

# Teams in scholen

samen werkt het beter

prof. dr. Martin Euwema  
dr. Jos van der Waals

**BMC** | advies  
management



Universiteit Utrecht



# **Teams in scholen**

samen werkt het beter

Tweede druk, april 2009

prof. dr. Martin Euwema  
dr. Jos van der Waals



# Voorwoord

De betekenis van het woord team? De letters staan voor ‘Together Everyone Achieves More’. Het gaat dus over samen, over iets bereiken en over meer of beter. Samen: waarom zou je iets samen doen als je het ook ‘lekker in je eentje’ kunt doen, zonder al die sores van samenwerking? Het enige antwoord op die vraag is, dat je iets wilt bereiken dat je kennelijk niet in je eentje kunt! Je kunt niet in je eentje een fijn gezin zijn, of een goede volleybalploeg of ... een fantastische school. Daar heb je andere mensen voor nodig. Met die aanvullende en gebundelde kwaliteiten ben je in staat hoger te reiken en meer te bereiken dan je in je eentje ooit voor mogelijk had gehouden. Een team is dus geen doel op zich, maar een middel om een succes na te streven of een ideaal te bereiken.

Teams in scholen biedt een nieuw perspectief: professionals die hun passie, kennis en ervaring uitwisselen en met elkaar verantwoordelijkheid nemen voor het onderwijs en de begeleiding van een bepaalde groep leerlingen. De ontwikkeling van de leerling staat centraal, maar in teams ontwikkelen ook de docenten zich door voortdurend met en van elkaar te leren.

Maar succes komt niet vanzelf. Daar moet je hard voor werken. Ook teams zijn niet vanzelf succesvol. Het boekje ‘Teams in scholen, samen werkt het beter’ biedt enerzijds theoretische ‘spiegels’ waarin u kunt kijken om een verklaring te vinden voor wat u op uw school meemaakt, en anderzijds praktische ‘vensters’ die u kunnen helpen het functioneren van de teams bij u op school te verbeteren. Die praktische vensters zijn gebaseerd op drie jaar onderzoek doen, op drie jaar systematisch in kaart brengen van uw praktijken.

De ondertitel van het boekje is niet voor niets gekozen. Deze past heel goed bij de manier waarop BMC een adviesbureau wil zijn: ook binnen ons bureau wordt intensief samengewerkt om een bijdrage te leveren aan nog beter onderwijs voor onze leerlingen en een nog betere plek voor leraren om te werken. Ons motto is niet voor niets: BMC, samen naar beter.

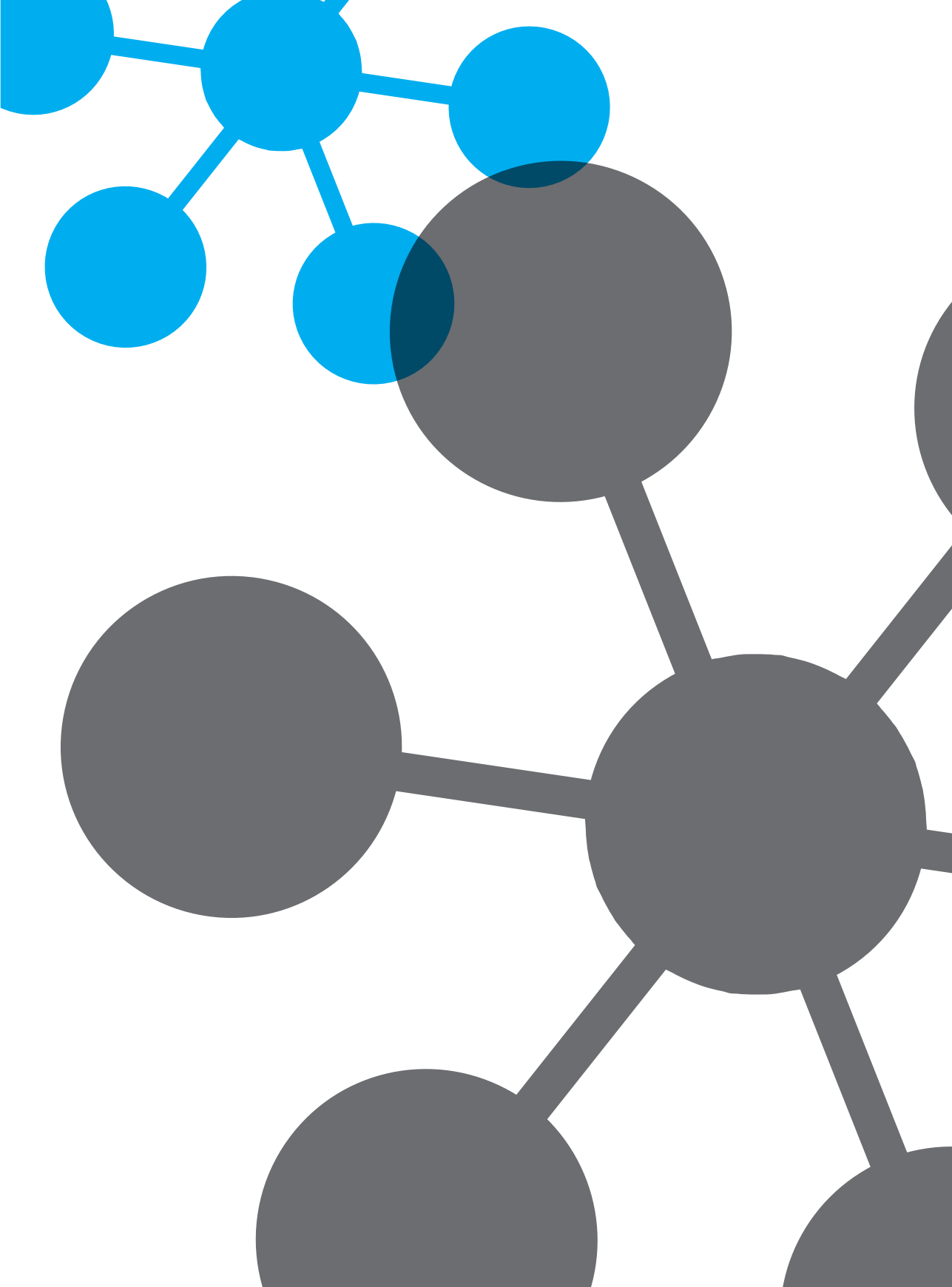
*Klaas Kunst*  
*Directeur BMC*

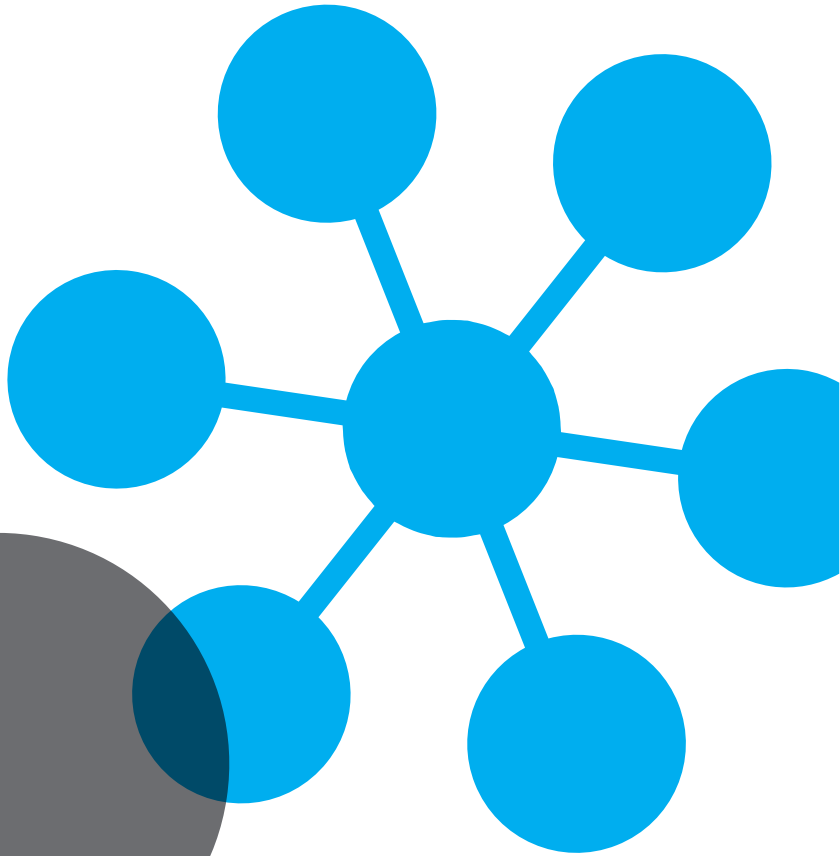
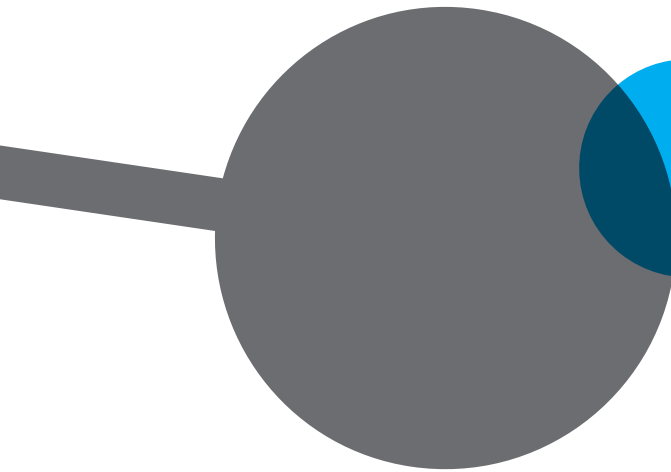


# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inleiding: Teams in scholen</b>	<b>9</b>
<b>1 Werken in teams: moet dat nou?</b>	<b>15</b>
<b>2 Teamontwerp: zo kan het ook!</b>	<b>29</b>
<b>3 Teamprestaties: waar bemoei jij je mee?</b>	<b>45</b>
<b>4 Teamfunctioneren: het gaat niet vanzelf</b>	<b>57</b>
<b>5 Teamleider: aanvoerder of coach?</b>	<b>75</b>
<b>6 Zo, voortaan werken we in teams!</b>	<b>87</b>
<b>Ter afsluiting</b>	<b>107</b>







# Inleiding: Teams in scholen

Steeds meer onderwijsinstellingen in Nederland kiezen ervoor om het werk te organiseren in teams, in plaats van in de oude en vertrouwde vaksecties. Het werken in teams bevordert de ontwikkeling van het onderwijs, de begeleiding van leerlingen en studenten en de professionalisering van medewerkers, zo is de verwachting in zowel basisonderwijs als in het voortgezet en hoger onderwijs. Echter, op grond van de ervaringen in het onderwijs met het teamconcept is een flink aantal vragen gerezen.

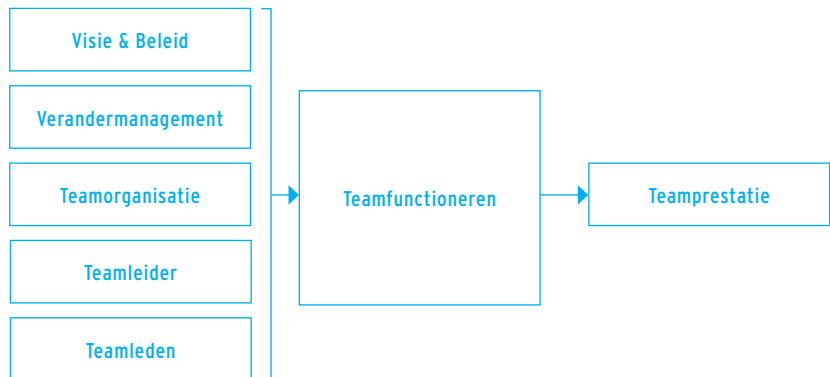
Wat houdt het teamconcept precies in? Aan welke eisen moeten de inrichting en samenstelling van teams voldoen? Wanneer is het teamconcept een geschikt organisatieontwerp, passend bij de aard van het werk en de visie op het onderwijs? Wordt het idee van werken in teams gedragen door de docenten? Is het werken in teams vooral relevant voor bepaalde onderwijstypen zoals het vmbo en minder geschikt voor bijvoorbeeld havo/vwo? Waarom en wanneer kiezen scholen eigenlijk voor deze organisatievorm? Hoe voer je het teamconcept in? Hoe geef je goed leiding aan teams?

Deze publicatie wil een antwoord geven op bovenstaande vragen. Die antwoorden zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op onderzoek dat de afgelopen jaren is uitgevoerd op meer dan 30 middelbare scholen verspreid door het land. Er is tot op heden weinig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar teamvorming binnen het onderwijs. In 2005 en 2006 heeft de Universiteit Utrecht samen met BMC in Leusden een onderzoek uitgevoerd naar het functioneren van docententeams in het voortgezet onderwijs in Nederland. Alleen scholen die aangaven gestart te zijn met het werken in teams hebben deelgenomen aan het onderzoek. Schoolleiders, teamleiders en docenten hebben samengewerkt met studenten en organisatieadviseurs om dit onderzoek te realiseren.

Het primaire doel van dit onderzoek, ‘Teams in scholen: samen werkt het beter’ genoemd, was na te gaan of scholen erin slagen effectief en efficiënt in teams te werken. Daarbij werden inzichten gegenereerd over de oorzaken voor het al dan niet optimaal functioneren van teams in scholen, en over hoe het functioneren van deze teams eventueel kan worden verbeterd. Schoolleiders en teamleiders zijn daarvoor geïnterviewd, documenten van 30

scholen zijn geanalyseerd en bijna 1000 docenten werkzaam in teams op deze scholen hebben meegewerkt door vragenlijsten in te vullen.

Centraal in het onderzoek staat het Teams in Scholen-model (TIS-model), dat speciaal voor het onderzoek is ontwikkeld.



Figuur 1: Onderzoeksmodel Teams in Scholen (TIS).

Uitgangspunt is dat goed functioneren van een team resulteert in betere teamprestaties. Het TIS-model beschrijft vijf bouwstenen die essentieel zijn om te komen tot efficiënt en effectief werken in teams: *visie en beleid van de school, de manier waarop de verandering wordt ingevoerd (verandermanagement), ontwerp en inrichting van de teamorganisatie, rol en functioneren van de teamleider, en de samenstelling van en kwaliteiten in het team.*

Het onderwijs in Nederland is al jaren sterk in beweging. Er zijn ‘droefstoeters’, voor wie het vroeger allemaal beter was. Tegelijk zijn er veel bevlogen docenten die enthousiast werken aan vernieuwing, waarbij een toenemende samenwerking in teams een belangrijk instrument kan zijn. Deze vernieuwing raakt de heersende cultuur in het onderwijs, die in veel gevallen kan worden samengevat als: ‘koning, keizer, admiraal, ik ben de baas in mijn lokaal’. De autonomie van de docent staat daarbij voorop. Men vraagt zich af of deze autonomie wordt aangetast als docenten in teams gaan werken. In deze publicatie betogen wij dat goed teamwork niet

op gespannen voet hoeft te staan met ruimte voor de docent. Integendeel, werken in teamverband geeft juist ruimte aan docenten.

Deze publicatie is bedoeld voor schoolleiders, teamleiders en docenten die te maken hebben met de keuze: ‘gaan we werken in teams en zo ja, hoe doen we dat?’ Wij pretenderen niet de wijsheid in pacht te hebben rond werken in teams. We hopen wel dat deze publicatie bijdraagt aan het maken van weloverwogen keuzes en zo aan de optimalisering van de organisatie van onderwijsinstellingen in Nederland.

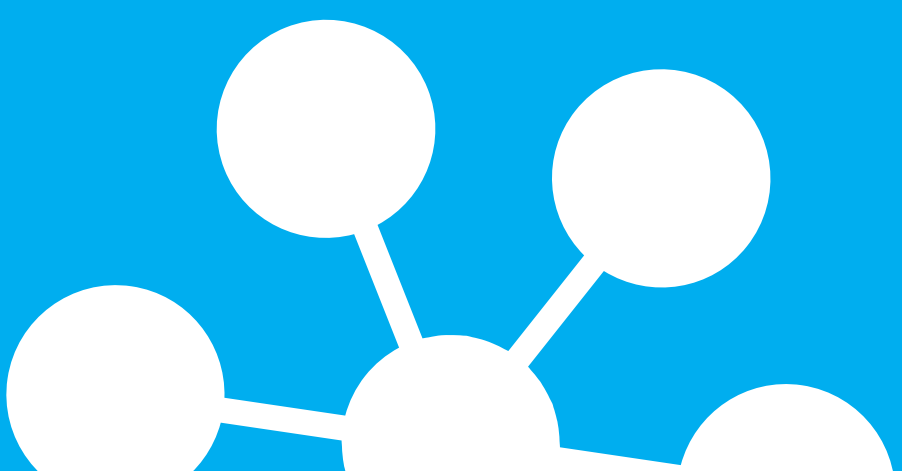
Hoewel het onderzoek is uitgevoerd binnen het voortgezet onderwijs in Nederland, menen wij dat de inzichten ook relevant zijn voor andere onderwijssectoren. In het hoger onderwijs en het basisonderwijs staan teamvorming en teamontwikkeling eveneens hoog op de agenda van het management. Het onderwijs staat de komende jaren weer voor een aantal uitdagingen. Het is onze overtuiging dat intensieve vormen van samenwerking van docenten nodig zullen zijn om de kwaliteit van het werk en van de organisatie te versterken: samen werkt het beter!

Het boek is als volgt opgebouwd:

- In hoofdstuk 1 gaan we in op het keuzeproces: wat zijn de redenen om het werk in een school te organiseren in teams?
- In hoofdstuk 2 behandelen we, als er eenmaal is gekozen voor de organisatie van het werk in teams, de samenstelling van teams.
- Hoofdstuk 3 gaat over de vraag hoe teams richting krijgen, anders gezegd, welke prestaties er van een team mogen worden verwacht.
- In hoofdstuk 4 staan we stil bij het functioneren van teams, gaat dat vanzelf of dient daar specifieke aandacht aan te worden besteed?
- In hoofdstuk 5 bespreken we de rol van de teamleider, diens taken en bijdragen aan het teamfunctioneren.
- In hoofdstuk 6 ten slotte belichten we de veranderkundige kant van het werken in teams: hoe implementeer je een dergelijke verandering?

In ieder hoofdstuk bieden we eerst een theoretisch kader, gebaseerd op literatuuronderzoek. Er wordt daarbij slechts beperkt verwezen naar relevante en toegankelijke (populair) wetenschappelijke literatuur. Dit met het oog op het doel van deze publicatie: een bijdrage leveren aan de praktijk van organiseren in scholen. Deze praktijk, zoals wij die hebben waargenomen in ons onderzoek en adviespraktijk, vormt het centrale deel van ieder hoofdstuk. Theorie en praktijk worden steeds gevolgd door aanbevelingen primair bedoeld voor schoolleiding, teamleiders, en docenten in het VO.





# 1 Werken in teams: moet dat nou?

Sinds het midden van de negentiger jaren wordt het werk in scholen steeds vaker georganiseerd in teams. Tijdens ons onderzoek gaven schoolleiders hiervoor de volgende uiteenlopende redenen:

- Werken in onderwijsteams past beter bij het concept van competentiegericht leren.
- We willen een impuls geven aan de kwaliteit van onderwijs en de organisatie.
- De organisatie in vaksecties voldeed niet.
- Een nieuwe directeur wilde het anders, dit was de oplossing.
- Het moest anders en deze aanpak leek daarvoor het meest geschikt.
- Het moest...(!)
- De leerlingen behaalden slechte resultaten en de docenten hadden problemen met de leerlingen.
- We zijn tot het inzicht gekomen dat we meer gebruik moesten maken van de deskundigheid van onze medewerkers.
- Het leidinggeven aan docenten moest worden verdeeld omdat deze groep te groot werd om aan te sturen.

Bovengenoemde argumenten weerspiegelen niet allemaal een weloverwogen keuze. De praktijk laat zien dat invoering van teams niet de oplossing voor alle problemen blijkt te zijn in een schoolorganisatie. Er zijn vele manieren van organiseren en elke manier heeft per definitie voor- en nadelen. Het loont daarom de moeite goed na te denken over de keuze die wordt gemaakt. In dit hoofdstuk staan we stil bij dat keuzep proces. Niet in de laatste plaats om te voorkomen dat docenten verzuchten: ‘werken in teams, moet dat nou?’

In het theoretische kader willen we handvatten aanreiken die kunnen worden gebruikt bij de overwegingen om het werk in teams te organiseren. Hiertoe bespreken we de essenties van de ‘sociotechniek’ en de ‘contingentiebenadering’. Daarna zetten we de ‘praktijk’, aan de hand van onze onderzoeksgegevens, tegenover dit theoretische kader. Ten slotte doen we aanbevelingen en voeren we een pleidooi om de heersende cultuur van autonomie te doorbreken door het werken in teams.

# Theoretisch kader

## Sociotechniek

In de tweede helft van de vorige eeuw is de aandacht voor de wijze van organiseren van het werk enorm toegenomen. Toen ook is het *sociotechnisch concept*<sup>1</sup> ontwikkeld. Belangrijkste kenmerk van deze stroming is dat niet alleen een verbetering van de organisatie wordt nagestreefd, maar ook een verbetering van de betrokkenheid van medewerkers en hun onderlinge relaties. Volgens de opvattingen van de sociotechniek is het belangrijkste argument om het werk in teams te organiseren dan ook dat het ‘de kwaliteit van de arbeid en de kwaliteit van de organisatie’ ten goede komt.

De succesvolle schoolorganisatie van de toekomst kenmerkt zich volgens deze opvattingen steeds meer door:

- Platte structuren met ‘coachende’ leidinggevenden.
- Met de docent als professional die gecommitteerd is aan een taak en aan het team dat die taak uitvoert.
- Een team dat opereert in belangrijke mate zelfstandig is en wordt daarom vaak aangeduid met termen als ‘kernteam’ of ‘zelfsturend team’.

Onder een team in schoolorganisaties verstaan we in dit kader: een relatief vaste groep van docenten die gezamenlijk en integraal verantwoordelijk zijn voor het totale onderwijsproces, inclusief de begeleiding van de leerlingen en de relatie met de ouders. Het team plant en bewaakt de voortgang van het onderwijsproces, lost dagelijkse problemen op en verbetert processen en werkmethoden, zonder daarbij voortdurend een beroep te doen op de leiding of op ondersteunende diensten.

Deel uitmakend van zo’n team dienen docenten in staat te zijn goede en duurzame relaties te ontwikkelen met leerlingen, ouders, collega’s en leidinggevenden. Docenten zullen over de bekwaamheid moeten beschikken om telkens weer, in afstemming met de verschillende betrokkenen, vorm te geven aan onderwijs en leerlingbegeleiding en van toegevoegde waarde te zijn. Dit doen zij vanuit persoonlijke motivatie, ambitie en betrokkenheid bij hun werk.

---

<sup>1</sup> P. van Amelsvoort, *De moderne sociotechnische benadering*, 2002

Dit stelt eisen aan de werkomgeving in schoolorganisaties en het daagt het management uit juist die voorwaarden te creëren die de docenten prikkelen om zich te blijven ontwikkelen. Volgens de sociotechniek valt de werkomgeving te onderscheiden in ‘kwaliteit van de arbeid’ en ‘kwaliteit van de organisatie’.

#### *Kwaliteit van de arbeid*

In de sociotechniek wordt het verband gelegd tussen de kwaliteit van de arbeid (betekenisvol en zinvol werk) enerzijds, en anderzijds de mogelijkheden die de docent op school heeft om invloed uit te oefenen op het oplossen van vraagstukken waar hij in zijn werk mee te maken krijgt. Dit wordt ‘regel- en beslisruimte’ genoemd. Is die ruimte gering, dan ontstaat vervreemding (het werk wordt als zinloos ervaren) en stress (de spanning tussen wat zou moeten en wat kan). Werken in teams betekent volgens de sociotechniek dat er, zowel op teamniveau als op individueel niveau, sprake is van een grote regel- en beslisruimte. Dit zou de kwaliteit van de arbeid ten goede komen.

#### *Kwaliteit van de organisatie*

De kwaliteit van de organisatie (ofwel de effectiviteit) van schoolorganisaties is voor een deel afhankelijk van de omgeving waarin de school zich bevindt. Met de omgeving van de school bedoelen we de wereld buiten de school die relevant is voor het functioneren van de school. Te denken valt aan de eisen die de samenleving aan het onderwijs stelt, de overheid (wet- en regelgeving), de verschillende sectoren in het onderwijs (primair onderwijs, voortgezet onderwijs, vervolgonderwijs), externe partners (jeugdhulpverlening en dergelijke), de arbeidsmarkt, het bedrijfsleven, technologische vernieuwingen en - wellicht het belangrijkste - veranderende leerlingen en ouders.

#### **Contingentiebenadering: wanneer kies je voor teams?**

De opvattingen en uitgangspunten van de sociotechniek wekken de indruk dat er maar ‘een goede manier van organiseren’ bestaat: werken in teams. Elke organisatie zou daarvoor moeten kiezen. Dat lijkt ook enige tijd de overtuiging in het onderwijs te zijn geweest.

De *contingentiebenadering*<sup>2</sup> beoogt een synthese tot stand te brengen van de verschillende benaderingen van het organiseren van het werk. De

---

2 T.G. Cummings & C.G. Worley, *Organization Development and Change*, 8th ed, 2005

nadruk ligt op het ontdekken van de voorwaarden die nodig zijn om omgeving en (school)organisatie op elkaar af te stemmen (de fit). Als de omgeving bepaalde kenmerken heeft, dan moet op een bepaalde wijze worden gepland, georganiseerd en geleid om de doelen van de (school)organisatie te kunnen realiseren. Anders gezegd: de omgeving van de school is mede bepalend voor de wijze waarop de school het werk organiseert.

Het verschil met de sociotechniek is dat de contingentiebenadering zich niet beperkt tot één ideale manier van organiseren, maar op basis van bepaalde criteria een uitspraak doet over de meest passende manier van organiseren<sup>3</sup>. Die criteria hebben zowel betrekking op de uit te voeren taak als op de behoeften van de docenten. Onderscheiden worden ‘taakcriteria’ en ‘behoeftecriteria’.

### *Taakcriteria*

Taakcriteria zijn de eisen die aan de organisatie van het werk worden gesteld. Twee aspecten zijn hierbij van belang voor de keuze van een organisatievorm: de mate waarin docenten van elkaar afhankelijk zijn om hun werk goed te kunnen uitvoeren (taakafhankelijkheid) en de mate waarin decentrale regel- en beslisruimte noodzakelijk is (zie figuur 2).

	Laag	Taakafhankelijkheid	Hoog
Laag	Klassiek individueel werk		Klassieke werkgroep
Noodzaak beslisruimte			
Hoog	Taakverrijking individueel werk		(Kern)team

Figuur 2: Taakafhankelijkheid en noodzakelijke beslisruimte

<sup>3</sup> H. Mintzberg, *The structures of organizations*, 1979

‘Taakafhankelijkheid’ heeft betrekking op de vraag of docenten elkaar nodig hebben om een goed resultaat te boeken en zo ja, in welke mate. In het onderwijs lijkt het erop dat er sprake is van een geringe taakafhankelijkheid: elke docent kan goede resultaten boeken, los van de andere collega’s. Bij lage onderlinge afhankelijkheid wordt het werk georganiseerd als een individuele taak. Docenten voeren zelfstandig hun werk uit. Ze geven een hele dag les in hun lokaal zonder dat afstemming met collega’s nodig is, laat staan dat zij gezamenlijk werken. De school kent dan wel secties, maar binnen die secties werkt iedere docent in hoge mate zelfstandig: ‘wij zoeken een docent wiskunde, die les geeft in de bovenbouw’.

---

### Verkiezing docent of docententeam van het jaar?

*Op veel onderwijsinstellingen houden leerlingen een verkiezing van ‘de docent van het jaar’. Welke criteria hanteren ze daarbij? Doorgaans beoordelen ze het optreden voor de klas, inspiratie, et cetera. Het betreft altijd individuele prestaties van de docent, waardoor hij<sup>4</sup> zich onderscheidt van zijn collega’s.*

*Wordt er wel eens een verkiezing gehouden of een prijs uitgereikt voor het beste docententeam van het jaar? Het is ons niet bekend.*

*Een docent: “Het is en blijft in de eerste plaats een individueel beroep, zo lijkt het.”*

---

Ook de noodzakelijke regel- en beslisruimte om het werk goed uit te voeren is een discussiepunt in het onderwijs. Decentrale regel- en beslisruimte is noodzakelijk in een onvoorspelbare en onzekere context (omgeving). De docent of het team van docenten moet kunnen beslissen over veel aspecten van het werk, omdat standaardisatie niet voldoet. Weliswaar zijn er regels en procedures in een school, maar die bieden geen oplossingen in iedere situatie.

In toenemende mate lijkt, vanuit de behoefte aan beheersing en controle, de neiging tot centralisatie en standaardisatie te bestaan. Dit gaat ten koste van de regel- en beslisruimte van de docent. In het hoger onderwijs klagen docenten veelvuldig over de afgenomen eigen regelruimte. Stafafdelingen plannen alles en verwerken

---

<sup>4</sup> Omwille van de leesbaarheid hebben wij ervoor gekozen naar de docent te verwijzen met ‘hij’ en ‘hem’. In die gevallen bedoelen we uiteraard: ‘hij of zij’ en ‘hem of haar’.

(gestandaardiseerde) toetsen, evaluaties worden centraal geregeld, et cetera. Daarmee lijkt de baan van docent steeds meer op traditioneel individueel werk. Natuurlijk vindt wel enig werkoverleg plaats, maar dit is bij voorkeur minimaal en operationeel van aard.

### *Behoeftecriteria*

Een tweede set criteria (zie figuur 3) voor het organisatieontwerp betreft enerzijds de behoefte van de docent aan betekenisvolle sociale relaties met collega-professionals, bijvoorbeeld de behoefte aan afstemming en overleg met collega's, en anderzijds de behoefte aan persoonlijke en professionele ontwikkeling.

		Laag	Sociale behoefte	Hoog
Behoefte aan ontwikkeling	Laag	Klassiek individueel werk		Klassieke werkgroep
	Hoog	Taakverrijking individueel werk		(Kern)team

Figuur 3: Organisatie van het werk afhankelijk van behoeften van de docenten

Dat eerste criterium, een sterke sociale behoefte, biedt draagvlak voor teamwork; voor een team dat zich verantwoordelijk voelt voor het onderwijs aan en de begeleiding van een vaste groep leerlingen, is samenwerking een kritische succesfactor. Voor docenten die liever individueel werken, blijkt in veel gevallen de pauze toereikend om in hun sociale behoeften te voorzien. De behoefte aan contact betreft niet zozeer de behoefte aan een praatje over de vakantiebestemming, maar de behoefte om samen te werken. Die behoefte verschilt sterk. Sommige docenten vinden het plezierig en stimulerend om gezamenlijk projecten op te zetten en uit te voeren, toetsen te ontwikkelen en leerlingen te begeleiden. Anderen hebben vooral behoefte zelfstandig hun werk te doen, zonder rekening te hoeven houden met hun collega's voor allerlei beslissingen. Een lage

contactbehoefte nodigt uit tot individueel georganiseerd werk. Het tweede criterium is dus de behoefte van de docent aan persoonlijke en professionele ontwikkeling. Die behoefte stimuleert docenten om meer regelruimte te vragen. Taakverrijking biedt immers de kans op verdere ontplooiing. Voor het werken in teams geldt dat meer regelruimte hogere eisen stelt aan het innovatieve vermogen en het leren van de groep en dus ook aan de persoonlijke ontwikkeling.

Beide sets van criteria bieden (school)organisaties de mogelijkheid een analyse te maken van de noodzaak het werk te organiseren in teams. Als er sprake is van onderlinge afhankelijkheid en de noodzaak van decentralisatie van verantwoordelijkheden en bevoegdheden, en als medewerkers de behoefte hebben aan professionele sociale contacten en persoonlijke ontwikkeling, dan is er voldoende legitimering voor het organiseren van het werk in teams.

Iedere school moet zich dus afvragen of de noodzaak bestaat sterk de nadruk te leggen op intensieve samenwerking van docenten. Is er sprake van een sterk veranderende samenleving die scholen dwingt zich aan te passen en te vernieuwen? En zijn het de docenten die voortdurend zullen moeten zoeken naar nieuwe oplossingen (innovatie) en daar dus de ruimte voor dienen te krijgen?

### **De leerling centraal? Ontwerpen in teams en onderwijskundige visie.**

Op de meeste traditioneel ingerichte middelbare scholen geven de docenten één of soms twee vakken. Van onderlinge coördinatie is vrijwel geen sprake en ze weten vaak niet hoeveel huiswerk leerlingen in totaal opkrijgen. Daarbij komt dat de samenleving steeds betere prestaties op gestandaardiseerde toetsen eist. Hierdoor zien scholen en docenten zich gedwongen de werklast verder te verzwaren en steeds meer lestijd te steken in het voorbereiden van leerlingen op die toetsen.

In het huidige onderwijs zijn de docent en de leerstof nog veelal leidend en de leerling en de leervraag volgend. De belangrijkste coördinatiemechanismen zijn standaardisatie (gericht op de massa in plaats van het individu) en formalisatie (procedures, regels en richtlijnen). De aansluiting van primair onderwijs op voortgezet onderwijs en van voortgezet onderwijs op het vervolgonderwijs (of het bedrijfsleven) blijkt gebrekkig. De vraag is of deze manier van inrichten van het onderwijs nog aansluit op de eisen die in deze

tijd aan het onderwijs worden gesteld. Veelal wordt hierbij het organiseren in teams gekoppeld aan het idee 'de leerling centraal'. Dit is een te snelle koppeling. Het is daarom van belang dat binnen de school een onderwijskundige visie zichtbaar is, waarop het teamontwerp is afgestemd en binnen de teams ook vorm krijgt.

---

## Vernieuwend denken op de school

*Een vmbo-school in Leek evalueert zelf de kwaliteit van haar onderwijs en de leerlingbegeleiding. Uit die resultaten blijkt dat het onderwijs volstrekt leerstof- en docentgestuurd is en dat de leerling en de leervraag volgend zijn. Docenten leggen vervolgens het verband tussen de gebrekkige motivatie, gedragsproblemen en de ongekwalificeerde uitstroom bij de leerling en hun volgende, soms passieve rol.*

*Op basis van de resultaten vragen docenten zich gewetensvol af: waarom is de leerstof zo nadrukkelijk leidend in ons onderwijs; waarom moeten leerlingen dezelfde leerstof, op hetzelfde moment, op dezelfde plaats, bij dezelfde docent verwerken?*

*Men besluit tot het uitvoeren van een beperkt experiment, waarbij gedurende vier weken een vorm van 'roostervrij onderwijs' wordt gegeven. Leerlingen krijgen een 'werkwijzer', waarin staat wat zij in die periode moeten realiseren. De leerkracht is daarbij niet leidend, maar ondersteunend.*

---

## De praktijk

### Ontwikkelingen rondom de school

De gesprekken met schoolleiding en teamleiders maken duidelijk dat de omgeving van veel scholen in toenemende mate dynamisch (tegenover statisch) en complex (tegenover eenvoudig) is geworden. Dit heeft tot gevolg dat de onvoorspelbaarheid van ontwikkelingen toeneemt en er steeds nadrukkelijker een beroep gedaan zal worden op het vermogen van de school zich aan te passen en te vernieuwen. Dit vermogen bepaalt uiteindelijk de kwaliteit van de organisatie. Hoewel deze ontwikkelingen lang niet op alle onderzochte scholen expliciet motief zijn om het werk in teams te organiseren, kan hier wel een belangrijke reden gevonden worden.

---

## Dynamische en complexe schoolomgeving

*Het Jan Hagel College is een vmbo-school in een oude stadswijk. Het was vijftien jaar geleden een bloeiende lbo-school, met een belangrijke plaats in de wijk.*

**Dynamische omgeving.** *De wijk is snel veranderd en deels verpauperd. De leerlingenpopulatie is in toenemende mate van allochtone afkomst. Bijna 50% van de leerlingen behaalt geen diploma. Het leerlingenaantal daalt gestaag. Ouders komen lang niet altijd naar spreekavonden. Er wordt regelmatig in drugs gedeald rond de school. Mede vanwege bovengenoemde redenen is het verloop onder docenten sterk toegenomen. De gemeente heeft een actief beleid opgesteld, waarin de school, samen met jeugdzorg en politie, een belangrijke plaats inneemt.*

**Complexe omgeving.** *In vijftien jaar tijd is de omgeving van het Jan Hagel College veel complexer geworden. Leerlingen met twintig verschillende etnische achtergronden, voortdurend veranderende wet- en regelgeving, relaties met jeugdzorg, reclassering, politie en gemeente: dit alles stelt nieuwe eisen aan de school. Iedere dag brengt nieuwe uitdagingen en verrassingen, die veelal direct om een reactie vragen.*

---

### Relaties binnen de school

Uit ons onderzoek blijkt dat docenten zich voor hun werk beperkt afhankelijk voelen van hun collega's. Zo vragen docenten in teams met een omvang van 3 tot 40 personen (gemiddeld 15) slechts zelden advies aan collega's over werkgerelateerde zaken. Ook uit interviews op de scholen blijkt dat docenten doorgaans niet het gevoel hebben sterk afhankelijk te zijn van anderen. Dit wordt overigens niet als problematisch gezien. Alleen als bepaalde docenten hun werk niet goed (kunnen) uitvoeren, ondervinden collega's er last van, bijvoorbeeld in geval van ziekte of verzuim en wanneer zij taken moeten opvangen.

Voor wat de individuele regel- en beslisruimte (autonomie) betreft zien we dat 75% van de docenten van mening is voldoende vrijheid te hebben bij de uitvoering van hun werkzaamheden. Van de docenten vindt 65% dat zij zelf kunnen beslissen hoe zij hun werk uitvoeren en ruim 60% vindt dat ze inspraak hebben op besluiten die hun eigen werk raken. Dit zijn sterke indicaties dat het overgrote deel van de docenten veel individuele regel- en beslisruimte ervaart.

De ruimte die de teams ervaren, varieert echter sterk. Ongeveer 50% van de docenten vindt dat hun team over belangrijke zaken zelf kan beslissen en 50% is van mening dat dit niet het geval is of heeft hier geen uitgesproken mening over.

Als het gaat over sociale relaties, hebben de meeste docenten een of twee collega's bij wie zij ook met persoonlijke problemen terecht kunnen of aan wie ze advies kunnen vragen. Meer dan 35% van de docenten vindt de collega's waar men vroeger mee werkte belangrijker dan de huidige collega's in het team.

Het thema 'persoonlijke groei' is in het onderzoek weinig aan bod gekomen en lijkt geen dominante plaats in te nemen. Ruim 45% van de docenten is tevreden over de mogelijkheden om in het werk de eigen sterke punten te benutten en nog eens 38% is hier neutraal over. De faciliteiten voor professionele ontwikkeling en bijscholing die scholen bieden, wordt door 30% neutraal en door 45% als positief beoordeeld. Dit zijn geen harde indicaties voor de mate waarin men ook daadwerkelijk behoefte heeft aan professionele ontwikkeling en hieraan vorm geeft.

Ook deze resultaten bevestigen het bestaande beeld: relaties in het onderwijs zijn vooral persoonlijk en niet professioneel van aard en 'de docent' besteedt nauwelijks of geen tijd aan na- en bijscholing.

De onderwijspraktijk laat dus een ander beeld zien dan de theorie. Teams in scholen worden niet ingevoerd omdat de noodzaak wordt gevoeld van nauwe samenwerking tussen docenten en van het decentraliseren van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Ook niet omdat ervan wordt uitgegaan dat docenten de behoefte hebben aan intensieve professionele contacten en persoonlijke ontwikkeling. Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk al gezegd, blijken de motieven anders.

---

## Docententeams: vooral iets voor het vmbo?

*Er lijkt zich een trend af te tekenen waarbij vmbo-scholen het werken in kernteams beter oppakken dan havo/vwo-scholen. Er is in het vmbo-onderwijs over het algemeen minder weerstand, meer betrokkenheid en meer enthousiasme voor het werken in kernteams. Op havo/vwo-scholen lijkt vooral de noodzaak tot verandering niet duidelijk: waarom iets veranderen dat in hun ogen goed functioneert? Ook uit de interviews blijkt dat de teamleiders van de*

*vmbo-scholen gemiddeld genomen meer tevreden zijn over hun kernteam en over de ontwikkeling daarvan dan de teamleiders in het havo/vwo-onderwijs. Dit beeld is wellicht te verklaren uit het feit dat er in havo/vwo-onderwijs vaak minder reden is tot verandering. Het gaat veelal goed met de leerlingen, de slagingspercentages zijn hoog en er wordt, naar de gestelde maatstaven, goed geleerd. In het vmbo-onderwijs is dit beeld anders: er is veel uitval van leerlingen en leerlingen hebben over het algemeen meer en intensievere begeleiding nodig.*

*Er is dus meer noodzaak tot verandering op de gemiddelde vmbo-school. Bovendien zijn de docenten op deze scholen bijna per definitie flexibeler in hun werk, omdat zij veel vaker te maken krijgen met lastige situaties waarbij de leerlingen hun hulp en steun nodig hebben. Daarbij komt nog dat vmbo-onderwijs direct voorbereidend onderwijs is op een later beroep, terwijl havo/vwo-onderwijs nog theoretischer is. Het centraal stellen en intensief begeleiden van de leerlingen lijkt zinniger in het vmbo-onderwijs. Een cruciaal vraagstuk omtrent dit thema is of de transitie naar het werken in teams überhaupt wel past bij havo- en vwo-onderwijs. Of is het misschien wel juist geschikt voor het vmbo-onderwijs? Verder onderzoek is hier nadrukkelijk gewenst.*

Toch is met de invoering van teams is op veel scholen een eerste stap gezet in de richting van meer samenwerking en decentralisatie van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Het lijkt er inderdaad op dat het organiseren van het werk in teams de ‘kwaliteit van de arbeid’ en de ‘kwaliteit van de organisatie’ in scholen ten goede kan komen.

#### Visie van docenten op het werken in teams

	Ja	Neutraal	Nee
Het werken in teams past bij deze school.	52%	32%	16%
Ik sta positief tegenover het werken in teams.	70%	20%	10%
Het werken in teams is wat mij betreft een succes.	44%	33%	23%

*Teamleiders zijn op al deze punten beduidend positiever dan docenten. Zo is er geen enkele teamleider die negatief staat tegenover het werken in teams en geeft ruim 60% van de teamleiders aan dat het werken in teams een succes is. Zij vervullen daarmee een voortrekkersrol voor de teams.*

*Docent (werkt een jaar in nieuw team): “Door het werken in teams zijn docenten voor het eerst na gaan denken over het onderwijs. Ze krijgen in de gaten dat het heel leuk is met elkaar te werken en dat je er ook werkelijk wat mee kan bereiken.”*

Tabel 1: Visie van docenten op het werken in teams

# Aanbevelingen

## **1. Stem de organisatie af op de eisen van de omgeving en interne behoeften.**

Ons lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de noodzaak voor scholen bestaat uit de nadruk te leggen op intensieve samenwerking van docenten. Enerzijds omdat een sterk veranderende samenleving scholen dwingt zich aan te passen en te vernieuwen. Anderzijds omdat het de docenten zijn die voortdurend zullen moeten zoeken naar nieuwe oplossingen (innovatie) en daar dus de ruimte voor dienen te krijgen. In dat verband verdient volgens ons de persoonlijke en professionele ontwikkeling van docenten meer en gericht aandacht dan nu het geval lijkt.

## **2. Aandacht voor redenen bij invoering.**

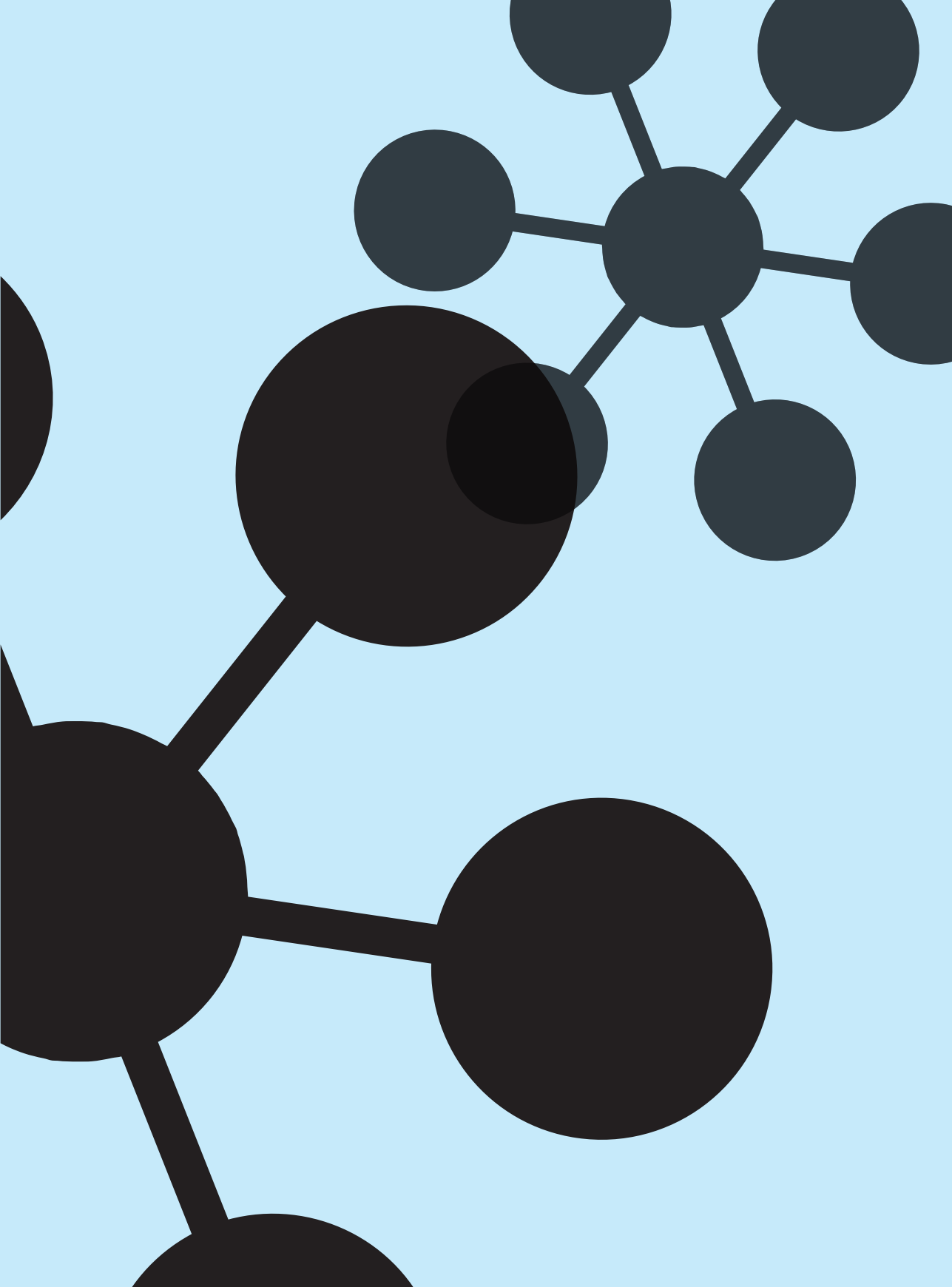
Het invoeren van teams in het onderwijs lijkt een forse inbreuk op tradities in het onderwijs, de cultuur van de scholen en het zelfbeeld van de docent. Daarom verdient de wijze waarop het besluit genomen wordt om het werk in teams te organiseren en de implementatie ervan, veel extra aandacht (zie ook hoofdstuk 6). Dit geldt in het bijzonder voor havo/vwo scholen, waar de noodzaak tot invoering van docententeams minder duidelijk lijkt.

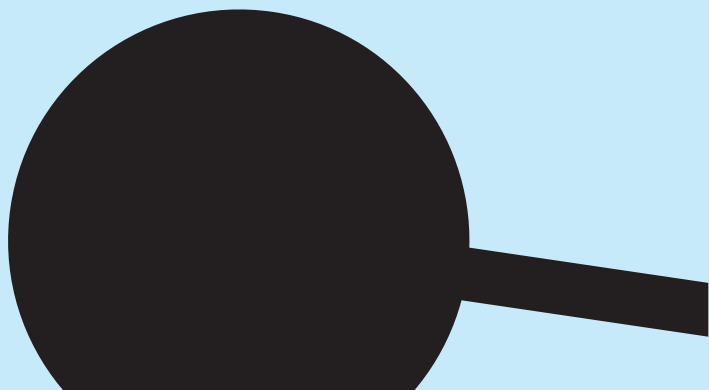
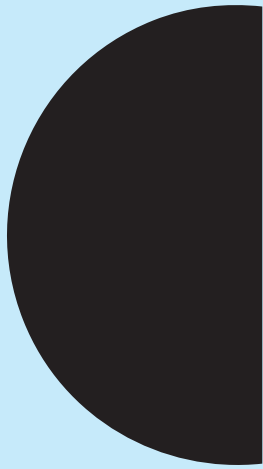
## **3. Aandacht voor behoeften van docenten.**

Werken in teams vereist meer nadruk op onderlinge afhankelijkheid in het werk. Dit vraagt het peilen van de behoeften van de docenten en hierop afgestemd organiseren. Anders zal het idee van teams niet verder komen dan een beperkt overleg om taken af te stemmen, waarna ieder vooral doorgaat met zijn of haar plezierige individuele werk. Hierbij spelen de samenstelling van het team (hoofdstuk 2), de gezamenlijke uitdaging (hoofdstuk 3) en het functioneren van het team (hoofdstuk 4) een belangrijke rol.

## **4. Aandacht voor cultuur binnen een school.**

De invoering van teams in scholen kan, naast verbetering van de kwaliteit van de arbeid, een krachtig hulpmiddel zijn om de bestaande cultuur van 'autonomie en non-interventie' te doorbreken. Immers, bij het werken in teams gaat het om samenwerken, samen leren en samen veranderen, en - niet in de laatste plaats - je op een constructieve manier 'met elkaar bemoeien'.





## 2 Teamontwerp: zo kan het ook!

In het voorgaande hoofdstuk hebben we aan de orde gesteld waarom het werken in teams zou moeten worden georganiseerd. In dit hoofdstuk gaan we in op de samenstelling van die teams. Daarbij is een aantal vragen aan de orde:

- Voor welke (groepen) leerlingen is het team verantwoordelijk en voor welke taak?
- Wat houdt lidmaatschap van het team in?
- Welke omvang krijgt een team?
- Op basis waarvan worden docenten ingedeeld in teams?
- Hoe wordt vormgegeven aan het overleg binnen de teams en afstemming tussen de teams?
- Hoe wordt het samenwerken georganiseerd?
- Welke rol heeft de teamleider of teamcoördinator?

We bespreken eerst enkele theoretische uitgangspunten, waarna we ingaan op de bevindingen van ons onderzoek en enkele aanbevelingen doen. In de eerste plaats dient duidelijk te zijn wat nu de doelen van het team zijn, welke prestaties geleverd moeten worden en hoe hierop gestuurd wordt. De prestaties die het team moet leveren zijn dermate belangrijk dat we hier een afzonderlijk hoofdstuk aan zullen besteden (hoofdstuk 3). In dit hoofdstuk gaan we vooral in op ontwerp vragen.

### Theoretisch kader

Om als team optimaal te functioneren is een aantal zaken van belang bij het ontwerpen, inrichten en aansturen van het team. Dit geldt zeker ook voor docententeams in het onderwijs. De overgang van vaksecties naar werken in teams betekent dat het team een nieuwe rol krijgt en ook de docenten in dat team nieuwe taken krijgen. Ontwerpen van de teams vereist activiteiten op schoolniveau en op teamniveau. Op schoolniveau zijn vragen aan de orde zoals: hoeveel teams worden gevormd, waarvoor zijn de teams verantwoordelijk, welke bevoegdheden krijgen de teams en teamleiders, op basis waarvan worden docenten ingedeeld bij een team? Op teamniveau zijn vragen aan de orde als: hoe werken we

met elkaar, hoe vergaderen en verdelen we de taken, hoe nemen we besluiten en stimuleren we elkaar tot kwaliteit en vernieuwing?

Bij het maken van keuzes is er doorgaans een spanningsveld tussen wens en werkelijkheid, met name de realiteit wat betreft de beschikbare middelen (tijd is altijd schaars en dus staat overleg onder druk), aanwezige kwaliteiten (zijn er voldoende leidinggevende kwaliteiten en vakspecialisten? Heeft de school voldoende volume om de gewenste teams te vormen?), aanwezigheid van docenten (hoe bijeen te komen als er veel deeltijd docenten zijn die op verschillende dagen werken?) en ambities en behoeften van docenten.

Het ontwerpen en organiseren van de teams vraagt daarom een zorgvuldige afweging van de wensen, beschikbare mensen en middelen. Enkele uitgangspunten kunnen daarbij als handvat dienen.<sup>5</sup>

### **Wat zijn de doelen en taken van het team?**

Naarmate duidelijker is voor wie en wat het team gezamenlijk verantwoordelijk is, functioneert het team beter.<sup>6</sup> Dit lijkt een open deur, maar blijkt in de praktijk niet eenvoudig. Vragen die beantwoord dienen te worden zijn onder andere: is de groep leerlingen waarvoor het team verantwoordelijk is goed te definiëren? Heeft die groep voldoende gemeenschappelijke kenmerken, en zijn hieraan betekenissen te verbinden waarmee het team echt meerwaarde heeft? Op grond van onderwijskundige overwegingen kan een keuze gemaakt worden voor bijvoorbeeld een onderbouw- en bovenbouwteam. Maar is de groep bovenbouwleerlingen wel een groep, of zijn het feitelijk allerlei losse deelgroepen waar het team zich moeilijk mee kan identificeren, en omgekeerd, waarin leerlingen ook geen duidelijk aanspreekbare groep docenten vinden?

### **Wat houdt groepslidmaatschap in?**

Teams functioneren beter naarmate de leden zich er meer mee verbonden voelen. Docenten maken binnen de school veelal deel uit van meerdere groepen, overleggen, projectteams, et cetera. Dit maakt identificatie met het team lastig. In het slechtste geval is het 'weer een

---

<sup>5</sup> M.A. West, D. Tjosvold, K. Smith, *Handbook of organizational teamwork and cooperative working*, 2005.

<sup>6</sup> M.A. West, *Effective teamwork. Practical lessons from organizational research*, 2004.

extra overleg, dat mij van mijn werk afhoudt'. Optimaal ontwerpen betekent zoveel als mogelijk binnen eenzelfde docententeam organiseren. Dit versterkt de identiteit van het team en voorkomt dat docenten verdwalen in een woud van overleggen en projectteams.

### **Wat is de omvang van teams?**

Uit hoeveel docenten bestaat een team idealiter? Er is op basis van de literatuur niet een ideale teamomvang vast te stellen, omdat omvang mede afhankelijk is van de taken en de mate waarin de teamleden elkaar nodig hebben bij de uitvoering. Toch zijn er wel enkele uitgangspunten te noemen. Een groep heeft veelal een optimale omvang met acht tot vijftien leden<sup>7</sup>. Bij die omvang zijn contacten tussen de meeste groepsleden optimaal en identificeert men zich nog met de groep als geheel. Wordt het team groter, dan neemt doorgaans het belang van subgroepen binnen het team toe. Binding met het geheel wordt moeilijker. Ook voor de teamleider is het lastiger om een groep van vijftien tot twintig docenten echt aan te sturen en om persoonlijke relaties met ze te onderhouden. Kleine groepen (acht of minder) zijn weer kwetsbaar, bijvoorbeeld bij ziekte. De ervaring leert dat een (team)leider aan maximaal vijftien mensen leiding kan geven ('span of control'/'span of support'). Een consistente toepassing van dit principe zou idealiter inhouden dat een docent aan maximaal vijftien leerlingen 'leidinggeeft', een teamleider aan maximaal vijftien docenten en een directeur aan vijftien teamleiders.

### **Indeling van docenten: diversiteit?**

Moeten teams vooral zo divers mogelijk worden samengesteld of heeft dat nadelen? Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar het belang van diversiteit in teams. Hieruit blijkt dat diversiteit in persoonlijke kenmerken, opvattingen, normen en waarden, ook ten aanzien van het onderwijs en teamwork, doorgaans belemmerend werkt voor teamvorming.<sup>8</sup> Deze diversiteit zien we vaak terug in teams die uit verschillende vakdocenten zijn samengesteld. Deze wetenschap vraagt extra ondersteuning en terughoudendheid bij de indeling in teams. Naarmate docenten meer raakvlakken hebben, wordt het team doorgaans aantrekkelijker en identificeren docenten zich gemakkelijker. Het is van belang dat docenten beseffen dat het

---

<sup>7</sup> S. P. Robbins, *Gedrag in organisaties*, 1998.

<sup>8</sup> M. C. Euwema & F. Rink, *Culturele diversiteit in organisaties*. In J. Knipscheer en R. Kleber (red). *Psychologie en de multiculturele samenleving*, 2005.

noodzakelijk is voor de teamtaken, om een verscheidenheid aan kwaliteiten in het team te hebben. Dit vraagt gezamenlijke analyse en oog en waardering voor die kwaliteiten.

### **Hoe wordt vormgegeven aan het overleg?**

Er zijn weinig docenten die enthousiast zijn over vergaderen. Als ergens over gemopperd wordt binnen scholen, dan lijkt dat wel over de verspilde tijd aan allerlei ‘nutteloze bijeenkomsten’. Het is daarom een uitdaging voor het team het werk zo te organiseren dat ieder teamlid voldoende betrokken en geïnformeerd is en dat belangrijke besluiten gezamenlijk worden genomen, zonder in oeverloos vergaderen te belanden. Overleg kan op allerlei manieren worden georganiseerd. Echter, voor binding met de groep als geheel is het van belang dat de teamleden elkaar ontmoeten en ook ervaren dat dit zowel noodzakelijk als plezierig is. Indien teamleden onderling overleg eigenlijk overbodig vinden, is dit doorgaans een zorgelijk signaal. Men ervaart dan weinig gezamenlijkheid en onderlinge afhankelijkheid en deze punten vragen dan extra aandacht. In het algemeen is elkaar regelmatig ontmoeten noodzakelijk voor het ontwikkelen van een team. Daarom lijkt het verstandig regelmatig kort bijeen te komen (dus niet een middag per drie maanden, maar eerder een uur iedere twee weken) en variatie aan te brengen in overlevormen, afhankelijk van het doel.

### **Hoe wordt het samenwerken georganiseerd?**

Overleg is slechts een onderdeel van het teamwork. Voor het team is het van belang dat de taken duidelijk zijn en dat ze op een goede manier worden verdeeld over de teamleden. Hier treden gemakkelijk problemen op, omdat de ene collega sneller enthousiast is, zich meer verantwoordelijk voelt en eerder taken oppakt dan de ander. Voor een goede coördinatie is binnen het team helderheid nodig over de taken en over de criteria voor toewijzing van die taken (eerlijke verdeling van de lastige en leuke klussen). Ook zullen docenten elkaar onderling goed moeten informeren.

## **Welke rol heeft de teamleider of teamcoördinator?**

De rol van de teamleider binnen teams is cruciaal, zo blijkt uit veel studies.<sup>9</sup> Het idee dat een ‘zelfsturend team’ een team is zonder leider, en alles onderling moet organiseren is achterhaald en werkt in de praktijk zelden. Echter, welke bevoegdheden en taken heeft een teamleider? Dient deze ook de functioneringsgesprekken te voeren? En heeft het team bijvoorbeeld een eigen budget en beslisruimte op belangrijke punten? De betekenis van het team wint sterk aan kracht als het team eigen speelruimte en beslisruimte heeft. Dit impliceert dat de teamleider niet slechts bevoegdheden heeft om het team te coördineren, maar ook om leiding te geven.

## **De praktijk**

### **Doelen: de (groepen) leerlingen waar het team verantwoordelijk voor is**

Uit ons onderzoek blijkt dat er inderdaad vele manieren zijn om het werken in teams vorm te geven. Scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen verschillen hierin van elkaar. Er is dus niet één gangbare manier van ontwerpen te ontdekken in het totaalbeeld van de scholen.

Zo groepeerde een aantal scholen de teams rond onderbouw en bovenbouw. Op een havo/vwo-school zouden er volgens dit stramien bijvoorbeeld vier teams zijn: een onderbouw havo-team, een onderbouw vwo-team, een bovenbouw havo-team en een bovenbouw vwo-team.

Ook zijn er scholen die voor een gemengde indeling kiezen. Teams worden dan zowel rond leerjaren als rond onder- en bovenbouw gegroepeerd. Die school heeft dan bijvoorbeeld een brugklasteam, een havo 2 en 3 team en een bovenbouw havo-team.

Ten slotte zijn er scholen die hun teams organiseren op basis van leerrichtingen of leerprofielen. Per leerrichting is er dan een team geformeerd, zoals het sportteam of het kunst & cultuurteam. Deze manier van groeperen is nog niet in veel scholen ingevoerd, maar wordt wel door een meerderheid van de deelnemende scholen

---

<sup>9</sup> J. Stoker, *Leidinggeven aan zelfsturende teams*, 1999.

geambieerd. Op een vwo-school zouden er dan bijvoorbeeld een economie & maatschappijteam, een cultuur & maatschappijteam, een natuur & techniekteam en een natuur & gezondheidsteam kunnen worden samengesteld. De meeste schoolleiders en teamleiders zien dit als een goede manier van groeperen, omdat ieder team op deze manier de verantwoordelijkheid draagt voor een duidelijk gedefinieerde groep leerlingen.

---

## Samen bedenken en samen kiezen

*Op een brede scholengemeenschap in Meppel hebben de afdelingsleiders met hun docenten een aantal modellen voor het formeren van de teams bedacht. Op een studiedag heeft het totale docentencorps deze modellen met behulp van een ‘versnellingsmethode’ verkend en bediscussieerd. De docenten hebben eerst met ‘stemkastjes’ gestemd op hun favoriete model en vervolgens de uitkomsten met elkaar besproken. Heel snel werd duidelijk waar de grote meerderheid de voorkeur aan gaf.*

*Deze manier van werken heeft sterk bijgedragen aan de kwaliteit van de dialoog, de participatie en betrokkenheid van alle docenten en aan de snelheid waarmee dit belangrijke thema is besproken en er besluitvorming kon plaatsvinden. Bovendien leidde deze manier van werken tot een grote mate van acceptatie en zelfs enthousiasme.*

---

## De omvang van de teams

Uit ons onderzoek blijkt dat de teams op scholen een gemiddelde omvang hebben van zestien docenten. Ook hier is sprake van een grote spreiding. Het kleinste team bestaat uit drie personen, het grootste team uit veertig personen. Ruim 20% van de teams heeft tien of minder docenten en ruim 20% van de teams heeft twintig of meer docenten. Op veel scholen blijkt het gewenste aantal grofweg tussen de acht en vijftien teamleden te liggen. Dit komt overeen met eerdergenoemde normen over groeps grootte.

Grotere teams functioneren minder goed dan kleinere teams, zo blijkt uit ons onderzoek. Docenten in grotere teams vinden de collega's minder betrokken, vaker afwezig en minder verantwoordelijk voor het functioneren van het team. De effectiviteit neemt af naarmate de omvang toeneemt en docenten in grotere teams zijn duidelijk minder tevreden over hun eigen rol in het team. Zij vinden dat collega's er de kantjes vanaf lopen, er zijn meer conflicten in het team

en de samenwerking verloopt minder plezierig. Ook de teamleider wordt als minder stimulerend en pacificerend ervaren. Kortom, het werkklimaat en de sfeer in het team zijn beduidend minder.

### **Indeling in teams en lidmaatschap van meerdere teams**

Scholen stellen verschillende eisen aan het lidmaatschap van een team. Op sommige scholen is hier een norm voor gesteld. Er is bijvoorbeeld gedefinieerd hoeveel uren er aan een bepaalde groep leerlingen les moet worden gegeven om deel uit te maken van een bepaald team. Eén school hanteert een ‘80% regel’: een docent moet minstens 80% van zijn lessen aan de groep leerlingen geven waarvoor een bepaald team verantwoordelijk is, om tot dat team om te kunnen behoren.

De meeste scholen hanteren geen duidelijke criteria voor teamlidmaatschap. Docenten behoren soms officieel tot twee verschillende teams en anderen geven aan dat zij niet weten van welk team zij lid zijn. Ze gaan dan ook soms naar de vergadering van het ene team en soms naar die van het andere.

Kortom, er zijn duidelijke verschillen tussen scholen en er bestaat dan ook geen eenduidigheid over het criterium dat bepaalt tot welk team je als docent behoort.

---

### **Werken Ans en Henk in hetzelfde team?**

*Docenten uit hetzelfde team geven in ons onderzoek regelmatig afwijkende scores over de frequentie en de duur van het teamoverleg. Zo ook Ans en Henk, die op papier in hetzelfde team werken.*

*Ans vermeldt desgevraagd dat haar team uit twaalf personen bestaat, dat ze eens in de twee maanden overleg hebben, dat gemiddeld een half uur duurt. Henk vermeldt dat zijn team bestaat uit negentien personen, dat ze elke maand overleggen en dat ieder overleg gemiddeld ruim een uur in beslag neemt.*

---

### **De organisatie van het overleg**

Voor het goed functioneren van het team is onderlinge afstemming van groot belang. Hoe geven teams dit vorm? Er blijken opnieuw grote verschillen te bestaan. Gemiddeld wordt er 1,6 keer per maand vergaderd en de gemiddelde duur van het overleg is 100 minuten (ruim anderhalf uur). Er is sprake van een grote spreiding.

10% van de teams overlegt een keer per twee maanden of minder, 10% voert wekelijks overleg. De lengte van het overleg varieert eveneens sterk. 10% vergadert maximaal 60 minuten, terwijl 9% tenminste tweeënehalf uur vergadert.

Frequentie en duur van het overleg staan geheel los van elkaar. Teams die slechts een keer per twee maanden vergaderen, nemen hier niet meer tijd voor dan teams die wekelijks overleg voeren. Grotere teams vergaderen iets minder frequent dan kleinere teams.

Docenten in teams die regelmatig bijeenkomen zijn duidelijk meer tevreden over de sfeer in het team, over hun eigen bijdrage aan het team en over de resultaten van het team. Ook vinden zij dat de teamleider meer stimulerend optreedt en meer mogelijk maakt voor het team. Kortom, ze zijn positiever over het functioneren van het team.

Voor veel docenten is het team waarin zij werken van beperkte betekenis. Weliswaar worden de collega's en het werken in teams gewaardeerd, maar docenten lijken zich niet of nauwelijks te identificeren met het team. De duur en de frequentie van overleg dragen bij aan de toename van de cohesie van het team. Docenten voelen zich dan sterker verbonden met hun team en meer verantwoordelijk voor het wel en wee van het team, de teamleden en voor het bereiken van de doelen.

---

## Ontwikkeling van groepsidentiteit in het dinsdagteam

*Een docent: "Wij zijn het dinsdagteam. We vergaderen namelijk op dinsdag, dat is de enige dag dat de meeste collega's aanwezig zijn."*

*De benaming van een team geeft vaak iets weer van de identiteit. Het 'dinsdagteam' heeft blijkbaar weinig gezamenlijks. Daarom is het niet verrassend dat de teamleden niet tevreden zijn over het functioneren van het team. Het team hangt als los zand aan elkaar, het heeft meer dan twintig leden en van een aantal docenten is niet duidelijk of zij nu wel of geen lid zijn van dit team. Collega's met deeltijdaanstellingen zijn weinig aanwezig, wat regelmatig tot irritatie leidt.*

*Het dinsdagteam is daarom in gesprek gegaan met de schoolleiding. Dit resulteerde in een nieuwe samenstelling en werkwijze:*

- Schoolbreed nieuwe indeling van teams.*
- Duidelijke criteria voor teamlidmaatschap.*

- Een goede vergoedingsregeling voor parttimers.
- Meer werken met kleine taakgroepen binnen het team.
- Frequent overleg van de teamleider met de taakgroepen.
- Gezamenlijke studiedag.
- Regelmatig gezamenlijke sociale activiteiten.

*Het team heet nu Basisteam havo/vwo. Teamleden zijn inmiddels trots op hun team en identificeren zich er beduidend meer mee.*

---

### **Organiseren van de samenwerking in het team**

Uit ons onderzoek blijkt dat veel teams zich nog in het beginstadium van hun ontwikkeling bevinden. De leden van het team beschouwen hun onderwijstaak en de daarmee samenhangende vergaderingen en ouderavonden als hun belangrijkste aandachtsgebied. Zij hebben zich nog niet echt vereenzelvigd met de teamtaak.

Wij kennen dan ook geen voorbeelden van teams die op basis van een onderverdeling van de werkzaamheden tot een werkverdeling zijn gekomen en in hun team een aantal taakgroepen hebben geformeerd. Wel wordt regelmatig in teams geklaagd over een scheve verdeling van de werkzaamheden, waarbij sommige teamleden veel werk zouden verzetten, terwijl anderen duidelijk achterblijven en zich ook weinig betrokken tonen bij de voortgang.

### **De rol van de teamleider of teamcoördinator**

Een belangrijke ontwerp-vraag bij het vormgeven van teams is de rol en positie van de teamleider in de schoolorganisatie. Scholen geven hier zeer verschillend vorm aan. We bespreken achtereenvolgens:

- Teamleider of teamcoördinator.
- Tijd en faciliteiten.
- Interne kandidaten.

#### *Teamleider of teamcoördinator*

Op meerdere scholen vormen de teamleiders samen met de directie het managementteam. Dit betekent dat zij meebeslissen over het beleid van de school. Daarnaast is de teamleider integraal verantwoordelijk voor zijn team. Hij is verantwoordelijk voor de resultaten van zijn team en voor de uitvoering van het teamplan. Onderdeel van deze verantwoordelijkheid is ook het personeelsbeleid, bijvoorbeeld de werving en selectie van nieuwe docenten en het voeren van de beoordelings- en functioneringsgesprekken.

Op veel scholen functioneert de teamleider nog meer als een teamcoördinator. Dat wil zeggen, de teamleider staat dicht bij het team en is veelal ‘meewerkend voorman’. Het op deze manier invulling geven aan de rol van teamleider lijkt sterk op de wijze waarop onderwijscoördinatoren invulling geven aan hun rol.

De positie van de teamleider in de hiërarchische structuur van de school blijkt, zowel voor de docenten als voor de teamleiders zelf, vaak niet geheel duidelijk. Teamleiders zoeken in veel gevallen nog naar hun rol. Op diverse scholen zagen we dat in eerste instantie teamleiders integraal verantwoordelijk werden gehouden voor zowel onderwijs, personeel als middelen. Dit bleek al snel te veel te vragen van de teamleiders, waarna een deel van de taken en bevoegdheden weer werden teruggebracht tot het niveau van de directie.

#### *Tijd en faciliteiten*

De functie van teamleider is op verreweg de meeste scholen een parttime functie, die wordt gecombineerd met lesgeven. Het grootste deel van de tijd zijn de teamleiders vrijgesteld voor hun leidinggevende taken. Gemiddeld geeft men aan twintig uur per week vrijgesteld te zijn voor het leidinggeven, terwijl men hier gemiddeld meer dan dertig uur aan besteedt. Op enkele scholen zijn de teamleiders volledig vrijgesteld van lesgeven om zich aan hun leidinggevende taken te kwijten. De verschillen zijn groot. In tabel 2 zien we dat 25% van de teamleiders minder dan tien uur per week vrijgesteld is, terwijl slechts 10% van de teamleiders in praktijk minder dan tien uur per week aan de taken besteedt. Het vakje bij <40 is leeg, omdat (vanzelfsprekend) geen enkele teamleider meer dan veertig uur per week is aangesteld, echter 12% van de teamleiders geeft aan meer dan fulltime bezig te zijn met de taken als teamleider.

#### Teamleiders geven aan hoeveel uur zij werken

Uren per week	< 10	10-20	20-30	30-40	< 40
Hoeveel uur (formeel) vrijgesteld voor functie teamleider?	25%	25%	25%	25%	
Hoeveel uur besteedt u feitelijk als teamleider?	10%	13%	21%	44%	12%

Tabel 2: Aantal uren dat een teamleider krijgt, respectievelijk nodig heeft

In onze opvatting is er geen vaste norm voor de mate waarin een teamleider moet zijn vrijgesteld voor leidinggevende taken. Natuurlijk speelt schaal hierbij een rol. Een team van vijftien docenten vraagt meer aandacht van de teamleider dan een team van vijf. Van belang is volgens ons om in goed overleg tot werkbare afspraken te komen. Dat kan per teamleider verschillen. Veel teamleiders vinden het wel plezierig om les te blijven geven of anderszins direct met leerlingen te werken, voor anderen is het een aantrekkelijk perspectief ‘verlost’ te zijn van de lesgevende taak.

Als er met de teamleiders is afgesproken hoeveel tijd zij voor hun taak krijgen bieden voortgangsrapportages en functionerings- en beoordelingsgesprekken een uitgelezen mogelijkheid om deze afspraken te evalueren en op basis daarvan eventueel aan te passen. Naast de factor tijd zijn personele, technische en materiële ondersteuning mede bepalend voor het succes van het functioneren van de teamleiders. Wat opvalt is dat deze faciliteiten over het algemeen zeer beperkt zijn. Zo zijn de financiële middelen doorgaans alle geoormerkt en worden de budgetten centraal beheerd.

#### *Interne kandidaten voor teamleider*

Op veruit de meeste scholen zijn teamleiders vroegere collega-docenten. Soms hebben zij gesolliciteerd, veelal zijn ze gevraagd te solliciteren. Veel van hen hadden voorheen de rol van coördinator van een sectie of afdeling. In veel gevallen zijn teamleiders min of meer automatisch doorgeschoven naar de functie van teamleider, ‘omdat dat nu eenmaal logisch was’.

Dergelijke interne procedures, hoe begrijpelijk ook, hebben duidelijk merkbare negatieve effecten. Oude patronen worden in eerste instantie vaak voortgezet. Docenten hebben er moeite mee om iemand als leidinggevende te beschouwen die voorheen hun gelijke was qua positie. De teamleiders zelf gaan vol enthousiasme aan de slag en ontdekken veelal pas gaandeweg dat de rol van teamleider andere competenties vraagt dan die van coördinator, met name voor wat betreft leidinggeven aan individuele docenten en aan het team. En docenten trekken juist deze competenties bij hun teamleider regelmatig in twijfel.

Deze problemen lijken minder te spelen in teams waarbij de teamleider extern werd geworven en na een sollicitatieprocedure is aangesteld. Een leider van buitenaf, zonder verleden met de

teamleden, blijkt vaak eerder en meer te worden geaccepteerd. Dit beeld dient wel wat gerelativeerd te worden: docenten gaven tijdens ons onderzoek aan gemiddeld erg tevreden te zijn over hun teamleider, vooral als het teams langer samen is.

## **Aanbevelingen**

### **Indeling van teams**

Het komt de herkenbaarheid en duidelijkheid van de teamorganisatie ten goede als er niet te veel criteria worden gebruikt bij het formeren van teams. Te veel verschillende criteria zorgen voor verwarring en vergroten de onzekerheid.

Betrek docenten bij de keuze voor het criterium op basis waarvan de teams worden geformeerd. Gebleken is dat docenten als geen ander in korte tijd verschillende opties vaststellen en op basis van duidelijke argumenten gemeenschappelijk tot een keuze kunnen komen. Dit genereert brede acceptatie en voorkomt narigheid.

### **Omvang van teams**

Bij het ontwerpen van teams is het sterk aan te bevelen de omvang beperkt te houden en niet meer dan vijftien docenten in een team samen te voegen. Schoolleiders streven dit ook na, maar blijken dit lang niet in alle situaties te kunnen realiseren. Veelal vormen schaalgrootte en praktische bezwaren een belemmering.

### **Lid van één team**

Voor de teamontwikkeling en de effectiviteit van het team (de teamprestatie) is het essentieel dat het voor docenten duidelijk is tot welk team ze behoren. Daarom verdient wat ons betreft het ‘80% criterium’ navolging: de docent werkt tenminste 80% van zijn tijd voor het team.

### **Teambijeenkomsten**

Frequent kort overleg (twee keer per maand) draagt bij aan teamklimaat en effectief werken. Organiseer daarom regelmatig bijeenkomsten voor het team. Betrek de teamleden bij de invulling van de agenda. Ontwikkel normen voor aanwezigheid en inbreng.

### **Organiseren van de samenwerking**

Hoe te zorgen voor een optimale werkverdeling en taakuitvoering? Hier kan nog belangrijke winst worden geboekt, is onze indruk. De betrokkenheid van docenten op de teamtaak dient te worden

vergroot. Tevens moet worden voorkomen dat iedereen zich met alles bemoeit (gebrekkige efficiëntie) en er een kloof ontstaat tussen het teamplan en de werkelijkheid (het teamplan als rituele dans). Het verdient aanbeveling om het teamplan te gebruiken voor een verdere taakverdeling en het formeren van tijdelijke taakgroepen.

De samenstelling van deze taakgroepen gebeurt bij voorkeur op basis van affiniteit (als mensen doen wat ze leuk vinden, doen ze het vaak goed!) en van deskundigheid. Het is de taak van de teamleider om deze taakgroepen te begeleiden, de informatie-uitwisseling te stimuleren en te letten op de samenhang. Verdeel taken op basis van kunde en affiniteit. Vorm taakgroepjes voor de realisatie van de doelen.

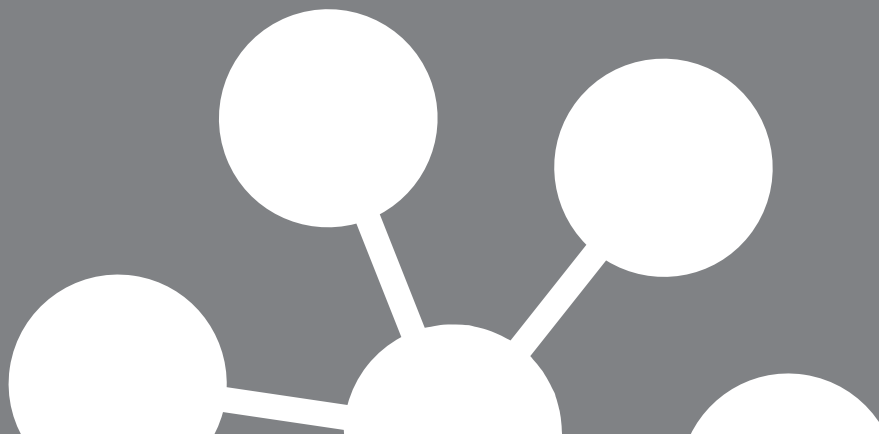
### **Een competente teamleider**

De start van werken in teams is in belangrijke mate gebaat bij:

- Een duidelijk beeld van positie, taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van team en teamleider.
- Een eigen budget voor team en teamleider.
- Geformuleerde functie-eisen voor en competenties van teamleiders.
- Een transparante en open wervings- en selectieprocedure voor teamleiders.
- Ondersteuning voor teamleiders bij hun leren (zie ook hoofdstuk 5).







# 3 Teamprestaties: waar bemoei jij je mee?

Op de vraag aan leden van een team waar zij zich verantwoordelijk voor voelen, kregen wij als antwoord: “Wat ons team moet doen? We draaien met elkaar het onderwijs voor onderbouw havo en vwo.”

Zoals in het vorige hoofdstuk al is vermeld, is het uitgangspunt dat teams in scholen integraal verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan en de begeleiding van een vaste groep leerlingen. De vraag rijst wat deze verantwoordelijkheid precies inhoudt. In dit hoofdstuk bieden we een theoretisch kader dat kan helpen een antwoord op deze vraag te formuleren. Hierbij gaan we eerst in op de vraag wat de verantwoordelijkheden van het team zijn en staan we achtereenvolgens stil bij teamprestaties en teamplannen, de rol van de schoolleiding in dit verband en teamtevredenheid. Daarna bespreken we de voor dit onderwerp relevante resultaten van het onderzoek en ten slotte bieden we aan de hand van een ‘praktijkvoorbeeld’ een concreet handvat om als school met dit vraagstuk aan de slag te gaan.

## Theoretisch kader

### Verantwoordelijkheid van het team

Ons eerste uitgangspunt<sup>10</sup> is dat het team gezamenlijk nadenkt over de vraag wat het onderwijs aan hun leerlingen moet inhouden (leerstof), en hoe het onderwijs wordt aangeboden (didactiek). Zo kan een team voorstellen een aantal vakken te integreren of ‘huiswerkloos’ onderwijs te geven.

De opvattingen van het team over de kwaliteit van hun onderwijs kunnen worden herkend aan de keuzes die het team maakt. Staan bijvoorbeeld de stoelen en tafels in de ‘busopstelling’ of wordt er gewerkt in multifunctionele ruimtes waar leerlingen van verschillende leeftijden aan het werk zijn? Zijn er studie- of concentratieruimtes, waar stil kan worden gewerkt of gestudeerd? Zijn er ruimtes die kunnen worden gebruikt voor collectieve

---

<sup>10</sup> Het theoretisch kader is gebaseerd op door ons in de praktijk ontwikkelde en getoetste concepten.

instructie en simulaties ('krachtige leeromgevingen') waar leerlingen het geleerde toepassen in de praktijk? Geeft 'de bel' het begin en het eind van de lestijd aan, of heeft het team gekozen voor een andere manier van tijdbeheersing? Heeft de docent zijn of haar vaste lokaal of beweegt hij zich tussen de leerlingen door en ondersteunt de leerlingen vraaggestuurd bij hun werk?

Ons tweede uitgangspunt is dat het team zich bezighoudt met de vraag hoe leerlingen het beste kunnen worden begeleid en ondersteund bij hun leren en werken op school. Onder leerlingbegeleiding verstaan we<sup>11</sup> primair de zorg voor het persoonlijk welbevinden van de leerling. Daarnaast richt leerlingbegeleiding zich op de studie- en beroepskeuze van de leerling. Ten slotte onderscheiden we een bijzondere vorm van leerlingbegeleiding, namelijk die activiteiten die het team uitvoert om een leerling met (een) beperking(en) te ondersteunen zodanig dat deze leerling het reguliere onderwijs kan blijven volgen (leerlingzorg). Het team kan in dit kader bijvoorbeeld voorstellen om een teamlid dat over bepaalde capaciteiten beschikt specifieke taken te geven op het gebied van de leerlingzorg.

### **Teamprestaties en teamplannen**

De volgende vraag is welke resultaatsgebieden voor teams kunnen worden onderscheiden en hoe je bepaalt of het team deze resultaten ook heeft bereikt. Om de prestaties van het team te kunnen meten is het noodzakelijk dat het team aangeeft welke prestaties geleverd zullen worden. Wij onderscheiden vier resultaatsgebieden:

1. Onderwijs.
2. Personeel.
3. Leerlingen.
4. Organisatie.

Resultaten die het team over een bepaalde periode wil behalen, zouden met behulp van de volgende checklist kunnen worden beschreven:

---

<sup>11</sup> T. van der Bij en J. K. van der Waals, *De ontwikkelagenda van de toekomst?*, 2007.

### 1. *Onderwijs*

- a. Inzet mensen en middelen (efficiëntie).
- b. Leerresultaten en in-, door-, uit- en afstroomgegevens (effectiviteit).
- c. Onderwijsontwikkeling (innovatie).

### 2. *Personeel*

- a. Tevredenheid docenten.
- b. Competenties en persoonlijke ontwikkeling van docenten.
- c. Verloop- en verzuimgegevens docenten.

### 3. *Leerlingen*

- a. Tevredenheid leerlingen (en ouders).
- b. Motivatie en gedrag (betrokkenheid) leerlingen.
- c. Verzuim en verwijderingen leerlingen.

### 4. *Organisatie*

- a. Teamontwerp (verantwoordelijkheidsgebied, omvang, samenstelling, en dergelijke).
- b. Teamfunctioneren (doelen, gemeenschappelijke verantwoordelijkheid, communicatie, respect voor verschil, leervermogen, actiegerichtheid).
- c. Teamontwikkeling (fasering, groei, innovatie).

Het beschrijven en concretiseren van deze resultaten gebeurt in het teamplan. Hierin worden de te behalen resultaten beschreven in kwantitatieve en kwalitatieve termen. Voorbeelden van kwantitatieve resultaten zijn efficiënt omgaan met tijd, geld en middelen, maar ook de af-, door- en uitstroom van leerlingen. Voorbeelden van kwalitatieve resultaten zijn tevreden leerlingen en ouders en het doorvoeren van innovaties en kwaliteitsverbeteringen. De prestaties die het team moet leveren worden dus niet uitgedrukt in termen van een taak of een opdracht, maar in resultaatstermen. Behalve de te behalen resultaten (doelen), geeft het teamplan ook aan wat de plannen van het team zijn om deze resultaten te behalen en welke activiteiten als gevolg van deze plannen zullen worden uitgevoerd en wanneer.

Het teamplan is tevens een middel om met de leiding van de school te overleggen over de prestaties van het team en daar vervolgens ook afspraken over te maken. Op basis van het teamplan legt het team vervolgens rekenschap af aan de leiding van de school.

Op deze manier vormt een teamplan dus allereerst de basis voor afspraken met de leiding van de school, is het richtinggevend voor het doen en laten van het team gedurende een bepaalde periode en is het uitgangspunt om rekenschap af te leggen.

Inhoudelijk zullen teamplannen van elkaar verschillen. Deze verschillen worden veroorzaakt door de verschillende beginsituaties van de teams. Aspecten van de beginsituatie zijn bijvoorbeeld de groep leerlingen waar het team verantwoordelijk voor is, de complexiteit van deze groep, het ambitieniveau van het team, de ontwikkelingsfase waarin het team zich bevindt, de samenstelling van het team en de leiding van het team. Zo zal een team dat nog maar pas als team werkt een ander teamplan opstellen dan een team dat al een aantal jaren bij elkaar is, en het teamplan van het team bovenbouw havo/vwo zal er anders uitzien dan het teamplan van het team onderbouw LWOO.

### **Rol van de schoolleiding**

De schoolleiding speelt een belangrijke rol bij het totstandkomen van de teamplannen. In de eerste plaats dient de schoolleiding de kaders (onderwijskundig, pedagogisch/didactisch, financieel en dergelijke) aan te geven waarbinnen de teamplannen moeten passen. Bij het praktijkvoorbeeld aan het eind van dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe deze kaders tot stand komen en wie de grenzen stelt en bewaakt.

Daarnaast zal de schoolleiding de samenhang tussen de verschillende plannen moeten bewaken. Niet in de laatste plaats zal de leiding van de school de teams moeten prikkelen en stimuleren uitdagende doelen te stellen en haalbare en uitvoerbare plannen te bedenken. De uitvoerbaarheid van de plannen wordt ook bepaald door de middelen (tijd en vergaderruimte bijvoorbeeld) die de schoolleiding daarvoor beschikbaar stelt. Een juiste allocatie van middelen is in dit verband een belangrijke voorwaarde waaraan door de leiding van de school moet worden voldaan.

Ten slotte wisselt de schoolleiding regelmatig met het team van gedachten over de vorderingen, ondersteunt het team bij reflectie, bij het vinden van verklaringen voor onverwachte voorvallen en het kiezen voor andere aanpakken (support). Uiteindelijk ziet de schoolleiding toe op de realisatie van de teamdoelen en het behalen van de voorspelde resultaten (controle en feedback).

De teamprestatie wordt dus vooraf vastgelegd in een teamplan en uiteindelijk bepaald door de mate waarin het team deze vooraf afgesproken resultaten ook heeft gerealiseerd. Anders gezegd: het team heeft gedaan wat het heeft beloofd en heeft dat ook goed gedaan.

### **Teamtevredenheid**

Teamleden worden verondersteld zich gezamenlijk verantwoordelijk te voelen voor het behalen van de resultaten. Of dat ook zo is hangt echter mede af van de mate waarin teamleden tevreden zijn over hun team. Deze tevredenheid heeft niet alleen betrekking op de taken van het team (het teamplan) maar ook op de relaties binnen het team. Wanneer de teamleden geen vertrouwen hebben in elkaars competenties, zich niet verbonden voelen met elkaar en niet prettig samenwerken, beïnvloedt dat de teameffectiviteit en teamprestaties negatief.

Daarom verdient het aanbeveling in het teamplan de teamprestatie niet alleen te beschrijven in termen van doelstellingen, maar expliciet ook in de mate waarin de teamleden tevreden zijn over hun team en lid willen zijn en blijven van het team. Wij noemen dat respectievelijk *taakcriteria* en *tevredenheidscriteria* (zie ook hoofdstuk 1). De tevredenheid van docenten over hun team wordt onder meer bepaald door de volgende behoeften:

- Aandacht: de ruimte willen krijgen.
- Acceptatie: ergens bij willen horen.
- Affectie: geliefd willen zijn.
- Invloed: iets te zeggen willen hebben.
- Zingeving: iets nuttigs willen bereiken.
- Erkenning: waardering willen ontvangen.

Bewustzijn ten aanzien van deze behoeften helpt het team en vooral de teamleider om gericht te werken aan en te sturen op de tevredenheid van de teamleden. Natuurlijk kan de tevredenheid van de teamleden ook worden beschouwd als onderdeel van de kwalitatieve teamresultaten, maar gegeven het belang loont het de moeite hier expliciet en apart aandacht aan te besteden in het teamplan.

De prestaties van het team hebben dus niet alleen betrekking op het werk, maar ook op de sociaal-emotionele behoeften van de leden van het team. Het gaat hierbij over de tevredenheid van de teamleden met en hun toewijding aan hun team en de mate waarin ze zich verantwoordelijk voelen om samen te werken aan de teamtaken.

## De praktijk

De resultaten van het onderzoek die relevant zijn voor teamprestaties, en die we hieronder achtereenvolgens zullen behandelen, zijn:

- Teamplannen.
- De leerling centraal?
- Tevredenheid over het team.
- Tevredenheid over de teamprestaties.

### Teamplannen

Uit ons onderzoek blijkt dat scholen in toenemende mate met teamplannen werken en hierop sturen. Deze ontwikkeling kost echter tijd en vraagt om geduld. De meeste plannen zijn nog beperkt richtinggevend en ook het afleggen van rekenschap over de resultaten in het gesprek van het team met de schoolleiding is nog sterk in ontwikkeling.

In de huidige onderwijspraktijk zijn er nog weinig voorbeelden bekend van teams die duidelijk omschreven resultaatgebieden kennen en op basis daarvan hun teamplannen maken en daarover rekenschap afleggen. Dit is, gezien de redenen die schoolleiders hebben genoemd om het werken in teams op hun school te introduceren (zie Inleiding), niet verbazingwekkend. Op veel scholen zien we dat zowel teamleiders als teamleden zoekende zijn naar de eigen verantwoordelijkheden en de precieze doelen van hun team.

### De leerling centraal?

Op onze vraag aan docenten of bij hun de leerling centraal staat, geeft een meerderheid van de docenten aan dat ze altijd klaarstaat voor de leerlingen, ook buiten lestijden. Ze vinden dat ze de leerlingen waar mogelijk ondersteunen en veel voor hen over hebben.

Voor ons is het echter de vraag of ‘het altijd klaar staan voor de leerling’ ook betekent dat de leerling echt centraal staat. Wij twijfelen niet aan de goede intenties, maar als de leerling echt centraal zou staan baseert het team zich in haar onderwijs aan en begeleiding van de leerling op de belangrijkste behoeften van die leerling. Stevens<sup>12</sup> noemt drie psychologische basisbehoeften van de leerling: *relatie*, *competentie* en *autonomie*. Het team dat de leerling centraal stelt, wil in deze behoeften voorzien.

---

<sup>12</sup> L. Stevens, *Zin in school*, 2004.

Vanuit de (misschien wel voornaamste) behoefte van de leerling aan relatie biedt het team de leerling de gelegenheid verbindingen aan te gaan met anderen (leerlingen en docenten). De teamleden zijn beschikbaar en tonen vertrouwen in de ontwikkeling van de leerling. Er ontstaat interactie op basis van gelijkwaardigheid, met als gevolg een groeiend (zelf)vertrouwen van de leerling, het ervaren van de eigen competentie en het accepteren van verantwoordelijkheid.

In de behoefte aan competentie voorziet de school door de leerling uitdaging, ruimte, grenzen en ondersteuning te bieden bij het experimenteren en uitproberen.

Ten slotte voorziet het team in de behoefte aan autonomie van de leerling door te respecteren dat iedere leerling uniek en eigen is en zijn eigen ontwikkeling moet realiseren (de leerling als actor).

### **Tevredenheid over het team**

De meeste docenten zijn goed te spreken over de sociale kant van hun team. Een ruime meerderheid geeft aan graag onderdeel van het team te zijn en wil ook graag in dit team blijven werken. Teamleiders zijn nog positiever dan de docenten.

Voor veel docenten biedt het team een platform waar men collega's treft, het team voorziet in de behoefte aan sociale contacten. Het belang van het team blijkt echter betrekkelijk. Interessant is dat het team slechts door een minderheid als een belangrijke groep wordt ervaren. Van de docenten geeft 45% te kennen dat het hele team geen belangrijke groep voor hen vormt. Daarom rijst de vraag hoe sterk de oriëntatie op de teamprestatie is en in welke mate men zich mede verantwoordelijk voelt voor die prestatie.

	Ja	Neutraal	Nee
Ik ben blij dat ik in dit team kan werken.	64%	28%	8%
Ik vind het leuk om onderdeel van dit team te zijn.	64%	28%	8%
Ik wil in de toekomst graag in dit team blijven werken.	59%	32%	9%
Mijn hele team vormt een belangrijke groep voor mij.	23%	32%	45%

Tabel 3: Tevredenheid over het team

## Tevredenheid over de teamprestaties

In ons onderzoek hebben we teamleiders en docenten bevestigd over de prestaties van hun team. In het algemeen is men behoorlijk positief over de effectiviteit van het team. Zo zegt 50% dat het team effectief werkt en 55% dat het team goed presteert. De teamleiders zijn hierover (nog) positiever dan de docenten.

Tevredeheid over teamprestaties (docenten en teamleiders)

	Ja	Neutraal	Nee
Mijn team is effectief in het werk.	49%	35%	16%
Mijn team is erg effectief in de dingen op tijd af krijgen.	33%	47%	20%
Ik vind dat mijn team goed presteert op het werk.	57%	34%	9%

Tabel 4: Tevredenheid over teamprestaties

Ten slotte vindt ruim 60% van de docenten van zichzelf dat hij goed functioneert en presteert in het team. Slechts 8% van de docenten vindt dat hij niet goed functioneert in het team.

Hierbij merken we op dat de meeste teams in het teamplan onderscheiden resultaatgebieden definiëren en aangeven hoe de prestaties gemeten worden. De vraag is dus in hoeverre de tevredenheid van de docenten over de teamprestaties representatief is voor de mate waarin de teams hun verantwoordelijkheden ook hebben waargemaakt.

Samenvattend blijkt er een behoorlijk verschil tussen ‘de theorie’ en de praktijk, zoals die blijkt uit de resultaten van ons onderzoek. Om een handvat aan te reiken waarmee dit verschil wellicht valt te overbruggen, beschrijven we een gefingeerd praktijkgeval.

## Een ‘handvat’/aanbevelingen

Op het Van der Bij College<sup>13</sup> in Tjallebert worstelden de schoolleiding en de teamleiders met de vraag: wie is waar verantwoordelijk voor? Huiselijk geformuleerd: waar bemoei je je eigenlijk mee en waarmee niet?

<sup>13</sup> Van der Bij College in Tjallebert, bestaande school, fictieve naam.

Bij de leiding van de school en de teamleiders bestond de behoefte duidelijkheid te scheppen over de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen directie, teamleiders en teams. In een aantal werksessies heeft de schoolleiding met de teamleiders gezocht naar een manier om tot ieders tevredenheid te voorzien in deze behoefte.

In de eerste plaats hebben zij vier niveaus van verantwoordelijkheid onderscheiden:

1. Zelf beslissen (waarbij hoort: rekenschap afleggen).
2. Meebeslissen (besluit wordt in gezamenlijkheid genomen).
3. Meepraten (invloed uitoefenen via regulier overleg).
4. Informeren en/of consulteren (de plicht te informeren en de mogelijkheid te consulteren).

Vervolgens hebben zij een antwoord geformuleerd op de vraag: waar mag je je als team mee bemoeien? Wat zijn, anders gezegd, de ‘bemoevelden’ van het team? Uiteindelijk hebben ze er ook weer vier onderscheiden:

1. Onderwijs.
2. Personeel.
3. Leerlingen.
4. Organisatie.

Op basis van dit onderscheid hebben de schoolleiding en de teamleiders bepaald ‘wie zich waarmee bemoeit’.

*De schoolleiding:*

Ontwikkelt het (strategische) beleid (de kaders) op de vier onderscheiden bemoevelden. Stelt het lange termijn beleid vast (ongeveer drie jaar). De directie beslist en informeert teamleiders en staf. De teamleiders informeren vervolgens de teams.

*De schoolleiding en teamleiders:*

Bepalen gaandeweg in onderling overleg voor welke bemoevelden kaders nodig zijn. De schoolleiding en teamleiders bespreken vervolgens samen hoe de kaders worden opgesteld (teamleiders praten mee). De schoolleiding informeert de (ondersteunende) staf, teamleiders informeren hun teams.

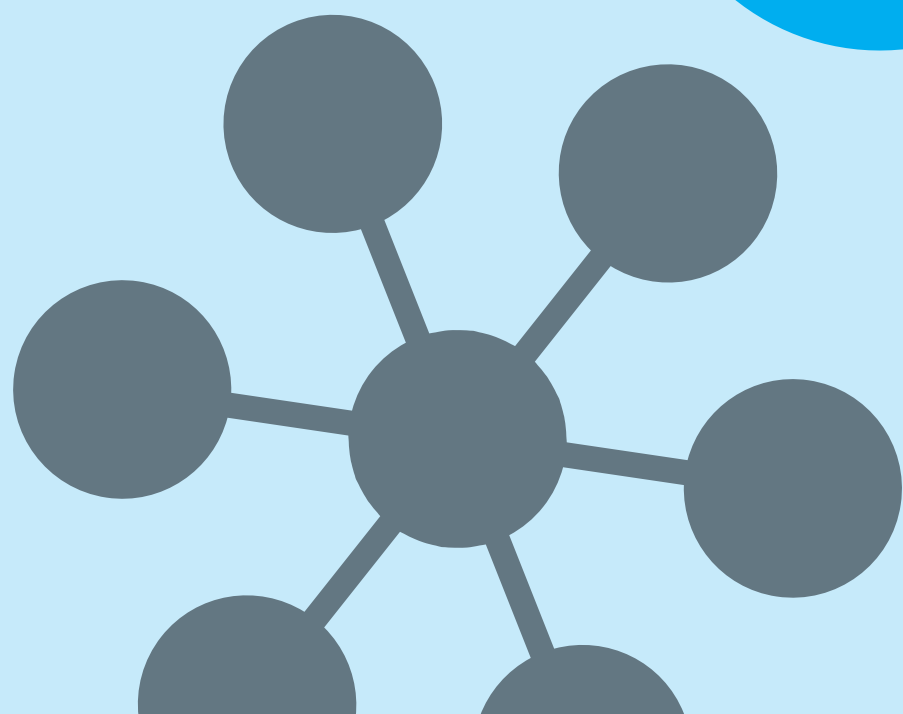
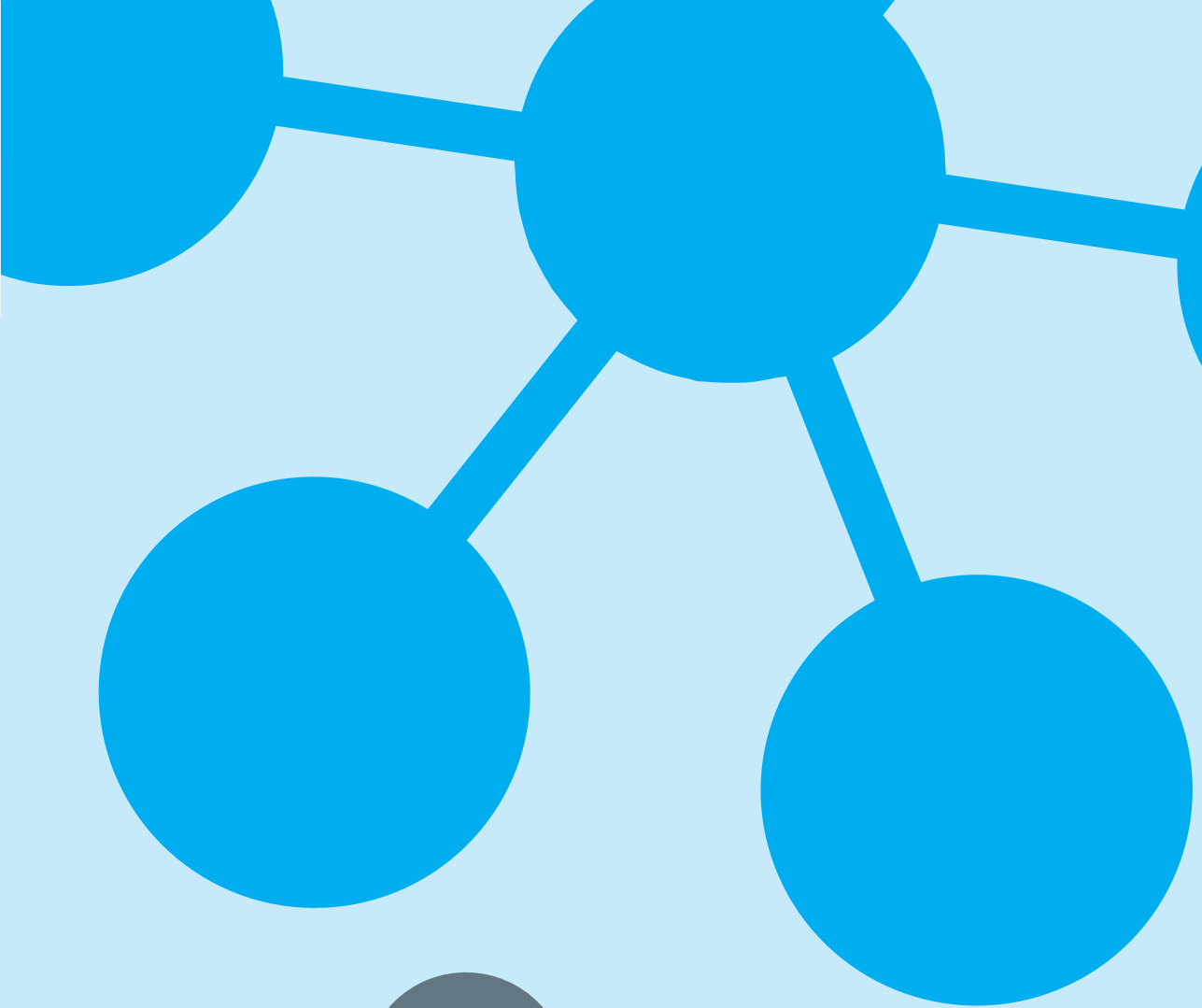
*Teamleiders:*

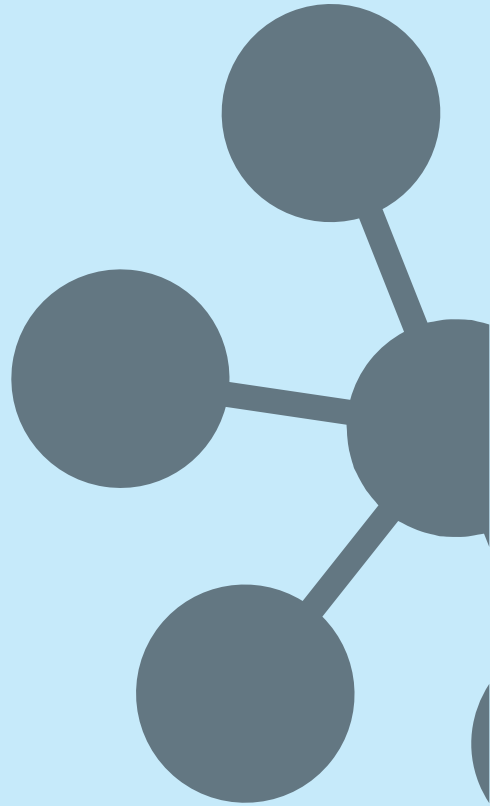
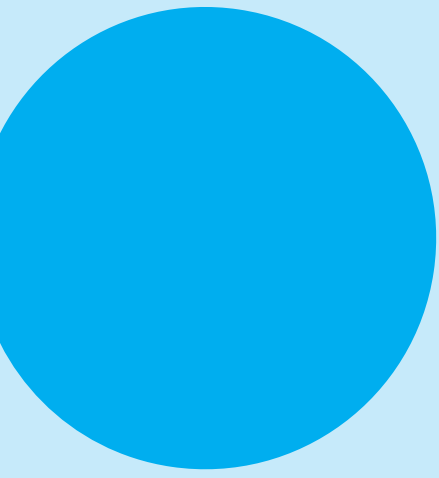
Stellen in overleg met hun teams de teamplannen (operationele plannen) op. Zij leggen deze ter goedkeuring voor aan de directie. De directie toetst deze plannen aan de kaders die voor de vier bemoeivelden zijn opgesteld. Als de teamplannen zijn vastgesteld, kunnen de teamleiders aan de hand daarvan rekenschap afleggen aan de directie. Over de uitvoering van de plannen beslissen de teamleiders, natuurlijk in overleg met hun team.

*Teams:*

Zijn betrokken bij het opstellen van het teamplan en dragen zorg voor de uitvoering ervan. De manier waarop de uitvoering gebeurt, bepaalt welke prestatie het team uiteindelijk levert. Het team evalueert en draagt bij aan de rapportage aan de schoolleiding (rekenschap afleggen).

Dit praktijkgeval is een voorbeeld van de manier waarop de verantwoordelijkheden en bevoegdheden in een schoolorganisatie tussen de schoolleiding, teamleiders en teams kunnen worden verdeeld. Het spreekt vanzelf dat er ‘meerdere wegen naar Rome leiden’. De vraag is niet wat de juiste manier is, maar welke manier het beste werkt op een school. In deze casus valt wel op dat het proces om tot deze verdeling (begrenzing) te komen een gezamenlijk proces van schoolleiding en teamleiders is geweest. Dat heeft blijkbaar goed gewerkt.





# 4 Teamfunctioneren: het gaat niet vanzelf

Het functioneren van het team staat in ons TIS-model centraal (zie Inleiding). Met het functioneren van het team doelen we op de samenwerkingsprocessen van de docenten in het team.

De belangrijkste sleutel tot effectief teamwork is het besef als team een gezamenlijk doel te hebben en te weten dat je elkaar als teamleden nodig hebt en van elkaar afhankelijk bent, om dat doel te bereiken.<sup>13</sup> In het vorige hoofdstuk is aandacht besteed aan de prestaties die teams dienen te leveren. We zagen verder in hoofdstuk 1 al dat in de heersende onderwijscultuur de gevoelde onderlinge afhankelijkheid laag is en de cultuur eerder gekenmerkt wordt door een hoge mate van individualisme. Elk lokaal lijkt vaak nog een eiland in de school te zijn.

In dit hoofdstuk bespreken we eerst het belang van teamontwikkeling en kenmerken van een goed functionerend team. Vervolgens gaan we wederom in op bevindingen uit het onderzoek. Daarna bezien we op welke manieren teams tot bloei kunnen komen. Immers, teams functioneren niet vanzelf op een goed niveau, maar ontwikkelen zich al dan niet tot effectief functionerende groepen. Deze fasen van ontwikkeling zijn gebruikt als handvat voor onze aanbevelingen.

## Theoretisch kader

### Fasen in de ontwikkeling van multidisciplinaire teams

Bij het werken in teams vormen docenten van verschillende disciplines samen een team. Bij het werken vanuit vaksecties was er een binding rondom de eigen identiteit als leraar Frans, LO, of Wiskunde. In teams werken deze verschillende vakleerkrachten samen.

Diversiteit in teams is in eerste instantie vaak lastig. Wat heb je aan elkaar, wat heeft de ander te bieden? Veelal zijn er andere routines en andere begrippen dan die je vanuit een sectie gewend bent.

---

13 J.P. van Oudenhoven en E. Giebels, *Groepen aan het werk*, 2004

Bij het werken in teams wordt de onderlinge afhankelijkheid groter. Dat betekent dat de verschillen tussen docenten meer gaan opvallen. Teamleden moeten meer rekening houden met elkaars opvattingen, werkwijzen en gedrag en tot gezamenlijke routines komen. Hoe meer verschillen er zijn, des te meer aanpassing dit vraagt. Een risico is dat er binnen teams subgroepen ontstaan. Dat draagt niet altijd bij tot gezond functioneren van het hele team. Ontwikkeling van gezamenlijke identiteit in teams is daarom van extra belang. Het vraagt relatief meer tijd en aandacht dan de ontwikkeling van een mono-disciplinair team. We bespreken hier kort de verschillende fasen van teamontwikkeling en beschrijven hoe daarin diversiteit een rol speelt.

Het meest bekende model<sup>15</sup> onderscheidt vijf fasen van teamontwikkeling: *forming, storming, norming, performing, en adjourning*. Dit model suggereert dat teamontwikkeling een lineair proces is, maar vanzelfsprekend verloopt de ontwikkeling van het team veel meer cyclisch. Dit proces van teamontwikkeling wordt verstoord en begint eigenlijk opnieuw bij wisseling van samenstelling.

Uitgangspunt is dat teams zich ontwikkelen en daarbij ook diverse problemen en conflicten dienen op te lossen om tot een productieve samenwerking te komen. Als dit niet gebeurt, blijven teams op een bepaald niveau steken, met doorgaans onbevredigende resultaten voor de individuele leden en de teamleider. Naarmate een team meer divers is van samenstelling, is er ook een groter conflict-potentieel. Als die conflicten leiden tot constructieve dialogen, en creatieve oplossingen, kan een zeer succesvol team ontstaan.<sup>16</sup>

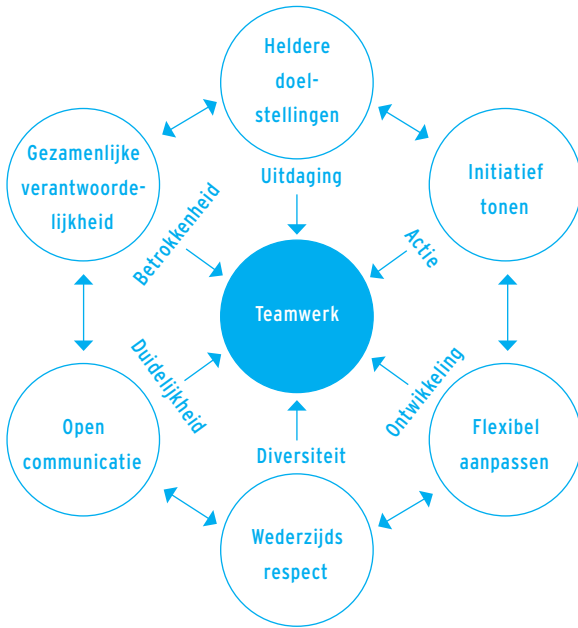
---

<sup>15</sup> Tuckman & Jensen (1977), in S.A. Wheelan, *Group processes. A developmental perspective*, 2005

<sup>16</sup> C.K.W. de Dreu, *Bang voor conflict?*, 2005

## Succesvol teamwork

Om het teamfunctioneren te verduidelijken, hebben wij voor een praktisch en handzaam model gekozen (zie figuur 4).<sup>17</sup>



Figuur 4: Succesfactoren van teamwork (Vroemen, 1995)

Het model van Vroemen lijkt op een ‘wiel’ en beschrijft zes succesfactoren in hun samenhang. Elke factor draagt bij aan het effectief functioneren van het team. Die bijdragen staan op de assen van het wiel beschreven. Zo leiden bijvoorbeeld ‘heldere doelen’ tot ‘uitdaging’ en ‘flexibiliteit’ tot ‘ontwikkeling’. De factoren hangen onderling samen. Open communicatie bijvoorbeeld, bestaat niet zonder wederzijds respect. Idealiter krijgen alle factoren evenveel gewicht. Als een van de factoren onder- of oververtegenwoordigd is, komt er ‘een slag in het wiel’. De wielen zijn niet voor elk team even groot. Een team kan zich ontwikkelen.

Dit model kan door teams worden gebruikt om een analyse van hun functioneren te maken en aangrijpingspunten te vinden voor ontwikkeling.

<sup>17</sup> M. Vroemen, *Werken in teams*, 1995.

### *Heldere doelen*

Heldere doelen geven het team focus en bevorderen de prestatiegerichtheid. Zij bieden het team uitdaging en maken het mogelijk duidelijke afspraken te maken. In een goed functionerend team wordt eerst gedacht en dan gedaan. Het team bewaakt de voortgang en reflecteert en evalueert regelmatig.

Een minder goed functionerend team is te herkennen aan een ad-hocaanpak: er wordt zomaar ergens begonnen. Dit team heeft geen duidelijke doelen en dat maakt het lastig te evalueren en rekenschap af te leggen. In zulke teams hebben de teamleden vaak ‘verborgen agenda’s’. Bij gebrek aan een gemeenschappelijk doel en belang richten de teamleden zich op hun eigen doelen en belangen.

### *Samen verantwoordelijk*

Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de teamprestatie betekent dat er ruimte is geschapen voor participatie van alle teamleden en dat ieders betrokkenheid wordt gestimuleerd en op prijs wordt gesteld. Er heerst teamgeest en saamhorigheid. De teamleden zijn bereid iets van elkaar over te nemen en voor elkaar over te hebben. Ze steunen elkaar en tonen interesse in dan wel zorg voor het resultaat. Dat is dus iets anders dan elkaar bij gebrek aan werkelijke belangstelling maar aan laten modderen, elkaar afvallen en de schuld op elkaar afschuiven.

Teamleden verschillen vaak in de mate waarin ze zich persoonlijk verantwoordelijk voelen voor het bereiken van de groepsdoelen. Wanneer sommigen zich volledig inzetten, terwijl anderen ‘meeliften’ of weinig betrokken zijn, is de kans groot dat dit spanningen en irritaties geeft.

### *Open communicatie*

Open communicatie in het team is van belang om met elkaar te zoeken naar de teamdoelen, de voortgang te bespreken en eventuele problemen op te lossen. Open communicatie betekent ook dat de teamleden in staat zijn effectief om te gaan met conflicten en eerlijk en direct met elkaar van gedachten te wisselen.

Wie deel uitmaakt of heeft uitgemaakt van een team weet hoe moeizaam en frustrerend juist de communicatie in het team kan verlopen. Hoe moeilijk het is om te zeggen wat je ziet en om te vertellen wat je voelt. In zich zelf ontwikkelende teams is deze problematiek vaak een belangrijke belemmering voor effectiviteit en groei. Het vraagt om specifieke en voortdurende aandacht.

Als teamlid en teamleider krijg je een goede indruk van de openheid in het team door te letten op de volgende zaken:

- Hoe zitten de collega's erbij (letterlijk en figuurlijk)?
- Wat zeggen ze wel en vooral: wat zeggen ze niet?
- Hoe is de verdeling van spreektijd?
- Hoe is het verloop van het tempo?
- Hoe is de intonatie: stellend, vragend, eisend?
- Wordt er veel of weinig op elkaar gereageerd?
- Hoe is de gezichtsuitdrukking, het non-verbale gedrag?
- Wie kijkt naar wie?

### *Wederzijds respect*

Wederzijds respect betekent dat het team erin slaagt de verschillen tussen de teamleden productief te maken en een sfeer van vertrouwen te creëren. Belangrijk is dat ieder teamlid zich gewaardeerd voelt omdat zo de basis wordt gelegd voor het bereiken van consensus. De teamleden luisteren naar elkaar en betrekken elkaar erbij. Ze stellen zich tolerant op jegens elkaar en spreken regelmatig hun waardering uit voor hun collega's in het team.

Het is een teken van gebrek aan respect als er gelachen wordt om de 'zwakkeren', als er zondebokken worden gezocht en aangewezen, als anderen niet serieus worden genomen en als bepaalde teamleden proberen hun eigen mening op te dringen.

Wederzijds respect is van grote invloed op de sfeer in het team. Het heeft te maken met open en plezierig omgaan met elkaar. Teams bestaan uit mensen die een verscheidenheid hebben aan emotionele, sociale en andere menselijke behoeften. Deze verscheidenheid kan het team als geheel ten goede komen of juist frustreren. Een gevoel van veiligheid speelt hierbij een belangrijke rol.

### *Flexibel aanpassen*

Flexibel aanpassen wil zeggen dat het team streeft naar verbetering en ontwikkeling en naar een goede afstemming tussen het team en de omgeving (andere teams bijvoorbeeld). De teamleden spelen in op de veranderende omstandigheden en stimuleren elkaar om flexibel te zijn. Het team leert van fouten door te evalueren en te reflecteren en is nieuwsgierig naar mogelijke alternatieve aanpakken. Dat het team wil leren blijkt ook als men probeert de waarde van elk nieuw idee in te zien. Een lerend team kenmerkt zich niet door fouten te verdoezelen en iets nieuws te ridiculiseren. Ook niet door het oude

vertrouwde te vuur en te zwaard te verdedigen of uitsluitend over ‘die goeie ouwe tijd’ te praten.

### *Initiatief tonen*

Initiatief tonen in het team betekent dat er energie en creativiteit vrijkomt en er een sfeer van actiegerichtheid ontstaat. Daden worden aan woorden gekoppeld en er ontstaat ruimte voor ondernemersgeest en durf. De teamleden kijken vooruit en opperen ideeën. Ze doen voorstellen en houden rekening met de risico's. Dat is wat anders dan afwachten en afschuiven en de collega's ontmoedigen of alleen aandacht te hebben voor 'de beren op de weg'. Het nemen van initiatief en actiegerichtheid houdt evenmin in dat het team roekeloos gedrag moet vertonen.

## **De praktijk**

### **Duidelijke doelen?**

Ruim 68% van de docenten in ons onderzoek geeft aan dat de bedoeling van het werken in teams duidelijk is. Overigens is dat wat anders dan het als team hebben van heldere doelstellingen. Veel van de teams die hebben deelgenomen aan het onderzoek verkeerden nog in het beginstadium van hun ontwikkeling als team. Uit interviews en gesprekken met schoolleiders bleek dat het voor veel teams nog een opgave was om te formuleren wat het team aan het eind van een bepaalde periode (schooljaar) wilde hebben bereikt op de gebieden onderwijs en begeleiding.

De resultaten van de interviews en eigen ervaring leren ons dat er voor veel teams nog een weg te gaan is om tot heldere doelen te komen die voor het team een uitdaging betekenen. Het is in dit verband hoopgevend dat 75% van de docenten positief staat tegenover het werken in teams en 55% van mening is dat het werken in teams bij de eigen school past (slechts 15% vindt van niet). Het begin is er!

Een ander opvallend resultaat van het onderzoek is dat de meerderheid van de docenten vindt dat hun team erin geslaagd is één van de kerndoelstellingen van het werken in teams te realiseren: het centraal stellen van de leerlingen. In dit opzicht is een eerste wezenlijke stap gezet met het invoeren van deze teams; niet de vakinhoud, maar de leerling staat immers centraal. De teams hebben in het algemeen minder heldere doelstellingen over de benodigde onderwijsvernieuwingen die vervolgens noodzakelijk zijn.

## Samen verantwoordelijk?

Is er sprake van gezamenlijke verantwoordelijkheid en inzet in de docententeams? De meeste docenten (60%) zijn van mening dat teamleden hun uiterste best doen aanwezig te zijn. Desalniettemin mist men regelmatig bijeenkomsten. Een meerderheid vindt dat iedereen zorgt dat zijn en haar werk gedaan wordt (55%), maar ook vindt 38% dat er in het team mensen zijn die de kantjes er vanaf lopen.

Samenwerken en samen verantwoordelijk?	Ja	Neutraal	Nee
Teamleden doen hun uiterste best aanwezig te zijn.	60%	28%	12%
Teamleden missen maar zelden een overleg.	48%	32%	20%
In ons team zorgt ieder dat zijn werk gedaan wordt.	55%	31%	14%
Teamleden lopen de kantjes er vanaf.	38%	32%	30%
Persoonlijke relaties in het team zijn uitstekend.	39%	43%	18%

Tabel 5: Verantwoordelijkheid en inzet in teams

De ondervraagde docenten zijn gematigd positief over het functioneren van hun team. Zij vinden dat ze veel steun aan elkaar hebben, vooral wanneer dit het meeste nodig is. Zo zeggen ze dat collega's altijd klaarstaan om hen te vervangen bij noodgevallen en dat ze ook hulp geven en ontvangen wanneer iemand een hoge werkdruk ervaart. Het werken in teams wordt in zekere mate gezien als efficiënt en effectief.

We constateerden eerder op grond van ons onderzoek dat voor de meeste teams weinig helderheid bestaat over de te behalen resultaten. Dit roept de vraag op in hoeverre docenten zich echt gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de teamprestatie. Het behoeft geen betoog dat het lastig is je als team verantwoordelijk te voelen als je niet weet waarvoor.

## Open communicatie

We hebben docenten gevraagd of zij gehoord worden, of hun inbreng serieus wordt genomen en of men openlijk verschillen bespreekt. Uit ons onderzoek blijkt dat 63% van de docenten vindt dat hun suggesties serieus worden genomen. En 40% van de teamleden zegt dat er openlijk wordt omgegaan met persoonlijke meningsverschillen, terwijl 25% van mening is dat dit niet het geval is. Interessant in dit verband is dat 75% van de teamleden hun collega's in het team competent vindt en 87% vindt de collega's vriendelijk. Op de vraag hoe men denkt dat zij zelf gezien worden door hun collega's,

antwoordt 75% zowel ‘competent’ als ‘vriendelijk’. Dit bevestigt het heersende beeld dat men in het onderwijs vooral aardig is voor elkaar. Persoonlijke relaties zijn belangrijk en conflicten over het werk worden zoveel mogelijk uit de weg gegaan. Dit vermijden van conflicten kan stagnatie betekenen voor de teamontwikkeling.

---

### Open communicatie in het team?

*Het vwo-bovenbouwteam van de Hotze Hiddes school vergadert eens per maand. Van de achttien teamleden zijn er gemiddeld per keer twaalf aanwezig. De teamleider is 50% van de tijd aan het woord. Drie docenten zijn zeer actief, waarvan twee het doorgaans oneens zijn met de teamleider en één hem steunt. Het merendeel van de docenten luistert en fluistert opmerkingen tegen de collega's en maakt grapjes. Van de rondvraag wordt dankbaar gebruik gemaakt. Het team evalueert niet over de manier van communiceren.*

---

### Wederzijds respect

Docenten ervaren in het algemeen wederzijds respect in het team. Zo geeft 62% aan dat de sfeer in het team constructief is. Ook uit de vele gesprekken met de teamleiders blijkt dat zij over het algemeen tevreden zijn met het klimaat dat in hun team heerst. De sfeer wordt in de ogen van de teamleiders positiever naarmate het team langer bestaat en functioneert. Het lijkt er ook op dat teamleiders die al langer samen zijn met hun team het klimaat in het team ook positiever gaan waarderen.

---

### Taakconflict en relatieconflict in het team

*Meningsverschillen en conflicten zijn onderdeel van de ontwikkeling van een team. Immers: zoveel hoofden, zoveel zinnen. In het team bestaat doorgaans een verscheidenheid aan opvattingen over wat het team moet doen, hoe dat moet worden uitgevoerd en wie welke taken op zich neemt. Dit noemen we taakconflicten. Daarnaast zijn er soms conflicten van persoonlijke aard: relatieconflicten<sup>18</sup>. Irritaties over iemands persoonlijke stijl en smaak, politieke voorkeuren, omgangsvormen en dergelijke kunnen bijdragen aan afstand en een minder goede sfeer in het team en zelfs tot uitsluiting en pesten van bepaalde teamleden.*

---

<sup>18</sup> C.K.W. de Dreu, *Bang voor conflict?*, 2005; E. Giebels & M.C. Euwema, *Conflictmanagement*, 2006

*Taakconflicten kunnen bijdragen aan de kwaliteit van het team. Verschil van mening en perspectief kan de kwaliteit van besluiten vergroten en kan aanzetten tot innovaties in het team. Dit blijkt alleen het geval te zijn indien er een coöperatief klimaat in de team heerst, de docenten elkaar vertrouwen en er niet ook relatieconflicten zijn. Relatieconflicten dragen zelden bij aan een constructief klimaat in het team en belemmeren doorgaans productief samenwerken.*

*Taakconflicten komen in de onderzochte docententeams beduidend meer voor dan relatieconflicten. In teams met veel taakconflicten zijn de prestaties van het team beduidend lager en is men minder tevreden met het functioneren van het team. Slechts 8% van de docenten geeft aan dat meningsverschillen in het team worden aangemoedigd. Toch zijn er sommige teamleiders die dit stimuleren.*

---

### **Waardering van het teamfunctioneren**

De waardering van het teamfunctioneren verschilt sterk per school. Het varieert van positief tot uiterst negatief. Docenten op één school geven vrijwel unaniem aan dat zij zeer tevreden zijn met het functioneren van hun team, wat ook wordt ondersteund door de interviews met de teamleiders. Deze docenten geven aan dat het overleg plezierig en constructief verloopt en dat zij een goede binding voelen met hun teamgenoten. Op de meeste scholen is het beeld genuanceerder, het ene team functioneert duidelijk beter dan het andere. Bij enkele teams geven de docenten aan onplezierige verhoudingen en conflicten te bemerken tussen leden binnen hun team.

## **Aanbevelingen**

In het laatste gedeelte van dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe het team richting kan geven aan haar ontwikkeling. Eerst bespreken we de verschillende stadia van groepsontwikkeling en de factoren die invloed op het ontwikkelingsproces hebben. Tot besluit presenteren we een checklist waarmee het team haar functioneren kan evalueren.

### **Teamontwikkeling**

#### *Fase 1: omgaan met afhankelijkheid en groepslidmaatschap*

In de eerste fase verkennen de teamleden elkaar en het team. Wie zijn de anderen, wat zijn de spelregels, is het hier veilig, wat kan ik van mezelf laten zien en wat vooral niet? Structuur en organisatie zijn nog zwak en mede daardoor voelen de teamleden zich vaak sterk afhankelijk van de leider. Vooral de vraag of 'ik' als nieuw lid

geaccepteerd word in de groep is belangrijk in deze eerste fase. En de vraag: wil ik hier wel bijhoren? Teamleden zoeken naar (h)erkenning bij anderen en zijn mede daardoor gericht op overeenkomsten met anderen. De leden van het team gedragen zich vooral vriendelijk en voorzichtig. Men zoekt bekenden op en vormt daarmee subgroepjes. Ook gedeelde interesses vormen een basis voor contact en de vorming van subgroepen, waarin leden zich in eerste instantie veilig voelen. Dergelijke subgroepen zijn een normaal onderdeel van de teamontwikkeling en dragen bij tot een gevoel van veiligheid in het team.

- In deze fase is het van belang grondig te investeren in kennismaking. Deze kennismaking heeft betrekking op de persoon (wie ben ik), maar in het bijzonder ook op ervaringen, overtuigingen, opvattingen en verwachtingen.
- Accepteer subgroepvorming als normaal.
- Een actieve, richtinggevende en stimulerende rol van de teamleider is in deze fase doorgaans van belang. Dit geldt zeker ook voor de reden en bestaansgrond van het team. Hier heeft de teamleider de kans zijn rol te pakken en in samenspraak met de teamleden ‘het speelveld af te bakenen’.

#### *Fase 2: omgaan met conflict en tegen-afhankelijkheid*

In deze fase proberen de teamleden elkaar en de teamleider uit. Verschillen in opvattingen en voorkeuren worden duidelijker. De neiging tot conformiteit (fase 1) wordt minder. Teamleden willen in deze fase in de groep kunnen tonen wie zij zijn, wat zij vinden en willen. Daarmee ontstaan spanningen. Hier worden ook dieperliggende verschillen merkbaar; verschillen in visie op het team en in waarden en normen. Dit is nodig om met elkaar duidelijk te krijgen wat de doelen, waarden en grenzen (normen) van het team zijn. Is het bijvoorbeeld acceptabel teamleden aan te spreken op aanwezigheid?

Als het team onvoldoende veiligheid biedt, ontstaan nu sterke subgroepen. Deze fase is cruciaal voor de ontwikkeling van een team omdat dieperliggende verschillen nu verkend, besproken en uitgewerkt moeten worden. Om succesvol te kunnen zijn moet in deze fase een gezamenlijke teamcultuur en -structuur ontstaan. Als er sprake is van een sterke mate van diversiteit, is de kans reëel dat het team uiteen valt in subgroepen. Het team slaagt er dan niet in een gezamenlijke identiteit, met gedeelde doelen, waarden en normen

te ontwikkelen en blijft oppervlakkig functioneren. De teamleider 'sleurt' dan aan de groep en voelt zich als enige verantwoordelijk voor het geheel.

In deze fase krijgt ook de teamleider het moeilijker. Zijn autoriteit wordt ter discussie gesteld. Het risico bestaat dat de afhankelijkheid van fase 1 doorslaat naar 'tegen-afhankelijkheid'. De teamleden gaan zich afzetten tegen hun teamleider, uiten onvrede en keren zich soms tegen hem of haar.

- Het kan de teamleider in deze fase helpen goed onderscheid te blijven maken tussen zijn rol en zijn persoon. Het team richt zich vooral op de teamleider in zijn rol en niet op de persoon. Daarnaast is het belangrijk dat de teamleider de teamleden voortdurend blijft uitnodigen tot interactie en inbreng en zo invloed geeft aan de teamleden.
- In deze fase gaat het vooral over het proces van interactie. Dit is vaak niet zichtbaar, maar wel voelbaar en het wordt door de teamleden verschillend ervaren.
- Stimulerend voor de ontwikkeling van het team is als de teamleider en de teamleden oefenen met 'te zeggen wat je ziet en te vertellen wat je voelt':
  - Ik zie* : benoemen van objectieve waarneming.
  - Ik denk* : daarbij je interpretaties geven.
  - Ik voel* : zeggen wat het je doet.
  - Ik vind* : eventueel een mening of voorstel.
- Naast het bespreekbaar maken van wat op procesniveau gebeurt kan het oefenen met het geven en ontvangen van feedback een krachtige impuls voor de ontwikkeling van het team betekenen. Feedback heb je nodig om te weten wat de andere teamleden van je vinden. Het kan je 'blinde vlek' verkleinen en helpen bij het creëren van veiligheid. Bovendien draagt het bij aan het kweken van een sfeer van vertrouwelijkheid. Immers, bepaalde zaken blijven anders onbekend, wat de veiligheid niet ten goede komt. Geven en ontvangen van feedback, en het oefenen ermee, moet wel zorgvuldig, ingekaderd (regels voor feedback) en gedoseerd gebeuren. Het voorbeeldgedrag van de teamleider kan hierbij stimulerend werken, als hij teamleden uitnodigt hem feedback te geven.

### *Fase 3: ontwikkelen van spelregels*

Wanneer een team goed weet om te gaan met de conflicten in fase 2, volgt een periode waarin de onderlinge cohesie tussen de teamleden groeit. In deze fase worden de verhoudingen meer open en ontstaat er duidelijkheid en eenstemmigheid over de werkwijze en ieders rol in het team. De communicatie is nu ook meer op het uitvoeren van gezamenlijke taken gericht. De teamleden weten inmiddels voldoende van elkaar om veilig met de taak bezig te zijn. De teamcultuur komt vaak tot uiting in gezamenlijke terminologie (taal) en gebruiken (bijvoorbeeld hoe de pauzes worden benut).

Subgroepen worden nu opgenomen in het geheel van het team en minder als bedreigend gezien voor de gezamenlijke identiteit. Het besef neemt toe dat subgroepen juist een zinvolle functie kunnen vervullen binnen het team.

- In deze fase spelen twee issues in het bijzonder: ‘een set van regels’ en ‘rolverduidelijking’.
- Regels: hoe doen wij de dingen met elkaar? Hierover maakt het team expliciet afspraken. Van belang hierbij is te letten op de beperking (‘niet meer dan zeven regels, anders vergeten we ze’), uitvoerbaarheid (‘ik moet me wel aan de regels kunnen houden’) en handhaafbaarheid (‘ik moet erop kunnen toezien dat de regels worden nageleefd’).
- Bij rolverduidelijking gaat het erom vast te stellen wat de verschillende rollen in het team zijn, hoe die zich tot elkaar verhouden, wie welke rol heeft en wat dat betekent. Rolvermenging en -verwarring vormen vaak een bron van conflicten.
- Het verdient aanbeveling om deze issues niet alleen maar in ‘de grote groep’ te bespreken en te zoeken naar afwisseling in werkvormen. Deze onderwerpen lenen zich uitstekend om bijvoorbeeld ook in subgroepen te bespreken.
- Vorm taakgroepen, waarbij gebruikgemaakt kan worden van subgroepen.

### *Fase 4: productief werk*

Deze fase wordt ook wel gezien als de volwassen fase van de groep, waarin ieder aan zijn taak bezig kan zijn, in samenspel met de andere teamleden. Wanneer er problemen ontstaan hebben deze betrekking op de taak en kunnen ze door de teamleden worden opgevangen of opgelost. Diversiteit in deze fase heeft zijn plaats gekregen, ook door in de taakverdeling rekening te houden met persoonlijke kwaliteiten en behoeften.

- Het team draait maar het is niet vanzelfsprekend dat dit zo blijft. Van belang is regelmatig te evalueren en te reflecteren om elkaar scherp te houden. Daarnaast versterkt het de teamgeest om ‘successen te vieren’.
- De teamleider ten slotte, moet in deze fase de verhouding tussen ‘routinematig werken’ en ‘nieuwe uitdagende taken’ in de gaten houden. Routine kan leiden tot sleur en dat kan leiden tot stagnatie van de teamontwikkeling en terugval tot de conflictfase, of vertrek uit het team.

#### *Fase 5: afscheid nemen*

In het onderwijs zien we dat er bijna continue een komen en gaan is van teamleden. Dit belemmert een gezonde teamontwikkeling, het team wordt een ‘duiventil’. Als bepalende teamleden vertrekken en nieuwe teamleden erbij komen wordt het proces van ontwikkeling opnieuw doorlopen en duurt het even voor er weer sprake is van een productief team.

- Probeer te zorgen voor continuïteit in het team. Dit draagt sterk bij aan de productiviteit.
- Zorg bij afscheid voor een goede afsluiting om positieve ervaringen en lessen te consolideren. Dit geldt ook wanneer het team niet optimaal heeft gefunctioneerd. Reflectie op het functioneren kan bijdragen aan een constructieve houding in een volgend team, waarbij wordt voorkomen dat negatieve ervaringen worden vertaald in vooroordelen en stereotypen.

---

### **Teamontwikkeling en toenemend enthousiasme bij docenten**

*Een belangrijke factor bij de ontwikkeling van teams is tijd. Het doorvoeren van teamgericht werken vereist wennen aan nieuwe taken, nieuwe collega's, nieuwe rollen en werkwijzen. Dit roept in het begin vaak weerstand op bij een deel van de docenten.*

*Uit de interviews met de teamleiders bleek dat zij nog regelmatig weerstand ervaren tegen het werken in teams. Het teamklimaat definiëren deze teamleiders als een ‘zeurderige sfeer’, waarin veel docenten zitten die klagen zonder daar echt gegronde redenen voor te hebben. De teamleiders geven hierbij aan dat er een ‘kleine, maar zeker aanwezige’ groep docenten is die ondanks alle voorlichting blijven klagen over het werken in teams, zonder dat zij dit goed kunnen beargumenteren. Zoals een teamleider het formuleert: “Ze zeuren wel*

*veel, maar ze weten eigenlijk zelf niet waarover.” Teamleiders vinden verder dat docenten ondanks het klagen zelf niet met alternatieven komen: “Ze vinden wel dat het fout is wat we nu doen, maar ze hebben zelf ook geen goede ideeën over hoe het beter zou moeten. Tenminste, behalve de terugkeer naar het oude systeem dan!”*

*De teamleiders van de scholen die inmiddels meerdere jaren werken in kernteams prijzen hun teamgenoten vaak om de ontwikkeling die zij nu doormaken en al hebben doorgemaakt. Waar het begin veelal moeilijk is geweest voor iedereen, blijkt dat de docenten in staat zijn te veranderen en dat daarmee de teams ook in staat zijn geweest te veranderen. De felste weerstand tegen de kernteams is na verloop van een aantal jaren bij de meeste docenten weggefallen, waardoor de ‘zeurderige docenten’ nu nog slechts een (kleine) minderheid vormen.*

---

### **Teamontwikkeling gaat niet vanzelf**

Teamontwikkeling vraagt tijd en energie van teamleden en leiding, zeker als het gaat om teams die divers zijn. Dit vraagt van de schoolleiding dat voldoende randvoorwaarden worden geboden om tot ontwikkeling te komen. We zien in ons onderzoek dat teams veel baat hebben bij tijd. Investeren in teamdagen en bijeenkomsten waarop de doelen, werkwijze en spelregels verhelderd worden, loont.

- Schoolleiding draagt zorg voor condities om tot teamontwikkeling te komen.
- Teamleider maakt - indien nodig - teamleden het belang duidelijk van teamontwikkeling en stimuleert teamleden tijd en energie te investeren.
- Team ontwikkelt taakverdeling, werkwijzen en normen over het functioneren van het team en ieders rol en bijdrage en spreekt elkaar hierop aan.

### **Evaluatie teamfunctioneren**

Het functioneren van het team dient te worden geëvalueerd om vast te stellen in welke mate er sprake is van een effectief team. Hierna kunnen afspraken worden gemaakt over ontwikkelingsactiviteiten.

Als start van de evaluatie vullen de teamleden een vragenlijst in (zie figuur 6). Deze wordt vervolgens plenair besproken (de dialoog), met de bedoeling consensus te bereiken over de ontwikkelpunten en daar ook activiteiten bij te bedenken. Dit kan het team zelfstandig doen, of onder begeleiding.

Belangrijk is:

- a) Dat er voldoende tijd wordt genomen om hierover met elkaar in gesprek te gaan.
- b) Dat deze diagnose vertrekpunt is voor verdere ontwikkeling, niet een eenmalige discussie.

---

## Vragenlijst teamfunctioneren

(geef uw waardering middels 10 punten: 1=ongunstig, 10=optimaal)

---

### 1. Zijn ten aanzien van de output de volgende zaken duidelijk?:

Doelstellingen van het team ...

De input voor het team ...

Prestatie-indicatoren (normen) voor het team. ...

### 2. Welke verschillende kwaliteiten zijn in het team aanwezig?

Functioneel/technisch ...

Management en organisatie ...

Sociaal-communicatief ...

### 3. Hoe is de motivatie van de leden van het team?

Betrokkenheid en zorg voor het resultaat ...

Aanwezig zijn ...

Initiatief ...

### 4. Hoe flexibel is het team?

Willen inspringen voor een ander ...

Leergierig zijn, iets nieuws willen uitproberen ...

Acceptatie van veranderingen ...

### 5. Hoe onafhankelijk zijn de leden van het team?

Taken en rollen zijn duidelijk ...

Teamleden tonen zich zelfstandig ...

Leden zijn zich bewust van onderlinge afhankelijkheid ...

### 6. Wat zijn de interactieregels in het team?

Zijn de leden van het team open tegen elkaar? ...

Wordt er kritiek gegeven en zo ja, hoe? ...

Wordt constructief met meningsverschillen omgegaan? ...

### 7. Is er effectief overleg in het team?

Frequent genoeg ...

Is er een agenda en wordt deze gebruikt ...

Wordt gezegd wat gezegd moet worden ...

### 8. Op welke wijze komen besluiten tot stand?

Participatie, doet iedereen mee ...

Wijze van beslissen ...

Kwaliteit van de besluiten ...

**9. Hoe is de werkdruk?**

*De werkdruk is OK* ...

*We steunen elkaar bij drukte* ...

*Er wordt efficiënt gewerkt* ...

**10. Hoe wordt leiding gegeven?**

*In ons team voelt ieder zich (mede)verantwoordelijk* ...

*De teamleider geeft goed leiding* ...

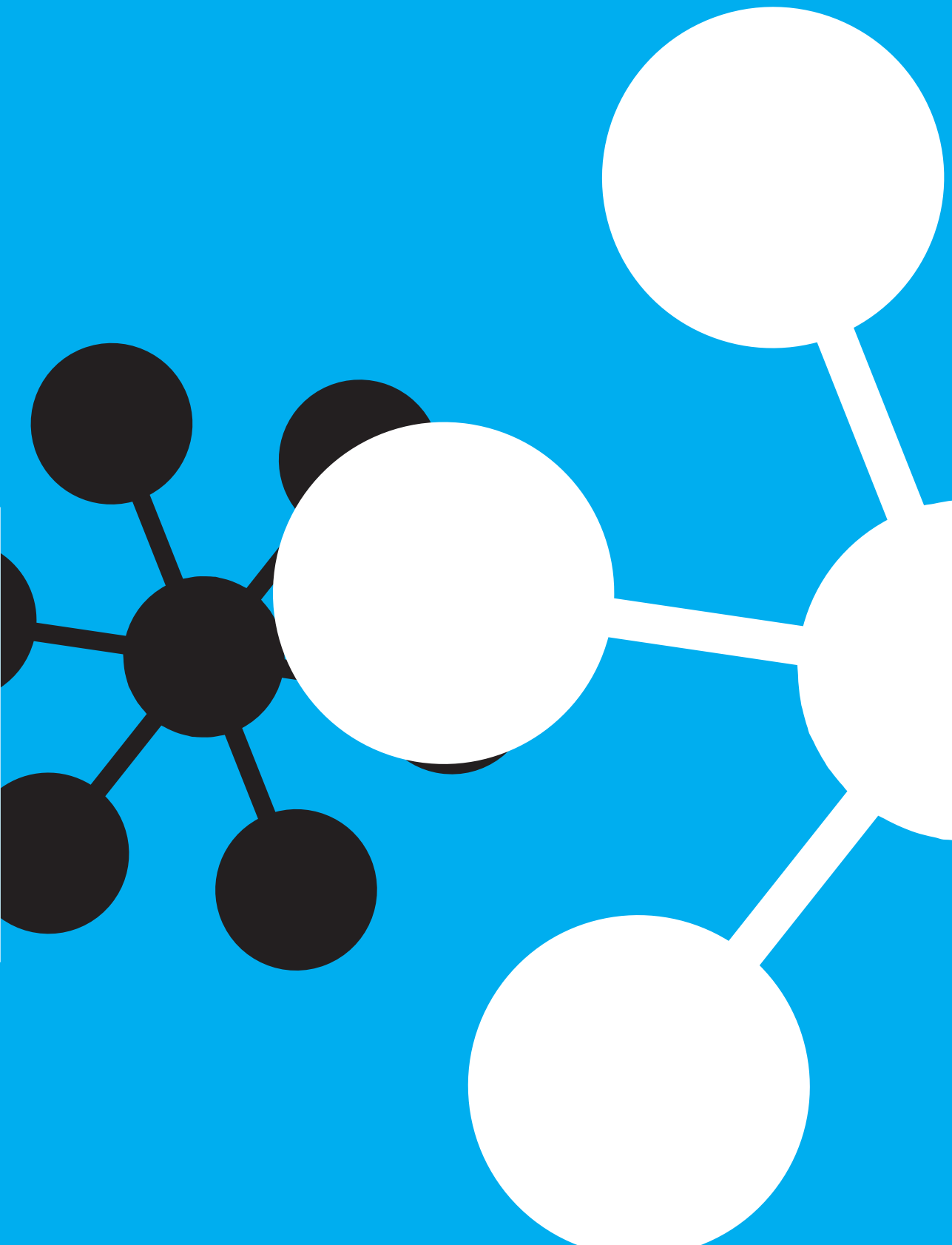
*Teamleider past goed bij dit team* ...

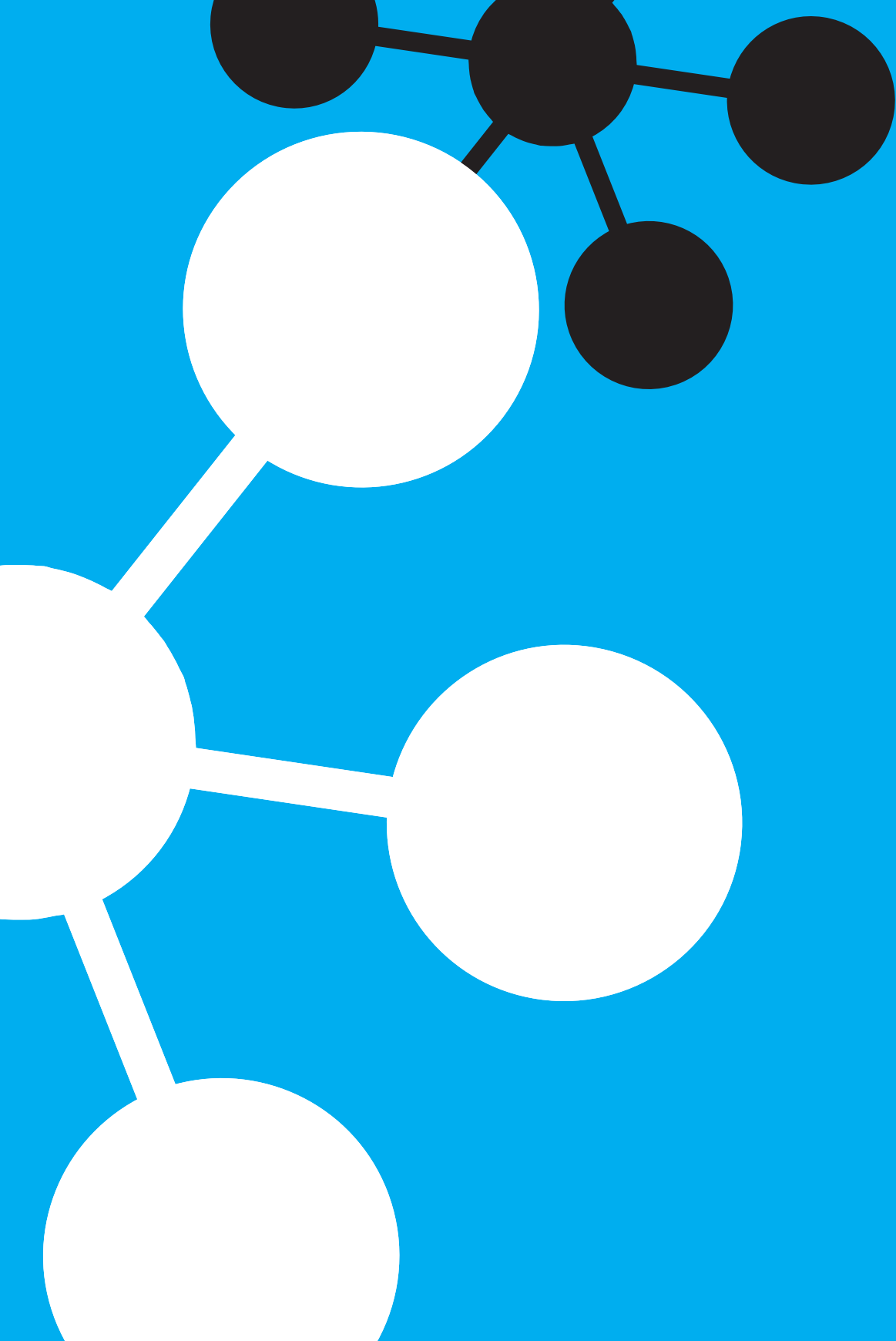
*Aanvullende opmerkingen*

.....

---

Figuur 6: Vragenlijst teamfunctioneren





# 5 Teamleider: aanvoerder of coach?

In een school waar op basis van teams wordt georganiseerd en gewerkt, zijn teamleiders de spil van de organisatie. Maar welke rollen vervullen ze? De teamleider kan coach zijn van het team, die van de ‘zijlijn’ aangeeft wat gedaan moet worden in het veld. Ook kan de teamleider de captain van de ploeg zijn, die meespeelt in het veld. Is de teamleider vrijgesteld van andere taken voor de uitoefening van deze functie of is het een klus die erbij gedaan wordt, naast het lesgeven? ‘De spil van de organisatie’ klinkt uitdagend, maar dat kan ook zomaar de ‘kop van jut’ worden. De teamleider lijkt op de klassieke middenmanager, die de balans moet zien te vinden tussen de eisen van de docenten en die van de schooldirectie. Wat vraagt de rol van teamleider en hoe ondersteunt de directie van de school haar teamleiders?

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst het belang van de teamleider en diens taken, daarna bespreken we de uitkomsten van ons onderzoek wat betreft de praktijken van de teamleider in het VO en de invloed van de stijl van leidinggeven op het teamfunctioneren. Dit resulteert in aanbevelingen voor de positionering, werving en selectie en ondersteuning van de teamleider.

## Theoretisch kader

### Teamleider als spil

Veel wetenschappelijk onderzoek<sup>19</sup> toont het belang aan van de teamleider voor het welslagen van teams in organisaties. In het onderwijs lijkt nogal wat discussie en verwarring te zijn over de invulling van deze rol. Vanouds fungeerde de teamcoördinator als leider van een vaksectie, waarbij de rol beperkt was tot het coördineren van de uitvoerende taken. Teamleiders hebben in theorie een meeromvattende taak. Zij functioneren als operationeel management en zijn daarmee rechtstreeks leidinggevend aan de docenten die deel uitmaken van het team. De teamleider stuurt

---

19 J. Stoker, *Leidinggeven aan zelfsturende teams*, 1999; M.A. West, D. Tjosvold, & K. Smith, *Handbook of organizational teamwork and cooperative working*, 2005.

zowel het team als geheel, als de individuele mensen aan. Hij coacht, begeleidt en stimuleert. Discussie bestaat over de mate waarin teamleiders ook een coördinerende en beheersmatige taak hebben.

De taken en verantwoordelijkheden van de teamleider verschillen niet alleen van die van de teamcoördinator, maar ook van de 'klassieke leider'. Waar de laatstgenoemde meer controlerend en sturend is en de uiteindelijke beslissingen zelf maakt, beoogt de teamleider verantwoordelijkheden te delen met het team en de teamleden aan te moedigen die verantwoordelijkheid te gebruiken. Daarbij richt de teamleider zich vooral op het leiden van de groep als geheel, terwijl de klassieke leider zich richt op het individu.

We zagen eerder dat voor het team een gezamenlijke focus en gedeelde visie op haar taken en werkwijzen van groot belang is. Daarom wordt de belangrijkste functie van een teamleider vaak beschreven als: het creëren, bevorderen en vasthouden van gedeeld begrip om effectief teamwerken mogelijk te maken. Een teamleider typeerde zijn werk kort en bondig als 'sociaal probleemoplossen'.

Een teamleider heeft drie taken<sup>20</sup>:

1. Zorgdragen voor de juiste condities waarmee het team in staat is haar taken uit te voeren. Dit vereist afstemming en soms stevige discussie met de schoolleiding. In die zin dient de teamleider de belangen van het team te behartigen in de school.
2. Ontwikkelen en onderhouden van het team. Dit vereist van de teamleider zorg voor de juiste competenties in het team om de taak te kunnen uitvoeren, en zorg voor de ontwikkeling van het klimaat waarin de teamleden bereid en in staat zijn goed samen te werken. Dit betekent dat de teamleider een cruciale rol speelt in het realiseren van een succesvol team, door het bevorderen van goede manieren van besluitvorming, problemen oplossen en conflicten hanteren (zie ook hoofdstuk 4).
3. Coachen en ondersteunen van het team om tot succesvolle samenwerking te komen. De teamleider stimuleert waar nodig de docenten elkaar op te zoeken, van elkaars kwaliteiten gebruik te maken, stimuleert creativiteit en vernieuwing in het team en bevordert de persoonlijke ontwikkeling van de teamleden.

---

<sup>20</sup> M.A. West, *Effective teamwork*, 2004

## **Speelruimte van de teamleider en het team**

Het team wint aan betekenis als het zeggenschap heeft over belangrijke aspecten van het werk en de taak. Bij het organiseren van het werk in teams past wat ons betreft daarom ‘integrale verantwoordelijkheid’ van de teamleider, óók voor de financiën. Dit uiteraard binnen de kaders, zoals die ook voor de schoolleiders gelden. Het zal duidelijk zijn dat veel (beginnend) teamleiders deze verantwoordelijkheid moeten leren dragen. Dit vraagt om ondersteuning door de schoolleiding.

## **Relatie schoolleider en teamleider**

In een school waar het werk wordt georganiseerd in teams, waarvan zelforganisatie en zelfsturing belangrijke kenmerken zijn, worden andere eisen gesteld aan het leidinggeven van teamleiders dan in een traditioneel ingerichte en hiërarchisch bestuurd school.<sup>21</sup> De schoolleider vertelt niet wat gedaan moet worden en hoe, maar ondersteunt zijn teamleiders bij het zoeken naar de passende organisatievorm en het ontwikkelen van de daarvoor benodigde competenties. Het accent verschuift van besturen (plannen, beheersen en controleren) naar coachen (aandacht, ondersteunen en feedback). In een dergelijke coachende rol beïnvloedt de schoolleider het zelfvertrouwen en de taakuitvoering van de teamleider positief door het nemen van initiatief te waarderen en te stimuleren, ruimte te geven en nieuwe uitdagingen te helpen vinden. Op deze manier wordt gewerkt aan een samenwerkingsverband dat niet is gebaseerd op macht, controle of contract, maar op een gezamenlijke ambitie die attractief, grijpbaar en betekenisvol is voor de teamleider en de schoolleiding.

Schoolleiders hebben de natuurlijke neiging de school te willen besturen (beheersen en controleren) omdat zij behoefte hebben aan reductie van onzekerheid (ook als daar schijnzekerheid voor in de plaats komt). Zij zullen moeten leren ‘los te laten’. De teamleider is in het algemeen gewend aan beperkte ruimte en invloed (hij wordt gestuurd). Toename van regel- en beslisbevoegdheid vraagt om gewinning en leren. De ontwikkeling van vaardigheden om zelf ‘het stuur ter hand te nemen’ is noodzakelijk en vraagt om tijd en geduld.

---

21 J.K. van der Waals, *Op eigen kracht, van managersgestuurde naar medewerkergestuurd opleiden en leren*, 2001

## **Selectie en ontwikkeling van competente teamleiders**

Een belangrijke taak voor de schoolleiding is in de eerste plaats de werving en selectie van bekwame teamleiders. Dit veronderstelt een heldere visie op het leidinggeven in de school en duidelijkheid over de taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de teamleider. Ook mag van de leiding van de school worden verwacht dat zij hun teamleiders beoordelen op ‘taakvolwassenheid’, de mate waarin zij ‘bekwaam en bereid’ zijn voor hun taak. De wijze waarop de schoolleiding de teamleiders begeleidt dient hierop te zijn afgestemd. Zo zal de ene teamleider veel behoefte hebben aan overleg en ondersteuning, terwijl aan een andere teamleider veel kan worden overgelaten.

Om te voorkomen dat het leerproces van teamleiders ‘een overlevingstocht’ wordt, kan de schoolleiding verschillende vormen van ‘hulp bij het leren’ aanbieden en organiseren: coaching, opleidingsprogramma’s, intervisie en mentoring.

## **De praktijk**

### **Bevlogen en opgebrande teamleiders**

De teamleiders die we hebben ontmoet in ons onderzoek zijn bevlogen en enthousiast over het werken in kernteams. Zij staan achter het concept en vinden de invoering ervan een goede zaak. Ook zijn de meesten zeer positief over hun teams, teamprestaties en teamleden. Waar teamleiders in het begin nogal wat weerstand ervaren, wordt de samenwerking gaandeweg in vrijwel alle gevallen beter.

Het enthousiasme van de teamleiders is vaak duidelijk zichtbaar, zij lijken soms de eigen grenzen te vergeten en nemen daardoor te veel hooi op de spreekwoordelijke vork. In hoofdstuk 3 zagen we al grote verschillen in beschikbare uren en het overwerk van teamleiders. De teamleiders geven aan dat zij vaak tijd te kort komen en regelmatig ’s avonds bezig zijn met het afronden van hun werk. Diverse teamleiders zijn in korte tijd opgebrand of afgeknapt. De hoge mate van belasting geldt voor zowel teamleiders die een beperkt deel van hun tijd zijn vrijgesteld als voor volledig vrijgestelde teamleiders. Dit roept de vraag op naar het takenpakket van die laatste groep; waar is een ‘fulltime’ teamleider zo druk mee, als collega-teamleiders vergelijkbare taken in 20 uur per week uitvoeren?

## Wat doen teamleiders?

De taken van de teamleiders blijken aanzienlijk te verschillen. Enerzijds zien we teamleiders die integraal verantwoordelijk zijn voor hun team, of soms voor twee teams. Deze teamleiders zijn doorgaans tevens lid van het managementteam van de school, plannen en coördineren de uitvoerende werkzaamheden, regelen ziektevervanging en problemen met leerlingen, maken werk- en beleidsplannen. Ook maken zij taakafspraken met docenten en voeren functioneringsgesprekken.

Anderzijds zien we teamleiders die vooral optreden als coördinator en ‘klusjesman’. Zij zijn actief met de operationele problemen in het team, zoals het regelen van vervangingen bij ziekte van collega’s en het afhandelen van problemen met leerlingen (en soms ook de ouders), roosterproblemen en dergelijke.

---

### Teamleider of klusjesman?

*Johan is teamleider van een onderbouw havo/vwo-team. Voorheen was hij afdelingscoördinator. Johan vertelt over zijn dagelijks werk: “Ik begin ‘s ochtends met roosteraanpassingen. Vooral als er een collega ziek is, moet er van alles geregeld worden. Dan zijn er ook nog zieke leerlingen. Ik loop alle klassen langs om te controleren en bel de ouders. Vervolgens worden er leerlingen uitgestuurd. Ik regel dat verder. Ik voel me vaak een klusjesman. Ik houd de tent draaiende. Onderwijsvernieuwing? Mijn teamdocenten komen hooguit met suggesties voor de excursies.*

*(...)*

*Mijn ideaal? Dat de docenten in het team zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor die taken en die ook onderling regelen. Dat we met elkaar tijd nemen om onze problemen structureel aan te pakken en bezig te zijn met onderwijsvernieuwing.”*

---

### Hoe geeft de teamleider leiding?

We onderscheiden in ons onderzoek drie typen van gedrag van de teamleider: gericht op een goede interactie tussen de teamleden, gericht op de uitvoering van de taken, en gericht op het stimuleren van vernieuwing.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Gebaseerd op West (2004). We presenteren hier een selectie van de vragen

### Wat doet de teamleider volgens docenten?

Interactie in het team	Ja	Neutraal	Nee
Zorgt voor inbreng van alle teamleden	64%	24%	12%
Pakt conflicten en spanningen in het team goed op	48%	35%	17%
Voorkomt dat sommige teamleden te dominant zijn	37%	45%	18%
Uitvoering teamtaken			
Coördineert taken en ziet toe op voortgang	68%	21%	11%
Zorgt voor de benodigde middelen	66%	22%	12%
Geeft feedback aan team en teamleden over prestaties	50%	30%	20%
Stimuleert vernieuwing			
Benadrukt en huldigt vooruitgang	61%	27%	12%
Steunt mij om nieuwe ideeën en plannen te presenteren	53%	32%	15%
Stimuleert mij om problemen anders te bekijken	46%	35%	19%

Tabel 6: Activiteiten van de teamleider volgens de docenten

Over de hele linie bezien zijn de teamleiders volgens de docenten actief leidinggevend op alle drie de terreinen: interactie, taakuitvoering en vernieuwing. De drie leiderschapstijlen hangen sterk samen. Wanneer teamleiders actief sturen op de interactie zijn ze ook meer bezig met de taak en met vernieuwing.

### Effecten van actief leidinggeven

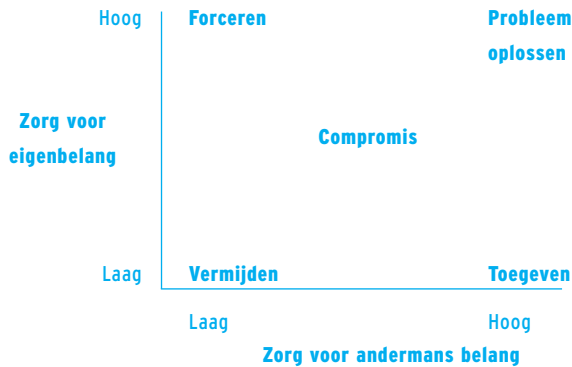
Vanzelfsprekend verschilt de manier waarop en de mate waarin teamleiders actief leidinggeven per persoon. We zijn nagegaan wat de invloed is van de verschillende stijlen van leiderschap op het teamfunctioneren. Alle drie genoemde stijlen dragen sterk bij aan de tevredenheid van docenten over het functioneren van het team en over hun eigen plaats daarin. Docenten die meer positief zijn over hun leidinggevende voelen zich gezonder, ervaren meer autonomie en zetten zich meer in voor collega's en leerlingen. Ook is de sfeer in het team beter.

### Conflicthantering door de teamleider

Een belangrijke taak van de teamleider is zorgdragen voor een goede interactie in het team, met name als er sprake is van meningsverschillen en conflicten. Er kunnen zich allerlei conflicten voordoen; tussen teamleden onderling, tussen groepjes docenten en tussen docenten en de teamleider. Wanneer er conflicten tussen teamleider en het team (of docenten in het team) ontstaan, wordt de

toon gezet door het gedrag van de teamleider. We onderzochten vijf stijlen van conflicthantering door teamleiders in het team.

Deze vijf stijlen worden getypeerd door de zorg die men heeft voor de eigen belangen in het conflict en de zorg die men heeft voor de belangen in het conflict van de ander(en) in het team<sup>23</sup> (zie figuur 7).



Figuur 7: Zorg voor eigen en andermans belang bepalen conflictgedrag

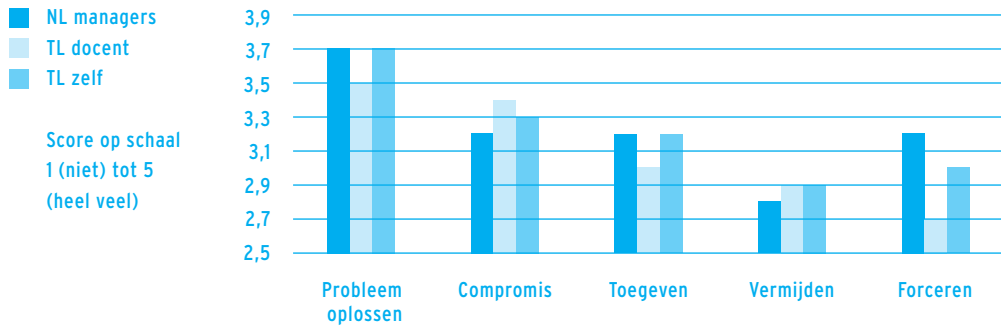
De vijf stijlen zijn:

- Probleemoplossende stijl (zoeken naar een oplossing die voor ieder bevredigend is).
- Compromis-zoekende stijl (zoeken naar een tussenweg).
- Toegevende stijl (meegaan met anderen in de groep).
- Vermijdende stijl (verkleinen en negeren van de kwestie).
- Forcerende stijl (eigen visie of mening opleggen).

Deze stijlen sluiten elkaar niet uit. Een teamleider kan wel zoeken naar een tussenweg en vervolgens toch zijn mening opleggen, om knopen door te hakken. Ook kan een teamleider probleemoplossend zijn, maar als het team eisend is toch toegeven. De kunst voor een teamleider is te kunnen variëren (wanneer doe ik wat?) en combineren (op welke punten houd ik voet bij stuk en waarin stel ik me toegeeflijk op?). In figuur 8 is weergegeven hoe teamleiders met conflicten in teams omgaan.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> M.C. Eiuwema & U.I.C. Wild, *Spelen met vuur*, 2006.

<sup>24</sup> C.K.W. de Dreu, *Bang voor conflict?*, 2005.



Figuur 8: Hoe teamleiders met conflicten in teams omgaan

De figuur geeft de gemiddelde scores weer van vijf stijlen van gedrag door teamleiders. De eerste kolom geeft het gemiddelde weer van een grote groep managers in Nederland. Dan volgt de score zoals teamleiders gezien worden door de docenten en de score van de teamleiders zelf. Enkele conclusies hierbij zijn:

- Probleem oplossen is de meest gehanteerde stijl, gevolgd door compromis.
- Vermijden en forceren worden duidelijk minder gehanteerd.
- Teamleiders wijken af van de ‘gemiddelde manager’, zij forceren vooral veel minder.
- Docenten en teamleiders verschillen significant in de mate waarin zij vinden dat teamleiders probleemoplossend te werk gaan, forcerend en toegevend zijn.

Teamleiders die veel probleemoplossen en compromis zoeken in conflicten, blijken ook actiever leiding te geven (zoals het sturen van de interactie en stimuleren van vernieuwing). Teamleiders die veel forceren, blijken minder actief leiding te geven.

We hebben verder een vergelijking gemaakt tussen teamleiders die vooral coöperatief met conflicten omgaan (oplossen en compromis zoeken) en teamleiders die vooral competitief (forcerend en vermijdend) met conflicten omgaan. Teams met een coöperatieve teamleider kennen beduidend minder taakconflicten en realiseren betere teamprestaties.

---

## Teamleiders over competitief en coöperatief omgaan met conflicten

*Uitspraken van teamleiders over hun competitieve aanpak:*

*“Er zijn in het team wel vaker meningsverschillen over thema’s. Hier wordt dan over gepraat, maar uiteindelijk doen de teamleden wat ik wil.”*

*“Wanneer er verschillende meningen of manieren van werken in mijn team zijn, vindt er vaak discussie plaats. Ik meng me daarin en druk mijn mening soms door. Ik vind het belangrijk dat er meningsverschillen zijn in het team. Ik lok ze daarom ook wel eens uit.”*

*Uitspraken van teamleiders over hun coöperatieve aanpak:*

*“Omdat mijn team een klein team is, heb ik met de teamleden afgesproken dat zij de spanningen niet op laten lopen en dat ze alles direct bespreekbaar maken. Mijn rol als teamleider, in dit team, komt hiermee te liggen in de begeleiding van de mensen.”*

*“Ik werd door één van mijn teamleden aangesproken op één van mijn taken die ik niet had uitgevoerd. Ik gaf toe dat ik daar een steek had laten liggen. Ik heb dit probleem met mijn team uitgepraat, want zoiets moet wel opgelost worden. Op zo’n moment moet je niet op je strepen staan, want als er iets fout is gegaan, is er iets fout gegaan en kun je beter bespreken hoe het nu verder moet.”*

*“In mijn team zit een docent die tijdens een van de vergaderingen een beetje tegen dingen aan het schoppen was; hij was ook negatief over afwezige collega’s. Ik heb toen met deze docent een individueel gesprek gehad en dit probleem bespreekbaar gemaakt en het samen met hem opgelost. Ik denk dat uitpraten heel belangrijk is voor een teamleider. Ik steek hier dan ook veel tijd in.”*

---

### **Leidinggeven aan verschillende typen docenten**

Voor de ene docent is een team plezierig, de ander vindt een team eerder lastig of bedreigend. De persoonlijkheid van de docent speelt hierbij een belangrijke rol. De ene docent is altijd vriendelijk, sociabel en toont zijn emoties (extravert), de ander is stiller, afwachtend en snel onzeker.

We zijn nagegaan of er een relatie is tussen de bijdragen aan het team en de persoonlijkheid van docenten. Dit blijkt inderdaad het geval te zijn. Docenten die extravert zijn en open staan voor nieuwe ideeën zijn positiever over het teamwork en zetten zich ook meer in. Als de teamleider extra aandacht besteedt aan meer onzekere (neurotische) docenten, zetten ook deze zich extra in voor het team.

## **Aanbevelingen**

Schoolleiding en teamleiders dragen samen zorg voor:

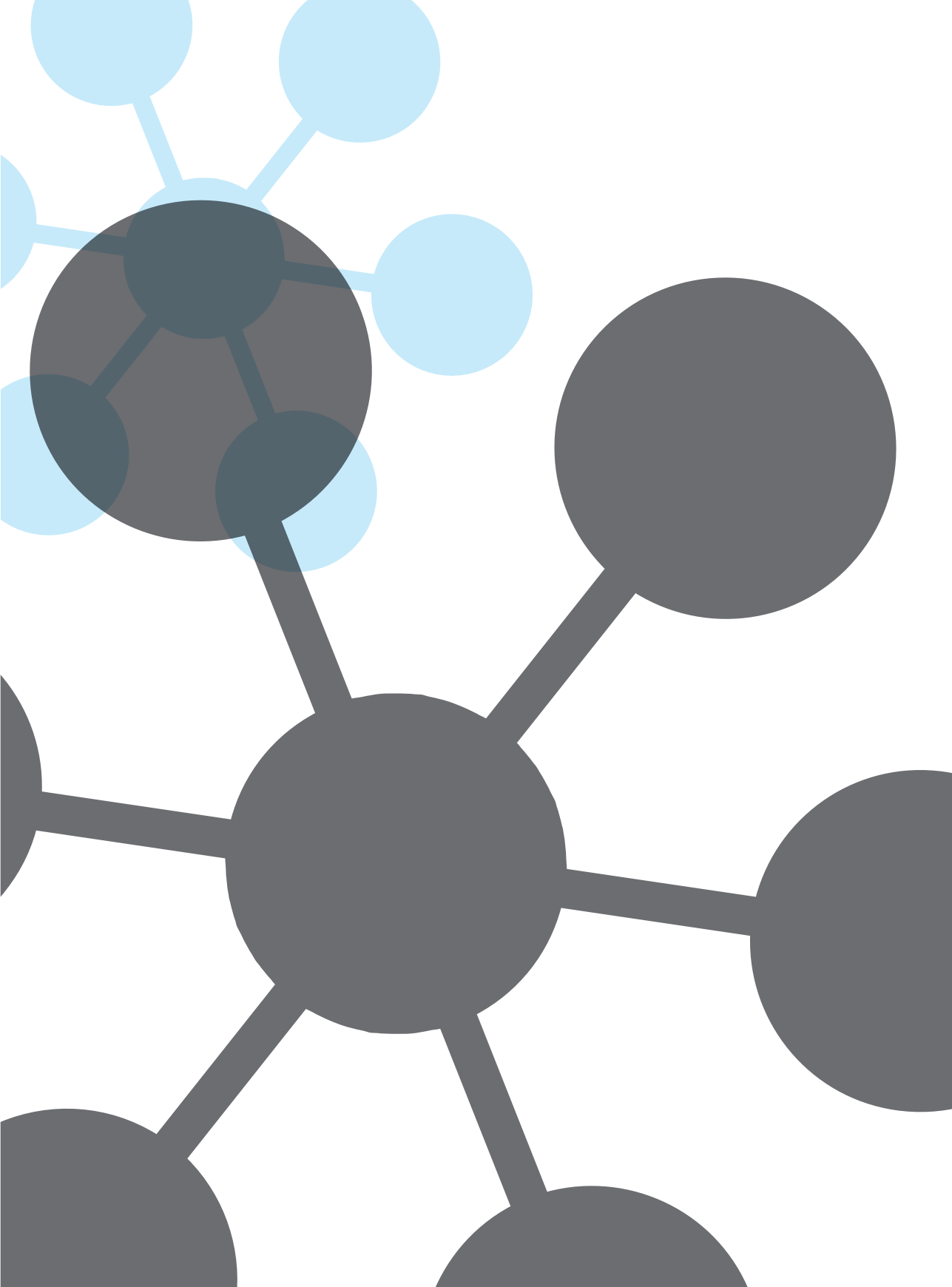
- Helderheid over taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de teamleiders.
- Voldoende regelruimte en middelen voor de teamleiders en teams.
- Feedback aan teamleiders.

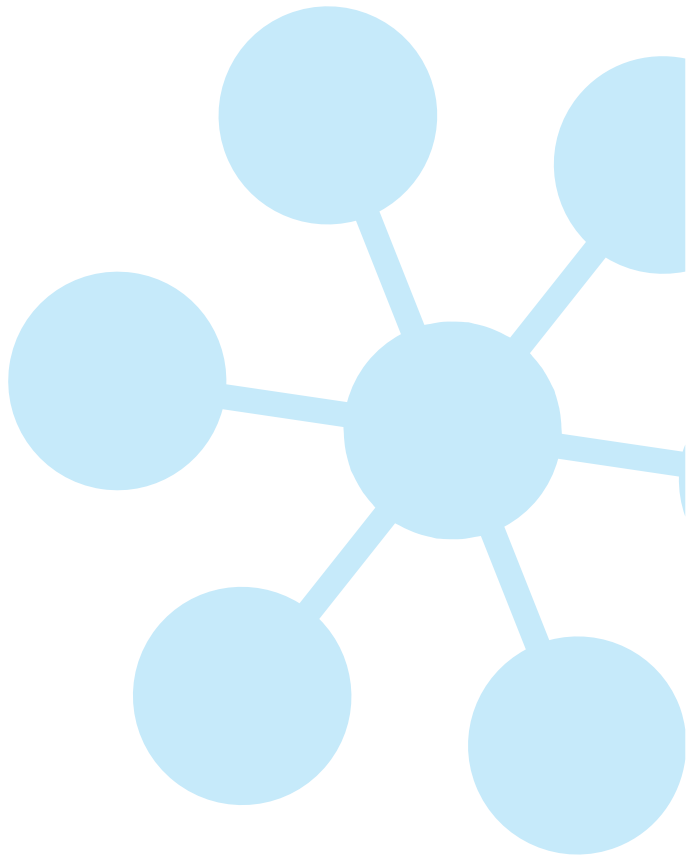
Teamleiders dragen zorg voor:

- Conditie voor het team om de taken uit te voeren, zowel wat betreft de noodzakelijke middelen, als vaardigheden, duidelijkheid en feedback.
- Goede interactie in het team, waarbij taken in gezamenlijke verantwoordelijkheid worden opgepakt en verdeeld.
- Stimulering tot vernieuwing in het team, in een coöperatief klimaat.
- Ontwikkeling van het team.

Teamleiders:

- Hebben oog voor de verschillende behoeften van docenten en ondersteunen hen op basis van diversiteit.
- Zijn in staat zowel het conflict aan te gaan, als op te lossen.
- Laten zich niet in de rol van klusjesman van het team dwingen.





## 6. Zo, voortaan werken we in teams!

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe ‘werken in teams’ kan worden ingevoerd op school. Wij kiezen hierbij het perspectief van de veranderkunde. Uit onderzoek<sup>25</sup> blijkt dat invoering van grote veranderingen in (school)organisaties in meer dan 70% van de gevallen mislukt. De organisatie blijkt dan slechter af te zijn dan aan het begin van het verandertraject.

Waarom mislukken er toch zoveel veranderprogramma's? Wellicht ligt de oorzaak in de aanpak en het handelen van mensen in veranderprocessen. Het lijkt erop dat zij proberen de dynamiek in hun organisatie en omgeving te ordenen en te beheersen. Ze trachten veranderingen planmatig te sturen. Dit lijkt weinig zin te hebben in een dynamische omgeving vol ambigue vraagstukken.

In het theoretisch kader proberen we de ontwikkeling van ‘de veranderkunde’ te schetsen en staan we stil bij de onderliggende overtuigingen. We maken hierbij gebruik van de door Homan<sup>26</sup> onderscheiden ‘aanvliegroutes’ voor organisatieverandering, het ‘kleurendenken’ van De Caluwé en Vermaak<sup>27</sup> en de door Boonstra onderscheiden typering ‘ontwerpen en ontwikkelen’. Daarna gaan we in op de resultaten van het onderzoek (de praktijk) en gebruiken het theoretisch kader om een verklaring voor die resultaten te vinden. Tot slot bieden we een hulpmiddel, een formule, die kan worden gebruikt om vooraf of tijdens het veranderproces na te denken over of te reflecteren op de gekozen aanpak en de resultaten daarvan.

---

<sup>25</sup> J. Boonstra, *Lopen over water*, 2003.

<sup>26</sup> T. Homan, *Organisatiedynamica*, 2005.

<sup>27</sup> L. de Caluwé en H. Vermaak, *Leren Veranderen*, 2000.

## Theoretisch kader

Het onderwijs in Nederland kent een lange en voor velen vermoeiende en zelfs frustrerende geschiedenis van veranderingen. Veranderingen die veelal gedictieerd werden door ‘Den Haag’, waarbij de manier van invoering van deze veranderingen gekenmerkt werd door een strak geplande, geregisseerde verandering met een top-down karakter. De veranderkunde is een vakgebied dat nog jong en sterk in ontwikkeling is. Van statische concepten naar modellen voor een ‘lerende organisatie’. De verworvenheden van de veranderkunde hebben ook hun waarde voor het onderwijs. Veel docenten verlangen sterk naar rust en stabiliteit, terwijl er in de werkelijkheid sprake is van voortdurend veranderen en ontwikkelen.

In het theoretisch kader bespreken we een beperkt aantal veranderkundige theorieën die school- en teamleiders kunnen ondersteunen bij het weloverwogen kiezen voor een veranderstrategie.

### **Aanvliegroutes van Homan**

Homan onderscheidt twee hoofddimensies om veranderactiviteiten te karakteriseren:

- Gepland versus spontaan veranderen.
- Monovocaal versus polyvocaal veranderen.

#### *Gepland versus spontaan veranderen*

Deze eerste dimensie verwijst naar de mate waarin veranderingen in organisaties centraal worden aangestuurd of juist spontaan optreden. Daarnaast verwijst deze dimensie naar twee aspecten van veranderprocessen: het ‘formele’ gedeelte en datgene wat daadwerkelijk gaande is.

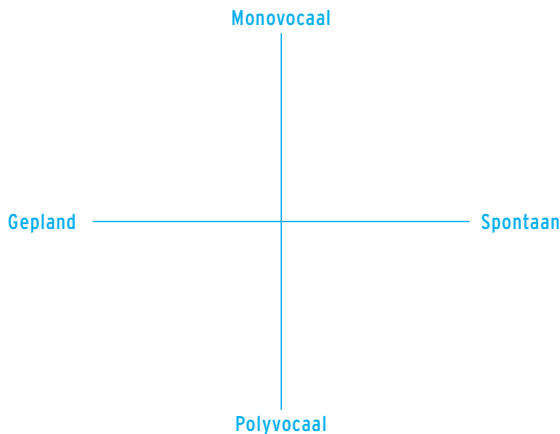
Gepland veranderen kenmerkt zich door het maken van een goede analyse, het opstellen van een veranderplan en het implementeren van de verandering. Verandermanagement lijkt daarmee op ‘projectmanagement’. Aan deze opvatting ligt de overtuiging ten grondslag dat de werkelijkheid planbaar, beheersbaar, voorspelbaar en bestuurbaar is. Deze aannames veronderstellen een relatief eenvoudige en stabiele (organisatie)omgeving.

Uit onderzoek van Homan blijkt dat 70 tot 80% van de veranderingen in organisaties spontaan verloopt. De essentie is dat er tussen de veranderinitiatieven van het management en het feitelijk gedrag van mensen in de organisatie een proces van betekenisgeving plaatsvindt. Mensen vragen zich hierbij af wat echt is en wat niet en wat goed is en wat niet. Dit perceptieproces is dus van grote invloed op de mate waarin er daadwerkelijk iets verandert in het gedrag van medewerkers.

#### *Monovocaal versus polyvocaal veranderen*

Deze dimensie stimuleert tot het nadenken over de vraag wie het voor het zeggen heeft in de organisatie en hoe de interactie verloopt tussen de twee polen (management en medewerkers). Uitgangspunt is dat er in organisaties meerdere werkelijkheidsbeelden naast elkaar bestaan. Iedereen ‘construeert’ een eigen werkelijkheid. Deze constructies vertalen zich in een grote variëteit aan gedragingen van mensen in organisaties. Bij monovocaal veranderen is er echter slechts één set met werkelijkheidsconstructies dominant. Het managementteam (of een lid daarvan) ‘deelt de lakens uit’. Het managementteam heeft zoveel macht dat hun werkelijkheidsbeeld dominant kan zijn en dit wordt ook als wenselijk gezien.

Bij polyvocaal veranderen is niet slechts één set met werkelijkheidsconstructies dominant. Er wordt ruimte gegeven aan meer betekenisconstructies en aan de verschillende beelden over wat er in de organisatie aan de hand is, wat belangrijk is en wat niet.



Figuur 9: Vier verschillende aanvliegroutes voor organisatieverandering

Op basis van voorgaand assenstelsel kunnen vier ‘vensters’ worden onderscheiden:

- *Gepland-monovocaal*: klassiek geplande verandertrajecten met een dominante rol voor het management.
- *Gepland-polyvocaal*: participatieve verandertrajecten waarbij veel aandacht is voor de inbreng van andere perspectieven. Deze aanpak wordt ook wel de ‘lerende’ aanpak genoemd.
- *Spontaan-monovocaal*: veranderprocessen als gevolg van het spontaan groeien en ‘verdichten’ van werkelijkheidsbeelden of ‘betekenisclusters’.
- *Spontaan-polyvocaal*: veranderingen als gevolg van het proces van betekenisgeving door mensen zelf in de organisatie. Als de percepties van de werkelijkheid niet veranderen zal er geen organisatieverandering optreden.

### **Het kleurendenken van De Caluwé en Vermaak**

Een veelgebruikte typologie van veranderaanpakken is die van De Caluwé en Vermaak. Zij introduceren het denken in kleurendrukken. Druk verwijst hierbij naar de behoefte om sturing te geven aan organisatieverandering. Zij hebben aan vijf verschillende zienswijzen over veranderen een kleur gegeven.

Bij het *geeldrukdenken* gaat het over conflicten, belangen, macht en invloed. Het streven is de neuzen dezelfde richting op te laten wijzen. Veranderen betekent ervoor zorgen dat je de absolute macht hebt, zodat je veranderingen op kunt leggen aan de organisatie. Als het gaat over de doelen van de verandering dan is het criterium ‘politieke haalbaarheid’.

*Blauwdrukdenken* is gebaseerd op de overtuiging dat een organisatieverandering rationeel te ontwerpen en implementeren is: het ‘ingenieursdenken’. De verandermanager ontwerpt wat er veranderen moet, plant precies wanneer wat gereed moet zijn en welke tussenresultaten op welk tijdstip moeten worden gescoord. Het gaat hierbij om beheersing, voorspelbaarheid, controle en sturing.

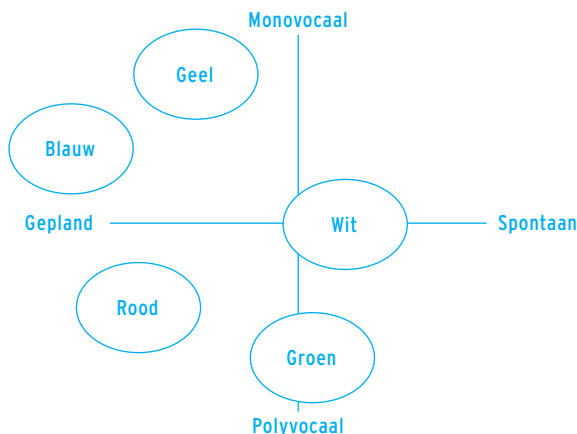
*Rooddrukdenken* gaat er van uit dat mensen veranderen door de inzet en het gebruik van HRM-instrumenten zoals managementstijl, personeelssamenstelling en competentieontwikkeling. Het motto is ‘we moeten de mensen mee zien te krijgen’ en de nadruk ligt op de zachte kant van de organisatie: de cultuur, de competenties, de wijze van samenwerken en de onderlinge verhoudingen. De redenering is

dat mensen vanzelf zullen veranderen wanneer ze positieve stimuli ontvangen.

In het *groendrukdenken* zijn veranderen en leren min of meer synoniem. De mate waarin de organisatie verandert is sterk afhankelijk van het leren en leervermogen van mensen. Verandertrajecten worden leertrajecten, waarbij al doende wordt uitgevonden wat wel en wat niet werkt. Het accent ligt op het ontwerpen van leersituaties en het motiveren van de medewerkers om te leren en zich te ontwikkelen.

Het *witdrukdenken* ten slotte, is gebaseerd op de chaostheorie, waarin levende complexe systemen met een beperkte voorspelbaarheid centraal staan. Kernbegrip is zelforganisatie. Wanneer bepaalde systemen in voldoende mate uit balans worden gebracht, treedt er op een gegeven moment een zelforganiserend proces in werking, waarbij nieuwe structuren en organisatieprincipes ontstaan. Nieuwe structuren en nieuw gedrag ontstaan door ontwikkelings-, leer- en evolutieprocessen. Het motto is: 'wie orde zaait zal chaos oogsten'.

Deze vijf veranderkleuren zijn goed te plaatsen in het assenstelsel van Homan (zie ook figuur 9):



Figuur 10: Veranderkleuren in relatie tot aanvliegeroutes voor verandering

Liggen de eerste drie veranderkleuren vooral aan de linkerkant van het assenstelsel, de planmatige en gestuurde kant, de groene en de witte liggen meer in het rechtergedeelte, waarbij spontane betekenisvorming een steeds grotere rol gaat spelen.

## Ontwerpen versus ontwikkelen

Een andere manier om veranderaanpakken te typeren, is door onderscheid te maken tussen ‘ontwerpgericht’ of ‘ontwikkelgericht’. Dit onderscheid loopt voor een deel parallel met enerzijds blauwdruk- en geeldrukdenken en anderzijds met een combinatie van de andere kleuren.

De *ontwerpgerichte aanpak* is dus de planmatige manier van veranderen, waarbij het gaat om het implementeren van een vooraf bepaalde serie inhoudelijke veranderingen.

De *ontwikkelgerichte benadering* is veel opener. Het management fungeert als klankbord, als facilitator en als motivator. De verantwoordelijkheid om te veranderen wordt zoveel mogelijk bij de organisatie zelf gelegd.

In de praktijk zie je soms *combinaties van ontwerpen en ontwikkelen*: het management begint met het stevig neerzetten van een aantal uitgangspunten, waarna groepen medewerkers worden uitgenodigd te onderzoeken waar in de praktijk knelpunten te signaleren zijn. Het management neemt vervolgens beslissingen over de veranderdoelen. Daarna is het weer aan de medewerkers is om acties te ontwerpen en uit te voeren, om de veranderdoelen te realiseren. Na enige tijd evalueert het management de voortgang en neemt aanvullende beslissingen.

Kenmerkend voor zowel de ontwerp- als de ontwikkelbenadering is dat organisatieverandering wordt gezien als een verstoring van orde en rust. In beide benaderingen is het steeds het management dat het initiatief neemt. De organisatie gaat dan vervolgens een veranderingsfase in, waarbij ze vanuit een stabiele startsituatie uiteindelijk weer in een nieuwe stabiele fase terechtkomt. Het gaat er dus om de organisatie weer in evenwicht te brengen met de omgeving, zodat de rust kan neerdalen en men weer kan overgaan tot ‘de orde van de dag’.

Geplaatst in een historisch perspectief, sluit dit denken nauw aan bij dat van Lewin<sup>28</sup>, een van de grondleggers van de veranderkunde in de jaren vijftig van de vorige eeuw, die drie fasen in veranderen onderscheidt:

---

28 K. Lewin, *Field theory in social science*, 1951.

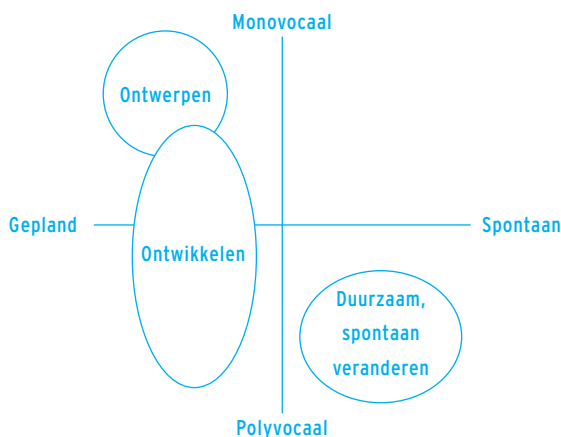
- De fase van ‘unfreezing’, waarmee wordt bedoeld op het proces van bewustwording dat veranderen noodzakelijk is.
- De fase van ‘moving’, het proces van veranderen, in beweging komen, acties.
- De fase van ‘refreezing’, het institutionaliseren van de verandering en stabilisering.

Ook toen al was het uitgangspunt dat veranderen een verstoring van het bestaande evenwicht betekende en was het streven erop gericht om dat evenwicht zo snel mogelijk te herstellen.

De wereld verandert echter in een razend tempo en de vraag is dan ook of deze uitgangspunten voor verandermanagement nog steeds opgaan.

Volgens Boonstra past de ontwerpgerichte benadering het beste bij routinematige organisatievraagstukken: nieuwe procedures, nieuwe systemen, nieuwe werkmethode. Bij niet-routinematige vraagstukken (verandering van structuren, van de cultuur en dergelijke) past volgens hem de ontwikkelgerichte aanpak het best. Bij ambigue vraagstukken of onvoorspelbare en snelle ontwikkelingen past naar zijn idee een veranderbenadering die veel interactiever is en waarbij de spontane en zelforganiserende kant van de organisatie aan zet is.

In figuur 11 hebben we de ontwerp- en ontwikkelingsgerichte benadering, samen met die van ‘duurzaam en spontaan veranderen’ op het assenstelsel van Homan geplaatst.



Figuur 11: Verhouding ontwerpen, ontwikkelen en duurzaam veranderen (Homan)

In voorgaande figuur kunnen de onderliggende overtuigingen en visies op organisaties, organiseren en veranderen worden geplaatst: van positivisme tot sociaal-constructivisme. Van de overtuiging dat de wereld een objectieve en reële werkelijkheid is, die voorspelbaar, maakbaar, planbaar, beheersbaar en controleerbaar is, tot de overtuiging dat de wereld een subjectieve ervaring is van mensen, waarin betekenisgeving in sociale processen centraal staat. Tussen deze twee uitersten liggen dan theorieën als de chaos- en complexiteitstheorie, systeemdynamica en de verschillende leertheorieën.

Deze verschillende opvattingen en benaderingen zijn ook uit te zetten op een tijdas, ‘van Lewin tot Boonstra’. Dit maakt inzichtelijk hoe de resultaten en ervaringen met betrekking tot veranderekunde gaandeweg (voortschrijdend inzicht als gevolg van leren) van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van nieuwe overtuigingen en aanpakken.

## **De praktijk**

Het eerste dat opvalt in de resultaten van ons onderzoek is het verschil in beleving op scholen als het gaat om de impact van de verandering. Zowel onder schoolleiders als docenten wordt hier verschillend over gedacht. Sommige schoolleiders menen dat ‘er eigenlijk niet zo gek veel is veranderd door de invoering van teams’. Andere schoolleiders geven aan de indruk te hebben dat er op hun school heel veel veranderd is, veelal ook ten goede. Volgens hen heeft niet alleen de school, maar hebben ook de docenten een metamorfose doorgemaakt. Hierover zijn zij overigens zeer tevreden.

Ook onder docenten wordt de impact van de verandering zeer verschillend beleefd. Van de docenten is 57% van mening dat er veel is veranderd in de school met het invoeren van teams, terwijl 16% vindt dat er nauwelijks iets is veranderd. Van de docenten is 30% van mening dat de invoering van het werken in teams veel impact heeft op het eigen werk, terwijl eveneens 30% vindt dat dit weinig impact heeft. 47% vindt dat de invoering extra werk en onrust heeft veroorzaakt, terwijl 23% dit niet zo heeft ervaren.

Naarmate docenten een grotere impact van de verandering ervaren, zien zij ook meer taakconflicten in hun team en vinden zij dat hun team minder goed functioneert. Teamleden vinden, met andere woorden, dat er meer inhoudelijke discussies en meningsverschillen

zijn naarmate de verandering als ingrijpender wordt ervaren. Dit vraagt derhalve extra aandacht voor de teamontwikkeling.

Op vrijwel alle scholen is sprake van een top-down aanpak voor het invoeren van het werken in teams. In de meeste gevallen heeft de schoolleiding de beslissing genomen om in teams te gaan werken en de wijze waarop dat zou moeten gebeuren. In veel gevallen hebben de docenten de kans gekregen over enkele zaken hun mening te geven. In een enkel geval is het verandertraject ingezet door een nieuwe directie, van wie de eerste daad was het invoeren van werken in teams.

De schoolleiders zijn in het algemeen over de manier van invoering van teams in hun school redelijk tot goed te spreken. Hierbij moet wel worden aangetekend dat een aantal schoolleiders ‘onderweg’ hun aanpak heeft aangepast. Een directeur die aanvankelijk gekozen had voor de ‘ontwikkelgerichte benadering’ besloot na enige tijd tot het top-down invoeren van het teamconcept omdat er ‘te weinig gebeurde’. Volgens de directeur ging het daarna beter.

---

### Nu krijgen ze de kans...

*Een brede scholengemeenschap in Rotterdam wilde het werken in teams bottom-up invoeren. De schoolleiding gaf aan dat zij met de docenten van gedachten wilden wisselen over het idee om te gaan werken in teams. De schoolleiding heeft vervolgens de docenten uitgenodigd met ideeën te komen en daarbij aangegeven dat de docenten voor een belangrijk deel zelf konden bepalen hoe het werken in teams eruit zou gaan zien. Dus ook wat rol in deze teams zou kunnen zijn.*

*Op deze manier meende de schoolleiding vorm te geven aan een ‘bottom-up aanpak’. Immers, docenten werden uitgenodigd mee te denken en dat zou toch moeten leiden tot meer betrokkenheid en motivatie. De schoolleiding was dan ook ‘verrast en teleurgesteld’ toen de respons van de docenten uitbleef. Docenten kwamen niet met ideeën en leken zich niet betrokken te voelen bij de het onderwerp en de eventuele verandering.*

*Door dit gebrek aan inbreng van de docenten heeft de schoolleiding uiteindelijk alsnog voor een top-down aanpak gekozen. Zij geven hier bij aan dat de docenten wel betrokken werden bij het ‘hoe’ van de invoering, maar niet bij het ‘of’.*

---

Tegenover de beleving van de schoolleiding staat die van de docenten (zie tabel 7). Zij zijn in meerderheid ontevreden over het verandertraject. Zij voelen zich niet of nauwelijks betrokken bij de veranderingen, hebben het idee dat ze buitengesloten zijn van de besluitvorming en vinden de informatievoorziening ‘fragmentarisch en niet-structureel’.

De docenten zijn in de meeste gevallen over het invoeren van teams in hun school geïnformeerd tijdens een vergadering of een ingelaste bijeenkomst. In een enkel geval is het de ‘nieuwe’ teamleider geweest die de invoering heeft meegedeeld aan de docenten. Eén school heeft het helemaal niet gehad over de invoering maar het ‘gewoon gedaan’.

	Ja	Neutraal	Nee
Ik ben op tijd geïnformeerd	55%	32%	13%
Informatievoorziening was adequaat	37%	43%	20%
Er was voldoende aandacht voor ideeën medewerkers	26%	40%	34%
Er was voldoende tijd voor de verandering	23%	44%	33%
De invoering was goed gepland en georganiseerd	20%	48%	32%
Beslissingen werden vaak uitgesteld	21%	50%	29%
Aansturing liet weinig ruimte voor eigen inbreng	29%	42%	29%
Er is voldoende tijd en ruimte om te leren	32%	42%	26%

Tabel 7: Waardering voor het verandertraject door docenten

De mate van waardering voor het verandertraject blijkt positief samen te hangen met het teamklimaat: een hogere waardering voor het invoeringstraject gaat samen met een positiever klimaat in het team. Het loont dus zeker te investeren in betrokken docenten bij het vormgeven aan het verandertraject.

### De theorie en de praktijk

Uit ons onderzoek blijkt dat in bijna alle gevallen is gekozen voor een ontwerpbenadering. Dat komt overeen met Het Nationaal Onderzoek Verandermanagement (NOVM) van De Caluwé en Mastenbroek<sup>29</sup>, waarin een beeld wordt geschetst van het veranderpotentieel van (school)organisaties in Nederland.

Uit dit onderzoek blijkt tevens dat in scholen een duidelijke voorkeur bestaat voor een veranderaanpak gericht op de ‘lerende organisatie’,

29 L. de Caluwé en W. Mastenbroek, *Nationaal Onderzoek Verandermanagement*, 2005.

de organisatie die in staat is continu te innoveren of te leren met het doel de kwaliteit te verbeteren en efficiënter te werken. Mensen in het onderwijs willen gemotiveerd worden om te leren met en van elkaar en ze willen (permanent) lerende groepen ontwikkelen.

Deze voorkeuren voor een bepaalde aanpak staan lijnrecht tegenover de factoren die veranderingen in schoolorganisaties blijken te blokkeren. Het lijkt erop dat schoolorganisaties wel weten hoe ze hun veranderingsproces moeten aanpakken, maar dat vervolgens niet doen.

In tabel 8 staat een aantal uitspraken/gedachten op een rijtje die verandering in het onderwijs belemmeren.

---

### **Opvattingen van docenten:**

- *Ik wil wel, maar mijn collega's zijn nog niet zo ver.*
- *Ik wil wel, maar we hebben geen tijd.*
- *Ik wil wel, maar dan moeten ze mij eerst eens precies vertellen wat wij dan nu niet goed doen.*
- *Ik wil wel, maar we doen dit eigenlijk al.*
- *Ik wil wel, maar dan moeten ze ons eerst de middelen verschaffen.*
- *Wij zijn hier niet stipt in de afspraken over bijvoorbeeld aanwezigheid. Afspraak is niet altijd afspraak!*
- *De medewerkers in deze organisatie vinden de top niet duidelijk over wat anders of beter moet.*
- *Het management zorgt er niet voor dat de onderdelen van deze organisatie leren van elkaars problemen en ervaringen.*
- *De leidinggevenden hier zijn niet goed in staat visie en beleid naar hun mensen over te brengen.*

---

Tabel 8: Belemmerende factoren (bron NOVM)

Wat verandering in scholen in het bijzonder blijkt te belemmeren is de gebrekkige communicatie tussen docenten (non-interventie gedrag), onduidelijkheid over wie verantwoordelijk is voor wat, de diffuse relatie tussen resultaat en inzet, en de autonomie (geïsoleerd werken ten opzichte van elkaar) van leraren. Daarnaast vormt de vaak geringe ervaring met het formuleren van doelen, plannen en activiteiten een extra belemmering voor scholen.

---

## Een paradox?

*Er lijkt sprake van een paradox. Enerzijds worden verantwoordelijkheden en bevoegdheden gedecentraliseerd naar teams (meer autonomie en verantwoordelijkheid), anderzijds wordt dit door de schoolleiding besloten en vindt de invoering ‘top-down’ plaats.*

*Hoe zit het met de geloofwaardigheid als de schoolleiding eenzijdig besluit docententeams in te voeren, hen autonomie en verantwoordelijkheid te geven, zonder ze daarbij te betrekken?*

---

### **Onze verklaring voor de onderzoeksresultaten**

Een eerste verklaring is misschien te geven vanuit een ‘historisch perspectief’. Het is nog maar relatief kort dat scholen enige ruimte hebben voor het ontwikkelen van eigen beleid en aanpakken (midden negentiger jaren vorige eeuw, invoering ‘lumpsum’). Daaraan voorafgaand is decennia lang het vigerend model geweest dat ‘Den Haag of Zoetermeer’ bedacht wat er in het onderwijs moest gebeuren en de scholen werden verondersteld dat uit te voeren. Vervolgens vertelde de schoolleiding aan docenten wat ze moesten doen, en de docenten vertelden op hun beurt de leerlingen wat ze moesten doen. Dit model van ‘leiden en volgen’ en de sterke scheiding tussen beleid en uitvoering is niet bevorderlijk geweest voor het ontwikkelen van de bekwaamheid om de verantwoordelijk te nemen voor de eigen ontwikkeling. Het belemmert het zelfstandig en in samenwerking vormgeven aan het eigen leren en veranderen (onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling).

Behalve in de geschiedenis is er mogelijk ook een verklaring te vinden in de cultuur van het onderwijs. Zoals al eerder is vermeld, zijn twee dominante kenmerken van de onderwijscultuur autonomie van de docent (koning, keizer, admiraal, ik ben de baas in mijn lokaal!) en non-interventie (ik bemoei me niet met jou en jij niet met mij!). Het gevolg hiervan is dat er in de meeste scholen geen klimaat heerst waarin het ‘gewoonte’ is om elkaar feedback te geven en met en van elkaar te leren en van gedachten wisselen over het werk en de onderliggende opvattingen (‘dat soort gesprekken voeren wij hier nooit’). Anders gezegd: de bekwaamheid om samen te werken en samen te leren is matig ontwikkeld.

Het is tegen deze achtergrond niet verwonderlijk dat op ruime schaal is gekozen voor de ontwerpbenadering (gepland monovocaal of

blauwdrukdenken). Veranderen gaat gepaard met grote onzekerheid en vanwege de behoefte aan houvast grijp je terug op wat je kent (en kunt): plannen, organiseren, beheersen en controleren.

Het heeft er ook alle schijn van dat verandertrajecten die hun begin vinden in een collectief ervaren *crisis* (polyvocaal) succesvoller verlopen dan veranderprocessen als gevolg van gewenste vernieuwing (monovocaal). Bovendien legitimeert veranderen vanuit crisis de ontwerpbenadering (er moet wat gebeuren, geen tijd voor discussie) en vraagt vernieuwing om de ontwikkelbenadering (leren). Leren en met name collectief leren gaat niet vanzelf en niet zonder dat aan bepaalde voorwaarden is voldaan. De motivatie hiervoor kan niet worden ontleend aan een crisis of een bedreiging. Wat kan docenten dan wel motiveren te participeren en actief betrokken te zijn in een dergelijk leer- en verandertraject?

Voor het antwoord hierop gaan we terug naar hoofdstuk 1. Daar hebben we gesteld dat de argumenten om het werk te organiseren in teams zijn: de noodzaak verantwoordelijkheden en bevoegdheden te decentraliseren, onderlinge afhankelijkheid, en behoefte aan sociaal contact en persoonlijke ontwikkeling.

Ons eerste uitgangspunt is dat mensen zich willen ontwikkelen en ontplooiën en daar ook verantwoordelijk voor willen zijn. Dit is het meest zichtbaar bij kleine kinderen die aan de exploratie van hun leefwereld beginnen. Ze willen alles zelf ontdekken en zelf doen. Vol vertrouwen gaan ze ‘op reis’. Ouders en begeleiders worden verondersteld hen op die reis te begeleiden. Blijkbaar leren we onderweg heel wat af, want bij veel (jong) volwassenen is deze behoefte naar de achtergrond verdrongen of verdwenen. Dit betekent dat bijzondere eisen worden gesteld aan het appelleren aan de behoefte aan persoonlijke ontwikkeling en het dragen van verantwoordelijkheid.

Ons tweede uitgangspunt is dat mensen sociale wezens zijn en relaties nodig hebben om te groeien en te leren: ‘een mens wordt pas een mens door andere mensen’<sup>30</sup>. Als je niet anders weet dan dat je er alleen voor staat (‘als ik geen orde kan houden is dat mijn probleem’) is het niet verwonderlijk dat je de nodige argwaan koestert ten opzichte van een manier van werken die ervan uitgaat dat jouw manier van werken van

---

<sup>30</sup> Afrikaans gezegde

invloed is op het werk van collega's (onderlinge afhankelijkheid) en dat er sprake is van gemeenschappelijke problemen, die verondersteld worden in gezamenlijkheid te worden opgelost. Ook hiervoor geldt dat er speciale aandacht en aanpakken nodig zijn om het vertrouwen voor deze manier van werken te winnen en docenten te motiveren mee te doen.

Ten slotte zijn we ervan overtuigd dat het niet anders kan in het onderwijs dan dat de professionals met elkaar nieuwe praktijken ontwikkelen om een antwoord te vinden op de vele en ingewikkelde vragen waar het onderwijs zich voor gesteld ziet. Het werkt allang niet meer om de oplossingen op overheids- of directieniveau te bedenken. Dit moet voor docenten een 'wenkend perspectief' bieden. Immers, zoals we hebben gezien in de opvattingen van de sociotechniek neemt de kwaliteit van hun arbeid toe als zij meer regel- en beslisruimte krijgen. Samengevat denken wij dat bovengenoemde motieven om het werk in teams te organiseren voldoende aangrijpingspunten bieden om met docenten in gesprek te gaan en op basis van deze gesprekken te werken aan motivatie, enthousiasme en vertrouwen.

## **Aanbevelingen**

In de eerste plaats volgen wij Boonstra in zijn betoog: "waar het gaat over ambigue vraagstukken past een veranderbenadering die sterk interactief is." Bij een veranderproces als het invoeren van teams is sprake van onvoorspelbare en snelle ontwikkelingen, waarin de gevolgen van het eigen handelen moeilijk te bepalen zijn. Dit brengt onzekerheid met zich mee en die onzekerheid kan alleen overwonnen worden als betrokkenen met elkaar interacteren, houvast zoeken in samenwerking en een gezamenlijk waarden- en normenpatroon ontwikkelen.

Ook in onze tweede aanbeveling volgen we Boonstra. Het invoeren van teams in de schoolorganisatie is een veranderproces dat vraagt om een aanpak waarbij een beroep wordt gedaan op de spontane en zelforganiserende kant van de organisatie. Dit kan worden gedaan door 'vrijplaatsen' te organiseren in de school, waarin gemotiveerde docenten in een veilige, kleinschalige omgeving en met gecalculeerd risico kunnen experimenteren met nieuwe vormen van (samen)werken.

---

## Proefdraaien

*Een vmbo-school in Gouda heeft eerst een studiedag georganiseerd om het 'werken in teams' met elkaar te verkennen en een gezamenlijk referentiekader te ontwikkelen.*

*Vervolgens is, voorafgaand aan de eventueel definitieve invoering, in een 'pilot' geoefend met het werken in teams. Dit werd positief gewaardeerd door de docenten en heeft volgens de schoolleiding en de teamleider tot minder weerstand en beter functioneren geleid. Dit 'proefdraaien' op beperkte schaal heeft het mogelijk gemaakt dat een beperkt deel van de docenten ervaring op kon doen met 'het werken in teams', er alvast aan kon wennen en zich een mening kon vormen over deze manier van werken.*

---

Ten slotte proberen we in deze paragraaf met aanbevelingen de theorieën hanteerbaar te maken. Het is de vraag of er in deze theorieën (paragraaf 6.2) een rode draad is te ontdekken. Het lijkt er op dat er voor een succesvolle verandering een aanleiding, een noodzaak moet zijn, dat een veranderproces ook richting behoeft en dat daar een visie voor nodig is, dat veranderen niet ongeconditioneerd verloopt en er aan bepaalde voorwaarden moet worden voldaan, en dat veranderen vraagt om de moed het oude vertrouwde los te laten en de onzekerheid aan te gaan van het nieuwe onbekende. Ervan uitgaand dat dit een beetje klopt en met het voorbehoud dat in dit hoofdstuk slechts een beknopte weergave van genoemde theorieën is gegeven, vatten we deze 'rode draad' samen in onderstaande 'formule':

---

$$V = O \times V \times C \times D$$

---

Veranderen is het product van Onbehagen, Visie, Conditie en Durf, waarbij onbehagen staat voor de verandernoodzaak. Deze 'formule' is op een arbitraire wijze tot stand gekomen, heeft geen enkele wetenschappelijke pretentie en is vooral te beschouwen als een hulpmiddeltje, te gebruiken bij de analyse vóór of tijdens een veranderproces. Hieronder werken we de verschillende factoren van de formule uit.

### *Onbehagen*

Onbehagen is een gemeenschappelijk gevoel van urgentie, van probleem(h)erkenning. Veranderen doe je niet zomaar. Er ligt een, liefst gemeenschappelijk ervaren, onbehagen (één of meer problemen) aan ten grondslag dat moet worden weggenomen. Dit onbehagen draagt bij aan de motivatie om te veranderen. Motivatie kan immers worden omschreven als: *'away from pain towards happiness'*.

We weten dat aan veel ingrijpende veranderingsprocessen een dringende en daarmee dwingende noodzaak ten grondslag heeft gelegen. Dramatische examenresultaten, terugloop van leerlingen of kritische inspectierapporten, toenemende onveiligheid of gedragsproblematiek, conflicten of (letterlijk of figuurlijk) brand in de school zijn hiervan bekende voorbeelden. Veel, achteraf succesvol gebleken, veranderingen kennen een dergelijke ingrijpende aanleiding: de ervaring 'met de rug tegen de muur te staan' of te staan op een 'burning platform'.

Een dergelijk gevoel van urgentie kan in zekere mate ook bewust worden gecreëerd of geregisseerd. De cijfers worden nog eens indringend samengevat en in een tijdsperspectief geplaatst, of de inspecteur wordt ingefluisterd dat hij 'de school niet hoeft te sparen'. Bij de start van de 'studiehuisonwikkeling' illustreerde de VPRO-serie 'havo-4' een door velen herkende noodzaak tot veranderen, namelijk leerlingen waarbij iedere motivatie en zelfstandigheid ontbrak.

Terecht wordt er overigens in de literatuur op gewezen dat aan veranderen niet altijd een negatieve aanleiding of noodzaak ten grondslag hoeft te liggen. Vanuit het gedachtegoed van 'inspirerend leiderschap' is het ook mogelijk te appelleren aan een brede wens tot 'verbeteren en vernieuwen (ontwikkelen)'.

### *Visie*

Als er een collectief besef van urgentie is, kan er toch een patstelling ontstaan over de vraag wat er moet worden veranderd en hoe. Op sommige scholen zijn de standpunten over bijvoorbeeld 'nieuw of vernieuwend leren' zo verscherpt dat de ontwikkeling stagneert.

Het beeld van 'alle neuzen in dezelfde richting' is weliswaar achterhaald, maar te grote tegenstellingen over de gewenste richting (visie) kunnen een blokkade voor ontwikkeling vormen. Deze blokkade wordt ook wel omschreven als weerstand tegen veranderen.

Weerstand beschouwen wij als een normaal en waardevol verschijnsel dat ons waarschijnlijk behoedt voor chaos<sup>31</sup>. Weerstand heeft vaak een negatieve connotatie. Dit heeft met het perspectief van de veranderaar te maken. Die ervaart weerstand als tegenwerking. Weerstand daarentegen komt meestal voort uit een grote betrokkenheid. Van weerstand wordt gezegd dat het per definitie bij verandering hoort: verandering veroorzaakt onzekerheid, mensen verliezen het gevoel van controle. Bovendien kost veranderen vaak veel tijd en energie en verstoort het bepaalde verwachtingen. Als medewerkers niet worden betrokken bij het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie ontstaat vaak de grootste weerstand.

Zonder betrokkenheid en medewerking van de medewerkers in de organisatie kan geen gemeenschappelijke visie op de toekomst ontstaan. Daarom zal vorm gegeven moeten worden aan hun participatie.

### *Condities*

Om een effectief verandertraject in gang te zetten, moet aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Wij noemen zeven condities die essentieel zijn voor succesvol veranderen:

1. Bezielde en bezielende leiding en een passende stijl van leidinggeven, waarbij medewerkers worden uitgedaagd tot veranderen en tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid.
2. (Zelf)vertrouwen, duidelijkheid (begrenzing), (h)erkenning en aandacht en waardering voor medewerkers vormen 'de brandstof' voor veranderprocessen.
3. Een diepgaande en vanuit verschillende perspectieven gemaakte analyse en een gezamenlijk geformuleerde diagnose dragen bij aan het ontstaan van een collectief bewustzijn over de noodzaak voor verandering.
4. Voortdurend communiceren. Hieronder verstaan we iets anders dan 'propaganda' voor de gewenste situatie. Effectief communiceren leidt ertoe dat iedereen begrijpt wat er gaat gebeuren en waarom.
5. Monitoring en (tussen)evaluatie. Bij bestudering van veranderprocessen valt op dat veel van deze processen 'lineair' zijn en er nauwelijks wordt vastgelegd wat er inhoudelijk en vooral procesmatig gebeurt. Regelmatig reflecteren is noodzakelijk om tijdig te kunnen bijsturen in de veranderaanpak.

---

31 G.W. Watson, *Resistance to change*, 1969.

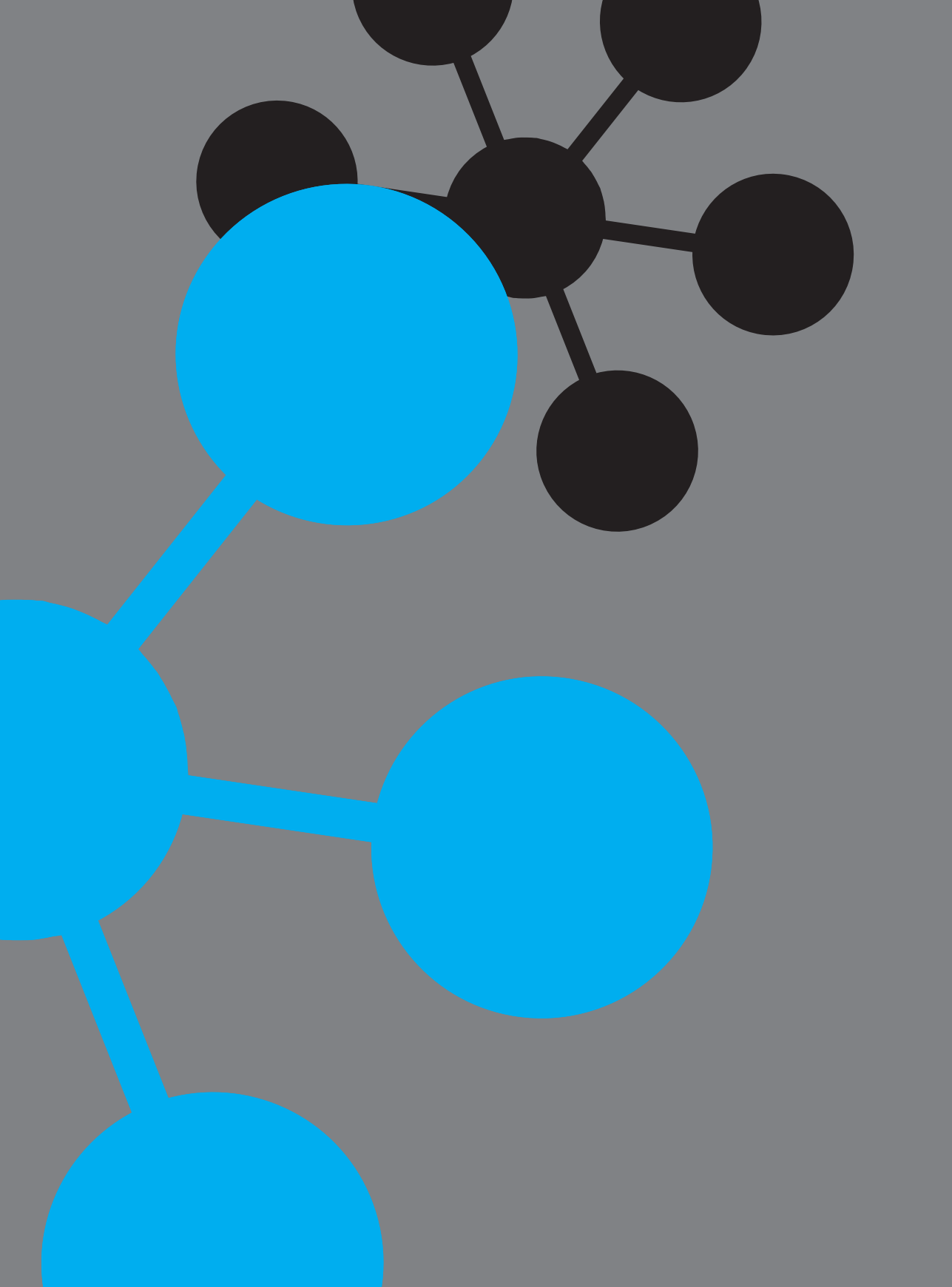
6. Ruimte voor 'faseverschillen'. Niet iedereen kan in hetzelfde tempo en op dezelfde manier veranderen. Het is de kunst om hiermee in de aanpak van veranderprocessen rekening te houden.
7. Organisatieverandering (collectief leren) vraagt tijd, geld en organisatie. De werkdruk, het ontbreken van tijd voor reflectie en verdieping, de hoeveelheid aan activiteiten en het ad-hockarakter van de planning leiden maar al te vaak tot stagnatie van de ontwikkeling.

### *Durf*

Ten slotte: als er voldoende onbehagen is, er een gedeelde visie ligt en aan alle voorwaarden is voldaan, biedt dat nog geen garantie op succes. De laatste factor heeft te maken met durf. Zonder lef verandert er niets: *'Als je niet durft te verdwalen, vind je geen nieuwe wegen'*.

Een manager toont lef als hij begint met de mensen die enthousiast zijn, maar de volgers en de achterblijvers niet uit het oog verliest en hen in hun waarde laat. Als hij ontmoetingen, 'werkplaatsen' of 'ateliers' durft te organiseren waar medewerkers kunnen en mogen experimenteren en fouten mogen maken. Als hij de juiste condities weet te scheppen en medewerkers helpt zich veilig en geborgen te voelen. Als hij congruent is: doen wat je zegt (te zullen doen in de veranderde situatie) en zeggen wat je doet (in de veranderde situatie)! Ook toont een manager lef als hij 'de rug recht houdt' en niet omwille van de lieve vrede allerlei concessies doet: *'stand up for what you think is right, even if you are standing alone!'*.





# Ter afsluiting

Met deze publicatie hopen we duidelijk te hebben gemaakt dat het organiseren van het werk in teams voor scholen een antwoord kan zijn op de groeiende complexiteit waarmee die scholen te maken hebben en krijgen. Om als team goed te kunnen functioneren dient er wel aan een aantal voorwaarden te worden voldaan. Zo is het belangrijk grondig na te denken over het waarom, over de vorm, de prestaties en het functioneren van teams. Bovendien heeft de manier waarop deze verandering in scholen wordt doorgevoerd veel impact op de uiteindelijke effectiviteit. De teamleiders spelen hierbij een sleutelrol. Duidelijkheid over hun eigen rol in samenhang met hun regel- en beslisruimte dragen in belangrijke mate bij aan de ontwikkeling en het functioneren van docententeams. Ook doorzettingsvermogen, geduld en het kunnen verdragen van (kleine) terugval zijn belangrijke succesfactoren. Immers, op een andere manier leren werken en samenwerken vraagt tijd.

Uit ons onderzoek blijkt dat er nog een weg te gaan is om de kloof tussen theorie (zo zou het moeten) en praktijk (zo gaat het) te overbruggen. Dit is geen doel op zich maar we veronderstellen dat met het overbruggen van die kloof de effectiviteit van het werken in teams toe zal nemen. Met de aanbevelingen door ons gedaan hopen we een bescheiden bijdrage te leveren aan het vergroten van die effectiviteit.

# Colofon

**Teams in scholen**  
Samen werkt het beter

## **Realisatie**

BMC

## **Tekst**

prof. dr. Martin Euwema (Universiteit Utrecht)  
dr. Jos van der Waals (BMC)

## **Redactie**

Tanya Bloemhoff

## **Vormgeving en opmaak**

Mooijekind ontwerpers, Loenen (Veluwe)

## **Druk**

Drukkerij BakkerBaarn, Baarn

Tweede druk, april 2009

Deze publicatie wordt u aangeboden door:



BMC  
Smallepad 34  
3811 MG Amersfoort

Postbus 490  
3811 AL Amersfoort

033 - 496 52 00

[www.bmc.nl](http://www.bmc.nl)



Prof.dr. Martin Euwema is hoogleraar organisatiepsychologie aan de Katholieke Universiteit Leuven.

Zijn onderwijs en onderzoek is met name gericht op conflictmanagement, leiding en samenwerking en organisatieontwikkeling. Hij is tevens ruim 20 jaar werkzaam als trainer en adviseur op dit gebied.

Dr. Jos van der Waals is partner bij BMC in Amersfoort en als lector VMBO verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam Onderwijs en Opvoeding. Zowel in zijn adviespraktijk als in zijn onderzoek richt hij zich op vraagstukken die te maken hebben met onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling.

Smallepad 34  
3811 MG Amersfoort

**POSTADRES**  
Postbus 490  
3800 AL Amersfoort

**TELEFOON**  
033 - 496 52 00

**INTERNET**  
[www.bmc.nl](http://www.bmc.nl)

