



Professionalisering en positionering team- en afdelingsleiders vo

Margot Oomens en Johan Bokdam

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
1 Inleiding	7
1.1 Onderzoeksvragen	7
1.2 Opzet van het onderzoek	8
1.3 Leeswijzer	8
2 Afbakening onderzoeksgroep	11
2.1 ‘Soorten’ schoolleiders	11
2.2 Middenmanagement.....	12
3 Inhoudelijke professionaliseringsbehoefte	15
3.1 Relevante competenties voor team- en afdelingsleiders.....	15
3.2 Professionaliseringsbehoefte: competenties	16
3.3 Professionaliseringsbehoefte: thema’s	18
4 Voorkeur voor professionaliseringsvormen	21
4.1 Deelname aan professionaliseringsvormen	21
4.2 Behoefte aan professionaliseringsvormen.....	22
5 Aandachtspunten voor positionering team- en afdelingsleiders in relatie tot professionalisering .	25
5.1 Positionering team- en afdelingsleiders.....	25
5.2 Inbedding professionalisering in beleid van school en bestuur	28
5.3 Belemmeringen en suggesties	31
6 Conclusies en aanbevelingen	37
6.1 Conclusies.....	37
6.2 Versterken positionering.....	38
6.3 Structureel aandacht voor professionalisering	39
6.4 Professionaliseringsaanbod en -activiteiten	40
6.5 Bewustwording	41
Literatuur	43

Samenvatting

Hoe kan de professionalisering en de positionering van team- en afdelingsleiders in het vo versterkt worden? Dit is de hoofdvraag van een onderzoek dat Oberon medio 2018 heeft uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW en de Stichting Schoolleidersregister VO (SRVO) en waar ook het Netwerk van Schoolleiders (NVS) en de VO-raad door deelname in de klankbordgroep nauw bij betrokken waren. Het onderzoek bestond uit meerdere onderzoeksactiviteiten. Door literatuurstudie en secundaire analyses op eerdere onderzoeksdata zijn bestaande inzichten samengebracht. Dit overzicht hebben we aangevuld en verdiept door interviews en focusgroepen met team- en afdelingsleiders en eindverantwoordelijk schoolleiders.

In het onderzoek staan team- en afdelingsleiders centraal.¹ Zij zijn onderdeel van de bredere beroepsgroep van schoolleiders. Team- en afdelingsleiders definiëren we in dit onderzoek als functionarissen met een personele lijnverantwoordelijkheid voor een team of afdeling van een vo-school of een vo-locatie.

Team- en afdelingsleiders zien samenvattend vier actielijnen om hun positie en professionalisering te versterken. Per actielijn presenteren we eerst de conclusies en daarna mogelijke bouwstenen voor gewenste acties.

Versterken positionering

- Er is een grote variëteit aan benamingen en niveaus van inschaling voor team- en afdelingsleiders. Inschaling en salariëring conform schaal docent LD of schaal 12 komen het vaakst voor, dit wordt door de betrokkenen echter niet passend bevonden.
- Er is vaak geen of een gebrekkig functieprofiel of taakomschrijving voor team- en afdelingsleiders. In de praktijk blijkt dat zij een veelheid aan taken hebben. De veelheid aan taken leidt voor team- en afdelingsleiders in de praktijk tot tijdgebrek. Verder heeft een deel van de team- en afdelingsleiders behoefte aan meer verantwoordelijkheden, zodat ze zelfstandig beslissingen kunnen nemen voor hun team of afdeling.
- Binnen de hiervoor beschreven variëteit in taken, lijkt er sprake te zijn van een trend naar meer onderwijskundig leiderschap. Van team- en afdelingsleiders wordt in toenemende mate verwacht dat zij leidinggeven aan de docenten uit hun team of afdeling. Deze personele verantwoordelijkheid wordt in de praktijk dan ook beschouwd als een 'ondergrens' voor team- en afdelingsleiders.
- Alle team- en afdelingsleiders delen de ambitie uit de 'Schoolleidersagenda voortgezet onderwijs' dat hun positionering structureel versterkt moet worden om de rol van onderwijskundig leider goed uit te kunnen voeren. Daar hebben ze drie bouwstenen voor aangedragen.
 - Verhelderen van het beroepsbeeld en opstellen van een functieprofiel voor team- en afdelingsleiders, waarin op hoofdlijnen taken competenties zijn beschreven.
 - Opstellen van ontwikkelpaden of 'niveaus' binnen de functie, bijvoorbeeld een onderscheid tussen startbekwaam en vakbekwaam.
 - Betere passende salariëring voor team- en afdelingsleiders.

¹ In de praktijk worden ook andere termen gebruikt, bijvoorbeeld unitleider, domeinleider en teamcoördinator.

Structureel aandacht voor professionalisering

- Professionaliseringsactiviteiten van team- en afdelingsleiders zijn vaak in eerste instantie ingegeven door de eigen leervraag. Daarna volgt overleg met de leidinggevende over hoe de gevraagde professionalisering past bij de doelen van de school.
- Het maken van afspraken tussen team- en afdelingsleiders en hun leidinggevende over onderwerpen die samenhangen met professionalisering is nog geen gemeengoed.
- Voor startende team- en afdelingsleiders is er vaak geen gestructureerd inwerkprogramma.
- Uit het onderzoek komen drie bouwstenen naar voren om te zorgen voor meer structurele aandacht voor de professionalisering van team- en afdelingsleiders.
 - Het beschikbaar stellen van een landelijke schoolleidersbeurs
 - Het versterken van het strategisch ontwikkelbeleid in de scholen, met als onderdelen in elk geval ontwikkelgesprekken en ontwikkeltijd.
 - Meer gestructureerde introductieprogramma's voor startende team- en afdelingsleiders, waarbij ruimte is voor maatwerk.

Combinatie van formeel en informeel leren

- Team- en afdelingsleiders hebben behoefte aan een combinatie van formele en informele vormen van leren; zowel aan beide vormen van leren apart als aan beide vormen geïntegreerd. Voor beide vormen van leren is er behoefte aan aanbod specifiek voor team- en afdelingsleiders.
- Voor het versterken van het formele leren zien team- en afdelingsleiders drie bouwstenen:
 - Het beschikbare aanbod beter inzichtelijk maken naar beoogde doelgroep: team- en afdelingsleiders óf eindverantwoordelijke schoolleiders.
 - Het aanbod uitbreiden aan de hand van bijvoorbeeld een beroepsstandaard team- en afdelingsleiders en daarin onderscheiden loopbaanpaden of competentieniveaus.
 - Maatwerkopleidingen: modulair aanbod en flexibelere instroom- of toelatingseisen.
- Voor het versterken van het informele leren benoemen team- en afdelingsleiders twee bouwstenen:
 - Meer aandacht voor coaching en intervisie gericht op het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden.
 - Regionale netwerken en kennisdelingsactiviteiten specifiek voor team- en afdelingsleiders.

Bewustwording

Aanvullend op de hiervoor beschreven inhoudelijke actielijnen is er een meer overkoepelende actielijn. Deze actielijn is minder tastbaar dan de andere drie, maar niet minder belangrijk en betreft het denken en praten over de beroepsgroep van team- en afdelingsleiders. We duiden deze actielijn aan als bewustwording. Veranderingen in de bewustwording zijn zowel resultaat als voorwaarde voor verdere ontwikkeling van de positie en de professionalisering van team- en afdelingsleiders. Het betreft niet alleen bewustwording van team- en afdelingsleiders zelf, maar ook van andere betrokkenen. Zo kunnen eindverantwoordelijke schoolleiders en besturen een stimulerende rol vervullen. Landelijke partijen kunnen in hun communicatie de doelgroep van team- en afdelingsleider bewuster betrekken en aanspreken. Ook kan het stimulerend werken als besturen aangesproken worden op de manier waarop zij vormgeven aan de ontwikkeling en positie van team- en afdelingsleiders.

1 Inleiding

Naar aanleiding van het sectorakkoord VO 2014-2017 richtte de beroepsgroep van schoolleiders in het vo de Stichting Schoolleidersregister VO (SRVO) op. De inzet van het register is het waarborgen van de kwaliteit en status van het beroep en het stimuleren van de professionele ontwikkeling van schoolleiders in het vo. Het register is sinds 31 maart 2016 toegankelijk voor schoolleiders, die zich op vrijwillige basis kunnen inschrijven. Twee jaar na dato verwelkomde het register de 1.400^{ste} inschrijving waarmee ongeveer een derde van alle schoolleiders in het vo in Nederland zijn bereikt.

De schoolleiders vormen een gevarieerde beroepsgroep. Een deel van de schoolleiders is eindverantwoordelijk voor de school, anderen zijn verantwoordelijk voor een onderdeel van de school of een bepaald beleidsterrein. Deze tweede groep schoolleiders bestaat bijvoorbeeld uit team- en afdelingsleiders.

Deze twee groepen schoolleiders kennen niet alleen verschillen in taken en verantwoordelijkheden, maar ook in professionaliseringsbehoeften. In de 'Schoolleidersagenda voortgezet onderwijs' van de VO-raad, SRVO en het Netwerk van Schoolleiders (NVS) zijn richtinggevende uitspraken en voorstellen opgenomen. Een daarvan betreft versterking van de kwaliteit en de positie van team- en afdelingsleiders. Het ministerie van OCW en SRVO hebben daarom medio 2018 een kwalitatief onderzoek laten uitvoeren naar de specifieke leer- en ontwikkelbehoeften van team- en afdelingsleiders. Samen met het ministerie van OCW en SRVO hebben NVS en VO-raad deelgenomen aan de klankbordgroep van het onderzoek, waardoor zij nauw betrokken waren.

1.1 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag van het onderzoek luidt: *hoe kan de professionalisering en de positionering van team- en afdelingsleiders in het vo versterkt worden?*

Deze hoofdvraag hebben we uitgewerkt in de volgende onderzoeksvragen.

1. Hoe kan de onderzoeksgroep van team- en afdelingsleiders afgebakend worden?
2. Wat is de inhoudelijke professionaliseringsbehoefte van team- en afdelingsleiders?
 - a. In welke mate zijn de competenties uit de beroepsstandaard volgens team- en afdelingsleiders van belang voor de uitoefening van hun functie?
 - b. Welke van deze competenties willen team- en afdelingsleiders verder ontwikkelen?
 - c. Op welke thema's uit de gedeelde kennisbasis voor schoolleiders willen team- en afdelingsleiders zich verder ontwikkelen?
3. Aan welke vormen van professionalisering geven team- en afdelingsleiders de voorkeur?
 - a. Aan welke specifieke vormen van formeel en informeel leren hebben team- en afdelingsleiders behoefte?
 - b. Welke kenmerken hebben succesvolle vormen van leren?
4. Wat zijn aandachtspunten voor de positionering van team- en afdelingsleiders in relatie tot professionalisering?
 - a. In hoeverre is de professionalisering van team- en afdelingsleiders ingebed in het beleid van de school en het bestuur?
 - b. Welke belemmeringen ervaren team- en afdelingsleiders bij hun professionele ontwikkeling?
 - c. Welke suggesties hebben team- en afdelingsleiders om deze belemmeringen weg te nemen?

1.2 Opzet van het onderzoek

We zijn het onderzoek gestart met een beknopte literatuurstudie. Met behulp daarvan brengen we in beeld wat er uit eerder onderzoek al bekend is over de professionaliseringsbehoefte en positionering van team- en afdelingsleiders. Het is gebleken dat de meeste onderzoeken niet specifiek gaan over team- en afdelingsleiders, maar over de totale groep schoolleiders. Twee recente onderzoeken boden mogelijkheden om toch meer zicht te krijgen team- en afdelingsleiders. Het gaat om de 'Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO' (Schenke e.a., 2018).² Na toestemming van de opdrachtgever van dat onderzoek hebben we aanvullende analyses uitgevoerd specifiek voor team- en afdelingsleiders. Het tweede onderzoek is 'De schoolleider in kaart' (Van der Aa e.a., 2017).³ Ook de opdrachtgever van dit onderzoek heeft toestemming gegeven voor het gebruik van de data. Deze aanvullende analyses zijn uitgevoerd door de onderzoekers van CAOP, die ook het onderzoek zelf hebben gedaan.

Om de bevindingen uit het literatuuronderzoek en de analyses aan te vullen en te verdiepen hebben we juni 2018 interviews gehouden met team- en afdelingsleiders. Het betrof zes interviews: een groepsinterview met drie teamleiders, twee face-to-face interviews met teamleiders en drie telefonische interviews, twee met een afdelingsleiders en een met een teamleider. In de interviews zijn alle onderzoeksvragen aan bod gekomen. We zijn met name ingegaan op suggesties om de mate waarin tegemoetgekomen kan worden aan de professionaliseringsbehoefte van team- en afdelingsleiders te versterken en om hun positionering te versterken.

Op basis van de bevindingen van het literatuuronderzoek en de interviews hebben we voorlopige conclusies geformuleerd. Deze hebben we gebruikt als input voor drie focusgroepen, die september en oktober 2018 plaatsvonden. In elke focusgroep hebben we gesproken met vooral team- en afdelingsleiders, maar ook met eindverantwoordelijk schoolleiders. Tijdens de focusgroepen zijn we ingegaan op de volgende vragen:

- Zijn de voorlopige conclusies herkenbaar en waar is aanscherping nodig?
- Hoe kan de positie van team- en afdelingsleiders versterkt worden?
- Hoe kan de inbedding van de professionalisering in het beleid van de school en het bestuur versterkt worden?

De bevindingen van de focusgroepen zijn meegenomen als aanvullingen op de onderzoeksbevindingen en bij het formuleren van een voorstel voor een programma ter versterking van de professionalisering en positie van het middenmanagement.

1.3 Leeswijzer

In de hoofdstukken 2 tot en met 4 staat in elk hoofdstuk een onderzoeksvraag centraal. Daarbij integreren we de bevindingen van de literatuurstudie, de analyse, de interviews en de focusgroepen. We starten in hoofdstuk 2 met de afbakening van de onderzoeksgroep. In hoofdstuk 3 gaan we in op de inhoudelijke professionaliseringsbehoefte van team- en afdelingsleiders. Hun voorkeur voor

² In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een aselecte steekproef van scholen om schoolleiders te benaderen.

³ Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een adressenbestand van schoolleiders in het vo dat SRVO heeft samengesteld op basis van openbare informatie van DUO en vervolgens heeft aangevuld met informatie van de scholen zelf, verkregen via de websites en nabellen.

professionaliseringsvormen bespreken we in hoofdstuk 4. In het vijfde hoofdstuk besteden we aandacht aan de positionering van team- en afdelingsleiders, zowel in algemene zin als specifiek in relatie tot professionalisering. We sluiten de rapportage af met een hoofdstuk waarin we de conclusies samenvatten en een overzicht geven van de bouwstenen die wat team- en afdelingsleiders betreft nodig zijn om de positie en de professionalisering van team- en afdelingsleiders te versterken.

2 Afbakening onderzoeksgroep

Binnen het vo is een grote diversiteit in benamingen en functies van schoolleiders. Deze hangen mede samen met de manier waarop een schoolorganisatie is ingericht. Een algemene omschrijving van schoolleiders is (Waslander, 2012): schoolleiders zijn functionarissen die een integrale verantwoordelijkheid hebben voor (een deel van) het onderwijs. Bij integrale verantwoordelijkheid gaat het volgens de NVS⁴ minimaal om: “regie voeren, aansturen en begeleiden van onderwijsontwikkeling, de verantwoordelijkheid hebben voor een deugdelijke kwaliteitszorg en daarbij behorende personele begeleiding en ondersteuning.” De afbakening van de positie van schoolleiders licht Waslander (2012) als volgt toe: “Rectoren, locatiedirecteuren, teamleiders van onder- en bovenbouw en coördinatoren van verticaal georganiseerde delen van het onderwijs (bijvoorbeeld tweetalig onderwijs) vallen allemaal binnen deze beschrijving. Opwaarts in de hiërarchie vallen de meeste bestuurders en bovenschools directeuren van grote groepen scholen buiten de omschrijving. Neerwaarts in de hiërarchie vallen doorgaans ook coördinatoren van vakgroepen of secties en coördinatoren van kleinere onderdelen van het onderwijs buiten de omschrijving.”

2.1 ‘Soorten’ schoolleiders

In 2014 heeft de VO-raad de ‘Beroepsstandaard schoolleiders vo’ vastgesteld. Daarin wordt de volgende definitie van schoolleider gebruikt: “De schoolleider is een functionaris die een integrale verantwoordelijkheid heeft in een onderwijsorganisatie” (blz. 10). Gezien deze definitie horen twee groepen functionarissen volgens de Beroepsstandaard in elk geval tot de beroepsgroep van schoolleiders:

- Rectoren/ conrectoren/ directeuren/ adjunct- directeuren en leden van centrale directies (conform WVO art. 32&34);
- Schoolleiders met een aanstelling in een directieschaal (meestal salarisschaal 12 t/m 16).

Daarnaast zijn er volgens de Beroepsstandaard functionarissen die niet vanzelfsprekend tot de beroepsgroep van schoolleiders behoren, maar die in sommige contexten wel als schoolleider te typeren zijn:

- Directeur-bestuurders;
- Leraren met een leidinggevende taak en een aanstelling in bijvoorbeeld een LD-salarisschaal;
- Leidinggevend verantwoordelijk voor niet aan onderwijs gerelateerde zaken.

Om ordening aan te brengen in de veelheid van functies die schoolleiders kunnen vervullen hebben Van Wijk & De Jong (2018) op basis van het functiewaarderingssysteem FUWA-VO een voorzet gedaan voor een typologie van schoolleiders. Zij maken een onder daarbij een vierdeling:

- *Typologie I: Integraal management*
Voorbeelden van functies: algemeen directeur scholengroep, directeur (complexe) scholengemeenschap, rector.
- *Typologie II: Teamoverstijgend*
Voorbeelden van functies: sectordirecteur, locatiedirecteur, directielid, directeur praktijkonderwijs.

⁴ Zie: <https://www.netwerkvanschoolleiders.nl/versterking-positie-beroepsgroep-vakschoolleider-binnen-en-buiten-cao/>

- *Typologie III: Teamniveau*
Voorbeelden van functies: teamleiders, leraren met (functioneel) leidinggevende bevoegdheden, leraren die een ontwikkeltraject volgen gericht op een managementpositie.
- *Typologie IV: Schoolleiders op het gebied van bedrijfsvoering*
Voorbeelden van functies: hoofd bedrijfsvoering.

Schenke e.a. (2018) maken een onderscheid in twee 'soorten' schoolleiders, waarbij het verantwoordelijkheidsniveau gebruikt wordt als onderscheidend criterium. Ze gebruiken de volgende tweedeling:

- *schoolleiders uit het middenmanagement (middenmanagers):* verantwoordelijkheidsniveau betreft afdeling/team of vestiging/locatie (als onderdeel van een school);
- *schoolleiders uit het eindverantwoordelijk management:* verantwoordelijkheidsniveau betreft school of bovenschools/meerdere scholen.

2.2 Middenmanagement

De omschrijving van middenmanagers van Schenke e.a. (2018) komt grotendeels overeen met typologie III (teamniveau) van Wijk en De Jong (2018). Belangrijkste verschil is dat locatieleiders door deze laatste gerekend worden tot schoolleiders op teamoverstijgend niveau en door Schenke e.a. (2018) tot de middenmanagers. Aangezien locaties in het vo vaak goed vergelijkbaar zijn met scholen, in die zin dat ook op een locatie meerdere onderwijstypen voor meerdere leerjaren worden aangeboden, kiezen wij ervoor om locatieleiders niet tot de middenmanagers te rekenen. Dit is in lijn met de omschrijvingen van Waslander en Pater (2017). Zij omschrijven een teamleider als de direct-leidinggevende van docenten en geven daarbij aan dat deze functionaris ook met andere termen kan worden aangeduid. Volgens hen heeft een teamleider meestal een leidinggevende uit de directie, bijvoorbeeld een conrector of een locatiedirecteur of een directeur.

Team- en afdelingsleiders

Op basis van voorgaande komen wij tot de volgende omschrijving van middenmanagers: functionarissen met een personele lijnverantwoordelijkheid voor een team of afdeling van een vo-school of een vo-locatie. Deze functionarissen hebben in de praktijk verschillende benamingen, bijvoorbeeld teamleiders, afdelingsleiders, unitleiders en domeinleiders. Vanwege de herkenbaarheid voor het veld gebruiken we in voorliggend onderzoek de term 'team- en afdelingsleiders'.

Zowel de team- en afdelingsleiders als de eindverantwoordelijke schoolleiders die wij gesproken hebben, herkennen bovenstaande omschrijving. Als 'ondergrens' voor een team- of afdelingsleider benoemen zij het hebben van verantwoordelijkheid voor een deel van het personeel. Zodra er sprake is van eindverantwoordelijkheid voor een school of een schoollocatie is er volgens hen geen sprake meer van een team- of een afdelingsleider, maar van een eindverantwoordelijke schoolleider. Verder bleek uit de gesprekken dat schoolorganisaties heel verschillend vormgegeven kunnen worden. Hierdoor kan het in de praktijk bijvoorbeeld voorkomen dat een eindverantwoordelijk schoolleider van een kleine school minder personeelsleden onder zich heeft dan een team- of afdelingsleider op een grote school.

Startende schoolleiders

Een specifieke groep binnen de team- en afdelingsleiders zijn de startende schoolleiders. Volgens Burgmans (2013) is iemand een beginnend schoolleider als hij in zijn loopbaan een eerste

benoeming/aanstelling krijgt met een personele lijnverantwoordelijkheid over een team van leraren. De eerste twee jaar na de benoeming beschouwt Burgmans als de startperiode. Naast startende schoolleiders zoals hiervoor omschreven, kan bij startende schoolleiders ook gedacht worden aan schoolleiders die net de overstap hebben gemaakt van team- of afdelingsleider naar eindverantwoordelijk schoolleider. De schoolleiders die deze overstap al gemaakt hebben, vallen buiten de reikwijdte van voorliggend onderzoek. Team- en afdelingsleiders die zich via professionaliseringsactiviteiten gericht voorbereiden op deze overstap, behoren wel tot de onderzochte groep. Samenvattend onderscheiden we op basis van ervaring drie groepen team- en afdelingsleiders:

- startende team- en afdelingsleiders: maximaal twee jaar ervaring als team- of afdelingsleider;
- team- en afdelingsleiders die zich voorbereiden op de overstap naar eindverantwoordelijk schoolleider;
- overige team- en afdelingsleiders.

3 Inhoudelijke professionaliseringsbehoefte

In dit hoofdstuk staat de tweede onderzoeksvraag centraal. Deze heeft betrekking op de inhoudelijke professionaliseringsbehoefte van team- en afdelingsleiders. We bekijken deze vraag vanuit tweede invalshoeken. Voor de eerste invalshoek gebruiken we de competenties uit de 'Beroepsstandaard schoolleiders vo'. We gaan in op de vragen in welke mate deze competenties volgens team- en afdelingsleiders van belang zijn voor de uitoefening van hun functie en welke competenties zij verder willen ontwikkelen. Bij de tweede invalshoek gebruiken we de thema's uit de kennisbasis voor schoolleiders uit de publicatie 'Kern van het vak!'. We beantwoorden de vraag op welke thema's uit de gedeelde kennisbasis voor schoolleiders team- en afdelingsleiders zich verder willen ontwikkelen.

3.1 Relevante competenties voor team- en afdelingsleiders

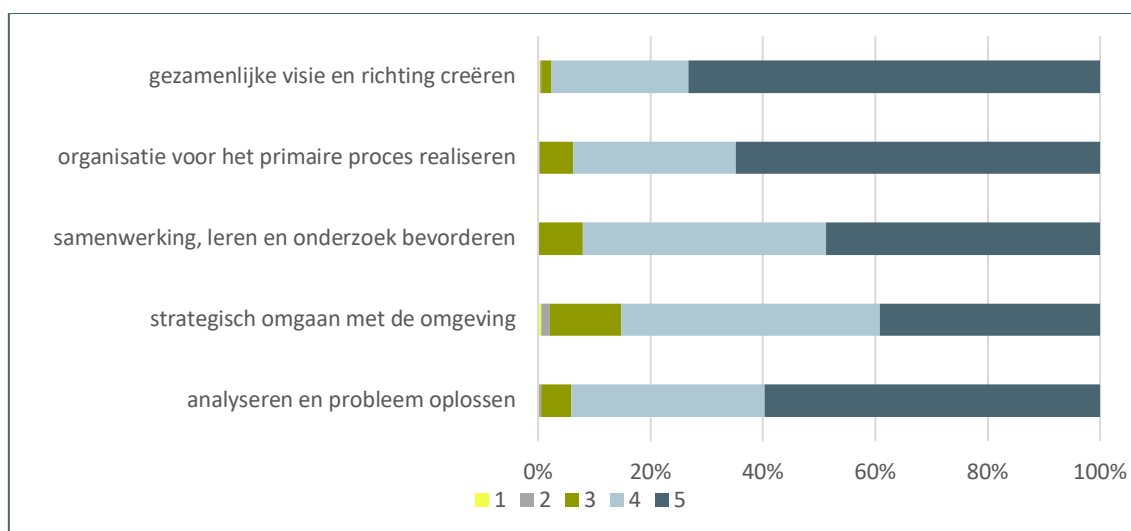
In de eerder genoemde 'Beroepsstandaard schoolleiders vo' zijn kerncompetenties beschreven. Door deze competenties in samenhang te ontwikkelen en versterken, werken schoolleiders systematisch aan hun professionalisering. De vijf competenties zijn:

1. een gezamenlijke visie en richting creëren;
2. een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren;
3. samenwerking, leren en onderzoek bevorderen;
4. strategisch omgaan met de omgeving;
5. analyseren en probleem oplossen.

In de Beroepsstandaard worden schoolleiders omschreven als functionarissen met een integrale verantwoordelijkheid in schoolorganisaties. Team- en afdelingsleiders kunnen de volgens de Beroepsstandaard ook tot de beroepsgroep van schoolleiders behoren, maar dat is niet vanzelfsprekend (zie 2.1). Interessant is daarom de vraag in welke mate de competenties uit de beroepsstandaard volgens team- en afdelingsleiders van belang zijn voor de uitoefening van hun functie.

In een recent onderzoek (Van der Aa e.a., 2017) is aan schoolleiders gevraagd of zij de vijf basiscompetenties van belang vinden voor de uitoefening van hun functie. Uit aanvullende analyses (zie grafiek 1) blijkt dat team- en afdelingsleiders het meeste belang hechten aan het creëren van een gezamenlijke visie en richting (98% (zeer) belangrijk). De in verhouding minst belangrijke competentie vinden zij het strategisch omgaan met de omgeving (85% (zeer) belangrijk). Bij het belang dat wordt gehecht aan de competenties zijn er verschillen tussen eindverantwoordelijke schoolleiders en team- en afdelingsleiders. Deze laatste groep vindt strategisch omgaan met de omgeving minder vaak zeer belangrijk.

Grafiek 1 Belang van competenties voor het uitoefenen van schoolleiderschap volgens team- en afdelingsleiders (N=390)*



* Bron: Van der Aa e.a. (2017), aanvullende analyses CAOP.
1=helemaal niet en 5=helemaal wel.

De beroepsstandaard is voor bijna alle team- en afdelingsleiders die we spraken een bekend concept. De inhoudelijke competenties zijn deels onbekend. Desondanks geven alle team- en afdelingsleiders ook in de gesprekken aan dat hebben of ontwikkelen van een visie op onderwijs en vanuit die visie leidinggeven aan docenten de belangrijkste competenties zijn in hun functie. Degenen die de competenties uit de standaard wel kennen, menen dat met name de het strategisch omgaan met de omgeving minder van belang is voor hun functie. Dat vindt men in de praktijk ook het belangrijkste functionele onderscheid tussen team- of afdelingsleider en de eindverantwoordelijk schoolleider.

“Ik voel me vaak meer schoolleider dan mijn directrice. Ik voel dat ik meer de school leidt, dan mijn directrice, omdat zij veel boven- en buitenschools doet. In het dagelijks leven run ik de school.”

3.2 Professionaliseringsbehoefte: competenties

Om zicht te krijgen op de mate waarin team- en afdelingsleiders behoefte hebben aan professionalisering op de vijf competenties kijken we per competentie naar het percentage schoolleiders dat professionaliseringsactiviteiten heeft gevolgd die op de betreffende competentie gericht waren.

Tabel 1 Competenties van leiderschap waarop professionalisering van team- en afdelingsleiders gericht was (meerdere antwoorden mogelijk) (N=177)*

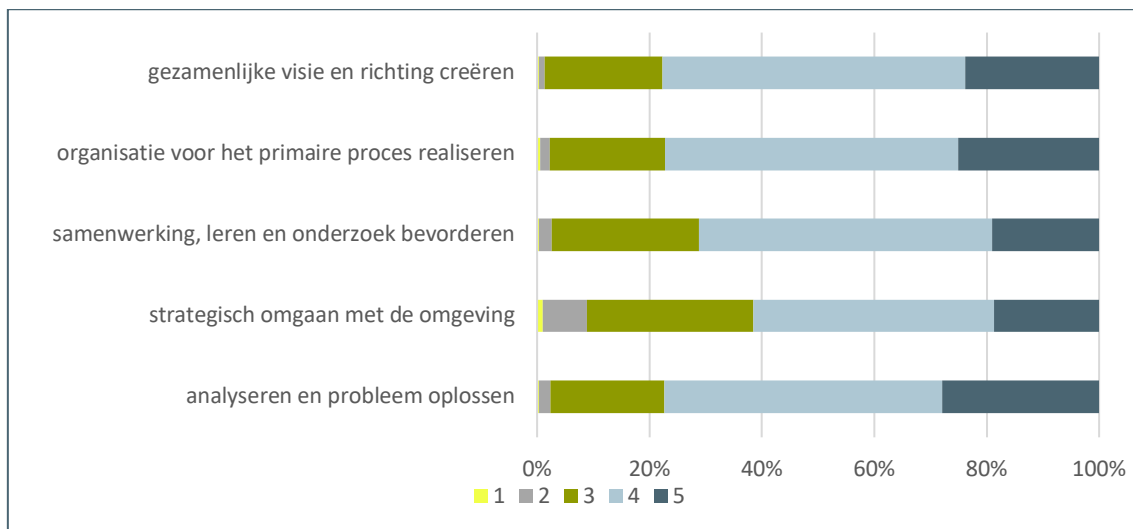
competentie	percentage
1. een gezamenlijke visie en richting creëren	60%
2. een coherente organisatie voor het primaire proces realiseren	57%
3. samenwerking, leren en onderzoek bevorderen	63%
4. strategisch omgaan met de omgeving	40%
5. analyseren en probleem oplossen	48%

* Bron: Schenke e.a. (2018), aanvullende analyses Oberon

Een meerderheid van de team- en afdelingsleiders heeft professionaliseringsactiviteiten gevolgd die gericht waren op het bevorderen van samenwerking, leren en onderzoek (63%), het creëren van een gezamenlijke visie en richting (60%) en het realiseren van een coherente organisatie voor het primaire proces (57%). Bijna de helft van de team- en afdelingsleiders had de professionalisering betrekking op analyseren en oplossen van problemen. Strategisch omgaan met de omgeving kwam aan bod bij de professionaliseringsactiviteiten van 40% van de team- en afdelingsleiders. De competentie die team- en afdelingsleiders het minst van belang vinden voor hun functie is daarmee tevens de competentie waar de minste professionalisering op gericht was.

Een andere invalshoek voor de behoefte aan professionalisering op verschillende competenties, is te kijken naar de mate waarin team- en afdelingsleiders naar eigen zeggen beschikken over de verschillende competenties.

Grafiek 2 *Mate waarin team- en afdelingsleiders beschikken over competenties (N=390)**



* Bron: Van der Aa e.a. (2017), aanvullende analyses CAOP
1=helemaal niet, 5=helemaal wel

De competentie waarover team- en afdelingsleiders naar eigen zeggen het minst beschikken is strategisch omgaan met de omgeving. Dat is tevens de competentie die zij in verhouding het minst belangrijk vinden van de vijf (zie grafiek 1).

Bij alle competenties zien we dat team- en afdelingsleiders iets lager scoren bij de mate waarover zij erover beschikken dan bij het belang dat zij eraan hechten. Bovendien geldt voor alle competenties dat een zeer ruime meerderheid van de team- en afdelingsleiders ze van belang vindt voor de uitoefening van hun functie. We concluderen dan ook dat alle vijf de competenties van belang zijn voor professionaliseringsactiviteiten.

De mening van middenmanagers over de bruikbaarheid van de Beroepsstandaard voor hun professionele ontwikkeling is verdeeld. Lokhorst e.a. (2017) concluderen op basis van focusgroepen dat enerzijds een groep middenmanagers is die de competenties gebruikt om eigen doelen op stellen en dat er anderzijds een groep is die (liever) zelf kijkt wat hij nodig heeft.

Uit de gesprekken in dit onderzoek komt naar voren dat team- en afdelingsleiders voor hun professionalisering niet alleen kijken naar competenties, maar ook naar wat die competenties van henzelf vragen.

“Er moet een meer zijns-gerichtheid in de professionalisering zitten. Dat is echt meer dan alleen een lijst van competenties”

In de gesprekken ging het naast leiderschapsvaardigheden vaak om het ontwikkelen van meer persoonlijke kenmerken en interpersoonlijke competenties zoals voorbeeldgedrag, reflectie op het eigen functioneren en opvattingen en dat ook kunnen en willen aanpassen. Dit zijn aspecten van professioneel gedrag die sterk overeenkomen met de normen uit beroepsstandaard.

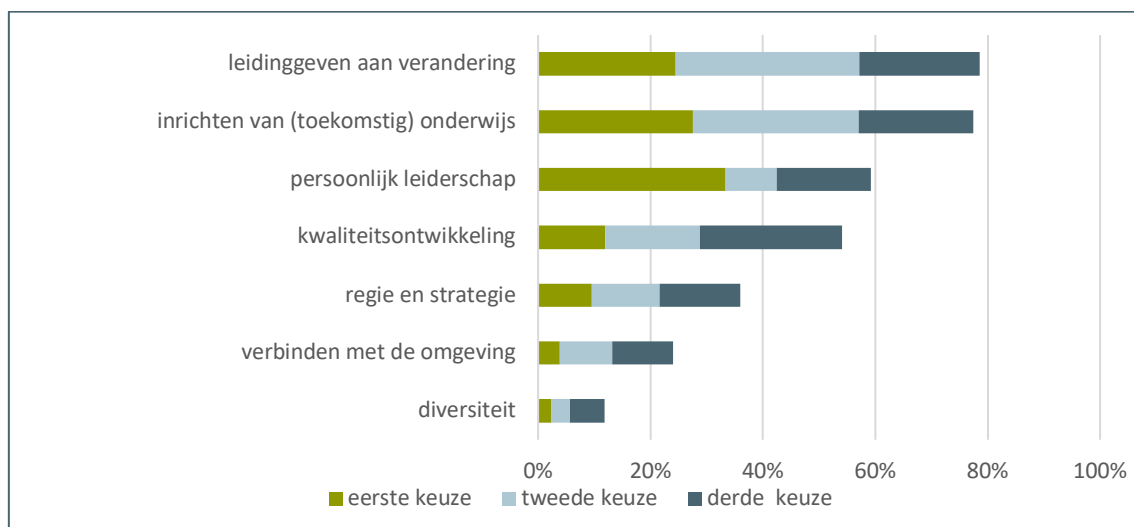
3.3 Professionaliseringsbehoefte: thema's

In de publicatie 'Kern van het vak!' van SRVO wordt een gedeelde kennisbasis voor schoolleiders beschreven. Onderdeel van deze kennisbasis zijn zeven professionaliseringsthema's:

- persoonlijk leiderschap;
- kwaliteitsontwikkeling
- inrichten van het (toekomstig) onderwijs;
- verbinding met de omgeving;
- regie en strategie;
- leidinggeven aan verandering;
- diversiteit.

Relevant is de vraag op welke thema's middenmanagers zich verder willen ontwikkelen. Deze vraag is in een recent onderzoek voorgelegd aan schoolleiders (Van der Aa e.a., 2017). De top 3 van de professionaliseringsthema's waarop team- en afdelingsleiders zich verder willen ontwikkelen, is als volgt: leidinggeven aan verandering, inrichting van (toekomstig) onderwijs en persoonlijk leiderschap.

*Grafiek 3 Thema's waarop team- en afdelingsleiders zich de komende jaren (vooral) willen ontwikkelen (N=390)**



* Bron: Van der Aa e.a. (2017), aanvullende analyses CAOP

Onafhankelijk van de thema's waarop professionalisering betrekking heeft, zijn er randvoorwaarden voor de formulering van een leervraag. Uit focusgroepen die in 2016 gehouden zijn, blijkt dat er volgens de middenmanagers waarmee toen gesproken is drie randvoorwaarden zijn (Lokhorst e.a., 2017):

- professionalisering moet raakvlakken hebben met wat een middenmanager in de praktijk kan toepassen;
- professionalisering moet niet te breed zijn, maar de diepte ingaan;
- professionalisering moet afgestemd worden op thematieken die spelen in school en waar niet door anderen al scholing op wordt gevolgd.

4 Voorkeur voor professionaliseringsvormen

In dit hoofdstuk gaan we in op vraag aan welke vormen van professionalisering team- en afdelingsleiders de voorkeur geven. We maken daar bij een onderscheid tussen twee hoofdvormen van professionalisering: formeel en informeel leren (Krüger & Andersen, 2017). Bij formeel leren gaat het onder meer om wettelijk gereguleerde opleidingen, cursussen en trainingen. Informeel leren kan onder meer door het lezen van literatuur, deelname aan netwerken en leren door onderzoek te doen. De studie laat zien dat schoolleiders een voorkeur hebben voor informeel leren. Verder wordt geconcludeerd dat naast informeel leren ook formeel leren noodzakelijk is, omdat bij deze laatste vorm van leren de theorie een grotere rol speelt. Die is bijvoorbeeld van belang voor het aanreiken van nieuwe kennis die gebaseerd is op onderzoek.

Volgens schoolleiders hebben succesvolle vormen van formeel en informeel leren een aantal kenmerken (Hulsbos e.a., 2014):

- ze gaan uit van samen leren met collega's van andere scholen in een vergelijkbare positie en met vergelijkbare vragen;
- ze hebben betrekking op de kern van het werk;
- er is ruimte voor reflectie en rust;
- ze gaan uit van actief en onderzoekend leren;
- ze bieden kwaliteit op het punt van begeleiding, bijvoorbeeld door een coach, een netwerkbegeleider of een cursusleider.

Op basis van onderzoek van Lokhorst e.a. (2017) kunnen hier nog twee kenmerken aan worden toegevoegd:

- professionaliseringsactiviteiten moeten passen bij de manier van leren van de deelnemer;
- professionaliseringsactiviteiten moeten aansluiten bij de ontwikkelingsfase van een schoolleider: eerst wordt kennis aangedragen, daarna komt een fase van netwerklernen en learning on the job.

4.1 Deelname aan professionaliseringsvormen

De meerderheid van de team- en afdelingsleiders neemt deel aan professionaliseringsactiviteiten. Uit aanvullende analyses op de gegevens van de 'Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO' blijkt dat 86 procent van de team- en afdelingsleiders in het schooljaar 2016/17 activiteiten heeft ondernomen die in het teken stonden van hun eigen professionalisering. Volgens het onderzoek van Van der Aa e.a. (2017) ligt dit percentage nog iets hoger. In 2017 heeft 93 procent van de team- en afdelingsleiders in 2017 deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten of is dat van plan.

Volgens het onderzoek van Van der Aa e.a. (2017) zijn congresbezoeken en workshops de meest populaire professionaliseringsactiviteiten van team- en afdelingsleiders. Op de derde en vierde plaats staan het volgen van een cursus en intervisie. Team- en afdelingsleiders hebben zowel aan formele vormen van leren als aan informele vormen van leren deelgenomen. Op basis van de deelnamepercentages lijken zij een voorkeur te hebben voor meer informele vormen van leren.

Tabel 2 *Deelname aan professionaliseringsactiviteiten door team- en afdelingsleiders in 2017 (meerdere antwoorden mogelijk) (deelgenomen of van plan om deel te nemen) (N=390)**

professionaliseringsactiviteiten	percentage
congresbezoek	50%
workshop(s)	44%
cursus	36%
intervisie	34%
kortlopende opleiding	13%
HBO/WO masteropleiding	11%
HBO/WO bacheloropleiding	2%

* Bron: Van der Aa e.a. (2017), aanvullende analyses CAOP

Ook de team- en afdelingsleiders die wij spraken, hebben deelgenomen aan zowel formele als informele vormen van leren. Sommige (grotere) schoolbesturen in het vo kennen een eigen, interne opleidingsacademie. Een aantal van de team- en afdelingsleiders volgt langs deze weg bijvoorbeeld meer formele vormen van scholing zoals modules rondom oriëntatie op leiderschap, verandermanagement of een integrale opleiding voor beginnende teamleiders. Anderen nemen deel aan intervisienetwerken of coachingstrajecten binnen het bestuur, gericht op startende schoolleiders. Deelname is soms wel, soms niet verplicht. Er zijn besturen die verplichte professionaliseringsactiviteiten voor de gehele schoolleiding organiseren. Nadeel daarvan is volgens de geïnterviewden dat niet alle onderwerpen voor alle functies relevant zijn.

4.2 Behoeftte aan professionaliseringsvormen

Niet alleen de daadwerkelijke deelname van team- en afdelingsleiders aan professionaliseringsactiviteiten kan iets zeggen over hun voorkeur voor vormen van professionalisering. We kunnen ook kijken naar hun behoefte. Deze vraag is gesteld in de 'Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO'.

Tabel 3 *Professionaliseringsactiviteiten waaraan team- en afdelingsleiders behoefte hebben (meerdere antwoorden mogelijk) (N=177)**

professionaliseringsactiviteiten	percentage
meerdaagse cursus/training	53%
eendaagse cursus/training	48%
coaching	25%
learning-on-the-job	23%
netwerklernen	20%
zelfstudie	20%
intervisie	19%
leergang	16%
master tot schoolleider: modulair	13%
supervisie	10%
opleiding tot schoolleider: modulair	9%
master tot schoolleider: aaneengesloten	5%

professionaliseringsactiviteiten	percentage
opleiding tot schoolleider: aaneengesloten	2%

* Bron: Schenke e.a. (2018), aanvullende analyses Oberon

In verhouding de meeste team- en afdelingsleiders hebben behoefte aan meerdaagse- of eendaagse cursussen of trainingen. Dit zijn meer formele vormen van leren. Er zijn vijf vormen van informeel leren waaraan ongeveer 20 tot 25 procent van de team- en afdelingsleiders behoefte heeft: coaching, learning-on-the-job, netwerklernen, zelfstudie en intervisie. Net als bij de activiteiten waaraan is deelgenomen, zien we dus ook bij de activiteiten waaraan behoefte is, dat er sprake is van een mix tussen formele en informele vormen van leren.

In de gesprekken met team- en afdelingsleiders komt deze diverse voorkeur ook naar voren, die zowel samenhangt met de fase van ontwikkeling als met de persoonlijke voorkeuren. Allen geven daarom het belang aan van een divers aanbod van zowel formele als informele vormen van professionalisering.

Team- en afdelingsleiders signaleren dat het meeste aanbod aan activiteiten niet specifiek op hen is gericht, maar vaak in algemene zin op 'schoolleiders'. Men pleit voor meer gericht aanbod van vormen van professionalisering die inhoudelijk aansluiten op hun dagelijks werk, waardoor ook meer zinvol ervaringen met 'gelijkgestemden' kunnen worden uitgewisseld.

Veel formele opleidingen zijn volgens onze gesprekspartners gericht op schoolleiders die eindverantwoordelijk schoolleider zijn geworden, en zich in die functie verder willen bekwamen. Juist voor de groep die werkt als team- of afdelingsleider en zich verder wil ontwikkelen, kan men (te) weinig relevant aanbod vinden. Hoewel er wel specifieke opleidingen zijn voor teamleiders, geven meerdere teamleiders aan dat het aanbod beperkt is, waardoor er weinig keuzevrijheid is of dat het lang zoeken is naar een specifieke opleiding.

Een belangrijk nevendoelelstelling voor professionaliseringsactiviteiten die in de gesprekken naar voren komt is het belang – juist voor deze doelgroep - om de eigen school uit te gaan en contact te leggen met en te leren van collega team- en afdelingsleiders. Dit kan de vorm aannemen van collegiale netwerken binnen of buiten het eigen bestuur. Bij collegiale netwerken buiten het bestuur is volgens team- en afdelingsleiders een goede balans van belang tussen nabijheid van de bijeenkomsten en het niet met directe concurrenten in een netwerk zitten. Uit recent onderzoek blijkt dat schoolleiders zowel behoefte hebben aan aansluiting bij een netwerk van vergelijkbare schoolleiders om elkaar te steunen en ontwikkelen, als bij een netwerk van meer ervaren schoolleiders om van te leren (Boonstra e.a., 2018).

Team- en afdelingsleiders zien in verschillende fases van hun ontwikkeling het belang van coaching. Deze vorm past volgens hen goed bij de behoefte aan het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden en interpersoonlijke competenties (zie ook paragraaf 3.2), omdat dat langduriger dwingt tot reflectie op en verandering van het eigen gedrag in de eigen specifieke beroepscontext. Een recent onderzoek naar 'peer learning' onder schoolleiders uit het po en vo onderstreept het belang van coaching (Boonstra e.a., 2018). Uit dit onderzoek blijkt dat alle schoolleiders behoefte hebben aan persoonlijke coaching, waarbij de inhoud van deze behoefte verschilt. Sommigen hebben behoeften aan intensieve en diepgaande begeleiding voor zowel professionele als meer persoonlijke vraagstukken, terwijl anderen behoeften hebben aan lichtere variant, bijvoorbeeld in de vorm van praktische adviezen.

Daarnaast vragen meerdere team- en afdelingsleiders om korte gerichte bijeenkomsten zoals workshops, lezingen en kennissessies die aan het eind van de dag, begin van de avond worden

georganiseerd. Dit kan zowel bestaan uit losse elementen, als in samenhang met een intervisietraject worden vormgegeven, zoals het door de VO-raad geïnitieerde programma 'Lead and learn' voor teamleiders.

5 Aandachtspunten voor positionering team- en afdelingsleiders in relatie tot professionalisering

In dit hoofdstuk staat de laatste onderzoeksvraag centraal: wat zijn aandachtspunten voor de positionering van team- en afdelingsleiders in relatie tot professionalisering? Ter beantwoording van deze vraag gaan we eerst in de op positionering van team- en afdelingsleiders. We besteden daarbij aandacht aan hun taken en salarisschaal. In de tweede paragraaf bespreken we de inbedding van de professionalisering van team- en afdelingsleiders in het beleid van de school en het bestuur. We sluiten in de derde paragraaf af met belemmeringen die team- en afdelingsleiders ervaren bij hun professionele ontwikkeling en suggesties om deze belemmeringen weg te nemen of verminderen.

5.1 Positionering team- en afdelingsleiders

Taken

Welke taken zijn de kern van het vak van een schoolleider? Deze vraag is in het onderzoek van Van der Aa e.a. (2017) beantwoord door schoolleiders. Op basis van de antwoorden van schoolleiders, blijkt dat de kern van het takenpakket bestaat uit de volgende vijf taken, in willekeurige volgorde:

- visie ontwikkelen, uitdragen en bewaken;
- bewaken en faciliteren van kwaliteit, inrichting en ontwikkeling van het onderwijs;
- organisatie van het primaire proces en dagelijkse gang van zaken;
- leidinggeven en aansturing van de school, afdeling of team;
- personeelszaken.

De Rooij & Vink (2009) hebben gekeken naar het takenpakket van middenmanagers in het onderwijs. De taken van middenmanagers hebben vooral betrekking op het leidinggeven aan docenten en liggen vooral op het onderwijskundige terrein.

Tabel 4 Takenpakket van middenmanagers vo (N=107)*

taken	percentage
onderwijskundig aansturen van docenten	94%
adviseren van de directie over het te voeren beleid	90%
het evalueren van onderwijs	88%
het voeren van functioneringsgesprekken	87%
het coachen docenten	86%
het vertalen van onderwijsbeleid naar beleid voor uw sector/team	85%
het voeren van beoordelingsgesprekken	50%
de ontwikkeling van taakbeleid	47%
werving en selectie	44%
het regelen van vervanging	40%
het maken van een formatieplan	20%
het opstellen van een financiële jaarplanning	14%
het maken van een financieel jaarverslag	2%

* Bron: De Rooij & Vink (2009)

Net als uit het onderzoek van De Rooij & Vink blijkt ook uit de gesprekken dat de belangrijkste taken van team- en afdelingsleiders op het terrein van onderwijskundig leiderschap liggen. Naast deze taken die betrekking hebben op hun team of afdeling heeft een deel van de team- en afdelingsleiders ook schoolbrede taken. Op de betreffende scholen zijn team- of afdelingsleiders onderdeel van het managementteam van de school, waarbinnen de portefeuilles verdeeld worden.

“Schoolleiderstaken zijn op de school verdeeld over het gehele managementteam. Ik ben teamleider van havo 2 en 3 en heb daarnaast een aantal schoolbrede taken, zoals het regelen van offertes met externe partijen en schoolhuisvesting.”

In het recente advies ‘Een krachtige rol voor schoolleiders’ geeft de Onderwijsraad (2018) aan dat er in de dagelijkse praktijk vaak meer tijd besteed wordt aan administratieve en managementtaken dan aan de taken waar het eigenlijk om moet gaan. “Uit onderzoek komt naar voren dat meer dan de helft van de schoolleiders in het primair en het voortgezet onderwijs een hoge mate van werkdruk ervaart. Zorgelijk is ook dat dertig jaar geleden schoolleiders al aangaven dat ze vooral bezig zijn met de managementkant van het schoolleiderschap. Dit is nog onverminderd van toepassing. In vergelijking met andere landen zijn de Nederlandse schoolleiders de meeste tijd kwijt aan administratieve en managementtaken (54 procent van hun tijd). Zij merken op dat de waan van de dag vaak overheerst en dat overleg en ‘corveetaken’ een belangrijk deel van de tijd opslokken. Ook geven ze aan (te) veel tijd kwijt te zijn met het uitvoeren van wet- en regelgeving en het toepassen van bestuurlijke kaders. Door het onevenredig grote aandeel van uitvoerende taken is er te weinig gelegenheid om zich te richten op het ontwikkelen van een langetermijnvisie op onderwijs, op reflectie en op de eigen professionalisering en die van leraren.” (Onderwijsraad, 2018: 19)

Deze aandachtspunten komen ook naar voren in de gesprekken, waarbij het benadrukken van de inhoudelijke meerwaarde van het werk als ‘tegengif’ tegen de waan van de dag en de corveetaken wordt gezien.

“Rond het teamleiderschap hangt ook wel de zweem van administratieve belasting. Alles moet in magister, opp’s, de incidentenregistratie. Al snap ik het nut, het voelt allemaal wel veel. Het imago kan worden verbeterd als je meer benadrukt wat het oplevert. De positieve kanten: het is zinvol werk en boeiende materie. Aan de ene kant onderwijskundig, je ziet het effect bij leerlingen, leerresultaten verbeteren. Aan de andere kant, het managen, is ander deel van het werk. Dus twee verschillende zaken, die elkaar goed aanvullen.”

Teamleiders noemen het ‘brandblus-aspect’ van hun werk zowel noodzakelijk, verslavend als verstorend voor hun eigenlijke taken.

“Je bent als teamleider vaak brandjes aan het blussen, komt niet toe aan de belangrijke dingen. We hebben daar wel een cursus over gedaan, wat is urgent, wat is belangrijk. Maar adrenaline speelt ook mee, het is licht verslavend om acute zaken op lossen.”

Voor het creëren van rust in de hectiek van alledag hebben wij in de gesprekken meerdere mogelijkheden gehoord, deels afhankelijk van de organisatie van de school. Op scholen waar naast team- en afdelingsleiders ook coördinatoren zijn, worden leerlinggerichte taken grotendeels bij deze coördinatoren belegd. “Anders kom je niet aan toe aan onderwijskundig leiderschap en je eigen

ontwikkeling". Een andere mogelijkheid is het beperken van de lesgevende taak van team- en afdelingsleiders.

Over de combinatie met lesgevende taken zijn in de gesprekken verschillende meningen naar voren gekomen. Hoewel men het voordeel ziet van het directe contact met leerlingen en 'het vak', vindt de meerderheid toch vooral dat de 'kern van het vak' van team- en afdelingsleider echt een andere is dan die van een docent.

"Ik geef ook nog een aantal uren les, maar de discussie daarover vindt permanent plaats. Het bestuur heeft als beleid dat alle teamleiders lesgeven, vanwege de relatie met werkvloer en met leerlingen. Dat ervaar ik ook wel als positief. Maar door mijn situatie, doe ik leerlingen eigenlijk tekort. Ik kom niet aan goede voorbereiding toe om lessen afwisselend te maken. Na een pittig functioneringsgesprek, kan ik niet direct met een leeg en fris hoofd weer de les in. En mijn lessen vallen vaker uit dan bij collega's, door afspraken onder lestijd waar je niet onderuit kunt."

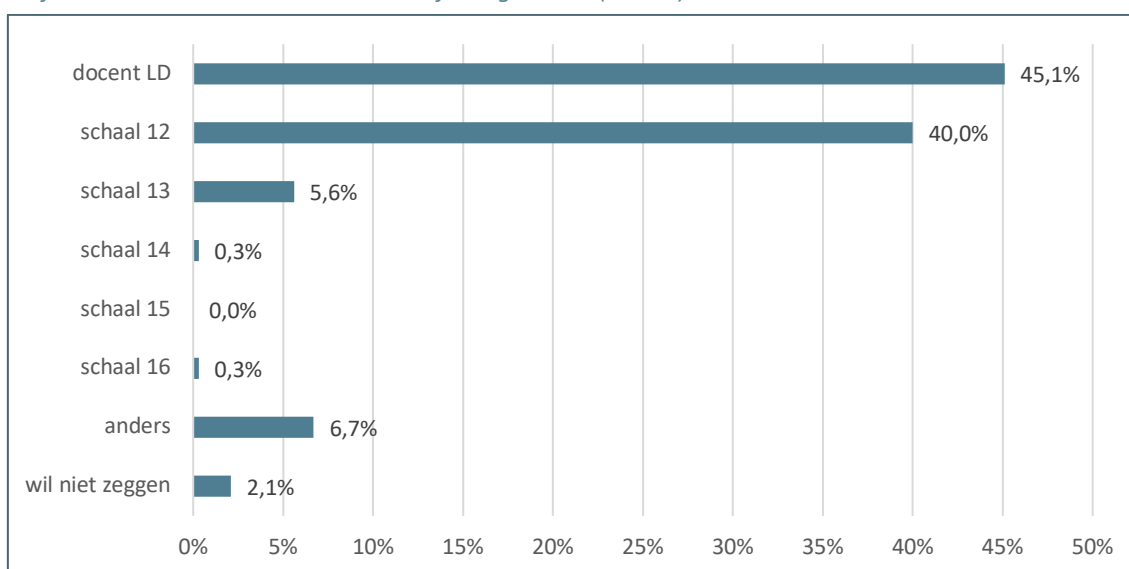
"Alle teamleiders hebben een kleine lesgevende taak. Deze is sinds vorig jaar beperkt om ervoor te zorgen dat de teamleiders niet te veel werkdruk hebben. Teamleiders geven naar eigen keuze ongeveer zes tot acht lessen. De directie let er heel goed op dat teamleiders niet te veel lessen geven, zodat ze alles wat bij hun teamleiderstaken hoort goed kunnen doen."

"Recent is het besluit genomen dat teamleiders vanaf volgend schooljaar geen les meer geven, zodat zij meer tijd hebben voor hun teamleiderstaken. Hierover is best veel discussie geweest in de school, maar een teamleider is toch echt iets anders dan een docent."

Salarisschalen

Als we kijken naar de salarisschaal van schoolleiders, blijkt dat er verschillen zijn tussen de verschillende type schoolleiders. Team- en afdelingsleiders zijn vaak ingeschaald in schaal 'docent-LD' of schaal 12, terwijl directeuren en rectoren vaker zijn ingeschaald in schaal 14 of 15 (Van der Aa e.a., 2017). In onderstaande grafiek geven we een overzicht van de salarisschalen van team- en afdelingsleiders.

Grafiek 4 Salarisschalen van team- en afdelingsleiders (N=390)*



* Bron: Van der Aa e.a. (2017), aanvullende analyses CAOP

De team- en afdelingsleiders die we spraken vinden de inschaling als docent LD of in schaal 12 niet passend. Ten eerste omdat ze leidinggeven aan andere docenten die in dezelfde schaal (kunnen) zitten. Ten tweede omdat ze meer verantwoordelijkheden hebben, waar in de salariëring vaak niets tot weinig tegenover staat. Inschaling als docent LD is op dit moment financieel aantrekkelijker voor teamleiders, omdat die bindingstoelagen kent en de schaal korter is.⁵

“Ik ben als afdelingsleider lid van de directie. Ik ben verantwoordelijk voor de hele havo, vwo en het tweetalig onderwijs. Heb niks meer met leerling-zorg te maken, doe alleen onderwijsontwikkeling, personeel en financiën. Ik heb ook geen lesgevende functie meer (...). Ik zit nog in een docentensalaris, ben formeel een docent met 100% taakuren.”

5.2 Inbedding professionalisering in beleid van school en bestuur

Verondersteld kan worden dat de professionalisering van team- en afdelingsleiders meer effect heeft wanneer deze beter is ingebed in het bredere beleid van de school en het bestuur. Volgens de Onderwijsraad (2018) zou de professionalisering van schoolleiders een vanzelfsprekend onderdeel moeten zijn van de kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur van onderwijsorganisaties. Daarvoor is het volgende de Onderwijsraad (2018: 36) nodig dat “onderwijsorganisaties stappen zetten met betrekking tot strategisch hrm. De visie op onderwijskwaliteit wordt daarbij verbonden met personeelsbeleid, financiën en organisatie. Ambities op bestuurlijk niveau en schoolspecifieke ambities en doelstellingen worden op elkaar afgestemd.”

In de ‘Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO’ zijn meerdere onderwerpen opgenomen, die informatie geven over de mate waarin de professionalisering van team- en afdelingsleiders onderdeel zijn van de kwaliteitscultuur van de school. Onderstaand bespreken we de belangrijkste bevindingen.

*Tabel 5 Hoe vaak hebben team- en afdelingsleiders een formeel gesprek met hun leidinggevende over hun professionele ontwikkeling (N=177)**

professionaliseringsactiviteiten	percentage
meer dan één keer per jaar	33%
één keer per jaar	57%
nooit	6%
anders	4%

* Bron: Schenke e.a. (2018), aanvullende analyses Oberon

Een meerderheid van 57% van de team- en afdelingsleiders heeft één keer per jaar een formeel gesprek met hun leidinggevende over hun professionele ontwikkeling. Bij een derde van team- en afdelingsleiders vinden dergelijke gesprekken vaker per jaar plaats en bij zes procent nooit.

⁵ Per 1 januari 2019 is er ook voor onderwijskundig team- en afdelingsleiders in schaal 12 een bindingstoelage opgenomen in de cao, even hoog als die voor docenten.

Tabel 6 Afspraken tussen team- en afdelingsleiders en leidinggevende/bestuur (N=177)*

onderwerp	ja,		nee
	jaarlijks	maar niet regelmatig	
Maken u en uw leidinggevende afspraken over prestaties of te behalen doelen?	45%	37%	19%
Maken u en uw leidinggevende afspraken over het onderhouden of ontwikkelen van uw bekwaamheden?	38%	46%	17%
Maakt u afspraken met uw leidinggevende met betrekking tot uw loopbaanontwikkeling?	60%		40%
Zijn er afspraken met uw bestuur ten aanzien van de middelen (financieel en tijd) voor scholing voor uw functie?	35%		65%

* Bron: Schenke e.a. (2018), aanvullende analyses Oberon

Het maken van afspraken tussen team- en afdelingsleiders en hun leidinggevende over onderwerpen die samenhangen met professionalisering lijkt nog geen gemeengoed. Hoewel een meerderheid van ongeveer 80 procent van de team- en afdelingsleiders afspraken maakt over prestaties of te behalen doelen en over het onderhouden of ontwikkelen van bekwaamheden, gebeurt dat bij respectievelijk 37 procent en 46 procent niet jaarlijks. Verder zien we dat 40 procent van de team- en afdelingsleiders geen afspraken maakt met hun leidinggevende over hun loopontwikkeling. Tot slot heeft iets meer dan een derde van de team- en afdelingsleiders afspraken met het bestuur over de besteding middelen ten behoeve van scholing voor hun functie.

Uit de gesprekken met team- en afdelingsleiders zelf komt een gemengd beeld. Waar de ene een helder ontwikkelpad heeft besproken met de leidinggevend, inclusief afspraken over welke professionaliseringsactiviteiten daar goed in passen, is er voor andere team- en afdelingsleiders amper sprake van sturing op de eigen ontwikkeling en de schoolontwikkeling.

“De directeur zei, we doen elke week een bila, maar dat is er nooit van gekomen.”

“Ik heb wel een vast overleg met mijn rector. Dat is belangrijk en helpt. Er is wel een schoolplan, maar geen teamplan met doelen. Dus ik heb hem gevraagd, bevrage mij over de dingen die echt belangrijk zijn voor de school, op langere termijn. Dan maak je het belangrijk. Bijvoorbeeld, hoe krijgen we de kwaliteit van de vakwerkplannen van de secties omhoog. En ook over mijn eigen functioneren. Welke feedback krijg ik uit de voortgangsgesprekken met mijn team?”

“We hebben elke twee weken een een-op-een gesprek, waarin we twee dingen bespreken: wat speelt er in de school en hoe gaat het met jou? Daarin benoem ik mijn ontwikkeling. En zo heb ik een aantal keer initiatief voor scholing genomen”

Ook de afwegingen die een rol spelen bij de deelname en behoefte aan professionaliseringsactiviteiten zeggen iets over de relatie tussen deze professionaliseringsactiviteiten en het schoolbeleid.

Tabel 7 Afwegingen bij deelname aan professionaliseringsactiviteiten (N=142) en behoefte aan professionalisering (N=163)*

	vooral eigen leervraag of wens	vooral aansluiten bij schoolbrede ontwikkelingen	beide afwegingen spelen evenveel mee
Vanuit welke afweging is de keuze voor deelname aan activiteiten voor professionele ontwikkeling ingegeven?	42%	9%	50%
Vanuit welke afweging is uw behoefte aan professionalisering ingegeven?	45%	12%	42%

* Bron: Schenke e.a. (2018), aanvullende analyses Oberon

Bij een relatief grote groep team- en afdelingsleiders wordt de deelname en behoefte aan professionalisering zowel ingegeven door de eigen leervraag of wens als door de aansluiting bij schoolbrede ontwikkelingen. Ook bij relatief veel team- en afdelingsleiders is het vooral de eigen leervraag of wens die bepalend is. Deze tweedeling blijkt ook uit focusgroepen die in 2016 zijn gehouden (Lokhorst e.a., 2017). De middenmanagers waarmee toen gesproken is geven aan de ene kant aan samen met hun leidinggevende te bepalen waarin zij zich professionaliseren. Aan de andere kant zeggen zij ook op eigen initiatief ideeën voor te leggen.

De gesprekken die we voor dit onderzoek voerden geven een vergelijkbare range van beelden, waarin in de meeste gevallen de eigen leervraag, voorkeuren en wensen leidend zijn. Het is vaak primair een eigen afweging door team- en afdelingsleiders zelf of de professionalisering past bij de situatie van de school. Daarna wordt het eigen voorstel besproken met de direct leidinggevende.

Startende schoolleiders

De Onderwijsraad (2018) is voorstander van een introductieprogramma voor alle schoolleiders, waardoor zij zich beter toegerust voelen voor hun veeleisende werk. Volgens de Onderwijsraad is daarbij maatwerk nodig, zodat zowel schoolleiders met een onderwijsachtergrond als leidinggevend 'van buiten' een passend programma krijgen. Dit komt ook in onze gesprekken met team- en afdelingsleiders naar voren. Verschillen binnen de groep startende team- en afdelingsleiders zijn relevant. Voor hun professionaliseringsvraag maakt het uit of iemand eerst docent is geweest of een zij-instromer van buiten de school is.

Startende schoolleiders die voorheen als docent gewerkt hebben, krijgen volgens Burgmans (2013) te maken met vijf transities:

- andere inhouden van het werk;
- andere hoeveelheid werk;
- hogere complexiteit van het werk;
- werken vanuit een (personele) lijnverantwoordelijkheid;
- nieuwe sociale werkcontext.

Om deze transities succesvol te kunnen doorlopen is het volgens Burgmans onder meer van belang dat er meer nadruk komt te liggen op het loslaten van de rol van leraar. Dat kan volgens hem onder meer door coaching en begeleiding van beginnende schoolleiders op aspecten als roldefinitie, rolbesef, rolneming en rolvastheid.

Uit aanvullende analyses op de gegevens van de 'Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO' blijkt dat iets meer dan helft van de team- en afdelingsleiders (51%) bij de start in die functie geen inwerk- en begeleidingsprogramma kreeg aangeboden. Iets meer dan een derde (35%) kreeg een dergelijk programma in beperkte mate aangeboden. Een kleine minderheid (14%) had wel een inwerk- en begeleidingsprogramma. We zien daarbij geen verschil tussen team- en afdelingsleiders die recent en langer geleden gestart zijn in hun functie.

De cijfers laten zien dat de praktijk met betrekking tot een inwerk- en begeleidingsprogramma voor team- en afdelingsleiders ver af staat van het advies van de Onderwijsraad. Dat het advies van de Onderwijsraad op steun kan rekenen blijkt uit eerder onderzoek (Lokhorst e.a., 2017). Middenmanagers uit dat onderzoek geven aan wat betreft de ontwikkeling van hun professionaliteit het gevoel te hebben aan hun lot te worden overgelaten. Onder meer omdat er vaak geen inwerkprogramma is. Zij starten vanuit een docentfunctie zomaar met een leidinggevende rol en moeten zelf uitzoeken hoe dit werkt en op zoek gaan naar scholing.

Ook uit onze gesprekken komt naar voren dat er doorgaans geen gestructureerd inwerkprogramma is voor startende team- en afdelingsleiders. Dit hangt volgens sommige van onze gesprekspartners samen met de positionering van team- en afdelingsleiders. Docenten kunnen op dit moment doorgroeien naar team- of afdelingsleider zonder dat daar een opleiding, cursus of training voor nodig is. Een deel van hen pleit voor verplichte scholing of vormen van gestructureerde inductie.

“Hoewel ik ook zonder opleiding heel veel dingen best goed doe, wil ik deze rol heel serieus nemen en vind ik het belangrijk om ook meer theoretische achtergrond te hebben en een aantal vaardigheden op te doen. Een opleiding zou verplicht moeten zijn, want een teamleider doet echt iets anders dan lesgeven.”

“Inductiebeleid is bij ons dat beginnende docenten drie jaar begeleid worden. Maar als je afdelingsleider wordt, dat is echt iets anders, is dat er niet. Goed als ook daarbij begeleiding vanzelfsprekender wordt.”

5.3 Belemmeringen en suggesties

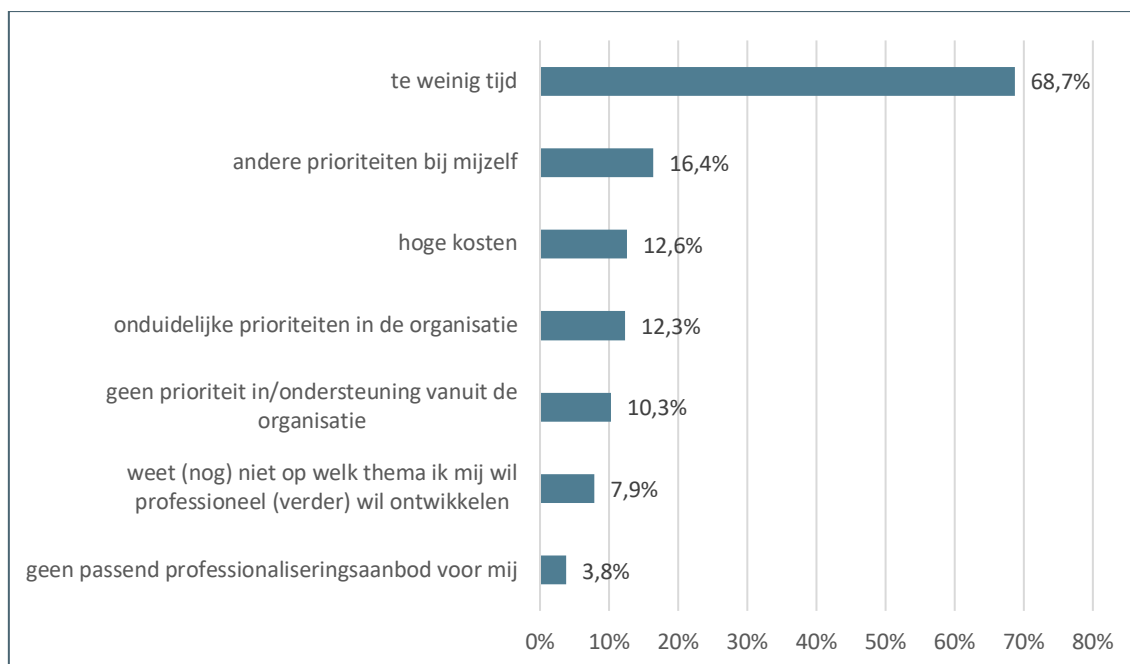
Belemmeringen

Volgens de 'Schoolleidersagenda voortgezet onderwijs' van de VO-raad, SRVO en NVS staat de professionele ontwikkeling van team- en afdelingsleiders onder druk: “Diverse onderzoeken en ook de opbrengsten van de gesprekken die tijdens de VO2020-tour zijn gevoerd, geven blijk van de worsteling die veel team- en afdelingsleiders ervaren met werkdruk, de omvang van het team waaraan zij leidinggeven, de waan van de dag in het onderwijs en met tijdgebrek om deel te nemen aan scholing of te werken aan professionele ontwikkeling.” Dat is extra zorgelijk gezien de voorspelde tekorten aan schoolleiders in het vo (Onderwijsraad, 2018). Aan besturen en eindverantwoordelijke schoolleiders wordt daarom in de Schoolleidersagenda onder meer de oproep gedaan om te investeren in professionalisering van team- en afdelingsleiders, daarvoor randvoorwaarden te creëren en structuur aan te brengen in de positie van het middenmanagement binnen de school.

Uit aanvullende analyses op de gegevens van de 'Monitor professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO' blijkt dat 70 procent van de team- en afdelingsleiders geen belemmeringen ervaart om deel te nemen aan scholing/activiteiten ten behoeve van hun professionele ontwikkeling. In het

onderzoek van Van der Aa e.a. (2017) is de vraag breder gesteld, namelijk of schoolleiders belemmeringen ervaren om te werken aan hun professionele ontwikkeling. Een ruime meerderheid van 80 procent ervaart een of meer belemmeringen. De belemmering die het vaakst genoemd wordt, is het gebrek aan tijd. Los van het verschil in vraagstelling zien wij geen verklaring voor het grote verschil tussen de percentages team- en afdelingsleiders die belemmeringen ervaren.

Grafiek 5 Door team- en afdelingsleiders ervaren belemmeringen om te kunnen werken aan professionele ontwikkeling (meerdere antwoorden mogelijk) (N=390)*



* Bron: Van der Aa e.a. (2017), aanvullende analyses CAOP

Het gebrek aan tijd wordt door middenmanagers als volgt toegelicht. “Scholingstijd moet regelmatig ‘bevochten’ worden. Directies hechten veel belang aan onderwijstijd. Dit heeft als gevolg dat er wel tijd vrijgemaakt wordt voor scholing, maar dat hun werk blijft liggen als ze naar een training gaan. Een aantal middenmanagers is ontevreden over het feit dat de werkdruk verder wordt verhoogd door het (moeten) volgen van scholing, dat ze al meer werken dan dat ze voor betaald worden en dat ze nu ook nog scholing moeten volgen” (Lokhorst e.a., 2017: 16). Verder blijkt uit dit onderzoek dat het gebrek aan tijd er soms bijvoorbeeld toe leidt dat masteropleidingen niet worden afgerond.

Naast het gebrek aan tijd noemen middenmanagers tijdens in 2016 gehouden focusgroepen de volgende belemmeringen (Lokhorst e.a., 2017: 18):

- Kosten: budgetbeperkingen spelen een rol. Er is geen budget voor professionalisering vanuit school/bestuur. “Er zijn geen bedragen voor scholing afgesproken binnen de cao, daardoor zijn besluiten rond professionalisering afhankelijk van de goodwill van de leidinggevende.”
- Kosten/batenanalyse: de vergelijking van de kosten (geld, tijd, reizen) en de opbrengst valt vaak negatief uit. “Dit geldt zeker voor schoolleiders die verder weg in de noordelijke of zuidelijke regio’s werken, waar het aanbod veel kleiner is.”
- Lerende cultuur: op veel scholen is geen lerende cultuur die een voedingsbodem is voor professionalisering. De aanwezigheid van een lerende cultuur draagt positief bij aan de keuze om

te professionaliseren en bij het formuleren van leervragen. Bovendien is het in een lerende cultuur eenvoudiger het geleerde in de praktijk te brengen.

In onze gesprekken zijn we niet alleen ingegaan op belemmeringen voor de professionele ontwikkeling van team- en afdelingsleiders, maar ook belemmeringen in bredere zin, namelijk voor professioneel functioneren. Zoals we in paragraaf 5.1 besproken hebben, speelt ook in dit verband tijdgebrek een rol. Door administratieve taken en 'de waan van de dag' is er minder tijd voor de 'echte' taken van team- en afdelingsleiders. Gebrek aan een specifiek scholingsbudget komt in onze gesprekken niet als knelpunt naar voren; als er eenmaal tijd vrijgemaakt kan worden en er toestemming op de inhoud is, komt ook het budget in orde.

Naast tijdsgebrek zijn het ontbreken van een helder functieprofiel en taakomschrijving en het missen van bepaalde verantwoordelijkheden de belangrijkste belemmeringen.

"Het is vooral een kwestie van al doende leren."

"Ik ben een van de weinige werknemers zonder een taakomschrijving."

"Een docent Duits is overal bijna hetzelfde. Afdelingsleider, kan een wereld van verschil zijn."

Het ontbreken van een helder functieprofiel of een duidelijke taakomschrijving heeft volgens onze gesprekspartners in de praktijk meerdere manieren negatieve consequenties. In de eerste plaats is voor team- en afdelingsleiders zelf onduidelijk wat er concreet van hen verwacht wordt. Zeker voor beginnende team- en afdelingsleiders is dit nadelig. Daarbij helpt het voor overstappers tussen scholen niet dat er forse verschillen zijn in de waarop dezelfde functiebenamingen wordt ingevuld.

"Voordelen, je kunt je werk invullen naar bewind van zaken. Maar als het om kwaliteitszorg en cyclisch werken gaat, beginnen met doelen, tussenevaluaties, opbrengsten, dat wordt lastig als het allemaal nattevingerwerk is"

"Als er geen goede of geen teamleider is, is er veel onrust in de school. Het is een belangrijke plek om de school te ontwikkelen. Maar tegelijkertijd is er weinig sturing op"

In de tweede plaats kan het ontbreken van een functieprofiel of taakomschrijving voor team- en afdelingsleiders ertoe leiden dat hun rol onvoldoende helder is voor docenten.

"Docenten komen regelmatig met vragen over of problemen met leerlingen. Dat zijn vaak geen zaken die bij de taak van een teamleider horen, maar horen thuis de docent of mentor. Een teamleider moet leidinggeven aan docenten en hen coachen; docenten zijn aan zet richting leerlingen."

Ten derde hangt een helder functieprofiel of een duidelijke taakomschrijving samen met het de manier waarop functioneringsgesprekken plaatsvinden. In onze gesprekken wordt niet alleen het gemis eraan benoemd, maar ook de wijze waarop het wel gebruikt kan worden.

"Functionerings- en beoordelingsgesprekken worden nu gevoerd met behulp van het formulier voor LD-docent. Dat is grotendeels niet van toepassing omdat daar veel dingen in staan die betrekking hebben op

lesgeven (situaties in de klas) en leidinggeven is maar een heel klein onderdeel. Er zijn geen vaste punten (competenties) om te kijken naar het functioneren als teamleider.”

“Wij hebben op school een profiel met competenties voor leidinggevend. Deze competenties komen aan bod in functioneringsgesprekken. Als de gezamenlijke conclusie is, dat ontwikkeling nodig is, wordt dat opgenomen in het plan ‘van functioneringsgesprek naar doelen’. Daarin komt te staan hoe de competentie verder versterkt gaat worden.”

De laatste belemmering betreft de reikwijdte van de verantwoordelijkheden van team- en afdelingsleiders. In de gesprekken geeft een deel van de team- en afdelingsleiders aan dat ze meer verantwoordelijkheden wil rond de formatie en financiën. Zij geven aan dat om de onderwijskundige rol goed te kunnen vervullen, het ook nodig kan zijn beslissingen over formatie en budget te decentraliseren naar afdelingsleiders, teamleiders of teams zelf.

“Als ik zelf kijk, zou ik wel meer autonomie willen, met name qua financiële ruimte voor het team. Voor bepaalde ontwikkelingen, teamscholing, deelname aan bepaalde projecten, of het aanschaffen van materialen, zou het goed zijn als team een eigen budget te hebben.”

“Mijn verantwoordelijkheid voor personeel, dat gaat wel over hoe doe je je werk, maar minder, wat doe je voor werk. Om de visie van de school te vertalen naar het onderwijs, dat vraagt ook om formatie en budget bevoegdheden. Die liggen nu bij de directeur, vanuit de opvatting dat afspraken in de taakruimte schoolbreed hetzelfde moeten zijn. Maar we hebben twee afdelingen, dus moeten we eigen besluiten kunnen nemen. Nu heb ik voor alles boven de 500 euro toestemming nodig.”

Suggesties

In het advies ‘Een krachtige rol voor schoolleiders’ geeft de Onderwijsraad (2018) aanbevelingen om de positie van schoolleiders te versterken. Het betreft een breed advies, waardoor de aanbevelingen niet specifiek zijn voor het vo of voor team- en afdelingsleiders. De aanbevelingen zijn:

1. versterk schoolleiderschap vanuit een gemeenschappelijk beroepsbeeld:
 - formuleer een sectoronafhankelijke beroepsstandaard voor schoolleiders;
 - maak de gezamenlijke beroepsstandaard richtinggevend;
 - organiseer een eigen vertegenwoordiging van schoolleiders;
2. realiseer een integraal systeem voor leiderschapsontwikkeling;
 - zorg voor een gedeelde kennisbasis met kennisinfrastructuur;
 - stel hogere eisen aan de professionalisering van schoolleiders;
 - maak professionalisering van schoolleiders onderdeel van kwaliteitszorg en kwaliteitscultuur
3. bied schoolleiders gelegenheid om strategische rol vorm te geven:
 - organiseer invloed van schoolleiders op strategisch beleid;
 - betrek schoolleiders structureel in het toezicht op onderwijskwaliteit.

Het advies van de Onderwijsraad gaat niet specifiek in op team- en afdelingsleiders. Het onderzoek van Lokhorst e.a. (2017) is wat betreft onderzoeksgroep beter vergelijkbaar met onze onderzoeksgroep. Daar is namelijk gesproken met middenmanagers. Inhoudelijk is de reikwijdte beperkter dan die van het advies van de Onderwijsraad. Het betreft suggesties om belemmeringen voor professionalisering weg te nemen. De suggesties zijn onder te verdelen in twee hoofdgroepen (Lokhorst e.a., 2017). Aan de ene kant suggesties met betrekking tot het opleidingsaanbod en aan de andere kant interne suggesties voor school en bestuur.

“Het aanbod, bijvoorbeeld masteropleidingen, zou modulair aangeboden moeten worden, zodat tijd wordt geboden om periodes geheel voor school beschikbaar te zijn, het werk voor school en opleiding te verdelen en de scholing af te stemmen op de thuissituatie” (Lokhorst e.a., 2017: 18).

Interne suggesties hebben in de eerste plaats betrekking op versterking van het keuzeprocess. Het opstellen van een ontwikkelingsplan en dat naast het schoolplan leggen is hiervoor een hulpmiddel. Verder is het raadzaam om een goede afweging te maken tussen professionalisering in teamverband of individueel. “Samen opleiden wordt als zeer zinvol gezien, echter een individueel traject volgen geeft vrijheid en veiligheid om je open te stellen zeker als het gaat om activiteiten gericht op eigen ontwikkeling” (Lokhorst e.a., 2017: 19). In de tweede plaats hebben de interne suggesties betrekking op het beleid. Stimulerend beleid bevat elementen zoals (gedeeltelijke) financiering vanuit school of bestuur en het (gedeeltelijk) beschikbaar stellen van studietijd. Ook voorbeeldgedrag van eindverantwoordelijke schoolleiders en bestuurders wordt genoemd.

Ook in onze gesprekken zijn we ingegaan op suggesties om belemmeringen weg te nemen. Onze gesprekspartners zijn het erover eens dat de positie van team- en afdelingsleiders versterkt moet worden. Een eerste mogelijkheid hiervoor is het opstellen van een functieprofiel en een taakomschrijving. Over de vraag wie dat zou moeten doen verschillen de meningen. Sommigen vinden dat landelijk bevorderd moet worden dat team- en afdelingsleiders als beroepsgroep gezien worden. *“Dat is wel lastig, maar wenselijk. Wellicht een addendum in de cao of zoiets?”* Anderen zijn van mening dat vooral de schoolbesturen zelf aan zet zijn. *“Meer eenduidigheid? Ja, maar dan vooral binnen scholen van een bestuur, omdat elk bestuur eigen school- en besturingsfilosofie heeft, die invloed heeft op hoe je afdelingsleiders positioneert. Ik ben niet voor een landelijke normering.”*

Een tweede mogelijkheid om de positie van team- en afdelingsleiders te versterken is het benadrukken van het belang van professionalisering. De mate waarin dat geformaliseerd moet worden, is niet volgens alle team- en afdelingsleiders die wij gesproken hebben gelijk.

“Mensen kunnen van docent doorgroeien naar teamleider zonder dat daar een opleiding, cursus of training voor nodig is. Een opleiding zou verplicht moeten zijn, want een teamleider doet echt iets anders dan lesgeven.”

“Voor afdelingsleiders is het minimaal van belang dat je continu in ontwikkeling blijft, nieuwsgierig wordt. Elke afdelingsleider om het jaar minimaal naar of door een scholing. Zou een eis mogen zijn van mij.”

“Een minimaal aantal studiepunten moet geen verplichting worden.”

Tot slot vragen enkele van onze gesprekspartners zich af waarom er voor team- en afdelingsleiders niet - net als voor docenten - een scholings- en promotiebeurs is.

6 Conclusies en aanbevelingen

De hoofdvraag van dit onderzoek is hoe de professionalisering en de positionering van team- en afdelingsleiders in het vo versterkt kan worden? Uit de onderzoeksbevindingen in de vorige hoofdstukken komt naar voren dat team- en afdelingsleiders langs een aantal lijnen hun positie en professionalisering willen verbeteren. In de eerste paragraaf vatten we deze drie actielijnen samen.

Dit onderzoek moet bijdragen aan een programma dat recht doet aan de ambitie en positie van team- en afdelingsleiders. Daarom werken we in de paragrafen twee tot en met vier de drie actielijnen uit tot concrete bouwstenen. In paragraaf vijf voegen we daar nog een meer overkoepelende actielijn aan toe. De bouwstenen geven aan waar team- en afdelingsleiders graag acties zouden zien, van zichzelf, van schoolbesturen en eindverantwoordelijke schoolleiders, maar ook van landelijke partijen zoals SRVO, NVS, de VO-raad, opleiders en het ministerie van OCW.

6.1 Conclusies

Versterken positionering

Er is een grote variëteit aan benamingen en niveaus van inschaling voor team- en afdelingsleiders. Inschaling en salariëring conform schaal docent LD of schaal 12 komen het vaakst voor. Dit wordt door de betrokkenen niet passend bevonden.

Er is vaak geen of een gebrekkig functieprofiel of taakomschrijving voor team- en afdelingsleiders. In de praktijk blijkt dat zij een veelheid aan taken hebben. Naast hun eigenlijke taak, het aansturen van hun team of afdeling, gaat het onder meer om administratieve verplichtingen en zaken die voortkomen uit 'de waan van de dag'. Verder zijn er bij de taken van team- en afdelingsleiders verschillen tussen scholen en/of besturen. Deze verschillen betreffen onder meer lesgevende taken en schoolbrede taken in de vorm van verantwoordelijkheid voor directieportefeuilles. De veelheid aan taken leidt voor team- en afdelingsleiders in praktijk tot tijdgebrek. Verder heeft een deel van de team- en afdelingsleiders behoefte aan meer verantwoordelijkheden, zodat ze zelfstandig beslissingen kunnen nemen voor hun team of afdeling.

Ondanks de hiervoor beschreven variëteit in taken, lijkt er sprake te zijn van een trend naar meer onderwijskundig leiderschap. Van team- en afdelingsleiders wordt in toenemende mate verwacht dat zij leidinggeven aan de docenten uit hun team of afdeling. Deze personele verantwoordelijkheid wordt in de praktijk dan ook beschouwd als een 'ondergrens' voor team- en afdelingsleiders.

Structureel aandacht voor professionalisering

In de 'Beroepsstandaard schoolleiders vo' worden vijf competenties voor schoolleider beschreven. Voor alle competenties geldt dat een zeer ruime meerderheid van de team- en afdelingsleiders ze van belang vindt voor de uitoefening van hun functie. De in verhouding minst belangrijke competentie vinden zij het strategisch omgaan met de omgeving. Niet alleen competenties zijn van belang, maar ook meer persoonlijke kenmerken die vergelijkbaar zijn met de normen uit de beroepsstandaard, bijvoorbeeld reflectief vermogen.

Professionaliseringsactiviteiten van team- en afdelingsleiders zijn vaak in eerste instantie ingegeven door de eigen leervraag. Daarna volgt overleg met de leidinggevende over hoe de gevraagde

professionalisering past bij de doelen van de school. Verder zien we dat het maken van afspraken tussen team- en afdelingsleiders en hun leidinggevende over onderwerpen die samenhangen met professionalisering nog geen gemeengoed is. Voor startende team- en afdelingsleiders is er vaak geen gestructureerd inwerkprogramma. Gezien voorgaande is de conclusie dat de relatie tussen de professionalisering van team- en afdelingsleiders en het schoolbeleid versterkt kan worden.

Behoeftte aan combinatie van formeel en informeel leren

Team- en afdelingsleiders hebben behoefte aan een combinatie van formele en informele vormen van leren; zowel aan beide vormen van leren apart als aan beide vormen geïntegreerd. Voor beide vormen van leren is er behoefte aan aanbod uitsluitend voor team- en afdelingsleiders. Bij formele vormen van leren en dan met name bij lange trajecten, heeft een modulaire opbouw de voorkeur.

Informele vormen van leren waar team- en afdelingsleiders behoefte aan hebben zijn coaching en intervisie, met name omdat die vormen van leren goed passen bij het ontwikkelen van leiderschapsvaardigheden, en netwerken voor het delen van kennis en ervaringen met 'gelijkgestemden'. Informele vormen van leren kunnen volgens team- en afdelingsleiders het beste in de nabijheid georganiseerd worden om de reistijd te beperken.

6.2 Versterken positionering

Alle team- en afdelingsleiders delen de ambitie uit de Schoolleidersagenda dat hun positionering structureel versterkt moet worden om de rol van onderwijskundig leider goed uit te kunnen voeren. Daar hebben ze een aantal bouwstenen voor aangedragen.

Beroepsbeeld en functieprofiel

Ten eerste willen team- en afdelingsleiders graag het eigen beroepsbeeld verhelleren. Veel gesprekspartners zien dat hun functie zich ontwikkeld heeft. Het gaat nu nadrukkelijk om een functie, niet om een taak. Van beginnende team- en afdelingsleiders worden nu heel andere kwaliteiten gevraagd dan bij collega's die al 20 jaar team- of afdelingsleider. Deze ontwikkeling past bij wat de Onderwijsraad breder stelde in het recente advies over schoolleiders: gevraagd is onderwijskundig leiderschap. Een nieuwe teamleider stelde het als volgt:

"De schoolleiders doen ertoe als je onderwijs wilt verbeteren. Ik heb invloed op een heel team, 30 docenten die hun werk doen. Als ik mijn werk goed doe, doen zij hun werk beter en gaat de kwaliteit van het onderwijs omhoog. Het is bizar dat er nu een groep managers zit waar er nooit over nagedacht is: wat moeten die kunnen, zodat het onderwijs beter wordt?"

Team- en afdelingsleiders pleiten daarom voor een eigen functieprofiel waarin op hoofdlijnen taken competenties zijn beschreven. Daarbij gaat het nadrukkelijk om hoofdlijnen, gezien de diversiteit van schoolorganisaties. Daarna zijn besturen aan zet om dit samen met de eindverantwoordelijke schoolleiders en team- en afdelingsleiders voor de eigen scholen verder in te vullen.

Een helder functieprofiel en een duidelijke taakomschrijving hangen samen met het de manier waarop functioneringsgesprekken binnen school plaatsvinden. Het biedt een mogelijkheid om schoolontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling sterker aan elkaar te verbinden.

Concreet vraagt dit om het landelijk ontwikkelen en openbaar beschikbaar stellen van een functieprofiel op hoofdlijnen, eventueel in combinatie met een normfunctiebeschrijving inclusief functiewaardering.

Daarnaast is het inhoudelijk ontwikkelen van een eigen beroepsstandaard, of een onderscheiden onderdeel binnen de huidige beroepsstandaard schoolleiders vo voor team- en afdelingsleiders ondersteunend.

Ontwikkelpaden

Team- en afdelingsleiders denken graag verder mee over het ontwikkelen van ontwikkelpaden of 'niveaus' binnen de functie, bijvoorbeeld een onderscheid tussen startbekwaam en vakbekwaam. Een functieprofiel raakt aan de reikwijdte van de verantwoordelijkheden van team- en afdelingsleiders. In de gesprekken geeft een deel van de team- en afdelingsleiders aan dat om de onderwijskundige rol goed te kunnen vervullen, het ook nodig kan zijn beslissingen over formatie en budget te decentraliseren naar teams of afdelingen.

Arbeidsvoorwaarden

Tot slot kan ook via de arbeidsvoorwaarden de positie van team- en afdelingsleiders worden versterkt. Men pleit voor betere salariering voor team- en afdelingsleiders met personele verantwoordelijkheid. Dit hangt samen met de manier waarop alle functies zijn gewaardeerd binnen de school. De komende bindingstoelage in S12 is een eerste stap in die richting. Andere mogelijkheden zijn het vaker inschalen in schaal 13 of het ontwikkelen van een 12+ schaal.

6.3 Structureel aandacht voor professionalisering

In de praktijk ervaren team- en afdelingsleiders tijdgebrek. Niet alleen voor het uitoefenen van hun functie, maar ook voor professionalisering. Verder is gebleken dat de relatie tussen de professionalisering van team- en afdelingsleiders en het schoolbeleid versterkt kan worden. Uit het onderzoek komen drie bouwstenen naar voren om deze relatie te versterken en het tijdgebrek te verminderen.

Schoolleidersbeurs

Een eerste bouwsteen om de professionalisering van team- en afdelingsleiders te bevorderen, is het beschikbaar stellen van een landelijke schoolleidersbeurs. Op dit moment is er wel een lerarenbeurs die studiekosten vergoedt en de werkgever subsidie geeft voor studieverlof van leraren. Schoolleiders geven in dit onderzoek aan dat veel scholing nu in de eigen tijd wordt gevolgd. Een schoolleidersbeurs kan dit verbeteren en het belang van specifieke scholing gericht op leiderschap benadrukken.

Ontwikkelbeleid en ontwikkeltijd

Een tweede bouwsteen is het versterken van het strategisch ontwikkelbeleid in de scholen. Team- en afdelingsleiders hebben behoefte aan structurele ontwikkelgesprekken en ontwikkeltijd, op basis waarvan afspraken worden gemaakt over facilitering van professionalisering (kosten, uren, vervanging). In deze gesprekken willen team- en afdelingsleiders ook graag afspraken maken met hun leidinggevende over de inhoudelijke professionaliseringsonderwerpen, in samenhang met de schoolontwikkeling. Dit biedt de mogelijkheid om de inhoud van de professionalisering af te stemmen op het functieprofiel en de schooldoelen. Van belang is daarbij ook dat de beroepsgroep zelf meer ruimte opeist voor professionalisering. Ze zien zichzelf als een mondig groep, maar vaak zit – net als bij leraren – bevlogenheid en betrokkenheid in de weg van het opkomen voor het eigen belang. Terwijl men ook ziet dat op langere termijn juist professionalisering bijdraagt aan betere teams en beter onderwijs.

Inwerk- en begeleidingsprogramma

De derde bouwsteen voor structurele professionalisering van team- en afdelingsleiders is een structureel inwerk- en begeleidingsprogramma. Startende team- en afdelingsleiders die voorheen als docent hebben gewerkt, krijgen te maken met andere werkinhoud, complexiteit en verantwoordelijkheden. Docenten kunnen op dit moment doorgroeien naar team- of afdelingsleider zonder dat daar een opleiding, cursus of training voor nodig is. Team- en afdelingsleiders vragen daarom om meer gestructureerde introductieprogramma's, waarbij ruimte is voor maatwerk, gezien de verschillen in achtergrond van bijvoorbeeld doorstromers uit het onderwijs en leidinggevendenden 'van buiten'.

Volgens onze gesprekspartners zijn in eerste instantie besturen aan zet voor het realiseren van inwerk- en begeleidingsprogramma's. In de huidige praktijk komt dit echter onvoldoende van de grond. Daarom pleit een deel van de team- en afdelingsleiders voor meer sturing en afspraken. Daarbij denkt men bijvoorbeeld aan ontwikkelverplichtingen, zoals het verplicht volgen van (master) opleidingen voor startende team- en afdelingsleiders, of een recht op coaching en begeleiding.

Team- en afdelingsleiders zien in verschillende fases van hun ontwikkeling het belang van persoonlijke begeleiding en coaching, omdat dat dwingt tot reflectie op en verandering van het eigen gedrag in de eigen specifieke beroepscontext. Deze begeleiding kan op basis van de thema's en eigen wensen, zowel door de eigen leidinggevende als door externen worden gegeven.

6.4 Professionaliseringsaanbod en -activiteiten

Opleidingsaanbod

Veel formele opleidingen zijn volgens onze gesprekspartners gericht op eindverantwoordelijke schoolleiders die zich in die functie verder willen bekwamen. Voor de groep (die begint als) team- of afdelingsleider(s) ervaart men een beperkt aanbod. Een deel van de masteropleidingen voor schoolleiders is alleen toegankelijk na een aantal jaren ervaring. Ook zijn er weinig opleidingen toegankelijk voor docenten die zich willen ontwikkelen richting het schoolleiderschap.

Bouwsteen op dit terrein is dan ook het beschikbare scholingsaanbod beter inzichtelijk te maken naar beoogde doelgroep. Daarbij gaat het om een overzicht per 'functie', met onderscheid tussen team- en afdelingsleiders en eindverantwoordelijke schoolleiders en om het aangeven of het aanbod passend is voor startende of meer ervaren schoolleiders.

Ten tweede vragen team- en afdelingsleiders om meer maatwerk binnen de (formele) opleidingen voor schoolleiders. Bestaande masteropleidingen zouden meer modulair kunnen werken. Hierdoor kunnen de opleidingen meer maatwerk bieden, waarbij (startende) team- of afdelingsleiders in overleg met hun leidinggevende of als uitkomst van een sollicitatieprocedure, vaststellen op welke competenties verdere ontwikkeling nodig is. De invulling kan dan variëren, afhankelijk van eerdere opleidingen, werkervaring, verschillende loopbaanpaden en situatie in de school. Dit vraagt wel dat opleidingen flexibeler omgaan met instroom- of toelatingseisen.

Tenslotte is de vraag om het aanbod uit te breiden aan de hand van bijvoorbeeld de beroepsstandaard team- en afdelingsleiders en daarin onderscheiden loopbaanpaden of competentieniveaus.

Informeel leren

Naast de formele opleidingen hebben team- en afdelingsleiders ook behoefte aan informeel leren. Hier zijn mogelijke bouwstenen het stimuleren van een gericht aanbod van professionaliseringsvormen die inhoudelijk aansluiten op het dagelijks werk van team- en afdelingsleiders. Daardoor kunnen ervaringen met 'gelijkgestemden' en met team- en afdelingsleiders met meer ervaring worden uitgewisseld. Voorbeelden van dergelijke professionaliseringsvormen zijn regionale netwerken en kennisdelingsactiviteiten, waardoor niet te veel reistijd en intervisie binnen besturen.

6.5 Bewustwording

In voorgaande hebben we bouwstenen beschreven behorend bij drie inhoudelijke actielijnen: versterken positionering, structureel tijd voor professionalisering en professionaliseringsactiviteiten. Als betrokkenen op verschillende niveaus – scholen en besturen, opleidingen en landelijke organisaties – deze bouwstenen oppakken, zal dit de professionalisering en de positionering van team- en afdelingsleiders in het vo versterken. Aanvullend op de drie actielijnen is er een meer overkoepelende actielijn. Deze actielijn is minder tastbaar dan de andere drie, maar niet minder belangrijk en betreft het denken en praten over de beroepsgroep van team- en afdelingsleiders. We duiden deze actielijn aan als bewustwording.

Veranderingen in de bewustwording zijn zowel resultaat als voorwaarde voor verdere ontwikkeling van de positie en de professionalisering van team- en afdelingsleiders. Het betreft niet alleen bewustwording van team- en afdelingsleiders zelf, maar ook van andere betrokkenen. Zo kunnen eindverantwoordelijke schoolleiders en besturen een stimulerende rol vervullen. Landelijke partijen kunnen in hun communicatie de doelgroep van team- en afdelingsleider bewuster betrekken en aanspreken.

Ook kan het stimulerend werken als besturen aangesproken worden op hoe zij vormgeven aan de ontwikkeling en positie van team- en afdelingsleiders. Mogelijkheden die hiervoor zijn aangedragen zijn het opnemen van vragen hierover bij inspectiebezoeken ("*Vertel eens, wat doet u aan de ontwikkeling van uw team- en afdelingsleiders?*") of het opnemen van dit aandachtspunt in het stelsel van bestuurlijke visitaties, waaraan elke bestuur volgens afspraak in de algemene ledenvergadering van de VO-raad eens in de vier jaar deelneemt.

Literatuur

- Aa, R. van der, Berg, D. van den, Kools, M. & Scheeren, J. (2017). *De schoolleider in kaart*. Den Haag: CAOP.
- Boonstra, C., Carstens, N. & Verpalen, C. (2018). *Samen bouwen aan het onderwijs van de toekomst. Een onderzoek naar peer learning onder schoolleiders*. Laren: Operation Education.
- Burgmans (2013). *Inwerken van een beginnend schoolleider. In positie komen, in positie blijven*. Den Bosch: KPC-groep.
- Hulsbos, F., Evers, A., Kessels, J. & Laat, M. de (2014). *Een aantrekkelijke leeromgeving voor schoolleiders. Onderzoek naar het non- en informele leren van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Heerlen: Welten-instituut - Open Universiteit.
- Lockhorst, D., Jong, A. de & Schenke, W. (2017). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders VO 2016. Uitkomsten van 3 focusgroepen: het formuleren van leervragen en effecten van professionalisering*. Utrecht: Oberon.
- Krüger, M.L. & Andersen, I. (2017). *De lerende schoolleider. Effecten van professionalisering*. Utrecht: NRO/VO-academie.
- Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Rooij, J.P.G. de & Vink, C.R. (2009). *Commitment van middenmanagers. Onderzoek onder middenmanagers in het vo en mbo*. Tilburg: IVA.
- Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Lockhorst, D., Oomens, M., m.m.v. van Loon-Dijkers, A.L.C., Felix, C., Pater, C.J, & van Aarsen, E. (2016). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders VO 2016-2017*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Schenke, W., Heemskerk, I.M.C.C., Lockhorst, D., Bomhof, M., m.m.v. Weijers, D. & Aarsen, E. van. (2018). *Monitor Professionele ontwikkeling schoolleiders en bestuurders VO 2016-2017*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- VO-raad (2014). *Beroepstandaard schoolleiders VO*. Utrecht: VO-raad.
- VO-raad, Stichting Schoolleidersregisters VO en Netwerk van Schoolleiders (2017). *Een vak apart. Schoolleidersagenda voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad, SRVO en NVS.
- Waslander, S., Dückers, M. & Dijk, G. van (2012). *Professionalisering van schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een gedeeld referentiekader voor dialoog en verbetering*. Tilburg/Utrecht: Leadership Development Centre TiasNimbas Business School, IVA beleidsonderzoek en advies & VO-Raad.
- Waslander, S. & Pater, C.J. (2017). *Sturingsdynamiek in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Wijk, L. van & Jong, H. de (2018). *Leiderschap in de school*. Conceptadvies d.d. 10-04-2018. Utrecht: SRVO en NVS.

Oberon

Postbus 1423, 3500 BK Utrecht
t 030 230 60 90 | f 030 230 60 80
info@oberon.eu | www.oberon.eu

Utrecht, november 2018

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap & Stichting
Schoolleidersregister VO



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

