

# **De Kracht van Professionele Ontwikkeling**

Teamleiderschap in het Voortgezet Onderwijs

Student: L. de Kruijk (S4476956)

Begeleider: dr. N. (Nienke) Renting

2e beoordelaar: dr. M.N. (Mayra) Mascareño Lara

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen (PABA6002)

2 juni 2023

## Abstract

Research shows that middle managers generally used to be teachers and some of them did not follow any additional professional development activities, even though the responsibilities are different. Therefore, this study examines how middle managers experience their professional development to contribute to effective team leadership using the following research question: *'How do middle managers in secondary education experience that professional development can contribute to effective team leadership?'*

In this qualitative research, eight middle managers participated in individual semi-standardized interviews, which were recorded and transcribed. The transcripts were coded using the Constant Comparative Method.

The participants indicated that they attempt professional development activities both through their school and on their own initiative. They also mentioned they had learned competences that they considered fitting for an effective middle manager during these development activities. The courses offered by the schools were perceived by some as not being profound enough. Additionally, most participants wanted to participate in more professional development activities but lacked the time due to their demanding jobs.

In conclusion, middle managers in this research perceive continuous professional development as important to perform their tasks. The schools are sufficiently involved with this development, but some perceive there is room for improvement, partly due to lack of time for professional development activities.

It should be noted that these findings are not generalizable. Therefore, it is recommended to conduct a larger-scale follow-up study to further explore the role of lack of time in following professional development activities and the schools involvement.

## Inleiding

Binnen het voortgezet onderwijs presenteren zich talloze functies die invloed hebben op de kwaliteit van onderwijs. Zo hebben leerkrachten, onderwijsondersteuners en bestuur hier allen een aandeel in. Hoe deze functies ingedeeld zijn kan per onderwijsinstelling verschillen (Daniëls et al., 2019; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020; Van Agten et al., 1997). Volgens Van Agten et al. (1997) hebben er door de jaren heen ook binnen het schoolleiderschap een aantal veranderingen plaatsgevonden. Rond 1990 begonnen veel scholen in het voortgezet onderwijs te werken met een laag tussen de schooldirecteur en het primaire proces, namelijk het middenmanagement (Van Agten et al., 1997). Hedendaags vervullen teamleiders de taken binnen dit middenmanagement (VO-raad et al., 2017). Hierbij dient in aanmerking genomen te worden dat iedere onderwijsinstelling ook hier een eigen invulling aan kan geven.

Een teamleider houdt zich onder andere bezig met het ontwikkelen van een goede leeromgeving en vertaalt de onderwijsvisie naar concrete plannen op de werkvloer. Hierbij heeft de teamleider een leidinggevende functie voor meerdere docenten en meestal voor onderwijsondersteunend personeel (Ministerie van Algemene Zaken, 2022; SRVO, 2021).

Uit meerdere onderzoeken komt naar voren dat teamleiders een essentiële bijdrage lijken te leveren aan de kwaliteit van onderwijs (Anderson & Olivier, 2022; Daniëls et al., 2019; Hitt & Tucker, 2016; Howard & Knight, 2022; Louws et al., 2020). Daniëls et al. (2019) heeft onderzocht welke kenmerken en eigenschappen invloed hebben op effectief leiderschap en hoe men dit in een educatieve context kan ontwikkelen. Hierin lijken vooral de focus op het curriculum, communicatieve vaardigheden, het vormen van een veilig klimaat, het vertalen van de schoolvisie en samenwerken essentiële vaardigheden voor effectief teamleiderschap (Covey, 2010; Daniëls et al., 2019).

Veel teamleiders hebben eerder een functie als leerkracht vervuld. Het onderzoek van Timperley et al. (2008) benadrukt dat de focus van leerkrachten vooral hoort te liggen op leerling

prestaties, het gebruik van geschikt lesmateriaal en het toepassen van eigen kennis. Dit zou het meest bevorderend zijn voor de kwaliteit van onderwijs (Timperley et al., 2018).

Deze onderzoeken laten een duidelijk verschil zien tussen de focus van teamleiders en die van docenten. Echter, veel teamleiders zijn doorgestroomd vanuit een functie als leerkracht en sommigen hebben op voorhand geen aanvullende professionaliseringsactiviteiten gevolgd voor hun bijkomende verantwoordelijkheden (Daniëls et al., 2019). Daarbij wijst de Schoolleidersagenda (2017) er op dat teamleiders aangeven te weinig tijd te hebben om te werken aan professionele ontwikkeling. Dit maakt het relevant om te onderzoeken of en hoe de professionele ontwikkeling van teamleiders invloed heeft op het uitvoeren van hun taken en verantwoordelijkheden.

Professionele ontwikkeling omvat alle ervaringen die men doormaakt die bijdragen aan een professionele groei (Daniëls et al., 2019; SRVO, 2021). De professionele ontwikkeling van teamleiders wordt gestimuleerd door twee manieren van ontwikkeling, namelijk formele en informele ontwikkeling. Formele ontwikkeling omvat alle professionaliseringsactiviteiten die bewust zijn gevolgd, zoals cursussen, trainingen of opleidingen. Informele ontwikkeling kan zowel incidentele als intentionele drijfveren hebben. Bij intentionele, informele ontwikkeling gaat het om bewuste reflecties van zowel zichzelf als anderen, terwijl het bij incidentele, informele ontwikkeling gaat om ervaringen in de praktijk, die kunnen leiden tot het ontwikkelen van competenties (Daniëls et al., 2019).

De professionele ontwikkeling van teamleiders en de bijdrage hiervan op effectief teamleiderschap is nog beperkt onderzocht (Anderson & Olivier, 2022; Daniëls et al., 2019; Howard & Knight, 2022). Zo geeft het onderzoek van Daniëls et al. (2019) aan dat er nog weinig onderzoek is gedaan naar de twee manieren van professionele ontwikkeling, met name de informele ontwikkeling. Tevens stelt het onderzoek van Howard & Knight (2022) dat het belangrijk is het effect van leiderschapservaring op de academische prestaties van leerlingen verder te onderzoeken. Er wordt aangegeven dat het afnemen van kwalitatieve interviews bij teamleiders een beter beeld

zou kunnen schetsen van de rol die hun professionaliseringsactiviteiten en ervaring in de praktijk speelt binnen teamleiderschap.

De doelstelling van dit onderzoek is dan ook inzicht te krijgen in de rol van professionele ontwikkeling binnen teamleiderschap aan de hand van formele en informele ontwikkelingsvormen.

Hieruit luidt de volgende onderzoeksvraag: *‘Hoe ervaren teamleiders op het voortgezet onderwijs dat de professionele ontwikkeling kan bijdragen aan effectief teamleiderschap?’*

## **Methode**

### **Design**

Kwalitatief onderzoek lijkt het meest geschikt om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag, aangezien deze is opgesteld vanuit de intentie inzicht te krijgen in de ervaringen van teamleiders (Flick, 2018; Hsieh & Shannon, 2005). Drie duo's hebben in totaal acht semi-gestructureerde interviews afgenomen bij teamleiders van het voortgezet onderwijs.

### **Steekproef**

Voor het onderzoek is uitgereikt naar mensen die actief zijn als teamleider op een voortgezet onderwijs in Nederland. Om de doelgroep te specificeren en hiermee de betrouwbaarheid te vergroten zijn alleen teamleiders benaderd die leiding geven aan een aantal docenten, maar zelf ook nog aansturing krijgen van een leidinggevende op de locatie waar diegene werkzaam is.

De steekproef van dit onderzoek bestond uit acht participanten. In eerste instantie leken vijftien participanten in de steekproef wenselijk, maar dit bleek niet haalbaar wegens verschillende factoren. De participanten werden geworven door via mail- of persoonlijk contact uit te reiken naar scholen voor voortgezet onderwijs die zich in de buurt van Groningen bevinden. Hierbij is gebruikgemaakt van Google om scholen voor voortgezet onderwijs te zoeken en deze te benaderen

via de contactgegevens op de websites. Daarnaast zijn scholen benaderd die reeds bekend zijn bij de onderzoekers, omdat ze hier werkzaam zijn of hier zelf als leerling onderwijs hebben genoten.

De acht participanten zijn vier volwassen vrouwen en vier volwassen mannen. Vier van de participanten zijn werkzaam binnen dezelfde school. Het geslacht, de gevolgde vooropleiding en de ervaring als teamleider op het voortgezet onderwijs zijn uitgewerkt in Tabel 1. Wegens anonimiteit en mogelijke herleiding naar de participanten zijn verdere gegevens niet vermeld.

### **Concepten en instrumenten**

Voor deze semi-gestructureerde interviews is een interviewleidraad gebruikt die vooraf is opgesteld door de zes onderzoekers (zie Bijlage 1). Dit leidraad is, samen met de onderzoeksvorstellen, opgesteld volgens de richtlijnen van de ethische commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Zowel het interviewleiddraad als de onderzoeksvorstellen zijn geregistreerd bij de ethische commissie.

Doordat er een semi-gestructureerd interview is afgenomen, zijn de verscheidene onderwerpen aan bod gekomen die bruikbaar zijn voor de huidige onderzoeken, maar was er ook ruimte om dieper in te gaan op de ervaringen en gegeven voorbeelden van de respondenten (Flick, 2018).

Verder heeft iedere student bijgedragen aan het leidraad en vragen toegevoegd die zinvol zijn voor eigen onderzoek, waardoor alle zes verschillende onderwerpen van de studenten aan bod komen. De studenten hebben ieder drie tot negen vragen bedacht die nuttig waren voor het eigen onderwerp. Vervolgens is hierop gereflecteerd met de begeleider, waarna veel theorie uit het leidraad is gehaald en de vragen meer open zijn geformuleerd. Zo werd bij vraag 9 (zie Bijlage 1) op voorhand uitgelegd wat incidenteel, informeel leren was en vervolgens of hier sprake van was bij de respondent. Om de respondent meer vanuit eigen beleving en ervaring te laten spreken, is deze

theorie weggehaald en is openlijk gevraagd naar een voorbeeld van iets dat de respondent heeft geleerd in de praktijk.

Ook is er na de eerste twee interviews een laatste aanpassing gedaan aan het interviewleidraad. In eerste instantie was vraag 6 (zie Bijlage 1) de vraag of de respondent zichzelf een goede teamleider vindt. Dit is aangepast door bij vraag 6 eerst te vragen welke competenties er volgens de respondent horen bij goed teamleiderschap en indien nodig de vraag te stellen of de participant zichzelf een goede teamleider vindt, aangezien de vraag wisselend werd ontvangen.

## **Procedure**

In totaal zijn er 51 teamleiders benaderd via mail-, telefonisch of persoonlijk contact met de vraag of ze interesse hadden om mee te werken aan een interview. Elke benaderde participant is op de hoogte gesteld van het doel van het onderzoek, de duur van het interview en de vraag of deze persoon mee wil werken aan dit onderzoek. Ook is het bestand 'Informatie over het onderzoek' als bijlage gemaïld naar de participanten, waarin meer informatie wordt gegeven betreffende het onderzoek en duidelijk wordt gemaakt hoe er met de gegevens en privacy wordt omgegaan. Hierbij hebben elf teamleiders aangegeven dat ze hieraan mee wilden werken. Twee teamleiders hebben de afspraak afgezegd en één teamleider was niet op tijd beschikbaar. Derhalve zijn er acht participanten geworven.

De rol van teamleiders in het voortgezet onderwijs is onderzocht door tussen 17 maart en 15 mei acht participanten te interviewen door drie duo's. Alle interviews zijn afgenomen op de school waar de teamleider werkzaam is en duurden gemiddeld een uur. Hierbij waren in alle gevallen de teamleider en twee interviewers aanwezig. Alle participanten hebben de 'Geïnformeerde toestemming' ondertekend, waarin de rechten van de participant nogmaals staan uitgelegd. Hierin is eveneens toestemming gegeven voor het gebruiken van de data van het interview. De participanten hebben ook een kopie ontvangen van hun eigen ondertekende toestemming.

De interviews zijn opgenomen en via deze spraakopnamen woordelijk getranscribeerd. Op voorhand is toestemming gevraagd aan de respondenten voor het opnemen van het interview. Ook is er schriftelijke toestemming gegeven voor het gebruiken van de data van het interview.

De interviews zijn geanalyseerd door de studenten die de interviews hebben afgenomen en hun begeleider. Er zijn geen namen gevraagd tijdens het interview. Waar wel namen zijn genoemd tijdens het interview, zijn deze er uitgehaald tijdens het transcriberen van de interviews, om zo de anonimiteit van de participanten te waarborgen (Flick, 2018). De transcripten zijn gedeeld in een omgeving waar alleen de studenten en begeleider toegang tot hebben. De data is opgeslagen op een beveiligde schijf van de Rijksuniversiteit Groningen.

### **Data-analyse**

De transcripten zijn in een gedeelde omgeving gezet, zodat de zes studenten toegang hadden tot alle acht documenten. De transcripten zijn vervolgens gecodeerd in Atlasti aan de hand van de Constant Comparative Method (Boeije, 2002). De transcripten zijn van tevoren goed doorgelezen, waardoor de inhoud bekend was. Hierna is eerst inductief gecodeerd aan de hand van één transcript. Vervolgens is hier een codeboom uit opgesteld en deze is meegenomen naar het volgende transcript, waar deze codeboom is toegepast en bijgesteld. Deze aanpassingen zijn weer gebruikt bij het eerste transcript en de volgende transcripten (Boeije, 2002). Op deze manier is het proces doorlopen totdat alle transcripten waren gecodeerd aan de hand van de definitieve codeboom (zie Bijlage 2). Het coderen is gedaan door de auteur van dit onderzoek.

Tijdens het coderen van de transcripten zijn er in totaal 378 fragmenten geselecteerd. Deze fragmenten zijn verdeeld onder 20 subcodes, die onder zeven hoofdcodes vallen (zie Bijlage 2). In de bijlage zijn voorbeeldzinnen toegevoegd ter illustratie van de inhoud van de codes. Alle codes zijn geanalyseerd, maar niet alle codes zijn gebruikt in de resultaten, aangezien deze later irrelevant leken voor de onderzoeksvraag. Ook is 'Formele ontwikkeling' deels samen met 'Schoolloopbaan'



geanalyseerd, aangezien dit beiden gaat om gevolgde scholing, maar ‘Formele ontwikkeling’ dit aanvult met vergaarde kennis en vaardigheden vanuit deze scholing.

Voor het schrijven van een effectieve, kwalitatieve resultaten sectie is het onderzoek van Cristancho et al. (2021) gebruikt.

## **Resultaten**

Er zijn acht teamleiders van scholen voor voortgezet onderwijs geïnterviewd om een antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvraag: *‘Hoe ervaren teamleiders op het voortgezet onderwijs dat de professionele ontwikkeling kan bijdragen aan effectief teamleiderschap?’*

Het door de respondenten genoemde belang van ontwikkeling schijnt licht op het verschil tussen het effect van formele en informele ontwikkeling, maar ook op het verschil in stimulering tot het volgen van formele ontwikkeling vanuit de school waar de teamleider werkzaam is en vanuit eigen initiatief.

Uit de interviews blijkt een groot verschil in de jaren ervaring die de respondenten hebben als teamleider op het voortgezet onderwijs (zie Tabel 1). Alle respondenten zijn eerder werkzaam geweest als docent in het voortgezet onderwijs of in het middelbaar basis onderwijs en zijn ‘[doorgegroeid] naar een teamleider rol’ (R2). Ze gaven niet aan dat lesgeven nog tot één van de huidige taken behoorde.

**Tabel 1***Demografische kenmerken van de respondenten*

Respondent	Geslacht	Vooropleiding	Jaren ervaring als teamleider op het voortgezet onderwijs
R1	M	Lerarenopleiding Basisonderwijs	4,5 jaar
R2	V	Management, Cultuur en Verandering	2 jaar
R3	M	Lerarenopleiding Voortgezet Onderwijs	5 jaar
R4	M	Pedagogische Academie	15 jaar
R5	M	ALO	10 jaar
R6	V	Lerarenopleiding Voortgezet Onderwijs	4 jaar
R7	V	ALO	<1 jaar
R8	V	Lerarenopleiding Voortgezet Onderwijs/ MBO	<1 jaar

**Formele ontwikkeling***Voor de functie*

Wat betreft de vooropleidingen heeft het overgrote deel van teamleiders een lerarenopleiding gevolgd. Over het algemeen werd verteld dat deze opleiding ze op professioneel vlak weinig of niet heeft voorbereid op hun huidige functie: ‘Dat heeft mij niet voorbereid op een leidinggevende functie, . . . eigenlijk totaal niet’ (R4). De respondent die de studie Management, Cultuur en Verandering heeft gevolgd, die ‘heel erg [gaat] over verandermanagement’ (R2), vertelde dat deze opleiding ‘goed van pas’ (R2) is gekomen ter voorbereiding op de huidige functie als teamleider. Deze zou vooral veel bijgebracht hebben over werken met een visie die aansluit bij een organisatie:

Ik ben veel meer vanuit visie en missie gaan kijken, van waar we zijn, wat we belangrijk vinden, wat is de reden van ons bestaan . . . , ook op basis daarvan te kijken . . . welke cultuur en welk gedrag past daarbij en daar dan ook op te sturen. (R2)

Verder zijn er enkele professionaliseringsactiviteiten gevolgd die betrekking hadden op leiderschap. Ook deze werden gevolgd voordat de respondenten startte als teamleider. Zo werd de opleiding Startbekwaam Schoolleider ervaren als een goede voorbereiding op zowel de theorie als de praktijk van het leiderschapsaspect van de functie:

De theorie die ik daarin behandeld heb en het praktische wat ik heb weten toe te passen en dergelijke gaat over veranderkunde en persoonlijk leiderschap . . . , maar ook over verschillende leiderschapsstijlen . . . , dat heeft mij zeker voorbereid op wat ik nu doe. (R7)

Daarbij gaf één respondent aan een ‘ontwikkelassessment’ (R8) te hebben gehad, waarin werd besproken waar de teamleider zich in wilde ontwikkelen. Dit zat gekoppeld aan de vacature van teamleider. Hier kwam uit dat vooral leiderschap nog een ontwikkelingspotentieel had: ‘Ik ga nu wat leergangen doen ten behoeve van leiderschapsstijlen, leiderschap’ (R8).

### ***Tijdens de functie***

Tijdens de huidige functies hebben de respondenten ook een aantal professionaliseringsactiviteiten ondernomen. Hierbij werd een verschil benadrukt in of de respondent de activiteit ‘binnen het schoolverband aangeboden kreeg’ (R4) of op eigen initiatief heeft gevolgd. De door de respondenten genoemde ‘coachingtrajecten’ (R1) werden vanuit de scholen geopperd waar de teamleiders werkzaam zijn. Deze zouden geholpen hebben bij de verduidelijking van de rol die je hebt als teamleider: ‘Dat je [je] heel erg bewust bent van . . . welke

rol [je hebt]' (R1). Een aantal andere respondenten deelden deze mening: 'Ik heb de coach-opleiding gevolgd. Dat vind ik eigenlijk ook wel heel erg zinvol voor mijn rol als teamleider' (R2).

Verder werd ook aangegeven dat er interne scholing wordt gegeven over specifieke onderwerpen, 'bijvoorbeeld een route die je hebt als een collega langdurig ziek is' (R7). Daarentegen kwam ook naar voren dat het merendeel de cursussen vanuit de werkplek toch 'wat laagdrempeliger' (R3) vond en op eigen initiatief nog andere professionaliseringsactiviteiten heeft ondernomen. Hierbij werd wel aangegeven dat de professionaliseringsactiviteiten die op eigen initiatief worden ondernomen deels of volledig door de school bekostigd kunnen worden vanuit een 'scholingsbudget' (R3).

Ook de ontwikkeling binnen vaardigheden behorend bij Human Resource Management, werden gemist binnen de activiteiten die werden aangeboden vanuit het schoolverband: 'Wat ik een grote leegte vond binnen die opleidingen vond ik een beetje op het HRM-gebeuren, met name op het personele recht. Dat was lastig' (R4).

De meeste respondenten hadden op eigen initiatief ook andere cursussen of opleidingen gevolgd. Om meer kennis te vergaren over leiderschap zijn er verschillende professionaliseringsactiviteiten gekozen. De master Leiderschap heeft volgens de respondent veel bijgedragen aan kennis over leiderschapsstijlen, zoals 'horizontaal leiderschap' (R3), waarbij is bijgebracht samen te werken met het team en 'faciliterend' (R3) te zijn. De opleiding Secure Base Teamcoachen heeft 'geholpen in het proces van . . . vertrouwen, de veiligheid bieden, hoe kan . . . een team zich veilig voelen bij je' (R2). Daarnaast hebben twee respondenten de master Special Educational Needs gevolgd, die ook twee modules bevatte over 'leiding geven in een team' (R3). Tenslotte benoemde een respondent de master Educational Management. Volgens de respondent werd hier duidelijkheid gegeven aan de rol van een schoolleider en kennis geboden over leiderschap: 'Voor schoolleiderschap hoef je geen opleiding te doen, maar ik vind dat wel, dus doe ik nog de

master Educational Management, omdat dat . . . wat meer richting geeft en meer inhoud geeft aan het schoolleiderschap' (R5).

Ook zijn er op eigen initiatief een aantal professionaliseringsactiviteiten gevolgd die zorgen voor kennis over specifieke taken van de respondent of de specifieke visie van de onderwijsinstelling. Een respondent die verantwoordelijk is voor de huisvesting van de school, heeft inmiddels een voorlichting bijgewoond van een master Facility Management and Real Estate, aangezien de respondent in de praktijk merkte daar nog niet genoeg over te weten: 'Hierbij merk ik dat ik nu echt kennis tekort kom, waarvan ik denk daar wil ik ook nog wat van weten' (R3). Een andere respondent vond het belangrijk meer te weten te komen over 'christelijk sociaal denken en doen' (R2), wat aansluit bij de identiteit van de school, en heeft besloten hier een masterclass in te volgen.

### ***Aanbevolen professionaliseringsactiviteiten***

De door de respondenten aangeraden professionaliseringsactiviteiten kwamen redelijk overeen. De coachingstrajecten die vanuit de school werden aangeboden, werden ervaren als 'erg zinvol' (R2), maar extra professionaliseringsactiviteiten werden hierbij aangeraden, aangezien deze trajecten als 'wat laagdrempeliger dan [bijvoorbeeld] een . . . master van twee of drie jaar' (R3) werden ervaren. Ook de cursus Middenmanagement, die zowel op aanraden van de school als op eigen initiatief werd genoten, '[had] intensiever . . . gekund' (R4). De meeste respondenten adviseerden vooral scholing in leiderschap en leiderschapsstijlen, aangezien dit invloed zou hebben op de effectiviteit van de teamleiders in de praktijk:

Dat merk je ook in een school als er een aantal collega's zijn die . . . een vervolgopleiding gedaan hebben, geschoold zijn [of] zich ontwikkeld hebben in . . . professioneel leiderschap, dan merk je ook in de school dat het dan makkelijker gaat. (R5)

Één respondent adviseerde ook een cursus HRM, aangezien dit werd gemist in de cursus die werd aangeboden vanuit de school, ‘met name op het personele recht’ (R4) lag de nadruk niet genoeg, terwijl dit wel kennis vereiste in de praktijk.

Alle teamleiders benadrukken het belang van professionele ontwikkeling of ‘deskundigheidsbevordering’ (R6) en vonden het belangrijk dat teamleiders zich ‘daar meer in scholen’ (R3). Alle teamleiders gaven aan doorgroeid te zijn vanuit hun rol als leerkracht, waarmee werd aangegeven dat dit het nog belangrijker maakt extra professionaliseringsactiviteiten te volgen voor een functie als teamleider op het voortgezet onderwijs: ‘Ik vind het belangrijk dat [een] . . . teamleider daar ook . . . geschoold in is of geschoold [in] gaat worden, want leidinggeven vind ik echt een ander vak dan docent zijn’ (R2).

Anderzijds werd benadrukt dat respondenten zich ‘graag meer in bepaalde dingen willen verdiepen’ (R1), maar dat tijdgebrek een grote factor is die het lastig maakt tijd te nemen voor professionaliseringsactiviteiten: ‘Er is genoeg aanbod, maar dan is het soms ook weer dat iets wel heel leuk is, maar . . . dat [het] qua tijd niet uitkomt’ (R6).

Om deze reden was één van de respondenten van mening dat de school hier nog meer in betrokken kan zijn, bijvoorbeeld door een startende teamleider een aantal uur in de week te geven ‘voor scholing, voor ontwikkeling’ (R5): ‘Je zou kunnen zeggen . . . je [werkt] als startende schoolleider vijf dagen, maar je krijgt vier dagen je baan en daarnaast heb je nog een dag scholing voor ontwikkeling . . . bij wijze van spreke’ (R5).

## **Informele ontwikkeling**

### *Voor de functie*

Een aantal respondenten gaven aan ervaringen van hun vorige functie meegenomen te hebben. Zo heeft een respondent zelf als docent verschillende directeuren gehad, waarbij de

respondent zelf een mening heeft gevormd over de aanpak van deze directeuren: ‘Iemand waarvan je denkt . . . dat zou ik niet zo doen of . . . dat vind ik toch wel heel mooi, dus daar neem je veel uit mee’ (R7).

Er werd door enkele respondenten ook vermeld dat leiderschapsvaardigheden in enige mate werden verkregen vanuit een vorige functie. Zo werd verteld dat men als docent zijnde ‘ook leiding [geeft] aan een groep . . . leerlingen’ (R8). Volgens deze respondent heeft dat ‘wel bijgedragen’ (R8) aan het leiding geven aan een groep docenten.

### ***Tijdens de functie***

Naast ervaringen uit hun vorige functie als leerkracht, gaven de respondenten aan zich ook te hebben ontwikkeld door praktijkervaringen op te doen tijdens de huidige functie. Alle respondenten gaven aan te leren in de praktijk: ‘Elke dag leer ik weer’ (R2). De door de respondenten genoemde ervaringen duiden op specifieke situaties, maar ook competenties die door de jaren heen zijn geleerd door hier in de praktijk mee bezig te zijn.

Communicatie is een van de genoemde competenties die ontwikkeld zou zijn in de praktijk. Meerdere onderdelen van communicatie werden genoemd. Een collega de ‘ruimte geven om een gesprek te hebben’ (R8) levert volgens de respondenten belangrijke gesprekken op. Ook werd over het algemeen aangegeven dat ‘duidelijk, open en eerlijk’ (R4) zijn naar een collega zorgt voor een sterkere band. Een voorbeeld hiervan ging om een collega die ‘zorg in het functioneren’ (R4) liet zien, waarbij de respondent dit probleem met een optimistische toon probeerde aan te kaarten. Nadat deze collega liet blijken niet in de gaten te hebben wat er werd bedoeld, werd helder dat de respondent niet duidelijk genoeg had gecommuniceerd over de situatie. Door deze gebeurtenis heeft de respondent geleerd open te communiceren en hiermee duidelijkheid te geven aan het team. Niet alleen zorgde deze open communicatie voor een betere relatie, ook verbeterde hiermee de ontwikkeling van de collega: ‘Dan zijn we duidelijk, open en eerlijk naar elkaar toe. En dat

gebeurde. En toen kregen we ook een veel betere relatie, maar ik zag deze collega ook opbouwend bezig zijn' (R4).

Daarbij werd communicatie via mailcontact genoemd als leerproces. De respondent vertelde dat dit in het begin niet altijd overkwam zoals werd bedoeld. Ook gaven een aantal respondenten aan dat het hebben van slecht-nieuws gesprekken ervoor heeft gezorgd dat de respondenten hier vaardiger in werden, waardoor deze conversaties beter verliepen.

Hoe deze communicatieve vaardigheden zijn verbeterd in de praktijk, gebeurde volgens de respondenten vaak door oefening en door in gesprek te gaan met teamleden, collega's of andere teamleiders: 'Ik heb van mijn collega wel veel geleerd op het gebied van gespreksvoering' (R7).

Naast communicatievaardigheden zijn er ook andere competenties geleerd uit de praktijk. Twee respondenten gaven aan dat ze geleerd hebben 'dat emoties de feiten vertroebelen' (R2). Door specifieke situaties hebben ze geleerd 'bij feiten [te] blijven' (R1) en objectief te kijken naar 'wat . . . professioneel gedrag is' (R2) van zichzelf of anderen. Ook gaven meerdere respondenten aan dat ze bij de start van hun functie veel wilden oppakken, maar dit gaandeweg te druk werd. Hieruit werd geleerd 'grenzen aan te geven' (R6). Twee respondenten merkte hierbij op dat sommige situaties vanzelf werden opgelost als ze dit even lieten rusten:

Als er iets op mijn pad kwam, dan wilde ik het direct oplossen. Ik weet nu al dat dat eigenlijk niet nodig is . . . . Sommige zaken schuif ik expres vooruit, omdat ik weet dat dat misschien . . . wel beter is, omdat ik zo . . . mezelf, maar ook de situatie tijd geef. (R1)

Daarbij zijn er praktijkervaringen genoemd waarbij kennis opgedaan werd door in gesprek te gaan met andere teamleiders, ofwel 'intercollegiale overleggen' (R5). Hierbij hebben een aantal respondenten aangegeven veel gebruik te maken van hun eigen netwerk door 'met mensen te praten' (R8) of 'kunst af te kijken bij anderen' (R7). Ook werd verteld dat er 'twee, drie keer per



jaar een bijeenkomst [is] met zoveel mogelijk teamleiders bovenbouw en onderbouw vanuit de regio' (R5). Er wordt hierbij veel gevraagd om inspiratie en ervaringen of adviezen van anderen in de hoop op 'nieuwe inzichten' (R7). Samenwerking werd dan ook gezien als belangrijk voor het opdoen van nieuwe kennis: 'Er [zijn] genoeg mensen om mij heen . . . die ook fantastische ideeën hebben' (R5).

Bij twee respondenten kwam naar voren dat er een evaluatie werd gedaan met medewerkers 'om te kijken hoe [het] gaat' (R2). Ook werd er besproken waar de respondenten mee bezig zijn en ze nog tegen bepaalde zaken aanliepen. Over het algemeen vonden deze respondenten het erg helpend om 'feedback terug [te krijgen] van teamleden' (R3), zodat de respondenten hiermee aan de slag konden. Zo heeft een respondent soms 'de neiging om zelf dingen snel op te pakken en . . . [een] eigen koers te gaan varen' (R2) en werd gemeld door het team dat de respondent 'af en toe . . . wat zichtbaarder [mag] zijn in de school' (R2). Dit werd ervaren als 'mooie feedback' (R2). Ook de positieve punten zou het gevoel geven dat de teamleider 'op de goede plek zit' (R3).

### ***Aanbeveling in de praktijk***

Alle acht respondenten vinden ervaring in de praktijk een essentieel onderdeel voor effectief teamleiderschap. Er wordt aangegeven dat teamleiders met meer ervaring situaties 'makkelijker aanvoelen' (R8). Vooral ervaring met collega's, zorgt volgens de respondenten voor betere communicatie binnen het team: 'Omdat ik al een jaar of acht in de schoolleiding zit, ken ik heel veel medewerkers sowieso al, dus die hebben al wel eens een keer met mij gezeten, dus dat scheelt natuurlijk wel' (R3).

Het uitvoeren van de taken van een teamleider wordt als heel waardevol gezien voor eigen ontwikkeling. 'Op het moment dat je het gaat doen, dan pas leer je het echt' (R3). Door steeds meer ervaring op te doen en situaties te vergelijken met eerdere ervaringen 'ben je [constant] in ontwikkeling' (R3). Dit heeft volgens één van de respondenten ook invloed gehad op extra taken en

verantwoordelijkheden die de respondent heeft gekregen: ‘Omdat ik er als één van de langste zit, krijg je steeds meer op je bordje’ (R1). Ook tussentijdse evaluaties worden aangeraden, omdat deze zeer helpend waren voor de eigen ontwikkeling van de respondenten.

Vooraf communicatie met het team, collega’s en andere teamleiders en veel luisteren werd aangeraden voor de ontwikkeling in de functie. ‘Er is niet één type schoolleider’ (R5), waardoor de respondenten het belangrijk vonden eerst te oriënteren op verschillende werkwijzen: ‘Ik zou adviseren om gewoon eerst . . . heel veel te luisteren, heel veel te kijken en heel veel te leren. Dat je niet gelijk overal wat van moet vinden’ (R8).

### **Formele en informele ontwikkeling**

Over het algemeen vonden respondenten zowel formele als informele ontwikkeling cruciaal voor de functie teamleider op het voortgezet onderwijs en vonden ze dat ontwikkeling binnen de functie een blijvend fenomeen zou moeten zijn: ‘Stilstand is achteruitgang’ (R3). Volgens de respondenten ‘moet je ook ervaren en doen, maar daar heb je wel kennis en kunde voor nodig, om dat goed te kunnen doen’ (R5). Een andere respondent prefereert het ook om voorkennis te hebben en ‘beslagen [op] het ijs [te] komen’ (R7), voor de start van de functie.

### **Effecten van ontwikkeling**

Over het algemeen merkte de respondenten de doorgemaakte ontwikkelingen ook terug in de praktijk door de jaren heen. Een respondent heeft bijvoorbeeld vanuit de opleiding Secure Base Teamcoachen geleerd een gebeurtenis te ‘markeren, zodat mensen ook daarna weer verder kunnen’ (R2), zodat het team kan blijven groeien. Na het toepassen hiervan in de praktijk, merkte de respondent dat dit inderdaad werkte binnen het team.

Een andere respondent merkte de effecten van de eigen ontwikkeling vooral door gesprekken met de rector die aangeeft te merken dat de respondent ‘minder binnenstapt’ (R3) en

vaker zelf dingen aanpakt. Ook zorgde meer ervaring in de praktijk voor een zekerder gevoel bij het oppakken van taken, omdat steeds meer situaties vergelijkbaar waren en de respondent hierdoor met eigen ervaring meer weloverwogen keuzes kon maken.

## **Competenties**

Er kwamen verschillende competenties naar voren die de respondenten als belangrijk ervaarden voor effectief teamleiderschap. Vooral ‘verbaal vaardig’ (R3), ‘samenwerken’ (R5), ‘benaderbaar’ (R7), ‘betrouwbaar’ (R8), ‘vanuit een bepaalde visie . . . werken’ (R8) en ‘leidinggevend’ (R8) zijn terugkerende thema’s die volgens de teamleiders essentieel zijn. Ook wordt meermaals aangegeven dat men ‘de juiste kennis en vaardigheden moet hebben’ (R5) om een goede teamleider te kunnen zijn, zoals kennis over wat de teamleiderrol inhoudt en het bezitten van de juiste leiderschapsvaardigheden.

Het merendeel van respondenten geeft aan over het algemeen de competenties te hebben die volgens hen passen bij effectief teamleiderschap. Één van de respondenten met minder dan een jaar ervaring vond zichzelf echter ‘nog geen goede teamleider’ (R8), omdat er nog te weinig ervaring opgedaan was:

Ik denk dat ik nog te weinig weet van het voortgezet onderwijs, dus dat . . . moet je denk ik een jaar of twee hebben doorlopen, wil je dat ook een beetje snappen. Daar moet ik echt nog wel meer in verdiepen en ook . . . bepaalde leiderschapsstijlen, dat je soms, bewust, competenties in kan zetten. (R8)

Verder waren de teamleiders erg tevreden met ‘hoe het nu gaat’ (R7) en vonden ze het erg belangrijk dat ze gezien worden als benaderbaar en betrouwbaar. Sommige respondenten gaven aan hier extra stappen voor te ondernemen: ‘De deur staat heel vaak open’ (R3). In sommige

competenties zaten volgens de respondenten nog meer ontwikkelingspotentieel, zoals het werken vanuit ‘de visie van de organisatie’ (R1).

Een aantal respondenten gaven aan dat persoonlijke eigenschappen ook van invloed zijn op het hebben van bepaalde capaciteiten of leren van vaardigheden. Zo gaf de ene respondent aan moeite te hebben met het werken vanuit ‘de visie van de organisatie’ (R1), terwijl een andere respondent dit niet als lastig ervaarde en dit ‘een belangrijk onderwerp [vond] om mee bezig te zijn’ (R2). Ook vermeldde één van de respondenten in elf jaar tijd verschillende masters en andere opleidingen te hebben gevolgd, omdat diegene hier interesse in heeft: ‘Ik [vind] het gewoon leuk om te leren . . . , om mij te verrijken’ (R3). Ook werd verteld dat respondenten geleerd hebben samen te werken, omdat ze dit prefereerden of hier ‘het meeste plezier [uithaalden]’ (R1), terwijl een andere respondent eerder ‘de neiging [heeft] om zelf dingen snel op te pakken en [een] eigen koers te varen’ (R2).

### **Conclusie en discussie**

Het doel van het onderzoek is een inzicht te krijgen in hoe teamleiders de rol van professionele ontwikkeling ervaren binnen teamleiderschap. De onderzoeksvraag die beantwoord dient te worden luidt: *‘Hoe ervaren teamleiders op het voortgezet onderwijs dat de professionele ontwikkeling kan bijdragen aan effectief teamleiderschap?’* Hiervoor is kwalitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij acht teamleiders in het voortgezet onderwijs zijn geïnterviewd.

Uit de resultaten komt naar voren dat teamleiders in het voortgezet onderwijs een aantal professionaliseringsactiviteiten hebben gevolgd die zowel vanuit hun onderwijsinstelling als vanuit zichzelf zijn geïnitieerd. De cursussen die vanuit de werkplek zijn geïnitieerd worden gezien als helpend, maar over het algemeen nog niet voldoende voorbereiding op de functie, waardoor de meerderheid van de respondenten op eigen initiatief aanvullende professionaliseringsactiviteiten hebben gevolgd. Vooral cursussen of opleidingen gericht op leiderschap worden aangeraden,

aangezien alle respondenten van het huidige onderzoek zijn doorgestroomd vanuit docentschap en leiderschap een competentie is waarvan wordt aangegeven deze nog niet voldoende te hebben ontwikkeld.

De informele ontwikkeling, dus de ervaringen en kennis opdoen vanuit de praktijk, wordt ook als essentieel gezien voor effectief teamleiderschap. Vooral van communicatieve vaardigheden, samenwerken en kijken naar feiten in plaats van emoties wordt kennis opgedaan in de praktijk. Deze competenties kunnen volgens de teamleiders vooral behaald worden door veel te luisteren en te kijken in de praktijk en door veel in gesprek te gaan met het eigen team, collega's en andere teamleiders. Ook veel oefenen en uitvoeren in de praktijk zou helpen bij de ontwikkeling van de respondenten.

De effecten van zowel formele als informele ontwikkeling werden teruggezien in de praktijk. Een teamleider merkte dat de geleerde theorie, die werd toegepast in de praktijk, positieve invloed had op het functioneren van het team. Ook wordt dit bij een andere teamleider gemeld door de rector die merkt dat deze teamleider zelfstandiger wordt.

De competenties die de teamleiders vinden passen bij effectief teamleiderschap vinden ze over het algemeen overeenkomen met hun eigen competenties. Soms zorgt interesse ervoor dat de competenties beter of minder ontwikkeld zijn.

Er zijn verschillende overeenkomsten te vinden met eerder onderzoek. Zo bevestigen de resultaten van huidig onderzoek de bevindingen van Daniëls et al. (2019) waarin wordt vermeld dat communicatieve vaardigheden, betrouwbaarheid, werken vanuit de onderwijsvisie en samenwerken zeer van belang zijn voor een functie als teamleider in het voortgezet onderwijs. Teamleiders in huidig onderzoek bevestigen dit. Ook wordt door meerdere teamleiders bevestigd dat er sprake is van een drukke baan en tijdsgebrek, waardoor er niet genoeg tijd is om zich te ontwikkelen door professionaliseringsactiviteiten te ondernemen. Dit klopt met de bevindingen van de VO-raad et al. (2017).

Waar het onderzoek van Daniëls et al. (2019) stelt dat teamleiders die zijn doorgegroeid vanuit docentschap geen aanvullende professionaliseringsactiviteiten hebben ondernomen, verschilt dit met het huidige onderzoek. Meerdere respondenten van huidig onderzoek geven aan op voorhand van en tijdens de functie één of meerdere cursussen of opleidingen te hebben gevolgd ter voorbereiding op de functie als teamleider in het voortgezet onderwijs en dit ook al belangrijk te ervaren.

Het onderzoek van Howard & Knight (2022) geeft aan dat kwalitatieve interviews met teamleiders een beter beeld zouden kunnen schetsen van de ervaring van teamleiders met de rol die professionele ontwikkeling speelt binnen hun teamleiderschap. Aangezien het huidige onderzoek enkel bestaat uit kwalitatieve interviews, vult dit deze bestaande literatuur aan met de meningen en ervaringen van teamleiders over hun professionele ontwikkeling.

Op basis van de bevindingen is opvallend dat bij geen enkele teamleider lesgeven nog tot één van de taken behoort, terwijl alle respondenten van een functie als docent naar een functie als teamleider zijn doorgestroomd. Hierbij worden de cursussen, geïnitieerd vanuit de werkplek, als zeer waardevol, maar door sommigen als niet intensief genoeg ervaren en worden vele masters en opleidingen uit eigen initiatief genoten. Het lijkt dat teamleiders het belangrijk vinden dat ook andere teamleiders de nodige professionaliseringsactiviteiten ondernemen. Dit blijkt uit de adviezen die gegeven worden, waarin de meerderheid van de teamleiders aangeeft dat ze een professionaliseringsactiviteit met betrekking op leiderschap zouden aanraden voor andere teamleiders ter voorbereiding op de functie.

Hierbij valt ook op dat de meerderheid van de teamleiders aangeeft meerdere of uitgebreidere professionaliseringsactiviteiten te willen ondernemen, mocht hier meer tijd voor zijn. Ook valt op dat alle teamleiders ervaring binnen de functie als waardevol beschouwen. Een combinatie van formele en informele ontwikkeling lijkt dus nodig voor groei in teamleiderschap. Dit sluit ook aan op de competenties die zijn genoemd door de respondenten die volgens hen horen

bij effectief teamleiderschap. Nagenoeg al deze competenties zijn ook aangegeven als verworven tijdens professionaliseringsactiviteiten of tijdens het opdoen van praktijkervaring.

Kortom, de teamleiders van huidig onderzoek ervaren continue professionele ontwikkeling op zowel informeel als formeel gebied van essentieel belang voor hun taken en verantwoordelijkheden als teamleider. De scholen waar de teamleiders werkzaam zijn zijn over het algemeen redelijk betrokken bij deze ontwikkeling door het aanbieden van cursussen of scholingsbudget, maar sommigen ervaren dat hier nog groeimogelijkheden in zitten, mede door het tijdsgebrek dat wordt ondervonden voor deelname aan professionaliseringsactiviteiten door de drukke functie.

Er dient rekening gehouden te worden met het feit dat dit onderzoek is gebaseerd op een steekproef van acht participanten. Door een kleine omvang van de steekproef, is er geen verzadiging bereikt tijdens het coderen, waardoor de data en conclusies met grote voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd en niet generaliseerbaar zijn (Flick, 2018).

Ondanks bovengenoemde beperkingen geeft het onderzoek aanleiding verder te kijken naar de invloed van professionele ontwikkeling op effectief teamleiderschap. Een vervolgstap zou kunnen zijn om een grootschaliger onderzoek uit te voeren waarin dieper wordt ingegaan op formele ontwikkeling naast de functie van teamleider en de rol die tijdsgebrek hierbij speelt. Bovendien kan worden onderzocht hoe de school waar de teamleider werkzaam is beter betrokken kan worden bij dit proces.

## Literatuurlijst

- Anderson, S. G., & Olivier, D. F. (2022). A Quantitative Study of Schools as Learning Organizations: An Examination of Professional Learning Communities, Teacher Self-Efficacy, and Collective Efficacy. *Research Issues in Contemporary Education*, 7(1), 26–51. <https://files-eric-ed-gov.proxy-ub.rug.nl/fulltext/EJ1344350.pdf>
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality & Quantity*, 36(4), 391–409. <https://doi.org/10.1023/a:1020909529486>
- Covey, S. R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap* (10e ed.).
- Cristancho, S., Watling, C., & Lingard, L. (2021). Three principles for writing an effective qualitative results section. Focus on health professional education : a multi-disciplinary journal, 22(3), 110–124. <https://doi.org/10.11157/fohpe.v22i3.556>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review*, 27, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6e ed.). SAGE.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2). <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Howard, S. M., & Knight, D. (2022). Analyzing the Impact of Leadership Styles on Student Achievement in Alabama's Rural High Schools. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 9, 65–91.
- Hsieh, H.F. & Shannon, S.E (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288. <https://rug.on.worldcat.org/oclc/5725459088>



Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P. C., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Van Der Want, A. C. (2020). Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 691–710.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787203>

Ministerie van Algemene Zaken. (2022, 23 mei). Hoe word ik schoolleider in het voortgezet onderwijs? *Rijksoverheid.nl*. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-word-ik-schoolleider-in-het-voortgezet-onderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020, 31 augustus). Leiderschap in een professionele cultuur. *Voortgezet onderwijs | Inspectie van het onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwijssectoren/voortgezet-onderwijs/schoolverschillen/leiderschap-in-professionele-cultuur>

SRVO. (2021, januari). Beroepsstandaard schoolleiders VO. *VO-raad*. Geraadpleegd op 2 april 2023, van <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/professionalisering-schoolleiders/praktijk-ondersteuning#beroepsstandaard-schoolleiders-vo>

Van Agten, P. H. W., Dresselaars, C. F. M., & Hamann, G. (1997). *Schoolleider: Een vak apart*. Kluwer Onderwijs Uitgaven.

VO-raad, Netwerk van Schoolleiders, & Schoolleidersregister VO. (2017, 19 juni).

*Schoolleidersagenda "Een Vak Apart"*. VO-raad. Geraadpleegd op 27 mei 2023, van [https://www.vo-academie.nl/system/subject\\_downloads/files/000/000/024/original/Schoolleidersagenda.pdf?1493627417](https://www.vo-academie.nl/system/subject_downloads/files/000/000/024/original/Schoolleidersagenda.pdf?1493627417)

## Bijlagen

### Bijlage 1. Interviewleidraad

#### Introductie

1. Voorstellen, uitleg over het doel van het onderzoek, vragen over het invullen van de geïnformeerde toestemming, toestemmingsformulier laten ondertekenen, uitleg procedure.
2. Is het doel van het onderzoek duidelijk of zijn er nog andere vragen voordat we gaan beginnen?

Oké, dan ga ik nu de opname starten.

#### Persoonskenmerken

3. Wilt u uzelf misschien even kort voorstellen?
  - Wanneer nodig: Waar bent u werkzaam? Hoe lang werkt u hier al? Hoe lang werkt u in deze branche? Wat heeft u hiervoor allemaal gedaan (opleiding/werk)?

#### Taken/verantwoordelijkheden

We gaan in dit gedeelte kijken naar uw taken en verantwoordelijkheden als teamleider, we willen hierbij kijken wat u allemaal bezig houdt en hoe dit takenpakket tot stand is gekomen.

4. Kunt u wat vertellen over uw taken en verantwoordelijkheden als teamleider?
  - Wanneer nodig: Kunt u wat meer vertellen over hoe u deze taken en verantwoordelijkheden hebt gekregen? Welke verwachtingen er van u waren van leidinggevenden, docenten en andere betrokkenen?
5. Hoe prioriteert u deze taken en verantwoordelijkheden?

#### Competenties

Naast taken en verantwoordelijkheden passen er volgens de literatuur ook bepaalde competenties bij teamleiders. Daarmee bedoelen we kennis, vaardigheden, houdingen en persoonlijke eigenschappen. Voorbeelden hiervan zijn: het toegankelijk zijn voor medewerkers, de visie van de organisatie in woorden en daden uitdragen, en teamleden inspireren en ondersteunen bij hun werk. Dit is slechts een klein deel.

6. Welke houding en persoonlijke kenmerken horen volgens u bij goed teamleiderschap?
  - Wanneer nodig: Vindt u uzelf een goede teamleider? Waarom?

U vertelde net al wat u hiervoor voor opleiding heeft gedaan (in introductie).

7. In hoeverre heeft deze opleiding u goed voorbereid op uw huidige functie als teamleider?
8. Heeft u nog aanvullende professionaliseringsactiviteiten ondernomen om uw functie als teamleider beter te kunnen uitvoeren?(Voorbeeld?)
  - Wanneer nodig: Welk van deze activiteiten zou u adviseren aan andere teamleiders?
9. Heeft u een voorbeeld van een belangrijke les die u in de praktijk heeft geleerd die heeft bijgedragen aan uw functie als teamleider?
10. Ziet u ook effecten van uw eigen ontwikkeling terug in de praktijk? Voorbeeld?
11. Heeft u het gevoel dat u een belangrijke bijdrage kunt leveren aan leerlingprestaties?
  - Op welke manier?

### Schoolbeleid

Veel scholen hebben een strategisch schoolbeleid waarin staat hoe de visie van de school tot uiting komt en waarin plannen staan om de kwaliteit van het onderwijs zo goed mogelijk te waarborgen.

De volgende vragen gaan over het strategisch schoolbeleid.

12. Hoe komt het strategisch schoolbeleid tot stand binnen de school en bent u hierbij betrokken?
- Wanneer nodig: Op wat voor manier heeft het al dan niet betrokken worden bij besluitvorming invloed op hoe u functioneert als teamleider?
  - Hoe zou de schoolleiding u (nog) beter kunnen betrekken bij besluitvorming?
  - Is er ruimte voor initiatieven vanuit teamleiders? En is dit nodig?
13. Welke verantwoordelijkheden heeft u bij de uitvoering van het schoolbeleid?
14. Staat u weleens in tweestrijd wat betreft loyaliteit tussen docenten en bestuur? Hoeervaart u dat?

### Leiderschap

We hebben het zojuist gehad over uw taken, eigenschappen, en het schoolbeleid. Nu richten we ons specifiek op leiderschapsvaardigheden.

15. Kunt u wat vertellen over uw visie op leiderschap en hoe dit uw dagelijks werk als teamleider beïnvloedt?
- Wanneer nodig: Doorgaan op het leiderschap en hoe de competenties van de teamleider hier effect op hebben.

### Werkdruk

Nu volgen er vragen over de werkdruk binnen het onderwijs. Werkdruk die misschien bij u zelf of bij de docenten op uw school een rol speelt. Ook richten we ons op hoe deze werkdruk wordt begeleid door teamleiders.

16. Kunt u iets vertellen over de werkdruk binnen uw docententeam?
- Wanneer nodig: Welke factoren geven zij aan die deze werkdruk verhogen of juist verlagen
17. Op welke manier geeft u begeleiding aan docenten die de werkdruk als te hoog ervaren?

## Afsluiting

18. Is er nog iets wat u wilt toevoegen wat we nog niet hebben behandeld?
19. Zijn er nog vragen vanuit uw kant? Was alles duidelijk?
20. Bedanken voor het interview
  - Als u later toch nog vragen heeft kunt u die altijd mailen
  - U kunt zich nog tot 28-05-2023 terugtrekken uit het onderzoek, daarna hebben we al het interviewmateriaal verwerkt en gepseudonimiseerd voor de analyses.
  - Scripties opsturen in juli
  - We denken nog na over een eventuele online presentatie voor alle participanten, tzt meer info via de mail

## Bijlage 2. Definitieve codeboom

1. Eigen kwaliteiten
  - Mening effectiviteit teamleider: ‘Ik denk wel dat ik competenties heb die passen bij een goede teamleider’ (R8)
  - Persoonlijke eigenschappen: ‘Ik ben wel iemand die van leren houdt’ (R3).
2. Ontwikkelingsverloop: ‘Dat is ook wel het verschil met hoe ik startte’ (R1).
3. Opleidingservaring
  - Aanleiding opleiding: ‘Toen ik decaan werd dacht ik, ik moet die post-HBO opleiding doen met de decanaat, want ik wil daar wat van weten’ (R3).
  - Formele ontwikkeling: ‘Ik heb de coachopleiding gevolgd. Die vind ik eigenlijk ook wel heel zinvol voor een rol als teamleider’ (R2).
  - Procedure voor opleiding: ‘Dan zeg ik tegen de schoolleiding ik wil graag die opleiding doen . . . , dan wordt dat voor je betaald’ (R3).
  - Schoolloopbaan: ‘Ik heb afgelopen jaar nog de opleiding Secure Base Teamcoachen’ (R2).

#### 4. Praktijkervaring

- Geleerd van anderen: ‘Ook overleg met andere teamleiders, hoe zou jij dat aanpakken’ (R3).
- Incidentele informele ontwikkeling: ‘En ik weet, als ik even uit ervaring spreek, als je . . . binnen je vakgroep dingen wil veranderen heb je elkaar wel nodig’ (R7).
- Intentionele informele ontwikkeling: ‘Ik heb één keer in de maand een gesprek met de directeur om te kijken hoe gaat het’ (R2).
- Werkervaring: ‘Daarvoor was ik docent Nederlands en wiskunde’ (R1).

#### 5. Praktisch

- Praktisch eigen: ‘Ik zit acht jaar in de schoolleiding, maar vijf jaar echt als teamleider’ (R3).
- Praktisch eigen taken: ‘Ik ben bijvoorbeeld verantwoordelijk voor de financiën’ (R5).
- Praktisch school: ‘We zijn een christelijke school in deze samenleving’ (R2).

#### 6. Verwachting: ‘Het is wel complexer dan ik had verwacht’ (R1).

#### 7. Visie

- Advies ontwikkeling: ‘Ik zou adviseren om gewoon eerst heel veel te luisteren’ (R8).
- Eigen visie: ‘Als de deur openstaat, dan lopen mensen binnen en dat vind ik ook wel heel belangrijk’ (R6).
- Eisen effectieve teamleider: ‘Goed, duidelijk communiceren’ (R4).
- Mening ontwikkeling: ‘Op het moment dat je het gaat doen, dan leer je pas echt’ (R3).
- Visie van anderen: ‘Toen dacht ik bij mezelf, nee inderdaad, jij zou dat niet doen, maar ik wel’ (R3).