

# COMPETENTIEKENMERKEN VAN TEAMLEIDERS IN HET VO:

## Een kwalitatieve studie naar de bijdrage aan leerlingprestaties



Student: Lise Lotte Omnink (S3649415)

Begeleider: N. (Nienke) Renting

2<sup>o</sup> beoordelaar: Dr. M. N. (Mayra) Mascareño Lara

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2023

## **Voorwoord**

Welkom. U staat op het punt mijn scriptie te lezen die ik heb geschreven voor de bachelor

Pedagogische Wetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Dit onderzoek is

uitgevoerd door een groep van zes studenten die elk hun eigen invalshoek hebben gekozen.

De scriptie is individueel geschreven. Het onderzoek en het schrijven van de scriptie hebben tussen februari en mei 2023 plaatsgevonden.

Deze scriptie bevat een kwalitatief onderzoek waarbij teamleiders uit het voortgezet onderwijs zijn geïnterviewd over de invulling van hun rol. Ik ben specifiek geïnteresseerd in competentiekenmerken en de bijdrage die teamleiders leveren aan leerlingprestaties. Ik ben geïnteresseerd in dit onderwerp omdat ik de ambitie heb in het voortgezet onderwijs te gaan werken, en juist de positie tussen bestuur en docenten spreekt mij aan. Ook is de kwaliteit van onderwijs een thema waar ik op mijn stage aan de Hanzehogeschool Groningen al met veel plezier mee bezig ben geweest.

Ik wil mijn begeleider Nienke Renting bedanken voor de fijne begeleiding en ondersteuning tijdens dit proces. Ook wil ik de teamleiders bedanken die hebben deelgenomen aan dit onderzoek en ons een kijkje wilden geven in hun werkveld.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Lise Onnink

Groningen, 2 juni 2023

## **Abstract**

This article contains a qualitative study about team leadership in secondary education. Team leadership has made a shift in the last four decades from transactional leadership to transformational leadership. This made the question arise if this type of leadership can have a positive influence on student outcomes, and if so, which domains the leadership style plays a role in. This research contains eight interviews with team leaders from different high schools in the northern provinces of the Netherlands. The interview guide contained questions among different themes surrounding team leadership. One of the themes was ‘competences’ because prior research has shown that certain competences have an influence on student outcomes. The data from the interviews was compared with existing data from scientific articles. The research shows that team leaders must be facilitating and must position themselves horizontally to their team to create a work environment that is positive, stress-free and motivating. They must also be transparent towards their team about the decisions they make but must not be afraid to make those decisions. Further research is needed to further explore this relation between leadership and student outcomes, but this present study represents a first attempt to map the relation.

*Key words:* competences, transformational leadership, student outcomes

## **Inleiding**

Het werk van een teamleider is altijd al een complexe onderneming geweest en deze complexiteit neemt nog altijd toe door de aanhoudende druk op onderwijsbestuurders (Young et al., 2021). Naast het dagelijkse werk om een steeds veranderende leeromgeving voor leerkrachten en leerlingen te creëren blijft het verbeteren van het onderwijs een voortdurende inspanning (Hitt & Tucker, 2016). Werknemers variëren in behoeften aan leiderschap en hoe succesvol het leiderschap is, is sterk afhankelijk van de context waarin de leidinggevende actief is (Onderwijsland, 2023). Het uitvoeren van leiderschap is niet statisch en is reactief op verschillende omgevingen. Het is de verantwoordelijkheid van teamleiders om in de dagelijkse praktijk als verbinding te dienen tussen leerlingen, docenten en schoolbestuur in de leeromgeving. Bovendien hebben ze als taak om de host te zijn van het verbeteren van het onderwijs, wat hen een belangrijke rol geeft binnen schoolorganisaties (Hitt & Tucker, 2016). Teamleiders nemen binnen de organisatiestructuur van een middelbare school de positie in van het middenmanagement (Mintzberg, 2013). Zij zijn verantwoordelijk voor het leiding geven aan een team van docenten, alsmede de onderwijskundige en begeleidende aspecten van de leerlingen. De docenten dragen op hun beurt de verantwoordelijkheid voor het onderwijs en de begeleiding van een specifieke groep leerlingen (De Lange, 2004).

‘Leiderschap’ betekent het uitoefenen van invloed op de organisatie en belanghebbenden om de visie en doelen van de organisatie te bereiken (Leithwood, 2021; Hitt & Tucker, 2016). In het voortgezet onderwijs is een belangrijk doel voor schoolleiders dat zij interactieve leeromgevingen creëren voor leerkrachten en leerlingen, waardoor het verbeteren van het onderwijs voortdurend plaatsvindt. Daarnaast is het doel van leiderschap gericht op het verbeteren van de leerlingprestaties. Leiderschapspraktijken spelen een cruciale rol bij het beïnvloeden van deze prestaties, omdat leiders hier in de context van beleidsvoering aan bij kunnen dragen (Leithwood, 2021). Het streven om beter les te kunnen geven en beter te

kunnen leren vormen samen de technische of operationele kern van het onderwijs: het onderwijzen door leerkrachten en het leren door leerlingen (Hitt & Tucker, 2016; VanGronigen et al., 2018).

Teamleiders worden vaak geconfronteerd met complexe beslissingen, ongedefinieerde verantwoordelijkheden en verwachte resultaten met beperkte middelen (Young et al., 2021). Het gaat hier om beslissingen maken waarbij er tegengestelde belangen zijn, het hebben van verantwoordelijkheden die buiten de functiebeschrijving van de teamleider vallen en voldoen aan verwachtingen van bijvoorbeeld het schoolbestuur met beperkte tijd en geld. Om een succesvolle leider te zijn, is het cruciaal dat leiderschap een *"significant, positief en ethisch verdedigbare bijdrage levert aan de vooruitgang bij het bereiken van de visie en doelen van de organisatie"* (Leithwood, 2021).

Rond 1978 kwam door het werk van Burns een shift in het leiderschapsmodel (Burns, 1978). Voorheen was leiderschap vooral transactioneel: de focus lag exclusief op de educatieve kern van scholen, waarbij regels en voorschriften de transactionele organisatie domineerden (Hitt & Tucker, 2016). Dit type leiderschap was afhankelijk van de macht van de leider om ondergeschikten te versterken voor het succesvol afronden van afspraken. Versterking kon van materiële of symbolische aard zijn, onmiddellijk of uitgesteld, gedeeltelijk of volledig, impliciet of expliciet, en in termen van beloningen of middelen. Transactioneel leiderschap is verticaal: het type leiderschap waarbij de leider duidelijk boven zijn team staat. Een andere term hiervoor is positioneel leiderschap: leiderschap gebaseerd op autoriteit.

Aan het einde van de jaren '80 is er veel onderzoek gedaan naar leiderschapsmodellen. Het 'nieuwe' leiderschap, transformationeel leiderschap, vormde een toevoeging op het bestaande idee van leiderschap doordat er ruimte kwam voor het versterken van de motivatie, begrip en eigenwaarde van de werknemers (Bass, 1997). Transformationeel leiderschap wordt

binnen een organisatie namelijk gekenmerkt door aanpassingsvermogen. In een transformationele organisatie wordt de nadruk gelegd op het collectieve doel en doelen die verder gaan dan het directe eigenbelang (Bass, 1997). Dit type leiderschap is horizontaal: de leider positioneert zichzelf meer naast het team. Teamleiders worden sinds deze shift aangemoedigd om een schoolcultuur te creëren die docenten inspireert en motiveert om samen te werken de prestaties van de organisatie te verbeteren. De technische kern van het onderwijs heeft hier een centrale rol in, het onderwijzen en leren, maar ook de gezamenlijke inspanningen van de school- of teamleider en docenten om hogere doelen te bereiken binden hen aan een voortdurend streven naar verbetering van de organisatie (Hitt & Tucker, 2016). Gedurende dit proces ontstaat er een betere relatie tussen de leider en de leraren door het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en gedeelde betekenissen, wat zorgt voor wederzijds “commitment” om het momentum van verbetering in stand te houden (Bass, 1997).

Vaak begint de transformationele benadering met het stellen van doelen die inspireren en de doelen van de individuen en de organisatie samensmelten, waardoor het bereiken van een organisatiedoel niet los kan worden gezien van het bereiken van individuele doelen (De Lange, 2004). Leiders die de transformationele benadering gebruiken, maken gebruik van strategieën zoals geïdealiseerde invloed, inspirerende motivatie, intellectuele stimulatie en individuele aandacht. Door deze strategieën toe te passen, weten ze de motivatie van hun volgers te activeren en de interesses van individuen te verweven met de doelen van de grotere organisatie. Transformationele leiders concentreren zich op het bevorderen van samenwerking en continue groei, en streven naar het vormgeven van een positieve organisatiecultuur en collectieve werkzaamheid (McGuigan & Hoy, 2006).

Een andere vorm van leiderschap die naast transactioneel en transformationeel leiderschap bestaat is ‘gespreid leiderschap’. Bij deze vorm van leiderschap is het de

bedoeling dat niet één iemand meer zeggenschap heeft dan de anderen. Wie hierbij allemaal betrokken mogen worden, dus wie dit leiderschap mogen delen, is niet gedefinieerd. Deze manier van leiderschap dient ter vervanging van andere soorten leiderschap (Lumby, 2013). Dit staat in contrast tot transformationeel leiderschap, wat een aanvulling is op transactioneel leiderschap.

Om effectief (transformationeel) leiderschap te kunnen vertonen, beschrijft de literatuur competentiekenmerken waar (team)leiders aan zouden moeten voldoen. Een competentie wordt gedefinieerd als *"een vermogen dat aantoonst dat iemand geschikt is voor een taak, waarbij kennis, vaardigheden en attitudes betrokken zijn"*. Volgens Young et al. (2021) is het bijvoorbeeld "essentieel" dat leiders in staat zijn om hun eigen aannames en die van anderen kritisch te onderzoeken, effectief te communiceren, tegenstrijdige informatie te doorbreken en zich te concentreren op de kernmissie van hun organisatie, om tot een "voorlopig beste oordeel over betwiste overtuigingen" te komen.

Uit de literatuur volgt dat teamleiders daarom moeten voldoen aan een bepaald 'competentieprofiel'. Het competentieprofiel richt zich op de vereiste competenties voor de functie van teamleider en beschrijft hoe het werk moet worden gedaan. Dit verschilt van de functieomschrijving, die slechts beschrijft wat er moet worden gedaan (De Lange, 2004). Zo hebben Kaul et al. (2020) acht praktijken geïdentificeerd die essentieel zijn voor leiders in tijden van crisis: communicatie, realistisch optimisme, focus op missie en kernwaarden, besluitvorming in onzekere omstandigheden, korte- en langetermijnplanning, vastberaden en nederig zijn, afvlakken van de leiderschapsstructuur en naar buiten kijken. Leiders moeten daarnaast in staat zijn om routineproblemen op te lossen met waarden- en op onderzoek gebaseerde praktijken, hun leiderschapsbenadering af te stemmen op de unieke situatie en omstandigheden en complexiteit aan te pakken bij het nemen van beslissingen (Young et al., 2021). Volgens De Lange (2004) zijn er slechts drie belangrijke competenties voor

teamleiders: toegankelijk zijn voor medewerkers, de visie van de organisatie in woorden en daden uitdragen en teamleden inspireren en ondersteunen bij hun werk. Een teamleider moet het motivatieniveau, begrip, volwassenheid en gevoel van eigenwaarde van het docententeam vergroten en versterken (Bass, 1997).

Er is inmiddels veel bewijs dat aantoont hoe belangrijk schoolleiderschap is voor het leerproces van leerlingen, hoewel de bijdrage van schoolleiders hierop voornamelijk indirect is (Leithwood et al., 2020). Hoewel de instructieve rol van leerkrachten nog steeds als de belangrijkste factor wordt gezien voor de prestaties van leerlingen, is er nu substantieel bewijs dat aantoont dat de rol van schoolleiders cruciaal is voor de effectiviteit van de school, omdat zij leraren in staat stellen de prestaties van leerlingen te verbeteren (Hitt & Tucker, 2016).

Vanuit algemene competentiefactoren spitsen we daarom toe op welke vaardigheden dan een positieve bijdrage leveren aan leerlingprestaties. Als het gaat om het verbeteren van de leerprestaties van leerlingen, ligt de taak bij teamleiders om het instructieprogramma van leerkrachten te optimaliseren en deel te nemen aan hun professionele ontwikkelingsactiviteiten. Het ondersteunen van leerkrachten moet instructief zijn, de voortgang van schoolverbetering moet worden gemonitord en het personeel moet worden beschermd tegen afleidingen op het werk (Leithwood, 2021).

Ook draagt het creëren van hoge prestatieverwachtingen bij zowel studenten, personeel als ouders bij aan significant verbeterde leerling resultaten (Leithwood, 2021). Vanzelfsprekend is het ook belangrijk dat het personeel de professionele capaciteiten bezit die nodig zijn om de leerplandoelen van de school te bevorderen, evenals dat ze de persoonlijke kenmerken bezitten die helpen om ervoor te zorgen dat die leerplandoelen worden bevorderd.

Daarnaast moeten leerkrachten gestimuleerd worden te bouwen aan een productief klimaat: samenwerking, betrokkenheid bij gegevens, een cultuur van continue verbetering en



"academisch optimisme". In een dergelijk klimaat begeleiden en versterken leiders leraren ook.

Dit onderzoek schetst kwalitatieve inzichten in hoe teamleiderschap in de hedendaagse praktijk wordt ingevuld. Het biedt criteria die overwogen zouden moeten worden om een effectief teamleider te zijn in het voortgezet onderwijs in Nederland. Het onderzoek draagt bij aan bestaande literatuur met voorbeelden uit de praktijk en vult dit aan in de context van het Nederlands voortgezet onderwijs. Vorig onderzoek is vooral gebaseerd op andere landen. De bijdrage aan leerlingprestaties wordt in de literatuur nog algemeen besproken en dit onderzoek brengt in kaart hoe dit er in praktijk uitziet.

Het doel van dit onderzoek is om een duidelijker inzicht te krijgen in de competenties van teamleiders in de praktijk, de manier waarop zij aan de hand van die competenties invulling geven aan hun rol binnen het Nederlands voortgezet onderwijs en hoe deze invulling volgens de teamleiders effect heeft op de leeruitkomsten van leerlingen. De onderzoeksvraag luidt: *“Op welke manier ervaren teamleiders dat zij een bijdrage leveren aan het verbeteren van leerlingprestaties, kijkend naar competentiekenmerken?”*

Om deze vraag te kunnen beantwoorden worden verschillende thema's onderzocht. In dit onderzoek zal worden gekeken naar competenties waarvan teamleiders zelf vinden dat ze deze zouden moeten bezitten, de manier waarop transformationeel leiderschap toegepast wordt en de manier waarop hun invulling van teamleiderschap bijdraagt aan het verbeteren van leerlingprestaties.

## **Methode**

### **Design**

Om de hoofdvraag en deelvragen te kunnen beantwoorden is er inzicht nodig in de activiteiten, doelen en competenties van teamleiders. De onderzoeksmethode die hiervoor gebruikt is, is interviewonderzoek in de vorm van de kwalitatieve inhoudsanalyse. De kwalitatieve inhoudsanalyse is een analysemethode die inhoudt dat de onderzoeker actief moeite doet om symbolisch materiaal, in dit geval verbale data, te interpreteren om kennis en begrip te genereren van het bestudeerde fenomeen (Schreier, 2012; Hsieh & Shannon, 2005). Elo en collega's beschrijven de KI als een methode waar verschijnselen op systematische en objectieve manier worden beschreven en gekwantificeerd (Elo et al., 2014). Er wordt dus een betekenis gegeven aan de woorden die afhankelijk is van de context. Op inductieve wijze wordt de grote hoeveelheid gesproken tekst onderverdeeld in categorieën die een representatieve omschrijving geven van dat cluster aan data.

### **Steekproef**

De doelgroep van dit onderzoek is teamleiders in het voortgezet onderwijs. Door acht teamleiders van verschillende middelbare scholen verspreid door Noord-Nederland te ondervragen over hun bezigheden en taken is de nodige informatie het meest inclusief verkregen. In kwalitatief onderzoek wordt het aantal van acht participanten als ondergrens gegeven, wat voldoende is om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De werving van teamleiders is uitgevoerd door teamleiders in de eigen omgeving te benaderen, en vervolgens door online te zoeken naar scholen in verschillende regio's en hen te benaderen via e-mail. De interviews hebben plaatsgevonden op de school van de teamleider. In Tabel 1 zijn de participanten weergegeven met een korte beschrijving. Weergegeven zijn het geslacht, het nummer van de school waarop zij werkzaam zijn, hun vooropleiding en het aantal jaren ervaring dat zij hebben binnen de functie van teamleider.

**Tabel 1***Participanten*

Deelnemer #	Geslacht	School #	Vooropleiding	Jaren ervaring
1	M	1	Lerarenopleiding	4
2	V	1	Management, Cultuur en Verandering	1
3	M	2	Docentenopleiding	8
4	M	1	Pedagogische Academie	15
5	M	3	ALO	10
6	V	4	Lerarenopleiding	4
7	V	5	ALO	1
8	V	1	Lerarenopleiding	1

**Concepten en instrumenten**

Met behulp van semigestructureerde interviews zijn de verschillende onderwerpen van interesse in kaart gebracht. Het instrument dat voor dit onderzoek is gebruikt is een interviewleidraad. Deze is opgesteld met vragen binnen thema's die deductief zijn verkregen uit relevante artikelen en die allemaal bijdragen aan het beantwoorden van zowel de deelvragen in dit onderzoek als de onderzoeken van medestudenten. Thema's die terugkomen in de interviewleidraad gaan onder andere over 'taken en verantwoordelijkheden', 'competenties', 'schoolbeleid', 'leiderschap' en 'werkdruk'. De vooraf opgestelde vragen zijn in ieder geval aan bod gekomen tijdens de interviews, daarnaast was er ruimte om door te vragen op uitspraken en onderwerpen die de respondenten aankaartten. In Bijlage 1 is de interviewleidraad terug te vinden.

**Procedure**

Tijdens de uitvoering van het onderzoek diende de rol van de onderzoeker om een gelijkwaardige partner van de geïnterviewde te zijn (Boog & Wagemakers, 2014). Hiermee wordt bedoeld dat onderzoeker en onderzochte verschillende competenties hebben in verschillende expertises en dat de interviewer zich onderzoekend opstelt. Er is een gelijkwaardige samenwerking tussen onderzoeker en onderzochte, want een vertrouwensrelatie tussen de twee is bevorderlijk voor de inhoud van de data die is verzameld.

In dit onderzoek is de conventionele inhoudsanalyse gecombineerd met de gerichte inhoudsanalyse. Allereest zijn interviewvragen opgesteld met thema's die uit de bestaande literatuur zijn verkregen. Hierbij is een voorlopige codeboom gemaakt. Daarna zijn de interviews met de teamleiders afgenomen door een tweetal onderzoekers per interview. De interviewafname heeft plaatsgevonden in de periode tussen maart en mei 2023. De duur van de interviews varieerde tussen vijfenveertig minuten tot één uur. Na de dataverzameling zijn transcripten gemaakt door de onderzoekers die het interview hebben afgenomen en deze transcripten zijn gedeeld met de andere onderzoekers. Hierna is de verbale data individueel geanalyseerd en gecodeerd.

De deelnemers hebben voorafgaand aan het onderzoek een informatiebrief gekregen waarin het doel van het onderzoek is beschreven. Deze brief is in Bijlage 2 te vinden. Ook hebben zij een 'informed consent' ondertekend waarin staat dat hun anonimiteit wordt gewaarborgd en dat ze zich tot 28 mei 2023 konden terugtrekken uit het onderzoek. Dit is terug te vinden in Bijlage 3. Er is gebruik gemaakt van audio-opnames. De interviews zijn woord voor woord gecodeerd, maar woorden als 'eh' zijn niet meegenomen. Namen en andere informatie waaruit geïnterviewden herleid kunnen worden, zijn verwijderd uit de interviewtranscripten. De transcripten staan op de Y-schijf van de Rijksuniversiteit Groningen. Na transcriptie zijn de opnamen verwijderd.

## **Analyseplan**

De data-analyse van dit onderzoek is uitgevoerd met het programma Atlas.ti 6.0 waarin de transcripten van de interviews gecodeerd zijn. De transcripten zijn allereerst inductief gecodeerd. Vanuit de literatuur zijn in totaal vijf hoofdcodes met vier subcodes opgesteld die de voorlopige codeboom vormen. In de codeboom zijn de vier termen ‘kennis’, ‘vaardigheden’, ‘houdingen’ en ‘persoonlijke eigenschappen’ als hoofdcodes terug te vinden. De vijfde hoofdcode in de codeboom is ‘verantwoordelijkheden’. Bij deze hoofdcode hoort de subcode ‘taken’. Dit is onderdeel van de gerichte inhoudsanalyse.

Door stap 1 en stap 2 uit de CCM (constant comparative method) toe te passen, namelijk ‘vergelijken binnen een interview’ en ‘vergelijken tussen interviews binnen dezelfde groep’ zijn op inductieve wijze codes toegevoegd aan de reeds deductief opgestelde codes (Boeije, 2002). Dit onderdeel is de conventionele inhoudsanalyse; het woord-voor-woord bekijken van data om daar vervolgens codes aan te hangen. Binnen de interviews is er een aantal thema’s dat terugkeert. Deze thema’s zijn ofwel losstaande thema’s en daardoor hoofdcodes of onder te verdelen als subcodes in de codeboom. Deze subcodes zijn specifiek en meer gericht op het beantwoorden van de hoofdvraag, i.e. hebben betrekking op de rol van teamleiders bij het verbeteren van leerlingprestaties. Hoofdcode ‘kennis’ krijgt geen subcodes, maar het label van de code wordt wel verder uitgebreid. Hoofdcode ‘vaardigheden’ krijgt drie subcodes. De eerste is ‘teamplayer zijn’. De tweede is ‘overzicht hebben’. ‘Besluitvaardig’ is de derde subcode die beschrijft dat teamleiders beslissingen durven nemen. Hoofdcode ‘houdingen’ krijgt vier subcodes. De eerste is ‘flexibel’. De tweede subcode is ‘betrokken’. De derde subcode is ‘horizontaal’. De laatste subcode is ‘transparant’. ‘Verantwoordelijkheden’ worden door teamleiders verder toegespitst op de thema’s ‘personeel beleid’, ‘onderwijskundig beleid’ en ‘beleidsontwikkeling’. Aan de codeboom worden de subcodes ‘contact’ en ‘overleggen’ toegevoegd, met onder ‘overleggen’ de sub-subcode ‘bestuur’ die verwijst naar de bestuurlijke overleggen. Een derde subcode wordt ‘dagelijks’,

en deze code beschrijft de dagelijkse taken die op het pad van de teamleider komen. Een zesde hoofdcode die wordt toegevoegd en zwaar meeweegt in dit onderzoek is 'leerlingprestaties'.

Hierna zijn de interviews voor een tweede keer gecodeerd met als doel 'dubbel coderen' toe te passen. Dit is een manier van coderen waarbij, wanneer alle codes een heldere betekenis hebben en er geen betekenissen meer overlappen, interviews nogmaals worden gecodeerd. Wanneer de resultaten na beide keren coderen gelijk zijn, mag de codeboom als 'betrouwbaar' worden gekenmerkt. De voorlopige en definitieve codebomen zijn in Bijlage 4 terug te vinden.

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen was het belangrijk dat de deelnemers een representatieve afspiegeling zijn van de doelgroep, in dit geval teamleiders in het voortgezet onderwijs. Er is gekozen om teamleiders te interviewen van scholen van vergelijkbare grootte. Ook is geprobeerd zo veel mogelijk op systematische wijze te handelen en alle stappen van het proces zijn transparant gedeeld. Een open houding van de onderzoeker en controleerbaarheid binnen het onderzoek bevorderden de wederkerige vertrouwensrelatie, die weer verdere openheid bevordert. Dit valt onder de communicatieve validiteit. Er is geprobeerd om een instrument op te stellen dat valide is, in de zin dat de interviewleidraad het te onderzoeken fenomeen daadwerkelijk kan bevragen.

### **Ethische overwegingen**

Het onderzoeksvoorstel is opgesteld volgens de richtlijnen van de ethische commissie en geregistreerd bij de ethische commissie van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen.

## Resultaten

### Kennis, vaardigheden, houdingen en persoonlijke eigenschappen

Uit de interviews kwamen de verschillende competenties van teamleiders terug door de manier waarop zij de invulling van hun eigen leiderschap beschreven. Uit de interviewdata van deze acht interviews kwam naar voren dat teamleiders zeker kennis moeten hebben van de structuur, missie en visie van de organisatie, omdat het uitdragen van deze elementen een belangrijk onderdeel is van hun werk. Een teamleider geeft aan dat dit onder één van de hoofdtaken valt:

*“En daarnaast ook bezig zijn met de koers van de school, dus zorgen dat de visie van de school en de missie van de school ook gestalte krijgt in de school, in een team met mensen daarover in gesprek te zijn.” (2)*

Tijdens de interviews is niet direct gevraagd naar leiderschapsstijlen, maar een aantal teamleiders begon hier zelf over. De teamleiders benoemen allemaal kenmerken van transformationeel leiderschap die zij zelf toepassen in hun werk. Termen die daarin vooral terugkomen zijn ‘faciliterend’, ‘dienend’ en ‘horizontaal’. Een citaat dat daarop aansluit en gericht is op het docententeam, is:

*“...het gaat niet om mij, het gaat om jullie. Dat is mijn visie op leiderschap.” (2)*

Teamleiders geven aan dat zij graag naast de docenten staan en niet erboven:

*“Ik heb in mijn master over leiderschap ook heel veel geleerd over horizontaal leiderschap, waarbij je dus naast de medewerkers zit en minder dat hiërarchische, maar meer dat van je doet het samen en wat heb jij nodig om je werk goed te doen, te kunnen doen, dus dat je faciliterend bent.” (3)*

Ook zegt deze teamleider:

*“... je bent gelijk aan elkaar, maar ik heb andere bevoegdheden.”*

Ook komt veel naar voren dat teamleiders proberen de visie van de school uit te dragen door te bedenken hoe dat in samenwerking met het team het beste kan. Daarbij voert de teamleider vooral de gesprekken, maar maakt keuzes in samenspraak met de docenten en dient daardoor als spil tussen bestuur en docenten: In de context van initiatieven die vanuit docenten komen:

*“Soms zeg ik: oké leuk, kun je dat op papier zetten of werk het uit, maar soms is het ook wel, als dat dan gedaan is of het is heel concreet, dan hebben we ook elke week een teamleidersoverleg, dat we met de afdelingsleiders alleen, zonder de vestigingsdirecteur, kunnen we veel in overleggen.” (7)*

### **Focus**

De focus in het werk van teamleiders loopt uiteen. Voor de meesten ligt de focus op het behalen van deadlines en het volgen van de jaarplanning. Deze deadlines kunnen te maken hebben met zowel het personele beleid, onderwijskundig beleid als beleidsontwikkeling. Maar toch maakt vrijwel elke teamleider de kanttekening dat er veel ad hoc dingen tussendoor komen en er op een dag veel dingen kunnen gebeuren die niet in de agenda staan, en op dat moment toch prioriteit krijgen. Dit gebeurt veelal op personeel gebied of heeft te maken met leerlingen. Op die manier ligt de algemene focus van het werk op de agenda maar verschilt het per dag of hier ook aan toegekomen wordt. Als het gaat om prioriteren zegt een respondent:

*“...dat soort ad hoc dingen, dat is gelukkig niet heel vaak hoor maar, dat kan dan wel even je to do lijstje...in de war schudden.” (8)*

De geïnterviewde teamleiders benadrukken ook dat het belangrijk is om het overzicht te kunnen bewaren en besluitvaardig te zijn in ad hoc situaties of wanneer er een overschot aan verschillende ideeën en meningen is:

*“Nou ad hoc dingen dan moet je gewoon besluiten durven nemen, helder zijn, duidelijk zijn.” (4)*



## Leerlingprestaties

Als het gaat om het leveren van een positieve bijdrage aan leerlingprestaties geven alle teamleiders aan dat zij deze bijdrage leveren, alhoewel dit op indirecte wijze is. De volgende citaten geven antwoord op de vraag of de teamleiders het idee hebben dat zij een bijdrage kunnen leveren aan leerlingprestaties:

Respondent 5 zegt dat de docenten dit primair doen, maar *“[...] dat ze zich kunnen blijven ontwikkelen en stimuleren en motiveren en ze verder helpen en zorgt dat de randvoorwaarden op orde zijn, zijn zij in staat om tijd en energie te steken in de ontwikkeling van leerlingen dus ja dan.”*

Respondent 2 geeft aan binnenkort les te gaan geven over de pedagogisch-didactische visie aan docenten *“[...] en doordat ik dat initieer en daar met ze mee bezig ga, denk ik dat ik van waarde ben voor de prestaties van leerlingen.”*

Respondent 3 geeft aan met leerlingen in gesprek te gaan. *“[...] dus in die zin, indirect, draag ik daar zeker wel aan bij denk ik. Dus niet meer door het onderwijs, door voor de klas te staan, maar omdat je dus die gesprekken wel voert.”*

De geïnterviewde teamleiders geven aan dat zij een belangrijke bijdrage leveren aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs en op die manier de meeste invloed hebben op leerlingprestaties. Ook door de gesprekken die gevoerd worden met andere teamleiders, docenten én leerlingen oefenen zij indirect invloed uit op de prestaties en het welbevinden van leerlingen. Een ander punt dat teamleiders noemen is dat zij zich inzetten voor de juiste begeleiding van leerlingen die extra ondersteuning vragen. Tijd steken in beleid, aansturing en onderwijsontwikkeling zijn dus allemaal factoren die bijdragen aan een verbetering van leerlingprestaties en waar teamleiders effect op hebben.

## Discussie

Het doel van dit onderzoek was om een duidelijker inzicht te krijgen in de competenties van teamleiders in de praktijk, de manier waarop zij aan de hand van die competenties invulling geven aan hun rol binnen het Nederlands voortgezet onderwijs en hoe deze invulling volgens de teamleiders effect heeft op de leeruitkomsten van leerlingen. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat teamleiders een indirecte bijdrage leveren aan leerlingprestaties doordat zij zich horizontaal opstellen en dienend zijn aan hun team zodat de docenten hun werk zo goed mogelijk kunnen doen, en dit komt de leerlingprestaties ten goede.

Er zijn twee belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. De eerste is dat verticaal leiderschap is iets van vroeger, zo blijkt uit de interviews van dit onderzoek. De houding die teamleiders tegenwoordig aannemen is dienend en faciliterend. Hierbij hoort dat het motiveren en inspireren van de docenten een belangrijke taak is. Leerkrachten moeten hun werk op een goede, prettige en veilige manier kunnen doen. Wanneer er wel iets speelt, voelen zij de ruimte om in overleg te gaan met de teamleider, die er op zijn beurt alles aan zal doen om dit op te lossen. Hiermee hebben teamleiders een grote invloed op het schoolklimaat. Wanneer het klimaat in de school positief is, werkt dit door op de leerlingen. Lessen die worden gegeven door tevreden collega's hebben het hoogste rendement. Wanneer leerkrachten zich geen zorgen hoeven te maken over werkdruk bijvoorbeeld, kan de focus meer gelegd worden op het onderwijzen.

De tweede bevinding is dat teamleiders nu het liefst zo veel mogelijk doen in samenspraak met hun team. Ze nemen zo veel mogelijk meningen mee in de beslissingen die ze maken en sturen op samenwerking. Teamleiders vormen hiermee de spil tussen docenten en bestuur. Ze zijn meer dan alleen een doorgeefluik: er vindt veel overleg plaats met zowel het bestuur, denk aan een MT, en docenten. Teamleiders willen hiermee voorkomen dat er beslissingen worden gemaakt waar de docenten niet achter staan en daardoor een negatief

effect kunnen hebben op hun werk en daarmee de leerlingprestaties negatief beïnvloeden. Er is ruimte voor docenten om ideeën aan te dragen die teamleiders kunnen voorleggen bij het bestuur. Dat een teamleider in tweestrijd staat wat betreft loyaliteit tussen bestuur en docenten komt gelukkig maar af en toe voor. Dit heeft volgens de teamleiders alles te maken met het zich transparant opstellen. Wanneer je dit doet, loop je niet snel tegen verrassingen aan of standpunten die erg uiteenlopen. Belangrijk hierbij is wel dat een teamleider niet bang moet zijn om knopen door te hakken en besluitvaardig moet zijn.

Het patroon van resultaten is consistent met de bestaande literatuur van Handford & Leithwood (2013) dat de houding van de teamleider open en betrokken moet zijn richting hun team om het schoolklimaat te optimaliseren en hierdoor leerlingprestaties te bevorderen. Hierdoor worden docenten gemotiveerd en geïnspireerd, wat een belangrijke taak is volgens de literatuur van De Lange (2004), Bass (1997) en Hitt & Tucker (2016). De resultaten zijn ook consistent met de uitspraak dat een transformationele organisatie als een plek wordt gezien waar wordt gestuurd op het behalen van collectieve doelen en waarbij teamleiders docenten inspireren, aanmoedigen en motiveren om samen te werken. Samenwerking en continue groei worden bevorderd, waardoor de organisatiecultuur positief is (Bass, 1997; McGuigan & Hoy, 2006). Ook zijn de resultaten consistent aan het Ontario Leadership Framework dat te maken heeft met belangrijke persoonlijke eigenschappen voor teamleiders op cognitief, sociaal en psychologisch niveau. Het raamwerk bestaat uit vijf domeinen: (a) richting geven, (b) relaties opbouwen en mensen ontwikkelen, (c) de organisatie ontwikkelen om gewenste praktijken te ondersteunen, (d) het verbeteren van het instructieprogramma, en (e) het veiligstellen van verantwoording. De omschrijvingen die de teamleiders zelf geven passen binnen elk van deze domeinen. De resultaten laten een directe demonstratie zien van wat Waslander en Pater (2017) beschrijven, namelijk wat teamleiders in scholen met een hoge mate van professionele samenwerking doen. Ze 'nemen zelf initiatieven, organiseren actief de

uitwisseling en het leren tussen docenten en verbinden docenten aan elkaar om specifieke taken gezamenlijk uit te voeren.’ Dit is de manier waarop een horizontale en transparante houding richting het team een indirecte invloed kan hebben op de technische kern van het onderwijs, namelijk het onderwijzen en leren.

Een toevoeging op de bestaande literatuur zijn de uitingen in de praktijk van de competenties van teamleiders. De definitieve codeboom geeft weer hoe dat deze theoretisch beschreven begrippen tot uiting komen in de context van de middelbare school. Hierbij kun je denken aan zichtbaar zijn in de gang en de deur open hebben staan voor docenten én leerlingen.

Er is ten minste een tweetal beperkingen aan dit onderzoek. De steekproef bevat acht participanten en dit aantal is slechts een fractie meer dan de helft van de geplande omvang van vijftien participanten. Daarnaast is de helft van de steekproef afkomstig van dezelfde school. Ook is een deel van de participanten één of minder dan één jaar werkzaam als teamleider. Dit kan hebben geleid tot een vertekening van het beeld dat is geschetst van teamleiders. De verkregen data zijn niet uitputtend. Een verzachtende factor hierin is immers wel dat de steekproef van acht participanten redelijk homogeen is. De variatie in data gaf geen aanleiding om te verwachten dat er met nog eens acht participanten totaal andere resultaten uit dit onderzoek zouden komen.

Een tweede beperking is dat de gebruikte methode slechts een beperkt beeld kan geven van het bevraagde fenomeen. Aan de data wordt door de Kwalitatieve Inhoudsanalyse een interpretatie gegeven. Zeker de interviews die niet persoonlijk zijn getranscribeerd maar door medeonderzoekers missen hier een gedeelte context. En deze context is juist belangrijk om symbolisch materiaal een betekenis te geven (Schreier, 2012).

In vervolgonderzoek zal een grotere steekproef het onderzoek ten goede komen. Dit gaat samen met het afnemen van interviews op meer verschillende locaties en door een meer

gelijke verdeling tussen de verschillende interviewduo's. Ook zal vervolgonderzoek interessante bijdrages kunnen leveren aan het in kaart brengen van de invulling van teamleiderschap in het kader van maatschappelijke ontwikkelingen en daardoor ook de ontwikkelingen van teamleiders. Ook het uitbreiden van het onderzoeksgebied naar heel Nederland kan de bevindingen van dit onderzoek verder aanvullen en verschillen tussen regio's in kaart brengen.

Ondanks de beperkingen in dit onderzoek schetst het onderzoek een beeld van de invulling van teamleiderschap op de werkvloer van het voortgezet onderwijs en brengt het onderzoek de competenties van teamleiders in beeld. Hierdoor kan de invloed van competenties op leerlingprestaties worden geschetst, namelijk dat transparant en horizontaal leiderschap op indirecte wijze een invloed hebben op leerlingprestaties en de algehele kwaliteit van het onderwijs ten goede komt.

## Referentielijst

- Bass, B. M. (1997). Does the transactional–transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130–139. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.2.130>
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 36(4), 391–409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Boog, B. & Wagemakers, A. (2014) Actieonderzoek: mogelijkheden en voorbeelden. In: Van Dijkum, C. & Tavecchio, L. (Red.) (2014). *Praktijkonderzoek in ontwikkeling*. Boom Lemma Uitgevers (pp. 15 - 28).
- Bureau Ad Interim. (2023). *11 Wetenswaardigheden over een Teamleider Voortgezet Onderwijs*. <https://bureauadinterim.nl/blogs/11-wetenswaardigheden-over-een-teamleider-voortgezet-onderwijs>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Handford, T., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust leaders. *Journal of Educational Administration*, 51, 194-212.
- 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), 531–569.
- 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>

- The Institute for Educational Leadership of Ontario. (2013). *The Institute for Education Leadership*. The Institute for Education Leadership. <https://www.education-leadership-ontario.ca/en/resources/ontario-leadership-framework-olf>
- Kaul, V., Shah, V. H., & El-Serag, H. (2020). Leadership During Crisis: Lessons and Applications from the COVID-19 Pandemic. *Gastroenterology*, 159(3), 809–812. <https://doi.org/10.1053/j.gastro.2020.04.076>
- De Lange, S. (2004). Competente teamleiders; teamleiders met competenties? - University of Twente Student Theses. <https://essay.utwente.nl/50911/>
- Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: a test of “the four paths model.” *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: the uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581–597. <https://doi.org/10.1177/1741143213489288>
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203–229.
- Mintzberg, H., & Goedee, J. (2013). *Organisatiestructuren* (2e [verb.]). Pearson.
- Onderwijsland (2023). *Investeer in jezelf... investeer in jouw leiderschap*. Onderwijsland.nl. <https://www.onderwijsland.com/7/nieuws/6105/investeer-in-jezelf-investeer-in-jouw-leiderschap.html>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publications. Hoofdstuk 2.

VanGronigen, B. A., Cunningham, K. M.W., & Young, M. D. (2018). How exemplary educational leadership preparation programs hone the interpersonal-intrapersonal skills of future leaders. *Journal of Transformative Leadership and Policy Studies*, 7(2).

<https://doi.org/10.36851/jtlps.v7i2.503>

Waslander, S. & Pater, C.J. (2017). *Sturingsdynamiek in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University.

Young, M. D., Cunningham, K., Van Gronigen, B., & O'Doherty, A. (2021). Transformational leadership preparation in a post-covid world: us perspectives. *Ejep: Ejournal of Education Policy*, 21(1).



## **Bijlagen**

### Bijlage 1: Interviewleidraad

#### **Interviewleidraad Bachelorscriptie Teamleiders**

##### 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 zelf 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 bezighoudt 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? Hoe ervaart 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 uzelf 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?
- 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 onlinepresentatie voor alle participanten, t.z.t. meer info via de mail

## **INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK**

VERSIE VOOR DEELNEMERS

### **“DE ROL VAN TEAMLEIDERS IN HET VO”**

Bachelorscriptie PABA-A412

#### **➤ Waarom krijg ik deze informatie?**

U bent benaderd door een van de onderzoekers van dit onderzoeksproject over teamleiders in het voortgezet onderwijs. U bent gevraagd deel te nemen aan het project, omdat u teamleider bent in het voortgezet onderwijs. De data voor dit onderzoeksproject wordt verzameld door middel van het afnemen van interviews. De betrokken onderzoekers zijn studenten aan de Rijksuniversiteit Groningen, namelijk C. Barkema, L.M. Douma, W.C. de Jonge, L. Kruijk, L.L. Onnink en M. Westerbroek. Universitair docent N. Renting begeleidt deze studenten gedurende het onderzoeksproject, dat loopt van februari t/m juni.

#### **➤ Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u toestemming heeft gegeven voor deelname aan het onderzoek.

#### **➤ Waarom dit onderzoek?**

Het algemene doel van dit onderzoek is een beter beeld krijgen van de rol die teamleiders spelen in het voortgezet onderwijs. Er is al veel onderzoek gedaan naar schoolbestuurders en docenten, maar niet de teamleiders die daartussen staan.

#### **➤ Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

Allereerst vragen we u om het bijgevoegde toestemmingsformulier in te vullen. U geeft daarmee akkoord voor het gebruiken van uw interviewantwoorden voor dit onderzoek. Daarna zal een van de onderzoekers een datum met u afspreken om het interview af te nemen. Het eenmalige interview zal ongeveer een uur in beslag nemen. Twee van de onderzoekers die betrokken zijn bij dit project zullen het interview afnemen op de school waar u werkzaam bent. Het gesprek zal worden opgenomen, zodat de tekst later geanalyseerd kan worden.

#### **➤ Welke gevolgen kan deelname hebben?**

Zoals eerder beschreven is het algemene doel van dit onderzoek om een beter beeld te krijgen van de rol van teamleiders in het voortgezet onderwijs. De uitkomsten van dit onderzoek zeggen iets over uw eigen functie en geven mogelijk ook voor u inzicht in wat voor rollen en taken teamleiders over het algemeen vervullen.

#### **➤ Hoe gaan we met uw gegevens om?**

De verzamelde informatie tijdens het interview zal worden verwerkt en geanalyseerd door de bovengenoemde studenten en zal worden gebruikt voor het schrijven van hun afstudeerscriptie. De gegevens die worden verzameld zijn de informatie die u tijdens het interview geeft, uw werkplek en functie. Deze gegevens zullen worden verwerkt en geanalyseerd binnen de beveiligde online omgeving van Rijksuniversiteit Groningen door de bovengenoemde studenten. Daarnaast zullen deze gegevens ook inzichtelijk zijn voor begeleider N. Renting. In de afstudeerscripties die door de studenten worden geschreven zullen alle gegevens gepseudonimiseerd worden gebruikt. Namen van scholen en teamleiders en de data van de interviews zullen niet expliciet worden genoemd. De afstudeerscripties zullen niet publiekelijk worden gepubliceerd, maar zijn wel inzichtelijk voor studenten en

medewerkers van Rijksuniversiteit Groningen. Volgens het databeleid van Rijksuniversiteit Groningen moet de bewerkte data 10 jaar worden bewaard op de beveiligde servers. De onverwerkte data (met persoonsgegevens en zonder pseudonimisering) moet volgens de AVG-wetgeving zo snel mogelijk worden verwijderd. Dit zal gebeuren voor het einde van het project in juli 2023.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door een van de betrokken onderzoekers te e-mailen (l.l.onnink@student.rug.nl) of te bellen/appen (0613671582), of door een aanwezige onderzoeker aan te spreken.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: [ec-bss@rug.nl](mailto:ec-bss@rug.nl).

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: [privacy@rug.nl](mailto:privacy@rug.nl).

*Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.*

## GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

### “DE ROL VAN TEAMLEIDERS IN HET VO”

Bachelorscriptie PABA-A412

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

#### Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 07-07-2023

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

#### Toestemming voor het maken van audio-opnames tijdens het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

#### Toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens:

Ja, ik geef toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in de onderzoeksinformatie. Ik weet dat ik tot 28-05-2023 kan vragen om mijn gegevens te laten verwijderen. Ook als ik besluit om te stoppen met deelname, kan ik hierom vragen.

Nee, ik geef geen toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

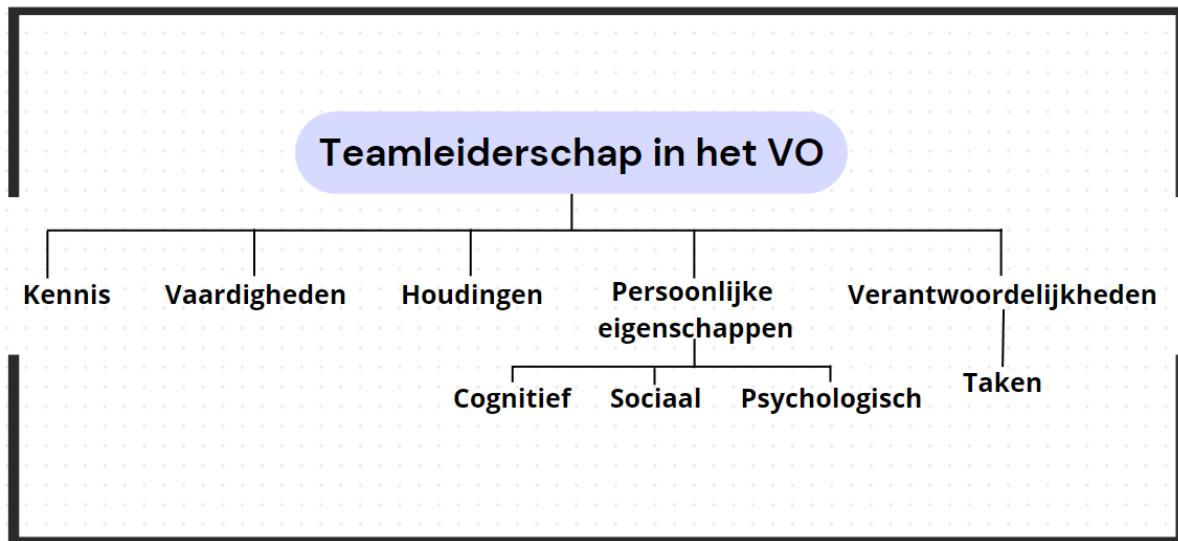
Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

*U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.*

## Bijlage 4: Codebomen

### Bijlage 4.1 Voorlopige codeboom



Kennis: *“Een teamleider moet kennis bezitten over ICT en de financiële sector”* (Bureau Ad Interim, 2023)

Vaardigheden: *“Kritisch kunnen onderzoeken van eigen aannames en die van anderen’, ‘effectief communiceren’, ‘tegenstrijdige informatie doorbreken’ en ‘zich concentreren op de kernmissie van hun organisatie”* (Young et al., 2021)

Houdingen: *“Het niveau van vertrouwen dat leerkrachten uitstralen in hun capaciteit om de vereiste taken te organiseren en uit te voeren, en daardoor gewenste doelen te bereiken. De relatie met leeruitkomsten ligt in de manier waarop docenten durven een leiderschapsrol aan te nemen.”* (Leithwood et al., 2020)

Persoonlijke eigenschappen: *“Op cognitief niveau heeft een teamleider ‘probleemoplossend vermogen’, ‘kennis over omstandigheden in de klas die effect hebben op leren’ en ‘systeemdenken’, waarmee wordt bedoeld dat de leider complexe verbindingen tussen elementen uit de organisatie kan begrijpen. Op sociaal niveau kan de teamleider ‘emoties herkennen’, ‘eigen emoties reguleren’ en ‘op emotioneel gepaste wijze reageren’.*

*Psychologische middelen houden in dat de teamleider ‘optimisme uitstraalt’, ‘zelfredzaam is’, ‘weerstand kan bieden’ en ‘proactief is’.*” (Ontario Leadership Framework, 2013)

Verantwoordelijkheden: *“(a) richting geven, (b) relaties opbouwen en mensen ontwikkelen, (c) de organisatie ontwikkelen om gewenste praktijken te ondersteunen, (d) het verbeteren van het instructieprogramma, en (e) het veiligstellen van verantwoording”* (Hitt & Tucker, 2016)

Bijlage 4.2 Definitieve codeboom

