

Middenmanagement in positie

7

Leidinggeven aan onderwijsverbetering en -vernieuwing



Eerder verschenen in deze brochurereeks:

- (1) *Interim of niet?*
Handreiking voor het aanstellen van een interim manager.
- (2) *Fietsen zonder zijwieltjes*
Over effectieve verbeteracties van (zeer) zwakke scholen in het voortgezet onderwijs.
- (3) *Eerlijk duurt het langst*
Over de communicatie met en betrokkenheid van ouders bij (zeer) zwakke scholen in het VO.
- (4) *De ingrediënten voor effectieve verbeterplannen*
Over succesfactoren bij het opstellen van een verbeterplan voor (zeer) zwakke scholen.
- (5) *Werken aan opbrengsten*
Kwaliteit verbeteren aan de hand van de opbrengstindicatoren van de Onderwijsinspectie en de instrumenten van Vensters VO.
- (6) *Bezoek met een opdracht*
Visitaties in het voortgezet onderwijs.
- (7) *Middenmanagement in positie*
Leidinggeven aan opbrengstgericht werken.
- (8) *Communicatie als pijler in het verbeterproces*
Betrokkenheid bevorderen bij onderwijskwaliteit
- (9) *Duurzame schoolontwikkeling*
Het een kan niet zonder het ander
- (10) *Lessen uit de praktijk*
Succesvol verbeteren in het voortgezet onderwijs
- (11) *Kwaliteiten benutten*
Medewerkers kwaliteitszorg over hun rol en de ontwikkeling van kwaliteitszorg

Downloaden of bestellen kan via www.projectlerenverbeteren.nl

Middenmanagement in positie

7

Leidinggeven aan onderwijsverbetering en -vernieuwing

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
1 Proloog. Is het middenmanagement in positie?	7
1.1 Waarom een brochure over middenmanagement?	7
1.2 Opbouw en leeswijzer	12
2 Een valse start. De entree van middenmanagement in het voortgezet onderwijs	15
2.1 Van een managementlaag naar twee managementlagen	16
2.2 Manusje van alles, kop van Jut of regelneef	17
2.3 Opbrengstgericht werken en professionele ruimte: een volgende ontwikkelingsfase	21
2.4 Reflectie: hoe is het op uw school?	23
3 Een herstart. Het middenmanagement in positie	25
3.1 Richten – inrichten – verrichten	25
3.2 Richten. ‘Waartoe is de school er?’	26
3.3 Inrichten. ‘Waartoe is het middenmanagement er?’	28
3.4 Verrichten. ‘Hoe kan het middenmanagement doen waartoe het er is?’	33
3.5 Resumé. Het middenmanagement in positie	50
Praktijkschets – Tussen sturen en loslaten. Teamleiders en kwaliteitsverbetering	58
4 Aan de slag. Middenmanagers als onderwijskundig leiders	65
4.1 Opbrengstgericht werken	65
4.2 Onderwijskundig leiderschap	68
Praktijkschets – De docent als expert	76
5 Epiloog. Leren op alle niveaus	81

Voorwoord

Het verbeteren van onderwijsopbrengsten is al enige tijd een centraal thema in het onderwijs(beleid). Dit opbrengstgericht werken vindt weerklank in de scholen, enerzijds vanuit het besef dat er ruimte is om prestaties te verhogen, anderzijds vanuit de overtuiging dat leerlingen en de samenleving er baat bij hebben dat de talenten van alle leerlingen optimaal worden benut.

Naast het streven naar verbetering, zien we dat steeds meer scholen bezig zijn hun onderwijs te vernieuwen, zodat het eigentijdser en toekomstbestendig wordt. Beide ontwikkelingen, onderwijsverbetering en -vernieuwing, doen een groot beroep op de competenties van leidinggevenden.

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

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

Paul Rosenmüller
Voorzitter VO-raad



V

1 Proloog. Is het middenmanagement in positie?

In deze proloog lichten we toe:

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

1.1 Waarom een brochure over middenmanagement?

Middenmanagement: wie of wat bedoelen we?

Middenmanagers zullen zichzelf niet gauw introduceren als ‘middenmanager’. Middenmanagement is typisch een organisatiekundig begrip om leidinggevenden op een tussenniveau in organisaties aan te duiden: het niveau tussen het uitvoerende niveau en het eindverantwoordelijke directieniveau. Traditioneel troffen we in het voortgezet onderwijs op dat niveau coördinatoren aan. Dat waren doorgaans docenten met speciale taken die zorgden voor de coördinatie van onderwijsgerelateerde activiteiten die naast de vaklessen plaatsvonden. ‘Echte’ managers waren zij niet, omdat zij geen leiding gaven aan docenten. Dat gebeurde door (con)rectoren of (adjunct)directeuren.

In de loop der jaren is het tussenniveau echt een laag van leidinggevende middenmanagers geworden. We treffen er functionarissen aan zoals afdelingsleiders en teamleiders. Onderzoek laat zien dat taakinfilling en verantwoordelijkheden van middenmanagers verschillen per school, ook als functies met dezelfde term worden aangeduid (De Wit 2012). In deze brochure gaat het over mensen die binnen de school in de lijn tussen directie en docenten functioneren en leidinggeven aan een specifieke groep docenten, waarbij de directie verantwoordelijk is voor de school als geheel.

De 'Beroepsstandaard schoolleiders VO' (VO-academie, 2015) bakent de beroepsgroep van schoolleiders af. Een schoolleider is volgens de beroepsstandaard 'een functionaris die een integrale verantwoordelijkheid heeft in een onderwijsorganisatie.'

Behoren middenmanagers tot de beroepsgroep? Dat hangt er van af. De aanduiding 'middenmanager' komt in de beroepsstandaard niet voor. Op basis van de afbakening in de beroepsstandaard en de toelichtende tekst erbij, kunnen we wel het volgende zeggen:

- Is de middenmanager een leidinggevende met een aanstelling in een directieschaal, dan hoort hij/zij zeker bij de beroepsgroep.
- Is de middenmanager een leraar met een leidinggevende taak en een aanstelling in bijvoorbeeld een LD-salarisschaal, dan zegt de beroepsstandaard dat hij/zij 'niet vanzelfsprekend' tot de beroepsgroep behoort. 'De beroepsstandaard is bedoeld voor functionarissen met een leidinggevende functie en niet zozeer een leidinggevende taak. In de praktijk is dit onderscheid niet altijd even makkelijk te maken. Het is aan de werkgever of deze een leraar met een leidinggevende taak al dan niet als schoolleider ziet. Zo ja, dan zal de leraar zich moeten inschrijven in het register en daarmee de beroepsstandaard als leidraad voor zijn handelen onderschrijven' (Beroepsstandaard, hoofdstuk 1, De beroepsgroep).

Informanten die we voor deze brochure hebben geraadpleegd – schoolleiders en -bestuurders van scholen met (zeer) zwakke afdelingen, procesbegeleiders en adviseurs en andere betrokkenen bij het project *Leren verbeteren* – benadrukken de sleutelrol die middenmanagers hebben, bijvoorbeeld bij het realiseren en verbeteren van onderwijsopbrengsten, maar ook bij onderwijsvernieuwing. Tegelijkertijd geven zij aan dat het middenmanagement lang niet overal in de positie is om die sleutelrol succesvol te kunnen vervullen. Gezien de toegenomen aandacht voor (verbetering van) de onderwijsopbrengsten van scholen, is dat op zijn minst problematisch te noemen.

Een grotere nadruk op opbrengsten

De toegenomen aandacht voor onderwijsopbrengsten speelt al langer. Belangrijke katalysator was de jaarlijkse publicatie *Schoolprestaties* door Trouw. De krant startte er in 1997 mee, later gevolgd door Elsevier en de Volkskrant. Publicatie van

onderwijsopbrengsten heeft er mede aan bijgedragen dat scholen serieuzer werk zijn gaan maken van systematische zorg voor hun kwaliteit en de verantwoording daarover, bijvoorbeeld via Vensters VO.

Ook het risicogerichte en proportionele toezicht door de Inspectie van het Onderwijs heeft bijgedragen aan de grotere nadruk op opbrengsten. Kortweg komt die aanpak erop neer dat de inspectie zich minder bemoeit met scholen waar volgens de inspectie geen sprake is van risico op verminderde kwaliteit, maar juist intensiever met scholen die een groter risico op verminderde kwaliteit lopen. Bij het bepalen of een school risico loopt, spelen de opbrengsten die scholen realiseren een belangrijke rol. Blijven opbrengsten langere tijd achter, dan kan de inspectie de school als zwak beoordelen. Blijkt vervolgens dat ook het onderwijsproces en/of de kwaliteitszorg niet aan de maat is, dan kan de school als zeer zwak worden beoordeeld. De overheid heeft termijnen gesteld waarbinnen (zeer) zwakke scholen hun kwaliteit weer op orde moet hebben. Een wetsvoorstel gericht op het verkorten van de periode dat een afdeling zeer zwak mag, is in december 2014 in de Tweede Kamer aangenomen. Het belang voor scholen op hun opbrengsten op niveau te houden, wordt hierdoor nog groter. Het verkorten van de termijnen past in de bredere beweging binnen het onderwijs(beleid), waarin de nadruk wordt gelegd op het meetbaar verhogen van de prestaties van leerlingen en scholen.

Ook de schoolinterne organisatie is veranderd

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

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

Onder invloed van ontwikkelingen als verzelfstandiging van scholen en schaalvergroting, zijn onderwijsorganisaties in de afgelopen jaren groter en complexer geworden. De rector of directeur van weleer schoof de school uit: eerst naar de bovenschoolse directie en later naar het college van bestuur. De school (locatie) ging deel uitmaken van een groter geheel en kwam onder leiding te staan van een sector- of locatiedirecteur, terzijde gestaan door middenmanagers. Scholen zijn voor wat betreft hun interne organisatie behoorlijk van elkaar gaan verschillen. Wel kunnen we stellen

dat het platte organisatiemodel van weleer zo goed als verdwenen is. Lelijk gezegd: scholen zijn *meerlagig* geworden. Tussen de bovenschoolse directie (bestuur) en de directie op schoolniveau aan de ene kant en de uitvoerende docenten aan de andere kant kwam de tussenlaag van het middenmanagement.

Probleemstelling

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

Dit is uiteraard wat gechargeerd, maar hoe gaat het nu? Als de opbrengsten achterblijven, richt de inspectie zich in eerste instantie tot het bevoegd gezag, dat zich zal melden bij de betreffende directeur met de opdracht op korte termijn een 'inspectie-*proof*' verbeterplan op te stellen¹. De directeur zal inzien dat hij voor duurzame verbetering van opbrengsten de docenten nodig heeft. Hij zal zich echter ook realiseren dat hij docenten nauwelijks rechtstreeks kan betrekken en beïnvloeden, maar dat hij dat via het middenmanagement moet doen.

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

Deze vraag vormde de primaire aanleiding voor deze brochure, of beter gezegd, het deels ontkenkende antwoord erop. Want alhoewel middenmanagement geen nieuw fenomeen meer is in het voortgezet onderwijs, hoef je maar her en der je oor te luister te leggen – bij docenten, bij schoolleiders en bij middenmanagers zelf – om te constateren dat het nog steeds een beetje tobben is: docenten die, als het erop

¹ Het opstellen van een goed verbeterplan staat centraal in *De ingrediënten voor effectieve verbeterplannen*, deel 4 uit de brochurereeks. Zie: www.projectlerenverbeteren.nl/brochures.

aankomt, hun middenmanager passeren en naar ‘hun echte baas’ stappen (en daar soms ook gedaan krijgen wat hun middenmanager hen niet wilde toestaan); directies die vinden dat middenmanagers vooral loyaal zijn aan hun docenten en onvoldoende aan het schoolbeleid; middenmanagers die vooral druk zijn met allerlei regelzaken, maar het gevoel hebben dat ze aan het echte werk niet toekomen; onduidelijkheid over wie waarvoor verantwoordelijk is, enzovoorts. Een deel van dit getob en gedoe hoort er gewoon bij: daar waar mensen samenwerken, gaan er dingen mis en worden er fouten gemaakt.

Inherent aan hun positie in de sandwich tussen directie en docent zullen middenmanagers ook wat vaker met getob en gedoe te maken hebben. Zij moeten daarmee (leren) omgaan, maar het is een misverstand om te denken dat professionalisering van middenmanagers het enige is dat er moet gebeuren om hen in positie te krijgen. Door de gesprekken die we in de aanloop naar deze brochure hebben gevoerd, werd duidelijk dat het in positie zijn van middenmanagers niet alleen een kwestie is van wat zij (moeten) kunnen, maar dat het ook van belang is te kijken naar hun plek in de gelaagde organisatie en naar wat er op die plek van hen wordt verwacht. Deze brochure biedt daartoe een handreiking, in eerste instantie aan schoolleiders en -bestuurders. Zij worden op een aantal plekken in deze brochure uitgenodigd om te reflecteren op de positie van het middenmanagement in de eigen school. Het ligt voor de hand dat zij hun middenmanagers bij dat proces betrekken. Daarmee vormen de middenmanagers de secundaire doelgroep van deze brochure.

1.2 Opbouw en leeswijzer

De handreiking die deze brochure biedt, bestaat uit drie opeenvolgende onderdelen, die elk in een hoofdstuk worden uitgewerkt. Alhoewel de hoofdstukken in een logische volgorde staan, is het niet per se nodig ze allemaal in volgorde te lezen en te gebruiken: dat hangt ook af van de situatie in uw school. In het schema hieronder vindt u een korte beschrijving van ieder hoofdstuk. Aan de hand hiervan kunt u bepalen welk hoofdstuk voor u het meest relevant is.

Hoofdstuk	Inhoud	Wanneer lezen?
2	In dit hoofdstuk schetsen we het moderniseringsproces dat het voortgezet onderwijs in de afgelopen decennia heeft doorgemaakt en hoe in dat proces het middenmanagement zijn intrede deed in scholen. Die voorgeschiedenis is voor een deel bepalend voor de context waarbinnen middenmanagers vandaag de dag in scholen functioneren.	<p>Wilt u terugblikken op de recente ontwikkeling van het voortgezet onderwijs, de keuzes die in dat proces zijn gemaakt en de consequenties ervan voor de huidige positie van het middenmanagement, lees dan dit hoofdstuk.</p> <p>Pag. 24 bevat enkele vragen aan de hand waarvan u het gesprek kunt aangaan over de keuzen die in de school zijn gemaakt ten aanzien van het middenmanagement en over de vraag in hoeverre er zich in de huidige situatie knelpunten voordoen. De uitkomsten van het gesprek kunnen de opmaat vormen om de positie van het middenmanagement nader onder te loep te nemen (hoofdstuk 3).</p>
3	In dit hoofdstuk bouwen we stapsgewijs een leidraad op aan de hand waarvan kan worden nagaan in hoeverre het middenmanagement in een school in positie is (evalueren) en op welke aspecten verbetering nodig is (herontwerpen, verbeteren).	<p>Wilt u aan de hand van een leidraad nagaan in hoeverre het middenmanagement in uw school positie is, lees dan dit hoofdstuk.</p> <p>De leidraad start op pag. 55.</p>
4	Dit hoofdstuk focust op onderwijskundig leiderschap en wat dat betekent voor de rol van middenmanagers.	Wilt u zich een beter beeld vormen van wat onderwijskundig leiderschap impliceert, lees dan dit hoofdstuk.



2 Een valse start. De entree van middenmanagement in het voortgezet onderwijs

Introductie

‘Middenmanagement is als sandwichbeleg: het zorgt voor verbinding – van de boven- en de onderkant – en voor de smaak.’

Een mooie metafoer die de uitdaging waarvoor middenmanagers dagelijks staan, positief duidt. Er zijn helaas ook minder positieve metaforen over middenmanagers in de omloop, bijvoorbeeld: als middenmanager zit je tussen hamer en aambeeld. De strekking van die metafoer is duidelijk: als je niet oppast, word je geplet.

Deze en andere metaforen illustreren de specifieke positie van middenmanagers in de organisatie: tussen de werkvloer en de top van de organisatie. Om serieus te worden genomen door de top, mogen middenmanagers zich niet te veel vereenzelvigen met de werkvloer. Andersom geldt dit ook. Loyaliteitsvragen en soms -conflicten zijn aan de orde van de dag. Denk bijvoorbeeld aan een situatie waarin de directie in een veranderingsproces een voorbeeldrol van de middenmanager verwacht, terwijl die middenmanager zich de bezwaren die docenten hebben tegen de verandering, goed kan voorstellen.

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

Overigens wekt de term moderniseringsproces de suggestie dat er sprake is geweest van een bewust gestuurd proces, gebaseerd op een blauwdruk met duidelijke doelen en stappen. Dat was echter nauwelijks het geval. Het proces is ingezet vanuit het

streven naar vergroting van de autonomie van scholen en heeft, nadat de eerste stappen waren gezet, een geheel eigen dynamiek gekregen, waarbij ontwikkelingen op het niveau van het bestel leiden tot reacties op schoolniveau en vice versa. Van procesmanagement – voor zover al mogelijk – was nauwelijks sprake.

2.1 Van een managementlaag naar twee managementlagen

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

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

Ondertussen merkten docenten weinig van de grotere beleidsvrijheid die de scholen hadden gekregen. Ze zagen nog steeds nieuwe beleidsmaatregelen verschijnen, niet alleen van de overheid maar nu ook van het eigen bestuur en de eigen directie. Zij vroegen zich af waar al dat nieuwe beleid voor nodig was. Het gaf hen het gevoel dat zij het blijkbaar niet goed deden, alleen had nog nooit iemand dat zo tegen hen gezegd. In het verleden had de rector of de directeur als primus inter pares weinig te zeggen over wat er achter de klasdeur gebeurde; de directieleden nu, bezig met het maken van beleid, lieten zich nog minder zien. Zo ontstond er steeds meer afstand tussen schoolleiders en docenten.

2.2 Manusje van alles, kop van Jut of regelneef

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

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

Kenmerken van scholen met (zeer) zwakke afdelingen

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

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

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

De startsituatie voor de eerste generaties middenmanagers in het voortgezet onderwijs was niet ideaal. Ze kwamen middenin een diffuus en voortgaand moderniseringsproces terecht, dat vooral *top down* was ingezet en waarin de docenten aan wie zij leiding moesten gaan geven, nauwelijks waren meegenomen. De afdelings- of teamstructuur waarin de nieuwe middenmanagers een plek kregen, wekte de suggestie dat zij iets met onderwijs zouden moeten gaan doen. Daarmee kwamen zij op het terrein van de docenten, aan wie in de tijd van de platte schoolorganisatie juist maar weinig leiding was gegeven. Het leek erop dat middenmanagers nu iets moesten gaan doen wat de directies van weleer veel minder hadden gedaan.

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

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

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

Transformationeel leiderschap: de weerbarstige praktijk

De school, een scholengemeenschap voor vmbo-tl, havo en vwo met twee locaties, streeft naar persoonsgeoriënteerd en ontwikkelingsgericht leiderschap en naar transformationele leiders die zich richten op de leraar als individu. De school investeert in dit leiderschap, in de eerste plaats door de nieuwe middenmanagementfunctie van afdelingsleider in het leven te roepen. Alle managementachtige elementen in de enge zin van het woord worden uit die functie gehaald. Mensen die de ambitie hebben zichzelf te ontwikkelen in dit soort leiderschap, kunnen solliciteren. Zij krijgen een intensief opleidingstraject. Zij worden vrijgesteld van lessen en krijgen mensen naast zich voor het regelwerk.

Anderhalf jaar later maakt de school de balans op. De omslag van regelmanagement naar leiderschap blijkt in de praktijk moeilijk te zijn. Het 'in de comfortzone' kunnen afvinken van allerlei zaken, is vaak aantrekkelijker dan het aangaan van een duurzame dialoog die moet leiden tot het delen van de waarden van de organisatie. Daarnaast bestaat wel degelijk de noodzaak bepaalde zaken in randvoorwaardelijke zin te managen. Dit leidt ertoe dat afdelingsleiders veel tijd blijven steken in het regelen. Aan het beoogde leiderschap komen zij vaak niet toe.

Door het ontbreken van een gedeelde missie en visie doemt er naast regelzucht een andere valkuil op. In plaats van bezig te zijn met vragen als 'wat kan deze leraar voor de organisatie betekenen?', richten afdelingsleiders zich vooral op vragen als 'hoe voorkom ik dat diegenen die klagen over werkdruk, afhaken?' en 'hoe krijg ik degenen die op halve kracht functioneren weer aan de slag?'. Daarom start de school een schoolbrede dialoog over de missie, waarbij de waarden van de organisatie worden getoetst aan persoonlijke waarden van de medewerkers. De verwachting is dat als de missie is geformuleerd, het gesprek in de school – met leerlingen, tijdens bijeenkomsten, aan de koffietafel, bij ontwikkelgesprekken van leidinggevenden met docenten – meer dan ooit zal gaan over onderwijs, het leren en ontwikkelen van docenten en leerlingen.

Uit een evaluatie naderhand blijkt dat er van die missiegedrevenheid van leidinggevend, met andere woorden het vanuit een gedeelde missie en passie inspirerend en stimulerend zijn voor docenten, niet of nauwelijks sprake is. Het gesprek over leren en leeropbrengsten komt niet van de grond. Leidinggevend geven aan het lastig te vinden regelmatig in gesprek te zijn met docenten en krachtig feedback te geven. Het voeren van de professionele dialoog blijkt niet eenvoudig. Persoonsgericht leiderschap leidt vaak tot 'zorgen voor', waarbij de beoogde doelen uit het oog worden verloren. Het is dit 'zorgen voor' dat als argument gebruikt wordt om niet of nauwelijks te reflecteren op datgene waar het om zou moeten gaan. Ontwikkeling van transformationeel leiderschap lijkt pas aan de orde te zijn als er geen problemen meer zijn. Het komt er in de ogen van de middenmanagers 'bij' en als zich allerlei problemen voordeden, kan het er even niet 'bij'.

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

2.3 Opbrengstgericht werken en professionele ruimte: een volgende ontwikkelingsfase

In het moderniseringsproces zoals dat hiervoor in grote lijnen is geschetst, lag de nadruk op de organiseerbaarheid van scholen die groter werden en meer beleidsvrijheid kregen. Er werd daarbij vooral van boven naar beneden geredeneerd: hoe kunnen we de grotere verbanden kleinschaliger organiseren? In dat proces deed het middenmanagement zijn entree, of nauwkeuriger gezegd, werd van voormalige coördinatoren verwacht dat zij ook (groepen van) docenten gingen aansturen. Dit moderniseringsproces is niet zonder slag of stoot verlopen. Dat kleurt de context waarbinnen middenmanagers vandaag de dag hun werk moeten doen op sommige onderdelen wat somber in. Daarom sprake we van 'een valse start'. Gelukkig is het niet alleen somberheid. Mede als reactie op wat er in de afgelopen decennia is gebeurd, dienen zich steeds meer positieve ontwikkelingen aan. In de eerste plaats kan worden geconstateerd dat het moderniseringsproces, waarin scholen hebben geleerd om te gaan met de grotere autonomie, zijn vruchten heeft afgeworpen. Los van enkele incidenten, zijn scholen steeds beter in staat om met de grotere beleidsvrijheid om te gaan. Hierdoor wordt er ook minder centraal gestuurd. Binnen grotere verbanden

hoeven locaties en sectoren niet alles meer op dezelfde manier te doen, maar mogen zij meer een eigen gezicht krijgen. Er komt ruimte voor variatie, zodat onderwijs meer op maat kan worden vormgegeven.

Meer ruimte ontstaat er ook voor docenten, die als het ware zijn herontdekt. In de top-downperiode vroegen schoolleiders zich af hoe zij hun docenten mee konden krijgen in de vernieuwingen die zij hadden bedacht en hoe zij onder docenten draagvlak konden verwerven voor het beleid dat zij hadden uitgestippeld. Dat beeld is aan het kantelen. Het besef dringt door dat de grotere beleidsvrijheid die scholen hebben, veel meer dan in het verleden het geval was, ten goede moet komen aan de docenten: als docenten de ruimte wordt gelaten, gaan zij vanuit hun professionaliteit het onderwijs verbeteren en vernieuwen. Daar waar leidinggevendenden hun docenten wellicht eerst als ‘te managen probleem’ zagen, zien zij hen nu als degenen die de sleutel naar beter en toekomstbestendig onderwijs in handen hebben.

Het moderniseringsproces heeft er via een omweg ook toe geleid dat opbrengsten die scholen realiseren, centraler zijn komen te staan in het onderwijsbeleid en in de scholen. De overheid heeft de teugels weer wat aangetrokken en neemt wat van de geboden vrijheid terug. Markant punt in deze ontwikkeling was de presentatie van de conclusies van de commissie-Dijsselbloem, de onderzoekscommissie die de Tweede Kamer had ingesteld naar aanleiding van allerhande signalen dat het moderniseringsproces in het voortgezet onderwijs minder goed verliep. De commissie-Dijsselbloem concludeerde onder meer dat de overheid haar verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs had verwaarloosd. De conclusies van de commissie werden breed omarmd en hebben er mede toe geleid dat in het onderwijsbeleid het realiseren van meetbare onderwijsopbrengsten centraler is komen te staan. Het Bestuursakkoord 2012-2015 dat de VO-raad destijds afsloot met de bewindslieden van OCW, liet dit goed zien. Inmiddels is dat Bestuursakkoord opgevolgd door het Sectorakkoord 2014-2017, waarin verbetering van opbrengsten nog steeds een belangrijk thema is, maar waarin bovendien ook aandacht wordt gevraagd voor het toekomstbestendig maken van het onderwijs.

2.4 Reflectie: hoe is het op uw school?

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

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

Voorbeeldvragen voor een gesprek

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



3 Een herstart. Het middenmanagement in positie

Introductie

Hiervoor zagen we dat met de entree van middenmanagers in het voortgezet onderwijs een ‘valse start’ is gemaakt. Dat heeft tot gevolg gehad dat het middenmanagement niet in alle scholen in positie is om optimaal bij te dragen aan het realiseren van de opdracht van de school. Wellicht dat dat ook geldt voor het middenmanagement in uw school. Dan is de vraag: wat is er nodig om het middenmanagement wel in positie te krijgen? Bij het beantwoorden van die vraag zijn meerdere aspecten in het geding: om het middenmanagement in positie te krijgen moet er aan meerdere knoppen worden gedraaid. In dit hoofdstuk laten we zien om welke knoppen het gaat. Bovendien brengen we er een volgorde in aan, wat aan het slot van het hoofdstuk resulteert in een leidraad die scholen kunnen gebruiken om scherper en systematischer in beeld te krijgen welke aspecten ertoe doen. Anders geformuleerd: in dit hoofdstuk ontwerpen we een leidraad aan de hand waarvan systematisch geëvalueerd kan worden in hoeverre het middenmanagement in de eigen school in positie is.

3.1 Richten – inrichten – verrichten

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

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

	Niveau	Kernvraag
<i>Richten</i>	Strategisch	'Waar toe is de school er?'
↓	↓	↓
<i>Inrichten</i>	Tactisch	'Hoe richten wij daartoe de school in en welke plek geven we daarbij aan het middenmanagement? Waar toe hebben we middenmanagement?'
↓	↓	↓
<i>Verrichten</i>	Operationeel	'Wat is er nodig zodat het middenmanagement kan doen waar toe het er is?'

Schema 1 Positionering van het middenmanagement – kernvragen

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

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

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

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

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

Op het niveau van de sector is in het al eerder genoemde Sectorakkoord 2014-2017 ook zo'n toekomstverkenning uitgevoerd, resulterend in een vijftal ambities. Daarmee vormt het Sectorakkoord een mooie 'kapstok' voor het schooleigen proces van strategische beleidsontwikkeling: hoe verhouden wij ons vanuit de onze eigen missie en visie en lokale situatie ten opzichte van de ambities zoals die in het akkoord zijn geformuleerd? Wat betekent het voor ons en welke doelen willen wij bereiken?

Deel 1 van de leidraad

Op basis van het voorgaande kan het eerste deel van de leidraad worden samengesteld:

1. Richten. 'Waar toe is uw school er?'			
Vragen	Antwoord: beschrijving van de huidige situatie	Beoordeling: wat vindt u van de huidige situatie en waarom?	Actie: wat gaat u doen naar aanleiding van de beoordeling?
1.1 Wat zijn de belangrijkste doelen die uw school nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente beleidsdocumenten (zoals school- en jaarplan)?			
1.2 Op welke manier komen in die doelen externe ontwikkelingen zoals de ambities uit het recente Sectorakkoord, tot uitdrukking?			
1.3 Geven de doelen richting aan de school, bijvoorbeeld doordat duidelijk is welke opbrengsten de school concreet nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente documenten?			

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

Middenmanagement als keuze

Er is een tijd geweest dat scholen het zonder middenmanagement konden stellen. Bovendien zijn er scholen die er bewust voor kiezen om tussen directie en docent geen tussenniveau te plaatsen. Op deze scholen worden taken die op andere scholen door middenmanagers worden uitgevoerd, anders belegd – in de teams of bij de directie. Middenmanagement is derhalve geen automatisme, maar een keuze. In het schema hieronder is een aantal argumenten pro en contra weergegeven. Welke keuze maakt uw school? Welke overwegingen spelen daarbij een rol?

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

Schema 2 Middenmanagement in de school: argumenten pro en contra

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

groepen docenten. In deze paragraaf volgen we een omgekeerde redenering: van 'beneden' – het primaire proces en de organisatie ervan – naar 'boven' – de opdracht voor het middenmanagement. Leidinggeven aan docenten in het cyclische proces van verbetering en vernieuwing zien we daarbij als de centrale opdracht voor het middenmanagement.

Differentiatie en integratie

In hoofdstuk 1 deden we een klein gedachtenexperiment over een hedendaagse inspecteur die op bezoek ging in de platte schoolorganisatie van twintig jaar geleden. Het volgende gedachtenexperiment hieronder gaat nog wat verder terug in de tijd, naar de tijd van de eenmansschool, de school waar één onderwijzer alles deed. Aan overleg hoefde de onderwijzer nauwelijks tijd te besteden, want met wie zou hij moeten overleggen? Wellicht af en toe met de notabelen die de school hadden opgericht, maar dan hield het wel op. Er waren geen leidinggevendenden waaraan verantwoording moest worden afgelegd en ook geen collega's met wie hoefde te worden afgestemd. Dat afstemmingsvraagstuk kwam pas in de school toen de school groeide, er collega's bijkwamen en taken onderling werden verdeeld.

Taken die worden verdeeld (differentiatie) moeten daarna weer op elkaar worden betrokken (integratie). In de organisatiekunde is dit vraagstuk van differentiatie/integratie een klassiek thema. Het verschijnt binnen organisaties op de agenda wanneer zij een bepaalde omvang hebben en/of er een bepaalde mate van complexiteit ontstaat, omdat het primaire proces specialistische kennis vereist. Op dat moment gaat het om vragen als: langs welke lijnen scheiden wij binnen het primaire proces werkzaamheden af? Welke van de afgescheiden werkzaamheden moeten op elkaar worden afgestemd? Hoe vindt die afstemming plaats? Ook bij de beantwoording van deze vragen spelen de doelen die een organisatie nastreeft, een belangrijke rol.

Afstemming

Hoe kunnen afgescheiden werkzaamheden op elkaar worden betrokken?

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

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

Schema 3 Coördinatiemechanismen en hun geschiktheid voor scholen

Het geheel overziend, lijkt directe supervisie als coördinatiemechanisme eigenlijk niet geschikt voor het onderwijs. Wederzijdse onderlinge aanpassing daarentegen lijkt het meest geschikt.

Horizontale én verticale afstemming

In grotere, complexe organisaties zoals scholen vindt differentiatie plaats, wat vraagt om integratie of afstemming. Dit kan het beste door middel van wederzijdse onderlinge aanpassing van de uitvoerende professionals. De vervolgvraag is: welke professionals moeten 'structureel met elkaar buurten', zodat er wederzijdse onderlinge aanpassing kan plaatsvinden. Ook het antwoord op deze vraag hangt af van de doelen die de school nastreeft, omdat die bepalend zijn voor de inrichting van de processen die door de professionals worden vormgegeven. Even zwart-wit gesteld:

- Legt een school sterk de nadruk op excellente examenprestaties, dan zal het onderwijsproces in de vakken leidend zijn in de organisatorische inrichting van de school en zullen vaksecties de omgeving zijn waarin docenten tot wederzijdse afstemming komen.
- Legt een school de nadruk op bijvoorbeeld samenhang tussen de vakken en vakoverstijgende vaardigheden, dan ligt het meer voor de hand dat die afstemming plaatsvindt in horizontale afdelings- of jaarteams.

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

Nogmaals: waartoe middenmanagement?

Aan het begin van deze paragraaf werd gesteld dat leidinggeven aan docenten in het cyclische proces van verbetering en vernieuwing de centrale opdracht is voor middenmanagers. Op basis van het voorgaande kan dit worden gespecificeerd: het gaat niet om het leidinggeven aan docenten in het algemeen, maar om groepen docenten tussen wie afstemming moet plaatsvinden omdat zij gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten die de school nastreeft. De inrichtingsfase moet ertoe leiden dat deze groepen van docenten (afdelingsteams, profielteams, secties, enzovoorts) worden onderscheiden en een

duidelijke opdracht krijgen. Vervolgens kunnen aan die groepen docenten, middenmanagers worden gekoppeld. De primaire verantwoordelijkheid van die middenmanagers is ervoor te zorgen dat in de groepen waarvoor zij verantwoordelijk zijn, de wederzijdse onderlinge afstemming tot stand komt, zodat de groepen aan hun opdracht voldoen behalen.

Anders geformuleerd: *de primaire verantwoordelijkheid van de middenmanager is ervoor zorgen dat de docenten voor wie hij verantwoordelijk is, goed (samen)werken zodat de beoogde doelen worden gerealiseerd.* Hiertoe voert de middenmanager bepaalde taken uit. Welke taken de middenmanager hiertoe uitvoert en hoe hij die taken uitvoert, is het onderwerp van de *verrichtingsfase*.

Deel 2 van de leidraad

Het eerste deel van de leidraad betrof de doelen die richting geven aan de school. Ze vormen het vertrekpunt van deel 2 van de leidraad:

2. Inrichten. Hoe richt u, gegeven de doelen die de school nastreeft, de school in en welke positie geeft u daarbij aan het middenmanagement?

Vragen	Antwoord: beschrijving van de huidige situatie	Beoordeling: wat vindt u van de huidige situatie en waarom?	Actie: wat gaat u doen naar aanleiding van de beoordeling?
2.1 Welke groepen van docenten die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten, worden in de interne organisatie onderscheiden?			
2.2 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van die groepen?			

2. Inrichten. Hoe richt u, gegeven de doelen die de school nastreeft, de school in en welke positie geeft u daarbij aan het middenmanagement?

Vragen	Antwoord: beschrijving van de huidige situatie	Beoordeling: wat vindt u van de huidige situatie en waarom?	Actie: wat gaat u doen naar aanleiding van de beoordeling?
2.3 Zijn in de interne organisatie middenmanagers gekoppeld aan de onderscheiden groepen docenten?			
2.4 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van de middenmanagers ten aanzien van de groepen docenten waaraan zij zijn gekoppeld?			

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

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

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

Verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen

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

Verantwoordelijkheden kunnen worden gezien als de resultaten die een middenmanager geacht wordt te behalen. Daartoe voert hij bepaalde taken uit. Verantwoordelijkheden en taken zijn *plichten*. Daartegenover staan *rechten*, te weten de bevoegdheden die de middenmanager heeft (wat mag hij) en de middelen die hij daartoe kan inzetten (wat kan hij op basis van tijd, faciliteiten). Rechten en plichten moeten in evenwicht zijn. Als de plichten veel omvangrijker zijn dan de rechten, staat de middenmanager met lege handen. Overtreffen de rechten de plichten – de middenmanager kan en mag veel meer dan nodig – dan is er sprake van verkwisting. Doorgaans komen middenmanagers in de problemen doordat bevoegdheden en middelen achterblijven bij verantwoordelijkheden en taken.

Verschillen tussen scholen en in de context waarin zij functioneren, maken dat de concrete opdracht waar scholen voor staan, verschillen. In bepaalde regio's bijvoorbeeld zullen scholen de komende jaren veel intensiever met de gevolgen van leerlingendaling worden geconfronteerd, dan scholen in andere regio's. Dat een ontwikkeling als leerlingendaling ook iets betekent voor wat er van middenmanagers wordt verwacht, zal duidelijk zijn. Om passend bij de schoolspecifieke situatie tot een evenwichtig geheel te komen van verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen, pleiten wij voor een *situationele, dialogische* benadering:

→ **Situationeel**

Maak (en deel) een analyse van de huidige en toekomstige situatie van de school:

- Wat zijn de belangrijkste uitdagingen voor de school, waarin ook het middenmanagement een rol speelt?
- Wat betekent dat voor de verwachtingen van de directie ten aanzien van de bijdrage van het middenmanagement aan die uitdagingen?
- Formuleer op basis daarvan de verantwoordelijkheden die de directie aan het middenmanagement wil toedelen.

→ **Dialogisch**

Ga als directie met de (beoogde) middenmanagers in gesprek over:

- de uitkomsten van de analyse van de huidige en toekomstige situatie;
- de verantwoordelijkheden die de directie aan het middenmanagement wil toedelen: waarom wil de directie die verantwoordelijkheden toedelen, wat verstaat de directie eronder, welke beelden hebben de middenmanagers erbij, enzovoorts.
- de taken, bevoegdheden en middelen die de directie wil toedelen en die het middenmanagement nodig denkt te hebben.

Door hierover met elkaar in gesprek te zijn, worden impliciete beelden en verwachtingen expliciet gemaakt en worden betekenissen gedeeld. In de loop van 'het gesprek' – tussen aanhalingstekens omdat er voor zo'n gesprek meerdere sessies nodig zullen zijn – kan ook de bestaande functiebeschrijving erbij worden gepakt. Vanwege de link die er is tussen de functiebeschrijving en -waardering is het overigens niet de bedoeling om de functiebeschrijving te herschrijven. Wel kan op basis van het gesprek een meer doorleefde en op de schoolsituatie toegespitste variant tot stand worden gebracht, waarin verantwoordelijkheden en resultaten nadrukkelijk zijn gekoppeld aan de ontwikkelingsfase van het team waaraan leiding moet worden gegeven.

Een dergelijke, meer uitgewerkte variant vormt vervolgens een mooi kader aan de hand waarvan directie en middenmanagement regelmatig kunnen stilstaan bij het feitelijke functioneren van de middenmanager, niet alleen in formele settings (functioneringsgesprek) maar ook in informele settings ('benen op tafel').

Verantwoordelijkheden

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

Hieronder zijn er twee opgenomen:

- I. Ontwikkelingsfasen van kleine groepen.
- II. Organisatieontwikkeling en -cultuur.

I Ontwikkelingsfasen van kleine groepen

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

Forming

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

Storming

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

Norming

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

Performing

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

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

II Organisatieontwikkeling en -cultuur

Het idee van ontwikkelingsfasen komt ook terug in een model dat Rob Mioch (APS) beschreef in een artikel over schoolverbetering. Het oorspronkelijke model gaat over scholen als geheel, maar het kan ook worden toegepast op groepen docenten waaraan middenmanagers leiding moeten geven. Aan de hand van een aantal kenmerken schetst het model typerende ontwikkelingsfasen van een organisatie. De nadruk ligt daarbij op de cultuur, de houding van de groepsleden ten opzichte van

verandering, elkaar, de omgeving, enzovoorts. De ontwikkelingsfasen A tot en met D zijn fasen die ook wel in andere modellen voorkomen. Van belang is dat Mioch er een nulfase aan vooraf laat gaan, waarin van een (team)functioneren geen sprake is.

	Fase 0	Fase A	Fase B	Fase C	Fase D
Dominante manier van werken	Hoog 'brandweergehalte'.	Reactief.	Actief.	Proactief.	Innoverend.
Houding ten opzichte van verandering	Overleven.	'Moet dit echt?'	Kleine veranderingen uitproberen.	Competenties ontwikkelen.	Leren, zelf kiezen, nieuwe praktijken inbouwen.
Teamgeest	Iedereen doet maar wat.	Doen wat moet.	Samen aan de slag.	Ontwikkelen is een deel van je werk.	Zelfverantwoordelijke teams.
Rol leidinggevende	Loopt achter het team aan, maar spreekt teamleden niet aan.	Beheren.	Evaluatie is normaal.	Veranderen is normaal.	Bezielend leiderschap. Boven tafel halen wat mensen drijft en inspireert.
Houding ten opzichte van wet- en regelgeving	Wet- en regelgeving zijn een last.	Wet- en regelgeving geven aan hoe het moet.	Ruimte zoeken vanuit de intentie van wet- en regelgeving.	Wet- en regelgeving bieden kansen.	Wij doen zoals wij vinden dat het moet en leggen daarover verantwoording af.
Omgeving	'Onze omgeving?'	'Wij hebben geen invloed op onze omgeving.'	'Wat doen anderen?'	'Wij gaan op pad.'	Onderdeel van een netwerk.
Planmatig handelen	Ontbreekt	Schoolplan is een formeel document dat op de plank ligt.	Actieplan, resultaatgericht, werken met thema's.	Missiegestuurd: 'wat voor school willen wij zijn over vier jaar?'	Reflectie en zelfsturing.

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

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

Taken

Wanneer verantwoordelijkheden zijn geconcretiseerd in de vorm van te bereiken resultaten, kunnen vervolgens de taken worden afgeleid: wat gaat de middenmanager doen om de resultaten te bereiken? Taken kunnen daarbij worden gezien als interventies, of als middelen die de middenmanager inzet om de resultaten te bereiken. De verleiding zal waarschijnlijk groot zijn om als directie voor de middenmanager een takenlijst op te stellen. Om de middenmanager in positie te

krijgen, kan er ook voor worden gekozen om de middenmanager, gegeven de verantwoordelijkheden die aan hem zijn toebedeeld, de vraag te stellen: wat ga jij doen om de resultaten die jij moet behalen, te gaan bereiken? Hierover kan het gesprek worden gevoerd, bijvoorbeeld als de directie van mening is dat er bepaalde taken ontbreken (*do's*), of omdat de middenmanager taken wil uitvoeren die de directie minder geëigend vindt (*don'ts*).

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

Bevoegdheden

Wat mag de middenmanager? Is hij bevoegd bepaalde uitgaven te doen? Mag hij sancties nemen als een docent niet goed functioneert en daarmee de resultaten in gevaar brengt? Ook hier ligt het voor de hand om de bal in eerste instantie bij de middenmanager te leggen: welke bevoegdheden denk je nodig te hebben om je taken te kunnen uitvoeren? Juist rond bevoegdheden kunnen binnen de school gemakkelijk conflicten ontstaan tussen directie en middenmanagement, met name wanneer een middenmanager iets doet dat elders in de school repercussies kan hebben. Daarom is het van belang als middenmanager verstandig met bevoegdheden om te gaan. Het vraagt om *organisatiebewustzijn of -sensitiviteit*. Middenmanagers moeten zich afvragen in hoeverre als zij iets doen, anderen daar last van kunnen hebben. Dat betekent overigens niet dat hij ergens van af moet zien, maar dat overleg nodig is. In de praktijk schets aan het slot van dit hoofdstuk zien we dit terugkomen: in de beschreven school wordt het wekelijkse overleg van sectordirectie en teamleiders vooral gebruikt voor informatie-uitwisseling en onderlinge afstemming.

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

Middelen

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

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

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

De factor tijd is van groot belang. Daarnaast gaat het bij middelen ook om overige faciliteiten. ‘Ontzorgen’ is hierbij het sleutelwoord: zorg ervoor dat allerlei routinematige, uitvoerende werkzaamheden niet door middenmanagers hoeven worden uitgevoerd, maar bijvoorbeeld door ondersteunend personeel. Het helpt ook enorm als administratieve systemen en managementinformatiesystemen goed zijn ingeregeld.

Timemanagement

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

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

Verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen in evenwicht

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

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

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

Competenties

Hiervoor is geschetst welke stappen moeten worden gezet c.q. welke fasen moeten worden doorlopen om voor iedere school te bepalen wat een uitgebalanceerde mix is van verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen van middenmanagers. Dat ging van missie en visie naar opbrengsten; van opbrengsten naar groepen docenten; van groepen docenten naar verantwoordelijkheden, taken, bevoegdheden en middelen van middenmanagers. Aan de hand van die stappen kan iedere school bepalen wat het speelveld voor het middenmanagement is. Scholen verschillen van elkaar in speelveld en dus ook in de competenties waarover middenmanagers moeten beschikken om op het specifieke speelveld te kunnen scoren. De Beroepsstandaard schoolleiders VO die we al eerder aanhaalden, bevat een overzicht van:

- *Generieke basiscompetenties*. Het gaat in totaal om vijf competenties die geldig zijn voor alle schoolleiders, maar ruimte laten voor contextuele vertaling en invulling.
- *Ontwikkelingsgerichte bekwaamheden*. Het gaat om 25 bekwaamheden die zo zijn geformuleerd dat er ruimte is voor een vertaling naar de eigen werksituatie.

De basiscompetenties en de bekwaamheden bieden samen een prima uitgangspunt om als directie met de middenmanagers het gesprek aan te gaan over welke bekwaamheden in de schoolspecifieke situatie met name relevant zijn, de mate waarin de middenmanager over de relevante bekwaamheden beschikt en welke professionele ontwikkeling wenselijk en nodig is. Om dit gesprek te ondersteunen, zijn hieronder de bekwaamheden uit de Beroepsstandaard opgenomen, waarbij er drie kolommen zijn toegevoegd (relevantie, beoordeling, conclusie).

1. Relevantie: is deze bekwaamheid in uw schoolsituatie relevant?
2. Beoordeling: indien relevant, in hoeverre beheerst de middenmanager deze bekwaamheid?
3. Conclusie: indien de middenmanager de bekwaamheid nog niet in voldoende mate beheerst, hoe gaat hij zich ontwikkelen?

Competentie	Bekwaamheden <i>In staat om...</i>	1	2	3
1. Een gezamenlijke visie en richting creëren	drijfveren en bedoelingen van waaruit mensen het onderwijs vormgeven te verwoorden en dit in verbinding te brengen met de missie en visie van de school;			
	samen met andere leidinggevenden een proces van visieontwikkeling in gang te zetten en te volbrengen met inbreng van kennis en ervaring van interne en externe belanghebbenden en wetenschap;			
	samen met andere leidinggevenden een visie zo te communiceren dat dit mensen inspireert en motiveert, dat dit betekenis geeft aan professionele ontwikkeling en bijdraagt aan onderlinge afstemming van professioneel handelen;			

Competentie	Bekwaamheden <i>In staat om...</i>	1	2	3
1. Een gezamenlijke visie en richting creëren	ruimte te creëren voor onderwijsprofessionals om de visie te concretiseren tot haalbare doelen voor leren en onderwijzen;			
2. Een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren	het gesprek over onderwijsdoelen en -vormgeving met leraren zo te voeren dat zij zowel richting als ruimte ervaren voor het dragen van individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van leren en onderwijzen en het curriculum dat daarbij hoort;			
	via relevante beleidsterreinen als HRM, financiën, huisvesting en andere aspecten van de bedrijfsvoering de kwaliteit van leren en onderwijzen te borgen en te bevorderen;			
	betrokkenen aan te spreken op hun individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het curriculum en het leren en onderwijzen in de school			
	samenwerking met ouders zo te organiseren dat daarmee de leer- en ontwikkelcondities voor leerlingen kunnen verbeteren			
	verantwoording af te leggen over de kwaliteit van het primaire proces in het licht van de visie van de school en de onderwijsdoelen			

Competentie	Bekwaamheden <i>In staat om...</i>	1	2	3
3. Samenwerking, leren en onderzoek bevorderen	een professionele dialoog te stimuleren, professionele kwetsbaarheden daarin te (h)erkennen en elkaar te ondersteunen in de reflectie op de doelmatigheid van het professionele handelen;			
	nieuwe inzichten en andere uitkomsten van leer- en ontwikkelprocessen op alle niveaus in de school te verwoorden en daarmee bij te dragen aan een gezamenlijke taal over de ontwikkelingen in de school;			
	een leer- en werkcultuur op te bouwen waarin een ieder professionele autonomie ervaart en zich intellectueel en creatief uitgedaagd voelt;			
	samen met andere leidinggevenden leerprocessen en werkprocessen op individueel, groeps- en organisatieniveau in gang te zetten, op elkaar af te stemmen en te verankeren in de ontwikkelrichting van de school en daarin kennis en ervaring van interne en externe belanghebbenden en wetenschap te benutten;			
	oog te hebben voor zowel inhoudelijk als organisatorisch leiderschap bij leraren, zorg te dragen voor ontwikkelkansen, adequate begeleiding en feedback, om hiermee bij te dragen aan het onderwijsleiderschap van de toekomst;			

Competentie	Bekwaamheden <i>In staat om...</i>	1	2	3
4. Strategisch omgaan met de omgeving	in te spelen op toekomstige ontwikkelingen in de omgeving en de samenleving en om deze te vertalen naar mogelijkheden voor de onderwijs- en schoolontwikkeling;			
	ondernemend te zijn binnen financiële en beleidskaders en daarbij productieve en inspirerende relaties met organisaties en instellingen buiten de school te onderhouden;			
	samen met leraren ontwikkelingen buiten de school te filteren zodat er een goede balans ontstaat tussen concentreren op hoofdtaken en nieuwe uitdagingen aangaan;			
	netwerken met relevante organisaties en overheden op te zetten en te onderhouden en daarmee bij te dragen aan constructieve samenwerking, cocreatie en zinvolle innovatie in de onderwijsketen;			
	kennis uit extern onderzoek en informatie uit de omgeving, inclusief beleid en regelgeving, te benutten om organisatiedoelen te bereiken;			

Competentie	Bekwaamheden <i>In staat om...</i>	1	2	3
5. Analyseren en probleemoplossen	samen met anderen te reflecteren op ontwikkelingen binnen en buiten de eigen schoolorganisatie;			
	vanuit een onderzoekende houding meerdere invalshoeken en oplossingsrichtingen te verkennen en de juiste vragen te stellen die beantwoord moeten worden om complexe problemen op te lossen;			
	met onvolledige informatie, onzekerheid en zorgen in en om de school om te gaan;			
	authenticiteit, persoonlijkheid en moraliteit in te brengen, daar flexibel mee om te gaan of in andere situaties juist duidelijk te zijn over grenzen;			
	oog te hebben voor waarden, opvattingen en belangen van diverse partijen om vandaaruit een verbindende rol te spelen;			
	mede op grond van zelfreflectie en een realistisch zelfbeeld in de samenwerking met andere leidinggevendenden elkaars leiderschapskwaliteiten aan te vullen.			

Deel 3 van de leidraad

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

Op basis van het voorgaande kan nu het volgende, derde deel van de leidraad worden samengesteld:

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

Vragen	Antwoord: beschrijving van de formele situatie	Beoordeling: komt de praktijk overeen met wat er formeel is vastgelegd? Voldoet die praktijk?	Actie: wie gaat wat doen om tot verbetering te komen?
3.1 Welke verantwoordelijkheden zijn toebedeeld aan de middenmanager?	De middenmanager moet ervoor zorgen dat: ~... ~... ~...		
3.2 Wat moet de middenmanager doen (taken) om zijn opdracht uit te voeren?	De primaire taken van de middenmanager zijn: ~... ~... ~...		
3.3 Wat mag de middenmanager doen (bevoegdheden) om zijn opdracht uit te kunnen voeren?	De bevoegdheden van de middenmanager zijn: ~... ~... ~...		
3.4 Welke middelen staan de middenmanager ter beschikking?	De middelen van de middenmanager zijn: ~... ~... ~...		

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

Vragen	Antwoord: beschrijving van de formele situatie	Beoordeling: komt de praktijk overeen met wat er formeel is vastgelegd? Voldoet die praktijk?	Actie: wie gaat wat doen om tot verbetering te komen?
3.5 Zijn de plichten (verantwoordelijkheden en taken) in evenwicht met de rechten (bevoegdheden en middelen)?			
3.6 Over welke bekwaamheden moeten de middenmanager met name beschikken (zie De beroepsstandaard op pag. XX)?	De belangrijkste bekwaamheden van de middenmanager zijn:	In hoeverre beheerst de middenmanager deze bekwaamheid?	Hoe gaat de middenmanager zich professioneel ontwikkelen?

3.5 Resumé. Het middenmanagement in positie

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

Een middenmanager is in positie als:

1. Voor de middenmanager en zijn directe omgeving *duidelijk en geaccepteerd* is:
 - a. wat er van hem wordt verwacht, met andere woorden, wat de *verantwoordelijkheden* van de middenmanager zijn;
 - b. wat hij daartoe mag doen, met andere woorden wat zijn *bevoegdheden* zijn;
 - c. wat hij hiertoe in ieder geval moet doen, met andere woorden, wat zijn *taken* zijn;
 - d. hoe en waarmee hij dat kan doen, met andere woorden, welke *middelen* hem hiertoe ter beschikking staan;

2. Verantwoordelijkheden en bevoegdheden, taken en middelen niet alleen op papier maar ook in de praktijk met elkaar in *evenwicht* zijn;
3. Hij in de praktijk van alledag zijn *competenties* zo weet in te zetten dat de beoogde resultaten worden bereikt.

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

De punten 1 en 2 vormen samen de speelruimte voor het middenmanagement. Maar speelruimte wordt niet alleen gegeven; middenmanagers kunnen ook zelf ruimte veroveren. Middenmanagers verschillen hierin van elkaar, daar waar ze ook zullen verschillen in hoe zij de ruimte ervaren. Dit hangt voor een belangrijk deel af van de competenties waarover een middenmanager beschikt. Op basis van elementen 1 en 2 kan worden verhelderd over welke *competenties* een middenmanager moet beschikken.

Bij punt 3 gaat het er vervolgens om hoe de middenmanager gegeven dat kader, in de praktijk van alledag de middelen die hem ter beschikking staan aanwendt en zo zijn taken uitvoert, passend binnen de bevoegdheden die hij heeft, zodat hij zijn verantwoordelijkheden kan aangaan.

Gebruik van de leidraad

In dit hoofdstuk is in een aantal stappen een leidraad ontworpen die besturen en directies kunnen gebruiken om de gewenste en feitelijke positie van middenmanagers te *verhelderen*. Door aan de hand van de leidraad systematisch een aantal denk- of ontwerpstappen te zetten, worden de verwachtingen ten aanzien van het middenmanagement geëxpliciteerd, als basis voor evaluatie, bijstelling en verbetering. *Verheldering* van de positie betekent dat de spanningen die inherent zijn aan de positie van het middenmanagement, kunnen worden verkleind, bijvoorbeeld door regeltaken

bij het middenmanagement weg te halen, door het aantal lessen te minimaliseren, enzovoorts. Echter, van volledige oplossing van die spanningen kan geen sprake zijn, omdat ze nu eenmaal inherent zijn aan de positie van middenmanager: met het ene been op het strategische directieniveau en met het andere been op het tactische uitvoeringsniveau. Zolang beide niveaus niet te ver van elkaar komen te staan, is die 'spagaat' vol te houden. Het bijeenhouden van beide niveaus is niet de exclusieve verantwoordelijkheid van middenmanagers. Het is ook de verantwoordelijkheid van de directie (hoe betreft de directie docenten bij de strategie?) en van docenten (tonen zij een professionele betrokkenheid die de onderwijsuitvoering in het hier en nu overstijgt?).

De 'spagaat' waarvan hierboven sprake was, is eigenlijk een dubbele: als middenmanager verbind je niet alleen twee niveaus, je opereert zelf ook op beide niveaus omdat je én directietaken hebt (bijvoorbeeld docenten aanspreken) én docent bent. Het is goed dat middenmanagers zich voortdurend bewust zijn van die dubbele spagaat en bij zichzelf en in gesprek met directie en docenten nagaan hoe ze ermee omgaan en op welke aspecten de 'dubbele spagaat tot spierpijn' leidt. Eindverantwoordelijke schoolleiders zouden die reflectieve houding bij hun middenmanagers moeten stimuleren en regelmatig het gesprek met hen moeten aangaan over de uitkomsten van die permanente reflectie.

Daarbij is het van belang om problemen voor te zijn: ga dat gesprek niet pas voeren als bijvoorbeeld blijkt dat de onderwijsopbrengsten achterblijven. Ook in dit geval is voorkomen beter dan genezen. Als onderwijsopbrengsten achterblijven en het middenmanagement blijkt niet in positie te zijn, dan zal dat een voorspoedig verbeterproces belemmeren. Aan de andere kant: als de onderwijsopbrengsten achterblijven, is het wel van belang om in de analyse van oorzaken ook de positionering van het middenmanagement mee te nemen: waren er bijvoorbeeld al indicaties dat het middenmanagement niet in positie was?

De leidraad is hieronder nog eens integraal opgenomen. De leidraad kan ook van de site van het project *Leren verbeteren* (www.projectlerenverbeteren.nl), worden gedownload vanuit de brochure die daar integraal is opgenomen.

1. Richten. 'Waartoe is uw school er?'

Vragen	Antwoord: beschrijving van de huidige situatie	Beoordeling: wat vindt u van de huidige situatie en waarom?	Actie: wat gaat u doen naar aanleiding van de beoordeling?
1.1 Wat zijn de belangrijkste doelen die uw school nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente beleidsdocumenten (zoals school- en jaarplan)?			
1.2 Op welke manier komen in die doelen externe ontwikkelingen zoals de ambities uit het recente Sectorakkoord, tot uitdrukking?			
1.3 Geven de doelen richting aan de school, bijvoorbeeld doordat duidelijk is welke opbrengsten de school concreet nastreeft? Wat is hierover vastgelegd in recente documenten?			

2. Inrichten. Hoe richt u, gegeven de doelen die de school nastreeft, de school in en welke positie geeft u daarbij aan het middenmanagement?

Vragen	Antwoord: beschrijving van de huidige situatie	Beoordeling: wat vindt u van de huidige situatie en waarom?	Actie: wat gaat u doen naar aanleiding van de beoordeling?
2.1 Welke groepen van docenten die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van specifieke opbrengsten, worden in de interne organisatie onderscheiden?			
2.2 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van die groepen?			
2.3 Zijn in de interne organisatie middenmanagers gekoppeld aan de onderscheiden groepen docenten?			
2.4 Wat zijn de belangrijkste verantwoordelijkheden van de middenmanagers ten aanzien van de groepen docenten waaraan zij zijn gekoppeld?			

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

Vragen	Antwoord: beschrijving van de formele situatie	Beoordeling: komt de praktijk overeen met wat er formeel is vastgelegd? Voldoet die praktijk?	Actie: wie gaat wat doen om tot verbetering te komen?
3.1 Welke verantwoordelijkheden zijn toebedeeld aan de middenmanager?	De middenmanager moet ervoor zorgen dat:		
3.2 Wat moet de middenmanager doen (taken) om zijn opdracht uit te voeren?	De primaire taken van de middenmanager zijn:		
3.3 Wat mag de middenmanager doen (bevoegdheden) om zijn opdracht uit te kunnen voeren?	De bevoegdheden van de middenmanager zijn:		

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

Vragen	Antwoord: beschrijving van de formele situatie	Beoordeling: komt de praktijk overeen met wat er formeel is vastgelegd? Voldoet die praktijk?	Actie: wie gaat wat doen om tot verbetering te komen?
3.4 Welke middelen staan de middenmanager ter beschikking?	De middelen van de middenmanager zijn: -... -... -...		
3.5 Zijn de plichten (verantwoordelijkheden en taken) in evenwicht met de rechten (bevoegdheden en middelen)?			
3.6 Over welke bekwaamheden moeten de middenmanager met name beschikken (zie De beroepsstandaard op pag. XX)?	De belangrijkste bekwaamheden van de middenmanager zijn: -... -... -...	In hoeverre beheerst de middenmanager deze bekwaamheid? -... -... -...	Hoe gaat de middenmanager zich professioneel ontwikkelen? -... -... -...

Regionale scholengemeenschap Simon Vestdijk is een brede openbare scholengemeenschap voor vmbo, vmbo-lwoo, mavo, havo, atheneum, atheneum-plus en technasium. De hoofdvestiging van de school is in Harlingen en bestaat uit een unielocatie van drie gebouwen. De nevenvestiging staat in Franeker.

Praktijkschets – Tussen sturen en loslaten. Teamleiders en kwaliteitsverbetering

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

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

Van leerlingen- naar personeelszorg

‘Weten wat er leeft bij docenten en kijken wat ze nodig hebben en hoe je daarvoor kunt zorgen’ zien de teamleiders in die aanvangstijd als hun verantwoordelijkheid. Lesobservaties zijn een belangrijk middel, net zoals de

functionerings- en beoordelingsgesprekken. Ze merken dat de omslag van leerlingen- naar personeelszorg een andere, meer zakelijke opstelling vraagt. 'Hoeveel zorg kun je aan docenten besteden? Je voelt je verantwoordelijk voor hun functioneren, maar zij moeten het zelf doen. Door het regelmatig voeren van gesprekken doe je als middenmanager een appel op hun zelfsturing.' Dit is wel een leerproces: want 'wat kun je en mag je van hen verwachten?' Langzamerhand slagen teamleiders erin de verantwoordelijkheid voor het onderwijs bij docenten te laten, door hen uit te nodigen: 'wie wil er meedenken over...?' Teambuilding lijkt een logische volgende stap in het ontwikkelingsproces, maar al gauw blijkt dat dat op weinig enthousiasme kan rekenen. Binnen de teams hebben docenten te weinig gemeenschappelijk, waardoor zij regelmatig teamoverleg niet zo nodig vinden.

Populatieonderzoek

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

Wat is een goede les?

Naast het populatieonderzoek krijgen leerlingen die dat nodig hebben, extra maatwerktrajecten geboden. Ook benoemt de school in 2010/2011 twee schoolopleiders die nieuwe en zittende docenten kunnen ondersteunen in hun verdere professionele ontwikkeling. Secties krijgen het verzoek vakwerkplannen te maken of te vernieuwen en zij formuleren verbeterpunten. Zo'n veertig docenten volgen een training lesobservaties, bezoeken elkaars lessen en geven elkaar feedback. In de teams vormen de lesobservaties een goede aanleiding

om met elkaar in gesprek te zijn over het thema 'wat is een goede les?'. Teamleiders proberen zich daarbij zo veel mogelijk uitnodigend en ondersteunend op te stellen, door docenten allerhande informatie aan te reiken, door veel met hen in gesprek te zijn en hen op een bepaalde weg zetten: 'Kijk eens binnen je eigen les'. Bewustwording van wat er aan de hand is en van hoe het primair proces beter zou kunnen, is in deze fase erg belangrijk.

Het 'zuurkoolstuk'

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

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

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

als consumenten. In ons optreden als teamleiders richting docenten moeten we dat zien te voorkomen'. Hoe kun je docenten activeren?

Minder vrijblijvend

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

Plichtsgetrouw

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

de individuele verantwoordelijkheid iets vrijblijvends. Hoe docenten hun onderwijs invulden, werd een soort individueel recht. We gaan nog steeds uit van de individuele verantwoordelijkheid van docenten, maar bij verantwoordelijkheid hoort ook afleggen van verantwoording.' Dat teamleiders om verantwoording vragen, bijvoorbeeld ook als het gaat om ziektemeldingen, is nu veel meer geaccepteerd.

Jaaragenda

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

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

Wekelijks sectoroverleg

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



4 Aan de slag. Middenmanagers als onderwijskundig leiders

Introductie

In het vorige hoofdstuk hebben we stapsgewijs een leidraad ontworpen met behulp waarvan in de school kan worden geëvalueerd in hoeverre het middenmanagement in positie is. In dit slothoofdstuk zoomen we in op de rol van middenmanager als onderwijskundig leider: wat houdt dat begrip concreet in (4.2)? Vertrekpunt van de analyse vormt het streven naar opbrengstgericht werken (4.1).

4.1 Opbrengstgericht werken

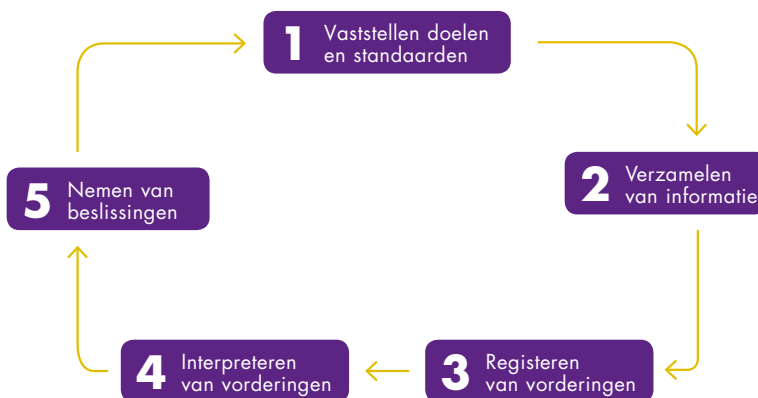
Als leraren het begrip ‘opbrengstgericht werken’ horen, willen zij hun wenkbrauwen wel eens fronsen: onderwijs is toch altijd gericht op opbrengsten gericht! Dat zal ongetwijfeld waar zijn, maar lang niet altijd wordt nagegaan of de beoogde opbrengsten daadwerkelijk worden bereikt en bovenal als dat niet het geval is, wat er anders of beter kan worden gedaan. Het cyclisch werken aan verbetering van onderwijsopbrengsten is de kern van opbrengstgericht werken.

In publicaties over opbrengstgericht werken², wordt het als volgt gedefinieerd: ‘Opbrengstgericht werken is het systematisch en doelgericht werken aan het maximaliseren van de onderwijsprestaties waarbij bestuurders, schoolleiding, docenten en leerlingen zich laten sturen door de uitkomsten van verschillende prestatiemetingen op basis waarvan gericht actie wordt ondernomen om doelstellingen en activiteiten aan te passen.’ In *Opbrengstgericht werken in het vmbo-groen: 3x3=10!* worden vijf kenmerken van opbrengstgericht werken nader toegelicht:

2 Bijvoorbeeld publicaties van de AOC Raad zoals *Kwaliteit staat buiten kijf! Opbrengstgericht werken in het vmbo-groen: 3x3=10!* en *Kwaliteit staat buiten kijf! Samen opbrengstgericht werken = vakmanschap versterken.*

1. *Maximaliseren van onderwijsprestaties.* Alle betrokkenen in de school hebben hoge(re) verwachtingen ten aanzien van de prestaties van de leerlingen en concretiseren die verwachtingen ook in daden om zo het beste uit de leerling te halen.
2. *Doelgericht werken.* Alle betrokkenen in de school werken samen aan het realiseren van uitdagende, concrete en meetbare doelen. Explicitering van de doelen leidt ertoe dat de school de activiteiten beter kan richten, wat weer bijdraagt aan betere prestaties. Hiertoe brengt de school eerst de beginsituatie en de gewenste situatie van de leerlingen en van de schoolorganisatie in kaart, om vervolgens te bepalen hoe ze de doelen gaan realiseren.
3. *Prestatiemetingen.* Via het leerlingvolgsysteem en het toetsinstrumentarium van de school worden de vorderingen van de leerlingen en van de school continu gemeten, gevolgd en geanalyseerd.
4. *Doelstellingen en activiteiten aanpassen.* De interpretatie en vertaling van opbrengstgegevens krijgt pas betekenis als deze in relatie staat tot de doelen en het beleid van de school. Aan de hand van de prestatiemetingen kan de school structureel de (tussentijdse) opbrengsten analyseren en indien nodig gericht aanpassingen doorvoeren in het onderwijs.
5. *Een systematische aanpak.* Opbrengstgericht werken gaat hand in hand met een doelgerichte en cyclische kwaliteitszorg. Een systematische aanpak zorgt ervoor opbrengstgericht werken verankerd is in de kwaliteitszorg van de school. Dit kan bijvoorbeeld door het invoeren van een vaste cyclus van doelen stellen, meten en bespreken.

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



Opbrengstgericht werken en kwaliteitszorg

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

Opbrengstgericht werken is wat dit betreft te zien als een volgende fase in de ontwikkeling van de kwaliteitszorg in het voortgezet onderwijs, een fase waarin docenten nadrukkelijker zijn betrokken en de focus expliciet is gericht op verbetering van het primaire proces.

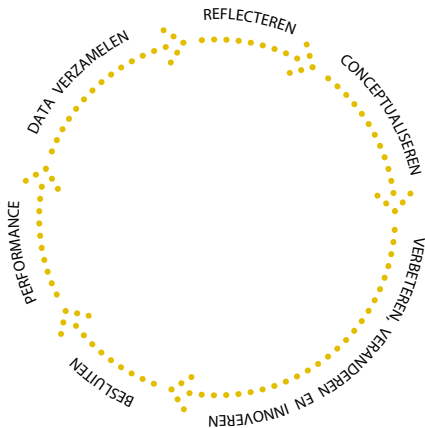
De leerfunctie centraal

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

- leren en verbeteren;
- verantwoorden.

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

opbrengstgericht werken dus vooral worden gezien als een leercyclus of leercirkel. Ben van der Hilst schetst de leercirkel ‘voor professionele leerteams’ als volgt:



Van der Hilst laat de leercirkel beginnen bij de uitvoeringspraktijk, door hem aangeduid met de term ‘performance’. Professionals verzamelen (kwantitatieve en kwalitatieve) data die betrekking hebben op die uitvoeringspraktijk: leerlingresultaten, lesobservaties, enquêtes, enzovoorts. De data vormen de basis voor analyse van de uitvoeringspraktijk. Van der Hilst noemt dit reflecteren, gevolgd door een fase van conceptualiseren. In deze fase worden de uitkomsten van de reflectie verbonden met aanwezige kennis, met theorie en kennis vanuit de buitenwereld. Conceptualiseren kan leiden tot een beter en een gedeeld begrip van de uitvoeringspraktijk en wat daarin op welke manier werkt. De conclusie kan ook zijn dat om goed te kunnen reflecteren en conceptualiseren er eerst nog meer of andere gegevens moeten worden verzameld. De fase van conceptualiseren kan worden versterkt wanneer gebruik wordt gemaakt van de uitkomsten van professionaliseringsactiviteiten als opleidingen, congresbezoek, literatuurstudie, enzovoorts. Vervolgens worden verbeteringen, veranderingen of innovaties ontworpen, die op basis van een besluit worden uitgevoerd in de praktijk, resulterend in een performance.

4.2 Onderwijskundig leiderschap

Opbrengstgericht werken kan de witte vlekken in de kwaliteitszorg (geringe betrokkenheid docenten, onvoldoende focus op primair proces) inkleuren, mits scholen erin slagen het te verbinden met het leerproces van docenten. Ervan uitgaande dat dat leerproces van docenten plaatsvindt in de context van het team waarvan zij deel uitmaken, rijst al snel de vraag naar de rol van de middenmanager

daarbij: *wat moet hij doen om ervoor te zorgen dat zijn team zich ontwikkelt tot een professionele leergemeenschap, waarin docenten cyclisch leren?*

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

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

- 1 Duidelijke doelen stellen;
- 2 Zorgen voor een specifieke en sterke kennisbasis;

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

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

1 Duidelijke doelen stellen

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

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

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

2 Zorgen voor een specifieke en sterke kennisbasis

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

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

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

3 Veelzijdig en veelvuldig toetsen

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

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

4 Betrekken van de positie van de docent

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

- docenten leren om bestaande ideeën te expliciteren over de motivatie en bekwaamheden van leerlingen;
- docenten leren om bestaande ideeën te expliciteren over hoe met leerlingen om te gaan en hen te motiveren.

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

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

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

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

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

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

7 Ontwikkelen van competenties van co- en zelfregulatie bij docenten

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

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

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

8 Toepassen van een reeks van leeractiviteiten

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

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

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

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

Middenmanagers en de VO-academie

Voor professionele ontwikkeling kunnen middenmanagers gebruik maken van de verschillende mogelijkheden die de VO-academie biedt. Hieronder enkele mogelijkheden. Voor een volledig en actueel overzicht verwijzen we naar de site van de VO-academie: www.vo-academie.nl.

BC-scan

De vijf basiscompetenties uit de Beroepsstandaard (zie pag. XX in deze brochure) zijn opgenomen in de digitale Beroepsstandaard Competentiescan, de BC-scan. Het instrument ondersteunt het vertalen van de vijf basiscompetenties naar de eigen werksituatie en het opstellen van een ontwikkelplan. Zie: www.vo-academie.nl/bc-scan/.

VO-managementcoach

VO-managementcoach is een project van de VO-academie waarbij ervaren schoolleiders en bestuurders zijn opgeleid tot gecertificeerd coach. Schoolleiders met een coachvraag kunnen kosteloos gebruik maken van een van de gecertificeerde VO-managementcoaches. Zie: www.vo-academie.nl/managementcoach.

Opleidingencatalogus

De VO-academie biedt door middel van de opleidingscatalogus een overzicht van opleiders en opleidingen. Door het zoekmenu is het vinden van een geschikte opleiding eenvoudig. Er kan speciaal worden gezocht op opleidingen voor middenmanagers. Zie: www.vo-academie.nl/opleidingscatalogus.

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

Praktijkschets – De docent als expert

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

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

Het Noordik heeft vier speerpunten benoemd bij de veranderingen: kwaliteitszorg, taal en rekenen, zingeving en leermiddelen. Drenth:

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

Taken verdelen

‘Van al deze punten zeggen wij: dit zijn nu typisch de onderwerpen waar docenten met elkaar invulling aan moeten geven en waarvan ze in teamverband iets moeten vinden’, vervolgt Drenth. ‘En hoe kun je die taken nu het beste verdelen? We hebben in het onderwijs al vaker de fout gemaakt dat we alles op ieders nek leggen. Wij willen juist dat docenten de kans krijgen zich rond deze onderwerpen te specialiseren. Daartoe hebben we expertrollen in het leven geroepen. In de teams hebben we docenten een rol gegeven naast hun gewone vak, zoals begeleiding van leerlingen, vakinhoudelijke ontwikkeling, innovator, leidinggeven en coaching.’

Gert ten Hove is vestigingsdirecteur Noordikslaan, een vestiging met afdelingen voor havo, atheneum en gymnasium, onderverdeeld in zes teams: een brugklas-, een havo-onderbouw-, een havo-bovenbouw-, een vwo-onderbouw-, een vwo-bovenbouw- en een gymnasiumteam. Ten Hove: ‘Het aardige is dat we nu zien dat in elk team dezelfde dingen belangrijk zijn. Er ontstaan dwarsverbanden en mensen uit verschillende teams met dezelfde rol gaan met elkaar in gesprek. En mensen ervaren ook echt: dit is mijn professionaliteit, op dit gebied specialiseer ik mij en ontwikkel ik mij. En mijn team gaat dat met mij meemaken. Er ontstaan interessante dingen. Onlangs kwam voor het eerst een teamleider naar mij toe die zei: ‘weet je wel dat dit de eerste keer is dat we afspraken in het teamplan koppelen aan namen en activiteiten?’ Wij omschrijven hier nu niet alleen wat we willen doen, maar schrijven ook op hoe dat wordt uitgewerkt en welke persoon het aanspreekpunt is.’

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

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

Lesboeren

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

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

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

Drenth: 'Ik wil hier graag nog aan toevoegen dat we afstand nemen van hoe we in het verleden werkten: van oplossing naar oplossing. We willen nu nadrukkelijker stilstaan waarom iets goed of fout gaat. Die onderzoekende houding krijgen leraren al steeds meer mee in hun opleiding en die proberen wij te bevorderen. We onderzoeken binnen onze eigen context, en zo professionaliseren onze docenten zich steeds verder, binnen hun eigen teams.'



5 Epiloog. Leren op alle niveaus

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

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

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

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

Literatuur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

VO-academie (2015). *Richting geven aan professionele ontwikkeling, Beroepsstandaard schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-academie.

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

COLOFON

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

Tekst

Arie Olthof

Eindredactie

Cindy Curré

Ontwerp

OSAGE / communicatie en ontwerp, Utrecht

Oplage

750

Druk

Fennema Drukkers, Werkendam

Utrecht, maart 2015 (herziene druk)

PROJECT LEREN VERBETEREN

Postbus 8282 / 3503 RG Utrecht

T 030 232 48 00

lerenverbeteren@vo-raad.nl

www.projectlerenverbeteren.nl

Project Leren verbeteren

Deze brochure is een uitgave van Leren verbeteren, een gezamenlijk project van de VO-raad en AOC Raad. Leren verbeteren ondersteunt scholen in het voortgezet onderwijs bij het verbeteren van de onderwijskwaliteit. We begeleiden bestuurders, schoolleiders en middenmanagers bij het verbeteren van leeropbrengsten en het versterken van onderwijsprocessen wanneer deze achterblijven of ontoereikend zijn. Leren verbeteren biedt kennis, menskracht en middelen.

