



Opbrengstgericht Werken

Middenmanagers in vo

Teamgericht sturen op opbrengsten

Gina Botta
René van Drunen
Susan Potiek
Clarien Veltkamp

Middenmanagers in vo

Teamgericht sturen op opbrengsten

Gina Botta
René van Drunen
Susan Potiek
Clarien Veltkamp



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies

Colofon

Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, oktober 2013

Auteurs: Gina Botta, René van Drunen, Susan Potiek, Clarien Veltkamp
Eindredactie: Bureau Bisontekst, Femke van den Berg, Nijmegen
Vormgeving: Digitale Klerken, Utrecht
Druk: Drukkerij Wilco, Amersfoort

CPS Onderwijsontwikkeling en advies
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
Tel: [033] 453 43 43

www.cps.nl
www.onderwijsontwikkeling.nl

Deze publicatie is ontwikkeld door CPS Onderwijsontwikkeling en advies voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. CPS vervult op het gebied van research en development (R&D) een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

Het is toegestaan om, in het kader van een educatieve doelstelling, niet bewerkte en niet te bewerken (delen van) teksten uit deze publicatie te gebruiken, zodanig dat de intentie en aard van het werk niet worden aangetast. Het is toegestaan om het werk in het kader van educatieve doelstellingen te vereenvoudigen, op te slaan in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar te maken in enige vorm, zoals elektronisch, mechanisch of door fotokopieën. Bronvermelding is in alle gevallen vereist en dient als volgt plaats te vinden: *Bron: Botta, G., Drunen, R. van, Potiek, S., & Veltkamp, C. (2013). Middenmanagers in vo. Teamgericht sturen op opbrengsten. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het Ministerie van OCW.*

Inhoudsopgave

Inleiding	5
1 Over het onderzoek	7
1.1 Doelstelling	7
1.2 Probleemstelling	7
1.3 Onderzoeksvragen	7
1.4 Onderzoeksopzet	8
1.5 Tussenresultaten	8
1.5.1 Fase 1: verkenning (2011)	9
1.5.2 Fase 2: verdieping (2012)	11
1.5.3 Fase 3: verbreding (2013)	13
1.6 Samenvatting	14
2 Opbrengstgericht werken en leidinggeven	15
2.1 Gericht op resultaten	15
2.2 De rol van de schoolleiding	16
2.3 Verschillende managementlagen	17
2.4 Het middenmanagement	17
2.5 Kenmerken van middenmanagers	18
2.6 Taken van de middenmanager	18
2.7 De middenmanager en opbrengstgericht werken	19
2.8 Outputgestuurd leiderschap	20
2.9 Opbrengstgericht gedrag van de middenmanager	21
2.9.1 Gedrag gericht op de eigen ontwikkeling	22
2.10 Cultuur van gelijkheid en autonomie	23
2.11 Commitment, rolopvattingen en overtuigingen	24
2.12 Samenvatting	25
3 Rolopvattingen en teamopbrengsten	27
3.1 Positie en rolopvatting	27
3.2 Opvattingen en overtuigingen	28
3.3 Verantwoordelijk voor opbrengsten	29
3.4 Opbrengststuring op de werkvloer	29
3.5 Knelpunten bij het opbrengstgericht sturen	29
3.6 Samenvatting	31

4	Planmatig werken	33
4.1	Van schoolplan naar teamplan: consistentie en focus	33
4.2	Volgorde bij de planvorming op school- en teamniveau	34
4.3	Speerpunten in het schoolbeleid	34
4.4	Aansturing van middenmanagers	35
4.5	Verticale en horizontale consistentie	36
4.6	Opbrengstgericht werken en kwaliteitszorg	36
4.7	PDCA-cyclus	37
4.7.1	Eerst evalueren, dan plannen smeden	38
4.7.2	Teamdoelen en teamplan	38
4.7.3	De uitvoering van het teamplan	40
4.7.4	Vinger aan de pols bij de voortgang	42
4.7.5	Doelen bereikt? Weer evalueren	43
4.8	Doorlopende leerlijn en personele afstemming	44
4.9	Samenvatting	46
5	De sturingskracht van de middenmanager	47
5.1	Teamgericht sturen op opbrengsten	47
5.2	Individueel sturen: het belang van de gesprekscyclus	48
5.3	Kwaliteiten en eigenaarschap	49
5.4	Typologie middenmanagers	50
5.5	Samenvatting	51
6	Conclusies en aanbevelingen	53
6.1	Antwoord op de onderzoeksvragen	53
6.1.1	Opbrengstgericht werken hoort erbij	53
6.1.2	Delen van het geheel beïnvloeden elkaar	54
6.1.3	De wil is er, maar het schort in de uitvoering	54
6.2	Aanbevelingen	55
6.3	Suggesties voor vervolgonderzoek	56
Bijlage 1		
	Interventies middenmanagers: totaaloverzicht van 3 scholen, oktober 2011	58
Bijlage 2		
	Overzicht pilotscholen	60
	Literatuur	61

Inleiding

De vraag naar wat scholen sterker maakt, is actueel. Opbrengstgericht werken wordt gezien als een belangrijke manier om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en daarmee de prestaties van de leerlingen te verbeteren. Voor 2018 moet 90 procent van de scholen voor primair en voortgezet onderwijs opbrengstgericht werken, blijkt uit actieplannen van het Ministerie van OCW (2011).

Dit streven houdt enerzijds verband met de ambitie van de Nederlandse politiek om tot de top vijf van kenniseconomieën te behoren. Anderzijds spreekt de gedachte dat opbrengstgericht werken leidt tot betere prestaties veel scholen aan. Ze willen graag dat hun leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Opbrengstgericht werken lijkt daaraan te kunnen bijdragen.

Een definitie van opbrengstgericht werken

Opbrengstgericht werken is een manier van werken waarbij leidinggevenden en docenten gegevens over leeropbrengsten gebruiken om beslissingen te nemen over het onderwijs en de school. Ze leggen systematisch feedback over de kwaliteit vast en gebruiken daarvoor toetsgegevens, maar ook informatie uit de lespraktijk, over de achtergrond van leerlingen of de randvoorwaarden in de school (Beke-Huiskes, 2012).

De essentie van goed onderwijs ligt in het delen van hoge verwachtingen. De Onderwijsraad (2008) heeft vastgesteld dat het systematisch werken aan de ontwikkeling van onderwijsopbrengsten vraagt om het onderzoeken en aanpassen van de eigen praktijk op verschillende niveaus: op school-, op afdelings- en op leerlingniveau. Opbrengstgericht werken vereist een gezamenlijke inspanning - en vaak ook cultuurverandering - van bestuur, management en docenten. Nog niet alle scholen zijn al zover; deze ontwikkeling is op de meeste scholen nog in volle gang. De opdracht aan de meerderheid van de scholen om voor 2018 opbrengstgericht te werken, is dan ook geen eenvoudige.

Deze publicatie is bedoeld voor alle scholen in het voortgezet onderwijs die hun opbrengsten willen verhogen en daarbij een cruciale rol zien weggelegd voor het

management, met name voor middenmanagers (de team- of afdelingsleiders). Zij zijn immers een belangrijke schakel tussen (de plannen van) de directie enerzijds en (de uitvoering door) de docenten anderzijds. Je mag dus veronderstellen, dat de (direct) leidinggevende middenmanager een cruciale rol heeft bij het verbeteren van de opbrengsten van zijn team door middel van het groepsgewijs en individueel aansturen en motiveren van docenten. Of dit ook echt zo is, hebben we onderzocht in een driejarig (2011-2013) verkennend en beschrijvend R&D-onderzoek, in samenwerking met een aantal pilotscholen.

Met deze publicatie doen we verslag van de onderzoeksopbrengsten. We beogen daarmee meer inzicht te verschaffen in de rol die de middenmanager speelt bij het werken aan (hogere) onderwijsopbrengsten in het voortgezet onderwijs. Ook zijn we op zoek gegaan naar handvatten die middenmanagers behulpzaam kunnen zijn bij het opbrengstgericht aansturen van hun teamleden.

Leeswijzer

In het eerste hoofdstuk lichten we onze onderzoeksopzet toe en stippen we alvast enige tussentijdse opbrengsten aan. In hoofdstuk 2 gaan we in op de rol van de middenmanager bij het realiseren van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken in het voortgezet onderwijs. Wat is hierover bekend uit de literatuur? In het derde hoofdstuk belichten we de rolopvatting van middenmanagers, hun ideeën over leiderschap en in hoeverre deze opvattingen het opbrengstgericht werken in scholen vooruithelpen. Hoofdstuk 4 geeft aan hoe het planmatig handelen van teamleiders binnen de context van hun school plaatsvindt en hoe dit al dan niet bijdraagt aan het opbrengstgericht werken. In hoofdstuk 5 komen de sturingsinterventies van middenmanagers aan bod. In het zesde en laatste hoofdstuk beantwoorden we de vier belangrijkste onderzoeksvragen, zetten we onze voornaamste conclusies op een rij en doen we enige aanbevelingen.

Middenmanagers in vo is mede gebaseerd op de ervaringen die zijn opgedaan door de pilotscholen die bij dit project betrokken waren. We willen alle betrokkenen in de scholen hartelijk bedanken, want zonder hen was deze uitgave er niet geweest.

We hopen dat de publicatie nu haar weg mag vinden naar veel lezers. Het zou voor ons een prachtig resultaat zijn als deze eraan bijdraagt dat middenmanagers dagelijks met nog meer plezier en succes kunnen werken aan hogere opbrengsten in het voortgezet onderwijs.

Oktober 2013

Gina Botta, René van Drunen, Susan Potiek, Clarien Veltkamp

Over het onderzoek

In dit eerste hoofdstuk belichten we de doelstelling en de probleemstelling van het project. We zetten op een rij welke vragen leidend zijn geweest tijdens het onderzoek. Ook wijden we enige woorden aan de onderzoeksopzet. Vervolgens gaan we in op enkele tussenopbrengsten uit de drie fasen van het onderzoek.

1.1 Doelstelling

De doelstelling van deze publicatie is tweeledig. Ten eerste willen we meer inzicht krijgen in de rol die middenmanagers spelen bij het realiseren van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken in het voortgezet onderwijs. Ten tweede willen we aangeven hoe zij deze kennis kunnen inzetten in hun praktijk. Het is de bedoeling om handvatten te ontwikkelen, die middenmanagers kunnen helpen om in het eigen team het gesprek aan te gaan over de opbrengsten van het werken met leerlingen en om een uitdagende (team)ambitie te ontwikkelen.

1.2 Probleemstelling

Op dit moment is onduidelijk op welke manier en in welke mate middenmanagers in het onderwijs een opbrengstgerichte cultuur effectief bevorderen. Middenmanagers maken nog niet altijd gebruik van handvatten/instrumenten die het opbrengstgericht werken kunnen verbeteren, zoals de gesprekscyclus (zie paragraaf 2.9), en zijn in hun wijze van sturing nog weinig effectief in het ontwikkelen van een opbrengstgerichte cultuur. Wat zou er nu moeten veranderen, specifiek met betrekking tot de wijze waarop middenmanagers hun teamleden sturen en motiveren, om de opbrengstgerichtheid te verbeteren?

1.3 Onderzoeksvragen

De probleemstelling is in dit verkennende en beschrijvende onderzoek nader uitgewerkt in een drietal vragen:

- Voelt de middenmanager zich verantwoordelijk voor de opbrengstgerichtheid van zijn team?
- Voelt de middenmanager zich verantwoordelijk voor de bijdrage van dit team aan de opbrengstgerichtheid van de school als geheel?
- Hoe stuurt de middenmanager de teamleden aan bij het monitoren en verbeteren van de resultaten van leerlingen?

De focus van dit onderzoek ligt dus op de middenlaag in de organisatie, het zogenaamde ‘tactisch niveau’. Dit is de organisatielaag in de school waar de directe sturing plaatsvindt ten aanzien van het primaire proces. Het type gedrag van de middenmanager dat hierbij hoort, past binnen het concept van outputgestuurd leiderschap (zie paragraaf 2.8).

1.4 Onderzoeksopzet

Het R&D-onderzoek heeft drie jaar geduurd, van 2011-2013, en bestond uit drie fasen. Het onderzoek is gestart met een literatuuronderzoek (Potiek & Veltkamp, 2011) en de selectie van drie geschikte pilotscholen (zie bijlage 2). Op deze scholen is in de eerste onderzoeksfase (2011-2012) een kwalitatief explorerend onderzoek uitgevoerd.

Bij de selectie van deze scholen werden de volgende inclusiecriteria gebruikt:

- Is er sprake van een organisatie-model, waarbij teams rond een groep leerlingen zijn gegroepeerd en de middenmanager een sturende rol in het team heeft?
- Heeft de middenmanager een rol in de gesprekscyclus van zijn teamleden?
- Heeft de school in haar schoolplan de ambitie geformuleerd om opbrengstgericht te werken?

In de tweede fase (2012) is het onderzoek verdiept. En in de laatste fase (2013) zijn de resultaten uit het onderzoek voorgelegd aan de middenmanagers van elf andere scholen. Ook dit waren scholen waar middenmanagers hun team aansturen, maar deze managers hadden niet per se een rol bij de uitvoering van de gesprekscyclus. Bij de selectie van deze scholen was niet vereist dat er een uitgesproken ambitie bestond om opbrengstgericht te werken. Deze groep van scholen (zie bijlage 2) is te beschouwen als een doorsnede van de scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland op het gebied van opbrengstgericht werken.

1.5 Tussenresultaten

In de subparagrafen hierna vermelden we een aantal tussenresultaten uit iedere onderzoeksfase.

1.5.1 Fase 1: verkenning (2011)

In de drie pilotscholen is een vragenlijst ingevuld door alle middenmanagers (zie figuur 1.2).

	Sturen op (activiteiten):	Dit doe ik:	
		WEL	NIET
1	Ik weet aan welke doelen mijn team het komende jaar moet werken		
2	Op de agenda van het teamoverleg staan meestal (onderdelen van) teamdoelen		
3	Ik zorg ervoor dat mijn teamleden mede-eigenaar zijn van de teamdoelen		
4	Ik zorg dat de teamdoelen vertaald worden naar concrete activiteiten		
5	Ik zorg dat in mijn team planmatig gewerkt wordt (plan-do-check-adjust)		
6	Ik match de kwaliteiten van mijn teamleden met de taken binnen mijn team		
7	Ik moedig mijn teamleden aan om betere leerling resultaten (cognitief, sociaal-emotionele ontwikkeling) te bereiken		
8	Ik laat me niet ontmoedigen als er weerstand binnen mijn team is om de leerling resultaten te verbeteren		
9	Ik stel samen met mijn team doelen vast over de resultaten (cognitief, sociaal-emotionele ontwikkeling) van leerlingen in mijn team		
10	Ik zorg dat ik op de hoogte ben van de (tussentijdse) resultaten van de leerlingen in mijn team		
11	Ik evalueer zelf de resultaten van leerlingen in mijn team		
12	Ik evalueer samen met mijn teamleden de resultaten van leerlingen in mijn team		
13	Ik ondersteun docenten (zo nodig) bij de uitvoering van de teamafspraken.		
14	Ik spreek docenten aan op de uitvoering van teamafspraken		
15	Ik ken de verschillen in de resultaten die mijn teamleden bereiken met de leerlingen		
16	Ik ben in gesprek met mijn docenten over hun professionele ontwikkeling		
17	Ik ga regelmatig op lesbezoek		
18	Ik bewaak de rust voor het onderwijsproces in mijn team		
19	Ik vind het belangrijk om veel contacten met leerlingen te hebben		
20	Ik reflecteer regelmatig op het effect van mijn handelen en spreek dit ook uit		
21	Vul zelf aan:		

Figuur 1.2: Interventies van middenmanagers (voor team kan ook afdeling worden gelezen)

Een (aselect gekozen) groep docenten per middenmanager (\pm 30 procent van de teamleden) vulde dezelfde vragenlijst in. In bijlage 1 zijn de uitkomsten opgenomen. Te zien is welke opbrengstgerichte interventies de middenmanagers zelf denken toe te passen en hoe dit is beoordeeld door de docenten.

Vervolgens zijn er ook interviews afgenomen: individueel met alle middenmanagers (n=29) over de interventies die ze gebruiken bij opbrengstgericht werken. En groeps-gewijs met de docenten (n=84) per team van één middenmanager. Aan de docenten is de vraag voorgelegd of zij de interventies van hun middenmanager herkenden. De uitkomsten van dit onderzoek zijn gerubriceerd in kenmerken op organisatie- en teamniveau en op het niveau van de middenmanager. In het kader zetten we de kenmerken die het meest voorkomen op een rij.

Kenmerken opbrengstgericht werken in drie pilotscholen (2011)

Organisatie- en teamniveau:

- De school is volop in ontwikkeling om opbrengstgerichter te werken.
- De verbeteropdrachten van het hoger management zijn globaal van aard.
- Eerst de basis op orde: er moeten structuur en veiligheid in team/afdeling zijn, voordat aan hogere opbrengsten kan worden gewerkt.
- Docenten voelen vaak geen eigenaarschap met teamdoelen.
- Er is geen doorvertaling van opbrengstgerichte teamdoelen naar persoonlijke (ontwikkelings)plannen; formele gesprekken in de gesprekscyclus gaan ook niet over opbrengstgericht werken.
- De kwaliteiten van docenten in het team worden - zoveel als mogelijk - benut.

De middenmanager:

- is primus inter pares; hij heeft een professionele houding en een voorbeeldfunctie voor zijn teamleden ('docent+'),
- ziet het belang van en heeft een lerende houding ten aanzien van opbrengstgericht werken,
- wordt gezien als 'doorgeefluik' van de directie: hierbij wordt de menselijke maat belangrijk gevonden door de docenten (er dient rekening gehouden te worden met de capaciteiten en de mogelijkheden van de teamleden),
- heeft intensief contact met mentoren, vooral wat betreft monitoring van leerlingresultaten en het bespreken van opvallende leerlingzaken,
- heeft minder sturingsmogelijkheden voor de niet-mentoren in het team.

De volgende interventies van de middenmanager werden door middenmanagers én docenten als effectief gekenschetst:

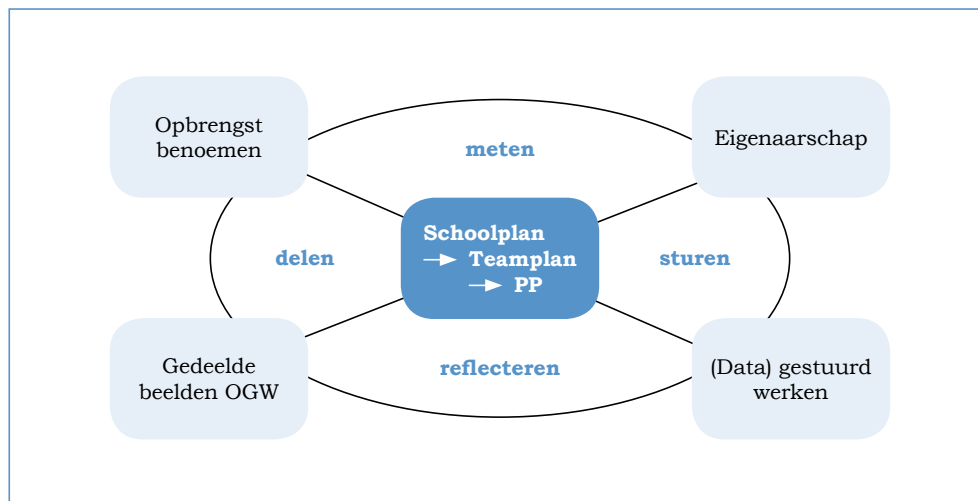
Effectieve interventies van middenmanagers

De middenmanager:

- vertaalt een directieopdracht naar het team,
- maakt teamleden mede-eigenaar van teamdoelen,
- vertoont faciliterend gedrag en staat midden in de afdeling,
- zorgt voor veiligheid en structuur,
- komt afspraken met docenten na,
- geeft feedback aan docenten over het nakomen van teamafspraken en resultaten van leerlingen,
- herkent de kwaliteiten van zijn docenten en zet die in.

1.5.2 Fase 2: verdieping (2012)

Op basis van de ordening van het interviewmateriaal van middenmanagers en docenten is een ontwerp gemaakt voor een analysekader (figuur 1.3).



Figuur 1.3 Analyse kader interventies OGW van middenmanagers

In dit model zijn de interventies van middenmanagers gerangschikt volgens twee dimensies:

1. Planmatige dimensie

In het midden van het model zien we de eerste, planmatige dimensie. Het gaat hier over de mate van samenhang (consistentie) tussen het schoolplan, teamplan en persoonlijk plan van het teamlid. Hierbinnen vallen alle interventies die de middenmanager toepast om tot de samenhang tussen die plannen te komen.

2. Teaminterne dimensie

Aan de buitenkant van het model zien we de tweede, meer teaminterne, dimensie. Het gaat hier om vier terreinen waar de middenmanager binnen zijn team op stuurt:

- Gedeelde beelden: verstaan we allemaal hetzelfde onder ‘opbrengstgericht werken’?
- Opbrengst benoemen: hebben we met elkaar in het team afgesproken wat onze opbrengsten met leerlingen het komend jaar zullen zijn?
- Eigenaarschap: voelen de teamleden zich eigenaar van de teamdoelen en de afspraken?
- (Data)gestuurd werken: zijn we in het team gericht op het gebruik van leerling-data om resultaten van leerlingen te verbeteren?

Deze twee dimensies van interventies worden versterkt door zogenaamde handelingskenmerken van middenmanagers. Deze verbinden de beide dimensies met elkaar:

- Sturen: geef ik gericht leiding aan het verbeteren van leerlingopbrengsten?
- Meten: ben ik voortdurend op zoek naar bruikbare meetresultaten?
- Delen: deel ik de uitkomsten van die meetresultaten met mijn teamleden?
- Reflecteren: kijk ik voortdurend of ik onze handelwijze kan verbeteren?

Dit model is uitgangspunt geweest voor het vervolgonderzoek met de middenmanagers in dezelfde drie pilotscholen. Om meer zicht te krijgen op de achterliggende denkbeelden van de middenmanagers bij de toegepaste interventies, zijn in 2012 per school vier ‘interventiebijeenkomsten’ georganiseerd: drie vrijwel identieke interventiebijeenkomsten op de drie scholen afzonderlijk en één gezamenlijke bijeenkomst. De inhoud van deze samenkomsten was afgeleid van het centrale knooppunt in het model: de afstemming tussen schoolplan, teamplan en persoonlijk plan (figuur 1.3). Hierbij was er in het bijzonder aandacht voor de items ‘opbrengst benoemen’, ‘eigenaarschap’, ‘datagestuurd werken’ en ‘gedeelde beelden opbrengstgericht werken’ uit de figuur. Ook werd stilgestaan bij de handelingskenmerken van de middenmanager.

Bij deze interventiebijeenkomsten met de middenmanagers hebben we handvatten aangereikt die het opbrengstgericht werken in de teams kunnen versterken.

Het gaat om:

- teamplan (SMART geformuleerd, zie paragrafen 4.7.3 en 4.7.4),
- horizontale afstemming tussen de teams (zie paragrafen 3.2, 4.5 en 4.8),
- gesprekscyclus, inclusief planafspraken (zie paragrafen 2.9, 4.7.3 en 5.2),
- eigenaarschap teamleden bij het maken van een teamplan (zie paragrafen 4.7.2, 4.7.3, 5.2 en 5.3),
- de inzet van specialisten (zoals ICT-coördinatoren, sectievoorzitters en taalcoördinatoren) en het gebruik van hun expertise in het team (zie paragrafen 4.7.3 en 5.3).

Deze interventiebijeenkomsten maakten duidelijk op welke wijze middenmanagers hun teamleden nog beter kunnen aansporen tot het werken aan hogere opbrengsten. Ze hebben ons meer inzicht opgeleverd in de mate waarin de middenmanagers in staat en bereid zijn om deze handvatten in hun werk te integreren. Ook hebben we meer zicht gekregen op welke effecten zij van deze gereedschappen verwachten in hun sturend handelen ten aanzien van opbrengstverhoging. Deze inzichten worden in volgende hoofdstukken nader toegelicht.

1.5.3 Fase 3: verbreding (2013)

In 2013 zijn de resultaten van deze interventiebijeenkomsten voorgelegd aan de middenmanagers van elf andere scholen (zie bijlage 2). In twee werkbijeenkomsten van een dagdeel hebben de middenmanagers van die scholen met elkaar besproken in hoeverre de uitkomsten van de interventiebijeenkomsten ook voor hen van toepassing waren.

In de drie pilotscholen die vanaf de start van het project betrokken waren, is ook geëxperimenteerd met instrumenten om de opbrengstgerichtheid van het team te vergroten (zie vorige subparagraaf). Aan de middenmanagers is gevraagd om hun docenten te stimuleren tot een bijdrage en de resultaten van hun interventies zichtbaar te maken. De handvatten die effectief bleken, zijn vervolgens in 2013 voorgelegd aan teamleiders van de elf andere scholen voor voortgezet onderwijs. Deze handvatten werden dus in een andere setting uitgetest, waardoor de uitkomsten meer valide zijn geworden. Hiermee zijn de conclusies van dit onderzoek makkelijker te generaliseren naar alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland en zijn ze niet alleen toepasbaar voor een voorhoede van scholen die een uitgesproken ambitie hebben om opbrengstgericht te werken.

1.6 Samenvatting

Middenmanagers maken nog onvoldoende gebruik van de middelen die zij hebben om de opbrengstgerichtheid van hun team te vergroten. In de periode 2011-2013 onderzochten consultants van CPS welke rol middenmanagers in scholen spelen bij het verhogen van de leeropbrengsten en hoe zij zich hierin nog verder kunnen bekwamen. Het was de bedoeling om handvatten te ontwikkelen, die middenmanagers kunnen helpen om in het eigen team het gesprek aan te gaan over de opbrengsten van het werken met leerlingen en om een uitdagende (team)ambitie te ontwikkelen.

Het project bestond uit drie onderzoeksfasen. In de eerste fase is een literatuurstudie uitgevoerd en zijn drie pilotscholen geselecteerd, waar een aantal vragenlijsten is afgenomen bij middenmanagers en docenten. Aan de hand van de vragenlijsten konden beide groepen aangeven welke opbrengstgerichte interventies de middenmanagers toe (denken te) passen. Ook zijn er interviews afgenomen met middenmanagers en docenten. Op basis van de ordening van het interviewmateriaal is in de tweede fase een ontwerp gemaakt voor een analysekader, dat in een aantal bijeenkomsten met de middenmanagers is besproken. Tijdens deze bijeenkomsten kregen zij ook handvatten aangereikt om een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken te bevorderen.

In de laatste onderzoeksfase zijn de uitkomsten van de bijeenkomsten voorgelegd aan de middenmanagers van elf andere scholen, zodat zij erop konden reflecteren en de uitkomsten met elkaar konden bespreken. Dit, om de resultaten van het onderzoek beter te valideren.

Opbrengstgericht werken en leidinggeven

In de Inleiding gaven we al kort aan wat wij in deze publicatie verstaan onder ‘opbrengstgericht werken’. In dit hoofdstuk borduren we daar op voort. We stippen nog eens aan dat alle partijen binnen de school hun steentje kunnen bijdragen aan het verbeteren van de leerlingresultaten en gaan nader in op de bijdragen die schoolleiders (bestuur, directie, middenmanager) kunnen leveren. Daarna staan we uitgebreid stil bij de rol die de middenmanager kan spelen bij het stimuleren van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken.

2.1 Gericht op resultaten

Opbrengstgericht werken is een belangrijke pijler onder de kwaliteitsagenda voor het voortgezet onderwijs: *Onderwijs met ambitie* (Van Bijsterveldt, 2008). Opbrengstgericht werken wordt hierin gezien als een belangrijke manier om de prestaties van leerlingen te verbeteren.

Onder opbrengstgerichtheid wordt verstaan dat er bewust, systematisch en cyclisch gewerkt wordt aan het streven naar maximale opbrengsten (zie ook de definitie in de Inleiding). Het kan hierbij gaan om cognitieve resultaten van leerlingen, sociaal-emotionele resultaten en eventueel ook om de tevredenheid van leerlingen, ouders en vervolgonderwijs.

Opbrengstgerichtheid is op scholen volop in ontwikkeling. In een school waar opbrengstgericht wordt gewerkt, worden concrete doelstellingen geformuleerd voor de ontwikkeling van leerlingen en zijn alle betrokken partijen erop gericht om de gestelde doelen te bereiken (Onderwijsraad, 2008). In een opbrengstgerichte school is er congruentie tussen de doelen in het schoolplan, teamplan en de individuele plannen van de teamleden, gericht op het verbeteren van leerlingresultaten.

De middenmanager als direct leidinggevende van de docenten stuurt vanuit de doelstellingen van de school op teamniveau en op individueel niveau en vormt zo de verbindende schakel tussen doelstellingen en kwaliteiten, motivatie en inzet van mensen in zijn team.

2.2 De rol van de schoolleiding

Zoals hiervoor al aangegeven, vraagt de realisering van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken een goed gecoördineerde aanpak door alle lagen van de school. Te onderscheiden zijn hierbij aanpakken op schoolniveau, afdelingsniveau en leerlingniveau. Bij het coördineren en afstemmen tussen de verschillende lagen (*alignment*, zie paragraaf 4.1) speelt de schoolleiding een belangrijke rol. Hierbij gaat het niet om het opdelen van doelen en subdoelen voor verschillende onderdelen van de organisatie, maar om het formuleren van ieders bijdrage aan de gemeenschappelijke doelen (Labovitz & Rosansky, 1997). Deze ‘schoolinterne’ samenwerking is van belang, zodat deze werkwijze schoolbreed kan worden ingevoerd en zodat naar aanleiding van geboekte resultaten gezamenlijk beslissingen kunnen worden genomen.

De rol van directie en bestuur uit zich in het creëren van teamgeest, het benadrukken van het belang van het streven naar hoge opbrengsten en het daarop aanspreken van personeel (Oomens, Aarsen, van Eck & Kieft, 2008). Daarnaast hebben zij de mogelijkheid om beleid te ontwikkelen ten behoeve van professionalisering en scholing van medewerkers, wat de opbrengstgerichtheid zal bevorderen. De praktijk is echter dat het formuleren van expliciete, meetbare doelen zowel op schoolniveau als docentniveau onvoldoende plaatsvindt (Inspectie van het Onderwijs, 2011b). Het is daarom onwaarschijnlijk dat schoolleiders het belang van opbrengstgericht werken in woord en gedrag in voldoende mate stimuleren en ondersteunen, en dat teams intensief samenwerken om het onderwijs en de prestaties van hun leerlingen te optimaliseren (Visscher & Ehren, 2011).

Opbrengstgericht werken is voor de meeste scholen een dermate ingrijpend veranderingsproces, dat dit weinig kans van slagen heeft indien schoolleiders hierbij niet de rol van gangmaker en procesbewaker op zich nemen. Hun rol is cruciaal. Schoolleiders zullen hun schoolteams op het belang van opbrengstgericht werken moeten wijzen en de teamleden enthousiast moeten maken en houden voor opbrengstgericht werken, ook als de resultaten bijvoorbeeld niet direct motiveren om door te gaan (Visscher & Ehren, 2011).

De schoolleider doet dit door ervoor te zorgen dat de beginsituatie goed in beeld is gebracht en door een helder beeld te ontwikkelen van de beoogde situatie. Hierbij zorgt hij ervoor dat er gedeelde verantwoordelijkheid (gedeeld leiderschap) ontstaat voor de stappen die gezet zullen gaan worden op het gebied van leerstof, didactiek en klassenmanagement. Vervolgens zorgt hij voor het monitoren dat de geformuleerde plannen daadwerkelijk uitgevoerd worden in de lesgroepen. En hij zorgt ervoor dat docenten ondersteund worden wanneer dit nodig is. Een veelomvattend en ingewikkeld proces. Voor de ontwikkeling van opbrengstgericht werken is het belangrijk dat de schoolleider een beeld heeft van wat het

veranderingsproces inhoudt en vereist, en hoe dit het beste kan worden vorm gegeven. Schoolleiders hebben daarbij hulp nodig, omdat ze hier geen ervaring mee hebben (Visscher & Ehren, 2011).

2.3 Verschillende managementlagen

In veel scholen is een organisatiestructuur ontstaan, waarbij er onderscheid is tussen bestuurder, directeur (of bestuurder/directeur) en de direct leidinggevende middenmanager. Daar waar in de literatuur gesproken wordt over schoolleider, is het niet altijd duidelijk welke van deze functies bedoeld wordt in het kader van opbrengstgericht werken. Als het gaat om de koers uitzetten van een veranderingsproces en de richting aangeven van een cultuuromslag, is dit duidelijk de verantwoordelijkheid van de directeur. Maar als het gaat om te zorgen voor gedeelde verantwoordelijkheid op het gebied van de instructiestrategie bij opbrengstgericht werken, dan lijkt hier een grote rol voor de middenmanager te zijn weggelegd. Taken en verantwoordelijkheden zijn overigens niet volledig van elkaar te scheiden. Middenmanagers zijn immers vaak onderdeel van het schoolmanagement.

De focus ligt in dit onderzoek op de functie van de middenmanager, omdat hij het dichtst bij de docenten staat en zo een grote rol speelt bij de verbetering van het opbrengstgerichte werken. Daarom zal hier eerst ingegaan worden op de veranderingen die zich in relatief korte tijd in de rol en functie van middenmanager hebben voltrokken.

2.4 Het middenmanagement

De steeds belangrijker wordende rol van de middenmanager heeft te maken met het ontstaan van deze managementlaag in het Nederlandse voortgezet onderwijs rond het jaar 2000. Scholen worden sindsdien vaker in afdelingen of teams georganiseerd. Dit wordt versterkt door de ideeën over teamleiderschap en het managen van kleinere afdelingen. De teams worden in scholen steeds vaker als cruciale work *unit* gezien (De Jonge, 2011). Het werk van de middenmanager heeft zich de afgelopen tien jaar ontwikkeld van een coördinerende taak binnen een afdeling naar de functie van integraal leidinggevende van een groep van docenten die samen verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van de lesinhoud en begeleiding van leerlingen in een afdeling van de school. Hierdoor kreeg de middenmanager een brugfunctie tussen de strategische plannen van de top en de dagelijkse realiteit op de werkvloer. En daardoor kwam er een veel grotere nadruk te liggen op sturing en persoonlijk leiderschap. Veel teamleiders zitten nog maar kort in hun functie en hebben nog weinig ervaring met hun nieuwe takenpakket.

2.5 Kenmerken van middenmanagers

De Jonge (2011) noemt een aantal kenmerken dat over het algemeen de middenmanager typeert:

- Professionele achtergrond. Eén van de kenmerken van middenmanagers is dat zij veelal nauw verbonden zijn met de uitvoerende professionals, omdat zij dit voorheen vaak zelf waren, of dit nog steeds deels zijn. Zij hebben in eerste instantie vaak geen managementopleiding als achtergrond.
- Hybriditeit. Managers, vooral middenmanagers, zijn vaak hybride managers, in die zin dat zij zowel uitvoerende als managementtaken hebben. Dikwijls staan zij zelf ook nog voor de klas (Brown, Rutherford & Boyle, 2000). (Leask & Terrell, 1997) gaan zelfs in hun definitie van middenmanager uit van de managende docent.
- Drukke. De middenmanager krijgt steeds meer verantwoordelijkheden, vaak zonder hier tijd voor en kennis van te hebben (Brown e.a., 2000).

De middenmanager wordt hier opgevat als *managing professional*: zijn belangrijkste taak is het management van het dagelijkse werk van professionals. Onderscheid kan worden gemaakt tussen *managing professionals* die ook nog professionele uitvoerende taken hebben en zij die dat niet hebben.

In dit onderzoek worden de drie kenmerken die De Rooij en Vink (2009) toekennen aan middenmanagers in het onderwijs als uitgangspunt genomen: middenmanagers zijn de schakel tussen de top en de 'werkvloer', coördineren de dagelijkse gang van zaken in de school en sturen rechtstreeks de docenten aan. Niettemin zijn er in de praktijk grote verschillen tussen middenmanagers en de mate waarin zij autoriteit bezitten, wat ze doen en de betekenis van hun positie in de school.

2.6 Taken van de middenmanager

De modernisering van het personeelsbeleid door de opkomst van *human resource management* ideeën heeft geleid tot een verschuiving van de verantwoordelijkheid voor personeelsmanagement van directie naar de lijn- en middenmanager.

In het kader van het personeelsmanagement ondersteunen middenmanagers hun medewerkers bij hun persoonlijke welzijn, *commitment* aan de baan en carrièreontwikkeling.

Een andere taak van de middenmanager is de operationele leiding. Hierbij gaat het om afstemmen en bijsturen van de werkzaamheden van de teamleden.

Concreet kan gedacht worden aan het signaleren van achterstanden, het vertalen van de uit het jaarplan voortvloeiende afspraken en het zorg dragen voor het voeren van werkoverleg. Brown e.a. (2000) verbinden dit voor middenmanagers in het onderwijs aan monitoren en evalueren. Dit zijn essentiële elementen bij opbrengstgericht werken. Omdat middenmanagers vaak onderdeel zijn van het

managementteam van de school, wordt hier aandacht voor schoolontwikkeling toegevoegd aan de rol van de middenmanager.

2.7 De middenmanager en opbrengstgericht werken

Hoewel de rol van de middenmanager belangrijk is bij opbrengstgericht werken en deze functie in scholen steeds meer aan gewicht lijkt te winnen, krijgt de middenmanager geen aandacht in de literatuur en beleidsdocumenten over deze manier van werken (De Jonge, 2011). Er wordt wel geschreven over opbrengstgericht leiderschap dat uitgevoerd moet worden door directie en bestuur, maar vrijwel nooit wordt een rol aan de middenmanager toegekend. Dit is des te opvallender, omdat benadrukt wordt dat opbrengstgericht werken in alle lagen van de organisatie moet plaatsvinden. De middenmanager staat dicht bij de plek waar opbrengsten tot stand moeten komen en stuurt direct docenten aan. Wel constateert De Jonge dat er een toenemende belangstelling (Brown e.a., 2000) onder wetenschappers is voor het kijken naar leiderschap vanuit het middenmanagement als belangrijke factor voor succesvolle ontwikkeling van scholen. Het belang van de middenmanager in het onderwijs lijkt groter te worden, waardoor verwacht kan worden dat hij een belangrijke rol speelt bij opbrengstgericht werken. Er is dus weinig bekend over de wijze waarop middenmanagers opbrengstgericht werken vorm kunnen geven, terwijl verwacht wordt dat zij hierbij juist een belangrijke rol spelen. Op dit moment bestaat er geen duidelijkheid over de betekenis van het begrip opbrengstgerichte middenmanager. Ook ontbreekt informatie over het gedrag van de middenmanager dat past bij deze manier van werken. De Jonge (2011) vermoedt dat er tussen de rol van de middenmanager en de rol die een opbrengstgerichte middenmanager zal moeten aannemen, spanningen bestaan. Deze spanningen hebben te maken met een zogenaamde interventiefuik, waarbij de middenmanagers van alles moeten, maar niet alles kunnen. Het is onbekend in hoeverre deze spanningen, en welke spanningen precies, deze manier van werken beïnvloeden. Brown e.a. (2000) beargumenteren volgens De Jonge (2011) dat de afdeling de belangrijkste focus is voor verandering. Daarmee heeft de middenmanager, die verantwoordelijk is voor een dergelijke afdeling, ook een belangrijke rol. Hij kan een succesvolle verandering mogelijk maken binnen een afdeling en zo bijdragen aan verbetering van de hele school. Doordat leden van teams samen met hun manager afdelingsloyaliteit, expertise en belangen delen, kunnen zij cruciale eenheden voor verandering vormen binnen scholen (Brown e.a., 2000).

2.8 Outputgestuurd leiderschap

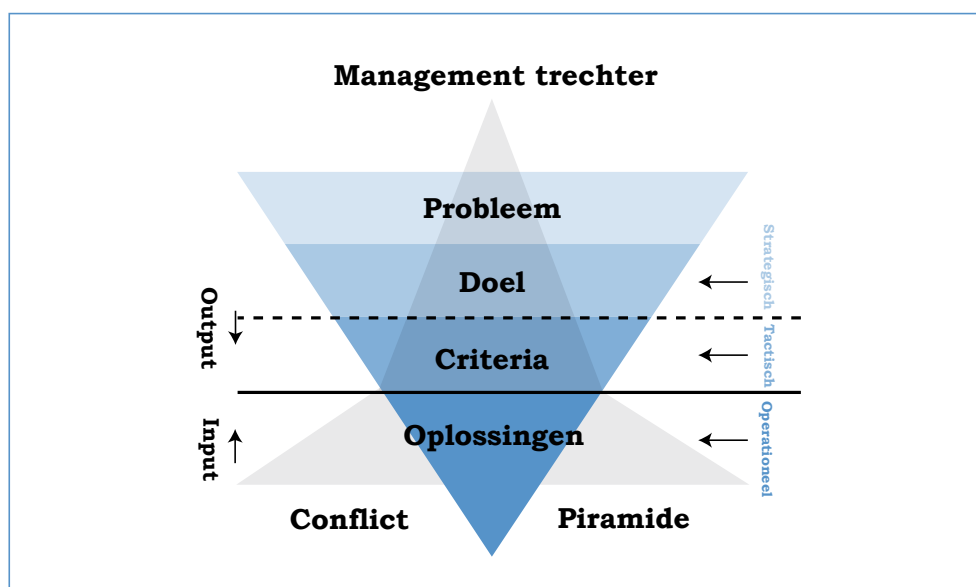
De eigenlijke taak van een leidinggevende is het bepalen van een strategie en het uitwerken van een duidelijke visie op de toekomst. Deze vertaalt hij, in overleg met zijn medewerkers, in concreet verifieerbare doelstellingen.

Vandendriessche (2006) onderscheidt een strategisch, tactisch en operationeel niveau in organisaties (figuur 2.1). Hij zoekt in zijn model naar de balans tussen vertrouwen en controle. Hij bepleit in plaats van 'input'sturing (WAT en HOE) 'output'sturing. Dit verwijst naar het doel, probleem en/of de behoefte (WAAROM of WAARTOE). Waarom is dit een probleem? Waarom zouden we het aanpakken? Wat willen we bereiken? Wat is ons doel? Wij zouden hier nog aan toe willen voegen dat deze output ook past bij de gewenste outcome van het onderwijs. Hiermee bedoelen we het effect van de output op de samenleving.

De opdracht aan het strategisch management is:

- het helder formuleren van doelen in outputtermen,
- het bepalen van essentiële criteria bij realisatie,
- de uitvoering zoveel mogelijk delegeren.

Op tactisch niveau (het gebied van de middenmanager) gaat het om het creëren van randvoorwaarden of criteria, waaraan mogelijke oplossingen moeten voldoen. Deze criteria zijn duidelijk en verifieerbaar geformuleerd (zodat er geen twijfel kan bestaan over de invulling ervan). Ze zijn concreter verwoord dan de strategische opties, maar algemener dan de operationele 'hoe'-vragen.



Figuur 2.1 Managementtrechter (Vandendriessche, 2006)

Medewerkers formuleren zelf oplossingen op operationeel niveau. Zij geven antwoord op vragen als: hoe, wie, wanneer en waar. Dit stimuleert eigen inbreng en creativiteit, waardoor zij de oplossingen gemakkelijker zullen aanvaarden en in de praktijk brengen.

De op output gerichte middenmanager geeft geen oplossingen en instructies aan zijn team, maar kwaliteitscriteria, bijvoorbeeld over de rol van de mentor bij slechte toetsresultaten in zijn klas. Op basis van de kwaliteitscriteria kan hij (kwaliteits) afspraken maken. Dit vraagt van de middenmanager terughoudendheid in het aandragen van oplossingen en de moed alle oplossingen die aan de vooraf geformuleerde criteria voldoen, acceptabel te vinden.

Voorbeeld van outputgestuurd leiderschap

In het onderbouwteam van een havo/vwo-school is de afspraak gemaakt dat de mentor elke week de binnengekomen toetsresultaten van zijn leerlingen bekijkt en aan de bel trekt als hij iets bijzonders constateert. Dat kan bijvoorbeeld zijn als een leerling bij meerdere vakken slechte toetscijfers heeft gehaald: is er iets aan de hand? Of als een toets in een klas over de gehele linie slecht is gemaakt. De afspraak is dat de vakdocent in dat laatste geval met de mentor in gesprek gaat en beiden tot een oplossing komen.

De middenmanager moet ervan uit kunnen gaan dat zowel mentor als vakdocent zich aan deze afspraken houden en handelen zoals is afgesproken. In het periodieke overleg met de mentor vraagt hij een overzicht van slechte resultaten op leerling- en op vakniveau. Ook vraagt hij welke acties daarop zijn ondernomen. En hij spreekt een docent aan als hij zich niet aan die afspraken houdt.

2.9 Opbrengstgericht gedrag van de middenmanager

Middenmanagers richten zich hoofdzakelijk op docenten en ontwikkeling en verbetering van onderwijs, wanneer uitgegaan wordt van de literatuur. Deze informatie, gecombineerd met de beschikbare informatie over opbrengstgericht werken, zal worden gebruikt om invulling te geven aan opbrengstgericht gedrag door de middenmanager. Dit gedrag zal zich allereerst richten op leerlingresultaten. Dit is immers de focus van opbrengstgericht werken. Middenmanagers zouden hierbij een rol kunnen hebben bij het interpreteren en analyseren van rendementgegevens, bijvoorbeeld wanneer het gaat om het verschil tussen schoolexamencijfers en cijfers van het centraal examen (SE-CE).

Hierbij wordt het gesprek aangegaan met docenten op basis van data. Opbrengstgericht werken kenmerkt zich door een open cultuur waarbij scholen, zowel intern als extern, spreken over opbrengsten (Onderwijsraad, 2008). De middenmanager kan docenten hier individueel op aansturen en zijn team stimuleren deze discussie met elkaar aan te gaan.

De middenmanager heeft hierbij een stimulerende en coachende rol, waarbij de verantwoordelijkheid van de docent voor opbrengstgericht werken voorop staat. Gedeelde verantwoordelijkheid moet worden bevorderd. Transformatief leiderschap sluit hierbij aan. Dit leiderschap kenmerkt zich door het formuleren van een gezamenlijke visie en het bereiken van hoge inspirerende doelen, waarbij docenten en andere actoren in de school worden gestimuleerd hier een persoonlijke bijdrage aan te leveren (Brown e.a., 2000). Het samen vormgeven van een teamplan sluit hierbij aan. Het creëren en bevorderen van een onderzoekende cultuur is eveneens belangrijk. Het gaat erom dat je met elkaar onderzoekt hoe je de praktijk kan verbeteren en dat je je bevindingen met elkaar deelt (Fullan, 2007).

Opbrengstgericht werken hangt samen met andere ontwikkelingen in het onderwijs, zoals professionalisering van docenten en van het personeelsbeleid. Een belangrijke taak van de middenmanager is het uitvoeren van de formele gesprekscyclus. Concrete doelen kunnen geformuleerd worden in persoonlijke ontwikkelingsplannen, die passen binnen het team- en schoolplan. Ook evaluatie en bijstelling van de doelen hoort erbij. Bovendien kan ook gedacht worden aan het maken van afspraken over deskundigheidsbevordering van docenten. Ook dit kan opbrengstgericht gebeuren door afspraken te maken tussen middenmanager en docent over de effecten van de professionalisering op de resultaten van leerlingen.

2.9.1 Gedrag gericht op de eigen ontwikkeling

De middenmanager zal zijn teamleden, die zich vaak al zwaarbelast voelen, moeten stimuleren om zich voor opbrengstgericht werken in te zetten. Ook zal hij zelf een andere rol moeten leren ontwikkelen. Immers, hij zal meer het territorium van de individuele docenten betreden wanneer hij samen met andere teamleden hun resultaten analyseert en bespreekt, inclusief de implicaties daarvan voor wat er in de klassen zal moeten gebeuren. Tegelijkertijd dient hij te zorgen voor een veilig klimaat voor het werken aan betere prestaties.

Een dergelijk opbrengstgericht leiderschap is nieuw, niet eenvoudig, en het vergt zeker ook training en begeleiding. Opbrengstgericht gedrag van de middenmanager uit zich vooral in het sturen op leerlingresultaten en aansturen van docenten. Dit gedrag houdt in dat concrete doelen met betrekking tot leerlingresultaten worden gesteld, dat deze resultaten ook worden gemeten en geanalyseerd en vervolgens geëvalueerd. Een belangrijk aspect van dit gedrag richt zich op het bespreekbaar maken van doelen en resultaten met docenten. Daarnaast kenmerkt het gedrag van de middenmanager zich door het stimuleren van opbrengstgericht werken door docenten en het stimuleren van de ontwikkeling van docenten.

Hieronder wordt dit type gedrag kort samengevat.

Gedrag kan zich richten op:

- | | |
|--------------------|--|
| Leerlingresultaten | <ul style="list-style-type: none">• doelen stellen• resultaten bijhouden en evalueren• het gesprek hierover aangaan met leraren• inspelen op resultaten (nieuwe doelen stellen/plannen) |
| Docenten | <ul style="list-style-type: none">• ontwikkeling (gesprekscyclus, coaching, professionalisering)• stimuleren om opbrengstgericht te werken (onderzoekende houding, kennisdeling, samenwerking) |
| Zichzelf | <ul style="list-style-type: none">• eigen ontwikkeling |

2.10 Cultuur van gelijkheid en autonomie

Volgens De Jonge (2011) bestaat er een spanningsveld tussen de cultuur die kenmerkend is voor het onderwijs en een cultuur die nodig is voor opbrengstgericht werken. De onderwijssector wordt niet gekenmerkt door een cultuur van zelfreflectie, feedback en boven het maaiveld uitsteken. Er is sprake van een gelijkheidscultuur die zich laat kenmerken door het idee dat 'iedereen hetzelfde doet, kan en verdient'. Verschillen benoemen, bespreken en benutten is hierdoor lastig en het meten van resultaten wordt vaak als bedreigend ervaren. Mogelijk maakt dit het bespreekbaar maken van zowel goede als tegenvallende prestaties voor middenmanagers lastig. Daarnaast zorgt het autonome en zelfstandige karakter van de docent ervoor dat opbrengsten soms onzichtbaar blijven. Hierdoor kan het de middenmanager ontbreken aan data, waarmee opbrengstgericht geëvalueerd kan worden. Bovendien kan er weerstand bij docenten ontstaan, omdat zij het gevoel hebben dat de verantwoordingsdruk groter wordt. Deze druk uit zich in het bijhouden van cijfers, het verbeteren van de resultaten en het schrijven van rapporten waar lang niet altijd het nut van wordt ingezien. Hierdoor ontstaat een spanning tussen sturing op resultaten en de autonomie van de docent.

Eén van de kenmerken van middenmanagers in het algemeen is dat zij veelal nauw verbonden zijn met de uitvoerende professionals, omdat zij dit voorheen zelf waren of nog steeds zijn. Middenmanagers in het onderwijs zijn vaak 'hybride managers',

omdat zij zowel uitvoerende taken als managementtaken hebben. Vaak staan zij zelf ook nog voor de klas. Tegelijk voelen middenmanagers zich verbonden met het management. De middenmanager moet bijvoorbeeld beleid doorvoeren naar de werkvloer, waar (oud-)collega's in het team niet achter staan (onder andere De Wit, 2009). Enerzijds zijn middenmanagers verantwoording verschuldigd aan het hogere management en moet de boodschap van het hogere management op de 'werkvloer' worden verkondigd. Anderzijds moeten de medewerkers aan wie leiding wordt gegeven, beschermd worden tegen het hogere management en dient de middenmanager zoveel mogelijk middelen voor deze medewerkers bij het hogere management vrij te maken. Opbrengstgericht werken wordt mogelijk ervaren als zo'n boodschap die moet worden verkondigd, waarmee professionals minder tevreden zijn.

2.11 Commitment, rolopvattingen en overtuigingen

De Rooij en Vink (2009) hebben in 2009 kortlopend onderzoek gedaan naar het *commitment* van middenmanagers in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. Zij beschrijven motieven van middenmanagers om in een managementfunctie te willen werken:

- Zij willen meer invloed op de inrichting van het onderwijs.
- Zij willen leiding gaan geven.
- Zij hebben behoefte aan meer ruimte om te werken volgens hun eigen visie.

Anderen managers kiezen voor hun functie, omdat zij deze zien als een carrièrestap richting het hoger management.

Uit het onderzoek blijkt dat leidinggevende competenties door middenmanagers als zeer belangrijk worden aangemerkt voor hun functie. Het gaat hierbij om de volgende competenties:

- omgaan met tegenstrijdige belangen,
- draagvlak kunnen creëren voor besluiten,
- ideeën inspirerend kunnen overbrengen naar het team,
- kunnen omgaan met kritiek en weerstand,
- planmatig kunnen werken,
- beleid kunnen vertalen naar concrete acties.

Deze competenties, die zich veelal bevinden in het interpersoonlijke domein, spelen op de meeste leidinggevende niveaus een centrale rol om een managementfunctie goed te kunnen vervullen. Zij geven aan dat samenwerking tussen medewerkers steeds belangrijker wordt en dat middenmanagers een belangrijke rol hebben in het sturen van deze samenwerking.

Middenmanagers in het onderzoek oordelen over het algemeen positief over het draagvlak en de ondersteuning vanuit het hogere management. Opvallend zijn de resultaten uit interviews met vertrokken middenmanagers. Hieruit blijkt dat een belangrijke reden voor vertrek ligt in de moeilijke positie van de middenmanagers en het draagvlak bij zowel de directie als het team waaraan leiding wordt gegeven.

In hun literatuuronderzoek zijn Potiek en Veltkamp (2011) op zoek gegaan naar rolopvattingen en overtuigingen van middenmanagers die remmend kunnen werken op de aansturing van hun teamleden in het kader van opbrengstgericht werken. Rolopvattingen en overtuigingen worden door hen beschouwd als een samenstelling van impliciete denkbeelden, meningen, gevoelens en waarden van de middenmanager over de wijze waarop hij zijn rol vervult of te vervullen heeft. Zij halen onderzoek aan van De Wit (2009) dat aantoont dat de veronderstelling als zouden managers zijn vervreemd van professionals en nauwelijks waarde hechten aan de relatie met professionals - in ieder geval in het voortgezet onderwijs - flink moet worden gerelativeerd.

2.12 Samenvatting

Opbrengstgericht werken wordt door de politiek en door veel scholen beschouwd als een belangrijke manier om de prestaties van leerlingen te verbeteren. Scholen die opbrengstgericht werken, formuleren concrete doelstellingen voor de ontwikkeling van leerlingen. Binnen de school zijn alle betrokken partijen (schoolleiding, docenten en andere professionals) erop gericht om de gestelde doelen te bereiken. Er bestaat samenhang tussen de doelen in het schoolplan, teamplan en de individuele plannen van de teamleden, gericht op het verbeteren van leerlingresultaten. In een opbrengstgerichte school worden resultaten gemeten en verschillen benoemd, besproken en benut. In de praktijk blijkt overigens dat er op sommige scholen een spanningsveld bestaat tussen de gelijkheidscultuur die kenmerkend is voor het onderwijs en de cultuur die nodig is voor opbrengstgericht werken.

De middenmanager is de schakel tussen de directie/het bestuur en de mensen in zijn team. Hij vertaalt de strategische plannen van de top naar de dagelijkse realiteit op de werkvloer en vice versa. Als (voormalig) docent staat de middenmanager vaak nog met een been in de lespraktijk en met het andere in het management. Dat kan best lastig zijn, blijkt uit onderzoek. Weliswaar zijn middenmanagers, zeker in het voortgezet onderwijs, nauwelijks vervreemd van de professionals op de werkvloer, ze kunnen wel degelijk een spanning ervaren tussen de wensen en eisen vanuit de directie en vanuit het team. Het is belangrijk dat ze goede leidinggevende competenties hebben en dat ze in staat zijn de samenwerking tussen medewerkers te sturen.

Het takenpakket van middenmanagers is omvangrijk en omvat onder meer personeelsmanagement, de operationele leiding en aandacht voor schoolontwikkeling. Toch is er vanuit de literatuur maar weinig bekend over de betrokkenheid van middenmanagers bij het opbrengstgericht werken.

De docent blijft uiteindelijk verantwoordelijk voor de prestaties van zijn leerlingen; middenmanagers hebben vooral een stimulerende en coachende rol. Ze voeren gesprekken met docenten (in het kader van de formele gesprekscyclus) en bevorderen binnen het team een onderzoekende cultuur. Samen met de docenten brengen ze in kaart hoe de praktijk verbeterd kan worden. Dit wordt vastgelegd in een teamplan.

Rolopvattingen en teamopbrengsten

In dit hoofdstuk recapituleren we nog even kort waar de middenmanager zich in de organisatie bevindt. Vervolgens wijden we enige woorden aan de rolopvatting van middenmanagers en aan hun ideeën over leiderschap, zoals die uit de literatuur naar voren komen. Daarna belichten we of wij in ons praktijkonderzoek op pilotscholen dezelfde opvattingen bij middenmanagers vonden. Ook kijken we in hoeverre deze opvattingen het opbrengstgericht werken in het team vooruithelpen of juist in de weg staan. Tot slot zetten we op een rij welke knelpunten middenmanagers in de praktijk ervaren bij het opbrengstgericht sturen van het team en vullen we dit nader aan met onze observaties.

3.1 Positie en rolopvatting

Wie is eigenlijk de middenmanager en waar bevindt hij zich in de organisatie? Zoals we al eerder aangaven, (onder meer in de Inleiding en in de paragrafen 2.4 en 2.5), beschouwen we in deze publicatie als middenmanagers: alle managers onder het topmanagement en boven de uitvoerende laag van docenten. Deze middenmanagers richten zich op de eisen van de schoolleider, van de docenten en van externe belanghebbenden, zoals bestuur en Inspectie van het Onderwijs. Ze hebben in veel gevallen een professionele (onderwijs)achtergrond en hebben zelden een uitgebreide managementopleiding achter de rug. De veronderstelling dat middenmanagers vooral directieambities hebben en nauwelijks waarde zouden hechten aan de relatie met professionals, moet - in het (voortgezet) onderwijs - flink worden gerelativeerd (De Wit, 2009, zie ook paragraaf 2.11).

In het literatuuronderzoek van Potiek en Veltkamp (2011) komt naar voren dat de rolopvatting van de middenmanager gevormd wordt door eigen persoonlijkheid en door professionele invloeden in zijn context zoals: opvattingen vanuit managementliteratuur en opleiding, de cultuur van de schoolorganisatie, heersende opvattingen over onderwijs, loyaliteitsconflicten en andere bewuste of onbewuste invloeden. De middenmanager heeft bewust of onbewust een voorkeur voor een bepaalde leiderschapstijl, heeft het druk met dagelijks beheer en speelt een cruciale rol bij kwaliteitsverbetering binnen de organisatie voor wat betreft opbrengstgericht

werken, omdat hij dé schakel is tussen nieuw beleid en de werkvloer. Hij werkt vanuit een mix van professionele en persoonlijke rolopvattingen/overtuigingen. Meestal (over)ziet hij niet geheel wat de impact en/of het eventueel sturende of beperkend karakter daarvan is.

3.2 Opvattingen en overtuigingen

Er is ons weinig onderzoek bekend naar opvattingen van leidinggevend in het onderwijs. Hoewel we van onderstaand onderzoek naar leidinggevend in het onderwijs niet weten of het zich toespitst op de middenmanager, hebben we er daarom dankbaar gebruik van gemaakt.

Brenninkmeijer, lid van de Kenniskring M&O van Stenden Hogeschool, benoemt op basis van praktijkonderzoek een aantal sturende opvattingen van leidinggevend (2008). Zijn uitgangspunt is dat het onderzoeken van deze opvattingen ons veel kan leren over de manier waarop leidinggevend denken en op basis hiervan vervolgens handelen. Inzicht hierin kan aangrijpingspunten bieden voor leidinggevend om hun eigen denken kritisch te onderzoeken.

Brenninkmeijer geeft aan dat beheersing en controle typische managementwaarden zijn. In de 'verticale ruimte' (sturing, hiërarchie) zijn ze nuttig, vaak zelfs nodig. In de 'horizontale ruimte' (waardescheppende processen tussen mensen, relatie, ontwikkeling) kunnen ze verstorend zijn voor het creëren van een open, productief gesprek. Dit sluit aan bij Vandendriessche (2006, zie paragraaf 2.8) die aangeeft dat bij outputgericht leiderschap de balans tussen controle en vertrouwen cruciaal is.

Uit dit praktijkonderzoek onder leidinggevend naar hun opvattingen over veranderprocessen kwamen vooral de volgende vijf sturende opvattingen naar voren:

- het moet sneller,
- we moeten ze motiveren,
- ze moeten veranderen,
- iedereen moet mee in de nieuwe koers,
- eerst een visie en een plan; dan aan de slag.

Dit soort opvattingen is concluderend van aard en gericht op beheersing en controle. Leidinggevend zeggen dingen als: "Zolang de cultuur nog zo weinig open is, heeft het weinig zin om te gaan ontwikkelen." Of: "Mensen moeten veranderen." Ze zijn zich in de praktijk weinig bewust van het beperkende karakter van dit soort opvattingen. Opmerkelijk hierbij is dat de leidinggevend die hierboven geciteerd worden, zichzelf beschreven als gericht op ontwikkeling, vernieuwing en leren.

3.3 Verantwoordelijk voor opbrengsten

Ook in ons praktijkonderzoek op de pilotscholen bleek dat middenmanagers gericht waren op beheersing en controle. Zij hebben het gevoel dat er veel op hun schouders rust om hun afdeling goed te laten functioneren. Ook vinden ze dat ze integraal verantwoordelijk zijn voor hun team en dus ook voor de kwaliteit van de opbrengsten van hun team (“Het hoort bij onze taak.”). Dit gevoel van verantwoordelijkheid voor de opbrengsten van het team is opvallend groot. Ook in het onderzoek van De Jonge (2011) kwam al naar voren dat middenmanagers opbrengstgericht werken zien als een ontwikkeling waar zij mee in moeten en ook mee in willen gaan. Geconstateerd kan worden, dat er in relatief korte tijd resultaatverantwoordelijke teamleiders zijn ontstaan. Vaak hebben die, wat Brenninkmeijer noemt (zie paragraaf 3.2), sturende opvattingen. In het bijzonder de opvatting dat de teamleiders de docenten moeten motiveren om meer opbrengstgericht te gaan werken, werd veel gehoord. Maar ook dat er eerst een visie en een plan ten aanzien van opbrengstgericht werken moeten zijn op schoolniveau, voordat de teamleiders in hun team aan de slag konden.

3.4 Opbrengststuring op de werkvloer

We willen op deze plaats benadrukken dat de middenmanagers in ons onderzoek weliswaar de overtuiging hadden dat zij een verantwoordelijkheid droegen voor de opbrengsten van het team, maar dat we niet hebben getoetst in hoeverre dat op de werkvloer ook zichtbaar werd in daadwerkelijk gedrag. Uit ons (deel)onderzoek bij docenten (2011) over de manier waarop hun teamleider stuurt op opbrengsten (zie bijlage 1) bleek er echter weinig verschil te zijn in de beantwoording van de vragen door teamleiders en hun docenten. De teamleiders signaleerden bij zichzelf dat ze een aantal opbrengstgerichte interventies toepasten. Deze werden ook als zodanig herkend door hun docenten. De verantwoordelijkheid die middenmanagers voelden voor de opbrengstgerichtheid was dus waarneembaar in concreet gedrag.

3.5. Knelpunten bij het opbrengstgericht sturen

In theorie vinden middenmanagers dus dat ze moeten sturen op opbrengsten. Toch werd in de praktijk wel een aantal knelpunten genoemd die met de uitvoeringskant te maken hebben. Hieronder worden deze knelpunten kort toegelicht. Ook geven wij aan hoe we als onderzoekers tegen de genoemde knelpunten aankijken.

Gebrek aan kennis over opbrengstgericht sturen

In het managementteam dient kennis aanwezig te zijn over hoe je opbrengstgericht werkt. Men moet weten welke data er verzameld dienen te worden en hoe je die data goed leesbaar moet maken. Daarna vindt de analyse plaats en worden acties bepaald.

Kennis op zich is echter niet voldoende. Ook de houding van de manager, bepaald door zijn opvattingen, speelt een rol. Een middenmanager die niet weet hoe hij opbrengstgericht moet sturen, zal wellicht het gevoel hebben niet voldoende kennis te hebben, terwijl in feite zijn opvattingen remmend kunnen werken op het opbrengstgericht sturen van het team. De door Brenninkmeijer in paragraaf 3.2 aangehaalde managementwaarden van beheersing en controle kunnen een belemmering zijn. Bij opbrengstgericht sturen gaat het namelijk om andere vaardigheden dan die bij 'beheersing en controle' worden gevraagd. Het gaat om een balans tussen controle en vertrouwen (zie paragraaf 2.8, over outputgestuurd leiderschap). Het is belangrijk dat de middenmanager zichzelf leert om nèt even anders tegen dingen aan te kijken dan hij geneigd is te doen en zichzelf leert scherp waar te nemen wat er al is. En bovendien moet hij inzien dat verandering besloten ligt in kleine, maar betekenisvolle, dingen. Hij dient bij zichzelf het vermogen te ontwikkelen om te benoemen aan welk vraagstuk wordt gewerkt en door wie, want veranderingen ontstaan meestal als lokaal initiatief van een kleine groep. (Bijvoorbeeld: een paar docenten van de zaakvakken die spontaan met elkaar gaan bekijken hoe de rekenvaardigheden van hun leerlingen zijn te verbeteren). Dit is een ander soort gedrag dan bij 'beheersing en controle' en vraagt om andere - op vertrouwen en delegeren gebaseerde - vaardigheden van de middenmanager.

De angst dat opbrengstgericht werken het welbevinden van docenten vermindert

Opbrengsten zijn van belang, maar de menselijke maat en het welbevinden van docenten mogen van middenmanagers niet in de verdrukking komen. Deze opvatting sluit aan bij de klachten in het onderwijs dat een te grote gerichtheid op opbrengsten ten koste zou gaan van het welbevinden van docenten in hun werk. Hierbij wordt bedoeld op de grotere druk op docenten om hun resultaten te verantwoorden. Dit kost meer tijd en moeite en zou een aantasting zijn van hun autonomie.

In ons onderzoek onder docenten (2011) bleek dat er door hen heel verschillend wordt gedacht over die verantwoordingsplicht. Vooral docenten in de bovenbouw van havo/vwo hebben er moeite mee. We zijn echter ook veel docenten tegengekomen die vinden dat opbrengstgericht werken juist leidt tot meer welbevinden, omdat er een groter beroep wordt gedaan op hun professionele handelen.

De waan van de dag

De middenmanager heeft te maken met tegenstrijdige belangen door zijn brugfunctie tussen de strategische en visionaire plannen van de top en de chaotische dagelijkse realiteit van de werkvloer. De Jonge (2011) spreekt over een 'interventiefuik' (zie paragraaf 2.7), waarbij middenmanagers van alles moeten, maar niet alles kunnen. De hectiek van het werk van de middenmanager zorgt ervoor dat hij onvoldoende tijd vindt om proactief te handelen bij tegenvallende resultaten van leerlingen, door bijvoorbeeld met een docent in gesprek te gaan over de oorzaken van die slechte resultaten. De eerder genoemde attitude van beheersing en controle zorgt ervoor dat middenmanagers van nature geneigd zijn om tijd te besteden aan organisatorische zaken in hun afdeling en dat er te weinig tijd overblijft om outputgericht leiderschap te vertonen (Vandendriessche, 2006). Dat leiderschap is gericht op de langere termijn, op hogere opbrengsten in de toekomst.

Reacties van middenmanagers op een stelling

De stelling luidde: *“De middenmanager heeft een focus op zijn taak, waardoor hij de waan van de dag bestrijdt.”*

Reacties:

- “Die stelling is een leuke utopie!”
- “De waan van de dag gaat altijd door: dat is de enige constante.”
- “Waan van de dag blijft altijd!”
- “Prioriteit is altijd waan van de dag, taak is focus op opbrengstgericht werken.”

3.6 Samenvatting

De middenmanager bevindt zich in de organisatie onder het topmanagement en boven de uitvoerende laag van docenten. Deze positie kan ingewikkeld zijn, omdat de middenmanager probeert te voldoen aan zowel de wensen van de schoolleiding en externe partijen (zoals de Onderwijsinspectie) als aan de verlangens van docenten.

Veel middenmanagers vinden van zichzelf dat ze gericht zijn op leren en vernieuwing. Dit vraagt om een leiderschapsstijl, waarbij de manager de werkvloer vertrouwen geeft. In hun dagelijks werk hanteren middenmanagers echter vaak (onbewust) een leiderschapsstijl die gericht is op controle en beheersing.

Middenmanagers voelen zich beslist verantwoordelijk voor de kwaliteit van de opbrengsten van hun team. Onduidelijk is echter in hoeverre dit ook in hun gedrag tot uitdrukking komt, al weten we wel dat ze opbrengstgerichte interventies plegen die ook als zodanig door hun team worden herkend. Verder geven ze aan dat het lastig kan zijn om te sturen op opbrengsten, vanwege een drietal praktische knelpunten: een gebrek aan kennis, de angst dat het welbevinden van docenten afneemt als de verantwoordingsdruk toeneemt en de waan van de dag, die planning op de langere termijn bemoeilijkt. Uit ons onderzoek blijkt echter dat alle drie de punten wel iets genuanceerd kunnen worden. Een gebrek aan kennis blijkt vaak eerder een niet-effectieve houding: de middenmanager geeft teamleden te weinig vrijheid om met elkaar initiatieven te nemen om opbrengsten te vergroten. En ofschoon er inderdaad docenten zijn die zuchten onder de toegenomen verantwoordingsplicht, zijn sommigen juist blij dat er hiermee een groter beroep gedaan wordt op hun professionele handelen. Dat de waan van de dag overheerst, komt ook doordat middenmanagers 'van nature' vooral gericht zijn op het oplossen van de dagelijkse organisatorische hobbels en minder op het vertonen van outputgericht leiderschap.

Planmatig werken

Om opbrengstgericht te kunnen handelen, is het belangrijk dat er op alle niveaus planmatig wordt gewerkt. Planmatig werken, kwaliteitszorg en opbrengstgericht werken blijken veel met elkaar te maken te hebben en elkaar te versterken. In de pilotscholen is bekeken hoe het gesteld is met het planmatig werken. Hierbij lag in eerste instantie de focus op het teamniveau, maar toen later bleek dat het planmatig werken op schoolniveau een aandachtspunt was, is dit in het onderzoek betrokken.

In dit hoofdstuk gaan we nader in op de samenhang tussen school- en teamplan en tussen teamplannen onderling. Ook zien we hoe scholen aan de hand van de PDCA-cyclus van Deming hun kwaliteitszorgsysteem kunnen inrichten en op planmatige wijze kunnen werken aan duurzaam betere leerlingprestaties.

4.1 Van schoolplan naar teamplan: consistentie en focus

In paragraaf 2.2 hebben we gezien dat er alleen een opbrengstgerichte manier van werken in een school ontstaat, als er een goed gecoördineerde aanpak door alle lagen van de school plaatsvindt. De schoolleiding speelt een belangrijke rol in het afstemmen tussen de verschillende lagen van de school. Dit proces van coördineren en afstemmen wordt in organisatietheorieën *alignment* genoemd. Dit betekent dat alle vitale elementen van de organisatie op ieder ogenblik in dezelfde richting werken. *Alignment* stelt organisaties in staat prestaties te verbeteren (Labovitz & Rosansky, 1997). Een eerste taak hierbij is om ervoor te zorgen dat er vanuit de missie en visie van de school heldere schooldoelen zijn bepaald. Deze schooldoelen zijn strategisch van aard, omdat ze het voortbestaan van de school in diepste wezen bepalen. De schoolleiding draagt er zorg voor dat ieders bijdrage aan die gemeenschappelijke doelen tot stand komt.

In veel pilotscholen was er - in de optiek van betrokkenen - onvoldoende sprake van *alignment*. Dit betrof voornamelijk de fase waarin doelen en acties worden geformuleerd op schoolniveau in een schoolplan en worden vertaald naar het team- of afdelingsplan. Dat onderdeel van *alignment* werd veelal niet herkend; men was ook niet op de hoogte van het proces waarin die afstemming van de plannen tot stand kwam.

Alignment tussen schoolniveau en teamniveau zal alleen gebeuren als middenmanagers zich eigenaar voelen van de doelen van de school en de betekenis daarvan kunnen vertalen naar de doelen van hun team. Het hoort bij de rol van de schoolleider om de middenmanager aan te sturen op de realisering van de bijdrage vanuit zijn team aan de schooldoelen. Het schoolplan dient leidend te zijn. Dit lukt alleen als de doelen van het schoolplan gedeeld worden door directie en middenmanagers. Als dat het geval is, zullen de actiepunten van het teamplan logisch en organisch vanuit het gedeelde doel van het schoolplan ontstaan. Daar waar dat niet het geval is, gaan middenmanagers - niet gesteund vanuit de doelen van de school - zelf actiepunten bepalen voor hun team. In dat geval ontstaat er onvoldoende *alignment*. Voor dit onderzoek is er bekeken of en hoe de teamleiders worden uitgenodigd door hun directeur om aan te geven hoe hun team een bijdrage aan de schooldoelen kan leveren (zie paragraaf 4.3).

4.2 Volgorde bij de planvorming op school- en teamniveau

Ook al is *alignment* in de plannen van de school aanwezig, dan nog is de volgorde van het maken en bijstellen van de plannen en de prioritering een lastige kwestie. De volgordelijkheid in de plannen op bestuursniveau, schoolniveau (schoolplan, schooljaarplan) en teamniveau werd door betrokkenen als zeer lastige materie ervaren. In ons onderzoek is gebleken dat er winst valt te behalen in de mate van de verticale consistentie, waarbij er een heldere doorvertaling is van het schoolplan naar de teamplannen (de vertaling van een strategisch plan op bestuursniveau naar een schoolplan blijft hier buiten beschouwing). Voor een aantal teamleiders is het schoolplan een 'ver-van-mijn-bed-show'. Zij zien er niet direct het belang van in om het schoolplan als uitgangspunt te nemen voor de eigen team(jaar)plannen. Een teamleider verwoordde het als volgt: "Het lijkt wel of het schoolplan door de inspectie is geschreven." Die opmerking is in dit kader veelzeggend.

4.3 Speerpunten in het schoolbeleid

Uit ons onderzoek blijkt dat middenmanagers er behoefte aan hebben om de speerpunten van het schoolbeleid in het schooljaar als uitgangspunt te nemen bij het opstellen van de teamdoelen van dat jaar. Het moet voor hen helder zijn, waaraan in de school het komend jaar gewerkt gaat worden. Teamleiders waren (ook binnen één school) niet eenduidig in de manier waarop die speerpunten op schoolniveau tot stand dienen te komen. Voor sommigen is het plezierig als de directie de speerpunten op een eenvoudige manier ("één A4") presenteert aan de teamleiders. Andere teamleiders zien liever dat zij zelf ook betrokken worden bij

het proces van speerpuntbepaling, waarbij de ervaringen en signalen vanuit hun team worden meegenomen bij de bepaling van de schooldoelen.

Voor een directie is het dus van belang om de voorkeuren te kennen van de teamleiders. Als directieleden weten of en hoe de teamleiders betrokken willen worden bij de totstandkoming van de schooldoelen, kunnen ze daar hun handelswijze op afstemmen.

Voorbeelden van speerpunten uit het schoolplan van een vmbo-school

Uit het taalbeleidsplan:

- Het taalniveau van de leerlingen in kaart brengen en volgen, waardoor de ontwikkeling van de leerling op taalgebied in beeld komt.
- Elke docent bewust maken van zijn rol op het gebied van het omgaan met taal en de voorbeeldfunctie daarbij.
- Een gericht programma vormgeven, waarbij er differentiatie binnen de les mogelijk is, wat tot doel heeft leerachterstand weg te werken en doorstroom op niveau naar het mbo mogelijk te maken.

4.4 Aansturing van middenmanagers

De rol van de directie uit zich in het creëren van teamgeest, het benadrukken van het belang van het streven naar hoge opbrengsten en het daarop aanspreken van de middenmanagers (Oomens e.a., 2008). Uit het onderzoek blijkt, dat de verbetering van de opbrengsten op schoolniveau zelden geformuleerd is in expliciete, meetbare doelen. Dit komt overeen met de ervaring van de Inspectie van het Onderwijs (2011b). Middenmanagers zouden door hun schoolleiders nog meer gestimuleerd en ondersteund kunnen worden bij het opbrengstgericht werken en bij het intensief samenwerken met andere teams om het onderwijs en de prestaties van hun leerlingen te optimaliseren (Visscher & Ehren, 2011).

4.5 Verticale en horizontale consistentie

Als de speerpunten op schoolniveau voor iedereen helder zijn, zal dit ook effect hebben op de samenhang tussen de teams (bijvoorbeeld in de onderbouw en bovenbouw). De doorlopende leerlijn wordt dan versterkt. Hierbij richt de middenmanager zich op de opdracht van de school en de doelen die de school zichzelf heeft gesteld.

Behalve afstemming tussen school- en teamplannen (het verticale niveau) is het van belang dat er ook samenhang bestaat tussen de teamplannen onderling (het horizontale niveau, zie paragrafen 3.2 en 4.8). Bij de interventiebijeenkomsten (zie paragraaf 1.5.2) ontstond het inzicht dat de verticale samenhang (consistentie) zeker verbeterd kon worden, maar ook de horizontale afstemming. De middenmanagers zagen het belang van deze grotere verticale en horizontale samenhang voor de kwaliteit van het onderwijs in hun afdeling.

4.6 Opbrengstgericht werken en kwaliteitszorg

Opbrengstgericht werken staat voor een manier van werken, waarbij de opbrengsten van het leren in de klas een sturende invloed hebben op het werken in de klas en de school (Ledoux, Blok & Boogaard, m.m.v. Krüger, 2009). Het gaat hier dan om het onderzoeken van de eigen praktijk en op basis hiervan verbeteringen doorvoeren. Dit vraagt om systematische en ruime aandacht voor leeropbrengsten én voor de condities die daarop van invloed zijn.

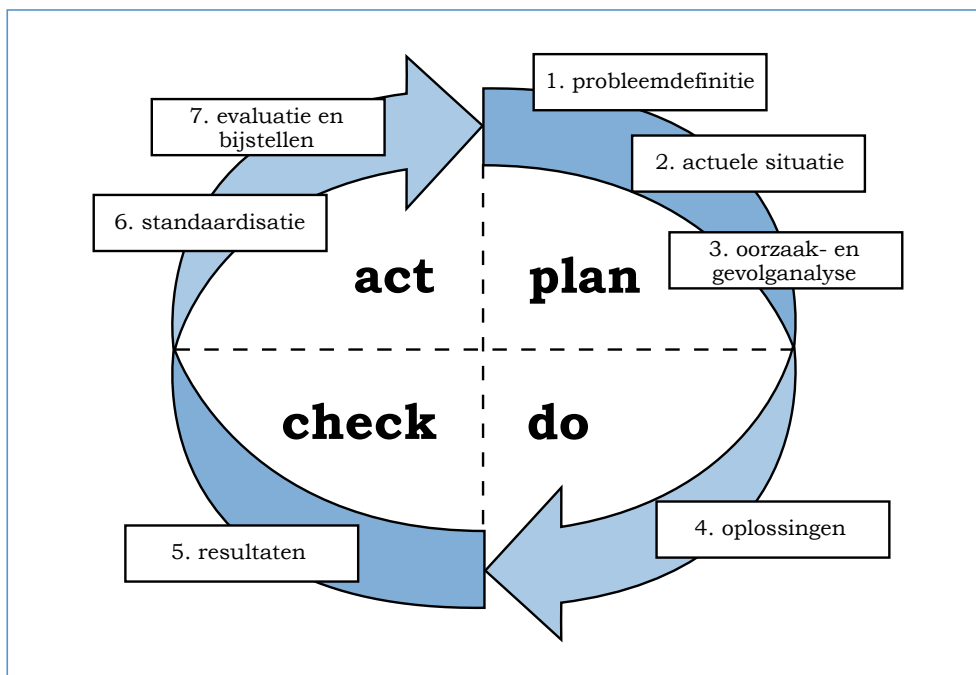
Opbrengstgericht werken vereist het werken volgens de evaluatieve cyclus. Dat wil zeggen: het vastleggen van doelen en standaarden, het verzamelen van informatie, het registreren ervan, het interpreteren en het nemen van beslissingen.

Op het niveau van de school is één van de voorwaarden voor opbrengstgerichtheid dat de school de kwaliteitszorg goed op orde heeft (Inspectie van het Onderwijs, 2011b). Dit is nodig, omdat bijna alle elementen van de kwaliteitszorg een positief effect hebben op de leerresultaten, maar ook omdat opbrengstgericht werken een variant is op de cyclus van kwaliteitszorg (Visscher & Ehren, 2011).

In ons onderzoek hebben we bekeken of scholen werken volgens de principes van kwaliteitszorg, waarbij de focus lag op de PDCA-cyclus, en hoe hun ervaringen daarmee zijn.

4.7 PDCA-cyclus

Basis voor de meeste kwaliteitszorgsystemen is de PDCA-cyclus, ofwel de Deming-cyclus, die is ontwikkeld door de Amerikaanse statisticus Deming.



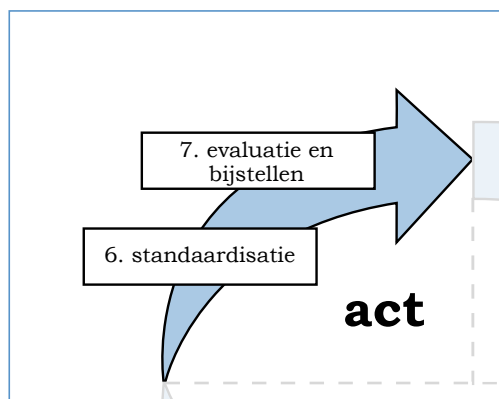
Figuur 4.1: PDCA-cyclus (Deming)

In deze cyclus zijn de volgende fasen te onderscheiden:

- 1) **Plan** = plannen: doelen stellen, activiteiten plannen
- 2) **Do** = uitvoeren: activiteiten uitvoeren en monitoren
- 3) **Check** = analyseren: bereikte resultaten vergelijken met gestelde doelen, conclusies trekken
- 4) **Act** (of **Adjust**) = handelen: borgen, verbeteren, niet meer doen

Als deze cyclus continu wordt uitgevoerd, leidt dit tot kwaliteitsverbetering.

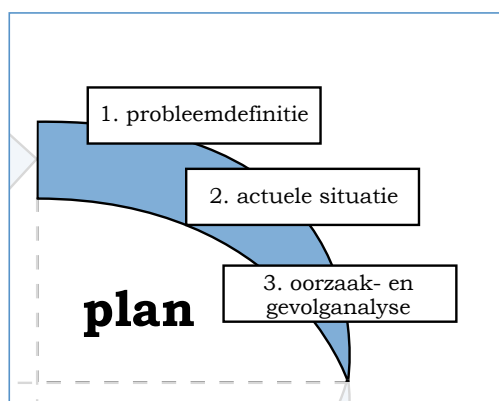
4.7.1 Eerst evalueren, dan plannen smeden



Figuur 4.2: PDCA-cyclus, ACT

Reflectie op de eerder behaalde resultaten, het doorgronden ervan en op basis daarvan (bij)stellen van de kwaliteitscriteria voor de volgende cyclus (*act*) is geen gewoonte in de meeste scholen. Toch is het van grote waarde een gezamenlijke reflectie in de vorm van een evaluatie of nulmeting te gebruiken als basis voor en inspiratiebron en kompas bij het maken van nieuwe plannen.

4.7.2 Teamdoelen en teamplan



Figuur 4.3: PDCA-cyclus, PLAN

Voor veel teamleiders is 'de waan van de dag' de enige constante in hun werk (zie paragraaf 3.5). Tegelijkertijd gingen ze gaandeweg ons onderzoek, met dank aan de interventiebijeenkomsten (zie paragraaf 1.5.2), steeds beter beseffen dat opbrengstgericht werken vraagt om een grotere mate van planmatig werken. Het teamplan, met daarin de teamdoelen, krijgt daardoor ook de functie van instrument om de strijd met de waan van de dag aan te gaan.

Teamdoelen

Bij het formuleren van de teamdoelen zien middenmanagers uit dit onderzoek zichzelf als de filter tussen directie en docenten, waarbij zij de visie van de school (het WAT) vertalen naar het team (het HOE). Zij gebruiken diverse methodes (bijvoorbeeld het inzetten van creatieve werkvormen) om hun docenten te betrekken bij de totstandkoming van de teamdoelen. Deze methodes zijn afhankelijk van de persoonlijke leiderschapsstijl, de ervaring van de middenmanagers en de kenmerken van het team.

De mate van de inbreng van de teamleden en het moment van de inbreng varieert ook per team: van actief teamdoelen formuleren in brainstormsessies tot reageren op het (reeds geformuleerde) voorstel van de middenmanager of een werkgroepje uit het team. Opmerkelijk is, dat gedurende het onderzoekstraject de wil om de teamleden sterker te betrekken bij het formuleren van de teamdoelen steeds sterker werd. Ook werden er concrete acties afgesproken.

Teamplan

Teamdoelen worden idealiter vastgelegd in een teamplan. Een teamplan is noodzakelijk om de focus te houden, te sturen en te evalueren. In het teamplan staan voor het komende schooljaar de doelen en de hieruit voortvloeiende acties, taken en verantwoordelijkheden beschreven. Een goed teamplan heeft het schoolplan als bron van inspiratie en wordt door middenmanagers gezien als een manier om 'op koers te blijven', opbrengsten te sturen en cyclisch te werken. Bij de start van het onderzoek in 2011 werd het teamplan in de pilotscholen vooral ervaren als een 'papieren tijger' en was het geen hulpmiddel om te sturen. De bewustwording van het belang van een teamplan was tijdens het onderzoek duidelijk merkbaar, al waren er in de deelnemende scholen maar weinig teamplannen die aan de hiervoor genoemde criteria voldeden.

Verder kwam naar voren dat de afstemming tussen de verschillende lagen in de organisatie te wensen overliet (zie ook paragraaf 4.1). Veel teamleiders waren niet goed op de hoogte van de speerpunten uit het schoolplan en hadden die ook niet als uitgangspunt gebruikt bij het opstellen van het teamplan. Hierbij liep men aan tegen problemen met de zogenaamde volgordelijkheid (zie ook paragraaf 4.2): wordt eerst op schoolniveau bepaald wat de speerpunten van het komende jaar zijn, gebeurt dat op teamniveau, of is het een wisselwerking tussen beide lagen?

Middenmanagers vinden het wenselijk om teamleden mede-eigenaar van teamdoelen te maken, maar in de praktijk blijkt hierbij nog veel verbeterd te kunnen worden. Het schrijven van het teamplan was bij de pilotscholen in ons onderzoek vooral de taak van de middenmanager, waardoor de teamleden zich geen eigenaar voelden van het plan. Vervolgens moest de middenmanager veel moeite doen om draagvlak voor het plan te krijgen en docenten te mobiliseren om bij te dragen aan de realisatie ervan.

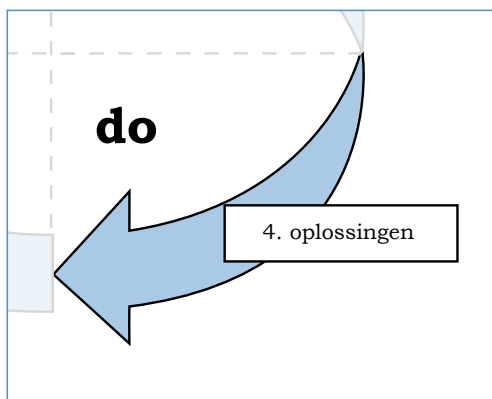
Na de interventiebijeenkomsten (zie paragraaf 1.5.2) gaven de middenmanagers aan het teamplan te beschouwen als een planningsinstrument dat richting geeft aan het team bij het realiseren van de teamdoelen (gericht op de doelgroep/leerlingen van het betreffende team). Deze uitkomst pleit ervoor om teamleden meer te betrekken bij het opstellen van het teamplan. Dit betekent niet dat alle docenten per se betrokken moeten zijn bij het schrijven van het plan. Het verdient aanbeveling om een schrijfgroepje samen te stellen van enthousiastelingen. Vervolgens dient het concept-teamplan wel aan alle teamleden voorgelegd te worden.

De pilotscholen gaven aan, behoefte te hebben aan een vast, kort format voor het opstellen van een teamplan. Dit format dient leeg te zijn (voor het invullen van de teamdoelen), met uitzondering van de door de directie ingevulde kopjes, waarin de speerpunten vanuit de schoolleiding (zie paragraaf 4.3) zijn vermeld. Van belang is dat het aantal speerpunten haalbaar moeten zijn in de afgesproken periode (bijvoorbeeld vijf speerpunten).

Een opmerking over eigenaarschap en betrokkenheid

In z'n algemeenheid is de betrokkenheid van teamleiders met de schooldoelen groter dan het commitment van docenten; hun gevoel van 'eigenaarschap' is groter. Toch kwamen we teamleiders tegen die niet bijster veel intrinsieke verbondenheid voelden met hun eigen teamplan en toch zorgden dat 'de klus werd geklaard'. Het lijkt erop dat niet zozeer de mate van eigenaarschap van de teamleider met zijn teamplan van belang is voor een succesvolle realisering van dat teamplan, maar diens binding aan de doelen van de school en diens gezagsgetrouwheid en/of loyaliteit. Hierbij speelt de al genoemde *alignment* (zie paragraaf 4.1) een rol. Als *alignment* normaal is in een school, dan zijn de persoon van de teamleider en zijn wijze van sturing van minder doorslaggevend belang. Professioneel handelen is dan een wezenskenmerk van de cultuur van allen in de hele school en niet louter van individuele leidinggevendenden.

4.7.3 De uitvoering van het teamplan



Figuur 4.4: PDCA-cyclus, DO

Bij de uitvoering van de acties van het teamplan wordt niet alleen gekeken naar beschikbaarheid, maar ook naar de aanwezige kwaliteiten van de teamleden (zie paragraaf 5.3). Als kwaliteiten gemobiliseerd worden, kan een team bergen verzetten. Daarom moeten teamleiders een helder beeld hebben van wat een docent moet kennen en kunnen. In dit onderzoek bleek dat dit beeld bij veel teamleiders niet aanwezig is.

Het kan goed werken om voor de uitvoering van actiepunten taakgroepen samen te stellen. Deze groepen zijn zodanig bij voorkeur zodanig samengesteld, dat de voorttrekkers van de vakgroepen (expertdocenten) erin zijn vertegenwoordigd.

Voor de voortgang, kwaliteit en borging van de diverse taken binnen het team is het noodzakelijk deze taken voortdurend 'levend' te houden. Teamleden worden dan gemobiliseerd om deeltaken op zich te nemen.

Teamleden mobiliseren

Hoe houd je als middenmanager de taken van de diverse teamleden levend?

Bijvoorbeeld door:

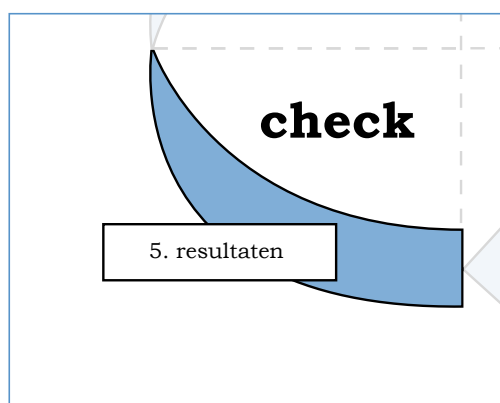
- voortdurend belangstelling te tonen,
- de voortgang regelmatig te agenderen tijdens formeel (en informeel) overleg,
- docenten te faciliteren,
- doelen en speerpunten zichtbaar op te hangen,
- intervisie/reflectiemomenten te organiseren,
- collegiale consultatie,
- de 'lange adem' en successen te vieren.

Als bovendien een duidelijke verbinding wordt gelegd met het persoonlijk (ontwikkelings)plan van de docent, bevordert dit de betrokkenheid en het eigenaarschap per teamlid nog verder. De middenmanager en het teamlid maken samen (jaar)afspraken over de individuele uitvoering van de taken en verbinden er een haalbare afspraak en norm aan (WANNEER is WAT gereed en met WIE). Na een afgesproken periode waarderen zij het resultaat en reflecteren zij samen op de voortgang (zie paragraaf 5.2).

In de praktijk gebeurt dit overigens nog maar weinig. De gesprekscyclus wordt wel gezien als een belangrijk instrument voor monitoring en sturing bij de uitvoering van het teamplan - in alle scholen waren er individuele gesprekken met docenten in het kader van de gesprekscyclus - maar de gesprekken werden nog niet benut om een verband te leggen met het teamplan. De koppeling van teamplan naar persoonlijk plan kwam in de pilotscholen nog bijna niet voor. De middenmanagers zagen overigens wel het belang in van een dergelijke koppeling.

4.7.4 Vinger aan de pols bij de voortgang

De teamleider monitort (*check*) de voortgang en blijft de teamleden inspireren om hun doelen te behalen. Dit monitoren kan ook worden gedaan door een meewerkend teamleider. Tijdens het jaar vindt er monitoring plaats door de voortgang en resultaten van de 'actiegroepen' (de groepen docenten die zich om de uitvoering van vooraf afgesproken actiepunten bekommeren) te analyseren en op waarde te schatten tijdens teamvergaderingen en die resultaten zo nodig op de agenda van de schoolleiding te plaatsen.



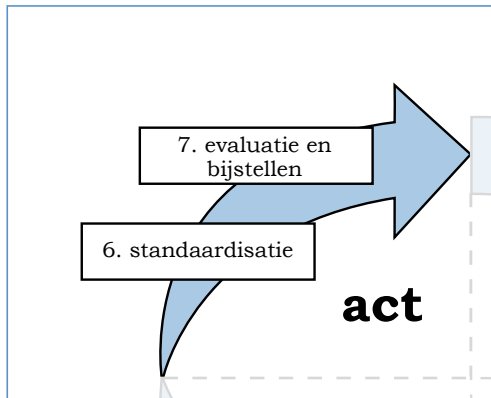
Figuur 4.5: PDCA-cyclus, CHECK

De middenmanager is integraal verantwoordelijk voor zijn team, dus ook voor de kwaliteit en de opbrengsten daarvan. Dat betekent dat, daar waar sprake is van een matrixorganisatie (zie figuur 4.8) en specialisten op bepaalde terreinen (bijvoorbeeld zorg, taal, rekenen) een projectrol vervullen, de middenmanager ook op deze terreinen verantwoordelijk blijft voor de resultaten van zijn team. Tijdens ons onderzoek bleek dat die verantwoordelijkheid niet altijd helder was en dat middenmanagers geen gebruikmaken van hun sturingsmogelijkheden op alle terreinen. Ook op dit vlak zijn dus verbeteringen te boeken.

In de pilotscholen bleek dat de actiepunten in het teamplan niet met evaluatie-oogmerk werden opgesteld. De teamleiders constateerden dat hun acties niet SMART (**S**pecifiek, **M**eetbaar, **A**ceptabel, **R**ealistisch en **T**ijdgebonden) waren geformuleerd, waardoor bij de evaluatie de vraag of de doelen waren gehaald niet goed te beantwoorden was. Hierdoor kon niet voldoende gemeten worden of de geplande acties ook het beoogde resultaat hadden gehad en de inspanning waard waren. Dit verzwakt de evaluatiestap aanzienlijk.

Om resultaten en opbrengsten op waarde te kunnen schatten, is het dus van belang dat er heldere ijkpunten zijn afgesproken op basis waarvan de opbrengsten geëvalueerd worden. Dit blijkt nog geen eenvoudige zaak, zeker niet als het gaat om meer kwalitatieve doelstellingen.

4.7.5 Doelen bereikt? Weer evalueren



*Figuur 4.6: PDCA-cyclus, ACT
(zie ook figuur 4.2)*

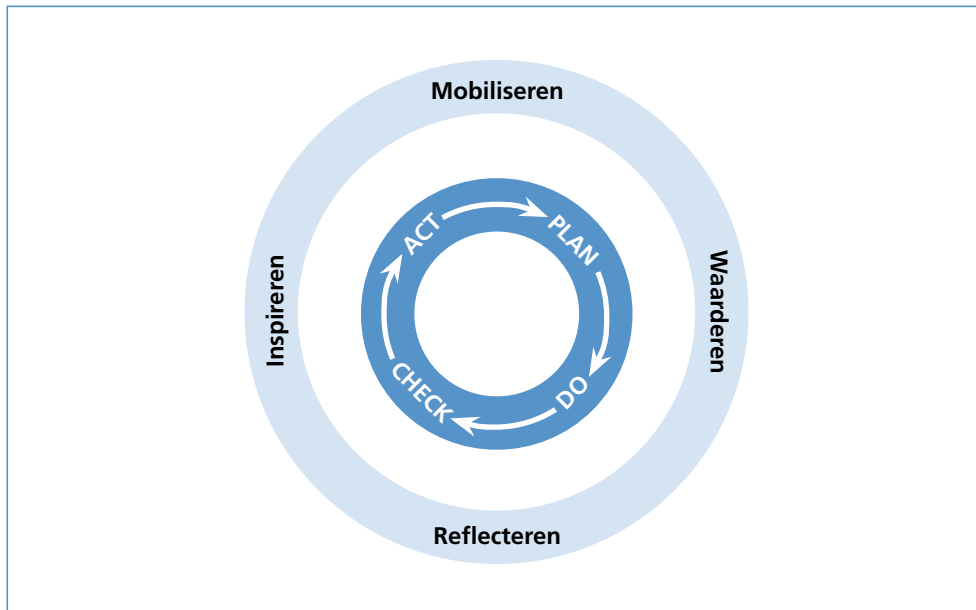
De kracht van de PDCA-cyclus zit in het cyclisch en continu doorlopen van de fasen plannen, uitvoeren, checken en evalueren. Dat betekent dat er al in de planfase rekening mee wordt gehouden dat de evaluatiefase goed is in te richten. In het kader van opbrengstgericht werken in teams is het dan van belang dat er een teamplan wordt gemaakt, dat aan het eind van het schooljaar goed te evalueren is. Hierbij zijn de volgende vragen leidend: Wanneer zijn we tevreden? Hoe reflecteren wij hierop?

Soms is het nodig om de evaluatiefase ook op hoger niveau dan het team in te richten, bijvoorbeeld in een teamleidersoverleg. Zo ontwikkelen teamleiders samen een helikopterblik op de uitvoering van de plannen in de school als geheel.

Een tweede cirkel

Aan de Deming-cyclus is in de loop der jaren een tweede cirkel toegevoegd, waardoor de meer rationele PDCA-cyclus wordt verbonden met de IMWR-cirkel: **I**nspireren, **M**obiliseren, **W**aarderen en **R**eflecteren. Deze cirkel, die om de Deming-cyclus heen draait, geeft invulling aan meer mensgerichte, sociaal-culturele aspecten die nodig zijn om een organisatie goed te laten functioneren. Het is de cirkel van de menselijke maat (Bron: INK-managementmodel, 1992).

In sommige scholen wordt deze toevoeging aan de Deming-cyclus toegepast, maar in ons onderzoek bleef deze tweede cirkel buiten beschouwing.



Figuur 4.7: IMWR-cirkel (Bron: INK-managementmodel).

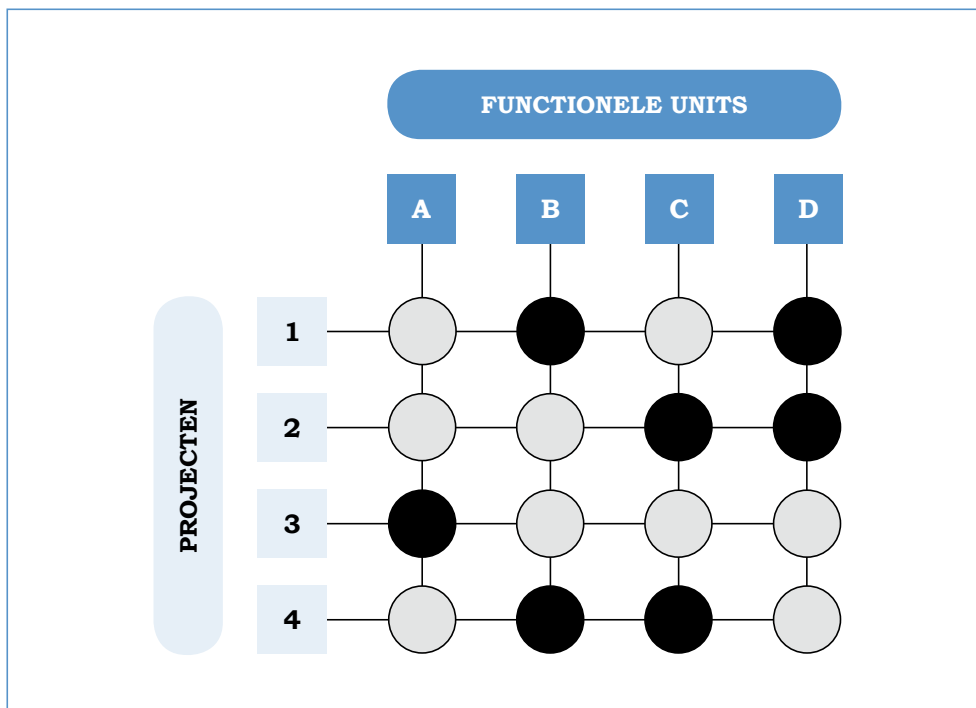
4.8 Doorlopende leerlijn

Opbrengstgericht werken moet in alle lagen van de organisatie plaatsvinden. De middenmanager speelt daarbij een belangrijke rol, onder andere bij de vertaling van de schooldoelen in teamdoelen. Gezien het feit dat de doelen van de organisatie vaak voor meerdere teams gelden, is het mogelijk dat middenmanagers niet alleen naar consistentie zoeken tussen schooldoelen en de eigen teamdoelen, maar ook tussen de doelen van verschillende teams onderling. Bijvoorbeeld tussen teams, waarbij er sprake is van een duidelijke onderwijskundige relatie, zoals het team van de onderbouw en het team van de bovenbouw van dezelfde afdeling. Zeker bij verwante teams levert horizontale afstemming de benodigde focus op om een doorlopende leerlijn te verbeteren. Maar er kan ook naar afstemming gezocht worden in het kader van doorlopende leerlijnen voor taal, rekenen of studievvaardigheden.

De horizontale afstemming tussen de teamplannen, een ander belangrijk onderdeel van *alignment*, liet bij de pilotscholen uit ons onderzoek te wensen over. Hoewel voor de hand liggend, was er in de praktijk zelden sprake van bewuste afstemming onderling. Voor de meeste middenmanagers bleek de bewuste horizontale afstemming tussen teams een eyeopener te zijn. Direct werden er afspraken gemaakt om gemeenschappelijke onderwerpen onderling af te stemmen (overigens blijkt veel overleg niet per se een garantie voor horizontale consistentie in de planvorming).

Naast het agenderen van de horizontale consistentie van onderwerpen (zorg, taal, rekenen enzovoort), was er ook behoefte aan ‘personeelsafstemming’. Dit is van belang als een docent naast mentoraat en lessen in het eigen team ook gastdocent is in een ander team. Middenmanagers geven aan het moeilijk te vinden hoe deze gastdocenten in te zetten bij de ontwikkeling en/of realisatie van hun teamdoelen. Middenmanagers hebben elkaar nodig om informatie uit te wisselen en data te verzamelen over het functioneren van teamleden in andere teams.

Een andere uitdaging binnen de organisatie is de horizontale afstemming met projectleiders die schoolbrede terreinen coördineren en meestal aangestuurd worden door een directielid. Te denken valt aan coördinatoren ICT, zorg, taal, rekenen, maar ook aan sectievoorzitters, clusterleiders en vakgroepcoördinatoren. Scholen met een matrixorganisatie hebben middenmanagers die leiding geven aan de functionele units van de school (afdelingen/teams in scholen die bestaan uit de leerlingen van die afdeling, hun docenten, de teamleider en soms ook ondersteunende medewerkers, zoals onderwijsassistenten). Het probleem met (veel) matrixorganisaties is dat vaksecties (horizontale projecten) en teams (verticale functionele units) dikwijls niet goed samenwerken. Juist daarom is de rol van de specialisten van de vakgroep in de teams zo belangrijk.



Figuur 4.8: Matrixorganisatie met functionele units en projecten

4.9 Samenvatting

Planmatig werken, kwaliteitszorg en opbrengstgericht werken hebben veel met elkaar te maken. Daarom hebben we tijdens het onderzoek gekeken hoe het met het planmatig werken in de pilotscholen gesteld was. Om te beginnen brachten we in kaart in hoeverre er sprake was van *alignment* (coördinatie en afstemming) tussen de verschillende lagen van de school. Hoe stond het met de verticale (tussen schoolplan en teamplan) en horizontale (tussen verschillende teamplannen) samenhang?

In de pilotscholen bleek de coördinatie verre van optimaal. Zo bleek de volgorde-lijkheid in de plannen op bestuursniveau, schoolniveau en teamniveau zeer lastig. Ook waren teamleiders niet eenduidig in de manier waarop speerpunten op schoolniveau tot stand dienden te komen en of/in welke mate zij daar zelf bij betrokken wilden worden.

Opbrengstgericht werken vereist het werken volgens de evaluatieve cyclus. Een voorwaarde is dat de school de kwaliteitszorg goed op orde heeft. In het onderzoek is gekeken of scholen werken volgens de PDCA-cyclus en wat hun ervaringen daarmee zijn. Idealiter start de PDCA-cyclus met een terugblik op eerder behaalde resultaten, maar dat is geen gewoonte in de meeste scholen. Teamdoelen en teamplannen werden wel geformuleerd, maar tegelijkertijd bleek dat het teamplan in 2011 door veel scholen nog werd ervaren als een 'papieren tijger'. Na de interventiebijeenkomsten met de teamleden ging het teamplan evenwel leven en werd het een planningsinstrument, gericht op het realiseren van teamdoelen. Tijdens de fase van het uitvoeren van de plannen, is het de taak van de teamleider om de plannen 'levend' te houden. Dat deden de pilotscholen onder meer door teamleden in te zetten op deeltaken. De middenmanager en het teamlid maakten samen afspraken over de individuele uitvoering van de taken en verbonden er een haalbare afspraak en norm aan. Ook bleek het werken in actiegroepen goed te werken, zeker als de samenstelling daarvan goed doordacht was. Idealiter blijft de teamleider de teamleden inspireren om de doelen te behalen, monitort hij ook de voortgang en evalueert hij aan het eind van een periode of ze zijn gehaald. Dit bleek in de pilotscholen echter lastig, doordat de actiepunten in het teamplan zelden meetbaar en expliciet geformuleerd waren.

De sturingskracht van de middenmanager

De middenmanager als direct leidinggevende van de docenten stuurt op teamniveau en op individueel niveau. Hij vormt de verbindende schakel tussen doelstellingen en kwaliteiten, motivatie en inzet van zijn teamleden. Dit geeft hem overzicht over (een deel van) de schoolorganisatie. Daarnaast heeft hij meestal ook nog een lesgevende taak. Hierdoor is hij in verschillende rollen (teamleider, docent) op de werkvloer aanwezig. Vanuit de rol van teamleider heeft de middenmanager invloed op het opbrengstgerichte werken van zowel het team als geheel als op afzonderlijke docenten. In dit hoofdstuk gaan we eerst in op de factoren die invloed hebben op de wijze waarop de middenmanager zijn team aanstuurt en welke rol de schoolleider hierin speelt. Ook staan we stil bij de gesprekscyclus als instrument om sturing te geven aan een opbrengstgerichte cultuur in het team. Vervolgens maken we een typologie van middenmanagers, gebaseerd op de mate waarin zij het schoolplan vertalen naar het teamplan en de mate waarin ze erin slagen teamleden te betrekken.

5.1 Teamgericht sturen op opbrengsten

De manier waarop de middenmanager zijn team als geheel aanstuurt, wordt bepaald door persoonlijke en omgevings(context)factoren (zie paragraaf 3.1). In dit onderzoek zijn de persoonlijke factoren grotendeels buiten beschouwing gelaten. Middenmanagers beschikken niet altijd over de vaardigheden en kennis om te sturen op basis van data. In paragraaf 3.5 lezen we al dat ze zich daarvan ook bewust zijn. Deels heeft het niet kunnen sturen op basis van harde cijfers te maken met een gebrek aan zicht op actuele leerlingresultaten. Deels heeft het ook te maken met een gebrek aan vaardigheden om deze te analyseren. Middenmanagers hebben bijvoorbeeld niet de *ability* om kritisch naar leerlingresultaten te kijken en de uitkomsten in verband te brengen met het functioneren van docenten (De Jonge, 2011).

Ons onderzoek bevestigt deze observatie: veel teamleiders sturen hun team op het proces en niet op de opbrengsten. Het aansturen van het team wordt ook geremd door factoren als het ontbreken van een richtinggevend teamplan of door

werkafspraken met het leidinggevend directielid die niet helder genoeg waren.

Om meer zicht te krijgen op dergelijke belemmerende factoren is de context waarbinnen de teamleider werkt aan het onderzoek toegevoegd. Ook hebben we gekeken hoe die context de verantwoordelijkheid die de middenmanager voelt voor het sturen op de opbrengsten beïnvloedt. De volgende drie contextfactoren bleken een positieve rol te spelen bij het vergroten van die verantwoordelijkheid:

- Gezamenlijke doelgerichtheid. Is er sprake van eenzelfde focus op onderwijsdoelen door de hele school heen, van directeur tot docent?
- Gebruik van opbrengstdata van leerlingen. Worden opbrengstdata van leerlingen gebruikt om te evalueren en om verbeteracties aan te koppelen?
- Actiegerichte aanpak. Is er een cultuur in de school om verbeteracties op te zetten, uit te voeren en te monitoren?

In het verlengde van de hierboven genoemde gezamenlijke doelgerichtheid is ook gevraagd of middenmanagers een voorbeeld konden nemen aan hun eigen leidinggevend bij het sturen op opbrengsten. Hierbij werd uitgegaan van de aanname: goed voorbeeld goed doet volgen. Een teamleider die zelf opbrengstgericht wordt aangestuurd door zijn directeur, zal eerder zijn eigen team ook op die manier leiden. Opmerkelijk is dat er door de directie in de pilotscholen niet (direct) op opbrengsten werd gestuurd. Er worden niet altijd gerichte keuzes gemaakt, geen meetbare doelen voor teams afgesproken, er wordt niet volgens de PDCA-cyclus gewerkt en de opbrengsten van het team zijn bijna nooit onderwerp van het beoordelingsgesprek tussen de teamleider en zijn directeur. Opvallend vaak genoemd is dat de kwaliteit van de aansturing door het leidinggevend directielid van de middenmanagers zo wisselend was.

5.2 Individueel sturen: het belang van de gesprekscyclus

Het teamplan geeft de middenmanager focus op de te behalen teamdoelen en op de speerpunten per schooljaar. Het geeft ook zicht op de taken en werkzaamheden die met de afzonderlijke teamleden zijn afgesproken voor een bepaalde periode.

Zo krijgt de middenmanager vat op de individuele bijdragen en de daarbij afgesproken normen. Deze focus stelt de middenmanager in staat om teamleden gericht te ondersteunen bij het ontwikkelen van een eigen aanpak binnen de afgesproken kaders. Focus op het teamplan en op individuele prestaties om de teamdoelen te realiseren, komt het best uit de verf als een link gelegd is tussen het teamplan en het persoonlijk (ontwikkelings)plan van het teamlid.

De middenmanager en het teamlid maken samen (jaar)afspraken over de taken en de criteria, waaraan de individuele uitvoering dient te voldoen. Dit stimuleert betrokkenheid en eigenaarschap en geeft een kwaliteitstandaard voor de werkzaamheden. Na een afgesproken periode reflecteren zij samen op de voortgang van de werkzaamheden en bespreken ze de aanpak voor de volgende

periode (PDCA-werkwijze). Hierbij maken zij ook gebruik van de gemeten resultaten van leerlingen. Consistentie tussen de geformuleerde doelen in het schoolplan, teamplan en de individuele plannen van de teamleden, gericht op het verbeteren van leerlingresultaten, is volgens de middenmanagers uit het onderzoek dé cruciale factor voor de opbrengstgerichte school. Wat ook bleek, is de wens om meer gestructureerd te sturen op individueel niveau, waarbij de opbrengsten van de docent onderwerp van gesprek zijn in de gesprekscyclus. Om goed te kunnen sturen en beoordelen is dan wel nodig dat er op individueel niveau meetbare doelen zijn afgesproken en er ook op het niveau van de individuele docent planmatiger gewerkt wordt. In alle pilotscholen bleek dat de gesprekscyclus als HRM-instrument is ingeburgerd. Helaas maken middenmanagers in de praktijk nog weinig gebruik van dit instrument om sturing te geven aan een opbrengstgerichte cultuur in hun team. Wel worden ze zich meer bewust van de mogelijkheden en effectiviteit van dit instrument. De uitvoering van de gesprekscyclus wordt echter nog gehinderd door onduidelijkheid over wie welke gesprekken voert en dan vooral over het voeren van het beoordelingsgesprek.

5.3 Kwaliteiten en eigenaarschap

In het teamplan nemen teamleden doelen en acties op zich voor het nieuwe schooljaar. Deze acties zijn taken die de verschillende teamleden gaan uitvoeren. Om opbrengstgericht en succesvol te werken binnen een team dienen deze taken te passen bij de afzonderlijke teamleden. Dit verbindt rationele doelgerichtheid met de intrinsieke betrokkenheid van de teamleden. Het gaat dan om het matchen van een taak met de kwaliteiten van een teamlid (zie ook paragraaf 4.7.3). Deze afstemming is noodzakelijk voor het gevoelde eigenaarschap bij teamleden.

In het onderzoeksproject introduceerden wij de term 'kwaliteiten' (in plaats van competenties). Dit leverde bij de middenmanagers het commentaar op dat ze hierdoor meer een helikopterblik kregen, in plaats van een taakgericht plaatje: "Breed denken helpt!"

In de pilotscholen zien de middenmanagers het voeren van gesprekken in de gesprekscyclus als een belangrijke manier om inzicht te krijgen in de kwaliteiten van de teamleden. Affectieve betrokkenheid, aanhaken bij en (h)erkennen van individuele belangstelling zijn hierbij succesvolle koppelingen.

Een middenmanager:

"Het gesprek slaat de brug tussen opbrengsten en bijdragen."

Men dacht tot dusver in de eerste plaats concreet aan de individuen in het team (de ‘poppetjes’) en niet aan de kwaliteiten die nodig waren om de teamdoelen te realiseren. Het gevolg hiervan was dat steeds dezelfde mensen gevraagd werden voor bepaalde klussen. Terwijl het uit het oogpunt van bredere talentontwikkeling aan te raden is om klussen zodanig te verdelen, dat ook andere teamleden uitgedaagd worden.

Eigenaarschap kan op verschillende manieren verder worden vergroot. Het eigenaarschap bij de teamdoelen en taken wordt vergroot als de teamleden inbreng hebben gehad bij het opstellen van het teamplan (zie paragraaf 4.7.2). Door in kleine stappen (de menselijke maat) te werken aan taken, groeien teamleden toe naar de ontwikkeling die door het team is ingezet. Als zij daarnaast ook (deel)verantwoordelijkheid krijgen bij de uitvoering ervan wordt eigenaarschap extra gevoeld.

In paragraaf 4.7.2 hebben we al gezien dat een teamplan betekenis moet krijgen voor alle teamleden, ook zij die niet bij het opstellen ervan waren betrokken. Wat in de pilotscholen goed blijkt te werken, is om groepen docenten samen te stellen of spontaan te laten ontstaan voor de realisering van een actiepunten. De voortrekkers van de vakgroepen (expertdocenten) zitten er ook in. Dit bevordert de effectiviteit van een matrixorganisatie van teams en vakgroepen. Er waren ook goede ervaringen met de koppeling van ervaren en minder ervaren teamleden.

5.4 Typologie middenmanagers

De afgelopen drie jaar hebben we in dit onderzoek en in onze consultancypraktijk met veel teamleiders gewerkt. We zien grote onderlinge verschillen tussen teamleiders: dé middenmanager bestaat niet (De Jonge, 2011). Ook de wijze waarop teamleiders sturing geven aan het opbrengstgericht werken, verschilt. Elke poging om door middel van schematisering meer greep te krijgen op deze diversiteit, doet aan die variëteit niet helemaal recht. Toch willen we een poging wagen tot conceptualisering. Hierbij hanteren we twee variabelen die een grote rol blijken te spelen in dit onderzoek naar opbrengststuring:

1. De mate waarin de teamleider in staat is om vanuit een schoolbreed overzicht (helikopterblik) de speerpunten voor zijn team uit het schoolplan te halen en deze te vertalen naar de praktijk van het eigen team.
2. De mate waarin de teamleider zijn team betreft bij en verantwoordelijk maakt voor het opbrengstgericht werken.

In onderstaande typologie (figuur 5.1) onderscheiden we op basis van die twee variabelen vier typen teamleiders. In ons onderzoek kwamen we alle typen teamleiders tegen, maar de meeste teamleiders hebben de focus op het eigen team (categorie 1 en 2).

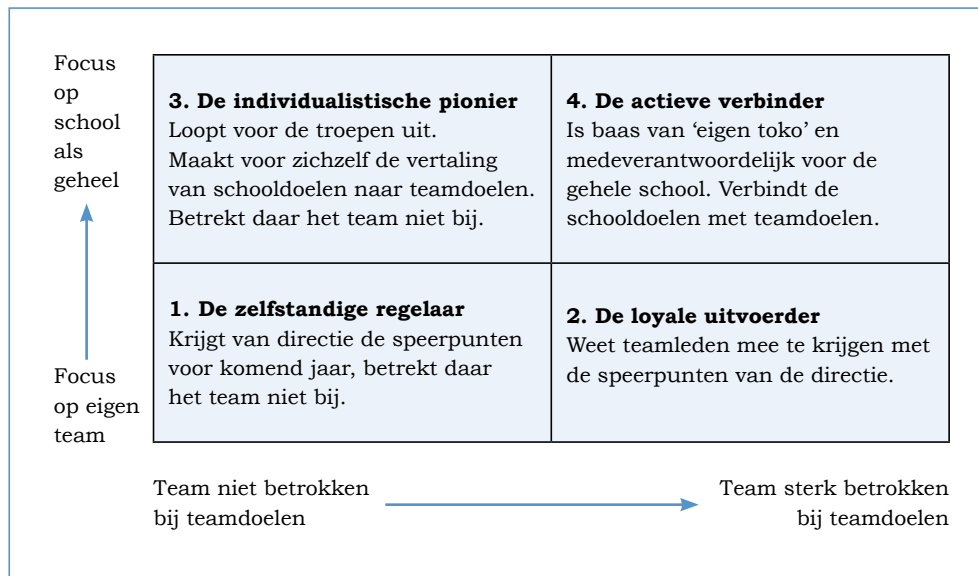


Fig. 5.1: De focus van teamleiders en het betrekken van teamleden

5.5 Samenvatting

Veel middenmanagers sturen vooral op het proces en niet op de resultaten. Ze kunnen de kunst van het sturing geven aan een opbrengstgerichte cultuur ook niet afkijken, want ook de schoolleider stuurt hier vaak niet direct op. Toch zijn er in de schoolcontext wel drie factoren die een positieve rol kunnen spelen bij het vergroten van de verantwoordelijkheid van middenmanagers voor opbrengststuring in het team: gezamenlijke doelgerichtheid, een actiegerichte aanpak en gebruik van opbrengstdata van de leerlingen. Waarbij dan nog wel aangetekend dient te worden dat middenmanagers niet altijd beschikken over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om te sturen op basis van data.

Een teamplan kan de middenmanager focus geven op de te behalen teamdoelen en speerpunten per schooljaar. Het geeft ook inzicht in de taken en werkzaamheden die met de afzonderlijke teamleden zijn afgesproken; individuele prestaties van docenten zijn nodig om gezamenlijk de teamdoelen te kunnen bereiken. Dat lukt beter als er een link is tussen het teamplan en persoonlijke (ontwikkelings)plannen. Ook is het belangrijk dat de taken passen bij de kwaliteiten van de teamleden.

Om goed te kunnen sturen, is het wel noodzakelijk dat er op individueel niveau meetbare doelen zijn afgesproken. In de praktijk blijkt dat er vaak geen koppeling is tussen de teamdoelen en de onderwerpen die in de gesprekscyclus met docenten worden besproken.

Teamleiders verschillen onderling sterk in de mate waarin ze erin slagen schooldoelen te vertalen in teamdoelen en teamleden te betrekken bij de uitgestippelde koers. Globaal gezien zijn er vier typen: de zelfstandige regelaar, de loyale uitvoerder, de individualistische pionier en de actieve verbinder. De meeste middenmanagers behoren tot de regelaars of uitvoerders: zij focussen vooral op hun eigen team en minder op de doelen van de school als geheel.

Conclusies en aanbevelingen

Via een verkennend en beschrijvend onderzoek, waarvan deze publicatie verslag doet, hebben we meer inzicht verkregen in de rol die middenmanagers spelen bij het realiseren van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken in het voortgezet onderwijs. Ook hebben we handvatten ontwikkeld, die middenmanagers behulpzaam kunnen zijn bij het opbrengstgericht aansturen van hun teamleden.

Gedurende de tweede helft van het onderzoekstraject hebben de pilotscholen hiermee geëxperimenteerd; hun ervaringen zijn verwerkt in deze publicatie. De doelstellingen van ons onderzoek zijn daarmee behaald.

In dit hoofdstuk zetten we, tot slot, de voornaamste conclusies, aanbevelingen en suggesties voor vervolgonderzoek nog op een rij.

6.1 Antwoord op de onderzoeksvragen

In de volgende subparagrafen zullen we de drie onderzoeksvragen (zie paragraaf 1.3) één voor één beantwoorden.

6.1.1 Opbrengstgericht werken hoort erbij

De eerste onderzoeksvraag luidde: voelt de middenmanager zich verantwoordelijk voor de opbrengsten in zijn team? Het antwoord is zonder meer: ja. Teamleiders voelen zich beslist verantwoordelijk voor de opbrengsten van hun team: “Dat hoort gewoon bij onze functie.” Dit gevoel van verantwoordelijkheid is opvallend groot en is één van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek (zie ook paragraaf 3.3). Hoewel niet elke teamleider staat te juichen, zien middenmanagers dat de ontwikkeling naar meer opbrengstgericht werken iets is waar zij in mee moeten en ook willen gaan. Het lijkt erop dat de middenmanagers die opvatting uitdragen naar hun team en dat zij erin slagen om hun teamleden van het belang van opbrengstgericht werken te overtuigen. Uit het onderzoek in 2011 onder de docenten van de pilotgroep kwam naar voren dat zij de (opbrengstgerichte) interventies van hun teamleiders ook waarnamen (zie bijlage 1).

6.1.2 Delen van het geheel beïnvloeden elkaar

Voelt de middenmanager zich verantwoordelijk voor de bijdrage van zijn team aan de opbrengstgerichtheid van de school als geheel? Dat was onze tweede onderzoeksvraag. Ook dit keer luidt het antwoord: ja. Als een team aan opbrengstgerichtheid werkt, werkt het (impliciet) ook aan opbrengstgerichtheid op schoolniveau. Het team is immers een onderdeel van de school en onlosmakelijk verbonden met de andere onderdelen. Een verandering in het ene deel, heeft automatisch gevolgen voor de andere delen. Zowel verticale afstemming (tussen directie/middenmanagement/werkvloer) als horizontale afstemming (tussen teams) binnen een school draagt bij aan de opbrengstgerichtheid van de school als geheel.

6.1.3 De wil is er, maar het schort in de uitvoering

De derde onderzoeksvraag was: hoe stuurt de middenmanager de teamleden aan bij het opbrengstgericht werken; in welke mate hij de teamleden ertoe aanzet om de resultaten van leerlingen te monitoren en te verbeteren? Het antwoord is hier wat complexer dan bij de vorige twee vragen. De manier waarop middenmanagers de verantwoordelijkheid voor de opbrengsten van hun team in de praktijk brengen, geeft veel handelingsverlegenheid weer. Men wil graag, maar weet niet hoe. Middenmanagers hebben het gevoel dat ze kennis over opbrengstgericht werken missen: kennis die noodzakelijk is om hun team opbrengstgericht te kunnen sturen. Kennis over dataverzameling en data-analyse is inderdaad van belang en soms ontbreekt die bij middenmanagers. Maar een grotere belemmering is, zo denken wij, dat veel middenmanagers sturen vanuit de managementwaarden van beheersing en controle. Deze waarden zijn voor het opbrengstgericht sturen te beperkt en te eenzijdig. Middenmanagers worden nog vaak geregeerd door de waan van de dag; ze zijn vooral druk met organisatorische brandjes blussen. Hierdoor is er onvoldoende tijd om proactief gedrag te laten zien als resultaten van leerlingen onder de norm zijn. Ook is men bang dat opbrengstgericht werken ten koste gaat van de menselijke maat en dat het welbevinden van docenten erdoor zal verminderen. Hierdoor is een bepaalde voorzichtigheid te bespeuren in het gedrag van middenmanagers bij het monitoren en bespreken van leerlingresultaten met docenten.

Scholen voor voortgezet onderwijs kennen nauwelijks 'outputgestuurde leiderschap', waarbij de (midden)manager inspirerend stuurt met het gedeelde doel voor ogen. Bij dit type leiderschap heeft de middenmanager een duidelijke visie op de toekomst. Hij vertaalt dit in overleg met zijn medewerkers in concrete doelstellingen. De middenmanager geeft hierbij geen oplossingen en instructies aan zijn team, maar kwaliteitscriteria. Hij maakt op basis hiervan afspraken met zijn docenten en ondersteunt hen bij de uitvoering. Hij heeft de vaardigheid ontwikkeld om scherp waar te nemen en kleine, maar betekenisvolle, veranderingen bij een kleine groep te zien en die te benoemen.

Verder is de afstemming tussen de diverse lagen in de school verre van optimaal.

Bovendien is de kwaliteitszorg, met als belangrijk onderdeel het planmatig werken, vaak niet goed op orde. Middenmanagers hebben daar last van als zij willen werken aan een opbrengstgerichte(re) cultuur.

Grote verschillen in sturingskracht

Het blijkt dat er ook grote verschillen bestaan in sturingskracht tussen verschillende middenmanagers. Hoewel meerdere typen van aansturen kunnen leiden tot het behalen van de teamdoelen, lijkt de sturingskracht van de zogenaamde 'actieve verbinder' (zie figuur 5.1), die vanuit de brede blik op het schoolbelang zijn team actief betreft bij het realiseren van de teamdoelen, het meest effectief voor het ontwikkelen van een professionele opbrengstgerichte schoolcultuur.

6.2 Aanbevelingen

Als scholen meer werk willen maken van hun opbrengstgerichtheid dienen ze op drie fronten tegelijkertijd aan de slag te gaan:

1. Versterken van outputgestuurd leiderschap

Middenmanagers vinden dat het tot hun taak behoort om hun team te sturen richting hogere opbrengsten. Maar ze weten in de praktijk niet goed hoe ze dit moeten aanpakken. Het is daarom essentieel dat de sturingsinterventies van schoolleiders versterkt worden richting outputgestuurd leiderschap. De op output gerichte middenmanager geeft geen oplossingen en instructies aan zijn team, maar kwaliteitscriteria. Op basis hiervan kan hij kwaliteitsafspraken maken met de teamleden. Hij schildert de stip aan de horizon, de teamleden stippelen de koers ernaartoe uit.

Verder is het ook belangrijk dat middenmanagers optimaal gebruik leren maken van hun sturingsmogelijkheden en zich niet alleen bemoeien met hun teamleden, maar ook met coördinatoren die een projectrol vervullen (bijvoorbeeld op het gebied van taal, rekenen, ICT, zorg).

2. Investeren in een cyclische manier van werken

Een school die meer opbrengstgericht wil gaan werken, dient haar kwaliteitszorg op orde te hebben. Planmatig werken is daarvan een belangrijk onderdeel. In dit onderzoek is de PDCA-cyclus gekozen om het planmatig werken van de pilotscholen te bestuderen. Scholen die werken met deze cyclus, moeten steeds kijken waar het niet goed gaat binnen de school en dan oplossingen verzinnen om te verbeteren. Ze bedenken schooldoelen, die door middenmanagers worden vertaald in teamdoelen (en worden vastgelegd in een teamplan). De actiepunten uit het teamplan worden uitgevoerd en de voortgang wordt gemonitord. Naar aanleiding van

geboekte resultaten worden gezamenlijke beslissingen genomen. Hierbij hoort ook dat de verantwoordelijken leren hoe ze SMART-doelstellingen kunnen formuleren. Het blijkt namelijk nog lastig om aan doelstellingen heldere en zo mogelijk meetbare ijkpunten te verbinden.

Kwaliteitszorg werkt op twee terreinen: als een 'controlerend' mechanisme en als samenbindende factor in een team, afdeling of school. Kwaliteitszorg waarborgt de samenhang, verhoogt de betrokkenheid, geeft duidelijkheid, biedt de mogelijkheid om met en van elkaar te leren en verhoogt en borgt de kwaliteit van het werk (Kamminga & van der Vloed, 2009).

Als de scholen de PDCA-cyclus eenmaal op orde hebben, zouden ze ook een tweede cyclus kunnen introduceren: de IMWR-cirkel (zie figuur 4.7). In deze cyclus is er meer aandacht voor de samenbindende, aspecten van leidinggeven. De nadruk ligt minder op beheersing en controle. Dat past goed bij een outputgerichte manier van leidinggeven.

3. Versterken van *alignment*

Het is cruciaal dat de diverse schakels (niveaus in de school) goed samenwerken. Het gaat hier om schoolinterne samenwerking, zodat opbrengstgericht werken schoolbreed kan worden ingevoerd. *Alignment* stelt organisaties door onderlinge coördinatie en afstemming in staat prestaties te verbeteren. Zowel de horizontale afstemming (tussen teams onderling) als de verticale afstemming (tussen directie, middenmanagement en werkvloer) is op veel scholen nog voor verbetering vatbaar. Een onderdeel hiervan is in schoolorganisaties de verticale afstemming tussen het schoolplan en het teamplan en de afstemming tussen de diverse teamplannen.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

Tijdens ons onderzoek kwam naar voren dat scholen die willen werken aan hogere opbrengsten gebaat zijn bij outputgerichte leiders. Tegelijkertijd bleek dat er nog weinig kennis van en inzicht in de vaardigheden en het gedrag bestaan die horen bij outputgestuurd leiderschap. Nader onderzoek is dus gewenst.

Verder bleek dat de gesprekscyclus nog nauwelijks wordt ingezet als instrument voor monitoring en sturing bij de uitvoering van het teamplan. De gesprekken die in het kader van deze cyclus met docenten worden gevoerd, werden nog niet ten volle benut om een verband te leggen met het teamplan. De koppeling van teamplan naar persoonlijk plan kwam in de pilotscholen nog bijna niet voor en is daardoor in de interventiebijeenkomsten onvoldoende verkend en uitgewerkt. Ook dit is dus een thema voor vervolgonderzoek.

In ons onderzoek hebben we vooral gekeken naar het functioneren van de PDCA-cyclus in scholen. Bij een eventueel vervolgonderzoek zou het ook interessant zijn om na te gaan in hoeverre de introductie van de IMWR-cirkel, naast de PDCA-cyclus, een bijdrage kan leveren aan het versterken van outputgericht leiderschap van het middenmanagement.

Bijlage 1: Interventies middenmanagers

Totaaloverzicht van 3 scholen oktober 2011

		Middenmanagers (n=29)			Docenten (n= 84)	
	Sturen op (activiteiten):	Doe ik WEL	Doe ik NIET	Top 3 in tijd van MM	Dit zie ik mijn TL WEL doen	Dit zie ik mijn TL NIET doen
1	Hij weet aan welke doelen ons team werkt	27	2	4	81	3
2	Op de agenda van het team-overleg staan meestal (onderdelen van) teamdoelen	25	4	1	54	30
3	Hij maakt de teamleden mede-eigenaar van de teamdoelen	27	2	14	68	16
4	Hij zorgt ervoor dat de teamdoelen vertaald worden naar concrete activiteiten	28	1	6	67	17
5	Hij laat ons team planmatig werken	18	11	1	49	35
6	Hij matcht de kwaliteiten van de teamleden met de taken binnen het team	26	3	6	65	19
7	Hij moedigt de teamleden aan om betere leerlingresultaten (cognitief, sociaal-emotionele ontwikkeling) te bereiken	27	2	7	71	13
8	Hij laat zich niet ontmoedigen als er weerstand is om de leerlingresultaten te verbeteren	26	3	1	64	20
9	Hij stelt samen met het team doelen vast over de resultaten (cognitief, sociaal-emotionele ontwikkeling) van leerlingen in ons team	21	8	5	58	26

		Middenmanagers (n=29)			Docenten (n= 84)	
	Sturen op (activiteiten):	Doe ik WEL	Doe ik NIET	Top 3 in tijd van MM	Dit zie ik mijn TL WEL doen	Dit zie ik mijn TL NIET doen
10	Hij is op de hoogte van de (tussen)resultaten van onze leerlingen	27	2	5	73	11
11	Hij analyseert zelf de resultaten van onze leerlingen	21	8		58	26
12	Hij evalueert samen met de teamleden de resultaten van onze leerlingen	29		10	75	9
13	Hij ondersteunt docenten (zo nodig) bij de uitvoering van de teamafspraken	28	1	4	73	11
14	Hij spreekt docenten aan op de uitvoering van teamafspraken	25	4	3	66	18
15	Hij kent de verschillen in de resultaten die de teamleden bereiken met de leerlingen	24	5		58	26
16	Hij is in gesprek met de docenten binnen het team over hun professionele ontwikkeling	26	3	5	59	25
17	Hij gaat regelmatig op lesbezoek	19	10		20	64
18	Hij bewaakt de rust voor het onderwijsproces in ons team	25	4	1	63	21
19	Hij vindt het belangrijk om veel contacten met leerlingen te hebben	26	3	4	73	11
20	Hij reflecteert regelmatig op het effect van zijn handelen	24	5	2	44	40
	Niet of te veel ingevuld			6 niet 2 anders		

Bijlage 2: Overzicht pilotscholen

Pilotscholen 2011-2012

- RSG Slingerbos-Levant (Harderwijk-Zeewolde)
- Pius X-college (Bladel)
- De Oude Maas (Spijkenisse)

Pilotscholen 2013

- Hilvertsheem-Beatrix (Bussum)
- SG Thamen (Uithoorn)
- SG Panta Rhei (Amstelveen)
- CSW Middelburg (Middelburg)
- KSE (Etten-Leur)
- Almere College (Dronten)
- Melanchthon MBS (Bleiswijk)
- Het Stedelijk (Zutphen)
- Teylingen College, sector KTS (Voorhout)
- Het Kwadrant (Weert)
- Tabor d'Ampte (Hoorn)

Literatuur

Beke-Huiskes, M. (2012). Morele motivatie blijkt een belangrijke sturende factor. Uitkomsten van een eerste verkenning naar opbrengstgericht werken en bestuurlijk handelen. Literatuurverkenning en veldraadpleging. *Basisschoolmanagement*, jaargang 26, nr. 4. Geraadpleegd in maart 2013, via www.onderwijsinontwikkeling.nl.

Brenninkmeijer, J. (2008). *Leidinggevend en verandering - Sturende opvattingen van leidinggevend*. Geraadpleegd in 2011 via:
<http://www.google.nl/search?hl=nl&q=leidinggevend+Joris+Brenninkmeijer&aq=f&aqi=&aql=&oq=> 4 februari 2011.

Brown, M., Rutherford, D., & Boyle, B. (2000). Leadership for School Improvement: The Role of the Head of Department in UK Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, No.2, pp. 237-258.

Bijsterveldt, M. van (2008). *Onderwijs met ambitie. Samenwerken aan kwaliteit in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Drunen, R. van, Odenthal, L., Verbiest, C., & Visser, M. (2011). *Opbrengstgerichtheid en de professionaliteit van de docent*. Amersfoort: CPS.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York and London: Teacher College Press.

Inspectie van het Onderwijs (2011a). *Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd via:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/Onderwijsverslag+2009+2010>.

Inspectie van het Onderwijs (2011b). *Opbrengsten - maak er werk van!* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd via:
[http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/ Actueel_publicaties/ 2011/Opbrengsten+-+maak+er+werk+van.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Opbrengsten+-+maak+er+werk+van.pdf).

INK-managementmodel (1992). Geraadpleegd op 21 augustus 2013, via:
<http://www.ink.nl/nl/p4bd81359b7061/pdca-imwr-fundamentele-kenmerken-en-dimensies.html>.

- Jonge, M. de (2011). *Opbrengstgericht werken ontrafeld. Een onderzoek naar opbrengstgericht werken door middenmanagers in het voortgezet onderwijs*. Afstudeerscriptie. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kamminga, E., & Vloed, F. van der (2009). *Verbindend veranderen in het onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Labovitz, G., & Rosansky, V. (1997). *The Power of Alignment: How Great Companies Stay Centered and Accomplish Extraordinary Things*. New York: John Wiley & Sons.
- Leask, M., & Terrell, I. (1997). *Development planning and school improvement for middle managers*. Londen: Kogan Page.
- Ledoux, G., Blok, H. & Boogaard, M., m.m.v. Krüger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Ministerie van OCW (2011). *Actieplan Basis voor Presteren: Naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onderwijsraad (2008). *Partners in onderwijsopbrengst*. Den Haag: Onderwijsraad. Geraadpleegd via: http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/266/documenten/partners_in_onderwijsopbrengst_copy1.pdf.
- Oomens, M., Aarsen, E. van, Eck, P. van, Kieft, M. (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- Potiek, S., & Veltkamp, C. (2011). *Invloed van rolopvattingen en overtuigingen op opbrengstgerichtheid van middenmanagers binnen het onderwijs*. Literatuurverkenning. Amersfoort: CPS.
- Rooij, J.P.G. de, & Vink, C.R. (2009). *Commitment van middenmanagers*. Onderzoek onder middenmanagers in het vo en mbo. Tilburg: IVA.
- Vandendriessche, F., & Clement, J. (2006). *Leidinggeven zonder bevelen*. Schiedam: Scriptum.
- Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken: analyse in opdracht van de kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wit, B. de (2009). *Vervreemd of gewoon verschillend? De gevolgen van onderwijs-hervormingen voor loyaliteiten van schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. *Beleid en Maatschappij*, 4, pp. 239-250.

Hoe kunnen scholen systematisch werken aan het verbeteren van hun onderwijsopbrengsten? Met een gecoördineerde aanpak door alle lagen van de school, krijgt de onderwijskwaliteit een impuls en verbeteren de prestaties van leerlingen.

Het invoeren van opbrengstgericht werken vraagt om een gezamenlijke inspanning van bestuur, management en docenten. De middenmanager speelt hierin een belangrijke rol; hij vervult een brugfunctie tussen de strategische plannen van de top en de dagelijkse realiteit op de werkvloer. De middenmanager kan een succesvolle verandering mogelijk maken binnen een afdeling en zo bijdragen aan de verbetering van de hele school. In de praktijk echter, blijkt dat middenmanagers hun team niet planmatig en cyclisch sturen en dat docenten zich geen eigenaar voelen van de teamdoelen. Er is ook onvoldoende koppeling tussen de teamdoelen en de onderwerpen die in de gesprekscyclus met de docenten worden besproken.

Deze uitgave geeft inzicht in de rol van middenmanager bij het realiseren van een opbrengstgerichte cultuur en een opbrengstgerichte manier van werken in het voortgezet onderwijs. Ook biedt de publicatie handvatten voor het opbrengstgericht sturen van het team.

CPS Blijvend resultaat

We adviseren, trainen, organiseren conferenties, publiceren en doen onderzoek.

Zo stimuleren we scholen om hun ambities te realiseren. Met blijvend resultaat.