

Masterscriptie

Waar blijft de middenmanager?

Een onderzoek naar de strategische rol van team- en afdelingsleiders in het voortgezet onderwijs



Annemart Wieland | 3820254 | j.m.wieland@students.uu.nl

Universiteit Utrecht

Faculteit:

Recht, Economie, Bestuur en Organisatie

Departement:

Bestuurs- en Organisationswetenschap

Master:

Strategisch Human Resource Management

Begeleiders UU:

Prof. Dr. P.L.M. Leisink (scriptiebegeleider)

MSc. J. Penning de Vries (tweede beoordelaar)

Begeleiders VO-raad:

Dr. J. Aalbers, directiesecretaris

MSc. J. Opsteen, projectmedewerker Stap 2



Universiteit Utrecht

VORAAD

Voorwoord

Afgelopen maanden heb ik in het kader van de master Strategisch Human Resource Management onderzoek mogen doen naar middenmanagers in het voortgezet onderwijs. Ik schrijf bewust 'mogen', omdat ik genoten heb van elke stap en gesprek. Hoewel het werken aan dit onderzoek veel tijd, energie en koffie heeft gevraagd, heeft het ook het dubbele opgeleverd. Ik vond het bijzonder om vanuit een wetenschappelijke bril een groep te onderzoeken die, vanuit mij eigen achtergrond, dicht bij mij staat en waarmee ik me verbonden voel. Zoals het voorblad laat zien: het middenmanagement zorgt voor verbinding en smaak. Mijn dank is dan ook groot voor alle respondenten die ik heb mogen interviewen. Bedankt voor jullie openheid, het vertrouwen en de mooie verhalen die jullie met mij hebt willen delen.

Daarnaast wil ik de VO-raad bedanken, waar ik de stagiair van de donderdag mocht zijn. Tijdens het onderzoek voelde ik mij één van jullie, vanwege alle betrokken vragen, de behulpzaamheid en de fijne gesprekken. Daarnaast voelde ik me vrij om daadwerkelijk alles aan iedereen te vragen. In het bijzonder wil ik Jasper Aalbers en Jonah Opsteen bedanken voor hun aanstekelijke enthousiasme en dat zij de tijd hebben genomen om kritisch mee te denken en mij te voorzien van feedback.

Tot slot wil ik graag een aantal mensen bedanken voor hun steun, hulp en inspiratie. Ik denk met trots terug aan de liefde van familie, vrienden en oud-collega's, die mij door dit proces heen hebben geholpen. Last but not least is mijn dank groot voor Peter Leisink. Bedankt voor je vertrouwen en dat mij elke keer opnieuw wist uit te dagen. Je wetenschappelijke expertise, in combinatie met je kennis van de vo-sector, waren enorm waardevol en hielpen mij dit onderzoek naar een hoger niveau te tillen.

Dit gezegd hebbende, realiseer ik mij dat er een einde is gekomen aan een prachtig jaar waar ik veel heb mogen leren en ontdekken. Toegerust met een masterdiploma zie ik vol nieuwsgierigheid alle nieuwe uitdagingen tegemoet.

Veel leesplezier!

Met vriendelijke groet,

Annemart Wieland

Samenvatting

Professionalisering in het voortgezet onderwijs is actueel. Naast het streven naar verbetering, wordt er in de sector ook gesproken over vernieuwing. De VO-raad stelt (2017a) dat eigentijds en toekomstbestendig onderwijs moet zorgen voor aansluiting bij een snel veranderende maatschappij. Dusdanige organisatieveranderingen doen een groot beroep op het aanpassingsvermogen van scholen. Een sleutelpositie is weggelegd voor de middenmanager, die in contact met leerlingen, docenten en schoolleiders verbindt en richting geeft. Deze ambitie ten aanzien van de strategische component van het schoolleiderschap wordt door meerdere partijen in de sector gedragen. Ondanks deze erkenning blijken middenmanagers niet altijd in de positie zijn om deze sleutelrol te vervullen. Middenmanagers worstelen met verschillende belangen en verwachtingen, die een enorme werkdruk met zich mee brengen. Dit onderzoek is dan ook niet gericht *of* de middenmanager van belang is, noch *waarom* deze van belang is, maar richt zich op *hoe* middenmanagers in staat gesteld kunnen worden een effectieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeldoelen van een school.

Verschiedende gesprekken met team- en afdelingsleiders geven inzicht in opvattingen, drijfveren, taken en verantwoordelijkheden van het dagelijks functioneren. Enerzijds blijken middenmanagers zich in hun werkzaamheden sterk verbonden te voelen met docenten. Deze loyaliteit maakt dat team- en afdelingsleiders de neiging hebben om voor docenten door het vuur te gaan. Anderzijds worden middenmanagers gedreven door maatschappelijke idealen, en pogen via hun bijdrage iets toe te voegen aan de betreffende onderwijsprocessen. De combinatie van deze betekenissen die zij toeschrijven aan hun rol geven spanningen, waardoor de focus op school- en onderwijsdoelstellingen soms uit het oog wordt verloren.

Vervolgens is met hen gekeken hoe de strategische rol voor de middenmanagers vormgegeven kan worden en wat zij hiervoor nodig hebben. Middenmanagers willen graag verbinden, maar ervaren tegelijkertijd drempels die hen tegenhouden deze strategische rol te vervullen. Een veelgenoemde beperking betreft de eigen tijdsverdeling. Zij geven aan te moeten waken voor de waan van de dag, wat hen het gevoel geeft geen grip te hebben op de eigen werkzaamheden. Deze veronderstelling heeft geresulteerd in drie factoren die meer ruimte creëren en middenmanagers stimuleren om van deze ruimte gebruik te maken ten behoeve van het innemen van hun strategische rol. De sleutel is het voeren van gesprekken met betrokken partijen in de school en in het veld, waardoor via gezamenlijke betekenissen, samengewerkt wordt aan opbrengsten voor medewerkers, schoolorganisatie en maatschappij. Daar ligt tevens een grote opdracht voor eindverantwoordelijk schoolleiders, die vanuit hun eigen rol, middenmanagers richting en ruimte geven zijn of haar rol in de school zo goed mogelijk te vervullen.

Inhoud

1. Inleiding	6
1.1. Aanleiding.....	6
1.2. Probleemdefinitie.....	8
1.3. Relevantie.....	10
1.4. Leeswijzer	13
2. Theoretisch kader	14
2.1. De professionele schoolorganisatie (PSO)	14
2.2. De middenmanager	21
2.3. Voorwaarden voor een strategische middenmanager	28
2.4. Tussentijdse conclusies en verwachtingen	31
3. Methode & technieken	33
3.1. Verantwoording onderzoeksstrategie.....	33
3.2. Dataverzameling.....	34
3.3. Data-analyse.....	37
3.4. Kwaliteit van onderzoek.....	38
4. Resultaten	41
4.1. De persoon achter de functie.....	41
4.2. De functie zelf.....	44
4.3. De professionele schoolorganisatie	54
4.4. De professionele middenmanager	58
5. Conclusie en discussie	63
5.1. Bevindingen.....	63
5.2. Conclusie	70
5.3. Implicaties voor theorie en praktijk	71
5.4. Methodologische beperkingen	72
5.5. Suggesties voor vervolgonderzoek.....	73
Bijlagen.....	81
A. Interviewprotocol.....	81
B. Codeboom	83

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

Wat maakt scholen nu tot goede scholen en lessen tot goed onderwijs? Politici, beleidsmakers en belangenorganisaties binnen het voortgezet onderwijs (hierna vo) hebben de laatste jaren nagedacht over hoe het Nederlandse vo te verbeteren (Ministerie OCW & VO-raad, 2014; 2018). Hun motivatie is dat docenten in staat moeten zijn leerlingen het best mogelijke onderwijs te verlenen om jongeren voor te bereiden op hun toekomst (VO-raad, 2018). In verschillende rapporten betoogt de VO-raad dat scholen permanent worden uitgedaagd om in te spelen op ontwikkelingen binnen en buiten de organisatie (VO-raad, 2017a). Zo wordt beschreven dat scholen onderhevig zijn aan talloze maatschappelijke, technologische, politieke en economische ontwikkelingen. De oplossing voor dergelijke veranderingen wordt gevonden in een heldere visie van de school op het onderwijs en een meer flexibele organisatie, zodat de mogelijkheid ontstaat om onderwijsconcepten te herzien en aan te passen (De Onderwijsraad, 2018). In het bijzonder de laatste decennia moedigen verschillende stakeholders scholen aan eigen inhoudelijke strategische keuzes te maken, bijvoorbeeld ten aanzien van curriculumontwikkeling of gepersonaliseerd leren (Ministerie OCW & VO-raad, 2014; 2018; VO-raad, 2018). Het is hierbij het uitgangspunt om enerzijds flexibel om te gaan met deze ontwikkelingen en tegelijkertijd een eigen koers te varen op basis van eigen kernwaarden. Om deze ambitie waar te maken stelt de VO-raad een professionele werk- en leeromgeving van essentieel belang (VO-raad, 2017a). Om dit uitgangspunt kracht bij te zetten formuleren zij een ideaalbeeld van een goed werkende school.



De zogenaamde *professionele schoolorganisatie* (hierna PSO) heeft een strategie en een beleid op basis van een sterke eigen visie gericht op ‘het in beweging brengen en in beweging houden van de organisatie en de mensen in de organisatie’ (Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017, p. 3). Om in beweging te komen en te blijven dient een school een ondersteunende leer- en werkomgeving te verwezenlijken, waarbinnen via collectief leren

gewerkt wordt aan schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling (VO-raad, 2017a). In dit kader bieden scholen niet alleen een plek waar leerlingen leren, maar ook een ruimte waar docenten, schoolleiders en bestuurders zich voortdurend ontwikkelen. *“Bestuurders en schoolleiders hebben hierbij de taak om werk te maken van de school als aantrekkelijke werkomgeving, door het voeren van goed strategisch personeelsbeleid (HRM). Daarnaast stimuleren en faciliteren zij de professionele ontwikkeling van leraren en creëren ze de juiste randvoorwaarden om leraren in staat te stellen om zich te blijven ontwikkelen”* (VO-raad, 2014, p. 4). Goed strategisch personeelsbeleid, in combinatie met passend leiderschap op elk niveau, is noodzakelijk om dit te realiseren, zo betoogt de VO-raad (VO-raad, 2017a).

Dit laatste punt, het leiderschap op elk niveau, beschrijven zij als fundamenteel voor het stimuleren van onderwijsontwikkeling. Ook sector-breed is er gaandeweg steeds meer erkenning voor het belang van de rol en de functie van schoolleiders op middenmanagement niveau. De Onderwijsraad (2018) doet zelfs een beroep op scholen om de rol van het schoolleiderschap te versterken. Zij ondersteunen dit betoog door middel van verschillende onderzoeken die laten zien dat schoolleiderschap van belangrijke invloed is op de

onderwijskwaliteit van een school (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood, & Kington, 2006; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; zoals beschreven in: De Onderwijsraad, 2018). De veronderstelling is dat bij onderwijsverbetering een sleutelrol is weggelegd voor direct leidinggevendenden door het ondersteunen van docenten bij hun functioneren in de dagelijkse schoolpraktijk ter realisering en verbetering van onderwijsopbrengsten (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Whitworth & Chiu, 2015). In dit kader wordt in de wetenschap gesproken van het vervullen van een strategische rol (Balogun, 2003; Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008). Deze middenmanagers, die op scholen team- of afdelingsleiders worden genoemd, kunnen vanuit hun positie invloed uitoefenen op het schoolbeleid en het functioneren van docenten, waardoor zij indirect bijdragen aan de onderwijskwaliteit en het onderwijsproces in de klas (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009; Whitworth & Chiu, 2015). De Onderwijsraad (2018) constateert dat, mede door deze brede erkenning van het belang van de schoolleider, het vak over de jaren heen is veranderd. De nadruk binnen zijn of haar werkzaamheden ligt steeds meer op het ontwikkelen en verbeteren van onderwijs en het bieden van een goede leer- en werkomgeving aan het personeel. Om dit te verwezenlijken moeten team- en afdelingsleiders in staat zijn strategisch te denken en te handelen om een effectieve bijdrage te leveren aan school- en onderwijsdoelstellingen (De Onderwijsraad, 2018).

Ondanks de brede erkenning van het belang van de strategische rol van team- en afdelingsleiders, constateren deze zelfde stakeholders dat middenmanagers lang niet overal in de positie zijn om deze sleutelrol te vervullen (VO-raad & AOC Raad, 2015; VO-raad, 2017b; De Onderwijsraad, 2018). In een rapport stellen belangenorganisaties dat middenmanagers een lastige functie bekleden, vanwege de positie die zij innemen tussen de docenten die lessen verzorgen en contacten onderhouden met leerlingen en ouders en de top van de organisatie (VO-raad & AOC Raad, 2015). Deze positie wordt door verschillende metaforen geïllustreerd. De een benadrukt de penibele toestand van de tussenpositie door middenmanagers te plaatsen ‘tussen hamer en aambeel’ (VO-raad & AOC Raad, 2015, p. 15). De ander spreekt van het middenmanagement als romige laag tussen twee biscuitjes, wat zorgt voor smaak en verbinding. *“De tussenlaag is flexibel, buigt mee, is in staat zich te conformeren aan het bovenste, maar ook aan het onderste biscuit”* (Veltkamp, 2018). Middenmanagers staan met één been in de klas en met het andere been in de schoolleiding, waardoor loyaliteitsvragen en (eventuele) -conflicten aan de orde van de dag zijn. Ook stellen dezelfde organisaties dat de combinatie van taken en verantwoordelijkheden over het algemeen een hectische baan oplevert (VO-Academie, 2017). Een (groot of klein) deel van de functie behelst het leidinggeven aan team, secties en afdelingen. Daarnaast geven velen nog een aantal uren les, maken ze onderdeel uit van de schoolleiding en onderhouden ze contacten met partijen binnen en buiten de school (VO-raad, 2017b). Onderzoek naar deze doelgroep wijst uit dat veel middenmanagers een worsteling ervaren met *‘werkdruk, de omvang van het team waaraan zij leiding geven, de waan van de dag in het onderwijs en met tijdgebrek om deel te nemen aan scholing of te werken aan professionele ontwikkeling’* (Schenke, Lockhorst, Heemskerk, & Oomens, 2016, p. 20). Daarnaast tonen diverse gesprekken, tussen VO-raad en teamleiders tijdens de VO2020-tour, uit dat veel middenmanagers het gevoel bekruipt onvoldoende tijd te hebben om de verschillende taken als schoolleider uit te voeren (VO-raad, 2017b).

De vraag die in dit onderzoek centraal staat gaat dan ook niet over *of* de middenmanager van belang is, noch *waarom* deze van belang is, maar richt zich op *hoe* middenmanagers in staat gesteld kunnen worden een effectieve bijdrage te leveren aan school- en onderwijsdoelstellingen. Zowel het rapport van de Onderwijsraad en het concept van de

professionele schoolorganisatie zoals de VO-raad deze beschrijft, richten zich voornamelijk op strategie op bestuurlijk (top)niveau en blijven abstract wanneer het gaat om schoolleiders op middenmanagement niveau. Hoewel zij beide pleiten voor goed leiderschap op alle managementlagen, ontbreekt het aan concrete ideeën over wat de rol van team- en afdelingsleiders zou kunnen of moeten zijn. In dat opzicht bieden wetenschappelijke studies meer handvatten. Zo zijn er meerdere auteurs die tastbare opdrachten formuleren omtrent de invulling de strategische rol door middenmanagers (Floyd & Wooldridge, 1992; Balogun, 2003; Purcell & Hutchinson, 2007). Deze studies hebben echter een sterke focus op enkel de strategische rol en laten buiten beschouwing hoe deze rol zich verhoudt tot overige taken en verantwoordelijkheden van middenmanagers. Dit is opvallend omdat andere studies tegelijkertijd tonen dat het hebben van een strategie of het opstellen van goed personeelsbeleid echter niet voldoende is om voorgenomen plannen te laten slagen (Gratton & Truss, 2003; Wright & Nishii, 2013). Beoogd beleid wordt zelden op de werkvloer als zodanig uitgevoerd door middenmanagers of andere personeelsleden (Wright & Nishii, 2013). Wanneer men voor ogen heeft middenmanagers strategisch in te zetten is het van belang goed na te denken over afstemming en implementatie door leidinggevenden op alle niveaus (Gratton & Truss, 2003). Dit maakt het belangrijk meer inzicht te krijgen in de gedachten en gedragingen van middenmanagers, zowel betreffende hun taken en verantwoordelijkheden in de school als ten aanzien van beoogde school- en onderwijsdoelstellingen. Dit, om vervolgens te bezien wat er nodig is om middenmanagers de beoogde strategische rol te laten vervullen ter bevordering van de kwaliteit van het onderwijs.

1.2. Probleemdefinitie

1.2.1. Doelstelling

Het rapport biedt de lezer een inkijk in de wereld van de middenmanager via beschrijvende en verkennende bevindingen. Deze nieuwe inzichten dienen een wetenschappelijke doelstelling om, via het inzicht in hoe teamleiders betekenis geven aan hun rol, taken en verantwoordelijkheden, kennis te ontwikkelen over de vormgeving van de strategische rol die middenmanagers bekleden. Bovendien biedt dit onderzoek handvatten voor het maken van strategische keuzes ter versterking van de positie van middenmanagers. Om te achterhalen welke factoren hierbij een rol spelen zijn middenmanagers bevroegd op hun visie, op het werk wat zij doen en welke taken zij verrichten om organisatiedoelen te verwezenlijken. Dit onderzoek heeft op de lange termijn het doel niet alleen bij te dragen aan een sterke schoolorganisatie, maar ook een sterke vo-sector.

1.2.2. Onderzoeksvragen

Leidend in het vervolg van dit onderzoeksrapport en in het bereiken van die doelen is ervoor gekozen om twee onderzoeksvragen te stellen. Voordat we onze aandacht richten op de strategische component van de functie en de bijbehorende voorwaarden om deze rol goed uit te voeren, wordt allereerst de middenmanagementfunctie in zijn geheel bekeken. Zodoende is de eerste onderzoeksvraag de volgende:

Welke taken vervullen middenmanagers in het voortgezet onderwijs en welke betekenis geven zij aan hun rol in de school?

Deze vraag sluit aan bij de wens om de dagelijkse praktijk van middenmanagers te beschrijven en te verkennen. In wetenschappelijke literatuur wordt in dit kader zowel gesproken van het begrip *middenmanager* (Chen, Berman, & Wang, 2017), wat wijst op de

positie tussen het topmanagement en de werkvloer, of het begrip *lijnmanager* (Evans, 2017), wat refereert naar de direct leidinggevende van het operationele proces. In dit onderzoek worden de personen bedoeld, die vanuit hun functie als direct leidinggevende, leidinggeven aan docenten. In praktijk zijn dit team- en afdelingsleiders, die enerzijds leidinggeven aan docenten en anderzijds leidinggeven aan de onderwijsprocessen in de school. Docenten die een leiderschapsrol vervullen vanuit hun individuele expertise (zoals ICT- of ondersteuningscoördinatoren), maar geen formeel leidinggevende van docenten zijn, vallen buiten deze doelgroep.

Het eerste deel van de onderzoeksvraag richt zich op de taken die deze middenmanagers vervullen. Zoals eerder beschreven is de verwachting dat de functie van middenmanager een verscheidenheid aan taken en verantwoordelijkheden kent. Deze verschillen kunnen onder andere bestaan doordat er in de sector geen centrale afspraken zijn gemaakt over de invulling van deze functie, bijvoorbeeld middels een cao (Burgmans, 2013; VO-Academie, 2017). Waar de functie van directeur, bestuurder of docent expliciet beschreven is, blijft de rol van team- en afdelingsleiders impliciet. Hoe afspraken zijn gemaakt op het niveau van de school is tot dusver niet zichtbaar, aangezien zij verschillen van school tot school. De hoeveelheid en de combinatie van taken is mogelijk van invloed op het wel of niet kunnen uitvoeren van strategisch personeelsbeleid (Van Waeyenberg & Decramer, 2018).

Het tweede deel van de eerste onderzoeksvraag gaat over de interpretatie van de rol die zij hebben binnen de context waarin zij werken. Een rol wordt in dit onderzoek gedefinieerd als een reeks activiteiten die van een werknemer worden verwacht bij het beoefenen van een bepaalde positie binnen een organisatie (Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964; Gilbert, De Winne, & Sels, 2011). Het betreft het geheel van gedragingen, sociale rechten en plichten dat met een bepaalde positie of status wordt geassocieerd (Berendsen, 2007; Biddle, 2013). Het gaat dus niet in de eerste plaats om formeel verkregen rechten en verantwoordelijkheden, maar om wat men in de praktijk toegeschreven krijgt en zichzelf toeschrijft. Het woord 'betekenisgeving' refereert in deze naar de interpretaties van het geheel van gedrag, rechten en plichten en de manier waarop men hier waarde aan toekent. Betekenisgeving aan een bepaalde rol vormt de bron waaruit individuen kunnen putten bij het handelen in dagelijkse interacties (Berendsen, 2007). De focus op betekenisgeving werpt licht op wat een bepaalde rol doet met een individu en welke gedachten en gevoelens dat met zich meebrengt. Wat deze vraag interessant maakt is dat middenmanagers altijd om dienen te gaan met de combinatie van meerdere taken, die tegelijkertijd onderhevig zijn aan opvattingen en verwachtingen van verschillende actoren. Deze combinatie levert vaak de nodige spanningen (Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Zo kunnen bepaalde taken en verantwoordelijkheden, door tegengestelde doelstellingen, elkaar beperken of op een negatieve manier versterken.

Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de strategisch HRM-taken die horen bij een rol als team- of afdelingsleider. In de afgelopen jaren is gezien dat deze HRM-taken steeds vaker, en in grotere omvang, bij middenmanagers worden belegd (Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Ook in het PSO-model van de VO-raad is te zien dat team- en afdelingsleiders belangrijke strategisch HRM-taken te vervullen hebben (VO-raad, 2017a). Hierbij valt te denken aan het geven van feedback, het voeren van ontwikkel- en functioneringsgesprekken of het faciliteren van scholingswensen (Van Waeyenberg & Decramer, 2018). In de literatuur wordt het resultaat van deze verschuiving van taken, de devolutie van HRM, niet per definitie als succesvol gezien (Cascón-Pereira, Valverde, & Ryan, 2006). De veelheid aan taken, de

enorme werkdruk of de individuele bekwaamheid drukken op een effectieve uitvoering (Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013). Ook op scholen is te zien dat team- en afdelingsleiders moeite hebben om deze HRM-taken op een goede manier te vervullen (VO-raad, 2017b). Dit maakt de volgende onderzoeksvraag tot een waardevolle aanvulling:

Wat hebben team- en afdelingsleiders in het voortgezet onderwijs nodig om strategisch HRM-taken te vervullen passend bij een professionele schoolorganisatie?

Ervan uitgaande dat een team- of afdelingsleider meerdere taken te vervullen heeft, is deze onderzoeksvraag voornamelijk gericht op de HRM-taken en verantwoordelijkheden vanuit de gedachte dat dit indirect bijdraagt aan betere werknemersprestaties. In de literatuur wordt ook wel gesproken van de rol als *peoplemanager* (Purcell & Hutchinson, 2007; Knies & Leisink, 2014a), waarbij het enerzijds gaat om de toepassing van HRM-beleidsmaatregelen door teamleiders en anderzijds het gaat om leiderschapsgedrag waarmee zij de houding en het gedrag van werknemers proberen te beïnvloeden. Een belangrijke aanvulling hierbij is dat binnen het concept PSO van schoolleiders gevraagd wordt heldere doelen te formuleren, waar naartoe gewerkt kan worden.

De verwachting is, op basis van eerder onderzoek over middenmanagers (Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013; Knies & Leisink, 2017), dat leidinggevend gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor strategisch HRM-taken, maar dat er 'iets' is wat hen beperkt. Het is ook mogelijk dat er helemaal geen beperkingen zijn, maar dat er andere factoren van invloed zijn waardoor taken niet gedaan worden. Uiteindelijk wordt met deze laatste onderzoeksvraag beoogd inzicht te krijgen in wat team- en afdelingsleiders nodig hebben op het gebied van bekwaamheden, motivatie, professionele ruimte en ondersteuning. Waardoor zij in staat worden gesteld om de gevraagde leiderschapskwaliteiten te ontwikkelen en in te zetten. En daarnaast, het strategisch HRM-beleid op een goede manier weten te verbinden en te implementeren. De kennis, die verkregen wordt door deze antecedenten te onderzoeken, kan gebruikt worden ten gunste van de effectiviteit van de professionele schoolorganisatie.

1.3. Relevantie

In deze paragraaf wordt kort samengevat wat onderzoek naar de strategische rol van middenmanagers in een breed perspectief relevant maakt.

1.3.1. Maatschappelijke relevantie

Door in dit onderzoek de focus te leggen op het middenmanagement ontstaat de mogelijkheid deze positie te versterken ter verbetering van verdere onderwijsontwikkelingen binnen de onderwijssector. De maatschappij is volop in beweging en scholen hebben geen andere keuze dan bij talloze maatschappelijke en technologische uitdagingen aan te sluiten (Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017). De vraag naar wat scholen sterker maakt, is actueel (Ministerie OCW & VO-raad, 2014; 2018). Een school ontleent zijn bestaansrecht aan de waarde die de omgeving aan hen geeft (Boon, Paauwe, Boselie, & Den Hartog, 2009; Boxall & Purcell, 2016). Hierbij valt onder andere te denken aan het toekennen van waarde aan de kwaliteit van het onderwijs, maar ook aan de manier waarop onderwijs bedreven wordt of georganiseerd is. Zonder bestaansrecht is het voor te stellen dat de motivatie om te leren op school verdwijnt, klassen leegstromen en de kenniseconomie onder druk komt te staan. Goed onderwijs betreft ons immers allemaal. Zoals eerder dit hoofdstuk is aangestipt speelt de middenmanager een cruciale rol wanneer het gaat om voortdurende onderwijs- en schoolontwikkeling. Top-down en bottom-up initiatieven verlopen via de middenmanager die processen kunnen versnellen en vertragen (De Waal, 2014). Door aandacht te schenken

aan de rol van de middenmanager wordt meer begrip verkregen over zijn of haar positie binnen een professionele schoolorganisatie.

Daarnaast is de onderwijssector een belangrijke werkgever in Nederland: ongeveer 106.000 mensen zijn werkzaam in het vo (UWV, 2017; Ministerie OCW, 2017). Middenmanagers spelen hier een belangrijke rol in vanwege de brugfunctie tussen het topmanagement aan de ene kant en het personeel op de werkvloer aan de andere kant. Om ook daarnaast een krappe arbeidsmarkt te voorzien van genoeg goede docenten is het belangrijk dat het beroep aantrekkelijk is voor huidige en potentiële werknemers. Recent onderzoek in deze sector laat zien dat werknemers over het algemeen erg tevreden zijn over hun baan, maar dat de organisatie op een aantal punten te wensen overlaat (Van den Berg, Hoogeveen, & Scheeren, 2018). Naar voren komen aspecten, zoals de informatievoorziening en communicatie in de organisatie, de wijze van leidinggeven, de aandacht voor het persoonlijk welzijn en het formele gesprek. Opvallend is dat niet alle personeelsleden een formeel gesprek voert met de leidinggevende, terwijl dit soort momenten belangrijk zijn om in te kunnen schatten hoe de vlag ervoor staat. Bovendien is bewezen dat goede feedback en een prettige wederzijdse relatie leidt tot betere prestaties op de werkvloer (Wright B. E., 2004; Knies & Leisink, 2014b). Het is, vooralsnog, onduidelijk hoe het komt dat niet het gehele personeel in de sector minimaal één keer per jaar een formeel gesprek voert met de direct leidinggevende over het functioneren (Van den Berg, Hoogeveen, & Scheeren, 2018). Dit onderzoek biedt een blik in de keuken van team- en afdelingsleiders, waardoor afwegingen die zij maken aan het licht komen. Op deze manier draagt het onderzoek bij aan inzichten ten gunste van de werknemerstevredenheid en daarmee aan het beroep aantrekkelijker te maken voor werknemers.

1.3.2. Wetenschappelijke relevantie

Dit onderzoek draagt in meerdere opzichten bij aan de wetenschappelijke kennis omtrent het functioneren van de middenmanager en in het bijzonder het vervullen van een strategische rol. Wetenschappelijke studies laten zien dat dat middenmanagers van grote invloed zijn op het laten slagen van de beoogde strategie (Gratton & Truss, 2003; Purcell & Hutchinson, 2007; Wright & Nishii, 2013; Knies & Leisink, 2014a). Ook is onderzocht welke taken en opdrachten middenmanagers vervullen ter realisatie en versterking van hun gestelde organisatiedoelen (Floyd & Wooldridge, 1992; Balogun, 2003; Purcell & Hutchinson, 2007). Waar echter in de wetenschap weinig aandacht aan wordt besteed is hoe zij deze belangrijke rol vervullen (Gilbert, De Winne, & Sels, 2013; Purcell & Kinnie, 2007), en in het bijzonder hoe middenmanagers deze rol combineren met overige complexe en vele verantwoordelijkheden. Onderzoek laat zien dat middenmanagers gebruikmaken van hun handelingsruimte om strategie naar eigen vermogen te interpreteren en te implementeren (Wright & Nishii, 2013), waardoor beoogde plannen op verschillende wijzen worden geïmplementeerd. De vraag is hoe zij omgaan met de strategische keuzes en mogelijkheden binnen de veelheid aan taken en verwachtingen waarmee zij tijdens de uitvoering van het werk van doen hebben. De toegevoegde waarde van dit onderzoek betreft dus de beantwoording van het implementatievraagstuk. Gedetailleerde beschrijvingen van taak en betekenisgeving brengen inzicht in de afwegingen die team- en afdelingsleiders dagelijks maken en kunnen gedragingen ten aanzien van functie en rolopvatting worden verklaard.

Ten tweede is dit onderzoek interessant in het kader van de *devolutie* van HRM-verantwoordelijkheden, waarbij wetenschappers constateren dat HRM-activiteiten steeds vaker uitgevoerd worden door lijnmanagers (Gilbert, De Winne, & Sels, 2011; Bos-Nehles,

Van Riemsdijk, & Looise, 2013; Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Hoewel sommige auteurs deze ontwikkeling als positief kwalificeren, zijn er anderen sceptisch. Met name het argument dat middenmanagers niet bekwaam of gemotiveerd zijn komt meerdere malen naar voren. De bestaande wetenschappelijke literatuur illustreert verscheidende stimulerende en belemmerende factoren, die verkregen zijn uit verschillende studies met betrekking op meerdere sectoren (Knies & Leisink, 2014b; Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013; Gilbert, De Winne, & Sels, 2011; Van Waeyenberg & Decramer, 2018). In dit onderzoek wordt tevens op zoek gegaan naar antecedenten die van invloed zijn op de effectiviteit van middenmanagers ten aanzien van strategisch personeelsbeleid, maar plaatst dit vraagstuk in de Nederlandse vo-context. Ook in het vo heeft een dergelijke devolutie van HRM plaatsgevonden. Op het niveau waar nu team- en afdelingsleiders werken, werden vroeger 'coördinatoren' aangetroffen: docenten met extra taken die onderwijs gerelateerde activiteiten coördineerden die plaatsvonden naast de vak-lessen (VO-raad & AOC Raad, 2015). Zij gaven formeel geen leiding aan docenten. De personeelsverantwoordelijkheden werden dan ook doorgaans uitgevoerd door (con)rectoren of (adjunct)directeuren. Deze nieuwe leiderschapstaken brengen een strategische opdracht in een functie die van oorsprong voornamelijk gericht is op (uitvoerende) coördinatiewerkzaamheden. De meerwaarde van de plaatsing van dit vraagstuk in de vo-sector betreft een extra bijdrage rondom de devolutiediscussie door een aanvulling te bieden op (en een inkleuring van) de onderzochte antecedenten die de effectiviteit van strategische HRM beïnvloeden.

1.3.3. Organisatorische relevantie

Dit onderzoek is ook in meerdere opzichten organisatorisch relevant voor verschillende belanghebbenden. Allereerst voor de scholen zelf. Er zijn geen pasklare antwoorden die toepasbaar zijn op alle scholen en middenmanagers. Wat passend is voor de ene organisatie, zal niet per definitie werken voor een andere organisatie. De invulling van een professionele schoolorganisatie is koers en context afhankelijk (VO-raad, 2017a). De bevindingen uit dit onderzoek zijn niet alleen gericht op het vinden van overeenkomsten, maar benadrukken ook verschillen tussen diverse team- en afdelingsleiders. Het onderzoek draagt bij aan een beter begrip van deze heterogene groep. Het besef van wat zich afspeelt in en rond deze middenmanagers geeft aanleiding voor schoolleiders, op alle niveaus, om na te denken over de rol van de team- en afdelingsleiders en wat wenselijk is voor hun professionele schoolorganisatie.

Ten tweede biedt dit onderzoek nieuwe inzichten voor team- en afdelingsleiders zelf. Meer kennis over de bewegingen die anderen maken binnen de beroepsgroep kan helpen bij het maken van eigen afwegingen. Daarnaast geeft het onderzoek inzicht in wat hen kan ondersteunen bij de uitoefening van de veelheid aan taken. Naast dat de literatuur een aantal handvatten biedt, vullen de opvattingen en ervaringen van collega's het beeld aan en wordt het gemakkelijker om deze toe te passen op de eigen context.

Tot slot heeft de praktische relevantie van dit onderzoek ook betrekking op docenten. Direct leidinggevendenden kunnen een enorme bijdrage leveren aan welzijn, motivatie en prestatie op het werk (Van Harten, 2016). Door manieren te vinden om de middenmanagers te versterken, verkrijgen deze meer bagage die zij kunnen inzetten voor allerlei vraagstukken ten aanzien van de relatie met de docent. Dit werkt niet alleen effectiever voor een leidinggevende zelf, maar bespaart ook een hoop frustratie bij docenten.

1.4. Leeswijzer

De weg op zoek naar antwoorden op de centrale onderzoeksvragen leidt langs de verschillende hoofdstukken in dit rapport. In het tweede hoofdstuk biedt het theoretisch kader een overzicht van datgene wat er vanuit de literatuur al bekend is over de voor dit onderzoek relevante onderwerpen. Aan de hand van theoretische inzichten worden theoretische concepten afgebakend die achter het begrip PSO liggen en wordt de strategische rol van de middenmanager nader verkend vanuit meerdere perspectieven. Vervolgens wordt dit hoofdstuk afgesloten met de formulering van een aantal verwachtingen ten aanzien van de resultaten van dit onderzoek. In hoofdstuk drie worden het onderzoeksperspectief en de gemaakte methodologische keuzes verantwoord. In het vierde hoofdstuk worden de empirische bevindingen besproken die in de verschillende gesprekken met middenmanagers naar voren kwamen, geordend aan de hand van verschillende onderwerpen en citaten. In hoofdstuk vijf worden in de analyse de theoretische concepten gekoppeld aan de bevindingen om op deze wijze de besproken empirie te duiden. Achtereenvolgend wordt dit rapport voltooid met een conclusie die antwoord geeft op de beide onderzoeksvragen en aanbevelingen geeft voor schoolorganisaties en mogelijk vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

Om uiteindelijk tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen wordt in dit hoofdstuk een aantal hoofdonderwerpen uitgewerkt aan de hand van een literatuurstudie. Dit theoretisch kader is in de eerste plaats geschreven ter oriëntatie op wat er in de wetenschappelijke literatuur bekend is over de centrale thema's die in dit onderzoek naar voren komen. Daarnaast geven de beschreven theorieën houvast voor een beter begrip van de verschillende onderwerpen en geven richting aan het interpreteren en duiden van de empirische bevindingen. Het theoretisch kader is in een exploratief onderzoek geen uitputtende literatuurstudie, maar biedt een selectie van de literatuur die relevant is om de bevindingen te kunnen analyseren en interpreteren.

Voor een beter begrip van de sectorcontext en de bijbehorende ingezette processen wordt om te beginnen de term PSO nader verkend. De twee kernconcepten '*wendbaarheid*' en '*lerende organisatie*' die met dit begrip verweven zijn worden vanuit wetenschappelijk perspectief gezien. In paragraaf 2.2 wordt het middenmanagement uitgediept. Er is aandacht voor wat het middenmanagement betekent voor de *strategie* (de combinatie van eigen koers en wendbaarheid) van een organisatie en hoe deze leidinggevende hieraan bijdraagt in de rol van *peoplemanager*. In paragraaf 2.3 verschuift de aandacht naar de voorkant van het middenmanagement. Het AMO-model is gebruikt om te kijken naar bevorderende en belemmerende factoren die spelen rondom de doeltreffendheid van de strategische rol van de middenmanager. De verwachtingen die uit het conceptueel kader naar voren komen zijn samengevat in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk. In deze conclusie is ook aangegeven wat het conceptueel kader betekent voor de volgende hoofdstukken van dit onderzoek.

2.1. De professionele schoolorganisatie (PSO)

In het kader van professionalisering is de term PSO een bekend begrip binnen de onderwijssector, maar wordt vaak verschillend geïnterpreteerd of ingevuld in de praktijk (VO-raad, 2017a). Het uitgangspunt is de overtuiging dat toekomstbestendig onderwijs en een verbetering van onderwijskwaliteit alleen worden gerealiseerd wanneer scholen functioneren als professionele organisaties (VO-raad, 2016). De VO-raad ziet de professionele schoolorganisatie als een ondersteunende leer- en werkomgeving, waarbinnen men via collectief leren werkt aan schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling. Scholen zijn daarbij niet alleen een plek waar leerlingen leren, maar ook een plek waar leraren, schoolleiders en bestuurders zich voortdurend ontwikkelen (VO-raad, 2017a).

Boselie, Noordegraaf en Knies (2017) laten zien dat hier twee belangrijke concepten aan ten grondslag liggen. Ten eerste stellen zij dat een toekomstbestendige organisatie *wendbaar* (lenig) moet zijn, wat betrekking heeft op de mate waarin een organisatie in staat is om zich aan te passen aan een veranderende omgeving (Boselie, Noordegraaf, & Knies, *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*, 2017, p. 6). In de wetenschap spreekt men in dit verband ook wel van '*agile organizations*' (Nijssen & Paauwe, 2012). Het betreft organisaties die door middel van lenigheid kunnen inspelen op de dynamiek en complexiteit van hedendaagse omgevingen en organisatievraagstukken. Het tweede centrale concept, *de lerende organisatie* (Senge P. M., 1990), vertoont veel overlap met het begrip lenigheid, maar is wat uitgebreider in theorie waardoor het meer handvatten biedt voor de uitvoering ervan. Een lerende organisatie bevordert scholing en ontwikkeling van alle medewerkers en ziet dit als een manier om zichzelf constant aan te passen aan een veranderende omgeving. Deze continue transformatie vereist zowel het aanleren van nieuwe

kennis en vaardigheden als het afleren van oude gewoontes (Hamel & Prahalad, 1994). Om de term PSO beter te begrijpen worden eerst beide wetenschappelijke concepten verkend.

2.1.1. Het begrip wendbaarheid (agility)

De vraag hoe organisaties succesvol kunnen bewegen in een onvoorspelbare, dynamische en voortdurend veranderende omgeving is een onderwerp dat de laatste decennia veelal is onderzocht (Sherehiy, Karwowski, & Layer, 2007). Verschillende standpunten en antwoorden worden aangedragen. De meest dominante en populaire voorstellen betreffen opvattingen over de *adaptieve organisatie*, de *flexibele organisatie* en de *wendbare organisatie*. Er zijn verschillende definities omtrent deze begrippen, waardoor er enige onduidelijkheid bestaat over de definitie zelf en de afzonderlijke componenten van elk van deze concepten. Sommige auteurs maken een duidelijk onderscheid tussen de concepten, terwijl anderen de begrippen door elkaar gebruiken. Desalniettemin worden al deze concepten beschouwd als het vermogen om aan te passen en te reageren op verandering (Volberda, 1996; Toni & Tonchia, 1998).

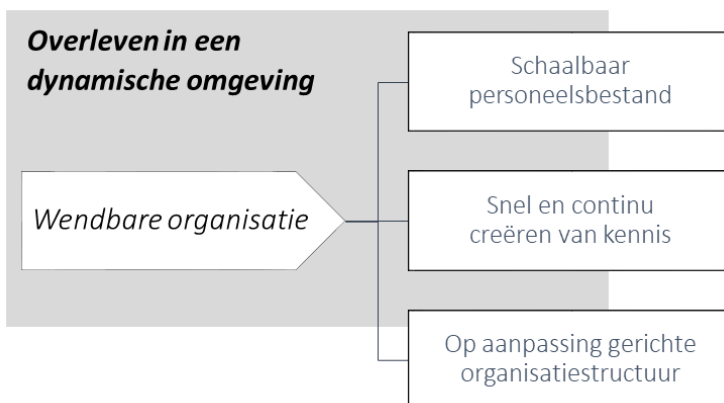
Om een idee te geven hoe verschillende wetenschappers deze concepten beschouwen volgt hieronder een korte uiteenzetting van de bestaande definities en invalshoeken. Binnen de theorieën rondom adaptiviteit is van oudsher gekeken naar hoe aanpassingsvermogen wordt beïnvloed door de organisatievorm en de organisatiestructuur (Burns & Stalker, 1961; Hage & Aiken, 1969; Hage & Dewar, 1973, zoals beschreven in Sherehiy et al, 2007). Organisatieflexibiliteit richt zich meer op *'het bijstellen van interne structuren en processen als reactie op veranderingen uit de omgeving'* (Reed & Blunsdon, 1998, p. 457; Toni & Tonchia, 1998). Een aantal jaren later, rond het begin van de jaren '90, ontstond er een nieuwe term voor het bewegen in een veranderende omgeving: agility. Hoewel de term zijn oorsprong vindt in de productie-industrie, krijgt het achterliggende principe steeds meer bekendheid in andere sectoren. Volgens Gunasekaran (1999, p. 87) gaat 'agile manufacturing' (AM) om *het vermogen om te overleven en te groeien in een concurrerende omgeving van continue en onvoorspelbare verandering door snel en effectief te reageren op veranderende markten, gedreven door klantgerichte producten en diensten*. Hij benadrukt dat het niet enkel gaat om veranderingen op kleine schaal, maar dat het een compleet andere manier van ondernemen betreft (Gunasekaran, 1999). Yusuf, Sarhadi en Gunasekaran (1999) vullen aan dat wendbaarheid een succesvolle toepassing vereist van concurrerende facetten zoals snelheid, flexibiliteit, innovatie en kwaliteit. Kidd (1994) definieert wendbaarheid als *een snelle en proactieve aanpassing van bedrijfsonderdelen aan onverwachte en onvoorspelbare veranderingen* (in: Sherehiy, Karwowski, & Layer, 2007, p. 446). Wat opvalt aan deze laatste definities is dat, naast een effectieve respons op de omgeving, ook de snelheid en de mate van flexibiliteit een centrale rol inneemt.

Dit korte overzicht van definities laat zien dat wendbaarheid de begrippen adaptiviteit en flexibiliteit combineert. Het lijkt erop dat deze twee termen de evolutie weergeven van het idee van de organisatie dat zich kan aanpassen aan een omgeving (Sherehiy, Karwowski, & Layer, 2007). Aan de hoeveelheid managementfilosofieën is op te maken dat dit gedachtegoed aan grote populariteit geniet. Echter is er nog weinig onderzoek gedaan naar wendbaarheid in (semi-)publieke organisaties, en lijkt het in wetenschappelijke literatuur voornamelijk een zaak te zijn van het private bedrijfsleven (Nijssen & Paauwe, 2012). Daarom is het belangrijk verder te kijken dan deze termen, op zoek te gaan naar hoe een bepaalde mate van wendbaarheid wordt bereikt en te richten op de toepasbaarheid op de sector VO.

2.1.2. Het bereiken van wendbaarheid

Het idee van een wendbare organisatie vindt zijn oorsprong in de contingentiebenadering (Sherehiy, Karwowski, & Layer, 2007). Deze gaat ervan uit dat er niet één universele manier is om een bedrijf of organisatie te beheren, maar dat de stijl van organiseren afhankelijk is van de situationele beperkingen binnen de omgeving waarin de organisatie gevestigd is (Donaldson, 2001; Hatch, 2006). Deze gedachtegang benadert organisaties als open systemen die in interactie met elkaar moeten zijn om successen te behalen. Andersom impliceert het ook dat organisaties niet op zichzelf, los van hun omgeving, gezien kunnen worden. Het belangrijkste uitgangspunt van de contingentietheorie is dat een organisatie zijn effectiviteit behoudt door zich in de loop van de tijd aan te passen aan veranderende onvoorziene omstandigheden om de concurrentie een stap voor te blijven (Donaldson, 2001). De omgeving, de organisatiegrootte en de organisatiestrategie beschouwt men als de belangrijkste factoren die bepalend zijn voor een organisatie (Sherehiy, Karwowski, & Layer, 2007). In de publieke sector lijkt sociale legitimiteit een grotere rol te spelen dan effectiviteit (Noordegraaf, Geuijen, & Meijer, 2011). Wanneer organisaties erin slagen om voortdurend aan te sluiten bij ontwikkelingen, wensen en verwachtingen uit hun omgeving levert dit de organisatie een duurzaam draagvlak voor het bestaansrecht op, wat te vergelijken is met het behalen van concurrentievoordeel in het bedrijfsleven (Boxall & Purcell, 2016).

Teece, Pisano en Shuen (1997) ontwikkelden het *'dynamic capabilities framework'* om te analyseren hoe organisaties een duurzaam concurrentievoordeel behalen in een veranderende omgeving. Dit model betreft combinaties van competenties en resources die men ontwikkelt, inzet en beschermt ter verbetering van hun positie op de markt. Teece et al. (1997) laten zien dat het concurrentievoordeel van de onderneming gelegen is in management- en organisatieprocessen, gevormd door haar marktpositie en de mogelijkheden die de organisatie ter beschikking staan. Daaruit volgend richten Nijssen en Paauwe (2012) de aandacht op drie specifieke competenties, waarvan zij stellen - op basis van andere onderzoeken (waaronder Teece et al., 1997)- dat deze nodig zijn bij het verkrijgen van organisatorische wendbaarheid. Hierbij gaat het om (1) de manier waarop een organisatie haar personeelsbestand kan op- en afschalen, (2) dat ze hun kennisbasis behouden en uitbreiden en (3) dat ze zowel beheersbaar als autonoom kunnen zijn door de gekozen organisatiestructuur.



Figuur 1: Die competenties voor wendbaarheid (Nijssen en Paauwe, 2012, p.3319)

Allereerst beredeneren Nijssen en Paauwe (2012) dat wanneer het personeel als belangrijke waarde in een organisatiestructuur wordt gezien, er nagedacht moet worden over de

competentie om het personeel te herconfigureren en te transformeren. In dit kader bespreken zij de studie van Dyer en Ericksen (2006) die *'workforce scalability'* aandragen als voorwaarde voor een organisatie om zich te kunnen bewegen in een dynamische omgeving. De schaalbaarheid van personeel verwijst naar *'het vermogen van een organisatie om haar personeel te stroomlijnen met de bedrijfsbehoeften door snel en eenvoudig over te schakelen van de ene personeelsformatie naar de andere, en zo verder'* (Dyer & Ericksen, 2006, p. 3). Nijssen en Paauwe (2012) benadrukken dat het op- en afschalen van personeel organisatorische werkwijzen vereist, gericht op het formuleren en plannen van strategieën. In deze processen moet men de personeelsplanning afstemmen op de bedrijfsplanning. De dynamische omgeving dwingt echter de formulering van de strategie en de bedrijfsplanning om zich voortdurend aan te passen, waardoor de nadruk komt te liggen bij het implementeren van snelle besluitvorming (Nijssen & Paauwe, 2012).

Nijssen en Paauwe (2012) stellen dat een flexibel personeelsbestand echter niet genoeg is. Een personeelsbestand dat steeds transformeert loopt het risico van kennisverlies. Bovendien leidt het mogelijk tot een verminderde binding tussen werknemers in de organisatie (Lepak & Snell, 1999). Binding tussen werknemers en mét de organisaties is nodig voor het behouden en creëren van kennis (Nijssen & Paauwe, 2012). Daarmee is het belang van de tweede competentie voor een wendbare organisatie gelegitimeerd: het snel en continu creëren van kennis. Dyer en Shafer (2003) spreken in deze context over een aantal kwaliteiten die nodig zijn bij het verkrijgen van een wendbare organisatie: aanvoelen van de markt, het organiseren van een snelle reactie, benutten van tijdelijke voordelen en inbedden van leren in de organisatie. Zonder deze kwaliteiten zou het kennisreservoir snel achterhaald zijn. Naast kennisafstemming, het efficiënt verwerken van kennis, moeten organisaties ook informatie en kennis creëren (Nijssen & Paauwe, 2012). Een wendbare organisatie produceert kennis, door middel van herhaling en experimenten, die het mogelijk maken om taken beter en sneller uit te voeren (Teece, Pisano, & Shuen, 1997, p. 520). Daarnaast kunnen werknemers testen wat wel en niet werkt voor de organisatie, waardoor er op kleine schaal al aanpassingen gemaakt kunnen worden. In een steeds veranderende omgeving raakt kennis snel verouderd, waardoor het creëren van kennis belangrijker is dan het verwerken van (verouderde) kennis (Nijssen & Paauwe, 2012).

Tot slot stellen Nijssen en Paauwe (2012) dat schaalbaarheid en kenniscreatie moet plaatsvinden binnen een organisatorische infrastructuur die medewerkers en management in staat stelt om ook op die manier te handelen. Deze derde competentie, een op wendbaarheid gerichte organisatiestructuur, bepaalt in hoge mate de wijze waarop men activiteiten coördineert en hoe men beschikbare middelen inzet. Samengevat laat de literatuur zien dat een dergelijke organisatiestructuur te karakteriseren is als een gedecentraliseerde organisatie, met weinig hiërarchische lagen (Volberda, 1996; Dyer & Shafer, 2003; Mintzberg, Ahlstrand, & Lampel, 2009; Bolman & Deal, 2013). Deze platte organisatie is marktgericht door middel van project- en stuurgroepen, waarbij men doorgaans zelden overgaat tot standaardisatie van werkzaamheden en resultaten. Weick (1982) vult aan dat verschillende afdelingen wellicht autonoom van elkaar moeten werken, zodat deze in staat gesteld worden zich aan te passen aan hun specifieke omgeving ten gunste van een grotere flexibiliteit. De twee kwaliteiten, strategische integratie versus werken in autonome eenheden, hoeven elkaar niet tegen te spreken. Het is mogelijk om enerzijds gezamenlijke waarden te hebben en doelen te stellen, maar anderzijds maatwerk te kunnen leveren aan verschillende groepen. Zoals Boselie, Noordegraaf en Knies (2017) schreven: *'Er zijn meerdere wegen die naar Rome leiden'*. In het visiestuk van de VO-raad

wordt dit perspectief benoemd door het gebruik van de term *'equifinality'* (Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017). Men bedoelt dat scholen, afdelingen of secties vergelijkbare doelen kunnen ambiëren, maar deze op verschillende wijze nastreven en toch even succesvol zijn (Boxall & Purcell, 2016). Deze verschillen kunnen een gevolg zijn van het varen van een eigen koers en kernwaarden en tegelijkertijd wendbaar genoeg zijn om, ook op losse onderdelen, aan te sluiten bij een veranderende omgeving (Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017).

2.1.3. Een wendbare VO-sector

De vraag is of en in hoeverre deze theorieën omtrent wendbaarheid toepasbaar zijn op de Nederlandse vo-sector. In het bijzonder omdat de verschillende studies hun oorsprong vinden in Amerikaanse studies binnen de private sector, waar andere (economische) waarden en ontwikkelingen geschieden. In deze paragraaf ligt het accent op de wijze waarop maatschappelijke trends in het onderwijs doorwerken en op de richting waarin het onderwijs zich ontwikkelt. Zo beschreef Schnabel (2000) vijf langlopende, samenhangende ontwikkelingen, die zich op verschillende manieren en terreinen manifesteren en weer hun eigen tegenbewegingen oproepen. Volgens Schabel kenmerkt de huidige en toekomstige maatschappij zich door: individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering. Deze brede ontwikkelingen vormen de (beleids)context van het onderwijs en de school waarop scholen zich aanpassen.

Met *individualisering* doelt Schabel op de toenemende keuzevrijheid ten aanzien van het leven van een individu, waarbij een persoon in mindere mate afhankelijk is van de directe omgeving. Deze keuzevrijheid brengt ook een zekere keuzedwang met zich mee: het individu moet eigen afwegingen maken en is zelf verantwoordelijk voor de gemaakte keuzes (Schnabel, 2004). Individualisering wordt in de onderwijscontext bijvoorbeeld zichtbaar in de nadruk op zelfontwikkeling en individuele talentontplooiing van leerlingen. Van scholen wordt verwacht dat zij maatwerk leveren, wat betekent dat zij in aanbod en werkwijze moeten kunnen differentiëren en aansluiten op individuele wensen en behoeften (Veldheer & Bijl, 2011). Als gevolg van deze individualisering beschrijft Schnabel (2000) de 'onthiërarchisering' van de samenleving en een grotere gelijkheid in de menselijke verhoudingen. Met de term *informalizing* stelt Schnabel dat men niet langer automatisch de hiërarchie van het formele gezag accepteert, wat tevens resulteert in losse omgangsvormen. Ook in het onderwijs is deze beweging te zien, waardoor scholen en docenten hun gezag steeds opnieuw moeten verdienen en zich op een andere manier tot hun leerlingen verhouden (Jansen, Van den Brink, & Kneybers, 2012). De derde verandering, het proces van *informatisering*, versterkt op verschillende manieren de processen van individualisering en informalisering. Snelle technologische ontwikkelingen maken dat informatie binnen handbereik is en de betekenis van informatie verandert: het gaat niet meer om de beschikbaarheid ervan, maar om de selectie (Schnabel, 2000). Daarmee kentert ook de rol van leren en de maatschappelijke waarde van kennis, wat direct aan het onderwijs raakt. Tevens maken scholen zelf in meerdere mate gebruik van verschillende ICT-toepassingen (Kennisset, 2012). Enerzijds om aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren waarin digitale informatievoorziening en communicatie een grote rol spelen, anderzijds hen te kunnen voorbereiden op een samenleving waarin deze rol nog groter zal worden. Bovendien heft informatisering de betekenis van grenzen, afstanden en tijdsverschillen op. *Internationalisering* refereert naar een wereld binnen handbereik. Scholen hebben steeds meer te maken met een multiculturele leerlingenpopulatie en bereiden leerlingen voor op een maatschappij waar bijvoorbeeld de beheersing van Engels een vereiste is (De

Onderwijsraad, 2013). Tot slot betreft de laatste maatschappelijke ontwikkeling de *intensivering* van verlangens, behoeftes en emotionele ervaringen. Schnabel (2000) signaleert dat er veel meer moet in een leven, wat zowel afwisselend als belonend moet zijn. In het onderwijs is deze ontwikkeling zichtbaar in het gegeven dat ouders en leerlingen druk bezet zijn, evenals de docenten zelf. Daarnaast kan intensivering een rol spelen wanneer leerlingen bij de uiting van hun verlangens op zoek gaan naar intensere ervaringen op het gebied van uitgaan, relaties, seks, al dan niet in combinatie met alcohol of drugs (De Onderwijsraad, 2013).

Hoewel deze ontwikkelingen anders van aard zijn en zich misschien minder snel ontvouwen dan in de Amerikaanse hightech IT-industrie, zijn bepaalde ontwikkelingen wel degelijk relevant voor het Nederlandse onderwijs. Het is dan ook niet vreemd dat de VO-raad in hun beleidsstukken oproept tot meer wendbaarheid van scholen. Echter is de vraag of het hierbij gaat om rigoureuze koerswijzigingen, waar de Amerikaanse agility-denkers voor pleiten, of om aanpassingen die nodig zijn om sociale legitimiteit te verkrijgen of behouden (Boon, Paauwe, Boselie, & Den Hartog, 2009; Noordegraaf, Geuijen, & Meijer, 2011).

2.1.4. De lerende organisatie

Aanvullend aan het concept wendbaarheid gaat de PSO ook over schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling in een lerende organisatie, zoals beschreven in de inleiding. Het gedachtegoed van *'de lerende organisatie'* vertoont veel overlap met het begrip wendbaarheid, waarbij Peter Senge (1990) verder gaat dan enkel de ideeën over kennisadaptie en kenniscreatie. De inzet is ontwikkeling op verschillende niveaus door leerlingen, docenten en schoolleiders als stuwende kracht voor meer aanpassingsvermogen (Senge, et al., 2000). De veronderstelling is dat om in beweging te komen en in beweging te blijven niet alleen een visie en strategie van een school nodig is, maar ook een organisatiecultuur waarin beweging, ontwikkeling en leren geïntegreerd zijn met de routines en gewoontes in de dagelijkse praktijk (Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017). De voortdurende transformatie, zoals beschreven in Senge (1990), gaat samen met het aanleren van nieuwe kennis en vaardigheden in combinatie met het afleren van bepaalde diepgewortelde gewoontes.

Kortweg signaleert Senge (1990) een verschuiving van anatomisch denken (*resource-based*) naar systeemdenken (*knowledge-based*), waarbij hij organisaties en andere menselijke activiteiten beschouwt als systemen. Het probleem is, zo veronderstelt Senge, dat volwassenen hun kinderen vanaf jongs af aan aanleren om complexiteit begrijpelijk en beheersbaar te maken door deze op te delen in stukken. Echter maakt dit het onmogelijk om het geheel te blijven zien. Bovendien verliezen werknemers een gevoel van verbondenheid met het grotere geheel en vervreemden zich daarmee ongewild door zichzelf te beschouwen als een los onderdeel. De lerende organisatie betekent dat men binnen organisaties niet focust op momentopnamen en losse elementen, maar dat men kijkt naar patronen en verbintenissen van processen in het kader van verandering. Over deze onderlinge verbanden zegt Senge (1990) dat de werkelijkheid niet bestaat uit een lineaire opeenvolging van oorzaak en gevolg, maar dat iedere actie zowel een oorzaak als gevolg is van andere acties. Dit impliceert dat alle betrokkenen met elkaar verbonden zijn, wat hen tevens medeverantwoordelijk maakt voor de problemen die binnen een systeem ontstaan. Systeemdenken vraagt een gedeelde visie die op vele plaatsen kan ontstaan, wat maakt dat het denken en doen van mensen op de werkvloer op alle niveaus geïntegreerd is (Senge, et al., 2000).

Dit systeemdenken bestaat uit vier disciplines, die elk lid van de organisatie zou moeten nastreven. Allereerst dienen individuen te beschikken over (1) *persoonlijk meesterschap*, wat veroorzaakt wordt door creatieve spanning: het verschil tussen de eigen visie en realiteit binnen dat systeem (Senge, et al., 2000). Deze spanning motiveert medewerkers tot leren, experimenteren en onderzoeken, wat mensen uitdaagt om nieuwe of verbeterde vormen te vinden om werkzaamheden te volbrengen (Senge P. M., 1990; Flood, 1998). Om dit doel te bereiken moeten organisaties het gebruik van complexe (2) *mentale modellen* stimuleren. Deze mentale modellen omschrijft Senge (1990) als beelden van de werkelijkheid, zoals aannames, generalisaties, invalshoeken en attitudes, die een mens gebruikt om situaties te definiëren. Door op een veilige en productieve manier over deze onderwerpen te praten worden deze gevoelige diepgewortelde denkbeelden zichtbaar (Senge, et al., 2000). De derde discipline betreft een (3) *gemeenschappelijke visie*, die zich richt op het formuleren van collectieve doelen. Dit maakt dat mensen verder kijken dan hun persoonlijke doelen en deelgenoot worden van een vooruitstrevend netwerk. Tot slot is het van belang dat er (4) *teamleren* plaatsvindt via een dialoog binnen groepen. De overtuiging is dat een team dat opereert in dezelfde richting meer zal opbrengen dan de opbrengst van afzonderlijke individuen opgeteld, omdat het gecombineerde denkvermogen krachtiger is dan bij een enkel talent. Samengevat gaat het bij lerende organisaties over het ontwikkelen van mensen die leren kijken zoals systeemdenkers dat doen, die hun eigen persoonlijk meesterschap ontwikkelen, en die in samenwerking mentale modellen leren opbouwen en herstructureren (Yeo, 2005). Hierbij benadrukt Senge dat het niet draait om het constant uitvoeren van hervormingen, maar om gebieden van onderzoek en oefening voor medewerkers individueel en in groepsverband (Senge, et al., 2000). Hier ligt een uitgelezen opdracht voor de middenmanager: het zoeken naar verbindingen van werknemers met het geheel en elkaar.

Hoewel ideeën van Senge wereldwijd populariteit en bekendheid genieten, krijgt het echter de kritiek dat de punten die hij maakt te abstract blijven en weinig handvatten biedt voor enige praktische toepassing (Flood, 1998; Grieves, 2010; Caldwell, 2012). Zo beweren Weick en Wesley (1996) dat beide begrippen ‘leren’ en ‘organiseren’ in hun letterlijke betekenis tegengesteld zijn aan elkaar. Desorganisatie, variëteit en verandering versus stabiliteit, orde en structuur. Zij stellen dat men in de bestaande theorie de limitatie en spanningen rond dit paradigma over het hoofd zien (Grieves, 2010). Bovendien negeert het concept ‘de lerende organisatie’, volgens Salaman and Butler (1994), de manier waarop macht wordt uitgeoefend binnen de organisatie door middel van straf- en beloningssystemen. Het concept van de lerende organisatie zien zij niet als een universele waarheid: binnen een organisatie behartigen actoren meerdere motieven en belangen, zoals efficiëntie en effectiviteit van een organisatie met het oog op het vergroten van waarde. Ook deze processen maken deel uit van de organisatierealiteit (Grieves, 2010). Deze kritieken maken, zo stelt Grieves (2010), het concept van de lerende organisatie naïef en apolitiek, omdat het ervan uitgaat dat mensen dezelfde belangen delen, niet gebruikt worden door dominante managers, en het bestaan van verschillende controlesystemen negeren.

Juist in deze kritieken ligt een rol voor de middenmanager verscholen. Zij zijn immers diegene die in de praktijk handen en voeten geven aan de beoogde strategie (Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008). Een strategie die enerzijds gericht is op wendbaarheid, anderzijds met behoud van eigen koers en kernwaarden. Aan de hoeveelheid beleidstukken binnen de sector is op te maken dat het niet vanzelfsprekend is om beweging en ontwikkeling door middel van individueel en gemeenschappelijk leren voor elkaar te krijgen (zie onder andere: Ministerie OCW & VO-raad, 2014; 2018; VO-raad, 2016; 2017a). Echter blijft de wijze waarop een

middenmanager hier invulling aan dient te geven impliciet. Enkel uit de zin waarin aangegeven wordt dat voor het bereiken van een PSO '*leaderschap op alle niveaus*' is vereist, blijkt dat ook de middenmanager bij dit strategische proces betrokken is (VO-raad, 2017a; Boselie, Noordegraaf, & Knies, 2017, p. 10). Wat deze rol precies behelst is niet belicht. In de volgende paragrafen wordt de middenmanager, de opdrachten waarmee hij of zij in het dagelijks functioneren te maken heeft, nader bekeken. Er is met name aandacht voor de strategische rol, de manier waarop een middenmanager volgens de literatuur mogelijk kan bijdragen aan de PSO, en hoe dit zich verhoudt tot het bovengenoemde strategische verhaal.

2.2. De middenmanager

Waar in het vorige deel vanuit strategisch perspectief werd gesproken over het aanpassingsvermogen van organisaties, gaan we in dit deel dieper in op de rol van de middenmanager. Zo starten we met de uiteenzetting van eerder onderzoek over de rol van de middenmanager en de bijbehorende taken en verantwoordelijkheden, onder andere in relatie tot strategische rol. Naar voren zal komen dat de taken en verantwoordelijkheden die dit type leidinggevende heeft te volbrengen in een steeds sterkere mate voorzien zijn van een bepaalde complexiteit.

2.2.1. Het belang van de middenmanager

Opvallend is hoe weinig onderzoek er is gedaan naar de rol van het middenmanagement binnen de omvangrijke managementliteratuur (zie voor een overzicht: Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008; De Waal, 2014). Dit kan gedeeltelijk te wijten zijn aan het gegeven dat middenmanagers niet altijd positief werden gewaardeerd. Hoofdzakelijk het belang van deze functie stond ter discussie. In de jaren '70 en '80 werd het middenmanagement beschouwd als een dure onnodige extra managementlaag en zou het nemen van beslissingen vertragen en de doorloop van de informatie blokkeren tussen de 'top' en de 'bottom' (Balogun, 2003). Om te komen tot een plattere organisatiestructuur, is grondig gesnoeid in dit middenkader. Het veronderstellen van een belangrijke rol voor middenmanagers paste niet in de toenmalige tijdsgeest (Vallet, 2002).

Inmiddels is er steeds meer belangstelling voor een positieve bijdrage van het middenmanagement. De laatste decennia zijn er zelfs pleitbezorgers voor de strategische rol van middenmanagers (Nonaka, 1994; Ten Berge & De Groot, 2000; Huy, 2001; Balogun, 2003; Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008). De tussenpositie van middenmanagers, kan volgens de onderzoekers, een doorslaggevende rol verschaffen in het realiseren van strategische doelen en het benutten van de potenties van de werknemers. Uit onderzoek van Huy (2001) blijkt dat veranderprojecten die geïnitieerd werden door topmanagers in meerderheid mislukten, terwijl de projecten die in gang waren gezet door middenmanagers, en waarin ze ook een belangrijk aandeel hadden in de implementatie, vaak succesvol bleken te zijn. Dit kwam voornamelijk doordat zij op het niveau van implementatie een goede bijdrage konden leveren bij het realiseren van veranderingen. Ze bleken in staat gebruik te maken van belangrijke sociale netwerken en wisten zich emotioneel te verbinden met wensen en behoeften van medewerkers. Hierdoor verminderden spanningen tussen continuïteit en verandering en waardoor de organisatie behoed kon worden voor vertragingen of chaos. Wat Huy (2001) benadrukt is dat het realiseren van veranderingen niet kan zonder goede middenmanagers, waarbij hij tegelijkertijd aangeeft dat niet al deze leidinggevendenden in staat zijn een dergelijke rol te vervullen.

Ook is het mogelijk dat deze hernieuwde interesse voor de strategische rol van het middenmanagement samenvalt met verschillende andere ontwikkelingen. In veel organisaties gaat men minder uit van het traditionele concept van de krachtige leider die vernieuwingen initieert en deze topdown doorvoert (De Waal, 2014). In dergelijke situaties gaat veelal de voorkeur uit naar een meer centrale rol voor andere actoren bij vernieuwingsprocessen binnen de organisatie, bijvoorbeeld de uitvoerende medewerkers, (Powell, 2001). Volgens Nonaka (1994) is de middenmanager in de unieke positie om kennis van de top en de operationele processen te combineren. Hij benadrukt dat juist die combinatie hen in staat stelt om te fungeren als bemiddelaars (mediators) tussen de strategie van de organisatie en de dagelijkse activiteiten op de werkvloer (Nonaka, 1994; Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008, p. 1192).

Ook zijn er veranderingen te zien in de visies op leiderschap, waardoor de middenmanager nog meer centraal is komen te staan. In de kern is te spreken van een verschuiving van hun rol als *transactioneel manager*, het bewaken van de status quo, naar *transformationeel leiderschap*, die veranderingen stimuleren en ondersteunen (Bass, 1990). Concreet wil dit zeggen dat men van middenmanagers verwacht dat zij in staat zijn om een inspirerende visie uit te dragen, zorg en aandacht te besteden aan medewerkers en hen intellectueel te stimuleren (Avolio, Bass, & Jung, 1999). Deze laatste verandering, die visie op leiderschap, is inherent aan de kanteling van de organisatiestructuur, die zich in vele organisaties heeft voltrokken. Werknemers en middenmanagers zijn in meerdere mate bepalend in hun rol. Zo heeft bijvoorbeeld de toegenomen complexiteit in het onderwijs in combinatie met de schaalvergroting ertoe geleid dat topmanagers meer op afstand besturen en het middenmanagement inzetten om leiding te geven aan de interne organisatie (De Waal, 2014). Ze zijn de ‘spin in het web’, waarbij zij een centrale positie innemen bij de vormgeving van het organisatiebeleid en dit tevens effectief dienen te vertalen naar de concrete uitvoering (De Waal, 2014). Een voorbeeld hiervan betreft een onderzoek naar academische middenmanagers in het hoger onderwijs (Kallenberg, 2007). Waar seniordocenten en professoren zich eerder, naast hun gewone werkzaamheden, voornamelijk bezighielden met administratieve processen en budgetten, wordt er nu in meerdere mate beroep op hen gedaan bij het oplossen van strategische organisatievraagstukken. Ook bij middenmanagers in de zorg is te zien dat de agenda meer dan voorheen gevuld is met allerlei veranderprojecten (Ten Berge & De Groot, 2000).

2.2.2. De strategische rol

Bovenstaande alinea's beschrijven enerzijds het belang van de strategische rol van het middenmanagement, anderzijds is te zien dat middenmanagers ook steeds meer die strategische rol innemen. De vraag rijst: wat is dan precies die strategische rol die een middenmanager blijkbaar dient te vervullen? De literatuur laat zien dat er geen enkelvoudig antwoord op deze vraag te geven is. In deze paragraaf wordt de strategische rol nader bestudeerd.

De term *strategie* is over het algemeen gedefinieerd als de intentie van een organisatie om gestelde doelen te bereiken door de geplande afstemming tussen de organisatie en de omgeving (Boselie, 2010). De twee woorden ‘intentie’ en ‘geplande’ laten zien dat de strategie te maken heeft met het organiseren van huidige en toekomstige activiteiten. Daarnaast gaat strategie ook over de verankering en de implementatie van plannen op lagere niveaus binnen de organisatie, waarbij verschillende actoren betrokken zijn, zoals middenmanagers en overige werknemers (Boselie, 2010; Boxall & Purcell, 2016). In de

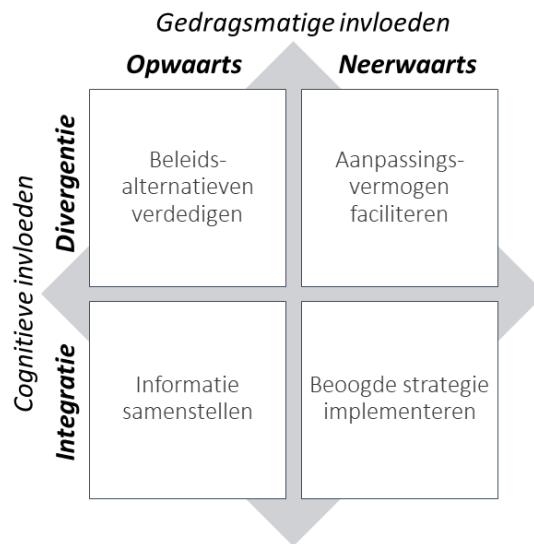
literatuur geeft men enkele toelichtingen omtrent de rol van de middenmanager ten aanzien van de beoogde strategie. Zo schrijft Nonaka (1988, p. 17) dat het middenmanagement de beoogde strategie vertaalt naar meer concrete initiatieven, projecten en activiteiten, waarbij ze voortdurend pendelen tussen het strategische en het operationele niveau. Bovendien benadrukt hij dat middenmanagers manoeuvreren tussen tegenstellingen, die voortvloeien uit verschillen tussen wat zich afspeelt op het moment en wat het management hoopt te creëren. Hoe die vertaling van strategie naar werkvloer er precies uit ziet is af te leiden uit verschillende wetenschappelijke publicaties (zie onder meer: Balogun, 2003; Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008; Floyd & Wooldridge, 1994; Huy, 2001). Volgens de literatuur is de rol van leidinggevers aan verandering een flinke opdracht. Een middenmanager formuleert doelen en draagt deze uit, helpt verschillende mogelijkheden te evalueren, is bepalend voor de organisatiecultuur, bouwt aan vertrouwen en speelt een belangrijke rol in strategische beslissingen om bij te dragen aan strategische fit (Augier & Teece, 2009). Aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie onderscheidt Vallet (2002) drie generieke aandachtspunten.

Het eerste punt dat Vallet (2002) benoemd gaat over beleidslijnen, projecten en activiteiten die betrekking hebben op de realisatie van een *'fit'* tussen strategie, structuur en cultuur van de organisatie. De term fit of afstemming is een gangbaar begrip binnen de HRM- literatuur (Gratton & Truss, 2003; Boselie, 2010; Boxall & Purcell, 2016). De hypothese is immers dat een betere afstemming tussen organisatiedoelen en personeel, door slimmer gebruik te maken van de mogelijkheden van werknemers, leidt tot betere organisatieprestaties (Pauwe & Boselie, 2003). Er zijn mensen nodig om de doelen en ambities van een organisatie waar te maken. Juist in een sector als het onderwijs, waarin docenten van grote invloed zijn voor de kwaliteit van een les. Dit maakt dat het bedenken en uitzetten van projecten omtrent structuurveranderingen, het activeren van personeel en het beïnvloeden van de organisatiecultuur dus ook tot de strategische rol van de middenmanager behoren (Vallet, 2002).

Ten tweede stelt Vallet (2002) dat er een belangrijke rol voor middenmanagers is weggelegd voor beleidslijnen, projecten en acties die te maken hebben met *managementcontrole- of evaluatiesystemen*. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan specifieke monitoringsystemen aangaande onderwijsontwikkeling, personeelszaken of leerlingenzorg. Zo werkt men in het onderwijs met een gesprekkencyclus voor personeel, waarbij een aantal keer in het jaar een leidinggevende in gesprek gaat met de docent over voortgang en functioneren.

Het derde generieke aandachtspunt wat in de literatuur naar voren komt is dat diverse auteurs stellen dat middenmanagers naast de strategie-ondersteunende rol, dikwijls ook een strategie-voorbereidende rol innemen. Dit wil zeggen dat zij niet enkel betrokken zijn bij de implementatie, maar ook bij de daaraan voorafgaande invulling van de beoogde strategie. Eerder onderzoek beschreef de middenmanager die, vanuit de middenpositie, ook een opwaartse rol vervullen ten behoeve strategievorming (Floyd & Wooldridge, 1994; Chen, Berman, & Wang, 2017). De positie in het centrum van vele informatiestromen stelt het middenmanagement in staat om leiderschap in te zetten bij het oplossen van strategische vraagstukken door van beschikbare informatie kennis te nemen, kritisch te onderzoeken, te filteren en te interpreteren en daarmee ook actoren te helpen een consensus te bereiken (Chen, Berman, & Wang, 2017). In dit kader onderscheiden Floyd en Wooldridge (1992) vier strategische roltypologieën: beleidsalternatieven verdedigen, informatie samenstellen, aanpassingsvermogen faciliteren en een beoogde strategie implementeren. Zoals getoond in figuur 2, combineert het model opwaartse en neerwaartse invloed van de middenmanager

met integratieve en divergente cognitieve factoren. In elke rol die zij vervullen hebben zij de mogelijkheid om veranderingen binnen de organisatie te beïnvloeden. Vanuit traditioneel oogpunt bestaat de neiging om verticaal van boven naar beneden te denken, maar door de roltyperingen te constateren is dit andersom evengoed aan de orde. Sterker nog, steeds meer.



Figuur 2: Strategische rollen van middenmanagers (Floyd & Wooldridge, 1992, p.154)

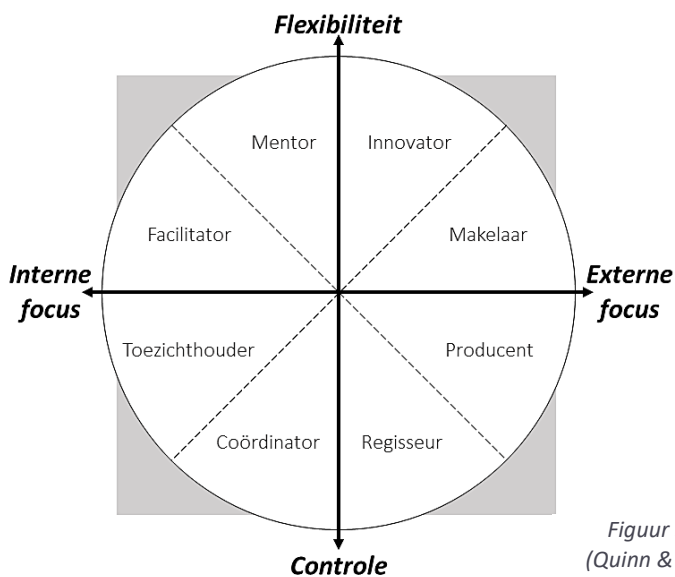
Samenvattend kan dus gesteld worden dat de strategische rol van de middenmanager het vertalen, uitvoeren, monitoren, faciliteren, verdedigen, aanvullen, voorbereiden en initiëren van een beoogde strategie behelst. Waarbij hij of zij de mogelijkheid heeft om in verschillende richtingen te opereren ten behoeve van afstemming op verschillende niveaus. Bekwame middenmanagers kunnen hun kennis van hun organisatiecontext en hun collega's, ondergeschikten of leidinggevenden gebruiken om de mensen om hen heen te beïnvloeden om hun standpunt te adopteren.

2.2.3. Functioneren in een spanningsveld

Hoewel het belang van de middenmanager steeds meer erkend wordt staat deze positie ook nu af en toe nog onder druk en bestaan er gemixte gevoelens. Bason (2010) verwoordt deze gemengde opvattingen als volgt: *'Managers op het middenniveau hebben vaak een enorme macht om het besluitvormingsproces te remmen, omdat beslissingen in bureaucratieën op en neer moeten gaan door de organisatorische hiërarchie. Als gevolg hiervan kunnen managers op het middenniveau op dezelfde manier innovatieprocessen stimuleren. De keerzijde hiervan is dat het middenmanagement zelden genoeg wordt herkend als een sleutel tot het bereiken van innovatie, met name in hiërarchische organisaties'* (pp. 248-249). Het is precies die tussenpositie die het mogelijk maakt een strategische rol te kunnen vervullen, maar het eveneens bemoeilijkt om dit tot stand te brengen. Zo staan middenmanagers voor grote uitdagingen bij de uitvoering van de strategie, omdat zij die nieuwe strategie vaak niet zelf geheel definiëren. Bovendien functioneren zij in een complexe omgeving, waarin zij enerzijds de relatie met het topmanagement onderhouden en anderzijds weten om te gaan met vragen en weerstand van hun teamleden. Daarnaast verzorgen zij vaak de relaties met interne en externe partijen, waardoor middenmanagers een weg moeten vinden door problemen en beperkingen die vaak niet zijn afgestemd op de nieuwe strategie (Buss & Kuyvenhoven, 2011). Bason (2010) spreekt in dit verband van *360 degree innovation managers*, omdat zij zowel verticaal (leidinggevenden en uitvoerenden) als horizontaal

(collega's en andere samenwerkingspartners) in contact staan met hun omgeving. Binnen elk contact dragen de actoren verschillende belangen, wensen en verwachtingen richting de middenmanager met zich mee. Onderzoek laat zien dat schoolleiders in het voortgezet onderwijs over het algemeen een hoge mate van loyaliteit aan docenten hebben, hoewel ze ook in toenemende mate samenwerken met andere actoren (De Wit, 2012). Dit wil zeggen dat ze toegewijd zijn en hun persoonlijke belangen opzijzetten ten behoeve van het personeel. Hierdoor bewegen middenmanagers zich vaak in een werksetting waarin meerdere spanningen tegelijkertijd optreden. Te denken valt aan spanning tussen zelfsturing en hiërarchie, tussen innovatie en het bestaande behouden, tussen sturen en ruimte geven aan werknemers of tussen een top-down- en bottom-up management benadering.

In het verleden hebben Quinn en Rohrbaugh (1983) getracht het krachtenveld van concurrerende waarden te illustreren en te beschrijven (zie figuur 3). Door twee dimensies te onderscheiden (gericht op flexibiliteit/controle en een in-/externe focus) komen de onderzoekers op acht managementrollen die op gespannen voet met elkaar kunnen staan. Volgens Quinn en Rohrbaugh (1983) bestaan alle waarden binnen een organisatie, maar is het de vraag op welke wijze men zoekt naar balans tussen de verschillende managementrollen. Welke waarde het meest dominant is hangt af van de situatie en het moment, waardoor een leidinggevende constant genoodzaakt is te wisselen tussen verschillende (conflicterende) rollen. Het rollenmodel verbeeldt de tegenstrijdigheden die inherent zijn aan de middenmanagementfunctie en werpt licht op de verschillende spanningen rond de uitvoering van het werk van de middenmanager.



Figuur 3: Krachtenveld van concurrerende waarden (Quinn & Rohrbaugh, 1983; in: De Waal, 2014, p.123)

Tegelijkertijd wordt in de eerdergenoemde literatuur ook benadrukt dat hun rol ten aanzien van de uitvoering, het operationele niveau, toeneemt (Huy, 2001; Wooldridge, Schmid, & Floyd, 2008; Buss & Kuyvenhoven, 2011; De Waal, 2014). Men verwacht meer van de huidige middenmanagers en de taken worden steeds complexer (Balogun, 2003). Taken ten aanzien van kwaliteitszorg, deskundigheidsbevordering, kennisontwikkeling en teamontwikkeling maken in grotere mate deel uit van de functie (De Waal, 2014). Balogun (2003) schetst vanuit dit perspectief dat een direct leidinggevende moet voldoen aan een viertal opdrachten: (1) bijdragen aan persoonlijke verandering, (2) het team navigeren door veranderingen, (3) veranderingen implementeren in hun afdeling en (4) het bedrijf draaiende houden. Hoewel

deze laatste twee opdrachten al veel langer deel uitmaken van de taakomschrijving van middenmanagers, zijn de eerste twee relatief nieuw en steeds meer verbonden aan de laatste twee. Voor deze nieuwe opdrachten gebruikt Balogun (2003) de term *change intermediairs*, waarmee hij benadrukt dat het omgaan met veranderingen meer en meer deel uitmaakt van de werkzaamheden.

2.2.4. De middenmanager als peoplemanager

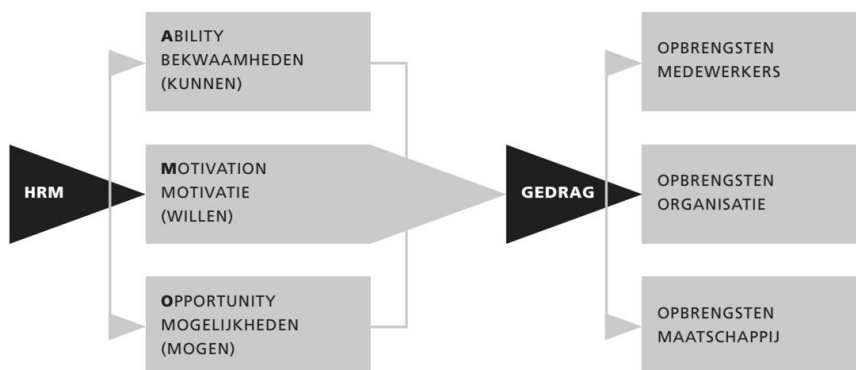
Het paradoxale karakter van de functie en de toenemende druk op de werkzaamheden maken een functie in het middenmanagement, en daarbij het innemen van een strategische rol, geen eenvoudige opgave. De vraag is op welke manier een middenmanager hier vorm aan kan geven. In de literatuur worden verschillende mogelijkheden aangedragen ten gunste van de strategische rol van het middenmanagement (Quinn & Rohrbaugh, 1983; De Waal, 2014).

Zo zijn er auteurs die erop wijzen dat middenmanagers in staat moeten zijn paradoxen in hun werk te herkennen en te benoemen (Quinn & Rohrbaugh, 1983; Quinn, 1991). Volgens Quinn en Rohrbaugh (1983) is dit nodig om de verschillende beroepen en belangen die op hen worden gedaan, en de bijbehorende tegenstrijdigheden, in discussie te krijgen. Het uitgangspunt is dat men op deze manier een bewuste strategische keuze maken tussen de ene of de andere managementrol. Wanneer een middenmanager in staat is om met tegenstrijdige perspectieven om te gaan, wordt het mogelijk om tegenstrijdige doelstellingen na te streven en daardoor slimme oplossingen te vinden voor bepaalde problemen. Bovendien kan het expliciteren van botsende gezichtspunten, het benoemen van dilemma's waar middenmanagers mee worstelen, ruimte bieden voor creativiteit en vernieuwing (De Waal, 2014). In dit kader stellen Weick en Quinn (1999) dat het innemen van de strategische rol gaat over betekenisgeving en betekenisverlening door middenmanagers. Zij beschrijven de wijze waarop mensen in een organisatie bewegen als een actief proces. Al handelend en pratend geven zij betekenis aan hun activiteiten. Een proces van 'wederzijds begrijpen' in een meerstemmige heterogene context kan daarmee bijdragen aan nieuwe betekenisverlening aan het bestaande handelen, waardoor ontwikkeling en innovatie ruimte krijgt om te bewegen. Juist in de omgang met ambiguïteit zijn mensen op zoek naar betekenissen en is het belangrijk om verschillende beelden en opvattingen uit te wisselen. Door de dialoog die ontstaat met verschillende samenwerkingspartners groeit gaandeweg een gezamenlijke betekenisgeving over organisatievraagstukken en nieuwe mogelijkheden (Weick & Quinn, 1999; Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005; Rouleau & Balogun, 2011). Bovendien, zo stellen Dyer en Erickson (2006), zorgt goede communicatie over zowel de strategie als de context waarin de organisatie opereert voor een gevoel van richting bij werknemers binnen de dynamische omgeving.

Doordat het contact met anderen, het voeren van gesprekken of het bediscussiëren van vraagstukken bijdraagt aan continue ontwikkeling en beweging, stellen Purcell en Hutchinson (2007) dat de middenmanager het best zijn of haar strategische rol kan vervullen via de toepassing van strategisch HRM. Boselie (2010, p. 5) beschrijft strategisch HRM als *'besluiten van het management op het gebied van personeelsbeleid en concrete activiteiten die invloed hebben op de arbeidsrelatie, gericht op het behalen van organisatiedoelstellingen, maatschappelijke doelstellingen en doelstellingen van individuele medewerkers'*, waarbij de nadruk ligt op de afstemming van het personeelsbeleid op de organisatiestrategie en op de ontwikkelingen in de externe omgeving. Het uitgangspunt dat de middenmanager het personeel moet zien te mobiliseren richting het vertonen van gewenst gedrag om beoogde

strategie te verwezenlijken, door middel van concrete activiteiten zoals de werkzaamheden op het gebied van opleiding, ontwikkeling en mobiliteit, arbeidswelzijn en werk-privé balans, beoordeling en beloning, autonomie, werkzekerheid en dergelijke. De rol van de leidinggevende in het toepassen van (s)HRM-beleid kan men echter niet los zien van zijn of haar leiderschap in bredere zin (Knies & Leisink, 2017). Met de term *peoplemanagement* benadrukken Purcell en Hutchinson (2007) dat de invulling van de strategische rol van de middenmanager enerzijds betrekking heeft op de implementatie van personeelsbeleid ten gunste van de beoogde strategie, en dat zij anderzijds hun leiderschapsgedrag dienen te richten op de ondersteuning van de medewerkers aan wie zij leidinggeven (Purcell & Hutchinson, 2007). De basis hiervoor is de gedachte dat HRM-beleid en leiderschapsgedrag van leidinggevendenden niet zonder elkaar kunnen en elkaar versterken. Bij het in staat stellen van gewenst gedrag, in dit geval een goede implementatie van personeelsbeleid, is de juiste combinatie van deze antecedenten essentieel.

Een veel gebruikt hulpmiddel om deze strategische ondersteuning te verwezenlijken is het AMO-model (Appelbaum, Bailey, & Kalleberg, 2000; Knies & Leisink, 2014a). Deze theorie gaat ervan uit dat individuele- en organisatieprestaties afhankelijk zijn van de bekwaamheid van medewerkers (A van *abilities*), hun motivatie (M van *motivation*) en van de professionele ruimte en hulpmiddelen die zij hebben en ervaren om hun werk goed te doen (O van *opportunity to perform*) (Leisink & Boselie, 2014). Samen vormen deze drie factoren het AMO-model in de HRM-waardeketen, zoals de onderstaande tabel laat zien.



Figuur 4: AMO-model en opbrengsten (Knies, 2012; uit: Leisink & Boselie, 2014, p.5)

De toepassing van het model behoeft enige uitleg. Het faciliteren van activiteiten rondom opleiding en ontwikkeling zijn erop gericht de bekwaamheid van medewerkers te verhogen om goede prestaties te leveren als individu en als lid van een team (Leisink & Boselie, 2014). Daarnaast kan een leidinggevende dit positieve effect bekrachtigen door zich te richten op de motivatie van medewerkers en hun bereidheid zich in te zetten in hun werk en voor de organisatie. Wanneer de medewerkers het gevoel hebben dat hun leidinggevende zich inspant om hen te ondersteunen via HRM-activiteiten, belangstelling voor hun functioneren en welzijn tonen, en hen waarderen voor het werk dat zij verrichten, dan zijn medewerkers op hun beurt extra gemotiveerd zich voor de organisatie en hun werkzaamheden in te zetten (Knies & Leisink, 2014a). Dit alles mits ze daarvoor de ruimte en hulpmiddelen krijgen, zoals het bieden van professionele ruimte, medezeggenschap, ontwikkeltijd, ICT-ondersteuning, et cetera (Knies & Leisink, 2017). Dit maakt dat peoplemanagement-activiteiten vaak een stimulerend en ondersteunend karakter hebben (Knies & Leisink, 2014a).

Samenvattend kunnen we stellen dat de middenmanager zijn of haar strategische rol kan benutten door tegengestelde tendensen te herkennen en hier met andere actoren betekenis aan te geven door middel van gesprekken om organisatieveranderingen te bewerkstelligen. Daarnaast maakt dat het stimuleren en ondersteunen van personeel, medewerkers gemotiveerd worden om een stap extra te willen zetten om bij te dragen aan de organisatiestrategie. Deze twee elementen vragen om constante verbinding met verschillende actoren en brengen met zich mee dat succes afhankelijk is van de wijze waarop zij relaties aangaan en onderhouden (De Waal, 2014). Hoewel de theorie omtrent peoplemanagement binnen het onderwijs steeds meer bekendheid geniet, blijken team- en afdelingsleiders het lastig te vinden om hier op een goede manier handen en voeten aan te geven (Knies & Leisink, 2017). Toenemende complexiteit, en de functie die aan verandering onderhevig is, maken dat een middenmanager zich in een ingewikkeld krachtenveld overreed moet zien te houden. In het laatste deel van dit theoretisch kader wordt gezocht naar wat middenmanagers nodig hebben om hun rol als peoplemanager te vervullen ten gunste van een meer strategische rol richting het personeel binnen de professionele schoolorganisatie.

2.3. Voorwaarden voor een strategische middenmanager

Zoals eerder benoemd is de doelmatigheid van middenmanagers afhankelijk van meer dan alleen goed strategisch (HRM-)beleid: de wijze waarop en de context waarin activiteiten van middenmanagers plaatsvinden spelen ook een belangrijke rol (Wright & Nishii, 2013). Zelfs als de beoogde plannen goed ontworpen zijn, is de verwachting dat deze ineffectief zullen zijn wanneer het beleid niet goed geïmplementeerd wordt (Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013). Hoewel direct leidinggevenden steeds vaker verantwoordelijk zijn voor de implementatie van personeelsbeleid, lijken middenmanagers over het algemeen de taken, zoals het geven van goede feedback, het stellen van heldere doelen, coaching en geven van prestatiebeloningen, met tegenzin op zich te nemen (Harris, Doughty, & Kirk, 2002; Hope-Hailey, Farndale, & Truss, 2005, p. 64). Larsen en Brewster (2003) zien naast weerstand op verantwoordelijkheid, gebrek aan tijd, gebrek aan bekwaamheden en onwetendheid van ontwikkelingen op het gebied van strategisch HRM als beperkende factoren. De vraag is of middenmanagers echt onwillig zijn, dan wel incapabel, of dat er andere factoren meespelen die hieraan ten grondslag liggen.

Bos-Nehles, Van Riemsdijk & Looise (2013) beschrijven de onwilligheid ten aanzien van HRM-taken als het effect van onbekwaamheid, demotivatie en het gebrek aan ruimte en ondersteuning ten aanzien van HRM-activiteiten. Zij hebben het eerder beschreven AMO-model toegepast op middenmanagers, wat laat zien dat leidinggevenden goed presteren op basis van drie bekende antecedenten (bekwaamheid, motivatie en professionele ruimte & ondersteuning). Verschillende studies hebben de afgelopen decennia het AMO-model in dit kader onderzocht (Knies & Leisink, 2014a; Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013; Van Waeyenberg & Decramer, 2018) en laten zien hoe de verschillende antecedenten zich tot elkaar verhouden.

2.3.1. Bekwaamheden

De literatuur is eensgezind als het gaat om wat er met *abilities* wordt bedoeld: bekwaamheden, competenties, kennis, kunde en vaardigheden om HRM-taken uit te voeren (Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013; Knies & Leisink, 2014b; Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Middenmanagers moeten formele procedures kennen en begrijpen, en voorzien zijn van leiderschapsvaardigheden om goede feedback te kunnen geven en werknemers te coachen richting het bereiken van doelstellingen (Armstrong & Taylor, 2017).

Bos-Nehles et al. (2013) betogen dat middenmanagers over het algemeen specialistische kennis missen, zoals informatie omtrent wettelijke regelgeving of collectieve afspraken. Direct leidinggevend implementeren HRM-beleid op basis van gezond verstand waardoor zij vaak te laat zijn met het vinden van een oplossing voor een bepaald probleem. Het volgen van trainingen en opleidingen zal de nodige kennis en kunde bevorderen. De eerdergenoemde studies laten zien dat dit bijdraagt aan een effectieve beleidsimplementatie door leidinggevend, desalniettemin is het bezit van bekwaamheden echter niet het enige wat nodig is.

2.3.2. Motivatie

Managers moeten ten tweede *gemotiveerd* zijn om een aanzienlijke hoeveelheid tijd en energie te besteden aan het geven van feedback en het voeren van ontwikkel- of functioneringsgesprekken volgens de richtlijnen van de organisatie (Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Waar Appelbaum et al. (2000) wegblijven van een heldere definitie, vervangen Knies en Leisink (2014b) de term motivatie door de bereidheid om medewerkers te ondersteunen (*willingness to support*). Bos-Nehles et al. (2013) kiezen voor het begrip *desire*, wat zij omschrijven als de wil en het verlangen om strategisch HRM-taken te vervullen. Daar waar sommige managers enthousiast worden van het verkrijgen van HRM-verantwoordelijkheden, stellen anderen zich terughoudend op omdat zij het gevoel hebben dat deze taken hen meer opgedrongen worden (Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013). Hierbij geven Bos-Nehles et al. (2013) twee verklaringen. Enerzijds geven zij aan dat het een zaak is van het stellen van de juiste prioriteiten. Het valt hen op dat organisaties middenmanagers weinig extrinsieke prikkels bieden ter stimulering van deze motivatie. Functioneringsgesprekken gaan met name over het behalen van organisatie- of afdelingsdoelstellingen in plaats van over het managen van mensen (McGovern, Gratton, Hope-Hailey, Stiles, & Truss, 1997). Het ontbreken van extrinsieke prikkels zou kunnen leiden tot het verkiezen van operationele kwesties boven strategisch HRM-kwesties. Anderzijds wekken Bos-Nehles et al. (2013) de suggestie dat het gebrek aan motivatie gepaard gaat met het gebrek aan bekwaamheden. Hieraan ligt de veronderstelling ten grondslag, gebaseerd op de verwachtingstheorie (Vroom, 1964), dat wanneer een manager weinig vertrouwen heeft in het succesvol volbrengen van de taak, hij of zij minder gemotiveerd is deze taak te vervullen (Wright B. E., 2004). Knies en Leisink (2014b) geven een andere verklaring voor het ontbreken van motivatie. Zij stellen dat leidinggevend wel degelijk gemotiveerd zijn, maar dat de bereidheid om medewerkers te ondersteunen afhankelijk is van de autonomie die de manager ervaart ten aanzien van de invulling van het werk. Hoe sterker de organisatie verbonden is met het publieke domein, hoe minder speelruimte middenmanagers krijgen door middel van regelgeving, collectieve afspraken of ministeriële controle. Hoewel we zien dat scholen steeds meer vrijheid krijgen om een eigen invulling te geven aan het schoolbeleid, zijn sterke interne hiërarchische structuren vanuit het verleden nog steeds aanwezig wat de discretionaire ruimte beïnvloedt. Knies en Leisink (2014b) vinden empirisch bewijs dat gebrek aan discretionaire ruimte, de handelingsruimte die je als manager hebt binnen de gegeven kaders, een negatief effect heeft op motivatie.

2.3.3. Ruimte en ondersteuning

Dit brengt ons tegelijkertijd bij de derde antecedent, de *opportunity* om kennis en vaardigheden in te zetten. De literatuur schetst hier een enorme rijkheid aan verschillende invullingen. Waar Knies en Leisink (2014b) zich richten op discretionaire ruimte als belangrijke voorziening voor middenmanagers, geeft men over het algemeen een bredere invulling aan het begrip 'mogelijkheden'. Over deze dimensie schrijven Boxall & Purcell (Boxall & Purcell,

2016, p. 173): *“Individual attributes have a huge impact, but even the most able and motivated people cannot perform well if they lack the ‘tools to finish the job’ or work in an unsupportive social environment”*. Enerzijds heeft een manager hulpmiddelen nodig als tijd, geld, ICT-voorzieningen, lange termijnvisie op HRM of sterk strategisch beleid. Anderzijds is ondersteuning vereist door middel van de sociale omgeving, zoals de autonomie om invulling te geven aan de strategie naar eigen inzicht, medezeggenschap of een lerende organisatiecultuur (Knies & Leisink, 2017). Om recht te doen aan de verschillende opvattingen omtrent *opportunity* is in dit onderzoek gekozen voor de vertaling *‘professionele ruimte en ondersteuning’*.

Hoe sterk de drie voorwaarden met elkaar verbonden zijn blijkt uit de verschillende conclusies die onderzoekers trekken op basis van empirische bevindingen. Waar Knies en Leisink (2014a) stellen dat autonomie bijdraagt aan meer commitment, betogen Bos-Nehles, Van Riemsdijk en Looise (2013) dat ruimte en ondersteuning het effect van bekwaamheid op prestatie versterken. Deze laatste nemen aan dat wanneer middenmanagers die een duidelijke omschrijving en verwachtingspatroon hebben van hun rol, en dus weten wat hun verantwoordelijkheden zijn, effectiever zijn bij het implementeren van HR-beleid mits zij adequaat zijn getraind. Opvallend in dit onderzoek is dat de meest gemotiveerde managers het slechtst presteren wanneer het aankomt op HRM-praktijken op de werkvloer. Over de verklaring hiervan doen Bos-Nehles et al. (2013) enkele suggesties. Zo stellen zij dat een verklaring gelegen kan zijn in het feit dat middenmanagers die heel goed willen presteren, zichzelf te weinig handelingsruimte geven door te veel vast te houden aan de richtlijnen die zij hebben ontvangen. Dit gebrek aan handelingsruimte heeft op twee manieren negatieve consequenties. Ten eerste kan het zijn dat leidinggevendenden verschillende omstandigheden tussen afdelingen negeren waardoor de implementatie niet integreert met de specifieke sociale context. In zo’n situatie is de horizontale afstemming afwezig, waardoor werknemers gemengde signalen ontvangen (Gratton & Truss, 2003). Ten tweede is het mogelijk dat leidinggevendenden zich gedragen als bureaucraten, waardoor zij geen ruimte bieden aan maatwerkafspraken met individuele werknemers. Maatwerk draagt bij aan een verbeterde relatie tussen leidinggevende en ondergeschikte, wat een positief effect heeft op individuele prestatie van de werknemer (Knies & Leisink, 2014a).

Van Waeyenberg & Decramer (2018) betogen dat wanneer middenmanagers te weinig ruimte en ondersteuning krijgen er een rolconflict ontstaat. Aan de basis ligt de veronderstelling dat middenmanagers moeilijkheden ervaren in het combineren van hun operationele rol en de eisen die een strategische rol aan hen stelt (Hope-Hailey, Farnale, & Truss, 2005). Zo kwam in paragraaf 2.2.4 naar voren dat de verschillende opdrachten die een middenmanager heeft, bijvoorbeeld het behouden versus innoveren van organisaties (zie: p. 25) waartussen men constant moet manoeuvreren. Maar er zijn meerdere manieren waarop een rolconflict kan ontstaan, volgens Gilbert et al. (2011). Ten eerste is het mogelijk dat middenmanagers onzeker zijn over de activiteiten en verantwoordelijkheden die verwacht worden bij een bepaalde rol (Gilbert, De Winne, & Sels, 2011). Voor een middenmanager kan het onduidelijk zijn wat zij zouden moeten doen en op welke manier, vanwege meerdere actoren die verschillende verwachtingen communiceren. Bovendien kan het zijn dat bestaande verwachtingen aangaande de werkzaamheden niet worden uitgesproken, waardoor alsnog niet helder is wat de bedoeling is. Zo kan een rector andere verwachtingen hebben ten aanzien van een team- of afdelingsleider dan een collega-middenmanager of een docent. Ten tweede is het mogelijk dat de verschillende rollen en verwachtingen dermate tegenstrijdig zijn dat deze niet met elkaar zijn te verenigen. De derde vorm van een rolconflict

treedt op wanneer er een disbalans ontstaat tussen de toegekende taken en de toegekende tijd. Dit maakt het onmogelijk om de HRM-taken op een goede manier te volbrengen binnen de tijd die er voor staat (Gilbert, De Winne, & Sels, 2013). Men kan bijvoorbeeld wel van middenmanagers verwachten dat zij een strategische rol innemen, maar als de team- of afdelingsleider in kwestie alle toegekende tijd besteed met andere zaken die ook tot de functie toebehoren, is de kans groot dat hij of zij niet aan de strategisch HRM-taken toekomt. Deze overbelasting is vaak gezien bij steeds platter wordende organisaties, omdat deze gepaard gaan met verhoogde werk- en tijdsdruk bij het middenmanagement (Evans, 2017). De hierboven genoemde vormen van een rolconflict worden gezien als beperkingen die op negatieve wijze de perceptie van de middenmanager op HRM beïnvloed. Dit kunnen redenen zijn voor middenmanagers om HRM-taken anders uit te voeren dan beoogd. Het bieden van ondersteuning vanuit de organisatie helpt bij het verduidelijken van de rol en stellen van prioriteiten. Bij gebrek aan assistentie voelen managers zich onzeker over hun rol en hebben zij tijd nodig om zelf de juiste kennis en vaardigheden te verzamelen. In hun onderzoek beschrijven Van Waeyenberg en Decramer (2018) het bieden van ondersteuning aan middenmanagers, van o.a. de eigen leidinggevende, als oplossing voor het definiëren van hun rol en de vereniging van verwachtingen van verschillende actoren. Op basis hiervan valt te veronderstellen dat wanneer middenmanagers zonder veel moeite hun operationele rol kunnen combineren met hun strategische rol ze de mogelijkheid hebben om effectiever te zijn bij de implementatie van beoogde strategie.

2.4. Tussentijdse conclusies en verwachtingen

Dit hoofdstuk begon met een theoretische literatuurstudie over de verschillende concepten achter de PSO. Naar voren kwam dat organisaties zich moeten aanpassen aan een veranderende maatschappij om haar bestaansrecht te behouden of te vergroten. Ook is gekeken naar welke maatschappelijke veranderingen scholen betreffen. Gezien is dat deze wendbaarheid voor scholen in het bijzonder relevant is omdat het vervullen van een maatschappelijke opdracht tot de kerntaak van het onderwijs behoort. Om dit te bereiken dient een organisatie in het bezit te zijn van een planmatige, maar veranderlijke, strategie. Gezien is dat de strategische rol van de middenmanager voornamelijk gaat over het vertalen van strategie naar werkvloer en visa versa. In contact met verschillende actoren ondersteunt, begeleidt en helpt personeelsleden ten gunste van de beoogde strategie. Echter blijkt uit de bestudeerde literatuur dat middenmanagers met meer opdrachten om dienen te gaan dan enkel de strategische. Toenemende verwachtingen en verantwoordelijkheden ten aanzien van de operationele rol en uitvoering van HRM-taken maken de functie van middenmanager hectisch en complex, waardoor hij of zij zelden in staat is deze strategische rol op een goede manier te vervullen. Gezien is dat de literatuur handvatten biedt ten aanzien van het belang en de uitvoering van een strategische rol door middenmanagers, maar een hiaat betreft wanneer het gaat om de implementatie ervan. In het bijzonder in combinatie met andere rollen en verantwoordelijkheden in de dagelijkse praktijk.

Deze conclusie leidt tot verschillende verwachtingen ten aanzien van het beantwoorden van beide onderzoeksvragen. Ten eerste is de verwachting dat de uitvoering van taken en verantwoordelijkheden tussen middenmanagers zal verschillen, door het sterke persoonlijke karakter van de functie en de betreffende handelingsruimte die middenmanagers kennen (Vallet, 2002; Gratton & Truss, 2003; Wright & Nishii, 2013). Bij uitstek middenmanagers in het vo, waarvan tevens naar voren kwam dat heldere taakbeschrijvingen ontbreken.

De tweede verwachting omtrent de eerste onderzoeksvraag betreft de betekenis die middenmanagers geven aan hun leidinggevende functie. Uit eerder onderzoek bleek dat leidinggevendenden in het vo zich sterker verbonden voelen met docenten dan met andere management lagen, zoals rectoren en bestuurders (De Wit, 2012). Hierbij voelen ze zich niet alleen zeer verantwoordelijk voor docenten, maar ervaren zij de relatie ook als betekenisvol. De Wit (2012) stelt dat deze loyaliteit zich manifesteert in een actieve inzet voor docenten, zelfs wanneer deze inzet offers met zich meebrengt. Tegelijkertijd, zo redeneert de Wit, maakt dit het lastig voor middenmanagers om keuzes te maken die tegen belangen of verwachtingen van docenten ingaan. Op basis van deze bevindingen is de verwachting dat leidinggevendenden loyaal zijn naar docenten bij het maken van beslissingen die strategisch gevoelig liggen en zelden stelling nemen, prioriteiten stellen of belangen behartigen ten gunste van een andere partij.

De laatste verwachting benadrukt de tweede onderzoeksvraag en betreft de manier waarop middenmanagers uiting geven aan de beoogde strategie. Op basis van eerder onderzoek is weten we dat de combinatie van kennis, motivatie, ruimte en ondersteuning middenmanagers in staat stelt personeelsleden te ondersteunen en versterken ten behoeve van de gestelde school- en onderwijsdoelstellingen (Bos-Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2013; Knies & Leisink, 2014b; Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Ook wijst onderzoek uit dat middenmanagers in het vo zichzelf beoordelen als gemotiveerd en redelijk bekwaam (Knies & Leisink, 2017), waardoor de verwachting is dat belemmerende factoren voornamelijk gevonden zullen worden in de ruimte en ondersteuning. Mogelijk spelen factoren als tijd, de mogelijkheid tot het aangaan van dialogen, en de ondersteuning van de eigen leidinggevende hierbij een rol (Gilbert, De Winne, & Sels, 2011; Van Waeyenberg & Decramer, 2018).

3. Methode & technieken

In dit hoofdstuk zal aandacht besteed worden aan de methodische verantwoording en wordt de totstandkoming van de bevindingen nader toegelicht. Allereerst zal de gekozen onderzoeksstrategie verantwoord worden (3.1), welke de basis vormt voor dit onderzoek en daarmee bepalend is voor de uitkomsten. Vervolgens wordt de manier waarop de data is verzameld beschreven en worden de bijbehorende keuzes en afwegingen inzichtelijk gemaakt (3.2). Daarna wordt aandacht besteed aan de gekozen aanpak voor het analyseren van de verzamelde data (3.3). Deze methodische verantwoording zal worden afgesloten met het beschrijven van de beslissingen die zijn gemaakt ten behoeve van de kwaliteit van het onderzoek (3.4).

3.1. Verantwoording onderzoeksstrategie

Zoals gebleken uit het theoretisch kader worden een aantal vraagstukken rondom middenmanagers in het vo op basis van de huidige wetenschappelijke literatuur niet voldoende verklaard. Bovendien bleek uit het voorgaande hoofdstuk dat strategisch beleid niet vanzelfsprekend op dezelfde wijze wordt vormgegeven in de dagelijkse praktijk. Meer kennis is nodig om een beter begrip te ontwikkelen aangaande de huidige werkzaamheden van team- en afdelingsleiders en de strategische rol die zij vervullen binnen de school. Dit heeft geleid tot twee explorerende onderzoeksvragen, die vragen om een kwalitatieve verkennende onderzoeksmethode (Van Der Velde, Jansen, & Dijkers, 2016). Hierbij gaat het om het formuleren van verbanden en verklaringen van verschijnselen, waardoor inzicht wordt verkregen in de factoren die een rol spelen bij het functioneren van middenmanagers in het vo. Voortvloeiend uit deze onderzoeksmethode is zowel een inductieve als deductieve handelingswijze toegepast. Geïnspireerd door onderwerpen beschreven in het theoretisch kader is met middenmanagers gesproken. Hierdoor werden verschillende perspectieven zichtbaar, die nieuwe mogelijkheden boden om de sociale werkelijkheid te begrijpen (Boeije, 2010). Deze kwalitatieve methode resulteerde in rijke beschrijvende data, die de onderzoeker heeft geïnterpreteerd, en wat vervolgens heeft geleid tot empirische patronen die bijdragen aan theoretische kennis en toepassing in de praktijk (Boeije, 2010, p. 11).

Het doen van kwalitatief onderzoek sluit aan op de uitgangspunten van de interpretatieve wetenschapsfilosofische positie (Boeije, 2010). Een belangrijke grondslag van deze positie is de visie op de sociale werkelijkheid, waarbij verondersteld wordt dat de werkelijkheid geconstrueerd wordt door individuen binnen een sociale context (Deetz, 1996). Hierbij is de kern dat mensen verschillende betekenissen aan de werkelijkheid toekennen binnen hun sociale omgevingen en dat ze handelen op basis van die betekenisgeving. Organisaties, structuren en teams binnen de school worden benaderd als sociale fenomenen. Hiermee wordt bedoeld dat mensen structuren hebben gecreëerd door het maken van onderlinge afspraken en daar een bepaalde waarde aan toekennen. Wanneer mensen stoppen met deze betekenisgeving, zal een bestaande structuur vervallen. Met andere woorden, een organisatie bestaat omdat men heeft afgesproken dat deze bestaat. Hierbij is het de rol van een onderzoeker de betekenissen die mensen geven te achterhalen en te begrijpen aan de hand van analyse. De meerwaarde van een interpretatieve benadering is tweeledig. Ten eerste zijn de formele afspraken over de inhoud van de middenmanagementfunctie in het vo weinig zichtbaar (VO-Academie, 2017). Dit maakt de opvattingen over de rol van de middenmanager in de school sterk afhankelijk van de interpretatie die de persoon in kwestie eraan geeft. Ten tweede maakt deze benadering het mogelijk inzicht te krijgen in wat een bepaalde rol opvatting met iemand doet en hoe deze omgaat met de verschillende

verwachtingen van anderen ten aanzien van zijn of haar rol. Op deze manier zijn drijfveren en ideeën van of beperkingen voor middenmanagers in het vo aan het licht gekomen.

3.2. Dataverzameling

3.2.1. Oriënterende onderzoeksmethoden

Voordat de semigestructureerde interviews werden uitgevoerd, zijn verschillende methoden toegepast om het onderzoeksveld beter te begrijpen. Ter oriëntatie op het onderwerp is er op drie verschillende manieren data verzameld. Deze verschillende methoden zijn op minder grote schaal toegepast dan de interviews, maar waren van groot belang voor de keuze van het onderzoeksonderwerp en de verscherping van het onderzoek.

Allereerst zijn er gesprekken gevoerd met verschillende medewerkers binnen de VO-raad die in hun werk direct te maken hebben met middenmanagers in het vo. Deze gesprekken zijn gebruikt om te kijken naar mogelijke invalshoeken voor onderzoek door middel van het delen van kennis en ervaring ten aanzien van dit type schoolleider. Daarnaast hebben deze gesprekken bijgedragen aan het aftasten van mogelijkheden rondom het verkrijgen van data, zoals toegang tot de literatuur en respondenten. Ook zijn gedurende het onderzoek verschillende documenten bestudeerd om een algemene indruk te krijgen van verschillende vo activiteiten. Ten derde zijn er participerende observaties verricht door de deelneming aan een aantal activiteiten, waarbij onder andere middenmanagers bij elkaar kwamen, zoals twee netwerkbijeenkomsten van Stap 2 over de professionele schoolorganisatie en de rol van HRM-adviseurs en teamleiders. Participerende observatie wil zeggen dat de onderzoeker actief deelneemt aan situaties die zich voordoen, waardoor de mogelijkheid ontstond betrokkenen te bevragen. Zaken die opvielen zijn gevangen in korte zinnen, quotes en sleutelwoorden, en beschreven in een logboek. Deze observaties hebben voornamelijk bijgedragen aan het beter begrijpen van de professionele schoolorganisatie en bestaande percepties van het team- of afdelingsleiderschap. Deze kennis heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan het opzetten van interviewvragen. Daarnaast heeft de workshop 'het DNA van de teamleider' tijdens het VO-congres geleid tot interviews met twee respondenten en inspiratie voor het interviewprotocol.

3.2.2. Semigestructureerde interviews

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag zijn 15 semigestructureerde interviews afgenomen. Interviews bieden de mogelijkheid om te leren over sociale gebeurtenissen vanuit het perspectief van de middenmanager en geven inzicht in de ervaring en de taal van degene die het meemaakt (Boeije, 2010). Respondenten worden op deze manier in staat gesteld om hun verhaal, hun kennis en hun perspectief op verschillende onderwerpen te delen. Bovendien biedt een interview de mogelijkheid om door te vragen, waardoor kwalitatief rijke data beschikbaar wordt (Van Der Velde, Jansen, & Dijkers, 2016). Gekozen is voor een semigestructureerde interviewvorm, omdat dat enerzijds zorgt voor structuur, waardoor relevante onderwerpen voor het onderzoek besproken kunnen worden, en er anderzijds voor zorgt dat het gesprek openblijft voor onderwerpen die de respondent aandraagt. Zo werd een zo volledig mogelijk begrip van de wereld van de bevroegde middenmanager verkregen (Boeije, 2010).

Tijdens de interviews lag de focus voornamelijk op ervaringen rondom rollen en taken van team- en afdelingsleiders. Om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen over hun functioneren is er een topiclijst opgesteld. Aan de basis van deze lijst liggen de onderzoeksvragen en de kennis die opgedaan is uit het theoretisch kader. Deze topiclijst is gedurende de interviews

een aantal keer op details aangepast, maar is op de hoofdpunten nagenoeg gelijk gebleven. Na de analyse van de eerste drie interviews is bijvoorbeeld de uitleg van het concept PSO verscherpt, om zo een betere aansluiting bij de respondent te realiseren. Daarnaast is de topiclijst halverwege het onderzoek ingekort, wat bijdroeg aan meer overzicht en een sterkere focus op de hoofdlijnen.

De interviews bestonden uit vier delen. Er werd begonnen met een aantal startvragen waarin de respondent werd uitgenodigd te vertellen over zijn of haar functie, de motivatie om voor deze baan te kiezen en hun persoonlijke visie op leidinggeven. In het tweede deel van het interview werd dieper ingegaan op de werkzaamheden van de respondent en de bijbehorende verhoudingen in tijd. Verschillende gesprekskaarten dienden als houvast om dit deel van het interview vorm te geven. Daarnaast maakten deze kaarten bepaalde verhoudingen in werkzaamheden visueel, waardoor de respondent een spiegel werd voorgehouden en hij/zij eenvoudig kon reflecteren op de eigen gedragingen. In deel drie van het interview is samen met de respondent gekeken naar het concept PSO aan de hand van vier kenmerken: wendbaarheid, eigen koers en kernwaarden, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling. In de eerste plaats zijn de respondenten gevraagd naar hun opvattingen aangaande dit ideaalbeeld, waarna vervolgens is gereflecteerd op hoe dit concept zich verhoudt tot de situatie op de eigen school en wat dit vraagt van de rol van de middenmanager. Het laatste deel betrof een gesprek over wat de respondent nodig acht om een kwaliteitsslag te kunnen maken die hen in staat zou stellen om een professionele middenmanager te zijn. De interviews werden afgesloten met een geheel open vraag, waardoor de respondent een mogelijkheid werd geboden om eigen onderwerpen aan het gesprek in te brengen. De volledige topiclijst is opgenomen in de bijlage (zie interviewprotocol).

3.2.3. Selectie respondenten

Er is op verschillende manieren gezocht naar potentiële respondenten. Oproepen via LinkedIn en VO-actueel vloeiden uit in vele reacties. Daarnaast zijn mensen uit het persoonlijke netwerk van de onderzoeker benaderd, waardoor het bereik breder was dan enkel het netwerk van de VO-raad. De teksten van de oproepen en uitnodigingen zijn toegevoegd aan de bijlagen. Uiteindelijk hebben de oproepen geleid tot 41 aanmeldingen, waaruit vervolgens een doelgerichte selectie is gemaakt van 15 respondenten (Boeije, 2010). Door rekening te houden met verschillen in bepaalde kenmerken werd het mogelijk om iets te kunnen zeggen over de diversiteit aan issues die spelen bij deze middenmanagers en ontstond een gedifferentieerd beeld. Ten eerste is gekozen voor verschil in senioriteit, omdat tijdens de oriëntatie naar voren kwam dat voornamelijk nieuwe team- en afdelingsleiders worstelen met de baan (VO-Academie, 2017). Ten tweede is er bij het selecteren gelet op verschillen in leerjaar en onderwijsniveau van de betreffende afdeling. Zodoende varieerden de respondenten van middenmanagers van praktijkonderwijs tot middenmanagers van vwo-bovenbouw. Hiervoor is gekozen vanwege de veronderstelling dat er tussen afdelingen verschillen bestaan in onderwijsopvattingen en opleidingsniveau van de docenten, wat effect heeft op de schoolcultuur. Wat opviel is dat scholen kunnen variëren in organisatiestructuur en -cultuur, waardoor de positie van de middenmanager wordt beïnvloed. Ten derde is gekeken naar geografische spreiding, enerzijds omdat de mogelijkheid zich voordeed, anderzijds om eventuele verschillen tussen regio's mee te kunnen nemen in het onderzoek. Gesprekken zijn gevoerd in het noorden, zuiden, oosten en westen van Nederland. Als vierde selectie categorie was in eerste instantie voorgenomen om variëteit te zoeken in de omvang van de functie, omdat deze omvang iets kan betekenen voor de tijd- en prioriteitenverdeling

van de betreffende leidinggevende. Hier bleek echter in de praktijk te moeilijk op te selecteren, omdat deze verhoudingen voorafgaand aan het gesprek niet voldoende zichtbaar waren. Achteraf is gebleken dat er zowel met fulltime middenmanagers als met leidinggevendenden die daarnaast meerdere (les)taken vervullen is gesproken.

Hoewel de respondenten met grote zorg zijn uitgezocht, kan niet met zekerheid gesteld worden dat alle verschillen tussen team- en afdelingsleiders zijn aangesproken. Wel is bij de laatste interviews gelet op theoretische verzadiging. Dit is het geval wanneer bij de analyse van de laatste data geen nieuwe informatie meer op tafel komt over de relevante onderwerpen (Bryman, 2012). Tijdens de laatste gesprekken werden er weinig nieuwe inzichten geboden en was de verschafte informatie voornamelijk een verrijking van wat er tot dan toe was verzameld. Bovendien is ook vanuit praktische overweging gekozen voor een maximum aan respondenten. Hierbij moet benadrukt worden dat de respondenten niet geheel representatief zijn voor alle team- en afdelingsleiders, maar dat enkel een beeld weergegeven is aan mogelijkheden van hoe middenmanagers zich kunnen bewegen binnen hun werkzaamheden in de school.

3.2.4. Procedure

De interviews zijn afgenomen in de periode tussen 13 april en 30 mei 2018. Interviews vonden plaats op een locatie naar keuze van de respondent, om de drempel om mee te doen aan het onderzoek te verlagen. Hierdoor werd de investeringstijd voor de respondent beperkt tot de daadwerkelijke duur van een interview. Op één na hebben alle gesprekken plaatsgevonden op de school van de respondent. Dit bracht als bijkomend voordeel met zich mee dat de respondent geobserveerd kon worden in de eigen werkomgeving en tijdens het gesprek eenvoudig kon refereren aan de ruimte om hen heen. Ook hebben een aantal respondenten een rondleiding gegeven door de school om bepaalde onderwerpen die tijdens het gesprek naar voren kwamen te laten zien.

De interviews duurden ongeveer 45 minuten tot een uur. Hoewel de onderwerpen en de procedure van tevoren met de respondent waren gecommuniceerd, zijn deze voorafgaand aan het interview nogmaals besproken. Ook is er expliciet toestemming gevraagd voor het maken van een geluidsopname en is hen verzekerd dat de verkregen data anoniem verwerkt zou worden. Alle respondenten hebben hier kennis van genomen en mee ingestemd. Hierna vond de rest van het interview plaats aan de hand van de gemaakte topiclijst en werd de respondent de gelegenheid geboden om eventuele aanvullingen te doen. De geluidsopnamen zijn gemaakt met een telefoon. De opnamen waren verstaanbaar en van goede kwaliteit. Er is echter één geluidsopname vastgelopen en verloren gegaan tijdens het opslaan van het bestand. In overleg met de betreffende middenmanager is diezelfde dag een verslag gemaakt van het gesprek, die ter controle en aanvulling naar deze respondent is opgestuurd. Hoewel de letterlijke uitspraken daarmee verloren zijn gegaan, zijn de hoofdlijnen van het gesprek op deze manier bewaard gebleven.

Opvallend was dat in een aantal gevallen na afloop van het officiële interview een gesprek volgde met een wat informeler karakter. Verschillende respondenten gaven aan dat het gesprek hen aan het denken had gezet over het eigen functioneren. Een aantal vroegen daarnaast gericht om feedback, waardoor het onderzoek onvoorzien aangezet heeft tot beweging. Tevens gaven de gesproken middenmanagers aan geïnteresseerd te zijn in de bevindingen van het onderzoek, dus is afgesproken deze met hen te delen. Ter afsluiting zijn de respondenten bedankt voor hun tijd en deelname.

3.2.5. Rol van de onderzoeker

Een belangrijk kenmerk van deze onderzoekstrategie is dat het verkrijgen van data en het interpreteren van data heeft plaatsgevonden met tussenkomst van de onderzoeker. Het was de rol van de onderzoeker om betekenissen die middenmanagers geven te achterhalen en te begrijpen aan de hand van een analysemethode. Het is daarom belangrijk deze aanwezigheid te onderkennen en maatregelen te ondernemen die de betrouwbaarheid en validiteit vergroten. Bovendien is de onderzoeker niet geheel blanco, en bevooroordeeld door eigen waarden en overtuigingen. Het is daarom van belang kritisch te kijken naar de rol van de onderzoeker en hierop te reflecteren tijdens de verschillende fasen van het onderzoek.

Weloverwogen is ervoor gekozen om open te zijn over de eigen loopbaan binnen het onderwijs als docent en leerling-coördinator, enerzijds omdat een aantal respondenten hier al van op de hoogte waren, anderzijds omdat dit gegeven de gesprekken makkelijker maakte. Dit gelijke referentiekader maakte het van beide kanten mogelijk om zich met de ander te identificeren. Tijdens de afname van de interviews is tevens bewust ruimte genomen om af te wijken van de topiclijst en door te vragen over onderwerpen die ter plekke ter tafel kwamen. Hierdoor werden de onderwerpen in de gesprekken niet altijd in dezelfde volgorde besproken. Er is geprobeerd een zo open mogelijk gesprek te voeren, zonder hierbij af te doen aan de eerdergenoemde voordelen van een semigestructureerd interview. Tevens zijn er tijdens het interview een aantal momenten genomen om het gesprek samen te vatten, zodat de eigen interpretaties van de onderzoeker gecontroleerd konden worden bij de respondent.

3.3. Data-analyse

Na het woordelijk uitwerken van de eerste gesprekken is ook begonnen met het analyseren van de data. Het verzamelen en analyseren van data was een iteratief proces: beide activiteiten hebben elkaar afgewisseld (Boeije, 2010). De meerwaarde van iteratief werken ligt in de mogelijkheid tot tussentijdse bijsturing en aanpassing van het onderzoek. Op deze manier konden deze veranderingen meegenomen worden in latere interviews, wat leidde tot een rijke en diepe verkenning. Door middel van softwareprogramma Nvivo zijn de transcripten van de verzamelde data geanalyseerd. Aan de hand van codes is orde aangebracht in de interviewdata. Hierdoor zijn thema's en relaties tussen deze thema's ontdekt en vergeleken, zodat overeenkomsten en verschillen zichtbaar werden. Dit coderingsproces is verlopen in drie fasen: open, axiaal en selectief coderen. Hoewel de fasen hieronder op een chronologische manier zijn beschreven, was ook dit een iteratief proces.

Nadat de eerste vier transcripten in Nvivo geladen waren is begonnen met het open coderen. Relevante data is hierbij opgedeeld in fragmenten en voorzien van een label. De naam van het label weerspiegelt een samenvatting van de inhoud in een paar woorden en geeft daarmee de betekenis van een bepaald fragment weer. Soms pasten meerdere fragmenten onder hetzelfde label, maar dit was veelal niet het geval, waardoor een lange rij met codes ontstond. Vervolgens werden deze labels verder gespecificeerd en met elkaar vergeleken op verschillen en overeenkomsten door middel van axiaal coderen. Dit had enerzijds het doel een onderscheid te maken tussen belangrijke en minder belangrijke elementen, en anderzijds was het een manier om de omvang van gegevens en van het aantal codes te reduceren. In deze fase is kritisch gekeken naar de toegekende labels en zijn codes van gelijke betekenis samengevoegd. Zo zijn bijvoorbeeld de codes 'mensen zien', 'mensen laten bloeien' en 'houden van mensen' samengevoegd tot de code 'mensgericht'. In meerdere gevallen bleek de reeds toegekende code niet te volstaan, en werd deze gekoppeld aan een

andere code of werd een nieuwe code toegekend. Zo is er steeds geschoven met fragmenten totdat er een structuur ontstond. Bij het axiaal coderen zijn een deductieve en inductieve aanpak met elkaar afgewisseld. Bij deductief coderen kregen thema's uit de wetenschappelijke literatuur een eigen code. Dit was bijvoorbeeld het geval bij codes rondom het AMO-model. Wanneer een bepaald fragment niet uit de literatuur naar voren is gekomen, maar wel benoemd is door de respondent, is er op een inductieve manier gecodeerd. Voorbeelden hiervan zijn de codes 'omgaan met tijdsdruk' en 'leren loslaten'. Beide manieren van coderen zijn in dit onderzoek gelijkwaardig aan elkaar. Bij de laatste stap, het selectief coderen, lag de nadruk op de integratie van de bevindingen. Aan de hand van constante vergelijkingen werd de samenhang tussen codes geanalyseerd (Boeije, 2010). Dit wil zeggen dat er gezocht is naar relaties tussen categorieën om meer inzicht te krijgen in het functioneren van middenmanagers in het VO. Zo hangt de aanwezigheid van heldere afspraken over taken en verantwoordelijkheden binnen de school samen met het gevoel van autonomie over eigen werkzaamheden van de middenmanager (zie hoofdstuk 5.2). Naarmate de fasen van open, axiaal en selectief coderen meerdere keren zijn doorlopen, werd er steeds meer duidelijkheid over abstractere patronen en ontstond ruimte voor theoretische duiding. Het resultaat van dit proces is beschreven in het resultatenhoofdstuk, waar empirie en theorie aan elkaar zijn gekoppeld.

3.4. Kwaliteit van onderzoek

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

3.4.1. Betrouwbaarheid

Op verschillende manieren is gepoogd de betrouwbaarheid van dit onderzoek te verhogen. Betrouwbaarheid gaat over of en in hoeverre de bevindingen beïnvloed zijn door toevalligheden en onsystematische fouten (Bryman, 2012). De bevindingen kunnen als betrouwbaar gezien worden wanneer bij herhaling ongeveer dezelfde uitkomsten naar voren komen (Silverman, 2011). Gezien de bepalende rol van de onderzoeker, en de veranderlijke sociale context waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, worden deze kwaliteitscriteria op een andere manier geïnterpreteerd. In dit onderzoek is daarom gekeken naar het verhogen van de consistentie binnen het onderzoeksproces (Boeije, 2010).

Om de betrouwbaarheid te vergroten is allereerst gestreefd naar transparantie (Bryman, 2012). Door middel van een uitgebreide rapportage van de verschillende stappen, overwegingen en keuzes is inzichtelijk gemaakt wat er gedurende dit onderzoek heeft plaatsgevonden en hoe dit heeft geleid tot de bevindingen. Drie vormen van verslaglegging, namelijk geluidsopnamen, transcripten en coderingen, zijn bewaard. Deze maken het onderzoek voor anderen te begrijpen en kunnen in de toekomst gebruikt worden voor vergelijkbare onderzoeken. Naast het streven naar transparantie, draagt ook de structuur van de gevoerde gesprekken bij aan de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Zoals eerder beschreven is er een semigestructureerd interviewprotocol opgesteld. Hoewel deze een zekere mate van ruimte bood voor het geven van open antwoorden, gaf deze genoeg houvast om bij elke respondent dezelfde aanpak te hanteren. Op deze manier werd gewaarborgd dat de belangrijkste onderwerpen met alle respondenten besproken zijn. De eerdergenoemde overwegingen (3.2.3) boden genoeg argumenten om deze structuurvorm te rechtvaardigen.

Ook gedurende het verwerken en analyseren van data is er een vaste structuur toegepast door middel van de gebruikte codeermethode.

3.4.2. Interne validiteit

In dit onderzoek is, naast de betrouwbaarheid, ook geprobeerd om op meerdere manieren de validiteit te verhogen. Validiteit gaat over de aannemelijkheid van het beantwoorden van de onderzoeksvraag, waarbij een onderscheid gemaakt kan worden tussen interne en externe validiteit (Silverman, 2011). Interne validiteit refereert naar de vraag of de beschreven bevindingen en conclusies een goede weergave zijn van de werkelijkheid. In dit onderzoek wordt op een tweetal manieren gepoogd om interne validiteit te waarborgen.

De gestelde onderzoeksvragen hebben betrekking op de betekenis die middenmanagers geven aan hun eigen rol binnen de school. Binnen de onderzoeksmethode is gekozen om hierover met dit type leidinggevend in gesprek te gaan. Deze manier van data verzamelen brengt echter op het gebied van validiteit enkele spanningen met zich mee. Door te focussen op één kant van de sociale relatie, namelijk de kant van de middenmanager, is het onmogelijk om te controleren of dat wat de respondenten hebben verteld overeenkomt met hoe zij dit in werkelijkheid hebben ervaren. Van tevoren is rekening gehouden met het gegeven dat mensen soms geneigd zijn tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden. Om dit te ondervangen was het belangrijk om een bepaalde veiligheid te creëren, zodat de respondenten zich vrij voelden te vertellen hoe zij tegen bepaalde zaken aankeken. Tijdens de gesprekken is gepoogd om de sfeer zo neer te zetten dat respondenten niet het gevoel hadden foute antwoorden te kunnen geven of gezichtsverlies te leiden. Een goede introductie, het waarborgen van privacy en een open, onbevooroordeelde houding hebben hieraan bijgedragen. Daarnaast is de onderzoeker voor, tijdens en na de gesprekken tot op zekere hoogte open geweest over eigen ervaringen in het onderwijs, wat zorgde voor een bepaald gevoel van verbondenheid. De inhoud van de gesprekken, en tevens de nagesprekken, gaven aanleiding om erop te vertrouwen dat de gesproken middenmanagers in hun beschrijvingen open en eerlijk zijn geweest. Zo spraken zij niet alleen over zaken die zij goed doen, maar lieten zich veelal ook van hun kwetsbare kant zien. Een aantal respondenten benoemden moeilijke situaties met docenten waarbij ze, naar eigen zeggen, wel of niet goed hebben gehandeld. Ook de verschillende vragen om tips of feedback tijdens de nagesprekken gaven gelegenheid voor deze conclusie.

3.4.3. Externe validiteit

Bij kwalitatief onderzoek is statistische generalisatie door de relatief kleine steekproef en de unieke context onmogelijk. Er is immers maar met een klein deel van de vele team- en afdelingsleiders die in het vo werkzaam zijn gesproken. Er is dan ook niet geprobeerd om aan de hand van een representatieve steekproef regelmatigigheden of gedrag te laten zien en hier generaliseerbare uitspraken over te doen. Juist de verschillen in betekenisgeving in rol, takenpakketten en opvattingen omtrent goed onderwijs staan centraal. Daarom is voornamelijk gekeken naar theoretische generalisatie. Hoewel de context-specifieke bevindingen niet overdraagbaar zijn naar andere situaties, zijn de patronen die eronder liggen dat wel. De bevindingen omtrent voorwaarden voor middenmanagers om te presteren op strategisch niveau kunnen bijvoorbeeld handvatten bieden voor de toepassing op middenmanagers in vergelijkbare contexten. Deze patronen zullen zich in andere contexten mogelijk op een andere wijze manifesteren, maar brengen wel inzichten mee over het onderwerp en bieden input voor vervolgonderzoek. Op deze manier is getracht door middel

van de bevindingen een bijdrage te leveren aan wetenschappelijke theorieën door aansluiting en aanvulling. Dit sluit aan bij de academische doelstelling van het onderzoek.

4. Resultaten

De gesprekken met team- en afdelingsleiders hebben geleid tot een rijkheid aan informatie en denkbeelden, waaruit een selectie is gemaakt voor deze rapportage.

Om een zo goed mogelijk beeld weer te geven van de werkzaamheden van team- en afdelingsleiders en de betekenis die zij geven aan hun rol, worden de resultaten beschreven aan de hand van vier thema's. Dit hoofdstuk start met het eerste thema waarin een korte *kennismaking* plaatsvindt met de persoon achter de functie (4.1). Naar voren zal komen wie zij zijn, hoe zij op deze plek terecht zijn gekomen, wat hen beweegt om deze functie te bekleden. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de *functie* (4.2). Achtereenvolgend besteden we aandacht aan wat wordt verstaan onder de bijbehorende functietitel en de positie die zij bekleden binnen de organisatiestructuur; de rol die zij voor zich zien in de school en hun visie op leidinggeven; de taken die zij vervullen; en de omgang met de verdeling van de beschikbare tijd. Vervolgens wordt er weer uitgezoomd op het niveau van de school. Hierbinnen wordt met de respondent gereflecteerd op het begrip *PSO* (4.3). Welke stappen er nog te maken zijn om meer professionaliteit binnen de school te realiseren en wat dit vraagt van de team- of afdelingsleider. Tot slot wordt afgesloten met welke *bevorderende of belemmerende factoren* van invloed zijn bij het vervullen van een strategische rol dat past bij een professionele schoolorganisatie (4.4).

Binnen deze hiervoor beschreven thema's is er aandacht voor eventuele overeenkomsten of verschillen tussen bevraagde respondenten. De citaten dienen ter verduidelijking en onderbouwing van de betreffende bevindingen. Deze zijn anoniem weergegeven door middel van de letter R (respondent) en een nummer. Om ervoor te zorgen dat de middenmanagers ook niet te herleiden zijn aan de hand van het geslacht is ervoor gekozen om alle respondenten met een oneven getalsaanduiding als vrouw te kwalificeren en de overige respondenten als man. Elk thema sluit af met een korte samenvatting en conclusie.

4.1. De persoon achter de functie

Binnen dit thema wordt aandacht besteed aan de middenmanager als persoon. Beschreven wordt hoe zij in deze functie terecht zijn gekomen en wat hen drijft om het vak te beoefenen.

4.1.1. Loopbaanachtergrond

Wat opvalt is dat elke respondent zijn of haar loopbaan is begonnen als docent. De functies die meerdere keren zijn genoemd is die van docent aardrijkskunde, docent Nederlands en docent lichamelijke opvoeding. Bovendien hebben een aantal van de gesproken middenmanagers hun verleden in het primair onderwijs liggen. Over het algemeen begint men als 'docent met taken' en krijgt men vanuit die functie steeds meer taken en verantwoordelijkheden. Zo beschrijven meerdere middenmanagers dat zij op een school zijn begonnen als stagiaire en vanuit daar steeds verder zijn door gegroeid.

Nou, ik zit hier 31 jaar. Dus ik ben vergroeid met de school zeg ik altijd. In die tijd heb ik alle taken gehad, behalve conciërge. Ik heb jarenlang coördinator 1 en 2 gedaan. Dan deed ik vooral de leerlingenzaken, dus nog niet personeelszaken. (...) En toen de taak kwam met vooral de personele kant erbij toen heb ik gezegd van: 'Nou ja, dan wil ik dat heel graag doen.' – R6

Zo wordt de functie van leerling-coördinator meerdere keren genoemd als functie waarin meer verantwoordelijkheden werden gekregen. Andere functies die deze middenmanagers in het verleden hebben gedaan, naast hun rol als docent, zijn: voorzitter van de MR,

vertrouwenspersoon, kernteamvoorzitter, sectievoorzitter en zorgondersteuner. Vaak 'rollen' zij vanuit die positie in de functie van team- of afdelingsleider. Binnen de taken die zij in het verleden verrichtten, hebben zij zich dermate geprofileerd dat zij in aanmerking kwamen voor een leidinggevende functie.

"Toen ben ik als docent binnengekomen en werd na een tijdje aan mij gevraagd van: 'Goh zou dit niet wat voor jou zijn?' (...) en toen ben ik daar dan ook in gegroeid." - R1.

Een ander beschrijft dat hij in eerste instantie de functie tijdelijk had overgenomen wegens ziekte van een collega en dat dit dermate beviel dat hij dit wilde continueren (R14). Het overgrote deel van de respondenten is via verschillende taken binnen de eigen schoolorganisatie doorgegroei. Een ander deel heeft gericht gesolliciteerd bij een andere school om die stap naar middenmanagers te kunnen maken. Een verklaring voor dit feit ligt bijvoorbeeld in het gegeven dat er op de eigen school geen mogelijkheden waren om door te groeien. Zo kreeg een respondent via een aanbeveling van de toenmalige rector de mogelijkheid om de stap naar middenmanager op de huidige school.

"Toen kwam deze plaats vrij. En zij werd gebeld van: Ken je nog iemand? En toen heeft ze mij voorgedragen. Terwijl ze zichzelf dan natuurlijk ook mee in de vingers snijdt. (...) Dus ja, op die manier ben ik hier ook naar binnen gekomen." - R12

Een ander gaf aan dat zij per toeval in contact kwam met de huidige school en daar gelijk een goed gevoel bij had. Deze school bood een heldere visie op leiderschap en had daarnaast de doorgroeimogelijkheden waar zij naar op zoek was. Dit deed haar besluiten om open te solliciteren naar een leidinggevende functie (R3). Wat in dit voorbeeld naar voren komt is dat de visie van de school op leidinggeven ook een belangrijke factor is. Voor een andere middenmanager was dit de doorslaggevende reden om haar carrière al na één jaar te vervolgen op een andere school.

"Ik was bang dat als ik daar zou blijven dat ik toch wat dingen daarvan over zou nemen en dat wilde ik niet. Zij hadden veel meer een top-down visie op leidinggeven en dat past niet bij mij." - R13

Daarnaast zijn er ook middenmanagers die er bewust voor hebben gekozen om niet binnen een school van docent naar leidinggevende te groeien. Eén van de respondenten zegt hierover dat het haar lastig leek om binnen hetzelfde team een andere rol te bekleden (R13). Zij wilde die stap maken in een nieuwe omgeving en solliciteerde daarom elders.

4.1.2. Motivatie voor het middenmanagement

Hoewel hierboven is beschreven dat een aantal voor de functie zijn gevraagd vanwege hun persoonlijke kwaliteiten, heeft elke respondent een duidelijke motivatie aangaande het vervullen van een leidinggevende rol. Het merendeel wil graag iets voor een ander betekenen. Zij geven aan vanuit deze positie een ander verder te willen helpen in zijn of haar taak, en daarmee bij te dragen aan een beter onderwijs.

"Ja misschien wel een beetje idealistisch, maar voor de klas kun je iets betekenen voor die klas, maar ik dacht: als ik afdelingsleider word, dan kan ik iets betekenen voor een veel grotere groep. Dat ik een grotere bijdrage kan leveren voor een grotere groep leerlingen dan wanneer ik alleen docent aardrijkskunde voor mijn eigen klassen ben." - R13

Naast deze verbreding in reikwijdte lijkt voornamelijk de mate van invloed die een middenmanager heeft op het leven van de medemens een rol te spelen. Zo zijn er meerdere die het hebben van invloed of zeggenschap naar voren brengen als voornaamste drijfveer om te kiezen voor het middenmanagement.

“Dus invloed op een mensenleven, maar ook op het leven van een leerling. (...) Om samen ‘s ochtends te bedenken: Waar kom ik mijn bed voor uit, waar krijg ik energie van? (...) Ik ben ook wel holistisch, dus ik doe ook wel dingen voor een hoger doel.” – R3

Daarbij geeft een groot deel aan dat zij die mate van invloed voornamelijk graag inzetten bij het vernieuwen en verbeteren van het huidige onderwijs via docenten of teams.

“Ik wilde eigenlijk vooral dat we in een team samen aan nieuw onderwijs gingen bouwen. (...) En dat was de reden waarom ik graag teamleider wilde worden, want dan kun je daar samen aan gaan bouwen. Niet alleen vanuit een vak, maar vanuit mensen”. – R4

De meest genoemde motivaties hebben over het algemeen te maken met de voldoening die het werk met zich meebrengt wanneer het resultaat oplevert. Echter zijn er ook redenen genoemd die betrekking hebben op het werkproces. Zo doen de werkzaamheden van een middenmanager beroep op andere kwaliteiten dan die van een docent. En is bijvoorbeeld de omgang met volwassenen iets wat middenmanagers aanspreekt.

En toen dacht ik van hé wacht even, dat met die kinderen dat vind ik heel leuk, maar ik vind het ook heel erg leuk om met volwassenen... Om ze aan te zetten, of mee te praten, te klankborden et cetera. – R12

Naast de verschillende motivaties om bij te dragen aan het onderwijs voor een ander, noemen een aantal middenmanagers ook persoonlijke motieven. Op die manier is het ontwikkelen en vormgeven van beleid voor sommigen erg aantrekkelijk. Anders dan de werkzaamheden van een docent vraagt een functie als middenmanager om meer denkvermogen en samenwerking.

“Dat je dus niet alleen aan de doe-zijde zit, maar dat je ook verder kan denken, groter kan denken. Van hoe zou het anders kunnen, beter kunnen, met elkaar erover nadenken.” – R11

Een ander argument wat naar voren wordt gebracht betreft de persoonlijke behoefte om te blijven leren door nieuwe uitdagingen aan te gaan. Zij gaven aan dat de eigen ontwikkeling toch wel een belangrijke beweegreden vormde om te kiezen voor de functie van team- of afdelingsleider.

“Ik dacht wel: ‘ik kan het onderwijs beter maken met die visie op leren die ik heb (...)’, maar het was vooral mijn eigen wens om weer verder te ontwikkelen.” – R9

Een andere middenmanager benadrukte zelfs dat dat voor haar het allerbelangrijkst is. Zij gaf aan snel verveeld te zijn, en dat de behoefte aan uitdagingen om te ontwikkelen voor haar een absolute voorwaarde is om gemotiveerd aan het werk te zijn.

“Als dat er niet inzit of als die ruimte er niet is, dan vlieg ik wel uit.” – R3

4.1.3. Conclusie

Te zien is dat alle gesproken middenmanagers doorgroeid zijn van docent naar leidinggevende, omdat zij hun invloed, op mensen en het onderwijs, wilden vergroten en

verbreden. Opvallend is de sterke wil om het onderwijs beter te maken voor de leerling en docenten en dat die betekenisgeving de reden is om voor deze functie te kiezen. De ambities zijn hoog, soms zelfs idealistisch of holistisch van aard. Ook is opmerkelijk dat een groot deel van de respondenten niet alleen ontwikkelingsgericht is naar hun omgeving, maar ook ten opzichte van zichzelf. De betekenis die zij geven aan en hun professionele ontwikkeling is een belangrijk motief om voor deze functie te kiezen

4.2. De functie zelf

In dit deel van het onderzoek is gekeken naar de functie. Waar houden middenmanagers in hun dagelijkse werkzaamheden zich mee bezig? Welke overwegingen maken zij tijdens de uitvoering van hun taken? En waar zitten eventuele verschillen en overeenkomsten? Allereerst wordt begonnen met een algemene verkenning van de functie, wat wordt vervolgd door een nadere verdieping op taken, opvattingen en ervaringen.

4.2.1. Functietitel

De functie van middenmanagers kent op VO-scholen vele benamingen. In dit onderzoek zijn er gesprekken gevoerd met een conrector, een onderwijsteamleider en verschillende team- en afdelingsleiders. De formele positie binnen de school is nagenoeg gelijk: deze persoon geeft leiding aan een groep docenten, individueel of in groepsverband, die verbonden zijn aan een afdeling in de school. Daarentegen verschilt de invulling van deze functie per school, zonder dat dit gekoppeld is aan een functiebenaming. Opvallend is dat meerdere respondenten aangeven dat ze die titel ook niet zo belangrijk vinden, omdat ze zich er niet zo mee identificeren.

“Bij de andere school heette het afdelingsleiders en toen kwam die hele discussie op gang van: ‘Ben je nou een teamleider of een afdelingsleider?’. Jongens, what ‘s in a name?! Beslis wat en dan zetten we dat op het studiekaartje. We hebben daar helemaal niks mee, met hoe we heten. En toen is het afdelingsleider geworden.” – R6

Een van de teamleiders benadrukt dat zij zich meer een schoolleider voelt, vanwege het gegeven dat haar verantwoordelijkheden verder reiken dan de grenzen van de betreffende afdeling.

“Als schoolleider hier heb je de integrale verantwoordelijkheid voor de hele school. Dus ik geef niet leiding aan een of twee personen. Ik ben in de hiërarchie direct leidinggevende voor 30 personen, maar dat betekent alleen dat zij zich bij mij ziekmelden en dat ik daar ontwikkelgesprekken mee heb. Dat wil niet zeggen dat als er op een andere plek wat aan de hand is dat het niet mijn verantwoordelijkheid is.” -R7

Blijkbaar zegt de benaming een aantal respondenten niet zoveel, en wordt de functietitel door velen meer gezien als een formaliteit. De vraag aan wie men dan leiding geeft is wat dat betreft interessanter. In de meeste gevallen zijn dat mentoren van een afdeling, een aantal docenten die lesgeven binnen die afdeling en in een enkel geval een aantal onderwijs ondersteunende personeelsleden. Opvallend dat elke school weer een andere verdeling maakt. Zo zijn er afdelingen ingedeeld op leerjaar, onder- of bovenbouw, op leerniveau of een combinatie van beide. Een respondent benadrukt dat deze laatste vorm niet altijd prettig werkt.

“Of je nou in 2 mavo lesgeeft, of drie of vier mavo of in Gymnasium TTO dat is gewoon iets anders. Dus die mensen die zitten wel in één team, maar die hebben eigenlijk niet zoveel met elkaar te maken.” – R9

Op de scholen verschilt het aantal personeelsleden die gekoppeld zijn aan de respondenten van 11 tot en met 30 personen, afhankelijk van de organisatiestructuur, overige (les)taken en verantwoordelijkheden. Wat nog meer opvalt is in dat de afdelingen, waar middenmanagers verantwoordelijk voor zijn, niet alleen docenten lesgeven die onder de desbetreffende team- of afdelingsleider vallen.

Er is altijd een ideaal percentage, maar de vakgroepen verdelen zelf de lessen. Dus het is niet altijd zo dat de docenten in mijn team ook de lessen verzorgen aan die klassen. Hierdoor zullen de teamsamenstellingen weleens veranderen, maar dit gebeurt niet heel rigoureuus. – R13

4.2.2. Rolopvatting

Respondenten reageren verschillend wanneer er gevraagd wordt naar hun rol in de school. Zo gaf het merendeel van de respondenten aan dat zij in hun functie een belangrijke rol hebben te vervullen voor docenten.

“Ik ben er voor de docenten. En dat is mijn rol. (...) Onderwijs vormgeven, zodat docenten in ieder geval aan bepaalde randvoorwaarden kunnen voldoen om zo goed mogelijk onderwijs te kunnen vormgeven. En ik ben er om het aan te sturen. Maar tegelijkertijd om kwaliteit te bewaken. Om mee te nemen wat er in de wereld gebeurt, zodat dat ook in die school moet worden meegenomen. Maar ik ben wel teamleider in eerste instantie voor docenten.” -R4

Ook bij andere rolformuleringen is te zien dat de focus ligt op het begeleiden van docenten. Wel bestaan er verschillende opvattingen over wat nodig is om iets voor een docent te kunnen betekenen. De een doet dit door mensen met elkaar te verbinden, zodat verschillende visies over onderwijs samensmelten tot een collectieve gedachte en een positief klimaat te creëren.

“Ja, ik ben degene die eigenlijk verbindt en bouwt, luistert naar wat en ook ziet wat er gebeurt binnen de school en aan de hand daarvan ook weer de vragen gaat stellen.” – R15

Een ander ziet zichzelf als filter tussen de directie en docenten, zodat docenten zich kunnen focussen op hun werk en het leven daar omheen.

“Ik verbind niet maar alles met elkaar, omdat ik mijn docenten weleens spaar. (...) Ik verlang van je dat je overdag de onderwijsprofessional bent. ‘s Avonds ben je er voor je partner, voor je kinderen, voor je hobby, voor alles. Ik verwacht geen 24/7 mentaliteit. Sterker nog, ik raad het je af.” – R3

Een opmerking die vaker naar voren komt is dat respondenten het belangrijk vinden om het personeel een luisterend oor te bieden en hen daarbij te ondersteunen in hun werk als docent.

“Dat ik goed luister naar wat er leeft, contact vind ik belangrijk, eigenlijk hetzelfde als wat in de klas belangrijk is.” – R9

Sommige respondenten geven aan dat zij bereid zijn om daar heel ver in te gaan. Zo vertelt een middenmanager bijvoorbeeld dat hij van betekenis heeft kunnen zijn bij het verwerken van een scheiding van een van zijn teamleden. Ook docenten met kleine kinderen worden een aantal keer als voorbeeld genoemd om hun betrokkenheid te illustreren.

“Als ik dan daar notie van heb dan kan ik mijn collega daarin ondersteunen, omdat ik weet dat ie de halve nacht wakker heeft moeten blijven vanwege het pasgeboren kind. En ik ben ervan overtuigd, dat wanneer je dat doet, dat iemand dan ook loyaal wordt naar de organisatie, maar ook loyaal wordt aan zijn eigen taakopvatting”. – R1

Een groot deel van de respondenten zet daarom heel bewust in op relatie met personeelsleden. Zij geven aan te willen weten wat er onder de docenten speelt, zodat zij daarop kunnen anticiperen. Meerdere keren wordt het belang van zichtbaarheid naar voren gebracht. Dit doen zij door vaak op school te zijn, koffie te drinken met docenten, hen te complimenteren, door de school te lopen en de deur van hun kantoor open te laten.

“Ik ben zichtbaar, toegankelijk, ik denk mee.” – R15

Opmerkelijk is dat een aantal meer ervaren respondenten aangeven dat zij door de jaren heen anders naar hun rol zijn gaan kijken. Zij beschrijven het verschil tussen coördineren en leidinggeven en zien dat zij daar een andere betekenis aan hebben gegeven.

“Een opdracht geven kan iedereen, maar het gaat er juist om dat je met elkaar een situatie creëert waarin iedereen zich ontwikkelt en dat kan alleen als je de mensen kent.” – R7

Waar zij in eerdere jaren meer een sturende rol innamen, stellen zij zich nu meer coachend (R3) of dienend (R6) op. Deze respondenten geven aan dat het te maken heeft met de ontdekking wat effectiever werkt en daardoor hun visie hebben aangepast.

“Vroeger had ik het idee van ‘het moet zo’, en dat idee van moet zo ben ik steeds meer loslaten, omdat de mensen zelf formuleren waar het naartoe moet en hoe het moet gaan, maar dan moeten ze daar wel de kans voor krijgen. Daar zie ik mijn rol dan in”. –R1

Ook is opmerkelijk dat de middenmanagers die de functie al langer bekleden zich minder dan voorheen met leerlingenzaken bemoeien.

“Toen was ik meer een supermentor dan een afdelingsleider.” – R6

Deze respondent bedoelt hiermee dat hij in het verleden veel taken van docenten en mentoren overnam wanneer deze complexer werden. In dit kader wordt de term ‘eigenaarschap’ veel genoemd, waarmee wordt bedoeld dat docenten eigenaar zijn van hun eigen werk en de bijbehorende verantwoordelijkheden op zich nemen. Anderen benadrukken dat het tevens de rol is van een middenmanager om ruimte te creëren voor docenten om hun rol te kunnen pakken als onderwijsverlener om zijn of haar vak uit te kunnen voeren (R6, R2).

Echter komt snel naar voren dat de functie van middenmanager meer behelst dan het omzien naar en het stimuleren van personeel. Zo waren er paar respondenten die aangaven dat zij er ook zijn om de school draaiende te houden.

“Zorgen dat het draait. Zorgen dat loopt. Ja. Op allerlei vlakken: op leerlingenzaken of op organisatorische zaken.” – R2

Bij deze laatste opdracht, het draaiende houden van de school, ligt volgens sommigen de nadruk. Zij spraken over het bewaken van orde en rust en het overeind houden van de school, vanwege verbouwingen, vele personeelwisselingen of de wisseling van rector (R5, R8, R10).

4.2.3. Taken

Wanneer er dieper ingegaan wordt op de taken die de respondenten vervullen, worden er in rap tempo vele werkzaamheden opgenoemd: projecten leiden, problemen oplossen, grote lijnen uitzetten, nadenken over onderwijs, kwaliteitseisen bepalen, doorstroomcijfers analyseren, e-mails beantwoorden, gesprekken voeren, activiteiten organiseren, roosters aanpassen, conflicten hanteren, leerlingen straffen, vergaderen, formatieplannen maken, zorgleerlingen bespreken, toelatings- en voorlichtingsactiviteiten, gesprekkencycli, zieke personeelsleden begeleiden etc. En hiermee is de lijst nog niet compleet.

“Van het laagste tot het hoogste punt als teamleider. (...) En dat kan zijn dat de leerling gevallen is met de fiets. (...) Maar de laatste tijd ben ik ook bezig met onderwijsontwikkeling. En daartussen zit heel veel. Huilende collega’s die binnenkomen. Of een leerling die ziek thuis zit. (...) Of iemand moet een aangepast rooster (...) Ouders die aan de bel trekken. Weet je, dat soort dingen. Heel divers.” – R3

Ook geeft een groot deel van de respondenten, naast hun werkzaamheden als middenmanager, les.

“Ik geef les. En dat vind ik ook goed. Daar sta ik achter. En ik doe dat met plezier. Dan ben je bijna meewerkend voorman. Dus ik weet wat er speelt. Ik ken mijn leerlingen.” – R3

Bij de meeste respondenten is deze taakomvang klein. Desalniettemin hebben twee respondenten een wat grotere lestaak van 8 tot 14 lessen in de week, wat ongeveer een halve werkweek behelst. Hoewel de lesgevende respondenten dit over het algemeen een meerwaarde vinden voor de uitvoering van hun rol als leidinggevende, wordt de combinatie van lesgeven en leidinggeven niet altijd als prettig ervaren (R2, R13, R14). Een middenmanager legt uit dat ze een vak geeft waarbij ze het geluk heeft weinig nakijkwerk te hebben. Wel merkt ze op dat ze in praktijk maar weinig tijd overhoudt voor het voorbereiden van een les.

“Maar lesgeven dat is wel, ja dat komt soms op de laatste plaats. Dat is eigenlijk niet wat je wil, want je wil ook een goed voorbeeld geven aan je collega's dus dat is in dubio.” – R9

Schoorvoetend gaf een respondent toe dat dat het hoofd soms te vol zit met andere zaken en dat het lesgeven dan echt even niet uitkomt. Hierbij vertelt hij dat het soms echt even teveel is en dan denkt: ‘Shit, ik moet lesgeven’ (R2). Dat is overigens precies de reden waarom andere middenmanagers geen les meer geven.

“Lesgeven kun je op een gegeven moment beter aan anderen overlaten.” – R7

Waar de middenmanagers geen lesverantwoordelijkheden hebben, dragen zij wel verantwoordelijkheden voor andere taken. Een grote taak die bij meerdere respondenten naar voren kwam is die van voorlichting en toelating van nieuwe leerlingen. Eén van de gesproken middenmanagers gaf aan dat dit zeker wel 40% van zijn baan betrof.

Om de gesprekking meer richting te geven en een beter inzicht te krijgen in de leidinggevende werkzaamheden van middenmanagers, is ervoor gekozen om dieper in te gaan op vier thema’s: (1) organisatorische taken, (2) leerlingenzaken, (3) personeelszaken en (4) onderwijsontwikkeling.

Schoolorganisatie

Met organisatorische taken werden de werkzaamheden bedoeld waarbij men zaken moest regelen of plannen. Taken die respondenten onder dit thema naar voren brachten waren bijvoorbeeld: het organiseren van excursies, voorlichtingsavonden of de maatschappelijke stage; het aanpassen van individuele roosters; cijferlijsten controleren en docenten hierover berichten; openen en sluiten van examens; het open huis voorbereiden; de roostermakers aansturen en ga zo maar door. Dus met deze term worden de activiteiten ten gunste van het in goede banen leiden van de schoolorganisatie bedoeld.

“Dat zit er wel bij. Nee, we hebben geen jaarlaag-coördinator. Dus het coördinerende werk doen wij ook.” - R6

Leerlingenzaken

Ten tweede is met de respondenten gesproken over leerlingenzaken, wat alle werkzaamheden betrof die contact met leerlingen of ouders met zich mee brachten. Onder dit thema vielen, volgens de respondenten, taken die de mentor taken overstijgen. Hierbij valt te denken aan het omgaan met eruit gestuurde leerlingen, straffen, bijbehorende oudergesprekken, leerlingenzorg, omgaan met klachten etc.

“Vandaag is er bijvoorbeeld een steen door de ruit doorgedaan. Nou, dan zit leerling hier bij mij. Daar heb ik een gesprek mee, ik bel die ouders op, de leerlingen gaat dan naar huis en maandagochtend zitten die ouders hier.” – R1

Personeelszaken

Het onderwerp personeelszaken gaat over HRM, de activiteiten die docenten ondersteunen en versterken. Dit punt is wat uitgebreider besproken, omdat dit direct verwijst naar het leidinggeven aan een team of individuele personeelsleden. Alle respondenten geven aan te werken met een gesprekkencyclus, wat wil zeggen dat zij volgens HRM-beleid op structurele basis functionerings- of ontwikkelgesprekken trachten te voeren met hun personeelsleden. De inhoud en de vorm van deze gesprekken verschilt per school. Zo zijn er scholen die cycli hebben van een jaar, maar ook scholen waarbij de cyclus verspreid is over meerdere jaren. Desondanks bestaat deze cyclus vaak uit de volgende onderdelen: een startgesprek, een lesbezoek en een functionerings- of beoordelingsgesprek. De thema's die in deze gesprekken naar voren komen zijn heel divers. Sommige van de bevroagde middenmanagers voeren gesprekken met een wat open karakter.

“Wat beweegt jou? Waarom ben je docent? Wat wil jij bereiken daarin? Je komt alles tegen van mensen.”- R1

Anderen werken via een bepaald format, waarbij thema's besproken worden als ambities, scholing en ontwikkeling, dagelijks functioneren, evaluatie van het lesbezoek en elkaar bijpraten en op de hoogte houden. Tevens was één respondent die standaard, naast de gesprekkencyclus, eens in de twee à drie weken een coaching gesprek van een half uur houdt met elk personeelslid (R14).

Naast de formele contactmomenten beschrijven respondenten ook tal van informele gesprekken. Een aantal gesproken middenmanagers geven aan weleens buiten te wandelen met een van hun personeelsleden (R3, R5, R13). Verder wordt er ook veel aandacht besteed aan docenten die daar meer behoefte aan hebben. In dat kader geven respondenten aan dat je sommige docenten minder spreekt, en anderen juist veel frequenter even binnen lopen. Issues die dan besproken worden gaan over problemen met leerlingen, sparren over het werk, ziekte of privéaangelegenheden. Soms is dit contact heel intensief.

“Ik heb haar begeleid toen ze in scheiding lag. En gewoon echt wekelijks gesprekken gehad. Ik had een paar jaar daarvoor ben ik zelf gescheiden dus dan weet je precies van: ‘Welke stappen moet je lopen?’”- R6

Onderwijsontwikkeling

Het vierde thema, onderwijsontwikkeling, betroffen activiteiten aangaande het formuleren van een onderwijsambitie en het uitstippelen van een route richting toekomstig onderwijs. Concrete activiteiten waar middenmanagers zich mee bezig houden betreffen onder andere het uitdenken van grote lijnen, formuleren van beleid, het organiseren van ontwikkelmomenten en het vormgeven van eigen professionele ontwikkeling. Opmerkelijk was dat alle respondenten aangaven dat er op het moment veel beweging plaatsvindt in de school.

“De laatste tijd ben je ook bezig met onderwijsontwikkeling. In de zin van: ‘we gaan het [onderwijs] helemaal omgooien’. We gaan het helemaal aan de kant zetten en opnieuw doen.” – R2

Vaker is aangegeven dat de school, en zo ook de functie van de respondent, in een transitieperiode zit. De gedachte om het onderwijs anders aan te pakken, speelt in veel hoofden van de respondenten. Via werk- of stuurgroepen worden nieuwe scenario's uitgewerkt (R5), docenten die op bepaalde innovatieve punten aan het pionieren zijn krijgen de kans om hun ontwikkelingen te presenteren (R4) en vele afdelingsplannen worden jaarlijks geformuleerd.

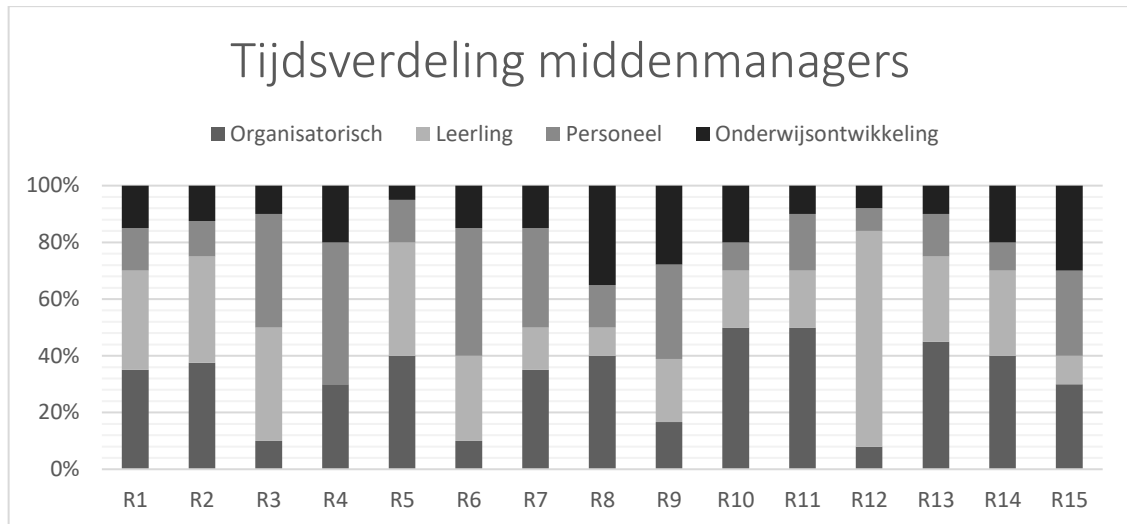
“We zitten bij elkaar om na te denken over leerlingbegeleiding. We geven vorm aan de werving van nieuwe leerlingen, dus nadenken over de invulling van de open dagen. Dus wel met dingen die te maken hebben met de toekomst van het onderwijs hier op school.” – R4

Veranderingen die respondenten naar voren brachten waren: het gebruik van laptops in de klas (R5), invoering van een 70-minutenrooster (R6), werken met weektaken (R1), gepersonaliseerd leren (R8) en de organisatie van zelfsturende teams (R3, R6). Op veel scholen worden scholingsmiddagen georganiseerd om dit vervolgens een kwaliteitsimpuls te geven. Ook spreken middenmanagers over visitatie op andere scholen (R4, R8, R6, R14, R15). Zo zijn een aantal afgevaardigden zelfs naar het buitenland geweest om onderwijsinspiratie op te doen. Landen die in dit verband genoemd werden waren Zweden, Schotland en Amerika.

4.2.4. Tijdsverdeling

Nu alle taken zo zijn opgesomd, lijkt de functie onbegonnen werk. Echter besteed niet elke middenmanager evenveel tijd aan deze taken. Hoewel nagenoeg alle respondenten aangeven dat het leidinggeven aan docenten hun hoofdtaak is, geeft maar een klein deel aan dat zij hier ook de meeste tijd aan besteden. Tijdens de gesprekken is aan de respondenten gevraagd hoe de verhoudingen liggen binnen hun dagelijkse werkzaamheden tussen organisatorische taken, leerlingenzaken, onderwijsontwikkeling en personeelszaken.

In de onderstaande grafiek is te zien dat er een enorme variatie bestaat in hoe respondenten omgaan met de beschikbare tijd. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit enkel gaat over de dagelijkse middenmanagementtaken binnen de school. Wat niet meegenomen is zijn de overige taken, zoals lessen en overige toegewezen portefeuilles.



De bevroegde middenmanagers die tevreden zijn met hun tijdsverdeling investeren relatief veel tijd aan personeelszaken. Velen geven aan dat dit zo is, omdat zij hiervoor kiezen.

“Ik denk dat personeel, als je je daarop focust, als je die voldoende faciliteert, dan zorgen die er wel voor dat, ik geloof dat zij de knowhow en de visie hebben op onderwijsontwikkeling en onderwijsorganisatie. (...) Het eigenaarschap moet bij die docent zitten en ook bij de leerling uiteraard. Als dat geregeld is, dan is de rest eigenlijk wel makkelijk.” – R3

Een andere respondent krijgt de mogelijkheid om veel tijd in personeel te investeren door de aanwezigheid van een leerling-coördinator (R4). Deze leerling-coördinator neemt alle leerlingenzaken op zich en een groot deel van de bijbehorende organisatie, waardoor de respondent in kwestie meer tijd kan besteden aan de overige taken. Ook zijn er scholen waarbij juist het organisatorische deel bij een ander is gelegd (R6, R9, R12, R14), bijvoorbeeld voor het maken van schema’s of organiseren van ouderavonden. Andere verklaringen omtrent de bestaande tijdsverdeling liggen in het gegeven dat er omtrent bepaalde portefeuilles afspraken zijn gemaakt.

Desalniettemin is niet iedereen tevreden met de verdeling zoals die is. Men geeft aan dat bepaalde tijdsverdelingen zelfs onwenselijk zijn, maar dat verschillende factoren hierbij van invloed zijn. Er zijn respondenten die maar een klein deel van hun baan inzetten ter versterking van het personeel. Ondanks het bestaan van afspraken omtrent de gesprekkencyclus geven meerdere middenmanagers aan dat zij hier lang niet altijd aan toe komen. Een van de respondenten vertelde dat op haar vorige school er docenten waren waarbij een leidinggevende al 30 jaar niet was langs geweest. Haar lukt het ook niet om elk jaar de cyclus te doorlopen (R13). Zo zijn er meerdere respondenten die aangeven dat de wens groot is om hier meer tijd aan te besteden, maar hier in werkelijkheid nauwelijks aan toe komen.

Nou ja kijk, in ons personeelsbeleid zeggen we dat we iedereen om de drie jaar meenemen in de functioneringsgesprekken. En dat is de eerste twee jaar wel goed gegaan.” – R5

Natuurlijk zijn er ook leidinggevendenden die wel ieder jaar alle gesprekken voeren. Een middenmanager legt uit dat ze hierbij erg moet waken voor de ‘waan van de dag’. Wanneer ze de planning van de gesprekken niet goed regelt, komt er vaak wat tussen (R15).

Ook valt in de grafiek op dat maar een heel klein deel van de beschikbare tijd besteed wordt aan het bijdragen aan of stimuleren van onderwijsontwikkeling in de school. Het merendeel van alle respondenten geven aan hier veel te weinig in te kunnen betekenen.

“Dan denk ik vaak voor onderwijsontwikkeling moet je meer rust in je hoofd hebben. Je moet weten waar je nu staat. (...) En, welke stappen moet je daarin inzetten? Wat is verstandig met het team?” – R1

Een ander argument dat een respondent aandraagt betreft de ruimte om samen te werken aan ontwikkelprojecten. Een van de gesproken middenmanagers verwijst naar de volle lesroosters van docenten, waarbij het soms lastig is om bij elkaar te komen. Waar sommige teams één keer in de twee à drie weken bij elkaar komen, zien anderen elkaar maar één keer per kwartaal. Toch zijn er ook middenmanagers die toegeven dat het een kwestie is van het stellen van prioriteiten. Ontwikkeldoelen zijn vaak minder helder geformuleerd, waardoor ze eenvoudiger vooruit zijn te schuiven.

“Ja, dat is dus omdat dat lange termijn doelen met zich meedraagt. En ik merk zelf dat korte termijn doelen dan eerder prioriteit krijgen. Dus dat wordt dan toch gezien, ook door mij zelf, als urgent en belangrijk. Terwijl dit, die onderwijsontwikkeling, enorm belangrijk is. Hier heb ik zelf voor gekozen, dit is wat ik wil. En waarvoor ik iets wil betekenen. Maar ja, zo’n laatste schooldag, oh, dat is volgende week, dan moeten we nu... En dan merk je dan toch dat je dan eerder wordt opgezogen in korte termijn doelen.” – R4

Echter zijn er drie uitzonderingen op deze regel. Er is er één respondent die wel meer tijd besteed aan het initiëren en verbeteren van het gegeven onderwijs. Daarbij geeft zij aan dat zij in haar werk zeer ontwikkelingsgericht is en dat alles wat zij doet, zowel op personeels- als organisatieniveau, gericht is op beweging. Zij vertelt dat die drie elementen (schoolorganisatie, personeelsbeleid en onderwijsontwikkeling) voor haar eigenlijk in elkaar overlopen door de ontwikkeling voorop te zetten.

“En met name dat stukje onderwijsontwikkeling heb ik me de laatste jaren wel op ingezet en ook de rol van het team, wat verwacht je dan van het team en welke professionaliteit, dat ging eigenlijk zo vanzelf.” – R15

Een andere respondent geeft aan dat onderwijsontwikkeling in de portefeuille zit van een andere afdelingsleider. Dit wil niet zeggen dat hij daardoor nooit met onderwijsontwikkeling bezig is, maar het verklaart wel waarom deze persoon niet de behoefte voelt om hier meer tijd aan te besteden (R6). Een derde middenmanager benadrukt dat het haar rol is om voornamelijk de kaders goed neer te zetten door het proces vorm te geven, zodat anderen, bijvoorbeeld docenten, in staat gesteld worden het onderwijs verder te ontwikkelen (R7).

Waar menig middenmanager relatief wel veel tijd aan besteed is aan leerlingenzaken, zo kwam in de gesprekken naar voren. Sommigen geven aan dat het logisch is om veel tijd te investeren in leerlingen, omdat zij dit vinden passen bij de betekenis die zij geven aan de rol als middenmanager. Zo vertelde een respondent dat hij het belangrijk vond dat leerlingen altijd bij hem terecht konden voor vragen, zodat hij op deze manier de boel draaiende kon houden (R2). Een aantal anderen lieten zien dat zij veel tijd staken in leerlingenzaken, doordat de taken die leerlingen betreffen nu eenmaal veel tijd kosten. Vaak brengen deze werkzaamheden vele tijdrovende handelingen met zich mee, waardoor er weinig tijd overblijft voor zaken die de respondent belangrijk acht (R13).

Zo was er ook een respondent die aangaf het grootste deel van zijn tijd bezig te zijn met het uitdelen en afhandelen van straffen.

Dat zijn ongeveer 400 in een jaar. Ja dat is echt belachelijk. Ik kan een kastje opentrekken en dan zie je gewoon een stapel. Een deel van de docenten die lost dat zelf op, of het komt naar mij. (...) Dat hoort er gewoon bij. Dus dan accepteer ik dat ook. En tegelijkertijd vind ik ook dat docenten meer hun verantwoordelijkheid moeten nemen dat ze het zelf moeten kunnen oplossen. Want dit is te makkelijk: alsjeblieft. Als ik er op de gang loopt en een docent hierop mij: ja deze is voor jou want hij luistert niet naar mij.” – R12

En tot slot zijn er ook respondenten die de omgang met leerlingen en de leerlingenzorg daar omheen heel prettig vinden om te doen (R2, R3, R5, R8, R11, R15), vanwege de voldoening die het hun geeft. Deze midden managers kiezen bewust of onbewust om tijd te investeren in contact met de leerling. Voor anderen is het ook soms een kwestie van controle. Twee respondenten gaven aan het soms prettiger te vinden zelf met ouders en kind om tafel te gaan, in plaats van het over te laten aan de mentor (R8, R11). Een van hen legde uit dat ze om die reden een aantal coachgesprekken per week voert.

“Je kan je afvragen, in hoeverre hoort dat bij mij. Afgelopen jaren kwam ik toch heel vaak tot de conclusie op het einde van het jaar dat er verschillend gehandeld was door docenten. (...) En toen dacht ik, ik word niet gelukkig van, en dit is het moment waarop ik kan sturen.” – R11

De vraag is uiteindelijk waarom het een deel van de middenmanagers niet lukt om meer tijd te besteden aan de zaken waarvan middenmanagers aangeven dat deze belangrijk zijn. Een aantal respondenten hebben tijdens de uitleg van het takenpakket hun agenda erbij gepakt. Het viel op dat de week waarin het gesprek plaatsvond helemaal vol gepland stond. Wanneer de respondent verder bladerde naar opvolgende weken werd de agenda steeds leger. Een respondent legt uit dat de agenda snel volloopt met zaken die ertussen komen. Ook andere middenmanagers herkennen dit gegeven.

“Ik plan mijn lesbezoeken in mijn agenda en dan is daar in één keer een vechtpartij. Boem. Weg planning. Dan moet ik het weer op een andere manier inplannen. En zo schuiven de dingen op”. -R1

De argumenten die naar voren worden gehaald door respondenten hebben niet eens zozeer te maken met het soort werkzaamheden, maar in hoeverre zij in staat zijn tijd te spenderen aan activiteiten die verder in de toekomst gelegen liggen. Zo worden leerlingen- en organisatorische zaken dikwijls verkozen boven het investeren in personeel en onderwijsontwikkeling. Waar sommigen de keuze kunnen maken te doen wat zij belangrijk achten, is dat voor anderen niet vanzelfsprekend.

4.2.5. **Omgaan met tijd en tijdsdruk**

Er is maar een beperkte hoeveelheid tijd waarbinnen het werk op een zo goed mogelijke manier gedaan dient te worden. Een groot deel van de respondenten geeft aan meer tijd in het werk te investeren dan dat er op papier voor staat. Zo gaf bijna elke bevraagde middenmanager aan in de avonden te werken. Waar het werken soms beperkt blijft bij het verzenden van een paar mailtjes en het voeren van een kort telefoongesprek met een ouder (R2), zijn er ook leidinggevendenden die meerdere avonden uren aan werkzaamheden verrichten (R6, R8, R15).

“Ik heb niet de rust om hier rustig eens een paar uur achter elkaar te gaan zitten. Dus dat gaat inderdaad in mijn vrije tijd gebeuren.” – R6

Bovendien organiseren scholen ook buiten de schooltijden informatie- en ouderavonden, waarbij de middenmanager veelal aanwezig is (R10). Ook weekenden en vakanties offeren middenmanagers bij gelegenheid op om het werk af te maken. Een van de respondenten vertelt dat ze thuis wat rustiger voor bepaalde dingen kan gaan zitten, zonder het risico gestoord te worden voor leerlingen of collega's. In haar geval is zij zeker drie tot vier avonden volledig aan het werk (R15). Een andere respondent wijst erop dat het werken in de avond haar voldoening geeft om op deze manier de zaken netjes af te ronden (R8). Overdag lukt het haar niet om alle werkzaamheden gedaan te krijgen, waardoor ze er pas op een later moment aan toe komt om taken af te sluiten en een nieuwe to-do-list maakt. Waar de lange werkdagen bij deze respondenten een keuze is, zijn er ook middenmanagers die aangeven dat de combinatie van werkzaamheden op deze manier voor hen niet werkt.

“Ik ben te perfectionistisch. Super verantwoordelijk altijd, dus op het moment dat ik maar een half uur effe lekker in de zon zit voel ik me al meteen schuldig. (...) Of schuldig, maar ik heb daarin zo'n werkethos. En daarmee loop ik mezelf voorbij.” – R5

Een andere respondent heeft ervoor gekozen om ouderschapsverlof op te nemen in ruil voor een omvangrijke lesreductie. Op deze manier probeert de middenmanager in kwestie de tijd die vrijkomt in te zetten voor de leidinggevende taken en verantwoordelijkheden. Toch zijn er ook respondenten die bewust zijn gestopt met overwerken of dit in ieder geval proberen te verminderen.

“Niet omdat ik eraan onderdoor ging, maar omdat het niet effectief is. En toen heb ik in het team veel meer gedelegeerd. En echt een stapje terug gedaan. Ook gezegd: ik werk hier tot halfvijf/vijf uur en niet later dan dat. Ik stuur ook geen e-mails meer, ik lees geen e-mails meer na die tijd en dat was echt een verlichting. En toen begon ik me weleens te vervelen.” – R3

Andere middenmanagers leggen uit dat hard werken ook vaak nieuw werk oplevert. De respondenten beschrijven een situatie waarin docenten geneigd zijn problemen bij hen neer te leggen. Zij stellen dat wanneer je zeer zichtbaar bent en snel ingaat op vragen, het soms als een boemerang tegen je kan werken (R2, R4).

“Het klinkt misschien raar. Maar soms is het beter om mail even twee dagen te laten liggen. Dan is het soms al opgelost.”- R4

Het laatste relevante punt wat respondenten naar voren brengen is het kunnen loslaten van bepaalde werkzaamheden die eigenlijk niet passen bij de rol van middenmanager. Twee respondenten gaven aan dat ze daar een ander voor nodig hadden om hier bewust van te zijn.

“Omdat een collega tegen mij zei: wat handig dat jij dat allemaal doet, maar je bent wel gestoord. En toen hebben we daar een gesprek over gevoerd en toen zei ze: ja maar jij doet zoveel. Jij neemt zoveel dingen van ons over zodra het moeilijk wordt, dat wij op een gegeven moment ook denken van: O [naam respondent] doet het wel.” – R6.

4.2.6. Conclusie

In het voorgaande kwam naar voren dat de functietitel weinig zegt over taken en verantwoordelijkheden die zij vervullen. In de motivatie en de rolopvatting komt de

betekenisgeving vaar voren. Zij hechten waarde aan het belang van de docent en zien het als hun rol om docenten in staat te stellen zo goed mogelijk te functioneren. Echter schept een blik op de dagelijkse werkzaamheden soms een ander beeld. De functie behelst meer dan het leidinggeven aan docenten. Talloze taken en verantwoordelijkheden maken dat veel ondervraagde middenmanagers tijd te kort komen om deze rol te vervullen op een manier die zij passend achten aan de betekenis die zij geven aan hun rol. Waar men tevreden is over de gemaakte tijdsverdeling kan men voldoen aan de rol die zij voor zich zien in de school. Daar waar men de tijdverdeling onwenselijk vindt ervaren anderen een discrepantie tussen de betekenis die zij geven aan de rol en de taken die zij in hun dagelijkse praktijk vervullen. Voornamelijk de taken die rust en tijd vragen om te volbrengen, zoals onderwijsontwikkeling en personeelsmanagement, komen in het gedrang. Dit maakt de tijdsdruk voor diegene hoog, waardoor zij op zoek gaan naar mogelijkheden om toch aan hun eigen standaard en ambities te voldoen.

4.3. De professionele schoolorganisatie

Samen met de respondent is gekeken naar het concept van de professionele schoolorganisatie zoals de vo-raad deze beschrijft. Dit wil zeggen dat het concept is besproken aan de hand van vier kenmerken: wendbaarheid, eigen koers en kernwaarden, schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling. In de eerste plaats is met hen gekeken naar wat zij vinden van dit ideaalbeeld wat hen is geschetst. Vervolgens wordt gereflecteerd op hoe dit concept zich verhoudt tot de situatie op de eigen school en wat dit vraagt van de rol van de middenmanager.

4.3.1. Reflectie op de PSO

Alle middenmanagers konden zich vinden in het idee van een PSO als wendbare ontwikkelingsgerichte organisatie met behoud van eigen koers en kernwaarden.

“Om de leerling nog beter te kunnen bedienen en het onderwijs in Nederland meer naar een hoger plan toe te kunnen trekken. Ja, daar heb je een professionele schoolorganisatie voor nodig omdat op een goede manier te kunnen doen.” – R7

Een ander noemt dit zelfs essentieel voor goed onderwijs (R8). Voornamelijk het formuleren en gezamenlijk uitdragen van een koers en kernwaarden vinden de meeste middenmanagers een belangrijk startpunt om te ontwikkelen.

“Dat is natuurlijk wel het nadeel van onderwijs. Er wordt heel erg gewerkt in vierjarenplannen, en vervolgens word je achterhaald door ‘oh ja we hebben dit nu bedacht, maar eigenlijk vinden we inmiddels wat anders.’ En dan kom je nooit op waar je zou willen komen. Dus het is veel belangrijker om terug te grijpen op je kernwaarden: wat vinden we nou heel belangrijk?” – R11

Juist deze laatste vraag zien de respondenten als waardevol. Een respondent benadrukt dat het onderwijs niet zo flexibel moet zijn dat het onderwijs op elke maatschappelijke hype aangepast moet worden (R13). Een andere middenmanager vult aan dat het belangrijk is om standpunten in te nemen ten aanzien van maatschappelijke ontwikkelingen. Niet alle ontwikkelingen doen ertoe om de school op aan te passen, maar een bepaalde aansluiting is van belang.

“Ja, ik vind het echt belangrijk als je kijkt naar hoe de omgeving verandert, de maatschappij en wat ook binnen bedrijven plaatsvindt, we kunnen als school niet meer zoals 40 jaar geleden onze lessen draaien. Dat kan gewoon niet, je moet aanpassen.” – R15

In dat opzicht gaan wendbaarheid en onderwijsontwikkeling hand in hand. Wanneer onderwijsontwikkeling onderwerp van gesprek is valt op te merken dat menig middenmanager hier een duidelijke visie op heeft. Zo beschrijft een leidinggevende dat onderwijsontwikkeling altijd moet plaatsvinden door middel van voortdurende gesprekken tussen docenten onderling, waarbij het niet eens noodzakelijk is dat daar een leidinggevende bij betrokken is.

“Dat is toch mooi aan onderwijsontwikkeling. Dat moet tussen docenten onderling komen. En dan vergroot je ook die onderling aanspreekbaarheid en krijg je verandering in de cultuur. Dan krijg je kleine succes ervaringen. Ja, dat zou mijn ideaal zijn. En natuurlijk dat er dan ook gesprekken zijn met een direct leidinggevende. Maar niet eentje. Het moet gewoon echt een voortdurend gesprek zijn.” – R12

Aanvullend vertelt een respondent dat wanneer je samen kaders vaststelt, er ruimte ontstaat voor docenten om, individueel of in groepsverband, te kunnen ontwikkelen naar behoefte en ambities. Dat wil dus zeggen dat deze vastgestelde koers en kernwaarden verder gaan dan een formulering in een jaarplan of op de website. Wederom komt in dit verband de term eigenaarschap naar voren. Onderwijsontwikkeling is iets wat je draagt met elkaar en waarbij iedereen zijn verantwoordelijkheden heeft.

“Ja, ik doe lekker mijn werk, dat is niet meer voldoende. Dus spreek je dan maar uit, wat ga je doen met die uren die je hebt gekregen.” – R14

In dat opzicht komen de interpretaties die middenmanagers hebben ten aanzien van onderwijsontwikkeling zeer overeen met het besproken PSO-concept.

4.3.2. Huidige status school

Wanneer de huidige situatie op de school vergeleken wordt met het ideaalbeeld van de PSO levert dit gedifferentieerde uitkomsten. Hoewel alle middenmanagers bepaalde elementen van het concept in de eigen school wel herkennen, geven de meeste middenmanagers aan dat zij daar ook nog stappen in te maken hebben. Voornamelijk over het aanpassingsvermogen van de school zijn zij nog niet tevreden. Zo stellen een aantal respondenten dat de betreffende school niet wendbaar genoeg is (R8, R9, R10, R12, R13). Een middenmanager schetst ter illustratie een situatie waarin zij ook als management hier soms aan bijdraagt.

“Als ik zie hoe hier het managementoverleg is dan worden echt honderd keer dezelfde dingen gezegd. Volgend jaar krijgen we een 60-minutenrooster, daar zijn ze zeven jaar over aan het praten geweest. Ik kan het gewoon niet geloven.” – R9

Een ander legt uit dat het komt door een bepaalde geslotenheid in de cultuur. Zo vertelt hij dat wanneer hij een verandering wil doorvoeren eerst de overige MT-leden moet zien te overtuigen, wat volgens een vaste procedure verloopt. In de eerste plaats moet een beleidsplan geschreven worden, en wanneer deze niet helemaal dichtgetimmerd is wordt deze door zijn collega's al gauw afgekeurd.

“In hoeverre kun je dan nog spreken van een plan? Ja echt dicht getimmerd. En dat is, ik dacht eerst dat het aan mij lag. Dat ik dat alleen lastig vond. Want ik heb nog weinig ervaring, misschien hoort het er gewoon bij. Ook prima als zij die dingen serieus nemen en

dat ze ook meedenken dat is natuurlijk ook positief. Maar tegelijkertijd denk ik ja, het slaat al heel snel dood.” – R12

Ook herkent hij deze manier van werken in de verschillende ontwikkelteams. Zo ontstaat er elk jaar een groep in de school die een jaar werken aan een bepaald thema. Het hele jaar is deze groep aan het werk: onzichtbaar en op de achtergrond. Vervolgens wordt aan het eind van het jaar een uitgebreid plan gepresenteerd tijdens de algemene personeelsvergadering, wat wordt beloond door een luid applaus. Helaas, zo vertelt de respondent, belanden de mooie voornemens al snel in een lade, omdat anderen niet meegenomen zijn in het proces waardoor er geen draagvlak is voor de goed bedoelde plannen.

“Maar weinig mensen worden echt enthousiast van papier. Van plannen en doorgetikte plannen. Je wordt enthousiast van gesprekken met elkaar. En daar maak je dan misschien een kort verslagje van. Maar goed.”- R12

Ook anderen hebben het over de schoolcultuur die niet uitnodigt voor open gesprekken over onderwijs. In dit opzicht werd er meerdere malen over een wij/zij-cultuur gesproken. Een cultuur waarin meerdere groepen tegenover elkaar staan, bijvoorbeeld docenten versus leerlingen, het management versus de docenten of de vernieuwers versus de conservatieven (R1, R8, R10, R12). Door een ander werd cultuur bestempeld als familiecultuur, waarmee zij wil zeggen dat het binnen de organisatie niet gewoon is om elkaar aan te spreken op gewenst of ongewenst gedrag, waardoor het lastig is om bepaalde afspraken te handhaven.

“Dan word je gekwetst, want ik zeg iets onaardigs, terwijl het helemaal niet gaat over ik je aardig vind of niet. Het gaat over iets van werk.” – R11

Aanvullend legt een ander uit dat er in de school veel gewerkt wordt met de spreekwoordelijke fluwelen handschoenen.

“Ik merk in onderwijsland dat daar wordt nog weleens omheen gedraaid wordt. Ga die conflicten gewoon aan. Durf je uit te spreken en zeg: ‘Zo wil ik het hebben (...) en je les is gewoon een bende.’ (...) Onderwijsmensen zijn sociale mensen. Heel begripvol allemaal ja, leuk maar ja” – R14

Over het punt van professionele ontwikkeling van docenten spreken middenmanagers positief. Daar hoeven zij weinig tot niets aan te doen om dit te stimuleren. Zij geven aan dat het gros van de docenten elk jaar verschillende scholingen volgt of excursies maakt. Een enkele docent heeft een extra duwtje in de rug nodig. Zo vertelt een middenmanager dat men op die school meer dan het dubbele bedrag aan het scholingsbudget hebben uitgegeven (R6). Wel merken een aantal middenmanagers op dat die ontwikkeling soms op individueel niveau blijft steken. Het lijkt soms lastig te zijn om nieuw opgedane kennis en vaardigheden te borgen en te verspreiden (R3, R9, R10).

Echter zijn er ook een aantal middenmanagers die de eigen school goed herkennen in het PSO-concept. Eén van de respondenten kwalificeert haar eigen school zelfs als de ideale situatie.

“Als je het een willekeurige medewerker op de gang vraagt zal die hetzelfde zeggen. Wij zijn heel bewust van waar wij staan wij zijn ook heel bewust van waar wij heen willen. En dat zijn we ook aan het ontwikkelen met elkaar. (...) We hebben daar de tijd voor en we nemen daar tijd voor. We betrekken daar de leerlingen bij en we betrekken daar elkaar bij.” – R7

Deze teamleider benadrukt hierbij wel dat de school zich in prettige omstandigheden bevindt, zonder leerlingenkrimp of lerarentekort.

4.3.3. De strategische rol

In meerdere gesprekken kwam naar voren dat menig middenmanager moet oppassen niet te veel in de waan van de dag te blijven steken. Natuurlijk behoort het vaak genoemde 'brandjes blussen' ook bij de werkzaamheden, maar behelst de strategische rol van de team- en afdelingsleiders meer dan dat. In het theoretisch kader kwam naar voren dat de middenmanager een aanzienlijke invloed kan uitoefenen op de beoogde strategie, wat een flexibele systematische aanpak en leiderschap vereist. Bij het vervullen van een strategische rol dient een middenmanager verder te kijken dan de dagelijkse praktijk en draagt bij aan het formuleren, vertalen en uitdragen van de gezamenlijke stip op de horizon. Aan de respondenten is gevraagd hoe zij een dergelijke rol interpreteren en hoe zij deze voor zichzelf zien.

"Ja, dat is wel interessant. Want wanneer het echt gaat om effectief leiderschap, dan zou je kunnen zeggen dat daar een teamleider bij hoort met een hele duidelijke visie. Die precies weet waar die naartoe wil en daar echt op stuurt. (...) Maar in mijn geval zou dat wel zijn juist samen met die docenten, dus wel met het personeel. Wel echt ook investeren in de relatie, omdat je allemaal wel leuke ideeën kunt hebben, maar uiteindelijk moet je het wel samen doen." – R4

Naar voren komt dat middenmanagers minder moeten willen oplossen en meer moeten gaan verbinden.

"Volgens mij moet je vooral verbindend zijn. Tussen ouders en docenten, mentoren, docenten onderling, de wereld buiten de school en binnen de school. En daar hoort verbinden van kennis ook bij. Dus ik vind als je op school werkt, dat je leren altijd voorop moet stellen. Dus er mogen ook fouten gemaakt worden en wat dan ook, maar je moet ook door te leren je visie blijven aanscherpen." – R9

Een ander merkt op dat de rol van de middenmanager afhankelijk is van het beoogde onderwijs. Hij stelt dat wanneer je weet hoe je het onderwijs wilt vormgeven, je dan pas iets kan zeggen over de rol van de middenmanager. In dit kader waren er meer managers die nog niet goed hun eigen rol in de PSO konden beschrijven (R2, R6, R8) omdat zij in de betreffende school het beoogde onderwijs aan het herformuleren zijn.

Hoewel de meeste middenmanagers zeer positief staan ten opzichte van de professionele teamleider, zien zij ook dat niet voor iedereen een meer strategische rol is weggelegd.

"Het kan ook zo zijn dat zowel bij de docenten als bij de teamleiders er iemand zegt: "Ik trek dit niet. Dit is niet de baan waarvoor ik heb gekozen." – R11

Zo vertelt een teamleider dat ze in het verleden weinig met conflictsituaties van doen heeft gehad, maar verwacht dat daar bij een meer strategische rol verandering in zal optreden (R5). Weer anderen geven toe dat ze het lastig vinden om minder te sturen en meer professionele ruimte te bieden aan docenten (R6, R8). Een middenmanager vertelt het heel moeilijk te vinden om af en toe op de handen te moeten zitten om niet te dominant te zijn tijdens overlegmomenten tussen docenten.

"Want zo zijn wij niet opgevoed. Wij zijn natuurlijk afdelingsleider is die op een hele andere manier op deze plek terecht zijn gekomen." – R6

Hierbij doelt hij op het gegeven dat er in het verleden juist wel van hem verwacht werd om te sturen en beslissingen te maken. Een derde legt uit dat veel team- en afdelingsleiders de docenten zijn die van nature zaken snel oppakken en oplossen. Hij stelt dat de mensen die daar hun kwaliteiten hebben liggen vaak doorgroeien naar een leidinggevende functie (R10). Tegelijkertijd vraagt hij zich af of het wel goed is om team- en afdelingsleiders uit het eigen personeelsbestand te vissen om juist andere kwaliteiten de school in te halen.

“Het zou best weleens verfrissend kunnen zijn als er een keer iemand zou zitten die niet uit het onderwijs zou komen. Maar dat wordt eigenlijk zelden gedaan.” – R10

4.3.4. Conclusie

In dit derde deel van het resultatenhoofdstuk is ingezoomd op het niveau van de school. Onder andere is gekeken naar hoe de huidige situatie van de verschillende scholen zich verhoudt tot het ideaalbeeld van de PSO. Gezien is dat elke middenmanager merkt dat de school positief aan het veranderen is, maar dat er in dat opzicht nog stappen te maken zijn. Voornamelijk door gebrek aan aanpassingsvermogen van de schoolorganisatie lijkt een discrepantie te bestaan tussen de huidige situatie en waar men naar toe wil. Ook wanneer het gaat om de schoolcultuur en de eigen invulling van een meer strategische rol is verbetering mogelijk. Opvallend is dat menig middenmanager een duidelijke rol voor zichzelf ziet weggelegd in het leveren van een strategische bijdrage. Deze bevindingen zeggen iets over de motivatie van middenmanagers om bij te dragen aan een PSO.

4.4. De professionele middenmanager

In dit laatste thema zoeken we naar voorwaarden voor middenmanagers om goed te functioneren als professionele middenmanager. Een middenmanager die richting geeft en zijn of haar leiderschapskwaliteiten weet in te zetten om het personeel te bewegen naar de beoogde strategie. Centraal staat de vraag: wat hebben team- en afdelingsleiders hiervoor nodig? In de eerste plaats worden een aantal bevorderende en belemmerende factoren uitgelicht die naar voren kwamen in de verschillende gesprekken. Ook is er gekeken naar oplossingen binnen de mogelijkheden die gelegen zijn in een school.

4.4.1. Tijd en tijdsverdeling

Een door de respondenten veel genoemde factor is tijd.

“Ja, dat is grappig want dan neig ik naar het antwoord die docenten ook altijd zeggen. Dat is tijd, maar dat is er gewoon niet. Het verdelen van aandacht over lesgeven en team, die is waanzinnig moeilijk. (...) Dat wringt.” – R14

Onderwijsontwikkeling bevorderen en daarmee de kwaliteit verhogen vraagt om tijd, rust en ruimte (R1, R2, R3, R4, R14). Tijd om activiteiten en projecten te evalueren, tijd om nieuwe ideeën te bedenken, tijd om samen te werken, tijd om mensen mee te krijgen met veranderingen (R2), maar ook tijd ten gunste van de eigen professionele ontwikkeling (R14).

Zo stellen een aantal middenmanagers dat het niet eens zozeer schort aan tijd, maar aan het verdelen van de beschikbare tijd (R4, R6, R13, R15). Een middenmanager legt uit dat wanneer je als leidinggevende andere taken gaat doen, je tevens goed moet kijken naar je takenpakket en precies die taken afstoten die niet overeenkomen met jouw rol. Een voorwaarde is echter dat de taken die middenmanagers in de toekomst niet meer uitvoeren, ergens anders goed over te dragen (R15). Dat is volgens anderen precies waar het pijnpunt zit: de mogelijkheden om zaken over te dragen aan docenten.

“Ik wil heel graag dingen delegeren, maar mensen doen dat niet gratis. Er komt altijd een vraag bij hoeveel taakuren daarvoor staan. En ik kan hen dat niet geven.” – R13

Een aantal middenmanagers hebben het gevoel dat het taakbeleid weinig ruimte biedt voor flexibiliteit om docenten meer bij de school te betrekken. Echter zijn er ook teamleiders die anders met dit allocatiemodel omspringen (R3, R15). In dit kader vertelde een respondent dat zij nu sinds een paar jaar samen met het team taken en verantwoordelijkheden vaststelt. Dit kan elk jaar verschillen, afhankelijk van het teamplan. Vervolgens formeren zij groepen en vertegenwoordigers in samenspraak, zonder dat daar een bepaald aantal uren tegenover staan.

“Ik heb alle taken die we hadden en waar uren voor stonden symbolisch doormidden gescheurd. En toen zijn we opnieuw gaan tekenen. Welke taken zijn er eigenlijk? Of vinden wij dat er moeten zijn? En we hebben niet meer gezegd hoeveel uren daarvoor staan. Alleen maar gevraagd: wie wil er wat doen? Op één taak na is alles gevuld.” – R3

Een voordeel van deze manier is dat docenten zich eigenaar voelen van hun zelfgekozen thema. Bovenstaande respondent is erg te spreken over deze manier van werken. Wel geeft ze als kanttekening mee dat het wel gaat om een reële eerlijke taakverdeling. Er moet immers genoeg tijd over blijven voor ieders privéleven, waardoor de factor ‘tijd’ en ‘tijdsverdeling’ maar een kleine rol spelen.

4.4.2. Verwachtingen docenten

Desalniettemin benadrukten andere respondenten dat niet alle docenten zo makkelijk taken op zich nemen en dat het eigenaarschap, wat van docenten wordt verwacht in een PSO, soms ver te zoeken is. De tweede belemmering die middenmanagers naar voren brengen zijn de verwachtingen vanuit het personeel ten aanzien van de middenmanager.

“Ik merk dat er ook mensen zijn die oprecht teleurgesteld zijn om het moment als ik bepaalde dingen niet doe.” – R1

Op sommige scholen wordt van een middenmanager verwacht dat zij voor het personeel zorgen door van alles voor hen te regelen om te kunnen functioneren, waardoor school- en onderwijsontwikkeling uit het oog worden verloren.

“Je loopt soms tegen personeel aan. Kijk heel eerlijk, en dat heb je op elke school, ik heb hier personeel zitten waar ik het liefst afscheid van zou nemen. Die zitten zo vast, daar zit geen beweging in. (...) Ze vinden dat de school voor hun moet zorgen. Dat zit er ook in.” – R10

Een tweede respondent vertelt dat zijn voorganger heeft geprobeerd om van de een op andere dag te stoppen met anderen uit de brand te helpen, maar dit werd hem door docenten niet in dank afgenomen en resulteerde in een andere baan (R12). De middenmanager zelf is op zoek naar een subtielere manier om gemeenschappelijke betekenisgeving onder het personeel te creëren. Een tweede verwachting die door een aantal middenmanagers wordt benoemd betreft de aanwezigheid. In sommige scholen wordt ervan middenmanagers verwacht van vroeg tot laat aanwezig en tevens bereikbaar te zijn voor het bieden van hulp (R2, R9, R12). Dit maakt het voor hen lastig, om de eigen tijd in te delen en te bewaken. En is het voor anderen makkelijker om de zaken waar zij mee zitten neer te leggen bij de betreffende middenmanager.

4.4.3. Organisatiestructuren

Het derde bevorderlijke of belemmerende punt dat middenmanagers naar voren brengen betreft de organisatiestructuur.

“Het moet organisatorisch op orde zijn. De organisatie moet een goede structuur hebben. Het moet niet allemaal ad hoc gaan, dus de planning moet op orde zijn. Daar moet een goeie basis liggen.” – R15

Opmerkelijk is dat meerdere respondenten de betreffende organisatiestructuur als storend ervaren. In dit opzicht benoemden een paar respondenten een hiërarchische organisatiestructuur (R1, R9), wat zij als belemmerend interpreteerden voor het eigen functioneren. Zo sprak een van de respondenten over de schijnverantwoordelijkheden die ze vernam ten aanzien van haar eigen rol in de school. Voor vele handelingen moet de betreffende middenmanager uiteindelijk een handtekening vragen bij de rector. Daarbij lijkt het alsof ze zelf de regie heeft, maar wanneer het er echt op aan komt blijkt die regie bij een ander te liggen. Als voorbeeld vertelt ze dat wanneer een docent met een goed idee bij haar komt, dat ze dat vervolgens eerst bij haar leidinggevende om toestemming moet vragen.

“Er wordt weleens gezegd ‘ja mensen zijn geen eigenaar of voelen zich niet verantwoordelijk’, ze krijgen ook geen verantwoordelijkheid. Als een sectie een vacature heeft dan mogen ze wel een soort van meedenken over wie wordt er dan aangenomen, maar ze krijgen niet echt de verantwoordelijkheid. Dan creëer je dat mensen die verantwoordelijkheid ook niet meer willen pakken. Want ze krijgen hem toch niet. Het is een nep verantwoordelijkheid. Dus als het mis gaat kan je niet bij iemand daar een gesprek over hebben omdat die persoon zijn verantwoordelijkheid nooit echt was.” – R9

Haar stelling is dat dit onlogisch is bij een steeds complexer wordende organisatie en dat er pas professioneler gewerkt kan worden als iedereen precies weet bij wie ze moeten zijn voor bepaalde werkzaamheden. Terwijl deze respondent onduidelijkheid wijt aan de bestaande hiërarchie, ervaart een andere middenmanager deze zelfde onduidelijkheid in een platte organisatie. De dagelijkse leiding is in handen van zeven middenmanagers. Hij beschrijft een situatie waarbij hij elke verandering moet bevechten. Hoewel iedere middenmanager verantwoordelijk is voor een jaarlaag of een afdeling, heeft hij het gevoel niet in staat te zijn daar invloed op uit te oefenen.

“Ja, ik heb dus geen team. Ik heb mentoren, dat zijn 14. Dus ik heb even gekeken hoeveel docenten geven een les in mijn hele havo 2 en 3. Dat zijn er 70 en dat is de helft van de school. Dus als ik wat wil voor mijn afdeling dan kan ik er in eerste instantie maar 14 bereiken. Hoe krijg ik in hemelsnaam die andere 55 mee?” – R12

Hoe moeilijk het is om afstemming te vinden verduidelijkt hij met een tweede voorbeeld. Wanneer er problemen zijn met een docent die lesgeeft in zijn afdeling, en waarvan hij geen direct leidinggevende is, moet hij met drie middenmanagers om tafel zodat hij niemand passeert. Het is dan ook niet vreemd dat deze teamleider pleit voor meer hiërarchie waardoor hij, door middel van de structuur, in staat gesteld wordt invloed uit te oefenen op de beoogde strategie.

4.4.4. Ondersteuning

Een groot deel van de respondenten bracht de positieve rol van ondersteuning van verschillende actoren naar voren. Zo gaven de meeste middenmanagers aan het prettig te vinden om regelmatig in gesprek te gaan met de eigen leidinggevende om samen na te

denken over de invulling van hun rol in de school. Dit gaf voor de team- en afdelingsleiders een aanzienlijke bijdrage op verschillende gebieden. Zo spreken een aantal middenmanagers over de stimulerende werking van erkenning, vertrouwen en bevestiging om door te gaan (R1, R3, R7).

“Hij geeft mij in ieder geval het gevoel dat we samen een organisatie aan het maken zijn. Ik ben namelijk net zo belangrijk, als de bestuurder in dit proces. Maar ook net zo belangrijk als leerling in dit proces. Zo sta ik er zelf ook in.” – R1

Een ander pleit ervoor om vaker gesprekken te voeren met de leidinggevende, omdat het een manier is om bepaalde patronen te doorbreken.

“Deze reflectie, zeg maar die we net deden eigenlijk, moet je dus doen om die cirkel te doorbreken om zelf ook meer op die laag te gaan zitten in plaats van de waan van de dag op te lossen. Die reflectie die kan natuurlijk volgehouden worden in zo’n een-op-een gesprek. Dus daarom zou die vaker moeten. En dan kun je als organisatie professioneler worden.” – R14

Daarbij geeft de respondent aan dat hij daarvoor ook wel zelf in actie moet komen. In dat opzicht gaat het twee kanten op. Hij vindt ook dat hij zelf in staat moet zijn aan zijn leidinggevende duidelijk te kunnen maken waar hij behoefte aan heeft om oude gewoonten te doorbreken. Een derde respondent oppert dat het juist ook erg prettig is als de leidinggevende met ideeën komt waar hij zelf nog niet aan had gedacht.

“De laatste keer dat ik hier een gesprek over had heeft de waarnemend rector-bestuurder, ook omdat ik sinds dit schooljaar startte, de vacature erbij gepakt. Van wat was eigenlijk de vraag toen wij gingen werven voor een nieuwe teamleider? Waar ben je mee bezig en komt dat overeen met wat nodig was? Dat vond ik wel heel tof, want daar kwam namelijk ook duidelijk in naar voren van ‘hé we willen eigenlijk meer onderwijsvernieuwing ontwikkelen’. En hoe gaan we nou ruimte creëren waardoor ik daar ook meer aan toe kom.” – R4

De leidinggevende gaat in gesprek, denkt mee, en stimuleert de respondent om zijn werkzaamheden anders aan te pakken. De een heeft maandelijks feedback gesprekken en de ander praktisch nooit. Middenmanagers die weinig contact hebben met hun leidinggevende ervaren dit over het algemeen dan ook als een gemis. Ook valt op dat de afwezigheid van een leidinggevende zorgt voor onrust en onscherpe focus. Twee respondenten vertelden dat zij de afgelopen jaren meerdere leidinggevendens hebben gehad, wat leidde tot stilstand in de school.

Andere sparringpartners waar men behoefte aan heeft zijn de (oud) collega middenmanagers (R1, R2, R3, R5, R7, R12, R13), docenten (R11), een enkele keer een HRM-afdeling (R4) en externe coaches (R8, R12, R15).

4.4.5. Bekwaamheden

Wanneer de respondenten gevraagd werden of middenmanagers zich bekwaam genoeg voelden om die strategische rol te bekleden zei het overgrote deel volmondig: ‘ja’. Daarbij gaven zij wel aan niet de waarheid in pacht te hebben, maar het vertrouwen hebben om bepaalde kennis en vaardigheden te kunnen leren die hen in staat stelt een middenmanager te kunnen zijn in een PSO. Vanuit dit punt is met de team- en afdelingsleiders gekeken naar welke bekwaamheden zij hiervoor hebben of nodig denken te hebben.

Ten eerste dient een professionele middenmanager vooruit te kijken en te denken. Dat heeft ook wel met timemanagement te maken (R1). Een respondent benadrukt dat dit alleen

mogelijk is als je overzicht hebt door middel van een goede planning, waarin zij duidelijk haar prioriteiten stelt. Ter illustratie vertelt ze dat al haar ontwikkelgesprekken met docenten aan het begin van het jaar al vastlegt met behoud van ruimte voor flexibiliteit wanneer dit noodzakelijk is.

“Ik ben van mening dat wanneer je te veel informeel overlegt, dat je op een geven moment in de waan van de dag komt. En wanneer je dingen vastlegt is het makkelijker om daarop terug te komen, dat werkt gewoon vele malen efficiënter. En stip aan de horizon houden.” –

R15

Ook zijn er middenmanagers die stellen dat je juist ook bedrijfsmatige kennis moet hebben naast de onderwijskundige kennis (R1, R7). Ze vult aan dat wanneer je deze kennis bezit, ook meer mogelijkheden hebt om bepaalde afwegingen goed te kunnen maken.

“Als je het nu hebt over strategisch HRM bijvoorbeeld, dan moet je wel echt kennis van hebben om iets uit kunnen voeren. Maar dan moet je ook kennis hebben van financiën om vervolgens dat uit te voeren. (...) Om op een goede manier die organisatie in te kunnen richten. Dus het is niet alleen het werken met mensen, laat ik het zo zeggen. Maar ook een stukje schoolorganisatie.” – R7

Bijna alle middenmanagers hebben verschillende cursussen en opleidingen gevolgd om deze kennis en vaardigheden eigen te maken. Hierbij gaven ze aan dat dit echt een meerwaarde heeft gehad.

4.4.6. Conclusie

In dit laatste deel van dit resultatenhoofdstuk is gekeken naar wat middenmanagers helpt om de strategische rol in deze middenpositie te vervullen. Naar voren kwam de factor tijd, waarin gezien is dat het van belang is de beschikbare tijd voor de meest waardevolle werkzaamheden te gebruiken. Echter moet men dan wel de taken waar de middenmanager niet meer aan toe komt naar anderen overdragen. Hierbij is het noodzakelijk deze verantwoordelijkheden dan ook echt aan die ander toe te bedelen, zonder een bepaalde vorm van schijnverantwoordelijkheid. De vraag is of het hierbij uitmaakt welke organisatiestructuur men hanteert. Zowel platte organisaties als hiërarchische organisaties bleken tegen dezelfde dingen aan te lopen. Meer nog dan de structuur lijkt dit probleem gelegen te zijn in de cultuur van een organisatie. Impliciete verwachtingen ten aanzien van de verschillende actoren en het gebrek elkaar aan te kunnen spreken op verantwoordelijkheden maken het de middenmanager moeilijk samen te werken aan de collectieve interpretatie van een beoogde strategie. Zo sprak een middenmanager: *“Ik ren de hele dag rond met een zeef”* (R12). Om dit patroon te doorbreken is een belangrijke rol weggelegd voor de eigen leidinggevende: de rector of directeur. Bovendien dragen vakkennis en een vermogen om vooruit te plannen bij aan het formuleren van de stip op de horizon.

5. Conclusie en discussie

Dit onderzoek begon met sterke wens van verschillende partijen om scholen in de vo-sector te professionaliseren. De visie op de PSO van de VO-raad is nader bekeken, waaruit het verlangen tot leiderschap op elk niveau werd uitgesproken. Hoewel zij een sleutelrol toeschrijven aan de middenmanager, blijven ideeën over implementatie uit. Ook de wetenschap biedt op dit gebied weinig handvatten. Eerdere onderzoeken benadrukken het belang van een dergelijke strategische rol en bestuderen de invulling door middenmanagers, maar laten daarbij de complexiteit van de functie achterwege. In dit onderzoek zijn enerzijds huidige taken en de betreffende betekenisgeving van middenmanagers onderzocht. Anderzijds is bestudeerd welke voorwaarden van invloed zijn bij het bekleden van een strategische rol door middenmanagers.

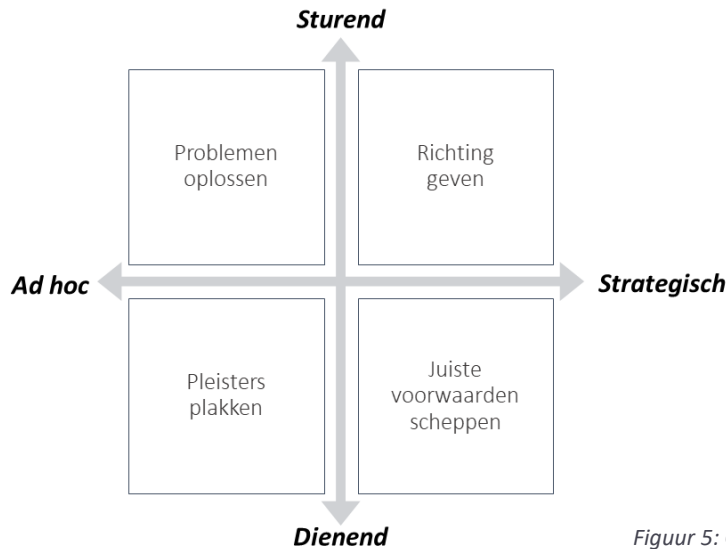
In dit hoofdstuk worden de bevindingen ten aanzien van beide onderzoeksvragen gewogen en besproken (5.1). Na deze bevindingen volgt een korte conclusie, waarin de beantwoording van de centrale vragen zijn geformuleerd (5.2). Vervolgens worden de implicaties van deze studie voor de praktijk geduid (5.3). Het hoofdstuk sluit af met een beschrijving van enkele methodologische beperkingen (5.4) en suggesties voor vervolgonderzoek (5.5).

5.1. Bevindingen

5.1.1. Taken en betekenisgeving

In deze paragraaf worden de bevindingen omtrent de taken en de betekenis die middenmanagers geven aan hun rol in beeld gebracht. Anders dan verwacht komen de taken die zij vervullen sterk overeen. Middenmanagers houden zich bezig met organisatorische werkzaamheden, leerlingenzaken, personeelszaken en onderwijsontwikkeling. Een enkeling belichtte de aanwezigheid van meer bedrijfsmatige processen, zoals het analyseren en duiden van verschillende data. Desalniettemin zijn er verschillen ontdekt in de uitvoering van deze werkzaamheden. Waar de ene middenmanager zich hoofdzakelijk richt op leerlingenzaken, investeert een ander juist in personeel. De theorie vindt verklaringen in de manier waarop middenmanagers betekenis geven aan hun rol (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Echter kwam in het resultatenhoofdstuk de variatie in betekenisgeving beperkt naar voren. Middenmanagers zien voor zichzelf een belangrijke rol weggelegd het beste uit hun personeelsleden te halen. Enerzijds om de eigen wens te vervullen door via deze weg bij te dragen aan school- en onderwijsontwikkeling. Zij hebben de behoefte van waarde te zijn, voor leerlingen en de maatschappij. Anderzijds om te voldoen aan de behoeften van docenten zodat zij op een prettige manier hun les kunnen geven. Deze laatstgenoemde bevinding toont raakvlakken met de geformuleerde verwachting dat middenmanagers loyaal zijn aan hun personeel. Velen hechten waarde aan een dienende opstelling. Zelfs wanneer dit betekent dat hun eigen wensen en ambities, om zelf te ontwikkelen en bij te dragen aan het onderwijs, op een tweede plan komen. Dit verklaart eveneens de onvrede die sommige middenmanagers ervaren rond hun eigen taak- en tijdverdeling. Team- en afdelingsleiders zijn tevreden over deze verdeling wanneer zij in hun werk bijdragen aan de school- onderwijsdoelen die zij mede formuleren. En schuurt het daar waar middenmanagers in hun dagelijkse praktijk niet toekomen aan het vervullen van de rol die zij voor zich zien. Hierdoor schipperen zij steeds tussen hun eigen waarden en de waarden van anderen. De loyale houding ten aanzien van docenten maakt dat middenmanagers hen keer op keer te hulp schieten. Het vele 'blussen van brandjes' en het 'plakken van pleisters' maken dat gestelde doelen uit het oog worden verloren.

Een analyse van de verschillende handelingen op basis van betekenisgeving leidt tot verschillende categorieën, die elke middenmanager in zijn of haar gedrag in meerdere of mindere mate laat zien (zie figuur 5). Waar sommige middenmanagers vastgelopen docenten te hulp schieten bij operationele werkzaamheden, denken anderen verder vooruit en proberen via strategisch personeelsbeleid invloed uit te oefenen op het dagelijks handelen van de docent.



Figuur 5: Gedragscategorieën middenmanagers

Zo kwam in de gesprekken naar voren dat leidinggevendenden zich *sturend* of *dienend* opstellen (gepositioneerd op de verticale as). Met het sturen wordt bedoeld dat de middenmanager de regie neemt over de te realiseren resultaten en het verbeteren van de prestaties. Het gedrag van een medewerker wordt beïnvloed door middel van het geven van instructies of opvattingen over een bepaald onderwerp. Met een dienende opstelling daarentegen richt de middenmanager zich op de behoeften van de teamleden en proberen zij op die manier het personeel te stimuleren, te helpen en te ondersteunen, met de intentie dat zij het meest uit zichzelf halen. In het vorige hoofdstuk was te lezen dat middenmanagers beide gedragingen afwisselen, maar over het algemeen een persoonlijke voorkeur hebben voor een dienende houding ten opzichte van het personeel. Ook kwam uit de gesprekken een onderscheid tussen ad hoc-handelingen en strategisch gedrag (gepositioneerd op de horizontale as). Op het moment dat middenmanagers in hun werk weinig toekomen aan het 'vooruitdenken' en zich veel laten beïnvloeden door de 'waan van de dag' kan gesproken worden van een ad hoc handelswijze. Hiermee worden veel eenmalige oplossingen voor ontstane problemen gezocht, in tegenstelling tot strategisch gedrag, wat een structurele planmatige aanpak betreft. Dit strategische gedrag is vaak meer toekomstgericht en kan zowel in een opwaartse als neerwaartse richting verlopen, zoals de literatuur van Wooldridge, Schmid en Floyd (2008) laat zien. Binnen dit strategisch handelen kan er een onderscheid gemaakt worden tussen middenmanagers die zich richten op schoolontwikkeling en middenmanagers waarbij onderwijsontwikkeling centraal staat. Bij deze eerste vorm ligt de focus op het verbeteren van de interne processen in de school. Onderwijsontwikkeling gaat over hoe kennis wordt gevormd en lessen worden verzorgt.

De vier categorieën die ontstaan betreffen (1) het richting geven aan personeel en arbeid, (2) het scheppen van juiste hiertoe benodigde voorwaarden, (3) het oplossen van ongeregelheden en (4) de situatie verzachten en verbeteren wanneer het mis gaat. Hoewel

de veronderstelling is dat middenmanager zich in hun dagelijkse werkzaamheden richten op alle vier de aspecten, is opvallend dat bij een groot deel van de middenmanagers het strategische aspect ondergeschikt is aan de ad hoc-werkwijze. Gezien is dat wanneer middenmanagers veel ad hoc werken zij niet toe komen aan het vervullen van de strategische rol. Dit is opmerkelijk omdat dezelfde middenmanagers tegelijkertijd aangeven dat strategisch handelen ertoe leidt dat de druk van het oplossen van problemen en het plakken van pleisters vermindert. Ontsnappen uit deze visuele cirkel is voor deze middenmanagers een hele opgave. Enerzijds zijn zij trots op de sterke band met de docenten en hechten daar veel betekenis aan. Anderzijds maakt dezelfde loyaliteit dat zij taken en verantwoordelijkheden in de eigen schoenen schuiven of dat deze door anderen in de schoenen geschoven wordt.

Deze bevindingen sluiten aan bij een recent gepubliceerd onderzoek waarbij eveneens de gedragingen van managers gecombineerd zijn tot andere doch vergelijkbare clusters door middel van kwantitatief onderzoek (Pedersen, Favero, Lehmann Nielsen, & Meier, 2017). Echter gaan zij in hun onderzoek verder dan clustering van gedrag en wijzen de categorieën toe aan verschillende archetypen. Pedersen et al. (2017) spreken in dit verband van (1) de *firefighters*, (2) de *administrator* en (3) de *proactive floormanager* en (4) de *laissez faire manager*.

Het eerste cluster, de brandweerlieden, besteden over het algemeen veel tijd aan het afhandelen van zaken die verband houden met individuele leerlingen zaken en personeelsmanagement. Opvallend is dat zij weinig vertrouwen stellen in het oplossend vermogen van docenten, waardoor zij zelf de dagelijkse werkzaamheden op zich nemen. Doordat ze hun tijd besteden aan leerlingen- en personeelsaangelegenheden, is dit type manager minder gericht op financieel, administratief en strategisch management. Pedersen et al. (2017) veronderstellen dat deze brandweerlieden steeds het meest dringende probleem van het moment oplossen. De tweede categorie kan volgens Pedersen et al. (2017) het beste omschreven worden als de traditioneel sturende middenmanagers. Concreet nemen deze managers zelf de meeste schoolbeslissingen en besteden ze meer tijd aan financiële en administratieve managementtaken en minder aan personeelsmanagement. Ze geven docenten weinig feedback over lessen, lesmethoden en problemen met leerlingen of klassen. Mogelijk omdat ze er veel vertrouwen in hebben dat de docenten hun beste prestatie zullen leveren. Dit cluster werkt zowel strategisch als ad hoc, en richt zich daarbij meer op proces dan op resultaat. Ten derde formuleren Pedersen et al. (2017) de 'proactieve floormanagers'. Deze schoolleiders investeren minder van hun beschikbare tijd in financieel en administratief management, maar zijn meer gericht op strategisch en proactief (innovatief) management. Dit cluster toont meerdere overeenkomsten met de strategische middenmanager die een focus heeft op school- en onderwijsontwikkeling. Deze middenmanagers houden zich, volgens Pedersen et al. (2017) bezig met het monitoren van de gestelde doelen en het bijbehorende gewenste gedrag. Bovendien hebben deze managers hoge verwachtingen van de onderwijsprestaties van de school en veel vertrouwen dat de docenten zich inzetten naar hun beste vermogen. Ze zijn betrokken bij de onderwijspraktijken en lesmethoden van docenten, maar betrekken hen ook in grote mate bij het besluitvormingsproces. Zij zien hun rol in de school als leider, wiens taak het is om de werknemers te inspireren richting het bereiken van de gewenste resultaten. Dit cluster toont sterke gelijkenissen met de ideeën over leiderschap en peoplemanagement die de VO-raad voor zich ziet (VO-raad, 2017a; VO-academie, 2018). Ten slotte wordt het vierde cluster bestempeld als de *laissez-faire manager*. Deze manager voert een passieve vorm van

management, waarbij zij veel taken en verantwoordelijkheden bij anderen beleggen, zonder hier de controle over te behouden. Opvallend is dat Pedersen et al. (2017) veronderstellen dat deze afwachtende houding niet blijkt voort te komen uit een uitzonderlijk sterk vertrouwen in de gedrevenheid en deskundigheid van de docenten, maar wordt ingegeven door desillusie, gebrek aan zelfvertrouwen, luiheid of een principieel geloof in een 'hands-off'-filosofie van management.

Factoren die een rol spelen in het onderzoek van Pedersen et al. (2017) zijn het hebben van vertrouwen in personeel, aandacht voor het proces of de gestelde doelen, het richten op mensen of op systemen. In de gesprekken met middenmanagers zijn ook deze aspecten van het werk aan bod gekomen. Wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen het onderzoek van Pedersen et al. (2017) en de eigen analyse valt op dat de firefighters en de ad hoc gerichte middenmanager vele overeenkomsten hebben. Ook de proactieve floormanagers en de professionele middenmanager tonen aanzienlijke gelijkenissen. De administrator laat ook strategisch gedrag zien, maar richt zich hierbij meer op de beheersmatige processen dan op ontwikkeling van onderwijs en personeel. Waar beide onderzoeken eveneens gelijkenissen treffen is op het gebied van effectiviteit. Pedersen et al. (2017) stellen dat administrators en proactieve floormanagers in verband staan met relatief betere resultaten, terwijl firefighters worden geassocieerd met relatief slechtere resultaten. Hoewel deze bovenstaande managementtypen alle drie in de gesprekken naar voren kwamen, is de 'laissez-faire manager' daarentegen in dit onderzoek niet ontdekt. Er waren echter middenmanagers die aangaven dat het hun doel was zichzelf overbodig te willen maken, maar van een daadwerkelijk teruggetrokken houding was geen sprake.

Uiteindelijk is de vraag waar het clusteren van gedrag en het formuleren van managementtypen bijdraagt aan de eerste centrale onderzoeksvraag. Het in kaart brengen van taken en betekenissen leert ons -de wetenschap en de sector- waar middenmanagers zich mee bezig houden. Dit kan gaan om de uitvoering van bepaalde handelingen, maar het geeft ook inzicht in gedachtegangen en overwegingen die middenmanagers maken bij de uitvoering van het werk. Het clusteren van handelingen en gedragingen maken de veelheid aan informatie begrijpelijk en doet eveneens genoeg recht aan de verschillen die onder middenmanagers bestaan. Hoewel middenmanagers zich, afhankelijk van de situatie en context, in meerdere typen kunnen herkennen is wel gezien dat zij een sterke voorkeur tonen in hun alledaags gedrag. Vervolgens is te constateren dat verklaringen omtrent dit gedrag liggen in individuele keuzes of neigingen, verwachtingen vanuit de omgeving, vertrouwen in docenten, organisatiecultuur, organisatiestructuur en geldende regels en afspraken.

5.1.2. Voorwaarden voor een professionele middenmanager

Dit tweede deel betreft de bevindingen omtrent de verschillende voorwaarden die middenmanagers behoeven ten aanzien van hun strategische rol. De contacten met anderen, die inherent zijn aan het vervullen van deze rol, brengen verschillende paradoxen met zich mee (Weick & Westley, 1996). De actoren binnen de organisatie zorgen immers voor verschillende (conflicterende) verwachtingen, belangen en opvattingen (Bason, 2010). Op basis van de eerste onderzoeksvraag is geconstateerd dat veel middenmanagers de neiging hebben om partij te kiezen voor docenten, waardoor wrijving ontstaat tussen de verschillende betekenissen die verlenen aan hun werk. De literatuur stelt dat dit paradoxale karakter van het werk vraagt om gezamenlijke betekenisgeving over organisatievraagstukken door middel van een open dialoog. Op deze manier ontstaan nieuwe mogelijkheden ten

aanzien van de beoogde strategie en biedt dit de werknemers richting binnen de dynamische omgeving waarin zij opereren (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005; Dyer & Ericksen, 2006).

Daaruit volgend ontstond de verwachting dat een van de voorwaarden om een strategische rol te kunnen bekleden de mogelijkheid tot het voeren van verschillende dialogen betreft. Hierbij kan het gaan om een op een gesprekken met docenten, afstemmingsmomenten in teamverband of overlegmomenten met de eigen leidinggevende. De vraag is of middenmanagers in hun dagelijks functioneren genoeg tijd en ruimte hebben om te zoeken naar deze collectieve betekenisgeving. Deze vraag wordt alleen maar relevanter gezien de toenemende druk op zowel operationele- als HRM-taken (De Waal, 2014; Gilbert, De Winne, & Sels, 2011). Bovendien is van VO-scholen algemeen bekend dat het vaak aan tijd ontbreekt om afstemming en ontwikkeling te realiseren. Dit zou kunnen wijzen op een eerste belemmerende factor voor het strategisch functioneren van de middenmanager. Andere voorwaarden die verschillende wetenschappers noemen betreffen (1) de bekwaamheden van de middenmanager, (2) zijn of haar motivatie en (3) de professionele ruimte en verkregen ondersteuning ten behoeve van de strategische rol (Knies & Leisink, 2014b; Gilbert, De Winne, & Sels, 2011; Van Waeyenberg & Decramer, 2018). Op basis van de hierover geschreven literatuur is te verwachten dat deze drie antecedenten nauw met elkaar verbonden zijn doordat de een invloed uitoefent op de ander.

Op basis van empirische bevindingen in dit onderzoek en de beschreven wetenschappelijke literatuur zijn voorwaarden verkend die middenmanagers in staat stellen effectief bij te dragen aan een professionele schoolorganisatie. Indien we deze empirische bevindingen door een AMO-perspectief bezien, komt naar voren dat bekwaamheid en motivatie in mindere mate van belang zijn. De gesproken middenmanagers voelden zich bekwaam en op de punten waarin zij dit niet waren voelden zij zich in staat om deze kennis en vaardigheden aan te leren. Ook aan motivatie was geen gebrek. Zoals de bevindingen lieten zien spraken deze middenmanagers gedreven over het bijdragen aan beter onderwijs en toonden zich geïnteresseerd aan de opdracht zichzelf en het personeel te ontwikkelen.

Bij de vraag welke factoren bijdragen aan het bekleden van de leidinggevende rol die past bij een professionele schoolorganisatie, verwijst men meerdere malen naar een gebrek aan tijd om tot goede afstemming te komen. De verbindende rol die middenmanagers in het kader van de beoogde strategie voor zich zien kan alleen wanneer er ruimte in de roosters wordt gereserveerd om voortdurende dialogen mogelijk te maken. Sommige middenmanagers gaven aan dat het lastig is om geschikte momenten hiervoor te vinden door de verschillende roosters van docenten. Toch lijkt de factor tijd niet het meest wezenlijke ingrediënt te zijn om deze managementrol succesvol te vervullen. De gesprekken met middenmanagers lieten zien dat een gelijke opdracht en dezelfde hoeveelheid tijd op verschillende manieren ingevuld werden. Een passende tijdverdeling draagt echter meer bij aan een betere balans tussen de zogenoemde 'waan van de dag' en het formuleren en verwezenlijken van strategische schooldoelstellingen. Een grote rol lijkt weggelegd te zijn voor het wel of niet ervaren van professionele ruimte om bewust te kiezen voor werkzaamheden bijdragend aan strategische school- en onderwijsdoelen vanuit professionele overtuigingen. In overeenstemming met het geen Knies en Leisink (2014b) stellen blijkt het ervaren van autonomie een belangrijke waarde te zijn om van ad hoc-handelen naar een strategische aanpak te gaan. Wat hen vervolgens in staat stelt te handelen naar de betekenis die zij verlenen aan hun rol ten aanzien van school- en onderwijsdoelen. Dit geconstateerd hebbende, lieten de empirische bevindingen zien dat er meerdere factoren invloed

uitoefenen op het ervaren grip te hebben op de eigen werkzaamheden. Deze factoren betreffen (1) het maken van heldere afspraken over taken en verantwoordelijkheden, (2) een open communicatieve organisatiecultuur en (3) ondersteuning van de eigen leidinggevende, een positieve werking hebben op de ervaren autonomie van de middenmanager, waardoor



Figuur 6: AMO-model strategische rol middenmanagers

deze gestimuleerd wordt in het kunnen, willen en mogen vervullen van een strategische en verbindende rol in de school (zie figuur 6).

Ten eerste spraken een aantal middenmanager over de inflexibele schoolstructuur waarin zij verkeren als belemmerende factor. Daarentegen bleek dat zowel platte organisaties als hiërarchische organisaties tegen dezelfde zaken aan lopen. De vraag is dus of het aan de organisatiestructuur ligt of een manager meer of minder handelingsvrijheid ervaart. Eerder lijkt het antwoord meer gelegen in de verdeling van (schijn)verantwoordelijkheden. Gezien is dat het in veel scholen niet helder is wie welke taken doet en welke verantwoordelijkheden daarbij horen. Gesprekken over taken en verantwoordelijkheden zijn nodig om enerzijds te werken aan een gemeenschappelijke interpretatie van de verschillende rollen, anderzijds om te bewaken dat niet alles op het bord van de middenmanager komt. Team- of afdelingsleider pakken veel taken op doordat zij het gevoel hebben dat anderen dit van hen verwachten. Vervolgens nemen zij deze taken op zich om van waarde te zijn voor de docent. Dit is voor hen tevens een logische handeling, gezien de flexibiliteit van het werk en het verantwoordelijkheidsgevoel van de persoon. Wanneer een middenmanager zich wil richten op andere taken, zoals strategisch HRM of onderwijsontwikkeling, is het onmogelijk om deze dienende rol in dezelfde mate te blijven hanteren. Dit vraagt van een middenmanager dat hij of zij die overige taken moet loslaten en deze bij een ander belegt. Echter kwam in de gesprekken ook naar voren dat dit niet altijd even gemakkelijk gaat.

Om bepaalde taken los te kunnen laten moet een middenmanager ten eerste bereid te zijn dit te doen (motivatie). Hoewel een aantal team- en afdelingsleiders aangaven dat het loslaten van sommige huidige taken niet zonder traan zal gaan, zijn zij over het algemeen zeer bereid om keuzes te maken ten gunste van de beoogde schoolstrategie. Een voorwaarde is dat werknemers helder voor ogen staat wat het doel van hun inspanning is, en hoe hun bijdrage daarin past. Ook gaven een aantal respondenten aan dat een open schoolcultuur nodig is om bepaalde taken los te kunnen laten en over te dragen aan een ander. Een open schoolcultuur heeft veel raakvlakken met de lerende organisatie van Senge (1990) waarnaar verwezen wordt in het theoretisch kader. Het betreft een organisatie waar het veilig is om een stap extra te zetten of werkzaamheden aan te passen naar professioneel inzicht. Een organisatie waar het in orde is om soms buiten de gebaande paden te gaan, zonder daar raar op aangekeken te worden of dat het doodslaait op regels en procedures. Maar ook een plek

waar het gewoon is elkaar aan te spreken op gedrag en in gesprek te gaan wanneer dingen anders lopen dan in eerste instantie is afgesproken. Dit vergt wel wederzijds vertrouwen in goede intenties en inspanningen van de ander en vertrouwen in de verschillende betrokken partijen binnen de school. Dat is een waarde die middenmanagers nodig achten ten opzichte van hun eigen functioneren, maar ook die van de ander. Een verklaring is de vinden in de studie van Tjepkema (2002) dat stelt dat een starre manier van denken binnen de organisatie, het vasthouden aan defensieve routines, een sterke actiegerichtheid en het weinig leren van fouten worden gezien als blokkades voor het organiseren. De sleutel is goede communicatie, waarbij doelen, motieven en verwachtingen duidelijk zijn, op een manier die mensen uitnodigt om met elkaar te verbinden, te delen en te leren. Hoewel één van de middenmanagers aangaf dat het werken achter dichte deuren niet meer van deze tijd is, blijkt eveneens uit de gesprekken dat dit op sommige scholen nog van alle dag is. Waar velen aangeven dat daar de laatste jaren stappen in gemaakt zijn, blijkt een open communicatieve cultuur niet gebruikelijk.

De derde stimulerende of belemmerende factor die middenmanagers naar voren brengen betreft de rol van de eigen leidinggevende. Op scholen waarbij het verloop van een eindverantwoordelijk schoolleider hoog was, of waar deze sterk op de achtergrond fungeerde, ervaren middenmanagers gebrek aan richting. Hierdoor namen zij veel taken en verantwoordelijkheden op zich en werkten zij meer ad hoc dan andere middenmanagers. In de gesprekken kwam naar voren dat een structureel ondersteunende rol van de eigen leidinggevende bijdraagt aan meer vertrouwen in eigen kunnen om bepaalde beslissingen te kunnen maken en aan het gevoel deze ook te mogen maken. Uiteindelijk is een middenmanager ook een werknemer met behoeftes en verlangens. Bovendien dragen de gesprekken met leidinggevendens bij aan een verbeterde afstemming waardoor de geformuleerde 'stip op de horizon' steeds actueel blijft en ook naar voren komt in diens werkzaamheden. Boswell en Boudreau (2001) spreken in dit kader ook wel van de 'line of sight', waarmee verwezen wordt naar een juist begrip van de werknemer over de organisatiedoelen en over het eigen handelen dat bijdraagt aan deze gestelde doelen. Dit voorkomt dat werknemers beslissingen maken en werkzaamheden verrichtten die niet ten goede komen aan de beoogde strategie, ondanks dat middenmanagers goede intenties hebben. Middenmanagers ervaren gesprekken met hun leidinggevende over het eigen functioneren en het 'waarom' als prettig en zeer nuttig.

Voor de theoretische bijdrage van dit onderzoek aan de bestaande literatuur betekenen deze factoren dat het vervullen van een strategische rol meer behelst dan enkel de uitvoerende component ervan, zoals het verdedigen van beleidsalternatieven, het faciliteren van aanpassingsvermogen, het samenstellen van informatie of het implementeren van de beoogde strategie (Floyd & Wooldridge, 1992). De veronderstelling dat middenmanagers een strategische rol vervullen door deze strategische rol, en de bijbehorende taken en verantwoordelijkheden, hem of haar simpelweg toe te bedelen is echter onvoldoende. Net zo belangrijk, al dan niet belangrijker, is na te denken over hoe middenmanagers deze rol dan dienen in te vullen, hoe deze rol past in alle overige taken en verantwoordelijkheden en wat zij vervolgens hiervoor nodig hebben om deze rol zo effectief mogelijk te vervullen. Hoewel middenmanagers over het algemeen gemotiveerde en bekwame leidinggevendens zijn, wil dit niet zeggen dat zij in staat zijn deze handschoenen zonder meer op te pakken. Juist voor deze 'voorkant' van de strategische rol van het middenmanagement is in de huidige wetenschappelijke literatuur weinig aandacht. Met deze nieuwe bijdragen wordt de urgentie

beargumenteerd om passende voorwaarden te creëren en aanvullend een voorstel gedaan voor voorwaarden die mogelijk een rol kunnen spelen voor andere contexten.

5.2. Conclusie

Dit onderzoek heeft de titel: waar blijft de middenmanager? Met deze titel wordt niet geïmpliceerd dat middenmanagers onzichtbaar zijn, maar dat de complexiteit rondom de strategische rol van de middenmanager veelal over het hoofd gezien wordt in onderwijsbeleid. Van middenmanagers wordt verwacht een strategische rol te bekleden, maar hoe men dit vervolgens invult, in combinatie met alle andere taken en verantwoordelijkheden, blijft onuitgesproken. In deze conclusie zal kort antwoord gegeven worden op beide centrale onderzoeksvragen.

Welke taken vervullen team- en afdelingsleiders in het voortgezet onderwijs en welke betekenis geven zij aan hun rol in de school?

In de bevindingen is te zien dat middenmanagers vele taken en verantwoordelijkheden vervullen, maar dat deze taken niet altijd bijdragen aan de ontwikkeling van onderwijs of andere doelen die de school stelt. Het gaat er in die zin niet om welke taken men vervult, maar *waarom* deze werkzaamheden verricht worden. Onderscheid is gemaakt tussen twee vormen van betekenisgeving, waarbinnen middenmanagers zoeken naar een goede balans. Enerzijds willen zij de docent zo goed mogelijk bedienen, anderzijds proberen zij bij te dragen aan de onderwijskundige doelen van de school. Beide zeggen deze betekenissen iets over de rol die zij voor zich zien in de school. Regelmatig leidt dit tot conflicten tussen onverenigbare verwachtingen, waardoor sommige middenmanagers geneigd zijn korte termijn doelen eerder prioriteit te geven dan lange termijn doelen. Echter kwam ook naar voren dat de ad hoc-aanpak van taken niet past bij de eigen verwachtingen die zij hebben ten aanzien van het werk, wat maakt dat sommigen avonden en weekenden inzetten om tijd vrij te maken voor het uitdenken van plannen. Liever werken zij samen met docenten aan school- en onderwijsontwikkeling. Volgens de literatuur biedt strategisch personeelsmanagement oplossingen (Knies & Leisink, 2014a). Gesprekken met docenten, individueel of in teamverband, leiden tot gezamenlijke betekenissen waardoor de mogelijkheid ontstaat effectief te werken aan doelen die op scholen worden gesteld. Desondanks lukt het maar een deel van de middenmanagers om hier op regelmatige basis aandacht aan te besteden.

Wat hebben team- en afdelingsleiders in het voortgezet onderwijs nodig om strategisch HRM-taken te vervullen passend bij een professionele schoolorganisatie?

Middenmanagers willen graag verbinden, maar ervaren tegelijkertijd drempels die hen tegenhouden deze strategische rol te vervullen. Zij geven aan te moeten waken voor de waan van de dag, wat hen het gevoel geeft de autonomie op de eigen werkzaamheden te verliezen. Deze veronderstelling heeft geresulteerd in drie factoren die meer ruimte creëren en middenmanagers stimuleren om van deze ruimte gebruik te maken ten behoeve van het innemen van hun strategische rol. Ten eerste geeft het maken van heldere afspraken over rollen, verwachtingen en bevoegdheden richting aan taken en verantwoordelijkheden. Daarnaast draagt dit gesprek bij aan afstemming over hoe gestelde onderwijskundige doelstellingen van de school tot uiting kunnen komen. Echter kan dit niet zonder de tweede stimulerende factor: een cultuur waar spreken over verantwoordelijkheden geaccepteerd wordt. De derde stimulerende factor betreft ondersteuning van de eigen leidinggevende, die voortdurend de focus legt op de gestelde doelen waardoor de strategische rol van de middenmanager geactualiseerd wordt. De sleutel is het voeren van gesprekken met

betrokken partijen binnen en buiten de school, waardoor via gezamenlijke betekenissen, er samengewerkt wordt aan opbrengsten voor medewerkers, schoolorganisatie en maatschappij.

5.3. Implicaties voor theorie en praktijk

Dit onderzoek heeft verschillende waardevolle en bruikbare inzichten opgeleverd voor het strategisch functioneren van middenmanagers, schoolleiders en de VO-raad in de vorm van een aantal praktische implicaties. Hiermee wordt benadrukt dat de middenmanagementfunctie niet op zichzelf staat en altijd in contact met anderen moet worden vormgegeven. De hieronder beschreven implicaties zijn dus niet alleen zinvol voor de middenmanagers zelf, maar bieden bestuurders, directeuren en docenten handvatten om middenmanagers te ondersteunen bij de formulering en uitvoering van hun (strategische) taken en verantwoordelijkheden. Ook zijn er praktische implicaties geformuleerd voor de VO-raad, of andere organisaties die als doel hebben de vo-sector te versterken.

5.3.1. Aanbevelingen voor middenmanagers

Aanbeveling 1: Zicht op handelen

Allereerst is het voor elke middenmanager van belang om *zicht* te hebben op het eigen handelen, waardoor gedragspatronen en gemaakte keuzes en afwegingen waarneembaar worden. Tijdens de gesprekken viel op dat een meerderheid van de middenmanagers verrast reageerde over de zelfgemaakte keuzes rondom de tijndeling van taken en verantwoordelijkheden nu hier expliciet naar werd gevraagd. De bevindingen uit dit onderzoek omtrent de verschillende clusters van gedragingen kunnen gebruikt worden om het eigen gedrag nader te bezien en te herdefiniëren.

Aanbeveling 2: Strategische rol formuleren

De tweede aanbeveling betreft de zoektocht naar een nieuwe of vernieuwde rol. Zoals in het theoretisch kader naar voren kwam is de invulling van deze rol afhankelijk van de gekozen koers van de school in verandering. In gesprek met anderen over de bedoeling, de missie, visie en waarden van de school, om een gedragen interpretatie van de huidige en gewenste *strategische rol* te creëren. Het is hierbij belangrijk bewust te zijn van het eerder benoemde paradoxale karakter van het werk, wat altijd complexiteit met zich meebrengt. Maak verschillende gedachten, visie en opvattingen zichtbaar om te achterhalen of dit de juiste weg is om in te slaan.

Aanbeveling 3: Ruimte creëren

Wanneer helder is wat de rol van de middenmanager zou moeten zijn, is het van belang om *ruimte en tijd te creëren* om de beoogde taken en verantwoordelijkheden op een goede manier uit te kunnen voeren. In praktijk kan dit betekenen dat er besloten moet worden om bepaalde activiteiten niet meer te doen omdat deze niet bijdragen aan de beoogde onderwijskundige doelen of deze goed over te dragen aan anderen. Dit kan alleen wanneer het voor deze anderen helder is wat het doel is van de betreffende werkzaamheden, en hoe hun aandeel daaraan bijdraagt. Het maken van afspraken omtrent taken en verantwoordelijkheden, een open organisatiecultuur en ondersteuning van de eigen leidinggevende begunstigen het vrijmaken van tijd en ruimte.

Aanbeveling 4: Waken voor de waan

In de verschillende gesprekken gaven middenmanagers aan te moeten *waken voor de waan* van de dag. Gezien de centrale positie in de organisatie is het een illusie om te denken dat deze waan verdwijnt wanneer men bovenstaande aanbevelingen ter hand neemt. Echter

kwamen middenmanagers wel met adviezen om hier grip op te krijgen. Zo kwam naar voren dat het maken van een planning helpt om bewust tijd te reserveren voor de zaken die men in het kader van de strategie belangrijk acht. Deze vrijgemaakte tijd en ruimte dient dan niet enkel benut te worden voor het afstemmen van organisatorische regelzaken, maar deze tijd juist te gebruiken om met docenten inhoudelijk over onderwijs te discussiëren. Oftewel, wat betekent goed onderwijs en wat betekent dit voor de activiteiten die we in de school ondernemen? Dit, om met elkaar de stip op de horizon scherp te houden en daarbij koers te houden richting de gestelde school- en onderwijsdoelstellingen.

5.3.2. Aanbevelingen voor de VO-raad

Wat opviel in de meeste beleidsdocumenten rondom strategische vraagstukken is dat eindverantwoordelijke schoolleiders en middenmanagers werden benoemd onder dezelfde noemer: *schoolleider* (VO-raad, 2014; 2017a; Ministerie OCW & VO-raad, 2014; 2018; De Onderwijsraad, 2018). Echter worden er van beide actoren in de praktijk verschillende zaken verwacht. Daarnaast toont dit onderzoek dat middenmanagers zich meer verbonden voelen met docenten dan met de betreffende rector of bestuurder. Door dit onderscheid ook te maken in communicatie naar de sector zullen middenmanagers zich eerder aangesproken voelen. Ten tweede is het belangrijk oog te houden voor de implementatie van beleid. Dit onderzoek liet zien dat beleidsimplementatie in een veeleisende omgeving niet vanzelfsprekend is. De vele activiteiten van de VO-academie en de VO-raad worden nog effectiever wanneer er omgezien wordt naar de vormgeving en inbedding ervan in de school.

5.4. Methodologische beperkingen

Hoewel is gepoogd dit onderzoeksdesign zo betrouwbaar en valide mogelijk neer te zetten, kent dit onderzoek enkele methodologische beperkingen, die de bevindingen van dit onderzoek mogelijk beïnvloeden. Om de waarde van deze theoretische en praktische bevindingen zo goed mogelijk in te kunnen schatten, is in deze paragraaf aandacht voor verschillende beperkingen.

De eerste methodologische beperking betreft de geringe selectie van respondenten. Gezien de beperkte tijd zijn 15 middenmanagers voor dit onderzoek gesproken. Hoewel dit maar een klein aantal betreft is bij de selectie van respondenten goed gekeken naar diversiteit op verschillende gebieden om een zo gedifferentieerd mogelijk beeld te verkrijgen. Van tevoren zijn verschillende categorieën samengesteld waarop de selectie is gebaseerd. Op die manier is rekening gehouden met eventuele verschillen door geografische ligging, senioriteit en het soort afdeling waaraan men leiding geeft. Achteraf bleek geografische ligging geen verschil te maken in de bevindingen. De andere twee categorieën daarentegen boden wel nieuwe inzichten.

De tweede methodologische beperking betreft de structuur van de afgenomen interviews. Gekozen is voor een semigestructureerde aanpak, wat wil zeggen dat de vooraf bepaalde topics ruimte laten voor uitweiding en aanpassing. Hoewel met elke respondent alle thema's zijn besproken, kwamen bepaalde thema's bij de ene respondent uitgebreider naar voren dan bij de ander. Ook is het interview protocol gedurende de interviews een aantal keer aangepast. Om die reden is het concept PSO en de strategische rol van de middenmanager bij de eerste paar respondenten minder scherp bevraagd dan bij anderen.

De derde beperking betreft de validiteit van de bevindingen door enkel de middenmanagers te bevragen. Gekeken is naar hun ervaringen met het werk wat zij doen en daarmee dus de interviews eveneens hun waarheid bevatten. Of deze waarheid overeenkomt met

waarheden van anderen blijft in het midden. Daarnaast is deze methode gevoelig voor het geven van sociaal wenselijke antwoorden. Hoewel dit niet met zekerheid valt uit te sluiten, is dit in de gesprekken niet opgemerkt. De middenmanagers stelden zich open op, dachten hardop en waren kritisch ten aanzien van hun eigen functioneren. Opvallend was echter wel dat men uitgesproken positief oordeelde over de eigen kennis en vaardigheden. Middenmanagers voelden zich bekwaam bij het uitvoeren van een dergelijke strategische rol, en benoemden over het algemeen externe factoren als beperking. Hoewel dit gegeven recht kan doen aan de waarheid, is het ook interessant om dit nader te onderzoeken.

5.5. Suggesties voor vervolgonderzoek

In deze paragraaf worden suggesties voor vervolgonderzoek gegeven die zijn gebaseerd op de bevindingen van dit onderzoek. In dit onderzoek is aandacht besteed aan de implementatie van de beoogde strategie op middenmanagement niveau. In de methodologische beperkingen kwam naar voren dat middenmanagers voornamelijk externe factoren benoemden en dat in de gesprekken gering aandacht werd geschonken aan de bekwaamheden van middenmanagers om strategisch te handelen. Hiervoor zijn twee verklaringen mogelijk. Ten eerste is het denkbaar dat middenmanagers competenties en vaardigheden niet ervaren als stimulerende factoren. Ook is het mogelijk dat respondenten slecht zicht hebben op de eigen competenties ten aanzien van de strategische rol. Een onderzoek dat gericht is op bekwaamheden biedt wellicht diepgang en nieuwe inzichten ten aanzien van de effectiviteit van de middenmanager. Bovendien is het interessant om in vervolg onderzoek meerdere actoren te bevragen, waaronder docenten, rectoren en bestuurders. Voornamelijk het perspectief van de docent is in deze een meerwaarde, vanwege het gegeven dat de middenmanager zijn werkzaamheden sterk laat beïnvloeden door diens behoeften. Daarnaast laat eerder onderzoek zien dat de manier waarop personeelsleden de intenties en motieven van de middenmanager beoordelen invloed heeft op de effectiviteit van de beoogde strategie (Nishii, Lepak, & Schneider, 2008). Deze uitbreiding van inzichten scheppen nieuwe perspectieven rond de versterking van de positie van de middenmanager.

Literatuur

- Appelbaum, E., Bailey, T., & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2017). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Londen: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Augier, M., & Teece, D. J. (2009). Dynamic capabilities and the role of managers in business strategy en economic performance. *Organization Science*, 20(2), 410-421.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Balogun, J. (2003). From blaming the middle to harnessing its potential: creating change intermediaries. *British Journal of Management*, 14(1), 69-83.
- Bason, C. (2010). *Leading public sector innovation. Co-creating for a better society*. Bristol: The Policy Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
- Berendsen, L. (2007). *Bureaucratische Drama's: Publieke managers in verhouding tot verzekeringsartsen*. Utrecht: Gorter.
- Biddle, B. J. (2013). *Role Theory: Expectations, Identities, and Behaviors*. New York: Academic Press.
- Boeijs, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2013). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership* (5 ed.). Jossey-Bass.
- Boon, C., Paauwe, J., Boselie, P., & Den Hartog, D. (2009). Institutional Pressures and HRM: Developing Institutional Fit. *Personnel Review*, 38(5), 492-508.
- Boselie, P. (2010). *Strategic human resource management: A balanced approach*. Londen/Boston: McGraw-Hill Education.
- Boselie, P., Noordegraaf, M., & Knies, E. (2017). *Professionele Schoolorganisaties: Werken Aan Goed Bestuurde Leerculturen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap.
- 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.
- Boswell, W. R., & Boudreau, J. W. (2001). How leading companies create, measure and achieve strategic results through "line of sight". *Management Decision*, 39(10), 851-860.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management* (4 ed.). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Burgmans, H. (2013). *Inwerken van een beginnend schoolleider. In positie komen, in positie blijven.* 's-Hertogenbosch: KPC-groep.
- Buss, W., & Kuyvenhoven, R. (2011). Perceptions of European middle managers of their role in strategic change. *Global Journal of Business Research*, 5(5), 109-119.
- Caldwell, R. (2012). Systems Thinking, Organizational change and agency: A practice theory critique of Senge's learning organization. *Journal of Change Management*, 12(2), 145-164.
- Cascón-Pereira, R., Valverde, M., & Ryan, G. (2006). Mapping out devolution: An exploration of the realities of devolution. *Journal of European Industrial Training*, 30(2), 129-151.
- Chen, C. A., Berman, E. M., & Wang, C. Y. (2017). Middle Managers' Upward Roles in the Public sector. *Administration & Society*, 49(5), 700-729.
- De Onderwijsraad. (2013). *Leraar zijn: Meer oog voor persoonlijke professionaliteit.* Den Haag: De Onderwijsraad.
- De Onderwijsraad. (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders.* Den Haag.
- De Waal, V. (2014). *De vooruitgeschoven middenvelder: De innovatiekracht van middenmanagers van welzijnsorganisaties met het oog op actief burgerschap.* Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.
- De Wit, B. (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendend aan docenten in het voortgezet onderwijs.* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organization Studies*, 7(2), 191-207.
- Donaldson, L. (2001). *The Contingency Theory of Organization.* Londen, UK: Sage Publications.
- Dyer, L., & Ericksen, J. (2006). Dynamic organizations: Achieving marketplace agility through workforce scalability. *CAHRS Working Paper.* Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- Dyer, L., & Shafer, R. A. (2003, januari 17). Dynamic Organizations: Achieving Marketplace And Organizational Agility With People. *CAHRS Working Paper Series.*
- Evans, S. (2017). HRM and front line managers: The influence of role stress. *The International of Human Resource Management*, 28(22), 3128-3148.
- Flood, R. L. (1998). "Fifth Discipline": Review and Discussion. *Systemic Practice and Action Research*, 11(3), 259-273.
- Floyd, S. W., & Wooldridge, B. (1992). Middle management involvement in strategy and its association with strategic type: A research note. *Strategic management journal*, 13(1), 153-167.
- Floyd, S. W., & Wooldridge, B. (1994). Dinosaurs or dynamos? Recognizing middle management's strategic role. *The Academy of Management Executive*, 8(4), 47-57.
- Gilbert, C., De Winne, S., & Sels, L. (2011). Antecedents of front-line managers' percepties of HR role stressors. *Personnel Review*, 40(5), 549-569.

- Gilbert, C., De Winne, S., & Sels, L. (2013). Doeltreffend HRM door lijnmanagers. *Tijdschrift voor HRM*, 5-21.
- Gratton, L., & Truss, C. (2003). The Three-dimensional People Strategy: Putting Human Resource Policies into Action. *The Academy of Management Executive*, 17(3), 74-86.
- Grievess, J. (2010). *Organizational change: Themes & issues*. New York: Oxford University Press.
- Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing: a framework for research and development. *International Journal of Production Economics*, 62, 87-105.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1994). *De strijd om de toekomst: Baanbrekende strategieën voor marktleiderschap en het creëren van nieuwe markten*. Schiedam: Scriptum Books.
- Harris, L., Doughty, D., & Kirk, S. (2002). The Devolution of HR Responsibilities: Perspectives from the UK's Public Sector. *Journal of European Industrial Training*, 26, 218-229.
- Hatch, M. J. (2006). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hope-Hailey, V., Farndale, E., & Truss, C. (2005). The HR Department's Role in Organizational Performance. *Human Resource Management Journal*, 15(3), 49-66.
- Huy, Q. (2001). In praise of middle managers. *Harvard Business Review*, 79(8), 72-79.
- Jansen, T., Van den Brink, G., & Kneybers, R. (2012). *Gezagsdragers*. Amsterdam: Boom.
- 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: John Wiley and Sons.
- Kallenberg, T. (2007). Strategic Innovation in HE: The Roles of Academic Middle Managers. *Tertiary Education Management*, 13(1), 19-33.
- Kennisnet. (2012). *Vier in balans monitor 2012: De laatste stand van zaken van ict en onderwijs*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Kidd, P. T. (1994). *Agile Manufacturing: Forging New Frontiers*. Addison-Wesley, Reading, MA. Boston: Addison-Wesley Longman Publishing Co.
- Knies, E., & Leisink, P. (2014a). Linking people management and extra-role behaviour: results of longitudinal study. *Human Resource Management Journal*, 24(1), 57-76.
- Knies, E., & Leisink, P. (2014b). Leadership behavior in public organisations: A study of supervisory support bij police and medical center middle managers. *Review of Public Personnel Administration*, 34(2), 108-127.
- Knies, E., & Leisink, P. (2017). *De staat van Strategisch personeelsbeleid (HRM) in het VO*. Utrecht: USBO.
- Larsen, H. H., & Brewster, C. (2003). Line management responsibility for HRM: What is happening in Europe? *Employee Relations*, 25, 228-244.
- Leisink, P., & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor een beter onderwijs: een bijdrage aan professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: USBO.

- Lepak, D. P., & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of Management Review*, 24(1), 31-48.
- McGovern, P., Gratton, L., Hope-Hailey, V., Stiles, P., & Truss, C. (1997). Human resource management on the line? *Human Resource Management Journal*, 7(4), 12-29.
- Ministerie OCW & VO-raad. (2014, april 17). *Sectorakkoord VO 2014-2017: Klaar voor de toekomst*. Opgehaald van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2014/04/17/sectorakkoord-vo-2014-2017>
- Ministerie OCW & VO-raad. (2018, Juni 5). *Actualisatie sectorakkoord VO*. Opgehaald van https://www.vo-raad.nl/system/downloads/attachments/000/000/608/original/geactualiseerd_sectorakkoord_VO.pdf?1528278783
- Ministerie OCW. (2017, april 26). *Personeelssterkte en functiemix vo*. Opgehaald van [Onderwijs in cijfers: https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/voortgezet-onderwijs/personeelvo/personeelssterkte-en-functiemix-vo](https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/voortgezet-onderwijs/personeelvo/personeelssterkte-en-functiemix-vo)
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (2009). *Strategy Safari: Your Complete Guide through the Wilds of Strategic Management* (2 ed.). Edinburg Gate: FT Prentice Hall.
- Nijssen, M., & Paauwe, J. (2012, September 16). HRM in turbulent times: how to achieve organizational agility? *The International Journal of Human Resource Management*(23), 3315-3335.
- Nishii, L. H., Lepak, D. P., & Schneider, B. (2008). Employee attributions of the “why” of HR practices: Their effects on employee attitudes and behaviors, and customer satisfaction. *Personnel psychology*, 61(3), 503-545.
- Nonaka, I. (1988). Toward middle-up-down management: Accelerating information creation. *Sloan Management Review*, 29(3), 9-18.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14-37.
- Noordegraaf, M., Geuijen, K., & Meijer, A. (2011). *Handboek publiek management*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Paauwe, J., & Boselie, P. (2003). Challenging ‘strategic HRM’ and the relevance of the institutional setting. *Human Resource Management Journal*, 13(3), 56-70.
- Pedersen, M. J., Favero, N., Lehmann Nielsen, V., & Meier, K. J. (2017). Public Management on the ground: Clustering managers based on their behavior. *International Public Management Journal*, 1-41.
- Powell, L. (2001). It all goes wrong in the middle.’ A reassessment of the influence of college structures on middle managers. In C. Horsfall, *Leadership Issues: Raising Achievement* (pp. 27-32). Londen: Learning and Skills Development Agency.
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20.
- Purcell, J., & Kinnie, N. (2007). HRM and Business Performance. In P. Boxall, J. Purcell, & P. Wright, *The Oxford Handbook of Human Resource Management*. Oxford: University Press.

- Quinn, R. (1991). *Beyond rational management: mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Quinn, R., & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29(3), 363-377.
- Reed, K., & Blunsdon, B. (1998). Organizational flexibility in Australia. *International Journal of Human Resource Management*, 9(3), 457-477.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- Rouleau, L., & Balogun, J. (2011). Middle managers, strategic sensemaking and discursive competence. *Journal of Management Studies*, 48(5), 953-983.
- Salaman, G., & Butler, J. (1994). Why Managers Won't Learn. In C. Maybe, & P. Iles, *Managing Learning* (pp. 34-42). Milton Keynes: Open University/Routledge.
- Schenke, W., Lockhorst, D., Heemskerk, I., & Oomens, M. (2016). *Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders vo 2014/2015*. Oberon. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Schnabel, P. (2000). Een sociale en culturele verkenning voor de lange termijn. In Centraal Planbureau, & Sociaal en Cultureel Planbureau, *Trends, dilemma's en beleid* (pp. 11-28). Den Haag: CPB & SCP.
- Schnabel, P. (2004). *Het zestiende sociaal en cultureel rapport kijkt zestien jaar vooruit*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Londen: Century Business.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn, a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sherehiy, B., Karwowski, W., & Layer, J. K. (2007). A review of enterprise agility: Concepts, frameworks, and attributes. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37, 445-460.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4 ed.). Londen: Sage Publications Ltd.
- Teece, D., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic Capabilities and Strategic Management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Ten Berge, T., & De Groot, T. (2000). *De middenmanager als scharnier in verandering: Het trekken van veranderingstrajecten in zorginstellingen*. Amersfoort: Twijnstra en Gudde.
- Tjepkema, S. (2002). Bouwen aan een lerende organisatie: leerblokkades opsporen. In *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement* (pp. 1-25). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Toni, D. A., & Tonchia, S. (1998). Manufacturing—flexibility: a literature review. *International Journal of Production Research*, 36(6), 1587-1617.
- UWV. (2017). *Onderwijs Factsheet Arbeidsmarkt*. Amsterdam: UWV Afdeling Arbeidsmarktinformatie en -advies.

- Vallet, N. (2002). De ondersteunende rol van middenmanagers bij het proces van strategie-implementatie: Inzichten en voordelen verkregen door het gebruik van "strategische profielen". *Economisch en Sociaal Tijdschrift*, 56(3), 333-362.
- Van den Berg, D., Hoogeveen, Y., & Scheeren, J. (2018). *Tevreden werken in het Voortgezet Onderwijs*. CAOP. Heerlen: VOION.
- Van Der Velde, M., Jansen, P. W., & Dijkers, J. (2016). *Praktijkgericht onderzoek. Opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren*. Hilversum: Concept uitgeefgroep.
- Van Harten, J. (2016). *Employable ever after: Examining the antecedents and outcomes of sustainable employability in a hospital context*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- 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*.
- Veldheer, V., & Bijl, R. (2011). *Actuele maatschappelijke ontwikkelingen 2010: Een bijdrage aan het waarderen en selecteren van informatie ten behoeve van toekomstige archieven*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Veltkamp, C. (2018, Januari 29). *Drie stappen voor betere teamleiders en middenmanagers in het onderwijs*. Opgehaald van CPS Blogs: <https://www.cps.nl/blog/2018/01/29/Drie-stappen-voor-betere-teamleiders-en-middenmanagers-in-het-onderwijs>
- VO-Academie. (2017). *Nieuwe inhouden, nieuwe netwerken, nieuwe perspectieven. Inwerkprogramma's voor beginnend schoolleiders*. Utrecht: VO-raad.
- VO-academie. (2018). *Goed onderwijs door focus op mensen: Aan de slag met peoplemanagement*. Utrecht.
- Volberda, H. W. (1996). Toward the flexible form: how to remain vital in hypercompetitive environments. *Organization Science*, 7(4), 359-374.
- VO-raad & AOC Raad. (2015). *Middenmanagement in positie: Leidinggeven aan onderwijsverbetering en -vernieuwing* (2 ed.). Utrecht.
- VO-raad. (2014). *Strategisch Kader VO-raad 2015 - 2020*. Utrecht: VO-raad.
- VO-raad. (2016). *Uitgangspuntennotitie professionele schoolorganisatie*. Utrecht.
- VO-raad. (2017a). *Een Professionele Schoolorganisatie is lenig*. Utrecht: VO-raad.
- VO-raad. (2017b). *Schooleidersagenda: Een vak apart*. Utrecht: VO-raad.
- VO-raad. (2018, mei 31). *Anders organiseren: Als oplossing voor het lerarentekort?* Utrecht: VO-raad.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Weick, K. (1982). Management of organizational change among loosely coupled units. In P. S. Goodman, *Change in Organizations* (pp. 375-408). San Francisco: Jossey-Boss.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual review of psychology*, 50(1), 361-386.

- Weick, K. E., Sutcliffe, K., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Weick, K., & Westley, F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. In S. Clegg, C. Handy, & W. R. Nord, *Handbook of Organization Studies* (pp. 440-458). Londen: Sage.
- Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137.
- 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, B. E. (2004). The role of work context in work motivation: A public sector application of goal and social cognitive theories. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(1), 59-78.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2013). Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating multiple levels of analysis. In J. Paauwe, D. Guest, & P. Wright, *HRM & Performance: Achievements & Challenges* (pp. 97-110). Chichester: Wiley.
- Yeo, R. K. (2005). Revisiting the roots of learning organization: A synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*, 12(4), 368-382.
- Yusuf, Y., Sarhadi, M., & Gunasekaran, A. (1999). Agile manufacturing: the drivers, concepts and attributes. *International Journal of Production Economics*, 62(1-2), 33-43.

Bijlagen

A. Interviewprotocol

Introductie (5 min)

- Welkom, alvast enorm bedankt voor je tijd.
- Voorstellen: Annemart Wieland, student SHRM aan de Universiteit Utrecht. Ik doe onderzoek naar team- en afdelingsleiders in het VO. Zelf heb ik 8 jaar voor de klas gestaan als kunstdocent en ken ik de functie vanuit de coördinatorrol van mavo 1 en 2.
- Doel van het onderzoek: inzicht verkrijgen in de dagelijkse praktijk van team- en afdelingsleiders en hun werk en welke betekenis zij hieraan geven. Daarnaast ben ik op zoek naar de behoeften van team- en afdelingsleiders, zodat zij hun taken op een goede manier kunnen vervullen.
- Benadrukken dat vertrouwelijk zal worden omgegaan met gegevens. Namen en schoolnamen zullen niet worden genoemd. Mocht ik iets vragen waar je liever niets over kwijt wil is dat niet erg. In dat geval kunt je dat aangeven, dan hou ik daar rekening mee.
- Is het goed dat ik een **opname** maak van het gesprek?
- Interview duurt ongeveer **1 lesuur** (45-60 min). Heb je direct na dit onderzoek een afspraak waar ik rekening mee moet houden?
- Heeft u voordat u beginnen nog vragen over het verloop van het interview? Als je toch vragen hebt kunt je die ten alle tijden stellen.

Algemeen (10 min), dit gesprek gaat over jouw teamleiderschap

- Aan wie geef je leiding?
- Hoe lang ben je nu teamleider op deze school?
- Waarom wilde je teamleider worden?
- Wat vind je belangrijk in je rol als teamleider?

Takenpakket (10 min)

- Hoe ziet je week eruit? Met wat voor soort taken ben je bezig?
- Komt deze rol overeen met de taken die doet?
- Ik heb hier vier vierkanten met zaken waar je in je werk mee bezig zou kunnen zijn: schoolorganisatie, onderwijsontwikkeling, leerlingzaken en HRM (personeelsmanagement). Hoe liggen de verhoudingen binnen jouw werkzaamheden qua tijd?



- Hoe komt het dat deze verhoudingen er zo uitzien?

HRM-taken (5 min)

- Welke HRM- taken vervul je? Hierbij kun je bijvoorbeeld denken aan: functionerings-, ontwikkel- of verzuimgesprekken. Kun je daar iets over vertellen?
- Hoe sluiten deze HRM-taken aan bij de betekenis die je geeft aan jouw rol?

PSO (10 min)

Om als school toekomstbestendig te zijn introduceert de VO-raad het concept van de professionele schoolorganisatie. Zij definiëren een ideaalbeeld aan de hand van vier kenmerken:

- Een PSO is (1) **wendbaar** en weet soepel in te spelen op verschillende ontwikkelingen die op de school af komen en heeft een strategie op basis van een (2) **eigen koers en kernwaarden**;
- Een PSO is een ondersteunende leer- en werkomgeving, waarbinnen samen wordt gewerkt aan (3) **schoolontwikkeling** en (4) **professionele ontwikkeling**.
 - Wat vind je van dit beeld dat er geschetst wordt?
 - In hoeverre komt dit beeld overeen met de school waarbinnen jij nu werkt?
 - Hoe zou je jouw rol beschrijven (binnen de PSO)?

Korte samenvatting: Teamleider binnen PSO vraagt minder 'waan van de dag', meer systematisch strategisch werken gericht op onderwijsverbetering. Daarmee wordt ook de rol als peoplemanager belangrijker. Enerzijds het stimuleren van schoolontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling, maar ook de afstemming onderling zodat de neuzen dezelfde kant op staan.

AMO in het kader van PSO (15 min)

- Hoe kijk je tegen zo'n dergelijke functie aan?
- Voel je je bekwaam om docenten hierbij te ondersteunen of verder te helpen?
- Wat zou helpen om deze rol goed te vervullen? Of verhinderen?
- Hoeveel ruimte ervaar je om een teamleider te zijn die past bij een PSO?

Afronding (2 min)

- Zijn er nog dingen die we nog niet hebben besproken, maar die wel belangrijk zijn voor jouw rol als team- of afdelingsleider?
- Heb je nog tips of opmerkingen voor de komende interviews tijdens het onderzoek?
- Uitleg vervolg van het onderzoek: Ik ga het interview uitwerken en anonimiseren, zodat het niet duidelijk is van wie de informatie afkomstig is.
- Bedankt voor het gesprek en je tijd.

B. Codeboom

