



Een kwalitatief onderzoek naar professionele ontwikkeling bij direct leidinggevenden in het middelbaar beroepsonderwijs

Afstudeeronderzoek

Student: M.E. Scholtus

Studentnummer: 5654467

Opleiding: Masteropleiding Strategisch Human Resource Management

Eerste lezer en begeleider: J. Penning de Vries MSc

Tweede beoordelaar: dr. M. Thunnissen

Een kwalitatief onderzoek naar professionele
ontwikkeling bij direct leidinggevenden in het
middelbaar beroepsonderwijs

Lisette Scholtus

m.e.scholtus@students.uu.nl

16 augustus 2019

Woord vooraf

Daar is hij dan: mijn onderzoek over professionele ontwikkeling dat ik het afgelopen halfjaar heb uitgevoerd in het kader van mijn masteropleiding Strategisch Human Resource Management. Ik ben onwijs dankbaar dat ik met dit onderzoek meer heb mogen en kunnen leren over het onderwijs en het 'beste uit een persoon halen'. Ik wil om die reden alle respondenten hartelijk bedanken voor jullie openheid en de verhalen die jullie met mij wilden delen.

Ook wil ik het NSO-CNA bedanken voor het interessante vraagstuk en jullie kennis, expertise, toegankelijkheid en het meedenken. In het bijzonder zou ik graag Ewout van Luijk willen bedanken voor de tijd die je genomen hebt om mij te begeleiden en me te voorzien van feedback tijdens dit onderzoeksproces.

Uiteindelijk bleek er zoveel mogelijk te zijn en daar wil ik een aantal mensen hartelijk voor danken. Allereerst zou ik graag mijn scriptiebegeleider Julia Penning de Vries willen bedanken. Bedankt voor al je vertrouwen, je feedback en vooral dat je me iedere keer bleef uitdagen. Daarnaast zou ik mijn tweede lezer Marian Thunnissen willen bedanken voor het meedenken en alle suggesties op mijn onderzoeksvoorstel die mij weer een stap verder hebben gebracht.

Tot slot wil ik nog een aantal mensen bedanken voor hun steun, liefde en hulp. Het jaar kende lastige, maar vooral ook ontzettende prachtige en liefdevolle momenten. Ik denk hierbij aan mijn vriendinnen, maar ook aan familie. Mijn lieve broer wil ik bedanken voor zijn hulp, zeker toen hij met hart en ziel een kapot bestand voor mij heeft proberen te redden. Daarnaast wil ik mijn lieve zus bedanken voor alle adviezen en het meedenken. Tot slot wil ik mijn lieve nichtje bedanken, die nu alweer vier maanden oud is. Ik weet niet hoe, maar jouw warme, blije en liefdevolle lach gaf mij motivatie om door te blijven gaan.

Dat gezegd hebbende groeit langzaam het besef dat het einde van mijn studietijd steeds dichterbij komt. Ik ben ontzettend dankbaar dat ik zoveel heb mogen leren de afgelopen jaren.

Heel veel leesplezier gewenst!

Lisette Scholtus

Samenvatting

De arbeidsmarkt is op dit moment dynamisch en zorgt ervoor dat beroepen op een razendsnel tempo veranderen. Daarnaast is de vraag naar arbeidskrachten groot en samen vraagt dit om flexibel en toekomstbestendig middelbaar beroepsonderwijs. Hier is een sleutelrol weggelegd voor teammanagers: het onderwijs vraagt om flexibiliteit en vernieuwingen en tegelijkertijd zullen docenten in staat moeten zijn om goed onderwijs te verzorgen. Een kerntaak van teammanagers blijkt hun ondersteuning aan docenten, zodat zij hun onderwijstaken goed kunnen uitvoeren. Vanuit deze positie wordt van teammanagers verwacht dat zij in staat zijn om verschillende managementrollen te hanteren. Echter blijkt de onderlinge verhouding tussen deze rollen een flinke uitdaging met zich teweeg te brengen. Dit onderzoek richt zich op hoe teammanagers deze verhouding ervaren, welke voorwaarden gelden om hier goed mee om kunnen gaan en welke wijze van professionele ontwikkeling past om die voorwaarden te bereiken.

Vijftien semigestructureerde interviews met een sectordirecteur en teammanagers hebben meer inzicht gegeven in de taken, verantwoordelijkheden, opvattingen, ervaringen en motivaties over de managementrollen en het spanningsveld wat daarbij komt kijken. Het blijkt dat teammanagers vier managementrollen hanteren, namelijk de rol van onderwijskundige, people manager, extern manager en bedrijfsvoerend manager. Deze rollen blijken in dienst tot elkaar te staan en gezamenlijk zorgen ze voor het realiseren van goed middelbaar beroepsonderwijs. Echter kunnen verschillende factoren ervoor zorgen dat deze rollen uit balans geraken. Om die reden is met teammanagers gekeken wat de voorwaarden zijn om hier meer grip op te krijgen en op welke manier zij dit kunnen bereiken. Teammanagers geven vooral aan geleefd te worden door de waan van de dag en overspoeld te worden door allerlei prioriteiten. Uit deze studie blijkt dat de ondersteuning van een leidinggevende enorm waardevol is om hier meer grip op te krijgen, maar dat ook korte, kleinschalige en praktijkgerichte werkvormen hierbij kunnen ondersteunen.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding	5
1.2 Probleemdefinitie	7
1.3 Relevantie van onderzoek	8
1.4 Beleidscontext	11
2. Literatuuronderzoek	15
2.1 Leiderschap en management	15
2.2 De leidinggevende rol	18
2.3 Voorwaarden voor professionele ontwikkeling	26
2.4 Conceptuele samenkomst	30
3. Methoden en technieken	31
3.1 Verantwoording onderzoeksdesign	31
3.2 Dataverzameling	32
3.3 Data-analyse	37
3.4 Kwaliteit van onderzoek	38
4. Bevindingen	41
4.1 Managementrollen van de teammanager	41
4.2 Omgaan met rolstress	46
4.3 De wijze waarop: AMO versterkende factoren	60
5. Conclusie en discussie	65
5.1 Conclusie	65
5.2 Discussie	69
5.3 Methodologische beperkingen	73
5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	75
5.5 Implicaties voor de praktijk	76
Referentielijst	82
Bijlagen	89
I. Interviewprotocol	89
II. Codeboom	91

1. Inleiding

1.1 Aanleiding

Onderwijs is en blijft essentieel voor het functioneren van onze kenniseconomie. Maar hoe kunnen scholen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) ervoor zorgen dat hun onderwijskwaliteit goed blijft? Naast het docentschap is de bijdrage van schoolleiders essentieel. Zo richten zij zich op het versterken van de organisatorische, cognitieve en affectieve kenmerken van de school (Leithwood, Harris & Hopkins, 2019). Daarnaast betogen verschillende onderzoekers dat het schoolleiderschap van belangrijke invloed is als het gaat om de onderwijskwaliteit van een onderwijsinstelling (Day, Sammos, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008; zoals beschreven in Onderwijsraad, 2018). Onder schoolleiders vallen niet alleen degenen die aan de top van de organisatie staan. Ook conrectoren, adjuncten, team- en afdelingsleiders vallen onder deze groep. De veronderstelling is dat in het geval van onderwijsverbetering voor de groep direct leidinggevend¹ een sleutelrol is weggelegd. Zij ondersteunen docententeams in hun kernopdracht, namelijk het volbrengen van goed en aantrekkelijk middelbaar beroepsonderwijs. De uitdaging is dat teammanagers in staat moeten zijn om op een gebalanceerde manier met verschillende managementrollen om te kunnen gaan.

Over het algemeen lijken teammanagers veel voldoening te halen uit de betekenisgeving van hun werk, hun passie voor onderwijs en het contact met leraren en leerlingen (Onderwijsraad, 2018). Desondanks nemen de verantwoordelijkheden van teammanagers toe. Zo is de arbeidsmarkt op dit moment onwijs dynamisch: beroepen veranderen in razendsnel tempo, de vraag naar arbeidskrachten is groot en dit vraagt

¹ In verschillende (onderzoeks-)rapporten wordt dezelfde term gebruikt om dezelfde groep schoolleiders aan te duiden. In deze studie staat de direct leidinggevende van een onderwijsteam centraal. Op mbo-scholen komen de functiebenamingen team-, afdelings- of opleidingsmanagers bijvoorbeeld voor. In deze studie is ervoor gekozen om de term 'teammanager' aan te houden.

flexibiliteit van het beroepsonderwijs. Dit betekent dat teammanagers in staat zijn moeten zijn om op een gebalanceerde wijze om te gaan met verschillen verwachtingen, want zonder een dergelijke balans kunnen zij bijvoorbeeld uitgeblust en gedemotiveerd raken (Evers, Van der Heijden, Krijns & Vermeulen, 2016). In het leidinggevende-zijn lijken veel aanleidingen tot rolstress aanwezig te zijn (Floyd & Lane, 2000; Lambert & Lambert, 2001). Die kunnen zich bijvoorbeeld voordoen in het spanningsveld tussen enerzijds de onderwijskundige belangen van de school en anderzijds de personele belangen. Met name bij onderwijsvernieuwing en oplopende werkdruk van docenten, en in de besluitvormingsprocessen daarbij, kunnen rolproblemen een concreet karakter krijgen en leiden tot rolstress.

Bij een rol gaat het om bepaald gedrag dat verwacht wordt op basis van iemand zijn positie (bijvoorbeeld als werknemer of teammanager in de organisatie) (Van den Berg, 1990). Over de rol van teammanagers lijkt allesbehalve eenduidigheid te bestaan (Basoski, 2014). Sommige docententeams zijn van mening dat hun leidinggevende een onderwijskundig leider zou moeten zijn. Weer anderen beschouwen de teammanager een people manager, een rol waarbij het HR-aspect sterk aanwezig is (Basoski, 2014). Weer anderen zien de teammanager als een zakelijk manager, gericht op de soepele operationele bedrijfsvoering van het onderwijs. De uiteenlopende opvattingen en verwachtingen van allerhande actoren zorgen voor de nodige weerbarstigheid met betrekking tot de rollen die deze leidinggevendens bekleden.

Dit onderzoek richt zich op hoe teammanagers de verhouding tussen verschillende managementrollen ervaren en vervolgens op welke wijze teammanagers in staat gesteld kunnen worden om daar op een gebalanceerde manier invulling aan te geven. Hoewel onder andere de MBO Raad pleit voor 'krachtig en gekwalificeerd' leiderschap van teammanagers, ontbreekt het nog aan een concreet idee over wat dit in de praktijk inhoudt. Dit maakt het van waarde en belangrijk om meer inzicht te krijgen in de gedachten en gedragingen, zowel aangaande de managementrollen in de werkpraktijk als ten aanzien van de wisselwerking en behoefte aan ontwikkeling op dat vlak.

1.2 Probleemdefinitie

1.2.1 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in de voorwaarden die gelden om teammanagers professioneel te ontwikkelen. Het doel van professionele ontwikkeling is om teammanagers in staat te stellen om goed met de verhouding tussen verschillende managementrollen om te gaan. Het empirische deel van deze studie zal worden vormgegeven aan de hand van inzichten uit de literatuurstudie. Middels een exploratief onderzoek zullen allereerst de managementrollen van teammanagers verkend worden, vervolgens de verhouding tussen deze rollen en ten slotte de benodigdheden op het vlak van professionele ontwikkeling onderzocht worden.

1.2.2 Onderzoeksvragen

De centrale hoofdvraag die aansluitend op deze doelstelling naar voren komt luidt als volgt:

Welke wijze van professionele ontwikkeling helpt teammanagers in het middelbaar beroepsonderwijs om te gaan met de verhouding tussen verschillende managementrollen?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zal een literatuurverkenning en een empirisch onderzoek plaatsvinden. De volgende deelvragen zullen onderzocht worden:

1. Welke managementrollen vervullen teammanagers in het middelbaar beroepsonderwijs?
2. In hoeverre ervaren teammanagers rolstress bij het vervullen van deze managementrollen?
3. Op welke wijze kunnen teammanagers in staat worden gesteld om goed om te gaan met de verhouding tussen verschillende managementrollen?

Deze deelvragen zullen eerst theoretisch onderzocht worden door middel van een literatuurstudie in hoofdstuk 2. Hier zal onder andere de literatuur over het lijnmanagement, rolstress en het AMO-model besproken worden. Vanuit deze conceptuele verdieping zal het empirische deel van deze studie vormgegeven worden.

1.3 Relevantie van onderzoek

Een onderzoek naar de managementrollen en professionele ontwikkeling bij teammanagers in het middelbaar beroepsonderwijs is op verschillende vlakken een relevant onderwerp. In deze paragraaf zal belicht worden wat deze studie in een maatschappelijk, wetenschappelijk en praktisch kader relevant maakt.

1.3.1 Maatschappelijke relevantie

Onderwijs is ontzettend belangrijk voor de maatschappij. Vanuit de literatuur is allereerst geleerd dat teammanagers een belangrijke invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs (Day, Sammos, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008). De bijdrage van teammanagers is breder dan alleen de kwaliteit van onderwijs. Een relevant thema betreft het oplopende lerarentekort in Nederland (Onderwijsinspectie (z.d.)). Het tekort neemt toe in de gehele onderwijssector. In het mbo zijn minder problemen verwacht dan bijvoorbeeld in het po of vo desalniettemin wordt het vinden van goede docenten alsmar moeilijker. Het mbo, werkgever van zo'n 28 duizend docenten, komt vooral docenten tekort in de Zorg en Techniek sector (Hagen, 2019; Remie, 2019). Een oplossing die door de Algemene Onderwijsbond voorgedragen wordt is om structureel meer geld beschikbaar te stellen om het beroep aantrekkelijker te maken. Het huidige kabinet trekt vooralsnog een lijn dat op dit moment niet meer geld in het onderwijs geïnvesteerd kan en gaat worden. De oplossing zal dus dichterbij het werkveld gevonden moeten worden: een plan waarbij de teammanager onmisbaar is. Als people manager dragen zij bij aan het creëren van een aantrekkelijke werkomgeving. Docenten in het mbo combineren hun baan vaak, veelal met een baan in het bedrijfsleven. In het kader van een lerarentekort is het de rol van de teammanager om op een gebalanceerde wijze een klimaat te creëren waar docenten bijvoorbeeld de gelegenheid krijgen om allebei hun banen te combineren.

1.3.2 Wetenschappelijke relevantie

Deze studie draagt ook bij aan de huidige wetenschappelijke kennis. Het samenbrengen van literatuur uit de onderwijskundige kant en het human resource management (HRM) werkveld biedt een vernieuwend perspectief op de managementrollen van teammanagers op middenmanagementniveau. Zo hebben verschillende onderwijskundige onderzoeken zich gericht op de bijdrage van *principals* (zoals in Witziers, Bosker & Krüger, 2003; Krüger, Witziers & Slegers, 2007; Grissom, Kalogrides & Loeb, 2015; Day, Gu & Sammons, 2016). In de Nederlandse onderwijscontext kan dit vertaald worden naar onder andere een schooldirecteur of een conrector. Deze laag schoolleiders bevinden zich op directieniveau, of in ieder geval in de top van het schoolmanagement. Het interessante is dat onderzoeken uit het HRM-werkveld laten zien dat de bijdrage van leidinggevenden op het middenmanagementniveau niet onderschat moet worden. Zo hebben teammanagers invloed op het laten slagen van een beoogde organisatiestrategie (Purcell & Hutchinson, 2007; Wright & Nishii, 2013). Daarnaast beïnvloedt het middenmanagement de betrokkenheid van docenten en is er ook een indirect effect gevonden op de prestaties van docenten (Alfes, Truss, Rees & Gatenby, 2013). Inzichten uit de HRM-literatuur laten dus zien er ook aandacht moet zijn voor leidinggevenden op middenmanagementniveau. Dit onderzoek wil daaraan bijdragen door zich te richten op schoolleiders op middenmanagementniveau, omdat zich daar een belangrijke groep leidinggevenden bevindt die van belangrijke betekenis zijn voor de gehele school.

Dit onderzoek draagt tevens bij aan de literatuur over managementrollen in een onderwijscontext. Het belang van schoolleiders wordt nu langere tijd erkend in de literatuur en daarom wordt ook meer onderzoek gedaan naar de 'juiste' vorm van leiderschap voor kwalitatief goed onderwijs (e.g. Levin & Datnow, 2012). Verschillende ontwikkelingen in de onderwijssector hebben de verantwoordelijkheden van leidinggevenden doen toenemen. Vanuit een beleidsperspectief weten we dat het

concept van integraal schoolleiderschap² vaak centraal wordt gezet, wat veronderstelt dat leidinggevendenden op een gebalanceerde manier verschillende managementrollen moeten hanteren, van elk facet waar een school zich mee bezighoudt. Het interessante is dat de balans tussen verschillende managementrollen tot op heden niet vanuit een wetenschappelijk perspectief onderzocht is. Dat deze studie wetenschappelijk relevant, omdat door middel van dit onderzoek meer inzicht wordt verkregen in het integrale leiderschapsconcept in relatie tot managementrollen vanuit een wetenschappelijk perspectief.

1.3.3 Praktische relevantie

Dit onderzoek is daarnaast voor verschillende organisaties relevant en kan een hoop kennis opleveren waar deze partijen naar kunnen handelen. Zo biedt deze studie meer inzicht in de professionele ontwikkeling van teammanagers, wat interessant is voor zowel teammanagers zelf, maar ook hun leidinggevendenden en schoolbesturen. Het onderzoek geeft meer inzicht in de aanpak, behoeftes en de wijze van professionele ontwikkeling. Teammanagers zijn er uiteraard in verschillende 'soorten en maten' en werkzaam in verschillende school- en sectorcontexten. De invulling en de betekenis die een teammanager aan deze rollen geeft kan daarom per context verschillen. De bijdrage voor schoolbesturen ligt hem in het gegeven dat dit onderzoek handvatten biedt om dit vervolgens te kunnen vertalen naar een eigen schoolcontext. Het is bijvoorbeeld relevant voor een bestuur om te onderzoeken waar in hun context de belangrijkste uitdaging ligt als het gaat om het samenspel tussen verschillende managementrollen. Middels het identificeren van deze uitdagingen kan dit hen helpen bepalen waar mogelijkheden liggen tot professionele ontwikkeling.

Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan andere organisaties die willen bijdrage aan de professionele ontwikkeling van schoolleiders in het mbo. Door het ministerie van OCW wordt leiderschapsontwikkeling gezien als een opgave binnen instellingen zelf, maar

² Zie paragraaf 1.4.1 voor meer informatie over het concept integraal schoolleiderschap.

daarnaast maken veel schoolleiders gebruik van opties buiten de deur. Zo volgen zij opleidingen of mastertrajecten bij het NSO-CNA, van de MBO Academie en ook diverse masters van hogescholen of universiteiten (Slob & Van Engelshoven, 2018). Schoolleiders die bij het NSO-CNA een (master)opleiding volgen worden opgeleid op basis van inzichten uit recente wetenschappelijke onderzoeken. Deze studie zal daar een relevante aanvulling op kunnen geven. Zodoende kunnen opleidingen aangescherpt of vernieuwd worden op basis van de inzichten uit deze studie. Daarmee zullen de opleidingen nauwer aangesloten kunnen worden bij de beroepspraktijk van teammanagers.

1.4 Beleidscontext

In toenemende mate worden scholen onderworpen aan verschillende maatschappelijke ontwikkelingen die ervoor zorgen dat teammanagers in een complexe en bewogen context opereren. Voor een goed begrip van de onderzoeksvraag die centraal staat in deze studie zullen in dit hoofdstuk een aantal verschillende ontwikkelingen gepresenteerd worden. Allereerst zal het concept ‘integraal schoolleiderschap’ uitgelegd worden en vervolgens wordt kort het debat rond de functiebenaming van de doelgroep van deze studie (‘de direct leidinggevende’) uiteengezet.

1.4.1 Integraal schoolleiderschap

Verschillende ontwikkelingen op maatschappelijk vlak zorgen ervoor dat de publieke sector onderhevig is aan verschillende veranderingen. Deze ontwikkelingen hebben ervoor gezorgd dat organisaties, ook in de onderwijssector, overgaan tot schaalvergrotingen en fusies. Managementstructuren kantelen waardoor taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden steeds meer gedecentraliseerd raken. De ‘top’ van een management gaat meer op afstand gaan besturen. Dit betekent dat direct leidinggevendenden in toenemende mate ingezet worden om leiding te geven aan de interne organisatie, zo geeft De Waal (2014) aan. In het onderwijs worden teammanagers volgens De Waal ‘verantwoordelijk voor het hele functioneren van zijn afdeling of cluster: voor het onderwijs zelf, het personeel en de financiën’ (p. 112). Hij conceptualiseert deze ontwikkeling als ‘integraal management’. Deze ontwikkeling is ook in het onderwijs terug

te zien, waar het concept 'integraal schoolleiderschap' gebruikt wordt om dit aan te duiden. Van teammanagers wordt dus steeds meer verwacht en hun positie in de schoolorganisatie wordt complexer. Wat betekent dit 'integrale schoolleiderschap' voor de rol van de teammanager?

Een integrale leidinggevende is in feite de spil in een dynamisch krachtenveld, die handelt in een omgeving tussen verschillende invloeden en belangen. Een integrale visie op schoolleiderschap rust op de veronderstelling dat een schoolleider in staat moet zijn om te functioneren tussen verschillende managementrollen. Voor het effectief leiden van een school zijn namelijk verschillende aspecten van belang. Denk hierbij aan onderwijskundige, administratieve, maar ook begeleidende aspecten (De Wit, 2005). Het principe van integraal schoolleiderschap veronderstelt eigenlijk dat teammanagers verschillende managementrollen op een flexibele wijze moeten kunnen invullen. Een studie van De Rooij en Vink (2009) toont hoe dit in de werkpraktijk van teammanagers tot uiting komt. Zij verdelen de rol van teammanagers op drie verschillende niveaus. Zo vormen zij ten eerste de schakel tussen de 'top' en de 'werkvloer'; ten tweede coördineren zij de dagelijkse gang van zaken in de school en ten derde sturen zij rechtstreeks (een groep van) docenten aan. Vanuit wetenschappelijk perspectief lijkt echter van het concept integraal schoolleiderschap nog geen eenduidige omschrijving voorhanden te zijn, terwijl het wel een belangrijk gegeven lijkt te zijn in een onderzoek naar de managementrollen van teammanagers in het mbo. Eén van de doelen van de literatuurstudie in hoofdstuk 2 zal dan ook zijn om een aantal relevante en passende wetenschappelijke inzichten te presenteren en te koppelen, om meer duiding te geven aan de managementrollen van teammanagers.

1.4.2 Functieaanduiding

Een andere opvallende constatering is dat er tussen onderwijsinstellingen verschillen zijn in de wijze waarop zij invulling geven aan de rol van de teammanager. De Rooij en Vink (2009) spreken van “een verzameling van verschillende middenmanagementposities, waarvan de taakinvinging en verantwoordelijkheden vaak per school verschillen, ook als de functie met dezelfde term wordt aangeduid” (p. 7). Dit geldt ook andersom: functies die door scholen met verschillende termen worden aangeduid, kennen in feite dezelfde taakinvinging en bijbehorende verantwoordelijkheden. Voor het juiste begrip is het belangrijk om inzichtelijk te maken op welke doelgroep dit onderzoek zich richt.

In de wetenschappelijke literatuur wordt zowel gesproken van ‘middenmanagers’ als van ‘lijnmanagers’. Bij een middenmanager wordt verwezen naar de laag managers die organisatorisch tussen het topmanagement en de (operationele) werkvloer valt (Bos-Nehles, 2010). Bij lijnmanagers³ wordt verwezen naar het laagste niveau aan managers in een organisatie. Zij houden toezicht en begeleiden het werk van de operationele medewerkers. In paragraaf 1.4.1 zijn eerder de verschillende niveaus waarop teammanagers zich richten onderscheiden door De Rooij en Vink (2009). Overeenkomstig met hun veronderstelling van teammanagers, dus dat zij verantwoordelijk zijn voor de coördinatie van het primaire onderwijsproces en direct leidinggeven aan docenten, is gekozen om de teammanager als een lijnmanager te beschouwen. Onder een teammanager wordt in dit onderzoek dan ook degene verondersteld die direct leidinggeeft aan één (of meerdere) onderwijsteams, bestaande uit docenten en daarnaast leidinggeeft aan de onderwijskundige processen in de school. Een docent die een leiderschapsrol vervult vanuit een expert- of regisseursrol (zoals examinering,

³ In wetenschappelijke literatuur worden onder ‘lijnmanagers’ bijvoorbeeld ook *first-line managers* of *front-line managers* verondersteld, zie bijvoorbeeld de onderzoeken van Hales (2005) en Purcell & Hutchinson (2007).

kwakeiteitszorg of ICT), maar geen formeel leidinggevende van een onderwijsteam is, valt buiten de doelgroep van dit onderzoek.

Dit in oenschouw nemend zal in het hierop volgende hoofdstuk eerst een literatuurstudie verricht worden. Verschillende relevante theoretische concepten zullen hierin besproken worden om uiteindelijk tot een antwoord te komen op de centrale onderzoeksvraag. In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op de methodologie van dit onderzoek en geeft gedetailleerde informatie over methodologische keuzes die gedurende dit onderzoek gemaakt zijn. Vervolgens volgen de bevindingen van de empirische studie in hoofdstuk 4, waarna in hoofdstuk afgesloten zal worden met een conclusie en discussie.

2. Literatuuronderzoek

In dit hoofdstuk zullen een aantal relevante concepten uiteengezet worden. Het doel is om verschillende theoretische inzichten overzichtelijk bijeen te brengen, om deze in een latere onderzoeksfase te gebruiken voor het empirische deel van deze studie. Allereerst zal aan de hand van het lijnmanagement de rol van de teammanager bestudeerd worden. Aan de hand van de dimensies taak- en relatiegericht gedrag zullen vervolgens verschillende managementrollen van deze teammanagers geïdentificeerd worden. Daaropvolgend zal het concept rolstress centraal staan, waarmee de verhouding tussen deze managementrollen bestudeerd zal worden. Ten slotte zullen inzichten uit het AMO-raamwerk dienen om te onderzoeken op welke wijze teammanagers in staat gesteld kunnen worden om met deze verhouding om te gaan.

2.1 Leiderschap en management

2.1.1 Teammanagers: managers of leiders?

Al jaren is er veel belangstelling voor 'het managen'. In het kader van onderwijs geeft Noordegraaf (2014) bijvoorbeeld aan dat onderwijsmanagement tot leven komt op het moment dat een schoolleider er betekenis en invulling aan geeft. Maar wat houdt het managen van een onderwijsorganisatie eigenlijk in?

Vooropgesteld zijn er verschillende functies en posities waarin mensen leidinggeven aan een onderwijsorganisatie. Dit zijn schoolleiders en het omvat een scala aan verschillende groepen leidinggevend: denk hierbij aan schooldirecteuren, adjunct-directeuren en teammanagers. Aan de vraag of het gaat om een 'schoolleider' of juist 'schoolmanager' ligt een flink theoretisch debat ten grondslag. Het gaat daarbij om de vraag: is er hier sprake van 'leiderschap' of juist van 'management'? Noordegraaf (2004) identificeert tussen deze punten drie posities:

1. Management verschilt van leiderschap. Bij management gaat het over 'de dingen goed doen', waar het bij leiderschap gaat om 'de goede dingen doen';
2. Management vereist leiderschap: een manager speelt verscheidende rollen, waaronder de rol van leider;
3. Leiderschap en management vallen samen, een goede manager is een *working leader*.

Leiderschap gaat volgens Heijmans, Pelkmans, Slegers en Somsen (2002) over "het vermogen om werknemers te beïnvloeden met behulp van sturingsfuncties" (p. 21). Management richt zich juist meer op beheer, het inzetten en schuiven met middelen en personeel, het maken van plannen en het rekening houden met doelen, belangen en de cultuur. In en rond de school vult Imants (2010) aan dat "de manager de formele verantwoordelijkheid draagt voor het functioneren van een organisatie. Leiders oefenen invloed uit op leden van de organisatie en geven direct of indirect sturing aan processen in de organisatie" (p. 10). Het theoretische debat over deze begrippen roept de vraag op of er daadwerkelijk een onderscheid gemaakt zou moeten worden gemaakt tussen een *teammanager* of een *teamleider*. In de praktijk worden de functiebenamingen doorgaans door elkaar heen gebruikt en afgaande op de opvatting van Noordegraaf dat management en leiderschap samenvallen, zal in deze studie niet de vraag centraal staan of er gesproken moet worden van een manager of leider. Het onderscheid biedt daarentegen wel de handvatten om duidelijkheid te geven over het onderscheid tussen de verschillende rollen van een teammanager. Voor het goede begrip van deze studie zal hier verwezen worden naar de *managementrollen* van de teammanager.

2.1.2 Verschillende rollen

Door de jaren heen zijn er verschillende onderzoeken verschenen die de patronen, stijlen of rollen van managers bespreken. Onderzoek naar managementpraktijken is complex, omdat er een grote verscheidenheid aan definities en beschrijvingen van management, taken, gedrag, functies en verantwoordelijkheden bestaan (Lankhuijzen, 2002). Om die reden maakt Lankhuijzen in haar eigen onderzoek onderscheid tussen twee

perspectieven op management. Het eerste perspectief is het psychologische perspectief en daarbij draait het om functies, competenties en karakteristieken. Daarnaast bespreekt ze ook het sociologisch perspectief dat management bespreekt in termen van rollen, activiteiten en taken.

Vanuit het psychologische perspectief gezien nemen teammanagers twee verschillende *functies* in. Eén van deze functie betreft een strategische functie waar teammanagers bijdragen aan verschillende organisatorische uitkomsten (Balogen & Johnson, 2004; Huy, 2002). Bij het begrip strategie gaat het om de intentie van een organisatie om vastgestelde doelen te bereiken door de afstemming tussen de organisatie en de omgeving (Boselie, 2010). Ook gaat het over het verankeren en implementeren van plannen op lagere niveaus in de organisatie waarbij verschillende actoren betrokken zijn (Boselie, 2010; Boxall & Purcell, 2016). Vanuit deze functie zijn teammanagers in staat om de lijn te leggen tussen strategische plannen van de top van het schoolmanagement en de dagelijkse realiteit van de werkvloer.

In het onderscheid tussen management en leiderschap benadrukt Noordegraaf (2004) aan dat teammanagers onder andere de rol van leider innemen. Deze observatie gebeurt aan hand van een sociologisch perspectief, wat management onder andere bespreekt in termen van rollen (Lankhuijzen, 2002). Wat houdt het in om een leider te zijn? Voor een theoretische verdieping op dit vlak biedt het concept van het lijnmanagement meer inzicht. Een teammanager zal zich niet gauw introduceren als een lijnmanager, niettemin komen er gelijkenissen naar voren wanneer er gekeken wordt naar de definitie van het concept. Daarin wordt namelijk verwezen naar een leidinggevende die op operationeel niveau werkzaam is en “die dagelijks verantwoordelijk is voor het managen van een team van operationeel werknemers en voor het uitvoeren van HR-activiteiten” (Bos-Nehles, 2010, p. 15). Dit lijkt in lijn te liggen met het onderzoek van De Rooij en Vink (2009), waarin de auteurs benoemen dat teammanagers dagelijks verantwoordelijk zijn voor het leidinggeven aan één of meerdere docententeams. Zodoende dragen zij ‘in de lijn’ van de schoolorganisatie bij

aan de implementatie van diverse HRM-activiteiten (Knies; 2012; Purcell & Hutchinson, 2007; Vermeeren, Kuipers & Steijn, 2014). Wanneer HRM-activiteiten zich bijvoorbeeld richten op het welzijn en/of de professionele ontwikkeling van docenten, is hun positie en kennis cruciaal en wellicht zelfs onmisbaar (Huy, 2002; Runhaar, 2017; Wooldridge, Schmid & Floyd, 2008). De rol van leidinggevende is dus een sleutelrol waar teammanagers docenten ondersteunen bij hun kerntaak: het verzorgen van goed onderwijs. Echter blijft het op conceptueel vlak onduidelijk wat het inhoudt om leiding te geven aan een docententeam. Hoe geeft een teammanager hier invulling aan?

2.2 De leidinggevende rol

2.2.1 Managementgedrag: taak- en relatiegericht

Een in de literatuur veelgebruikte manier om gedrag te duiden betreft het onderscheid tussen enerzijds *task-oriented* (taakgericht) en anderzijds *relations-oriented* (relatiegericht) (Brown, 2003; Lee & Carpenter, 2018). De verdeling tussen een taak- en relatiegerichte wijze omvat een breed scala aan concepten, maar het biedt vooral een helder raamwerk om managementgedrag te conceptualiseren en te begrijpen (Lee & Carpenter, 2018). In deze studie is er dan ook voor gekozen om aan de hand van deze dichotomie de managementrollen van teammanagers te conceptualiseren. Eerst zullen de beide vormen (taak- en relatiegericht) uitgelegd worden, waarna vervolgens aannemelijk zal worden gemaakt dat teammanagers in hun eigen context twee verschillende managementrollen hanteren: de onderwijskundige en de people manager rol.

Taakgericht gedrag verwijst naar het gedrag waarbij een leidinggevende zich richt op taken die volbracht moeten worden om bepaalde doelen of een bepaalde prestatienorm te bereiken. Een leidinggevende zou hierbij bijvoorbeeld zijn of haar medewerkers aanmoedigen om regels en procedures te volgen en dat hij of zij daarbij hoge prestatiestandaarden in stand houdt. Een leidinggevende doet dit door het werk van anderen te organiseren en te leiden (Lee & Carpenter, 2018). Wat betekent dit voor een leidinggevende in het mbo? Een interessante benadering om dit te duiden betreft de conceptualisatie als onderwijskundig leider. De belangstelling voor dit concept is

gegroeid sinds er meer onderzoek gedaan wordt naar onderwijseffectiviteit, zo ongeveer vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw. Leiderschap in en rond de school wordt als onderwijskundig leiderschap beschouwd “wanneer het leiderschap gericht is op het optimaliseren van het onderwijsleerproces in de school, en wanneer daartoe invloed wordt uitgeoefend op de interactie tussen het onderwijzen door de leraar en het leren van de leerling” (Imants, 2010). Volgens de onderzoeker hoort het tot de taak van een teammanager om onderwijskundig leider te zijn, omdat hij of zij een sleutelrol vervult in het waarmaken van het maatschappelijke doel van de school: het goed leren van de studenten. Op basis van onderzoek zijn een aantal activiteiten voor onderwijskundige leiders te onderscheiden (Krüger, Witziers, Slegers & Imants, 1999).

Een onderwijskundig leider:

- bemoeit zich met onderwijsmethoden;
- coördineert onderwijsprogramma's van verschillende docenten en houdt de verbinding met onderwijsdoelstellingen;
- evalueert prestaties van studenten, formuleert verwachtingen en controleert of deze worden waargemaakt;
- ondersteunt en begeleidt leraren;
- creëert een ordelijk en op leren gericht klimaat.

Onderwijskundig leiderschap omvat een breed scala aan activiteiten en dimensies en richt zich op het doel om goed leren te bevorderen. Het blijkt echter niet altijd even duidelijk te zijn wat er onder onderwijskundig leiderschap verstaan kan worden (Verbiest, 2010). Van dit concept kan namelijk zowel een smalle als een brede benadering verondersteld worden (Krüger, Slegers & Imants, 1999; Verbiest, 2000). De brede opvatting van onderwijskundig leiderschap is een meer alomvattend begrip wat raakvlakken heeft met integraal schoolleiderschap. Dit houdt in dat het zich richt op het afstemmen en het coördineren van taken, activiteiten, middelen, processen en

structuren op elkaar, zodat ze bijdragen aan het realiseren van goed onderwijs. De smalle betekenis van onderwijskundig leiderschap richt zich meer op het gedrag direct gericht op het primaire onderwijsproces.

Naast taakgericht leert de literatuur dat er relatiegerichte wijze onderscheiden kan worden. Het relatiegerichte aspect verwijst naar het gedrag dat ernaar streeft om positieve interpersoonlijke interacties tussen groepsleden te onderhouden (Lee & Carpenter, 2018). Een manager richt zich hier bijvoorbeeld primair op de tevredenheid, motivatie en het algemene welzijn van teamleden. Deze vorm van managen kent conceptuele raakvlakken met HRM (human resource management), een concept dat de afgelopen jaren steeds meer opkomt, ook in de onderwijssector. Interessant in dit kader is de ontwikkeling van *HR-devolution* (HR-devolutie). Voorheen lag de primaire verantwoordelijkheid voor de vormgeving en implementatie van HRM-beleid vooral bij stafdiensten. Tegenwoordig worden deze bevoegdheden toenemend naar lijnmanagers overgedragen (*to devolve*). Zij dragen nu bijvoorbeeld vaker de verantwoordelijkheid voor het uitvoeren van de dagelijkse HR-taken in verschillende organisatorische domeinen (Bos-Nehles, Van Riemsdijk & Looise, 2013). Denk hierbij aan werving en selectie, opleidingen, ontwikkeling, beoordeling, beloning, veiligheid, gezondheid en klachtenbehandeling (Brewster, Brookes & Gollan, 2015; De Rooij & Vink, 2009; Gilbert, De Winne & Sels, 2013). Ook in de beroepspraktijk van teammanagers is dit terug te zien, die een belangrijke sleutelrol vervullen wanneer het gaat om het managen van de *mens* in de scholenorganisatie. Deze sleutelrol zal verder theoretisch uiteengezet worden aan de hand van de begrippen HRM en people management.

Peoplemanagement is meer dan HRM alleen en omdat het de essentiële rol van lijnmanagers centraal stelt, staat het concept in dit deel van de studie centraal. Peoplemanagement verwijst naar zowel de toepassing van HR-activiteiten door lijnmanagers als naar het leiderschapsgedrag dat zij hierbij vertonen (Purcell & Hutchinson, 2007). Deze twee elementen, het toepassen van HR-maatregelen en

leiderschapsgedrag, worden door Purcell en Hutchinson (2007) samengevat onder de noemer *peoplemanagement* (Knies, 2012). Volgens Knies bestaat peoplemanagement uit het ondersteunen van medewerkers, door het tonen van interesse in hoe medewerkers hun werk doen en in hun persoonlijk functioneren, alsmede het faciliteren van training en andere mogelijkheden van carrièreontwikkeling. Het toepassen van HR-beleid of HR-maatregelen behoort tot de verantwoordelijkheid van teammanagers, wat gebeurt door het vertalen van beleid op organisatieniveau naar afspraken met en voor individuele docenten (Perry & Kulik, 2009, zoals benoemd in Knies, 2012). Globaal gezien vervullen teammanagers twee belangrijke functies: zij zijn de link tussen de strategie van de organisatie, en zij managen docenten. HRM is een belangrijk onderdeel van de rol van teammanagers: zij verkregen in de positie om HR-beleid te 'leveren' aan een grote groep docenten. Al in eerder onderzoek duidde De Rooij en Vink (2009) dat teammanagers vanuit die positie people managers zijn. Zij zijn immers verantwoordelijk voor de rechtstreekse aansturing en ondersteuning van (een groep) docenten. Vanuit de rol als people manager behartigen teammanagers de belangen van docenten en ondersteunen hen. Zo kunnen teammanagers er bijvoorbeeld voor kiezen om lesbezoeken te doen om docenten door middel van feedback te ondersteunen.

Op basis van voorgaande theoretische verkenning vallen een aantal zaken te constateren. Teammanagers dragen verschillende verantwoordelijkheden en nemen daarbij een wisselende rol in. In de rol van onderwijskundige streven teammanagers de primaire schoolorganisatie doelen na. Anderzijds kennen zij ook de rol van people manager. In deze rol richt de teammanager zich op de docenten en streeft individuele of teambelangen na (zoals welzijn of professionele ontwikkeling). Van teammanagers worden daardoor allerlei zaken verwacht die de complexiteit van hun rol doen stijgen. Het roept de vraag op hoe teammanagers de verhouding tussen deze rollen ervaren. Ervaren zij bijvoorbeeld een spanningsveld? Het is mogelijk dat verschillende rolverwachtingen door elkaar heen lopen of mogelijk als conflicterend worden ervaren.

Het doel van de volgende paragrafen is om aan de hand van het concept rolstress (werk gerelateerde stress) de verhouding tussen rollen conceptueel te bestuderen. Vervolgens staat de vraag centraal op welke wijze teammanagers op dit vlak zich professioneel kunnen ontwikkelen (professionele ontwikkeling). Dit begrip wordt in deze studie gebruikt om de ontwikkeling aan te duiden om uiteindelijk goed met de potentiële ervaren rolstress om te gaan. Het staat voor groei in professionaliteit op het werk.

2.2.2 Verhouding tussen verschillende managementrollen

Teammanagers worden continu geconfronteerd met verschillende eisen die aan hun werk worden gesteld. Krüger et al. (1999) geven aan dat het hier gaat om “eisen die voor een deel elkaar overlappen, voor een deel met elkaar samenhangen, maar ook tegengesteld kunnen zijn en die de context vormen waarbinnen teammanagers functioneren” (p. 13). Hierop afgaand doet het de vraag rijzen hoe dit zich verhoudt tot de twee eerder conceptueel veronderstelde managementrollen van teammanagers. Sinds het begin van de jaren tachtig is er een stijgende interesse voor het gebruik van roltheorie om de stress die samengaat met het werken in een organisatie te beschrijven en te verklaren (Van Sell, Brief & Schuler, 1981). Er kan namelijk stress voortkomen uit de rol die een werknemer heeft in een organisatie, terwijl de onderneming op haar beurt weer afhankelijk is van de roluitvoering door het personeel. De roltheorie biedt om die reden een geschikte inkijk om de verhouding tussen managementrollen in het werk conceptueel te bestuderen.

De roltheorie gaat uit van het principe dat het rolgedrag van een werknemer afhankelijk is van zijn of haar perceptie van de rolverwachtingen, die door verschillende partijen ten opzichte van de werknemer worden geformuleerd (Van Sell et al., 1981). In deze context van onderzoek betekent het dat managementgedrag vanuit een bepaalde rol afhangt van hoe een teammanager de rolverwachtingen ervaart, die onder meer door docenten of een leidinggevende geformuleerd worden. Voor een goed begrip van roltheorie zullen allereerst een aantal conceptuele begrippen gedefinieerd worden. Een rol kan omschreven worden als een set van verwachtingen met betrekking tot een

persoon die een bepaalde positie bekleedt, afkomstig van deze persoon zelf en van personen binnen en buiten de grenzen van een organisatie (Van Sell et al., 1981). Een werknemer die zijn of haar rol goed wil uitvoeren, moet de rolverwachtingen kennen (rechten, verplichtingen en verantwoordelijkheden) en moet op de hoogte zijn van de gevolgen van de roluitvoering voor zichzelf en de organisatie (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek & Rosenthal, 1964). Rolzenders, de personen binnen en buiten de organisatie, ontwikkelen een houding over wat een rolbekleder wel en niet moet doen als deel van zijn of haar rol. Deze opgelegde geboden en verboden worden door Kahn et al. (1964) gedefinieerd als de rolverwachtingen. Het lijkt aannemelijk te zijn dat deze rolverwachtingen in zekere zin als onduidelijk of als tegenstrijdig ervaren kunnen worden door de rolbekleder en vervolgens resulteren in spanningen.

Teammanagers worden dikwijls geconfronteerd met situaties waarin ze worden verwacht ofwel een rol te spelen die ingaat tegen hun waardesysteem, of om twee of meerdere rollen in te nemen die tegen elkaar ingaan (e.g. Lopopolo, 2002, Van Sell et al., 1981). Rolstress ontstaat vervolgens wanneer er een verschil bestaat tussen de manier waarop een individu de karakteristieken van zijn of haar rol ervaart en wat het individu werkelijk bereikt door de uitvoering van zijn of haar rol (Lambert & Lambert, 2001). De componenten van rolstress die in de literatuur worden onderscheiden zijn rolconflict, rolambigüiteit en roloverbelasting (Lambert & Lambert, 2001; Lopopolo, 2002).

In het geval van rolconflict zijn werkeisen moeilijk verenigbaar. Schepers, Nijssen en Van der Heijden (2015) geven als voorbeeld een medewerker die uiteenlopende verwachtingen ervaart tussen de werkgever en een klant. Verschillende actoren communiceren verschillende of zelfs tegenstrijdige verwachtingen, waardoor het onduidelijk is welke acties iemand moet ondernemen en op welke manier. De literatuur onderscheidt over het algemeen vier types van rolconflict (Kahn et al., 1964; Schepers et al., 2015; Van Sell et al., 1981).

Hoofdconcept: rolconflict	Uitleg typen van rolconflict
Intrarolconflict	Wanneer een werknemer zijn of haar werk moet uitvoeren dat tegen zijn of haar persoonlijke waarden en normen ingaat.
Intrazenderconflict	De werknemer ervaart een verzoek dat boven zijn of haar capaciteiten uitstijgt, niet te realiseren binnen een bepaalde tijdsperiode of niet uitvoerbaar met de beschikbare middelen.
Interrolconflict	Wanneer een werknemer meerdere rollen moet uitvoeren binnen de onderneming, die elk verschillend of onverenigbaar gedrag vereisen.
Interzenderconflict	Een werknemer wordt geconfronteerd met tegengestelde verwachtingen en eisen van de organisatie.

Tabel 1. Verschillende vormen van rolconflict

Het lijkt op conceptueel vlak aannemelijk dat de verhouding tussen verschillende managementrollen kan zorgen voor rolconflict. Een teammanager streeft bijvoorbeeld vanuit een (smalle) onderwijskundige rol na dat alle lessen blijven doorgaan. Wanneer onverhoopt een leraar ziek blijkt en lessen overgenomen moeten worden, stijgt de werkdruk bij overige docenten, wat nadelig kan zijn voor hun welzijn of overige lestaken. Dan kan er interrolconflict ontstaan tussen de onderwijskundige en people manager rol. Een ander voorbeeld betreft het conflict tussen de brede onderwijskundige en people manager rol. Bij de brede definitie streeft de teammanager goed onderwijs na middels de afstemming en coördinatie tussen taken en verantwoordelijkheden. Dit impliceert dat onderwijs en personeel zodanig op elkaar afgestemd moeten worden, dat ze beide bijdragen aan goed onderwijs. Bij onderwijsinnovatie lijkt het aannemelijk dat interzenderconflict kan ontstaan. De schoolorganisatie wil innoveren, omdat dit goed is voor de onderwijskundige kant van het vak. Het bevordert tenslotte de kwaliteit van het onderwijs. Dit betekent daaropvolgend dat personeel volgens de brede definitie daarop afgestemd moet worden, dus dat docenten bij- of omgeschoold moeten worden om een bepaalde kwaliteitsnorm te behalen. De people manager moet in dat geval wel draagvlak zien te creëren, omdat anders de afstemming kan mislukken wat zorgt voor onderlinge rolspanningen.

Rolambiguïteit is de tweede component en is een concept dat gebruikt wordt om te verwijzen naar een teammanager die ervaart dat hij of zij over onvoldoende informatie beschikt om een rol goed uit te kunnen voeren (Lopopolo, 2002). In de literatuur lijkt tot op heden nog geen consensus bereikt te zijn over een eenduidige definitie. Wel wordt duidelijk dat rolambiguïteit kan optreden als de informatie om het werk uit te voeren er niet is, of als de informatie er wel is, maar niet beschikbaar of toegankelijk is voor de teammanager die het nodig heeft (Kahn et al., 1964; Singh & Rhoads, 1991; Von Emster & Harrison, 1998). Bij het laatstgenoemde aspect lijkt er sprake te zijn van inadequate communicatie. Voor een teammanager is het belangrijk om te weten wat zijn of haar rol is, wat daaruit verwacht wordt, en bijvoorbeeld of taken gedelegeerd mogen worden.

De laatste component betreft roloverbelasting. Verschillende auteurs beschouwen het als de derde component van rolstress (e.g. Bauer & Simmons, 2000; Lopopolo, 2002). Weer anderen beschouwen het concept juist als een vorm van interzenderconflict (zie tabel 1) (Kahn et al., 1964; Van Sell et al., 1981). Bij roloverbelasting vindt er een conflict van prioriteiten plaats, waarbij een teammanager continu moet beslissen welke taken voorrang krijgen. Paffen (1996) maakt hierbij onderscheid tussen kwalitatieve en kwantitatieve roloverbelasting. Bij kwalitatieve overbelasting ervaart de werknemer dat het werk te moeilijk is en hij of zij beschikt in dat geval niet over de vaardigheden om de taken goed uit te kunnen voeren. Een rol kan te moeilijk zijn, of de combinatie tussen beide vereist bepaalde (nog onbeheerste) vaardigheden. Bij kwantitatieve overbelasting is er sprake van te veel werk en kan het werk niet uitgevoerd worden binnen de beschikbare tijd. In dat geval zal een teammanager over voldoende tijd moeten beschikken om genoeg aandacht te kunnen besteden voor de rollen waar hij of zij verantwoordelijk voor is.

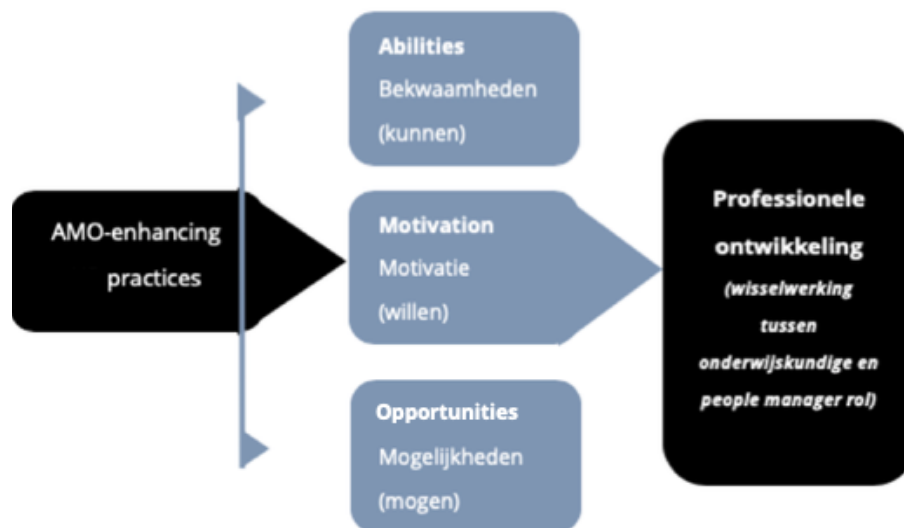
Deze theoretische verkenning duidt erop dat er voldoende vruchtbare grond bestaat waar teammanagers geconfronteerd kunnen worden met rolstress. Interessant is dat Lopopolo (2002) nog benadrukt dat direct leidinggevend, waar ook teammanagers onder vallen, gevoelig zijn voor rolstress. Hij geeft aan dat teammanagers om die reden flexibel moeten zijn in het schakelen tussen verschillende rollen, omdat vanuit elke situatie iets anders gevraagd wordt. Aanvullend daarop geven Gilbert, De Winne en Sels (2011) aan dat teammanagers mogelijk minder rolstress zullen ervaren wanneer zij door een HR-afdeling gesteund worden bij de uitvoering van hun taken. Betekent dit dat er bepaalde voorwaarden zijn die teammanagers professioneel helpen te ontwikkelen, zodat zij in staat zijn om goed te schakelen tussen deze rollen? Het doel van de volgende paragraaf is om deze voorwaarden conceptueel te verkennen. Hierbij zal gebruik worden gemaakt van inzichten uit het AMO-model van Appelbaum, Bailey, Berg en Kalleberg (2001).

2.3 Voorwaarden voor professionele ontwikkeling

2.3.1 AMO-raamwerk

In algemene theorie leert het AMO-raamwerk op welke wijze HRM het gedrag van lijnmanagers kan beïnvloeden, om uiteindelijk betere prestaties te realiseren (Appelbaum et al., 2001). AMO staat hier voor het acroniem *Abilities (A), Motivation (M) en Opportunities to perform (O)*. De kern van AMO is de aanname dat prestaties van medewerkers (P) een resultante zijn van de capaciteiten van medewerkers (A van abilities), hun bereidheid (M van motivation) en de gelegenheid die zij krijgen om te presteren (O van Opportunity to perform) (Appelbaum et al., 2001; Boxall & Purcell, 2016; Knies, 2012). AMO biedt een helder raamwerk om te analyseren op welke wijze teammanagers in staat gesteld kunnen worden om zich professioneel te ontwikkelen. Aan de hand van AMO zal conceptueel onderzocht worden aan welke voorwaarden voldaan moet worden om professionele ontwikkeling te realiseren. Het empirische onderzoek richt zich op een meer open vraag en onderzoekt op welke wijze teammanagers tot deze voorwaarden in staat gesteld kunnen worden. Het

laatstgenoemde aspect is in deze studie geconceptualiseerd als de *AMO-enhancing practices*. Dit zijn de activiteiten die bijdragen aan de bekwaamheden, motivatie en mogelijkheden van teammanagers (AMO). De veronderstelde conceptuele relatie die in deze studie centraal staat is grafisch weergegeven in figuur 1.



Figuur 1. Conceptuele model van deze studie

Eerder werd in dit onderzoeksrapport gesuggereerd dat in de managementrollen van teammanagers een dichotomie te veronderstellen is. Zij kennen een onderwijsskundige rol en een rol als people manager. Op basis van roltheorie lijkt het vervolgens aannemelijk dat deze tweeledigheid vruchtbare grond vormt voor rolstress. Het doel is de professionele ontwikkeling te onderzoeken en in termen van dit onderzoek betekent het goed om kunnen gaan met potentiële rolspanningen tussen de onderwijsskundige en people manager rol. Om dat te bereiken hebben teammanagers daar, op basis van het AMO-raamwerk, respectievelijk de bekwaamheden, motivatie en mogelijkheden voor nodig. Deze drie componenten vragen om verdere toelichting.

Bekwaamheden

Activiteiten met professionele ontwikkeling als doel kunnen bijdragen aan het *kunnen* en de bekwaamheden van medewerkers versterken om vervolgens goede prestaties te kunnen leveren (Knies & Leisink, 2014). Het gaat hierbij om de bekwaamheden, competenties, kennis, kunde en vaardigheden om taken uit te voeren (Knies & Leisink, 2014; Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Teammanagers moeten dus voorzien zijn van de goede bekwaamheden om in eerste instantie hun rollen goed uit te voeren, maar ook de balans daartussen te houden. Boselie (2007) voegt daaraan toe dat het volgen van trainingen, vaardigheden, samen met het bijspijkeren van kennis op verschillende terreinen kunnen bijdragen aan de bekwaamheden van teammanagers.

Motivatie

Het tweede component van het AMO-raamwerk, motivatie, veronderstelt dat een teammanager gemotiveerd moet zijn om een aanzienlijke hoeveelheid tijd en energie te besteden aan zijn of haar functie (Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Knies en Leisink (2014) omschrijven dit component als de bereidheid van een teammanager om bijvoorbeeld vanuit zijn of haar rol als people manager medewerkers te ondersteunen. Volgens Boselie (2007) kan motivatie gerealiseerd worden door HRM in termen van consistente beloning met dezelfde verantwoordelijkheden en taken, loon naar prestatie en goede beloning ten opzichte van andere organisaties te realiseren. Eerder werd al benoemd dat teammanagers de afgelopen jaren verantwoordelijk zijn geworden voor HRM-taken, maar niet van elke teammanager kan verondersteld worden dat hij of zij daar even gemotiveerd voor is. Sommige teammanagers stellen zich terughoudend op, omdat zij het gevoel hebben deze taken 'te moeten' doen (Bos-Nehles et al., 2013). Bos-Nehles et al. (2013) geven hierover aan dat organisaties in zulke gevallen bijvoorbeeld weinig extrinsieke prikkels bieden om deze motivatie te ondersteunen. Daarnaast geven zij aan dat gebrek aan motivatie samen kan gaan met het gebrek aan bekwaamheden: wanneer een teammanager niet voldoende bekwaamheden heeft en daardoor weinig vertrouwen

heeft om de taken te voltooien, hij of zij vervolgens minder gemotiveerd zal zijn om bepaalde taken te vervullen. De verklaring die Knies en Leisink (2014) aandragen gaat gepaard met de derde component van het AMO-raamwerk, namelijk de Opportunity to perform. Zij veronderstellen namelijk dat teammanagers wel degelijk gemotiveerd zijn, maar dat hun motivatie afhankelijk is van de ervaren discretionaire ruimte. Knies en Leisink (2014) vullen aan dat wanneer teammanagers het gevoel hebben dat hun leidinggevende zich inspant om hen te ondersteunen, dat zij daarvan extra gemotiveerd raken om zich in te zetten voor hun werkzaamheden en de organisatie.

Mogelijkheden

Dat leidt tot het derde component van het AMO-raamwerk, de mogelijkheid om bekwaamheden daadwerkelijk in te zetten. Knies en Leisink (2014) hebben het bijvoorbeeld over de discretionaire ruimte als mogelijkheid voor teammanagers. Dat houdt de ervaren hoeveelheid aan autonomie om het eigen werk in te richten. Boxall en Purcell (2016) geven een bredere invulling aan het concept mogelijkheden. Volgens hen heeft een manager enerzijds hulpmiddelen nodig, denk hierbij aan geld, tijd of informatie- en communicatietechnologie (ICT) voorzieningen. Daarnaast hebben zij ondersteuning nodig van hun sociale omgeving, dus bijvoorbeeld de discretionaire ruimte om eigen invulling te geven aan HRM-activiteiten (in de rol als people manager).

Het AMO-raamwerk biedt meer inzicht in de voorwaarden voor professionele ontwikkeling bij teammanagers in het mbo. Eén van de doelen van dit onderzoek is per slot van rekening om te onderzoeken wat teammanagers nodig hebben om met potentiële rolstress tussen hun managementrollen om te gaan. AMO leert dat de combinatie van de bekwaamheden, motivatie en mogelijkheden teammanagers in de voorwaarden voor professioneel ontwikkeling voorziet.

2.4 Conceptuele samenkomst

Deze literatuurverkenning begon met het bestuderen van de rollen van teammanagers. Hierin is naar voren gekomen dat teammanagers een belangrijke positie in de school vervullen als direct leidinggevende van één of meerdere teams van docenten. Maar wat houdt deze rol in? Op basis van het onderscheid in taak en relatiegericht aspect leerde de literatuur dat teammanagers als leidinggevende twee managementrollen kennen. Enerzijds een taakgerichte onderwijskundige rol en anderzijds een relatiegerichte rol als people manager. In hun functie moeten zij met beide rollen om kunnen gaan, echter blijkt in de verhouding tussen deze rollen conceptuele aanleidingen te zijn voor het ontstaan van rolstress. Situaties doen zich dikwijls voor waarin rolconflict, rolambigüiteit of roloverbelasting kan optreden. De literatuur suggereert dat er bepaalde voorwaarden gelden om dit te voorkomen. De inzichten uit het AMO-raamwerk dienen om deze voorwaarden te conceptualiseren om uiteindelijk teammanagers professioneel te ontwikkelen. Het doel van deze professionele ontwikkeling is om teammanagers in staat te stellen met potentiële gevallen van rolstress om te leren gaan. Een hiaat betreft nog de voorwaarden vanuit de werkpraktijk van teammanagers, maar daarnaast ook op welke wijze zij het beste daartoe in staat gesteld kunnen worden. Dat zal in het empirische deel van deze studie onderzocht worden, maar voordat aan bod komt zal eerst de methodische verantwoording besproken worden.

3. Methoden en technieken

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de methodische verantwoording van dit onderzoeksrapport. Vooropgesteld vraagt dit hoofdstuk om enige uitleg over de organisatie van het mbo. Ten eerste zijn er de scholenorganisaties (bijvoorbeeld het ROC Utrecht). Het mbo kent een groot aantal opleidingen. Deze zijn opgedeeld in sectoren, zoals de sector Techniek. Hier vallen dan bijvoorbeeld de opleidingen Bouw, Infra en Onderhoud onder. Er zijn in Nederland 64 onderwijsinstellingen waar middelbaar beroepsonderwijs wordt verzorgd voor circa 486 duizend studenten. De totale personeelsomvang betreft ongeveer 45,9 fte.

In dit hoofdstuk zal allereerst de keuze voor de gehanteerde onderzoeksstrategie gemotiveerd worden (paragraaf 3.1). Vervolgens wordt er meer verteld over de wijze van dataverzameling (paragraaf 3.2). In paragraaf 3.3 is er aandacht voor de data-analyse. Ten slotte zal besproken worden welke beslissingen gemaakt zijn om de kwaliteit en validiteit van deze studie te waarborgen (paragraaf 3.4).

3.1 Verantwoording onderzoeksdesign

De keuze voor het soort onderzoek hangt af van de focus van het onderzoek (Boeije, 2010). Deze studie kent een exploratief karakter, wat voortkomt uit de doelstelling van dit onderzoek. De studie richt zich namelijk op het verkrijgen van meer inzicht in de voorwaarden die teammanagers professioneel helpen ontwikkelen zodat zij in staat zijn om met de verhouding tussen verschillende managementrollen om te gaan. Het onderwerp van onderzoek zijn de ervaringen, percepties en meningen van respondenten. Het empirische deel van deze studie heeft een kwalitatieve grondslag. Kwalitatief onderzoek richt zich op het tekstueel in kaart brengen van deze ervaringen, in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek dat zich richt op de cijfermatige weergave (Bryman, 2012). Met een kwalitatieve onderzoeksbenadering kunnen de afwegingen van respondenten achterhaald worden, waarmee de belevingswereld van teammanagers beter begrepen kan worden. In deze studie wordt gebruik gemaakt van inzichten uit de literatuurstudie (van hoofdstuk 2) en inzichten vanuit interviews.

3.2 Dataverzameling

Verschillende onderzoeksmethoden zijn gebruikt om het onderzoeksveld van deze studie beter te begrijpen. Allereerst heeft er een literatuurstudie plaatsgevonden (hoofdstuk 2). Het empirische deel van deze studie wordt gevormd door data uit oriënterende gesprekken en semigestructureerde interviews. De oriënterende gesprekken zijn op minder grote schaal toegepast dan de interviews, maar hebben aan het begin van deze studie er wel aan bijgedragen om het onderzoeksveld beter te begrijpen.

3.2.1 Oriënterende onderzoeksmethoden

De dataverzameling van deze studie heeft plaatsgevonden in twee fases. Allereerst zijn er een aantal oriënterende gesprekken gevoerd om meer inzicht te verkrijgen in het werkveld van het onderzoeksveld. Bryman (2012) onderstreept de toegevoegde waarde van oriënterende gesprekken, omdat hiermee de probleemstelling verscherpt kan worden. Om die reden zijn er een aantal gesprekken gevoerd met medewerkers van het NSO-CNA. Deze organisatie biedt opleidingen aan voor schoolleiders in onder andere het mbo. De kennis en expertise van het instituut hebben eraan bijdragen om het onderzoeksveld beter te begrijpen en de onderzoekspuzzel te verscherpen. Daarnaast hebben zij een aantal informatiedocumenten verstrekt die geholpen hebben voor een goed begrip van het vraagstuk.

3.2.2 Selectie van respondenten

In dit onderzoek zal in gesprek worden gegaan met verschillende leidinggevenden in het mbo. Bij de selectie van respondenten is rekening gehouden met verschillende theoretische en praktische overwegingen.

De selectie heeft plaatsgevonden via een doelgerichte selectiemethode. Dit houdt in dat respondenten benaderd worden die aan bepaalde voorwaarden voldoen (Boeije, 2010). Voor de teammanagers zijn verschillende voorwaarden aangehouden. Dit betreft (1) dat teammanagers werkzaam moeten zijn in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo); (2) zij leidinggeven aan één of meerdere docententeams; (3) deze docententeams lesgeven in het middelbaar beroepsonderwijs. Naast teammanagers is er ook voor

gekozen om een aantal sectordirecteuren te benaderen. Deze keuze is gemaakt omdat hiermee de onderzoeksvraag vanuit een ander perspectief belicht kan worden. Dit zou mogelijk kunnen zorgen voor vernieuwende of aanvullende inzichten. De gedachte hierachter is dat sectordirecteuren leidinggeven aan meerdere teammanagers, waardoor zij vanuit teamniveau naar het vraagstuk kunnen kijken. Dit in tegenstelling tot teammanagers, die vanuit een individuele belevingswereld naar het vraagstuk kijken. De voorwaarden voor sectordirecteuren blijven gelijk, echter is punt twee gewijzigd in het feit dat de sectordirecteur moet leidinggeven aan één of meerdere teammanagers.

Via de stagebegeleider van de onderzoeker, en daarmee het netwerk van het NSO-CNA, zijn een aantal mbo-scholen benaderd met de vraag of er mogelijk een aantal teammanagers geïnteresseerd zijn om geïnterviewd te worden. Aanvullend daarop zijn er ook oproepen geplaatst op LinkedIn en zijn respondenten benaderd via het persoonlijke netwerk van de onderzoeker. De respondenten zijn via de mail benaderd en uitgenodigd voor een interview. Uit deze selectie zijn uiteindelijk vijftien respondenten voortgekomen. In tabel 2 zijn de demografische informatie weergegeven. 14 respondenten betreffen teammanagers en 1 respondent betreft een sectordirecteur. De respondenten komen uit 6 verschillende sectoren en van 5 onderwijsinstellingen. Er zijn 9 mannen geïnterviewd en 6 vrouwen. In de tabel is ook het aantal jaren⁴ dat de respondent in de functie van teammanager werkzaam is opgenomen.

⁴ Deze verdeling is opgedeeld in (1) 0 tot 2 jaren; (2) 2 tot 4 jaren; (3) 4 tot 6 jaren of (4) 6 tot 8 jaren.



Respondent	Functie	School	Onderwijssector	Geslacht	Aantal jaren in huidige functie
1	Sectordirecteur	School 1	Economie	Man	0 - 2 jaren
2	Teammanager	School 1	Economie	Man	0 - 2 jaren
3	Teammanager	School 1	Gezondheid	Vrouw	0 - 2 jaren
4	Teammanager	School 1	Gezondheid	Man	0 - 2 jaren
5	Teammanager	School 1	Technologie	Vrouw	0 - 2 jaren
6	Teammanager	School 1	Economie	Vrouw	0 - 2 jaren
7	Teammanager	School 2	Media	Vrouw	0 - 2 jaren
8	Teammanager	School 1	Technologie	Man	0 - 2 jaren
9	Teammanager	School 1	Technologie	Man	0 - 2 jaren
10	Teammanager	School 2	Gezondheid	Vrouw	0 - 2 jaren
11	Teammanager	School 3	Technologie	Man	0 - 2 jaren
12	Teammanager	School 4	Media	Vrouw	0 - 2 jaren
13	Teammanager	School 5	Horeca	Man	2 tot 4 jaren
14	Teammanager	School 5	Horeca	Man	0 tot 2 jaren
15	Teammanager	School 5	Horeca	Man	6 tot 8 jaren

Tabel 2. Respondentenoverzicht

3.2.3 Semigestructureerde interviews

Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen zijn de vijftien respondenten geïnterviewd. Een interview is een gespreksvorm waarin de interviewer zich bepaalt tot het stellen van vragen over gedragingen, opvattingen, houdingen en ervaringen ten aanzien van bepaalde sociale verschijnselen aan de participanten, die zich voornamelijk beperken tot het geven van antwoorden op die vragen (Boeije, 2010). Het stelt respondenten in de gelegenheid om hun eigen verhaal, kennis, visie en perspectief te delen. De data wordt verrijkt door middel van doorvragen (Van der Velde, Jansen & Dijkers, 2018). Er is gekozen om semigestructureerde interviews op te stellen. Door middel van semigestructureerde interviews kan er een gedetailleerd beeld verkregen worden van de overtuigingen en percepties van de respondent rond een bepaald onderwerp. Voordat de respondenten bevestigd werden werd voor dit onderzoek een semigestructureerd interview opgesteld, bestaande uit elf richtvragen. Het interviewprotocol (opgenomen in bijlage I) is gedurende de interviews op details en scherpte van de vragen aangescherpt, maar in grote lijnen gelijk gebleven. Een voorbeeld is dat er eerst algemeen gevraagd werd naar vragen zoals 'hoe ervaart u de verhouding tussen de rollen?'. Na aanpassing is geprobeerd om deze vragen meer levendig te maken, door respondenten vaker te vragen naar voorbeelden. Deze keuze is gemaakt omdat het onderwerp van studie beter te begrijpen werd voor zowel de respondenten als voor de onderzoeker, en er dieper ingegaan kon worden in de kernconcepten rolstress en professionele ontwikkeling.

De eerste vragen zijn vooral algemene vragen om de respondenten vertrouwd te maken met het gesprek en hen gerust te stellen. Het ging hier over hun functie, motivatie om deze functie te bekleden en over het team aan wie zij leidinggeven. De daaropvolgende vragen zijn specifiek en gaan meer in op de onderzoeksvragen. Hier ging het over hun taken en verantwoordelijkheden en samen met de respondent is er gezocht naar de managementrollen die zij bekleden. Daarna is er gevraagd naar hoe zij de verhouding tussen rollen ervaren. De respondenten hebben hier hun ervaringen gedeeld en kwamen ook de voorwaarden naar voren. Vervolgens is ervoor gekozen om over te gaan naar het laatste onderdeel van het interview. Dit betrof een gesprek over

wat de respondent als benodigd ervaart om goed met die samenhang om te gaan en wat hij of zij in het kader van professioneel ontwikkeling als nodig ervaart. In het interview dat met de sectordirecteur is afgenomen, is er voor eenzelfde soort opbouw gekozen. Echter stond hier zijn of haar idee en perceptie op de professioneel ontwikkeling van teammanagers centraal. In de beginfase zijn dezelfde vragen gesteld over de functie en achtergrond. Vervolgens is ingegaan op rolstress en hun visie op de professionele ontwikkeling van teammanagers. Hierdoor werd een ander perspectief op het thema geworpen, omdat de sectordirecteur meer vanuit teamniveau naar het vraagstuk kon kijken en het in verbinding kon brengen met andere organisatievraagstukken.

De laatste vragen dienden als afsluiting van het gesprek. Er werd hier bijvoorbeeld gevraagd of de respondent nog vragen, suggesties of tips voor het onderzoek had. Hierdoor werd er regelmatig nog aanvullende informatie naar voren gebracht. Opvallend was dat na afloop van het interview het gesprek vaak een informeel karakter kreeg. Zo gaven verschillende respondenten aan dat zij “nooit zo naar hun eigen functie gekeken hadden” en gaven aan het een interessant onderzoek te vinden. Veel respondenten hebben aangegeven geïnteresseerd te zijn in de bevindingen van dit onderzoek. Een aantal respondenten waren zo hartelijk om de onderzoeker een (korte) rondleiding te geven door de onderwijsinstelling. Dit gaf een beeldende impressie van de onderzoekscontext. Aan het einde zijn de respondenten vriendelijk bedankt voor hun tijd en deelname aan het onderzoek.

3.2.4 Procedure

De respondenten zijn geïnterviewd in de periode tussen 17 mei 2019 en 19 juni 2019. Deze interviews vonden plaats op een locatie naar keuze voor de respondent. Hiervoor is gekozen om zodoende de investeringstijd voor de respondent te minimaliseren. Dit had als doel om de drempel zo klein mogelijk te maken om mee te doen aan het onderzoek. Op twee gesprekken na hebben alle interviews plaatsgevonden op de school waar de respondent werkzaam is. De gesprekken duurden tussen de veertig minuten en een uur.

Voorafgaand aan het interview is het onderwerp van deze studie toegelicht via een informatiedocument (die via de mail aan de respondent is gestuurd). Voor een goed begrip van de interviewvragen is ervoor gekozen om deze voorafgaand aan het gesprek nog kort door te spreken. Daarnaast is er voorafgaand aan het interview aandacht besteed aan de AVG-wetgeving die per 25 mei 2018 zijn intrede heeft genomen. Alle deelnemers hebben een *informed consent* ondertekend waarin zij bevestigden vrijwillig deel te nemen aan het onderzoek en waarin zij geïnformeerd zijn over de opslag en verwerking van de data. Ook is er voorafgaand expliciet toestemming gevraagd voor het opnemen van het interview, waar alle respondenten mee hebben ingestemd. Audio opnames helpen niet alleen om het gesprek beter te onthouden, maar verhogen volgens Baarda, de Goede en van der Meer-Middelburg (1996) ook de betrouwbaarheid van het onderzoek. De geluidsopnamen zijn gemaakt met een voicerecorder. Alle opnamen waren goed verstaanbaar en van goede kwaliteit. Helaas bleek de eerste opname corrupt en is daardoor verloren gegaan. De hoofdlijnen van het gesprek stonden wel op papier, echter heeft de onderzoeker ervoor gekozen om dit gesprek te beschouwen als een eerste oefeninterview en een extra interview in te plannen met een teammanager. Ten slotte werd de anonimiteit van de deelnemers verzekerd en werd benadrukt dat met alle gegevens zorgvuldig omgegaan zal worden.

3.3 Data-analyse

Na het afnemen van de interviews, was de eerste stap om het opnamebestand op te slaan op een beveiligde locatie. De gebruikte locatie is door de Universiteit Utrecht aangemerkt als een veilige opslagplaats. De opnames zijn vervolgens direct verwijderd van de voicerecorder. Aan de hand van de opnames zijn de interviews getranscribeerd. Alle transcripten zijn gecontroleerd om eventuele herleidbare persoonsgegevens te verwijderen. Het programma NVivo is gebruikt om de data te organiseren.

De data uit de interviews werden geanalyseerd aan de hand van thematische analyse. Thematische analyse is een methode bij kwalitatief onderzoek die het mogelijk maakt om thema's in de data te identificeren, analyseren en te rapporten. Bepaalde data wordt aan een thema toegewezen, die inductief (dat wil zeggen uit de verzamelde data) worden gevormd. Het voordeel van thematische analyse is flexibiliteit, omdat deze analytische methode gebruikt kan worden over verschillende theoretische en epistemologische benaderingen heen (Braun & Clarke, 2006). Ondanks deze vrijheid is het bij thematische analyse belangrijk dat de rol die theorie speelt benadrukt wordt. De theoretische positie kan namelijk de wijze waarop de data geïnterpreteerd wordt bepalen tijdens het analyseren (Braun & Clarke, 2006).

Bij thematische analyse kunnen zes fases onderscheiden worden (Braun & Clarke, 2006). In de eerste fase is de verbale data uitgeschreven (getranscribeerd). Hoewel het uitschrijven van de data een tijdrovende taak is, moet het zeker niet als tijdverlies beschouwd worden. Het is namelijk een goede manier om vertrouwd te raken met de verzamelde data. In de volgende fases zijn er verschillende codes gegenereerd. Elk transcript is herhaaldelijk doorgelezen en alle mogelijk relevante informatie heeft een code toegewezen gekregen. Vervolgens zijn de codes gegroepeerd en samengevoegd onder verschillende thema's. Deze zijn vervolgens continu weer herziend. Daarna zijn de thema's benoemd en gedefinieerd, waarna vervolgens de bevindingen opgesteld zijn aan de hand van de codeboom (Braun & Clarke, 2006). Op basis van de thematische analyse zijn vijf hoofdthema's naar voren gekomen. De codeboom is opgenomen in bijlage II.

Aanvullend hierop is het nog belangrijk om te benadrukken dat het analyseren van de data geen lineair proces betreft, juist meer een recursief proces. Hierbij wordt er voortdurend heen en weer gegaan door de hierboven verschillende fases heen.

3.4 Kwaliteit van onderzoek

De kwaliteit van dit onderzoek wordt bepaald door de mate waarin de betrouwbaarheid en de interne en externe validiteit gewaarborgd worden (Boeije, 2010). In dit onderzoek zijn een aantal kwaliteitscriteria op verschillende manieren in acht genomen.

3.4.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid gaat over of, en in hoeverre, de bevindingen beïnvloed zijn door toevalligheden en onsystematische fouten (Bryman, 2012). Het gaat hierom de herhaalbaarheid van de studie en de bevindingen van dit onderzoek kunnen als betrouwbaar beschouwd worden wanneer bij herhaling van deze studie dezelfde uitkomsten naar voren komen (Van der Velde et al., 2018). In dit onderzoek wordt gekeken naar het verhogen van de consistentie van het onderzoeksproces (Boeije, 2010).

Allereerst is gestreefd naar transparantie om de betrouwbaarheid van het onderzoek te versterken (Bryman, 2012). De verschillende stappen, methodische overwegingen en keuzes van de onderzoeker zijn uitgebreid gerapporteerd. Dit dient als doel om inzichtelijk te maken wat tijdens het onderzoek is gebeurd. De verslaggeving is bewaard⁵ gebleven, dit betreffen de geluidsopnames, transcripten en de coderingen. Deze helpen anderen te begrijpen hoe de data hebben geleid tot de bevindingen van dit onderzoek. Een ander punt betreft de structuur van de interviews die bijdraagt aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. De semigestructureerde interviewopzet gaf enerzijds ruimte voor open antwoorden, maar gaf aan de andere kant ook voldoende leidraad om bij elke respondent nagenoeg hetzelfde gesprek te voeren. De belangrijkste onderwerpen die in deze studie centraal staan zijn met iedere respondent besproken.

⁵ Deze gegevens bevinden zich niet in een publiek toegankelijke locatie. De data zullen, volgens UU-richtlijnen, drie maanden na afronding van deze studie verwijderd worden.

Aanvullend hierop draagt ook de structuur die aangehouden is bij het verwerken en analyseren van de data bij aan de betrouwbaarheid. Het identificeren, analyseren en rapporten van de data geschiedde op eenzelfde gestructureerde manier.

3.4.2 Interne validiteit

Daarnaast is ook geprobeerd om op verschillende manieren de validiteit van dit onderzoek te verhogen. Bij validiteit gaat het om de aannemelijkheid van het beantwoorden van de onderzoeksvraag, waarbij het onderscheid tussen interne en externe validiteit gemaakt wordt (Silverman, 2011). Het gaat erom of dat wat wordt gemeten, ook daadwerkelijk hetgeen is dat men wil meten (Van der Velde et al., 2018). Interne validiteit gaat om de vraag of de bevindingen en conclusies een juiste weergave zijn van de werkelijkheid.

De onderzoeksvraag heeft betrekking op de perceptie en de betekenis die een teammanager aan zijn of haar eigen rol toekent. Meer inzichten zijn verworven door met hen hierover in gesprek te gaan, maar kan ook enkele spanningen met zich meebrengen. Het kan namelijk het geval zijn dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven. Om die reden is dan ook gepoogd om een veilige gespreks sfeer te creëren, waarin een respondent zich vrij voelt om zijn of haar ervaringen te delen. Een weloverwogen introductie, het waarborgen en nadrukken van privacy en een waarde- en oordeelvrije houding hebben hieraan bijdragen. De inhoud van de gesprekken lijkt erop te wijzen dat deze houding op een goede manier bij respondenten weerspiegelt is. Deze impressie komt voort uit het gegeven dat er ook een aantal kwetsbare onderwerpen (over de organisatie, maar ook over zichzelf) aangesneden zijn in de gesprekken.

3.4.3 Externe validiteit

Bij externe validiteit gaat het om de mate waarin de bevindingen van de studie te generaliseren zijn. In andere woorden gaat het om de vraag of de onderzoeksresultaten iets (kunnen) zeggen over vergelijkbare situaties en dus ook gelden voor andere gevallen buiten deze studie om (Boeije, 2010). De externe validiteit is bij kwalitatief onderzoek vaak een uitdaging om te waarborgen, omdat de context waarin het onderzoek plaatsvindt

vaak uniek van karakter is. Ook in deze studie, door de relatieve kleine steekproef van vijftien respondenten en de unieke context van het mbo, is generalisatie niet geheel mogelijk. In dit onderzoek wordt dan ook niet gepoogd om aan de hand van een representatieve steekproef regelmatigigheden te laten zien, om hier vervolgens een generaliseerde uitspraak over te doen. Juist de mogelijke verschillen die respondenten aandragen over rolstress en hun opvatting over professionele ontwikkeling staan centraal. Een andere noot betreft de context waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden, omdat deze aan veranderingen onderworpen is. Om die reden is er een beleidscontext opgenomen in deze studie (hoofdstuk 1.4) waarin meer inzicht gegeven wordt over de context waarin de studie zich heeft voltrokken. Wel kunnen de bevindingen van deze studie natuurlijk handvatten bieden voor het toepassen in vergelijkbare contexten, of de creativiteit oproepen voor het toepassen in andere contexten.

4. Bevindingen

Uit de gesprekken is een veelvoud aan informatie naar voren gekomen. In dit hoofdstuk zullen de resultaten die daaruit naar voren zijn gekomen op een gestructureerde wijze gepresenteerd worden. Dit zal plaatsvinden aan de hand van drie paragrafen. In de eerste paragraaf zullen de verschillende managementrollen die teammanagers besproken worden. In de tweede paragraaf zal hun ervaring met rolstress centraal staan. Ten slotte zal in paragraaf drie gepresenteerd worden over hoe teammanagers in staat gesteld worden om goed met rolstress om te gaan.

4.1 Managementrollen van de teammanager

Wanneer het takenpakket van teammanagers aan bod komt, worden er plotseling allerlei taken naar voren gebracht. Denk hierbij aan roostering, het opstellen van het Onderwijs- en Examenreglement (OER), het teamwerkplan, buiten de school het gezicht laten zien, klussen binnenhalen, klachtenafhandeling, functionerings- en resultaatgesprekken, zorgen dat het onderwijs goed geregeld is, inzet van personeel, begrotingen maken, een gezamenlijke teamvisie creëren en het regelen van de dagelijkse gang van zaken. Respondenten zeggen zich verantwoordelijk te voelen voor “bijna alles” (R8, R9). Een ander deel van de respondenten zegt vooral verantwoordelijk te zijn voor het docententeam (R4, R6, R7). In ieder geval wordt duidelijk dat zij een primaire taak vervullen als leidinggevende van een docententeam wanneer een teammanager aangeeft dat zij het grootste deel van de tijd “gewoon teamleider van het team te zijn” (R10). Maar wat houdt het in om een teamleider van een team te zijn? Welke managementrollen kunnen daarin geïdentificeerd worden? In de gesprekken komen vier managementrollen naar voren. Een van de respondenten geeft aan dat “leidinggeven gaat over verschillende gebieden, namelijk over onderwijs, bedrijfsvoering, over contacten met het werkveld en over personeel” (R5). Dit citaat illustreert een vierdeling in verschillende rollen, te weten onderwijs, extern, bedrijfsvoering en personeelszaken (HRM). Om meer inzicht te geven over wat deze rollen inhouden, zullen ze stuk voor stuk toegelicht worden.

De rol als people manager (HRM)

Bij HRM spreken respondenten over een aantal praktische taken zoals het aannemen van nieuwe docenten, het regelen van vervanging bij ziekte en het zorgdragen bij re-integratie. Interessant hierbij is de verantwoordelijkheid die respondenten voelen voor de ontwikkeling en scholing van het personeel, het faciliteren van een open en veilige cultuur en het doen van lesbezoeken. Eén van de respondenten probeert ook “zoveel mogelijk bij mijn team in de docentenkamer aanwezig te zijn” (R9). Een andere respondent wil graag uitdragen dat “alle docenten belangrijk voor mij en het team zijn” (R4). Deze bevinding laat de rol als people manager zien, waar teammanagers oog hebben voor de individuele behoeften van docenten en daarnaast ook voor de behoeftes van het team. In deze rol zetten zij zich in om bijvoorbeeld een veilige omgeving te creëren voor de medewerkers, waar aanspreken bijvoorbeeld ook “gewoon mag” (R4).

De rol als onderwijskundig manager

Sommige respondenten zien de toegevoegde waarde van hun functie vooral op het gebied van onderwijskundige zaken. Zo geeft één van de respondenten aan “verantwoordelijk te zijn voor het onderwijs dat in de teams gegeven wordt” (R2). Deze bevinding laat de onderwijskundige managementrol van de teammanager zien. In deze rol worden taken zodanig gecoördineerd zodat deze uiteindelijk de verbinding houden met geformuleerde onderwijsdoelstellingen. Het gaat hierbij over verschillende taken die teammanagers uitvoeren. Denk hierbij aan het maken van een curriculum, de kwaliteit van de opleidingen, de roosters, het maken van een OER, kwalificatiedossiers, overleg over het starten van nieuwe opleidingen, innovatie van de opleidingen, verbeterplannen en lestabellen. Het uiteindelijke doel van deze taken is dat er uiteindelijk technisch goed onderwijs ingericht moet zijn.

De rol als extern manager

Een andere rol die aangedragen wordt betreft de rol als extern manager. Het gaat hierbij om het naar buiten treden en omvat verschillende taken. Denk hierbij aan het bijwonen van conferenties, overleg met of bij de MBO Raad en het onderhouden van contacten met bedrijven, maar ook met vmbo of hbo-scholen. Daarnaast worden ouders (R4), de Onderwijsinspectie (R14) en de contacten met leerplechten en de bedrijfsarts (R7) beschouwd als onderdeel van de externe managementrol van respondenten. Het omvat veel verschillende gebieden en actoren. Verschillende respondenten beschouwen dit deel van hun rol als belangrijk, omdat "het mbo natuurlijk beroepsgericht is" (R13). Dat houdt ook in dat opleidingen bijvoorbeeld vormgegeven of vernieuwd worden in samenwerking met externe partijen, zoals het bedrijfsleven. Zo kan een opleiding Retail bijvoorbeeld vormgegeven worden in samenwerking met supermarktorganisaties.

De rol als bedrijfsvoerder

In slechts enkele gesprekken geven teammanagers aan over een bedrijfsmatige rol te beschikken. Zij hebben dit ook af en toe aangeduid als het beheren van de financiën. In deze rol gaat het bijvoorbeeld over het verstrekken van bepaalde kengetallen aan het topmanagement, zoals uitvalcijfers van studenten. Teammanagers zijn in deze rol verantwoordelijk voor het bewaken en beheren van een budget en maken zij begrotingen. Een respondent verduidelijkt deze rol door het volgende aan te geven:

"De bedrijfsvoering moet op orde zijn, die heeft deadlines. In de organisatie zijn deadlines voor het opleveren van het rooster. Dat vereist een strakke planning. Voor andere rollen, zoals externe contacten vereisten juist geen strakke planning."
- R5

Wat in deze quote naar voren komt is het verschil tussen de bedrijfsvoering en de overig benoemde rollen. De bedrijfsvoering heeft deadlines, waar de andere rollen deze niet

hebben. Dit impliceert dat de bedrijfsvoering een andere functie inneemt: het lijken de kaders te zijn waar teammanagers rekening mee moeten houden bij de vormgeving van de overige drie rollen.

4.1.1 Verhouding tussen de managementrollen

Een belangrijke bevinding is dat er een onderlinge verhouding bestaat tussen deze managementrollen. Een voorbeeld betreft dat er goed ontwikkeld en opgeleid personeel benodigd is om uiteindelijk techniek goed onderwijs te kunnen verzorgen. Bovendien maakt het beroepsgerichte karakter van het mbo dat externe contacten van belang zijn. Verschillende respondenten benoemen het betrekken van de omgeving bij de ontwikkeling van het onderwijs. In alle opleidingen komt BPV⁶ voor, waarbij studenten kennis maken met de beroepspraktijk. Zij lopen stage bij erkende leerbedrijven en ook opleidingen worden vormgegeven in samenwerking met het bedrijfsleven. Zo benoemen respondenten samen te werken met verschillende organisaties, zoals hotels, tentoonstellingen en gemeenten. Dit voorbeeld laat de verhouding tussen de onderwijskundige en de externe managementrol zien.

Wat in ieder geval duidelijk wordt uit de bevindingen, en wat het grootste deel van de teammanagers bevestigt, is dat zij veelzijdig werk doen op alle facetten die in een school voorkomen. De verhouding tussen rollen wordt vooral duidelijk wanneer een respondent benoemt dat hij of zij “integraal verantwoordelijk is voor al die dingen, en dat dat heel logisch is” (R5). Dit verwijst naar integraal schoolleiderschap, verder uitgelegd in paragraaf 1.4.1 van deze studie. Het opmerkelijke is dat niet iedere respondent in dezelfde mate verantwoordelijk blijkt te zijn voor dezelfde rollen. De functie van teammanager is per school anders ingevuld, drie van de vijftien geïnterviewden werken

⁶ BPV staat voor Beroepspraktijkvorming. Dit is geregeld in de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB).

namelijk in een 'duobaan'. Dit houdt in dat de respondent samen met een collega de rollen verdeeld heeft. Een van de respondent vertelt daarover:

"Wij hebben de portefeuilles verdeeld. (Collega, respondent 15) zit met name op het personeelsstuk en op de facilitaire zaken. Ik zit meer op onderwijsontwikkeling, kwaliteitsmanagement en de financiën. Dat is de verdeling die wij gemaakt hebben." – R13

In dit geval heeft ene respondent de verantwoordelijkheid voor het onderwijs (de ontwikkeling en kwaliteit) en de financiën, waar de andere respondent verantwoordelijk is voor de aansturing van docenten. Dit laat zien dat de ene respondent de rol van onderwijskundig leider en bedrijfvoerder hanteert, waar de andere respondent de people manager is. Bij een andere respondent (R12) is de verdeling op een andere manier georganiseerd. Op die school is ervoor gekozen om de aansturing van het personeel te verdelen onder twee teammanagers. Dit laat zien dat allebei de collega's people manager zijn.

De keuze die gemaakt is om een duobaan te hanteren lijkt af te hangen van de grootte van het docentenbestand. De respondenten met de people manager rol geven ten minste leiding aan één docententeam en maximaal aan drie. Tussen scholen varieert het aantal docenten dat verbonden is aan een teammanager tussen de 11 en 95 personen, afhankelijk van hoe de functie georganiseerd is in de organisatie. Bij een verdeling in managementrollen is het belangrijk dat respondenten weten voor welke managementrollen zij verantwoordelijk zijn, dat zij deze kunnen uitvoeren, maar aanvullend daarop is samenwerken ook van belang. Teammanagers moeten met elkaar voldoende informatie uitwisselen, zodat het bijvoorbeeld duidelijk is wie voor welk facet verantwoordelijk is.

4.2 Omgaan met rolstress

Bij dit thema is er samen met de respondenten gezocht naar de voorwaarden om goed om te kunnen gaan met rolstress. Met andere woorden: welke voorwaarden, in het raamwerk van AMO, gelden om goed te kunnen functioneren in verschillende managementrollen? De rollen die teammanagers bekleden ervaart het grootste deel van de respondenten als vanzelfsprekend. Het zijn “puzzelstukjes van dezelfde puzzel, en alles samen leidt tot goed onderwijs” (R7). Wat bijzonder is om te zien is de mate waarop respondenten deze puzzel ervaren. Sommige respondenten ervaren het namelijk als lastig en ervaren het soms als een vorm van druk. Een respondent duidt dit door te zeggen dat “alle vier de balletjes soms ineens één grote bal wordt, waarin alles in één keer op je afkomt” (R9). Een andere groep respondenten herkent zich hier niet in en ervaren het juist als “geweldig” of als “een sport” en voelen zich hierdoor juist “echt in hun kracht” (R15). Wat maakt het dat teammanagers deze rol anders interpreteren? Om die reden staat in deze paragraaf de volgende vraag centraal: welke voorwaarden gelden, zodat teammanagers goed met de verhouding tussen rollen om kunnen gaan? Een aantal punten zullen worden voorgedragen die ofwel belemmerend ofwel als bevorderend worden ervaren.

4.2.1 Mogelijkheden

Tijdsdruk

Een factor die veelgenoemd wordt betreft de geringe aandacht en tijd waardoor respondenten druk ervaren (R2, R5, R6). Respondenten geven aan dit jammer te vinden, omdat ze daardoor het gevoel hebben dat het ten koste gaat van andere belangrijke zaken. Teammanagers worden vaak geïnterferd door de dagdagelijkse dingen, dat duiden zij aan als de waan van de dag (R1, R6, R7, R10, R11). Een respondent zegt over deze waan het volgende:

“Teammanagers, en ik spreek over gemiddeldes, zitten redelijk vast in de waan van de dag. Ze rennen van brandje naar brandje. En dat ze dus, in hun werk overziend, in de langere tijd weinig aan toekomen.” - R1

Dit citaat laat zien dat teammanagers redelijk vast zitten in de waan van de dag en daardoor weinig tijd hebben om naar de langere termijn te kijken. Er wordt veel tijd besteed aan de dagelijkse gang van zaken, dat het soms zelfs “ten koste gaat van de mogelijkheden om het onderwijs te verbeteren en te vernieuwen” (R2). In zulke gevallen duidt het op kwantitatieve roloverbelasting, waar er ronduit te veel werk is en te weinig tijd om het werk af te krijgen. Respondenten zijn zich hiervan bewust, omdat ze bijvoorbeeld aangeven “op een dag 10 prioriteiten hebben die gedaan moeten worden, en op voorhand weet je dat je er eigenlijk maar voor 8 de tijd hebt” (R1). Het werk is dus nooit af, er blijven altijd dingen liggen. Dat de geringe tijd een rol speelt, blijkt ook wel uit de lange dagen die sommige respondenten maken. Veel respondenten geven namelijk aan veel tijd in hun werk te steken, omdat ze ‘s avonds nog mails wegwerken, of dat ze tot diep in de nacht doorwerken om een rooster af te krijgen. In relatie tot professionele ontwikkeling duidt tijdsdruk op twee punten. Enerzijds zullen teammanagers in staat moeten zijn om goed om te kunnen gaan met tijdsdruk. Dat impliceert dat zij bijvoorbeeld de competenties nodig hebben om te leren ‘helikopteren’, wat betekent dat teammanagers goed overzicht kunnen houden en het bredere perspectief kunnen blijven zien (R7, R8, R10, R12). Anderzijds kan tijdsdruk ook zorgen voor het belemmeren van professionele ontwikkeling, nadat een respondent aangaf dat hij of zij van mening is dat “je jezelf altijd beter kunt ontwikkelen, maar ik zou er nu niet aan moeten denken, want dan zou ik dat op zondagochtend moeten doen” (R8). Dit impliceert dat teammanagers veel tijd kwijt zijn om hun werk te organiseren, dat zij niet de ruimte ervaren om zich professioneel te kunnen ontwikkelen. Het duidt erop dat teammanagers meer mogelijkheden nodig lijken te hebben om zich te mogen, maar om zich te kunnen ontwikkelen.

Docententeams

Respondenten zijn met van alles en nog wat bezig en dat vraagt veel schakelmomenten. Ze voelen zich “een duizendpoot, waarin je continu balletjes aan het hooghouden bent” (R9). Van elk facet wordt iets gevraagd, waar verschillende verwachtingen bij komen kijken. De tweede belemmerende of bevorderende voorwaarde komt voort vanuit het docententeamteam. Zo zegt een respondent:

“Afhankelijk van het team dat je treft, kun je daar een rol in vervullen. Je hebt teams die ervaren en zelfsturend zijn, en teams die nog heel erg in ontwikkeling zijn. Dan verwacht dat een andere opstelling van de leidinggevende.” – R11

Dit citaat laat zien dat niet elk docententeam hetzelfde is. Zo zijn sommige teams meer ervaren en in staat op afstand te functioneren, wat het voor de teammanager mogelijk maakt om meer op afstand te managen. Een ander team kan nog minder ervaren en nog in ontwikkeling zijn. In dat geval moet het voor de teammanager mogelijk zijn om zich anders naar het team op te stellen. Interessant is dat ook het aantal docenten het verschil kan maken volgens een respondent:

“Ik heb nu 22 mensen in mijn span of control⁷, voorheen waren dit er 35. Je ziet wanneer de span of control hoog is, dat personeel je hoofdmotor is. Die onderwijskundige kant komt nu meer tot zijn recht, omdat ik een lagere span of control heb en er dus meer tijd voor heb.” – R10

De respondent merkt op dat wanneer de span of control hoog is, dat er veel tijd gaat naar de rol van people manager. Nu het aantal teamleden minder is, geeft de respondent aan

⁷ De *span of control* (spanwijdte) is een managementbegrip dat aangeeft aan hoeveel personen een manager leidinggeeft.

meer tijd te kunnen besteden aan de onderwijskundige rol. Met een te hoge span of control is het dus mogelijk dat kwantitatieve roloverbelasting kan optreden, waarbij er te weinig tijd is om aan alle rollen voldoende tijd te besteden.

Teams kunnen daarnaast ook op een andere manier voor druk bij een teammanager zorgen. Enkele docententeams stellen continu dingen ter discussie over de manier hoe de teammanager zijn of haar werk invult (R3). Deze bevinding laat zien hoe interzenderconflict kan optreden, waarbij er sprake is van verschillende verwachtingen over de rol van de teammanager. In dit geval bestaan er andere verwachtingen tussen teammanager en de teamleden. Daarnaast heerst er in sommige teams een passieve en afwachtende houding, waardoor teammanagers veel tijd en energie in de motivatie van het team steken om het team op gang te brengen. Het hangt ervan af of een teammanager een makkelijk team treft dat mee wil helpen, of dat hij of zij een team treft dat de indruk heeft gekregen dat de teammanager er is om “werk van ons over te nemen” (R1).

Andere respondenten geven aan dat er in teams een bepaalde cultuur heerst waar sommige docenten al jaren in het onderwijs zitten en zich niet gemakkelijk laten managen. Zo hebben een aantal docenten bij de aanstelling van een teammanager “gekeken hoe ver ze kunnen gaan en te kijken wanneer de teammanager zou ploffen” (R9). Het opvallende is dat een andere respondent aangeeft juist uit dit soort situaties zijn of haar energie te halen. Diegene zegt daarover:

“Ik denk dat docenten een ingewikkelde doelgroep is om leiding aan te geven. De docent is in het algemeen enigszins dwars van management, het heeft een cultuur van: laat ons met rust, laat mij mijn klas doen en bemoei je er niet mee. Het is best moeilijk, het is een uitdaging om daar voet aan de grond te krijgen, om je dingen als manager te mogen doen. Die uitdaging vind ik leuk.” – R13

Dit citaat laat zien dat het docententeam aan wie een teammanager leidinggeeft als complex ervaren kan worden. Er heerst namelijk een bepaalde sfeer, zo bevestigt ook een andere respondent. Dat zou betekenen dat het van het docententeam afhangt of een teammanager de mogelijkheid krijgt om zijn of haar werk goed te doen als manager. Nog in aanvulling daarop zegt de respondent dat docenten een ingewikkelde groep is om leiding aan te geven, in het bijzonder voor teammanagers die net beginnen in de functie. Dat komt doordat de cultuur niet alledaags is en dat docenten veel ruimte innemen. Met ruimte bedoelt hij of zij "ruimte in de zin van: wat ze menen dat hun rechten zijn, echt een bepaalde cultuur" (R13). Hij of zij voegt daaraan toe:

"Je moet de processen goed kennen, en de weg kunnen vinden in die speciale cultuur. Dat betekent in het onderwijs dat je bestand moet zijn tegen de druk van docenten en docententeams. De werkdruk is altijd een enorm item in het onderwijs, druk druk druk."

De werkdruk bij al het onderwijspersoneel is hoog en ook heerst er onder docenten vaak een 'speciale' cultuur waarbij teammanagers bestand moeten kunnen zijn tegen de druk van docenten en docententeams. Deze bevinding laat zien dat intrazenderconflict kan ontstaan wanneer een teammanager hier niet tegen bestand is. Het gaat om een verzoek dat boven iemand zijn capaciteiten uitstijgt, wat zou betekenen dat de teammanager in dat geval niet over de juiste bekwaamheden beschikt om daar goed mee om te gaan. De respondent geeft daarna nog aan wanneer dat wel lukt, dat het een "onwijs leuke uitdaging wordt om daar je weg in te vinden als teammanager" (R13).

De ondersteuning van actoren

Een derde voorwaarde dat respondenten als bevorderlijk of belemmerend ervaren betreft de ondersteuning van verschillende actoren. Het gaat hier bijvoorbeeld om collega teammanagers, docenten met een expertrol, een leidinggevende en nog allerlei

overige actoren in de schoolorganisatie. Bij laatstgenoemde werden verschillende ondersteunende diensten in de organisatie benoemd zoals de HR-afdeling, afdeling Bedrijfsvoering en een controller⁸. Het meest opvallende betreft de waarde die respondenten hechten aan de ondersteuning van hun leidinggevende. Een respondent geeft aan:

“De ondersteuning van mijn leidinggevende helpt enorm bij mijn werk. Als er iets is, dan bel ik hem, of hij belt mij. Ik heb echt het gevoel dat ik op één lijn zit met hem” – R8

Dit citaat laat zien dat in dit geval de ondersteuning van een leidinggevende als bevorderlijk wordt ervaren. Meerdere teammanagers geven aan het fijn te vinden om regelmatig met hun leidinggevende in gesprek te gaan. Een aantal teammanagers zitten elke week met hun leidinggevende samen en leggen dan problemen of dilemma's op tafel om te bespreken hoe ze daar mee om kunnen gaan (R2, R6). Zij geven ook aan gemakkelijk naar hun leidinggevende toe te stappen als ze iets willen bespreken. Een van de sectordirecteuren gaf aan soms werk uit handen te nemen wanneer het voor teammanagers te veel wordt. Hiermee hoopt de directeur kwantitatieve roloverbelasting, in de vorm van te veel werk, te voorkomen. Het opmerkelijke aan deze bevinding is dat elke teammanager de steun van een leidinggevende op een andere wijze percipieert. Een aantal teammanagers geven aan dat hun leidinggevende hen vrijlaat in het werk dat ze doen (R3, R5, R8, R9, R12). Deze leidinggevendens geven de ruimte en het grootste deel van de teammanagers ervaart dit ook als prettig en bevorderend voor hun werk. Merkwaardig was dat een enkele respondent aangaf juist meer behoefte te hebben aan sturing of graag eens een opdracht wilde ontvangen van de leidinggevende. Deze

⁸ Een controller is een expert op het gebied van financiële en economische zaken die vaak de directie en het management ondersteunt bij het besturen en het beheersen van de organisatie.

bevinding, de behoefte aan sturing, kan erop duiden dat respondenten hun rol moeilijk vinden en daardoor kwalitatieve roloverbelasting ervaren. Aan de andere kant heeft het ook raakvlakken met rolambigüiteit, waar een respondent niet precies weet wat zijn of haar rol precies inhoudt en meer behoefte heeft aan informatie om het werk beter uit te kunnen voeren.

Een noemenswaardige uitspraak betreft een respondent die aangeeft dat de functie van teammanager een eenzaam beroep kan zijn. Dit omdat collega teammanagers ergens anders mee bezig zijn, druk zijn en dat zij elkaar niet vaak zien. Het is daarom bijzonder om te zien dat respondenten de ondersteuning van collega's van hoge betekenis ervaren, omdat zij zich op dat moment allemaal in dezelfde rol bevinden. Het prettige van collega teammanagers is dat ze "allemaal hetzelfde meemaken, en daardoor kan je ook weer veel van elkaar leren" (R7). Dit laat zien dat contact met collega's als een belangrijke voorwaarde wordt ervaren om goed om te kunnen gaan met alle rollen.

Een andere manier van ondersteuning komt voort uit teamexperts. Dat zijn docenten die een rol als expert vervullen op een hoofdtak, zoals examinering, planning of stages. Hij of zij "regelt dan alles met de planning of roostering en ondersteunt de teammanager op die manier" (R14). Ook andere organisatorische diensten zoals een HR of P&O afdeling worden genoemd als een bevorderlijk ondersteunend orgaan. Een HR-afdeling die meedenkt met individuele personeelszaken wordt namelijk als belangrijk en prettig ervaren (R12). Een andere respondent geeft aan dat zijn of haar school meerdere ondersteunende diensten heeft waar teammanagers mee samen kunnen werken, bijvoorbeeld bij onderwijskundige zaken of met de financiën (R7). Noemenswaardig is dat deze actoren een ondersteunende en adviserende rol innemen jegens de teammanagers. Het ondersteunt hen om goed om te kunnen gaan met bepaalde situaties (zoals het maken van een begroting). In dit kader zou een verbinding met rolambigüiteit op zijn plaats zijn, echter lijkt hier een splitsing in gemaakt te kunnen

worden. In de hierboven beschreven situatie betreft het een adviserende functie van informatievoorziening. Een andere vorm van informatievoorziening duikt op wanneer een respondent aangeeft de informatievoorziening vanuit de organisatie een lastig punt blijft vinden (R2). Zo geeft een respondent aan van mening te zijn dat de rol van de teammanager niet voldoende beschreven is in de organisatie, wat het lastig maakt om te bepalen wat gemanaged moet worden of waar de respondent wel of niet eigenaar van is (R3). Bij deze vorm gaat het niet om een adviserende informatiefunctie, maar juist de informatie om te weten welke rol of rollen een teammanager uit moeten voeren. Deze bevinding laat zien dat informatievoorziening en het ervaren gebrek aan informatie (rolambigüiteit) onderverdeeld kan worden in twee functies. Enerzijds een adviserende functie waarbij de rollen van een teammanager ondersteund worden. Anderzijds een functie waarbij de teammanager bewust wordt gemaakt van de rollen die hij of zij vervult. Wat in ieder geval duidelijk wordt is dat de informatievoorziening belangrijk is voor teammanagers, omdat zij over voldoende informatie moeten beschikken om te weten welke rollen zij uitvoeren, maar ook om goed om te kunnen gaan met bepaalde (specifieke) rolsituaties.

4.2.2 Bekwaamheden en motivatie

Aanvliegroute

Het vierde punt dat naar voren komt is de wijze waarop een teammanager in de functie terecht komt. Vooropgesteld lijkt de motivatie van teammanagers om de functie te bekleden redelijk op gelijke voet te staan. Respondenten hebben allemaal hun eigen reden om bij te willen dragen aan het onderwijs. Ze vinden het mbo bijvoorbeeld van hoog maatschappelijk belang. Een aantal respondenten wilde graag teammanager worden om meer voor de studenten te kunnen betekenen:

“Ik vond dat ik vanuit de positie als teammanager wat meer voor de mensen kon doen, en meer voor de studenten zou kunnen doen. Dat was een van mijn motivaties om teammanager te worden” – R15

Een andere respondent wilde graag de ervaring die hij of zij in het bedrijfsleven opgedaan had inzetten in het onderwijs (R7). Deze bevinding laat zien dat alle respondenten op hun eigen manier willen bijdragen aan onderwijs. Naast de mate waarin teammanagers betekenisvol kunnen zijn, betreft een andere drijfveer om invloed uit te kunnen oefenen. Een respondent zegt daarover:

“Ik ben altijd op zoek naar: waar heb ik de meeste invloed met mijn competenties? (...) ik had nu wel zoiets van: ik wil de verantwoordelijkheid nemen voor de dingen die ik zie, en daar ook echt invloed op kan uitoefenen. Dat is ook mijn beweegreden geweest om te solliciteren op die functie.” – R12

Naast de initiële beweegreden om te solliciteren op de functie, is het ook interessant om te zien hoe respondenten hun motivatie behouden. Een aantal respondenten geven aan energie te blijven halen vanwege de mensen in de school, zoals de docenten aan wie ze leidinggeven. Een van de respondenten geeft aan nog twee uur per week les te geven naast zijn baan als teammanager. Hij of zij zegt veel voldoening te halen uit het contact met de jeugd en met mbo-studenten in het algemeen (R14). Deze bevinding laat zien dat teammanagers motivatie halen uit de groep waar ze het uiteindelijk voor doen: de studenten.

De motivatie voor respondenten om voor het teammanagerschap te kiezen lijkt ofwel de mate waarin zij betekenisvol kunnen zijn, of de mate van invloed die zij kunnen uitoefenen. Ondanks dat deze motivatie redelijk gelijk is, is het des te meer opmerkelijk om te zien dat de loopbaanachtergrond van respondenten sterk uiteenlopen. In termen van professionele ontwikkelingen hebben respondenten gedurende hun carrière al verschillende ervaringen opgedaan, maar ook competenties verkregen bij een andere organisatie of in een andere functie. Deze ervaring en competenties nemen zij weer mee in hun huidige functie.

Een groot deel van de respondenten kent een onderwijsachtergrond in verschillende functies. Eén van de respondenten heeft eerst in een stafdienst gewerkt en heeft bewust ervoor gekozen 'de lijn' in te stromen (R4). Andere respondenten komen vanuit een andere onderwijssector, zoals het primair en het hoger beroepsonderwijs (R3, R7 en R13). Een andere groep respondenten is als zij-instromer het onderwijs ingerold. Eerst hebben zij bij verschillende bedrijven gewerkt, bijvoorbeeld als bedrijfs- of managementadviseur. Het grootste deel van de respondenten heeft echter eerst als docent gewerkt, zoals docent techniek en economie. Naast hun rol als docent vervulden een aantal teammanagers de rol als teamcoördinator (R2, R5, R8, R9, R14 en R15). Dit betekent dat zij waarschijnlijk al eerder geconfronteerd zijn met de implicaties van interrolconflict, waarbij het vervullen van meerdere rollen (te weten teamcoördinator en docent) ander gedrag vereist. Een organisatieverandering, waarbij resultaatverantwoordelijke teams plaats hebben gemaakt voor docententeams met daarboven een teammanager, hebben ertoe geleid dat zij doorgroeid zijn naar de functie van teammanager (R2, R5, R6, R8 en R9). Een deel van deze respondenten had nog geen ervaring in deze functie voordat zij aangesteld werden. Een respondent merkt daarover het volgende op:

"Ze waren onderdeel van een team en zijn vanuit daar teammanager geworden. Ze zijn zich onvoldoende bewust van het verschil tussen hun coördinator rol en nu teammanager rol. (...) Ze moeten op een hoger niveau naar het team kijken, en dat is een moeilijke stap. Daardoor zijn ze geneigd uitvoerend werk te gaan doen, want het team zegt: dat moet jij doen, dat deed je voorheen ook altijd. Daardoor krijg je er alleen maar werk bij." – R4

Dit citaat laat zien dat teammanagers die vanuit een rol als teamcoördinator doorgroeid zijn naar hun huidige functie eerder geconfronteerd worden met moeilijkheden. In het citaat worden twee voorwaarden aangestipt. In eerste instantie de

eerdergenoemde verwachtingen uit het team die druk op de rol van teammanager uitoefenen. De uitspraak van de respondent brengt deze verwachtingen in verbinding met de wijze waarop een teammanager in zijn of haar functie getreden is. De rol van teammanager “vraagt wat anders”, omdat men als teammanager op “een hoger niveau” en “naar de grote lijnen” in de organisatie moet kunnen kijken (R4). Een respondent vertelt dat in het verleden meerdere docenten de stap gemaakt hebben naar teammanager. Docenten zijn zich echter vaak niet in eerste instantie bewust van hoe een organisatie in elkaar zit en wat voor systemen er allemaal zijn (R7). Hierbij komt rolambigüiteit al gauw om de hoek kijken. Zij hebben informatie nodig om te weten wat hun rol is, maar ook om deze goed uit te kunnen voeren. Daarnaast kan de doorstap van teamcoördinator naar teammanager ervoor zorgen dat werk zich blijft opstapelen, omdat de coördinatortaken vaak aanblijven onder de noemer “dat deed je vroeger ook altijd” (R4) en worden uitgebreid met taken die een teammanager moet vervullen. Het is mogelijk dat dit ervoor zorgt dat kwantitatieve roloverbelasting kan optreden, waarbij er te veel taken zijn die uitgevoerd moeten worden, maar er te weinig middelen of tijd beschikbaar is om deze taken te voltooien.

Algemene competenties

Over het algemeen acht het grootste deel van de respondenten zichzelf competent genoeg om de rol van teammanager te vervullen. Zij zijn zich bewust van hun eigen krachten en van hun valkuilen. Vanuit dat opzicht lijkt er weinig tot geen sprake te zijn van kwalitatieve roloverbelasting, waar respondenten de indruk hebben over te weinig competenties te beschikken om hun rollen goed uit te kunnen voeren. Daarom is in de gesprekken met de respondenten gekeken naar de volgende vraag: welke competenties hebben zij nodig, of denken zij voor hun rol nodig te hebben om met potentiële rolstress om te gaan? Over competenties is er een stroom aan informatie naar voren gekomen in de gesprekken. Voor een goed begrip van de gepresenteerde resultaten is ervoor gekozen om het geheel aan competenties op te delen aan de hand van een studie

uitgevoerd door de Onderwijsraad (2002). Er bestaan namelijk verschillende definities over competenties. In het resultatenonderdeel van deze studie wordt hierbij het vermogen aan kennis, houdingen en vaardigheden verondersteld.

Kennis

Op het gebied van kennis komt vooropgesteld naar voren dat het de teammanager helpt om kennis te hebben over zichzelf. Dit uit zich in allerlei vormen, zoals weet hebben van valkuilen, knelpunten en over de communicatie- en leiderschapsstijl die zij hanteren. Een aantal respondenten geven aan dat het hebben van mensenkennis hen helpt (R6, R15). Een team vraagt namelijk veel van een teammanager en het helpt om kennis te hebben wat er speelt, maar ook waarom teamleden handelen zoals ze nu doen. Een respondent zegt daarover dat hij of zij “veel geleerd heeft van groepsdynamiek, omdat je leert begrijpen waarom mensen doen wat ze doen. Hoe negatief het ook kan zijn, het komt allemaal vanuit iets, en niet vanuit slechtheid” (R13). Een andere vorm betreft kennis over het onderwijssysteem. Een teammanager heeft namelijk veel taken en rollen en het is belangrijk om de organisatie goed te kennen, omdat je daardoor de juiste mensen weet te vinden. Eén van de respondenten, die voor het eerst een baan in het mbo vervult, beaamt dat het belangrijk is om weet te hebben van het onderwijssysteem. Het gaat hierbij dat een teammanager bijvoorbeeld weet hoe het onderwijs in het mbo in elkaar steekt en hoe sectoren en opleidingen opgebouwd zijn.

Houding

Een aantal respondenten geven daarnaast aan dat het belangrijk is om over een bepaalde houding te beschikken. Een respondent gaf aan dat het bij hem of haar enorm heeft geholpen om zichzelf open te zetten, waardoor teamleden zich ook openstelden. Als teammanager moet je “weten wat de verwachtingen zijn, maar ook de relaties tussen teamleden onderling kennen” (R4). Hierdoor wordt het volgens de respondent gemakkelijker om te met het team op één lijn te komen. Daarnaast is het opvallend dat

regelmatig naar voren kwam dat het belangrijk is dat een teammanager waarde- of oordeelvrij moet kunnen handelen. Een respondent zegt daarover dat je “iedere dag weer opnieuw moet kunnen beginnen met iemand” (R3). Hierbij gaat het erover dat teammanagers zonder oordeel kijken naar anderen, maar ook naar zichzelf is dit evenmin belangrijk. Dat gaat erover dat je “ego-loos moet reflecteren op: ‘wat doe ik, wat voor effect heeft dat en waar moet ik eigenlijk naar toe?’” Dit duidt erop dat teammanagers in staat zullen moeten zijn om hun eigen handelen kritisch te kunnen bezien en daar waarde vrij naar moet kunnen handelen.

Vaardigheden

Respondenten hebben talloze ideeën over de vaardigheden die zijzelf bezitten en die teammanagers nodig zouden moeten hebben. In een rap tempo komen ze naar voren: verschillende stijlen kunnen hanteren, delegeren, tact, empathie, inlevingsvermogen, wendbaarheid, geduld, koers uitzetten, bedoeling duidelijk maken, hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden, analytisch vermogen, communicatieve vaardigheden, gespreksvaardigheden, luisteren, een team mee kunnen krijgen, flexibiliteit in denken, financiële kaders lezen en begrijpen en het beschikken over multiculturele vaardigheden. Eén van de vaardigheden die naar voren blijft komen betreft het vermogen om te kunnen reflecteren. Zo houden volgens een van de respondenten “veel teammanagers de route voor ogen, niet het doel. Ze moeten voldoende reflecterend vermogen hebben om halverwege te zien: dit brengt me niet tot mijn doel” (R1). Dit citaat laat zien dat reflecterende vermogen respondenten helpt om hun eigen handelen te bezien, maar dat het daarnaast ook helpt om nieuwe dingen te leren.

Een andere uitspraak die vaak naar voren komt is dat teammanagers continu geconfronteerd worden met keuzes die zij moeten maken. Een respondent beschrijft het proces als volgt:

“Zo van: deze activiteit ga ik wel doen, en deze doe ik niet. Of deze activiteit probeer ik te delegeren, dan kan iemand anders hem doen. Maar bij deze wil ik het ook eerst per se zelf doen... ik probeer gewoon steeds prioriteiten te stellen.”

– R5

Dit citaat illustreert dat teammanagers in staat moeten zijn om continu prioriteiten te stellen en keuzes te maken. Met andere woorden: zij moeten afwegingen maken. Respondenten zijn zich hiervan bewust. Een interessante opmerking die één van de respondenten maakt is dat het niet altijd even duidelijk is wat de prioriteit is (R11). Dit duidt erop dat het belangrijk is om taken te analyseren, om vervolgens te bepalen wat de prioriteiten zijn. Eerdergenoemde vaardigheden zoals delegeren, analytisch vermogen, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het uitzetten van een koers zijn voorbeelden van vaardigheden die teammanagers helpen om prioriteiten te analyseren en om vervolgens een weloverwogen keuze te maken.

Daarnaast worden nog de vaardigheden zoals de bedoeling duidelijk maken, communicatieve- en gespreksvaardigheden en luisteren benoemd als belangrijk. Deze vaardigheden helpen teammanagers vooral in hun rol als people manager. Een nuance om te maken is dat het geen generieke vaardigheden zijn die iedere teammanager zou moeten bezitten om een goede people manager te zijn. De context is hierbij een belangrijk aspect om mee te nemen: het hangt namelijk af van de school en de fase waarin de school en het team zich in bevindt. Volgens één van de respondenten wordt het “niet door het individu bepaald, maar door het team. Je moet wel een teamplayer zijn en in dat team moet je een plekje hebben. Die rol kan dan wel eens anders zijn” (R11). Dit citaat laat zien dat de context waarin een teammanager zich begeeft afhankelijk is van wat het vraagt van hem of haar. In het kader van kennisneming is het belangrijk dat een teammanager weet in welke context hij of zij zich bevindt, waar vervolgens de houding op afgestemd wordt. Dit duidt er vooral op dat de vaardigheden zullen moeten aansluiten bij de context waar een teammanager in te werk gaat.

4.3 De wijze waarop: AMO versterkende factoren

In de vorige paragraaf is gekeken naar de voorwaarden om goed te kunnen functioneren als teammanager. Het gaat hierbij om een teammanager die in staat is om zijn of haar weg te vinden in een functie met veel aanzetten tot rolstress. In dit laatste thema wordt gekeken naar de wijze waarop teammanagers in staat gesteld kunnen worden om daarin goed te handelen. Centraal staat de vraag: op welke wijze zijn teammanagers geholpen om goed te functioneren tussen verschillende managementrollen?

Over het algemeen zien alle respondenten het nut in van professionele ontwikkeling en hechten daar ook waarde aan. Een respondent geeft aan dat “professionalisering een heel belangrijk onderwerp is, we zitten immers in de lerende omgeving van een school” (R5). Juist het opvallende is de variatie aan betekenis die respondenten aan hun professionele ontwikkeling geven. Doorgaans beheersen alle respondenten de ‘technische’ kant van het vak, zoals het maken van een begroting of het voeren van een functioneringsgesprek. Een respondent merkt op dat deze kant “heel goed te leren is door middel van een cursus of een training” (R13). Met die manier van ontwikkelen zijn veel respondenten al eens in aanraking geweest: veel respondenten hebben bij hun aanstelling als teammanager een training of cursus gevolgd. Dit is vaak in de vorm van een leiderschaps- of MD-traject⁹ geweest. Een respondent zei hierover dat “een leiderschapstraject gewoon echt noodzakelijk is” (R3). Het doel van een starterstraject is dan ook om “de rugzak van een teammanager te vullen met handigheden en tools die hij of zij kan gebruiken” (R1). Vooral voor net beginnende leidinggevendenden werpt zo’n traject zijn vruchten af. Noemenswaardig is daarnaast een uitspraak van een respondent die opmerkt dat er “op deze school geen interne opleiding is voor teammanager” (R15). Deze bevinding duidt erop dat een groot deel van de teammanagers de technische kant van leidinggeven reeds beheerst. De echte uitdaging zit hem volgens respondenten

⁹ MD-traject staat voor *Management Development* traject.

voornamelijk in het leren van de zachte kant (de *soft skills*) van leidinggeven. Hierover hebben de respondenten verschillende ideeën over wat hen helpt of heeft geholpen om zich te versterken.

Aandacht voor leidinggeven in het onderwijs

Vooropgesteld is het opmerkelijk dat sommige respondenten aangeven dat het begeleiden van nieuwkomers cruciaal is. Management is een lastig vak, maar het onderwijs maakt dit nog complexer, zo geeft ook één van de respondenten aan:

“Als je manager wilt worden, begin dan niet in het onderwijs. Deze rol, die van teammanager, is zo veel. Als jij geen ervaring hebt in leidinggeven en je krijgt 30 man onder je, dat is niet te doen.” – R10

Volgens een andere respondent moet er genoeg aandacht besteed worden aan leidinggeven in het onderwijs. Dat ligt ten eerste in de selectieprocedure, dus dat de goede mensen geselecteerd worden voor deze functie. Daaropvolgend geeft de respondent aan dat “goede begeleiding daarna, zeker bij nieuwkomers, heel belangrijk is” (R13). Dit citaat laat zien dat bij beginnende teammanagers voldoende aandacht besteed moet worden aan hun professionele ontwikkeling, vooral omdat zij nog ervaring moeten opdoen. Dit kan bijvoorbeeld door hen in het begin te begeleiden.

Formele vormen van professionele ontwikkeling

In het kader van professionele ontwikkelingen worden er verschillende formele vormen naar voren gebracht, veelal in de vorm van een cursus of training. Op deze wijze van ontwikkeling wordt door respondenten wisselend gereageerd. Een van de respondenten geeft aan sceptisch te zijn, omdat hij of zij niet precies weet wat je leert en betwijfelt of het wel te leren is. Aanvullend op deze uitspraak geeft deze respondent aan dat hij of zij denkt dat een training wel handig kan zijn om bepaalde denkstrategieën te leren (R5).

Een andere respondent geeft aan geen behoefte te hebben aan een formele training of cursus, want het belangrijkste is volgens hem of haar om “elke avond even voor de spiegel te staan om de dag te reflecteren” (R4). Veel andere respondenten zien de meerwaarde van een training of cursus wel in: een van de respondenten geeft aan op dit moment een training te volgen op het gebied van persoonlijk leiderschap. Alle respondenten die behoefte zouden hebben aan een (formele) training of cursus geven aan dat er veel mogelijk is bij de school waar ze nu werkzaam zijn.

Wat vooral opvalt is dat alle respondenten geïnteresseerd zijn in een andere invulling van leren. Zo geeft een van de respondenten aan dat het opvalt dat “scholing in het onderwijs allemaal heel erg groot is, iedereen volgt hele masters” (R10). Deze respondent benoemt de voordelen van korte trajecten, omdat teammanagers op die manier hun “eigen spinnenweb vast kunnen knopen”. Over zijn of haar eigen wijze van professionele ontwikkeling wordt aangegeven:

“Je hebt ook online trainingen, met modules van een halfuurtje. Als ik dan denk: ‘hoe moet ik ook alweer een draaitabel maken?’ Dan kijk ik daarop.” – R10

Dit citaat laat zien dat de respondent vooral op zoek is naar informatie die aansluit bij hetgeen waar hij of zij op dat moment naar op zoek is. Het korte en nauwsluitende van korte modules sluit volgens de respondent meer aan bij de hectische en tijdrovende rol van de teammanager.

Verbinding hebben met de praktijk

Mooi om te zien is dat respondenten opmerken dat professionele ontwikkeling vooral “een sterke link moet hebben met de werkpraktijk” (R7). Het is interessant wat deze respondent daarover aanvult:

“Je kunt wel weer ergens op een kantoor gaan zitten en praten over leiderschapsstijlen en zo... maar het toepassen in de praktijk, dus terug naar de werkplek, is toch echt waar je het mee moet doen. Iedereen heeft recht op zijn eigen fouten.” – R7

Dit citaat laat zien dat de respondent op zoek is naar een manier van professionele ontwikkeling die aansluit bij de beroepspraktijk. Respondenten leren namelijk veel op de werkplek, omdat ze aangeven van elkaar te leren en bijvoorbeeld naar een collega teammanager of naar een leidinggevende toe te stappen als ze iets niet weten. Een respondent zegt daarover dat hij of zij denkt dat het “vooral een kwestie is om het veel met elkaar erover te hebben en te laten zien wat succesvol is en wat niet” (R1). Het grootste deel van de respondenten ontwikkelt zich door het opdoen van werkervaring en het maken van fouten. Een belangrijke voorwaarde die teammanagers daarbij stellen is dat ze wel behoefte hebben aan een veilige werkomgeving om fouten te mogen maken.

Toch denken respondenten dat diverse hulpmiddelen kunnen helpen bij dit proces. Coaching is een thema wat meerdere malen door respondenten naar voren wordt gebracht. Bij coaching is er “de ruimte om eigen ervaringen te bespreken” (R1). Het delen van ervaringen blijft naar de voorgrond treden in de gesprekken en wordt als waardevol beschouwd (R1, R8, R10, R13, R14). Naast coaching komen ook intervisie en feedbacksessies meerdere malen naar voren (R1, R9, R13, R14) omdat daarmee “de dingen waar je tegen aanloopt bij iemand anders kan neerleggen” (R14). Deze bevinding laat zien dat respondenten op het gebied van professionele ontwikkeling behoefte hebben aan een ander perspectief op zaken vanuit hun eigen beroepspraktijk.

Werkvormen

Een aantal werkvormen worden beschouwd als een fijne manier van professionele ontwikkeling. Een buddysysteem komt naar voren, omdat je samen met iemand in de praktijk samenwerkt en op elkaars problemen een ander perspectief kan werpen (R6 en R13). Een andere waardevolle werkvorm is in groepsvorm, samen met andere teammanagers. Op die manier horen ze hoe anderen het doen, hoe het er daar aan toegaat en hun ervaringen. Een interessante aanvulling is dat een respondent opmerkt dat het onderwijs, en ook de professionele ontwikkeling daarin, wat meer zakelijk kan en zou mogen werken. Over de scholing geeft hij of zij aan:

“Mocht je als individueel teammanager een training willen volgen, maakt het niet uit of het vanuit je opleiding is, of vanuit een mix van banken. Mix commercieel en niet commercieel, ik denk dat dat ook een hele goede kan zijn.” – R12

Deze bevinding bevestigt in ieder geval de behoefte aan professionele ontwikkeling onder teammanagers, maar vooral op een wijze die in verbinding met de werkpraktijk staat. Deze bevinding laat aanvullend daarop zien dat een combinatie tussen commerciële en niet-commerciële leidinggevendenden tot één van de ontwikkelingsmogelijkheden behoort. Deze bevinding roept direct al hele interessante praktische implicaties op. Deze zullen in het volgende hoofdstuk uitgebreider aan bod komen.

5. Conclusie en discussie

Dit hoofdstuk zal uit vier onderdelen bestaan. Eerst zal het antwoord op de centrale onderzoeksvraag geformuleerd worden en volgen een aantal implicaties voor de literatuur. Vervolgens zal er aandacht besteed worden aan de methodologische beperkingen van dit onderzoek. Ter afsluiting volgen een aantal suggesties voor vervolgonderzoek en aanbevelingen voor de praktijk.

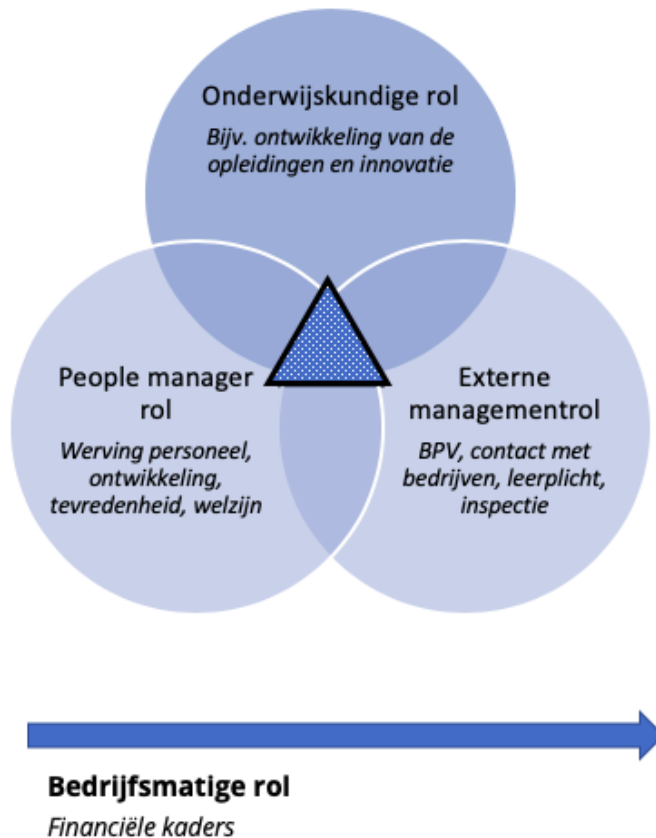
5.1 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt getracht om antwoord te geven op de deelvragen, waarna vervolgens het antwoord op de centrale onderzoeksvraag geformuleerd zal worden. Het doel van dit onderzoek was om te begrijpen op welke wijze teammanagers in staat kunnen worden gesteld om met de verhouding tussen verschillende managementrollen om te gaan. De onderzoeksvraag die met deze doelstelling in gedachten centraal heeft gestaan in dit onderzoek luidt als volgt:

Welke wijze van professionele ontwikkeling helpt teammanagers in het middelbaar beroepsonderwijs om te gaan met de verhouding tussen verschillende managementrollen?

De eerste deelvraag had betrekking op de verschillende managementrollen van teammanagers. Tijdens de literatuurverkenning zijn twee belangrijke managementrollen naar voren gekomen: de onderwijskundige en de people manager rol. In aanvulling daarop blijken teammanagers ook een externe en bedrijfsmatige rol te vervullen. De bedrijfsmatige rol is in mindere mate benoemd dan de externe rol, maar blijkt wel belangrijk te zijn voor de uitvoering van het onderwijs. Uiteindelijk blijken vier rollen de overhand te nemen, te weten de onderwijskundige, people manager, externe en zakelijke managementrol.

De tweede deelvraag richtte zich op de vraag in hoeverre teammanagers rolstress ervaren tussen deze managementrollen. Deze verhouding tussen deze rollen is grafisch weergegeven in figuur 2.



Figuur 2. Bevonden verhouding tussen de rollen

Deze figuur heeft enige uitleg om deelvraag 2 te beantwoorden. Vooropgesteld is uit de bevindingen gebleken dat de onderwijskundige, people manager en externe managementrol zich tot elkaar verhouden. Er bestaat overlap tussen deze rollen, omdat deze in dienst tot elkaar blijken te staan. Zo staat de people manager rol bijvoorbeeld in dienst van de onderwijskundige rol, omdat er zonder goed opgeleide docenten niet goed onderwijs tot stand kan komen. De bedrijfsmatige rol blijkt ook een belangrijke functie te vervullen, omdat dit de (financiële) kaders betreffen waarin een teammanager zijn of haar andere rollen kan vervullen. Het middelste punt, waarin alle rollen samenkomen, refereert naar integraal schoolleiderschap (De Waal, 2014). Hierin is de teammanager de

spil in een dynamisch krachtenveld en is hij of zij verantwoordelijk voor alle facetten die zich in een school bevinden. Om vervolgens de rolstress tussen deze managementrollen te bestuderen is er gebruik gemaakt van een onderscheid tussen rolconflict, rolambigüiteit en roloverbelasting (Bauer & Simmons, 2000; Lopopolo, 2002). Teammanagers blijken weinig tot geen rolconflict te ervaren, waarbij zij het gevoel hebben dat verschillende managementrollen om ander gedrag vraagt. Dit komt voort uit de bevinding dat juist de inhoudelijke verhouding tussen deze managementrollen zorgt voor goed mbo-onderwijs. Wel bestaan er in de beroepspraktijk verschillende aanleidingen voor rolambigüiteit en roloverbelasting. Deze zullen bij de behandeling van de derde deelvraag aan bod komen.

In de derde deelvraag is de wijze waarop teammanagers in staat gesteld kunnen worden om goed met de verhouding tussen verschillende managementrollen om te gaan. Er blijken in de werkpraktijk verschillende aanleidingen te zijn voor rolambigüiteit en roloverbelasting. Vooral kwantitatieve roloverbelasting wordt waargenomen uit de empirie, omdat teammanagers veel tijd kwijt zijn aan het regelen van de dagelijkse gang van zaken en dit gaat ten koste van andere belangrijke rollen. Vanuit AMO weten we dat teammanagers respectievelijk de bekwaamheden, motivatie en mogelijkheden nodig hebben om goed met rolstress om te gaan (Appelbaum et al., 2001; Boxall & Purcell, 2016; Knies, 2012). Over het algemeen beschikken teammanagers over voldoende bekwaamheden en competenties. In het kader van mogelijkheden hebben Boxall en Purcell (2016) het onderscheid gemaakt tussen enerzijds de hulpmiddelen en anderzijds de ondersteuning van de sociale omgeving. In de zin van hulpmiddelen komt uit de empirie naar voren dat teammanagers tijdsdruk en druk vanuit docententeams ervaren wat zorgt voor kwantitatieve roloverbelasting (Paffen, 1996). In het kader van ondersteuning vanuit de sociale omgeving blijken verschillende actoren rolambigüiteit te onderdrukken wanneer er sprake is van (ondersteunende) informatievoorziening.

Daarnaast blijkt de ondersteuning van een leidinggevende waardevol te zijn, wat rolambigüiteit en rolverbelasting blijkt te onderwerpen.

Op basis van AMO zijn de voorwaarden onderzocht die teammanagers helpen om zich professioneel te ontwikkelen, waardoor zij goed kunnen omgaan met rolstress (Appelbaum et al., 2001; Boxall & Purcell, 2016). De competenties dragen bij aan het *kunnen* en bestaan onder andere uit reflectief vermogen en kennis hebben van het onderwijssysteem. Teammanagers *willen* dit omdat zij zich gemotiveerd voelen om bij te dragen aan goed mbo-onderwijs. Het *mogen* komt voort uit de ondersteuning van een leidinggevende of team, maar ook de informatievoorziening vanuit de organisatie en daarnaast de tijd die teammanagers nodig hebben om zich te ontwikkelen. Dan rest enkel een antwoord op de centrale onderzoeksvraag, welke betrekking heeft op de wijze van professionele ontwikkeling (de geconceptualiseerde *AMO-enhancing practices*). Geïnformeerd door de literatuur blijken trainingen, vaardigheidscursussen, samen met het bijspijkeren van kennis bij te dragen aan de bekwaamheden (Boselie, 2007). Aanvullend hierop blijkt uit de empirie dat deze vormen van het *kunnen* verbinding moeten hebben met de beroepspraktijk en contact met anderen erbij betrokken moet worden. Waardevolle werkvormen die naar voren komen zijn onderling overleg met collega's, coaching en intervisietrajecten. Teammanagers hebben vooral behoefte aan directe informatietoever. Juist gerichte en kleinschalige werkvormen blijken bruikbaar te zijn om het *kunnen* te versterken. In dit kader zal, ook volgens AMO, rekening gehouden moeten worden met de mogelijkheden die teammanagers ervaren. Het teammanagerschap is een drukke functie waar tijdsdruk een belangrijke rol speelt en er beperkte tijd beschikbaar is voor (uitgebreide) professionele ontwikkeling. Om die reden lijken kleine en gerichte praktijken bruikbaar te zijn om met rolstress om te leren gaan. Het biedt tenslotte de mogelijkheid om aan de leemte aan informatie en/of competenties te voldoen waar teammanagers op dat moment nodig hebben. Hoe dit in de praktijk tot uitdrukking komt, zal in paragraaf 5.5 aan bod komen.

5.2 Discussie

In de discussie zullen een aantal opvallende bevindingen besproken en gekoppeld worden aan theoretische inzichten uit het literatuuronderzoek. Een eerste opvallende bevinding heeft betrekking op de managementrollen van teammanagers. Uit literatuuronderzoek blijken managementrollen van teammanagers opgedeeld te kunnen worden in een taak- en een relatiegerichte vorm (Lee & Carpenter, 2018). In deze studie zijn beide vormen van managementgedrag terug te zien. De relatiegerichte dimensie is terug te zien in de rol van people manager, waarbij een teammanager zich richt op het ondersteunen en faciliteren van personeelsleden (Knies, 2012; Purcell & Hutchinson, 2007). Daarnaast is de taakgerichte dimensie terug te zien in de rol van onderwijskundig manager, waarin de teammanager zich richt op het afstemmen en coördineren van taken, activiteiten, middelen, structuren en processen op elkaar, om zo bij te dragen aan goed onderwijs (Verbiest, 2010). In het kader van dit onderzoek is theoretische nuancering op zijn plaats. Vooropgesteld blijken de managementrollen niet los van elkaar te staan. In dit onderzoek blijken ze namelijk zich tot elkaar te verhouden en in dienst tot elkaar te staan. Zo staat de externe managementrol in dienst van de onderwijskundige rol, omdat juist het contact met bedrijven ervoor zorgt dat het actuele beroepsaspect in de opleidingen terugkomt. Juist het uiteindelijke doel van deze verhouding in rollen is in conceptuele zin als taakgericht te beschouwen, omdat het in die zin gezamenlijk bijdraagt aan één doel: goed mbo-onderwijs verzorgen (Lee & Carpenter, 2018). Het is daarom mogelijk dat hierbij een multidimensionale visie op managementrollen meer op zijn plaats is. Hierbij gaat het niet om het creëren van een onderscheid (zoals in deze studie taak- en relatiegericht), maar dat er juist wordt gekeken naar de verhouding, dienstdoening en onderlinge samenhang met elkaar.

Een tweede opvallende bevinding betreft de mate waarin teammanagers rolstress ervaren. Op basis van een literatuuronderzoek is het onderscheid gemaakt tussen de rolstressoren rolconflict, rolambigüiteit en roloverbelasting (Bauer & Simmon, 2001;

Lopopolo, 2002). De bevindingen bevestigen over het algemeen dat er voldoende grond bestaat voor het ontstaan van rolstress. Door Lopopolo (2002) is gesuggereerd dat leidinggevendenden dikwijls geconfronteerd worden met situaties waarin ze verwacht worden een rol te spelen die ingaat tegen hun waardesysteem of om twee of meerdere rollen in te nemen die tegen elkaar ingaan, waardoor rolconflict kan ontstaan. De uitkomsten van deze studie wijzen hier echter niet op, omdat de bevindingen in die zin laten zien dat teammanagers weinig tot geen rolconflict ervaren. Conceptueel gezien betekent dit dat de gelijktijdige verschijning van twee (of meer) rollen er niet voor zorgt dat de nakoming van de ene rol het moeilijker maakt om de andere rol na te komen.

De meest duidelijke uitkomst in het kader van rolstress is dat de bevindingen erop wijzen dat er vooral sprake is van (kwantitatieve) roloverbelasting. Deze uitkomst is interessant, zeker in het kader van uitkomsten van eerdere studies (zoals Rhoades & Eisenberger, 2002; Schaubroeck, Cotton & Jennings; 1989). Deze auteurs definieerden rolstress enkel in termen van rolconflict en rolambigüiteit en lieten roloverbelasting vaak achterwege. Dit met de reden omdat roloverbelasting een minimaal belang zou toevoegen aan het concept rolstress. De bevindingen van deze studie geven echter voldoende reden om roloverbelasting wel te erkennen als belangrijk concept met toevoegende waarde. Roloverbelasting komt veelvuldig in de resultaten voor, onder andere veroorzaakt door een veelheid aan werkzaamheden gecombineerd met een hoge werkdruk.

Een in dat kader nog noemenswaardig resultaat betreft het ontstaan van rolambigüiteit. De resultaten van voorgaande studies benadrukken dat rolambigüiteit kan ontstaan wanneer er een discrepantie bestaat tussen de informatie waarover de rolbekleeder beschikt en de informatie die hij of zij nodig zou moeten hebben om een rol uit te kunnen voeren (Kahn et al., 1964; Singh & Rhoads, 1991; Von Emster & Harrison, 1998). In die termen impliceert het rolbesef: er moet voldoende informatie beschikbaar zijn om te weten wat de rol of rollen inhouden. De complexiteit rond het concept rolambigüiteit is al eerder in de literatuurstudie aangestipt. Er lijkt namelijk nog geen

consensus bereikt te zijn over een eenduidige definitie. Aanhakend daarop duiden de bevindingen van deze studie dat een bredere invulling van het concept rolambigüiteit meer op zijn plaats is. De resultaten ondersteunen namelijk het belang van een goede informatievoorziening, in dit kader door verschillende adviserende organisatorische actoren. Deze ondersteunen teammanagers om met specifieke rollen en situaties om te gaan. Dit lijkt te duiden op een andere invulling van het begrip rolambigüiteit, omdat het hier niet gaat over rolbesef, maar over informatie om beter met een bepaalde rol om te gaan. Wat in ieder geval duidelijk wordt uit de bevindingen is dat voldoende informatie over het bekleden van de rollen, alsmede een goede informatievoorziening belangrijk is om met rolambigüiteit om te gaan.

Een derde interessante bevinding betreft de toegevoegde waarde van contextualisatie in deze studie. In deze paragraaf zullen de bevindingen aangaande de context gekoppeld worden aan theoretische implicaties voor het lijnmanagement en het AMO-raamwerk.

Uit literatuuronderzoek blijken teammanagers, volgens de definitie van lijnmanagers, "dagelijks verantwoordelijk te zijn voor het managen van een team van operationeel werknemers en voor het uitvoeren van HR-activiteiten" (Bos-Nehles, 2010, p. 15). In de resultaten van deze studie is terug te zien dat teammanagers een dagelijkse verantwoordelijkheid hebben voor het managen van een team en bovendien dat zij door HR-devolutie ook verantwoordelijk zijn geworden voor bijbehorende (HR) activiteiten (Bos-Nehles et al., 2013; Brewster, Brookes & Gollan, 2015; De Rooij & Vink, 2009; Gilbert, De Winne & Sels, 2013). In aanvulling hierop wijzen de bevindingen ook op het belang van de externe managementrol van teammanagers. Deze blijkt namelijk in het mbo onmisbaar te zijn bij het realiseren van goed onderwijs en deze staat in dienst van andere managementrollen. Conceptueel gezien betekent dit dus dat lijnmanagers in het mbo een aandeel hebben voor de interne organisatie, maar ook aanvullend daarop een aandeel hebben voor de externe organisatie. Dit is een interessante verschuiving, omdat deze externe rol voorheen bij de verantwoordelijkheid van het senior of topmanagement

lag (zoals besproken in Abatecola, Mandarelli & Pogessi, 2013; Feng & Zhao, 2014). Deze bevinding laat zien dat de verantwoordelijkheden van lijnmanagers toenemen en dat zij daardoor een bredere positie innemen in scholenorganisaties.

Het AMO-raamwerk heeft geleerd dat teammanagers voor professionele ontwikkeling over de *abilities* (A) *motivation* (M) en *opportunity to perform* (O) moeten beschikken (Appelbaum et al., 2001; Knies & Leisink, 2014). AMO is een variabel model en de bevindingen duiden erop dat AMO goede handvatten biedt om de voorwaarden voor professionele ontwikkeling te bestuderen. Door middel van dit raamwerk konden in deze beroepspraktijk verschillende voorwaarden geïdentificeerd worden die rolstress helpen onderdrukken. De bevindingen geven aan dat de competenties (A) en de motivatie (M) over het algemeen aanwezig zijn bij teammanagers. Het lijkt juist de uitdaging te zijn om de O te faciliteren om AMO, en daarmee professionele ontwikkeling, tot een succes te brengen. Dat impliceert dat het in deze context vooral af lijkt te hangen van de mogelijkheden om de juiste voorwaarden voor professionele ontwikkeling te verschaffen. Bovendien hebben de bevindingen van dit onderzoek, in relatie tot de context van onderzoek, implicaties voor de AMO-enhancing practices (zie figuur 1). De empirie wijst erop dat het belangrijk is dat er bij professionele ontwikkeling verbinding gezocht wordt met de beroepspraktijk van teammanagers. Het is interessant om het externe aspect zowel terug te zien in de bevinding over managementrollen, maar ook dat het externe aspect belangrijk lijkt te zijn bij professionele ontwikkeling. Het lijkt erop te wijzen dat de wijze waarop teammanagers zich wensen te ontwikkelen in gelijke lijn ligt met de onderwijsvorm van de context waar zij werken (het beroepsonderwijs).

5.3 Methodologische beperkingen

Ondanks dat getracht is om het onderzoeksdesign zo betrouwbaar en valide mogelijk neer te zetten, kent dit onderzoek een aantal methodologische beperkingen. Deze beperkingen hebben mogelijk de bevindingen van dit onderzoek beïnvloed. In deze paragraaf wordt aandacht besteed aan deze verschillende beperkingen.

De eerste tekortkoming is ontstaan omdat het praktisch niet haalbaar bleek om de respondenten te verdelen over twee mbo-instellingen, waarvan ook weer twee sectoren. Deze keuze was gemaakt om een structurele vergelijking te kunnen maken tussen de scholen. Uiteindelijk is de data verzameld bij vijftien respondenten verdeeld over vijf scholen, waardoor de invloed van een bepaalde context meer uitgesloten kan worden dan in het geval van twee scholen. Desondanks is meer dan de helft van de data verzameld bij één onderwijsinstelling, die recentelijk (ongeveer één tot twee jaar geleden) een vernieuwde organisatiestructuur doorgevoerd heeft. Dat betekent dat veel teammanagers reeds in de functie getreden zijn en daardoor kan het zijn dat zij nog weinig situaties tegengekomen zijn waar rolstress kan optreden, of dat zij bijvoorbeeld nog moeten wennen aan de functie. Dit kan erin resulteren dat er een vertekend beeld ontstaan is in het kader van ervaren rolstress en professionele ontwikkeling. Dit is gepoogd te minimaliseren door respondenten te vragen naar hun eigen ervaring met rolstress en wanneer deze niet beschikbaar was, is gevraagd naar situaties die zij tegengekomen zijn in hun omgeving (bijvoorbeeld bij collega's). Hierdoor konden respondenten zich mogelijk beter herkennen in de centrale concepten van deze studie en kon de invloed van een specifieke schoolomgeving geminimaliseerd worden.

De tweede methodologische beperking betreft de structuur van de afgenomen interviews. In deze studie is er gekozen voor een semigestructureerde aanpak, wat wil zeggen dat bepaalde thema's op basis van theoretische verkenning gekozen zijn om te bevragen middels een topiclijst. Met alle respondenten zijn alle thema's besproken,

echter zijn sommige thema's met respondenten uitgebreider besproken dan met de ander. Ook is de tijdsverdeling van het interview aangepast. In de eerste paar interviews werd relatief veel tijd besteed aan het thema 'managementrollen', wat erin geresulteerde dat er vanwege tijdgebrek relatief minder tijd is besteed aan het thema professionele ontwikkeling. Uiteindelijk is er besloten om in de latere interviews meer tijd te besteden aan de professionele ontwikkeling, waardoor over alle thema's voldoende informatie verzameld kon worden.

Een derde beperking betreft de validiteit van de bevindingen door vooral teammanagers te bevragen. Zij zijn de *unit of analysis* geweest van deze studie, maar in de gesprekken zijn hun ervaringen over hun werk besproken en daarmee bevatten de interviews hun visie op de realiteit. Het streven om daarnaast een aantal sectordirecteuren te interviewen (zij geven leiding aan teammanagers) probeerde deze potentiële beperking te onderdrukken en dit is ook tot op zekere hoogte gelukt. Naast veertien teammanagers is er namelijk ook één sectordirecteur geïnterviewd die interessante aanvullende inzichten heeft gegeven over de thema's die in deze studie centraal hebben gestaan. Een andere beperking die met het afnemen van interviews hand in hand gaat is dat het mogelijk is dat respondenten mogelijk sociaalwenselijke antwoorden gegeven hebben. Het valt niet met zekerheid uit te sluiten, omdat respondenten vaak na het uitzetten van de voicerecorder nog overige (soms gevoelige) zaken besproken hebben. Toch leek het alsof teammanagers zich op hun gemak voelden en zich open wilden stellen in de gesprekken. Het is de onderzoeker niet opgevallen dat respondenten sociaal wenselijke antwoorden gegeven hebben op de vragen.

5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

In deze paragraaf worden een aantal suggesties voor vervolgonderzoek gegeven voor mogelijk verdere conceptuele verdieping van dit vraagstuk. Deze suggesties zijn gebaseerd op de bevindingen van deze studie.

Ten eerste weten we uit de bevindingen dat er een veelheid aan informatie over professionele ontwikkeling naar voren gekomen. Er werden overeenkomsten, maar ook een aantal verschillen geconstateerd tussen teammanagers. Dit onderzoek heeft meer inzicht gegeven in de functie van het teammanager-zijn, maar er blijkt nog weinig bekend te zijn over het carrière pad van deze teammanagers. In het mbo zien we dat de loopbaanachtergronden sterk uiteenlopen. Teammanagers komen uit verschillende organisaties: zo komt een deel uit het onderwijs en een deel uit het bedrijfsleven. Daar hebben zij ook weer verschillende functies bekleed, van docent, adviseur tot een managementpositie. Een studie waarin literatuur over career development en career choice betrokken wordt zou meer inzicht in de carrière van teammanagers kunnen geven. Een stap verder is het interessant om deze inzichten te combineren met de implicaties voor professionele ontwikkeling. Wat betekenen deze verschillende carrièrekeuzes voor professionele ontwikkeling? Zo weten we uit deze studie dat er langzaamaan commercieel gedachtegrond het onderwijs(management) instroomt, omdat verschillende teammanagers uit het bedrijfsleven komen. Het zou zo kunnen zijn dat er door een verschillend carrièrepad er een andere betekenis aan de wijze van professionele ontwikkeling wordt gegeven. De literatuur over professional growth, professional development en professional learning zou hier meer inzicht in kunnen geven. Al met al wordt het duidelijk dat dit vraagstuk meerdere interessante vragen oproept, wat het relevant maakt om onderzoek te doen naar de carrières van teammanagers in relatie tot hun professionele ontwikkeling.

In het kader van AMO kwam in deze studie naar voren dat het vooral van de mogelijkheden (O) afhangt of een teammanager wel of niet goed in staat is om goed met rolstress om te gaan. Het grootste deel van de respondenten beschikt daarnaast over voldoende motivatie. Opmerkelijk was vooral de bevinding dat respondenten over het algemeen aangeven over voldoende competenties te beschikken om de rollen goed uit te voeren. Het kan zeker zijn dat de teammanagers over voldoende bekwaamheden beschikken om de rol goed uit te voeren, maar het kan ook zo zijn dat zij dit wel nodig blijken te hebben. De literatuur leert namelijk dat *positivity bias* optreedt in het geval van een *self-rating* (eigen beoordeling) onderzoek (Janssen & Van der Vegt, 2001). Dat betekent dat werknemers over het algemeen de neiging hebben om hun eigen prestaties te overschatten, wat ook in deze studie plausibel kan zijn. Om die reden is het interessant om een studie op te zetten die zich richt op de competenties van teammanagers. In dat geval wordt het aangeraden om zowel de perceptie van teammanagers over hun eigen presteren, alsmede de perceptie van hun leidinggevende te bestuderen (zoals in Janssen & Van der Vegt, 2001; Yammarino & Atwater, 1997).

5.5 Implicaties voor de praktijk

Dit onderzoek heeft een aantal bruikbare inzichten opgeleverd voor de professionele ontwikkeling van teammanagers in de vorm van een aantal praktische implicaties. De hieronder beschreven praktische betekenis is niet alleen bruikbaar voor teammanagers zelf, maar ook voor allerlei actoren die met deze groep betrokken is. Denk hierbij aan diens leidinggevendenden (sectordirecteuren), docententeams, maar ook schoolbesturen. In aanvulling daarop zijn er ook implicaties geformuleerd voor het NSO-CNA of andere organisaties die als doel hebben om het schoolleiderschap te versterken door middel van (opleidings)trajecten.

5.5.1 Aanbevelingen voor teammanagers, sectordirecteuren en scholen

Aanbeveling 1: Zicht creëren op rol

Het is allereerst belangrijk dat teammanagers zicht krijgen op hun eigen rollen. In de interviews viel op dat de invulling van rollen en de tijdsverdeling kan verschillen per school, of per teams aan wie een teammanager leidinggeeft. Met het creëren van zicht op de rol wordt bedoeld dat het duidelijk wordt waar een teammanager vanuit zijn of haar functie eigenaar van is, maar ook waar hij of zij niet eigenaar van is. Allereerst wordt geadviseerd om dit eerst voor jezelf in kaart te brengen. Stel de vragen: wat vind ik belangrijk, waar ben ik verantwoordelijk voor en waar voel ik me verantwoordelijk voor? Wanneer dit individueel in kaart is gebracht wordt geadviseerd om in groepsverband samen te komen voor een open gesprek. Met collega teammanagers, maar bijvoorbeeld ook met jullie leidinggevende erbij. Waar voelen de andere teammanagers zich verantwoordelijk voor, en waar voelen jullie je als team verantwoordelijk voor? Wat verwacht jullie leidinggevende eigenlijk van het team? Wat zijn eigenlijk de verantwoordelijkheden van jullie leidinggevende? Op deze manier wordt gepoogd om de veelheid aan verantwoordelijkheden te verduidelijken, maar ook om het eigenaarschap hierover zichtbaar te maken. Daarnaast biedt het handvatten om de verwachtingen over de rol van de teammanager, het team en de sectordirecteur open op tafel te leggen.

Aanbeveling 2: Creëren van ruimte

Wanneer het helder is wat de rollen en bijbehorende verantwoordelijkheden van teammanagers zijn, is het belangrijk om ruimte en tijd te creëren zodat teammanagers deze op een goede manier uit kunnen voeren. In verschillende gesprekken is naar voren gekomen dat teammanagers veel tijdsdruk ervaren en vaak geleefd worden door de waan van de dag. Gezien de aard van de functie is het een illusie dat deze druk en waan plotseling weggenomen kunnen worden. Aan de andere kant lijkt het wel mogelijk om hier beter grip op te krijgen. Het wordt aangeraden om dit op team of zelfs op organisatieniveau aan te pakken. In voorgaande sectie is gepoogd om het eigenaarschap

over de verantwoordelijkheden van de teammanager zichtbaar te maken. Hieruit kan bijvoorbeeld naar voren komen dat een teammanager bepaalde contacten met een leerbedrijf onderhoudt, omdat "dit altijd al zo was", terwijl dit eigenlijk tot het takenpakket van de sectordirecteur behoort. Het onderhouden van deze contacten oefent echter wel extra druk uit op de functie van de teammanager: in termen van tijd, maar ook in termen van energie. Wanneer sommige verantwoordelijkheden gedelegeerd kunnen worden aan bijvoorbeeld een team of een leidinggevende, kan dit de druk op de teammanager verlichten. Het maken van afspraken over taken en verantwoordelijkheden van docenten, leidinggevendenden of eventueel met ondersteunende diensten kunnen bij het creëren van ruimte en tijd.

Aanbeveling 3: Communicatie

De derde aanbeveling haakt in op verschillende punten, waar overkoepeld lijkt te gelden: *communicatie helpt!* Allereerst de bevinding dat teammanagers behoefte hebben aan (meer) onderling contact. Ze kunnen van elkaar leren, omdat ze zich kunnen herkennen in vergelijkbare situaties en ervaringen kunnen delen. Desondanks wordt het beroep in het algemeen als eenzaam beschouwd. Daar haakt deze aanbeveling op in. Het advies aan scholenorganisaties is namelijk om een platform te creëren waar teammanagers met elkaar contact kunnen hebben, vragen gesteld kunnen, maar ook onderlinge aanbevelingen gedaan kunnen worden. Het dient als een communicatieplatform dat poogt om het eenzame van het beroep te verminderen, maar ook als informatief en leerzaam. Een tweede punt betreft de bevinding dat de mate waarop een teammanager behoefte heeft aan ondersteuning van een leidinggevende kan verschillen. In zulke gevallen is het belangrijk om concrete afspraken te maken, maar ook om verwachtingen uit te spreken. Om die reden wordt het geadviseerd om niet alleen met het team samen te komen, maar ook (buiten de formeel geplande functioneringsgesprekken) regelmatig samen door te spreken hoe het gaat. Het is belangrijk dat dit in een veilige omgeving gebeurt, waar het mogelijk is om een open gesprek te voeren.

5.5.2 Aanbevelingen voor het NSO-CNA

Het is interessant om te zien dat respondenten een aantal nuttige competenties, kennis, kunde, vaardigheden voorgedragen hebben, maar ook dat zij een aantal passende en bruikbare manieren van professionele ontwikkeling konden toelichten. In deze paragraaf zullen een aantal aanbevelingen volgen voor het NSO-CNA, in de hoop dat deze inzichten helpen om het leiderschap van schoolleiders in Nederland verder te versterken.

Uit de bevindingen zien we dat teammanagers bereid zijn om zich te blijven ontwikkelen. Daarin komt vooral naar voren dat teammanagers op zoek zijn naar drie verschillende aspecten: (1) verbinding met hun eigen beroepspraktijk; (2) samen met anderen; en of (3) kleinschalig.

Coaching in de praktijk

Na een blik op het huidige aanbod wekt de opleiding 'Middenmanagement' interesse. Hierin is een traject gepresenteerd voor middenmanagers, waar teammanagers op basis van deze studie op professioneel vlak veel baat bij kunnen hebben. Het dynamische krachtenveld waarin zij zich begeven komt hier bijvoorbeeld naar voren. Na het bestuderen hiervan heeft de onderzoeker een aanbeveling op het gebied van formulering. Het zou mogelijk kunnen zijn dat teammanagers in het mbo zich door de terminologie 'middenmanagement' minder aangesproken voelen, omdat het in mindere mate wordt gebruikt in de praktijk (meer doorgaans is een afdelingsmanager, teammanager of opleidingsmanager). Daarnaast zien we in het mbo dat teammanagers voornamelijk behoefte hebben om te leren in de beroepspraktijk. Dat is ook terug te zien in deze opleiding, waar gewerkt wordt met praktijkvoorbeelden en een persoonlijk praktijkproject. Een aanbeveling is dat het mogelijk interessant is om een coach of expert een dag mee te laten draaien, om de beroepspraktijk te observeren zodat er gerichte feedback gegeven kan worden. De coach kan meerdere teammanagers observeren, waarna er aan het einde van de dag een luchtig gesprek kan plaatsvinden over ieder zijn

perspectieven. Hoe vond de teammanager het zelf gaan? Wat ervaren collega's? Wat heeft de coach gezien? Het biedt een mooie mogelijkheid om met een andere kijk naar de uitdagingen van de teammanagers te kijken, zonder dat er een (grootschalig) maatwerktraject opgezet hoeft te worden.

Korte modules

Een andere aanbeveling betreft om ook een kleinschalig aanbod te faciliteren. In het mbo zien we dat teammanagers behoefte hebben aan 'puzzelstukjes': op een bepaald moment ervaren zij een uitdaging en hebben op dat punt behoefte aan bijvoorbeeld kennis of informatie. Het lijkt erop dat teammanagers verschillende interpretaties en wensen op het gebied van professionele ontwikkeling ervaren, waardoor in eerste instantie een maatwerktraject een geschikte oplossing lijkt. Het blijkt echter uit de bevindingen dat teammanagers in het mbo behoefte lijken te hebben aan kleinschaligheid en makkelijk toegankelijk. Naar aanleiding zijn een aantal interessante praktische aanbevelingen te bedenken. Het zou een optie kunnen zijn om een digitaal leercentrum te creëren. Hierin zijn digitale modules opgenomen met korte filmpjes opgenomen van circa vijf tot tien minuten, samen met een aanvullende schriftelijke handleiding waar eventueel meer gedetailleerde informatie in verwerkt staat. Met deze modules kunnen teammanagers gemakkelijk de weg naar benodigde informatie vinden. Een voorbeeld van modules zijn bijvoorbeeld het maken van een begroting, het voeren van een functionerings- of sollicitatiegesprek, contracten met leerbedrijven, of het maken van een lestabel. Dit geeft teammanagers de mogelijkheid om in die zin hun eigen spinnenweb samen te knopen.

Inzicht creëren

Een derde aanbeveling betreft een module waarmee teammanagers meer inzicht kunnen verkrijgen over hun eigen positie. Dit kan aansprekend zijn voor nieuwkomers die zich willen ontwikkelen tot een meer ervaren teammanager, maar ook voor ervaren teammanagers die zich verder wensen te professionaliseren. Hier popt al gauw dezelfde vraag op wat ook in deze studie centraal stond: wat heb ik als teammanager nodig? De professionaliseringsbehoeftes lijken sterk uiteen te lopen, ook door uiteenlopende carrièrekeuzes en verschillende ervaringen bij een andere werkgever. De aanbeveling is om een module te creëren waar een teammanager een aantal zaken over zijn of haar eigen huidige werkervaring kan invullen: dit gaat me goed af, maar dit vind ik nog lastig. Door het invullen is de teammanager in eerste instantie bewust bezig met zijn of haar eigen functie. Daarnaast kan er advies of suggesties voor opleidingen gegeven worden. Het lijkt twee voordelen op te leveren: het speelt ten eerste in op de (verschillende) persoonlijke wensen van de teammanager. Ten tweede creëert het in die zin ook een maatwerktraject via een digitale omgeving.

Referentielijst

- Abatecola, G., Mandarelli, G., & Poggesi, S. (2013). The personality factor: how top management teams make decisions. A literature review. *Journal of Management & Governance*, 17(4), 1073-1100.
- Alfes, K., Truss, C., Soane, E. C., Rees, C., & Gatenby, M. (2013). The relationship between line manager behavior, perceived HRM practices, and individual performance: Examining the mediating role of engagement. *Human Resource Management*, 52(6), 839-859.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P. & Kalleberg A.L. (2001), *Manufacturing advantage: why high-performance work systems pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Baarda, D. B. & De Goede, M. P. M. (1996). *Basisboek open interviewen*. (1^e ed.). Groningen, Nederland: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Balogun, J., & Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523-549.
- Basoski, I. (2014). *De teamleider in positie*. Woerden: MBO-raad/Utrecht: KPC-Group.
- Bauer, J. C., & Simmons, P. (2000). Role ambiguity: A review and integration of the literature. *Journal of Modern Business*, 3(1), 41-47.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Bos-Nehles, A. (2010). *The line makes the difference: Line managers as effective HR partners*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Twente, Enschede, Netherlands.
- Bos-Nehles, A. C., Van Riemsdijk, M. J., & Looise, J. K. (2013). Employee Perceptions of Line management Performance: Applying the AMO theory to Explain the Effectiveness of Line managers' HRM implementation. *Human Resource Management*, 62(6), 861-877.
- Boselie, P. (2007). Werknemersbeleving van best practices in HRM binnen het onderwijs. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, 81(6), 282-292.

- Boselie, P. (2010). *Strategic Human Resource Management: A Balanced Approach*. Londen/Boston: McGraw-Hill Education.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and Human Resource Management* (4e ed.). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brewster, C., Brookes, M., & Gollan, P. J. (2015). The institutional antecedents of the assignment of HRM responsibilities to line managers. *Human Resource Management*, 54(4), 577-597.
- Brown, B. B. (2003). *Employees' organizational commitment and their perceptions of supervisors' relations-oriented and task-oriented leadership behaviors* (Doctoral dissertation, Virginia Tech).
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4e ed.). New York: Oxford University Press.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25.
- De Onderwijsraad. (2018). Een krachtige rol voor schoolleiders. Den Haag.
- De Rooij, J.P.G. & Vink, C.R. (2009). *Commitment van middenmanagers: Onderzoek onder middenmanagers in het vo en mbo*. Geraadpleegd van: http://www.kortlopendonderzoek.nl/organisatie_pdf/PO73_Commitment%20van%20middenmanagers.pdf
- De Waal, V. (2014). *De vooruitgeschoven middenvelder: De innovatiekracht van middenmanagers van welzijnsorganisaties met het oog op actief burgerschap*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

- Evers, A. T., van der Heijden, B. I., Kreijns, K., & Vermeulen, M. (2016). Job demands, job resources, and flexible competence: The mediating role of teachers' professional development at work. *Journal of Career Development, 43*(3), 227-243.
- Feng, T., & Zhao, G. (2014). Top management support, inter-organizational relationships and external involvement. *Industrial Management & Data Systems, 114*(4), 526-549.
- Floyd, S. W., & Lane, P. J. (2000). Strategizing throughout the organization: Managing role conflict in strategic renewal. *Academy of Management Review, 25*(1), 154-177.
- Gilbert, C., De Winne, S., & Sels, L. (2013). Doeltreffend HRM door lijnmanagers. *Tijdschrift voor HRM, 16*(1), 5-21.
- Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37*(1), 3-28.
- Hagen, K. (2019, 16 januari). Nieuwe cijfers laten zien dat lerarentekort niet afneemt. Geraadpleegd van: <https://www.aob.nl/nieuws/nieuwe-cijfers-laten-zien-dat-lerarentekort-niet-afneemt/>
- Hales, C. (2005). Rooted in supervision, branching into management: Continuity and change in the role of first-line manager. *Journal of Management Studies, 42*(3), 471-506.
- Huy, Q. N. (2002). Emotional balancing of organizational continuity and radical change: The contribution of middle managers. *Administrative Science Quarterly, 47*(1), 31-69.
- Imants, J. G. M. (2010). *Beter leren door leiderschap: naar een doorstart voor onderwijskundig leiderschap*. Enschede, Nederland: Saxion University of Applied Sciences.
- Janssen, O., & van der Vegt, G. S. (2011). Positivity bias in employees' self-ratings of performance relative to supervisor ratings: The roles of performance type, performance-approach goal orientation, and perceived influence. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 20*(4), 524-552.

- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity*. New York, USA: Wiley.
- Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers: een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement* (Doctoral dissertation, Utrecht University).
- Knies, E., & Leisink, P. (2014). Linking people management and extra-role behaviour: results of a longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24(1), 57-76.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Krüger, M. L., Witziers, B., Slegers, P., & Imants, J. (1999). Onderwijskundig leiderschap in moderne onderwijsinstellingen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M., & Van Vilsteren, C. (red.). *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*. (pp. 1-26). Alphen aan den Rijn, Nederland: Samsom.
- Lambert, V. A. & Lambert, C. E. (2001). Literature review of role stress/strain on nurses: an international perspective. *Nursing & Health Sciences*, 3(3), 161-172.
- Lankhuijzen, E. S. K. (2002). *Learning in a self-managed management career: the relation between managers' HRD-patterns, psychological career contracts and mobility perspectives* (Doctoral dissertation).
- Lee, A., & Carpenter, N. C. (2018). Seeing eye to eye: A meta-analysis of self-other agreement of leadership. *The Leadership Quarterly*, 29(2), 253-275.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.
- Levin, J. A., & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 179-201.

- Lopopolo, R. B. (2002). The relationship of role-related variables to job satisfaction and commitment to the organization in a restructured hospital environment. *Physical Therapy, 82*(10), 984-999.
- Noordegraaf, M. (2004). *Management in het publieke domein: issues, instituties en instrumenten*. Bussum: Coutinho.
- Onderwijsinspectie (z.d.). Lerarentekort en kansenongelijkheid. Geraadpleegd van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/trends-in-het-onderwijs/primair-onderwijs/lerarentekort-en-kansenongelijkheid>
- Onderwijsraad (2002). *Competenties: van complicaties tot compromis*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Paffen, M. J. A. (1996). *Stresspreventie, personeel en organisatie*. Deventer, Nederland: Kluwer.
- Perry, E.L. & Kulik, C.T. (2008), 'The devolution of HR to the line: implications for perceptions of people management effectiveness', *The International Journal of Human Resource Management, 19*(2), 262-273
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal, 17*(1), 3-20.
- Remie, M. (2019, 10 februari). Banken en verzekeraars helpen tegen lerarentekort. NRC. Geraadpleegd via: <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/02/10/banken-en-verzekeraars-helpen-tegen-lerarentekort-a3653629>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology, 87*(4), 698.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(4), 639-656.

- Schaubroeck, J., Cotton, J. L., & Jennings, K. R. (1989). Antecedents and consequences of role stress: A covariance structure analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 35-58.
- Schepers, J. J., Nijssen, E. J., & van der Heijden, G. A. (2016). Innovation in the frontline: Exploring the relationship between role conflict, ideas for improvement, and employee service performance. *International Journal of Research in Marketing*, 33(4), 797-817.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. (5e ed.). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Singh, J., & Rhoads, G. K. (1991). Boundary role ambiguity in marketing-oriented positions: A multidimensional, multifaceted operationalization. *Journal of Marketing Research*, 28(3), 328-338.
- Slob, A. & Van Engelshoven, I. (2018, 21 november). Beleidsreactie advies Onderwijsraad 'Een krachtige rol voor schoolleiders' [Kamerbrief]. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2018/11/21/kamerbrief-met-reactie-op-advies-onderwijsraad-een-krachtige-rol-voor-schoolleiders/kamerbrief-met-reactie-op-advies-onderwijsraad-een-krachtige-rol-voor-schoolleiders.pdf>
- Van den Berg, S. A. (1990). *Oriëntatie op organisaties en organisatieverandering*. Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg TNO.
- Van der Velde, M. Jansen, P., & Dijkers, J. (2016). *Praktijkgericht onderzoek. Opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren*. Hilversum, Nederland: Educatieve Uitgeverij Nederland (EUN).
- Van Sell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human Relations*, 34(1), 43-71.
- Van Waeyenberg, T., & Decramer, A. (2018). Line managers' AMO to manage employees' performance: the route to effective and satisfying performance management. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(22), 3093-3114.

- Verbiest, E. (2000). *De schoolleider als leraar. De kern van onderwijskundig leiderschap*. Alphen aan den Rijn, Nederland: Samsom.
- Vermeeren, B., Kuipers, B., & Steijn, B. (2014). Does leadership style make a difference? Linking HRM, job satisfaction, and organizational performance. *Review of Public Personnel Administration, 34*(2), 174-195.
- Von Emster, G. R., & Harrison, A. A. (1998). Role ambiguity, spheres of control, burnout, and work-related attitudes of teleservice professionals. *Journal of Social Behavior and Personality, 13*(2), 375.
- Wit, B. de (2005). *Leidinggeven wordt geleid. Een onderzoek naar beroepsmatige kenmerken van schoolleiders en veranderend management in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, USBO
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398-425.
- Wooldridge, B., Schmid, T., & Floyd, S. W. (2008). The middle management perspective on strategy process: Contributions, synthesis, and future research. *Journal of Management, 34*(6), 1190-1221.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2013). *Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis*. In D. Guest, J. Paauwe & P.M. Wright (Eds.), *HRM and performance: Advancements and challenges* (pp. 97–110). New York: Wiley.
- Yammarino, F. J., & Atwater, L. E. (1997). Do managers see themselves as other see them? Implications of self-other rating agreement for human resources management. *Organizational Dynamics, 25*(4), 35-44.

Bijlagen

I. Interviewprotocol

Introductie

- Goededag, erg bedankt voor de tijd die u wilde vrijmaken.
- Voorstellen: mijn naam is Lisette, masterstudent Strategisch HRM aan de Universiteit Utrecht. Ik doe onderzoek naar de team- en afdelingsleiders (invullen wat in desbetreffende school gebruikt wordt) in het MBO.
- Mijn onderzoek gaat over de professionele ontwikkeling van teamleiders. De vragen zullen dan ook gaan over verschillende rollen en uw ervaring daarmee als teamleider.
- Benadrukken dat met de gegevens vertrouwelijk wordt omgegaan. Toestemming vragen voor opname.
- Het interview zal naar schatting tussen de 45 minuten en één uur duren. Heeft u hierna een afspraak waar ik rekening mee moet houden?
- Heeft u tot zover vragen? Zo ja, deze beantwoorden. Zo nee, aangeven dat vragen tijdens het gesprek altijd gesteld mogen worden.

Algemeen: kennismaken met de functie

- Zou u zich willen voorstellen en iets over uw functie hier op school kunnen vertellen?
- Wat heeft u gemotiveerd om teamleider te worden?
- Kunt u wat vertellen over het team aan wie u leidinggeeft?

Takenpakket

- Wat voor taken en verantwoordelijkheden heeft u?
- Wat zijn uw taken wanneer het gaat om de verantwoordelijkheden op uw team?
 - Begrijp ik dan goed dat ik daar [aantal] rollen uit kan afleiden?
- Hoe ervaart u de verhouding of het samengaan van deze rollen?

Voorbeeld: wringen deze wel eens? Gaan ze juist goed samen? Kunt u daar wat meer over vertellen?

- **Wringend:** vraag naar voorbeelden en situaties;
- **Niet wringend:** hoe komt het dat het zo goed samengaat? Herkent u het bij collega's?
- Een begrip waar ik veel over gelezen heb is 'rolstress'. Daarbij is er sprake van toenemende of tegenstrijdige verwachtingen over uw rol(len). Het kan overlappen met de vorige vraag, maar om het nog even expliciet te krijgen. Nu ik dit begrip heb genoemd, kunt u zich daarin herkennen?

Professionele ontwikkeling

- Als u in zo'n situatie terecht komt, hoe gaat u daar dan mee om? Hoe handelt u bijvoorbeeld in zo'n situatie?
 - Als het **goed gaat:** wat maakt het dat u zo goed kon omgaan met die situatie?
- Als we dan teruggaan naar die situatie, wat zijn nu precies volgens u de leiderschapsskills die nodig zijn om met dat soort situaties om te gaan?
 - Als het **goed gaat:** vraag vooral wat zij nu hebben dat het goed gaat in dat soort situaties. Heeft u tips voor anderen? Welke les zo je aan mede teamleiders in Nederland willen meegeven om beter met hun rol als teamleider om te gaan?
- Wat heb je dan nodig om die leiderschapsskills te kunnen ontwikkelen?
- Naast specifieke leiderschapsskills, heb je het gevoel behoefte te hebben aan andere mogelijkheden om je op dat vlak te ontwikkelen?

Afronding

- Zijn er nog zaken die we nog niet besproken hebben, maar die u wel belangrijk vindt voor het onderzoek?
- Heeft u nog tips, vragen en/of opmerkingen voor vervolginterviews tijdens mijn onderzoek?
- Vervolgonderzoek: ik ga dit interview uitwerken en wordt uiteraard met uiterste vertrouwelijkheid behandeld. Als u nog iets te binnen schiet, mag u mij altijd mailen.
- In ieder geval heel erg bedankt voor de tijd die u wilde vrijmaken en het interessante gesprek.

II. Codeboom

