2004). Understanding HRM-firm performance linkages: the role of the "strength" of the HRM system. *Academy of Management Review*, 29(2), 203-221.
- Boselie, J.P.P.E.F. (2010). *Strategic human resource management: A balanced approach*. London: McGraw-Hill Education.
- Boxall, P. & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Boyne, G., Jenkins, G. & Poole, M. (2002) Human resource management in the public and private sectors: an empirical comparison. *Public Administration*, 77(2), 407-420.
- Bregman, R. (2013, 10 januari). Schaalvergroting zag er vooral op papier goed uit. *De Volkskrant*, pp. 4-5.
- Canrinus, E.T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. <http://irs.ub.rug.nl/ppn/337142734>, geraadpleegd op 22 februari 2013.
- Cropanzano, R. & Mitchell, M.S. (2005). Social exchange theory: an interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31, 874-900.
- CSG Het Noordik (2013). Schoolplan 'Het Noordik op Koers' 2012-2016. <http://www.noordik.nl/Portals/0/documenten/alg/Schoolplan%20Het%20Noordik%20op%20Koers%202012-2016.pdf>, geraadpleegd op 1 mei 2013.
- Curré, C. (2013). Middenmanagers in positie: van manusje-van-alles tot onderwijskundig leider. *VO-magazine*, 5, 14-17.
- Currie, G., Boyett, I., & Suhomlinova, O. (2005). Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? *Public Administration*, 83(2), 265-296.

De Booy, C., Levering, B., Jacobs, F., Rigter, J., van der Sande, M., Hogenes, M., Gravestijn, C., van Crombrugge, H., de Winter, M., Diekstra, R.F.W. (2010). *De leerkracht als opvoeder*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

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

Diefenbach, T. (2009). New Public Management in public sector organizations: the dark sides of managerialistic 'enlightenment'. *Public administration*, 87(4): 892-909.

Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Gastelaars, M. (2006). *Excuses voor het ongemak: de vele gevolgen van klantgericht organiseren*, Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Gould-Williams, J. (2003). The importance of HR practices and workplace trust in achieving superior performance: a study of public-sector organizations. *International Journal of Human Resource Management* 14(1), 28-54.

Guest, D.E. (2011). Human Resource Management and performance: still searching for some answers. *Human Resource Management Journal*, 21: 3-13.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, in Windmuller (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar in het basisonderwijs*. Maastricht: Datawyse.

Hennink, M.M. (2007). *International Focus Group Research: A Handbook for the Health and Social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 86-96.

Hogeschool Zuyd (2009). *Docentprofessionalisering: De professionele docent op weg naar 2013*. [Http://www.aob.nl/doc/hbo/Hogeschool\\_Zuyd%20.pdf](http://www.aob.nl/doc/hbo/Hogeschool_Zuyd%20.pdf), geraadpleegd op 12 februari 2013.

Inspectie van het onderwijs (2012a). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2010/2011*. [Http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/onderwijsverslag\\_2010\\_2011\\_printversie.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2012/onderwijsverslag_2010_2011_printversie.pdf), geraadpleegd op 13 december 2012.

Inspectie van het onderwijs (2012b). *Jaarwerkplan 2013, doelen en activiteiten inspectie van het onderwijs*. [Http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/jaarplannen/2012/09/13/jaarwerkplan-2013-van-de-inspectie-van-het-onderwijs.html](http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/jaarplannen/2012/09/13/jaarwerkplan-2013-van-de-inspectie-van-het-onderwijs.html), geraadpleegd op 8 januari 2013.

Inspectie van het onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs: onderwijsverslag 2011/2012*. [Http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2013/onderwijsverslag-2011-2012-printversie.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2013/onderwijsverslag-2011-2012-printversie.pdf), geraadpleegd op 10 juni 2013.

Khilji, S. E., & Wang, X. (2006). 'Intended' and 'implemented' HRM: the missing linchpin in strategic human resource management research. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(7), 1171-1189.

Klarus, R. & Weijzen, S. (red.) (2012). *Mensen maken beroepsonderwijs: HRM en onderwijskwaliteit in vmbo en mbo*. In: Lubberman, J. & Pijpers, J. (2013). *Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties: overzichtsnotitie*. Den Haag: CAOP Research.

- Knies, E. (2012). Meer waarde voor en door medewerkers: *een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Knies, E. & Leisink, P. (forthcoming). Leadership behavior in public organizations: a study of supervisory support by police and medical center middle managers. *Review of Public Personnel Administration*.
- Konermann, J. & Uytendaal, E. (2011). Personeelsbeleid en bevlogenheid van docenten. Ondanks of dankzij? *MESO Magazine*, 31(178), 9-13.
- Konermann, J. (2012). Teacher's work engagement: a deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes. Enschede: University of Twente.
- Lubberman, J. & Pijpers, J. (2013). Effectief professionaliseren binnen onderwijsorganisaties: *overzichtsnotitie*. Den Haag: CAOP Research.
- Mathur, N. & Skelcher, C. (2007). Evaluating democratic performance: Methodologies for assessing the relationship between network governance and citizens. *Public Administration Review*, 67(2), 228-237.
- Ministerie van OCW (2010). Handleiding invoering functiemix. [http://www.hetkaninhetonderwijs.nl/sites/default/files/u3/Handleiding\\_invoering\\_functiemix\\_PO.pdf](http://www.hetkaninhetonderwijs.nl/sites/default/files/u3/Handleiding_invoering_functiemix_PO.pdf), geraadpleegd op 13 maart 2013.
- Ministerie van OCW (2010). Nota werken in het onderwijs 2010. Den Haag: DeltaHage.
- Ministerie van OCW (2011a). Actieplan Leraar 2020. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>, geraadpleegd op 7 januari 2013.
- Ministerie van OCW (2011b). Actieplan vo Beter presteren. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-vo-beter-presteren.html>, geraadpleegd op 14 februari 2013.
- Ministerie van OCW (2011c). Nota werken in het onderwijs 2012. Den Haag: DeltaHage.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Noordegraaf, M. (2010). Strijd om professionaliteit: over de (vermeende) problemen in professionele publieke dienstverlening. *Bestuurskunde* 2010(1), p. 80-87.
- NOS Journaal (2013.). NOS Journaal 4 februari 2013 08:00u. <http://nos.nl/uitzendingen/7179-nos-journaal-800.html>, geraadpleegd op 4 februari 2013.
- Onderwijscoöperatie (2013). Herijking bekwaamheidseisen. <http://www.onderwijscooperatie.nl/?nl/onderwijscooperatie/bekwaamheid/&art=408>, geraadpleegd op 13 februari 2013.
- Onderwijscoöperatie (2013). Herijking: *het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen*. [http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC\\_WTK\\_doc\\_Herijking\\_120426.pdf](http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/OC_WTK_doc_Herijking_120426.pdf), geraadpleegd op 21 februari 2013.
- Onderwijsraad (2007). Leraarschap is eigenaarschap. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). Excellente leraren als inspirerend voorbeeld. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). Kiezen voor kwalitatief sterke leraren. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2013). Leraar zijn. Den Haag: Onderwijsraad.

- Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance: achieving long term viability*. Oxford: Oxford University Press.
- Paillé, P. (2012). Do Coworkers Make the Service Customer? A Field Study in the Public Sector. *Review of Public Personnel Administration*.
- Peek, S. & van Kuijk, J. (2010). *Zicht op personeelsbeleid: waarde van en indicatoren voor monitoring*. Nijmegen: ITS.
- Pichault, F. (2007). HRM-based reforms in public organizations: problems and perspectives. *Human Resource Management Journal*, 17(3), 265-282.
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2006). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20.
- Regerakkoord (2012). Bruggen slaan. <http://www.rijksoverheid.nl/regering/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/10/29/regerakkoord.html>, geraadpleegd op 13 maart 2013.
- Reijn, G. (2010, 16 maart). Een bonus maakt docenten blij. *De Volkskrant*.
- Rijksoverheid (2013). Functiemix Leerkracht: *Uitleg Functiemix*. <http://www.functiemix.minocw.nl/Uitleg.aspx>, geraadpleegd op 13 maart 2013.
- Rijksoverheid.nl (2013). Predicaat voor excellente scholen. <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/predicaat-voor-excellente-scholen>, geraadpleegd op 4 februari 2013.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 257-266.
- Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf), geraadpleegd op 20 maart 2013.
- Sleegers, P.J.C. (1999). *Leiding geven aan leren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Snape, E. & Redman, T. (2010). HRM practices, organizational citizenship behaviour, and performance: a multi-level analysis. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1219-1247.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (1999). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education* 16(2000), 649-659.
- Steijn, B. (2006), 'Over ambtenaren en hun arbeidsmotivatie'. *Bestuurswetenschappen* (6). 444-466.
- Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W., & Bloodgood, J. M. (2003). The impact of psychological contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, 29(2), 187-206.
- Vandenabeele, W. (2007). Toward a public administration theory of public service motivation. *Public management review*, 9(4), 545-556.
- Vandenabeele, W. (2008). Development of a Public Service Motivation Scale: Corroborating and Extending Perry's Measurement Instrument. *International Public Management* 11(1): 143-67.
- Van den Berg, M. (2012, 12 november). Genoeg gefeest in het onderwijs. *De Volkskrant*, p. 3.
- Van Essen, M. & Timmerman, G. (2008). Better than before or back to the beginning? In: Ax, J. & Ponte, P. (eds). *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Rotterdam: Sense Publishers, 47-64.

- Van Gestel, N. and D. Nyberg (2009), Translating national policy changes into local HRM practices, *Personnel Review*, 38(5), 544-559.
- Van Kuijk, J., Vrieze, G. & Van Gennip, H. (2011). Professionalisering in de praktijk: *dynamiek en dialoog in scholen*. Nijmegen: ITS.
- Van Veen, K. (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: *the case of Dutch high school teachers*. In: Ax, J. & Ponte, P. (eds). *Critiquing Praxis: Conceptual and Empirical Trends in the Teaching Profession*. Rotterdam: Sense Publishers, 91-112.
- Van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T. & Klaassen, C. (2001). Professional Orientations of Secondary School Teachers towards Their Work. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 175-194.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren: *een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Vuuren, T., Caniels, M. & Semeijn, J. (2011). Duurzame inzetbaarheid en een leven lang leren. *Gedrag & Organisatie*, 24(4), 357-374.
- Vereniging openbaar onderwijs (2013). Sta voor je beroep, sta in het lerarenregister. [http://www.voo.nl/Nieuws/Sta\\_voor\\_je\\_beroep\\_sta\\_in\\_het\\_lerarenregister](http://www.voo.nl/Nieuws/Sta_voor_je_beroep_sta_in_het_lerarenregister), geraadpleegd op 13 maart 2013.
- VO-raad & Ministerie van OCW (2011). Bestuursakkoord VO-raad – OCW 2012 – 2015. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/convenanten/2011/12/15/bestuursakkoord-vo-raad-ocw-2012-2015.html>, geraadpleegd op 2 juli 2013.
- VO-raad (2013). Lerarenregister. <http://www.vo-raad.nl/dossiers/lerarenregister>, geraadpleegd op 13 maart 2013.
- VO-raad (2013a). Functiemix voor hogere beloning. <http://www.vo-raad.nl/dossiers/functiemix>, geraadpleegd op 6 december 2012.
- VO-raad (2013b). Dossiers: professionalisering docenten. <http://www.vo-raad.nl/dossiers/professionalisering-docenten>, geraadpleegd op 7 juli 2013.
- VO-raad (forthcoming). Professionalisering van docenten in het VO, visiedocument en activiteitenplan VO-raad (2012-2016).
- Walraven, M., Kieft, M. & Broekman, L. (2011). Passend onderwijs aan leerlingen met gedragsproblemen. Utrecht: Oberon.
- Wayne, A.J., Yoon, K.S., Zhu, P., Cronen, S. & Garet, M.S. (2008). Experimenting with Teacher Professional Development: Motives and Methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Wilensky, H.L. (1964). The professionalization of everyone? *American journal of sociology*, 137-158.
- Wright, B.E. (2007). Public service and motivation: does mission matter? *Public administration review*, 67(1), 54-64.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2007). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis. *CAHRS Working Paper Series*, 468.

## **Bijlage 1 Selectiecriteria**

De selectiecriteria zijn als volgt geoperationaliseerd:

### **1. Scholen waarvan bekend is dat zij een goed/sterk ontwikkeld personeelsbeleid voeren:**

Dit criterium behoeft verdere operationalisatie, omdat de vraag wat goed/sterk ontwikkeld personeelsbeleid is, onderdeel is van de onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek. Zodoende is het lastig voorafgaand aan het onderzoek het personeelsbeleid van scholen te beoordelen. Er wordt gekozen om personeelsbeleid als goed te zien wanneer het een complete set van HR-praktijken omvat. Voor de operationalisatie van een compleet HR-systeem worden de zeven cluster HR-praktijken van Boon et al. (2011) gebruikt. Scholen hebben volgens deze operationalisatie een goed personeelsbeleid wanneer zij personeelsbeleid ontwikkeld hebben op het gebied van:

1. Training & ontwikkeling: krijgen docenten bijvoorbeeld de kans om regelmatig trainingen, cursussen en workshops te volgen, om nieuwe vaardigheden en kennis aan te leren en worden docenten ondersteund in de planning en ontwikkeling van hun loopbaan?
2. Participatie/autonomie/job design: krijgen docenten bijvoorbeeld de kans om te participeren bij het maken van beslissingen en hebben docenten de mogelijkheid om werk op hun eigen manier uit te voeren?
3. Performance evaluatie/beloning: vindt er bijvoorbeeld een periodieke evaluatie van de performance van docenten plaats en worden docenten beloond op basis van hun performance?
4. Teamwerk/autonomie voor teams: krijgen docenten bijvoorbeeld de mogelijkheid om in teams te werken en krijgen teams vervolgens de mogelijkheid om beslissingen te maken en verantwoordelijkheid te nemen voor hun resultaten?
5. Work-life balance: krijgen docenten bijvoorbeeld de mogelijkheid om parttime te werken wanneer zij dat willen/nodig hebben en krijgen zij de mogelijkheid om werk zo te regelen dat ze kunnen voldoen aan familieverplichtingen?
6. Recrutement & selectie: vindt er bijvoorbeeld een kritische selectie van nieuwe werknemers plaats en is er selectieve werving voor nieuwe collega's?
7. Werkzekerheid: krijgen docenten bijvoorbeeld een vast contract of een andere vorm van baanzekerheid?

Wanneer er geen scholen zijn die beleid hebben ontwikkeld op al deze onderdelen, worden scholen geselecteerd die beleid hebben ontwikkeld op ten minste vijf van deze onderdelen.

### **2. Scholen waarvan bekend is dat zij een minder goed/weinig ontwikkeld personeelsbeleid voeren:**

Dit criterium wordt op dezelfde manier geoperationaliseerd als het eerste criterium. Wederom wordt gekeken naar een compleet HR-systeem bestaande uit de zeven cluster HR-praktijken onderscheiden door Boon, et al. (2011). Alleen wordt nu gekeken naar scholen die geen beleid hebben ontwikkeld op deze HR-praktijken of beleid hebben ontwikkeld op slechts enkele van deze praktijken.

### **3. Scholen waarvan bekend is dat zij goed/sterk ontwikkeld leiderschap geven:**

Dit is een lastig selectiecriteria, omdat dit moeilijk te beoordelen is van buitenaf. Het criterium wordt geoperationaliseerd op basis van bekende kennis over de peoplemanagement-elementen van Knies (2012). Goede leiders zijn dan: leiders die docenten ondersteunen in hun dagelijks functioneren en in hun ontwikkeling.

### **4. Scholen waarvan bekend is dat zij minder goed/weinig ontwikkeld leiderschap geven:**



Ook dit is een lastig criterium, omdat dit moeilijk te beoordelen is van buitenaf. Het criterium wordt op dezelfde manier geoperationaliseerd als criterium 5, alleen wordt nu gekeken naar leiders van wie bekend is dat zij juist geen/weinig ondersteuning geven aan docenten in hun dagelijks functioneren en in hun ontwikkeling.

## Bijlage 2 Draaiboek focusgroepen

**Locatie:** verschillende scholen

**Benodigheden:** flipovers, stiften, pennen, voicerecorder, tape, vragenlijst voor achtergrond informatie deelnemers.

**Duur:** twee uur

Tijdens de gehele focusgroep wordt de vijf seconden regel toegepast. Dit houdt in dat er door de gespreksleider bewust vijf seconden gewacht wordt als een deelnemer wat zegt, dit zorgt ervoor dat andere deelnemers makkelijker invallen. Er wordt eventueel een pauze gehouden, dat ligt eraan hoe het gesprek loopt en moet naar eigen invulling van de onderzoeker worden toegepast.

### Introductie (20 minuten)

- **Welkomstwoord en dank voor deelname**
- **Voorstellen van onderzoeker en assistent**
- **Uitleggen doel onderzoek:** Onderzoek naar professionaliteit en peoplemanagement (HR-beleid en leiderschapsgedrag) in het voortgezet onderwijs, vanuit strategisch HRM. Het idee van strategisch HRM is dat personeelsbeleid nooit op zichzelf staat en zodoende afgestemd moet worden aan de doelen die je als organisatie nastreeft. Daarnaast wordt personeelsbeleid beïnvloed door invloeden van buitenaf. Denk bijvoorbeeld aan het lerarenregister en de functiemix, daar komen we vast zo ook nog over te spreken, dat zijn typisch invloeden van buitenaf.  
Dit onderzoek doe ik in opdracht van de VO-raad, jullie vast bekend en dit is voor mij het afstudeeronderzoek voor de master Strategisch HRM aan de Universiteit Utrecht. Ik ga dit onderzoek uitvoeren op vier scholen en het doel is om met de inzichten en ervaringen vanuit deze scholen aanbevelingen te doen voor goed personeelsbeleid en leiderschapsgedrag in het VO.  
Om dat te kunnen doen zal ik het gesprek straks starten met de vraag wat dat eigenlijk is, professionaliteit. Hoe gedragen docenten zich volgens jullie als ze zich professioneel gedragen? Vervolgens gaan we kijken wat jullie behoeftes zijn in het personeelsbeleid van jullie school en het leiderschapsgedrag van jullie leidinggevende om jullie te ondersteunen in het vertonen van dat professionele gedrag. Het doel van dit gesprek is om jullie zoveel mogelijk aan het woord te laten. Ik zal dus slechts enkele open vragen stellen en soms vragen om verduidelijking.
- **Informatiegebruik:** ik wil het gesprek dat zo gaat beginnen graag opnemen met een voicerecorder. Dit verkleint de kans op fouten bij het uitwerken. De informatie die vandaag gedeeld wordt zal geanonimiseerd worden. De informatie zal enkel en alleen gebruikt worden voor dit onderzoek en dus niet verder verspreid worden. Is het wat jullie betreft oké als ik het gesprek opneem?
- **Praktisch:** ik wil jullie vragen elkaar te laten uitpraten in verband met de voicerecorder. Het gesprek zal maximaal twee uur duren.

**Openingsvraag 1:** zijn er nog vragen naar aanleiding van wat ik net verteld heb?

**Openingsvraag 2:** zouden jullie jezelf kort willen voorstellen? Ik zou het leuk vinden als jullie naast je naam even vertellen welke functie je hebt en waarom je ervoor hebt gekozen om in het onderwijs te gaan werken.

### Introductie & transitievragen (15 minuten)

**Introductievraag 1:** wat is de missie van jullie school?

**Introductievraag 2:** wat betekent dit voor jullie als docenten, wat wordt er van jullie verwacht?

**Transitievraag: 1:** Ik wil nu graag wat algemener kijken naar het maatschappelijke debat over professionalisering van het onderwijs en van jullie als docenten. Wat voor beeld hebben jullie bij dit maatschappelijke debat over professionalisering?

## Hoofdvragen (60 minuten)

### Topic 1: professionaliteit van docenten

**Hoofdvraag 1:** Als we het maatschappelijke debat loslaten en alleen naar jullie mening/visie en ervaringen kijken op professionaliteit. Wat is dan precies een professionele docent? **Alternatieve formulering:** welk gedrag vertoont een professionele docent?

BIJSTUREN AAN DE HAND VAN SENSITIZING TOPICS. *Kijken of zowel de primaire gedragingen als secundaire gedragingen aan de orde komen. Zo niet, stel dan de volgende vraag:* vinden jullie dat bij professioneel gedrag hoort dat je je gedraagt als coach voor je collega's/onderzoeker/mentor/coöpvoeder/organisator/ vertegenwoordiger van de school? Wat is professioneel gedrag voor een coach/mentor....?

*Samenvatten ter controle voor verder gaan naar topic 2.*

### Topic 2: ondersteuning vanuit peoplemanagement

**Hoofdvraag 2:** We hebben nu in kaart gebracht welk gedrag volgens jullie professioneel is. Dan is nu een interessante vraag: wat hebben jullie nodig om dit professionele gedrag te kunnen vertonen? **Alternatieve vraag:** welke ondersteuning hebben jullie nodig om professioneel gedrag te kunnen vertonen? **Bij elk antwoord de vraagstellen:** waarom heb je dat nodig?

HIERBIJ MOET IN IEDER GEVAL AAN BOD KOMEN:

#### Ondersteuning vanuit personeelsbeleid:

- wat hebben jullie nodig aan ondersteuning vanuit het personeelsbeleid van je school om je professioneel te kunnen gedragen?
- Waarom hebben jullie dit nodig?

*Kijken of alle sensitizing topics aanbod komen indien dat niet het geval is, stel de volgende vraag:*

- Hebben jullie behoefte aan HR-beleid op het gebied van werk-privé? balans/training&ontwikkeling/etc.?
- **Zo ja:** waarom hebben jullie hier behoefte aan?

#### Ondersteuning vanuit maatwerkafspraken:

- Hebben jullie behoefte aan individuele maatwerkafspraken die jullie ondersteunen in je professionele gedrag?
- **Zo ja:** op welke gebieden?
- Waarom hebben jullie hier behoefte aan?

#### Ondersteuning vanuit leidinggevende:

- Wat hebben jullie nodig aan ondersteuning van jullie leidinggevende om je professioneel te kunnen gedragen?
- Waarom hebben jullie dit nodig?

*Kijken of alle sensitizing topics aan bod komen (ondersteuning in dagelijks functioneren en in ontwikkeling). Zo niet, stel volgende vraag:*

- Hebben jullie ondersteuning van jullie leidinggevende in jullie dagelijkse functioneren/ontwikkeling nodig om je professioneel te kunnen gedragen?
- **Zo ja:** op welke gebieden?
- Waarom hebben jullie hier behoefte aan?

Andere vormen van ondersteuning: zijn er nog andere vormen van ondersteuning die volgens jullie belangrijk zijn om professionaliteit van docenten te bereiken?

*Tijdens de hoofdvragen wordt met flipovers gewerkt.*

### **Slotvragen en afsluiting (20 minuten)**

**Slotvraag 1:** is het overzicht te zien op de flipovers volgens jullie volledig?

**Afsluitende vraag 1:** hoe vonden jullie de bijeenkomst?

**Afsluitende vraag 2:** zijn er nog opmerkingen/aanmerkingen die jullie kwijt willen naar aanleiding van de bijeenkomst?

*Ik wil jullie heel hartelijk bedanken voor het delen van jullie inzichten, visies, ervaringen en tijd! Ik verwacht in juli de eindversie van mijn onderzoek te kunnen presenteren en deze zal ik naar **[naam school]** opsturen. Ik zal jullie zo mijn contactgegevens geven, als jullie nog opmerkingen en vragen hebben mogen jullie altijd contact met mij opnemen.*

## Bijlage 3 Topiclijst semigestructureerde interviews

### Introductie

- **Welkomstwoord & bedanken voor deelname**
- **Voorstellen**
- **Uitleggen doel onderzoek:** Onderzoek naar professionaliteit en peoplemanagement (personeelsbeleid en leiderschapsgedrag) in het voortgezet onderwijs, vanuit strategisch HRM. Het idee van strategisch HRM is dat personeelsbeleid nooit op zichzelf staat en zodoende afgestemd moet worden aan de doelen die je als organisatie nastreeft. Daarnaast wordt personeelsbeleid beïnvloed door invloeden van buitenaf. Denk bijvoorbeeld aan de functiemix en het lerarenregister, dat zijn typisch invloeden van buitenaf. Dit onderzoek doe ik in opdracht van de VO-raad en is voor mij het afstudeeronderzoek voor de master Strategisch HRM aan de Universiteit Utrecht. Ik ga dit onderzoek uitvoeren op vier scholen en het doel is om met de inzichten en ervaringen vanuit deze scholen aanbevelingen te doen voor goed personeelsbeleid en leiderschapsgedrag in het VO.
- **Praktische informatie:** Ik verwacht dat het interview ongeveer een uur zal duren, maar dat is afhankelijk van hoe het gesprek verloopt. Ik ga alle informatie die ik gebruik uit dit interview volledig anonimiseren en dit interview wordt alleen gebruikt voor mijn onderzoek. Ik zou het interview graag willen opnemen met een voicerecorder. Dit verkleint de kans op fouten bij de verwerking. Heeft u daar tegen bezwaar? Daarnaast zal ik tijdens het gesprek wat aantekeningen maken.

**Openingsvraag:** heeft u nog vragen voorafgaand aan het interview?

**Algemene informatie:** allereerst zou ik graag wat algemene dingen aan u willen vragen:

- Functie?
- Vooropleiding/achtergrond?
- Zelf als docent in het onderwijs gewerkt?
- Aantal jaren werkzaam in het onderwijs/bij deze school?
- Waarom werkzaam in het onderwijs?

### Topic 1: visie op doelen peoplemanagement

**Beginvraag:** heeft [naam school] ideeën over personeelsbeleid en leiderschap en wat ze daarmee wil bereiken? Is het personeelsbeleid en leiderschap bewust gericht op bepaalde doelen? Zo ja, welke?

*De volgende vragen alleen stellen wanneer de geïnterviewde bij de beginvraag niet zelf over de professionaliteit van docenten begint.*

**Tweede vraag:** is professionaliteit van docenten een doel van personeelsbeleid en leiderschap? Zo ja, wat zijn de doelen in relatie tot de professionaliteit van docenten die [naam school] wil bereiken met personeelsbeleid en leiderschap? **Ter verduidelijking:** wat zijn de doelen van personeelsbeleid en leiderschap in relatie tot het gedrag dat u wilt zien van uw docenten?

*Voor overgang naar nieuw topic, samenvatten ter controle.*

### Topic 2: professionaliteit van docenten

We gaan het nu hebben over de professionaliteit van docenten. **Beginvraag:** Wat is dat volgens u, professionaliteit van docenten? **Alternatieve formulering:** welk gedrag vertoont een professionele docent volgens u?

HIERBIJ MOET IN IEDER GEVAL AAN BOD KOMEN:

- Primaire gedragingen: leerexperts (vanuit vakinhoud, didactiek en pedagogiek).

- Secundaire gedragingen: docenten als onderzoeker, coach voor collega's, mentor, coöpvoeder, organisator, vertegenwoordiger van de school.

KOMT DIT NIET AAN BOD? **DAN DEZE VRAAG:** vindt u dat onder professioneel gedrag van docenten ook mentor/onderzoeker/coachgedrag valt? Wat is professioneel gedrag voor een coach/mentor....?

**Tweede vraag:** Hoe zit het met de professionele competenties van docenten, hebben de docenten die in het algemeen? **Derde vraag:** Wat is daarvoor nodig om daar het maximale uit te halen?

**Vierde vraag:** hoe zit het met de professionele motivatie van docenten, zijn de docenten in het algemeen professioneel gemotiveerd? **Vijfde vraag:** Wat is daarvoor nodig om daar het maximale uit te halen?

### Topic 3: ondersteuning door peoplemanagement

**Beginvraag:** wat denkt u dat docenten verder nodig hebben aan ondersteuning om het zojuist benoemde professionele gedrag te kunnen vertonen? **Alternatieve vraag:** hoe zou de schoolorganisatie docenten moeten ondersteunen zodat zij zich professioneel kunnen gedragen? **Bij elk antwoord:** waarom denkt u dat docenten dit nodig hebben?

HIERBIJ MOET IN IEDER GEVAL AAN BOD KOMEN:

#### Ondersteuning vanuit organisatie (HR):

- Wat denkt u dat docenten nodig hebben aan ondersteuning vanuit het personeelsbeleid van de school om professioneel te kunnen handelen?
- Waarom denkt u dat docenten dit nodig hebben?

*Hierbij dient in de gaten te worden gehouden dat alle sensitizing topics aan bod komen. Indien niet het geval, stel de volgende vraag:*

- Denkt u dat docenten ondersteuning nodig hebben vanuit training&ontwikkeling/werk-privébalans/etc. om professioneel gedrag te kunnen vertonen (zie sensitizing topics).
- **Zo ja:** waarom denkt u dat docenten dit nodig hebben?

#### Ondersteuning vanuit maatwerkafspraken:

- Denkt u dat docenten ondersteuning nodig hebben vanuit individuele maatwerkafspraken om zich professioneel te kunnen gedragen? *Voor eventuele verduidelijking: maatwerkafspraken zijn afspraken die afwijken van de standaardsituatie.*
- **Zo ja:** Op welke gebieden denkt u dat docenten dit nodig hebben?
- Waarom denkt u dat docenten dit nodig hebben?

#### Ondersteuning vanuit leidinggevende:

- Wat denkt u dat docenten nodig hebben aan ondersteuning van u als directe leidinggevende/hun directe leidinggevende om zich professioneel te kunnen gedragen?
- Waarom denkt u dat docenten dit nodig hebben?

*Hierbij dient in de gaten te worden gehouden dat alle sensitizing topics (ondersteuning in dagelijks functioneren/ontwikkeling) aan bod komen. Indien niet het geval, stel de volgende vraag:*

- Denkt u dat docenten ondersteuning nodig hebben in hun dagelijks functioneren/ontwikkeling om zich professioneel te kunnen gedragen?
- **Zo ja:** Op welke gebieden?

- Waarom denkt u dit?

*Voor overgang naar nieuw topic: samenvatten ter controle.*

### **Topic 4a: ruimte voor peoplemanagement directe leidinggevenden**

**Beginvraag:** hoe ervaart u de ruimte die u heeft voor personeelsbeleid en leiderschap? **Alternatieve vragen:**

- Hoe ervaart u de ruimte die u heeft voor het beïnvloeden/opstellen van het personeelsbeleid en beleid op het gebied van leiderschap? (denk aan informatie, tijd...)
- Hoe ervaart u de ruimte die u heeft om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen?

Voorbeelden:

- Ervaren ruimte om maatwerk toe te passen;
- Ervaren ruimte in middelen om bijvoorbeeld training & ontwikkelingsmogelijkheden aan te bieden.

**Tweede vraag:** welke factoren beperken uw ruimte om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen?

**Derde vraag:** welke factoren vergroten uw ruimte om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen?

*Voor overgang naar afsluiting, samenvatten ter controle.*

### **Topic 4b: ruimte voor peoplemanagement eindverantwoordelijke HR-beleid:**

**Beginvraag:** hoe ervaart u de ruimte die u heeft voor personeelsbeleid en leiderschap? **Alternatieve vragen:**

- Hoe ervaart u de ruimte die u heeft voor het opstellen van het personeelsbeleid en beleid op het gebied van leiderschap?
- Hoe ervaart u de ruimte die u heeft om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen?

**Tweede vraag:** Welke factoren beperken uw ruimte om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen? (denk aan regels van ministerie, regels uit CAO, .....

**Derde vraag:** Welke factoren vergroten uw ruimte om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen?

**Vierde vraag:** hoe denkt u dat de directe leidinggevenden van docenten de ruimte om personeelsbeleid en leiderschap in de praktijk te brengen ervaren? (denk aan hun bekwaamheid als leidinggevenden, tijd, ...)

**Vijfde vraag:** hoe denkt u dat de directe leidinggevenden van docenten de ruimte om personeelsbeleid en beleid op het gebied van leiderschap te beïnvloeden ervaren?

*Voor overgang naar afsluiting, samenvatten ter controle.*

### **Afsluiting:**

**Slotvraag 1:** Ik heb alle vragen gesteld die ik wilde stellen. Zijn er nog dingen die u kwijt wilt die belangrijk kunnen zijn voor dit onderzoek?

**Slotvraag 2:** hoe heeft u het interview ervaren?

Ontzettend bedankt voor uw inzichten en tijd. Hoe heeft u het interview ervaren? Ik geef u zo mijn contactgegevens, mocht u nog opmerkingen of vragen hebben dan kunt u contact met mij opnemen. Heeft u verder nog vragen?



## Bijlage 4 Codebomen

- **Visie op doelen peoplemanagement**
  - *Missie*
  - *Visie*
  - *Context*
  - *Doelen*
  - *Doelen m.b.t. peoplemanagement*
  
- **Professionaliteit van docenten**
  - *Smalle professionaliteit*
    - Vakinhoud
    - Didactiek
    - Pedagogiek
    - Differentiëren
    - Jezelf zijn
    - Betrokkenheid bij leerlingen
  - *Brede professionaliteit*
    - Reflecteren/onderzoeken
    - Opvoeden
    - Samenwerken
    - Begeleiden
    - Coachen
  
- **Ondersteunende peoplemanagement-elementen**
  - *Toepassing HR-maatregelen*
    - Training & ontwikkeling
    - Performance evaluatie, waardering & beloning
    - Invloed, teamwerk & (team)autonomie
    - Werving & selectie
  - *Leiderschapsgedrag*
    - Stimuleren en ondersteunen van professionele ontwikkeling
    - Persoonlijkheid van schoolleider
    - Visie & richting
    - Curriculum & instructie

## **Bijlage 5 Paper publieke dimensie VO-raad**

### **De publieke dimensie van het vraagstuk rondom peoplemanagement in het voortgezet onderwijs**

Deze paper is gebaseerd op een scriptie voor de master Strategisch Human Resource Management. Deze scriptie wordt gedaan in opdracht van de sectororganisatie voortgezet onderwijs (de VO-raad). In die scriptie staat de vraag hoe strategisch peoplemanagement moet worden ingericht in het voortgezet onderwijs om de professionaliteit van docenten te ondersteunen centraal. Deze vraag komt voort uit het idee dat het voortgezet onderwijs moet professionaliseren. Dit zou als oplossing moeten dienen voor meerdere problemen die spelen in de sector van het voortgezet onderwijs. Deze problemen die spelen in de context waarin middelbare scholen zich bevinden, zijn sterk van invloed op het handelen van middelbare scholen. In het algemeen geldt dat organisaties niet in een vacuüm opereren en dat de context van organisaties sterk van invloed is op de ruimte voor strategische keuzes die organisaties hebben (Pauwe, 2004).

Deze paper richt zich op de publieke dimensie van de VO-raad en op hoe het vraagstuk dat centraal staat in de bijbehorende scriptie van deze paper zich verhoudt tot de publieke dimensie van het onderwijs. In deze paper staan twee vragen centraal:

1. Wat is er publiek aan de VO-raad?
2. Hoe verhoudt het vraagstuk over peoplemanagement in het voortgezet onderwijs ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten zich tot de publieke dimensie?

Om deze vragen te beantwoorden wordt allereerst ingegaan op de VO-raad als organisatie. Vervolgens zal aan de hand van de literatuur van Rainey (2003) en Noordegraaf & Teeuw (2003) worden beschouwd wat er publiek is aan de VO-raad. Hierna zal worden ingegaan op het vraagstuk over hoe het peoplemanagement-beleid van scholen moet worden ingericht om de professionaliteit van docenten te ondersteunen. Hierbij zal worden gekeken welke mechanismen in de context van het voortgezet onderwijs een rol hebben gehad bij het ontstaan van het vraagstuk. Op deze manier wordt in beeld gebracht hoe het vraagstuk zich verhoudt tot het publieke domein. Met deze analyse wordt een antwoord gegeven op de tweede vraag.

#### **De VO-raad, een publieke organisatie?**

De VO-raad is de sectororganisatie van het voortgezet onderwijs. Zij is een vereniging van 334 schoolbesturen en ruim 600 scholen in het voortgezet onderwijs. Het doel van de VO-raad is om de onderwijskwaliteit te bevorderen en scholen te ondersteunen bij de ontwikkeling van het onderwijs. De VO-raad is de werkgeversorganisatie van schoolleiders en schoolbestuurders en voert zodoende overleg met werknemersorganisaties over de arbeidsvoorwaarden van ruim 120.000 personeelsleden. De VO-raad bepleit de belangen van scholen bij overheid, Tweede Kamer, Onderwijsinspectie, andere onderwijssectoren en maatschappelijke organisaties. Daarvoor overlegt zij regelmatig met besturenorganisaties, vakbonden, onderwijsraden, vakverenigingen voor docenten, ouderverenigingen en het LAKS. Daarnaast bevindt de VO-raad zich in allerlei samenwerkingsverbanden (VO-raad, 2013).

De VO-raad bevindt zich dus in een context met veel actoren, zowel privaat als publiekelijk van aard. Rainey (2003) stelt dat de scheiding tussen publieke en private organisaties vandaag de dag niet zo duidelijk meer gemaakt kan worden. Hij maakt het onderscheid tussen publieke en private organisaties op basis van drie formele karakteristieken: eigenaarschap, *funding* en zeggenschap. Rainey (2003) bedoelt met eigenaarschap dat organisaties een publieke (de overheid) of private eigenaar kunnen hebben. De VO-raad is een vereniging, dat wil zeggen dat het eigenaarschap van de organisatie bij haar leden ligt en dat zijn schoolbesturen en schoolleiders. De VO-raad valt niet direct onder eigenaarschap van de overheid, maar ook niet van private actoren. Scholen zijn namelijk vaak

(semi)publieke instellingen. Om deze reden valt de VO-raad op basis van eigenaarschap te classificeren als een semipublieke organisatie.

Wanneer we kijken naar *funding* dan stelt Rainey (2003) dat organisaties de meeste van hun gelden kunnen ontvangen van de overheid, door bijvoorbeeld subsidies en budget allocaties, of van private bronnen, zoals donaties en verkoop. De VO-raad ontvangt de meeste gelden van de overheid en haar leden. De VO-raad werkt veel op basis van projecten waarvoor zij gelden ontvangt van de overheid. Op basis van *funding* valt de VO-raad dan ook te classificeren als een publieke organisatie.

Op het gebied van zeggenschap onderscheid Rainey (2003) economische autoriteit en politieke autoriteit. Bij economische autoriteit hebben eigenaars en managers controle en zeggenschap over de opbrengsten en bezittingen van de organisatie. Er is sprake van politieke autoriteit als organisaties mogen handelen namens andere actoren die zij vertegenwoordigen. De VO-raad vertegenwoordigt haar leden en handelt dus duidelijk op basis van politieke autoriteit en valt op basis van dit criterium dan ook te classificeren als een publieke organisatie.

Noordegraaf en Teeuw (2003) maken het onderscheid tussen publieke en private organisaties niet op basis van formele kenmerken, maar op basis van identiteit. De publieke of private identiteit van een organisatie wordt volgens hen gekenmerkt door vier kenmerken. Noordegraaf en Teeuw (2003) hanteren geen strikte tweedeling tussen publieke en private organisaties, maar organisaties kunnen op basis van deze kenmerken in meer of mindere mate een publieke of private identiteit hebben.

Het eerste kenmerk is het idee van doelgerichtheid. Private en publieke identiteiten verschillen in hun opvatting van doelgerichtheid. De private opvatting is *ateleologisch*, dit betekent dat er geen hoger doel is dat richting geeft aan de organisatie. De doelstellingen die de organisatie heeft zijn over het algemeen kortetermijndoelstellingen en operationeel van aard. De publieke opvatting van doelgerichtheid is *teleologisch*. Deze organisaties zijn gericht op het verwezenlijken van een hoger doel (Noordegraaf & Teeuw, 2003). De VO-raad heeft als hoger doel om de onderwijskwaliteit te verbeteren door schoolleiders en scholen toe te rusten op onderdelen die bijdragen aan de onderwijskwaliteit. Dit hoger doel conflicteert soms met de belangenbehartiging die de VO-raad zichzelf ook ten doel stelt. Belangenbehartiging is meestal gericht op het tevreden stellen van leden en dit levert vaak korte termijn doelen op waarbij snel resultaat moet worden behaald.

Het tweede kenmerk is het idee van oorzakelijkheid. De private opvatting van oorzakelijkheid houdt in dat er een eenduidige relatie is tussen oorzaak & gevolg en doelen & middelen. Alleen de directe effecten van het handelen worden als relevant beschouwd, deze opvatting is *atomistisch*. De publieke opvatting van oorzakelijkheid ziet de werkelijkheid als een complex systeem van onderlinge afhankelijkheden. Deze opvatting is *holistisch* (Noordegraaf & Teeuw, 2003). De VO-raad ziet haar werkelijkheid als een complex systeem van onderlinge afhankelijkheden. Dit uit zich bijvoorbeeld in de relaties tussen verschillende actoren in het voortgezet onderwijsveld. Hoewel alle actoren 'strijden' voor hetzelfde doel, namelijk beter onderwijs, bestaat er soms ook wantrouwen tussen verschillende actoren. Daarnaast zijn actoren in het voortgezet onderwijsveld ook vaak van elkaar afhankelijk. Dit uit zich bijvoorbeeld bij het afsluiten van cao-overeenkomsten tussen de vakbonden en VO-raad als werkgeversorganisatie. Er moet samen een resultaat worden behaald, maar beide partijen hebben een ander uitgangspunt.

Het derde kenmerk is het idee van tijd. Verleden en toekomst spelen geen rol in overwegingen in *statische*, private opvatting van tijd. De belangen van toekomstige generaties, toekomstige ontwikkelingen op wetenschappelijk gebied en lessen die kunnen worden geleerd uit het verleden spelen een rol in de *dynamische* opvatting van tijd van een publieke identiteit (Noordegraaf & Teeuw, 2003). De VO-raad heeft een dynamische opvatting van tijd. Zij stelt zichzelf tot doel duurzame ontwikkeling van scholen te bevorderen (VO-raad, forthcoming).

Het laatste kenmerk is het idee van orde. In de private opvatting van orde worden relaties aangeduid in termen van superieur – ondergeschikt. De private opvatting van orde is dan ook *verticaal*. De publieke opvatting van orde is *horizontaal*. Relaties worden gezien als wederzijdse afhankelijkheden (Noordegraaf & Teeuw, 2003). De VO-raad heeft een horizontale opvatting van orde. Zij ziet de relaties met scholen, het ministerie en andere actoren als wederzijds afhankelijke relaties. Uiteindelijk werken alle actoren binnen het voortgezet onderwijsveld voor hetzelfde doel, goed onderwijs en daarvoor heb je elkaar nodig. Samenwerking is dan ook essentieel.

Op basis van de formele kenmerken van Rainey (2003) en de identiteitskenmerken van Noordegraaf & Teeuw (2003) wordt duidelijk dat de VO-raad een semipubliek karakter heeft, welke meer neigt naar de publieke kant.

### **Institutionele druk**

Zoals gezegd wordt de ruimte voor strategische keuzes die organisaties kunnen maken beïnvloed door het type organisatie, de sector waarin de organisatie zich bevindt, de markt waarbinnen de organisatie opereert en de maatschappelijke instituties die institutionele druk uitoefenen op de organisatie (Paauwe, 2004). Paauwe (2004) stelt dat er drie krachten van invloed zijn op de *room for manoeuvre* die organisaties ondervinden.

Allereerst heeft de organisatie culturele en administratieve *heritage*. Hiermee bedoelt Paauwe dat organisaties beïnvloed worden door structuren, methodes, competenties en waarden die ontstaan zijn in het verleden van de organisatie (Paauwe, 2004).

Ten tweede wordt de organisatie beïnvloed door competitieve product, markt en technologie (vanaf hier: PMT) mechanismen die heersen in de sector waarbinnen de organisatie zich bevindt. Voorbeelden van deze mechanismen zijn sterke nadruk op efficiëntie, effectiviteit, flexibiliteit, kwaliteit en dergelijke. Een organisatie wordt vaak gedwongen zich te conformeren aan de druk afkomstig van deze competitieve mechanismen om mee te kunnen doen aan de concurrentie binnen de sector (Paauwe, 2004).

Ten derde zijn er sociaal/culturele en legale (vanaf hier: SCL) mechanismen die druk kunnen uitoefenen op een organisatie. Deze institutionele mechanismen vertalen zich in druk op een organisatie om op een legitieme en eerlijke manier te handelen en om te gaan met kennis, geld, tijd, participatie en dergelijke (Paauwe, 2004).

### **Het vraagstuk: peoplemanagement in het voortgezet onderwijs**

Als we inzoomen op het vraagstuk dat centraal staat in de bijbehorende scriptie van deze paper, dan zien we dat het vraagstuk ontstaan is vanuit zowel de competitieve marktmechanismen en de institutionele mechanismen die Paauwe (2004) onderscheidt. In het voortgezet onderwijs spelen veel problemen die hebben geleid tot het idee dat het onderwijs moet professionaliseren, dat (een deel van) de oplossing zou moeten zijn van deze problemen. De problemen die spelen in het onderwijs komen vooral neer op een kwantitatief tekort aan docenten en (veronderstelde) verminderde kwaliteit van docenten. Het kwantitatieve tekort wordt vooral veroorzaakt door de vergrijzing en daarop volgt een kwalitatief tekort, doordat onbevoegde docenten voor de klas komen te staan om het kwantitatieve tekort op te vangen. Daarnaast zouden excellente docenten gedemotiveerd worden door gelijkheidscultuur die heerst in het onderwijs, wat ook bijdraagt aan het kwalitatieve tekort (Ministerie van OCW, 2010; Onderwijsraad, 2011).

Professionalisering van het onderwijs zou kunnen bijdragen aan de oplossing van deze kwantitatieve en kwalitatieve tekorten. Door het professionaliseren van docenten zou de performance van docenten verbeteren en daarmee zou de kwaliteit van het onderwijs toenemen. Daarnaast zou professionalisering ervoor moeten zorgen dat er een stimulerende cultuur ontstaat waarin excellente docenten een voorbeeld zijn en zou het beroep van docent daarmee aantrekkelijker moeten worden

waardoor meer studenten zich aangetrokken voelen tot het docentenberoep (Ministerie van OCW, 2011).

Maatregelen die nu al worden genomen op het gebied van professionalisering van docenten zijn vaak maatregelen die plaatsvinden op het gebied van HR-beleid. Veel van deze maatregelen ontvangen nu al kritiek (zie bijvoorbeeld kritiek op functiemix en op benoeming excellente scholen: VO-raad, 2012, NOS Journaal, 2013). Wat lijkt te ontbreken is een fundamentele reflectie op de vraag wat de professionaliteit van docenten inhoudt en of de voorgestelde maatregel daar een bijdrage aan kan leveren. Hier komt het vraagstuk van strategisch peoplemanagement in het voortgezet onderwijs ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten om de hoek kijken. Strategisch peoplemanagement brengt personeelsbeleid in overeenstemming met de doelen en context van de organisatie en richt zich naast HR-beleid op leiderschapsgedrag van leidinggevendenden (Purcell & Hutchinson, 2007; Boxall & Purcell, 2011).

Het vraagstuk rondom professionalisering wordt ingegeven door de PMT en SCL dimensie van de context. De arbeidsmarkt oefent vanuit de PMT dimensie druk uit op scholen om hun personeelsbestand op orde te houden. De maatschappij oefent vanuit de SCL dimensie druk uit op scholen en docenten om kwalitatief goed onderwijs te leveren. Er is een veronderstelde verminderde kwaliteit van het onderwijs en docenten en daardoor drukt de maatschappij kritische kanttekeningen op het docentschap (Onderwijsraad, 2013). Om als school legitiem te zijn in de ogen van de samenleving is het dan ook van belang dat de kwaliteit van het onderwijs dat ze biedt goed is.

Daarnaast oefent de overheid binnen de SCL dimensie druk uit op scholen en docenten door interventies en maatregelen die zij invoeren. Het door de overheid gevoerde onderwijsbeleid wordt vaak gewijzigd en is niet altijd even consistent (Onderwijsraad, 2013). In het huidige regeerakkoord stelt de overheid dat zij wil dat Nederland bij de top vijf van kenniseconomieën gaat horen (Regeerakkoord, 2012). Goed onderwijs is de motor van een goede kenniseconomie. Scholen en docenten ondervinden dus veel druk vanuit de SCL dimensie waaraan zij moeten voldoen, om in de ogen van de samenleving legitiem te handelen.

Ook het specifieke vraagstuk van strategisch peoplemanagement, dat centraal staat in de bijbehorende scriptie van deze paper, wordt sterk ingegeven door de institutionele mechanismen in de context van het voortgezet onderwijs. Het ministerie van OCW stelt dat elke school sterk HR-beleid moet voeren (Ministerie van OCW, 2011). Om hier als school aan te kunnen voldoen is het allereerst van belang dat scholen bepalen wat goed HR-beleid voor hun eigenlijk is. Het vraagstuk wat centraal staat in de bijbehorende scriptie van deze paper probeert een antwoord te geven op deze vraag en richt zich behalve op HR-beleid ook op leiderschapsgedrag, als tweede component van peoplemanagement. Het vraagstuk wordt dus vooral ingegeven door de SCL dimensie van de context van het voortgezet onderwijs.

## **Conclusie**

Concluderend kan er worden gesteld dat het vraagstuk over peoplemanagement in het voortgezet onderwijs ter ondersteuning van de professionaliteit van docenten een grote publieke dimensie heeft.

Hoewel een deel van de problemen dat ten grondslag ligt aan het professionaliseringsvraagstuk wordt ingegeven door de competitieve marktmechanismen, namelijk: het kwantitatieve tekort aan docenten, vindt het grootste deel van de problemen zijn oorsprong binnen institutionele mechanismen. Er is een veronderstelde verminderde kwaliteit van het onderwijs en docenten en daarnaast stelt de overheid in het regeerakkoord dat zij wil dat Nederland bij de top vijf van kenniseconomieën gaat horen. Goed onderwijs is de motor van een goede kenniseconomie.

Daarnaast wordt het vraagstuk van peoplemanagement in het onderwijs sterk ingegeven door de institutionele mechanismen in de context van het voortgezet onderwijs. Het ministerie van OCW stelt dat elke school sterk HR-beleid moet voeren. Om hier als school aan te kunnen voldoen is het

allereerst van belang dat scholen bepalen wat goed HR-beleid voor hun eigenlijk is. Hierbij neemt de VO-raad een ondersteunende rol op zich, door voor scholen in kaart te brengen wat goed HR-beleid is en zodoende wordt het vraagstuk dat centraal staat in de bijbehorende scriptie vooral ingegeven door de SCL dimensie van de context van het voortgezet onderwijs.

## Literatuur

Boxall, P. & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Ministerie van OCW (2010). *Nota werken in het onderwijs 2010*. Den Haag: DeltaHage.

Ministerie van OCW (2011). *Actieplan Leraar 2020*. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020.html>, geraadpleegd op 7 januari 2013.

Noordegraaf, M. & Teeuw, M.M. (2003). Publieke identiteit: *eigentijds organiseren in de publieke sector*. *Bestuurskunde* 12(1), 2-13.

NOS Journaal (2013,). NOS Journaal 4 februari 2013 08:00u. <http://nos.nl/uitzendingen/7179-nos-journaal-800.html>, geraadpleegd op 4 februari 2013.

Onderwijsraad (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

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

Purcell, J., & Hutchinson, S. (2006). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20.

Rainey, H.G. (2003). *Understanding and managing public organizations*. San Francisco: Jessey-Bass.

Regeerakkoord (2012). *Bruggen slaan*. <http://www.rijksoverheid.nl/regering/documenten-en-publicaties/rapporten/2012/10/29/regeerakkoord.html>, geraadpleegd op 3 januari 2013.

VO-Raad (2012). *Funciemix voor hogere beloning*. <http://www.vo-raad.nl/dossiers/funciemix>, geraadpleegd op 6 december 2012.

VO-raad (2013). *Wat doet de VO-raad?* <http://www.vo-raad.nl/over-de-vo-raad/de-vo-raad>, geraadpleegd op 22 februari 2013.

VO-raad (forthcoming). *Professionalisering van docenten in het VO, visiedocument en activiteitenplan VO-raad (2012-2016)*.

