



Teamgericht organiseren in het onderwijs

Sturen op kwaliteit,
wendbaarheid en
werkplezier

Ben van der Hilst

Stellingen behorende bij het proefschrift **Teamgericht organiseren in het onderwijs. Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier** van Ben van der Hilst, te verdedigen op 6 december 2019 om 16.00 uur aan de Open Universiteit te Heerlen.

1. In de meeste scholen faciliteert de organisatiestructuur het professionele handelen van leraren buiten de onderwijsleersituatie onvoldoende. Dit belemmert de ontwikkeling van een professionele cultuur (dit proefschrift).
2. De twee volgende maatregelen: verhoging van de minimumeisen voor toelating tot de lerarenopleidingen en het inrichten van de school als *teamgecentreerde arbeidsorganisatie*, dragen ieder meer bij aan de bestrijding van het lerarentekort dan verdere verhoging van de salarissen, hoezeer een dergelijke verhoging de leraren ook gegund is.
3. Dat de overheid eerst scholen aanmoedigt met elkaar te concurreren en vervolgens deze scholen verplicht om in zogeheten *samenwerkingsverbanden* samen te werken ten behoeve van leerlingen met extra zorg, is een kostbare systeemfout, waarvan zorgleerlingen de dupe zijn.
4. Het normale gedragsrepertoire van schoolleiders (met als belangrijke component het aansturen van individuele leraren) voldoet geenszins om de systeemrol te vervullen die vereist is bij een teamgerichte arbeidsorganisatie (dit proefschrift).
5. Het onderscheid tussen type 1 en type 2 professioneel handelen en het in de organisatiestructuur verankeren van een collectieve verantwoordelijkheid voor het welzijn van de patiënt is van groot belang om in ziekenhuizen de kwaliteit van zorg én het werkplezier van artsen en verpleegkundigen te verhogen en de kosten te reduceren.
6. Doordat schoolbesturen deel uit zijn gaan maken van het management, is de maatschappelijke opdracht van scholen meer buiten beeld geraakt.
7. Om het nuttige gesprek te voeren over de marktwaarde van diensten van de publieke sector (zoals onderwijs en gezondheidszorg) in relatie met andere consumptiegoederen, is geen marktwerking in de publieke sector nodig.
8. In vrijwel iedere school zal de introductie van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie de entropie van het sociale systeem zodanig verlagen, dat de school de overgang maakt van *chaotisch* naar *complex adaptief* (dit proefschrift), met daarna het gevaar, indachtig de Tweede Hoofdwet van de thermodynamica, dat zonder permanent onderhoud van de structuur, de school weer afglijdt naar chaotisch.
9. Het is een misvatting te denken dat *onderwijsteams* (zie dit proefschrift) meer op zijn plaats zijn bij cognitief zwakke leerlingen dan bij cognitief sterke leerlingen.
10. De stelling 'Sinterklaas bestaat niet' is onjuist en moet derhalve niet gebruikt worden wanneer kinderen het geloof in Sinterklaas verliezen.

Teamgericht organiseren in het onderwijs

**Sturen op kwaliteit,
wendbaarheid en
werkplezier**



Het onderzoek waarover
dit proefschrift verslag doet,
is uitgevoerd aan de
Open Universiteit Nederland

Design & layout

Sofie Bernhagen

Foto omslag

Jacqueline Kool
(‘kaleidoscoop’)

Print

Ridderprint
www.ridderprint.nl

Uitgever

Het Leren Organiseren
www.hetlerenorganiseren.nl

ISBN

978-94-6375-625-9



© 2019 *Ben van der Hilst*

Alles uit deze uitgave mag
gekopieerd en verspreid worden,
mits voorzien van bronvermelding.

Teamgericht organiseren in het onderwijs

**Sturen op kwaliteit,
wendbaarheid en
werkplezier**

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Open Universiteit
op gezag van de rector magnificus
prof. dr. Th.J. Bastiaens
ten overstaan van een door het
College voor promoties ingestelde commissie
in het openbaar te verdedigen

op vrijdag 6 december 2019 te Heerlen
om 16:00 uur precies

door

Benjamin van der Hilst
geboren op 11 september 1950 te Grave

Promotores

Prof. dr. H.M.J. van den Bosch

Open Universiteit

Prof. dr. G.A.C. Smid

Open Universiteit, emeritus

Leden beoordelingscommissie

Prof. dr. G. van Hootegem

Katholieke Universiteit Leuven

Prof. dr. J.W.M. Kessels

Open Universiteit, University of Twente, emeritus

Prof. dr. R.L. Martens

Open Universiteit

Dr. H. Wassink

Zelfstandig adviseur voor onderwijsorganisaties

*Voor de leraren van Jelle, Sepp, Hugo, Victor, Sofia
en alle andere kleinkinderen. Moge de TAO* hun weg zijn.*

*zie hoofdstuk 8 e.v.

We are led (...) to an attitude of great respect for formal, hierarchical organization. It is an instrument of great achievement of great effectiveness; it offers great economies over unorganized effort; it achieves great unity and compliance. We must face up to its deficiencies, however. These include great waste of human potential for innovation and creativity and great psychological cost to the members, many of whom spend their lives in organizations without caring much either for the system (except its extrinsic rewards and accidental interpersonal relationships) or for the goal toward which the system effort is directed. The modification of hierarchical organization to meet these criticisms is one of the great needs of human life.

Daniel Katz en Robert L. Kahn
in *The Social Psychology of Organizations* (1966)

Inhoudsopgave

Toelichting op gehanteerde taal en termen	13
1	
Inleiding	15
2	
De sturingsopgave van de schoolleider	23
2.1 Een ordeningsmodel voor het sturen door de schoolleider	26
2.2 De context van het onderwijs	31
2.3 Achtergrond domeinen	40
2.4 De schoolleider (de eindverantwoordelijke actor in de school)	41
2.5 Sturingsdomeinen	44
2.6 Problemativering van de sturingsopgave van de schoolleider	48
3	
Het sturingsdomein 'schoolorganisatie'	51
3.1 Organisatiestructuur en arbeidsorganisatie	53
3.2 De ontwikkeling van de organisatiestructuur van scholen	56
3.3 Zwakke verbindingen in de organisatiestructuur	64
4	
De ontwikkeling van een praktijktheorie over de TOS	71
4.1 De aanloop naar het invoeren van kernteams	74
4.2 De kernteamstructuur op de montessorischolengemeenschap	77
4.3 Eerste ervaringen na de implementatie van de kernteamstructuur	82
4.4 De rol van de schoolleiding	86
4.5 De verdere ontwikkeling van het organisatie model	88
4.6 De resulterende praktijktheorie over de effecten van de TOS	93

5

Validering en verrijking van de praktijktheorie door ontwerpgericht onderzoek **99**

5.1	De keuze voor de onderzoeksmethode: ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek	101
5.2	De ontwerpstelling in het ontwerpgericht onderzoek	106
5.3	Verifiëren van de proposities in de praktijk	112
5.4	Theoretische verdieping van de proposities	117
5.5	De kwaliteit van het onderzoek	120

6

Toetsing van de proposities in de praktijk **125**

6.1	Inleiding op het empirisch onderzoek	127
6.2	Scholen zonder TOS: analyse van de organisatiestructuur	129
6.3	Scholen zonder TOS: de werking van de organisatiestructuur bij een externe innovatie-impuls	142
6.4	Scholen met TOS: twee casestudies van scholen die al enige tijd de TOS hanteren	153
6.5	Invoering van de TOS: een meervoudige gevalsstudie	170
6.6	Ervaringen met de TOS in de adviespraktijk	197
6.7	Samenvattende conclusies over het onderzoek in de praktijk	212

7

Theoretische verdieping van de proposities **223**

7.1	Inleiding op de verschillende theoretische invalshoeken	225
7.2	De leraar als professional, professionaliseren van leraren, de professionele leergroep	227
7.3	Gedeeld leiderschap	232
7.4	Het sociotechnisch perspectief	233
7.5	De lerende organisatie	240
7.6	Leidinggeven aan zelfsturing	245
7.7	De school als sociaal complex adaptief systeem	249
7.8	Samenvatting van de bevindingen van de theoretische verkenning	252

8

Conclusies over de validering en verrijking van het organisatiemodel

257

8.1	Validering van de ontwerpstelling.	260
8.2	Verbetering van de TOS	269
8.3	Verrijking van de TOS	271
8.4	Van TOS naar TAO	274

9

Opbrengst: een herzien hulpmiddel voor schoolleiders

283

9.1	Inleiding	285
9.2	De kern	287
9.3	Leidende principes	287
9.4	Inrichtingsregels	289
9.5	Organiser	292
9.6	Prototype	302

10

Discussie

305

10.1	Theoretische bijdrage	307
10.2	Bijdrage aan en aanbevelingen voor de praktijk	314
10.3	Bijdragen aan de methodologie	318
10.4	Beperkingen van deze studie	320
10.5	Aanbevelingen voor verder onderzoek	321

	Epiloog	325
	Samenvatting	327
	Summary	341
	Lijst met begrippen met de gehanteerde definitie in dit proefschrift	355
	Referenties	359
	Bijlagen	373
	Bijlage A: Uitgebreide itemlijst over de TOS en de effecten	373
	Bijlage B: Samenvattende scoringslijst variabelen van de TOS	379
	Curriculum vitae	381
	Dankwoord	383

Toelichting op gehanteerde taal en termen

Taal: gekozen is voor het Nederlands omdat in eerste instantie als doelgroep beoogd wordt de (wetenschappelijk) geïnteresseerde schoolleiders en onderwijsbestuurders in Nederland. De oriëntatiebasis die dit proefschrift hen geeft om een teamgecentreerde arbeidsorganisatie in te richten, is mede gebaseerd op de relatief grote mate van vrijheid die Nederlandse onderwijsinstellingen hebben om hun organisatiestructuur vorm te geven (Hooge, 2013, p. 27).

Leraar: dit proefschrift spreekt van leraren voor alle onderwijsgeevenden van basisonderwijs tot en met hoger (beroeps)onderwijs. In het basisonderwijs wordt ook wel 'leerkracht' gebruikt, in het voortgezet onderwijs en hbo wordt vaak 'docent' gebruikt.

School: dit proefschrift gebruikt het woord 'school' om een onderwijsinstelling aan te duiden. Bedoeld wordt een min of meer afgegrensd geheel van onderwijsactiviteiten met een gedefinieerde groep leerlingen/studenten en een gedefinieerde groep leraren, managers, bestuurders en ondersteunend personeel, die samen een arbeidsorganisatie vormen. Voor grote instellingen kan dit ook een afzonderlijke faculteit of opleiding zijn.

Schoolleider: de eindverantwoordelijke voor een school. Dit kan ook een bestuurder of directeur zijn. Indien nodig zal in de tekst de term bestuurder apart gebruikt worden, anders is hij inbegrepen in het woord schoolleider.

Leerlingen/studenten: in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs wordt 'leerlingen' gebruikt, in het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs wordt 'studenten' gebruikt. In dit proefschrift worden beide termen gekoppeld aan de daarbij horende context. Indien de tekst gaat over alle sectoren wordt 'leerlingen' gebruikt.

Het basisonderwijs wordt ook aangeduid met primair onderwijs, beide termen worden door elkaar gebruikt. Bij het gebruik van de afkorting wordt alleen 'po' gebruikt. Voortgezet onderwijs, middelbaar beroepsonderwijs en hoger beroepsonderwijs worden afgekort met respectievelijk vo, mbo en hbo.

Achterin het proefschrift is een lijst opgenomen met een aantal begrippen en hun in dit proefschrift gehanteerde definitie.

Figuren en tabellen zijn per hoofdstuk genummerd.

De scholen die betrokken zijn in deze studie zijn in de tekst geanonimiseerd opgenomen. Indien gewenst kan ten behoeve van vervolgonderzoek via de auteur contact gelegd worden met de scholen.

Financiering

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door financiële bijdragen van de Hogeschool van Amsterdam, het programma School aan Zet, de MBO-Raad en Het Leren Organiseren

1 Inleiding

1 Inleiding

Teamgericht organiseren

“Mijnheer de voorzitter...” In 1982 werk ik op een (montessori)school voor voortgezet onderwijs. Ik ben naast natuurkundeleraar ook mentor van een van de tweede klassen. Samen met mijn drie collega-mentoren van de andere tweede klassen vormen we een mentoren-team. Dit team overlegt ongeveer iedere twee weken over de begeleiding van leerlingen en de invulling van de mentorlessen.

Dit mentoren-team buigt zich enkele keren over het probleem van de ongemotiveerde tweedeklassers, met name de afhakende jongens, en bedenkt een plan. Drie keer in de week gaan de tweede klassen aan het eind van de schooldag de dag afsluiten met hun mentor gedurende een uur. Daar nemen we de dag door, bespreken problemen, drinken thee en de leerlingen maken alvast een begin met het huiswerk. Het lijkt ons een mooi plan, erg montessoriaans ook. Het zal de binding van de leerlingen met de school vergroten en de relatie met de mentor intensiveren. We noemen het plan het ‘huiskamerproject’. We werken het plan uit, inclusief de organisatorische consequenties (zo is er enige uitbreiding van onze lessentaak nodig, die wij voor eigen rekening nemen) en gaan ermee naar de schoolleiding. Deze verzoekt ons, conform de protocollen rond besluitvorming in de school, om een nota te schrijven voor de algemene personeelsvergadering. Daar zal besluitvorming plaatsvinden. Ik schrijf een enthousiast stukje. We verheugen ons op de instemming van onze collega’s met ons voorstel. De schoolleiding bereidt de algemene personeelsvergaderingen goed voor. Er zijn duidelijke procedures voor de discussies en de besluitvorming. Maar er worden ook machtspeletjes uitgevochten, facties gevormd en debatstrategieën benut, los van de inhoud. Ieder agendapunt met een voorstel wordt volgens een vast protocol behandeld. Na een korte toelichting door de indiener is het tijd voor de fase van de ‘verhelderende vragen’. Zo ook deze keer. Een leidende opiniemaker van de factie die altijd de schoolleiding opponeert, start meteen: “Mijnheer de voorzitter, mijn enige en belangrijkste verhelderende vraag is: waarom moeten we onze kostbare tijd besteden aan dit soort onbenullige en onbezonnen plannen?” Daarmee is de toon gezet. Vrijwel niemand benut de volgende fase, de inhoudelijke discussie. Velen kijken niet op van hun nakijkwerk. Er kan al snel worden overgegaan tot stemming over het voorstel. De uitslag is zeven stemmen voor, negen tegen bij vijftien onthoudingen, waarmee het voorstel dus verworpen is.

Ik fiets na de vergadering naar huis, zeer teleurgesteld en ontsteld dat zo’n goed plan het niet gehaald heeft. En ook boos op het merendeel van de collega’s. Ze deden geen moeite te verbergen dat ze de notitie niet gelezen hadden. De enveloppe met de vergaderstukken, die een week van tevoren verspreid zijn, werd pas ter plaatse door velen opengescheurd. De boosheid wordt ook niet minder als ik me realiseer dat een aantal van de tegenstemmende collega’s niets met het plan van doen zou hebben gehad in de praktijk. Zij geven zelfs geen les in een tweede klas. Maar ja, moet ik ook steeds weer erkennen, het is toch wel democratisch verlopen. Meeste stemmen gelden immers. Het blijft echter knagen. Er klopt iets zeer fundamenteels niet aan de

gang van zaken, maar ik kan er nog niet precies de vinger achter krijgen. Het probleem met de tweedeklassers blijft onopgelost.

Sleutelervaring Bovenstaande *sleutelervaring* ligt aan de basis van dit proefschrift. Deze ervaring zet mij aan het denken over de wijze waarop 'democratische' processen verworven zijn tot bureaucratische procedures in de school en over de noodzaak om in een schoolorganisatie de ontwikkeling, besluitvorming en uitvoering zo dicht mogelijk bij elkaar te brengen. Maar in 1982 ben ik nog niet in staat een en ander op conceptueel niveau te expliciteren en te onderbouwen.

Een aantal jaren later, in 1989, ben ik schoolleider in een andere stad. Daar speelt deze notie nog steeds door mijn hoofd: het proces van plannen maken en besluiten nemen in een school moet in ieder geval niet verlopen zoals op mijn oude school. Moet het ontwikkelen van plannen en het nemen van besluiten daarover niet vooral gedaan worden door degenen die verantwoordelijkheid nemen voor de uitvoering en de resultaten daarvan? En wat betekent dat voor mij als leidinggevende?

De invoering van kernteams Deze gedachte leidt in 1994 tot het invoeren van de kernteamstructuur op een (montessori)scholengemeenschap waar ik de eerste rector van ben. Deze school is een school voor voortgezet onderwijs met vmbo, havo en vwo en heeft in die tijd ongeveer zestienhonderd leerlingen. Kernteams bestaan uit ongeveer vijf leraren die samen het onderwijs aan een groep van ongeveer honderd leerlingen verzorgen, inclusief de begeleiding. Zij hebben daarbij zeer ruime bevoegdheden om het onderwijs vorm te geven. De leden van het kernteam verzorgen het merendeel van de lessen, hetgeen gemakkelijker blijkt te realiseren in het vmbo dan in het havo/vwo. Zogeheten gastdocenten geven het onderwijs dat het kernteam niet zelf kan verzorgen. Deze wijziging van de organisatiestructuur, die later aangeduid wordt met de teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS), brengt veel beweging teweeg in de school. Een jaar eerder is de school uit een fusie van vier scholen ontstaan, wat met de nodige moeilijkheden gepaard gaat. De meeste kernteams gaan met enthousiasme aan de slag, een aantal kernteams toont weinig initiatief en houdt alles zoveel mogelijk bij het oude. Later trekt deze groep wel weer bij. Er blijven, ook in de latere jaren, verschillen in ontwikkelsnelheid en daadkracht tussen de kernteams. De kernteamstructuur is tot op de dag van vandaag gehandhaafd op deze school, zij het dat er ook enkele wijzigingen in de loop van de tijd optreden. Het innovatieve karakter van de school en de prettige werksfeer toen en nu worden mede toegeschreven aan de organisatiestructuur.

Verdere conceptontwikkeling over de teamstructuur De TOS is voor mij een belangrijk hulpmiddel gebleken bij het omgaan met de centrale opgave als leidinggevende: hoe te sturen op kwaliteit en daarbij tevens te zorgen dat de school wendbaar

is, zich voortdurend ontwikkelt. Na deze eerste ervaringen met de TOS op mijn eigen school doe ik in de daaropvolgende jaren op meer plekken als leidinggevende positieve ervaringen op met dit organisatiemodel. Onderwijsteams gaan enthousiast en innovatief aan het werk. Grotere veranderingen die de gehele organisatie betreffen, verlopen zonder al teveel problemen, omdat de onderwijsteams hechte platforms vormen voor de discussie en de besluitvorming. Het werken met onderwijsteams maakt het ook mogelijk om eigen invulling te geven aan schoolbrede veranderingen, aangepast aan de specifieke groep leerlingen waarvoor een onderwijsteam verantwoordelijk is. Ik ervaar ook dat invoering van de teamstructuur, komend vanuit een klassieke schoolorganisatie, lastig is. Niet alle leraren verwelkomen de samenwerking met collega's of de veranderingen in het personeelsbeleid, die nodig zijn voor de teamvorming.

Naast het werk als leidinggevende begeleid ik ook andere scholen bij het analyseren en herinrichten van de organisatiestructuur. Daarbij komt ook de invoering van de TOS als alternatief aan de orde. Veel schoolleiders vinden het een logisch en aantrekkelijk perspectief, maar tegelijkertijd ook een te radicale breuk met het verleden. Oplossingen voor de sturingsproblemen in de school worden eerder gezocht in een aanpak gericht op individuen: bijvoorbeeld het verder professionaliseren van teamleiders.

De verdere conceptontwikkeling rond de TOS wordt, behalve door eigen ervaringen en de adviespraktijk, ook gevoed door het geven van workshops en lezingen, het lezen van literatuur en de begeleiding van schoolleiders in de masteropleiding *educational leadership*. Het invoeren van de teamgecentreerde organisatiestructuur lijkt een oplossing voor de belangrijke sturingsopgave in het onderwijs om zowel zorg te dragen voor kwaliteit van het onderwijs alsook om de school steeds weer aan te passen aan nieuwe omstandigheden (wendbaarheid van de organisatie).

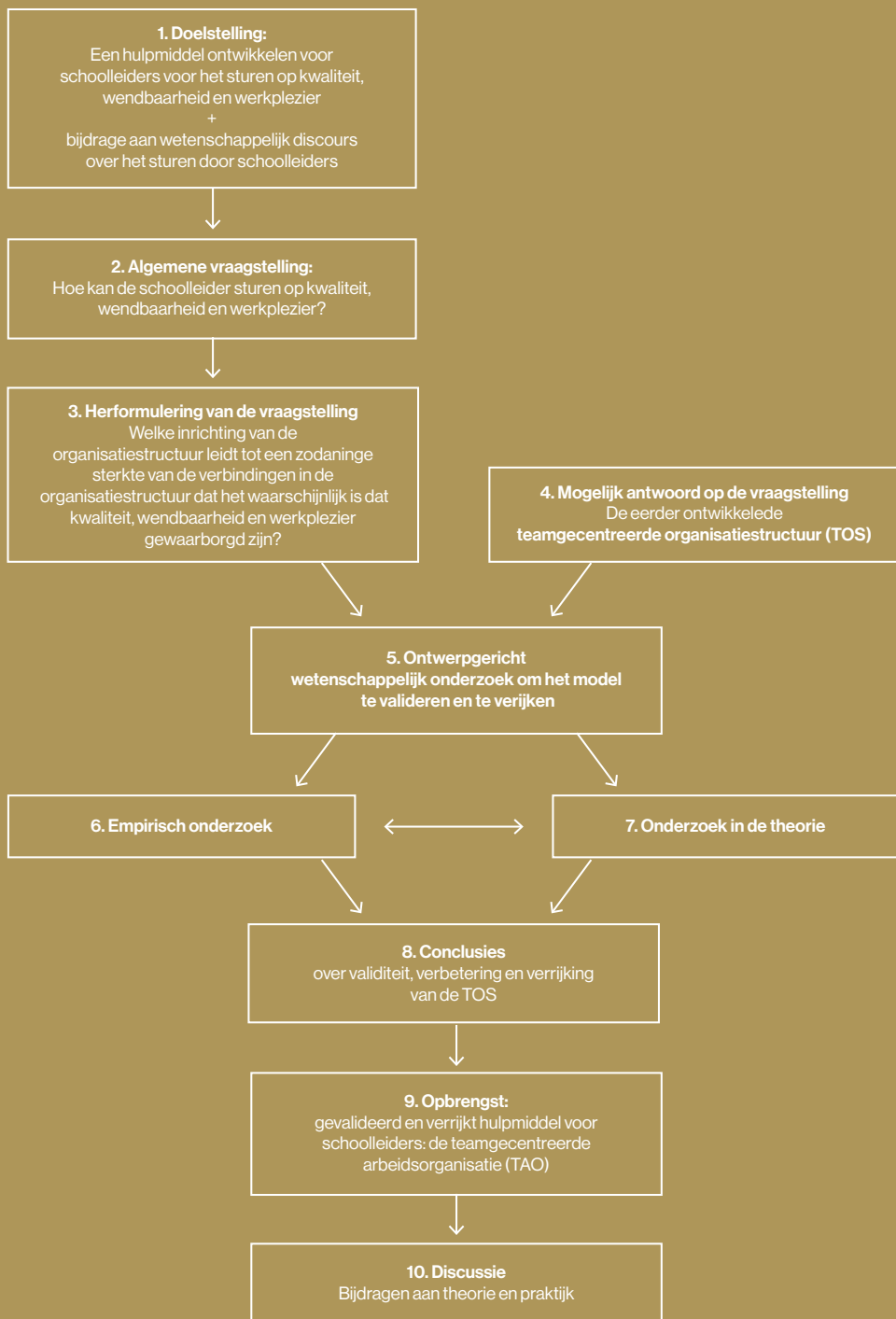
De doelstelling van deze studie Gevoed door de praktijkervaringen dringt zich echter gaandeweg ook steeds sterker een aantal vragen op: hoe generiek is deze claim, werkt de TOS ook in de praktijk van andere schoolleiders of is het model sterk verbonden met mijn eigen praktijk? Wat is de aansluiting van dit organisatiemodel met de wetenschappelijke literatuur over effectief schoolleiderschap? Is het model compleet of kan het verder verrijkt worden? Deze vragen vormen de aanleiding voor deze studie. De doelstelling van dit promotieonderzoek luidt daarmee:

Het zodanig verrijken van de praktijktheorie over de teamgecentreerde organisatiestructuur dat het:

1. een generiek toepasbaar hulpmiddel is voor schoolleiders om te sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier in hun scholen en
2. een bijdrage levert aan de literatuur over sturingsmogelijkheden van de schoolleider.

Om dit doel te bereiken verkent hoofdstuk 2 de sturingsopgave en de sturingsmogelijkheden van de schoolleider. Waarom is deze sturingsopgave ingewikkeld? Welke sturingsmogelijkheden benutten schoolleiders op dit moment om de sturingsopgave het hoofd te bieden en in welke context doen zij dit? De organisatiestructuur van scholen komt aan bod in hoofdstuk 3: hoe kan de organisatiestructuur van scholen beschreven worden? De geïsoleerd optredende leraar wordt gezien als een belangrijk obstakel bij de sturingsopgave van schoolleiders (Hargreaves & Fullan, 2012). Hoe hangt dit samen met de organisatiestructuur? Hoofdstuk 4 reconstrueert via een narratieve aanpak de ontwikkeling van de praktijktheorie over de teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS), die een veelbelovend hulpmiddel lijkt te zijn voor de sturingsopgave van de schoolleider. Om deze praktijktheorie breder bruikbaar te maken, wordt in hoofdstuk 5 de vraag gesteld: wat zijn de kwaliteitseisen die aan de TOS gesteld moeten worden om als gekwalificeerd hulpmiddel voor schoolleiders te gelden die voor de opgave staan te sturen op onderwijskwaliteit, wendbaarheid en werkplezier in hun organisatie? De beantwoording van deze vraag leidt tot de keuze voor *ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Empirisch onderzoek (hoofdstuk 6) geeft via een aantal deelonderzoeken antwoord op de vragen: hoe ziet de organisatiestructuur van scholen zonder de TOS eruit, wat gebeurt er wanneer andere schoolleiders in andere contexten de TOS invoeren en wat zijn de ervaringen in scholen die al langer geleden de TOS hebben ingevoerd? En ook: tot welke verbeteringen van de TOS leiden de bevindingen in de praktijk? Onderzoek in de literatuur (hoofdstuk 7) verdiept de interpretatie van de bevindingen in de praktijk. Het empirische en theoretische onderzoek leidt in een iteratief proces in hoofdstuk 8 tot conclusies over de geldigheid van de claim en over de verrijking van het organisatie-model. Hoofdstuk 9 presenteert op grond hiervan een nieuwe versie van het hulpmiddel, met aansluitend in hoofdstuk 10 een kritische beschouwing: wat zijn de opbrengsten voor theorie, praktijk en methodologie en wat zijn de aanbevelingen voor verder onderzoek?

De hoofdstukken 2 t/m 4 vormen de neerslag van een in de professionele praktijk ontwikkelde praktijktheorie als opmaat voor het onderzoek in de daaropvolgende hoofdstukken. Zo ontstaat een tweeluik waarin een praktijktheorie verrijkt wordt tot een wetenschappelijk gefundeerde aanpak van de sturingsopgave van de schoolleider. De opbouw van het proefschrift is in het schema van figuur 1.1 weergegeven.



Figuur 1.1

Schema van de opbouw van dit proefschrift in hoofdstukken

2

De sturings- opgave van de schoolleider

2 Sturingsopgave

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Wat is de sturingsopgave van de schoolleider?
- Welke invloed heeft de context waarin het onderwijs zich beweegt op deze sturingsopgave?
- Welke sturingsmogelijkheden heeft de schoolleider ter beschikking?
- Welke sturingsmogelijkheden worden benut en welke niet?

Inleiding Dit hoofdstuk verkent de sturingsopgave van de schoolleider. Die sturingsopgave wordt hier geformuleerd als:

Hoe kan de schoolleider ervoor zorgen dat de onderwijskwaliteit hoog is en dat de school zich blijft ontwikkelen, zodat ook in de toekomst de kwaliteit geborgd is (wendbaarheid van de organisatie) en daarbij zorgdragen voor het werkplezier van het personeel?

Het zorgdragen voor de momentane kwaliteit van het onderwijs (exploitatie) en zorgen voor de verdere schoolontwikkeling (exploratie) zijn twee afzonderlijke sturingsopgaven. In de klassieke schoolorganisatie ligt de nadruk vrijwel uitsluitend op de exploitatie en wordt er van tijd tot tijd, vaak onder invloed van een externe innovatie-impuls een verandering doorgevoerd. Zoals in vrijwel elke organisatie moet dat. In scholen steeds meer tegelijkertijd gebeuren: scholen ontwikkelen zich tot *ambidextere* organisaties (Van Assen, Van den Berg, & Wobben, 2008). Dat stelt eisen aan de organisatie en aan de sturing ervan. De zorg voor het werkplezier komt voort uit de verantwoordelijkheid van de schoolleider als werkgever. Een belangrijke opgave, zeker nu het beroep van leraar onder druk staat.

In dit hoofdstuk komen de mogelijkheden aan bod die de schoolleider heeft voor bovenstaande sturingsopgave en de context waarin dit plaatsvindt. Paragraaf 2.1 presenteert daartoe eerst een ordeningsmodel om de vele facetten van dit sturen te onderscheiden. Dit ordeningsmodel wordt benut om in de volgende paragrafen het sturen door de schoolleider te beschrijven. Paragraaf 2.2 beschrijft verschillende

facetten van de context waarbinnen dit sturen plaatsvindt. *Achtergrond domeinen* (paragraaf 2.3) bepalen de speelruimte van de schoolleider. Paragraaf 2.4 gaat over de schoolleider zelf en paragraaf 2.5 verkent de *sturingsdomeinen* die de schoolleider kan benutten bij de sturingsopgave. Het hoofdstuk problematiseert in paragraaf 2.6 de sturingsopgave van de schoolleider.

2.1 Een ordeningsmodel voor het sturen door de schoolleider

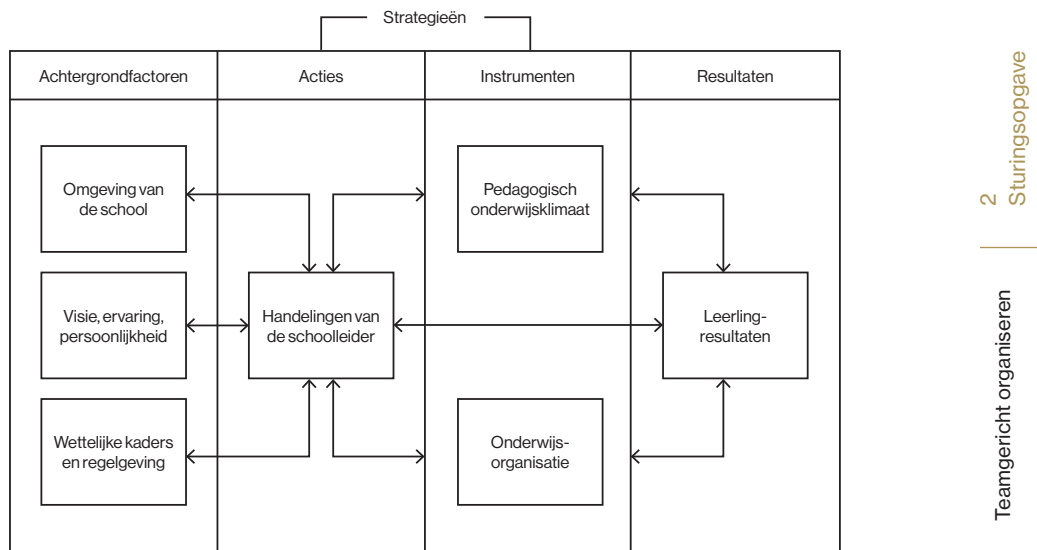
Dit onderzoek concentreert zich op de sturingsopgave van de schoolleider. De Onderwijsraad (2018) constateert in haar rapport 'Een krachtige rol voor schoolleiders' dat schoolleiders een cruciale rol spelen bij de verbeteringen van de kwaliteit van het onderwijs. Tegelijkertijd constateert de Onderwijsraad dat deze rol niet eenvoudig is:

“Schoolleiders staan voor nieuwe, complexe uitdagingen. In het bijzonder de laatste decennia worden scholen uitgedaagd om eigen inhoudelijke, organisatorische en strategische keuzes te maken, bijvoorbeeld op het gebied van curriculumontwikkeling, de lerende organisatie en gepersonaliseerd leren. Dergelijke veranderingen vragen om een duidelijke visie van de school op onderwijs, een meer flexibele organisatie en aanpassingen aan het onderwijsconcept” (p. 10).

De Onderwijsraad heeft zorgen over de competenties van schoolleiders om deze rol te spelen en over de structuur en cultuur in scholen die belemmerend werken op het handelingsvermogen van de schoolleider. Er wordt veel gevraagd van de schoolleiders. Zij doen hun werk binnen een gecompliceerde schoolorganisatie in een ingewikkelde en snel ontwikkelende maatschappelijke context.

De handelingen van de schoolleider worden in deze studie *sturingsacties* genoemd: het zijn handelingen met de intentie processen of personen te beïnvloeden. Behalve voor de onderwijskwaliteit draagt de schoolleider als werkgever (of namens deze) ook zorg voor het welzijn, het werkplezier van de medewerkers. Een groot deel van de sturingsacties van de schoolleider zijn (uiteindelijk) gericht op het handhaven of verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Het onderscheid tussen handhaven en verbeteren doet recht aan de vele sturingsacties die de schoolleider dagelijks onderneemt om storingen op te heffen. Een schoolleider is niet steeds bezig om verbeteringen aan te brengen of nieuwe ontwikkelingen in gang te zetten. Het handhaven van bestaande kwaliteit slokt al veel tijd en energie op (Onderwijsraad, 2018). Een beperkt deel van de sturingsacties van schoolleiders is gericht op het *verbeteren* van de kwaliteit.

Er zijn zeer uiteenlopende sturingsacties mogelijk voor deze verbetering. Een schoolleider kan bijvoorbeeld een leraar coachen om de kwaliteit van de didactiek te verbeteren, maar de schoolleider kan ook initiatieven nemen voor het verbouwen van de school om betere onderwijsruimten te creëren. Voor het bereiken van betere leerlingresultaten is de schoolleider altijd aangewezen op *indirecte interventies*, dat wil zeggen de schoolleider verbetert een bepaalde conditie die invloed heeft op het leren van de leerling. De schoolleider gaat meestal niet zelf met de leerlingen aan de slag. Er zijn dus altijd intermediaire variabelen als het effect van het handelen van de schoolleider op leerlingresultaten onderzocht wordt (Andersen & Kruger, 2012; Krüger et al, 2007). Krüger et al. maken gebruik van een conceptueel model (figuur 2.1) dat in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld is om de invloed van de schoolleider op leerlingresultaten te onderzoeken (Bossert et al, 1982).

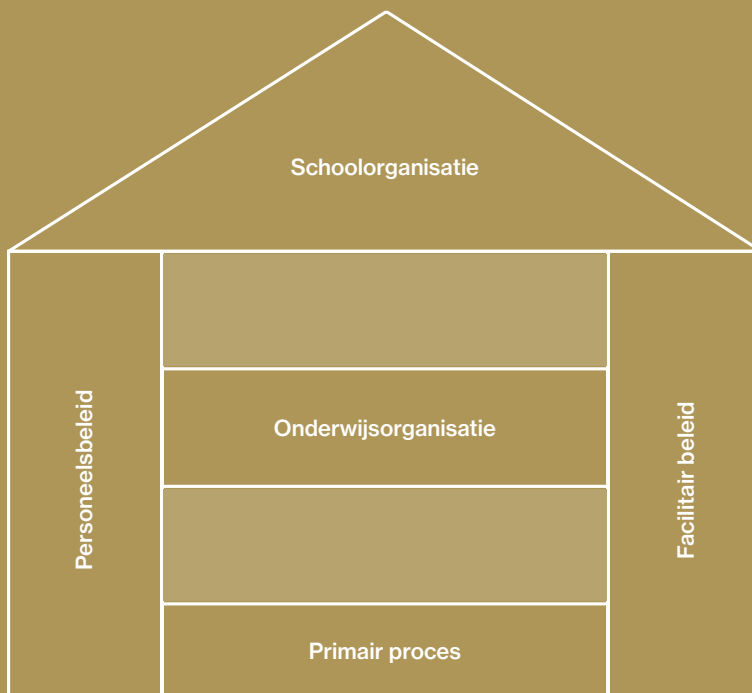


Figuur 2.1

Beschrijvingsmodel van effectief leiderschap (Bossert et al., 1982)

Dit model vormt sindsdien vaak het uitgangspunt voor onderzoek naar de invloed van schoolleiders op leerlingresultaten. Daarbij worden steeds weer nieuwe intermediaire variabelen (in het bovenstaand model *instrumenten* genoemd) onderzocht die deze invloed (via correlatieonderzoek) zou kunnen verklaren.

Andersen & Krüger combineren dit model met de door Van der Hilst & Stam (2003) voorgestelde indeling in *verschillende terreinen* waarop de schoolleider stuurt (zie kader).

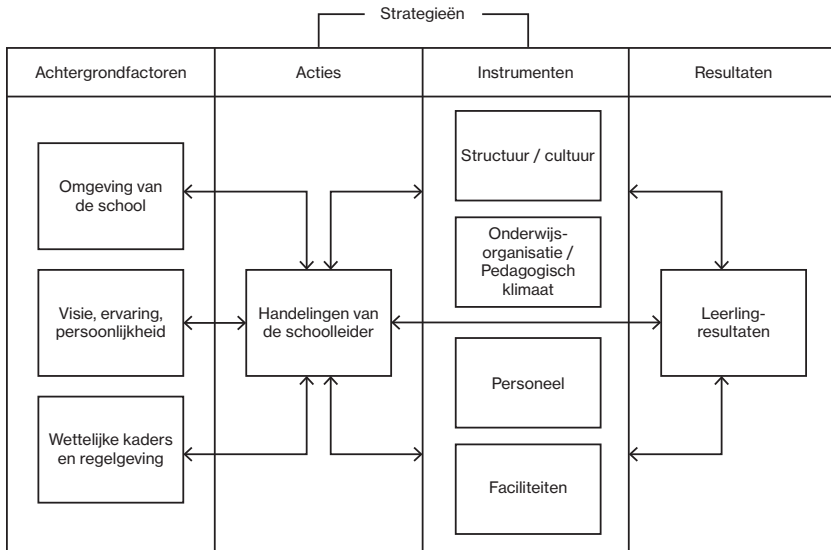


Figuur 2.2
 Het Huis van Verandering (Van der Hilst & Stam, 2003)

Het Huis van Verandering De schoolleider kan volgens Van der Hilst en Stam op vier terreinen sturen om op indirecte wijze het primair proces (het onderwijsleerproces) te beïnvloeden. Zij combineren de vier terreinen in een schema: het Huis van Verandering (figuur 2.2). De *onderwijsorganisatie* betreft de didactiek, de roostering, de toetsing, de groepering van leerlingen, de opbouw van het curriculum, et cetera, kortom, al hetgeen het onderwijsleerproces (het primaire proces) mogelijk maakt. De onderwijsorganisatie moet precies passen bij het beoogde primaire proces. De *schoolorganisatie* betreft de organisatiestructuur van de school, de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden over de actoren en hun onderlinge hiërarchische verhoudingen.

Personeelsbeleid betreft het eigen beleid van de school en de omgang met het personeel. *Facilitair* bevat het beheer van financiën en gebouwen, de systemen en ondersteunende diensten. Van der Hilst & Stam gebruiken de metafoor van een stevig huis om te laten zien dat de vier domeinen met elkaar samenhangen. Wanneer de schoolleider stuurt in een bepaald domein, bijvoorbeeld in de onderwijsorganisatie om meer zelfstandig leren van leerlingen mogelijk te maken, dan heeft dat ook gevolgen voor de andere domeinen. Als daar niet congruent in gestuurd wordt, zakt het huis scheef. Zij kwamen tot dit model op grond van hun ervaringen bij collegiale consultatie van schoolleiders bij de invoering van de tweede fase bovenbouw havo/vwo.

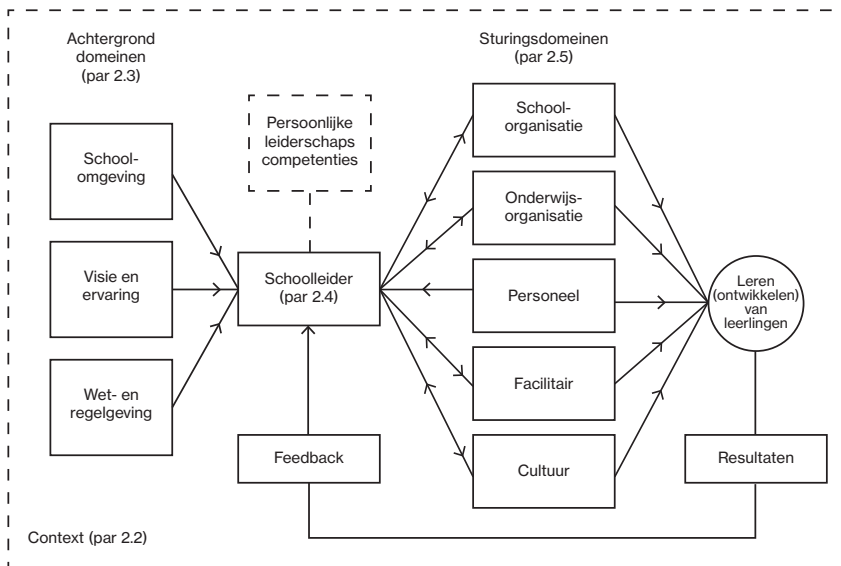
Door de figuren 2.1 en 2.2 te combineren, komen Andersen en Krüger tot het schema van figuur 2.3 ten behoeve van de beschrijving van de competenties en het beroepsprofiel van schoolleiders in het po en vo (Andersen & Krüger, 2013; VO-raad, 2012). De competentiebeschrijving en het beroepsprofiel zijn standaarden voor de verplichte beroepsregistratie van schoolleiders in het primair en voortgezet onderwijs.



Figuur 2.3

Het aangepaste beschrijvingsmodel van Anderson en Kruger (2013)

Van der Hilst (2007) ontwikkelde op basis van eveneens de combinatie van het oorspronkelijke beschrijvingsmodel van Bossert en het Huis van Verandering het *sturingsschema* van figuur 2.4. Dit sturingsschema is ontworpen als *organiser* voor de opleiding van schoolleiders.



Figuur 2.4

Het sturingsschema (naar Van der Hilst, 2007) met verwijzing naar de paragrafen waar deze domeinen in dit hoofdstuk besproken worden. De pijlen geven de beïnvloeding weer.

In plaats van achtergrondfactoren en instrumenten wordt hier over *achtergrond domeinen* en *sturingsdomeinen* gesproken. Ook wordt centraal in het model de schoolleider geplaatst in plaats van het *handelen* van de schoolleider. Dat maakt het mogelijk om persoonlijkheidsfactoren en competenties van de schoolleider in het schema op te nemen, belangrijk voor de opleiding. Een belangrijk verschil, in het licht van dit proefschrift, is verder dat bij Anderson & Krüger en dus in de beroepsstandaarden voor schoolleiders in po en vo, *structuur* (schoolorganisatie) en *cultuur* gecombineerd worden in één sturingsdomein. In het sturingsschema van figuur 2.4 is ook cultuur toegevoegd, maar hier als apart sturingsdomein en dus niet gecombineerd met schoolorganisatie. Dit is gedaan om juist het belang te laten zien van de schoolorganisatie als apart interventiegebied bij schoolontwikkeling. Het sturingsschema laat zien dat de schoolleider op de kwaliteit van het onderwijs kan sturen via interventies in een aantal domeinen en daarbij beïnvloed wordt door een aantal *achtergrond domeinen*. De *schoolomgeving* omvat zowel de demografische aspecten van de omgeving als ook de instituten en instanties waar de school mee te maken heeft. Het achtergrond domein *visie en ervaring* omvat de onderwijsvisie, mentale modellen en ontwikkelde praktijktheorieën van de schoolleider. *Wet en regelgeving* bepalen uiteraard ook het sturen. Net als bij het Huis van Verandering hoort bij het sturingsschema de notie dat het sturen in de verschillende domeinen congruent moet gebeuren. Verbetering van

de kwaliteit van het leren van leerlingen vraagt om samenhangende interventies in alle sturingsdomeinen.

Alle facetten van het sturingschema worden beïnvloed door de context waarbinnen het onderwijs zich beweegt. Opvattingen over de kwaliteit van het onderwijs, de mogelijkheden binnen het domein onderwijsorganisatie, de wet en regelgeving, de sturingsfilosofie, de inrichting van de schoolorganisatie, enzovoort, worden alle beïnvloed door de maatschappelijk-politieke context. Daarom wordt in de volgende paragraaf eerst naar deze context gekeken en vervolgens naar de andere elementen van figuur 2.4.

2.2 De context van het onderwijs

Deze paragraaf verdeelt de context en de gevolgen voor het onderwijs in twee delen. In de eerste plaats is er een aantal algemene maatschappelijke tendensen te onderscheiden dat leidt tot een complexe¹ omgeving waarin scholen opereren. Daarnaast heeft het specifiek op de publieke sector gerichte *new public management* (npm) vanaf de jaren tachtig een grote invloed op het onderwijs. Het gedachtegoed van het new public management heeft veel invloed op de sturing door de schoolleider en, zoals in hoofdstuk 3 wordt uitgewerkt, ook op de organisatiestructuur van scholen. Daarom gaat het tweede deel van deze paragraaf uitgebreid in op het new public management en de uitwerking daarvan op het onderwijs.

De complexe samenleving Onderwijs maakt onderdeel uit van de samenleving. Die samenleving verandert in hoog tempo. Het Sociaal Cultureel Planbureau heeft op de drempel van de 21^e eeuw de lange termijn tendensen samengevat in vijf verschillende ontwikkelingen: individualisering, informalisering, informatisering, internationalisering en intensivering (Schnabel, 2000). Deze vijf processen hebben ieder een eigen invloed op het onderwijs.

¹ Het woord *complex* wordt hier gebruikt in de betekenis van 'ingewikkeld' en niet in de betekenis die het heeft in de complexiteitstheorie.

Tabel 2.1

Vijf ontwikkelingen in de samenleving (Schnabel, 2000) en de door de auteur van dit proefschrift waargenomen impact op het onderwijs

Ontwikkeling	Kenmerken (Schnabel, 2000)	Waargenomen impact op onderwijs
Individualisering	Verminderde afhankelijkheid van het individu van een of meerdere personen in zijn directe omgeving en toenemende vrijheid van keuze met betrekking tot het inrichten van het eigen leven. Minder machtsbepalende verhoudingen, meer egalitair. Meer eigen verantwoordelijkheid willen aanvaarden voor de inrichting van het eigen leven.	Sinds de jaren 80 van de vorige eeuw een sterke roep om geïndividualiseerd onderwijs, gepersonaliseerd leren, maatwerk en excellentieprogramma's. Meer nadruk op zelfverantwoordelijk leren.
Informalisering	Deinstitutionalisering van organisaties en organisatievormen, meer netwerk-organisaties. Meer nadruk op communicatie (al of niet virtueel). Vervagen van scheidslijn privé/werk. Minder respect voor gezag.	Veranderende gezagsverhoudingen leraar-leerling, leraar-schoolleider en ouder-school, hogere eisen aan werksfeer, meer (formele en informele) netwerkstructuren binnen en tussen scholen.
Informatisering	Exponentiële groei van toegankelijke en betaalbare communicatiemogelijkheden, oneindige beschikbaarheid van informatie, integratie van communicatie, mediapresentatie en informatie.	Digitalisering van processen en content (veranderende didactiek). Selectie van informatie wordt belangrijker. Snelle technologische veranderingen. Afstandsonderwijs. Meer individualiseringsmogelijkheden in didactiek. Roep om '21e eeuwse vaardigheden' in het onderwijs (Allen & Velden, 2012).
Internationalisering	Toenemende invloed van Europa, multinationale bedrijfsleven, groeiende oriëntatie op wat elders gebeurt, participatie in internationaal aanbod van cultuur en levensstijl.	Internationale uitwisseling (leerlingen, leraren, schoolleiders), grotere diversiteit leerlingen, opvang vluchtelingen, meer (gefragmenteerde) kennis van de wereld via toerisme en media.
Intensivering	Toenemend belang van de belevingscomponent in het leven. Verlangen naar intensere beleving van werk, relaties, het eigen leven en eigen lijf, vrije tijd, sport, enzovoort. Collectivering van ervaring. Eigen gevoel wordt leidend als toetssteen	School mag niet saai zijn (leren moet 'leuk' zijn). Scholen moeten meer evenementen rond het leren organiseren. Hogere eisen aan werksfeer.

De ontwikkelingen binnen deze verschillende tendensen verlopen met een steeds hogere snelheid. Voor het onderwijs is dat een extra complicerende factor omdat het onderwijs opleidt voor de toekomst. In een meer statische wereld is het al een hele klus om een curriculum te ontwerpen dat adequaat voorbereidt op een plaats in de maatschappij. Maar nu de toekomst zoveel onzekerheden kent, is het vrijwel ondoenlijk. Toch wordt van scholen verwacht dat zij het curriculum en de wijze waarop binnen het curriculum onderwezen wordt, voortdurend aanpassen aan nieuwe omstandigheden. *De opdracht aan scholen is dus om zowel momentaan goede onderwijskwaliteit te bieden alsook om voortdurend het onderwijs te ontwikkelen.* Dit vraagt om een wendbare organisatie.

New public management De inrichting van scholen verandert ingrijpend vanaf 1990. De wortels van deze verandering liggen in een hervormingsagenda van de publieke sector die in de westerse wereld vanaf het eind van de jaren zeventig een grote impact heeft gehad op alle sectoren van het publieke domein. Deze hervormingsagenda heeft de naam gekregen *new public management* (Hood, 1991). Er bestaat geen exacte definitie van new public management (npm), maar Hood onderscheidt een aantal 'doctrines' van npm die hij in verschillende landen aantreft:

- Devolutie (de overheveling van macht van de centrale overheid naar kleinere organisatorische eenheden).
- Stimuleren van marktwerking en klantgerichtheid (concurrentie) om de kwaliteit te verhogen.
- Meer nadruk op meetbare uitkomsten en verantwoording van resultaten.
- Kostenreductie.
- Een sterk en rationeel management om bovenstaande processen te sturen.

De motieven voor de introductie van npm zijn veelvoudig. Economische en politieke motieven spelen een belangrijke rol (Tolofari, 2005). De jaren tachtig kennen een langdurige economische crisis en stagnatie. De overheidsschulden lopen hoog op, waardoor de uitgaven in de publieke sector onder vuur komen te liggen: er gaat veel overheidsgeld (belastinggeld) naar de publieke sector en de prestaties zijn matig. Tegelijkertijd komt de New Right beweging aan de macht in de Verenigde Staten (Reagan) en in Engeland (Thatcher), die een belangrijke boost geeft aan het neoliberale denken over de plek van de publieke sector. De overheid moet een stuk kleiner, de collectievelastendruk lager, er moeten veel minder regels komen om de private sector te laten bloeien, de overheid moet geen taken uitvoeren die de private sector beter kan doen en de overheid moet veel efficiënter en effectiever opereren. In het neoliberale denken past ook dat marktwerking nodig is om efficiëntie en effectiviteit

te verhogen (Hood, 1995). Daarnaast noemt Tolofari (2005) ook het toegenomen consumentenbewustzijn een belangrijke factor.

Het kleiner maken van de overheid gebeurt op twee manieren: privatiseren van diensten (bijvoorbeeld post en spoorwegen) en door devolutie: overdragen van bevoegdheden naar instituties die het overheidsbeleid op enige afstand uitvoeren. De taak van de overheid wordt in dat geval beperkt tot het maken van beleid op hoofdlijnen en controle van de output. In de zorg en in het onderwijs wordt vooral devolutie toegepast. Hierdoor ontstaan eenheden die kunnen concurreren met elkaar, hetgeen keuzemogelijkheden oplevert voor de klant en een positief effect beoogt te hebben op de kwaliteit. Om goed op die markt te kunnen bewegen en tegelijkertijd ook met spaarzame middelen hoge kwaliteit te leveren is sterk management nodig, dat niet teveel in de weg gezeten moet worden door regels van de overheid (*free to manage*). De overheid eist echter wel verantwoording van de kwaliteit van de diensten, waardoor de ontwikkeling van meetbare prestatie-indicatoren een hoge vlucht neemt, samen met de versterkte inrichting van inspectiediensten (De Vries & Nemeç, 2013).

De verspreiding van het npm-gedachtegoed is snel gegaan, gestimuleerd door de OECD, het samenwerkingsverband voor economische en culturele ontwikkeling van ongeveer dertig westerse landen (Pal, 2008). De OECD wijst de aangesloten landen op de grote urgentie om de publieke sector te hervormen, omdat anders de economische ontwikkeling verder zal stagneren. En promoot daarbij de toepassing van managementtechnieken uit de private sector als belangrijk deel van de oplossing voor de te grote, te logge, te inefficiënte en te ondoorzichtige overheidsdiensten.

Managerialisme Een belangrijk kenmerk van npm is dus het toepassen van managementtechnieken uit de private sector in de publieke sector. Dat is onlosmakelijk verbonden met het meer ondernemingsgewijs opereren, het concurreren met elkaar, het beter tegemoet treden van de klantwensen en het meer verantwoording afleggen over prestaties. De managementwetenschappen en de managementopleidingen maken parallel aan de npm-introductie een grote ontwikkeling door. Management wordt gezien als een rationele manier waarop (alle) problemen in bedrijven en andere organisaties kunnen worden opgelost. Deze zienswijze wordt aangeduid met 'managerialisme' (Engels: managerialism) (Klikauer, 2015). Managerialisme is niet zozeer een theorie als wel een ideologie (Chater, 2005), waarbij veel geloof wordt gehecht aan marktwerking in alle sectoren van de maatschappij met een sterk management om daarin te opereren. Het managerialisme bij de opkomst van npm is sterk geënt op het Taylorisme (Hood, 1991). Een aantal belangrijke kenmerken daarvan zijn:

- De manager huurt arbeidskracht in en zet dit om in arbeidsinzet door zo efficiënt mogelijk het arbeidsproces te analyseren en in te richten en vervolgens de medewerker daarbij in te zetten.
- Efficiency wordt onder andere bereikt door een sterke arbeidsdeling op de werkvloer: iedere werknemer verricht specialistische handelingen als onderdeel van een eindproduct.
- De medewerker heeft onvoldoende informatie om het totale productieproces zelf te regelen en te coördineren, dat is dus de taak van het management.
- De manager controleert het werk om de inzet te vergroten.
- Ook via scholing van de medewerkers probeert de manager de arbeidsinzet te vergroten.
- De macht en verantwoordelijkheid is geheel geconcentreerd bij de manager. Tegenmacht van medewerkers wordt georganiseerd via vakbonden.
- Er is een inherente belangentegenstelling tussen medewerkers en de manager.

Vanaf het begin wordt ook kritiek geuit op het npm-gedachtegoed, vanwege de botsende waarden tussen het publieke domein en de markt. Zo zijn gelijke behandeling, toegankelijkheid en legitimiteit belangrijke waarden in het publieke domein, die zich slecht verstaan met efficiëntie en marktwerking (Kickert, 1997). Bovendien kennen publieke diensten, zoals het onderwijs, vaak geen open markten, omdat de overheid een grote invloed uitoefent op het aanbod en de keuzemogelijkheden voor de consument beperkt zijn (M. E. Honingh, 2008). Het oorspronkelijke npm-gedachtegoed is geëvolueerd onder invloed van deze kritiek en ook door soms tegenvallende resultaten op het gebied van effectiviteit en efficiëntie. Zo zien De Vries en Nemeč (2013) een aantal verschuivingen ten opzichte van het eerste npm-denken bij latere vernieuwingen in de publieke sector: meer nadruk op effectiviteit in plaats van efficiëntie, meer nadruk op openheid, transparantie, rechtvaardigheid, betrouwbaarheid, participatie en verantwoording. Vaak wordt dit onder de noemer gebracht van 'good governance'. Good governance richt zich vooral op de relaties van de overheidsdienst met de stakeholders in de buitenwereld (Kickert, 1997). Maar de kern van het npm-denken over de interne sturing van de processen binnen de overheidsdiensten (het managerialisme) is vrijwel intact gebleven, constateren De Vries & Nemeč (2013).

New public management en het (Nederlandse) onderwijs Het onderwijs vormt een belangrijk en groot onderdeel van de publieke sector en heeft grote veranderingen ondergaan in de transitie naar new public management (Gunter & Fitzgerald, 2013). Tabel 2.2 geeft een samenvatting van de effecten van de karakteristieken van de npm-agenda op het (Nederlandse) onderwijs. Hoewel er enig faseverschil is tussen de verschillende onderwijssectoren (in het hoger onderwijs als eerste, in het basisonderwijs als laatste), kan de start van deze transitie in Nederland bij benadering in de jaren tachtig gesitueerd worden (Van Bommel, 2006; van Schoonhoven, 2016). In Nederland wordt tussen 1993 en 2002 in een vrij hoog tempo de lumpsum-financiering ingevoerd in achtereenvolgens het hbo, het mbo, het vo en tenslotte het po. Scholen worden aangemoedigd (middels financiële prikkels) tot het aangaan van grotere verbanden, zowel op grond van onderwijskundige motieven (betere doorstroommogelijkheden voor leerlingen), alsook vooral vanuit het idee dat grotere eenheden beter de nieuwe financiële risico's kunnen pareren en de nieuwe autonomie kunnen benutten.

Tabel 2.2

De effecten van de npm karakteristieken op het Nederlandse onderwijs

Karakteristieken van new public management	Voorbeelden van effecten op het Nederlandse onderwijs
Devolutie	Fusies tot grotere eenheden. Autonomie van besturen. Lumpsum-financiering. Eigen personeelsbeleid. Grote nadruk op beheer.
Marktwerking	Concurrentie tussen scholen. Pr-afdelingen op scholen.
Meetbare resultaten en verantwoording	Nadruk op toets- en examenresultaten. Output-financiering. Uitbreiding van de inspectie en het stelsel van accreditaties. Sterkere nadruk op standaardisering van toetsing, zoals gemeenschappelijke proefwerken en uitgebreide programma's van toetsing en afsluiting in het vo en de eindtoets in het po. Verplichte jaarverslagen.
Kostenreductie	"Heroriëntatie onderwijssalarissen" (hos-operatie) in 1985, waarbij de aanvangssalarissen worden verlaagd, de lengtes van salarisschalen worden verhoogd en de verbinding tussen opleiding en salarisschaal wordt losgelaten. In latere jaren vindt kostenbeheersing plaats via het bevriezen van de salarissen en het toepassen van efficiëntie-kortingen bij de invoering van de lumpsum financiering. Ook de decentralisatie van de scholenbouw en het onderhoud naar gemeenten en besturen gaat gepaard met kostenbesparingen voor de centrale overheid.
Managerialisme	Beheersing van het arbeidsproces (regelen, coördineren en controleren)
	Uitbreiding management met bestuur in de school, lijnmanagement en teamleiders. Invoeren van normjaartaak met gedetailleerde urenverdeling ('takenplaatjes'). Centrale roostering. Invoering gesprekscyclus. Onderscheid strategisch, tactisch en operationeel niveau. Professionalisering schoolleiders, vooral op het gebied van verandermanagement. Versterking ondersteunende diensten ten behoeve van het management. Ontwikkeling strategische beleidsplannen, hanteren 'plan-do-check-act' cyclus, professionaliseringsbeleid voor leraren.
	Arbeidsdeling
	Versterking van de al aanwezige arbeidsdeling in scholen door invoering van mentoraat, loopbaanontwikkeling en -begeleiding en zorgfunctionarissen. Aparte instellingen voor ontwikkeling van curriculum en voor begeleiding van innovaties in scholen.
	Machtsverdeling
	Invoering wet op de medezeggenschap en wet op de ondernemingsraad in het onderwijs.

2 Sturingsopgave

Teamgericht organiseren

Grote nadruk komt te liggen op de beheersing van de financiële en administratieve processen, dit laatste ook in verband met de grotere verantwoordingsplicht van de scholen. Hooge (2013) wijst er daarbij op dat de toegenomen autonomie niet zozeer het onderwijskundig beleid betreft, want parallel aan de autonomievergroting ontvouwt zich een vanuit de overheid gestuurde onderwijsvernieuwingsagenda. Dat brengt het schoolmanagement in de positie van enerzijds de beheerder van het sterk uitgedijde bureaucratische deel van de organisatie en anderzijds de doorgever en uitvoerder van overheidsbeleid op het gebied van de inhoud van het onderwijs, met weinig ruimte voor eigen onderwijsbeleid (p. 27). Hierbij moet worden aangetekend dat er wel een grote vrijheid komt voor het inrichten van de onderwijsorganisatie, waardoor een grote variëteit ontstaat aan dagindelingen, jaarroosters, lessentabellen, groepering van leerlingen, et cetera.

De ontstane vrijheden op het gebied van personeelsbeleid worden weer ingeperkt door gedetailleerde collectieve arbeidsovereenkomsten (cao's)² waarover per onderwijssector wordt onderhandeld tussen vakbonden en besturenorganisaties. Scholen worden ook aangemoedigd met elkaar te concurreren met het oog op kwaliteitsverbetering. De relatie tussen concurrentie en kwaliteitsverbetering is echter problematisch omdat de kwaliteit geen eenduidige definitie kent en maar een gedeelte van de mogelijke indicatoren gemeten wordt. Vanwege deze beperkingen wordt wel gesproken over een 'quasi markt' (Tolofari, 2005) waarin scholen opereren. Bottery (1996) wijst erop dat het vrijemarktdenken in het onderwijs ook problematisch is omdat het optimaliseren van individueel consumentenvoordeel op gespannen voet staat met het dienstbaar zijn aan de samenleving, hetgeen ook van scholen verwacht wordt. Een voorbeeld daarvan is het afstoten of apart zetten van vmbo-opleidingen om als havo/vwo-school beter te concurreren³. Ook is de invoering van passend onderwijs via (verplichte) samenwerkingsverbanden van po en vo scholen problematisch omdat deze scholen zowel geacht worden met elkaar samen te werken alsook met elkaar te concurreren. Bovendien kan het aantrekken van grotere groepen leerlingen met een 'ondersteuningsvraag' de concurrentiepositie verzwakken, omdat dit niet per se als een *selling point* wordt gezien.

Verschillende auteurs (Bezes et al., 2012; Van Veen, Slegers, Bergen, & Klaassen, 2001) wijzen op het effect van *deprofessionalisering* van leraren als gevolg van de versterkte sturing in het onderwijs. Er wordt minder een beroep gedaan op het

- 2 De cao voor het hbo telt ongeveer 130 bladzijden, het mbo 200, het vo 250 en voor het po 400 bladzijden.
- 3 Zie bijvoorbeeld het artikel De Bint van Amsterdam-Zuid in de Groene Amsterdammer van 5 oktober 2016 over het afstoten van successievelijk de mavo (2005) en de havo-afdeling (2011) door het Amsterdams Lyceum om beter te concurreren met de categorale vwo-scholen in Amsterdam.

eigen professioneel handelen van de leraar. In de laatste jaren is er een steeds luidere roep ontstaan om vergroting van de *professionele ruimte* van leraren (Onderwijsraad, 2016).

Toenemende complexiteit van de sturingsopgave Zowel de algemene maatschappelijke tendensen als ook de npm-agenda hebben bijgedragen aan de complexiteit van de sturing in schoolorganisaties. De npm-agenda heeft onder andere als doelstelling om de publieke sector het hoofd te laten bieden aan de maatschappelijke tendensen, maar draagt ook zelf bij aan de complexiteit waarin scholen zich bewegen. Daarbij komt dat de tendensen soms tegenstrijdig zijn, hetgeen leidt tot bijvoorbeeld de volgende *spanningsbogen*:

- Er is een luide roep om meer maatwerk, flexibele leerwegen, gepersonaliseerd leren, et cetera, maar tegelijkertijd leidt de toegenomen verantwoordingsplicht van scholen tot meer gestandaardiseerde toetsen en eindniveaus.
- Er wordt een groter appel gedaan op de professionaliteit van leraren, maar tegelijkertijd ervaren leraren een verkleining van hun professionele ruimte (Onderwijsraad, 2016) en is het gemiddelde instroomniveau verlaagd (Inspectie van het Onderwijs, 2014b)⁴.
- De voortgaande professionalisering van leraren wordt steeds belangrijker geacht, maar tegelijkertijd is het parttime werk toegenomen, vooral in het primair onderwijs (Traag, 2018), hetgeen de participatie in professionaliserings-activiteiten hindert.
- De verticale sturing in scholen is versterkt (Hooge, 2013), terwijl tegelijkertijd de behoefte om in horizontale structuren (teams) te werken, toeneemt.
- Een doelstelling van de npm-agenda is het terugdringen van de bureaucratie, maar de verantwoordingsprocedures leiden tot een als knellend ervaren vergroting van de bureaucratie (Kuiper et al., 2015).

Het is aan de schoolleider om binnen deze complexe omgeving te sturen op de kwaliteit van het onderwijs, de wendbaarheid van de organisatie en het werkplezier van de medewerkers.

- 4 Ongeveer 40% van de instromende leraren in het po heeft geen havo-diploma, maar is via het mbo in de pabo ingestroomd en ongeveer 40% van de instroom van leraren in de bovenbouw havo-vwo heeft zelf geen vwo diploma behaald, maar is via een havo-diploma en een tweedegraads lerarenopleiding doorgestroomd naar een hbo-master. Deze percentages zijn in de periode 1995 tot 2014 sterk toegenomen.

2.3 Achtergrond domeinen

De achtergrond domeinen (zie figuur 2.4) beïnvloeden de sturing door de schoolleider. De schoolleider kan deze achtergrond domeinen maar ten dele zelf beïnvloeden. Er worden drie achtergrond domeinen onderscheiden, de schoolomgeving, de visie en ervaring van de schoolleider en de wet- en regelgeving.

Schoolomgeving De fysieke omgeving van de school bestaat onder andere uit de demografische gegevens van de wijk of stad waar de school staat. Voor het po is die omgeving meer afgebakend dan bijvoorbeeld voor het hbo door de grotere mobiliteit van studenten in het hbo. Onder invloed van migratie is de demografische samenstelling van scholen diverser geworden, hetgeen de sturingsopgave van de schoolleider beïnvloedt. Tot de omgeving worden ook de instituties gerekend waarmee de school samenwerkt of kan samenwerken. Ook de concurrerende scholen horen tot de schoolomgeving. Onder invloed van het new public management is die concurrentie sterk toegenomen.

Visie en ervaring De visie (en de mentale modellen) van de schoolleider spelen een grote rol bij het sturen. Andersen & Krüger (2012) concluderen op grond van uitgebreide literatuur dat een sterke visie van de schoolleider grote invloed heeft op de effectiviteit van de sturing. Een schoolleider met een sterke eigen visie op het onderwijs is beter in staat om het visie-delingsproces met de leraren in de school te leiden, belangrijk voor de schoolontwikkeling.

Wet- en regelgeving Sinds de jaren negentig van de vorige eeuw zijn de vrijheidsgraden voor het sturen door de schoolleider aanzienlijk toegenomen. In alle sturingsdomeinen dienen zich vele keuzemogelijkheden aan. Zo kent bijvoorbeeld de lessentabel en roostering vrijwel geen belemmering van buiten, zodat de school eigen keuzes kan maken. De mogelijkheden in het sturingsdomein *onderwijsorganisatie* zijn in feite onbegrensd, hetgeen zichtbaar wordt in een steeds grotere variëteit in verschijningsvormen van dit domein. Scholen met eenzelfde opleiding variëren bijvoorbeeld in de lengte van lestijden, toetsystemen en lessentabellen. Ook in het personeelsbeleid en de besteding van de middelen zijn vele keuzes mogelijk. Uiteraard worden keuzemogelijkheden begrensd door de financiering van de scholen. De vrijheden bij het sturen op personeelsbeleid worden bovendien beperkt door een steeds meer gedetailleerde cao. Wensen vanuit de politiek, met een vaak snel wisselende agenda, worden vertaald in regelgeving (zoals bijvoorbeeld strengere controle op de kwaliteit van toetsing of het

invoeren van een vak burgerschap). Het op afstand zetten van de scholen van de overheid onder invloed van het new public management heeft weinig veranderd aan deze vorm van sturing (Hooge, 2013). Hooge wijst daarnaast op de vele vormen van 'zachte sturing': de overheid financiert instituties in het maatschappelijk middenveld (zoals de besturenorganisaties) om scholen te helpen elementen uit de overheidsagenda in te voeren. Voorbeelden zijn bijvoorbeeld het programma School aan Zet (2012-2016) voor het po en vo met als belangrijke doelstelling scholen te transformeren in 'lerende organisaties' en het Stimuleringsproject LOB (2010-2015) om loopbaanoriëntatie- en begeleiding (lob) in mbo-scholen op een hoger plan te brengen. Hooge schat het effect van dit soort sturing groter in dan van de sturing via regelgeving.

De vergrote autonomie van scholen gaat gepaard met een toegenomen verantwoordingsplicht. Die wordt nog extra vergroot door een toenemende druk op de scholen vanuit de samenleving om kwaliteit te leveren en verantwoordelijkheid te nemen voor een scala van maatschappelijke onderwerpen in het curriculum. De verantwoordingsplicht leidt tot een verdere instrumentalisering van kwaliteitszorgsystemen, een sterkere nadruk op toetsing en benchmarking van leerlingresultaten en een intensivering van inspecties, accreditaties en audits.

2.4 De schoolleider (de eindverantwoordelijke actor in de school)

Leiderschap Voor de interne sturing door het management wordt bij de opkomst van het npm-denken in het onderwijs al gauw het begrip *leiderschap* gebruikt. Management is voorbehouden voor de sturing van statische bureaucratische processen, terwijl leiderschap zich richt op het leiden van mensen (Abrahamsen & Aas, 2016; Hall, 2013; Leithwood & Poplin, 1992). Leiderschap wordt vooral gezien als leidinggeven aan verandering en dan vooral het bewerkstelligen van gedragsverandering bij medewerkers. In vrij korte tijd verschijnt er een grote hoeveelheid onderzoeksliteratuur over leiderschap in het onderwijs, tegelijkertijd met een hausse in leiderschapstrainingen. De ontwikkeling van het denken over leiderschap en leiderschapsstijlen in het onderwijs weerspiegelt een zoektocht naar de meest effectieve wijze waarop de muren van het klaslokaal geslecht kunnen worden (Sleegers, Geijssel en Van den Berg, 2002). Transactioneel leiderschap past in de traditie van het managerialisme: van boven naar beneden in de hiërarchie worden orders gegeven, die ten slotte op de 'werkvloer' tot nieuw gedrag moeten leiden. In veel onderwijsorganisaties wordt gewerkt met managementcontracten in het lijnmanagement, maar die worden niet gevolgd door contracten met leraren, soms wel met opleidingsteams (resultaatverantwoordelijke teams). Al snel wordt duidelijk dat leraren zich niet via orders laten sturen, althans niet binnen de

klas. In de literatuur over effectief leiderschap in scholen is daarom al snel de nadruk komen te liggen op *transformationeel leiderschap* (Dussault, et al., 2008; Geijsel, et al. 2003; Leithwood & Jantzi, 1990). Belangrijk kenmerk daarvan is het betrekken door de schoolleider van medewerkers bij besluitvorming en ideevorming. Transformationeel leiderschap zou een positief effect hebben op een aantal schoolkenmerken, maar de effecten zijn klein en discutabel (Leithwood & Jantzi, 2000, 2005). Transformationeel leiderschap doet meer een beroep op de intrinsieke motivatie van leraren. 'Leraren willen wel veranderen, maar niet veranderd worden', is de bijbehorende gedachte. De leider verleidt de leraar met een beroep op zijn professionele identiteit. Veranderingen worden gezien als uitkomst van leerprocessen, dus de leider initieert leerprocessen bij leraren, bijvoorbeeld via de organisatie van scholingsdagen, waar inspirerende experts van buiten de leraren warm maken voor nieuwe, door het management gewenste ontwikkelingen. Onderwijskundig leiderschap kan gezien worden als een variant van transformationeel leiderschap. De leider participeert actief in de onderwijskundige veranderprocessen en houdt daarbij de focus in de organisatie constant op het leren van de leerlingen. De laatste twee decennia is *gedeeld leiderschap* een veel gebruikt concept in het leiderschapsonderzoek. In een professionele organisatie kunnen leiderschapsfuncties door verschillende mensen uitgeoefend worden op grond van hun expertise en onafhankelijk van hun positie in de hiërarchie. De schoolleider heeft dan als taak deze leiderschapsfuncties te verdelen en leraren aan te moedigen leiderschapsrollen op zich te nemen. In tabel 2.3 zijn de leiderschapsstijlen samengevat.

Tabel 2.3

De ontwikkeling van leiderschapsstijlen

Leiderschapsstijl	Sturingsprincipe	Voorbeelden sturingsacties
Transactioneel	Gebruik maken van het hiërarchische machtsverschil	Orders geven, managementcontracten, contracten met 'resultaatverantwoordelijke teams'
Transformationeel	Gebruik maken van intrinsieke motivatie	Verleiden, inspireren, veranderen via scholing
Onderwijskundig	Altijd gericht op het leren van leerlingen	Klassenobservatie, actieve participatie in onderwijsontwikkeling
Gedeeld	Aanspreken van leiderschapskwaliteiten van anderen	Stimuleren van initiatieven, experts binnen school ontwikkelingen laten leiden

Hall (2013) suggereert in een kritische beschouwing dat 'governance' en 'leiderschap' (met zijn nadruk op 'leidinggeven aan verandering') versluierende begrippen zijn voor het managerialisme van de npm-agenda in het onderwijs. Voorop blijft staan dat schoolleiders de koers bepalen en dat zij leraren moeten bewegen om ander gedrag te vertonen, passend bij de nieuwe koers.

Competenties van schoolleiders Er is zorg over de kwaliteit van de sturing op de uitvoering van het onderwijs in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2014a; Onderwijsraad, 2018). De inspectie komt in haar onderzoek naar de kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs tot de conclusie dat ongeveer de helft van de schoolleiders in het basisonderwijs de vijf basiscompetenties voor schoolleiders (Andersen & Krüger, 2012) niet alle op voldoende niveau beheersen. Slechts 3% kregen het predicaat 'goed' op alle vijf basiscompetenties. In het voortgezet onderwijs is een dergelijke meting nog niet uitgevoerd, maar daar komt de inspectie wel tot de conclusie dat slechts in 34% van de scholen door de schoolleider systematisch gestuurd wordt op de kwaliteit van het onderwijs. Met name wordt in het basisonderwijs laag gescoord op de competentie 'hoger orde denken' dat in verband gebracht wordt met het oplossen van complexe problemen en het meer onderzoekmatig benaderen van onderwijsontwikkeling. Ook de bestuurders in het basisonderwijs scoren gemiddeld onvoldoende op deze competentie. Door de inspectie wordt een positief verband gevonden tussen de sturing op onderwijskwaliteit en de kwaliteit van het didactisch handelen van leraren. Dit positieve verband heeft de Inspectie van het Onderwijs ook gevonden in het mbo (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De inspectie komt ook in het mbo tot de conclusie dat de sturing op de kwaliteit zwak is. De Onderwijsraad (2018) pleit voor verdere professionalisering:

"Om het onderwijs doelgericht verder te verbeteren, is aandacht nodig voor de strategische component van het schoolleiderschap. Dat betekent dat van schoolleiders wordt gevraagd dat zij een visie ontwikkelen, verbinding zoeken, keuzes maken en de balans bewaken tussen dat wat de omgeving van het onderwijs vraagt en datgene wat op schoolniveau nodig is. Daar zijn specifieke competenties, gedragingen en houdingen voor nodig. Goed leiderschap is echter zowel een kwaliteit van mensen als een kwaliteit van organisaties. Een goede afstemming tussen beide ondersteunt het handelingsvermogen van schoolleiders" (p. 13).

Hier wordt dus tevens een verband gelegd tussen het handelingsvermogen van de schoolleider en de inrichting van de schoolorganisatie, waarvoor de Onderwijsraad de verantwoordelijkheid bij het bestuur legt.

2.5 Sturingsdomeinen

De schoolleider stuurt indirect via de sturingsdomeinen op de kwaliteit van het onderwijs (figuur 2.4). Het zijn beleidsterreinen, waarbinnen zich een zeer groot aantal keuzemogelijkheden voordoet. De oplossingsruimte binnen ieder domein omvat een oneindig aantal mogelijkheden, maar de oplossingsruimte zelf wordt begrensd door onder andere financiering en wet- en regelgeving (Van der Hilst & Stam, 2003). De domeinen zijn niet onafhankelijk van elkaar: sturing in een bepaald domein vereist meestal ook sturing in de andere domeinen. Het werken in unitteams (schoolorganisatie) verloopt bijvoorbeeld een stuk gemakkelijker wanneer ook het gebouw wordt aangepast (facilitair) en de roosters van de leden van een unitteam op elkaar zijn afgestemd (onderwijsorganisatie). In figuur 2.4 worden de volgende sturingsdomeinen genoemd (van onder naar boven):

a. Sturingsdomein Cultuur

Organisatiecultuur als “de weerslag van belangrijke gedeelde ervaringen die tot uitdrukking komt in bepaalde waarden die richting geven aan het gedrag van de leden van de organisatie” (De Maat, 2004; p. 8) is de uitkomst van een emergent proces vanuit de talloze interacties tussen de leden van de organisatie. De definitie van dit domein is minder eenduidig dan die van de andere sturingsdomeinen. Mede daarom was er enige aarzeling om cultuur als apart sturingsdomein op te nemen in het sturingschema van figuur 2.4.

“Dit is een lastig domein, zowel qua definitie alsook qua sturingsmogelijkheden. (...) De manier waarop men met elkaar omgaat, de manier waarop vergaderingen verlopen, de wijze waarop leerlingen tegemoet getreden worden, de manier waarop besluiten worden genomen of problemen worden aangepakt, zijn allemaal verschijningsvormen van de cultuur van een organisatie. Sturing van dit domein verloopt vaak via de andere domeinen (met name het domein schoolorganisatie), maar door het apart benoemen van dit vaak als uiterst belangrijk omschreven domein, wordt duidelijk gemaakt dat de schoolleider niet alleen verantwoordelijk is voor dit domein, maar dat hij door voorbeeldgedrag en interventies dit domein ook rechtstreeks kan beïnvloeden” (Van der Hilst, 2007; p. 13).

Het begrip cultuur wordt in scholen vooral gebruikt wanneer gesproken wordt over de noodzaak van een *professionele cultuur*. Het al of niet professioneel handelen van leraren wordt dan gezien als product van gedeelde opvattingen en betekenisgeving in de school (Staessens, 1991). Veel scholen geven aan op weg te zijn naar een professionele cultuur, maar vinden het lastig om aan dit streven handen en voeten te geven. Scholen willen dan weg van de geïsoleerd optredende leraren, die zich weinig aantrekken van collega's en schoolleiding en zo de *dionysische cultuur* (Bottery, 1996) in stand houden. Het rechtstreeks sturen in het domein cultuur is lastig omdat het dan gaat om verandering van processen van betekenisgeving en het delen van opvattingen.

b. Sturingsdomein Facilitair

Onder invloed van de schaalvergroting die met de devolutie gepaard gaat, is het facilitair domein (beheer van financiën en gebouwen) enorm uitgebreid. De toegenomen verantwoordelijkheid voor budgetten en gebouwen leidde bij bestuurders en toezichthouders tot een primaire gerichtheid op kloppende begrotingen en goede huisvesting (Hooge, 2013). Het sturen in het facilitair domein, het bureaucratische gedeelte van de organisatie, is van een geheel andere orde dan het sturen in de onderwijsorganisatie en het domein personeel, domeinen die tot het professionele gedeelte van de organisatie gerekend worden. Het verschil in sturing in en de wisselwerking tussen het professionele gedeelte en het bureaucratische gedeelte is al een oud probleem in het hoger onderwijs (Van Dijk et al., 1993). In het mbo, vo en po is het probleem recenter actueel geworden door de schaalvergroting en de toegenomen autonomie van de instellingen in deze sectoren. In deze sectoren moet veel energie gestoken worden in het opzetten van een goede beheersorganisatie. Vervolgens is het weer een hele opgave om dit sturingsdomein te benutten om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Een voorbeeld is het aanpassen van het gebouw aan nieuwe vormen van didactiek.

c. Sturingsdomein Personeel

Dit sturingsdomein omvat zowel de rechtstreekse interactie van de schoolleider met personeelsleden als ook het personeelsbeleid van de school. De kwaliteit van het onderwijs, hoe ook gedefinieerd, is in hoge mate afhankelijk van de kwaliteit van het handelen van de leraar in het onderwijsleerproces. In een omvangrijke metastudie naar effecten van tal van factoren op leerwinst bij leerlingen van John Hattie (2008) blijkt dat de didactische en pedagogische kwaliteiten van de leraar in hoge mate bijdragen aan het succes van leerlingen en dat professionalisering van leraren daaraan in belangrijke mate bijdraagt (vooral het leren op en rond de werkplek). Sturen op de kwaliteit van het onderwijs door de leidinggevende betekent dus vooral het sturen op verbetering (verandering) van het professioneel handelen in het onderwijsleerproces. Hierboven is al gewezen op de mogelijkheid voor de schoolleider om deze verandering te bewerkstelligen door ingrepen in de onderwijsorganisatie. Daarnaast is recht-

streekse beïnvloeding een mogelijkheid, bijvoorbeeld via coaching en klassenbezoek met feedback. Rechtstreekse beïnvloeding is echter zeer tijdsintensief. De laatste decennia wordt professionalisering van leraren gezien als een van de krachtigste impulsen voor verhoging van de onderwijskwaliteit. Door allerlei overheidsprogramma's zijn scholen gestimuleerd om professionaliseringsbeleid te ontwikkelen als onderdeel van *strategisch human research management*, een van de managementtools die uit de private sector is overgenomen.

Een belangrijk ander aspect van de interactie van de schoolleider met leraren is het samen ontwikkelen van nieuw beleid. Scholen waar schoolleiders zich inspannen om talenten van leraren in te zetten bij onderwijsontwikkeling en hen ontwikkelingsprocessen laten leiden, behalen betere resultaten dan scholen waar dit niet het geval is. Men noemt dit het positieve effect van *gedeeld leiderschap* (Leithwood & Jantzi, 2000; Scribner, et al., 2007; Tian, et al., 2015; Wells & Feun, 2012).

De schoolleider is ook werkgever van het personeel. Dat betekent dat het sturingsdomein personeel niet alleen als intermediërende factor gezien kan worden bij de sturingsacties van de schoolleider om kwaliteit en wendbaarheid te bereiken, maar dat de schoolleider ook de verantwoordelijkheid heeft voor het werkplezier van de personeelsleden. Dit is naast de zorg voor kwaliteit en wendbaarheid een belangrijke derde doelstelling voor het sturen van de schoolleider en blijkbaar geen eenvoudige, gezien de problemen rond de voortijdige uitstroom uit het beroep en het nijpende lerarentekort.

d. Sturingsdomein onderwijsorganisatie

Dit sturingsdomein betreft de organisatie van het onderwijsleerproces. Te denken valt aan groepering van leerlingen, roosters, dagindeling, jaarindeling, planning van toetsweken, verhouding contacttijd-zelfstudie, volgorde van curriculumonderdelen en organisatie van stages. Sturing in het domein onderwijsorganisatie kan op directe wijze de onderwijskwaliteit beïnvloeden én op indirecte wijze. Dit is het geval wanneer de onderwijsorganisatie het didactisch handelen van leraren beïnvloedt. Zo zou bijvoorbeeld vergroting van de ratio contacttijd-zelfstudietijd de leeropbrengst kunnen verhogen en kan vergroting van de groepsgrootte of de verlenging van de lestijden het didactisch handelen van de leraar beïnvloeden.

Beleidsplannen van scholen bevatten tegenwoordig vrijwel altijd voorstellen voor verandering van de onderwijsorganisatie. De meeste daarvan beogen aan de ene kant een grotere flexibiliteit, meer maatwerk en gepersonaliseerd leren en aan de andere kant meer integratie van vakinhouden of vaardigheden (bijvoorbeeld competentiegericht opleiden in het mbo en hbo). Vaak leidt dit tot een complexere onderwijsorganisatie met bijvoorbeeld meer keuzevakken, projectweken, periodisering, modulering en complexe roostering. Invoering van dit soort plannen verloopt vaak moeizaam. Er moet draagvlak verworven worden en vaak is bijscholing nodig om een nieuwe didactische methode te kunnen hanteren. Scholen waar schoolleiders zich

intensief en actief bezig houden met dit domein, in nauwe samenwerking met leraren, halen betere resultaten dan scholen waar dit niet het geval is (Krüger et al., 2007). Men noemt dit het positieve effect van *onderwijskundig leiderschap*.

e. Sturingsdomein schoolorganisatie

Met schoolorganisatie wordt in het sturingschema (figuur 2.4) de organisatiestructuur van de school bedoeld. Marx (1975) introduceerde de term schoolorganisatie om de organisatiestructuur te onderscheiden van de onderwijsorganisatie, de organisatie van het onderwijsleerproces. In een van de zeldzame onderzoeken naar de organisatiestructuur van scholen (Kluijtmans, Becker, Crijns, & Sewandono, 2005) vragen de onderzoekers zich af of scholen die onderwijsvernieuwingen invoeren ook hun organisatiestructuur aanpassen. Zij concluderen dat er *“opvallend weinig aandacht voor de school als arbeidsorganisatie”* (p. 12) in de betreffende scholen wordt aangehouden. In vrijwel alle gevallen betreft het innovaties die meer samenwerking tussen leraren nodig maken, in combinatie met meer regelmogelijkheden, maar in geen van de onderzochte scholen leidt dat tot het structureel verankeren van teams in de organisatiestructuur. Ook verandert er niets in deze scholen aan de positie en het handelen van het management.

“Het is opvallend dat de consequenties van meer autonome sturing door teams voor de rest van de organisatie niet worden doordacht” (Kluijtmans et al., 2005; p. 19).

Kluijtmans et al. concluderen dat dit een hindernis vormt bij de onderzochte innovaties.

De afwezigheid van de organisatiestructuur als sturingsdomein in de literatuur en in de praktijk is zeer opvallend in het licht van bijvoorbeeld het belang dat gehecht wordt aan samenwerking tussen leraren voor de onderwijskwaliteit, de professionalisering en de wendbaarheid van de organisatie (onder andere Cordingley, Bell, Rundell, Evans, & Curtis, 2003; D’Innocenzo, Mathieu, & Kukenberger, 2016; Reeves, Pun, & Chung, 2017; Smetsers, 2007; Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2015). Het bevorderen van deze samenwerking wordt als een belangrijke taak gezien van de schoolleider, maar het verankeren van de samenwerking in de organisatiestructuur van de school wordt niet genoemd. Tussen 2012 en 2015 loopt een groot opgezet programma School aan Zet dat, gesubsidieerd door het ministerie van onderwijs, scholen in het primair en voortgezet onderwijs moet ondersteunen bij onder andere de transformatie naar een ‘lerende organisatie’. Teamleren wordt als belangrijk element van de lerende organisatie genoemd (Oomen, Van Hooijdonk & Smit, 2014), maar het bevorderen hiervan wordt vooral gezien als een ingreep in de *cultuur* en niet als een structuurverandering. Dit ondanks het feit dat het herinrichten van de organisatie om betere rand-

voorwaarden te scheppen voor de ontwikkeling van de professionals in de school, als een belangrijke leiderschapspraktijk wordt beschouwd van transformationeel leiderschap (Geijsel, 2015). Blijkbaar is er in scholen geen besef van 'organizational choice' (Cox-Woutstra, 2000), het besef dat naast de verschillende soorten inrichting van de onderwijsorganisatie, er ook verschillende organisatievormen zijn voor het sociale systeem. Ten aanzien van de gewenste samenwerking tussen leraren is sprake van een 'onder-georganiseerd' systeem (Weick 1985), zeker wanneer het gaat om samenwerking tussen leraren die lesgeven aan dezelfde groep leerlingen. Weick veronderstelt dat in een dergelijk systeem de dagelijkse interactie tussen medewerkers in een proces van betekenisgeving leidt tot adequate organisatievormen voor het bereiken van een gemeenschappelijk doel (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Dat dit blijkbaar niet gebeurt in scholen heeft mogelijk te maken met de primaire identificatie met het vakgebied: ik ben in de eerste plaats leraar wiskunde of in het po de primaire identificatie met de jaarklas: ik ben in de eerste plaats leraar van groep 4. Hierdoor ontstaan 'organisatorische silo's' (Prins, Craps, & Taillieu, 2005), die de vakoverstijgende samenwerking belemmeren. Dat wordt ook in de hand gewerkt doordat van oudsher vakgroepen of secties bestaande entiteiten zijn in de organisatiestructuur van scholen.

Dat het proces van betekenisgeving meestal niet leidt tot intensieve samenwerking rond een groep leerlingen kan er ook op duiden dat vooral het *verzorgen van goed onderwijs* als doel gezien wordt en niet primair *de ontwikkeling van een leerling of een groep leerlingen*. In de organisatiestructuur blijft de geïsoleerd optredende leraar zijn positie behouden, hetgeen een grote belemmering blijkt te zijn voor schoolontwikkeling (Hargreaves & Fullan, 2012).

2.6 Problemativering van de sturingsopgave van de schoolleider

De verkenning van het sturen door de schoolleider in dit hoofdstuk leidt tot een aantal conclusies over de sturingsopgave van de schoolleider.

- a. Onder invloed van de npm-agenda is er een grote verantwoordelijkheid gelegd bij de schoolleider om te sturen op de onderwijskwaliteit. De schoolleider is niet langer de 'primus inter pares', maar de leider en manager van veranderingsprocessen, die deels door de centrale overheid geïnitieerd worden.

- b. Mede door de snelle ontwikkelingen in de context van het onderwijs heeft de schoolleider naast de zorg voor de momentane kwaliteit ook de taak om het onderwijs aan te passen aan nieuwe ontwikkelingen. De schoolleider moet zowel op kwaliteit als ook op wendbaarheid van de organisatie sturen.
- c. Onderzoek naar de effecten van de sturing van de schoolleider op de onderwijskwaliteit geven geen eenduidig beeld van effectieve sturing; de gevonden effecten zijn gering.
- d. Er is zorg over de kwaliteit van de sturing door schoolleiders.
- e. Schoolleiders sturen indirect via een aantal sturingsdomeinen.
- f. Het direct leiden van het personeel vormt daar een onderdeel van en heeft geleid tot veel aandacht voor de leiderschapsstijl van de schoolleider.
- g. Naast zorg voor de kwaliteit en wendbaarheid is de zorg voor het werkplezier van de personeelsleden ook een belangrijk onderdeel van de sturingsopgave van schoolleiders.
- h. Opvallend weinig aandacht krijgt het sturen op de organisatiestructuur (sturingsdomein schoolorganisatie in figuur 2.4). Dit is opmerkelijk omdat bijvoorbeeld samenwerking van leraren en het samen leren rond de werkplek in de literatuur als belangrijk naar voren komen voor zowel de onderwijskwaliteit als de wendbaarheid van de organisatie. Maar dat leidt blijkbaar niet tot structurele verankering van deze samenwerkingsvormen in de organisatiestructuur.

De sturingsopgave van de schoolleider (sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier) is problematisch, gezien de vele, soms tegenstrijdige eisen die de omgeving aan scholen stelt. De organisatiestructuur van de school is onder invloed van de schaalvergroting en de versterking van het management weliswaar veranderd (wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 3), maar die verandering betreft vooral de inrichting van het management en de ondersteunende diensten, niet de positie van de individuele leraar.

De schoolorganisatie wordt niet als sturingsdomein benut om de professionaliteit van de leraar te versterken. Hoewel de inrichting van de organisatiestructuur in belangrijke mate bepalend is voor het benutten van de sturingsmogelijkheden van de schoolleider, vertoont de literatuur over het sturen van de schoolleider een belangrijke omissie op dit terrein. De positieve ervaringen in het professionele leven van de auteur met de kernteamstructuur, genoemd in hoofdstuk 1, geven aanleiding het sturingsdomein schoolorganisatie in het volgende hoofdstuk nader te verkennen.

3 Het sturingsdomein 'school- organisatie'

3 Organisatiestructuur

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

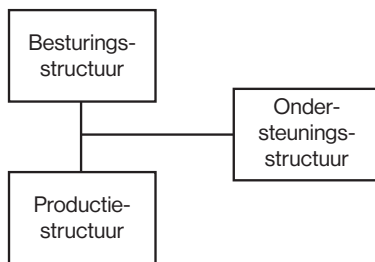
- Welke definitie van de organisatiestructuur hanteert deze studie?
- Wat is het onderscheid met het begrip arbeidsorganisatie?
- Welke ontwikkeling heeft de organisatiestructuur van scholen in de laatste decennia doorgemaakt?
- Waarom is er sprake van zwakke verbindingen in de organisatiestructuur van scholen?
- Waarom belemmeren de zwakke verbindingen de oplossing van het sturingsprobleem?
- Tot welke herdefiniëring van de sturingsopgave leidt dit?

3.1 Organisatiestructuur en arbeidsorganisatie

In hoofdstuk 2 zijn de begrippen onderwijsorganisatie en schoolorganisatie gebruikt. De *onderwijsorganisatie* is de verzameling regels en praktijken van het organiseren van het onderwijsleerproces, zoals rooster, groepering van leerlingen, curriculum-indeling en toets-systemen. Het is het technische systeem om het onderwijsleerproces mogelijk te maken. De *schoolorganisatie*, zoals bedoeld in het sturingschema van figuur 2.4 is de verzameling regels en praktijken van het organiseren van de werkprocessen van alle medewerkers (inclusief bestuur en management). Deze studie focust op een belangrijk aspect van de schoolorganisatie, namelijk de *organisatiestructuur*. Deze wordt hier als volgt gedefinieerd:

De organisatiestructuur geeft de verdeling van werkzaamheden, verantwoordelijkheden en bevoegdheden weer over de actoren (personen of groepen) in de organisatie met de onderlinge hiërarchische verbindingen tussen die actoren.

Mintzberg (1979) hanteert een bredere definitie van het begrip organisatiestructuur. Hij onderscheidt een aantal onderdelen die in samenhang de organisatiestructuur vormen. Het topmanagement of bestuur (daar waar de strategische beslissingen genomen worden), het lijnmanagement tussen de top en het uitvoerend gedeelte, de uitvoerende kern ("de werkvloer"), de ondersteunende diensten (bijvoorbeeld personeelszaken of financiën) en de technische systemen (planningen, procedures, roosters). Later voegde hij hieraan ook de ideologie van de organisatie toe als zesde onderdeel. Omdat deze studie een smalle definitie gebruikt voor *organisatiestructuur* (zie boven) wordt voor de bredere definitie van Mintzberg in deze studie de term *arbeidsorganisatie* gebruikt. Ook de beschrijving van de werkprocessen wordt tot de arbeidsorganisatie gerekend. De organisatiestructuur is in deze studie dus een aspect van de arbeidsorganisatie. In navolging van de moderne sociotechniek (zie bijvoorbeeld Cox-Woutstra, 2000) onderscheidt deze studie de productiestructuur (uitvoerende kern), de besturingsstructuur (bestuur en management) en de ondersteuningsstructuur. Deze studie gebruikt deze drie termen binnen de gehanteerde definitie van de organisatiestructuur. Dus met productiestructuur wordt bedoeld de verdeling van werkzaamheden, verantwoordelijkheden en bevoegdheden over de actoren die de kernactiviteit van de school, het onderwijsleerproces, uitvoeren, met hun onderlinge (hiërarchische) verbindingen. De organisatiestructuur bestaat aldus uit drie onderdelen (figuur 3.1).

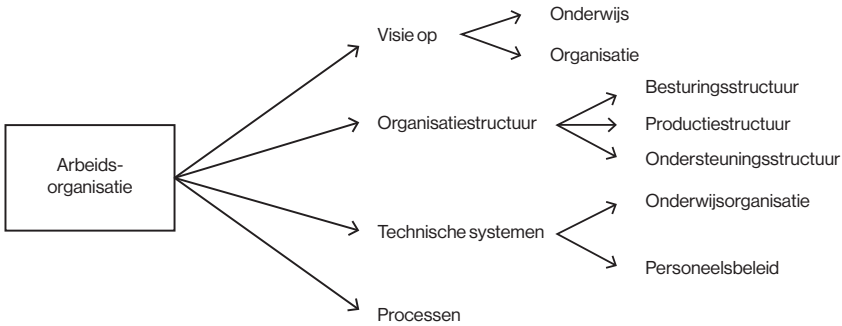


Figuur 3.1

De drie onderdelen van de organisatiestructuur

De technische systemen en de ideologie van de organisatie worden dus in deze studie niet tot de organisatiestructuur gerekend. De organisatiestructuur kan worden weergegeven in een *organogram*. De organisatiestructuur bestaat ook zonder de personele invulling van de actoren. De organisatiestructuur kan geabstraheerd worden van de verzameling individuen en groepen die deel uitmaken van de organisatie. De organisatiestructuur is een artefact, dat op de tekentafel ontworpen en veranderd kan worden, los van de personele invulling.

De arbeidsorganisatie, zoals in deze studie gedefinieerd wordt, omvat dus de organisatiestructuur, de technische systemen, de processen en de ideologie (visie) van de organisatie (zie figuur 3.2).



Figuur 3.2
De onderdelen van de arbeidsorganisatie

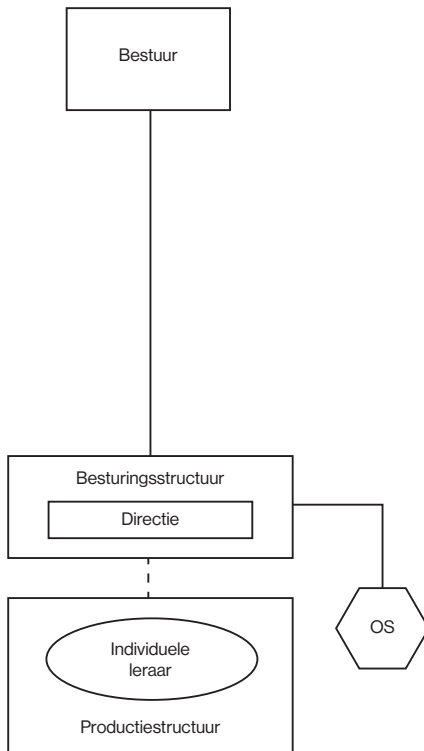
Technische systemen De inrichting van de technische systemen heeft grote invloed op het handelen van de leraar. Een belangrijk technisch systeem is de *onderwijsorganisatie* (roosters, toets- en examenregelingen, gebouwen, groepering van leerlingen, ict-toepassingen, et cetera). De inrichting van dit systeem wordt voor een deel bepaald door overheidsbeleid (bijvoorbeeld de minimumeisen voor examinering) of het beroepenveld (zoals de kwalificatiedossiers in het mbo), maar kenmerk van de toegenomen autonomie van scholen is dat deze inrichting voor het grootste deel bepaald wordt door de school zelf. Dit komt tot uiting in grote verschillen die tussen scholen worden aangetroffen voor wat betreft de inrichting van de onderwijsorganisatie. Er kan, naast de onderwijsorganisatie, nog een ander technisch systeem onderscheiden worden, dat het handelen van leraren beïnvloedt. Dat is het systeem van regels dat de functie van leraar reguleert, het personeelsbeleid. Ook hier wordt een deel van de regels bepaald door wet- en regelgeving van de overheid (bijvoorbeeld de bevoegdheidsregeling), een ander belangrijk deel door de CAO van de sector (bijvoorbeeld het maximaal aantal uren lesgevende taak) en tenslotte is er dan nog een deel dat door het bestuur bepaald wordt (bijvoorbeeld het professionaliseringsbeleid).

De hierboven gegeven definities van organisatiestructuur en arbeidsorganisatie houden ook een begrenzing in van het begrip 'organisatie': het gaat om de verzameling van personen die een arbeidsrelatie met elkaar hebben, de arbeidsgemeenschap. Leerlingen (en ouders) spelen een grote rol in de school, maar maken geen deel uit van de arbeidsorganisatie in deze definitie.

3.2

De ontwikkeling van de organisatiestructuur van scholen

De gewenste of optimale inrichting van de organisatiestructuur in scholen is nog nauwelijks onderwerp van onderzoek geweest. Mogelijk heeft dat te maken met het feit dat deze inrichting tot de jaren negentig van de vorige eeuw voor een belangrijk deel wordt bepaald door voorschriften voor functies en bekostiging, die landelijk zijn vastgesteld. Scholen zijn organisaties in een institutionele omgeving (Vermeulen, 2012) met een lange historie. De scholen zijn geneigd zich te conformeren aan de heersende institutionele regels, normen en waarden. Deze worden naast de overheid ook bepaald door bijvoorbeeld brancheverenigingen en kennisinstituten. Vermeulen geeft aan dat het conformeren aan deze regels en normen zorgt voor de legitimiteit van de instituties in een bepaald organisatieveld. Er is daarom een zekere huiver om af te wijken. Ook de organisatiestructuur zelf, door Weick in 1976 gekarakteriseerd als 'loosely coupled system' (Weick, 1976), vormt een zekere buffer tegen het anders vormgeven van de organisatie. Een van de eerste onderzoeken in Nederland op het gebied van de organisatiestructuur van scholen was het onderzoek van Marx (1975). Hij introduceerde de 'matrixorganisatie' met deelscholen en secties in een vo-school. Zowel het lerarenteam van de deelschool als ook de secties houden zich in dit model bezig met de ontwikkeling van het onderwijs, waarbij in de secties de nadruk ligt op de vakdidactiek en in het deelschoolteam wat meer op het pedagogisch klimaat en op de afstemming tussen de vakken. Mintzberg (1979) karakteriseert de organisatiestructuur van scholen als een *professionele bureaucratie*. De macht ligt vooral bij de professionals in de uitvoeringskern (het productiesysteem). Zij hebben binnen de grenzen van allerlei overheidsstandaarden rond opleiding, bevoegdheden, curricula, examens, et cetera, een zekere professionele ruimte om het eigen onderwijs vorm te geven. Dat leidt tot een 'platte' organisatiestructuur, waarbij een directeur als *primus inter pares* voor de randvoorwaarden zorgt waarbinnen de professionals hun werk kunnen doen. Het onderwijs wordt centraal gestuurd vanuit de overheid en de vrijheidsgraden van bestuur (dat buiten de school gesitueerd is) en directie zijn beperkt. Tot 1990 is dit de dominante organisatiestructuur in alle sectoren van het onderwijs (figuur 3.3). Het bestuur hoort feitelijk tot de besturingsstructuur, maar is hier toch apart getekend, omdat het bestuur zich op afstand van de school beweegt en weinig invloed heeft op de dagelijkse gang van zaken binnen de school. Het bestuur bestaat uit vrijwilligers. De figuur geeft alleen de basisstructuur aan. Secties, ontwikkelgroepen of andere entiteiten zijn niet weergegeven.

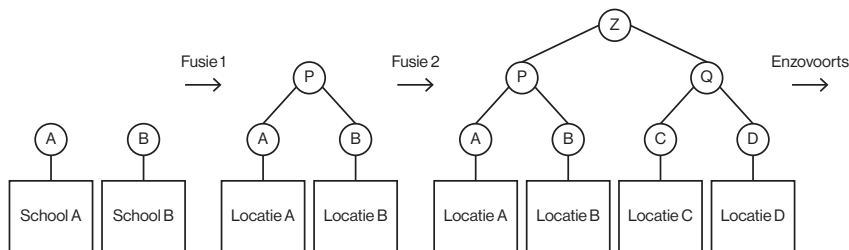


Figuur 3.3

Basisstructuur van scholen vóór de devolutie. OS = ondersteuningsstructuur

De invloed van new public management op de organisatiestructuur De organisatiestructuur van scholen verandert ingrijpend onder invloed van het new public management. De devolutie brengt een sterke fusiebeweging op gang. Er moeten robuustere eenheden worden gevormd om eigen financieel beleid mogelijk te maken na invoering van de lumpsumfinanciering. Het overnemen van het beheer van de gebouwen van de overheid vraagt eveneens om sterke bestuurlijke eenheden. Daar voegt zich ook al snel het eigen risico voor ziektekosten en werkloosheidsuitkeringen bij. Al deze beheersactiviteiten vergroten aanmerkelijk de werklust voor het besturingssysteem en het ondersteuningssysteem en in de eerste jaren na de devolutie is de focus van het management vooral gericht op deze beheersactiviteiten (Hooge, 2013). Het bestuur, nu gemodelleerd naar de raad van bestuur in de private sector komt nu binnen de school als onderdeel van het besturingssysteem. Vroeger bestond het bestuur uit een groep vrijwilligers uit de gemeenschap die op enige afstand van de school de formele eindverantwoordelijkheid had, maar het sturen vooral aan de directie overliet. Het ondersteuningssysteem ten behoeve van het beheer breidt zich fors uit. De sturing van het onderwijsproces wordt in de eerste jaren overgelaten aan het middenma-

nagement, maar al spoedig komt een proces op gang waarbij besturen in toenemende mate verantwoordelijk gehouden worden voor de resultaten van de school en actief gaan sturen op de onderwijskundige ontwikkelingen. Behalve door de indaling van het bestuur verandert het besturingssysteem ook ingrijpend door de invoering van het middenmanagement. De invoering van middenmanagement is deels het gevolg van de schaalvergroting in het onderwijs en deels het gevolg van de toegenomen beheers- en regellast in de besturingsstructuur. Het middenmanagement heeft als taak om de beleidsplannen van het strategisch niveau (centrale directie/bestuur) te vertalen naar de 'werkvloer'. De verticalisering van de besturingsstructuur neemt hierdoor sterk toe. Voor een deel is dat een autonoom proces bij schaalvergroting (zie figuur 3.4), voor een deel is dat ook contingentiebeleid als reactie op de vele impulsen vanuit politieke en maatschappelijke instituties (Majoor, 2000). In toenemende mate is de kwaliteit van het onderwijs onderdeel van het publieke debat. Via bestuursakkoorden probeert de politiek de kwaliteit van het onderwijs te beïnvloeden. Financiering wordt daarbij gekoppeld aan het behalen van resultaatverbeteringen, zoals betere examenresultaten, doorstroomcijfers en verminderde uitval. Besturen vertalen deze afspraken, geholpen door ondersteunende diensten, in beleidsplannen, die via het lijnmanagement bij leraren terechtkomen. Het management richt zich na de npm-introductie dus niet meer alleen op het bureaucratische, voorwaardenscheppende deel van de organisatie, zoals in de typering van de school als professionele bureaucratie bedoeld wordt.



Figuur 3.4

De 'automatische' groei van managementlagen bij voortgaande fusies

Teamvorming Een derde verandering van de besturingsstructuur, naast de indaling van het bestuur en de vorming van het middenmanagement, is de invoering van lerarenteams. In de jaren negentig komt de teamvorming in het hbo, mbo en vo op gang. Een belangrijk motief daarvoor is het 'klein binnen groot' willen organiseren ten behoeve van overzichtelijkheid en beheersbaarheid na de fusies tot grotere eenheden. In deze zin wordt teruggerepen op de basisstructuur van de kleine school. De verzameling van leraren in deze kleinere eenheden wordt 'team' genoemd, overigens meestal zonder deze entiteit verder te definiëren in termen van verantwoordelijkheden en

bevoegdheden, net zomin als dat in de basisstructuur van de kleine school het geval was. Daar werd met het 'team' de gehele verzameling van leraren bedoeld, net zoals dat nu nog steeds gebruikelijk is in basisscholen. Teamvorming wordt in een aantal instellingen ook gezien als een middel om de ambtelijk-politieke cultuur te doorbreken: door teams verantwoordelijkheden en soms ook bevoegdheden toe te kennen, wordt gehoopt op meer betrokkenheid van leraren en snellere besluitvorming. Er ontstaan resultaatverantwoordelijke teams, zelfsturende teams, zelfregulerende teams, et cetera. Scholen in het vo, mbo en hbo vormen meestal teams rondom opleidingen en soms delen van een opleiding, waarbij de grootte van het team afhangt van het aantal leerlingen in de opleiding. Dat leidt soms tot teamgroottes van dertig of meer leraren. Door de historische betekenis van het woord team in onderwijsinstellingen (de verzameling van alle leraren van een school) en de hierboven genoemde ontwikkelingen in de teamvorming, is er geen heldere definitie ontstaan voor het begrip 'team'. Soms wordt een verzameling losse individuen bedoeld, soms een entiteit met verantwoordelijkheden en bevoegdheden, die echter zeer kunnen variëren. Omdat teamvorming een belangrijke focus in deze studie is, volgen eerst definities van de verschillende soorten teams.

Als algemene definitie voor een team in scholen wordt hier gekozen voor: Een team is een groep leraren met een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor een bepaald product. Het woord *product* wordt hier gebruikt in materiële en immateriële betekenis. Omdat het begrip team in het onderwijs geen eenduidige betekenis heeft, worden in deze studie verschillende soorten teams gedefinieerd aan de hand van de 'producten' waarvoor het team verantwoordelijk is.

- Indien het product gedefinieerd wordt als 'het verzorgen van onderwijs in een bepaalde opleiding', wordt gesproken van een *opleidingsteam*. Een voorbeeld is het opleidingsteam havo-bovenbouw in het vo.
- Indien het product gedefinieerd wordt als 'de ontwikkeling van een specifieke groep leerlingen', wordt gesproken van een *onderwijsteam*. Een voorbeeld is het team leraren dat samen de verantwoordelijkheid draagt voor de ontwikkeling van alle 80 leerlingen in de unit zeven- tot tienjarigen in het po. Het verzorgen van onderwijs wordt hierbij gezien als een 'tussenproduct'.
- Wanneer het product gedefinieerd wordt als het op peil houden en/of vergroten van een bepaalde expertise, wordt gesproken van een *expertteam*. Een voorbeeld is de vakgroep wiskunde in vo, mbo of hbo of de expertgroep begrijpend lezen in het po.

- Wanneer het product gedefinieerd wordt als het ontwikkelen van het curriculum of een nieuwe werkwijze, wordt gesproken van een *ontwikkelteam*. Een voorbeeld is het team leraren dat vormen van gepersonaliseerd leren op hun bruikbaarheid onderzoekt ten behoeve van een opleiding of een gehele school.

In het mbo is de teamvorming geïnstitutionaliseerd via onder andere de collectieve arbeidsovereenkomst. Aan de *opleidingsteams* zijn in de cao (via het zgn. professioneel statuut) bevoegdheden toegekend, zoals instemming met de taakverdeling in het team. De term *opleidingsteam* wordt in het mbo en hbo meestal gebruikt in de betekenis van bovenstaande definitie. Ondanks de betrekkelijk lange historie van teamvorming in het mbo, is er twijfel over de teameffectiviteit (Truijten et al., 2013). Ook in het vo is er regelmatig discussie over de effectiviteit van een teamstructuur, waarbij soms ook de discussie speelt of het primaat moet liggen bij opleidingsteams of bij expertteams (vakgroepen). Daarbij is opvallend dat bevindingen uit onderzoek over teameffectiviteit niet geleid hebben tot een meer eenduidig concept van teams. Zo is de gemiddelde grootte van teams in het mbo ongeveer 17 en in het vo ongeveer 20, is er weinig aandacht voor het leiderschap van de teams en zijn de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de teams niet of gebrekkig omschreven. Ook is de plaats van de teams in de organisatiestructuur van de scholen (bijvoorbeeld in het organogram) meestal niet omschreven. De organisatiestructuur van scholen is veelal gericht op de individuele medewerker en daarmee ondersteunt het de diepgewortelde dionysische cultuur.

In het po hebben zich relatief weinig ontwikkelingen voorgedaan op het gebied van teamvorming. Met 'het team' wordt altijd de gehele verzameling van leraren van een school bedoeld. Daarnaast functioneren op de wat grotere scholen zgn. 'bouwen' (meestal onderbouw, groep 1-2; middenbouw, groep 3-5 en bovenbouw, groep 6-8). De leraren komen naast het grote team ook in 'bouw'-verband bij elkaar, vaak onder leiding van een *bouwcoördinator*. Deze laatste bijeenkomsten zijn vooral bedoeld voor afstemming en regelklossen en zijn niet direct gericht op het pedagogisch didactisch handelen in de klas, omdat dat het terrein is van de individuele leraar. In deze zin voldoet het bouwteam aan de definitie van *opleidingsteam*. Vanaf 2001 zijn ongeveer 25 basisscholen gestart met het project 'teamonderwijs op maat' (tom), waarbij meerdere leraren samen verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan een groep leerlingen en daarbij een taakverdeling maken rondom verschillende expertises (Boogaard & Schoonenboom, 2004). Opvallend is echter dat de onderwijsteams in de tom-scholen niet in de organisatiestructuur zijn opgenomen (Kluijtmans, et al., 2005). De intensieve samenwerking in de tom-scholen kan zowel leiden tot opleidingsteams als onderwijsteams, al naar gelang de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid in de school gedefinieerd wordt. Er zijn ook enkele andere basisscholen die een unit-

structuur hebben, waarbij leraren binnen de units intensief met elkaar samenwerken. In het grootste deel van de basisscholen werken leraren alleen of in duo's (vanwege deeltijdbanen). Ze zijn alleen verantwoordelijk voor hun eigen groep leerlingen.

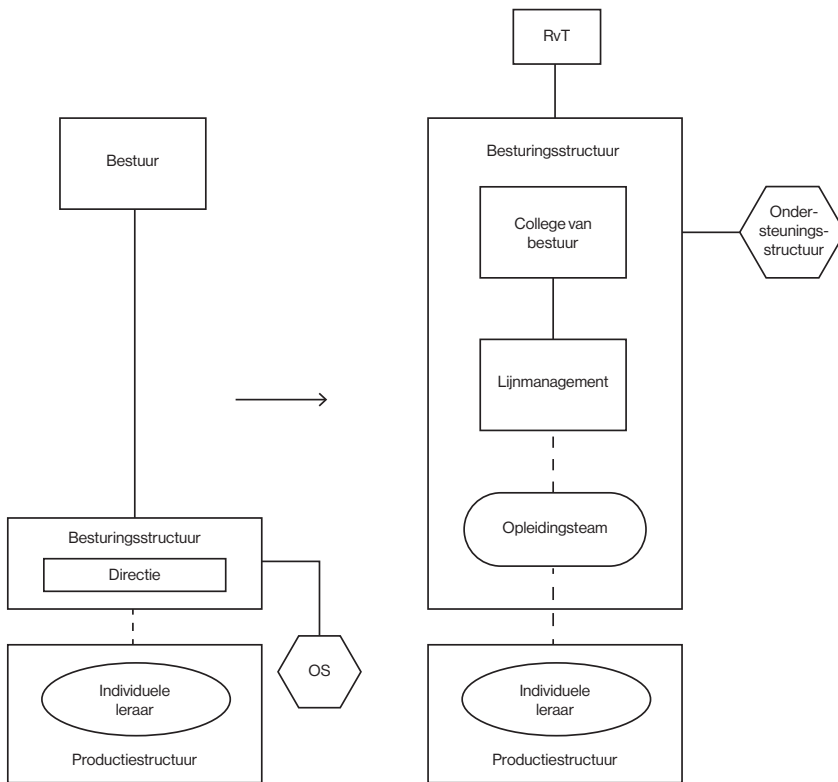
Geconcludeerd kan worden dat het meest voorkomende type team in alle onderwijssectoren het *opleidingsteam* is (een groep leraren die betrokken is bij dezelfde opleiding) en dat *onderwijsteams* (collectief verantwoordelijk voor de resultaten van een groep leerlingen) slechts zeer sporadisch worden aangetroffen. Gelet op het functioneren van deze opleidingsteams, maken deze onderdeel uit van de *besturingsstructuur*. De opleidingsteams vormen een schakel tussen het lijnmanagement en de individueel optredende leraar. De gemeenschappelijke focus en verantwoordelijkheid van het opleidingsteam is de vormgeving van het onderwijs in de opleiding. De gemeenschappelijke deler in het opleidingsteam is het curriculum van de opleiding en niet de ontwikkeling van een specifieke groep leerlingen. Steeds weer andere deelverzamelingen van het opleidingsteam hebben immers dezelfde leerlingen als gemeenschappelijke deler. Collectieve besluiten in het team sturen meer in algemene zin het handelen van de individuele leraar, maar niet het pedagogisch en didactisch handelen ten aanzien van een specifieke leerling. Alleen wanneer het aantal leerlingen van de betreffende opleiding klein is, kan het voorkomen dat het opleidingsteam in personele zin samenvalt met de samenstelling van een onderwijsteam. Iedere leraar van het team geeft dan les aan alle leerlingen in de betreffende opleiding. In dergelijke gevallen hangt het vervolgens af van de gedefinieerde *collectieve* verantwoordelijkheid van het team of er inderdaad sprake is van een onderwijsteam of van een opleidingsteam. Kenmerkend voor een opleidingsteam is dat het aantal leden groeit met het aantal leerlingen in de opleiding, terwijl dit bij een onderwijsteam niet het geval is: wanneer het leerlingenaantal groeit, wordt een parallelteam ingericht. De verschillende productdefinities van de onderscheiden teams bepalen de agenda van deze teams. In een opleidingsteam gaat het vooral om het curriculum en de organisatorische uitwerking daarvan. De eigen didactiek in de klas of de ontwikkeling van een specifieke leerling is daarbij niet de focus. Ook in sectieverband (*expertteam*) komt de didactiek (en dus het handelen van de leraar in de klas) nauwelijks aan de orde, de samenwerking beperkt zich tot onderwijsinhouden en toetsing (Van Wessum, 1997).

Machtsverdeling Het managerialisme impliceert een sterke machtsconcentratie bij de top van het management (De Vries & Nemeč, 2013; Hoopes, 2003; Tolofari, 2005). Die machtsconcentratie is in het managerialisme voorwaardelijk voor het sterk sturen vanuit het management. De macht is verdeeld langs de hiërarchische lijn met de grootste machtsconcentratie bij het college van bestuur en de minste bij de teamleiders, locatiedirecteur of opleidingsmanagers, die de leraren moeten sturen. En daar waar het opleidingsteam als actor wordt beschouwd, onderin het besturingssysteem, is de macht van het team vrijwel tot nul afgenomen. De klassieke opvatting binnen

het managerialisme dat het bestuur de strategische koers bepaalt die door het mid-denmanagement vertaald wordt naar de ‘werkvloer’, is onvertaald overgenomen door onderwijsorganisaties en opleidingsinstituten voor schoolleiders. Het maakt daarmee onderdeel uit van het mentale model van sturing in het onderwijs. In dat model past ook dat van beneden naar boven in de hiërarchie de verantwoordelijkheid steeds groter wordt. Desondanks komt al gauw bij leidinggevendenden de slogan in zwang om de ‘verantwoordelijkheid laag in de organisatie te (willen) leggen’. Het is daarbij meestal onduidelijk of daarmee ook de overdracht van bevoegdheden (macht) wordt bedoeld.

De onveranderde productiestructuur: de individueel opererende leraar

Terwijl de veranderingen in de besturingsstructuur door het new public management zeer ingrijpend zijn door de indaling van het bestuur in de school, het ontstaan van het lijnmanagement en de vorming van opleidingsteams, is het opvallend dat de productiestructuur vrijwel onveranderd is gebleven. Dat wordt nog steeds gevormd door de individueel optredende leraar, die een beperkte taak uitvoert. In het po is dat de begeleiding van een leerling gedurende een of enkele jaren, waarna een andere leraar de verantwoordelijkheid overneemt voor het vervolgetraject. Soms leidt dat tot acht verschillende opeenvolgende deelverantwoordelijkheden voor de gehele ontwikkeling van een leerling in een basisschool. In het vo, mbo en hbo zijn de deelverantwoordelijkheden parallel georganiseerd. Een leraar is verantwoordelijk voor het geven van een vak. Er is meestal geen collectieve verantwoordelijkheid gedefinieerd voor de totale ontwikkeling van de leerling. Vaak is er wel een mentor of studieloopbaanbegeleider aangesteld voor de begeleiding van de leerling, maar deze heeft geen coördinerende bevoegdheid ten aanzien van de verschillende vakleraren van de leerling. De arbeidsdeling die al kenmerkend was voor het onderwijs voor de invoering van de npm-agenda past goed bij het taylorisme van het new public management. Dat is mogelijk de reden dat de grote structuurveranderingen beperkt bleven tot het besturingssysteem en niet het productiesysteem raakten. De arbeidsdeling is eerder zelfs toegenomen (zie paragraaf 2.2). Figuur 3.5 geeft de hierboven beschreven veranderingen weer van de basisstructuur van scholen onder invloed van het new public management. Om dezelfde reden als bij het bestuur in figuur 3.3 is de raad van toezicht in figuur 3.5 niet opgenomen in de besturingsstructuur.



Figuur 3.5

Verandering van de basisstructuur van scholen onder invloed van het new public management

De relatie tussen het besturingssysteem en het handelen van de leraar in de klas is niet of nauwelijks veranderd ten opzichte van de situatie van voor de invoering van het npm-gedachtengoed. Ondanks de sterk toegenomen sturing vanuit het besturingssysteem is de losse verbinding grotendeels blijven bestaan die Hanson (1976) al beschreef in de situatie van vóór de npm-operatie. De invoering van het npm-denken in het onderwijs heeft dus weinig effect gehad op de 'culture of the dyonisians' (Handy, 1996) in het onderwijs: de leraar als koning in de klas die van de schoolleider geen last wil hebben maar wel verwacht dat deze alles goed regelt voor de professional. De invoering van de opleidingsteams heeft hier weinig aan veranderd. Een vergelijkende studie van verschillende professionele beroepen (McDaniel et al., 2010) vindt dat het werken van mbo-leraren in de klas niet of nauwelijks beïnvloed wordt door het management of door de collega's. Die invloed is bij leraren kleiner dan gevonden wordt bij andere professionals zoals verpleegkundigen, chirurgen en therapeuten. Deze bevinding contrasteert met de sterk toegenomen sturingsactiviteiten in de uitgebreide besturingsstructuur, maar tegelijkertijd ook met de steeds luider klinkende roep om

vergroting van de professionele ruimte van leraren. Blijkbaar concentreert de sturing door het management zich op allerlei randvoorwaarden (Hooge, 2013), maar raakt deze niet zozeer het handelen van de leraar in het onderwijsleerproces. De sturing op de randvoorwaarden wordt dan blijkbaar door leraren gepercipieerd als verkleining van de professionele ruimte.

3.3 Zwakke verbindingen in de organisatiestructuur

Het sturen op de onderwijskwaliteit vanuit de besturingsstructuur impliceert een sterke beïnvloeding van de individuele leraar in de klas. In de organisatiestructuur worden actoren (individuen of groepen) verbonden. Een *verbinding* geeft aan dat het de bedoeling is dat de actoren elkaar beïnvloeden. Er kunnen horizontale (niet hiërarchische) en verticale (hiërarchische) verbindingen worden onderscheiden. Wanneer in de organisatiestructuur een team gedefinieerd is, bestaan er horizontale verbindingen tussen de teamleden. Tussen het team en het individuele teamlid bestaat een verticale verbinding: vanuit de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid neemt het team besluiten die bindend zijn voor de individuele leden. Er wordt hier onderscheid gemaakt tussen *zwakke* en *sterke* verbindingen. Een verbinding wordt zwak genoemd als de *gewenste* beïnvloeding via de verbinding niet of nauwelijks plaatsvindt. Deze aanduiding moet onderscheiden worden van losjes gekoppelde ('loosely coupled') deelstructuren in de organisatiestructuur. Deelstructuren worden losjes gekoppeld om ervoor te zorgen dat het werk in de ene deelstructuur niet te zeer afhankelijk is van het werk in de andere deelstructuur. Onder invloed van het npm-denken worden losjes gekoppelde systemen (zeker die tussen besturingssysteem en productiesysteem) niet meer als wenselijk beschouwd, er moet immers vanuit het management stevig gestuurd worden op resultaten. De verbinding tussen besturingsstructuur en productiestructuur in scholen blijkt, zoals beschreven in paragraaf 3.2, echter zwak te zijn. De sturing vanuit de besturingsstructuur beoogt het gedrag van de individuele leraar te beïnvloeden, maar dat lukt niet goed (zie onder andere Coonen, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012; McDaniel et al., 2010; Truijen et al., 2013). De verbindingen (horizontaal en verticaal) van de individuele leraar met andere actoren zijn zwak. In het eerder aangehaalde onderzoek naar een aantal innovaties in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs (Kluijtmans et al., 2005) constateren de onderzoekers:

“Het paradigma van de leraar als autonoom handelende onderwijsgever is diep verankerd, wordt door tal van partijen en ondersteunende instrumenten in stand gehouden en is een belangrijke rem op zowel de vernieuwing van de schoolorganisatie als op die van onderwijsprocessen” (p. 20).

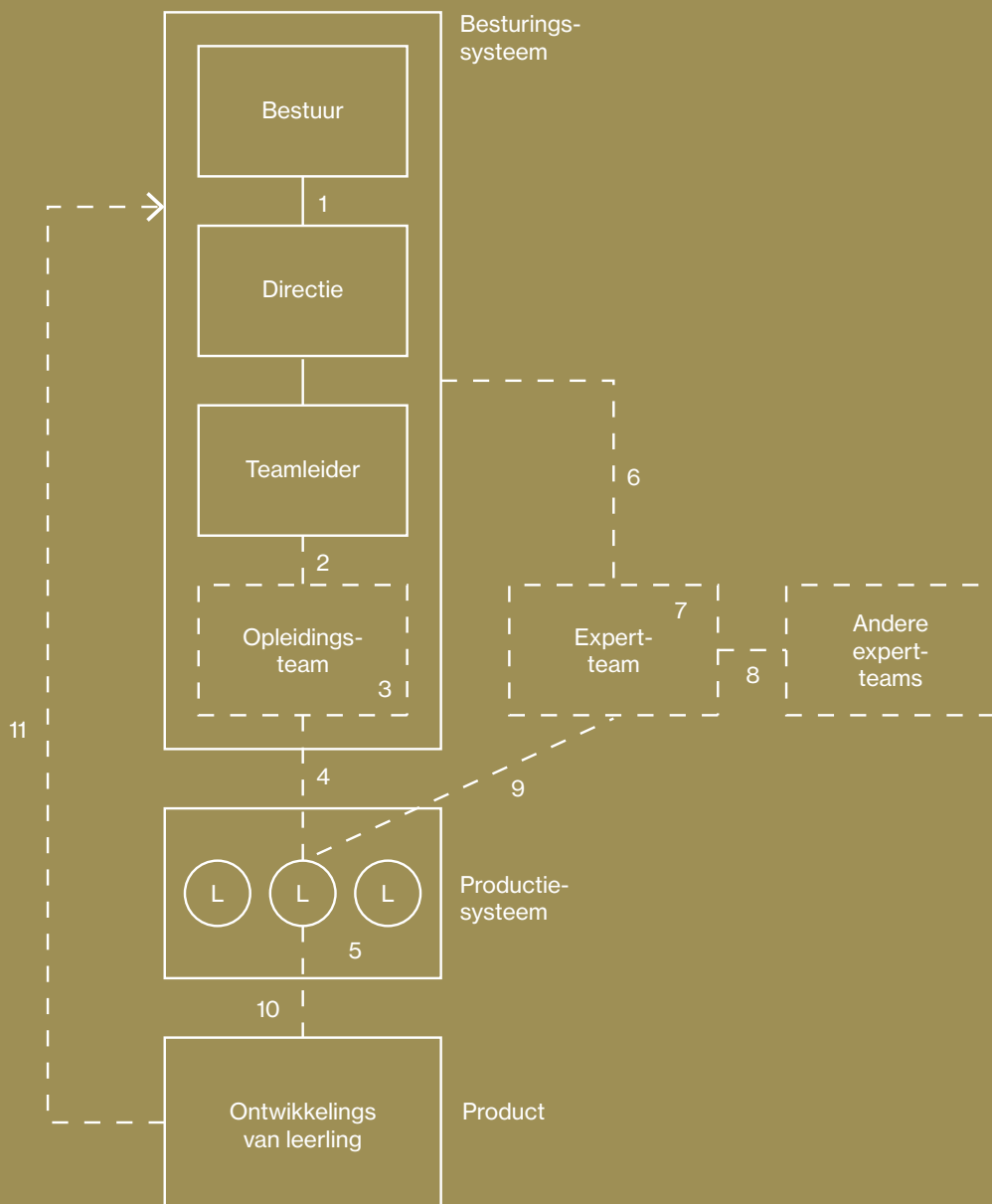
Petri & Burkhardt (1992) wijzen ook op de congruentie tussen onderwijsontwikkeling en organisatieontwikkeling. Zij stellen dat een school die zich wil ontwikkelen tot een onderwijskundig innovatieve school, tegelijkertijd de organisatiestructuur zo moet ontwikkelen dat intensieve samenwerking tussen leraren mogelijk is en coördinatiemechanismen en regelmogelijkheden bij de samenwerkende leraren belegd zijn. Waslander (2007) vond bij onderzoek naar innovaties in het voortgezet onderwijs dat deze beter verlopen in scholen waar intensief samengewerkt wordt in teams. In termen van de organisatiestructuur betekent dit het aanbrengen van sterke verbindingen tussen leraren. Smetsers (2007) vindt in zijn onderzoek naar samenwerking in hbo-teams dat naarmate teams meer opgenomen zijn in de organisatiestructuur van de instelling, er meer samenwerking is in de teams.

De Onderwijsraad (2018) constateert dat er ook binnen de besturingsstructuur zwakke verbindingen kunnen optreden:

“Als een goede verbinding ontbreekt, kunnen structuren op bestuursniveau en schoolniveau elkaar tegenwerken. Dit doet zich bijvoorbeeld voor als de visie op onderwijskwaliteit van het bestuur niet goed aansluit bij de visie op kwaliteit van afzonderlijke scholen, als de kortetermijnactiviteiten en doelen van afzonderlijke scholen onvoldoende aansluiten bij het meerjarenplan van het bestuur, of als bevoegdheden, verantwoordelijkheden en taken ineffectief verdeeld zijn tussen verschillende actoren” (p. 22).

Wanneer de individuele leraar zwak verbonden is met andere actoren, betekent dit dat bij gewenste of noodzakelijke veranderingen alle leraren afzonderlijk beïnvloed moeten worden. In de taal van schoolleiders uit zich dit als: ‘de leraren in beweging zien te brengen’, ‘alle neuzen dezelfde kant op krijgen’, uitdrukkingen die een zekere moeizaamheid van deze sturingsacties weerspiegelen.

Naast de door de Onderwijsraad (2018) geconstateerde mogelijke zwakke of ontbrekende verbinding tussen bestuur en directie en de hierboven beschreven zwakke verbindingen met de individuele leraar is er nog een aantal andere zwakke verbindingen te identificeren in de organisatiestructuur van scholen. In figuur 3.6 is de basisstructuur van de school weergegeven met de zwakke verbindingen, die aangetroffen kunnen worden in scholen. In de figuur zijn de *expertteams* (bijvoorbeeld vakgroepen) apart aangegeven buiten de besturings-, productie- en ondersteuningsstructuur. Het beïnvloeden van het handelen van de individuele leraar *vanuit het besturingssysteem* vindt zelden via de expertteams plaats.



Figuur 3.6
Mogelijk zwakke verbindingen in de organisatiestructuur van scholen

1. Een mogelijke mismatch tussen de sturing op bestuursniveau en schoolniveau.
2. Door het ontstaan van de hiërarchische lagen in de besturingsstructuur met een verticale machtsverdeling, heeft de minst machtige manager de taak om het opleidingsteam te sturen. Daar waar juist de belangrijkste beïnvloeding moet plaatsvinden.
3. Wanneer verantwoordelijkheden en bevoegdheden van een opleidingsteam zwak gedefinieerd zijn, is de verbinding tussen de leden van een opleidingsteam zwak (er is geen wederzijdse afhankelijkheid).
4. De individuele leraar kan besluiten om al dan niet besluiten van het opleidingsteam over te nemen, wanneer de collectieve verantwoordelijkheid in het team in relatie met de individuele verantwoordelijkheid van de leden zwak gedefinieerd is.
5. Samenwerking tussen de leraren die aan eenzelfde leerling lesgeven is zwak wanneer een collectieve verantwoordelijkheid ontbreekt of, anders gezegd, wanneer in de productiestructuur de nadruk ligt op arbeidsdeling.
6. De verbinding tussen besturings-systeem en expertteam kan zwak zijn, wanneer het expertteam niet een expliciete plaats heeft in de organisatiestructuur.
7. Zwakke definitie van verantwoordelijkheden en bevoegdheden van expertteams leidt tot zwakke verbinding tussen de leden van het expertteam.
8. Zwakke verbinding tussen de expertteams (bijvoorbeeld vrijblijvende samenwerking tussen secties) wanneer deze verbinding niet gedefinieerd is.
9. Wanneer besluiten van het expertteam niet bindend zijn of niet als zodanig worden ervaren, is de verbinding tussen expertteam en leraar zwak.
10. Bij het ontbreken van een heldere productdefinitie over de ontwikkeling van de leerling is de verbinding tussen de leraar en de (gehele) ontwikkeling van de leerling zwak. Vaak is de focus vooral gericht op het verzorgen van goed onderwijs, omdat dat (impliciet of expliciet) als doel gezien wordt. De ontwikkeling van de leerling wordt dan gezien als voortkomend uit deze doelstelling.
11. Een vertraagde en/of onvolledige terugkoppeling van resultaten zorgt voor een zwakke verbinding tussen het sturen en het resultaat.

Omdat teamleiders meestal zijn opgenomen in een managementteam, wordt voorzien in een verbinding met de directie. Dat wil niet direct zeggen dat er sprake is van een sterke verbinding. Indien teamleiders niet deel uitmaken van het managementteam, is er grote kans dat deze losse verbinding ook als zwak gedefinieerd moet worden.

Het werken aan de sturingsopgave van de schoolleider (sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier) wordt belemmerd door bovengenoemde zwakke verbindingen. Zwakke verbindingen leiden tot *sturingszwakte*: de gewenste beïnvloeding van de kernactiviteit van de school vindt niet of nauwelijks plaats. De verbindingen zijn onderdelen van de organisatiestructuur en de sterkte van de verbindingen is te beïnvloeden door structuuringrepen, zoals bijvoorbeeld het vastleggen van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Daarom ligt het voor de hand om bij het sturen op onderwijskwaliteit, wendbaarheid en werkplezier in ieder geval het sturingsdomein *schoolorganisatie* te benutten. Het sturen op de organisatiestructuur betekent de juiste sterkte van de verbindingen in de structuur aanbrengen. De sturingsopgave van de schoolleider (en daarmee de centrale onderzoeksvraag in deze studie) kan dus geformuleerd worden als:

Welke inrichting van de organisatiestructuur leidt tot een zodanige sterkte van de verbindingen in de organisatiestructuur dat het waarschijnlijk is dat kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier gewaarborgd zijn?

Teamvorming ter versterking van de verbinding tussen leraren is daarbij belangrijk, maar ook de andere verbindingen in figuur 3.6 moeten daarbij in beschouwing worden genomen. Het is belangrijk om op te merken dat de identificering van de mogelijke zwakke verbindingen niet betekent dat deze via interventie in de schoolorganisatie alle versterkt moeten worden. Het kan bijvoorbeeld ook betekenen dat sommige van deze verbindingen tussen actoren geen sterke beïnvloeding hoeven te beogen. Daarmee zouden deze verbindingen niet getypeerd moeten worden als zwak, maar zou gesproken kunnen worden van losjes gekoppelde actoren: er wordt in dat geval bewust gekozen om de actoren min of meer onafhankelijk van elkaar te laten functioneren.

De invoering van de kernteamstructuur in 1994 in de professionele praktijk van de onderzoeker lijkt een antwoord te zijn op de bovengenoemde centrale onderzoeksvraag. Daarom doet het volgende hoofdstuk uitgebreid verslag van de ontwikkeling van deze teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS).

4 De ontwikkeling van een praktijktheorie over de TOS

4
TOS

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Wat is de aanleiding voor het herontwerp van de organisatiestructuur?
- Wat zijn de kenmerken van de kernteamstructuur?
- Hoe verloopt de implementatie en welke effecten heeft de invoering?
- Wat is de rol van de schoolleiding in de nieuwe organisatiestructuur?
- Hoe ontwikkelt het model zich in de daaropvolgende jaren?
- Tot welke praktijktheorie over het sturen op kwaliteit en wendbaarheid leiden deze ervaringen?

Inleiding Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkeling van een organisatie-model voor het inrichten van een teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS) waarbij kleine onderwijsteams met veel bevoegdheden de verantwoordelijkheid nemen voor de ontwikkeling van leerlingen. Gekozen is voor een narratief perspectief op deze ontwikkeling, omdat ik deze ontwikkeling geïnitieerd en verder heb gebracht. De beschrijving vanuit de ervaringen met het model⁵ in de eigen professionele praktijk biedt daarmee zicht op de conceptontwikkeling en op de persoonlijke component die eigen is aan de ontwikkeling van een praktijktheorie. Een belangrijke episode in de ontwikkelingsgeschiedenis van de TOS is de invoering in 1994 van de zogenaamde 'kernteamstructuur' op de (montessori) scholengemeenschap, waar ik van 1993 tot 2000 rector ben. De aanloop naar deze episode vindt plaats als ik eerst leraar en later conrector ben op een ander montessoricollege en daarna directeur word van kleine scholengemeenschap in een andere plaats. Dit hoofdstuk start met deze aanloop in paragraaf 4.1 en beschrijft daarna in paragraaf 4.2 uitgebreid de invoering van de kernteams en de effecten die

5 Het woord model wordt in deze studie gebruikt in de betekenis van een verzameling samenhangende voorschriften, dus niet in de betekenis van een gereduceerde representatie van de werkelijkheid.

deze ingreep teweegbrengt. Na mijn ervaringen als rector op de montessorischolengemeenschap, is het model nog verder ontwikkeld in mijn advies- en opleiderspraktijk. In paragraaf 4.3 leidt dit tot de in 2012 gepubliceerde 'Veertien bouwstenen voor een goede teamstructuur'. Paragraaf 4.4 concludeert dat het organisatiemodel een oplossing is geweest voor het sturingsprobleem in de eigen praktijk, maar dat er aanvullend onderzoek nodig is voor de transformatie naar een meer generiek model en voor het vullen van de eerder geconstateerde lacune in de theorievorming: het onbenutte sturingsdomein van de schoolorganisatie.

4.1 De aanloop naar het invoeren van kernteams

In 1986 word ik conrector op een montessoricollege voor havo-vwo, met ongeveer 750 leerlingen. De functie van conrector (of adjunct-directeur), meestal gecombineerd met lesgeven, is in die tijd een gebruikelijke functie bij de wat grotere scholen. In feite is het meer een staffunctie (ik ben roostermaker en portefeuillehouder leerlingbegeleiding). Het leidinggeven aan medewerkers blijft de taak van de rector. De inrichting van de directie, bijvoorbeeld het aantal conrectoren, wordt in die tijd nog geheel door overheidsregels bepaald. Ik ben lid van de schoolleiding die bestaat uit een rector en drie conrectoren. De agenda van de schoolleiding bestaat voor het grootste deel uit regelklussen en daarnaast een enkele onderwijskundige ontwikkeling rond het versterken van de montessori-identiteit van de school. Besluiten hierover neemt de voltallige lerarenvergadering. Later experimenteren we met een lerarenraad van sectievoorzitters als besluitvormingsorgaan. In 1982 is de wet op de medezeggenschap in het onderwijs ingevoerd (ik ben korte tijd lid van de medezeggenschapsraad), maar dat verandert de wijze van besluiten nemen op de school niet: na besluitvorming in de plenaire vergadering of lerarenraad, is er nog een extra ronde in de medezeggenschapsraad. Naast de schoolleiding, de voltallige lerarenvergadering en later de lerarenraad (van sectievoorzitters) zijn er vaksecties. Er is nauwelijks sturing op de secties. Deze bepalen zelf de manier van samenwerken, wat een zeer divers beeld geeft van intensief samenwerkende tot nauwelijks bij elkaar komende secties. Ik bewaar goede herinneringen aan tien jaar intensieve en vriendschappelijke samenwerking in de kleine sectie natuurkunde, die veel invloed heeft op mijn handelen in de klas. Het instellen van de besluitvormende lerarenraad van sectievoorzitters heeft mede als doel het werk in de secties te stimuleren. Leraren treden autonoom op, ook wat betreft het al of niet nakomen van gemeenschappelijke afspraken van de plenaire vergadering. Mentoren begeleiden klassen in de onderbouw en individuele leerlingen in de bovenbouw. Vier keer per jaar worden de leerlingen in marathonsessies besproken, een logistiek pro-

bleem omdat iedere klas een anders samengestelde lerarengroep kent. Een enkele keer is er een commissie die een voorstel voor de plenaire vergadering voorbereidt. Besluitvorming verloopt moeizaam, veranderingen komen traag tot stand of worden weggestemd. De school is populair bij de meer geprivilegieerde inwoners van de stad, heeft goede resultaten, hoewel er tegelijkertijd ook een relatief grote uitstroom is van leerlingen die de vereiste zelfstandigheid (of wellicht beter: discipline) niet bezitten. Het verloop onder leraren is gering, het werkklimaat wordt als plezierig ervaren.

In 1989 word ik directeur van een katholieke scholengemeenschap, een noodlijdende havo-mavo school, die in de afgelopen jaren gekrompen is van elf honderd naar ruim vier honderd leerlingen. De school is kortgeleden begonnen met profileren met de ondertitel: 'gebaseerd op de methode Maria Montessori', maar de uitwerking daarvan in het klaslokaal staat nog in de kinderschoenen. De opdracht is drieledig: het leerlingenaantal moet weer gaan groeien, de school moet gecombineerd worden met een vwo-afdeling (een mavo-havo combinatie heeft geen overlevingskans in een regio met veel concurrenten) en de montessori-identiteit moet versterkt worden. Daarnaast moeten twee locaties samengevoegd worden vanwege de krimp en dient de komst van de basisvorming zich aan. Kort na mijn start begint een ingewikkeld politiek steekspel rond het voorsorteren op mogelijke fusies, voor een belangrijk deel gemotiveerd door de naderende lumpsum-financiering in het voortgezet onderwijs en voor een deel ook door de moeilijke positie van kleine scholen voor voorbereidend beroepsonderwijs. Ik kom in een totaal andere situatie terecht dan op de vorige school. Niet alleen de verandering van een veredelde staffunctionaris naar eindverantwoordelijke schoolleider is ingrijpend, maar tevens moet, heel anders dan voorheen, nu op alle fronten actie ondernomen worden. Er moet gestuurd worden. Na enige tijd ontstaat er een hechte schoolleiding van drie mensen. Op alle fronten worden nieuwe plannen gemaakt. Besluiten over onderwijskundige veranderingen, zoals het invoeren van een takensysteem, keuzewerktijd en het zeventig minuten rooster, worden redelijk gemakkelijk genomen door de leraren. Als het even kan, vindt besluitvorming plaats in aparte groepen leraren, bijvoorbeeld de onderbouw of de bovenbouw leraren of de leraren in de mavo of de havo-afdeling, al naar gelang waar een besluit de meeste impact heeft. De school groeit, vooral door het etaleren van de montessori-identiteit. De organisatievorm van de school is identiek aan die op de vorige school, maar wel met een kleiner aantal leraren. Behalve dat we het aantal plenaire vergaderingen snel terugbrengen en besluitvorming zoveel mogelijk laten plaatsvinden door de groep leraren die met het besluit te maken hebben, doen we geen ingrepen in de organisatiestructuur. De ervaringen met besluitvorming in kleinere groepen leraren die allen betrokken zijn bij de uitvoering van het besluit voeden wel de gedachtenvorming over een teamstructuur met kleine teams rond groepen leerlingen. Over zo'n organisatievorm schrijven we in een artikel in een blad voor schoolleiders (Van der Hilst & Steeman, 1993): verantwoordelijkheden voor ontwikkeling, uitvoering en voor de resultaten moeten dicht bij elkaar liggen.

We leggen het verband tussen organisatievorm en het didactisch handelen:

“Al eerder is gesteld dat zelfstandig leren van de leerling voor een groot deel afhankelijk is van de interactie met de docent en de klassenorganisatie. Wanneer bij de docenten die een leerling omringen een zekere consistentie heerst m.b.t. beide aspecten, wint het leerproces aan effectiviteit. Daarom is het logisch om eenheden te formeren rond onderwijs en begeleiding van (groepen van) leerlingen als primaire organisatiestructuur” (p. 58).

Vanuit eigen ervaringen als leraar met het werken in zowel kleine als grote teams, stellen we dat collectieve verantwoordelijkheid en ontwikkelkracht gebaat zijn bij een groepsgrootte van ongeveer vier tot maximaal zeven personen. Dat is in tegenspraak met de literatuur die dan langzaam verschijnt over teamvorming in het onderwijs, waarin vaak gerept wordt over optimale groottes van twaalf tot vijftien personen. Het verschil tussen pleidooien voor teamgroottes van ongeveer vijf en ongeveer twaalf personen heeft alles te maken met definities van verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de teams: teams die binnen een hiërarchische structuur en binnen een stabiele omgeving vooral een uitvoerende taak hebben, kunnen groter zijn dan teams die vergaande verantwoordelijkheden en bevoegdheden hebben en geacht worden grote ontwikkelkracht aan de dag te leggen.

De discussie over teamgrootte heeft in de daaropvolgende decennia altijd een belangrijke rol gespeeld in mijn werk als schoolleider, opleider en adviseur. Een observatie daarbij is dat in een school het team van leidinggevenden (managementteam) een (veel) kleinere omvang heeft dan teams van leraren in dezelfde school en dat de omvang van managementteams zelden het aantal van zeven leden overschrijdt. Wanneer door fusies of groei het aantal leden van een managementteam boven bijvoorbeeld de vijftien komt, wordt vaak een extra managementlaag gecreëerd in de vorm van regio- of sectordirecteuren, zodat het aantal leden van de managementteams weer overzichtelijk wordt. Blijkbaar worden er impliciet of expliciet verschillende maatstaven gehanteerd voor het wenselijke (werkbare) aantal leden voor managementteams en voor teams die gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen voor de uitvoering. In mijn adviespraktijk ontmoet ik een rector die besloten heeft om voortaan sterker via de secties te sturen en die verwoordt: “Ik kan toch niet met twintig sectievoorzitters rond de tafel gaan zitten?!”. Deze rector clustert de secties dus in vijf sectoren, zodat hij voortaan met vijf clustervoorzitters om de tafel zit. Een aantal secties in diezelfde school heeft meer dan vijftien leden en de opleidingsteams tellen rond de vijfentwintig leden.

In het betreffende artikel spreken we al van *kernteams*, zoals die een jaar later worden ingevoerd in de dan door fusie gevormde (montessori) scholengemeenschap.

4.2 De kernteamstructuur op de montessorischolen gemeenschap

Het ontstaan van de montessorischolengemeenschap In 1993 fuseren vier scholen tot de montessorischolengemeenschap, een brede scholengemeenschap van voorbereidend beroepsonderwijs (vbo, nu voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs geheten) t/m havo en later t/m vwo. Ik word rector van de nieuwe combinatie. De fusie wordt voor een belangrijk deel ingegeven door de aanstaande lumpsum financiering, waarvan de verwachting is dat deze financiële risico's met zich mee gaat brengen voor kleine eenheden. De overheid zet een financiële premie op fusies. Daarnaast is in 1993 ook de basisvorming ingevoerd in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Beoogd wordt om via een tweejarige brugperiode het moment van kiezen voor vbo, mavo, havo of vwo uit te stellen en beter voor te bereiden. De bij de fusie betrokken scholen zijn een vbo-school, een mavo, een vbo-mavo combinatie en een mavo-havo combinatie. In de fusiegolf in die jaren dreigen in de stad vooral de vbo- en mavo-scholen buiten de boot te vallen, omdat de havo/vwo-scholen vrezen dat fusie met mavo en vooral met vbo een verlies zou betekenen voor hun concurrentiepositie. Concurrentie tussen scholen in het voortgezet onderwijs speelt zich vooral af in het havo-vwo segment. Daar zitten de meer kritische consumenten en in dat segment zijn tevens meer keuzemogelijkheden in de stad. De fusiestimuleringsgelden van de overheid kunnen deze vrees meestal niet compenseren. Een belangrijk motief voor de school waar ik werk om aan de fusie deel te nemen is dat fusie tot een brede scholengemeenschap voorwaarde is voor het indienen van een aanvraag voor een vwo-afdeling. De vier katholieke scholen fuseren en de nieuwe scholengemeenschap verandert meteen van denominatie en wordt algemeen bijzonder omdat de katholieke besturenbond al aangegeven heeft niet mee te werken aan uitbreiding met een athe-neum vanwege de overvloed aan concurrerende katholieke vwo-afdelingen in de stad. Zonder de steun van een besturenbond is er geen enkele kans op uitbreiding van het aanbod. In 1995 wordt de atheneumafdeling officieel toegekend.

Deze ingewikkelde strategische manoeuvres, inclusief de herschikking van de schoolleiding (de schoolleiding bestaat nu uit acht personen), spelen zich redelijk ver boven de hoofden van de medewerkers af. Velen van hen zien de fusie met scepsis tegemoet. Een gelukkige greep blijkt het besluit te zijn om de afzonderlijke scholen het eerste jaar na de fusie geheel in takt te laten, maar dat jaar wel te gebruiken om 'veel van elkaar te leren, zonder de verplichting om tot standaardisatie te komen'. Er zijn op dat moment bijvoorbeeld drie verschillende lestijden in de school: vijfenvierzig minuten, vijftig minuten en het pas ingevoerde zeventig-minuten rooster op mijn oude school. Daarnaast zijn er ook andere verschillen in de onderwijsorganisatie en verschillen in

opvattingen over de didactiek.

Afgesproken wordt dat we dat eerste jaar zullen zoeken naar een gemeenschappelijk visie op het onderwijs, vervolgens een naam kiezen die recht doet aan de gekozen onderwijskundige identiteit en een organisatievorm kiezen die recht doet aan de grote verantwoordelijkheid en zeggenschap van de professionals.

De invoering van kernteams Als schoolleiding van de scholengemeenschap besluiten we na het eerste jaar van de fusie om de school van ongeveer 1600 leerlingen op te delen in negentien eenheden van ongeveer tachtig leerlingen (vbo-leerlingen minder dan tachtig, havo/vwo leerlingen meer dan honderd). Iedere groep leerlingen (ongeveer vier klassen) krijgt onderwijs van een team leraren waarvan vijf leraren het kernteam⁶ vormen. Zij zijn verantwoordelijk voor onderwijs en begeleiding en hebben ruime bevoegdheden voor het nemen van besluiten daarover. De andere leraren die ook lesgeven aan de desbetreffende klassen worden gastdocenten genoemd en moeten zich houden aan de besluiten van het kernteam. In de aanloop naar het definitieve besluit over deze structuur wordt langdurig gedebatteerd over het gevaar van te grote divergenties tussen de teams, vooral binnen de schoolleiding: "Stel dat het ene team een heel andere kant opgaat dan het andere..." In mei 1994 worden de negentien teams voor het nieuwe schooljaar geïnstalleerd. Bij de voorbereiding van deze installatiebijeenkomst heeft de schoolleiding een lijst opgesteld van 32 taken die de kernteams moeten gaan uitvoeren. Enkele uren voor de bijeenkomst begint, breekt plotseling het besef bij de schoolleiding door dat het incongruent is om een lijst met taken op te stellen voor teams die een grote verantwoordelijkheid en dus ook ruime bevoegdheden krijgen voor het inrichten van hun werk. De lijst wordt ijlings vervangen door een toetsingskader met vijf punten (zie kader) waaraan besluiten van het kernteam moesten voldoen. Daarmee werd in feite een zeer ruim kader gecreëerd voor de besluitvorming in de kernteams.

6 De naam *kernteam* werd gekozen vanwege drie redenen: het vormde de *kern van de organisatiestructuur*, het vormde de *kern van de lerengroep* die aan een groep klassen les gaf en het kernteam hield zich bezig met de *kernactiviteit van de organisatie*.

Het vijf punten toetsingskader voor besluitvorming in het kernteam

Het kernteam kan een besluit nemen indien dit besluit:

- a. past binnen de visie van de (montessori) scholengemeenschap,
- b. binnen wettelijke kaders blijft,
- c. binnen het budget van het kernteam past,
- d. geen kernteamoverstijgende gevolgen heeft,
- e. geen onderwerp betreft waar een commissie of werkgroep zich al over buigt.

Wordt niet aan een van deze vijf punten voldaan, dan moet eerst overleg met anderen volgen.

De grootte van de kernteams varieert van drie tot zeven. Het streven is om de kernteams zo samen te stellen dat tenminste 60% van het onderwijs door de kernteamleden verzorgd kan worden, zodat verzekerd is dat besluiten van het kernteam direct vertaald kunnen worden in een groot deel van het onderwijs aan de betreffende groep leerlingen. De groepen leerlingen waaromheen de kernteams gevormd worden, zijn traditioneel samengesteld naar schoolsoort en jaarlaag, in enkele gevallen twee jaarlagen. Deze indeling in groepen leerlingen met eenzelfde profiel (bijvoorbeeld schoolsoort en jaarlaag), wordt later de indeling in *leerweegeenheden* genoemd. Er doen zich in het eerste jaar twee gevallen voor van *parallele* teams. Teams worden parallel genoemd, wanneer er door het grote aantal leerlingen in een bepaalde leerweegeenheid, twee of meer kernteams gevormd moeten worden. Zo komen in één locatie twee kernteams met ieder vijf brugklassen met eenzelfde leerlingenpopulatie en komen er drie kernteams voor 3 mavo, maar deze zijn wel verspreid over drie locaties. Deze constructies geven aanleiding tot extra bezorgdheid bij de schoolleiding (en soms ook bij leraren) over divergenties tussen de teams: "Het kan toch niet zo zijn dat in het ene team ... terwijl in het andere team...". Het formeren van parallele teams vormt ook in alle andere praktijksituaties die ik daarna ben tegengekomen een groot obstakel. De behoefte om processen te standaardiseren voor alle leerlingen in een bepaalde leerweegeenheid wint het dan van de opvatting dat divergentie mogelijk is op grond van het feit dat het om een andere groep leerlingen gaat en om een ander samengesteld kernteam met eigen inzichten.

Om de voor iedereen nieuwe structuur een goede kans te geven in een organisatie waarin de secties tot dan toe de dominante organisatie-eenheid is, besluiten we de secties te marginaliseren qua vergadertijd en facilitering van de sectievoorzitter. Enkele jaren later beschouwen we dat als een grote misvatting, passend in het vaker voorkomend misverstand dat er een keuze is tussen een organisatie in onderwijsteams óf in secties. Beide groepeeringsvormen horen naast elkaar te bestaan en heb-

ben ieder een eigenstandige en belangrijke functie. Sterke onderwijsteams en sterke secties vormen samen een sterke professionele organisatie. Na enige jaren merken we derhalve het verlies op aan vakontwikkeling en het stagneren van de professionele ontwikkeling van leraren op het gebied van de vakdidactiek.

Bij de start van de kernteams wordt in overleg met ieder kernteam een kern-teamcoördinator aangesteld. Deze heeft (op papier) geen hiërarchische positie in het team, maar heeft een extra verantwoordelijkheid voor de communicatie met school-leiding en andere kernteams en voor bijvoorbeeld de taakverdeling in de teams en andere teamprocessen. De kernteamcoördinatoren komen geregeld op een locatie bijeen met de locatieschoolleiding in het locatieberaad of de locatiestaf. Ook college-breed komen de kernteamcoördinatoren met de schoolleiding een paar keer per jaar bijeen voor scholingsbijeenkomsten over het functioneren van de kernteams. Het blijft steeds weer een punt van alertheid om het locatieberaad niet als een soort manage-mentteam te beschouwen, waar het locatiebeleid wordt bepaald. Bedoeld is om in het locatieberaad vooral van elkaar te leren en eventueel af te stemmen indien een besluit in een kernteam kernteamoverstijgende consequenties heeft.

Vele ontwikkelingen tegelijkertijd Behalve de invoering van kernteams vinden in het schooljaar 94-95 nog een aantal andere ingrijpende veranderingen plaats, zoals:

- In de gehele school gaat een 70 minutenrooster gelden.
- Er komt keuzewerktijd, iedere dag 40 minuten, waarbij de leerlingen zelf een lokaal, vak en leraar kunnen kiezen.
- Gekozen wordt voor de montessori-identiteit waarbij het streven is naar veel zelfwerkzaamheid in de lessen, nieuw voor een groot deel van de leraren.
- Het net verworven vwo moet worden opgezet en geprofileerd.
- Het is het tweede jaar van de basisvorming met nieuwe vakken en nieuwe lesinhouden.
- Er vindt een eerste herschikking van de gebouwen plaats.
- De voorbereidingen op de tweede fase (bovenbouw havo en vwo) beginnen.

Het één A4-tje tellende beleidsplan 1994-1995 van de scholengemeenschap heeft als motto: "Zelfstandig leren in de klas en in de organisatie." Het geeft een aantal streefrichtingen weer voor in de klas, zoals 60% van de tijd zelfwerkzaamheid van de leerlingen en voor de ontwikkeling van een gemeenschappelijk taalgebruik bij school-leiding en leraren over zelfstandig leren. Voor het 'zelfstandig leren in de organisatie' luiden de streefrichtingen voor het eerste schooljaar:

1. Alle kernteams voeren tenminste de beheersmatige taken ten aanzien van onderwijs en begeleiding autonoom uit (in overeenstemming met het vijf punten toetsingskader).
2. Alle kernteams maken een begin met beleidsontwikkeling, hetgeen onder andere blijkt uit bijdragen aan het beleidsplan '95-'96.
3. Intervisie is gemeengoed geworden in kernteams en vaksecties.
4. Eenieder in de school heeft kennis van centrale begrippen aangaande de lerende organisatie, zoals enkelslag-, dubbelslag en drieslag-leren, coördineren draait vooral om leren in plaats van standaardiseren en divergenties (bijvoorbeeld tussen kernteams) hebben een betekenis voor het leerproces in de organisatie.

Dat 'divergenties' zo nadrukkelijk genoemd worden als belangrijk begrip voor de lerende organisatie heeft ongetwijfeld te maken met de steeds oploeiende discussies voor en na het inrichten van de kernteamstructuur over het mogelijke gevaar dat ieder kernteam geheel eigen beleid gaat ontwikkelen 'ten koste van de samenhang in de school'. Die discussies spelen zich niet alleen in de schoolleiding af, maar ook onder leraren en in de medezeggenschapsraad. In een artikel (Van der Hilst & Weijers, 1994) dat enkele maanden na de start van de kernteams verschijnt pareren we deze vrees voor divergentie. We beredeneren op de eerste plaats dat divergentie logisch is omdat kernteams eigen beleid maken (en dus het uitblijven van divergenties duidt op gering beleidsvoerend vermogen). Op de tweede plaats tonen we dat vanuit het gezichtspunt van de leerling, een sterk beleidsvoerend vermogen van het kernteam leidt tot een meer op elkaar afgestemde aanpak van de verschillende leraren die deze leerling tegenkomt. Wij poneren in het artikel de stelling dat meer divergenties tussen de kernteams duidt op minder divergenties tussen de leraren van eenzelfde leerling en dus als wenselijk en noodzakelijk beschouwd moeten worden. We trekken daarbij de parallel met het zelfstandig leren van leerlingen: wanneer je leerlingen meer zeggenschap wilt geven over verschillende leerfuncties, zullen zij meer van elkaar verschillen in activiteiten en uitkomsten. Het betreffende artikel eindigt met de belofte om in een volgend stuk onder de titel: "Ontwikkel je school, doe het middenmanagement de deur uit!" meer over de rol van de schoolleiding te schrijven. Dat artikel is om niet te achterhalen redenen nooit verschenen. Met de slogan in de titel reageren we op een ontwikkeling die op dat moment in volle gang is: het instellen van allerlei middenmanagementfuncties in scholen na fusies, terwijl de positie van de leraren niet verandert.

4.3

Eerste ervaringen na de implementatie van de kernteamstructuur

Aan het einde van het eerste invoeringsjaar vindt er een evaluatie plaats op een bijeenkomst van de kernteamcoördinatoren en de schoolleiding, voorbereid via een aantal evaluatievragen die in de kernteams besproken waren. Er wordt veel kritiek geuit op de schoolleiding, vooral op het gebrek aan ondersteuning en organisatorische randvoorwaarden. De meeste kernteams vinden dat ze veel te veel op hun bordje krijgen: leren functioneren als een kernteam, tegelijkertijd verantwoordelijk zijn voor veel regelzaken en ook nog nieuwe onderwijskundige ontwikkelingen vormgeven (lesuren van 70 minuten, keuzewerktijd, meer zelfstandig werken van leerlingen, et cetera). Maar in dezelfde evaluatie geven alle kernteams aan het volgend jaar als kernteam te willen doorgaan en hebben de meeste kernteams ambitieuze, ingrijpende plannen gemaakt als bijdrage aan het totale beleidsplan voor het nieuwe schooljaar. Bij een aantal van die plannen gaat het om wijzigingen in de onderwijsorganisatie zoals werken in leergebieden in plaats van vakken, een nieuw, meer gepersonaliseerd rooster voor het aanstaande studiehuis en het werken in dagdelen in plaats van lesuren. Bij een aantal andere plannen betreft het een veranderende didactiek, zoals meer zelfstandig werken, meer nadruk op vaardigheden en meer samenwerkend leren. Enerzijds is dat eerste jaar groot elan zichtbaar bij bijna alle kernteams, anderzijds wordt ook duidelijk dat onvoldoende aandacht besteed is aan de randvoorwaarden en aan een andere wijze van leidinggeven die vereist is in deze nieuwe structuur. Enkele tekortkomingen in de randvoorwaarden en het ontwerp zijn:

- In een aantal kernteams wordt de norm niet gehaald dat de kernteamleden samen tenminste 60% van het onderwijs verzorgen voor hun leerlingen, dat tast de slagkracht van het kernteam aan.
- Bij lang niet alle kernteams is het gelukt om tijd in te roosteren voor gezamenlijk overleg.
- Ook andere roosterzaken zijn niet afgestemd op het functioneren van de kernteams, zoals het fysiek dicht bij elkaar roosteren van de klassen van het kernteam.
- Naast de 85 leraren die lid zijn van een kernteam zijn er ook nog ongeveer 35 leraren die alleen gastdocent zijn. De communicatie met hen is vaak onvoldoende geregeld.
- Er zijn onnodige administratieve taken belegd bij het kernteam (bijvoorbeeld absentieregistratie), die de werklast verhogen.

- De taakomschrijving van de kernteamcoördinatoren is niet duidelijk. Enerzijds wordt van hen verwacht dat zij vanuit een 'horizontale positie' de processen in het kernteam sturen, anderzijds wordt menige kernteamcoördinator door de locatieschoolleiding 'omhooggetrokken' in de locatiestaf, die als een soort managementteam gaat opereren.
- Het mentoraat was voor de inrichting van de kernteams in de gehele school sterk ontwikkeld, waardoor de kernteams primair als een team mentoren gaan opereren (een al bekende configuratie), met dus de focus op begeleiding en niet zozeer op onderwijskundige zaken, zoals het verder ontwikkelen van de didactiek.
- Een aantal kernteamcoördinatoren heeft voor de invoering van de kernteams al een positie als coördinator en vult het coördinatorschap van het kernteam op de 'oude' wijze in, waardoor de collectieve verantwoordelijkheid zich niet ontwikkelt.
- Er is onvoldoende nagedacht over de positie (verantwoordelijkheden en bevoegdheden) van de vakgroepen in het nieuwe organisatie-model, wat tot verwarring en frustratie leidt.

Voor wat betreft het leidinggeven wordt zowel door de kernteamcoördinatoren als door de schoolleiders opgemerkt dat er binnen de schoolleiding verschillen zijn in de manier van omgaan met de kernteams en de locatiestaf. Dit ondanks de ruime tijd die we in de schoolleiding in de aanloop naar de nieuwe structuur besteden aan visievorming over de structuur en de eensgezindheid waarmee alle schoolleiders de nieuwe structuur omarmen. Sommige schoolleiders vinden het lastig om 'zomaar' bij kernteams aan te schuiven, vanuit een niet-hiërarchische positie. Dat zijn dan ook de schoolleiders die de neiging hebben om de locatiestaf (de verzameling kernteamcoördinatoren met de schoolleiding) als managementteam te gebruiken, waar beleid wordt ontwikkeld dat eigenlijk in de kernteams thuishoort. Een enkele schoolleider is altijd in de weer met individuele leraren, waardoor er geen tijd is voor het bijwonen van bijeenkomsten van kernteams. Er is ook een schoolleider die ambitieuze onderwijskundige plannen heeft en die deze plannen 'om de kernteams heen' probeert te verwezenlijken. Het omarmen van de nieuwe structuur is blijkbaar nog geen garantie voor nieuw gedrag van de schoolleiders, dat nodig is in de nieuwe structuur.

Onderwijskundige ontwikkelingen De daaropvolgende jaren verbeteren we enkele van de tekortkomingen, maar lang niet alle. Met name de attitude en vaardigheden van enkele leden van de schoolleiding blijft een struikelblok in de verdere versterking van de kernteamstructuur. Wel komt er een aantal ingrijpende onderwijskundige ontwikkelingen op gang vanuit verschillende kernteams, die, geheel anders dan in vroegere situaties, met groot gemak worden ingevoerd.

Zo veranderen bijvoorbeeld de kernteams het onderwijs in de afdeling voor voorbereidend beroepsonderwijs in geïntegreerd projectonderwijs ('studiehuiskamermodel') en wordt door de kernteams in de bovenbouw havo/vwo in 1995 in de aanloop naar de nieuwe tweede fase een geheel nieuwe roostering ingevoerd waarbij leerlingen voor ongeveer de helft van de tijd een verplicht rooster krijgen en voor de andere helft een grote vrijheid hebben in het kiezen van begeleidingsuren ('studiehuisrooster', zie kader).

Bij de ontwikkeling van het gepersonaliseerde bovenbouwrooster ben ik nauw betrokken als inhoudsdeskundige op het gebied van de *onderwijsorganisatie* (roostering), maar het besluit over invoering van dit door een collega en mij ontwikkelde roostermodel wordt genomen door de beide kernteams in de bovenbouw. Ook als scholen de keuze krijgen om in 1998 of in 1999 te starten met de tweede fase nemen de beide kernteams en niet de schoolleiding het besluit om in 1998 te starten. Naar mijn waarneming leidt dit er ook toe dat de tweede fase en de nieuwe didactische werkwijze ('het studiehuis') enthousiast worden omarmd in tegenstelling tot het verzet en het cynisme in menig andere school voor havo en vwo. Het is een voorbeeld van een besluit dat meestal voorbehouden zal worden aan het 'strategisch' niveau in de organisatie, maar dat blijkbaar ook goed genomen kan worden op het niveau waar ook de verantwoordelijkheid voor de uitvoering ligt. Daarmee is het eigenaarschap verzekerd.

De besluitvorming over de vaak ingrijpende onderwijskundige veranderingen verloopt in het algemeen soepel. Kernteams (soms combinaties van kernteams) nemen het besluit, ook wanneer een aantal initiatieven van de schoolleiding komt. In dat laatste geval moet wel enige alertheid worden betracht door de schoolleiding om het inspireren en inhoudelijk adviseren goed te onderscheiden van het nemen van besluiten.

Het gepersonaliseerde studiehuisrooster in de bovenbouw havo en vwo (1995)

Net zoals de invoering van de basisvorming in 1993 voor de school aanleiding is om onderwijskundige veranderingen in te voeren, gericht op meer keuzevrijheid en zelfwerkzaamheid van leerlingen, wordt de naderende invoering van de tweede fase havo en vwo aangegrepen om opnieuw een stap te zetten. De leraren van de bovenbouw havo en vwo hebben aangegeven dat er meer keuzevrijheid moet zijn voor leerlingen in de bovenbouw om het eigen rooster in te vullen. Nu is er een lessentabel die voor alle leerlingen in een jaarlaag hetzelfde is, maar de ene leerling heeft behoefte aan extra wiskunde en de ander aan extra Engels. Bovendien zijn er nogal wat leerlingen met een of twee extra vakken, wat moeilijk in het klassieke rooster is op te nemen en als dat al lukt, leidt dat tot extra verblijf op school, terwijl het juist de meer slimme leerlingen betreft.

Als basis voor het rooster dient het zeventig minuten rooster (iedere dag vier lestijden van zeventig minuten en midden op de dag veertig minuten keuzewerktijd). Het jaar wordt in vier perioden verdeeld.

Ieder vak dat een leerling in zijn pakket heeft, komt een keer per week op het rooster te staan als 'docentgestuurd' lesuur. Afhankelijk van het pakket worden op deze manier negen tot elf plekken van de twintig roosterplaatsen in een week ingenomen. Op de overige uren kan de leerling telkens kiezen uit een aantal begeleidingsuren. Ook kan de leerling zich inroosteren in de studiezaal of in het laboratorium voor de bètavakken. Op deze manier kan de leerling een rooster samenstellen met meer of minder begeleidingsuren in een vak, afhankelijk van de behoefte. Bij de docentgestuurde lessen zitten homogene groepen leerlingen (bijvoorbeeld de leerlingen natuurkunde van klas vijf vwo). In de begeleidingsuren zitten leerlingen uit alle bovenbouwgroepen havo en vwo bij elkaar. Het computerprogramma voor het rooster zorgt ervoor dat groepen nooit groter worden dan een ingesteld maximum. Iedere leerling maakt een gesloten rooster van half negen tot drie uur, vijf dagen per week. De leerling legt dit rooster voor één periode vast (een kwart schooljaar). Iedere periode wordt een nieuw rooster gemaakt en kan de leerling weer opnieuw zijn keuzes bepalen. Het perioderooster biedt daarbij ook de mogelijkheid om te variëren met het vakkenaanbod door het jaar heen.

In de eerste jaren na invoering van het rooster komen mensen uit meer dan 500 scholen kijken naar de werking ervan. Ondanks groot enthousiasme bij de bezoekers, neemt vrijwel geen enkele school het rooster over. Daar blijken verschillende redenen voor:

- Te weinig vertrouwen dat leerlingen de juiste keuzes zullen maken.
- Te weinig docentgestuurde tijd, waardoor de vrees bestaat dat niet alle stof behandeld kan worden.
- De roostertechniek voor dit rooster houdt voor roostermakers een paradigmaverandering in met de traditionele roostering, waarbij een gesloten oplossing ontstaat voor een gesloten probleem. In het geval van het gepersonaliseerde rooster worden vooraf 'educated guesses' gedaan over het op dat moment nog onbekende keuzegedrag van leerlingen, waarna achteraf mogelijk nog correcties nodig zijn.
- De bestaande roosterprogramma's ondersteunen deze roostermanier niet.
- Pessimisme over de haalbaarheid bij docenten.

Het door elkaar heen roosteren van havo-leerlingen en vwo-leerlingen in de begeleidingsuren heeft een positief effect op de resultaten van de havo leerlingen., voor vwo-leerlingen veranderen die niet.

Het bovenbouwrooster op de montessorischolengemeenschap werkt nu al bijna 25 jaar op deze manier.

4.4 De rol van de schoolleiding

Zeker in het eerste jaar na de invoering van de kernteams treedt er een discrepantie op tussen de ontwikkelde concepten over de lerende organisatie en de dagelijkse werkelijkheid van de kernteams. De hierboven aangehaalde evaluatie tegen het einde van het eerste schooljaar getuigt daar al van. Het al of niet goed functioneren van de kernteams is afhankelijk van vele variabelen of randvoorwaarden en vrijwel al deze randvoorwaarden blijken samen te hangen met de attitude en vaardigheden van de schoolleider. Externe onderzoekers van de Nederlandse School voor Onderwijsmanagement, die als afstudeeronderwerp de vraag moeten beantwoorden hoe het beleidsvoerend vermogen van de kernteams op onze scholengemeenschap versterkt kan worden, constateren na vier jaar kernteams in 1998 dat er in de schoolleiding (nog steeds) visieverschillen bestaan ten aanzien van de plek van de kernteams en het sturen ervan. Ook constateren zij 'van boven naar beneden' in de organisatie verwatering van die visie. Tegelijkertijd wordt er zowel intern als ook door externen geconstateerd dat er geweldig veel ontwikkelingen plaatsvinden in de gehele organisatie, die in betrekkelijk korte tijd de school een herkenbare onderwijskundige identiteit bezorgen. Dat vertaalt zich onder andere in de groei van de nieuwe atheneumafdeling, ondanks de stevige concurrentie in de stad, en in de waardering van de inspectie voor de resultaten.

In het voorjaar van 1999, ruim een jaar voor mijn vertrek van de scholengemeenschap, evalueren we opnieuw grondig de kernteamstructuur in de schoolleiding met vooral de focus op het handelen van de schoolleider. In de samenvattende notitie die ik naar aanleiding daarvan schrijf staat een beschrijving van drie kwaliteiten van de leidinggevende in een kernteamstructuur:

- a. *Allereerst moet de leidinggevende 'geloven' in de potenties van de medewerkers, de kernteams. De uitingsvorm van dit geloof is een bijna grenzeloos vertrouwen dat gesteld wordt in de kernteams en de medewerkers. Een vertrouwen dat vooraf gegeven wordt (en niet eerst verdiend moet worden).*
- b. *De leidinggevende moet in staat zijn om een goed voorbereide omgeving te creëren voor de kernteams. Hij is verantwoordelijk voor een goede organisatie en personele invulling.*

- c. *De leidinggevende moet vervolgens coachen, manipuleren, ondersteunen, inspireren, ideeën aandragen, bemoedigen, belonen, observeren, verantwoording eisen, enzovoorts, enzovoorts. Hij doet dat vanuit een grote agogische vaardigheid en grote inhoudsdeskundigheid.*

Vervolgens wordt er een opsomming gegeven van elementen van de 'voorbereide omgeving' (een bekende term in de montessorididactiek) voor kernteams, zoals goede definities van verantwoordelijkheden en bevoegdheden, samenstelling, communicatie, administratieve ondersteuning en het verschil tussen mentorenteam en kernteam. In feite worden er nauwelijks nieuwe elementen aan het oorspronkelijk concept toegevoegd en weerspiegelt de inhoud van de notitie de nog steeds onvoldoende ontwikkelde visie- en conceptontwikkeling in de schoolleiding. Het onverdeelde enthousiasme van alle leden van de schoolleiding voor de kernteamstructuur en voor de resultaten die daarmee in verband gebracht kunnen worden, werken blijkbaar maskerend voor het feit dat bovengenoemde kwaliteiten voor het leidinggeven aan een kernteamstructuur niet in voldoende mate ontwikkeld zijn in de schoolleiding. Een paar schoolleiders ondersteunen nauwelijks de kernteams, maar zijn tegelijkertijd teleurgesteld in het beleidsvoerend vermogen van de kernteams. Dat leidt soms tot terugvallen op een meer directieve stijl van leidinggeven. Er worden duidelijk verschillen zichtbaar in de ontwikkeling van de kernteams, die voor een belangrijk deel zijn terug te voeren op verschillen in leidinggeven.

Terugblik op de invoering van de kernteamstructuur Mijn ideeën over de kernteamstructuur zijn in eerste instantie ontstaan in de twee scholen waar ik werkzaam was voor de montessorischolengemeenschap. Die scholen vertonen alle kenmerken van een professionele bureaucratie. Een van die kenmerken is dat veranderingen moeizaam tot stand komen, omdat iedere leraar overtuigd moet worden van de noodzaak van de verandering en iedere leraar autonoom het besluit neemt om zich wel of niet te conformeren aan de uitvoering van een besluit. De invoering van de kernteams op de montessorischolengemeenschap valt toevalligerwijs samen met de verhevigde manifestatie in het voortgezet onderwijs van wat later het new public management gaat heten. Dat gaat gepaard met de vorming van grotere bestuurlijke eenheden, autonomievergroting van scholen (met minder voorschriften voor de inrichting van het onderwijs en de organisatie), lumpsumfinanciering en de start van een ambitieuze hervormingsagenda vanuit de overheid (basisvorming voor de onderbouw, de tweede fase havo/vwo en het nieuwe voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs). Daarbij ligt een sterk accent op de schoolleider als verandermanager. De idee-vorming over de TOS startte als mijn reactie als leraar op de weerbarstigheid van verandering in de professionele bureaucratie. Maar bij invoering ervan in 1994 blijkt de TOS een succesvolle tool voor de schoolleider om de dan nieuwe sturingsopgaven voor

de school (met als een belangrijke component het uitvoeren van de nationale hervormingsagenda) te lijf te gaan. Die hervormingsagenda wordt door de kernteams proactief tegemoet getreden. Dat komt duidelijk naar voren bij de invoering van de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo, waarvoor de onderwijsorganisatie al drie jaar voor invoering aangepast is aan een nieuwe didactiek. Het brede verzet in het onderwijs in Nederland tegen de komst van de nieuwe tweede fase gaat dan ook aan de scholengemeenschap voorbij.

Het leidinggeven aan de kernteamstructuur blijkt lastig. Blijkbaar is het omarmen van de visie bij een aantal schoolleiders nog geen garantie voor het vertrouwen in de zelfsturende capaciteiten van de kernteams, waardoor al snel teruggegrepen wordt op meer directieve vormen van leidinggeven, die weer belemmerend werken op de ontwikkeling van de zelfsturende capaciteiten. De consequenties van de visie op de kernteamstructuur voor het handelen van de schoolleider zijn weliswaar gaandeweg onderkend (zoals blijkt in de notitie in 1999), maar niet onderkend is dat soms diepgewortelde overtuigingen het nemen van die consequenties in de weg staan.

4.5

De verdere ontwikkeling van het organisatiemodel

In 2000, na zeven jaar rectorship van bovengenoemde montessorischolengemeenschap, ben ik nog drie keer leidinggevende van onderwijsorganisaties, waarbij ik telkens nieuwe ervaringen opdoe met de teamstructuur. In de Randstad ben ik lid van de centrale directie van de vier scholen van een montessorischolengemeenschap. Voor het eerst word ik geconfronteerd met moeilijkheden in de samenwerking in de directie. Er zijn grote verschillen in de visie op het sturen van de organisatie en de organisatiestructuur tussen de drie leden van de centrale directie. Dat belemmert een slagvaardig optreden in een organisatie die kampt met veel achterstallig onderhoud. Juist de overgang naar een teamgecentreerde organisatiestructuur, die ik als voorwaardelijk zie voor de verdere noodzakelijke verbeteringen in de scholen, vergt congruent optreden in de gehele organisatie, te beginnen in de directie. In een van de scholen, initieer ik in 2001 een project waarbij een team van vijf leraren de cognitief zwakste groep leerlingen begeleiden. Deze leerlingen bereiken met flinke leerachterstanden het voortgezet onderwijs en in plaats van de basisvorming met vele vakken en evenzovele leraren krijgen zij een gepersonaliseerd programma dat vooral gericht is op het benutten van specifieke talenten, die iedere leerling heeft (zie kader). Het project, dat we *adaptief competentie leren* (acl) noemen, is succesrijk, maar blijft een geïsoleerd project binnen de school. Dit leidt enkele jaren later ook tot opheffing van het project, omdat de schoolleider die dan aantreedt, zulke grote verschillen in onderwijsvormen onder één dak onwenselijk vindt.

Het project adaptief competentie leren

Het project fungeert als alternatief voor de 'normale' basisvorming met dertien vakken en hun methodes. Vijf leraren zijn samen verantwoordelijk voor onderwijs en begeleiding van vijfendertig leerlingen, allen met een indicatie als zorgleerling en met een migratie-achtergrond met ouders die het Nederlands vrijwel niet machtig zijn. De leraren beschikken, in twee groepen verdeeld, over twee geschakelde klassen. Iedere leraar begeleidt iedere groep twee dagdelen per week. De beide lokalen zijn uitgerust met computers, voor iedere leerling één. Het team stelt zich als doel om de eerste twee maanden van het schooljaar samen met de leerling alle talenten van iedere leerling in kaart te brengen om daarna daar zoveel mogelijk op voort te borduren. Iedere leerling maakt een website, waarop een competentieprofiel wordt ingevuld en bijgehouden, evenals alle werkstukken die de leerling maakt. De leerlingen zijn met veel leerachterstanden en weinig zelfvertrouwen aangaande hun capaciteiten van de basisschool gekomen. Het intelligentiequotiënt van de leerlingen ligt rond de tachtig. Er wordt gewerkt in dagdelen in plaats van lesuren. Ongeveer vier van de tien dagdelen worden besteed aan basisvaardigheden (rekenen en taal), de andere aan projecten, die zoveel mogelijk aansluiten bij de actualiteit en de persoonlijke situatie van de leerlingen. Zo ontstaan bijvoorbeeld projecten over geldbesteding, sport, de 'war on terror' die net begint en de geschiedenis van de eigen stadswijk. De leerlingen zijn enthousiast, er is vrijwel geen verzuim. Vier keer per jaar worden de ouders aan het eind van de dag uitgenodigd om op school te komen. De leerlingen leggen hun ouders aan de hand van hun werkstukken uit wat ze gedaan hebben. In tegenstelling tot de 'normale' ouderavonden wordt een hoge opkomst bereikt. De leraren werken intensief en gemotiveerd met elkaar samen. Ieder besteedt iets meer dan een halve baan binnen het project. De leraren zijn verbaasd over de goede resultaten van de leerlingen. Zij presteren in de basisvaardigheden beter dan de meeste andere, cognitief sterkere leerlingen die de traditionele basisvorming volgen en vallen op door hun enthousiasme. Ook scoren zij hoog op ict-vaardigheden.

Het project adaptief competentie leren is een voorbeeld van het goed op elkaar aansluiten van didactiek, onderwijsorganisatie en inrichting van de arbeidsorganisatie, zij het slechts in een geïsoleerd gedeelte van de organisatie.

Het huis van verandering Tussen 2001 en 2003 neem ik deel aan het project *collegiale consultatie* van de voorloper van de VO-raad om andere schoolleiders te adviseren over de inrichting van de tweede fase. Over de bevindingen in dat project schrijf ik samen met een vroegere collega schoolleider een klein boekje: "De school meester. Over het leidinggeven aan schoolontwikkeling" (Van der Hilst & Stam, 2003). Een van de constatering is dat scholen in de nieuwe tweede fase (vernieuwing van de bovenbouw havo en vwo) graag de didactiek willen veranderen richting meer zelfwerkzaamheid en keuzemogelijkheden, maar daarbij de onderwijsorganisatie ongemoeid laten. Bovendien vereisen de gewenste veranderingen meer samenwerking tussen de leraren, maar ook dit wordt niet door de bestaande schoolorganisatie mogelijk gemaakt. Dat brengt ons op het idee om de samenhang tussen de verschillende elementen waarin de schoolleider kan sturen te conceptualiseren in een metafoor van het 'Huis van Verandering' (figuur 2.2). De gedachte daarbij is dat er samenhang moet zijn tussen de verschillende gebieden, waarop de schoolleider stuurt. Het moet een stevig huis zijn. Indien er wenselijke veranderingen optreden in het primaire proces, moeten ook in de andere gebieden interventies gedaan worden, anders verliest het bouwwerk zijn stevigheid. We betrekken daarbij ook de systemen personeelsbeleid en facilitair beleid (een andere didactiek en onderwijsorganisatie vergt ook een ander gebruik van het gebouw). Het dak van het huis wordt gevormd door de organisatiestructuur, die wij, gezien onze ervaringen als leidinggevende bij de (montessori) scholengemeenschap, als belangrijk beschouwen. We schrijven over de schoolorganisatie:

"Er moet congruentie zijn tussen het organisatiemodel en de nieuwe onderwijsdoelen. (...) Hoe kun je leerlingen zelfsturing en zelfverantwoordelijkheid bijbrengen, als de docenten zelf nauwelijks verantwoordelijkheid krijgen? (...) De verantwoordelijkheden kunnen nooit bij de individuele docent liggen, want deze overziet altijd maar een deel van de klassen en een deel van het onderwijsleerproces van de individuele leerling" (p. 17).

De leiderschapsstijl die daar volgens ons bij hoort is de coachende leiderschapsstijl.

"De schoolleider schuift regelmatig aan bij de kernteams en stelt zich coachend op, zowel ten aanzien van de inhoud als ook ten aanzien van het proces" (p. 17).

Het intensieve contact met de kernteams is ook noodzakelijk voor de schoolleiding om kernteamoverstijgende veranderingen te entameren:

“De kernteams leren van hun ervaringen in het primaire proces, de schoolleiding leert van de ervaringen van de kernteams en doet de noodzakelijke ingrepen in de teamoverstijgende onderwijsorganisatie, het personeelsbeleid of de facilitaire dienstverlening om veranderingen mogelijk te maken” (p. 18).

De coachende leiderschapsstijl wordt door ons ook gezien als middel om met de paradox van ‘de sturing van de zelfsturing’ om te gaan, net zoals dat voor de leraar in het primaire proces ten aanzien van de zelfsturing van leerlingen ook geldt. In het boekje gebruiken we voor het eerst ook de term ‘teamfunctioneringsgesprekken’ als voorbeeld hoe het personeelsbeleid congruent kan veranderen met de invoering van kernteams. We menen dat dit type gesprekken veel belangrijker is dan individuele functioneringsgesprekken, die dan wellicht zelfs overbodig zijn.

Het boekje weerspiegelt de stand van het conceptualiseringsproces op dat moment (2003) dat vooral gevoed was door de ervaringen op de montessorischolengemeenschap en (in mindere mate) door de ervaringen met de collegiale consultatie op andere scholen en op allerlei conferenties en netwerkbijeenkomsten. Gerichte literatuurstudie ontbrak hierbij.

Het sturingsdomeinenschema Intussen ben ik vanaf 2002 ook betrokken bij het mede-ontwikkelen en begeleiden van een opleiding voor schoolleiders bij een commercieel professionaliseringsinstituut, een gezamenlijke vennootschap onder firma van een universiteit en een hogeschool. De opleiding is in eerste instantie gericht op leidinggevend in het vo en mbo en draagt de naam Sturen in Complexiteit. Al snel wordt deze opleiding onderdeel van een volledig masterprogramma voor leidinggevend (meestal middenmanagers) van po t/m hbo. Gedurende tien jaar werk ik bij deze als eerste geaccrediteerde masteropleiding voor schoolleiders. Het *onderzoeksmatig leidinggeven* wordt in de opleiding als belangrijkste competentie gezien. Een onderzoekende houding (waarom doen we de dingen op school zoals we die doen?), het omgaan met data, het analyseren van praktijkproblemen, het zelf kunnen uitvoeren van praktijkonderzoek en het begeleiden van leraren daarbij, en het conceptualiseren (dat wil zeggen een eigen praktijktheorie maken) zijn daarvan belangrijke onderdelen. Ik ontwikkel een organiser (figuur 2.4) voor het handelen van de schoolleider dat tevens de organiser van de opleiding is (Van der Hilst et al., 2007). In het betreffende artikel wordt onderscheid gemaakt tussen het *persoonlijk leiderschap* en het *ambachtelijk schoolleiderschap* (p. 9). Het persoonlijk leiderschap is contextonafhankelijk, het ambachtelijke schoolleiderschap betekent veel kennis van de sturingsdomeinen en het vermogen om daarin adequate keuzes te maken. Het benadrukken van het am-

bachtelijke van het schoolleiderschap is een reactie op de overstelpende hoeveelheid literatuur en trainingen op het gebied van persoonlijk leiderschap in die periode. In de schoolleidersopleiding en in mijn advieswerk blijkt daarentegen een gebrek aan kennis bij schoolleiders over met name de sturingsdomeinen 'schoolorganisatie' en 'onderwijsorganisatie'. Daardoor blijven deze onbenut bij sturingsacties. Over het belang van kennisontwikkeling schrijf ik:

[De schoolleider] "moet de oneindige oplossingsruimte van ieder domein kunnen definiëren alvorens een passende keuze te (laten) maken die het leren van de leerlingen in de betreffende context maximaal ondersteunt"
(Van der Hilst et al., 2007; p. 14).

Van 2007 tot 2012 ben ik directeur van het professionaliseringsinstituut. De organisatie met ongeveer honderd medewerkers kent een teamstructuur. Samen met de vijf teamleiders vorm ik het managementteam. Het blijkt lastig om individuele targetverantwoordelijkheid en collectieve verantwoordelijkheid voor het teamresultaat te combineren. Op het niveau van het managementteam doet zich een vergelijkbaar probleem voor: hoe verhoudt zich de verantwoordelijkheid voor het resultaat van het eigen team zich met de collectieve verantwoordelijkheid voor het gehele instituut? We besteden in het managementteam en in de teams vrij veel tijd aan het verhelderden van deze schijnbare tegenstellingen. De discussies worden bemoeilijkt door het feit dat vrijwel alle medewerkers ook een gedeeltelijke baan in het hoger onderwijs hebben en/of daarin al een lange tijd gefunctioneerd hebben. De overstap naar een commerciële omgeving met ook een andere organisatiestructuur blijkt lastig. Dezelfde moeilijkheid doet zich ook voor in de interacties tussen het instituut en de beide vennoten, de universiteit en de hogeschool. Het is niet gelukt om de TOS in het professionaliseringsinstituut volledig in te voeren.

4.6 De resulterende praktijktheorie over de effecten van de TOS

De vele praktijkervaringen met het organisatiemodel dragen bij aan de conceptontwikkeling over de teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS). De conceptualisering van de praktijkervaringen wordt gefaciliteerd door een aantal activiteiten:

- Reflectie op de praktijk, vooral in de verschillende managementteams waar ik deel van uitmaak.
- Evaluaties met teams en individuele leraren.
- Schrijven van beleidsstukken en bespreking daarvan in managementteams.
- Op bescheiden schaal publiceren in vakbladen en van een tweetal boeken.
- Bijwonen van conferenties.
- Verzorgen van workshops en lezingen.
- Verzorgen van onderwijs in de masteropleiding voor schoolleiders en het begeleiden van deelnemers bij het doen van praktijkonderzoek.
- Adviseren van schoolleiders op het gebied van de organisatiestructuur
- (Niet systematische) literatuurstudie.

De belangrijkste ervaringen zijn opgedaan in de scholengemeenschap zoals beschreven in de paragrafen 4.2 tot 4.4, maar bovenstaande activiteiten in de daaropvolgende jaren hebben in belangrijke mate bijgedragen aan een *praktijktheorie* over de TOS. Deze wordt verwoord in een artikel in het blad *Van 12 tot 18* (Van der Hilst, 2012). Daarin wordt gesteld dat het inrichten van een teamgecentreerde organisatiestructuur volgens een veertiental bouwstenen (zie figuur 4.1) leidt tot

“een professionele schoolorganisatie, waarin met plezier aan kwaliteitsverbetering wordt gewerkt en waar docenten echt de baas zijn van hun professionele praktijk. In deze organisatie komen werken, leren en ontwikkelen van onderwijs samen in het werk van onderwijsteams en expertteams” (p. 12).

De claim betreft dus zowel het leveren van momentane kwaliteit alsook het verder ontwikkelen van het onderwijs. Ook suggereert de praktijktheorie dat de teamstructuur bijdraagt aan het werkplezier van leraren en dat uitvoeren, leren en ontwikkelen parallelle processen zijn in de teams.

Alle veertien bouwstenen zijn belangrijk, weglaten van een bouwsteen leidt tot een gebrekkig functionerende teamstructuur.

“Een goede structuur van de teamorganisatie is te vergelijken met het skelet: voor een levend wezen is het de basis en zorgen de organen en de bloedsomloop voor het echte levende lichaam. Een slecht skelet zorgt voor voortdurende problemen in het functioneren van het lijf” (p. 15).

Deze opvatting wordt later verwoord in de titel (en inhoud) van het boek *Blauwdruk voor de emergente school* (Van der Hilst, 2015).

De aldus ontwikkelde zienswijze is te typeren als een praktijktheorie. Otto (2000) duidt een praktijktheorie aan als:

“...het stelsel van overtuigingen en inzichten opgedaan in een reeks van praktijkervaringen. (...) Praktijktheorie moet een plausibele samenhang laten zien tussen concepten, theorieën, methoden en instrumenten, het leggen van verbanden daartussen en de gebleken werking van de theoretische inzichten in de praktijk. Praktijktheorie is ook persoonlijk van karakter. De gebleken werking in de praktijk is mede afhankelijk van het eigen repertoire van kennis en vaardigheden. De ‘programmering’ van het repertoire, de keuze van de concepten, methoden, instrumenten, het schakelen daartussen en het ontwikkelen van eigen theorie, zijn afhankelijk van de eigen beroepsattitude, waarden en normen” (p. 18).

We hebben hier dus een veelbelovende praktijktheorie, die mogelijk een generieke oplossing biedt voor de sturingsopgave om als schoolleider voor kwaliteit en wendbaarheid te zorgen. De toepassing van de TOS is echter sterk verbonden geweest met de eigen beroepspraktijk en met de eigen kennis en vaardigheden. Schoolleiders kunnen op diverse manieren de kwaliteit en wendbaarheid verhogen. Het kan dus zijn dat in de eigen beroepspraktijk rivaliserende verklaringen over het hoofd worden gezien, die samenhangen met andere handelingen dan het invoeren van de TOS. Een van die rivaliserende verklaringen is mogelijk dat de sterke gerichtheid op en bemoeienis met inhoudelijke onderwijskundige ontwikkelingen in de eigen beroepspraktijk geleid hebben tot de geconstateerde effecten. Ook kan het zijn dat een specifieke, persoonsgebonden wijze van invoering van de TOS en het leidinggeven daaraan, in hoge mate het succes heeft bepaald. Bovendien is het aantal praktijksituaties waarin de TOS zich bewezen heeft, beperkt. Er is dus een aantal kwaliteitseisen voor een meer generieke theorie waaraan de hier gepresenteerde praktijktheorie nog niet voldoet. Daarnaast is het door de persoonsgebonden ervaringen mogelijk dat het organisatie-model nog tekortkomingen kent, die een generieke toepassing minder succesrijk maakt. Er is dus

verder onderzoek nodig om de kwaliteit van de praktijktheorie te verbeteren. Daartoe zal eerst in het volgende hoofdstuk preciezer bepaald worden welke kwaliteitsverbeteringen nodig zijn en welke onderzoeksmethode vervolgens geëigend is om deze kwaliteitsverbeteringen te bereiken.

1. Leerlingen en Leerwegeenheden

Eerst moet bepaald worden welke leerling-groepen te onderscheiden zijn. Dat moet alleen op grond van onderwijskundige en pedagogische redenen gebeuren, niet op grond van aantallen! Voorbeelden: atheneumb/leerlingen van klas 1 t/m 4 of vmbo b/k klas 1 en 2 of havo/leerlingen 1 t/m 5. Er vindt dus een afbakening plaats in het cognitieve spectrum en er wordt een tijdspanne bepaald waarin een team een doorlopende leerweg vorm kan geven. Zo'n afbakening wordt leerwegeenheden genoemd. Het is een groep leerlingen van verschillende leerjaren (minimaal 1 leerjaar) en met bepaalde cognitieve vermogens, die op onderwijskundige en pedagogische gronden als een eenheid kan worden beschouwd. Bedacht moet worden dat gewenste doorgaande leerwegen het best bereikt kunnen worden wanneer dezelfde groep docenten die verzorgt.

2. Aantal teamleden

Gemeenschappelijk verantwoordelijkheid dragen voor onderwijs en begeleiding vraagt intensieve samenwerking en grote betrokkenheid van ieder afzonderlijk lid. Niemand mag afhaken of achteroverleunen. Sociaalpsychologisch gezien, kan gemeenschappelijke verantwoordelijkheid niet gedragen worden in grote teams. Teams van vier tot acht personen hebben het al moeilijk om echt collectief te opereren. Daarboven ontstaan participatieverschillen, waardoor de collectieve slagkracht verminderd wordt.

3. Verantwoordelijkheden

De verantwoordelijkheden van het team moeten goed omschreven zijn. Gebruikelijk is het om zowel de verantwoordelijkheid voor het onderwijs als ook voor de begeleiding bij het team te beleggen. Dat betekent dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen vakdocenten en mentoren. Het instellen van een mentoraat is slechts één van de vele mogelijkheden die het team heeft om te zorgen voor de begeleiding van de leerlingen.

4. Middelen

Het team moet kunnen beschikken over middelen die in lijn zijn met de verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Voorbeelden zijn: vrije formatieruimte (teamtaakruimte), scholingsbudget, excursiegelden, et cetera.

5. Bevoegdheden

Een gouden regel is dat de bevoegdheden van het team in lijn moeten zijn met de verantwoordelijkheden. Vaak krijgen teams wel grote verantwoordelijkheden, maar mogen ze niet veel zelf beslissen. Dat is dodelijk voor het ontwikkelen van lerende teams en voor het nemen van initiatieven.

6. 60% regels

1. Ieder teamlid besteedt tenminste 60% van een hele baan aan het teamwerk.
2. Tenminste 60% van de lestijd van leerlingen wordt gegeven door leden van het team.
3. Tenminste 60% van het team blijft ieder jaar in tact.
4. Tenminste 60% van alle docenten is lid van een kernteam.

5. Tenminste 60% van alledocenten is lid van een kernteam.

6. Teamleden geven aan tenminste 60% van de leerlingen van het team les.

7. Niet meer dan 60% van de leerlingen verlaat ieder jaar het team.

7. Personeelsbeleid

Het kiezen voor een teamorganisatie heeft consequenties voor het personeelsbeleid (of zou dat moeten hebben). De 60% regels voor een succesvolle teamstructuur leiden bijvoorbeeld naar banen groter dan 0,6 FTE. Een ander voorbeeld is dat teamfunctioneringsgesprekken belangrijker zijn dan individuele functioneringsgesprekken. Ook een traditioneel taakverdelingsbeleid past niet goed in een teamorganisatie.

8. Faciliteiten

Een goede teamorganisatie vereist een goede ondersteuning van de teams. Secretariële ondersteuning, ruimte in het rooster en een eigen teamkamer zijn voorbeelden van logische faciliteiten in een teamorganisatie.

9. Teamleider

Als gekozen wordt voor teamleiders - je kunt overigens ook zonder - moet goed nagedacht worden over de verantwoordelijkheden van deze functionaris. Welke verantwoordelijkheid heeft de teamleider meer dan de teamleden of het team? De teamleider heeft als eerste en misschien wel enige verantwoordelijkheid om de processen in het team zodanig te leiden dat het team maximaal presteert. Oppassen dat de teamleider geen verantwoordelijkheden wegneemt die bij het team als collectief horen. Dus: geen loopjongen van de directie of verantwoordelijkheid voor de inhoud.

10. Secties/vakgroepen

Een grote misvatting bij het maken van een teamstructuur is de gedachte dat deze in plaats komt van een sectiestructuur. In veel scholen waar een teamstructuur wordt ingevoerd, leidt dit tot verwaarlozing van de secties. Dat is jammer, onnodig en slecht voor de kwaliteit van het onderwijs. Het onderwijs aan een bepaalde groep leerlingen wordt verzorgd door een multidisciplinair team. De specialisten in dit team (vakdocenten) zijn daarnaast lid van een vakgroep die een geheel andere doelstelling heeft. Een vakgroep of sectie heeft als doel om de kwaliteit van het specialisme te vergroten, de vakdidactiek op een hoger peil te brengen.

11. Organogram

In een echte teamorganisatie hebben de teams een duidelijke positie in het organogram van de school. Als scholen zeggen een teamorganisatie belangrijk te vinden, maar in het organogram zijn geen teams ingetekend, is het tijd voor belangrijke vragen.

12. Leiderschap in een teamstructuur

Het leiderschap in een teamorganisatie is wezenlijk anders dan in een individuenorganisatie. In een teamorganisatie is het leiderschap gericht op het versterken en ondersteunen van de teams. Leidinggevers nemen deel aan de teams, dragen hun expertise aan en helpen om de teamprocessen op een hoger plan te brengen. Zij treden niet in de bevoegdheden van het team, maar versterken juist de zeggenschap. Het managementteam is een voorbeeld voor de rest van de organisatie hoe er in een team samengewerkt wordt.

13. Onderwijslogistiek

Onderdelen van de onderwijslogistiek zijn het rooster, de groepering van de leerlingen en de lessentabel. Deze elementen bepalen mede hoe goed de teams samengesteld kunnen worden. Anderzijds hoort het tot de bevoegdheden van het team om de onderwijslogistiek aan te passen aan de visie van het team. Er is dus een wisselwerking tussen de organisatie van de teams en de organisatie van de logistiek.

14. Visie

Een teamstructuur wordt ontworpen vanuit een bepaalde visie op het onderwijs en op de arbeidsorganisatie. Van groot belang voor het welslagen van de teamorganisatie is de duidelijkheid van deze visie en de mate waarin deze visie gedeeld wordt door alle medewerkers.

Figuur 4.1

De veertien bouwstenen van de teamgecentreerde organisatiestructuur (Van der Hilst, 2012).



5 Validering en verrijking van de praktijk- theorie door ontwerpgericht onderzoek

5 Methode

TAO in het onderwijs

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Aan welke kwaliteitseisen moet de TOS voldoen om als generiek hulpmiddel voor de sturingsopgave te gelden?
- Welke onderzoeksmethode is geëigend om deze kwalificatie van het organisatie-model te bereiken?
- Welke ontwerpstelling wordt onderzocht in het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek?
- Tot welke te valideren proposities leidt deze ontwerpstelling?
- Hoe worden deze proposities in de praktijk gevalideerd?
- Welke theoretische invalshoeken kunnen worden benut voor de verdieping van de proposities?
- Aan welke kwaliteitseisen moet het onderzoek voldoen?

5.1 De keuze voor de onderzoeksmethode: ontwerp gericht wetenschappelijk onderzoek

De doelstelling van deze studie is om een hulpmiddel te bieden voor schoolleiders voor het omgaan met het sturingsvraagstuk waarmee zij geconfronteerd worden: sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier (hoofdstuk 1). Deze sturingsopgave is in hoofdstuk 2 verkend. Daar blijkt dat het sturingsdomein schoolorganisatie (of specifieker: de organisatiestructuur) onbenut blijft en in de theorie een lacune vormt, terwijl in de eigen professionele praktijk van de auteur goede ervaringen zijn opgedaan met een teamgecentreerde organisatiestructuur. Hoofdstuk 3 verkent de organisatiestructuur

van scholen en suggereert dat een aantal zwakke verbindingen in de organisatiestructuur leidt tot een sturingsprobleem. Hoofdstuk 4 laat zien hoe in de eigen professionele praktijk dit sturingsprobleem wordt opgelost met het invoeren van de teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS). Het conceptualiseren van deze ervaringen leidt in dat hoofdstuk tot de beschrijving van de TOS in een veertiental bouwstenen met de bijbehorende praktijktheorie. Deze houdt in dat invoeren van de TOS door de schoolleider leidt tot het borgen van onderwijskwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. Daarmee lijkt de TOS een veelbelovend antwoord op de probleemstelling van deze studie.

Nu is de ambitie deze praktijktheorie verder uit te bouwen tot een algemener bruikbaar hulpmiddel bij het oplossen van het eerdergenoemde sturingsprobleem. Bovendien is de ambitie om bij te dragen aan het oplossen van de lacune in de theorie over het schoolleiderschap: *er is vrijwel geen literatuur over het benutten van de schoolorganisatie als sturingsdomein.*

Om deze ambities waar te maken moet het hulpmiddel voldoen aan een aantal kwaliteitscriteria. Het belangrijkste criterium is uiteraard dat het organisatie-model werkt: toepassing van de TOS moet leiden tot verbetering van kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. De generieke toepasbaarheid impliceert dat deze verbetering in verschillende scholen en door verschillende schoolleiders bereikt wordt. Een kwaliteitscriterium is ook dat de werking van het model verklaard kan worden, eventueel gebruikmakend van bestaande literatuur over aspecten van het model. Daarmee wordt aansluiting verkregen met het bestaande wetenschappelijke discours over het sturen van de schoolleider. Tenslotte is een belangrijk kwaliteitscriterium voor het hulpmiddel dat het overdraagbaar is. De presentatie van het model moet schoolleiders in staat stellen het model te doorgronden en toe te passen in de eigen organisatie.

Deze kwaliteitseisen bepalen de keuze voor het type onderzoeksactiviteiten dat verricht moet worden om de ambitie van deze studie waar te maken. Ook bepalend voor deze keuze is de in hoofdstuk 4 benoemde onzekerheid over de TOS: is vervolgonderzoek zo in te richten dat mogelijke verbeteringen van het model gevonden kunnen worden?

Cross-sectioneel correlatie-onderzoek Om te bepalen dat het model werkt is in eerste instantie voor de onderzoeksstrategie aansluiting gezocht bij de traditie van de correlatieonderzoeken over intermediaire variabelen bij het effect van schoolleiders op leerlingresultaten (zie paragraaf 2.1). Verkend is of in een cross-sectioneel onderzoek een verband kan worden aangetoond tussen de mate waarin de organisatiestructuur van een school voldoet aan de TOS en de kwaliteit van het onderwijs. Deze benadering impliceert dat de TOS als onafhankelijke variabele wordt beschouwd en de kwaliteit van het onderwijs als afhankelijke en dat aan beide kwantitatieve waarden kunnen worden toegekend. Ook impliceert deze benadering dat er verschillen zijn tussen scholen in de mate waarin hun organisatiestructuur overeenkomt met de

TOS. Om te onderzoeken of dit inderdaad het geval is, is een uitgebreide itemlijst samengesteld van kenmerken van de TOS (zie bijlage A). Aan schoolleiders van vijftien scholen uit po, vo en mbo, geworven in het eigen netwerk, is gevraagd aan te geven in hoeverre de items van toepassing zijn op hun school. Alle vijftien scholen scoorden zeer laag op de itemlijst: de scholen vertonen vrijwel geen enkel kenmerk van de TOS. De itemlijst is ook 'geijkt' bij een school (later in deze studie opgenomen als casestudy), waarvan bekend is dat deze een organisatiestructuur heeft (de school spreekt van een *unitstructuur*), die veel overeenkomsten met de TOS vertoont. Deze school scoort inderdaad vrijwel maximaal op de itemlijst. Blijkbaar zijn de waarden van de onafhankelijke variabele (de TOS) dichotoom verdeeld: een school heeft een TOS of heeft er geen. Een beetje TOS bestaat blijkbaar niet. Maar tegelijkertijd wordt ook geconstateerd dat de nominale waarden ongelijkmatig verdeeld zijn: er is vrijwel geen school die een TOS heeft. Daarmee vervalt de mogelijkheid van een cross-sectioneel correlatieonderzoek naar het verband tussen TOS en de kwaliteit van het onderwijs. Een extra overweging om deze onderzoeksroute te verlaten is gelegen in het feit dat verklaring van de werking van het model, verbetering van het model en verbetering van de presentatie ervan ook tot de ambities van de onderhavige studie behoren. Met een correlatie-onderzoek kunnen deze beoogde kwaliteitsverbeteringen van het model niet bereikt worden.

Complexiteitsbenadering Bij een tweede, geheel andere benadering van de onderzoeksstrategie wordt de school als complex systeem beschouwd. De kwaliteit van het onderwijs en de wendbaarheid van de school zijn dan macroscopische uitkomsten van talloze interacties tussen actoren binnen en buiten de school. Binnen de complexiteitstheorie is dit proces van *emergentie* per definitie onvoorspelbaar. Oorzaak en gevolg zijn niet lineair verbonden. Onderzoek in een complex systeem richt zich (bijvoorbeeld met behulp van de narratieve onderzoeksmethode) op de lokale interacties tussen de actoren met als onvermijdelijk neveneffect dat deze interacties door het onderzoek en de onderzoeker beïnvloed worden (Simon, 2017). De moeilijkheid van deze *responsieve complexiteitsbenadering* voor het onderhavige onderzoek ligt in het feit dat de complexiteitstheorie niet voorziet in een methodiek voor het onderzoek van de invloed van systeemkenmerken (zoals de organisatiestructuur) op de aard en inhoud van de lokale interacties. De complexiteitstheorie gaat ervan uit dat deze causaliteit niet bestaat of aangetoond kan worden (Stacey, 2010). Hoewel een school alle kenmerken heeft van een complex adaptief systeem (er doen zich voortdurend allerlei interacties voor tussen leraren, leerlingen, leidinggevenden, ouders en verdere buitenwereld, die op onvoorspelbare wijze tot nieuw handelen leiden), claimt de praktijktheorie over de TOS, dat er een al of niet lineair causaal verband is tussen het invoeren van de TOS en verandering van macroscopische grootheden als kwaliteit en wendbaarheid. Dus, hoewel de complexiteitstheorie wel een interessante beschou-

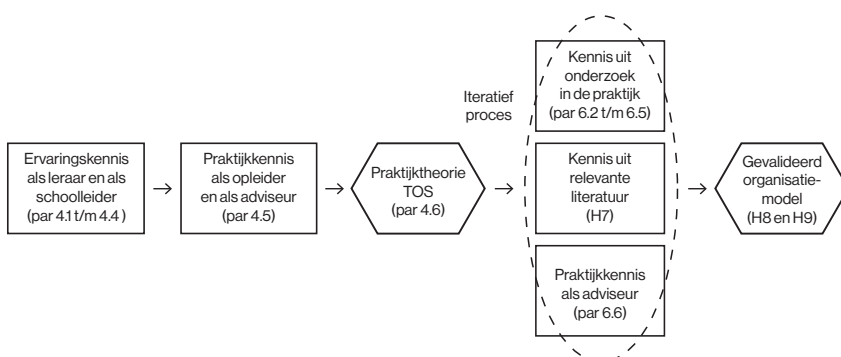
wingswijze biedt om naar scholen als sociale systemen te kijken (zie paragraaf 7.7), biedt het geen onderzoeksmethode om de praktijktheorie verder te brengen.

Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek Zowel de reductionistische benadering van het voornoemde correlatie-onderzoek als de responsieve complexiteitsbenadering komen dus niet tegemoet aan de eerdergenoemde kwaliteitseisen voor de verrijking van het organisatie-model. De onderzoeksmethode die wel aan deze kwaliteitseisen voldoet is die van het *ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (Van Aken, 2011). In een langdurige aanloop naar het onderhavige onderzoek (hoofdstuk 4) is een ontwerp gemaakt voor de organisatiestructuur van scholen. In een ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek gaat dit ontwerpproces verder (verbetering van het organisatie-model), onder andere door het te testen in de praktijk. En hoewel in het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek de verklarende validiteit ondergeschikt is aan de pragmatische validiteit van het model (het model werkt), maakt de zoektocht naar de verklarende mechanismen deel uit van de onderzoeksmethode. Ook de kwaliteitseisen *toepasbaarheid* en *presentatie* van het model zijn gediend met deze onderzoeksmethode omdat bij het vereiste bèta-testen van het organisatie-model, anderen (schoolleiders) het model zich eigen moeten maken en het model moeten implementeren in hun school. Uiteraard dragen de eigen ervaringen met de TOS ook bij aan het voldoen aan deze kwaliteitscriteria. Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek wordt door Van Aken beschouwd als een onderzoeksparadigma, dat gekenmerkt wordt door een combinatie van

“... *typen onderzoeksvragen, geaccepteerde onderzoeksmethoden om die te beantwoorden, geaccepteerde bewijsmiddelen om deze te verantwoorden en de aard van de onderzoeksproducten waarnaar gezocht wordt*” (p. 38).

Ontwerpgericht onderzoek onderscheidt zich van praktijkgericht onderzoek (van een specifieke praktijk) doordat het zoekt naar *generieke* kennis ten behoeve van een *generiek* veldprobleem (Van Aken, 2011). Het sturingsvraagstuk in deze studie is een generiek veldprobleem voor alle sectoren van po t/m hbo. In het ontwerpgericht onderzoek wordt op grond van de diagnose van het op te lossen veldprobleem een ontwerp gemaakt van de oplossing. Typerend voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek is dat zo'n ontwerp niet direct is af te leiden uit de diagnose of via deductie uit de theorie, hoewel theorie wel bij kan dragen aan de diagnose en het vinden van een oplossing. Er is ergens een 'creatieve sprong' nodig. Het vinden van iets dat nog niet bestaat. Deze creatieve sprong is een *educated guess*, wat Van Aken ziet als de uitkomst van een proces van *abductie*: men analyseert nauwkeurig waarnemingen en komt tot een conclusie in de vorm van een propositie. De waarnemingen in hoofdstuk 4 dat ontwikkeling, besluitvorming en uitvoering uit elkaar zijn getrokken in scholen

en dat leraren geïsoleerd van elkaar opereren, leiden tot de veronderstelling dat deze feiten debet zijn aan de traagheid van onderwijsontwikkeling. En vervolgens leidt deze veronderstelling tot de propositie (achteraf gezien: de creatieve sprong) dat wanneer leraren in kleine teams rond de leerling veel verantwoordelijkheden en bevoegdheden krijgen, er meer kans is op innovaties en zorg voor de dagelijkse kwaliteit (Van der Hilst, 1993). Vervolgens is deze propositie getest in een aantal specifieke praktijken van de ontwerper (alfa-testen). Dit heeft geleid tot de TOS met als veronderstelling dat invoering van de TOS het antwoord vormt op het sturingsprobleem. Het initiële ontwerpproces voor het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek heeft dus al plaatsgehad. Het ontwerp wordt nu vervolgens in deze studie getest in andere praktijksituaties dan de eigen professionele praktijk van de onderzoeker (bèta-testen). Daarnaast wordt in de literatuur gezocht naar onderbouwing van het model. De (praktijk)kennisontwikkeling in de adviespraktijk loopt daarnaast ook door. Deze drie parallelle vormen van kennisverwerving vinden in een iteratief proces plaats: er is een voortdurende wederzijdse beïnvloeding van de kennisverwerving in de drie lijnen. Het gehele proces van kennisverwerving is in figuur 5.1 schematisch weergegeven, met verwijzing naar de verschillende paragrafen waar verslag gedaan wordt van de kennisverwervingsprocessen. Het start met de ervaringskennis opgedaan als leraar en als schoolleider. Daarna is deze kennis verrijkt met praktijkkennis in de opleidings- en adviespraktijk. De term praktijkkennis wordt hier gehanteerd als onderscheid van de eerder opgedane ervaringskennis, omdat het hier niet langer eigen ervaringen met het hanteren van de TOS betreft, maar kennis vergaard wordt uit de ervaringen van anderen en aangevuld wordt met kennis uit de literatuur. Dit vergaren van praktijkkennis loopt door tijdens het onderzoek, maar nu in nauwe samenhang met een meer systematische zoektocht in de literatuur en onderzoek in de praktijk naar de werking van de TOS.



Figuur 5.1

Het proces van kennisverwerving voorafgaand en tijdens het ontwerpgericht onderzoek.

In het iteratieve proces van het ontwerpgericht onderzoek blijven de rol van onderzoeker en de rol van ontwerper naast elkaar lopen. Daarnaast is er bij het onderzoek in de praktijk ook nog een derde rol: om het model te (laten) implementeren zijn interventies nodig: de onderzoeker/ontwerper treedt, behalve in de eigen adviespraktijk, ook bij het onderzoek in de praktijk op als adviseur. Het tegelijkertijd uitoefenen van deze verschillende rollen draagt bij aan de verrijking van het ontwerp, maar stelt extra eisen aan het bewaken van de kwaliteit van het onderzoek. Paragraaf 5.6 gaat hier verder op in.

Het resultaat van het gehele proces is een gevalideerd en verrijkt organisatie-ontwerp waarmee schoolleiders hun school kunnen versterken en daarnaast een bijdrage aan de kennisontwikkeling over het sturen in schoolorganisaties.

5.2 De ontwerpstelling in het ontwerpgericht onderzoek

Hoofdstuk 3 eindigt met de aangescherpte formulering van de probleemstelling voor het onderhavige onderzoek:

Welke inrichting van de organisatiestructuur leidt tot een zodanige sterkte van de verbindingen in de organisatiestructuur dat het waarschijnlijk is dat kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier gewaarborgd zijn?

Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek formuleert de mogelijke oplossing van een probleemstelling als een *ontwerpstelling*. Voor de formulering van een complete ontwerpstelling wordt de zgn. CIMO-logica (Weber, 2011) voorgesteld: in een bepaalde Context zal deze Interventie vanwege deze Mechanismen leiden tot deze uitkomsten (Outcomes). Met de TOS als veelbelovend ontwerp voor de oplossing van bovengenoemd vraagstuk luidt een eerste formulering van de ontwerpstelling:

In scholen die gekenmerkt worden door zwakke verbindingen tussen de actoren (leraren, teams, management), worden door het invoeren van de TOS de verbindingen tussen de actoren zodanig versterkt dat de waarschijnlijkheid toeneemt van een hogere onderwijskwaliteit, een grotere wendbaarheid van de organisatie en meer werkplezier van de medewerkers.

Het mechanisme dat de verbinding vormt tussen de interventie en de resultaten wordt het *generatieve mechanisme* genoemd. In deze ontwerpstelling vormt versterking van de verbindingen tussen actoren in de schoolorganisatie het generatieve mechanisme.

De ontwerpstelling wordt gevalideerd via testen in de praktijk en via theoretische onderbouwing. Daartoe moet eerst de ontwerpstelling worden aangescherpt door de begrippen *onderwijskwaliteit* en *wendbaarheid van de organisatie* nader te preciseren, want dit zijn minder eenduidige begrippen dan *werkplezier*. Deze precisering gaat vooraf aan de verdere operationalisering van deze variabelen.

Precisering van onderwijskwaliteit De kwaliteit van het onderwijs hangt af van het professioneel handelen van de leraar in de onderwijsleersituatie (o.a. Chetty & Friedman, 2011; Wayne & Youngs, 2003). Sturen op de kwaliteit van onderwijs betekent dus in de eerste plaats sturen op dit professioneel handelen. In hoofdstuk 2 is al aangegeven dat de mogelijkheid van directe sturing door de schoolleider hierop zeer beperkt is. Verbetering van het professioneel handelen in de onderwijsleersituatie, dat hier wordt aangeduid met *professioneel handelen type 1*, wordt voor een belangrijk deel gerealiseerd door handelingen die de leraar verricht *buiten* de onderwijsleersituatie. Dit handelen wordt hier aangeduid met *professioneel handelen type 2* en omvat onder andere professionalisering, reflectie op het werk, samenwerking en gemeenschappelijke onderwijsontwikkeling met collega's (zie onder andere Diepstraten et al., 2010; Hargreaves et al., 2011; Rubens et al., 2012). De TOS lijkt vooral dit type 2 professioneel handelen te bevorderen. Het is dus zinvol om, pratend over de professionaliteit of de professe van leraren onderscheid te maken tussen professioneel handelen type 1 en type 2. Professioneel handelen type 2 duidt op intentioneel gedrag van de leraar om de kwaliteit van het handelen in de onderwijsleersituatie te verhogen. Een goede mogelijkheid om te sturen op de kwaliteit van het onderwijs is het creëren van omstandigheden die het professioneel handelen type 2 bevorderen. Het professioneel handelen type 2 is dus op te vatten als een belangrijke intermedierende variabele tussen het handelen van de schoolleider en de onderwijskwaliteit en een van de beoogde uitkomsten van invoering van de TOS. Dit voorkomt tevens grote methodologische problemen in het onderzoek, omdat de onderwijskwaliteit zelf moeilijk eenduidig gedefinieerd kan worden (zie onder andere Hallinger & Heck, 1998), de onderwijskwaliteit ook afhankelijk is van andere factoren en de effecten van het versterken van het professioneel handelen type 2 pas in een ongewis tijdsverloop na de interventie tot effecten op leerlingenniveau zullen leiden.

Op grond van eigen praktijkervaring en literatuur over het handelen van professionals in het algemeen en over de leraar als professional (zie bijvoorbeeld Beijaard et al., 2004; Burbules & Densmore, 1990; Canrinus, 2011; Demirkasimoğlu, 2010; Verbiest, 2006) zijn aspecten van het professioneel handelen type 1 en type 2 benoemd. Deze aspecten zijn voorgelegd aan twee focusgroepen van onderwijsdeskundigen (leraren, schoolleiders, adviseurs), hetgeen heeft geresulteerd in de omschrijvingen in tabel 5.1.

Tabel 5.1

Aspecten van het professioneel handelen van de leraar binnen en buiten de klas

Professioneel handelen type 1 (‘in de klas’)		Professioneel handelen type 2 (‘buiten de klas’)	
1.	De leraar handelt didactisch bekwaam	1.	De leraar is steeds gericht op verbetering van het professioneel handelen type 1 via reflectie, onderzoek en scholing.
2.	De leraar handelt pedagogisch bekwaam	2.	De leraar werkt graag en vaardig samen, deelt graag kennis.
3.	De leraar handelt vakinhoudelijk bekwaam	3.	De leraar handelt organisatiebewust (plaatst het werk in het grotere geheel, waaronder de doelen van de organisatie).
		4.	De leraar draagt bij aan de organisatieontwikkeling.
		5.	De leraar handelt zelfstandig, initiatiefrijk en innovatief.

De aspecten 2, 3 en 4 van het professioneel handelen type 2 verwijzen nadrukkelijk naar de inbedding van het werk van de leraar in een schoolorganisatie. De leraar is niet een vrijgevestigde of geïsoleerd optredende professional.

De indeling van tabel 5.1 is in de loop van het onderzoek bij iedere gelegenheid aan leraren en schoolleiders uit alle sectoren van po t/m hbo voorgelegd en ontmoet brede instemming. Bij schoolleiders wordt daar vrijwel altijd aan toegevoegd dat de indeling in binnen en buiten de klas verhelderend werkt om naar het professioneel handelen te kijken. Vaak wordt gemeld dat dit onderscheid een eye-opener is. In veel scholen wordt het professioneel handelen type 2 niet geëxpliciteerd. Ook wordt opgemerkt dat de neiging bestaat om gebrek aan type 2 professionaliteit door de vingers te zien wanneer de (toets)resultaten in de klas goed zijn, terwijl type 2 professionaliteit tegelijkertijd als essentieel beschouwd wordt voor de onderwijs- en schoolontwikkeling. Leraren onderschrijven ook de noodzaak van beide typen professionaliteit (en het expliciteren van het onderscheid), maar geven daarbij vaak aan dat tijdgebrek de type 2 activiteiten belemmert.

Precisering van wendbaarheid Ook het begrip wendbaarheid van de organisatie behoeft nadere precisering. Wendbaarheid is een eigenschap die zich manifesteert wanneer de organisatie geconfronteerd wordt met veranderingen in de buitenwereld of binnen de organisatie die nopen tot aanpassing van beleid, dat vervolgens tot gedragsveranderingen moet leiden van de leraren. In veel scholen verlopen innovatie-

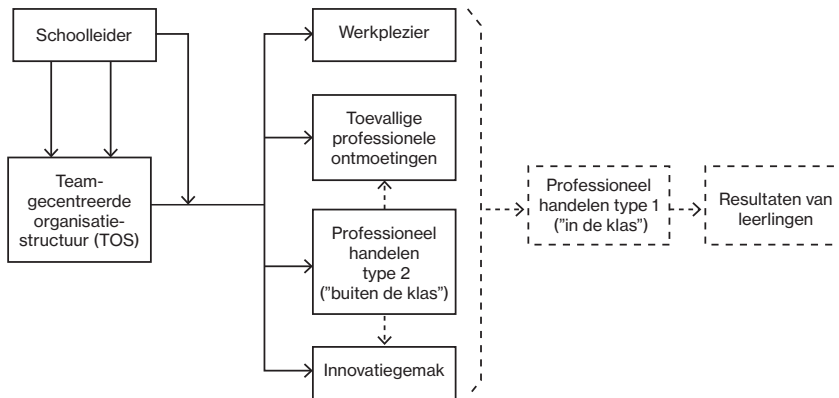
processen moeizaam (zie onder andere Blank et al., 2009; Bolt et al., 2006; Garcia & Roblin, 2008). en het organisatiemodel beoogt een soepele adaptatie van gewenste of noodzakelijke veranderingen door leraren. Daarom wordt wendbaarheid vertaald als *innovatiegemak*: gaan veranderingen ‘met veel gedoe’ gepaard of verlopen die soepel? Verschuivingen in ervaren innovatiegemak zijn voor leraren en schoolleiders gemakkelijk te expliciteren aan de hand van voorbeelden uit de recente praktijk.

Een extra effect: toenemende interactie tussen leraren In een explorerend onderzoek (zie paragraaf 6.5) is de onderzoeksmethode voor de bèta-testing eerst beproefd in een basisschool. Er ontstaan drie onderwijsteams die ieder ongeveer 80 leerlingen begeleiden. Daarbij blijkt dat invoering van de nieuwe organisatiestructuur niet alleen tot meer interactie leidt binnen de onderwijs- en expertteams, maar dat ook de gerapporteerde *toevallige professionele ontmoetingen* in kwantiteit en kwaliteit toenemen. Men zoekt elkaar gemakkelijker op, binnen en buiten het team en de inhoud van de gesprekken is vaker gericht op het onderwijs en de begeleiding. Deze toevallige professionele ontmoetingen zijn van belang voor het informeel leren van de professional (Sauer, 2013; Van den Dungen & Smit, 2010) en voor het leren van de gehele organisatie (Fauske & Raybould, 2005; Giles & Hargreaves, 2006). Daarom worden toevallige professionele ontmoetingen als een van de mogelijke uitkomsten van invoering van de TOS opgenomen in de ontwerpstelling voor de verdere toetsing in de praktijk.

Bovenstaande expliciteringen en preciseringen van de uitkomsten leiden tot de volgende aanscherping van de ontwerpstelling:

In scholen die gekenmerkt worden door zwakke verbindingen tussen de actoren (leraren, teams, management) verhoogt het invoeren van de TOS door het versterken van deze verbindingen de waarschijnlijkheid van manifestatie van het professioneel handelen type 2, een groter innovatiegemak, meer werkplezier van de medewerkers en meer toevallige professionele ontmoetingen.

Figuur 5.2 geeft een schematische weergave van de ontwerpstelling.



Figuur 5.2
De ontwerpstelling in schema

De schoolleider is verantwoordelijk voor de *implementatie* en het *onderhoud* van de TOS, vandaar de twee pijlen. De ontwikkelgeschiedenis van de TOS (hoofdstuk 4) laat zien dat het handelen van de schoolleider niet alleen van belang is voor de implementatie en het onderhoud, maar ook voor de werking van het model, vandaar een extra pijl om deze mediërende werking aan te geven.

Omdat in de operationalisering van het professioneel handelen type 2 al als kenmerken zijn opgenomen dat de leraar innovatief is en graag samenwerkt, zijn de vier 'afhankelijke variabelen' in het model niet onafhankelijk van elkaar. Ook ligt het voor de hand dat wanneer in een organisatie veel professioneel handelen type 2 manifest is, de TOS versterkt wordt. Deze (wederzijdse) afhankelijkheden zijn in het schema verwerkt.

De vier afhankelijke variabelen zijn ten behoeve van het onderzoek verder geoperationaliseerd (zie uitgebreide itemlijst in bijlage A).

Het rechterdeel van de figuur hoort niet meer bij het onderzoeksmodel, maar maakt deel uit van de aannames die bij de ontwerpstelling horen: professioneel handelen type 2 bevordert professioneel handelen type 1 en professioneel handelen type 1 bepaalt in sterke mate de kwaliteit van de resultaten met betrekking tot de ontwikkeling van leerlingen.

Om de ontwerpstelling beter toegankelijk te maken voor de validering in de praktijk en de theorie is deze opgesplitst in een aantal afzonderlijke proposities die in het onderhavige onderzoek geverifieerd worden. De eerste drie proposities betreffen de situatie waarin de TOS *niet* is ingevoerd. Het organisatie-model beoogt de zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten te verstevigen, opdat de stuurbaarheid van de organisatie toeneemt. In eerste instantie moeten dus die zwakke verbindingen worden vastgesteld.

P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.

Hoewel de volgende propositie als inbegrepen in de eerste propositie beschouwd kan worden, wordt toch apart een propositie geformuleerd over de positie van teams in de organisatiestructuur. Omdat daarmee het verschil expliciet wordt gemaakt tussen de gangbare vormen van teamvorming in scholen en de teamvorming die met de TOS beoogd wordt.

P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

De proposities P1 en P2 generaliseren de *context* in de ontwerpstelling ('in scholen die gekenmerkt worden door zwakke verbindingen...') naar *alle scholen zonder een TOS*.

In hoofdstuk 3 wordt de geringe wendbaarheid van scholen toegeschreven aan de zwakke verbindingen rond de leraar. Dat leidt tot nog een propositie over scholen waar de TOS niet is ingevoerd:

P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

De volgende vier proposities beschrijven de effecten van het invoeren van de TOS:

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

De hierboven bij figuur 5.2 al aangehaalde belangrijke rol van de schoolleiding wordt verwoord in de volgende propositie:

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

Verondersteld wordt dat de effecten die in de proposities 4 t/m 7 benoemd worden, het gevolg zijn van het versterken van de verbindingen binnen het tussen het besturingssysteem en het productiesysteem:

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

Deze laatste propositie verwijst naar het generatieve mechanisme van de invoering van de TOS: de effecten worden bereikt omdat de verbindingen versterkt worden.

5.3 Verifiëren van de proposities in de praktijk

In deze paragraaf wordt de methode van het onderzoek in de praktijk meer in algemene zin beschreven. De specifieke aanpak bij ieder afzonderlijk deelonderzoek wordt in hoofdstuk 6 vermeld.

Het toetsen van de negen proposities is in de volgende vijf deelonderzoeken gedaan. Deze bieden verschillende contexten waardoor iedere propositie tenminste twee keer aan bod komt. Iedere deelstudie bevat meerdere gevalstudies.

De vijf deelonderzoeken

Onderzoeksconditie 1: scholen die geen TOS hebben ingevoerd

1. Analyseren van de bestaande organisatiestructuur (focus op P1, P2 en P3). Ten behoeve van dit onderzoek is een eenvoudig analyse-instrument ontwikkeld: het tekenen van het organogram van de organisatie met behulp van een aantal tekenregels. Vervolgens wordt aan de hand van dit organogram met schoolleiders en leraren de verschillende verbindingen in het organogram onderzocht en hun betekenis voor de sturing in de organisatie. Deze onderzoeksmethode is toegepast bij scholen in de opleidings-, advies- en onderzoekspraktijk van de auteur. Daarbij gaat het om ruim 150 scholen uit po, vo, mbo en hbo.

2. Onderzoek naar het implementatieproces bij een externe innovatie-impuls (focus op P3).

Onderzocht wordt welke rol de organisatiestructuur in mbo scholen speelt bij het implementeren van nieuw beleid op het gebied van loopbaanoriëntatie en -begeleiding (lob), dat geïnitieerd wordt vanuit een landelijke projectorganisatie. Bij dit onderzoek zijn 25 mbo-scholen betrokken.

Onderzoeksconditie 2: scholen die de TOS al enige jaren geleden hebben ingevoerd

3. Casestudies van twee scholen die al langer een TOS hebben (focus op P4 t/m P9).

Onderzocht wordt in hoeverre de organisatiestructuur van deze scholen voldoet aan de TOS, in hoeverre de claims van de TOS worden waargemaakt en wat de rol van de schoolleider is. De eerste school is de basisschool school X, de tweede school is een montessorischolengemeenschap voor voortgezet onderwijs, de school waar in 1994 de kernteams zijn ingevoerd (zie hoofdstuk 4).

Onderzoeksconditie 3: scholen die de TOS invoeren

4. Onderzoek naar de gevolgen van het invoeren van de TOS (interventie-onderzoek, bèta-testen, focus op P4 t/m P9).

Dit onderzoek is ingrijpend, omdat een school de organisatiestructuur grondig verandert, met grote gevolgen voor de leraren en de schoolleiders. Omdat dit onderzoek zo invasief is, wordt eerst in een exploratief onderzoek in één basisschool het invoeren van het organisatie-model getest om de onderzoeksmethode te verkennen. Vervolgens is in zeven basisscholen en twee scholen voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs de TOS ingevoerd door de schoolleiders van de betreffende scholen, die daartoe eerst een training kregen. Deze scholen zijn tot twee jaar na invoering van de TOS gevolgd, via panel-interviews met leraren, schoolleiders en (bovenschoolse) directeurs.

Onderzoeksconditie 4: scholen die hun organisatiestructuur onder de loep willen nemen

5. Ervaringen in de advies- en opleidingspraktijk (focus op P8)

In de advies- en opleidingspraktijk van de auteur is tijdens de onderzoeksperiode het model in een groot aantal scholen voor po, vo, mbo en hbo besproken met deelnemende managementteams en schoolleiders, wat op verschillende scholen tot (gehele of gedeeltelijke) implementatie van de TOS heeft geleid. De analyse van de bestaande organisatiestructuur, maakt vrijwel altijd deel uit van een adviestraject over de organisatiestructuur of behandeling van het onderwerp 'organisatiestructuur' in opleidingen. Deze analyses zijn benut bij deelonderzoek 1. De opdrachtgevers zijn vrijwel altijd bestuurders of schoolleiders. Dat levert informatie op over hun rol en opvattingen in zowel de bestaande organisatiestructuur alsook bij het veranderen van de organisatiestructuur.

In de adviespraktijk is ook een aantal keren geëxperimenteerd met directe interventie door de onderzoeker om de TOS in te voeren via praktijksimulatie met het team van leraren in po- en vo-scholen. Dat levert informatie op over de vraag: hoe verloopt de receptie van het model bij leraren wanneer in een simulatie geoefend kan worden? Deze experimenten moeten onderscheiden worden van het interventie-onderzoek in deelonderzoek 4, waarbij de schoolleider de organisatieverandering leidt (noodzakelijk voor het bèta-testen).

Tenslotte biedt de advies- en opleidingspraktijk de gelegenheid, zoals vermeld in paragraaf 5.2), de kenmerken van professioneel handelen, verdeeld in type 1 en type 2, voor te leggen aan schoolleiders en leraren.

De advies-en opleidingspraktijk levert dus praktijkkennis op die op een andere wijze verkregen wordt dan in de vier andere deelonderzoeken. Deze praktijkkennis is vergelijkbaar met de praktijkkennis die in paragraaf 4.5 is beschreven, zij het dat in dit deelonderzoek de praktijkkennis in sterke wisselwerking met het voortschrijdend praktische en theoretisch onderzoek verkregen wordt. Dat rechtvaardigt de presentatie van deze ervaringen als apart deelonderzoek naast de voorgaande vier deelonderzoeken.

Engaged scholarship en kennisgericht participatief onderzoek Alle onderzoeken en interventies in de betrokken scholen hebben als doel om kennis te genereren over de werking van de TOS en tegelijkertijd een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van deze scholen. De informatieverzameling in de praktijk ten behoeve van de ontwikkeling van generieke kennis over de werking van de TOS loopt parallel aan het streven om de betrokken organisaties te versterken. Dit is doorgaans het geval wanneer adviseurs tevens onderzoeker zijn (Otto, 2008). De scholen kunnen dan direct beschikken over generieke kennis die in de loop van de onderzoeksperiode verkregen wordt. Betrokkenen in de scholen is uitdrukkelijk gevraagd zich als mede-onderzoekers op te stellen bij het onderzoek naar de werking van de TOS in hun organisatie. Vandaar dat er bij dit onderzoek sprake is van *betrokken wetenschap* ('engaged scholarship') (Barge & Shockley-Zalabak, 2008; Van de Ven, 2007) of gesproken kan worden over *kennisgericht participatief onderzoek* (Smaling, 2009). De keuze voor participatief onderzoek is ook ingegeven door het feit dat onderzoek naar de invoering van de TOS een bijzonder invasief onderzoek is: de invoering raakt aan alle processen en medewerkers van de school. Alle scholen die in dit onderzoek participeren hebben een eigen vraagstelling geformuleerd. Het onderzoek in deze scholen is zowel gericht op het beantwoorden van deze vraag als ook gericht op het toetsen van de proposities. Het engagement met de scholen kan als een probleem gezien worden voor de objectiviteit van de waarnemingen. Bij het onderzoek in de praktijk is het engagement echter als ondersteunend voor de informatieverzameling ervaren. Ruimte voor de eigen problematiek van de school vergroot de intensiteit van de pa-

nelgesprekken en daarmee de rijkdom van de dataverzameling. Die intensiteit is ook nodig omdat variabelen als *professioneel handelen type 2*, *innovatiegemak* of *werkplezier* sociale constructen zijn die in de interactie tussen de panelleden, maar ook in de interactie met de onderzoeker betekenis krijgen. Het engagement leidt geregeld tot adviezen tijdens het onderzoek over verbeteringen die in de organisatiestructuur kunnen worden aangebracht. Soms ook leidt het bevragen van leraren en schoolleiders in een school tot nieuwe inzichten van de deelnemers zelf, die tot aanpassingen van het organisatiemodel leiden. Dergelijke veranderingen van de onderzoekssituatie zijn geen verstoringen van de onderzoeksopzet, maar leveren juist extra kennis op over de werking van de TOS. Omdat de primaire onderzoeker in het onderhavige onderzoek een aparte rol speelt in het verwerken van de informatie tot generieke kennis en de presentatie daarvan, anders dan de mede-onderzoekers, voldoet dit onderzoek wat dit betreft niet geheel aan de strikte definitie van participatief onderzoek.

Tabel 5.2 geeft voor elk onderzoek naast de onderzoeksvraag de eigen vraagstelling van de scholen weer en welke proposities aan de orde komen. Er is gekozen voor de meest dekkende vraagstelling als er meer scholen bij een onderzoek betrokken zijn.

Tabel 5.2

De vraagstellingen in de praktijkgebieden die bij het onderzoek betrokken zijn en de proposities die aan de orde komen

Par.	Onderzoek	Onderzoeksvraag	Eigen vraagstelling van de organisaties	Proposities die aan de orde zijn
6.2	Analyse bestaande organisatie-structuur	Hoe ziet het organogram eruit, hoe zijn de verbindingen tussen de actoren, wat is de relatie met processen in de organisatie?	Hoe kunnen we knelpunten in de organisatiestructuur (vaak met behulp van teamvorming) oplossen?	P1 P2 P3
6.3	Implementatie bij externe innovatie-impuls	Wat is de relatie tussen de organisatiestructuur en het implementatie-proces?	Hoe kunnen we het implementatieproces LOB verbeteren?	P3
6.4	Scholen met al lange tijd een TOS	Wat zijn de effecten van de TOS op de lage termijn?	Zijn er nog verbeterpunten in de organisatiestructuur, werkt die wel zoals ooit bedoeld was?	P4 P5 P6 P7 P8 P9
6.5	Invoeren van de TOS	Wat zijn de effecten van invoering van de TOS op professioneel handelen type 2, innovatiegemak, toevallige professionele ontmoetingen en werkplezier? Hoe verloopt de introductie van de TOS?	Hoe kunnen we meer recht doen aan de professionaliteit (type 2 wordt bedoeld) van de leraren? Hoe kunnen we de lerende organisatie/ professionele leergemeenschap versterken?	P4 P5 P6 P7 P8 P9
6.6	Adviespraktijk	Wat is de rol van de schoolleider bij invoering van de TOS?	Hoe kunnen we de teamstructuur verbeteren en hoe moet er door de schoolleiding gestuurd worden?	P1 P2 P3 P8

5.4

Theoretische verdieping van de proposities

Parallel aan het onderzoek in de praktijk is in de literatuur gezocht naar theoretische invalshoeken die inzicht geven in de samenhang tussen de organisatiestructuur en het functioneren van de organisatie, inclusief het handelen van de mensen binnen de organisatie.

De zoektocht in de literatuur in hoofdstuk 7 heeft als doel de waarnemingen in de praktijk beter te kunnen duiden, zodat conclusies over de proposities in het empirisch onderzoek verdiept worden. Bovendien wordt hiermee aansluiting gezocht bij het wetenschappelijk discours over de rol van de organisatiestructuur bij het sturen door de schoolleider.

Bij het onderzoek naar mogelijk ondersteunende theorie is gezocht naar verschillende perspectieven van waaruit de organisatiestructuur van scholen beschouwd kan worden. Voor deze multiperspectiviteit wordt hier gekozen om twee redenen. In de eerste plaats heeft de TOS meerdere facetten en doelstellingen, die niet alle door één invalshoek gedekt kunnen worden. In de tweede plaats versterkt multiperspectiviteit, net als bij het onderzoek in de praktijk, de onderbouwing van de claims. Hoewel er tot nu toe nauwelijks theorievorming plaatsvindt op het gebied van de organisatiestructuur van scholen, zijn toch twee invalshoeken gekozen met onderzoeksresultaten uit het onderwijs. Het gaat om theorie over de *professionaliteit* en *professionalisering* van leraren en over *gedeelde leiderschap*. Deze onderzoeken hebben niet expliciet de organisatiestructuur als onderwerp, maar de resultaten kunnen wel verbonden worden met de TOS. Uit het grote aantal mogelijke invalshoeken uit de meer algemene organisatietheorie is een keuze gemaakt voor nog vier andere invalshoeken: *moderne sociotechniek*, *lerende organisatie*, *leidinggeven aan zelfsturing* en *de school als complex adaptief systeem*. Een belangrijk criterium voor de keuze van een invalshoek is of deze de interpretatie van de waarnemingen bij het onderzoek in de praktijk kan verdiepen. Bij onderstaande beschrijving van de zes gekozen invalshoeken worden de proposities vermeld waarvan de verwachting is dat de betreffende invalshoek hier wat over leert. Dat moet in hoofdstuk 7 blijken. Het palet aan invalshoeken is zo gekozen dat verwacht mag worden dat alle proposities aan de orde komen.

1. De leraar als professional, professionalisering en professionele leergroep

De organisatiestructuur van scholen vormt een hiaat in de literatuur over sturingsmogelijkheden van de schoolleider. Er is wel literatuur voorhanden over het professioneel handelen van de leraar, een centraal concept in de praktijktheorie over de TOS. De eerste theoretische invalshoek verkent literatuur over de leraar als professional en over het professionaliseren van leraren. Een bijzondere vorm van professionele ontwikkeling, de professionele leergroep staat al enige jaren volop in de belangstelling in het onderwijs, ook in onderzoek. Omdat de professionele leergroep een organisatorische component heeft of kan hebben (inbedding in de organisatiestructuur), is het interessant om het onderzoek over de professionele leergroep op te nemen in deze eerste invalshoek (focus op P2 en P4).

2. Gedeeld leiderschap

Een tweede invalshoek biedt de theorie over gedeeld leiderschap. Deze leiderschapsvorm, waarbij het leiderschap in de organisatie zoveel mogelijk verspreid wordt, met deskundigheid en niet de hiërarchische positie als bepalende factor, staat de laatste decennia in het onderwijs in de belangstelling. Net als bij de eerste invalshoek wordt in de literatuur over gedeeld leiderschap geen expliciete relatie gelegd met de organisatiestructuur. Invoering van de TOS beoogt op geformaliseerde manier het leiderschap breed in de organisatie te delen. Verwacht mag worden dat waargenomen effecten van gedeeld leiderschap in scholen zonder TOS versterkt zullen worden aangetroffen wanneer de TOS wordt ingevoerd (focus op P4 en P8).

3. Moderne sociotechniek

De moderne sociotechniek biedt een theoretisch kader voor het sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier door het anders organiseren van het productiesysteem. De moderne sociotechniek ligt ten grondslag aan de introductie van zelfsturende teams, die gemeenschappelijk verantwoordelijkheid nemen voor een eindresultaat, anders dan de verdeelde verantwoordelijkheden bij de tayloriaanse arbeidsdeling. Het ligt dus voor de hand om het theoretisch kader dat de moderne sociotechniek biedt, te verbinden met de TOS (focus op P4, P5, P6 en P9).

4. Lerende organisatie

Het in deze studie gehanteerde begrip wendbaarheid is nauw verbonden met het concept van de *lerende organisatie*. De literatuur over de lerende organisatie beschrijft onder meer het verband tussen individueel leren, teamleren en organisatieleren. De TOS beoogt deze relaties in scholen te verstevigen. Doordat in de literatuur zoveel nadruk wordt gelegd op het *teamleren* als belangrijke schakel tussen individueel leren en organisatieleren, wordt een verband met de (team)organisatiestructuur gelegd (focus op P2, P3, P4, P5 en P8).

5. Leidinggeven aan zelfsturing

Het implementeren van de TOS en het leidinggeven aan de teamgecentreerde organisatie betekent veel voor het leiderschap in scholen. Dit leiderschap kan getypeerd worden als *leidinggeven aan zelfsturing*. Dit is een ander type leiderschap dan in hoofdstuk 2 geassocieerd wordt met het managerialisme, voortkomend uit de npm-agenda. In de literatuur wordt gezocht naar inzichten over het andere leiderschap dat nodig is voor een TOS (focus op P8)

6. De school als sociaal complex adaptief systeem

De TOS beoogt de kwaliteit en kwantiteit van de interacties binnen de organisatie te beïnvloeden, op zodanige wijze dat individueel en organisatiegedrag veranderen. Een geheel andere wijze dan via de gangbare organisatiekunde om naar het verband tussen de lokale interacties en het organisatiegedrag te kijken, biedt de theorie over *sociaal complex adaptieve systemen* (scas). Paragraaf 7.6 onderzoekt wat de introductie van de TOS betekent voor de karakteristieken van de scas en wat deze manier van kijken oplevert voor het inzicht in de effecten van de TOS (focus op P1, P2, P3, P5, P7, P8 en P9).

Deze zes invalshoeken omvatten bij elkaar voldoende verschillende perspectieven om alle verschillende proposities te bestrijken (zie tabel 5.2). Het beperken van het aantal perspectieven houdt in dat sommige invalshoeken niet aan bod komen. Een daarvan is het brede onderzoeksgebied van het functioneren van teams, meer in het bijzonder de processen binnen teams. Hoewel het functioneren van mensen binnen teams in de TOS een belangrijk topic is, wordt in deze studie dit facet niet expliciet onderzocht. Voor deze beperking is gekozen omdat deze studie de focus wil houden op de organisatiestructuur waarbinnen de teams functioneren.

5.5 De kwaliteit van het onderzoek

De kwaliteitseisen die aan het organisatiemodel worden gesteld (het werkt in verschillende contexten, onafhankelijk van de onderzoeker en het is inzichtelijk en toepasbaar voor schoolleiders), heeft geleid tot de keuze voor het ontwerpgericht onderzoek. In de literatuur over wetenschappelijk ontwerpgericht onderzoek wordt de term *pragmatische validiteit* (Van Burg, 2011) gebruikt om deze kwaliteitseis aan te duiden: de mate waarin het onderzoek leidt tot richtlijnen die, indien daadwerkelijk toegepast, de beoogde uitkomsten geeft. Maar aan de wijze waarop het onderzoek naar de pragmatische validiteit plaatsvindt worden ook kwaliteitseisen gesteld: wordt *betrouwbaar* en *valide* aangetoond dat de TOS werkt volgens de claim, neergelegd in de ontwerpstelling (Van Aken, 2004).

Betrouwbaarheid De betrouwbaarheid van het onderzoek in de praktijk (de stabiliteit van de bevindingen, de herhaalbaarheid) vraagt extra zorg omdat de onderzoeken plaatsvinden in de complexe werkelijkheid van schoolorganisaties in plaats van een manipuleerbare experimentele setting. In de eerste plaats wordt betrouwbaarheid nagestreefd door de keuze van verschillende praktijksituaties en daarbinnen weer meerdere gevalsstudies. De analyse van de organisatiestructuur vindt bij 150 scholen uit alle vier sectoren plaats. Daarbij wordt eenzelfde protocol toegepast (tekenvoorschriften voor het organogram en analysevragen). Door de interactieve manier van analyseren kunnen de bevindingen meteen met de deelnemers gedeeld en geverifieerd worden.

Het interventie-onderzoek (invoeren van de TOS) is in negen verschillende scholen gedaan, nadat de methode eerst beproefd is in een verkennend onderzoek in één school. Bij deze interventie-onderzoeken (bèta-testen) worden de effecten geregistreerd via zelfrapportage van panels van leraren en schoolleiders en aparte interviews met de schoolleiders. In de panels wordt zowel door de afzonderlijke leden de effecten gescoord en besproken aan de hand van een korte omschrijving van de concepten (bijlage B) als ook daarna via een gemeenschappelijke reflectie daarop. Het panel functioneert daarbij als een focusgroep, waarbij extra informatie verkregen wordt uit het gesprek om vanuit de afzonderlijke scores tot een gemeenschappelijk oordeel over de effecten te komen. Van iedere school is tenminste een panelgesprek opgenomen en uitgeschreven voor nadere analyse. De bevindingen zijn gedeeld met de scholen. De uiteindelijke verslaglegging, inclusief de conclusies zijn voor commentaar voorgelegd aan de schoolleiders (deelnemers check). Ervaringen uit de parallel aan de onderzoeken doorgaande adviespraktijk zijn benut als extra check van de bevindingen.

De resultaten van het interventie-onderzoek worden beïnvloed door het onderzoek zelf. Dat is het gevolg van de participatieve benadering (zie 5.3) in dit onderzoek. Alle deelonderzoeken zijn er ook op gericht om tot verbeteringen voor de school te komen. Dat betekent dat op grond van de interviews bijvoorbeeld verbeteringen in de organisatiestructuur worden aangebracht, die bij een volgende meting tot andere resultaten leidt dan zonder die verbeteringen. Omdat de TOS nauwkeurig omschreven is en de verbeteringen mutaties betreffen die de feitelijke situatie op de scholen dichterbij deze 'ideale' TOS brengen, hebben de verbeteringen 'onderweg' geen negatieve invloed op de betrouwbaarheid. De eenduidige omschrijving van de TOS en het samen trainen van de schoolleiders, die de TOS in hun school invoeren, dragen bij aan de betrouwbaarheid van de resultaten.

De combinatie van ontwikkelaar van het model, adviseur en onderzoeker is een krachtige combinatie voor het onderzoek, maar vormt ook een bron voor mogelijke *self serving bias*: de adviseur wil graag dat zijn model werkt. Het delen van de resultaten met de scholen ondervangt voor een gedeelte dit gevaar. Scholen hebben niet zozeer een belang bij het slagen van de TOS als wel bij het verbeteren van hun organisatie. Ook een ronde interviews met schoolleiders in aanwezigheid van een observator gaat de bias tegen.

Validiteit Het is van belang dat de gevolgde procedures het mogelijk maken om geldige uitspraken te doen over de proposities en dus over de werking van de TOS. Daarvoor is borging van de interne validiteit, externe validiteit en constructvaliditeit nodig.

Interne validiteit De interne validiteit wordt geborgd doordat de elementen van de ontwerpstelling eenduidig omschreven zijn en de ontwerpstelling in verschillende praktijksituaties gevalideerd wordt. Dat voorkomt rivaliserende verklaringen voor de effecten van de TOS, die mogelijk in een enkel geval een rol spelen (bijvoorbeeld het aantreden van een nieuwe directeur). Ten behoeve van de interne validiteit worden ook de proposities 1 t/m 3 gevalideerd: klopt het dat de organisatiestructuur van scholen zonder TOS gekenmerkt wordt door zwakke verbindingen en zwak gedefinieerde teams en worden deze scholen gekenmerkt door geringe wendbaarheid?

Externe validiteit De externe validiteit wordt ondersteund door onderzoek in meerdere sectoren en meerdere gevalsstudies in ieder onderzoek. De context in de ontwerpstelling (scholen met zwak gekoppelde actoren) blijkt in alle sectoren hetzelfde. Het generatieve mechanisme van de TOS is versterking van deze verbindingen, hetgeen in alle sectoren op eenzelfde wijze gebeurt. Dat hangt uiteraard samen met de grote overeenkomsten in de kernactiviteit van de verschillende sectoren.

Constructvaliditeit De constructvaliditeit wordt geborgd door de verschillende instrumenten (omschrijving van professioneel handelen type 2, de TOS- itemlijst, de omschrijvingen voor wendbaarheid, toevallige professionele ontmoetingen en werkplezier) en de tekenregels voor het organogram te testen in verkennende vooronderzoeken en telkens weer ter beoordeling voor te leggen aan de deelnemers van de onderzoeken en in de adviespraktijk. Bij de omschrijving van kenmerken van professioneel handelen (inclusief de indeling type 1 en 2), is bovendien gebruik gemaakt van twee focusgroepen.

6 Toetsing van de proposities in de praktijk

6
Empirie

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Wat zijn kenmerken van de organisatiestructuur van scholen wanneer de TOS niet is ingevoerd?
- Hoe verloopt een innovatieproces in scholen zonder TOS?
- Wat zijn de ervaringen in scholen die al langere tijd een TOS hebben?
- Wat zijn de effecten van het invoeren van de TOS in een school?
- Hoe ondersteunen de ervaringen in de adviespraktijk de proposities?
- Tot welke conclusies over de proposities leidt het onderzoek in de praktijk?
- Tot welke suggesties voor verbetering en verrijking van het model leiden de resultaten?

6.1 Inleiding op het empirisch onderzoek

Overzicht van de deelonderzoeken De teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS) is ontwikkeld in de eigen professionele praktijk van de onderzoeker (hoofdstuk 4). Het organisatiemodel heeft daarbij een zekere ontwikkeling doorgemaakt tot het ontwerp met veertien bouwstenen, weergegeven in figuur 4.1. In hoofdstuk 5 is de ontwerpstelling geformuleerd voor het valideren van dit ontwerp in een ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Deze ontwerpstelling is vervolgens ontleed in negen verificerbare proposities. Dit hoofdstuk doet verslag van het valideren van deze proposities in vier deelonderzoeken en in de adviespraktijk van de onderzoeker (zie tabel 6.1). Eerst worden de proposities onderzocht die gaan over scholen waar de TOS niet is ingevoerd (onderzoeksconditie 1). Is het inderdaad zo dat in scholen zonder TOS sprake is van zwakke verbindingen, zwak gedefinieerde teams en geringe wendbaarheid?

Paragraaf 6.2 doet verslag van de analyse van de organisatiestructuur van ongeveer 150 scholen in het po, vo, mbo en hbo, die geen TOS hebben. Paragraaf 6.3 focust op de wendbaarheid wanneer de TOS ontbreekt door het implementatieproces te onderzoeken bij een externe innovatie-impuls. Bèta-testen (werkt de TOS ook in scholen waarbinnen de ontwikkelaar/onderzoeker geen actor is?) kan in principe op twee manieren: onderzoek naar de manifestatie van de beoogde effecten in scholen die al langere tijd met de TOS werken (onderzoeksconditie 2) en onderzoek naar de het ontstaan van deze effecten wanneer scholen de TOS invoeren (onderzoeksconditie 3). Er zijn twee scholen gevonden die al langere tijd geleden de TOS hebben ingevoerd. Een ervan is de school die in hoofdstuk 4 beschreven is. Paragraaf 6.4 beschrijft de casestudies van deze scholen. Paragraaf 6.5 doet verslag van een interventieonderzoek in negen scholen. Deze scholen voeren de TOS in en gekeken wordt naar de effecten ervan.

Tabel 6.1

Overzicht van de onderzoekscondities en deelonderzoeken

Onderzoeksconditie	Deelonderzoek	scholen	paragraaf
1. Scholen zonder TOS	Analyse van bestaande organisatiestructuur	150 scholen uit po, vo, mbo en hbo	6.2
	Implementatieproces bij externe innovatie-impuls	25 scholen voor mbo	6.3
2. Scholen met TOS	Casestudies	1 po school	6.4.1
		1 vo-school	6.4.2
3. Scholen die TOS invoeren	Verkennd onderzoek	1 po school	6.5.1
	Interventie-onderzoek	7 po scholen	6.5.2
		2 scholen voor so/vso	6.5.3
4. Scholen die hun organisatiestructuur willen verbeteren	Ervaringen uit de adviespraktijk	Ongeveer 40 scholen in po, vo, mbo en hbo	6.6

Het hoofdstuk vervolgt in paragraaf 6.6 met bevindingen uit de voortgaande adviespraktijk van de onderzoeker. Hierbij gaat het om scholen die hun organisatiestructuur tegen het licht willen houden en mogelijk veranderen (onderzoeksconditie 4). De adviespraktijk loopt parallel aan de onderzoeksactiviteiten. Deze praktijk levert onder andere gegevens op over de moeilijkheden die scholen in po, vo, mbo en hbo ervaren met hun huidige organisatiestructuur en bij het veranderen van de organisatiestructuur

richting een TOS. De ervaringen in de adviespraktijk voeden zowel de praktijkstroom (specifieke oplossingen van specifieke veldproblemen) als ook de kennisstroom (generieke kennis over het oplossen van een generiek veldprobleem) van het onderzoek (Van Aken, 2005). Paragraaf 6.7 geeft een samenvatting van de conclusies van het onderzoek in de praktijk ten aanzien van de proposities.

Bij ieder deelonderzoek is de eigen vraag van de school (scholen) vermeld. Ook de proposities, die in ieder deelonderzoek getoetst worden zijn vermeld. De onderzoeksvraag is dus telkens: worden de betreffende proposities bevestigd in dit onderzoek?

6.2 Scholen zonder TOS: analyse van de organisatie structuur

Uitgangssituatie Van ongeveer 150 scholen is de organisatiestructuur geanalyseerd. Deelname van deze scholen kwam tot stand via:

- a. Deelnemers (schoolleiders en teamleider) aan schoolleidersopleidingen waar de onderzoeker doceert (ongeveer 55 scholen)
- b. Deelnemende scholen aan de andere deelonderzoeken die in dit hoofdstuk beschreven zijn, inclusief de adviespraktijk (ongeveer 85 scholen)
- c. Scholen die expliciet geworven zijn voor dit onderdeel (ongeveer 10 scholen)

De verdeling over de vier onderzochte sectoren is als volgt: po, vo en mbo ieder tussen 40 en 50 scholen en van de hbo-sector 5 scholen. Onder scholen wordt hier zowel gehele instellingen verstaan als ook min of meer zelfstandig opererende afdelingen of faculteiten.

Eigen vraag van de scholen In de meeste gevallen betreft het de ruim geformuleerde vraag: we willen de processen in onze school verbeteren en denken daarbij ook aan de organisatiestructuur. Andere formuleringen die zijn aangetroffen:

- De teamstructuur op onze school werkt niet zoals we verwacht hadden, kan dat anders?
- We willen onze manier van sturen verbeteren.
- We denken erover om een managementlaag er tussenuit te halen en willen dat eens onderzoeken.

- Er doet zich een vacature voor in het management, voordat we die invullen, willen we naar alternatieven kijken.
- We staan voor grote onderwijskundige veranderingen, hoe passen we daar de organisatiestructuur op aan?
- We willen onze sturingsfilosofie onder de loep nemen.

Proposities die aan de orde zijn:

- P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.
- P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.
- P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

Methode Het betreft een participatief kwalitatief onderzoek. Aan deelnemers wordt gevraagd de organisatiestructuur van hun school te onderzoeken met behulp van het tekenen het organogram van hun organisatie. Het organogram is een representatie van de organisatorische verhoudingen (figuur 6.1). Samen met de verdeling van werkzaamheden, verantwoordelijkheden en bevoegdheden over de verschillende actoren geeft het organogram een beeld van de organisatiestructuur. Deelnemers zijn individuele schoolleiders of teamleiders, managementteams of panels van leraren of van leraren en een schoolleider. Bij het tekenen van het organogram dienen een aantal tekenregels in acht te worden genomen. Deze tekenregels (zie kader) zijn opgesteld na een aantal verkennende onderzoeken van de organisatiestructuur van scholen. De regels faciliteren het bespreken en vergelijken van organogrammen.

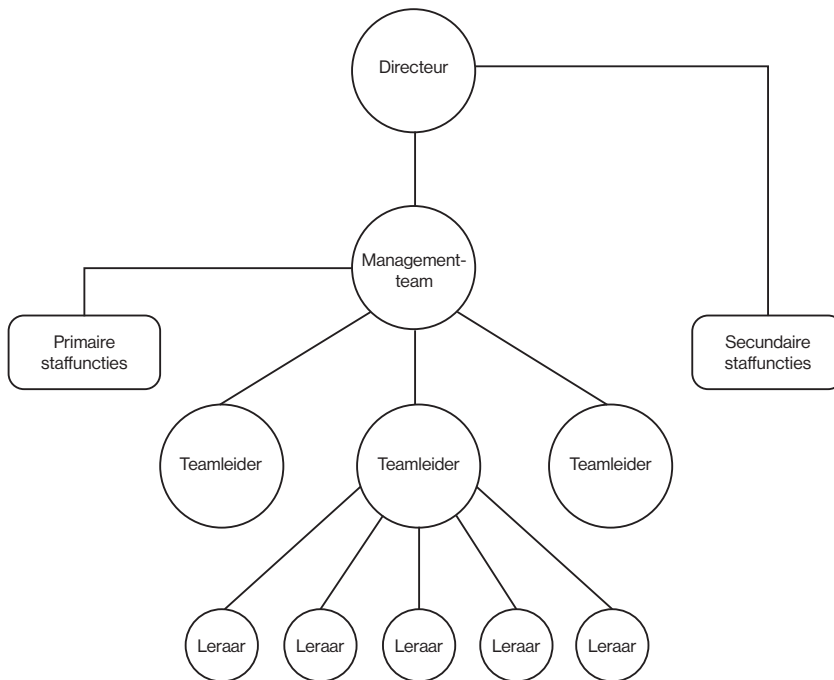
Tekenregels voor het weergeven van het organogram

Gebruik het lijn-staf model (figuur 6.1) en neem in het organogram alleen *actoren* op en hun onderlinge hiërarchische verhoudingen, van boven naar beneden (zie figuur 6.1). Een *actor* wordt gedefinieerd als een persoon of een groep personen, die met betrekking tot het werk in de school besluiten neemt, die sturend zijn voor de personen of groepen die in het organogram onder de actor hangen. De directeur, het managementteam, het hoofd financiën en een leraar zijn voorbeelden van actoren. Ook projectgroepen, werkgroepen en commissies hebben een plaats in het organogram. Een overlegorgaan, een intervisiegroep of de entiteit 'sector techniek' hebben echter geen plek in het organogram.

Een actor kan op meerdere plaatsen in het organogram voorkomen.

Onderscheid in de staffuncties *primaire* en *secundaire* staffuncties. Primaire staffuncties ondersteunen op directe wijze het onderwijsleerproces, bijvoorbeeld de decaan, de intern begeleider of de expertgroep rekenen. Secundaire staffuncties zijn bijvoorbeeld het hoofd personeelszaken en de onderhoudsmedewerker.

Laat het organogram altijd eindigen bij de 'individuele leraar die de klas ingaat'.



Figuur 6.1

Voorbeeld van een (deel van het) organogram van een school

Wanneer het organogram getekend is worden twee typen analysevragen gesteld:

- a. Welke onduidelijkheden, ambivalenties of ambiguïteiten zitten in het getekende organogram en worden deze weerspiegeld in onduidelijke processen in de organisatie?
- b. Welke processen in de organisatie verlopen niet naar wens (vaak betreft dit de sturing in de organisatie) en kunnen de ervaren moeilijkheden gekoppeld worden aan het organogram?

Voorbeelden van a.

- Is het team dat getekend is, een actor of een overlegorgaan? Welke besluiten worden door deze actor genomen en voor wie gelden deze besluiten?
- Wat is de positie van vakgroepen? Hoe zijn deze gekoppeld aan de lijn in het lijn-staf model?
- Is het managementteam een actor? Is er sprake van collectieve verantwoordelijkheid?
- Hoe is de relatie tussen ondersteunende diensten en de lijn?

Bij ieder van deze vragen wordt vervolgens gezocht naar voorbeelden van processen in de school die door de betreffende onduidelijkheid geraakt worden (bijvoorbeeld trage of ontbrekende besluitvorming, frustraties bij personen of groepen, et cetera).

Voorbeelden van b.

- Is er een voorbeeld van een proces in de school dat op dit ogenblik lastig verloopt? Welke actoren zijn hierbij betrokken? Wat is hun positie in het organogram? Welke verantwoordelijkheden en bevoegdheden hebben deze actoren met betrekking tot het onderhavige proces?
- Is het proces van implementatie van (onderdelen van) het nieuwe strategische beleidsplan met het organogram in de hand te beschrijven? Welke actoren zijn erbij betrokken? Tot welke gedragsveranderingen van welke actoren in het organogram zou deze implementatie moeten leiden? Door welke actoren worden die gedragsveranderingen tot stand gebracht?

De antwoorden van deze vragen leiden naar de volgende resultaten:

1. Inzicht in de organisatiestructuur van de school en vooral in de mogelijk zwakke verbindingen in de structuur.
2. Inzicht in de positie van de teams in de school.
3. Inzicht hoe veranderingsprocessen gekoppeld kunnen worden aan de inrichting van de organisatiestructuur.

Bevindingen De bevindingen worden geordend in vier rubrieken: (a) het tekenen van het organogram, (b) de aangetroffen organisatiestructuren van scholen, (c) de onduidelijkheden daarin alsook (d) de verbinding tussen organisatiestructuur en (verander) processen in de school.

a. Het tekenen van het organogram

Vrijwel alle deelnemers vinden het moeilijk om het organogram van hun school te tekenen. Zij vragen zich bijvoorbeeld af wat de plaats van de decaan is of van de adjunct-directeur. Hoewel vrijwel iedere deelnemer de individueel opererende leraar in de klas een zeer belangrijke actor noemt, komt in vrijwel geen enkel organogram in eerste instantie de individuele leraar voor. Ondanks de teken-regels houdt het organogram dan op met 'team havo-vwo bovenbouw', 'leraren in de sector techniek', 'het team' of 'uitstroomprofiel automotive', een enkele keer ook in een grote instelling met 'locatie Parkstraat'. Deelnemers vinden het lastig de expertteams (bijvoorbeeld vakgroepen) een plaats te geven in het organogram. Ook bij commissies, projectgroepen en werkgroepen kost het vaak moeite om deze een plek te geven in het organogram. Vaak verschijnen er los zwevende actoren in het organogram. Het tekenproces verloopt soepeler wanneer het organogram interactief met 2 of 3 personen uit dezelfde school wordt getekend, zodat deelnemers kunnen overleggen. Ook helpt het wanneer de onderzoeker vragen stelt over een actor die moeilijk te plaatsen is. Deelnemers verwijzen vaak naar het 'officiële' organogram van hun school en pakken dat er soms bij. De meeste van deze organogrammen zijn globaal van opzet en bevatten vaak alleen de structuur van het besturingssysteem, zoals raad van toezicht, bestuur en directie. Nogal eens ontbreken leraren of lerarenteams en eindigt het officiële organogram met bijvoorbeeld: 'bovenbouw havo/vwo' of de benaming van een locatie.

Vrijwel alle deelnemers geven aan het nuttig te vinden om met behulp van het organogram de organisatiestructuur te analyseren, omdat het onduidelijkheden in processen (meestal veranderprocessen) relateert aan onduidelijkheden in de organisatiestructuur. Vaak wordt ook gemeld dat deelnemers dergelijke relaties al vermoedden, maar deze nog niet konden expliciteren. Met het organogram wordt dat gemakkelijker.

b. De organisatiestructuur van de scholen

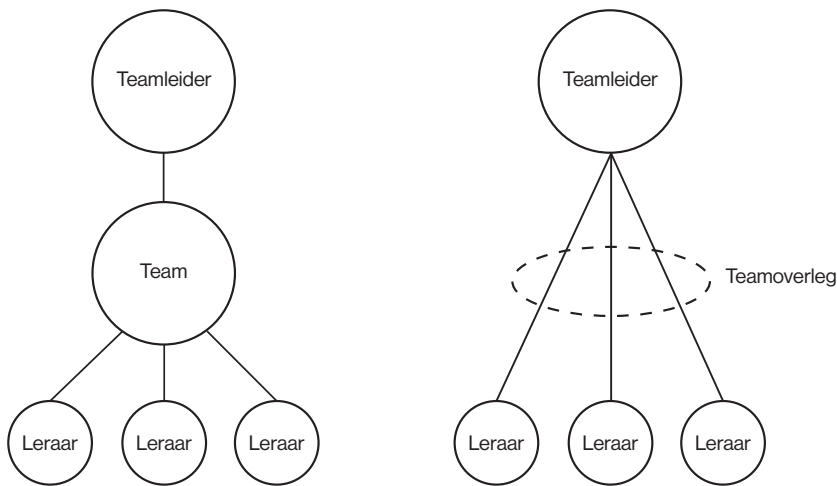
Vrijwel alle organogrammen geven de lijn weer van raad van toezicht, via het college van bestuur en één of (meestal) twee lagen middenmanagement naar leraren, al of niet via teams. Secundaire staffuncties zijn meestal gekoppeld aan het CvB niveau, primaire staffuncties (onderwijscommissie, zorgfunctionarissen, intern begeleider) zijn meestal gekoppeld aan managementlagen daaronder. Het gedeelte van het organogram onder het niveau van locatiedirecteur levert de grootste diversiteit op en levert de deelnemers de meeste moeite op om te tekenen. In ongeveer de helft van de gevallen worden teams in het organogram opgenomen, bij de andere helft besluiten deelnemers dat de teams er niet in thuishoren omdat het actorschap ontbreekt (ze nemen geen besluiten die bindend zijn voor de individuele leden van het team). Maar ook in het geval dat teams worden opgenomen wordt vrijwel altijd melding gemaakt van ambiguïteit in het actorschap.

c. Onduidelijkheden in het organogram

Bij *alle* onderzochte scholen vertoont het organogram onduidelijkheden, ambivalenties en ambiguïteiten.

De positie van teams⁷ Alle deelnemende scholen melden dat de school een teamstructuur heeft. Maar slechts in ongeveer de helft van de gevallen worden deze teams uiteindelijk in het organogram opgenomen. Aan alle deelnemers is gevraagd of het linker of het rechter plaatje van figuur 6.2 van toepassing is in het organogram van de school. In het linker plaatje is het team een *actor*: het team neemt besluiten waaraan de leraren, als zij individueel handelen, gebonden zijn. De teamleider stuurt vooral het team als collectief aan. In het rechter plaatje is het team een overlegorgaan en worden de leraren individueel aangestuurd door de teamleider.

7 Het woord 'team' wordt hier gebruikt wanneer scholen zelf deze term gebruiken, ongeacht de definitie die zij daarbij hanteren



Figuur 6.2
Twee mogelijke representaties van het 'team' in het organogram

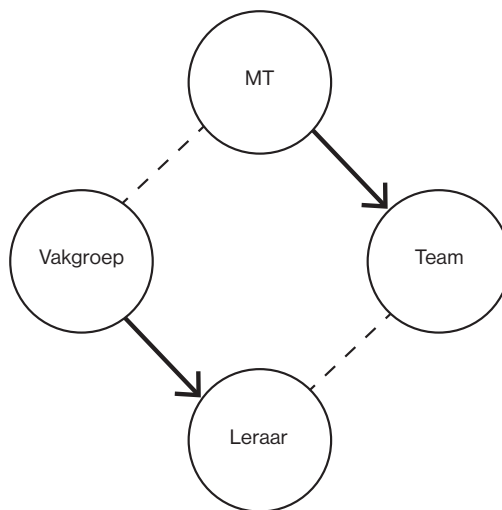
Vrijwel in alle scholen geeft het rechter plaatje de werkelijkheid weer, terwijl vaak in eerste instantie de deelnemers het linker plaatje kiezen of aangeven dat het linker plaatje 'eigenlijk de bedoeling is'. Het team maakt wel gezamenlijk afspraken, maar leraren nemen of hebben vervolgens de vrijheid om zich daaraan wel of niet te houden. Het linker plaatje impliceert een collectieve verantwoordelijkheid, die vrijwel in geen enkele deelnemende school gedefinieerd is. Ook de bevoegdheden van de teams zijn meestal onbekend of onduidelijk. Teamleiders geven aan dat het grote moeite kost om het team en individuele leraren *aan te sturen*. Zij zien vaak het team als een vergadering van de betreffende leraren. Zij willen wel graag dat het team gemeenschappelijke verantwoordelijkheid neemt voor bijvoorbeeld onderwijsontwikkeling, maar weten vaak niet hoe dat te bereiken.

De posities van expertteams Vrijwel alle deelnemers vinden het moeilijk om expertteams, zoals vakgroepen, te positioneren in het lijn-staf model. Horen ze in de lijn of in de staf? En als ze in de staf geplaatst worden, waar is dan de verbinding met de lijn? Zijn het wel actoren? In veel scholen wordt het vanzelfsprekend geacht dat vakgroepen bijeenkomen, maar wordt het aan de vakgroepen zelf overgelaten om dat wel of niet te doen. In een aantal scholen wordt er voor onderwijskundige veranderingen nadrukkelijk via de vakgroepen gestuurd (via opdrachten om veranderingen te implementeren in het curriculum of de vakdidactiek). In po-scholen treft men expertteams aan (bijvoorbeeld de rekengroep) die geacht worden om de expertise van hun collega's te vergroten of voorstellen te doen voor de doorgaande leerlijn. Vaak hebben deze expertgroepen een onduidelijke positie in het organogram en is er geen

verbinding met de lijn. In een aantal vo-scholen worden naast de opleidingsteams ook nog mentorenteams aangetroffen. Meestal betreffen dit groepen mentoren die met elkaar overleggen over de begeleiding van de leerlingen, maar omdat de mentoren binnen zo'n team in allemaal verschillende klassen mentor zijn, gaat het daarbij meer om begeleidingsmethoden en niet over specifieke leerlingen.

- d. Koppeling van onduidelijkheden in het organogram met processen in de school.

Bijna in alle gevallen leggen deelnemers het verband tussen onduidelijkheden in het organogram en het verloop van processen in de school. Deelnemers analyseren meestal zelf dat het ontbreken van een gedefinieerde collectieve verantwoordelijkheid een zwak punt is van de teamstructuur die de slagkracht van de teams (bij bijvoorbeeld onderwijsvernieuwingen) belemmert. Bij de analyse van de organisatiestructuur van enkele vo-scholen, waarbij zowel schoolleiders als leraren betrokken zijn, geeft de schoolleiding aan dat zij op de kwaliteit van het onderwijs sturen via de teamleider en de teams. Zij veronderstellen dat dit een sterke verbinding is. De leraren geven echter aan dat hun gedrag in de klas niet beïnvloed werd door het overleg in de teams, maar wel enigszins door het overleg in de secties. Door de schoolleiding wordt echter niet gestuurd op het werk in de secties of vakgroepen (zie figuur 6.3).



Figuur 6.3

De schoolleiding verwacht het handelen van de leraar via de teams te beïnvloeden, terwijl de leraren aangeven dat zij alleen enigszins beïnvloed worden door het overleg in hun secties, die nauwelijks in contact staan met de schoolleiding

Bij de positie van het managementteam (MT) in het organogram komt een vergelijkbare situatie voor als bij de ambigue positie van onderwijsteams. Ook bij het MT vragen deelnemers of het om een actor gaat of om een overleg. Als de sectordirecteuren met de eindverantwoordelijke schoolleider of bestuurder aan tafel zitten, is er dan een collectieve verantwoordelijkheid gedefinieerd (waardoor ieder dus verantwoordelijk is voor het geheel) of zit een sectordirecteur daar dan alleen als vertegenwoordiger van zijn sector? Bij het analyseren van het organogram met gehele managementteams blijkt daar regelmatig onduidelijkheid over in het managementteam zelf. Met voorbeelden kan dan door mt-leden aangegeven worden tot welke onduidelijke processen dat leidt in de vergadering en in de organisatie. Een afdelingsleider vermeldt: “Op dinsdagmiddag hebben we MT”. Bij doorvragen blijkt deze schoolleider het managementteam als een overlegorgaan te beschouwen en niet als een actor in de school. In de naamgeving komt deze ambiguïteit soms terug en wordt er gesproken over ‘directieberaad’ of ‘locatieberaad’.

In het po wordt deze onduidelijkheid ook gevonden wanneer het gaat om de vergadering van de directeuren van afzonderlijke scholen met de bovenschoolse bestuurder. In de meeste gevallen is er geen gemeenschappelijke verantwoordelijkheid gedefinieerd voor alle scholen van de stichting, maar zitten de directeuren in het beraad als vertegenwoordigers van de eigen school. Bestuurders geven aan dat zo’n collectieve verantwoordelijkheid wel gewenst is en dat de bestuurder ernaar streeft, maar er wordt niet aan gedacht deze collectieve verantwoordelijkheid zichtbaar te maken in de organisatiestructuur.

In vrijwel alle basisscholen maakt de interne begeleider (IB-er) deel uit van het MT, maar de IB-er heeft geen hiërarchische positie t.o.v. de leraren. Leraren geven aan dat de IB-er meer invloed heeft op hun handelen in de klas dan de schoolleider, die officieel de leraren ‘aanstuurt’. IB-ers zelf geven aan dat hun positie weleens lastig is.

“Ik heb de verantwoordelijkheid dat er goede handelingsplannen zijn voor de leerlingen met extra zorg, maar sommige leraren moet ik eindeloos achter de broek zitten, die doen het gewoon niet en dan heb ik geen poot om op te staan” (IB-er).

Enkele schoolleiders in het vo (directeuren van een school en locatiedirecteuren) geven bij de analyse van het organogram van hun school aan dat zij het lastig vinden dat zij via de teamleiders moeten sturen omdat zij hen onvoldoende onderwijskundig leiderschap toedichten.

“De teamleiders vormen eigenlijk een leemlaag tussen mij en de leraren, het is moeilijk daar doorheen te komen” (directeur vo).

Zij zien de oplossing voor dit probleem in het beter opleiden van de teamleider. Zij spreken in dit verband niet over verandering van de organisatiestructuur.

Onderwijsvernieuwing Wanneer deelnemers wordt gevraagd hoe vernieuwingsprocessen gekoppeld zijn aan het organogram, blijkt vaak dat ten behoeve van deze processen een projectorganisatie wordt ingericht: een werkgroep moet een vernieuwing uitwerken. De staande organisatie wordt niet geschikt geacht om dit te doen. Het blijkt vervolgens lastig om deze werk- of projectgroepen in het organogram te plaatsen. Ook is hun verantwoordelijkheid vaak onduidelijk: moeten zij alleen voorstellen voorbereiden (en zo ja, voor wie?) of zijn zij ook verantwoordelijk voor het implementatieproces? Er is ook een aantal scholen dat werkt met vaste ontwikkelgroepen of onderwijscommissies, die voor vernieuwingen moeten zorgen. Deelnemers vinden het moeilijk om deze actoren in het organogram te plaatsen. Grotere organisaties hebben stafdiensten voor onderwijsontwikkeling. Ook hier blijkt het lastig om aan te geven of en hoe initiatieven uiteindelijk leiden tot ander gedrag van leraren.

Feedbackloop Bij de analyse van de *sturing* door de schoolleider komen ook de feedbackloops aan de orde. Op grond van welke signalen worden sturingsacties ingezet. De feedbackloops waarmee het sturen gevoed wordt, zijn vaak erg lang en traag (zie kader). Een aantal schoolleiders noemt naast de eigen waarnemingen het inspectierapport als input voor verbeteracties. Vaak wordt als bron voor acties op het gebied van onderwijsvernieuwing het strategisch beleidsplan genoemd, waaraan een analyse is voorafgegaan met een groot aantal betrokkenen in de school. Schoolleiders benoemen de discrepantie tussen de brede consensus die lijkt te bestaan over de speerpunten in het strategische beleidsplan en de moeizaamheid wanneer het gaat om de omzetting naar een nieuwe praktijk. Vaak is dat ook een punt van zorg voor de schoolleiders en reden om advies te vragen over een andere teamstructuur met meer verantwoordelijkheden en bevoegdheden van leraren. Schoolleiders zoeken naar manieren om het 'eigenaarschap beter te beleggen'.

Voorbeeld van een aangetroffen lange feedbackloop De waarde van de indicator studenttevredenheid bij een bepaalde mbo-opleiding daalt onder het landelijk gemiddelde. Bij de metingen van de studenttevredenheid door de stafdienst kwaliteitszorg met behulp van een gestandaardiseerde vragenlijst, vertonen de scores van de verschillende items een flinke spreiding, maar de meeste studenten vinden de lessen saai. Het management stelt zich ten doel de studenttevredenheid weer boven het landelijk gemiddelde te brengen en een stafdienst bedenkt dat activerende didactiek en meer keuzevrijheid van de studenten de saaiheid van de lessen terug zal dringen. De stafdienst onderwijsontwikkeling krijgt de opdracht om het desbetreffende opleidingsteam van 24 docenten te professionaliseren op het gebied van activerende werkvormen en samen met het team het stelsel van keuzemodules in het tweede jaar van de opleiding uit te breiden. De stafdienst organiseert een training activerende didactiek voor de docenten (door externe deskundigen gegeven) en stelt een werkgroepje van enthousiaste leraren uit het team samen om de keuzemodules te ontwikkelen.

Deze feedbackloop is traag in vergelijking met het direct handelen van leraren op grond van observaties of directe feedback van hun leerlingen.

Opbrengst voor de deelnemende scholen In vrijwel alle gevallen vinden de deelnemers het tekenen en analyseren van het organogram verhelderend. Velen vinden het een eye-opener om processen (en dan vooral de moeizame) te relateren aan het organogram. Tegelijkertijd geven velen ook aan dat het hen niet eenvoudig lijkt om de structuur te wijzigen.

Conclusies ten aanzien van de proposities

- P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.

Er doen zich verschillende zwakke verbindingen voor in de organisatiestructuur van de onderzochte scholen. Belangrijke aangetroffen zwakke verbindingen zijn die tussen opleidingsteam en leraar, tussen de teams en de rest van het besturingssysteem en tussen teams en de ontwikkeling van specifieke leerlingen. In de meeste opleidingsteams is de samenwerking vrijblijvend: er worden weinig bindende besluiten genomen. Ook de positie van expertteams (zoals vakgroepen) is vaak zwak gekoppeld aan het besturingssysteem, terwijl er daar in het vo, mbo en hbo vaak weer wel een sterkere binding is tussen vakgroep en de individuele leraar. Van teamleiders wordt verwacht dat zij veranderprocessen (vaak afkomstig van hogerop) op gang brengen in hun team, maar zij vinden dat een lastige taak. Sturing vanuit de bovenste lagen van

het besturingssysteem maakt vaak deel uit van een trage feedbackloop. De informatieverwerking vanuit het productiesysteem is traag alsmede het plannen en uitvoeren van daarop gebaseerde sturingsacties. De teamleiders hebben een grote verantwoordelijkheid voor veranderingsprocessen, maar kunnen die verantwoordelijkheid moeilijk delen met het team als actor en bovendien bekleden zij de minst machtige positie in het besturingssysteem. In veel van de onderzochte scholen is sprake van *sturingszwakte*: schoolleiders rapporteren (grote) moeizaamheid bij veranderingsprocessen, die moeten leiden tot nieuw gedrag van leraren.

De propositie wordt door de bevindingen ondersteund.

- P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

De teams zijn zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Ze zijn niet rond leerlingen gevormd maar rond opleidingen, hetgeen bepalend is voor hun agenda: deze richt zich meer op organisatorische zaken in de opleiding en niet op leerlingen. In vrijwel alle onderzochte scholen is bij de deelnemers verwarring over de positie van de teams en is er vrijwel nooit sprake van actorschap in de zin van duidelijke verantwoordelijkheden en daarbij horende bevoegdheden. Dat geldt ook voor opleidingsteams in die scholen (vooral mbo-scholen) waar gesproken wordt over *zelfsturende of resultaatverantwoordelijke* teams. In het po wordt met de term 'team' meestal de verzameling van alle leraren van de school bedoeld. Vaak worden ook 'bouwteams' aangetroffen (de verzameling leraren in respectievelijk onderbouw, middenbouw en bovenbouw) met meestal een 'bouwcoördinator'. Ook de bouwteams hebben vaak een onduidelijke status, het is een overlegorgaan waar organisatorische zaken geregeld worden of afstemming plaatsvindt van lesprogramma's (de doorgaande leerlijn). In geen van de onderzochte po-scholen zijn de leden van een bouwteam verantwoordelijk voor alle leerlingen van de betreffende bouw. In deze zin zijn ook deze bouwteams te beschouwen als opleidingsteams, net als het gehele schoolteam in een po-school.

Alle aangetroffen teams zijn *opleidingsteams* en geen *onderwijsteams*. Het opleidingsteam omvat de groep leraren die lesgeven in een bepaalde afdeling of opleiding, bijvoorbeeld de afdeling onderbouw vmbo of de opleiding verpleegkunde. Er worden geen onderwijsteams aangetroffen, dat wil zeggen teams waarvan de leden collectief verantwoordelijk (kunnen) zijn voor de ontwikkeling van een groep leerlingen. De opleidingsteams worden door schoolleiders gezien als de plek waar de transfer plaatsvindt van schoolbeleid naar individueel handelen van de leraar. *In deze zin maken deze opleidingsteams onderdeel uit van het besturingssysteem.* In opleidingssteams wordt de ontwikkeling van specifieke leerlingen niet besproken.

Er wordt een grote variëteit aan teamgroottes aangetroffen. In het vo, mbo en hbo wordt een gemiddelde teamgrootte aangetroffen tussen 15 en 20 leden. Het ledental varieert met het aantal leerlingen.

In de meeste vo-scholen vormen vakgroepen of secties meer een thuisbasis voor leraren dan opleidingsteams; het handelen in de klas wordt meer beïnvloed door het overleg in de vakgroep dan door het overleg in het opleidingsteam. Tegelijkertijd hebben vakgroepen een onduidelijke positie in het organogram.

De propositie wordt door de bevindingen ondersteund.

- P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

De verbindingen tussen de organogram en lastige processen in de organisatie, die deelnemers leggen, betreffen zeer vaak kleine en grote onderwijsvernieuwingen. De gang van vernieuwingsprocessen door de staande organisatie is lastig met als grootste struikelblok de vrijblijvende verbinding tussen teams en individuele leraren. Veranderprocessen verlopen vaak via een projectorganisatie, maar de verbinding aan de staande organisatie is dan lastig. Stagnatie van processen in de school kunnen vaak gerelateerd worden aan onduidelijkheden in het organogram. Vooral het sturen van onderwijskundige veranderingen via teams die onduidelijk gedefinieerd zijn qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden leidt tot stagnatie.

De propositie wordt ondersteund door de bevindingen in dit onderzoek.

Overige conclusies Het (interactief) tekenen van het organogram blijkt een goed instrument te zijn om de organisatiestructuur te analyseren. Het legt onduidelijkheden bloot en deelnemers kunnen de getekende structuur verbinden met processen in de organisatie. Tegelijkertijd wordt ook duidelijk dat een dergelijke analyse zelden door de school gemaakt wordt. De tekenregels zorgen voor een eenduidige weergave van het organogram, zodat deze gemakkelijk met elkaar vergeleken en besproken kunnen worden. De bevinding dat de organisatiestructuur van alle onderzochte scholen onduidelijkheden vertoont, die vaak gerelateerd kunnen worden aan moeizaam verlopende processen in de school (vaak veranderingsprocessen), geeft aan dat de organisatiestructuur ten onrechte een onderbelicht thema is in het handelingsrepertoire van schoolleiders en bestuurders.

6.3 Scholen zonder TOS: de werking van de organisatiestructuur bij een externe innovatie-impuls

Uitgangssituatie In 23 mbo-scholen wordt in een participatief onderzoek gekeken naar de invloed van de organisatiestructuur op het implementatieproces bij een externe (landelijke) innovatie-impuls. Het *Stimuleringsproject LOB* in het mbo start in 2011 in opdracht van het Ministerie van OCW om de loopbaanoriëntatie en –begeleiding (lob) in het mbo naar een hoger plan te tillen. MBO Diensten, een projectenbureau van de MBO Raad, voert dit project uit. Vrijwel alle mbo-scholen melden zich aan bij het project. Deelname verzekert de mbo-instelling van financiering van het Stimuleringsproject LOB binnen de instelling. Daartegenover staat een inspanningsverplichting om binnen de instelling lob-beleid (verder) te ontwikkelen en de verplichting een schoolprojectleider aan te stellen die het contact zal verzorgen met de landelijke projectorganisatie. Nadat het project drie jaar draait en vele activiteiten ondernomen zijn door de landelijke projectgroep op het gebied van scholing, materiaalontwikkeling en informatievoorziening, constateert de projectleiding dat de implementatie van nieuw lob-beleid in de scholen moeizaam verloopt. De projectleiding wil graag in een deelproject de schoolprojectleiders ondersteunen bij het implementatieproces. De auteur wordt gevraagd om dit deelproject uit te voeren door eerst een verkennend onderzoek te doen in twee mbo-scholen naar het implementatieproces en daarop een aanbod te baseren voor de schoolprojectleiders. De ervaringen moeten leiden tot een publicatie ten behoeve van de *toolbox* die de projectleiding beschikbaar stelt voor alle mbo-scholen.

Eigen vraag van de scholen De 23 projectleiders die zich aanmelden voor dit deelproject constateren allen in meer of mindere mate moeilijkheden bij het implementatieproces van nieuw lob-beleid en willen graag handvatten voor een betere implementatie. In detail verschillen de ervaren moeilijkheden tussen de scholen, maar de gemeenschappelijke noemer kan beschreven worden als: *het lukt niet goed om het lob-beleid in het onderwijsleerproces te implementeren*.

Propositie die vooral aan de orde zijn

- P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

Omdat in alle deelnemende scholen gewerkt wordt met (opleidings)teams, is daarnaast ook propositie 2 aan de orde:

- P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Methode Bij het verkennend onderzoek wordt in twee mbo-scholen via interviews met de schoolprojectleider, een leidinggevende met lob-beleid in de portefeuille en enkele betrokkenen bij de uitvoering van lob, geanalyseerd hoe het implementatieproces in de betreffende school verloopt en wat volgens betrokkenen belemmerende of faciliterende factoren zijn in dit proces. Zowel de staande als de projectorganisatie worden in beeld gebracht. De twee mbo-scholen zijn door de projectleiding uitgekozen op grond van hun waarneming dat in de ene school het implementatieproces redelijk goed verloopt en in de andere school de implementatie stagneert.

Op grond van deze verkenning worden mogelijke *determinanten* voor het implementatieproces benoemd: factoren die van belang zijn voor het goed verlopen van het implementatieproces en bovendien door de school beïnvloed kunnen worden.

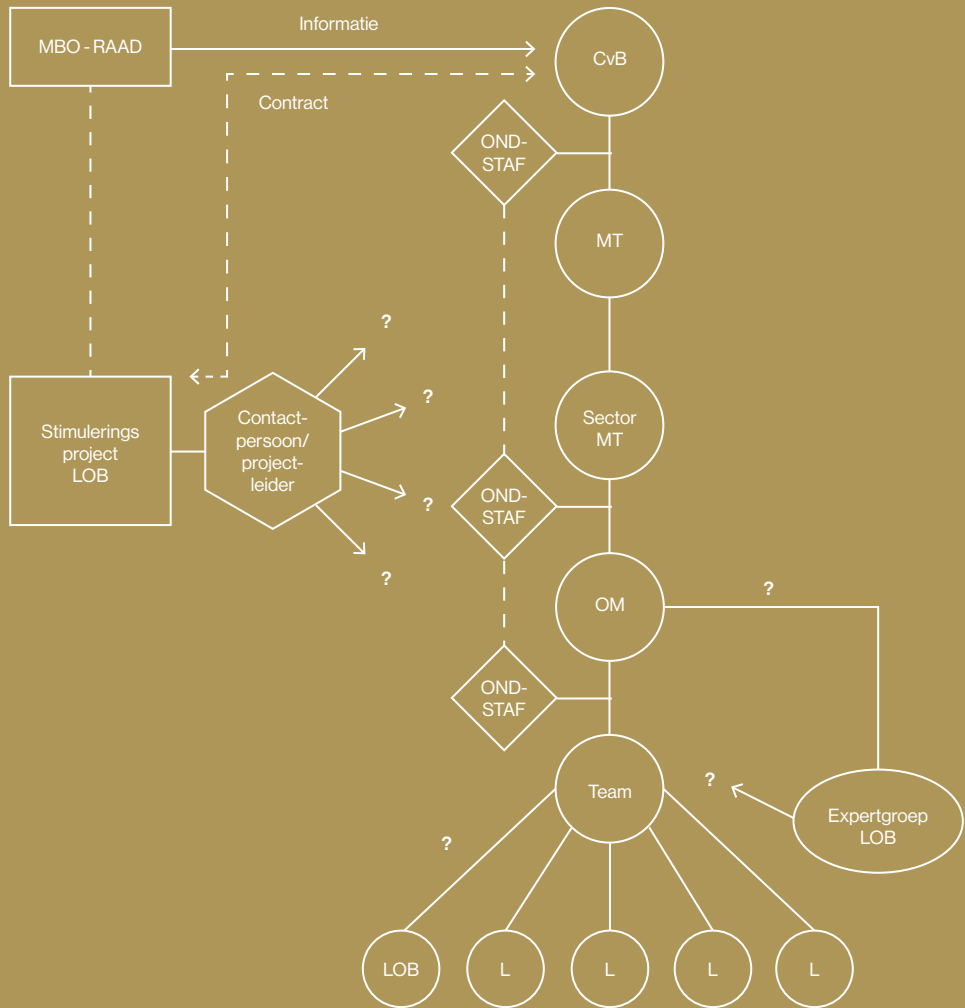
Vervolgens worden schoolprojectleiders uitgenodigd om in een tweedaagse bijeenkomst, vergezeld door een duo-genoot uit hun school, het implementatieproces in hun school tegen het licht te houden met behulp van deze determinanten en naar mogelijke oplossingen te zoeken voor stagnatie van het proces. In drie van deze tweedaagse bijeenkomsten nemen duo's uit totaal 23 mbo-scholen deel. De meeste projectleiders zijn stafmedewerkers, vaak uit de stafdienst onderwijsontwikkeling of onderwijsbeleid. De duo-genoten hebben gevarieerde posities in de organisatie. Enkele leidinggevendens, enkele stafmedewerkers en enkele docenten, die een rol spelen in het lob-beleid. Ongeveer de helft van de tijd in de tweedaagse wordt besteed aan *structuurdeterminanten*: elementen in de organisatiestructuur (inclusief de structuur van de projectorganisatie) die al of niet faciliterend werken voor een succesvolle implementatie (zie tabel 6.2). Deelnemers analyseren met behulp van het organogram de organisatiestructuur van hun school, inclusief de projectstructuur die eventueel in het leven is geroepen voor het lob-project. Vervolgens identificeren zij de structuurdeterminanten, die voortkomen uit het verkennend onderzoek in de eigen organisatiestructuur en eventuele andere structuurbelemmeringen. Omdat op alle mbo-scholen een teamstructuur aanwezig is, geeft dat de mogelijkheid om deze structuur tevens te vergelijken met de kenmerken van de TOS. De duo's presenteren hun bevindingen. Op grond van de bevindingen ontwerpt ieder duo een actieplan om het implementatieproces te verbeteren. Van iedere bijeenkomst is een verslag gemaakt van het tekenen van de organogrammen, de presentatie van de duo's over de eigen waarneming van de structuurdeterminanten, mogelijk andere hindernissen, de vergelijking met de TOS-kenmerken en de mogelijke oplossingen die de duo's kiezen

om het implementatieproces te verbeteren. De bevindingen en conclusies van de drie tweedaagse bijeenkomsten zijn per structuurdeterminant samengevat en na enkele weken in een vervolgbijeenkomst aan schoolprojectleiders uit veertien van de 23 betrokken mbo-scholen voorgelegd met aanbevelingen per determinant. Gevraagd is naar de bruikbaarheid van deze determinanten voor het verbeteren van het implementatieproces op de eigen school. Op grond van de verkregen feedback is tenslotte een brochure samengesteld voor de toolbox van het landelijk project.

Bevindingen In zowel mbo-school A, waar volgens de landelijk projectleider de implementatie redelijk goed verloopt als in mbo-school B waar meer hindernissen worden waargenomen, geven de schoolprojectleiders aan dat de implementatie moeilijk verloopt. Zij nemen te weinig verbeteringen waar in de uitvoering van de lob-programma's, hoewel in school A, in tegenstelling tot school B wel degelijk verbeteringen gerapporteerd worden. In beide scholen hebben de schoolprojectleiders, conform de richtlijnen van de landelijke projectleiding, eerst een visiedocument laten vaststellen door het college van bestuur. Het visiedocument geeft onder andere het belang aan van loopbaanoriëntatie en -begeleiding als integraal onderdeel van het curriculum. In school A is het visiedocument door de schoolprojectleider geschreven in nauwe samenwerking met een groep geïnteresseerde lob-leraren, in school B heeft de schoolprojectleider het hoofdzakelijk zelf geschreven. Over de vertaling van de visie naar het handelen van leraren meldt school A dat in twee van de vier sectoren van de school lob goed 'geland' is in het team. Dit wordt toegeschreven aan het commitment van de betreffende sectordirecteuren en goed samenwerkende teams. In school B, die qua leerlingenaantal ongeveer 6 keer zo groot is en een aantal los van elkaar staande deelscholen kent, komen verbeteringen van de lob-programma's weinig voor. Er zijn enkele initiatieven van lob-leraren, die door de projectleider ondersteund worden. Dit gebeurt echter maar in een klein deel van de organisatie. In school A is een lid van het college van bestuur portefeuillehouder voor lob en heeft de projectleider (een stafmedewerker) rechtstreeks contact met dit cvb-lid. In school B is geen portefeuillehouderschap voor lob bij het cvb of de directeuren van de deelscholen belegd. In sommige deelscholen is een van de opleidingsmanagers portefeuillehouder lob. In school B zoekt de projectleider buiten managers om naar enthousiaste lob-leraren om werkgroepen te vormen voor het verbeteren van het programma. Het is moeilijk voor deze projectleider om toegang te krijgen tot vergaderingen van opleidingsteams. In school A lukt dit de schoolprojectleider wel bij enkele teams. In school A is de projectleider ook aanwezig geweest in het directieberaad en in de sectorberaden bij het bespreken van het visiestuk van het cvb. In school B heeft de leidinggevende van de projectleider deze rol vervuld in het directieberaad en is lob niet geagendeerd in de managementteams van de deelscholen. De geïnterviewden in beide scholen vinden dat eigenlijk de opleidingsteams de lob-programma's moeten verbeteren omdat in de

nieuwe visie lob geïntegreerd moet worden in het gehele curriculum. Maar zij geven tegelijkertijd aan dat dit onvoldoende prioriteit heeft bij de opleidingsmanagers en dat de teams niet in staat zijn om zoiets collectief ter hand te nemen. Lob wordt in beide scholen door de leraren (en leidinggevenden) meer als een apart vak gezien waarvoor aparte lob-leraren nodig zijn. In school B vindt weinig extra lob-scholing plaats en wordt deze individueel geregeld. In school A is een uitgebreid scholingsprogramma lob opgezet voor alle leraren. Bovendien is in deze school de verbinding gelegd tussen lob en andere lopende ontwikkelingen, zoals bijvoorbeeld het verhogen van sociale vaardigheden bij leerlingen.

Eerste conclusies op grond van het verkennend onderzoek Op grond van de bevindingen in deze twee mbo-scholen is een aantal determinanten gedefinieerd, dat van belang kan zijn voor een succesvolle implementatie. Identificatie van deze determinanten is gebaseerd op de eigen rapportage van betrokkenen in beide scholen en op de verschillen die in de twee mbo-scholen worden aangetroffen en mogelijk het verschil in implementatie-succes bepalen. Een aantal van deze determinanten is inhoudelijk van aard. Bijvoorbeeld in hoeverre er (door het college van bestuur) een duidelijke en aansprekende visie geformuleerd is over de betekenis van lob in het onderwijsprogramma en hoe dat in de instelling vormgegeven moet worden (hoe duidelijker de visie, hoe gemakkelijker de implementatie). Ook een inhoudelijke determinant is de verbinding die de instelling legt tussen lob en andere onderwijskundige ontwikkelingen (hoe meer verbonden met andere ontwikkelingen, hoe beter het implementatieproces zal verlopen). Voor deze studie zijn vooral de acht determinanten van belang die betrekking hebben op de organisatiestructuur van de staande organisatie en de projectorganisatie van de mbo-school. Deze structuurdeterminanten kunnen in het schema van figuur 6.4 geplaatst worden.



Figuur 6.4
 Schema voor de analyse van de implementatie
 van het lob-project in de school

De geïdentificeerde structuurdeterminanten op grond van het verkennend onderzoek zijn in tabel 6.2 bijeengebracht. De determinanten zijn in vraagvorm gesteld ten behoeve van het vervolgonderzoek in de 23 mbo-scholen.

Tabel 6.2

Structuurdeterminanten bij het implementeren van nieuw lob-beleid in mbo-scholen

1. Wat is de positie van de schoolprojectleider binnen de organisatie
 - a. de positie in het organogram
 - b. de verbindingen met de 'lijn'
 - c. de positie van de opdrachtgever in het organogram

2. Is een aparte projectorganisatie opgezet ten behoeve van het lob-project of opereert de schoolprojectleider direct in de staande organisatie?

3. Is er een portefeuillehouder lob in de organisatie? Welke positie in het organogram? Met welke verantwoordelijkheden en bevoegdheden?

4. Vindt de visieontwikkeling in de gehele lijn plaats of vooral in de bovenste regionen?

5. Functioneren de opleidingsteams als actoren met een gedefinieerde collectieve verantwoordelijkheid voor het onderwijs, zodat het eigenaarschap van het lob-programma daar belegd kan worden?

6. Wat is de verantwoordelijkheid van de opleidingsmanager voor het lob-programma?

7. Hoe zijn de uitvoerenden van het lob-programma georganiseerd? (geven alle leraren lob of zijn er aparte lob-leraren, is er een lob-expertgroep, wat is de binding met het opleidingsteam?)

Bevindingen per structuurdeterminant In tabel 6.3 op de volgende bladzijden zijn de belangrijkste bevindingen per structuurdeterminant samengevat.

Tabel 6.3

Bevindingen per structuurdeterminant

Structuur-determinant	Belangrijkste bevindingen
Positie schoolprojectleider	<p>In vrijwel alle mbo-scholen is de schoolprojectleider een staffunctionaris van bijvoorbeeld de dienst 'onderwijs en kwaliteit' of de dienst 'onderwijsontwikkeling'. In kleinere organisaties heeft de projectleider direct toegang tot het college van bestuur en de directie (college van bestuur plus directeuren), bij de grotere instellingen loopt dat contact via de leidinggevende van de stafdienst. In vrijwel alle mbo's ontbreken afspraken over het product waarvoor de schoolprojectleider verantwoordelijk is. Vaak weet de projectleider niet of de opdracht de daadwerkelijke implementatie inhoudt of alleen het adviseren van de lijn bij het implementeren. Het grootste deel van de projectleiders ondervindt moeilijkheden bij het agenderen van lob-beleid in de directie, de sectormanagementteams en de opleidingsteams.</p>
Projectorganisatie	<p>In de meeste gevallen is de vorming van een projectorganisatie niet vooraf bepaald. Bij ongeveer een derde van de projectleiders is niet bekend wie hun opdrachtgever is voor het lob-project. Waar het wel bekend is, is dit de portefeuillehouder lob (meestal directielid) en in een aantal gevallen de leidinggevende in de stafdienst. De projectleider vormt meestal gaandeweg en naar eigen inzicht een projectorganisatie met bijvoorbeeld een groep geïnteresseerde vrijwilligers onder de leraren of met een al bestaande groep lob-leraren. In de meeste mbo-scholen is het vervolgens de bedoeling dat deze lob-leraren lob in hun opleidingsteams agenderen. In andere gevallen is de bestaande groep lob-leraren de uiteindelijke doelgroep voor het project.</p>
Portefeuillehouder	<p>In vrijwel alle mbo-scholen is er een portefeuillehouder lob. Vaak al in functie voor het verbeterproject van start ging, in een aantal mbo-scholen aangewezen in het kader van het project. In bijna alle mbo's is de portefeuillehouder een lid van de directie. In het merendeel van de gevallen waar de opdrachtgever bekend is, is dit de portefeuillehouder. Het is voor de meeste projectleiders niet duidelijk wat de verantwoordelijkheden van de portefeuillehouder zijn. Is de portefeuillehouder verantwoordelijk voor de uitvoering van lob in de gehele organisatie of alleen verantwoordelijk voor het agenderen van lob-beleid in de directie?</p>

Visieontwikkeling	<p>Vanuit de landelijke projectorganisatie zijn de projectleiders ondersteund om eerst een visiestuk door het college van bestuur te laten vaststellen. Bij de totstandkoming van dit stuk heeft de projectleider in vrijwel alle mbo-scholen een groep lob-leraren betrokken. In geen enkele mbo-school bevat het visiestuk een visie op de onderwijsorganisatie met betrekking tot lob. Ook geven de visiestukken niet aan wie verantwoordelijk is voor de uitvoering van lob of hoe de visie tot nieuw gedrag van leraren moet leiden. De meeste projectleiders geven aan dat het visiestuk van de betreffende mbo-school ongeschikt is voor bespreking met leraren, vanwege de uitgebreidheid of het taalgebruik. Het visiedocument wordt wel besproken in het directieberaad en de managementteams van de sectoren of deelscholen. De projectleider is daar niet altijd bij.</p>
Opleidingsteam	<p>De meeste projectleiders vinden, gezien de visie op loopbaanoriëntatie als geïntegreerd onderdeel van de gehele beroepsopleiding, dat eigenlijk de opleidingsteams de verantwoordelijkheid zouden moeten nemen voor het lob-programma, maar constateren tegelijkertijd dat de opleidingsteams te zwak zijn om eigen beleid te ontwikkelen op dit terrein. Wanneer de deelnemers figuur 6.2 getoond wordt, geven alle deelnemers aan dat de positie van de opleidingsteams voldoet aan het rechter plaatje van deze figuur, ondanks het feit dat het officiële beleid van de betreffende mbo-scholen de teams als duidelijke en belangrijke actor beschouwt. In de meeste van deze 23 mbo-scholen wordt gesproken van zelfsturende, zelforganiserende of resultaatverantwoordelijke teams. Als oorzaken van de zwakte van de teams worden onder andere genoemd de grootte van de teams (het aantal teamleden loopt uiteen van 8 tot 65, met de meest voorkomende grootteorde van 15 tot 25), de onduidelijkheid over de verantwoordelijkheden en bevoegdheden en de als top down ervaren veranderingen die via het management worden ingezet. De teamstructuur in de 23 scholen voldoet volgens de duo's aan geen enkel kenmerk van de TOS.</p>
Opleidingsmanager	<p>Hoewel de opleidingsmanagers door de projectleiders wel gezien worden als leidinggevend van de leraren en de opleidingsteams, is het opvallend dat de projectleiders vaak om de opleidingsmanagers heen opereren. Zij verwachten niet dat de opleidingsmanagers in staat zijn om verbeteringen van lob in te voeren. De projectleiders gaan dan rechtstreeks naar lob-leraren of, in mindere mate, naar de opleidingsteams. Enkele projectleiders zoeken de hulp van de opleidingsmanager om lob geagendeerd te krijgen bij het opleidingsteam.</p>
Organisatie van de uitvoerenden van het lob-programma	<p>In vrijwel alle mbo-scholen vormt lob een apart onderdeel van het curriculum. Meestal zijn enkele leraren van een opleidingsteam geschoold om lob als vak te geven. In een aantal mbo-scholen is er een groep lob-leraren die buiten de teams om, opererend als een soort expertteam, het lob-onderwijs in de gehele sector of deelschool verzorgt. Opvallend is dat de meeste projectleiders geen verband leggen tussen het streven naar meer geïntegreerd lob-onderwijs en de organisatie van de uitvoerenden.</p>

Andere bevindingen In geen van de mbo-scholen is bij de start van het lob-project expliciet een verbinding gelegd tussen de implementatie van nieuw lob-beleid en de structuur van de organisatie. Dat geldt voor zowel de structuur van de projectorganisatie voor lob als ook de structuur van de staande organisatie. In geen van de onderzochte scholen is het verband gelegd tussen de geformuleerde visie op lob (in vrijwel alle gevallen wordt daarin expliciet uitgegaan van integreren in het gehele curriculum) en de onderwijsorganisatie die daarbij hoort. De schoolprojectleiders gaan uit van de bestaande onderwijsorganisatie met lob als apart vak en aparte lob-leraren. Een aantal schoolprojectleiders geeft aan dat de integratie tot stand moet komen doordat deze leraren in hun opleidingsteam deze integratie agenderen en organiseren. De meeste projectleiders focussen echter op programma-verbeteringen in het lob-onderwijs zonder aanpassing van de onderwijsorganisatie.

Opbrengst voor de scholen De analyse van de organisatiestructuur (de bestaande en de projectorganisatie) en de analyse van de processen binnen deze organisatiestructuur wordt door alle deelnemers zeer positief gewaardeerd. De meeste deelnemers besluiten in hun actieplan om opnieuw te contracteren met de opdrachtgever (of, als deze onbekend is, eerst een opdrachtgever te benoemen) en om met deze de belemmeringen in de organisatiestructuur te bespreken. Belangrijk punt daarbij is het verhelderen van de positie en verantwoordelijkheid van de portefeuillehouder in de lijn. Ook besluiten veel projectleiders om sterker in te zetten op de bestaande opleidingsteams om deze duidelijk te maken dat zij de eigenaren zijn van het lob-beleid, zeker gezien het integrale karakter van de lob. Bij enkele projectleiders leidde de analyses van de eigen organisatie tot enige moedeloosheid omdat zij geen mogelijkheden hebben of zien om de structuur te veranderen.

Op grond van dit onderzoek is een brochure samengesteld en toegevoegd aan de ondersteunende publicaties van de landelijke projectorganisatie. De brochure geeft handvatten om het implementatieproces te structureren binnen de mbo-scholen (Van der Hilst, 2015b).

Conclusies t.a.v. de proposities

P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

De 23 mbo-scholen vormen ongeveer 30% van alle mbo-scholen en ruim 60% van de deelnemende mbo-scholen in het landelijke project. De scholen zijn afgekomen op een tweedaagse waar moeilijkheden met de implementatie het thema is. Er kan dus sprake zijn van een vertekening van de resultaten. Dat is echter niet aannemelijk omdat de moeilijkheden met de implementatie breed in alle mbo-scholen in het landelijke project gedeeld worden, naar de waarneming van de landelijke projectleider. Alle

23 projectleiders melden (vaak grote) moeilijkheden met het implementatieproces. Vrijwel al deze ervaren moeilijkheden kunnen door hen gerelateerd worden aan de hand van de analyse van de structuurdeterminanten in hun organisatie. In de hiërarchische lijn: college van bestuur-directie-sectormanagementteam-opleidingsmanager-team-individuele leraar wordt het beleid in alle 23 mbo-scholen vastgesteld in het college van bestuur. Maar de uitvoering van dat beleid wordt niet via deze lijn bewerkstelligd. Het lijkt erop dat de schoolprojectleiders op willekeurige plaatsen aangrijpen in de lijn, omdat er onduidelijkheid is over de verantwoordelijkheden met betrekking tot het lob-project. De projectleiders slaan de directie en de opleidingsmanagers daarbij vaak over. De opleidingsteams zijn wel in het vizier, maar vaak moeilijk bereikbaar: de opleidingsteams voelen zich niet eigenaar van lob. Daarom richten projectleiders zich veelal op individuele lob-leraren die soms georganiseerd zijn in aparte lob-expertteams. Als grootste obstakels zien de projectleiders het gebrek aan onderwijskundig leiderschap bij de opleidingsmanagers en het zwakke beleidsvoerende vermogen van de opleidingsteams vanwege het te grote aantal teamleden en onduidelijk gedefiniëerde verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

De propositie wordt door de bevindingen ondersteund.

P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Alle betrokken duo's constateren dat de opleidingsteams in hun school zwak gedefiniëerde verantwoordelijkheden en bevoegdheden hebben. Ook in de scholen waar de directie spreekt van resultaatverantwoordelijke of zelfsturende teams (het grootste deel van de 23 scholen) wordt geen enkel kenmerk van de TOS van toepassing geacht door de duo's. Soms is er wel sprake van collectieve verantwoordelijkheid voor de inrichting van de opleiding, maar is er geen collectieve verantwoordelijkheid gedefiniëerd voor de ontwikkeling van leerlingen. Die verantwoordelijkheid ligt bij een mentor of studieloopbaanbegeleider, die bij meer complexe problematiek bijgestaan wordt door tweedelijns deskundigen. De mentor heeft geen coördinerende bevoegdheden naar de collega's. Naast de zwak gedefiniëerde verantwoordelijkheid en bevoegdheid noemen de duo's het grote aantal teamleden als obstakel voor het hecht functioneren van het opleidingsteam. Een aantal deelnemers wijst daarbij op een enkele uitzondering in hun organisatie: bij opleidingen met een klein aantal studenten worden soms sterk opererende, kleine opleidingsteams aangetroffen.

De propositie wordt door de bevindingen ondersteund.

Recent gepubliceerd onderzoek naar de effecten van ditzelfde lob-project op het niveau van leraren (Draaisma, 2018) ondersteunt bovenstaande conclusies over de proposities. Draaisma constateert aan het begin van het project:

“Voor veel docenten was het onduidelijk waarom hun managers hen vroegen om deel te nemen aan het trainingsprogramma. Dit gebrek aan gezamenlijke visieontwikkeling en individuele ondersteuning in de vorm van uitleg of gesprekken over de deelname aan het project duidde op de afwezigheid van collectief leren en transformationeel leiderschap in de scholen. Na de eerste meting concludeerden we dan ook dat de veronderstelde voorwaarden voor onderwijsvernieuwing grotendeels afwezig ware” (p 142).

Nadat later in het project meer duidelijkheid komt over de visie op lob, constateert Draaisma:

“Hoewel deze visie duidelijk was werd deze niet door alle docenten ondersteund. Docententeams en individuele docenten bleken niet betrokken bij het ontwikkelen van visie en ambities met betrekking tot loopbaanbegeleiding. Daarnaast hadden de docenten verschillende perspectieven op de rol die zij en hun scholen zouden moeten spelen in de ontwikkeling van de loopbaancompetenties van de studenten. Het gebrek aan een gedeelde en breed gedragen visie op loopbaanoriëntatie en -begeleiding belette de docenten en projectleiders verder collectief te leren. (...) Projectleiders benadrukten het belang van betrokkenheid van teamleiders en hogere managers door ondersteuning van de docententeams en individuele docenten. Deze betrokkenheid bleek in veel gevallen afwezig” (p142-143).

Draaisma komt tot de eindconclusie:

“De veranderde begeleiding van de studenten was onvoldoende consequent en duurzaam geborgd in de structuur van de scholen en ondersteuning van het management ontbrak in veel gevallen” (p144).

De aanbevelingen van Draaisma om toekomstige innovaties beter te laten verlopen zijn echter meer gericht op procesinterventies dan op structureren.

Overige conclusies De inhoud van het innovatieproces, het integreren van loopbaan oriëntatie en begeleiding in het gehele curriculum, vraagt om meer samenwerking tussen de leraren van eenzelfde leerling. Dat geldt voor meer onderwijsveran-

deringen, zoals bijvoorbeeld competentiegericht opleiden of een grotere nadruk op persoonsvorming. Toch wordt de voor de hand liggende oplossing van het vormen van *onderwijsteams* in plaats van opleidingsteams blijkbaar niet gekozen en leiden deze ontwikkeling eerder tot nog meer arbeidsdeling (aparte leraren lob, aparte leraren burgerschapskunde). Ook de roep om meer maatwerk of gepersonaliseerd leren leidt meestal tot oplossingen in de onderwijsorganisatie (bijvoorbeeld meer keuzevakken, met meestal toenemende arbeidsdeling) en niet tot herontwerp van de organisatiestructuur.

6.4 Scholen met TOS: twee casestudies van scholen die al enige tijd de TOS hanteren

Deze deelstudie beschrijft de situatie van scholen die al langer geleden de TOS hebben ingevoerd. School X, een grote po-school, kent een unitstructuur sinds 2007. Deze is onafhankelijk van de ontwikkeling van de TOS ingevoerd, maar vertoont wel alle kenmerken ervan. Een tweede beschrijving betreft een montessorischolengemeenschap voor voortgezet onderwijs. De TOS is daar destijds is ingevoerd door de onderzoeker, hetgeen bèta-testen in de weg zou kunnen staan.

De school heeft echter al meer dan 15 jaar een nieuwe leiding, zodat de ontwikkeling van de school een eigen route heeft genomen. De school spreekt nog steeds van een kernteamstructuur en het is daarom interessant om de ontwikkeling van de organisatiestructuur en effecten daarvan op de langere termijn op professioneel handelen en innovatiegemak te onderzoeken.

Proposities die aan de orde zijn

- P4 Invoering van teams leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.
- P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.
- P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.
- P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.
- P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.
- P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

6.4.1 School X

Uitgangssituatie School X is een snelgroeïende school voor po met 700 leerlingen en 70 medewerkers, waarvan de voorschool en de buitenschoolse opvang integraal deel uitmaken (een zogenaamd Integraal Kind Centrum). De directeur van de school voert ook de directie over de voorschool en buitenschoolse opvang, hoewel die formeel onder een andere stichting vallen. De school valt onder het bevoegd gezag van een stichting met negentien basisscholen. De stichting wordt geleid door een bestuurder. De scholen zijn vrij om hun organisatievorm te kiezen, waarbij wel het streven van iedere school moet zijn om zich te ontwikkelen tot een lerende organisatie.

“Daarbij worden in beginsel de taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden zo laag mogelijk in de organisatie belegd (op het niveau van de schooldirectie)” (Koersplan bestuur 2016-2020).

School X heeft een uitgesproken onderwijskundig profiel: de school gaat uit van *natuurlijk leren* waaronder de school verstaat dat uitgegaan wordt van de natuurlijke interesse van het kind en het zelfsturend vermogen van leerlingen bij het leren. Zelfsturend leren geldt ook voor de medewerkers, de teams en de school als geheel. De school heeft een landelijke bekendheid en wordt door veel schoolleiders en leraren bezocht, vooral vanwege het onderwijskundig concept.

Vraag van de school Hoewel er zich geen acute problemen voordoen, is de directeur benieuwd of de organisatiestructuur wellicht nog verbeterd kan worden.

De extra onderzoeksvragen in deze casestudy zijn:

- a. In hoeverre voldoet de organisatiestructuur van school X aan de TOS?
- b. Worden het niveau van professioneel handelen type 2, het werkplezier, het innovatiegemak en de toevallige professionele ontmoetingen gerelateerd aan de organisatiestructuur?
- c. Welke knelpunten worden ervaren?

Methode Voor de casestudy is gebruik gemaakt van:

- Documentanalyse, waaronder de koersplannen van de stichting en van de school, het vademecum ('gereedschappskist') voor nieuwe medewerkers, een onderzoeksverslag van de directeur over haar masteronderzoek naar persoonlijkheidskenmerken van leraren die goed gedijen in de zelfsturende teams op school X, een inspectieverslag over de school en enkele externe publicaties over de school.
- Interview met een panel van leraren.
- Enkele interviews met de directeur.

Om de betreffende proposities te valideren wordt eerst aan de hand van de documenten en de interviews vastgesteld of de school voldoet aan de kenmerken van de TOS. Vervolgens worden de documenten en de interviews geanalyseerd op kenmerken van professioneel handelen, innovatiegemak en toevallige professionele ontmoetingen. De bevindingen zijn in verslagvorm vastgelegd, met de onderzoeksvragen als leidraad. Daarbij is onder andere gebruik gemaakt van de transcriptie van het panelinterview. De bevindingen en conclusies zijn gerapporteerd aan het panel van leraren en besproken met de directeur.

Bevindingen Vanaf 2007, na de komst van de huidige directeur, is de school georganiseerd in *units*. Op het moment van onderzoek zijn er zeven units van ieder tachtig tot honderd leerlingen. Er is een unit met kinderen van nul tot drie jaar, drie units met kinderen van drie tot acht jaar en drie units met kinderen van acht tot dertien jaar. Een unitteam bestaat uit ongeveer negen leraren (op school X coaches geheten). Ook de medewerkers van de buitenschoolse opvang maken deel uit van de unitteams (de school is een zogenaamd integraal kindcentrum met geïntegreerde voorschoolse en buitenschoolse opvang). De unitteams hebben een unitleider. De school heeft enkele jaren geleden nieuwbouw gekregen, waarbij de unitstructuur leidend is geweest voor het ontwerp. Dat heeft bevorderend gewerkt op de samenwerking van de leraren in een unit. De leerlinggroepen in de units zijn gekozen op grond van pedagogische/onderwijskundige redenen, onafhankelijk van de leerlingaantallen. De grootte van de unit (aantal leerlingen) is aangepast aan de beperking van de teamgrootte, waardoor er parallelle teams zijn (meerdere teams met eenzelfde leeftijdsgroep). De voornaamste taak van de unitleider is het goed laten verlopen van de teamprocessen, daarnaast heeft de unitleider ook een teamoverstijgende verantwoordelijkheid in het managementteam. De unitleiders vormen met de directeur het managementteam van de school. Naast de unitteams zijn er expertteams rond expertises als rekenen en taal. De units worden ondersteund door staffunctionarissen zoals een orthopedagoog en interne opleider. De bevoegdheden van de unit zijn omschreven in een vijf punten

omvattend toetsingskader, ontleend aan de beschrijving van de TOS (Van der Hilst, 2012). De inspectie laat zich lovend uit over de school:

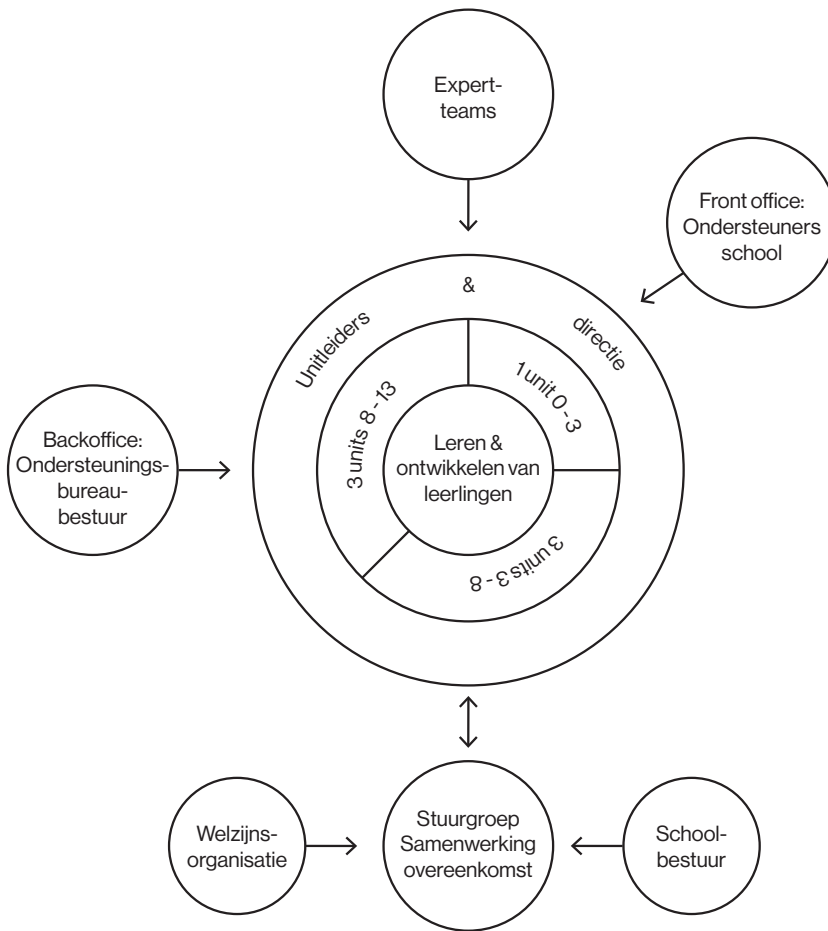
“De school heeft een hecht en zeer gedreven team dat in hoge mate doelgericht werkt aan de ontwikkeling van het onderwijs. Het schoolontwikkelproces kenmerkt zich door een cyclische benadering van ontwerpen, uitvoeren, evalueren, onderzoeken en bijstellen. Daarbij is de evaluatie en de reflectie op de leerresultaten direct gekoppeld aan het onderwijsleerproces.

(.....) De leraren benadrukken als positief punt ‘het lerend vermogen van het team’, ze delen kennis en ervaringen en breiden daarmee hun gemeenschappelijke kennisbasis uit. (...) Omdat er binnen de units met gemengde leeftijdsgroepen en een team van leraren wordt gewerkt, kunnen leerlingen op hun eigen niveau het aanbod krijgen dat bij hun ontwikkelingsniveau past.

(...) Er wordt veel belang gehecht aan gespreid leiderschap, omdat de school meerdere conceptdragers moet hebben, zodat de schoolontwikkeling niet afhankelijk is van de directeur en een enkele kartrekker” (Inspectierapport september 2014, p. 17).

De inspectie is ook lovend over het pedagogisch klimaat, de leerlingresultaten en de kwaliteitszorg.

Het woord *conceptdrager* komt van de directeur: het zijn leraren die zowel het concept van *natuurlijk leren* voor leerlingen en voor henzelf goed geïnternaliseerd hebben alsook het concept van de organisatievorm goed doorgronden en in de praktijk brengen. De leraren en de directeur geven aan dat het overgrote deel van de leraren conceptdragers zijn in deze dubbele betekenis. De leraren (werkzaam van 1 tot 7 jaren op school X) refereren veelvuldig aan het werken en leren in de units, hetgeen zij als zeer positief ervaren. Het panel van leraren en de directeur tekenen op vrijwel identieke wijze het organogram van school X (figuur 6.5). Het lijn-staf model vinden zij niet van toepassing op de eigen organisatiestructuur *“omdat we op onze school niet hiërarchisch denken”*.



Figuur 6.5
 Het organogram van school X (volgens directeur en lerarenpanel)

Zowel de leraren als de directeur leggen het directe verband tussen de organisatiestructuur en het professioneel handelen van de leraren (zowel in als buiten de klas), maar schatten in dat vooral de sterke en door eenieder omarmde visie op het leren van leerlingen en leraren de belangrijkste pijler onder dit professioneel handelen is. Directeur en leraren vinden dat de organisatiestructuur logisch past bij die onderwijsvisie. Deze visie leidt tot een onderwijsorganisatie waarbij leerlingen meerdere jaren door dezelfde leraren gevolgd worden.

Deze onderwijsorganisatie, waaronder ook de indeling van het gebouw, sluit nauw aan bij het werken in de units. De leraren geven aan dat zij veel leren van de unitbijeenkomsten en van het werken in de expertteams ('werkplaatsen' geheten op school X). Belangrijk onderdeel van de didactiek is het doen van onderzoek. Ook van de leraren wordt een nieuwsgierige, onderzoekende houding verwacht, als belangrijke

basis voor verdere professionalisering. Zij doen regelmatig onderzoek, zowel vanuit de units alsook vanuit de werkplaatsen.

“We hebben laatst een onderzoekje opgezet vanuit de werkplaats naar welke basisvaardigheden in het voortgezet onderwijs bij rekenen het meest belangrijk zijn en hebben op grond daarvan dingen aangepast” (leraar).

Toen de directeur bemerkte dat er regelmatig nieuwe leraren in de school begonnen die enthousiast aan de baan begonnen en het systeem omarmden, maar later toch minder goed functioneerden dan verwacht, heeft de directeur een uitgebreid onderzoek gedaan (masterthesis) naar persoonlijkheidskenmerken en vaardigheden, die mogelijk voorspellend zijn voor het succesvol werken op school X. Gevonden werd dat bijna alle leraren van school X bovengemiddeld scoorden op de persoonlijkheidskenmerken *altruïsme* en *openstaan voor nieuwe ervaringen* en op de vaardigheden *zelfsturend leren*, *reflectie* en *samenwerking*. De beter functionerende leraren scoorden significant hoger op de kleuren wit en groen van de kleurentest van De Caluwé en Vermaak (2006) dan de minder goed functionerende leraren en scoorden significant beter op een kennistest over begrippen van de lerende organisatie. Daarnaast vond de directeur een correlatie tussen het functioneren van de unitleider en het gemiddelde functioneren van de teamleden in de unit. Daarbij voegt de directeur de observatie dat

“...de minder goed functionerende unitleider, misschien vanuit onzekerheid, zich meer als leider van het team manifesteert dan de beter functionerende unitleiders” (directeur).

De leraren vertellen enthousiast over hun werk. Zij constateren dat er hard gewerkt wordt door iedereen in de school, maar dat het werkplezier hoog is.

“Ik werk nu meer uren per week dan op mijn vorige school, zit langer op school, maar kom lang niet zo moe thuis als destijds, het werk geeft veel energie” (leraar).

“Als je een nieuw idee hebt, wordt er nooit afwijzend gereageerd, je vindt altijd wel iemand die met je mee wil denken, iets uit wil werken in een plan...” (leraar).

“We hebben 10 keer per jaar een scholingsbijeenkomst in de avonden, die data liggen vast, iedereen is er dan, niemand blijft weg, als je hier komt werken, weet je dat die avonden erbij horen en niemand doet daar moeilijk over” (directeur).

De leraren wijzen erop dat de directeur een belangrijke rol speelt in de visieontwikkeling op school en de visie sterk uitdraagt bij alle activiteiten. Ondanks die sterke positie van de directeur menen zij dat er nu zoveel *conceptdragers* in school zijn dat de school zich ook verder zal ontwikkelen wanneer deze directeur vertrekt. De leraren schatten dat meer dan 80% van de leraren tot de conceptdragers gerekend kan worden, zowel ten aanzien van de onderwijsvisie als ook ten aanzien van de organisatiestructuur.

Het bestuur van de stichting waar school X bij hoort, laat de scholen vrij in het kiezen van hun onderwijskundige identiteit en de manier van organiseren. Het bestuur heeft als doelstelling om een lerende organisatie te zijn en hecht veel waarde aan het opereren als professionele leergemeenschap. De bovenschoolse samenwerkingsverbanden hebben naar de mening van de directeur een vrijblijvend karakter in vergelijking met de samenwerking in de teams binnen de school. Er is geen collectieve verantwoordelijkheid voor resultaten voor deze bovenschoolse teams gedefinieerd. Het beraad van alle directeuren met de bestuurder is in de ogen van de directeur van school X te log (er zitten meer dan twintig mensen rond de tafel) en ontbeert een gemeenschappelijk doel met een collectieve verantwoordelijkheid. In deze zin is er geen congruentie in werkwijze en structuur op school- en bestuursniveau. De directeur ervaart dit als een probleem omdat in de toekomst de continuïteit van de succesvolle aanpak in de school gebaat is met een congruente visie op bestuursniveau. De bestuurder stelt immers een nieuwe directeur aan bij vertrek van de huidige directeur.

De organisatiestructuur van school X voldoet in vrijwel alle opzichten aan de kenmerken van de TOS. De positie van de unitleider is niet altijd eenduidig. Mede door het lidmaatschap van het managementteam, maar ook vanwege persoonskenmerken, nemen sommige unitleiders een niet geformaliseerde leidinggevende positie in hun unit.

Opbrengst voor de school Het onderzoek heeft niet bijgedragen aan nieuwe inzichten bij de school over de organisatiestructuur. Het bevestigde de eigen opvattingen over de praktijk in de school. Wel is het onderzoek aanleiding voor de directeur om de organisatiestructuur duidelijker te expliciteren, hetgeen resulteert in een animatiefilm *Het organogram van school X*, vooral bedoeld om (de vele) nieuwe medewerkers inzicht te geven in de organisatiestructuur en besluitvormingsprocessen. Dit wordt mede ingegeven door het besef dat de organisatiestructuur weliswaar naadloos aansluit bij de visie van de school, maar niet direct daaruit afgeleid kan worden. Ook is er behoefte om de positie van de unitleider nog eens te expliciteren, omdat de directeur lichte verschuivingen ziet bij enkele unitleiders naar een meer hiërarchische positie in het team, hetgeen de directeur onwenselijk acht, omdat dit ten koste gaat van de collectieve verantwoordelijkheid in de unit.

Conclusies ten aanzien van de proposities In de organisatiestructuur van school X zijn de belangrijkste bouwstenen van de TOS herkenbaar, zoals het formeren van de teams rond groepen leerlingen, de geëxpliciteerde verantwoordelijkheden en bevoegdheden, de expertteams, de rol van de teamleider (unitleider) en de schoolleider en de uitgesproken onderwijsvisie (over het leren van leerlingen en medewerkers) die ook verbonden wordt met de organisatiestructuur. Het aantal leden van de unitteams (acht tot tien) is hoger dan bij de TOS wordt voorgesteld (drie tot zeven). Mogelijk leidt dat tot een sterkere positie van de unitleider dan alleen procesbegeleider. Opvallend is dat school X een uitzonderingspositie inneemt in het geheel van scholen onder hetzelfde bestuur. Het streven van het bestuur naar verantwoordelijkheden laag in de organisatie en het willen opereren als lerende organisatie wordt niet vertaald in een visie op de organisatiestructuur van de scholen.

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

Alle vijf kenmerken van professioneel handelen type 2 (zie tabel 5.1) zijn manifest in de school. Er wordt hecht samengewerkt in de units en de expertteams en het onderlinge gesprek richt zich op verbetering van het onderwijs. Er vinden veel professionaliseringsactiviteiten plaats. Het organisatiebewustzijn blijkt onder andere uit de nadruk die de leraren leggen op de gedeelde visie en het getoonde inzicht in de organisatiestructuur.

De propositie wordt ondersteund.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

Zowel op individueel niveau en unitniveau als ook op schoolniveau worden veel initiatieven genomen, die snel verder gebracht worden. Het innovatiegemak is groot.

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

Ondanks de grote inspanningen die van de leraren gevraagd worden, melden de leraren en directeur dat het werkplezier hoog is.

P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

Toevallige professionele ontmoetingen vinden veelvuldig plaats, zowel met leden van dezelfde unit of hetzelfde expertteam als ook daarbuiten. Het fysiek in elkaars nabijheid werken bevordert de toevallige professionele ontmoetingen.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

De schoolleider ondersteunt de units en de unitleiders zonder in hun verantwoordelijkheid te treden. De schoolleider heeft de unitstructuur ingevoerd, onderhoudt deze en houdt de achterliggende visie levend. De schoolleider streeft ernaar om het aantal conceptdragers (zowel ten aanzien van de onderwijskundige identiteit als ook de organisatiestructuur) zo groot mogelijk te laten zijn.

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

De verbindingen zijn binnen en tussen productiesysteem en besturingssysteem sterk. Er is een sterke binding tussen de leden van een unit en tussen de expertteams en de units. De unitleiders vormen de verbinding tussen het besturingssysteem (het managementteam op schoolniveau) en het productiesysteem. De bijzondere organisatiestructuur beperkt zich tot de school; de verbindingen met het bovenschoolse besturingssysteem (andere directeuren, bestuur) zijn minder sterk. Het risico bestaat daardoor dat bijvoorbeeld het personeelsbeleid van de stichting niet goed aansluit op de werkwijze in de school of dat bij het te zijner tijd zoeken van een nieuwe directeur onvoldoende gelet wordt op de noodzakelijke competenties voor het leiden van deze school.

Overige conclusies Opvallend is dat de onderwijsvisie (natuurlijk leren) een visie is op het leren en ontwikkelen en niet een visie op de onderwijs*methode*. Deze visie wordt van toepassing geacht op zowel leerlingen en leraren en wordt door directeur en leraren als een belangrijke succesfactor van de school benoemd. Ook wordt de visie gekoppeld aan de organisatiestructuur met units.

De indeling van het gebouw in units maakt het mogelijk dat ieder unit een eigen onderwijsorganisatie kan ontwikkelen waarbij in elkaars nabijheid gewerkt wordt. Dit verstevigt de samenwerking in de unit. Het is ook een voorbeeld van een krachtige wisselwerking tussen onderwijsorganisatie en schoolorganisatie (TOS).

6.4.2

De montessorischolengemeenschap revisited

Uitgangssituatie De kernteams op de montessorischolengemeenschap, waarvan de invoering in hoofdstuk 4 beschreven is, zijn ten tijde van het onderzoek ruim twintig jaar operationeel. De school groeit tot ongeveer 1800 leerlingen. De bestuurder/rector, die als conrector de invoering van de kernteams heeft meegemaakt, vindt onderzoek naar de kernteamstructuur belangrijk. De rector is weliswaar tevreden met de bloei die de school doormaakt, maar neemt ook waar dat in de praktijk verschuivingen optreden in de kernteamstructuur in vergelijking met de uitgangspunten bij invoering. De vier schoolleiders, die samen met de rector/bestuurder de schoolleiding vormen, hebben het begin van de kernteams niet meegemaakt. Iedere schoolleider leidt een afdeling van de school met ieder 2 tot 4 kernteams. De kernteamstructuur is in de afgelopen jaren geen agendapunt geweest op de schoolleidersvergadering. Iedere schoolleider stelt zelf de kernteams samen. Ongeveer 25% van de personeelsleden hebben de start meegemaakt van de kernteamstructuur, de anderen zijn later bij de scholengemeenschap gaan werken.

Vraag van de school De rector/bestuurder van de school constateert dat er verschillen zijn in de schoolleiding in de opvattingen over en de praktische uitwerkingen van de kernteamstructuur. En uit daarbij de vrees dat de oorspronkelijke uitgangspunten en doelen uit het zicht verdwijnen. Een onderzoek onder alle kernteams naar opvattingen en de praktijk vormt een goede start voor het opnieuw tegen het licht houden van de organisatiestructuur. Hoe verhoudt de huidige praktijk zich met de oorspronkelijke bedoeling en welke knelpunten ervaren de kernteams?

Methode Na een voorbespreking in de schoolleiding worden de kernteams per afdeling uitgenodigd voor een bijeenkomst van ongeveer 3 uur met als doelstelling de kernteamstructuur tegen het licht te houden, knelpunten te inventariseren en mogelijke verbeteringen voor te stellen. De drie bijeenkomsten moeten leiden tot verbetering van het functioneren van de kernteams.

De onderwerpen die ter sprake komen:

- De toetsing van de kernteamstructuur aan de veertien bouwstenen van de TOS
- Het organogram van de school
- De visie op de kernteamstructuur en de verbinding met de onderwijsvisie
- De inschatting van professioneel handelen type 2
- Het ervaren innovatiegemak
- Knelpunten en verbeterpunten

De samenvatting van de resultaten zijn teruggekoppeld aan de schoolleiding en aan het voltallige personeel.

Bevindingen

a. De schoolleiding

De schoolleiding onderschrijft nog steeds de uitgangspunten van de kernteamstructuur, zoals in 1994 geformuleerd. De kernteamstructuur verhoogt de betrokkenheid en werkplezier van leraren en zorgt voor veel initiatieven op het gebied van leerlingbegeleiding en onderwijsontwikkeling. Wel geven de schoolleiders aan dat er enkele verschuivingen in de praktijk plaatsvinden, vaak als gevolg van personele mutaties, krimp of groei van een afdeling. Ook het verschuiven van de aandacht van ontwikkeling van leerlingen naar onderwijskundige ontwikkelingen leidt tot verschuivingen:

“Het bleek toch wel handig om met de beide kernteams in de bovenbouw tegelijkertijd te vergaderen, want er spelen een hoop gemeenschappelijke thema’s” (schoolleider 1).

“Voor de vormgeving van het nieuwe vmbo is het toch wel handig wanneer de kernteams van onder- en bovenbouw bij elkaar zitten” (schoolleider 2).

Ook geeft een schoolleider aan dat hij bij een ingrijpende vernieuwing een aparte projectorganisatie heeft ingericht buiten de kernteamstructuur om.

“... en toen ben ik met 12 mentoren aan de slag gegaan en heb hen gezegd dat dat nieuwe vmbo ook in onze afdeling van de grond moest komen (...) en daar heb ik dan werkgroepjes van gemaakt die verschillende dingen gingen uitzoeken” (schoolleider 3).

Bij schoolleider 3 zijn de kernteams in de loop van de tijd 'bijna ongemerkt' kleiner geworden en voldoen lang niet meer aan de 60% norm (60% van het onderwijs aan de leerlingen wordt verzorgd door de leden van het kernteam). Deze schoolleider ziet het kernteam als een soort middenmanagement en merkt op dat het hen vaak "aan leidinggevende kwaliteiten ontbreekt om de rest mee te krijgen".

Hoewel de oorspronkelijke bedoeling van de kernteams (grotere betrokkenheid en zeggenschap van leraren) nog steeds wordt onderschreven, is voor de schoolleiding een aantal bouwstenen uit het zicht verdwenen. Dat geldt vooral voor de 60%-regels en de collectieve verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leerlingen.

De schoolleiders zien desondanks de kernteamstructuur als een belangrijk onderscheidend kenmerk van de school, dat onder andere bepalend is voor de plezierige sfeer onder het personeel. De schoolleiders nemen een duidelijk verschil waar in het professioneel handelen type 2 tussen leden van een kernteam (ongeveer 30% van de leraren) en de andere leraren. De schoolleiding verklaart dat verschil vooral doordat kernteamleden juist gekozen worden op kenmerken van professioneel handelen type 2. Enkele schoolleiders vinden het professioneel handelen van de niet-kernteamleden onder de maat.

De schoolleiders denken zeer verschillend over het innovatiegemak in de school. De schoolleider van een wat kleine afdeling van de school schat dit hoog in, in een andere afdeling wordt dit gemiddeld genoemd en in een wat grotere afdeling verlopen veranderingen moeizaam. De schoolleiders spreken van een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de schoolleiding (schoolleiders plus rector/bestuurder) voor de gehele school, maar er is geen collectieve verantwoordelijkheid gedefinieerd in de betekenis dat iedere schoolleider medeverantwoordelijk is voor het reilen en zeilen in de overige afdelingen en daarop aangesproken kan worden.

b. De leraren

Alle leraren vinden het moeilijk om het organogram van de school te tekenen. Ze hebben dat nog nooit gedaan en kennen geen voorbeeld uit een beleidsdocument. De kernteams worden opgenomen in het organogram, maar vrijwel geen enkel kernteam laat in het organogram zien dat het kernteam 'de baas' is van de leraren van het kernteam en van de gastdocenten. Voor de meeste leraren is dit een onbekend aspect van de structuur.

"Ik vraag me af of iemand in deze school weet dat het kernteam de baas is van de leraren, mij is dat nooit verteld" (kernteamlid).

De weerspiegeling in de praktijk van deze onduidelijkheid is dat kernteams nogal eens moeite moeten doen om gastdocenten mee te krijgen met hun plannen. Met name de kernteams die niet voldoen aan de 60% norm (zie boven) hebben een hele klus om plannen te verwezenlijken. Alle kernteams bevelen aan om de positie van de kernteams ten opzichte van de individuele leraren beter over het voetlicht te brengen in de hele school (juist ook voor de leraren die geen lid zijn van een kernteam). Het begrip 'collectieve verantwoordelijkheid' is voor vrijwel alle kernteams een levend begrip.

"Ik vind dat één van de sterke kanten van het kernteamlid zijn, je doet het echt met z'n allen, ze laten je nooit zitten als er iets moeilijks aan de hand is" (kernteamlid).

Het wordt meer in verband gebracht met de verantwoordelijkheid voor het onderwijs en de begeleiding dan met het eindproduct: de ontwikkeling van de leerling. De kernteamleden kennen niet alle leerlingen, waarvoor zij verantwoordelijk zijn. De begeleiding van de leerlingen wordt overgelaten aan mentoren, die lang niet allemaal lid zijn van het kernteam. De kernteams vinden dat er te weinig tijd is voor de ontwikkeling van het kernteam. De kernteams vinden dat er te weinig tijd is voor de ontwikkeling van het onderwijs. Veel tijd gaat op aan regelkluizen en begeleiding van leerlingen met een extra zorgbehoefte. De ondersteuning door de schoolleiding wordt hierbij soms als onvoldoende ervaren.

"Ik heb vaak het gevoel dat de schoolleider ons als kernteam maar laat aanmodderen en toch verwacht dat wij van alles ontwikkelen" (kernteamlid).

De betrokkenheid van de schoolleider bij de kernteams (zoals het regelmatig bijwonen van de kernteamvergaderingen) blijkt zeer te variëren tussen de schoolleiders. De een heeft veel contact met de kernteams, de ander bezoekt nooit een kernteamvergadering en praat alleen met de kernteamcoördinatoren.

De positie van de kernteamcoördinatoren is niet eenduidig. In sommige kernteams is het de grote regelaar, die voorzitter is en de agenda maakt, bij andere kernteams is het vooral de verbinding met de andere kernteams en de schoolleider. Procesbegeleiding wordt niet expliciet genoemd als taak, wel het meer technisch voorzitten van de teamvergadering. Een enkele coördinator vervult die functie al meer dan tien jaar en vergelijkt zijn taak met de vroegere jaarlaagcoördinator. De collectieve verantwoordelijkheid in zijn team is beperkt, hij voelt naar eigen zeggen zich meer verantwoordelijk voor de gang van zaken dan de andere kernteamleden. Uitgestuurde leerlingen komen bijvoorbeeld bij hem terecht. De leraren geven aan dat zij niet precies weten hoe de kernteams worden samengesteld. De kernteams wisselen niet vaak van samenstelling, waardoor nieuwkomers soms jaren geen kernteamlid zijn. De leraren zeggen geen specifiek personeelsbeleid te kennen met betrekking tot kern-

teams. Zij geven wel aan dat er meer doorstroming moet zijn en dat nieuwe leraren, als ze dat willen, ook meteen lid kunnen zijn van een kernteam. Aan de andere kant wijzen ze ook op het belang van ervaring met een bepaalde groep leerlingen, die niet te snel verloren mag gaan.

Voor de leraren is het onduidelijk wat de positie van de secties (expertteams) is in het organogram. Het is onduidelijk waar de secties 'aan de lijn hangen': volgens de leraren is er geen bemoeienis vanuit de schoolleiding met de secties. Dat vinden ze wel nodig want er zijn nu secties die niet goed functioneren omdat bijvoorbeeld de leden van de sectie niet met elkaar kunnen opschieten. Er moet een duidelijke opdracht voor de secties liggen. En ook de bevoegdheid van een sectie moet beter geregeld worden, want nu is het soms niet duidelijk of een sectie iets kan doen dat het kernteam niet goed vindt.

“Ons kernteam vindt dat er minder getoetst moet worden, maar de secties bepalen het toetsbeleid” (kernteamlid).

De leraren zijn verdeeld over de vraag of in dit voorbeeld het kernteam of de sectie het voor het zeggen heeft.

De leraren geven aan tevreden te zijn met de kernteamstructuur, maar bevelen aan de positie van de kernteams te versterken door de 60% norm te handhaven, de grootte van de kernteams beneden de zeven te houden (er is ook een kernteam met twaalf leden) en de positie van de kernteams als baas van de individuele leraren beter over het voetlicht te brengen. Bovendien vinden ze dat de visie op de kernteamstructuur scherper verwoord moet worden en congruent moet zijn met de onderwijsvisie.

Opbrengst voor de school De bevindingen van het onderzoek zijn teruggekoppeld aan de leraren en de schoolleiding. In eerste instantie richt de schoolleiding zich alleen op het beter positioneren van de secties. Na de komst van een nieuwe rector/ bestuurder wordt de kernteamstructuur weer geagendeerd in de schoolleiding. De schoolleiding besluit om in het kader van de verplichte invoering van een professioneel statuut, in samenspraak met alle personeelsleden en met behulp van de onderzoeker de kernteamstructuur te versterken. Dat leidt tot een professioneel statuut dat gebaseerd is op een organisatiestructuur waarin nu wel alle bouwstenen van de TOS zijn opgenomen. Belangrijke veranderingen ten opzichte van de huidige situatie is dat er meer kernteams komen en twee keer zoveel leraren lid zullen zijn van een kernteam. De schoolleiding wil deze veranderingen in een aantal stappen bereiken. Opvallend is dat ook de ongeveer 35 medewerkers van het niet-onderwijzend personeel in teams gaan werken. Deze zogenoemde *taakteams* zijn gemodelleerd naar de kernteams met vergelijkbare omschrijving van collectieve verantwoordelijkheid en eenzelfde bevoegdheidskader. De organisatiestructuur van de school (als belangrijk onderdeel van

het professioneel statuut) is onder meer vastgelegd in een animatiefilm ten behoeve van nieuwe medewerkers⁸.

Conclusies t.a.v. de proposities Allereerst moet geconcludeerd worden dat de organisatiestructuur niet (meer) voldoet aan de kenmerken van de TOS. De kernteams zijn geleidelijk veranderd in 'opleidingskernteams': kleine teams die verantwoordelijk zijn voor het reilen en zeilen van een afdeling waarin een groot aantal andere leraren werkt. De directe verbinding van het kernteam met een groep leerlingen waaraan het kernteam lesgeeft, is daarmee verlaten. Dat houdt een verschuiving in van de plaats van het kernteam van de productiestructuur naar de besturingsstructuur. De teams nemen een niet-geformaliseerde middenmanagementpositie in. Dat komt ook tot uitdrukking in de forse betaling (in de vorm van extra taaktijd) van de kernteamleden ten opzichte van 'gewone' leraren. De organisatiestructuur is opgeschoven (of teruggeschoven) naar de meer traditionele organisatiestructuur van scholen.

Vanwege deze conclusie is het niet goed mogelijk om in deze school de proposities over het effect van een ingevoerde TOS-structuur te toetsen, zoals bij school X het geval is. Wel is de casus interessant voor het onderzoek, omdat de verschuiving gevolgen heeft voor de beoogde effecten van de TOS en omdat het laat zien dat onder bepaalde condities (gedeeltelijke) terugkeer plaatsvindt naar het dominante organisatieprincipe. Hoewel de casus niet gerekend kan worden tot de onderzoeksconditie waarbij scholen de TOS niet hebben ingevoerd, zijn er aanwijzingen dat de proposities 1 t/m 3 door deze casus worden ondersteund. Vanwege de rol van de schoolleiding bij het verschuiven van de oorspronkelijke kernteamstructuur is ook propositie 8 aan de orde.

P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.

Verschillende zwakke verbindingen worden door de schoolleiding en leraren genoemd:

- De secties zijn niet verbonden met de schoolleiding en opereren apart van elkaar. Sommige secties functioneren goed, andere niet of minder. Er is onduidelijkheid over de zeggenschap van de secties ten opzichte van de kernteams.
- De relatie tussen schoolleiding en kernteams is sterk afhankelijk van de schoolleider, er is wel verbinding met de kernteamcoördinatoren, maar enkele schoolleiders hebben geen of nauwelijks contact met de kernteams.

⁸ Zie <https://montessoricollege.nl/onze-school-2/kwaliteit/professioneel-statuu/>

- De verbinding tussen kernteam en de (relatief vele) andere leraren die in de afdeling lesgeven is diffuus: het kernteam kan geen besluit nemen, dat het werk van de andere leraren raakt. Het kernteam doet voorstellen, waarover de afdelingsvergadering besluit.
- De verbinding tussen de afdelingen is vooral zwak omdat er geen collectieve verantwoordelijkheid gedefinieerd is in de schoolleiding.
- De verantwoordelijkheid van het kernteam voor de ontwikkeling van leerlingen is onduidelijk. Het onderwijs wordt overgelaten aan de leraren en de begeleiding aan de mentor. De leden van het kernteam geven niet aan alle leerlingen les en verzorgen voor de andere leerlingen met elkaar slechts een beperkt deel van het curriculum.

P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Er is onduidelijkheid bij de kernteams over de precieze verantwoordelijkheid en bevoegdheid van het kernteam. Kernteams voeren vooral coördinerende activiteiten uit in de afdeling en nemen soms besluiten over individuele leerlingen vanuit een grotere bevoegdheid dan de leraren en de mentor van de betreffende leerling. De verantwoordelijkheid en bevoegdheid van de secties zijn eveneens onduidelijk gedefinieerd. Ten opzichte van de TOS is er een duidelijke verschuiving waarneembaar in de duidelijkheid over verantwoordelijkheid en bevoegdheid van de teams.

P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

Het innovatiegemak verschilt per afdeling, evenals de rol die de kernteams daarbij spelen. Een paar recente, ingrijpende onderwijskundige veranderingen zijn buiten de kernteams om geïnitieerd en geïmplementeerd door individuele schoolleiders. Het innovatiegemak wordt door zowel schoolleiders als leraren redelijk hoog ingeschat ('hoger dan op andere scholen'), maar het wordt niet in verband gebracht met de organisatiestructuur. Het wordt meer in verband gebracht met de onderwijskundige identiteit van de school die meer innovatieve leraren zou trekken. Een enkele schoolleider vindt het innovatiegemak wel gelden voor kleine veranderingen, maar vindt dat fundamentele onderwijskundige vernieuwing achterblijft. Deze casus geeft geen duidelijkheid over deze propositie.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleider een belangrijke (cruciale) rol.

De casus laat zien dat als er geen actief onderhoud gepleegd wordt aan de TOS, de organisatiestructuur verschuift in de richting van de klassieke structuur, waarbij individuele leraren 'aangestuurd' worden door de schoolleiders. Het is blijkbaar noodzakelijk om nieuwe schoolleiders en nieuwe leraren goed bekend te maken met de uitgangspunten van de TOS om deze 'regressie' tegen te gaan. Het beleidsvoerend vermogen van het kernteam neemt af wanneer het aantal leden van het kernteam klein wordt in verhouding met het totaal aantal leraren dat betrokken is bij de desbetreffende groep leerlingen (er wordt niet meer voldaan aan de 60%-regel: het kernteam verzorgt tenminste 60% van het curriculum van de leerlingen). De sleutel voor het onderhoud van de TOS ligt bij de schoolleiding. De schoolleiding bepaalt de architectuur van de organisatiestructuur, waarbij ieder jaar door personeelsmutaties en verandering van leerlingaantallen aanpassingen nodig zijn. De casus laat ook zien dat aanpassingen nodig zijn in de samenstelling van de kernteams om verstarring tegen te gaan. Daarnaast is het handelen van de schoolleiding binnen de organisatiestructuur van groot belang om de kernteams hun positie te laten innemen. De casus ondersteunt dus deze propositie.

Overige conclusies

Onderscheid opleidingsteam en onderwijsteam

In de TOS wordt de verantwoordelijkheid van het onderwijsteam gedefinieerd als: verantwoordelijk voor onderwijs en begeleiding van een specifieke groep leerlingen. Bedoeld wordt dat deze verantwoordelijkheid collectief is en de gehele ontwikkeling van de leerling betreft gedurende de leerweegeenheid waarvoor het onderwijsteam verantwoordelijk is. Deze verantwoordelijkheid behelst dus het *resultaat* van onderwijs en begeleiding. Ieder teamlid is aanspreekbaar op dit resultaat. *De gekozen omschrijving van de verantwoordelijkheid is echter te weinig onderscheidend van de verantwoordelijkheid van een opleidingsteam.* Deze wordt meestal in dezelfde termen gedefinieerd (verantwoordelijkheid voor onderwijs en begeleiding in een afdeling), maar beperkt zich meestal tot verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs en begeleiding. Een collectieve verantwoordelijkheid voor het resultaat kan niet voor een opleidingsteam gedefinieerd worden, omdat het opleidingsteam en de groep leerlingen in de afdeling niet een op een gekoppeld zijn. Iedere leerling wordt omringd door een deelverzameling van het team. In de school is de verschuiving van onderwijsteam naar opleidingsteam 'ongemerkt' verlopen, zonder dat dit leidde tot een herdefiniëring van de verantwoordelijkheid. Geconcludeerd kan worden dat het onderscheid tussen onderwijsteam en opleidingsteam scherper gearticuleerd moet worden in de definiëring van de verantwoordelijkheid.

Focus op productieproces

De verschuiving van onderwijsteam naar opleidingsteam in de scholengemeenschap is beïnvloed door de wens een aantal onderwijskundige ontwikkelingen vorm te geven (het samenvoegen van twee parallelle kernteams tot één team, omdat het programma in de afdeling vernieuwd moet worden, het samenvoegen van het onderbouw- en bovenbouwteam om de doorgaande leerlijn vorm te geven). De focus ligt daarbij dus op veranderingen in het productieproces, de onderwijsorganisatie. Op grond van zowel efficiencyoverwegingen als ook de behoefte tot standaardisatie, worden dit soort veranderingen niet overgelaten aan afzonderlijke kernteams. Het lijkt erop dat de sterke verbinding tussen kernteam en de specifieke groep leerlingen wordt losgelaten ten behoeve van standaardisatie in de onderwijsorganisatie. Ook de scheiding die gemaakt wordt tussen kernteamleden, vakdocenten en mentoren duidt op dit loslaten van deze verbinding: er vindt weer meer arbeidsdeling plaats.

6.5 Invoering van de TOS: een meervoudige gevalsstudie

Inleiding In hoofdstuk 4 zijn de ervaringen met invoering en ontwikkeling van de TOS in de professionele praktijk van de auteur uitgebreid beschreven. De bèta-testing van het organisatiemodel, het onderzoek naar de effecten van invoeren van de TOS in andere organisaties, door andere schoolleiders, moet helderheid geven over het generieke karakter van het model. Omdat de TOS alle medewerkers en leidinggevenden raakt, kan gesproken worden van een buitengewoon *invasief* interventieonderzoek. Dat vraagt om zorgvuldige en nauwe samenwerking tussen de onderzoeker en de scholen (*participatief onderzoek*). Gekozen is voor een onderzoeksmodel waarbij de schoolleider eerst getraind wordt om de TOS in te voeren en te leiden (interventie van de onderzoeker). Daar zijn twee redenen voor:

1. De schoolleider speelt een belangrijke rol in het welslagen van de TOS, zoals al gebleken was in hoofdstuk 4 en de gevalstudies in paragraaf 6.4. Dat betreft niet alleen het 'technische' onderhoud van het model, maar ook voor het welslagen ervan (bereiken van beoogde effecten) via het eigen handelen in de TOS. Dan past het dat de schoolleider direct de leiding neemt bij het implementeren van de TOS.
2. Invoering en leiden van de TOS wordt niet door de onderzoeker gedaan waardoor aan een belangrijke voorwaarde voor bèta-testen voldaan wordt.

Door waarnemingen te doen voor en na invoering van de TOS over de beoogde effecten, kunnen de proposities die horen bij deze onderzoeksconditie, getest worden.

Het ingrijpende karakter van de invoering van de TOS betekent ook dat er alleen scholen kunnen participeren met een nadrukkelijke eigen wens om de beoogde doelen te realiseren en de TOS daartoe als geëigend middel zien. In de praktijk betekent dit dat het in eerste instantie vooral gaat om de wens van de schoolleider, die vervolgens in het implementatieproces het draagvlak bij de leraren moet zien te verwerven.

Mede vanwege het ingrijpende karakter is voorafgaand aan het hoofdonderzoek, waarbij negen scholen betrokken zijn, eerst in één andere school de onderzoeksopzet beproefd.

Scholen zijn gecompliceerde, dynamische en complexe organisaties in een complexe omgeving. Zij verschillen onderling in sterke mate. Dat maakt het bestuderen van effecten van interventies lastig. Door het model zo precies mogelijk te omschrijven en de betrokken schoolleiders de bouwstenen van het model zo goed mogelijk eigen te laten maken kan gezorgd worden voor een min of meer gelijke interventieopzet (introdactie van eenzelfde organisatie-model) in de verschillende scholen. De interventie zelf en de werking van het organisatie-model is vervolgens onderhevig aan de eigen dynamiek en complexiteit van iedere school.

Deze paragraaf doet eerst verslag van het verkennend onderzoek om de onderzoeksmethode in een school te testen (6.5.1). De (bijgestelde) methode is vervolgens benut om de effecten van de invoering van de TOS te onderzoeken in zeven scholen voor po (6.5.2) en twee scholen voor so/vso (6.5.3). Tussen de drie delen van deze paragraaf zit telkens een tijdverloop van één jaar.

Proposities die in deze drie onderdelen van het implementatieonderzoek aan de orde zijn

- P4 Invoering van teams leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.
- P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.
- P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.
- P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.
- P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.
- P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

6.5.1 Verkennd onderzoek

Uitgangssituatie Voor uitvoering van de meervoudige gevalsstudie naar de effecten van invoering van de TOS wordt eerst de onderzoeksopzet beproefd in een enkele school.

School Z (een montessori basisschool) maakt deel uit van een groot bestuur. Het bestuur heeft het inrichten van scholen en de samenwerkingsverbanden binnen de stichting als professionele leergemeenschappen tot speerpunt van beleid gemaakt. Het bestuur ziet dat vooral als een cultuurverandering en niet zozeer als een structuurverandering. Er is geen definitie van wat het bestuur met professionele leergemeenschap precies bedoelt, anders dan dat er meer geleerd moet worden van en met elkaar (binnen en tussen de scholen). De directeur van de Mauritschool vraagt na het bijwonen van een lezing van de onderzoeker om hulp bij het inrichten van een andere structuur van haar school. Zij ziet in de TOS een mogelijkheid de inrichting van een professionele leergemeenschap concreter te maken en te versnellen en wil graag deelnemen in een pilotstudie. Bij een eerste analyse blijkt de school met 180 leerlingen en zestien leraren zeventien commissies en werkgroepen te kennen die minimaal uit twee leden bestaan. De vergaderdruk wordt als hoog ervaren. Geen enkele commissie of werkgroep heeft echter de leerling als directe focus. De school kent twee coördinatoren (onderbouw en bovenbouw), die samen met de directeur en de intern begeleider (ib-er) deel uitmaken van het managementteam.

Eigen vraag van de school De directeur van school Z wil graag de professionele samenwerking in de school versterken. Leraren werken nu naast en niet met elkaar, de werkdruk wordt als hoog ervaren en er wordt al snel gemopperd wanneer er een verandering wordt voorgesteld.

Vraagstelling bij het verkennd onderzoek Dit verkennd onderzoek heeft niet als primair doel het verifiëren van de proposities in de onderzoeksconditie waarbij de TOS wordt ingevoerd, maar het ontwerpen van een onderzoeksmethode voor dit bèta-testen. Bij het bèta-testen in deze studie zijn drie fases te onderscheiden: training van de schoolleider door de onderzoeker zodat deze de TOS kan invoeren, implementatie van de TOS door de schoolleider en vervolgens onderzoek naar de effecten van deze invoering (validering van de proposities 4 t/m 9). Het verkennd onderzoek moet informatie opleveren over de training van de schoolleider en over de methode om data te verzamelen over de effecten van de invoering van de TOS. Uiteraard zijn ook de beoogde effecten van de TOS in dit onderzoek van groot belang voor zowel de school als voor deze studie. Het verkennende onderzoek is dus zowel een

ontwerpgericht onderzoek naar een geschikte onderzoeksopzet om de effecten van invoering van de TOS te onderzoeken als ook een eerste verkenning van die effecten.

Methode De directeur en drie leraren, waaronder de onderbouwcoördinator, zijn afzonderlijk geïnterviewd over de beginsituatie op de school, dus voor de invoering van de TOS. De huidige organisatiestructuur is geanalyseerd met de directeur en het managementteam. Ervaren problemen, zoals te weinig professionele samenwerking, gemopper over veranderingen en werkdruk, zijn gerelateerd aan de organisatiestructuur. Gedurende drie maanden is in een aantal bijeenkomsten met de directeur apart en met het managementteam in zijn geheel, de nieuwe structuur ontworpen. Gekozen is voor drie 'bouwteams' met ieder een bouwteamleider en daarnaast een klein aantal expertteams (zoal 'rekenen', 'woordenschat' en 'pedagogisch klimaat'). Alle bouwstenen van de TOS komen in de training aan bod. De training is in feite een ontwerp-workshop om de schoolleider conceptdrager te maken. De nieuwe structuur wordt eerst op papier ontworpen, uitgaande van de actuele gegevens over leerlingaantallen en formatie. De leraren worden gedurende deze maanden op de hoogte gehouden van wat de nieuwe structuur zal betekenen. De TOS wordt ingevoerd en direct na de zomervakantie wordt in de nieuwe structuur gewerkt. Daarna is er met het MT, dat nu bestaat uit de directeur en drie *bouwteamleiders*, drie keer een bijeenkomst om de effecten en de voortgang te bespreken gedurende het eerste jaar. Daarnaast is de directeur nog twee keer extra geïnterviewd. Ook is na een half jaar en een jaar gesproken met een panel van drie leraren. De interviews zijn semigestructureerd, waarbij in het begin gebruik is gemaakt van de uitgebreide itemlijst voor de TOS en voor de variabelen professioneel handelen type 2, werkplezier en innovatiegemak, die eerder voor een mogelijk cross-sectioneel onderzoek ontwikkeld is (bijlage A). De gespreksverslagen en conclusies zijn gedeeld met het managementteam. Op grond van de ervaringen met de uitgebreide itemlijst van de variabelen is gaande het onderzoek een scoringslijst ontwikkeld en benut, waarin de variabelen in korter zijn omschreven en de manifestatie ervan gescoord kan worden op een vijfpuntschaal (bijlage B). Met de directeur en met het managementteam is na een jaar teruggekeken naar de training die voorafging aan de invoering van de TOS.

Bevindingen Bij het ontwerpen van de nieuwe structuur met de directeur en het managementteam valt op dat het voor betrokkenen lastig is om de vertrouwde manier van leidinggeven en organiseren ter zijde te schuiven. Er is twijfel of de leraren wel in staat zijn om het vereiste professionele gedrag te vertonen. Het toekennen van ruime bevoegdheden aan de onderwijsteams stuit op aarzeling. Er is behoefte om controlemechanismen vooraf in te bouwen. De plannen voor de nieuwe structuur worden welwillend ontvangen door het team, inclusief de nieuwe indeling in leerweegeenheden (groep 1-3, groep 4-6 en groep 7-8).

Voor de invoering van de TOS vertoont de schoolorganisatie geen enkel kenmerk van de TOS. Er is weliswaar een boven- en onderbouwteam, maar daarin is geen sprake van gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de leerlingen. Er worden vooral regelklussen behandeld op de vergaderingen. Het managementteam schat het professioneel handelen type 2 laag in, evenals het innovatiegemak en het werkplezier. Er wordt weinig samengewerkt, ondanks dat het gehele team regelmatig bij elkaar komt en de vele vergaderingen van kleine commissies, werkgroepen en coördinatoren. De bezetting van commissies en werkgroepen is de uitkomst van veel rekenwerk in de normjaartaken van iedere leraar en de samentelling van deze groepen wisselt regelmatig omdat het niet meer 'in het takenplaatje' past. Kennisdeling in de school verloopt moeizaam. Een leraar, tevens remedial teacher, volgt een cursus dyscalculie op aanraden van de directeur en schrijft daarover een notitie voor de collega's. De directeur organiseert een bijeenkomst waarop zij deze toelicht. De remedial teacher voelt zich echter niet verantwoordelijk voor het scholen van haar collega's op dit terrein:

"(...) ik denk niet dat dat mijn rol is, daar heb ik geen uren, daar heb ik ook gewoon geen tijd voor".

Maar:

"(...) als remedial teacher, krijg ik wel de kinderen binnen met bijvoorbeeld ernstige rekenproblemen. En dan kan ik wel eens denken van goh als ze nou maar dit of dat, dan hadden we dat misschien kunnen voorkomen of eerder kunnen ondervangen dus, ik hoop dat, maar wat kun je verwachten van een presentatie van een half uur die losstaat, nee niet veel eigenlijk."

Zij noemt soortgelijke voorbeelden van geringe kennisdeling op het gebied van taalonderwijs en pedagogisch handelen, die zij meemaakt. Zij spreekt weinig met haar collega's over haar werk.

"Nou, ik heb toen het moeilijk ging wel met wat collega's gesproken, die komen dan met tips, ja je moet dit doen of je moet dat doen, maar ja dat werkt dan gewoon niet, dat werkt voor hun goed, maar dat werkte voor mij niet."

Bij een rondgang door de school blijkt iedere leraar na afloop van de lessen in het eigen lokaal te zitten om werk na te kijken. Een leraar zegt over het samen bespreken van het werk:

"(...) ik zou dat eigenlijk graag met m'n middenbouw collega willen doen, maar het komt er gewoon niet van, zij zit na schooltijd in een klasje, ik zit na schooltijd in m'n klasje en we spreken elkaar wel eens tussen de middag maar daar blijft het dan wel een beetje bij."

Er wordt veel gemopperd onder de leraren, vooral over de werkdruk en over zaken die 'weer van bovenaf worden gedropt'. Een aantal leraren beoordeelt de invoering van de TOS ook als zodanig. Die invoering verloopt niet vlekkeloos:

"Wij als team wisten allemaal niet zo heel veel van de werkwijze van de professionele leergroep. De teamleiders wel, maar die vonden het ook lastig, hadden wij de indruk, en die moesten het natuurlijk naar ons toe communiceren. Nou, dat is niet soepel verlopen."

Niettemin leidt de invoering al op korte termijn tot zichtbare effecten. Door de teamleiders en de directeur worden binnen enkele maanden na invoering genoemd: minder gemopper, meer onderling contact, ook buiten de vergaderingen van de onderwijsteams om, er wordt nu in teamverband gewerkt na de lestijd in een lokaal, meer communicatie tussen expertteams en de onderwijsteams. In de onderwijsteams wordt nu over leerlingen gesproken:

"Wat voor mij echt helemaal nieuw was dit jaar was dat we de groepsbesprekingen met elkaar hebben gedaan, binnen het team, en daar waren we allemaal heel positief over." (leraar).

Leraren geven echter ook aan dat er veel tijd gaat zitten in allerlei regelzaken, terwijl ze eigenlijk meer over leerlingen en het lesgeven willen praten.

De directeur geeft in de eerste maanden aan dat zij haar nieuwe rol moeilijk vindt.

"Ik weet niet meer zo goed waarmee ik me mag bemoeien. Soms hoor ik iets waarvan ik dan denk: waarom wist ik dat niet eerder? Het lijkt een beetje uit m'n handen te glippen."

Ook ervaart ze de rol van de teamleiders als te dominant en wijt dit aan het feit dat twee van de drie al langer coördinator waren en die rol continueren, te weinig sturen op de zelfsturing van de onderwijsteams. Eén team (bovenbouw) bestaat uit twee leraren, dat wordt als hinderlijk ervaren om goed (gestructureerd) met elkaar te overleggen. Daarom vergaderen de midden- en bovenbouw soms samen, maar dat heeft als nadeel dat er geen gedeelde verantwoordelijkheid is voor elkaars leerlingen. De directeur meldt dat er opvallend meer verzoeken van leraren komen voor opleidingen en scholingen.

Aan het einde van het eerste jaar van invoering wordt de nieuwe structuur geëvalueerd door de teamleiders en directeur, na voorbereidend overleg in de onderwijs- en expertteams. Algemeen wordt geconstateerd dat het professioneel handelen

type 2 veel zichtbaarder is geworden gedurende het invoeringsjaar en het werkplezier is toegenomen. De werkwijze in de klas wordt ter discussie gesteld in de onderwijsteams en in twee van de drie teams leidt dit tot veranderingen in de aanpak in de klas. Ook valt op dat leraren buiten de teams om elkaar nu meer opzoeken om over het werk te praten (toevallige professionele ontmoetingen). Het toegenomen werkplezier wordt door enkele leraren gekoppeld aan meer regelmogelijkheden in het onderwijsteam.

Maar er zijn ook knelpunten. Dat leidt tot een lijst met verbeterpunten, opgesteld door het managementteam. De belangrijkste zijn dat de teamleiders beter op het proces moeten sturen in de onderwijsteams, de expertteams beter moeten worden ingericht (consequent vanuit ieder onderwijsteam een lid) en meer moeten gaan werken met vragen vanuit de onderwijsteams en er moet beter tussen de teams gecommuniceerd worden. De interne begeleider maakt zich zorgen over onvoldoende aandacht van de onderwijsteams voor de zorgleerlingen en over gebrek aan overzicht bij haar, nu alle leerlingen tot de verantwoordelijkheid van de onderwijsteams worden gerekend. Wel is zij positief over het bespreken van zorgleerlingen in de onderwijsteams in plaats van dat met individuele leraren afzonderlijk te doen. Er vindt nu meer kennisdeling plaats over de aanpak van zorgleerlingen.

Het gebruik van de uitgebreide itemlijst blijkt tijdrovend en levert weinig input voor het onderlinge gesprek in de panels op. Daarom is bij de evaluaties in de loop van het jaar, in plaats van de uitgebreide itemlijst, gebruik gemaakt van samenvattende beschrijvingen van de TOS-kenmerken, het professioneel handelen type 2, het werkplezier en het innovatiegemak (bijlage B). Aan het managementteam en aan een panel van leraren is gevraagd de manifestatie van deze variabelen te scoren op een vijfpuntschaal. Na individuele scoring volgt daarover een onderling gesprek. De scoringslijst blijkt goed bruikbaar voor de deelnemers, slechts bij een enkel onderdeel is behoefte aan nadere toelichting. De onderlinge variatie van de individuele scores binnen de panels en tussen de panels is gering, in een uitzonderlijk geval twee punten. Het vergelijken van de scores met elkaar en het gesprek erover verrijkt in belangrijke mate de waarnemingen in vergelijking met alleen de scores.

Gedurende het gehele jaar vormen de bevoegdheden van de onderwijsteams en de expertteams een belangrijk thema voor de teamcoördinatoren. Mag een team de manier van toetsen veranderen, wie beslist er over de aanschaf van de nieuwe rekenmethode, mag een team een leerling versneld naar de volgende 'bouw' bevorderen zonder eerst overleg? De neiging bestaat om bij deze casussen nieuwe regels te bedenken in plaats van de casuïstiek te benutten voor het leren omgaan met het bevoegdheidskader.

Bij de evaluatie van het gehele proces aan het einde van het eerste jaar wordt door de teamcoördinatoren opgemerkt dat zij zich onvoldoende op hun nieuwe taak voelen voorbereid. De voorbereiding was volgens hen te kort.

Opbrengst voor de school De invoering van de TOS heeft veel (positieve) ontwikkelingen teweeggebracht in de school, er wordt intensiever en met meer werkplezier samengewerkt rond de inhoud en er wordt meer kennis gedeeld.

Conclusies ten aanzien van de methode

- De schoolleider en de teamleiders moeten nog beter voorbereid worden op de invoering van de TOS, er moet meer tijd worden uitgetrokken om de achtergronden te belichten en de schoolleider voor te bereiden op de nieuwe rol na invoering van de TOS, zodat de schoolleider *conceptdrager* wordt van het nieuwe organisatiemodel. Er moet beter instructiemateriaal komen waarin de TOS beschreven wordt.
- Bij de training van de schoolleider moet ook aandacht zijn voor de implementatie: de leraren moeten eenzelfde leerproces kunnen doorlopen als de schoolleider. Dat leerproces moet door de schoolleider begeleid worden.
- De TOS moet zo volledig mogelijk worden ingevoerd, dus procesbegeleiding vanaf het begin, de expertgroepen meteen goed regelen, et cetera.
- Meer aandacht voor de rol en positie van de teamleiders. Beter is het om van procesbegeleiders te spreken om hiërarchische bovenschikking te voorkomen.
- Volstaan kan worden met een korte versie van de itemlijst met bondige omschrijving van de verschillende componenten en effecten van de TOS. Deze kunnen door deelnemers zelf gescoord worden, waarna zij een leidraad vormen voor het een onderling gesprek in een panel. Een dergelijk gesprek levert extra informatie op over de verschillende componenten van het organisatiemodel en wat dit teweeg brengt.
- *Toevallige professionele ontmoetingen* in een organisatie dragen bij aan het informeel leren in de organisatie van de organisatie as geheel. De waarneming dat de manifestatie ervan in deze school toeneemt na invoering van de TOS is aanleiding om deze *toevallige professionele ontmoetingen* op te nemen als mogelijk effect van invoering van de TOS. Blijkbaar leidt het georganiseerd leren in de onderwijs- en expertteams tot een grotere vanzelfsprekendheid om collega's ook informeel te benaderen voor professionele vraagstukken.

Conclusies ten aanzien van de proposities Onderstaande conclusies ten aanzien van de proposities zijn uiteraard slechts gebaseerd op deze ene gevalstudie, zodat hun reikwijdte beperkt is.

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

De samenwerking tussen de leraren is sterk toegenomen en richt zich naast regelzaken op het lesgeven en de ontwikkeling van leerlingen. Leraren nemen meer initiatieven voor verdere scholing. Leraren lossen meer zelf problemen op, stellen zich minder afhankelijk op van de schoolleider. De propositie wordt bevestigd.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

Er doen zich in dit eerste jaar van invoering van de TOS geen ingrijpende onderwijskundige veranderingen voor. Het managementteam geeft wel aan dat de teams kleine veranderingen gemakkelijk invoeren. De teamleiders vinden de bereidheid bij leraren om de werkwijze ter discussie te stellen en te veranderen groter dan voor de invoering van de TOS. De propositie lijkt op te gaan in deze gevalstudie.

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

Hoewel de invoering van de TOS met enige scepsis is ontvangen door een deel van de leraren, is het werkplezier toegenomen en wordt er minder gemopperd. Leraren rapporteren dit ook zelf. De ervaringen bevestigen de propositie.

P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

Deze propositie is opgenomen vanwege de onverwachte constatering in deze gevalstudie dat leraren gemakkelijker informele contacten aangaan binnen en buiten het onderwijsteam over onderwijsinhoudelijke zaken.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleider een belangrijke (cruciale) rol.

De invoering van de TOS in deze school is sterk afhankelijk van de schoolleider. Deze kiest voor het organisatie-model en begeleidt het team van leraren bij de implementatie. De schoolleider speelt een belangrijke rol bij het begeleiden van de teamleiders en moet nieuw gedrag vertonen ten opzichte van de leraren. De schoolleider benoemt dit zelf als 'loslaten', minder controleren, niet alles willen weten en oppassen voor het nemen van initiatieven die verantwoordelijkheden en bevoegdheden bij de onderwijsteam wegnemen.

De propositie wordt in dit verkennend onderzoek bevestigd.

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen de besturingsstructuur en de productiestructuur.

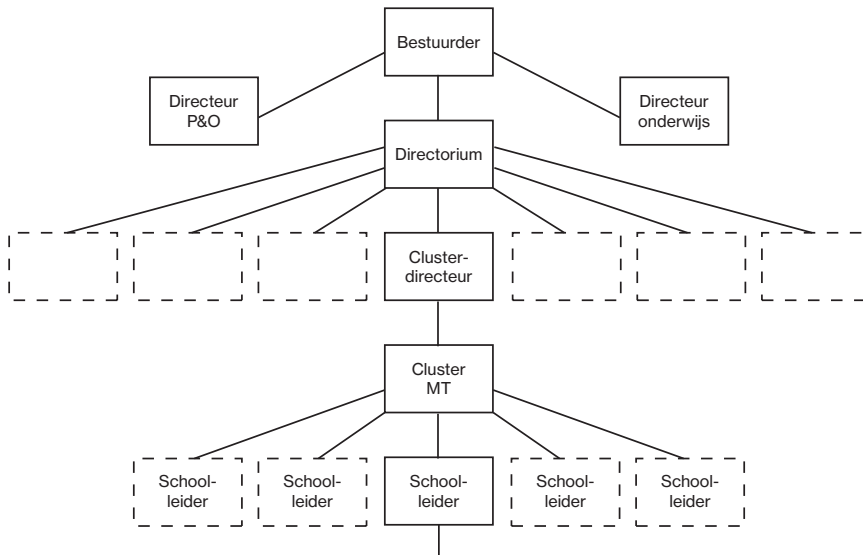
Dit kan maar ten dele onderzocht worden in deze gevalstudie. De school valt immers onder een bestuur met ruim veertig basisscholen en tussen het college van bestuur en de directeur bevindt zich nog een clusterdirecteur. Een groot bestuursbureau is gekoppeld aan het college van bestuur. De invoering van de TOS op deze school verandert niets aan de verbindingen binnen het grootste deel van de besturingsstructuur, alleen binnen de school is er sprake van versterking van de verbindingen. Het onderbouw- en bovenbouwteam van voor de invoering van de TOS behoorden tot de besturingsstructuur, evenals de bouwcoördinator, die feitelijk ten opzichte van het bouwteam een bovengeschiedte positie innam. De productiestructuur bestond uit individuele leraren (soms duo's) die zwak gekoppeld waren aan elkaar en aan het bouwteam. Het onderwijsteam, mits goed functionerend, maakt na invoering van de TOS onderdeel uit van de productiestructuur met een sterke onderlinge binding van de leraren in het team. Doordat de teamcoördinatoren zowel deel uitmaken van het managementteam als van de onderwijsteams, is er nu een sterkere verbinding tussen productiestructuur en besturingsstructuur op schoolniveau.

Het verkennend onderzoek bevestigt de propositie.

Overige conclusies Teamleiders in de TOS hebben een andere rol dan de teamleiders of bouwcoördinatoren in de situatie met opleidingsteams. Wanneer de TOS wordt ingevoerd en de eerdere bouwcoördinatoren of teamleiders in de nieuwe situatie de rol op zich nemen van teamleider (maar nu van een onderwijsteam), kan dat tot verwarring leiden. Het gevaar bestaat dat de teamleider onvoldoende het onderscheid ziet met het eerdere functioneren en dat collega's in het onderwijsteam ongewijzigde verwachtingen hebben van de teamleider. Dat kan ook nog versterkt worden wanneer de teamleiders functioneren in een 'managementteam', hetgeen een leidinggevende positie suggereert.

6.5.2 Invoering TOS op zeven scholen voor po

Uitgangssituatie Stichting Q (openbaar onderwijs) beheert 26 basisscholen en twee scholen voor speciaal onderwijs in een groot gebied met voornamelijk dorpen. De stichting heeft net een organisatieverandering doorgevoerd, waarbij de scholen in zeven clusters van twee tot vijf scholen zijn ondergebracht, waarbij ieder cluster een directeur heeft en iedere school een schoolleider (zie organogram, figuur 6.6).



Figuur 6.6
Gedeelte van het organogram van de stichting Q

Clusterdirecteur en schoolleider (in de school) zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het leiden van de school. De stichting heeft als speerpunt het samen leren (van leerlingen, leraren, schoolleiders en directeuren) te bevorderen. Het interventieonderzoek vindt kort na de organisatieverandering plaats, wanneer de personele wisselingen waarmee de organisatieverandering plaatsvond nog niet geheel voorbij zijn. Om het samen leren handen en voeten te geven wordt samengewerkt met School aan Zet⁹. Het bestuur en de directeuren kiezen vier thema's waaraan telkens een of meerdere clusters gedurende tenminste een jaar aan gaan werken. Een van de thema's is *samen leren organiseren*. Het interventieonderzoek in deze studie is aan dit thema gekoppeld. Twee clusters met in totaal zeven scholen tekenen hiervoor in. De interventie richt zich dus op zeven schoolleiders en twee clusterdirecteuren. De zeven scholen variëren in omvang van 45 tot 355 leerlingen. Op twee scholen vindt er wisseling van schoolleiders plaats gedurende het voorbereidingsjaar. De zeven deelnemende scholen scoren allemaal voldoende bij de inspectie. De organisatiestructuur van de scholen is niet voorgeschreven door het bestuur. Wel wordt verwacht dat iedere school en cluster inhoud geeft aan het thema *samen leren*.

⁹ School aan Zet is een door OC en W gefinancierde programmaorganisatie die van 2012 tot 2016 scholen in po en vo ondersteunen om doelstellingen uit de bestuursakkoorden te realiseren. Belangrijkste doelstelling is om scholen te transformeren naar lerende organisaties.

Eigen vraag van de scholen De clusterdirecteuren willen graag het leren van elkaar binnen en tussen de scholen in hun clusters structureel verankeren. Zij verwachten dat invoering van de TOS daaraan bijdraagt.

Proposities die aan de orde zijn

- P4 Invoering van teams leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.
- P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.
- P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.
- P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.
- P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.
- P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

Methode

De interventie: training van de schoolleiders

Gedurende het schooljaar 2014-2015 bereiden de zeven schoolleiders en twee clusterdirecteuren in acht bijeenkomsten van twee uur onder leiding van de onderzoeker zich voor op het invoeren van onderwijsteams op hun school. Hun doel is om vanaf de tweede helft van het schooljaar te starten met de invoering van de nieuwe organisatiestructuur met als uiterste invoerdatum het begin van het schooljaar 2015-2016. In de bijeenkomsten worden de huidige organogrammen van de school geanalyseerd, de nieuwe ontworpen en worden de bouwstenen en de achtergronden van de TOS besproken en vertaald naar de eigen school. Iedere schoolleider maakt een ontwerp van de TOS voor de eigen school. In de tweede helft van het schooljaar gaan de schoolleiders met hun team van leraren aan de slag om hen voor te bereiden op het werken in onderwijsteams en expertteams. In de training wordt dan ook de implementatiestrategie met elkaar besproken. Het leren met en van elkaar krijgt veel aandacht in dit voorbereidingsjaar. Verslaglegging vindt plaats van de trainingsbijeenkomsten en twee tussentijdse evaluaties met de clusterdirecteuren.

Verzamelen van data over de effecten

In het voorbereidingsjaar, wordt op de zeven scholen een nulmeting gedaan via een interview door de onderzoeker met een panel van leraren (soms met schoolleider erbij). Leidraad daarbij is de samenvattende beschrijving van de TOS (in hoeverre de kenmerken van onderwijsteams en expertteams aanwezig zijn), van professioneel handelen type 2, innovatiegemak, werkplezier en toevallige professionele ontmoetingen (bijlage B). Deze variabelen worden ook mondeling toegelicht. De leden van het panel scoren eerst voor zichzelf de waarden van deze variabelen op een schaal van 1 tot 5, waarna in een gesprek consensus bereikt wordt over de schoolscore. Gescoord wordt de mate waarin de beschrijvingen van de variabelen overeenkomen met de werkelijkheid op school. Het scoren van de variabelen is vooral bedoeld als input voor het gesprek daarna in het panel. De panelleden lichten toe op grond van welke waarnemingen ze tot een bepaalde score komen. De panelleden zijn gevraagd zich als mede-onderzoekers op te stellen in dit panelgesprek.

Ongeveer vier maanden na de start van de nieuwe structuur, scoren de schoolleiders en directeuren opnieuw de variabelen met behulp van dezelfde lijst met omschrijvingen.

In het eerste jaar na invoering vinden nog twee bijeenkomsten met de schoolleiders en directeuren plaats om met elkaar casuïstiek te bespreken nu de nieuwe structuur is ingevoerd. Daarbij wordt geëvalueerd hoe de verandering van werkwijze verloopt en welke effecten zichtbaar zijn. Halverwege het eerste invoeringsjaar scoren de schoolleiders en directeuren opnieuw de effecten van invoering van de TOS met de scoringslijst van bijlage B.

Op het eind van het eerste invoeringsjaar worden opnieuw panelgesprekken gehouden met leraren en schoolleiders in de zeven scholen en wordt opnieuw dezelfde scoringslijst gebruikt. De panels hebben niet alle dezelfde samenstelling als bij de 'nulmeting'. Deze panelgesprekken worden als eindmeting beschouwd.

Tevens vinden er aan het einde van het invoeringsjaar of kort daarna interviews plaats met de schoolleiders en met de twee sectordirecteuren met als focus hoe het werken met de nieuwe structuur verloopt. Een deel van deze interviews vindt plaats in aanwezigheid van de directeur onderwijs van de stichting. Het onderzoeksmateriaal per school bestaat uit de scores op de vragenlijst (bijlage B) op drie tijdstippen (nulmeting, tussenmeting en eindmeting), gespreksverslagen van de twee panelgesprekken en interviews met de schoolleiders en met de betreffende sectordirecteur. Bij de analyse van deze gegevens wordt gezocht naar informatie over:

- de mate waarin de organisatiestructuur voldoet aan de kenmerken van de TOS
- het effect op de kenmerken van professioneel handelen type 2, innovatiegemak, werkplezier en toevallige professionele ontmoetingen
- overige informatie

Bevindingen De interventiefase: de training van directeuren en schoolleiders in het hanteren van de TOS en de implementatie door de schoolleiders van de TOS in de scholen.

Hoewel de bevindingen met betrekking tot de interventiefase geen informatie opleveren voor de proposities, worden deze bevindingen hier wel vermeld vanwege het belang voor de receptie van de TOS en daarmee voor de presentatie van het model. Alle schoolleiders vinden het lastig om het organogram van hun school te tekenen. Bij alle zeven scholen doen zich daarbij onduidelijkheden voor: is het gehele team een actor in het organogram, zijn de bouwteams actoren, wat is de precieze positie van bouwcoördinatoren, hoort de ib-er bij het managementteam of niet, enzovoort. De scholen kennen vele commissies en werkgroepen. Vaak is niet duidelijk wie opdrachtgever is van een bepaalde commissie of wat de status is van een bepaalde werkgroep (bijvoorbeeld: adviseert de werkgroep alleen of heeft de werkgroep ook een mandaat om iets te veranderen?). Op geen van de scholen is een collectieve verantwoordelijkheid gedefinieerd van het totale *schoolteam*. Het schoolteam functioneert als *opleidingsteam* (gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs, individuele verantwoordelijkheid voor de leerlingen). Op drie van de zeven scholen zijn bouwteams aanwezig. Ook deze functioneren als opleidingsteam, waarbij de agenda vooral bepaald wordt door regelklussen en onderlinge afstemming. In een van deze twee scholen functioneren deze naar tevredenheid van de schoolleider, bij de andere twee scholen niet. Bij de twee scholen die zo klein zijn dat het werken in *bouwen* geen zin heeft, geven de schoolleiders aan dat er wel een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid gevoeld wordt voor de gehele school, maar dat betekent niet een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen. Ook bij de scholen die met bouwteams werken is geen sprake van collectieve verantwoordelijkheid voor alle leerlingen in de bouw. Iedere leraar (of duo bij parttimers) heeft een eigen groep en het overleg gaat veel over regelzaken (bijvoorbeeld vieringen) of onderwijskundige zaken (zoals bijvoorbeeld het gebruik van een leesmethode). In deze zin voldoen de bouwteams, net als de schoolteams aan de definitie van een *opleidingsteam*. Op alle zeven scholen zijn experts of expertteams die zich met thema's bezighouden, soms vakinhoudelijke, zoals *begrijpend lezen*, soms pedagogische thema's, zoals *pedagogisch klimaat*. De schoolleiders zijn sceptisch over de effectiviteit vanwege transfer naar de rest van het schoolteam. Dat heeft onder andere te maken met de onduidelijkheid van de opdracht en de competenties van de experts. De bedoeling is dat experts regel-

matig rapporteren in het schoolteam of bijdragen aan studiedagen. De schoolleiders zien de invoering van de TOS als een mooie gelegenheid om nog eens tegen het licht te houden aan welke expertgroepen de school behoefte heeft en de kennisdeling te intensiveren via de onderwijsteams.

De schoolleiders vinden de positie en rol van de *teamleiders*¹⁰ lastig te duiden. De vergelijking met de bekende functie (rol) van bouwcoördinator wordt snel gemaakt, maar deze is wezenlijk anders dan de teamleider die (niet-hiërarchisch) processen in het team faciliteert met het doel dat het team zijn verantwoordelijkheid waarmaakt en zich steeds verder ontwikkelt tot een *high-performance team*. In veel scholen speelt de bouwcoördinator de rol van voorzitter en leider van het bouwteam en zit vanuit die positie in het managementteam van de school. De schoolleider bepaalt via de bouwcoördinator voor een gedeelte de agenda van de bouwvergaderingen: de schoolleider probeert via de bouwcoördinatoren de individuele leraren te sturen. Een complicatie is dat de schoolleiders van enkele scholen de bouwcoördinatoren de nieuwe functie van bouwteamleider willen geven vanwege de aanwezige competenties bij deze leraren.¹¹

De schoolleiders worstelen met het beeld van hun nieuwe rol in de nieuwe structuur. Zij melden vragen als: moet je wel of niet vaak bij teamvergaderingen aanwezig zijn? Kan ik nog wel sturen via het schoolteam of moet alles via de bouwteams? Hoe hou ik zicht op de verschillende ontwikkelingen? Hoe hou ik *teamfunctionerings-gesprekken*? Is een individuele gesprekscyclus dan ook nog nodig of kan die verdwijnen? Kan ik ook inhoudelijk sturen in de bouwteams of moet ik “*op mijn handen zitten*”? Als ik maar één team heb (vanwege kleine school), ben ik dan automatisch ook de teamleider of moet dat een van de leraren zijn? De schoolleiders worstelen met de paradox dat blijkbaar voor het inrichten en onderhouden van teams met zelfsturing een krachtige sturing van de schoolleider vereist is.

Tijdens de training blijkt dat ook de rol van de interne begeleiders moet veranderen. Zij moeten zich nu niet zozeer meer richten op de individuele leraar, maar op

10 Ten tijde van het voorbereidingsjaar werd in het TOS-model nog van *teamleiders* gesproken. Een van de uitkomsten van dit onderzoek is dat de term *procesbegeleider* beter past bij het niet-hiërarchisch sturen in het team. De term *teamleider* voedt extra de verwarring over de hiërarchische positie. Later in het proces (gedurende het invoeringsjaar) is de term *procesbegeleider* wel geïntroduceerd en is ook een opleiding voor *procesbegeleiders* gestart, waarin verduidelijking van positie en rol een belangrijk thema is.

11 In school D (zie tabel) leidt dit later mede tot stagnatie van de ontwikkeling van de TOS, omdat de *teamleiders* (de oude bouwcoördinatoren) hun sterke positie blijven innemen als *middenmanagers*, net als bij het verkennend onderzoek het geval was.

het helpen van de onderwijsteams, bijvoorbeeld in het efficiënt en effectief bespreken van leerlingen met speciale leerbehoeften. De interne begeleider kan als expert door de onderwijsteams worden 'ingehuurd' om het team te helpen, zonder dat de interne begeleider de verantwoordelijkheid voor de leerling wegneemt van het team. De interne begeleider heeft in de nieuwe situatie dus ook een belangrijke taak om inhoudelijke expertise aan het team over te dragen. Met het oog op deze veranderende rol nemen ook enkele interne begeleiders deel aan de training.

In de tweede helft van het voorbereidingsjaar wordt in zes van de zeven scholen het nieuwe model gepresenteerd door de schoolleider. Allen gebruiken daarbij het oude en het nieuwe organogram om het schoolteam duidelijk te maken wat er gaat veranderen. Onderdeel van de introductie is ook het kiezen van de leerweegeenheden in de school (zie tabel 6.4).

Tabel 6.4

De indeling van bouwteams in de 7 deelnemende scholen

School	Aantal lln	Aantal leraren	Aantal teams	Gekozen indeling van leerweegeenheden (combinatie van groepen)
A (dalton)	150	10	2	1234 - 5678
B (dalton)	150	11	3	12 - 345 - 678
C	45	5	1	12345678
D (jenaplan)	355	22	4	12 - 34 - 56 - 78
E	285	21	3	123 - 456 - 78
F	80	6	1	12345678
G (jenaplan)	200	15	3	12 - 345 - 678

In de scholen met al een indeling in bouwen blijft de indeling ongewijzigd. In een aantal scholen wordt direct al gestart met de nieuwe werkwijze, in de andere wordt gewacht op het nieuwe schooljaar. Teamleiders (procesbegeleiders) worden benoemd, door keuze in de bouwteams, via sollicitatie van vrijwilligers of door aanwijzen van de schoolleider. Schoolleiders proberen daarbij het verschil duidelijk te maken met de vroegere functie van bouwcoördinator. De schoolleiders rapporteren dat de ontvangst van de TOS geen weerstand oproept in de scholen (tot verrassing van enkele schoolleiders). De schoolleider die de invoering het langst heeft uitgesteld vanwege vermeende oppositie (school E) meldt later dat zij spijt heeft van de vertraging, gezien de direct positieve effecten van invoering. Zij meende dat er eerst wat aan de "*politiek-giftige sfeer in het schoolteam*" gedaan moest worden, voordat zij met het TOS-plan kon starten. De schoolleiders geven aan dat *collectieve verantwoordelijkheid* niet alleen voor de leraren maar ook voor henzelf in clusterverband een moeilijk begrip is. Het betekent dat ook verantwoordelijkheid genomen wordt voor elkaars scholen. Zij zien collectieve verantwoordelijkheid in de onderwijsteams als noodzakelijk om de doorgaande ontwikkeling van leerlingen beter te begeleiden (meerdere ogen van verschillende begeleiders). Bovendien is dit belangrijk voor de wederzijdse afhankelijkheid in de teams waardoor met meer betrokkenheid met elkaar gewerkt en geleerd wordt.

De effecten van invoering van de TOS In tabel 6.5 zijn de scores bijeengebracht op de verschillende items van het conceptueel model, zoals verkregen met de scoringslijst van bijlage B. De voor- en nametingen zijn verricht met panels van leraren en schoolleider, bij de tussenmeting hebben alleen schoolleiders en directeuren gescoord. Het betreft dus alle inschattingen, die eerst ieder panellid (bij voor- en nameting) alleen heeft gedaan en daarna in een gesprek in het panel zijn samengebracht tot een panelscore. Tabel 6.5 bevat deze uiteindelijke panelscore. Bij de panelgesprekken blijkt dat de individuele scores vrijwel nooit meer dan een punt van elkaar verschillen. Ook blijkt er weinig verschil tussen de score van de schoolleider en de leraren. Alleen op het item 'professioneel handelen type 2' scoort de schoolleider meestal iets lager dan het gemiddelde van de leraren. De cijfers in de tabel moeten met de grootste voorzichtigheid geïnterpreteerd worden vanwege de kleine aantallen, de zelf gerapporteerde waardes en mogelijke sociale wenselijkheid van scores. Wel kan de tabel benut worden om *enkele trends* waar te nemen.

Tabel 6.5

Gepercipieerde waarden van de verschillende variabelen (op een schaal van 1 tot 5) van het onderzoeksmodel vóór de implementatie van de TOS (V), na ongeveer 4 maanden (T) en aan het einde van het schooljaar (N) in de zeven scholen

school	Teamstructuur sterkte			Professioneel Handelen II			Innovatie-gemak			Werk-plezier			Toevallige professionele ontmoetingen		
	V	T	N	V	T	N	V	T	N	V	T	N	V	T	N
A ¹⁴	1	3		2.5	3.5		2	4		3	4		3	5	
B	1.5	3.5	4.5	1.5	3.5	4	1	4	4	3	4	4	2	4	4.5
C	1	4	4.5	1	4	4.5	1.5	5	4.5	2	4.5	3 ¹⁵	1.5	5	5
D ¹⁶	2.5	3		3	3		3	3		4	3		3	4	
E	1	3.5	4	1	3	4	1.5	3.5	3.5	1.5	4	4.5	1.5	4	4.5
F	1.5	3	4.5	2.5	4	4	4	4	4.5	3	4	4.5	4	4	4.5
G	2	4	4	2	3	4.5	2	5	4.5	3	5	5	2.5	5	5

De teamstructuursterkte De *teamstructuursterkte* betreft de mate waarin de organisatiestructuur volgens eigen waarneming van leraren en schoolleiders voldoet aan de kenmerken (bouwstenen) van de TOS. Bij de voormeting blijkt vooral dat collectieve verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van alle leerlingen (of alle leerlingen in de bouw) afwezig is.

“We zeggen altijd in het team dat we met z’n allen verantwoordelijk zijn voor de hele school, en we spreken elkaars leerlingen wel aan op het schoolplein bijvoorbeeld, maar ieder is toch vooral verantwoordelijk voor z’n eigen groep” (leraar).

“In de bouwvergadering gaat het nooit over elkaars kinderen, eigenlijk helemaal niet over de kinderen, we zijn vooral bezig met regelklussen” (leraar).

“We hebben wel geprobeerd om klassenbezoeken bij elkaar te organiseren, maar dat is zo moeilijk te organiseren en na 1 keer stopte het al” (schoolleider).

Ook in scholen met 'bouwen' blijken de schoolteamvergaderingen toch het belangrijkste.

"Ik vind het wel belangrijk om op de hoogte te blijven van wat er in de andere bouwen speelt, dat is ook belangrijk voor de onderlinge band" (leraar).

Na invoering van de TOS stijgt de score. De onderwijsteams voldoen grotendeels aan de ideaaltypische beschrijving. Het inrichten van de expertteams komt later op gang, er is duidelijk minder aandacht aan besteed. Pas in de loop van het invoeringsjaar komt dat op gang. Bij de school (D) waar al veel ervaring is met het werken in bouwteams, vindt er weinig verandering plaats. Collectieve verantwoordelijkheid wordt niet expliciet gemaakt en de bestaande structuur met ontwikkelgroepen wordt niet aangepast aan de bouwteamstructuur. De bouwcoördinatoren veranderen nauwelijks hun dagelijkse praktijk en blijven opereren als een soort middenmanagement. Als belangrijke belemmering voor het goed inrichten en functioneren van de onderwijsteams wordt het grote aantal parttimers genoemd, waarbij vooral een baanomvang van minder dan 0.6fte als problematisch wordt ervaren. Een onderwijsteam kan dan bijvoorbeeld niet of nauwelijks voltallig bijeenkomen.

Professioneel handelen type 2 Hierbij worden grote veranderingen gerapporteerd door de schoolleiders, directeuren en leraren. *"Het gesprek gaat nu veel meer over kinderen en over het onderwijs"*, wordt veelvuldig opgemerkt. De samenwerking is veel intensiever, er zijn al snel initiatieven om groepsdoorbrekend te werken en één schoolleider meldt dat er 'plotseling' allerlei aanvragen komen voor het volgen van opleidingen en cursussen. De bedrijvigheid in de scholen neemt toe. Ook tussen de teams. De teams zijn initiatiefrijker. De kleine scholen waar het schoolteam samenvalt met het onderwijsteam melden dat de teamvergadering nu systematischer verloopt en dat er, anders dan voorheen, kind-besprekingen plaatsvinden. In deze kleine scholen werd veel ad hoc geregeld, men komt elkaar toch wel tegen op de gang. Nu vinden er intensievere gesprekken plaats over de doorgaande leerlijn en andere onderwijskundige zaken. Schoolleiders rapporteren dat leraren, die eerder weinig initiatieven namen, nu actiever in de school zijn. In een bespreking met schoolleiders en directeuren in het eerste invoeringsjaar wordt geconstateerd dat er op iedere school enkele leraren zijn die altijd al professioneel handelen type 2 vertonen en daar nu mee doorgaan en ook extra kansen grijpen. Daarnaast identificeren de schoolleiders een (redelijk grote) groep leraren die direct na invoering van de TOS veel professioneel handelen type 2 tonen dat eerder niet zichtbaar was. De samenwerking in de bouwteams is intensief, er worden nauwelijks samenwerkingsproblemen gemeld. Schoolleiders melden dat leraren vaker dan voor de TOS ideeën aandragen voor de gehele school.

“Leraren stappen nu veel vaker mijn kamer binnen met een idee, bijvoorbeeld over een nieuwe manier van groepsindeling of de indeling van het gebouw, ze denken actief mee” (schoolleider).

Het kost tijd om te zoeken naar een juiste agendering voor de onderwijsteams en voor het gehele schoolteam. Leraren willen minder tijd besteden aan regelzaken, maar het terugdringen daarvan lukt nauwelijks. Geëxperimenteerd wordt met splitsen van de agenda in regelzaken, leerlingbespreking en onderwijskundige zaken.

In de panelgesprekken aan het einde van het schooljaar wordt pas na het vaststellen van de nieuwe scores teruggeblikt op de voormeting. Bij alle vijf panels leidt dat tot verbazing over het verschil tussen de begin- en eindscores, vooral bij professioneel handelen type 2. De panelleden kunnen zich niet meer goed voorstellen dat de ontwikkelingen zo snel zijn gegaan, omdat de nieuwe routines al als vanzelfsprekend ervaren worden.

Innovatiegemak In een aantal onderwijsteams zijn leraren direct aan de slag gegaan met op kleine schaal groepsdoorbrekend te werken en het maken van plannen om dat verder uit te breiden. Leerlingen worden gedurende enige tijd gedurende de dag gehergroepeerd waardoor verschillende leraren parallel aan elkaar verschillende soorten instructie geven.

“We hebben eerder heel lang en nogal oeverloos met elkaar gesproken over het invoeren van themagewijs onderwijs, samen met de andere jena-planschool, maar nu gaat dat allemaal veel gemakkelijker” (directeur).

Toename van het innovatiegemak wordt wel aangegeven door de panels en directeuren, maar in het eerste jaar zijn er nog geen hele grote innovaties aan bod. Wel veel kleine veranderingen in de uitvoeringspraktijk. De leraren geven aan dat de eigen regelruimte in de onderwijsteams voor enthousiasme zorgen: al langer gekoesterde wensen kunnen ze nu snel verwezenlijken.

Werkplezier In scholen C en E doen zich vóór de implementatie van de TOS grote moeilijkheden voor in de samenwerking binnen het schoolteam met negatieve gevolgen voor het werkplezier. Bij de andere scholen is men voor de invoering van de TOS al redelijk tevreden met het werkplezier. Bij de scholen C en E vinden grote veranderingen plaats na invoering van de TOS. De sfeer in het team verbetert zeer significant. Dat heeft ook direct een positief effect op het werkplezier van de betreffende schoolleiders. Zij melden dat de sfeer zo zichtbaar verbetert dat dit ook wordt opgemerkt door ouders.

“De uitstraling van de school is nu zoveel beter, je merkt het aan de ouders die op het schoolplein zijn of de school binnenkomen, er is nu veel meer vrolijkheid, het giftige is ervan af” (schoolleider).

“Ik heb mij vorig jaar vaak niet op mijn gemak gevoeld, een gevoel van onveiligheid, dat heeft de invoering van de TOS vertraagd, ik durfde niet goed, maar het voelt nu zo anders. Ook wel door een paar wisselingen in het team” (schoolleider).

Door het werken in kleine teams is er zo een andere dynamiek ontstaan in het gehele team. Een paar leraren met veel informele macht verziekten de bijeenkomsten van het schoolteam, we zaten daar met z'n twintigen rond de tafel, vreselijke vergaderingen” (schoolleider).

Toevallige professionele ontmoetingen Door panels en schoolleiders wordt gerapporteerd dat leraren elkaar vaker opzoeken en dat de gesprekken vaker over het werk gaan. Men raadpleegt elkaar vaker. Niet alleen tussen leden van hetzelfde onderwijsteam nemen de toevallige ontmoetingen toe, maar in het gehele schoolteam. Naast deze ongeplande ontmoetingen worden ook meer afspraken gemaakt om verder te praten over een onderwerp. Leraren geven aan dat het vaak om handige tips gaat, dat je veel van elkaar kunt leren. Ook schoolleiders geven aan dat het aantal toevallige professionele ontmoetingen voor henzelf toeneemt. Leraren stappen gemakkelijker binnen en het gesprek gaat nu meer over wat er speelt in de klas.

Congruentie in de verdere organisatie De beide clusterdirecteuren zijn, net als de schoolleiders, enthousiast over de ontwikkelingen rond de invoering van de TOS en willen dit graag verder brengen in de andere clusters van de stichting. Zij vinden dat met de TOS handen en voeten gegeven wordt aan het speerpunt van de stichting: samen leren. Binnen hun eigen clusters, waar zij regelmatig samen zitten met de schoolleiders van het cluster, streven zij wat betreft procesvoering en collectieve verantwoordelijkheid congruentie na met de onderwijsteams. Op stichtingsniveau zien zij deze congruentie als noodzakelijk voor de gezamenlijke ontwikkeling van de gehele stichting. Dat betekent dat zij ook het begrip collectieve verantwoordelijkheid willen uitbreiden naar het directiebestuur, waar de clusterdirecteuren samen met de bestuurder aan tafel zitten.

Conclusies ten aanzien van de proposities

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

De snelle toename van de manifestatie van professioneel handelen type 2 na invoering van de TOS is opvallend. Naast een groep leraren die onder alle omstandigheden dit handelen al laten zien, is er blijkbaar ook een flinke groep leraren waarbij dit handelen in potentie aanwezig is, maar waar in de situatie vóór invoering van de TOS onvoldoende beroep op is gedaan. Dit professioneel handelen hoefde dus niet eerst geleerd te worden, want dan zou de manifestatie pas na verloop van tijd zichtbaar worden.

Schoolleiders en directeuren identificeren ook leraren die wat langer tijd nodig hebben om zich te voegen in de nieuwe structuur, voor hen is er blijkbaar enige leertijd nodig voor het professioneel handelen type 2. De nieuwe structuur is voor deze groep een goede leeromgeving. In een paar scholen constateren de schoolleiders een enkele leraar die ook na enige tijd in de nieuwe structuur nauwelijks kenmerken van professioneel handelen type 2 vertoont, meestal in combinatie met onvoldoende kwaliteit in de onderwijsleersituatie.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

Hoewel er gedurende het eerste jaar van invoering van de TOS zich geen grote innovaties voordoen op de scholen, constateren leraren, schoolleiders en directeuren dat er gemakkelijk initiatieven genomen worden door de teams en dat er weinig 'gedoe' is rond veranderingen.

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

Er wordt een kleine verbetering van het werkplezier geconstateerd (het werkplezier wordt al als redelijk goed gepercipieerd voor de invoering van de TOS). Bij twee scholen neemt het werkplezier toe na invoeren van de TROS. Het betreft scholen waarin voor invoering van de TOS vooral bijeenkomsten in het gehele team plaatsvonden en de sfeer bij deze bijeenkomsten als onveilig werd ervaren.

P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

Er wordt een duidelijke toename geconstateerd van het aantal toevallige professionele ontmoetingen. Leraren zoeken elkaar gemakkelijker op voor advies of samen plannen te maken. Ook wordt de schoolleider gemakkelijk benaderd.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleider een belangrijke (cruciale) rol.

De schoolleiders spelen een grote rol bij de implementatie van de TOS. Bij het veranderen van schoolleider stagneert of verdwijnt de TOS. De schoolleider speelt ook een belangrijke rol bij het ondersteunen van de onderwijsteams, rechtstreeks of via de teamleiders.

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen de besturingsstructuur en de productiestructuur.

De schoolleiders en clusterdirecteuren streven congruentie na tussen het werken in onderwijsteams, het overleg van teamleiders met de schoolleider en het overleg van schoolleiders met de clusterdirecteur. Binnen deze drie soorten teams zorgt collectieve verantwoordelijkheid voor een sterke verbinding tussen de teamleden en een stevige verticale verbinding.

Overige conclusies

- Het kost veel tijd en moeite voor schoolleiders om het concept van de TOS te doorgronden, het ontwerp voor hun school te maken en hun handelen na invoering daarop af te stemmen.
- Bij invoeren van de TOS is alle aandacht gericht op het inrichten van de onderwijsteams en wordt het goed inrichten van de expertteams vooruitgeschoven. Dat zou erop kunnen duiden dat expertteams door de schoolleiders als minder belangrijk worden beschouwd en mogelijk te weinig aandacht krijgen in het adviseringstraject. Het direct goed inrichten van de expertteams voorkomt mogelijke storingen in de werking van het organisatie-model waardoor terugvalverschijnselen minder kans krijgen.
- De verwarring over de rol van teamleider, die in de TOS een andere rol speelt dan meestal in de gegroeide praktijk van scholen, kan vermeden worden door niet van teamleider te spreken maar van 'procesbegeleider'. Bij de stichting waar dit deelonderzoek plaatsvindt, is de aanduiding in deze zin veranderd.

6.5.3

Invoering TOS op twee scholen voor speciaal en speciaal voortgezet onderwijs (so/vso)

Uitgangssituatie Twee so/vso scholen, vallend onder eenzelfde bestuur, willen graag de TOS invoeren na een voorlichtingsbijeenkomst voor de scholen van de stichting. So/vso scholen bewegen zich in een ingewikkeld krachtenveld: extern hebben de scholen met veel verschillende (zorg)instanties contacten, is de financiering complexer dan in het basisonderwijs en vormen zowel de instroom als uitstroom van leerlingen veelal maatwerktrajecten. Intern is er een uitgebreidere zorgstructuur dan in een reguliere po school en volgen leerlingen vaak individuele leerwegen.

Eigen vraag van de scholen De beide schoolleiders willen het professioneel handelen van de leraren versterken en beschouwen een intensievere samenwerking tussen de leraren als een belangrijk middel daartoe. Vanuit de stichting is het 'functioneren van de scholen van de stichting als professionele leergemeenschappen' als speerpunt benoemd en de directeuren zien invoering van de TOS als een geëigend middel daartoe.

Methode Samen met enkele andere belangstellende schoolleiders van dezelfde stichting worden in zes bijeenkomsten de achtergronden van de TOS verkend en wordt een implementatieplan opgesteld voor de beide scholen. De training van de schoolleiders bevat dezelfde elementen als in het deelonderzoek besproken in 6.5.2. De bestaande organisatiestructuur in beide scholen wordt geanalyseerd samen met de daarmee samenhangende knelpunten en vervolgens maken de schoolleiders een ontwerp van de TOS voor de eigen school. Nadat de TOS is ingevoerd vormen de schoolleiders en de procesbegeleiders van beide scholen en de procesbegeleiders van de school uit het verkennend onderzoek (die al een jaar eerder het model heeft ingevoerd), een professionele leergroep. De groep komt zes keer bijeen om aan de hand van casuïstiek in de scholen het organisatiemodel verder te versterken en vooral de rol van de procesbegeleiders te ondersteunen. De bijeenkomsten van de professionele leergroep zijn benut om de ontwikkelingen van de organisatieverandering in beide scholen te volgen via tussentijdse evaluaties. Daarbij wordt ook gebruik gemaakt van de scoringslijst van bijlage B. In iedere bijeenkomst wordt extra aandacht besteed aan het functioneren van de procesbegeleiders. Naast deze bijeenkomsten zijn er twee keer interviews gehouden met de beide directeuren gedurende het invoeringsjaar over de uitwerking van het organisatiemodel. Kort na invoering wordt op beide scholen tevens een panelgesprek met leraren gehouden over hun beleving van de organisatie-

verandering. Het onderzoeksmateriaal bestaat uit verslagen van de bijeenkomsten, de interviews en panelgesprekken.

Bevindingen Bij de analyse van de organisatiestructuur van beide scholen vóór de organisatieverandering blijken de scholen een ingewikkelde en niet-eenduidige organisatiestructuur te hebben. Vooral de positie van de eerste en tweedelijns ondersteuners (zoals orthopedagogen en logopedisten) is onduidelijk ten opzichte van de vaste groepsleraren. De gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van leraren en ondersteuners voor een leerling is zwak (of niet) gedefinieerd. Leraren zijn alleen verantwoordelijk voor de leerlingen in de eigen groep. De onderlinge gesprekken gaan over methodes, inrichting van het gebouw en regelzaken. De schoolleiders geven aan dat door de kleine omvang van de scholen en de intensiteit van het beroep de onderlinge cohesie binnen de schoolteams groot is. Dit werkt volgens hen overigens ook maskerend voor het gebrek aan professionele samenwerking en verdere professionele ontwikkeling. Bij de invoering van de TOS blijkt de indeling in leerweegeenheden op beide scholen niet eenvoudig. Er spelen verschillende ordeningsprincipes door elkaar: leeftijd, zorgprofiel, leermogelijkheden, intelligentie en in het voortgezet speciaal onderwijs ook nog de indeling in uitstroomprofielen. Samen met de inzet van bovengenoemde specialisten leidt dit tot een ingewikkelde onderwijsorganisatie met veel arbeidsdeling, waarin het lastig is om een collectieve verantwoordelijkheid van een actor te definiëren terwijl gezien de doelgroep zulks wel wenselijk wordt geacht door de schoolleiders. Met veel puzzelen worden leerweegeenheden en onderwijsteams gevormd, waarbij de tweedelijns specialisten als staffunctionarissen gezien worden ten dienste van het onderwijsteam.

Na invoering van de TOS wordt op beide scholen door directeuren en teamleiders vrijwel direct een intensieve samenwerking in de onderwijsteams geconstateerd, meer onderlinge contacten, ook buiten de teams om en een verhoging van het werkplezier.

“Eerst zaten we ook wel bij elkaar, maar dan ging het altijd over regeldingen. Nu praten we veel meer over wat er in de groep gebeurt, wat je doet met bepaalde leerlingen. En iedereen doet mee want we zitten maar met een klein groepje bij elkaar” (teamleider).

“We bespreken ook nog wel zaken in het gehele team, maar dan gaan we al snel verder met de onderwijsteams en dan is het zo mooi om te zien hoe intensief met elkaar overlegd wordt. Er gebeurt nu zoveel meer en daardoor is het overleg in het gehele team ook veel levendiger” (directeur).

De specialisten komen nu vaker in de positie van team-adviseur in plaats van vooral behandelaar van een individuele leerling of adviseur van individuele leraren. Sommigen van hen hebben moeite met deze veranderde rol en zijn bang voor kwaliteitsverlies van de zorg. De lerarenpanels zijn, kort na de invoering, enthousiast over het werken in de onderwijsteams. De samenwerking is intensiever geworden, er wordt meer gebruik gemaakt van elkaars expertises.

Beide scholen organiseren voor hun professionalisering halverwege het eerste jaar van invoering een wederzijdse uitwisseling van beide lerarenteams, waarbij het ene team als critical friend optreedt voor het andere team en vice versa. De directeuren melden ook een grotere betrokkenheid bij schoolbrede zaken. De teamleiders worstelen met hun rol. Omdat ze ook lid zijn van het managementteam dreigt er telkens een bovengeschatte positie in het team. In de gesprekken met de teamleiders en schoolleiders blijken er drie 'opwaartse krachten' te spelen: de teamleiders nemen zelf een hiërarchische positie in ten opzichte van de andere teamleden, de teamleden 'duwen' de teamleider in zo'n positie (ze wachten op initiatieven van de teamleider) en de schoolleider 'trekt teamleiders omhoog' in het managementteam, waar zij meepraten over schoolbrede zaken en zo een informatievoorsprong hebben op de andere teamleden.

"Het is zo verleidelijk om in het managementteam tegen de teamleiders te zeggen: 'Bespreek dit eens of dat in je team'. Dan is het van mijn lijstje af. Maar ik moet nog vaker denken om zelf dan naar een team toe te stappen als ik iets heb. En ik moet nu ook vaker bedenken of iets in het MT hoort of eigenlijk in een onderwijsteam. Dat is wel wennen" (directeur).

Het vraagt grote alertheid van de teamleiders en de schoolleider om deze opwaartse krachten te neutraliseren. In de eerste plaats door deze te signaleren en te bespreken in de teams en het managementteam. Teamleiders geven ook aan dat zij teamcoachings-vaardigheden missen om stagnerende processen in het team om te buigen.

"Vaak zitten ze met z'n allen naar mij te kijken: zeg jij het maar. En dan vind ik het moeilijk om de bal terug te leggen. En als ik vraag naar agendapunten, dan heb ik er zelf wel tien, maar anderen bijna geen en dan gaan we al snel aan de slag met mijn agendapunten. Dat moet ik natuurlijk niet doen" (teamleider).

"In mijn team zit een collega die bijna altijd negatief doet over leerlingen en ouders. En dan zie ik dat anderen zich daaraan storen, maar niemand die iets zegt. En dan denk ik, moet ik dat dan zijn, dat vind ik best wel moeilijk" (teamleider).

De teamleiders (en directeuren) voelen zich zeer gesteund door de bijeenkomsten van de professionele leergroep. Het leren van elkaars ervaringen en de verdieping van de achtergronden van de TOS worden als noodzakelijk ervaren voor het welslagen van het organisatie-model.

Opbrengst voor de scholen Eén jaar na invoering van de onderwijsteams verlaat een van de directeuren de school. Bij de opvolging speelt het teamgecentreerd leiderschap geen rol. Gemeld wordt dat dit leidt tot het inzakken van de teamstructuur. De andere school meldt na twee jaar dat de teamstructuur nog steeds goed werkt en in belangrijke mate bijgedragen heeft aan de kwaliteitsverbetering van de school (leerlingresultaten). De directeur van deze school is onverminderd enthousiast.

Conclusies ten aanzien van de proposities De invoering van onderwijsteams leidt ook op deze so/vso-scholen tot verhoging van professioneel handelen type 2, toevallige professionele ontmoetingen en werkplezier. Er werken drie opwaartse krachten die de teamleider een (pseudo)hiërarchische positie verschaffen ten opzichte van het team: de eigen behoefte aan een hiërarchische status van de teamleider, het 'omhoogduwen' door de overige teamleden en het 'omhooghalen' door de schoolleider. Dat doet afbreuk aan de collectieve verantwoordelijkheid in het team. Dat leidt tot stagnerende processen in het team. Teamleiders (procesbegeleiders) hebben scholing nodig om deze stagnerende processen om te buigen.

In de scholen waar de schoolleider wegvalt, leidt dit direct tot *regressieverschijnselen* als de opvolger het teamgecentreerd leiderschap niet toepast. De opvolger bemoeit zich niet met de onderwijsteams en versterkt de positie van het managementteam ten koste van de onderwijsteams. Ook wordt weer meer via het gehele schoolteam gecommuniceerd met de leraren. De organisatiestructuur neemt weer de traditionele vorm aan. Dit is een ondersteuning van P8, het belang van de rol van de schoolleider.

De bevindingen ondersteunen de proposities over de effecten van invoering van de TOS (P4 t/m 9) op eenzelfde wijze als bij de scholen in paragraaf 6.5.2. De opvallendste verandering doet zich ook in deze twee scholen voor bij de (snelle) verandering van de manifestatie van professioneel handelen type 2 (P4).

Overige conclusies De casus laat zien dat een ingewikkelde *onderwijsorganisatie* (die ingericht is om ingewikkelde problematiek aan te pakken) het inrichten van een structuur waarin leraren met elkaar dicht rond de leerling samenwerken, bemoeilijkt. Een herbezinning en herontwerp van de organisatiestructuur vraagt dus ook om een herbezinning van de onderwijsorganisatie.

6.6 Ervaringen met de TOS in de adviespraktijk

Inleiding In hoofdstuk 4 is de ontwikkeling van de TOS in de professionele praktijk van de auteur beschreven. Tijdens de onderzoeksperiode van zes jaar betreft die professionele praktijk een adviespraktijk. Deze adviespraktijk bestaat voor het overgrote deel uit organisatieadvies op het gebied van de teamstructuur en de rol van de schoolleider daarin. Dat geeft de mogelijkheid tot participatief onderzoek in de adviespraktijk, hetgeen bij kan dragen aan conclusies over de proposities. Advisering op het gebied van de *onderwijsorganisatie* is een tweede poot van de adviespraktijk.

In totaal betreft het ongeveer 40 adviestrajecten waarbij de instellingsgrootte varieert van ongeveer 40 leerlingen tot 20.000 leerlingen. Veel van deze instellingen hebben zich gemeld na lezing van *Blauwdruk voor de emergente school* (Van der Hilst, 2015), waarin de TOS beschreven staat. De duur van de trajecten varieert van eenmalig een dagdeel tot vele dagdelen gedurende een jaar. Een enkele maal is het organisatieadvies gecombineerd met advies op het gebied van de onderwijsorganisatie (roostering, periodisering, leerlinggroepering, curriculumopbouw, et cetera).

De volgende onderdelen in de adviespraktijk worden onderscheiden die van belang zijn voor het onderzoek:

- a. Analyse van de organisatiestructuur
- b. Definiëren van professioneel handelen typen 1 en 2
- c. Omschrijving van de andere componenten van de ontwerpstelling
- d. Praktijksimulatie van de invoering van de TOS
- e. Advisering bij 40 invoeringstrajecten van de TOS

Hieronder wordt beschreven hoe de eerste drie onderdelen al benut zijn voor de ondersteuning van de voorgaande deelonderzoeken. De onderdelen d. en e. worden daarna uitgebreider belicht.

a. Analyse van de organisatiestructuur

Ieder adviestraject op het gebied van de organisatiestructuur begint met een onderzoek van de bestaande structuur met het in paragraaf 6.2 beschreven analyse-instrument (het organogram). De resultaten zijn meegenomen in het betreffende deelonderzoek, beschreven in paragraaf 6.2.

b. Definiëren van professioneel handelen typen 1 en 2

De adviespraktijk geeft gelegenheid om professioneel handelen in twee typen ('in en buiten de klas') voor te leggen aan schoolleiders (en in mindere mate leraren) in alle onderwijssectoren. In paragraaf 5.3 is al vermeld dat deze indeling en kenmerken, die eerder al aan twee focus-groepen zijn voorgelegd, zeer brede instemming in alle sectoren ontmoet.

c. Omschrijving van de andere componenten van het conceptueel model

In het explorerend onderzoek ten behoeve van het implementatieonderzoek (paragraaf 6.5 onderdeel a) is een itemlijst samengesteld met korte omschrijvingen van de componenten, die vervolgens in de interventieonderzoeken gebruikt kon worden (bijlage B). Deze itemlijst is ook gebruikt in een aantal adviestrajecten, zodat verder getoetst kon worden, of de omschrijvingen voldoende herkenbaar beschreven zijn. Dat heeft geleid tot een enkele aanscherping van de omschrijvingen van de TOS en de vier beoogde effecten ten behoeve van het interventieonderzoek.

d. Praktijksimulatie van de invoering van de TOS

Uitgangssituatie

In drie basisscholen en twee (kleine) vo-scholen is ervaring opgedaan met een praktijksimulatie. In deze simulatie wordt de TOS ingevoerd met het gehele schoolteam en wordt de TOS-theorie verbonden met de praktische uitwerking in de school. Het betreft scholen waarin al voorbereidende gesprekken zijn gevoerd in het managementteam en met de leraren over mogelijk invoeren van de TOS. In deze scholen is voor deze praktijksimulatie gekozen, zodat het voor alle betrokkenen meer voorstelbaar is wat invoering van de TOS gaat betekenen en de besluitvorming over de invoering meer geïnformeerd kan plaatsvinden. Bij de praktijksimulatie van de invoering wordt de theorie over de TOS ter plekke in de praktijk gebracht via het ontwerpen van onderwijsteams en expertteams samen met alle medewerkers, waarbij direct ook in deze teams gewerkt wordt. Daarmee wordt zichtbaar gemaakt wat invoering van de TOS voor eenieder betekent. Deze casus is anders dan de onderzoeken in paragraaf 6.5 omdat nu de onderzoeker een actieve rol speelt bij de begeleiding van de simulatie. Een van de redenen om deze methode toe te passen, is om meer te weten te komen over de receptie van het organisatie-model bij leraren.

Eigen vraag van de scholen

De vijf betrokken scholen overwegen invoering van de TOS. De schoolleiders kiezen voor de simulatie om het team van leraren goed te informeren. Hoe zou invoering van de TOS er op onze school met de huidige formatie uitzien?

Methode

In een tot vier dagdelen wordt globaal het volgende programma doorlopen:

- Inleiding over het waarom van de TOS en globale verkenning van de kenmerken
- Keuze met het hele team van de optimale verdeling van de leerweeenheden
- Op grond hiervan formeren van onderwijsteams, waarbij de eigen keuze van de leraren leidend is en soms wat geschoven moet worden in verband met de aantallen
- Vanaf dit moment wordt alleen nog verder gewerkt in de onderwijsteams
- De teams buigen zich eerst over een aantal vragen:
 - Waarom kiest ieder teamlid voor deze leerweg?
 - Wat wordt als belangrijkste uitdaging gezien voor de doelgroep van het team?
 - Welke deskundigheid brengt ieder mee?
 - Welke eisen stelt het team aan een procesbegeleider?
 - Wie wil voorlopig deze rol op zich nemen? (waarna de procesbegeleider in functie treedt)
 - Wat zou de ideale onderwijsorganisatie voor deze doelgroep zijn?
 - Hoe ziet het rooster er dan uit?
 - Welk besluit zou het team als eerste willen nemen om de kwaliteit van de ontwikkeling van leerlingen te verbeteren?
 - Aan welke expertteams heeft het onderwijsteam behoefte?
- Daarna wordt, naar gelang de tijd het toelaat, de organisatie uitgebouwd met een afdelingsberaad en worden ook de andere elementen van de TOS toegevoegd, zoals het bevoegdheidskader, de betekenis van collectieve verantwoordelijkheid, de ondersteunende diensten, de expertteams, et cetera.

Bevindingen

- De gesprekken over de indeling in leerweegeenheden (waarmee de training start) worden intensief en betrokken gevoerd (“Zo hebben we nog nooit hierover met elkaar gesproken”).
- Veel enthousiasme om in de onderwijsteams aan de slag te gaan met realistische opdrachten (bijvoorbeeld: “Wat zijn voor de komende maanden de belangrijkste speerpunten voor het onderwijs aan deze groep?”).
- De rol van procesbegeleider wordt erkend en meteen ingevuld. Gemeld wordt dat de gesprekken in de teams beter verlopen na aanstelling van de procesbegeleider.
- In vier van de vijf scholen was de conclusie van de leraren na afloop van de training: “Laten we hier meteen mee doorgaan vanaf morgen”. Bij de schoolleiders was er meer aarzeling.
- Twee van de vijf scholen hebben daadwerkelijk de TOS ingevoerd, kort na de praktijksimulatie.

Opbrengst voor de scholen

De praktijksimulatie van de invoering van de TOS levert bij de scholen veel enthousiasme op en draagt bij aan een beter begrip van de werking van de TOS. Bij verdere besluitvorming over de TOS is er een gemeenschappelijk beeld en een gemeenschappelijke taal over wat de verandering inhoudt.

Conclusies

De praktijksimulatie van de methode lijkt geschikt voor een snel implementatieproces van de TOS, omdat met name voor de leraren goed zichtbaar wordt hoe de structuur kan werken.

Leraren lijken de TOS gemakkelijk te accepteren. Bij de betrokken schoolleiders is meer aarzeling.

Leraren worden vooral enthousiast wanneer het gesprek in kleine kring over de inhoud van het onderwijs gaat.

Voorzichtigheid is geboden om op grond van deze vijf casussen conclusies te trekken over de proposities. Gesteld kan worden dat de bevindingen in lijn zijn met de interventieonderzoeken in paragraaf 6.5. Opvallend is dat in alle vijf de gevallen de teams enthousiast aan de slag gaan, terwijl bij schoolleiders vaak twijfel wordt aangetroffen, ook over de receptie van de TOS door hun leraren.

e. Advisering van ongeveer 40 scholen bij de invoering van de TOS

Bij vijftien scholen in het po, acht scholen in het vo, drie losse mbo-afdelingen, twee volledige mbo-scholen en twee hbo faculteiten is het adviestraject gericht op het invoeren van de TOS. Anders dan het interventieonderzoek van paragraaf 6.5, richt het adviestraject zich alleen op het begeleiden van schoolleiders en wordt er geen onderzoek verricht in de scholen. De bevindingen geven vooral inzicht in de overwegingen, twijfels en moeilijkheden die schoolleiders tegenkomen bij het invoeren van de TOS, ook in andere sectoren dan het po en so/vso. Ook de organisatieadviestrajecten waarbij schoolleiders niet van plan zijn de TOS in te voeren of op enig moment afzien dit te doen, leveren informatie op over de rol van de schoolleiders.

Vraagstelling vanuit de scholen

In een aantal gevallen vragen scholen direct om ondersteuning bij het invoeren van de TOS, vaker wordt eerst gestart met de vraag om eens goed naar de organisatie te kijken omdat daarin knelpunten worden gesignaleerd. In veel gevallen gaat het dan om een teamstructuur die niet aan de verwachtingen van de schoolleiders voldoet. Invoering van de teams had bijvoorbeeld als doel om de betrokkenheid van leraren te vergroten bij onderwijsontwikkelingen, maar dan blijkt dat er niets veranderd is aan de weerstand tegen veranderingen. Een enkele keer betreft het de vraag om mee te denken over de sturingsfilosofie, bijvoorbeeld bij het implementeren van een ingrijpende onderwijsvernieuwing. Een voorbeeld hiervan is: een school voor vo wil meer gepersonaliseerd les gaan geven en vraagt zich af of daar dan ook een andere sturingsfilosofie bij hoort.

Propositie die (vooral) aan de orde is:

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

De proposities 1 t/m 3 die gaan over de situatie waarin de TOS niet is ingevoerd, komen in deze adviestrajecten ook aan de orde, maar zijn al meegenomen bij het deelonderzoek over de analyse van de organisatiestructuur (paragraaf 6.2). Wanneer scholen de TOS invoeren binnen een adviestraject, vinden er (niet gesystematiseerde) rapportages plaats over de effecten van de invoering van de TOS in combinaties met ervaren knelpunten, die nog om een oplossing vragen. In deze zin komen de proposities over de effecten van de invoering (P4 t/m 9) ook aan de orde.

Werkwijze

In alle gevallen wordt gestart met een analyse van de organisatiestructuur. Vervolgens wordt aan de hand van het organogram geëxpliciteerd hoe vanuit bestuur of MT gestuurd wordt op de kernactiviteiten van de organisatie en welke sturingsvisie daaraan (impliciet of expliciet) ten grondslag ligt. De ervaren knelpunten worden benoemd en, indien mogelijk, gerelateerd aan de structuur (zie paragraaf 6.2).

Bij het zoeken naar oplossingen wordt de TOS als alternatief onderzocht, maar ook andere mogelijke verbeteringen van de organisatiestructuur komen aan de orde, zoals het verminderen van managementlagen of het beter positioneren, qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden van teamleiders. Indien een school besluit tot invoering van de TOS volgt vaak een ondersteuningstraject dat zich richt op de schoolleiders, in een enkel geval ook op procesbegeleiders (waarvoor ook een specifieke opleiding is ingericht). Het adviestraject kent bij invoeren van de TOS een fase van voorbereiding van invoering en daarna is er nog enige tijd ondersteuning om ervaren knelpunten te helpen oplossen. In de eerste fase speelt ontwerp-kennis een grote rol, toegepast op de eigen school en in de fase na invoering ligt vaak de focus op het handelen van de schoolleider in de nieuwe structuur en het opsporen van ontwerpfouten aan de hand van casuïstiek.

Hoewel de ontwerpfase zich goed leent om samen met de leraren het herontwerp te maken (welke leerwegeenheden, welke onderwijsteams, welke expertteams, enzovoort), is het met het oog daarop van belang dat schoolleiders zich eerst zelf de technische vaardigheden rond het ontwerp eigen maken. Daarbij is ook van belang dat schoolleiders duidelijk voor ogen hebben welke problemen zij willen oplossen met het nieuwe organisatie-model of welke nieuwe doelen zij willen bereiken.

Belangrijkste bevindingen

Beschrijving van professioneel handelen

Vrijwel alle schoolleiders verwelkomen de indeling in en beschrijvingen van professioneel handelen type 1 en (vooral) type 2. Veel schoolleiders wijten moeizaamheid bij onderwijsontwikkeling aan een gebrek aan professioneel handelen type 2 in hun school. Veel scholen kennen echter geen profielschets waaruit duidelijk blijkt wat van een leraar verwacht wordt. Schoolleiders van mbo-scholen verwijzen weleens naar het professioneel statuut, onderdeel van de cao, maar geven ook aan dat het geen levend document is in de scholen.

Ontwerpen van de TOS

Het maken van een ontwerp kost de schoolleiders moeite. Vaak zit de bestaande onderwijsorganisatie (roosters en lessentabellen) in de weg, die nog gebaseerd is op de leraar als individuele medewerker. In vrijwel alle gevallen leidt dat tot een suboptimaal

ontwerp: er zijn teveel veranderingen nodig in de onderwijsorganisatie om het ontwerp geheel kloppend te maken. Het curriculum is bijvoorbeeld nog te versnipperd om kleine onderwijsteams te vormen die het grootste deel van het curriculum kunnen verzorgen. Ook schrikken schoolleiders terug voor teveel wijzigingen in de gegroeide praktijken van leraren. Deze praktijken zijn gebaseerd op vergaande arbeidsdeling, zonder veel samenwerking met andere leraren rond dezelfde leerling. In het voortgezet onderwijs is in sommige scholen de gewoonte dat vakgroepen de inzet van leraren bepalen, hetgeen een optimale indeling in onderwijsteams in de weg kan staan. Ook komt het daar voor dat schoolleiders stuiten op weerstand bij leraren die aan zoveel mogelijk verschillende groepen les willen geven en zich niet willen concentreren op een bepaalde groep leerlingen. In het mbo blijkt het vaak moeilijk door de gegroeide praktijk om leraren van beroepsgerichte vakken en algemeen vormende vakken in een onderwijsteam onder te brengen. Daardoor komt het principe dat het onderwijsteam verantwoordelijk is voor de gehele ontwikkeling in gevaar.

Ambigue opvattingen bij schoolleiders

Hoewel vele schoolleiders de TOS als een goed alternatief zien voor de gangbare teamstructuur om het tekort aan betrokkenheid en professioneel gedrag van leraren te bestrijden en de wendbaarheid van de organisatie te vergroten, stuit de TOS (na het eerste enthousiasme) ook op grote aarzelingen. Deze aarzelingen betreffen de haalbaarheid bij leraren (zijn zij wel zo professioneel?), het verlies aan controle, de angst dat teams allemaal hun eigen gang gaan (verlies aan standaardisatie), de onoverzichtelijkheid voor leerlingen en ouders, de betaalbaarheid en communicatieproblemen.

Aarzelingen bij schoolleiders: veel gestelde vragen bij het overwegen van de TOS

- Zijn de leraren wel professioneel genoeg? (Daarbij wordt meestal gerefereerd aan professioneel handelen type 2)
- Ontstaat er niet teveel divergentie tussen de teams, worden het niet allemaal eilandjes?
- Hoe hou ik het overzicht als al die teams hun eigen gang gaan?
- Moet ik nu meer 'op mijn handen blijven zitten'?
- Hoe wordt de kwaliteit bewaakt?
- Hoe verhoudt zich de verantwoordelijkheid van de schoolleider naar buiten toe met de vergaande bevoegdheden van de teams?
- Hoe worden de doorgaande leerlijnen bewaakt?
- Hoe komt in een TOS strategisch beleid op schoolniveau tot stand?
- Wat gebeurt er met gestandaardiseerde systemen (roosters, lessentabellen, toetssystemen, ict-systemen, et cetera) als teams daar zelf over gaan beslissen?
- Kunnen teams wel functioneren zonder een teamleider?

Deze bevindingen over enerzijds het enthousiasme en anderzijds de aarzelingen bij de schoolleiders over de invoering van de TOS, die ook bij de andere deelonderzoeken zich manifesteren, hebben op enig moment geleid tot een samenvatting in vier ambiguïteiten (tabel 6.6). Deze ambiguïteiten worden in alle onderwijssectoren bij schoolleiders aangetroffen. De ontdekking in de loop van het onderzoek van dit terugkerend patroon van ambiguïteiten in de opvattingen van schoolleiders maakte het mogelijk om in daaropvolgende adviestrajecten deze ambiguïteiten expliciet te bespreken en op herkenbaarheid bij de schoolleiders (en enkele lerarenteams) te checken. Gesproken wordt over ambiguïteiten omdat het dubbelzinnigheden betreft in opvattingen, die leiden tot onduidelijke keuzes bij de inrichting van de arbeidsorganisatie.

Tabel 6.6

Vier aangetroffen ambiguïteiten bij schoolleiders (en leraren)

De leraar is een professional, die het goede goed wil doen	↔	De leraar is een 'cao-medewerker' die aangestuurd en gecontroleerd moet worden
Het handelen van een leraar wordt vooral beïnvloed via horizontale sturing	↔	Het handelen van de leraar wordt vooral verticaal (hiërarchisch) beïnvloed
Leraren werken vanuit teams	↔	Leraren werken individueel
De leerling staat centraal	↔	De systemen staan centraal

De vier ambiguïteiten

1. Is een leraar een professional (met gedefinieerde kenmerken van professioneel handelen type 1 en type 2) of een aan te sturen medewerker, waarvan de arbeid voor een belangrijk deel geregeld wordt in de cao?

Hoewel alle schoolleiders de leraar als professional willen zien, blijkt de inrichting van de organisatie en systemen meestal sterk gericht op het regelen en controleren van het werk de leraar. Schoolleiders vinden het vanzelfsprekend dat er voor henzelf als professionals geen normjaartaak is uitgeschreven, maar hanteren soms minutieus berekende formules voor het toewijzen van tijd aan taken van leraren. Schoolleiders geven nu vaak aan af te willen van deze taaktoedeling, maar merken dan dat de leraren eraan vast willen houden. De omgekeerde situatie als bij de invoering in de beginjaren van deze eeuw, toen leraren zich verzetten tegen de door besturen opgelegde normjaartaak en taaktoedeling. Een aarzeling bij het invoeren van de TOS is het verlies aan controle en overzicht. Ook uiten schoolleiders twijfel of de leraren wel voldoen aan de kenmerken van professioneel handelen type 2. De schoolleiders vinden dan dat eerst gewerkt moet worden dit professioneel handelen en dan pas de TOS kan worden ingevoerd.

2. Wordt het professioneel handelen van leraren vooral via horizontale of vooral via verticale sturing beïnvloed?

Schoolleiders (en leraren) kiezen hier voor horizontale sturing. Het professioneel handelen van leraren zou vooral beïnvloed worden door reflectie met collega's. Samen-

werking tussen leraren wordt als essentieel gezien. Maar de horizontale verbanden (teams en secties) zijn vaak zwak gedefinieerd, samenwerking is vrijblijvend, zodat er weinig horizontale beïnvloeding kan plaatsvinden. Tegelijkertijd is de verticale (hiërarchische) lijn in het besturingssysteem op papier wel goed ontwikkeld, maar is er bij de schoolleider onvrede over de effectiviteit van de verticale sturing.

3. Is het leraarschap een collectief of een individueel beroep? (bij de bespreking met schoolleiders korthedshalve aangeduid met 'is het voetbal of is het tennis?')

Schoolleiders kiezen vrijwel allen voor voetbal: een leraar oefent zijn beroep uit in teamverband, maar in de praktijk wordt daarmee bedoeld dat de leraar wel dient te overleggen met anderen, terwijl de uitvoeringspraktijk individueel georganiseerd is. Samenwerking van leraren wordt belangrijk gevonden (ook door leraren), maar het verband met de organisatiestructuur wordt niet snel gelegd. De samenwerking wordt vooral gezien als middel om te professionaliseren, af te stemmen of samen nieuw onderwijs te ontwikkelen, *niet om samen het onderwijs uit te voeren rond een bepaalde leerling.*

4. Leerling of systeem centraal

Alle schoolleiders vinden het wenselijk om de leerling centraal te stellen, maar tegelijkertijd is er grote huiver om standaardisatie via systemen (rooster, lessentabel, overgangsnormen, toetsystemen, et cetera) los te laten. Deze laatste ambiguïteit leidt er bijvoorbeeld toe dat schoolleiders huiverig zijn om kleine teams in te richten rond een beperkt aantal leerlingen als dat ertoe leidt dat leerlingen van eenzelfde jaarlaag, vanwege het grote aantal leerlingen, verdeeld worden over twee of meer parallelle teams.

In een grote basisschool wordt een herontwerp gemaakt waarbij als leerweeenheden gekozen wordt voor de klassieke indeling van groep 1-2, groep 3-5 en groep 6-8. De gemeenschappelijke zorg van een groep leraren voor een doorgaande lijn van twee of drie jaren wordt als een belangrijke verbetering beschouwd. De leerweeenheden bevatten echter bij deze gewenste indeling een te groot aantal leraren, zodat er drie of vier parallelle teams gemaakt moeten worden. Op het laatste moment schrikt het managementteam voor deze consequentie terug omdat de vrees bestaat dat invoering van de nieuwe rekenmethode binnen een jaarlaag verschillen gaat vertonen. Vervolgens wordt gekozen voor teams per jaarlaag en wordt het eerder gekoesterde pedagogische en onderwijskundige principe van doorgaande begeleiding van een leerling losgelaten.

In een grote faculteit (450 eerstejaars) van een hbo-instelling vragen de coördinatoren van het eerste jaar advies over de in hun ogen vastgelopen organisatie. De werkdruk wordt door de leraren als erg hoog ervaren (mede door de net van hogerhand opgelegde verplichting om toetsen door meerdere leraren te laten nakijken).

Er vallen veel leerlingen uit in het eerste jaar en de coördinatoren vinden dat er studieloopbaanbegeleiding moet worden ingevoerd om de uitval tegen te gaan, maar dat zou weer een verzwarend van het takenpakket van leraren betekenen. Het eerste jaar blijkt opgebouwd uit vier perioden met in iedere periode vijf vakken, dus 20 verschillende modules van ieder 3 studiepunten in het eerste jaar. Bij nadere analyse blijken er leerlingen te zijn die in het eerste jaar achttien verschillende leraren tegenkomen, die het onderwijs in de twintig modules verzorgen. Op de vraag aan de coördinatoren hoeveel verschillende leraren (of expertises) nodig zijn om een leerling in het eerste jaar een goede opleiding te geven, melden zij dat dit aantal maximaal vijf is. Ook geven zij aan dat met ongeveer vijf toetsen de vorderingen van de leerling zouden kunnen worden vastgesteld in het eerste jaar. De coördinatoren kunnen zich een vereenvoudiging van de organisatie met parallelle onderwijsteams nauwelijks voorstellen, hoewel het hen een aantrekkelijk perspectief lijkt. Zij voorzien veel obstakels en bezwaren bij collega's, leidinggevendenden, de examencommissie en het centrale roosterbureau. Uiteindelijk wordt ervoor gekozen het systeem intact te laten en alleen studieloopbaanbegeleiding als extra activiteit toe te voegen.

De vier ambiguïteiten en de organisatiestructuur

De bovengenoemde ambiguïteiten gaan hand in hand met onduidelijkheden in de organisatiestructuur van de scholen en doen zich in alle sectoren voor, van de kleinste basisschool tot de grootste hbo-instelling. In de beschouwde adviestrajecten kiezen schoolleiders op het eerste gezicht unaniem voor het linker rijtje in tabel 6.3, maar weerspiegelt de praktijk in de scholen vooral het rechter rijtje. Vrijwel alle schoolleiders herkennen en erkennen dit verschil en willen dat graag anders zien, maar wijzen op de hardnekkigheid van de gegroeide praktijk. Ook wordt gewezen op de druk van buitenaf (bijvoorbeeld de verantwoordingsplicht, die standaardisatie in de hand werkt), de verplichtingen in de cao en de onvoldoende toerusting van leraren in de opleiding als belemmeringen voor een herontwerp van de organisatie, dat ondubbelzinnig gebaseerd is op het gewenste, linker rijtje van tabel 6.3.

Na invoering van de TOS

Suboptimaal ontwerp

Zoals hierboven al gemeld, vormt de gegroeide praktijk van het inzetten van leraren in de onderwijsorganisatie een belemmering om vooraf aan de invoering een ontwerp te maken dat aan alle kenmerken van de TOS voldoet. Bij de implementatie van de TOS doet zich vervolgens nog een aantal moeilijkheden voor (verzet van leraren, veranderde aantallen leerlingen, mutaties in lerarenbestand, het nieuwe rooster, enzovoort), die de afstand tussen praktijk en ideaal verder vergroot. Voor een deel zijn deze onvolkomenheden ook terug te voeren op het niet gelijktijdig veranderen van de ondersteunende diensten en systemen, met name de onderwijsorganisatie. Aan de 60%-regels wordt dan bijvoorbeeld niet voldaan (met als belangrijkste 60%-regel: de teamleden verzorgen tenminste 60% van de lessen aan de desbetreffende groep leerlingen) of er is in het rooster geen tijd voor gemeenschappelijk overleg in het team. Deze onvolkomenheden beïnvloeden direct de slagkracht van het onderwijsteam en leidt vaak tot frustratie van de teamleden, die geen voordelen ervaren van de nieuwe organisatiestructuur. Het adviestraject na invoering richt zich onder andere op het opsporen en, indien mogelijk, repareren van de onvolkomenheden.

Waargenomen effecten

Naast de zorgen die schoolleiders rapporteren over strubbelingen in sommige onderwijsteams worden ook de positieve effecten gemeld die vergelijkbaar zijn met de bevindingen in paragraaf 6.5. Intensivering van de samenwerking, enthousiasme, het maken van nieuwe plannen, enzovoort. Schoolleiders maken ook melding van ongenoegen bij sommige leraren, die graag zich concentreren op hun vakgebied en in het werken in teams rond leerlingen absoluut geen meerwaarde zien. Daarnaast wordt in een aantal invoeringstrajecten ook gemeld dat leraren klagen over toegenomen werkdruk. Leraren melden dan dat ze allerlei zaken moeten regelen die eerst door de schoolleiding geregeld werden. Hoewel bij het invoeren van de TOS een bevoegdheidskader meegegeven wordt aan de teams, melden de schoolleiders dat er teams zijn die onzeker zijn over waar ze nu wel of niet over mogen beslissen. Er doen zich bijna altijd grote verschillen voor tussen het functioneren van de teams die door de schoolleiders vaak worden toegeschreven aan de toevallige samenstelling van de teams, maar ook aan het voor het ene team ongunstiger uitpakken van onvolkomenheden in het ontwerp dan voor het andere team. Ook wordt als belangrijke factor voor de waargenomen verschillen in teamfunctioneren gezien de verschillen in vaardigheden van de procesbegeleider of teamleider. De procesbegeleiders wordt een belangrijke rol toegedicht bij het handen en voeten geven van het lastige en nieuwe begrip 'collectieve verantwoordelijkheid' in het team.

De training van procesbegeleiders

Naar aanleiding van bovenstaande bevinding is in latere trajecten direct bij de start van de TOS een training geïntroduceerd voor procesbegeleiders. In de training wordt aandacht besteed aan algemene teamcoachvaardigheden en aan het specifiek functioneren als onderwijsteam. Dat betekent dat de procesbegeleiders bij uitstek *conceptdragers* in de nieuwe organisatiestructuur zouden moeten zijn en dus veel kennis moeten hebben van achtergrond en technische uitwerking van de structuur en hun rol daarin. Intervisie met mede-procesbegeleiders is een belangrijk hulpmiddel hierbij. De training van procesbegeleiders blijkt aanzienlijk aan waarde te winnen wanneer tegelijkertijd ook de schoolleider deelneemt aan de training, omdat dan het beraad in de school of afdeling tussen schoolleider en procesbegeleiders direct op een hoger plan gebracht wordt. Daar vindt ook intervisie plaats en treedt de schoolleider op als voorbeeld-procesbegeleider.

Het handelen van de schoolleider

Vrijwel alle schoolleiders melden dat zij het lastig vinden om hun rol goed te bepalen na invoering van de TOS. Wat moeten zij laten of wat moeten ze juist aanpakken? Hoewel de schoolleiders het belangrijk vinden om veel contact te hebben met de onderwijsteams lukt het hen niet goed om het aanschuiven bij onderwijsteams op te nemen in hun dagelijkse bezigheden. Een enkele schoolleider verklaart de terughoudendheid vanuit de angst om het proces in de teams te verstoren: *“Ik ben bang dat ze mij als controleur zien.”* Anderen geven aan geen tijd te hebben. Het lukt meestal wel om structureel te overleggen met de teamleiders of procesbegeleiders.

Opbrengst voor de scholen

In veel scholen vindt het gesprek over de organisatiestructuur voor het eerst plaats. Het belang van de inrichting van de organisatie voor kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier wordt vrijwel altijd ingezien naar aanleiding van de analyse van de huidige situatie. Op negentien scholen leidt het adviestraject tot daadwerkelijke invoering van de TOS. De schoolleiders die de TOS invoeren zijn daar enthousiast over. Zij rapporteren (snelle) winst op de vier beoogde aspecten: professioneel handelen type 2, wendbaarheid, toevallige professionele ontmoetingen en werkplezier. Het benoemen van ambiguiteiten wordt door schoolleiders als inzichtelijk ervaren.

Conclusies ten aanzien van de propositie

P8 Bij de invoering van de TOS speelt de schoolleider een cruciale rol.

De schoolleider moet de technische vaardigheden hebben voor een goed ontwerp en de vaardigheden om de TOS te onderhouden en het eigen handelen in overeenstemming met de TOS te brengen. Het vraagt van de schoolleider een grote alertheid en veel ontwerp-kennis om alle aspecten van de TOS zo optimaal mogelijk in te voeren en verstoringen in het ontwerp te identificeren en te verhelpen. Maar bovenal of vooreerst lijkt de schoolleider het vermogen (en de moed) te moeten hebben om oude beelden over het sturen van de school te verlaten voor het inzicht dat zowel de kernactiviteit van de school (leerlingen begeleiden in hun ontwikkeling), als ook de erkenning van de professionaliteit van de leraar een ander type sturing vereist.

Verdere conclusies

Paradigmaverandering

De gevonden ambiguïteiten laten zien dat er een hardnekkig dominant sturingsparadigma is dat losgelaten moet worden om de TOS in te voeren. De TOS is gebaseerd op het linker rijtje van tabel 6.3. Dat zijn statements die de meeste schoolleiders graag onderschrijven terwijl zij tegelijkertijd zich bewegen in een organisatie die gebaseerd is op het rechter rijtje. Dat rechter rijtje weerspiegelt het dominante paradigma van het managerialisme van het new public management. Het invoeren van de TOS is daarmee veel meer dan een technisch herontwerpen van de organisatiestructuur, het vergt vóór alles het verlaten van een vertrouwd paradigma.

Handelingsverlegenheid

Er lijkt sprake te zijn van een zekere handelingsverlegenheid bij schoolleiders om op *gelijke hoogte* met een onderwijsteam te praten. Om vanuit eigen nieuwsgierigheid bij teams aan te schuiven, te horen wat er speelt en te helpen bij voorkomende problematiek. Mogelijk is dit een uitvloeisel of manifestatie van bovenstaande conclusie over de paradigmaverandering. Schoolleiders vinden *teamfunctioneringsgesprekken* een goed idee (ook ter vervanging van de individuele functioneringsgesprekken), maar bijna alle schoolleiders komen in het eerste jaar na invoering hier niet aan toe. Deze schoolleiders spreken wel met veel gemak grotere groepen leraren toe of voeren veelvuldig gesprekken met individuele leraren, maar het tegemoet treden van een onderwijsteam als (gelijkwaardige) actor vereist blijkbaar nieuw gedrag, dat niet direct voorhanden is.

Systemen en ondersteunende diensten

De invoering van de TOS vraagt ook om aanpassing van de systemen en ondersteunende diensten. De onderwijsorganisatie als belangrijk systeem (roosters, leerling-groepering, curriculumopbouw) is meestal gebaseerd op een individuele inzet van leraren. Bij het vormen van onderwijsteams gaat dit op twee manieren knellen:

- De bestaande onderwijsorganisatie verhindert vaak het vormen van goede teams, dat wil zeggen teams die het grootste deel van het onderwijs aan een bepaalde groep leerlingen kunnen verzorgen en veelvuldig elkaar kunnen treffen. Het streven naar meer maatwerk is bijvoorbeeld door scholen vaak vertaald door het aanbieden van meer keuzemogelijkheden met verdergaande versnippering van de inzet van leraren tot gevolg.
- Het betreft vaak systemen waarover de zeggenschap (gedeeltelijk) overgedragen moet worden aan de onderwijsteams omdat de teams ruimte moeten hebben voor eigen keuzes, passend bij hun specifieke doelgroep.

Het niet direct mee-veranderen van de onderwijsorganisatie en de zeggenschap leidt tot extra opstartproblemen bij invoeren van de TOS, juist wanneer de onderwijsteams moeten wennen aan de nieuwe werkwijze. Ook voor de ondersteunende diensten, die vaak vooral gericht zijn op ondersteuning van de besturingsstructuur brengt invoering van de TOS veranderingen met zich mee. Overheveling van regelcapaciteit van de besturingsstructuur naar de onderwijsteams is gebaat bij overheveling van de ondersteuning. Hulp bij de kwaliteitszorg, de ict, het verzamelen en toegankelijk maken van data over de betreffende groep leerlingen, enzovoort kunnen in belangrijke mate bijdragen aan de kwaliteit van het werk van de onderwijsteams. Invoeren van de TOS betreft dus een integraal herontwerp van de gehele organisatie.

6.7 Samenvattende conclusies over het onderzoek in de praktijk

Deze paragraaf vat de conclusies samen uit de verschillende deelonderzoeken. Deze samenvatting valt in twee delen uiteen. In de eerste plaats wordt gekeken in hoeverre de bevindingen de 9 proposities ondersteunen. Daarnaast geven de bevindingen aanleiding tot het trekken van enkele andere conclusies over het invoeren van de TOS.

6.7.1 Conclusies ten aanzien van de proposities

Tabel 6.7 geeft een overzicht van de proposities en de deelonderzoeken waarbij ondersteuning van de desbetreffende proposities gevonden wordt. De tabel laat zien dat over iedere propositie vanuit meerdere invalshoeken conclusies zijn getrokken. Het aangeven van de vindplaatsen voor validering in de tabel zegt uiteraard nog niet in welke mate de betreffende propositie ondersteund wordt door een deelonderzoek.

Wanneer de TOS (nog) niet ingevoerd is: proposities 1 t/m 3 De eerste drie proposities betreffen uitspraken over scholen zonder een TOS. Zij definiëren de *context* van de ontwerpstelling van het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek.

P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.

In figuur 3.6 in paragraaf 3.3 zijn mogelijke zwakke verbindingen vermeld die zich in de organisatiestructuur van scholen kunnen voordoen. In de betreffende paragraaf worden elf mogelijk zwakke verbindingen geïdentificeerd. De analyse van de organisatiestructuur met behulp van het (interactief) tekenen van het organogram legt deze zwakke verbindingen bloot. In hoofdstuk 3 is een zwakke verbinding gedefinieerd als een verbinding tussen actoren in de organisatiestructuur die niet de gewenste beïnvloeding oplevert (of anders gezegd: waarin de gewenste sturing niet of nauwelijks plaatsvindt). Alle 150 onderzochte scholen vertonen een groot aantal zwakke verbindingen. Het meest manifest zijn de *zwak gedefinieerde teams* (zie bij P2 hieronder), de lastige positie van de *teamleiders* (grote verantwoordelijkheden, maar weinig middelen

of gezag om gedrag te veranderen) en de *geïsoleerde positie van de individuele leraar*. De samenwerking met collega's in opleidingsteams en expertteams kent vrijblijvendheid en beperkt zich doorgaans tot regelzaken of de vormgeving van het onderwijs. Er is geen gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor de totale ontwikkeling van een leerling. Er wordt doorgaans een groot commitment aangetroffen bij individuele leraren voor een deel van de ontwikkeling van een leerling, maar de sterke arbeidsdeling ontnemt de mogelijkheid tot het dragen van de verantwoordelijkheid voor de gehele ontwikkeling van de leerling. Een sterke arbeidsdeling wordt aangetroffen tussen jaarlagen en binnen de groep leraren die aan dezelfde leerling lesgeven. De coördinatiemechanismen, die deze vormen van arbeidsdeling mogelijk moeten maken, ontbreken vaak. Vakgroepen of secties vormen vaak relatief hechte verbanden, waar individuele leraren een zekere mate van gezag aan toekennen, maar 'zweven' in het organogram van de school. Samenwerking tussen secties is sporadisch. Sturing vanuit de bovenste laag van het besturingssysteem kent een lange doorlooptijd, zowel bij de ontwikkeling van beleid alsook bij het implementeren ervan. De feedbackloop vanuit het onderwijsleerproces kent een grote traagheid. Het duurt lang voordat ongewenste afwijkingen van de norm in de resultaten die de school wil behalen via het besturingssysteem tot herstelacties in het onderwijsleerproces leiden. Naast de gesuggereerde zwakke verbindingen die in paragraaf 3.3 zijn genoemd, blijkt uit het onderzoek naar de innovatie-impuls dat er ook zwakke verbindingen geïdentificeerd kunnen worden binnen de projectorganisatie die scholen inrichten bij innovaties en tussen de projectorganisatie en de staande organisatie.

Tabel 6.7

Validering van de proposities in de verschillende deelonderzoeken

		H6 Toetsing in de praktijk					
		Paragraaf	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6
Propositie J			Analyse organisatiestructuur	Implementatieonderzoek	TOS al aanwezig	Invoering TOS	Adviespraktijk
TOS niet ingevoerd	P1	Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door losse koppelingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.	x				x
	P2	In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.	x	x			x
	P3	In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.	x	x			x
Invoering TOS	P4	Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.			x	x	x
	P5	Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.			x	x	x
	P6	Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.			x	x	x
	P7	Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.			x	x	x
	P8	Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.			x	x	x
	P9	Invoering van de TOS versterkt de koppelingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.			x	x	x

P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Wellicht is dit de meest in het oog springende conclusie die getrokken kan worden uit de analyses van de organisatiestructuur in alle sectoren, juist omdat teamvorming zo'n hoge vlucht heeft genomen in het onderwijs in de laatste decennia. Schoolleiders hechten grote waarde aan samenwerking van leraren in teams en in met name het mbo wordt zelfs gesproken over zelfsturende teams. Het onderzoek naar de weg van een externe innovatie-impuls in de organisatie (verbetering van het lob-programma, paragraaf 6.3) laat zien dat de opleidingsteams als zwakke schakels beschouwd moeten worden in het innovatieproces. Een van de onduidelijkheden is dat vrijwel alle teams in alle sectoren voldoen aan de definitie van een *opleidingsteam*: de gezamenlijke focus is het verzorgen van een opleiding. Er wordt vrijwel nooit een *onderwijsteam* aangetroffen waarbij sprake is van een collectieve verantwoordelijkheid voor de totale ontwikkeling van een groep leerlingen. In een opleidingsteam is plaats voor de geïsoleerd optredende leraar, die min of meer vrijblijvend samenwerkt op het gebied van de onderwijsorganisatie. De grootte van opleidingsteams wordt bepaald door het aantal leerlingen in de betreffende opleiding en niet door het aantal leraren dat nodig is voor de ontwikkeling van een leerling in die opleiding. Mede daardoor worden er grote teams aangetroffen, waardoor het moeilijk is om gemeenschappelijke verantwoordelijkheid te dragen en leerprocessen in het team belemmerd worden. De verantwoordelijkheid van een team is vaak zwak gedefinieerd en in geen enkele school is de verantwoordelijkheid van een team als collectieve verantwoordelijkheid gedefinieerd. Ook zijn de bevoegdheden van de opleidingsteams zwak gedefinieerd. Opleidingsteams maken deel uit van het besturingssysteem: ze voeren niet gemeenschappelijk uit, maar vormen het scharnierpunt waarlangs de sturing de individuele leraar moet bereiken. Ook de expertteams blijken zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden en hebben onduidelijke verbindingen met het besturingssysteem. Naast opleidingsteams en expertteams blijken er in veel scholen nog ontwikkelteams te zijn, waarvan vaak niet duidelijk is wat hun precieze status is.

P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

Het innovatiegemak is gering in scholen die niet de TOS hebben ingevoerd. Vooral het onderzoek naar de receptie van een externe innovatie-impuls in het mbo ondersteunt deze propositie krachtig. Bij de analyses van organisatiestructuren van scholen (paragraaf 6.3) worden onduidelijkheden in het organogram vaak gekoppeld aan moeizaam verloopende veranderprocessen. Zowel bij het analyseonderzoek als ook bij het implementatieonderzoek blijkt dat het sturen via de opleidingsteams moeizaam verloopt. Het gebrek aan innovatiegemak is dus gekoppeld aan de zwakke verbindingen,

waarbij met name de zwak gedefinieerde opleidingsteams (met vrijblijvende samenwerking) een belangrijke hobbel vormen bij veranderprocessen. De bevindingen in de adviespraktijk bevestigen deze conclusie. Moeizaam verlopende veranderprocessen vormen vaak de aanleiding voor de adviesaanvraag en de analyse van de organisatiestructuur laten in alle gevallen de zwakke verbindingen zien, waaronder in ieder geval de zwak gedefinieerde teams.

De effecten van invoering van de TOS: proposities 4 t/m 7 Deze proposities omvatten samen de claim dat invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2 een groter innovatiegemak, meer toevallige professionele ontmoetingen en verhoging van het werkplezier. Deze proposities definiëren de *uitkomst* in de ontwerpstelling van het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek.

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

De interventie-onderzoeken ondersteunen in sterke mate deze propositie. De ondersteuning van de propositie wordt versterkt doordat niet alleen de verandering bij invoering wordt geconstateerd, maar ook dat de manifestatie van professioneel handelen type 2 duidelijk is in de situatie waarin de TOS al langere tijd geleden is ingevoerd (paragraaf 6.4). Opvallend is dat de verandering al snel na invoering van de TOS wordt geconstateerd, hetgeen zoals eerder gesteld, wijst op competenties die bij een deel van de leraren latent aanwezig zijn en niet eerst geleerd hoeven te worden. In alle onderzoekscontexten geven schoolleiders aan dat er een aantal leraren in hun school is dat professioneel handelen typen 1 en 2 op hoog niveau laten zien, onafhankelijk van organisatiestructuur of positie in de school. Weijers (2015) noemt deze categorie leraren A-leraren. Daarnaast onderscheidt Weijers de (grotere) groep B-leraren die niet bij de toppers horen, maar dat wel zouden kunnen. Tenslotte is er een (kleine) categorie C-leraren die niet in staat geacht wordt het vereiste professioneel handelen ooit te beheersen.

Schoolleiders, betrokken bij de verschillende deelonderzoeken noemen als schattingen van het percentage van het aandeel A-leraren in hun school meestal waarden tussen 5 en 15 %. Voor B-leraren varieert dit tussen 70 en 80 procent en voor de C-leraren tussen vijf en tien procent. De leraren die bij het invoeren van de TOS al snel meer professioneel handelen type 2 vertonen, vormen dus een gedeelte van de B-categorie. Binnen dit gedeelte, hier aangeduid als B1, zijn de kenmerken van professioneel handelen type 2 blijkbaar latent aanwezig en dit handelen wordt door het invoeren van de TOS al snel geactiveerd. Direct na invoering van de TOS wordt de organisatiestructuur dus ondersteund door de leraren uit de A en de B1 categorie, hetgeen tot uitdrukking komt in de geconstateerde snelle toename van de

manifestatie van professioneel handelen type 2 na invoering van de TOS. De andere leraren in de B-categorie, hier aangeduid als B2-leraren, zijn wel in staat professioneel handelen type 2 te laten zien, maar hebben daar blijkbaar nog tijd of een leerproces voor nodig. De TOS biedt voor deze categorie een krachtige leeromgeving. Zij kunnen zich spiegelen aan het gedrag van de collega's uit de A en B1 categorie in de onderwijs- en expertteams. Schoolleiders geven aan dat zij verwachten dat het notoir niet goed functioneren van leraren (C-categorie) sneller zichtbaar wordt wanneer de TOS is ingevoerd.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

De school, waar al jaren geleden de TOS is ingevoerd, vertoont een groot innovatiegemak. Dat innovatiegemak lijkt onafhankelijk van de bron van de innovatie: extern, schoolleiding, individuele leraren of teams.

Scholen die de TOS invoeren rapporteren een toename van het innovatiegemak, maar de gerapporteerde veranderingen in de beperkte doorlooptijd van het onderzoek, betreffen nog niet vaak ingrijpende innovaties. Hier past dus enige voorzichtigheid in het beoordelen van deze toename. Wel wordt er een duidelijke toename geconstateerd van initiatieven voor veranderingen in de onderwijsorganisatie wanneer onderwijsteams worden ingevoerd. Een factor die daarbij faciliterend lijkt te zijn, is dat deze scholen toelaten dat veranderingen lokaal zijn en niet direct de gehele school of een hele afdeling betreffen.

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

In de school die al langer met de TOS werkt, wordt door schoolleiding en leraren een verbinding gemaakt tussen het werkplezier en de organisatiestructuur. Het meer zelf kunnen regelen en het samenwerken met collega's zijn daarbij belangrijke factoren. Bij scholen die de TOS invoeren, vindt een toename van het gerapporteerde werkplezier plaats, waarbij dezelfde factoren een rol spelen. Overigens wordt ook in scholen die de TOS (nog) niet hebben ingevoerd veelal al een zekere mate van werkplezier gerapporteerd. Er is een groot aantal factoren dat werkplezier bepaalt. Alleen al de start van iets nieuws in de school kan bijdragen aan de verhoging van het werkplezier. Er is dus voorzichtigheid geboden om de verhoging van het werkplezier in de onderzoeksopzet toe te schrijven aan invoering van de TOS.

P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

Behalve de intensivering van de samenwerking tussen leraren in de formele verbanden van de organisatiestructuur (onderwijs- en expertteams), vinden leraren elkaar na

invoering van de TOS gemakkelijker in allerlei informele ontmoetingen. Zowel gepland (men zoekt elkaar gericht op om iets te bespreken) als ongepland ('bij het koffieapparaat'), waarbij de inhoud van het werk het gespreksonderwerp is. Deze onverwachte uitkomst bij het verkennend implementatieonderzoek (paragraaf 6.5.1) wordt bevestigd in vrijwel alle andere gevallen waar de TOS wordt ingevoerd.

De rol van de schoolleider: propositie 8 Deze propositie definieert het *actor-schap* van de schoolleider bij het toepassen van de ontwerpstelling.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

In alle deelonderzoeken (dus ook die waarbij de TOS niet wordt ingevoerd) blijkt het grote belang van het leiderschap voor de organisatiestructuur en de daarmee verbonden sturingsfilosofie. Alle schoolleiders erkennen hun verantwoordelijkheid voor de inrichting van de organisatiestructuur (zij verwachten niet van leraren dat deze de organisatiestructuur aanpassen). Moeilijkheden in de sturing van de school worden echter niet snel gekoppeld aan de organisatiestructuur, maar meer aan het functioneren van leraren in die structuur. De organisatiestructuur wordt niet als sturingsdomein gezien en is zelden een topic in het strategisch beleid van een school.

Het invoeren van de TOS blijkt een grote opgave te zijn voor de schoolleiders. Zij moeten zich ontwerp-kennis eigen maken en leiding kunnen geven aan het maken van een herontwerp en dit implementeren. Vervolgens moeten zij na invoering op een andere wijze leidinggeven dan zij doorgaans hebben gedaan. Wanneer de schoolleider na invoering wegvalt, treedt er snel regressie op. Ook wanneer de schoolleiding minder alert wordt op de uitgangspunten of onvoldoende het nieuwe gedrag vertoont dat hoort bij de zelfsturing in de TOS, leidt dit terugval naar oude patronen. Dit zijn dus belangrijke risicofactoren bij invoering van de TOS. De leidinggevende van de schoolleider, het bestuur heeft de verantwoordelijkheid deze risico's te minimaliseren. Het is dus van belang dat de bestuurder zelf ook conceptdrager is.

Het generatieve mechanisme: propositie 9

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

De organisatiestructuur van school X laat hechte verbindingen zien tussen individuele leraren, unitteams (onderwijsteams), expertteams en de schoolleiding. Er is een hechte samenwerking binnen unitteams en expertteams. Er zijn korte feedbackloops bij de begeleiding van leerlingen. Ook de scholen die de TOS invoeren melden hechtere

verbindingen binnen en tussen de onderwijsteams en de expertteams. Het inrichten van de expertteams krijgt, zeker in het begin, wat minder aandacht dan het inrichten van de onderwijsteams. Wanneer een school ook de consequenties trekt van de TOS voor de gehele besturingsstructuur (congruentie in de hele organisatie) zorgt dat voor hechtere binding binnen managementteams. Het dragen van collectieve verantwoordelijkheid zorgt ook daar voor wederzijdse afhankelijkheid tussen de teamleden.

6.7.2 Overige conclusies

De schoolleider Een zeer belangrijke conclusie die uit de deelonderzoeken naar voren komt is dat het invoeren van de TOS een paradigmaverandering inhoudt ten opzichte van het dominante sturingsparadigma. Uit het onderzoek in de praktijk komen vier (samenhangende) obstakels naar voren die invoeren van de TOS bemoeilijken:

- Gebrek aan ontwerp-kennis bij schoolleiders voor het maken van een herontwerp.
- Het implementeren van het organisatiemodel in een organisatie die nog voortborduurde op 'oude' inrichtingsprincipes.
- Het nieuwe handelen van de schoolleider na invoering.
- De noodzakelijke paradigmaverandering die de schoolleider moet maken.

Het lijkt erop dat dit laatste obstakel het grootst is en de drie andere obstakels beïnvloedt. In de adviespraktijk blijkt telkens weer dat schoolleiders de TOS een aantrekkelijk alternatief vinden en tegelijkertijd grote aarzelingen hebben ten aanzien van de consequenties voor de sturingspraktijk.

Deze aarzelingen en tegelijkertijd de TOS aantrekkelijk vinden, worden weerspiegeld in de vier aangetroffen ambiguiteiten (tabel 6.3). De TOS is gebaseerd op het linker rijtje van de tabel, terwijl het rechter rijtje kenmerken representeert van het managerialisme (zie tabel 3.1). Blijkbaar betreft invoering van de TOS een *radicale verandering* van de gangbare organisatievorm en sturingsfilosofie, een paradigmaverandering vanuit een sturingsfilosofie die geworteld lijkt in het managerialisme van het new public management.

Het belang van de systemen Met name in het vo wordt een ontwerp van de TOS gehinderd doordat de gangbare roosters, lessentabellen, gebouwenindeling, leerling-begeleiding en inzet van leraren uitgaan van de individu-gecentreerde organisatie-structuur, gebaseerd op een ver doorgevoerde arbeidsdeling ('hoe is het mogelijk om

kleine onderwijsteams te vormen wanneer leerlingen veertien verschillende vakken hebben?'). Zowel de onderwijsorganisatie als het personeelsbeleid zijn in het geding bij het invoeren van de TOS. De onderwijsorganisatie moet worden aangepast aan het ontwerp van de teamstructuur, maar daarbij moeten onderwijsteams ook enige mogelijkheden hebben om het onderwijs op maat te maken voor de specifieke groep leerlingen waarvoor het onderwijsteam verantwoordelijk is. De TOS vraagt ook om een specifiek personeelsbeleid, waarbij bijvoorbeeld de toedeling van lessen en taken gebaseerd wordt op de teamvorming. Ook de individueel gerichte gesprekscyclus en de eisen die aan de professionaliteit van leraren gesteld worden dienen te worden aangepast aan de teamstructuur.

Collectieve verantwoordelijkheid en verandering van de productdefinitie

Zowel het begrip 'collectieve verantwoordelijkheid' als ook verantwoordelijk zijn voor de *ontwikkeling van de leerling* in plaats van verantwoordelijk voor het onderwijs, blijken nieuwe en lastige concepten te zijn bij het invoeren van de TOS. Blijkbaar is hier ook sprake van een paradigmaverandering. En wellicht twee samenhangende paradigmaveranderingen. De focus van scholen is gericht op het bieden van goed onderwijs. Dat rechtvaardigt de sterke arbeidsdeling in de productiestructuur: iedere leraar draagt bij aan een specifiek deel van het productieproces. Wanneer echter de focus verschuift naar de gehele ontwikkeling van de leerling, moet er een andere actor zijn die daar de verantwoordelijkheid voor kan dragen. Het actorschap ligt dan bij het onderwijsteam. Het actorschap van het onderwijsteam ten aanzien van de totale ontwikkeling impliceert een collectieve verantwoordelijkheid van de leden van het team, anders dan in een opleidingsteam, waar ieder lid alleen zorgt voor optimalisatie van de eigen bijdrage en daartoe de samenwerking benut. Collectieve verantwoordelijkheid zorgt ervoor dat ieder lid van het onderwijsteam aanspreekbaar is op het totale resultaat. De eerste paradigmaverandering is dus het veranderen van de productdefinitie van goed onderwijs naar een optimale ontwikkeling van de leerling. De tweede paradigmaverandering is de acceptatie van 'hoofdelijke aansprakelijkheid' voor het gehele resultaat (de gehele ontwikkeling van de leerling) bij de samenwerking in het onderwijsteam.

6.7.3 Verbeteringen en verrijking

De bevindingen leiden tot een aantal suggesties voor verbetering van de TOS. De verwarring rond de status van de teamleider kan voor een deel worden opgelost door te spreken van procesbegeleider. De term 'teamleider' wordt in het onderwijs gebruikt voor een hiërarchisch bovengeschiede functie, het procesmatig begeleiden van een team refereert meer aan een rol in het team. Mutatis mutandis geldt dit ook voor het bezigen van de term 'managementteam' voor het beraad tussen procesbegeleiders en de schoolleider. Hier kan beter gesproken worden over opleidingsberaad of afdelingsberaad, waarin het leren van elkaar centraal staat en niet het managen van een afdeling. De grote bevoegdheden die nodig zijn om als onderwijsteam te opereren, stuiten nogal eens op aarzeling bij schoolleiders. Wellicht helpt het om hier te spreken van mandatering van bevoegdheden door de schoolleider, een (juridisch) goed gedefinieerde term in het onderwijs. Daarmee wordt het voor de schoolleider vergelijkbaar met de mandatering vanuit het bestuur naar de schoolleider. Tenslotte dienen de in de vorige subparagraaf genoemde paradigmaveranderingen bij leraren explicieter in het model te worden opgenomen.

De conclusie dat invoering van de TOS een ingrijpende paradigmaverandering voor de schoolleider inhoudt, is een belangrijke verrijking van het model. Explicitering van deze paradigmaverandering in de beschrijving van het organisatiemodel verduidelijkt de rol van de schoolleider, niet alleen bij het ontwerpen en implementeren van het model, maar vooral als onderdeel van het organisatiemodel.

De ondersteunende diensten en de systemen spelen een belangrijke rol bij het welslagen van de organisatieverandering. Zeker in grote instellingen betekent het dienstbaar zijn aan de onderwijsteams in plaats van alleen maar ondersteuning van de besturingsstructuur een grote cultuuromslag.

7 Theoretische verdieping van de proposities

7
Theorie

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Welke theoretische invalshoeken vanuit onderwijsonderzoek zijn relevant voor de proposities?
- Welke meer algemene organisatiekundige literatuur kan met de proposities verbonden worden?
- Tot welke verdieping van de proposities leiden deze invalshoeken?
- Zijn er uit de theoretische invalshoeken verbeteringen van het organisatiemodel af te leiden?

7.1 Inleiding op de verschillende theoretische invalshoeken

Dit hoofdstuk verkent een aantal theoretische invalshoeken die de conclusies over de proposities verder kunnen verdiepen.

In een van de zeldzame onderzoeken naar de organisatiestructuur van scholen (Kluijtmans et al., 2005) vragen de onderzoekers zich af of scholen die veel onderwijsvernieuwingen invoeren ook hun arbeidsorganisatie aanpassen. Zij concluderen dat er “opvallend weinig aandacht voor de school als arbeidsorganisatie” (p. 12) in de betreffende scholen wordt aangetroffen. In vrijwel alle gevallen betreft het innovaties die meer samenwerking tussen leraren nodig maken in combinatie met meer mogelijkheden, maar in geen van de onderzochte scholen leidt dat tot het structureel verankeren van teams in de organisatiestructuur. Ook verandert er niets in deze scholen aan de positie en het handelen van het management.

“Het is opvallend dat de consequenties van meer autonome sturing door teams voor de rest van de organisatie niet worden doordacht” (Kluijtmans et al., 2005; p. 19).

De onderzochte scholen vormden een selecte groep van vernieuwingscholen.

De conclusies in het onderzoek van Kluijtmans et al. komen overeen met de eerdere constatering in hoofdstuk 2 dat er nauwelijks theorievorming heeft plaatsgevonden over de inrichting van de school als arbeidsorganisatie. Voor verdere theoretische ondersteuning van de proposities moet dus vooral buiten het onderwijs gezocht worden.

In hoofdstuk 5 is de keuze voor de zes theoretische invalshoeken kort toegelicht: gezocht is naar theoretische invalshoeken waarbinnen op enige wijze verband gelegd wordt tussen processen in de organisatie en de organisatiestructuur. In eerste instantie wordt literatuur over schoolorganisaties gepresenteerd, waarbij een specifieke keuze is gemaakt voor onderzoek over de leraar als *professional*, het *professionaliseren* van leraren en de *professionele leergroep* in het onderwijs (paragraaf 7.2). In de praktijktheorie over de TOS neemt immers het professioneel handelen type 2, waarvan het professionaliseren een belangrijk kenmerk is, een prominente plaats in. Het zo vaak gebruiken van de termen *professional* en *professioneel* in de praktijk en in deze studie vereist een goede definiëring. Hoewel theorievorming over professionalisering en over de professionele leergroep geen aandacht besteedt aan de organisatiestructuur, kan deze toch in verband gebracht worden met de TOS.

Daarna volgt in paragraaf 7.3 een theoretische verdieping over *gedeeld leiderschap*. Ook dit concept verwijst niet expliciet naar het begrip organisatiestructuur, maar gaat wel over de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden die het professioneel handelen van leraren moet bevorderen, net zoals in de TOS.

Voor literatuur waarin expliciet de organisatiestructuur en met name de teamstructuur aan de orde komt, moet buiten het onderwijs gekeken worden. Daarbij komt in paragraaf 7.4 eerst de sociotechniek aan de orde, een theoretisch kader voor herontwerp van de arbeidsorganisatie met daarbinnen een herontwerp van verantwoordelijkheden en bevoegdheden oftewel de organisatie- of machtsstructuur. Het werken in taakteams die integraal verantwoordelijkheid nemen voor een gezamenlijk eindproduct wordt in de sociotechniek vaak als adequate oplossing gezien voor het sturen op kwaliteit en wendbaarheid.

De vierde theoretische invalshoek in paragraaf 7.5 gaat over de lerende organisatie. Het gaat daarbij behalve over individuele professionaliteit (of *individueel meesterschap*), vooral over de noodzaak van teamleren als schakel tussen individueel leren en organisatieleren, net zoals de TOS beoogt. Vervolgens komt in paragraaf 7.6 de theorie over (sociaal) complex adaptieve systemen (scas) aan de orde. Alhoewel de scas niet direct de organisatiestructuur tot onderwerp heeft, biedt deze wel een interessante manier van kijken naar organisaties en de ontwikkelingen daarin, vanuit het perspectief van de interacties tussen actoren binnen organisaties. De TOS beoogt de frequentie en intensiteit van deze interacties te beïnvloeden door het creëren van een samenhangend stelsel van knooppunten van informatiestromen en feedbackloops.

Een aparte theoretische invalshoek biedt tenslotte de literatuur over leidinggeven aan zelfsturende teams, dat nadrukkelijk aan de orde is wanneer scholen de TOS invoeren (paragraaf 7.7).

Binnen iedere theoretische invalshoek is gezocht naar een beperkt aantal studies die vooral de kern van de desbetreffende invalshoek raken. De verwachting is dat met de diversiteit aan invalshoeken het inzicht in alle proposities versterkt wordt.

7.2

De leraar als professional, professionaliseren van leraren, de professionele leergroep

De leraar als professional Er is discussie mogelijk over de vraag of de leraar als professional beschouwd kan worden (Canrinus, 2011; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2011; Coonen, 2006; De Bruijn & Noordegraaf, 2010). In deze discussie worden verschillende criteria gebruikt, ontleend aan verschillende beroepsbeoefenaren die als professional erkend zijn (Bottery, 1996). Bottery vraagt zich af of het wel zinvol is om kenmerken van beroepsgroepen (vooral medici, notarissen en advocaten) als criteria te nemen voor het al dan niet labelen als professional. In dit onderzoek wordt verondersteld dat een leraar een professional is of hoort te zijn op grond van de drie criteria, die in alle definities van de professional terugkeren: leraren verwerven expertise door langdurige opleiding en ervaring, hun werk heeft een duidelijk altruïstisch karakter en zij beoefenen hun beroep relatief autonoom (Van den Berg, Van der Meijden, & Román, 2013; Wayne & Youngs, 2003). De eerste twee criteria zijn gemakkelijk herkenbaar voor het beroep van leraar. Of het leraarschap voldoet aan het derde criterium is niet zondermeer vanzelfsprekend maar wel van belang voor dit onderzoek. De laatste jaren wordt veelvuldig gepleit voor meer 'professionele ruimte' voor de leraar. Dat zou erop kunnen duiden dat de autonomie van de leraar op dit moment te gering is. Hij zou teveel uitvoerder zijn van elders ontwikkeld beleid en elders ontwikkelde methoden en programma's, en moeten voldoen aan elders ontwikkelde kwaliteitscriteria. Leraren ontwikkelen echter individueel en in vakgroepverband veel materiaal zelf, oefenen invloed uit op inhoud en volgorde van programma's, en kiezen vaak zelf voor een methode en benutten deze naar eigen goeddunken. Bovendien wordt het resultaat van het lesgeven voor een belangrijk gedeelte bepaald door pedagogisch-didactisch handelen van de leraar. De leraar heeft hierbij een ruime handelingsvrijheid in de klas. Bij de vergelijking van de handelingsvrijheid van de leraar met die van een aantal andere professionele beroepen blijkt die van de leraar het grootst (McDaniel et al., 2010). De leraar reageert autonoom, met verworven hoogwaardige kennis en ervaring, voortdurend op complexe en nieuwe situaties in de klas. Dit komt overeen met wat Smid (2012) omschrijft als de expertise van professionals:

“De expertise van professionals bestaat uit een specifieke manier van waarnemen, het vermogen om tot een verantwoord oordeel te komen van mogelijkheden en risico’s, en op maat aangemaakt handelen...” (p. 10).

Op grond van deze overwegingen wordt de leraar in deze studie als professional beschouwd, waarmee ook begrippen als professionalisering, professionaliteit en professioneel handelen van leraren verbonden zijn (Weggeman, 2007; De Bruijn & Noordergraaf, 2010). Eenzelfde conclusie kan ook getrokken worden door naar de definitie van *professie* te kijken. Abbott (1988) benadrukt de abstracte kennis die de beroepsgroep bindt. Het handelen van de professional is gebaseerd op deze kennis. De Jonge (2015) komt in zijn proefschrift over professionals en professionalisering tot de volgende, uitgebreidere definitie:

“Een professie is een publiekelijk erkend beroep dat een specifieke humanitaire waarde binnen een afgebakend levensdomein onder complexe omstandigheden in direct contact met personen tracht te realiseren op basis van de persoons- en praktijkgebonden expertise van zijn toegewijde beroepsbeoefenaren” (p. 56).

Dit is in overeenstemming met wat Smid (2012) waarneemt bij professionals in het algemeen:

“Wat hen allen kenmerkt is waardengedrevenheid, eigenzinnigheid, toewijding en plichtsbesef” (p. 10).

Het beroep van leraar past in de definitie van De Jonge en de uitvoerders van dit beroep, de leraren, kunnen beschouwd worden als professionals.

Hoewel De Jonge het lid zijn van een beroepsvereniging wel kenmerkend vindt voor een professie, neemt hij dit niet op in zijn definitie. Een beroepsvereniging heeft onder andere als doel een platform te bieden waar beroepsgenoten naar elkaar toe verantwoordelijk dat zij hun professie zorgvuldig uitoefenen en via professionalisering zich blijven ontwikkelen als professional. Leraren ontberen echter (nog) een beroepsvereniging. Vroeger kende het onderwijs de Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP) en het Nederlands Genootschap van Leraren (NGL) die zich richtten op de inhoud van het beroep en als zodanig als beroepsverenigingen beschouwd konden worden. Later zijn deze verenigingen (gefuseerd) opgegaan in een vakbond, die zich vooral met arbeidsvoorwaarden en individuele belangenbehartiging bezighoudt.

Als verantwoordingsplicht voor professionals geldt voor de gehele beroepsgroep in een land, dan geldt dit des te meer voor de verantwoording naar collega’s die met dezelfde leerlingen werken en de bredere kring van collega’s die gemeenschappelijk

lijk werken aan de doelen van de gehele school. De TOS biedt in de onderwijsteams een platform voor een dergelijke wederzijdse verantwoording van het professioneel handelen. Ook kan bij ontstentenis van een beroepsvereniging op schoolniveau geregeld worden welke eisen aan het professioneel handelen worden gesteld. De omschrijving in professioneel handelen type 1 en type 2 geeft daar een voorbeeld van. Dit kan geformaliseerd worden in bijvoorbeeld een professioneel statuut.

Organisatieprofessionaliteit Een groot en toenemend deel van de professionals voert het beroep uit binnen een organisatie (ziekenhuis, onderwijsinstelling, advocatenkantoor, enzovoort). Dat stelt specifieke eisen aan de inrichting van die organisatie: het onderwerp van deze studie. Maar samenwerking binnen een organisatie vraagt eveneens van de professional specifieke vaardigheden en een specifieke attitude. Bezes et al (2012) zien deze uitbreiding van de professionaliteit als een verschuiving van beroepsprofessionaliteit naar organisatieprofessionaliteit.

Professionaliseren van leraren De laatste decennia wordt professionaliseren van leraren als een belangrijk middel gezien voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs, evenals in andere sectoren (Smid, 2012). Professionaliseren is dan niet sec het voldoen aan de criteria van de professional, maar wordt vooral gezien als het verhogen van het vakmanschap van de leraar. Een breed scala van interventies is de laatste jaren ingezet. In een internationale overzichtsstudie over de effectiviteit van professionaliseringsinterventies (Diepstraten & Evers, 2012) wordt echter geconcludeerd:

“In termen van effectieve professionele ontwikkeling lijken stimulansen in de vorm van minimumeisen, verplichte professionaliseringsuren, herregistratie, doorstroomportfolio's of beloningsprikkels echter weinig bij te dragen. Landen waar het tijd krijgen en verantwoordelijk voelen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs belangrijk is (Scandinavië, Zuidoost-Azië) zijn de goed presterende onderwijslanden” (p. 63).

Gezamenlijke onderwijsontwikkeling en direct op de werkplek samen leren, blijken zeer effectieve vormen van professionaliseren, maar, constateren Diepstraten en Evers:

“... het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in de onderwijswereld” (p. 11).

Hetgeen hen tot de conclusie brengt:

“... juist op het gebied van zeggenschap van teams en het structureel verankeren van professionele ontwikkeling in het dagelijks werk en de gezamenlijke onderwijsontwikkeling van een team liggen nog veel kansen. Deze kansen wachten om benut te worden” (p. 11).

Eerdere studies concluderen ook al dat het collectief leren rond de werkplek een krachtige leeromgeving vormt voor leraren (Diepstraten & Martens, 2010; Mitchell, Riley, & Loughran, 2010; Runhaar, Sanders & Slegers, 2005). Langdurige opleidingen en trainingen hebben ook een positief effect op de kwaliteit van het lesgeven, maar vergen grotere investeringen in geld, tijd en inzet (Kwakman, 2003; Veen et al., 2010). Daarnaast zijn er transferproblemen: wegens het ontbreken van hechte samenwerkingsverbanden in de school, is disseminatie van de opgedane kennis lastig (Evers et al., 2011; Snoek, 2013).

Professionele leergroep (plg) Om de kracht van het leren van elkaar te benutten, is de laatste vijftien jaar de professionele leergroep in veel onderwijsinstellingen geïntroduceerd. Hoewel in de literatuur verschillende definities gehanteerd worden voor de professionele leergroep, zijn in ieder geval algemene karakteristieken die Stoll et al. (2006) in een reviewstudie zijn tegengekomen:

“Een groep professionals in de school (leraren, schoolleiders) komen regelmatig bijeen om met elkaar te reflecteren op de praktijk en te leren van elkaar teneinde de onderwijspraktijk te verbeteren” (p. 148).

Bolam et al. (2005) keken in een uitgebreide reviewstudie naar de effecten van deelname aan een professionele leergroep op de lespraktijk en concludeerden dat de volgende karakteristieken een professionele leergroep effectief maken (positief effect op leerlingresultaten):

- Een gemeenschappelijke visie
- Een ervaren collectieve verantwoordelijkheid voor leerresultaten
- Gericht zijn op leren van leerlingen (en dus niet alleen op onderwijs)
- Samenwerken bij het onderwijs aan dezelfde groep leerlingen, wederzijdse afhankelijkheid
- Focus op collectief en op individueel leren

Stoll et al (2006) voegen daarbij nog toe:

- Vertrouwen en respect binnen de groep
- Het verbinden van de professionele leergroepen binnen de school
- Open staan voor en benutten van externe kennis

In de meeste studies wordt niet duidelijk gemaakt wat de positie is van de professionele leergroep binnen de organisatiestructuur van de school. Soms gaat het over interdisciplinaire teams van leraren die eenzelfde opleiding verzorgen, soms betreft het een geheel schoolteam (veelal in het basisonderwijs), vaak ook betreft het groepen die geen gemeenschappelijke uitvoeringspraktijk hebben, maar speciaal voor het professionele leergroep-leren in het leven worden geroepen. In een aantal gevallen maken ook schoolleiders deel uit van een professionele leergroep met leraren. Bovenstaande kenmerken van effectieve professionele leergroepen kunnen in hoge mate beïnvloed worden door de structuur waarbinnen deze werkt. Als een groep leraren binnen de organisatiestructuur een team vormt rond dezelfde groep leerlingen, voldoet deze groep al aan een belangrijk criterium voor een succesvol opereren als professionele leergroep. Als vervolgens in de organisatiestructuur ook is vastgelegd dat deze groep collectief verantwoordelijk is voor het leren van deze leerlingen, wordt ook aan andere criteria voldaan. Een belangrijke reden waarom professionele leergroepen na enige tijd weer verdwijnen, is dat zij niet op deze manier verankerd zijn in de organisatiestructuur (Vescio et al., 2008).

Conclusie ten aanzien van de proposities De TOS voldoet aan de belangrijkste karakteristieken voor een effectieve professionele leergemeenschap voor het belangrijke leren rond de werkplek. De teams en hun verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn verankerd in de organisatiestructuur. De toevoegingen van Stoll et al. (2006) die zich vooral richten op attitudes, zijn niet direct te verwezenlijken via de verankering in de organisatiestructuur. Deze moeten bewerkstelligd worden door processturing binnen de teams. De literatuur over professionalisering van leraren en de professionele leergroep laat zien dat het samenwerken in teamverband onontkoombaar is voor een effectieve professionalisering. Deze onontkoombaarheid vereist verankering van die samenwerking in de organisatiestructuur.

De theorie is ondersteunend voor propositie P4: Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

Een professionele leergroep is vaak een vrijblijvende groep van leraren (met soms ook een schoolleider erbij), die geen onderdeel vormt van de bestaande organisatiestructuur. Blijkbaar zijn de bestaande samenwerkingsverbanden of teams binnen de organisatiestructuur te zwak gedefinieerd om als professionele leergroep te functioneren. Ook propositie P2 wordt dus ondersteund door deze invalshoek: in

scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden,

7.3 Gedeeld leiderschap

Lange tijd heeft in het onderzoek naar effectief schoolleidersgedrag de focus gelegen op eigenschappen en leiderschapsstijlen van de individuele leider (“heroïsch leiderschap”) bij het leiden van veranderingen in de school (zie bijvoorbeeld de reviewstudie van Hallinger & Heck (1998)). De laatste vijftien jaar is in toenemende mate de aandacht verschoven naar *gedeeld leiderschap* (distributed leadership) als effectief middel om kwaliteitsverbetering van het onderwijs te bewerkstelligen. Hoewel het begrip al meer dan 60 jaar oud is (Gronn, 2008), is het pas recent geïntroduceerd in de praktijk van de school en onderwerp van onderzoek geworden. Gedeeld leiderschap is vooral door Hargraves & Fink (2004) bekend geworden in het onderwijs. Zij leggen de verbinding tussen het onderwijskundig leiderschap en de noodzaak leraren te betrekken in de besluitvorming over onderwijskundige ontwikkelingen, waarmee niet alleen het draagvlak voor de veranderingen groter wordt, maar ook de kwaliteit verbetert (Leithwood et al., 2009). Gedeeld leiderschap gaat ervan uit dat op grond van deskundigheid ook anderen dan de formele leider de leiding kunnen nemen en krijgen in veranderprocessen. Het succes van gedeeld leiderschap wordt door Leithwood et al. mede verklaard vanuit de theorie over ‘distributed cognition’ (Rogers & Ellis, 1994). Gedeeld leiderschap leidt tot wederzijdse afhankelijkheid bij het bereiken van een gemeenschappelijk doel, waardoor de uitwisseling van ideeën gestimuleerd wordt. Daarbij wordt kennis gecreëerd, die meer is dan de optelsom van de kennis in de afzonderlijke individuen.

Een belangrijk facet van gedeeld leiderschap is de nabijheid van het formele leiderschap bij de uitvoeringspraktijk (Hulpia & Devos, 2010). De formele leider participeert in samenwerkingsverbanden waarin aan onderwijsontwikkeling wordt gewerkt, niet vanuit een hiërarchisch positie, maar als mede-kennisdrager.

Van de verschillende leiderschapstypen zou van gedeeld leiderschap verwacht kunnen worden dat dit raakt aan de organisatiestructuur van scholen. In de theorie over gedeeld leiderschap wordt echter nauwelijks een relatie gelegd met de formele organisatiestructuur (Tian et al., 2015). Er wordt wel gerefereerd aan het werken in teams, waarbinnen leiderschapsrollen kunnen variëren, maar de status van die teams binnen de organisatiestructuur wordt niet benoemd. Het lijkt erop dat gedeeld leiderschap vooral betekent dat de formele leider leiderschap toekent aan anderen, waarbij de machtsverhoudingen onaangetaast blijven.

Conclusie ten aanzien van de proposities De ervaringen met gedeeld leiderschap laten zien dat het waarderen en benutten van kennis van leraren positieve effecten heeft op de kwaliteit van het onderwijs. Het gaat dan niet zozeer om het benutten van die kennis door de formele leider als wel om het zodanig organiseren en faciliteren dat deskundigheid in de school gedeeld wordt en dat daarbij de deskundige de leiding neemt (en dus tijdelijk macht krijgt) om anderen te beïnvloeden. Bij gedeeld leiderschap gaat het daarbij niet om formele overdracht van macht.

Bij de TOS wordt de kennisdeling en de bevoegdheid die kennis te benutten geïntensiveerd door formalisering in de organisatiestructuur. Verwacht mag worden dat de positieve effecten op het professioneel handelen van leraren die bij onderzoek over gedeeld leiderschap gevonden worden, daardoor versterkt worden. In deze zin ondersteunt deze invalshoek de propositie P4 over professioneel handelen type 2. Het onderzoek over gedeeld leiderschap laat ook zien dat het spreiden van leiderschap sterk afhankelijk is van vaardigheden en attitude van de schoolleider. *De TOS kan opgevat worden als een versterkte vorm van het spreiden van leiderschap, waarbij verantwoordelijkheden en bevoegdheden permanent en expliciet worden toegekend aan teams.* Met enige voorzichtigheid kan daaruit geconcludeerd worden dat zo'n expliciete overdracht van bevoegdheden nog hogere eisen stelt aan vaardigheden en attitude van de schoolleider (Propositie 8 over leiderschap in de TOS).

7.4 Het sociotechnisch perspectief

De sociotechniek is vanaf de zestiger jaren van de vorige eeuw in de arbeidssociologie ontwikkeld met als belangrijkste grondlegger in Nederland Ulbo de Sitter, hoogleraar in Eindhoven en Nijmegen. De sociotechniek probeert een antwoord te formuleren op de vervreemding die waargenomen wordt bij het Tayloriaans inrichten van arbeidsorganisaties, waarbij arbeidsdeling centraal staat. De sociotechniek die in Nederland ontwikkeld is, wordt ook wel *moderne sociotechniek* genoemd. Deze onderscheidt zich van de 'oude' sociotechniek door het meer benadrukken van de verschillen en relaties tussen productiesysteem en besturingssysteem in plaats van de aanpassingen van de mens aan de techniek (waar de term 'sociotechniek' vandaan komt). In de beginjaren van de sociotechniek ligt de focus op het ontwerpen van groepstaken in het productiesysteem, waarvoor een team van medewerkers de verantwoordelijkheid kan nemen en daarbij voldoende regelmogelijkheden krijgt om de taak uit te voeren. Kuipers, Van Amelsfoort & Kramer (2010) spreken van een ontwikkeling in de laatste decennia naar een *integrale sociotechnische benadering* voor structurele sociale innovatie van organisaties (p. 34), die start bij de strategische positionering van de organisatie in haar omgeving. Het startpunt van het organisatieontwerp is hetzelfde

gebleven als in de eerste jaren van de sociotechniek: het primaire proces is leidend voor het ontwerp. Kuiper et al betrekken bij hun integrale organisatieontwerp echter ook het besturingssysteem (inclusief het leiderschap), de ondersteunende systemen en de technische systemen, die alle aan moeten sluiten op de structurering van het primaire proces. Deze structurering betreft in de allereerste plaats de keuzes voor de structuur van de arbeidsdeling.

“De structuur van arbeidsdeling is in vergaande mate bepalend voor alle aspecten van de bedrijfsvoering, voor beleving van de arbeid, voor het soort bedrijfscultuur dat kan floreren en het soort leiderschap dat opgeroepen wordt. Want het is de structuur van arbeidsdeling die de vorm en complexiteit van de organisatie als sociaal netwerk bepaalt” (p. 65).

Er wordt in de sociotechniek tegelijkertijd en integraal op drie terreinen kwaliteitsverbetering nagestreefd via het aanpassen van de inrichting van de arbeidsorganisatie (Van Eijnatten, 1992): verbetering van de kwaliteit van de organisatie (output, flexibiliteit en beheersbaarheid), kwaliteit van de arbeid en kwaliteit van de arbeidsverhoudingen.

De wijze waarop de sociotechniek deze verbeteringen tracht te bereiken is via de volgende inrichtingsregels voor de organisatiestructuur (Van Eijnatten, 1994; Kuipers et al., 2010):

1. Het terugdringen van de interne complexiteit ten gevolge van vergaande arbeidsdeling door het inrichten van relatief onafhankelijke organisatorische eenheden (zelfsturende teams), die verantwoordelijkheid kunnen nemen voor een integraal productieproces. *Van klassieke organisaties met complexe structuren en simpele taken naar simpele structuren met complexe volwaardige taken.*
2. Het vergroten van de regelcapaciteit van medewerkers en teams, zowel ten behoeve van de kwaliteit van de organisatie als ook de kwaliteit van de arbeid: het arbeidsplezier. De regelmogelijkheden van de teams stellen hen in staat om snel te reageren op verstoringen. Het aantal regelmogelijkheden moet dan wel groter zijn dan de variëteit in verstoringen (Lekkerkerk, 2019). Vergroting van regelmogelijkheden leidt tot *gemotiveerde verantwoordelijkheid* (Kuipers et al, 2010): de actieve bereidheid van mensen om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun werk en om zich daarvoor ten volle in te zetten (p. 88). Onbalans tussen regelbehoefte en regelmogelijkheden is bovendien een belangrijke bron van stress en leidt tot 'deskilling' (Adler, 2007).

3. Horizontale afstemming in plaats van verticale coördinatie tussen eenheden, dus weinig managementlagen. Horizontale afstemming vindt uiteraard binnen de taakteams plaats, maar ook tussen de teams. Die afstemming gaat zonder tussenkomst van hiërarchisch bovengeschiedte managementlagen. De taakteams moeten zodanig ontworpen worden dat de afstemmingsbehoefte binnen de teams (veel) groter is dan die tussen de teams (Lekkerkerk, 2019).
4. De besturingsstructuur moet nauw aansluiten bij de productiestructuur en deze ondersteunen, in plaats van beheersen en controleren. Door een goed ontwerp van de productiestructuur met weinig arbeidsdeling is een minder complexe besturingsstructuur nodig. Net als bij de productiestructuur geldt dat verkokering van de besturingsstructuur tegengegaan moet worden ten behoeve van de kwaliteit van de besturing. Opeenvolgende besturingslagen moeten gelegitimeerd worden vanuit een opeenvolgende reikwijdte van (strategische) beslissingen en niet vanuit het logistiek mogelijk maken van een bevelsstructuur. Die reikwijdte wordt bijvoorbeeld gemeten in het aantal jaren waarover een beslissing gaat (Kuipers et al, 2010).
5. Leiderschap richt zich op visievorming, missie- en strategiebepaling en het inrichten van de organisatie. En is daarnaast dienstverlenend aan de teams in de productiestructuur.
6. Ondersteunende systemen en diensten staan dichtbij en ten dienste van het primaire proces en de zeggenschap daarover moet zoveel mogelijk binnen de taakteams belegd zijn.

De sociotechnische benadering wil de arbeidsdeling terugbrengen tot het hoognodige en vergroot de regelmogelijkheden dicht bij het productieproces. Doordat bij ver doorgevoerde arbeidsdeling de coördinatie- en regelmogelijkheden op enige afstand van het productieproces gesitueerd zijn, kunnen verstoringen bij de productie pas vertraagd en niet effectief opgelost worden (van Amelsvoort, 1989):

“De zwakke plekken van de besturing van processen in dergelijke klassieke besturingsstructuren komen met name tot uiting in situaties waarin de omgeving onvoorspelbaarder en onstabiel wordt. In dynamische situaties heeft een dergelijk besturingsstructuur het probleem dat korte termijn problemen aan de voet van de organisatie door gebrek aan regelmogelijkheden niet opgelost kunnen worden en doorgeseind moeten worden naar de top van de organisatie, die veelal de grootste moeite heeft een effectieve oplossing te bedenken” (p. 263).

Van Hootegem, Huys & Maes (2014) wijzen op de reflex in dergelijke organisaties om toenemende complexiteit in de omgeving te pareren met toenemende complexiteit in de organisatie.

“Naarmate organisaties steeds nadrukkelijker geconfronteerd worden met eisen inzake kwaliteit en flexibiliteit, functioneren organisaties met een werkingsgerichte structuur steeds moeilijker. Hun besturing in de snel veranderende omgeving wordt complexer, de interne communicatie verloopt moeizaam en hun reactiesnelheid is te laag. Door gebrek aan regel mogelijkheden is het probleemoplossende vermogen van werknemers gering. In een bureaucratische structuur is innovatie een zoveelste specialistische deelwerking die gegroepeerd wordt in een afzonderlijke stafdienst” (p. 15).

Ook in het onderwijs en dan vooral in het mbo en hbo worden innovaties in de laatste decennia geïnitieerd en begeleid vanuit specialistische stafdiensten.

Arbeidsdeling maakt het, aldus de sociotechniek, lastig om flexibel en snel te reageren op veranderingen in de vraag of de omstandigheden (zie het voorbeeld van een vertraagde feedbackloop in paragraaf 6.2). Terugdringing van de arbeidsdeling en bijbehorende fragmentatie kan door het verbinden van verschillende experts in een productie-eenheid tot een team dat collectief verantwoordelijkheid draagt voor die productie-eenheid en de output ervan, het product. In de klassieke organisatie is de focus van de medewerker op een deel van het productieproces en een deel van het product. In de sociotechnisch ingerichte organisatie wordt het mogelijk dat de medewerker in de ‘hele taakgroep’ de medeverantwoordelijkheid neemt voor het gehele product (van Eijnatten, 1990).

Vertaald naar de productiestructuur van de school betekent het sociotechnisch ontwerp dat de leraar niet het eigen onderwijs als product beschouwt, maar dat de gehele ontwikkeling van de leerling het gemeenschappelijk product is van het team van leraren dat bij het onderwijs aan deze leerling betrokken is. Dit heeft een aantal gevolgen. Ten eerste maakt het een kortere feedbackloop mogelijk bij het oplossen van storingen en veranderingen van de leervraag van een leerling. De regel mogelijkheden van het onderwijsteam maken het mogelijk dat er sneller gereageerd kan worden met wijzigingen in het leerarrangement. Daarnaast brengt de focusverlegging naar het gehele product, de gehele ontwikkeling van leerlingen, ook met zich mee dat de externe oriëntatie van de leraren waarschijnlijker of noodzakelijker wordt. De manifestatie van de leeropbrengsten in de externe wereld is immers onderdeel van de productdefinitie. In de klassieke productiestructuur is de focus gericht op het verzorgen van goed onderwijs, ofwel op het interne productieproces. Dit vergroot de interne gerichtheid van leraren. Veel onderwijsinnovaties betreffen grote curriculumveranderingen die gestuurd worden vanuit de besturingsstructuur in plaats van dat

deze worden gestuurd vanuit leraren. Ze maken vaak onderdeel uit van een vertraagde feedbackloop. Het afgeleverde product voldoet niet meer aan de actueel vereiste specificaties, maar leraren hebben deze gap nog niet geconstateerd, vanwege hun interne gerichtheid. Deze discrepantie leidt vaak tot grote moeizaamheid en traagheid bij de implementatie van innovaties.

De inrichting van de arbeidsorganisatie omvat naast de productiestructuur de inrichting van de sturing op het productieproces, ofwel de besturingsstructuur. De besturingsstructuur moet nauw aansluiten op de productiestructuur (van Amelsvoort, 1989). Indien collectieve verantwoordelijkheid in de teams goed belegd is en de teams in hoge mate zelfsturend zijn, hoeft er binnen de besturingsstructuur minder geregeld te worden voor het productieproces, dan bij het managerialisme waar beheersing en controle belangrijke elementen van de besturingsstructuur en ondersteuningsstructuur zijn. Dat eist volgens Van Amelsvoort andere vaardigheden van de leidinggevendenden:

"Het werken met hele taakgroepen (...) vergt andere kwalificaties van leidinggevendenden in de lijn en de stafdiensten. Van leidinggevendenden wordt verwacht dat zij op relatief korte termijn deze nieuwe wijze van werken oppakken en kunnen aansturen. Indien onvoldoende kwalificaties en potenties op dit vlak aanwezig zijn, stopt het proces van integratie van bestuurlijk vermogen in de hele taakgroep, zodat de organisatievernieuwing mislukt en geleidelijk teruggedraaid wordt" (p. 265).

Het management en de ondersteunende diensten kunnen dus in omvang beperkt blijven, maar vervullen wel een aantal belangrijke taken om het werk in de teams te optimaliseren. In de eerste plaats is dat het ontwerpproces zelf van de inrichting van de arbeidsorganisatie, inclusief de ondersteunende diensten en systemen met hun bijbehorend onderhoud. Daarnaast zijn belangrijke verantwoordelijkheden voor het management de zorg voor de visie en missie van de organisatie en de strategie op instellingsniveau (De Sitter, 1990).

Conclusies ten aanzien van de proposities De systeemtheoretische benadering van de sociotechniek laat zien dat de toegenomen complexiteit van de klantvraag (namelijk de ontwikkelbehoefte van de leerling) en de omgeving gepareerd kan worden met vereenvoudiging van de organisatie. Tot nu toe leidt toenemende complexiteit van de klantvraag en de omgeving in onderwijsinstellingen tot toenemende arbeidsdeling en toenemende complexiteit van de school- en onderwijsorganisatie. De roep om meer maatwerk voor leerlingen wordt vertaald in een complexere onderwijsorganisatie: meer keuzevakken en uitstroomprofielen. En de grotere begeleidingsbehoefte van leerlingen leidt tot ingewikkelde zorgsystemen. Vereenvoudiging treedt op door het

productiesysteem zo in te richten dat teams collectief de verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de gehele ontwikkeling van de leerling. Die teams moeten dan over veel regelmogelijkheden kunnen beschikken en de ondersteunende systemen moeten die regelmogelijkheden van teams ondersteunen. Standaardisatie van bureaucratische systemen moet dus tot het noodzakelijke beperkt blijven.

De moderne sociotechniek laat zien dat een integraal herontwerp van de organisatie tegelijkertijd de kwaliteit van de output, de kwaliteit van de arbeid en de kwaliteit van de arbeidsverhoudingen kan verhogen. Dat sluit aan bij de sturingsopgave die in dit onderzoek aan de orde is en ondersteunt de TOS als organisatiemodel om deze sturingsopgave te pareren.

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

De sociotechnische benadering legt op twee manieren een verband tussen de herinrichting van de productiestructuur en de kwaliteit van de output: een taakteam neemt de verantwoordelijkheid voor het gehele product (de totale ontwikkeling van de leerling) in plaats van verantwoordelijkheid van individuen voor deelproducten en de grote regelmogelijkheden van het taakteam maakt het direct reageren op verstoringen mogelijk. De organisatiestructuur maakt ruimte voor *gemotiveerde verantwoordelijkheid*, een belangrijk kenmerk van professioneel handelen type 2.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

De teamstructuur maakt het mogelijk om initiatieven van individuele medewerkers of teams, gebaseerd op ervaringen in het primaire proces (interne innovatie-impuls) direct om te zetten in veranderingen in het productieproces. Dus zonder stroperige bureaucratische omwegen. Externe innovatie-impuls kunnen door een taakteam (onderwijsteam) naar eigen inzicht vertaald worden naar de eigen specifieke onderwijspraktijk.

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

De *gemotiveerde verantwoordelijkheid* als gevolg van vergrote regelcapaciteit impliceert drie 'mentale pijlers' (Kuipers et al, 2010): *kiezen* (eigen keuzes kunnen maken), *willen* (men wil zich inspannen zonder dwang van anderen) en *meedoen* (mede vormgeven van de organisatie, beleid en visie). Deze pijlers zijn ook belangrijke voor het werkplezier van de professional. De sociotechnische benadering heeft ook als doel de kwaliteit van de arbeidsverhoudingen te verbeteren en dat draagt eveneens bij aan het werkplezier.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

De rol van de leiding bij het sociotechnisch herontwerp is van groot belang. Er wordt leidinggeven aan het ontwerpproces, aan de implementatie van het ontwerp en vervolgens speelt de leiding een belangrijke rol bij het ondersteunen van de taakgroepen. Dat laatste vraagt een nieuwe manier van leidinggeven in vergelijking met de bureaucratische organisatie. Wanneer de daarvoor benodigde competenties ontbreken bij de leidinggevende kan het ontwerp zelfs schipbreuk leiden.

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

Bij de schaalvergroting, die plaatsvindt bij het op afstand van de overheid zetten van onderwijsinstellingen in de jaren negentig, wordt het besturingssysteem flink uitgebreid terwijl het productiesysteem ongeveer eenzelfde structuur behoudt (zie hoofdstuk 3). De uitbreiding van het besturingssysteem vindt plaats in de bureaucratische traditie van die tijd. Zowel in het besturingssysteem als het productiesysteem neemt de arbeidsdeling toe, waardoor de afstemmingsbehoefte sterk toeneemt. De versterkte verticale sturing onder invloed van de new public management doctrine stuit op de nog steeds geïsoleerd optredende leraar in de klas. Het sociotechnisch ontwerp start bij de vormgeving van de productiestructuur en laat daarna het besturingssysteem nauw aansluiten bij de behoeften van de taakteams. De afstemmingsbehoefte tussen de leden van het taakteam is groot vanwege de gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het eindproduct. Diezelfde verantwoordelijkheid koppelt, indien nodig de taakteams in horizontale afstemming. Zowel de verticale als de horizontale verbindingen worden in het sociotechnisch ontwerp versterkt.

Overige conclusies Het sociotechnisch ontwerpen van organisaties neemt als vertrekpunt de inrichting van het productiesysteem die gebaseerd moet zijn op de visie en strategie van de organisatie. Belangrijke keuzes daarbij zijn de *soort arbeidsdeling* en de *mate van arbeidsdeling* die in het productiesysteem worden toegepast. Het opdelen van de leerweg van de leerling is een van de soorten arbeidsdeling, want die leidt tot verschillende specialismen. De mate van arbeidsdeling bepaalt of de leerweg van een leerling op de basisschool in acht, vier of twee stukken wordt opgeknipt. Een andere soort arbeidsdeling is het opknippen van het curriculum binnen een jaar in meerdere vakken. Ook binnen deze soort kan weer een mate van arbeidsdeling worden bepaald: hoeveel specialisten zijn nodig voor de uitvoering van het curriculum. Andere soorten arbeidsdeling zijn die tussen uitvoeren en besturen, tussen ontwikkelen en uitvoeren van het curriculum, tussen vakonderwijs en begeleiden, tussen be-

roepsvakken en algemene vorming, enzovoort. In het sociotechnisch ontwerp wordt gestreefd naar minimaliseren van de arbeidsdeling ten behoeve van kwaliteit van de organisatie en de arbeid. Dat leidt tot het inrichten van teams van verschillende experts die samen verantwoordelijkheid nemen voor het eindproduct. En tevens door de arbeidsdeling tussen besturen en uitvoeren te minimaliseren door het toekennen van veel regelmogelijkheden aan deze teams om dit eindproduct te optimaliseren. Dat betekent dus dat het eindproduct goed gedefinieerd moet zijn. Definieert de school het eindproduct als 'goed onderwijs', dan leidt dat tot opleidingsteams, definieert de school de 'gehele ontwikkeling van de leerling' als eindproduct dan leidt dat tot het inrichten van onderwijsteams.

De sociotechniek laat zien dat niet volstaan kan worden met het inrichten van zelfsturende teams, maar dat naast het opnieuw inrichten van de besturingsstructuur ook de ondersteunende diensten en systemen betrokken moeten worden in het herontwerp. Zo moeten bijvoorbeeld ook onderwijsorganisatie en personeelsbeleid bij invoering van de TOS aangepast worden om de regelmogelijkheden van de teams te vergroten. Dit betekent onder meer minder centrale standaardisatie.

7.5 De lerende organisatie

In zijn boek *The Fifth Dimension* (1990) onderzoekt Senge of en hoe bedrijven zich aanpassen aan nieuwe contexten, met andere woorden in hoeverre de organisatie lerend is. Daarbij gaat het niet alleen om veranderingen in de buitenwereld, maar ook veranderingen binnen het bedrijf, bijvoorbeeld wanneer de kwaliteit ergens in het bedrijf terugloopt. Een lerende organisatie kan snel en adequaat op veranderingen reageren. Op grond van zijn onderzoek komt Senge tot vijf aandachtspunten, die hij disciplines noemt. Daarmee geeft hij aan dat het regels zijn die het bedrijf moet handhaven en waarbij eenieder constant alert is of naar deze disciplines geleefd wordt.

1. Persoonlijk Meesterschap

Een organisatie kan alleen lerend zijn als alle leden lerend zijn.

Constante ontwikkeling via reflectie, scholing en teamleren moet worden aangemoedigd. Alle leden zijn constant gericht op verbetering van hun performance.

2. Mentale modellen

De manier waarop wij constructen maken van de werkelijkheid, bepaalt voor een belangrijk deel onze waarneming van de werkelijkheid en ons gedrag. In een lerende organisatie is het van belang die mentale modellen steeds te onderzoeken en met elkaar uit te wisselen. En ze te verbeteren als uitkomst van leerprocessen. Teams zijn daarvoor een belangrijke plek. Senge besteedt speciale aandacht aan belemmerende mentale modellen over hiërarchische verhoudingen en sturing in een bedrijf, zowel bij managers als bij werknemers. Met name richt hij zich daarbij op mechanistische modellen bij leidinggevendens zoals het 'draaien aan de knoppen' en het maken van beleidsplannen als sturingsinstrument. Maar ook mentale modellen over het product, de klant, de productieprocessen, et cetera, kunnen hindernissen zijn bij het reageren op verstoringen of veranderende omstandigheden. Daarom moeten de leerprocessen in teams hoogwaardig zijn, zodat mentale modellen uitgewisseld en getoetst kunnen worden.

3. Een gemeenschappelijke visie

In een lerende organisatie wordt geregeld aandacht besteed aan het formuleren en herformuleren van een visie, die door ieder in het bedrijf gedeeld wordt. Gezocht wordt naar de synergie van persoonlijke drijfveren en de visie van de organisatie. Een gemeenschappelijke visie geeft richting aan het leren van individuen en teams. Senge ziet het initiëren en onderhouden van het proces van visieontwikkeling als een belangrijke taak van het management.

4. Teamleren

Senge noemt dit *de basis van de lerende organisatie*. Het intensief leren in teams heeft drie belangrijke voordelen:

- Het leidt tot resultaten die individuen niet alleen kunnen realiseren
- Het teamleren is een belangrijke manier om als individuen te leren
- Het teamleren is een belangrijke schakel tussen het individueel leren en het organisatieleren



Figuur 7.1

Teamleren als belangrijke schakel tussen individueel leren en organisatieleren

Senge wijst erop dat het leren in teams geen vanzelfsprekendheid is, maar continu geleerd moet worden. Goede dialoog en discussie behoeven hoogwaardige processturing (Stigter, 2007). Van belang voor het teamleren is dat het team een gemeenschappelijke taak, een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid heeft en veel regelmogelijkheden om die verantwoordelijkheid waar te maken (Boudewijns, 2005; Oomen et al., 2014).

5. Systeemdenken

Hierbij gaat het om de vaardigheid om relaties en afhankelijkheden te herkennen. Senge benadrukt dat deze discipline in elk van de andere vier verankerd moet zijn. Het gaat erom de grotere verbanden te zien, kunnen handelen met 'alles hangt met alles samen', en versplintering en fragmentatie tegengaan. Net als bij de bewustwording van mentale modellen zijn het de interacties in de teams die het systeemdenken op een hoger niveau kunnen brengen.

In 2000 heeft Senge zijn ideeën toegepast op scholen (Senge, et al., 2000), maar daarin wordt opvallend genoeg geen extra aandacht besteed aan de organisatiestructuur. In het boek wordt ervan uitgegaan dat leraren in een school als team werken, zonder nadere specificaties van het soort team.

In Nederland publiceert de overheid al in 1995, aan het begin van de autonomievergroting van scholen, een nota met de titel 'De school als lerende organisatie' (Netelenbos, 1995). Daarin wordt gesteld dat scholen alleen het predicaat 'goed' kunnen verwerven wanneer zij via constante dialoog binnen de school en met stakeholders buiten de school hun kwaliteit toetsen en verbeteren. Sindsdien wordt het begrip lerende organisatie veelvuldig gebruikt in schoolplannen als een na te streven doel. Het blijkt echter lastig om daar concrete vorm aan te geven, gezien het feit dat de intentie van scholen om een lerende organisatie te *worden* tot op heden onverminderd is gebleven. De klassieke arbeidsorganisatie van scholen met geïsoleerd van elkaar

opererende leraren, vertoont een grote weerbaarheid bij het aanpassen aan nieuwe ontwikkelingen. De schaalvergroting en het managerialisme doen geen afbreuk aan de leraar als 'koning in de klas', eerder wordt de arbeidsdeling versterkt.

Twee aspecten van de lerende organisatie krijgen in het onderwijs vooral aandacht:

- In een lerende organisatie wordt er door individuele medewerkers constant geleerd. Continue professionalisering van leraren wordt steeds meer noodzakelijk geacht om de kwaliteit van het onderwijs te vergroten.
- Een lerende organisatie is nodig om de school snel en adequaat aan te passen aan een veranderende context.

Teamleren, het centrale begrip in de theorie van Senge, krijgt echter minder aandacht en wordt zeker niet verbonden met de positie van teams in de organisatiestructuur (Kluijtmans et al, 2005). Vanaf de jaren negentig ontstaan opleidingsteams, maar deze worden door docenten niet ervaren als een plek waar geleerd wordt (Keizer, 2015). Ook wanneer er steeds meer evidentie komt dat collectief leren rond de werkplek een krachtige leeromgeving voor leraren vormt, wordt teamleren niet geïnstitutionaliseerd (Bergen, T., & Vermunt, 2008; Diepstraten & Martens, 2010; Veen et al., 2010). De inrichting van krachtige teams zou dus zowel het leren van individuen bevorderen als ook het leren van de gehele organisatie. De transformatie van scholen naar een lerende organisatie wordt in de praktijk echter vooral gezien als een actie van het management, die het leren van leraren individueel en met elkaar moet stimuleren. Een herinrichting van de organisatiestructuur die het leren rond de werkplek verbindt met de dagelijkse werkprocessen en die wordt vormgegeven door een hechte teamstructuur, wordt daarbij niet als interventie overwogen.

Conclusie ten aanzien van de proposities

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

De theorie van de lerende organisatie leert dat een sterke teamstructuur onontbeerlijk is voor een lerende, wendbare organisatie. Zowel het individueel leren als het organisatieleren is hiermee gebaat. De onderwijsteams in de TOS voldoen aan de voorwaarden die Senge daaraan stelt. Zij vormen de schakel tussen het individueel handelen (waaronder het individueel leren) van de leraar en het leren van de school als geheel. Anderzijds noemt Senge *persoonlijk meesterschap* (waarvan professioneel handelen type 2 deel uitmaakt), als een van de disciplines van de lerende organisatie. Dat betekent dus dat de sterke teamstructuur zowel professioneel handelen type 2 bevordert als ook dat professioneel handelen type 2 het functioneren van de lerende organisatie faciliteert. Dat veronderstelt een positieve feedbackloop tussen het functioneren van de TOS en professioneel handelen type 2.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

Voor Senge is de teamstructuur voorwaardelijk voor de lerende organisatie. Het teamleren vormt een belangrijk schakelpunt waarin ideeën vanuit de praktijk getransformeerd kunnen worden tot nieuw organisatiegedrag. Tegelijkertijd is het team de plek waar een nieuwe organisatiestrategie vertaald wordt naar het operationele niveau.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

Senge kent een belangrijke taak toe aan het leiderschap om een lerende organisatie in te richten en te onderhouden. Hij legt daarbij nadruk op het leidinggeven aan visieontwikkeling.

Overige conclusies Senge wijst op het belang van *processturing* in de teams om de leerprocessen te faciliteren. *Teamleren*, waar Senge grote waarde aan toekent voor het lerend zijn van de organisatie, is geen vanzelfsprekendheid.

Het blijft merkwaardig dat Senge in zijn beschrijving van de lerende onderwijsorganisatie geen aandacht geeft aan een nadere specificatie en institutionalisering van teams. Senge heeft het wel over sterke teams, maar niet over de *teamstructuur*. Zijn theorie heeft mogelijk daardoor te weinig impact kunnen genereren op het lerend worden van onderwijsorganisaties, ondanks de populariteit van de term *lerende organisatie* in het onderwijs.

7.6 Leidinggeven aan zelfsturing

Zowel de ontwikkelgeschiedenis van de TOS (hoofdstuk 4) als ook het onderzoek in de verschillende praktijkgebieden (hoofdstuk 6) duiden op de belangrijke rol van de leidinggevende in het ontwerpen van en leidinggeven in een TOS. Hoofdstuk 2 (2.2) laat zien dat het huidige dominante sturingsparadigma geworteld is in het new public management dat in de jaren tachtig en negentig ervoor zorgde dat het besturingssysteem van onderwijsinstellingen ingrijpend wijzigde. Specifieker geldt dat dit paradigma stoelt op het tayloriaanse managerialisme, dat overgenomen werd van de private sector om de ambitieuze hervormingsagenda in het onderwijs te realiseren. De productiestructuur met zijn vergaande arbeidsdeling (de verschillende autonome leraren naast elkaar) bleef onaangetast, hetgeen de sturing vanuit het besturingssysteem ernstig belemmerde. Dat de 'command en control' van het managerialisme in het onderwijs niet tot grote resultaten leidde, heeft vervolgens niet geleid tot het opnieuw doordenken van de besturingsstructuur, maar heeft eerder een boost gegeven aan het denken over leiderschap in scholen. Er moesten wegen gevonden worden om het gedrag van de leraar vanuit het besturingssysteem te beïnvloeden of sturen. Dat leidde tot een opeenvolging van opvattingen over en beschrijvingen van leiderschapstijlen en leiderschapsmethoden. Onderzoek naar de relatie tussen het gedrag van schoolleiders en resultaten van leerlingen leiden echter steevast tot ontmoedigende resultaten: het lijkt er niet zoveel toe te doen wat de schoolleider doet of welke stijl hij hanteert (Hallinger, 2003; Hallinger & Heck, 1998; Krüger, et al., 2007).

In het boek *Complex Adaptive Leadership* (2014) wijst Obolensky op de discontinuïteit die is ontstaan tussen de zeer snelle ontwikkeling van technologie en complexiteit van de samenleving - die nog maar nauwelijks bij kan worden gehouden door het menselijk bewustzijn - aan de ene kant en de trage ontwikkeling van het leiderschapsdenken aan de andere kant. Iedereen in een organisatie heeft nu toegang tot allerlei soorten kennis en de kennis bij degenen die het werk uitvoeren is groter dan bij de leiders, zeker wanneer er samengewerkt wordt. Toch is het denken over het leiderschap blijven steken bij het traditionele beeld van de sterke man aan de top.

“And yet, if we look at the key current underlying assumption of leadership, it is still mainly oligarchic – leadership is mainly seen as something ‘done’ by the few to the many. Most organisations are structured like a pyramid with one person at the top.... A traditional, and now perhaps cynical, point of view is that leadership is an ‘art’ or an attribute.... practiced by leaders who are typically the gifted, charismatic, articulate, ambitious, knowledgeable and well-educated few who ‘lead’ the ungifted, dull, inarticulate, pedestrian, ignorant and ill-educated many...” (Obolensky, 2014; p. 18).

Obolensky ziet een onvermijdelijke overgang van het deterministisch oligarchische leiderschap naar een polyarchisch leiderschap waarbij *onvoorspelbaarheid* en *zelforganisatie* centrale concepten zijn. De macht wordt ‘geatomiseerd’: verdeeld over alle stakeholders. Toch besteedt Obolensky veel aandacht aan de rol van de formele leider in zo’n organisatie, die hij een belangrijke taak toedeelt bij het periodiek onder de aandacht brengen (of bijstellen) van de doelen van de organisatie en het zorgdragen dat het delegeren van macht (als voorwaarde voor zelforganisatie) goed geregeld is. Het doel van leiderschap is:

“... to move towards self-organisation allowing polyarchy to thrive and remove the strains and stresses when underlying polyarchic realities clash with all pervading oligarchic assumptions” (p. 177).

Deze formulering wijst op een soort tussenfase in de ontwikkeling van het nieuwe leiderschap, want een belangrijke doelstelling is het tegengaan van regressie naar oude vormen, waarvoor een hiërarchische positie wordt ingenomen. Ook bij Laloux (2014) wordt duidelijk dat sterk leiderschap of sturing vereist is bij de beschreven succesvolle voorbeelden van organisaties gebaseerd op zelfsturende teams. Laloux geeft in zijn boek voorbeelden voor het oplossen van de schijnbare tegenstelling van ‘sturen van de zelfsturing’. Daarbij wordt de macht van het formeel leiderschap gebruikt om de organisatie met zelfsturende teams in te richten en te onderhouden. De zelfsturing heeft vooral betrekking op de inhoud van het werk: teams organiseren zelf hun werk en nemen besluiten binnen bepaalde afspraken. Bij alle voorbeelden in het boek van Laloux (waaronder Buurtzorg Nederland) heeft het formele leiderschap desondanks ook veel invloed op de inhoud van het werk, maar dan via processen als inspireren, consulteren, coachen, et cetera, en niet via ‘command and control’.

Zowel Laloux als Obolensky zien de ontwikkeling van organisaties naar meer zelfsturing en onvoorspelbare emergentie als onomkeerbare evolutionaire processen. De overgangsfase vraagt om ‘ouderwets’ leiderschap om het nieuwe vorm te geven en het nieuwe te behoeden voor regressieverschijnselen. Bij het bewerkstelligen van een organisatieverandering richting zelfsturing is er sprake van een dubbelrol van het

leiderschap (Stoker, 2005). De eerste rol is het bewerkstelligen van de organisatieverandering richting zelfsturende teams en de tweede rol is het vertonen van het nieuwe leiderschapsgedrag dat past bij zelfsturing. In de literatuur ligt de focus vooral op de eerste rol: het verandermanagement. Maar, zegt Stoker:

“Het zou echter wel eens zo kunnen zijn dat de verklaring voor het falen van leidinggevendenden bij verandering niet ligt in ‘rol 1’, maar in ‘rol 2’. Dan gaat het om de mate waarin leidinggevendenden zelf in staat zijn om te veranderen, en het voor de verandering gewenste leiderschap kunnen vertonen. De resultaten van een studie naar leiderschap bij zelfsturende teams leveren hier aanwijzingen voor” (p. 281).

Uit haar onderzoek blijkt dat de wenselijke leiderschapsrol na invoering van zelfsturende teams door de organisatie en leidinggevendenden zelf wordt beschreven als ‘coachend leiderschap’, maar dat na invoering van de verandering het gedrag van leidinggevendenden weinig in die richting opschuift in de ogen van de medewerkers. Bovendien constateert zij dat er geen bewijs is dat het gewenste coachend leiderschap effectief is. De waarnemingen in verschillende praktijksituaties, beschreven in hoofdstuk 4 en hoofdstuk 6 van deze studie wijzen ook op moeilijkheden met rol 2 bij leidinggevendenden. Veelal wordt die rolverschuiving door leidinggevendenden aangeduid met ‘loslaten’ en ‘meer op je handen zitten’. Laloux en Obolensky laten zien dat het voorkomen van regressie en het bewaken van de waarden waarschijnlijk belangrijker zijn dan verandering van leiderschapsstijl. In *Leadership for adaptability* (Uhl-Bien & Michael, 2018) schrijven de auteurs:

“Leadership for organizational adaptability differs from leading change in that, rather than focusing on how leaders can drive change top down, e.g., through vision and inspiration it addresses how leaders can position organizations and the people within them to be adaptive in the face of complex challenges. It taps into current requirements for organizations and those within them to be exible, agile and adaptive in response to changes associated with a volatile and often unpredictable world. (...) It is a multi-faceted concept that uses a systems-level approach to designing adaptive organizational structures, enabling networked interactions, nurturing innovation, and providing leadership development that fosters collaboration (e.g., social capital) along with individual performance (e.g., human and intellectual capital)” (p. 89).

Leidinggeven aan zelfsturing heeft dus weinig van doen met 'op je handen zitten' of 'loslaten', het is juist volop in de organisatie aan de slag gaan. Maar niet als verandermanager. Kuiper et al (2010) zien de relatie tussen teams en leidinggevendens als een klant-leverancierrelatie:

“De leiding levert iets waarmee de medewerker verder kan in zijn werk. Daarmee is in feite een verschuiving opgetreden van aansturing op grond van macht naar aansturing op grond van een geaccepteerde verdeling van regelcapaciteit naar bestuurlijke niveaus. Medewerker en leiding zijn daarin complementair. De basis voor deze complementaire relatie ligt in de productiestructuur met de daarop gebaseerde besturingsstructuur en niet in een theorie of ideologie over gewenste leiderschapsstijlen” (p. 348).

Smid & Bernaert (2007) typeren deze manier van leidinggeven als 'nabij leiderschap':

“Die woorden staan voor een sterk inhoudelijk betrokken en contactrijke manier van leidinggeven. De manager gaat voortdurend na hoe het gesteld is met de taakrijpheid en risicobereidheid van de 'volgers'. De manager schakelt steeds snel terug van delegeren en loslaten naar bijstaan, om de benodigde hoge risicobereidheid en daarmee het beoogde resultaat veilig te stellen” (p. 19).

Het leidinggeven aan zelfsturing houdt dus een fundamentele verandering in ten opzichte van het managerialisme, dat vrijwel alle regelcapaciteit aan de top van de organisatie positioneert en waarbij regelcapaciteit direct gekoppeld is aan macht.

Conclusie t.a.v. de propositie

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

De schoolleider geeft leiding aan het invoeringsproces en moet daarnaast ook nieuw gedrag vertonen, passend bij de zelfsturing in de organisatie. Voor het eerste zijn ontwerp-kennis en ontwerp-vaardigheden van groot belang. De tweede rol vergt grote alertheid en ingrijpen bij regressieverschijnselen zowel bij de leraren als bij de leidinggevende zelf, die blijkbaar na transformatie op de loer liggen. In plaats van coachend leiderschap als wenselijk voor de nieuwe rol, kan wellicht beter gesproken worden over teamgecentreerd leiderschap, waarin het ontwerpen, onderhouden en ondersteunen van de nieuwe teamstructuur voorop staat. En waarbij de leidinggevende uiteraard de bevoegdheids- en verantwoordelijkheidsverdeling, die in het nieuwe model

besloten liggen, bij zijn handelen respecteert. Deze meer ambachtelijke invulling van het vereiste leiderschap maakt de benodigde paradigmaverandering concreter dan een verandering van leiderschapsstijl. Het laat ook zien dat leiderschap na invoering van de TOS niet anders dan *nabij leiderschap* kan zijn: de schoolleider kan zijn verantwoordelijkheid voor kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier vooral waarmaken door de teams te laten groeien en bloeien met behulp van nabije ondersteuning.

7.7 De school als sociaal complex adaptief systeem

Sinds de jaren negentig is er in de organisatiekunde meer belangstelling gekomen voor de theorie van complex adaptieve systemen (cas) (Stacey, 2010). Deze theorie is ontstaan in de natuurwetenschappen, met name in de biologie. Biologische systemen overleven door aanpassing aan de omgeving. Die aanpassing is een eigenschap van het totale systeem, die ontstaat vanuit de talloze interacties tussen subsystemen op microniveau. De veranderingen op macroniveau kunnen echter niet afgeleid worden vanuit de afzonderlijke lokale interacties. Het geheel van interacties, die vaak aan toeval onderhevig zijn, zorgt op onvoorspelbare wijze voor nieuw gedrag op systeemniveau en ook op het niveau van het gehele systeem. Dit verschijnsel wordt emergentie genoemd. In een complex adaptief systeem leiden de emergente processen tot aanpassing aan veranderende omstandigheden. Emergentie, dat het vermogen tot aanpassing van het systeem als geheel bepaalt, is onder meer afhankelijk van de wijze waarop de afzonderlijke actoren en subsystemen gegroepeerd zijn ten opzichte van elkaar, de aanwezigheid en kwaliteit van feedbacksystemen, regels en de mogelijkheden van informatiestromen binnen en tussen de subsystemen.

De vraag is of de cas-theorie toepasbaar is op sociale systemen, zoals scholen. Het belangrijkste verschil met de biologische systemen is dat in sociale systemen de actoren individuen en groepen zijn die eigen beslissingen kunnen nemen, waaronder het wel of niet voldoen aan de regels binnen het systeem. Daarnaast geven actoren op eigen wijze betekenis aan de interacties. Ook de interactie over de grenzen van het systeem zijn veelal het gevolg van eigen beslissingen van actoren. Daarom moet voorzichtigheid betracht worden bij de toepassing van de cas-theorie op organisaties. Om het onderscheid met de cas-theorie aan te geven wordt voor een sociaal systeem (organisaties) gesproken over *sociaal complex adaptief systeem* (scas) (Keshavarz et al., 2010). De scas-benadering levert een manier op van kijken naar organisaties die kan helpen om de *dynamische complexiteit* beter te begrijpen: hoe is een verschijnsel op macroniveau terug te leiden tot bepaalde lokale interacties. Uitgangspunt daarbij is niet de sturing op macroniveau, die lineariteiten veronderstelt tot op het microniveau van de

actoren, maar juist het starten bij het bestuderen van de lokale interacties, die – op niet lineaire wijze – tot adaptief gedrag op organisatieniveau leiden (Uhl-Bien et al., 2007).

Onvoorspelbaarheid is daarin een gegeven. Op alle niveaus in de school zijn er interacties, die tot nieuwe gedragingen leiden en die voor een gedeelte gestuurd worden door feedbacksystemen en regels, maar voor een groot deel ook afhankelijk zijn van eigen interpretaties en beslissingen van personen of groepen. Ook de structuur, dat wil zeggen hoe mensen gegroepeerd zijn en welke verantwoordelijkheden en bevoegdheden (onderdelen van de regels) de entiteiten hebben, bepaalt voor een gedeelte de frequentie en inhoud van de interacties.

Met bovengenoemd voorbehoud in gedachten, biedt de scas-theorie wel degelijk aanknopingspunten voor de inrichting van de organisatiestructuur. In een scas zijn actoren, die in subsystemen gegroepeerd zijn, die op hun buurt weer behoren bij grotere subsystemen, enzovoort. In de structuur van een organisatie wordt deze groepering vormgegeven. Daarbij is het van belang dat er een zodanige groepering van subsystemen is dat de lokale interacties kunnen bijdragen aan het functioneren van de subsystemen en er rijkelijk informatie tussen de subsystemen kan stromen om op een hoger niveau tot nieuw gedrag te komen. Inhoud en frequentie van de lokale interacties worden verder gestuurd door regels en feedbackloops. De inrichting van de arbeidsorganisatie moet daarin voorzien. Tot zover zijn dit inrichtingsregels die persoonsonafhankelijk geformuleerd kunnen worden. Omdat de actoren in een sociaal systeem mensen zijn met eigen regelmogelijkheden is het onzeker wat de invloed is van de organisatiestructuur, de regels en de feedbackloops op de afzonderlijke actoren en de interacties tussen hen. Wel kan gesproken worden over waarschijnlijkheden: wanneer er onderwijsteams zijn zoals gedefinieerd in de TOS, is het waarschijnlijker dat het gesprek tussen teamleden over leerlingen gaat dan wanneer er opleidingsteams zijn (waar de gemeenschappelijke focus de inrichting van een opleiding is).

Het onvoldoende functioneren van regels en feedbackloops kan ertoe leiden dat het systeem tot een chaotisch systeem vervalt. Een organisatie waarin eenieder zijn eigen gang gaat (of kan gaan) en waarin feedbackloops en regels ontbreken of niet goed functioneren, is moeilijk in staat om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden. Er doen zich eenvoudigweg te weinig betekenisgevende interacties voor van waaruit uiteindelijk op systeemniveau aanpassingen aan veranderde omstandigheden voortkomen. Dat veel scholen kampen met het probleem om tot aanpassingen te komen bij veranderende omstandigheden, zou kunnen duiden op een chaotisch systeem in plaats van een complex adaptief systeem. In de thermodynamica wordt het begrip *entropie* gebruikt om de mate van chaos (of anders geformuleerd: het aantal vrijheidsgraden van het systeem) aan te duiden. *Organisatiestructuur, regels en georganiseerde feedbackloops verlagen de entropie*. Bij een te hoge entropie zijn er weliswaar veel vrijheidsgraden, maar de willekeurige lokale interacties leiden niet meer tot een samenspel dat emergentie voortbrengt. Bij een te lage entropie (een overgeor-

ganiseerd en geregeld systeem) verstart het systeem, waardoor de lokale interacties en het samenspel daartussen te weinig kans krijgen om tot emergentie te komen. In deze zin kan de zoektocht naar de optimale inrichting van de ambidextere arbeidsorganisatie beschreven worden als een zoektocht naar de optimale waarde van de entropie van het sociaal complex adaptieve systeem. De waarde van de entropie kan gestuurd worden door de inrichting van een eenvoudige organisatiestructuur met een beperkte set regels en feedbackloops. Het leiderschap in de ambidextere organisatie richt zich dus niet zozeer op het implementeren van veranderingen, maar vooral op het zodanig positioneren van actoren dat er een maximale kans is dat gelijktijdig met een hoogwaardige dagelijkse productie, ideeën kunnen opborrelen in antwoord op veranderende omstandigheden.

De theorie over sociaal complex adaptieve systemen is niet een sociaalwetenschappelijk theorie, zoals de andere theoretische invalshoeken, waarbij getracht wordt sociale verschijnselen te verklaren. Het is meer een zienswijze of beschrijvingswijze waarbij met geleende taal uit de bètawetenschappen een theoretisch construct wordt gemaakt van de complexe sociale werkelijkheid. Toeval en onvoorspelbaarheid zijn belangrijke ingrediënten binnen dat construct. De relatie tussen macroscopische eigenschappen van het systeem (bijvoorbeeld tussen de organisatiestructuur van een organisatie en de wendbaarheid) kan alleen benoemd worden als een waarschijnlijkheidsrelatie. De organisatiestructuur beïnvloedt op onvoorspelbare wijze de talloze lokale interacties en de daaruit voortkomende beïnvloeding van de wendbaarheid gaat eveneens langs een onvoorspelbare weg.

Conclusie ten aanzien van de proposities De zwakke verbindingen in de organisatiestructuur van scholen (vrijblijvende verbanden) leiden ertoe dat er onvoldoende feedbackloops zijn en weinig informatie-uitwisseling tussen de actoren. Dat duidt erop dat deze scholen gekarakteriseerd zouden moeten worden als *chaotisch* (te hoge entropie) in plaats van complex adaptief. Een chaotisch systeem past zich moeilijker aan wanneer nieuwe ontwikkelingen zich voordoen. In scholen zonder de TOS zullen onderwijskundige veranderingen (aanpassingen aan nieuwe omstandigheden) moeilijker verlopen (propositie 3).

De TOS levert een beperkte set regels, die de *waarschijnlijkheid van betekenisvolle interacties binnen en tussen subsystemen (onderwijsteams en expertteams) verhogen*. De geconstateerde toename van toevallige professionele ontmoetingen na invoering van de TOS draagt extra bij aan het aantal interacties en de intensiteit daarvan. Het samenspel van onderwijsteams en expertteams (met steeds een personele overlap) en de verbinding tussen de onderwijsteams in het locatieberaad zorgen voor knopen in de netwerkstructuur waar informatie zich door de organisatie kan verspreiden.

De TOS verlaagt op deze wijze de entropie van het systeem zodanig dat het de overgang maakt van chaotisch naar complex adaptief. Het vraagt van de

schoolleider de ontwerpvaardigheid om de organisatie zo in te richten dat de school als systeem noch chaotisch noch star is. Daarmee wordt een belangrijke rol van de schoolleider benadrukt (P8). De scas biedt niet zozeer een ondersteuning van, als wel een zienswijze op de propositie dat invoering van de TOS leidt tot groter innovatiegemak (P4), *vanwege* sterkere verbindingen tussen de actoren (P9). Emergentie verhoogt de waarschijnlijkheid dat binnen het systeem nieuwe verbindingen ontstaan tussen actoren (toevallige professionele ontmoetingen) waar weer nieuwe initiatieven uit voort kunnen komen. Meer manifestatie van toevallige professionele ontmoetingen (meer betekenisvolle ontmoetingen) maakt het vervolgens weer waarschijnlijker dat emergentie optreedt. Ook propositie P7 wordt dus ondersteund.

7.8 Samenvatting van de bevindingen van de theoretische verkenning

Tabel 7.1 geeft een overzicht van de bijdragen vanuit de verschillende theoretische invalshoeken aan de verdieping van de proposities. In deze paragraaf wordt volstaan met het geven van een kort overzicht van de opbrengst van dit hoofdstuk voor de verschillende proposities. In hoofdstuk 8 worden de opbrengsten van de verschillende theoretische invalshoeken per propositie gekoppeld aan de ervaringen uit het onderzoek in de praktijk.

In het geval dat de TOS niet is ingevoerd (P1 t/m P3), zijn de verbindingen tussen de actoren zodanig zwak dat het systeem zich via emergente processen moeilijk aanpast aan nieuwe omstandigheden. De *professionaliteit van de leraar* (P4) wordt bevorderd door hechte teamvorming, zoals blijkt uit de theorie over professionalisering en meer in het bijzonder de literatuur over de professionele leergemeenschap. Deze professionaliteit wordt ook bevorderd door het stimuleren van het leiderschap van leraren (gedeeld leiderschap). De sociotechniek koppelt het doorbreken van de arbeidsdeling aan vergroting van de professionaliteit in taakgroepen met veel mogelijkheden. In de theorie van de lerende organisatie wordt het persoonlijk meesterschap gezien als belangrijk om de lerende organisatie te ondersteunen, terwijl tevens de vergroting van het persoonlijk meesterschap ook gezien wordt als gevolg van de inrichting van de lerende organisatie (leren in hechte teams).

Tabel 7.1

Theoretische verdieping van de proposities

		Paragraaf	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7	
			Professionaliteit, PLG	Gedeeld leiderschap	Moderne sociotechniek	Lerende organisatie	Complex adaptief systeem	Leiderschap bij zelfsturing	
TOS niet ingevoerd	P1	Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door losse koppelingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.			T		T		
	P2	In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.			T				
	P3	In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.			T		T		
Invoering TOS	P4	Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.	T	T	T	T			
	P5	Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.		T	T	T	T	T	
	P6	Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.			T				
	P7	Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.					T		
	P8	Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.		T	T				T
	P9	Invoering van de TOS versterkt de koppelingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.				T	T		T
									7 Theorie
									Teamgericht organiseren

Het *innovatiegemak* (P5) wordt bij de lerende organisatie vooral gekoppeld aan de sterke teams die de schakel vormen tussen persoonlijk leren en het organisatieleren. Bij gedeeld leiderschap wordt innovatiegemak gekoppeld aan meer ruimte voor de talenten van de individuele leraar, terwijl de sociotechniek de korte feedbackloop en de regelruimte van de taakteams benadrukt. De theorie over sociaal complex adaptieve systemen interpreteert een toename van het adaptieve vermogen als een intensivering van betekenisgevende interacties tussen actoren enerzijds en intensivering van de informatiestroom in knopen van het netwerk van actoren anderzijds.

Verhoging van het *werkplezier* (P6) en verbetering van de werkverhoudingen worden in de sociotechniek als belangrijke doelstellingen gezien bij de inrichting van de zelfsturende teams. De vergrote regelruimte leidt tot 'gemotiveerde verantwoordelijkheid'.

Intensivering van de interacties (P7) is in termen van de theorie over het sociaal complex adaptief systeem van belang voor het functioneren als adaptief systeem en leidt omgekeerd het functioneren als adaptief systeem tot intensivering van de interacties. Bij alle theoretische invalshoeken komt het belang van intensieve interactie tussen actoren naar voren voor de kwaliteit en de wendbaarheid van de organisatie.

De theorie over het *leidinggeven aan zelfsturing* maakt duidelijk dat het 'sturen van de zelfsturing' een schijnbare tegenstelling is. Het leiderschap is van groot belang (P8) om de voorwaarden voor zelfsturing te scheppen en te onderhouden. Ook in de literatuur over de lerende organisatie wordt aan het leiderschap een grote rol toegekend. Literatuur over gedeeld leiderschap belicht de belangrijke rol van de schoolleider bij de overdracht van leiderschapstaken aan leraren. Ook hier is sprake van 'nabij leiderschap', al vindt er geen overdracht van macht plaats. De overdracht van macht en vervolgens deze macht ondersteunen lijkt de moeilijke maar noodzakelijke opgave voor leiders in een organisatie met een grote mate van zelfsturing.

Versterking van de verbindingen (P9) is nadrukkelijk aan de orde in de theorie over de lerende organisatie en de moderne sociotechniek. In de beschouwing van de school als sociaal complex adaptief systeem zijn dergelijke verbindingen knooppunten met intensieve informatietransfer, die de emergentie versterken. Bovendien verhoogt emergentie de kans weer op het ontstaan nieuwe verbindingen.

8 Conclusies over de validering en verrijking van het organisatie- model

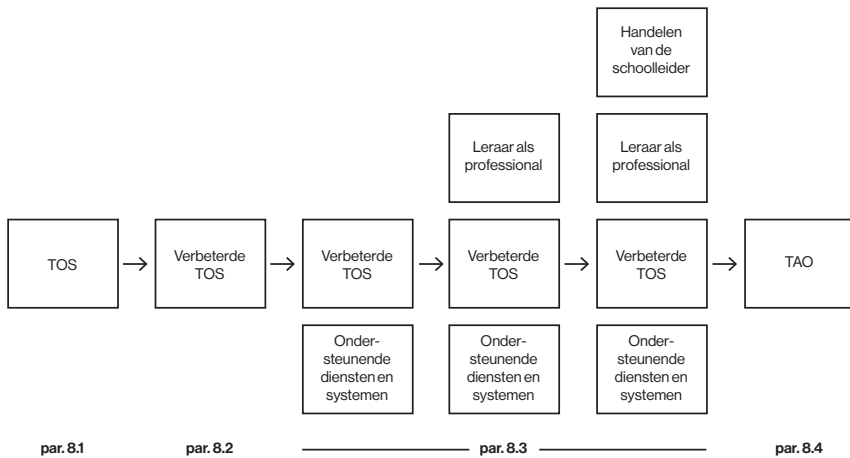
8 Conclusies

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Tot welke conclusies over de proposities leiden de onderzoeken in de praktijk en de verkenning in de literatuur?
- Tot welke conclusie leidt dit over de ontwerpstelling?
- Tot welke verbeteringen van het organisatie-model leiden deze conclusies?
- Tot welke uitbreiding van het model leiden deze conclusies?
- Wat kan geconcludeerd worden over de presentatievorm van het model?

Inleiding Dit hoofdstuk integreert de inzichten die vergaard zijn in het empirisch en het theoretisch onderzoek in de hoofdstukken 6 en 7. Paragraaf 8.1 integreert per propositie de bevindingen. De hoofdstukken 6 en 7 leveren daarnaast ook suggesties op voor verbeteringen van de TOS. Paragraaf 8.2 beschrijft deze verbeteringen. Paragraaf 8.3 verwerkt de conclusie dat invoering van de TOS meer omvat dan alleen een instrumentele verandering in de organisatiestructuur door de schoolleider: de TOS moet verrijkt worden. De verandering van de organisatiestructuur is onderdeel van een verandering van de *gehele arbeidsorganisatie*, waar ook het handelen van de schoolleider zelf deel van uitmaakt. Ondersteunende diensten en systemen zijn eveneens bij de verandering betrokken. Ter onderscheiding van de TOS wordt het verbeterde en verrijkte model TAO genoemd, de teamgecentreerde arbeidersorganisatie. Paragraaf 8.4. gaat in op de consequenties van deze verbeteringen en verrijkingen voor de presentatie van het organisatie-model en kiest voor het didactische concept 'oriëntatiebasis' van Engeström (1994), waarmee in hoofdstuk 9 de TAO gepresenteerd wordt. Figuur 8.1 geeft schematisch het proces van validering, verbetering en verrijking weer dat dit hoofdstuk beschrijft.



Figuur 8.1
De opbouw van dit hoofdstuk

8.1 Validering van de ontwerpstelling

In hoofdstuk 5 werd de ontwerpstelling in het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek geformuleerd als:

In scholen die gekenmerkt worden door zwakke verbindingen tussen de actoren (leraren, teams, management) verhoogt het invoeren van de TOS de waarschijnlijkheid van een versterking van het professioneel handelen type 2, een groter innovatiegemak, meer werkplezier van de medewerkers en meer toevallige professionele ontmoetingen.

Tabel 8.1

De validering in de praktijk (P) en de theoretische verdieping (T) van de proposities

		H6 Validering in de praktijk					H7 Theoretische verdieping							
		6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6		7.7	
		Analyse organisatiestructuur	Implementatieonderzoek	TOS al aanwezig	TOS wordt ingevoerd	Adviespraktijk	Professionaliteit, PLG	Gedeeld leiderschap	Moderne sociotechniek	Lerende organisatie	Complex adaptief systeem		Leiderschap bij zelfsturing	
TOS niet ingevoerd	P1	Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door losse koppelingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.	P	P			P			T		T	8 Conclustes	
	P2	In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.	P	P			P			T				
	P3	In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.	P	P			P			T		T		
Invoering TOS	P4	Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.			P	P	P	T	T	T	T		Teamgericht organiseren	
	P5	Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.			P	P	P		T	T	T	T		
	P6	Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.			P	P	P		T					
	P7	Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.			P	P						T		
	P8	Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.	P	P	P	P	P		T	T				T
	P9	Invoering van de TOS versterkt de koppelingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.			P	P	P				T	T		T

Vanuit deze ontwerpstelling zijn negen proposities geformuleerd. Validering en verdieping van de proposities is verkregen door in vijf verschillende deelonderzoeken (hoofdstuk 6) en verbinding van de proposities aan zes verschillende theoretische invalshoeken (hoofdstuk 7). Tabel 8.1 geeft een overzicht van de negen proposities met verwijzing naar waar deze proposities aan de orde zijn in de deelonderzoeken en de theoretische invalshoeken.

P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door zwakke verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.

Uit de analyses van een groot aantal scholen in alle sectoren kan geconcludeerd worden, dat het overgrote deel van de scholen gekenmerkt worden door een groot aantal zwakke verbindingen. Alle ongeveer 150 scholen waarvan de organisatiestructuur geanalyseerd is, vertonen een groot aantal van de elf in figuur 3.6 geïdentificeerde mogelijk zwakke verbindingen. Figuur 3.6 is in figuur 8.2 overgenomen. De moderne sociotechniek verklaart een groot aantal van de zwakke verbindingen vanuit de vergaande arbeidsdeling, zowel horizontaal (tussen leraren of binnen een managementlaag) als verticaal (de verdeling van regelcapaciteit tussen besturingssysteem en productiesysteem, en tussen lagen van het besturingssysteem). De arbeidsdeling, die altijd al kenmerkend was in het onderwijs, is versterkt door het gedachtegoed van het new public management. De zwakke verbinding tussen besturingssysteem en productiesysteem wordt mede veroorzaakt door de concentratie van regelcapaciteit in de bovenste lagen van het besturingssysteem. De verbinding moet tot stand worden gebracht door de laag met de minste regelcapaciteit van het besturingssysteem, de teamleiders. Door de arbeidsdeling in het productiesysteem ontstaat ook een opmerkelijke zwakke verbinding tussen de individuele leraar en de gehele ontwikkeling van een leerling, terwijl die ontwikkeling wel als doelstelling van de school wordt gezien. Het commitment van de individuele leraar met de ontwikkeling van een leerling is doorgaans groot, maar beperkt zich noodgedwongen tot een aspect van die ontwikkeling. In het vo, mbo en hbo betreft het de ontwikkeling in een enkel vakgebied en in het po gaat het alleen om de ontwikkeling in een bepaalde jaarlaag. De vrijblijvendheid in de samenwerking tussen leraren en het ontbreken van korte feedbackloops leidt tot een groot aantal vrijheidsgraden binnen het systeem. In termen van de theorie over sociaal complex adaptieve systemen zou de school daardoor eerder als chaotisch dan als complex adaptief getypeerd moeten worden. Er is sprake van *sturingsszwakte* in de scholen zonder TOS.

P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

In alle onderwijssectoren heeft op grote schaal teamvorming plaatsgevonden. Bij de analyse van de organisatiestructuur blijkt het in alle gevallen te gaan om *opleidings-teams*, de verzameling van leraren die verbonden zijn aan (een deel van) een opleiding. In het po is het totale team van een basisschool het dominante team. De verantwoordelijkheden en bevoegdheden van deze teams zijn doorgaans onduidelijk gedefinieerd en de grootte ligt in de meeste gevallen tussen vijftien en vijftientwintig leden. Deze aantallen worden ook bij opleidingsteams in de overige sectoren aangetroffen. De grootte van het team is afhankelijk van het leerlingenaantal in de betreffende school of afdeling en wordt soms bepaald door de *span of control* van de teamleider. Opvallend is dat ook in scholen waar gesproken wordt over zelfsturende teams (met name in het mbo) er onduidelijkheid heerst over verantwoordelijkheden en bevoegdheden van het team. Mogelijk duidt dit erop dat de invoering van zelfsturende teams niet gepaard is gegaan met verandering van het leiderschap, zoals in de literatuur over leidinggeven aan zelfsturing naar voren komt. Er heeft dan te weinig overdracht van regelcapaciteit naar de teams plaatsgevonden. De opleidingsteams maken deel uit van het besturingssysteem, het besturingssysteem probeert via het opleidingsteam de individueel opererende leraar te bereiken.

Ook de expertteams in de onderzochte scholen hebben veelal een onduidelijke status, de verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn veelal niet geëxpliciteerd en ze zijn niet of moeilijk te plaatsen in het organogram van de school. De onduidelijke verantwoordelijkheid van teams leidt tot verlies aan wederzijdse afhankelijkheid. Wederzijdse afhankelijkheid is een belangrijke voorwaarde voor teameffectiviteit en teamleren.

P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

De zwakke verbindingen leiden tot moeilijkheden bij veranderprocessen in de school. Schoolleiders en teamleiders constateren vrijblijvendheid bij de leraren bij de samenwerking in teams. De veelal gerapporteerde dionysische cultuur is een weerspiegeling van de zwakke verbindingen binnen en tussen teams, en tussen teams en de individuele leraar. In een dergelijke cultuur moet bij een innovatie bij iedere individuele leraar apart draagvlak verworven worden. De theorie over lerende organisatie leert dat sterke teams onontbeerlijk zijn als schakel tussen individueel leren en organisatieleren. In scholen zonder een sterke teamstructuur ontbreekt de korte feedbackloop tussen verstoringen in de resultaten en een actor die daarop kan acteren. Dat betekent een grote en vaak moeizame omweg via gewaarwording in de besturingsstructuur en vervolgens van daaruit sturing van de productiestructuur. De moderne sociotechniek pleit daarom voor volledige taakteams die verstoringen kunnen signaleren en verhelpen. De gerapporteerde bevindingen in paragraaf 6.3 over de weg van een externe innovatie-impuls (verbetering lob-programma) door de organisatie laten zien dat de zwakke

definitie van teams nog een tweede hindernis bij het innoveren tot gevolg heeft. De inhoud van de innovatie vereist namelijk ook dat er intensief binnen het team samengewerkt wordt. Veel innovaties in het onderwijs, zoals bredere vorming, integratie van vakgebieden, meer competentiegericht opleiden en meer maatwerk, vergen vanuit de inhoud intensieve samenwerking.

In termen van de theorie over sociaal complex adaptieve systemen moeten de meeste scholen als chaotische systemen getypeerd worden, waardoor de adaptieve eigenschap verloren gaat. Er zijn te weinig knooppunten met hoge informatiedichtheid en er vinden te weinig betekenisgevende lokale interacties plaats om ideeën tot wasdom te laten komen.

P4 Invoering van de TOS leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.

Het onderzoek in de praktijk naar de invoering van de TOS laat zien dat de manifestatie van professioneel handelen type 2 toeneemt. De snelle toename van de manifestatie van professioneel handelen type 2 wijst erop dat het hierbij niet alleen gaat om nieuw te leren gedrag, maar vooral ook op het aanspreken van gedrag dat latent al aanwezig is. In alle gevallen waarin de TOS wordt ingevoerd, wordt deze verandering gerapporteerd. De theorievorming over professionele leergroepen laat zien dat intensieve samenwerking rondom een gemeenschappelijke uitvoeringspraktijk (het samen opleiden van dezelfde groep leerlingen) bijdraagt aan de verbetering van de professioneel praktijk. Ook bij gedeeld leiderschap blijkt dat het overhevelen van leiderschapsfuncties aan leraren hun professionaliteit verhoogt. In de theorie over lerende organisaties wordt grote waarde toegekend aan de wisselwerking tussen individueel leren en teamleren. Teamleren bevordert *professioneel meesterschap* en tegelijkertijd bevordert professioneel meesterschap het teamleren. In de moderne sociotechniek wordt het ontwerpen van een productiesysteem met volledige taakteams als belangrijk middel gezien om de professionaliteit te verhogen. De TOS kan gezien worden als middel om de deprofessionalisering in scholen, als gevolg van het managerialisme, te keren.

P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.

In termen van de theorie over sociaal complex adaptieve systemen is na invoering van de TOS sprake van een adaptief systeem, waarbij via duidelijke knooppunten (bijvoorbeeld de teams en het afdelingsberaad) en korte feedbackloops intensief informatie-uitwisseling plaatsvindt. Hechte teams bevorderen zowel het individueel leren als ook het organisatieleren en vormen de schakel tussen beide. Dat betekent ook dat leraren meer innovatief gedrag vertonen (een van de kenmerken van professioneel handelen type 2) hetgeen, gekoppeld aan de meer intensieve informatie-uitwisseling

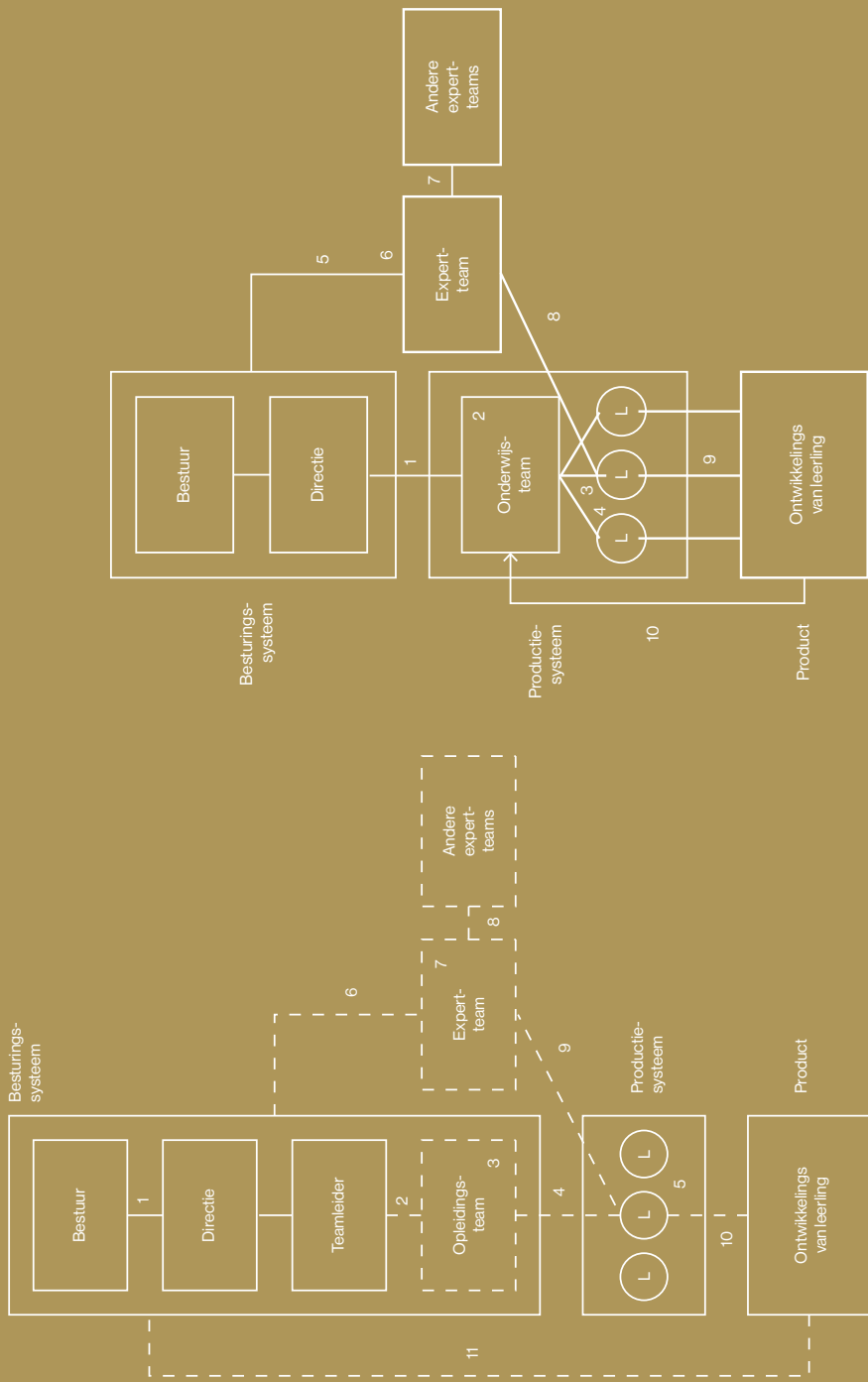
in en tussen teams, leidt tot innovaties op het niveau van de gehele organisatie. Dit innovatiegemak wordt gerapporteerd in de interventie-onderzoeken, zij het dat dit nog geen grote innovaties betreft. De voorbeeldschool (school X) heeft een duidelijk innovatief karakter, waarvoor de unitstructuur een goed voertuig biedt. Plannen voor veranderingen komen voort uit de gezamenlijke reflectie op de gemeenschappelijke praktijk en de unit kan direct besluiten over invoering. In de sociotechniek wordt dit de korte feedbackloop genoemd die het taakteam (het onderwijsteam) in staat stelt, samen met voldoende regelmogelijkheden, om snel in te spelen op verstoringen of op veranderingen in de klantvraag (veranderingen in de leervraag van leerlingen).

P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.

Zowel bij de interventieonderzoeken als bij de invoering van de TOS in adviestrajecten wordt steevast het enthousiasme genoemd waarmee leraren in onderwijsteams aan de slag gaan. Daartegenover staat dat in de adviestrajecten ook gerapporteerd wordt over onzekerheid of ongenoegen bij leraren ten aanzien van hun nieuwe rol en over leraren zijn die liever vasthouden aan een min of meer geïsoleerde positie met focus op de lesinhoud. Bij de meeste invoeringstrajecten wordt gemeld dat de werksfeer voor de invoering al redelijk is en het dus om niet al te grote verschuivingen gaat. Eigenaarschap, samenhangend met eigen beslissingen kunnen nemen als team, is een belangrijke bron voor het toegenomen enthousiasme. De moderne sociotechniek hanteert daarvoor de term 'motiverende verantwoordelijkheid'. Het vormen van taakteams met veel regelcapaciteit vormt de kern van het sociotechnisch herontwerp dat toename van werkplezier (of het tegen gaan van dehumanisering van de arbeid) als belangrijke doelstelling heeft.

P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

Een onverwacht bijeffect van het invoeren van de TOS blijkt de toename van het aantal toevallige professionele ontmoetingen. Leraren zoeken elkaar gemakkelijker op, ook buiten de teams om, over het onderwijs te praten. Zij winnen advies bij elkaar in en maken samen plannen voor veranderingen. Mogelijk kan dit als uitvloeisel gezien worden van meer manifestatie van professioneel handelen type 2, mogelijk ook is het een gevolg van meer samenwerkingsroutines door het werken in onderwijsteams en expertteams. In termen van de theorie over sociaal complex adaptieve systemen betekent dit een verdichting van betekenisgevende interacties, waardoor emergentie waarschijnlijker wordt.



Figuur 8.2 Versterking van de verbindingen in de organisatie-structuur door invoering van de TOS (rechter figuur). De linker figuur is hetzelfde als figuur 3.6: de zwakke verbindingen die worden aangetroffen in de organisatiestructuur van scholen zonder TOS

De volgende veranderingen in de verbindingen treden op na invoering van de TOS (de nummers verwijzen naar de verbindingen in de rechter figuur van figuur 8.2):

1. De laag van teamleiders, die in de besturingsstructuur de minste macht hebben, verdwijnt. Er zijn geen teamleiders nodig voor de onderwijsteams, de processturing is in handen van een of meerdere van de teamleden. De schoolleider staat in nauw contact met de teams voor ondersteuning, zowel direct als ook via het afdelingsbe raad met de procesbegeleiders (nabij leiderschap).
2. In plaats van de zwak gedefinieerde, vaak grote opleidings teams in het besturingssysteem zijn er kleine onderwijsteams in het productiesysteem met een goed gedefinieerde collectieve verantwoordelijkheid en veel bevoegdheden, waarin intensief samengewerkt en samen geleerd wordt.
3. Het onderwijsteam neemt geen vrijblijvende besluiten. Het onderwijsteam is 'de baas' van de individuele leden van het team en van de gastdocenten.
4. Leraren werken in het onderwijsteam intensief samen met de andere leraren die lesgeven aan dezelfde groep leerlingen, zo mogelijk in de dagelijkse praktijk ondersteund door een *onderwijsorganisatie*, die directe samenwerking ook in de praktijk van het lesgeven mogelijk maakt.
5. De schoolleiders hebben belangstelling voor het werk van expertteams en ondersteunen deze, ook hier is sprake van 'nabij leiderschap'. De schoolleider vormt met de procesbegeleiders van enkele teams (bijvoorbeeld binnen een afdeling) een afdelingsberaad, waardoor informatie tussen de teams wordt uitgewisseld.
6. De expertteams hebben een duidelijke en specifieke (collectieve) verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling en het benutten van een expertise ten behoeve van de onderwijsteams en de professionalisering van de leden van het expertteam op het specifieke expertgebied.
7. Expertteams zijn ook verantwoordelijk voor coördinatie met andere expertteams.
8. Besluiten van het expertteam zijn bindend voor de leden van het expertteam.
9. Onderwijsteams hebben de collectieve verantwoordelijkheid voor de gehele ontwikkeling van een leerling gedurende een bepaalde tijd.
10. Vanuit de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leerling is er een korte feedbackloop naar het onderwijsteam, waardoor het team snel kan handelen wanneer er verstoringen optreden.

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

Alle onderzoeken in de praktijk laten zien dat de schoolleider een cruciale rol speelt. Zowel de ontwerpfasen als de implementatiefase vragen ontwerpvaardigheden, die slechts in geringe mate zijn aangetroffen. Maar vooral het nieuwe handelen na invoering blijkt een lastige opgave. Geconcludeerd wordt dat dit voortkomt uit de paradigmaverandering die nodig is vanuit het dominante sturingsparadigma, geworteld in het managerialisme van de new public management agenda. In de literatuur komt naar voren dat de noodzakelijke verandering in gedrag door de leidinggevende bij overgang naar zelfsturing niet altijd herkend of erkend wordt. Deze verandering behelst niet het aanpassen van een leiderschapsstijl, maar een fundamenteel andere positie innemen ten opzichte van zelfsturende teams. In bijvoorbeeld het mbo blijkt vaak dat zelfsturende teams zich op grote afstand van het management bewegen, terwijl de ervaringen in het onderzoek in de praktijk en in de literatuur leiden tot een pleidooi voor 'nabij leiderschap'. Het werken met zelfsturende teams in een overigens sterk hiërarchische organisatie met sturingsopvattingen gestoeld op het managerialisme is gedoemd te mislukken.

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

In de TOS ontstaan sterke verbindingen in de organisatiestructuur. Zo ontstaat er een sterke verbinding tussen het besturingssysteem en het productiesysteem, waarbij de onderwijsteams nu, in tegenstelling tot de opleidingsteams, deel uitmaken van het productiesysteem (zie figuur 8.2). De TOS beoogt de verbindingen in de organisatiestructuur te versterken, die in paragraaf 3.3 (figuur 3.6) als zwak gekarakteriseerd worden.

Naast de verbindingen die verankerd zijn in de formele organisatiestructuur vinden er ook informele interacties plaats in de organisatie. Frequentie en inhoud van deze interacties blijken positief beïnvloed te worden door de versteviging van de formele verbindingen. De versterking van de verbindingen leidt dus tot een organisatie waarin intensieve informatie-uitwisseling plaatsvindt tussen de actoren. De bevindingen wijzen erop dat de effecten van de TOS (proposities 4 t/m 7) vooral toegeschreven moeten worden aan de versterking van de verbindingen in de organisatiestructuur. Deze versterking vormt het *generatieve mechanisme* van het organisatie-model.

De gevalideerde ontwerpstelling kan nu op grond van de gevalideerde proposities volgens de cimo-logica (zie hoofdstuk 5) als volgt worden geherformuleerd:

In scholen, die doorgaans gekenmerkt worden door zwakke verbindingen in de organisatiestructuur, verhoogt de invoering van de TOS, door het versterken van deze verbindingen, de waarschijnlijkheid van meer manifestatie van het professioneel handelen type 2, vergroting van het innovatiegemak, verhoging van het werkplezier en een toename van het aantal toevallige professionele ontmoetingen.

8.2 Verbetering van de TOS

De bevindingen in hoofdstuk 6 en hoofdstuk 7 leiden ook naar een aantal verbeteringen van de TOS. Een aantal van deze verbeteringen zijn gaandeweg de onderzoeksperiode al benut bij het adviseren van scholen.

Procesbegeleiders in plaats van teamleiders Bij de beschrijving van de TOS (zie de bouwstenen in figuur 4.1) is sprake van 'teamleiders'. Hoewel de beschreven rol duidelijk maakt dat de teamleider niet de hiërarchisch bovengeslikte van het team of de teamleden is, maar vooral de processen in het team moet faciliteren, roept de benaming 'teamleider' verwarring op. Belangrijke oorzaak daarvan is dat veel scholen deze functie kennen als onderdeel van het middenmanagement. Daarom is het beter om te spreken van *procesbegeleider*. Bij scholen die de TOS invoeren, blijkt de procesbegeleider een belangrijke rol te spelen. Verschillen in functioneren van teams worden door schoolleiders toegeschreven aan verschillen in de competenties van de procesbegeleiders. Als noodzakelijke competenties worden genoemd het zowel technisch leiden van teambijeenkomsten (agendabewaking, besluitvorming, et cetera) als ook het effectief bespreekbaar maken van (sociaal-emotionele) processen in het team. Daarnaast wordt belangrijk gevonden dat de procesbegeleiders *conceptdragers* zijn, zowel ten aanzien van de onderwijskundige visie van de school als ook van de in en outs van de TOS. Belangrijke opgave van de procesbegeleiders is ervoor te zorgen dat het team de *collectieve verantwoordelijkheid* waarmaakt voor de optimale ontwikkeling van de leerlingen. Zowel schoolleiders als leraren geven aan dat de benodigde competenties voor deze rol niet vanzelfsprekend bij leraren aanwezig is en dat aanvullende scholing daarvoor vereist is. Schoolleiders geven aan dat er verschillende 'opwaartse krachten' een rol spelen, waardoor de procesbegeleider boven het team geplaatst dreigt te worden. Teamleden kunnen zo'n positieverandering faciliteren door meer aan de procesbegeleider over te laten, de schoolleider kan in de

verleiding komen de procesbegeleiders in een middenmanagementpositie te plaatsen en ook de procesbegeleider zelf kan zich in een dergelijke positie manoeuvreren. Het eist alertheid, zeker in die situaties waarin al sprake was van een teamleider, om deze opwaartse krachten te herkennen en tegen te gaan. Leraren en schoolleiders geven aan dat dit belangrijk is om de teams goed te laten functioneren. Een belangrijk middel om te voorkomen dat procesbegeleiders 'ongemerkt' een leidinggevende positie krijgen, is om de leidinggevende taken in het team goed te verdelen. Ook het trainen van procesbegeleidersvaardigheden van steeds meer leraren in een team, versterkt de gelijkwaardigheid en daarmee de collectiviteit in het team.

Positie van het afdelingsoverleg of afdelingsberaad In het verlengde van het vorige verbeterpunt ligt de positie van het afdelingsberaad. Dit wordt gevormd door de procesbegeleiders van de teams in de afdeling samen met de schoolleider. Het 'naar boven halen' van de procesbegeleiders kan leiden tot het functioneren van het afdelingsberaad als een managementteam van de afdeling. Het afdelingsberaad wordt dan de plek waar besluiten worden genomen die uitgevoerd worden door de onderwijsteams, waardoor een deel van de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de onderwijsteams wordt afgenomen. Het afdelingsberaad is bedoeld om teamoverstijgende zaken met elkaar te bespreken, waarover de afzonderlijke teams niet zelf kunnen besluiten omdat het besluit ook andere teams raakt. De onderwijsteams *mandateren* dan de besluitvorming naar het afdelingsberaad. In het begin van het onderzoek werd het afdelingsberaad (dat soms ook MT werd genoemd) boven de teams in het organogram geplaatst, hetgeen bijdraagt aan bovengenoemde verwarring. Het afdelingsberaad kan beter *tussen* de onderwijsteams gepositioneerd worden in het organogram in plaats van boven de teams, zodat de functie ervan beter begrepen wordt. Een tweede functie van het afdelingsberaad is ondersteuning van de procesbegeleiders. De schoolleider kan daarbij een voorbeeldrol vervullen door zorg te dragen voor de procesbegeleiding in het afdelingsberaad.

Mandatering van bevoegdheden Een punt dat bij de invoering van de TOS (of het overwegen ervan) veel discussie oplevert, betreft de bevoegdheden van met name de onderwijsteams. Bij schoolleiders is er aarzeling over het toekennen van vergaande bevoegdheden aan de teams. Schoolleiders benoemen veelvuldig hun angst voor controleverlies en fragmentatie van de organisatie, en de angst hun verantwoordelijkheid als schoolleider niet meer te kunnen waarmaken. De overdracht van macht is echter essentieel voor het goed functioneren van de TOS. Dit probleem is wellicht op te lossen door met behoud van de hiërarchische structuur de machtsoverdracht formeel te regelen via het mandaat. Van de juridische vormen van machtsoverdracht in het openbare bestuur, is in het onderwijs formeel alleen mandateren mogelijk. Daarbij behoudt het bestuur de eindverantwoordelijkheid (dat kan niet anders), maar wor-

den bevoegdheden overgedragen aan een hiërarchisch lager staande actor. Schoolleiders zijn bekend met het begrip mandatering, omdat zij meestal werken met een directiestatuut waarin bevoegdheden naar hen worden gemandateerd vanuit het bestuur. Het bestuur maakt zijn verantwoordelijkheid waar door het mandateren van bevoegdheden naar de schoolleider, de schoolleider maakt zijn verantwoordelijkheid waar door het mandateren van bevoegdheden naar de onderwijsteams. In een professioneel statuut kan deze mandatering geregeld worden met gebruikmaking van het bevoegdheidskader dat in de TOS beschreven is. Het voordeel van deze constructie is dat schoolleiders de formele positie van de teams kunnen spiegelen aan de eigen positie, zodat het hanteren van de mandatering gemakkelijker wordt. Mogelijk werkt het geruststellend voor de schoolleider dat een mandaat te allen tijde kan worden ingetrokken en kan deze zich vanuit de eigen positie voorstellen wat dit betekent.

8.3 Verrijking van de TOS

Systemen en ondersteunende diensten Zeker wanneer scholen de overgang naar de TOS maken vanuit het 'oude' sturingsparadigma, zal zorgvuldig bekeken moeten worden of de ondersteunende diensten, zoals onderwijsontwikkeling, kwaliteitszorg, personeelsbeleid, et cetera, nauw aansluiten bij het werk in de onderwijsteams. Dat geldt bijvoorbeeld ook voor de intern begeleider in het po en de zorgteams in het vo en mbo. Leerlingen die speciale zorg nodig hebben, behoren tot de verantwoordelijkheid van het (gehele) onderwijsteam. Zorgfunctionarissen richten zich dus vooral op ondersteuning van de onderwijsteams (en niet zozeer individuele leraren). Als zij individuele leerlingen begeleiden, doen zij dat in overleg met en in opdracht van het onderwijsteam. In het 'oude' sturingsparadigma zijn ondersteunende diensten gericht op het ondersteunen van het besturingssysteem om beter te kunnen sturen. Dan is er bij invoering van de TOS een verschuiving nodig naar dienstverlening aan de onderwijsteams.

Een belangrijk systeem in scholen is de onderwijsorganisatie, zoals het rooster, de jaarindeling en de examinering. Enerzijds is het van belang dat onderwijsteams enige vrijheidsgraden hebben ten aanzien van bijvoorbeeld de roostering en groepering van leerlingen, anderzijds vereisen wettelijke voorschriften enige standaardisering van bijvoorbeeld het systeem van examinering. Zeer nauwkeurig moet dus steeds weer worden onderzocht welke systemen of subsystemen gestandaardiseerd en gecentraliseerd moeten worden of blijven, en welke (sub)systemen vormgegeven worden in de onderwijsteams. Zo kan bijvoorbeeld een centraal gestandaardiseerd roostersysteem bestaan uit subsystemen met lokale vrijheidsgraden voor ieder afzonderlijk onderwijsteam. In zo'n subsysteem zijn dan verschillende leraren van het onderwijsteam gekoppeld aan de groep leerlingen die bij het onderwijsteam horen,

gedurende bijvoorbeeld een dagdeel waarin meerdere ruimtes ter beschikking zijn. Binnen zo'n subsysteem bepaalt het onderwijsteam dan zijn eigen logistiek. Behalve voor het bereiken van de specifieke didactische doelstellingen van een onderwijsteam is het kunnen sturen in de onderwijsorganisatie ook van belang voor de versterking van het functioneren van het team als collectief. De onderwijsorganisatie kan het bijvoorbeeld mogelijk maken dat teamleden gezamenlijk onderwijs verzorgen aan een groep leerlingen. Ook ict-systemen, die voor een groot deel gestandaardiseerd zullen zijn, kunnen subsystemen met lokale autonomie bevatten ten behoeve van het werk in de afzonderlijke teams.

Ook het personeelsbeleid is een belangrijk systeem dat de onderwijsteams moet ondersteunen. Individueel taakbeleid en de individuele gesprekscyclus zullen plaats moeten maken voor teamtaaktijd en teamfunctioneringsgesprekken. De procesbegeleiders moeten geschoold worden, ieder jaar moet de samenstelling van de onderwijsteams weer tegen het licht worden gehouden, nieuwe medewerkers moeten voorbereid worden op het werken in teams en moeten op de hoogte zijn van wat er verwacht wordt aan professioneel handelen, et cetera.

Professioneel handelen type 2 Het conceptueel model in figuur 5.2 en propositie 4 suggereren dat invoeren van de TOS leidt tot professioneel handelen type 2. Het onderzoek laat inderdaad zien dat het waarschijnlijk is dat na invoeren van de TOS de manifestatie van dit type professioneel handelen toeneemt. Maar bij het interventieonderzoek in paragraaf 6.5 wordt ook geconcludeerd, dat dit professioneel gedrag al voor een groot deel in potentie aanwezig moet zijn (en door de TOS geactiveerd wordt), omdat manifestatie van professioneel handelen type 2 al zo snel na invoering van de TOS optreedt. Bovendien is dit type handelen ook het gewenste handelen dat hoort bij de professionele status van het beroep. Professioneel handelen type 2 maakt het functioneren van de TOS mogelijk en wordt tegelijkertijd gestimuleerd door de TOS. Professioneel handelen type 2 moet dus niet zozeer gezien worden als een afhankelijke variabele zoals figuur 5.2 suggereert, maar als een belangrijk kenmerk van de arbeidsorganisatie waarin de TOS is ingevoerd. Leraren zijn professionals (paragraaf 7.2), onder andere *gekenmerkt door professioneel handelen type 2, waarvoor de TOS een adequate organisatiestructuur biedt.*

De schoolleider: paradigmaverandering Het onderzoek toont aan dat de schoolleider een cruciale rol speelt bij het inrichten en onderhouden van de TOS. Het invoeren van de nieuwe organisatiestructuur vraagt om een nauwkeurig ontwerp en het vermogen om dit in te voeren. Het gaat daarbij niet alleen om het ontwerpen en invoeren van onderwijsteams, maar ook om alle andere facetten van de organisatie, zoals de ondersteunende diensten en systemen. In de nieuwe situatie moet de schoolleider vervolgens direct het gewenste gedrag vertonen dat hoort bij de zelfsturing van de

teams en is grote alertheid en bekwaamheid nodig om regressieverschijnselen tegen te gaan en de TOS zich verder te laten ontwikkelen. Maar bovenal betekent invoeren van de TOS voor het schoolleiderschap een afstand nemen van het dominante sturingsparadigma, ontleend aan het managerialisme, wat voor veel schoolleiders lastig blijkt te zijn. Invoeren van de TOS is dus veel meer dan het instrumenteel inzetten van een verandering van de organisatiestructuur door de schoolleider ten einde doelen met betrekking tot kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier te realiseren, zoals het conceptueel model van figuur 5.2 suggereert. Het handelen van de schoolleider is een belangrijk onderdeel van de *arbeidsorganisatie* waarin de TOS is ingevoerd. Dit handelen weerspiegelt fundamentele, niet ambigue opvattingen en kennis over de professie en de professionaliteit van de leraar en een daarop gebaseerde sturingsfilosofie. De schoolleider *ontwerpt* de TOS, *onderhoudt* deze, *ondersteunt* de teams en handelt binnen deze structuur *ondubbelzinnig*. Dit handelen van de schoolleider is te typeren als nabij leiderschap.

Productdefinitie en collectieve verantwoordelijkheid: twee paradigmaveranderingen

Bij de aanvang van het onderzoek is de verantwoordelijkheid van het onderwijsteam omschreven als verantwoordelijkheid voor *goed onderwijs en goede begeleiding*. Daarmee ontstaat verwarring met de verantwoordelijkheid van een *opleidingsteam*. Door het product van het onderwijsteam te definiëren als *de ontwikkeling van de leerling*, wordt duidelijk dat er een ondeelbaar eindproduct is, dat weliswaar voor een groot gedeelte via arbeidsdeling tot stand kan komen, maar waarvoor de verantwoordelijkheid niet verdeeld kan worden. Daardoor wordt de wederzijdse afhankelijkheid, belangrijk voor intensieve leerprocessen, duidelijker gedefinieerd dan wanneer er alleen sprake is van verantwoordelijkheid voor goed onderwijs en waarbij de begeleiding van de leerling door het systeem wordt uitbesteed aan een mentor. Er is sprake van twee paradigmaveranderingen: de verschuiving van de focus van *goed onderwijs* naar de *gehele ontwikkeling van de leerling* als productdefinitie. Daarmee hangt samen dat het actorschap, met betrekking tot deze verantwoordelijkheid verschuift van de individuele leraar naar het onderwijsteam, waarin collectief verantwoordelijkheid wordt gedragen voor de gehele ontwikkeling van de leerling. De tweede paradigmaverandering houdt in dat de *individuele leraar deze collectieve verantwoordelijkheid begrijpt en accepteert*, en daarmee de hoofdelijke aansprakelijkheid voor het gehele resultaat. Ook de explicitering van deze twee paradigmaveranderingen maken onderdeel uit van de verrijking van het organisatie-model. De bevindingen in de praktijk laten zien dat leraren niet zoveel moeite hebben met de verschuiving van de focus naar de ontwikkeling van leerlingen. De daarmee samenhangende verschuiving van het actorschap naar het onderwijsteam en de daarbij horende collectieve verantwoordelijkheid, worden minder vanzelfsprekend gevonden, waarschijnlijk door de gewenning aan de dominante structuur van arbeidsdeling en gescheiden verantwoordelijkheden.

8.4 Van TOS naar TAO

Een meeromvattende verandering De voorgaande paragrafen laten zien dat de invoering van de TOS onderdeel is van een meeromvattende verandering. In paragraaf 3.3 is onderscheid gemaakt tussen de organisatiestructuur en de arbeidsorganisatie, waar de organisatiestructuur onderdeel van is. Andere onderdelen van de arbeidsorganisatie zijn de ondersteunende diensten en de systemen (zie figuur 3.2), alsmede de visie op het onderwijs en op de organisatie. Het combineren van de opgedane inzichten in praktijk en theorie leidt tot de conclusie dat de organisatieverandering die met de TOS beoogd wordt, een verandering van de gehele *arbeidsorganisatie* inhoudt. Ook de ondersteunende diensten en systemen veranderen. Maar bovenal raakt de verandering aan mentale modellen over sturing en stuurbaarheid. De paradigmaverandering van de schoolleider en het daaruit voortvloeiende handelen zijn onderdelen van de verandering. Het gaat dus niet alleen om het invoeren van een nieuwe organisatiestructuur maar om het inrichten van een *teamgecentreerde arbeidsorganisatie*, de TAO. De technische aspecten van de herinrichting van de organisatie (ontwerpkennis) mogen zeker niet onderschat worden, zo laten de deelonderzoeken zien. Daar zijn kennis en vaardigheden voor nodig. De leidinggevende zal zich bewust moeten zijn dat het faciliteren van nieuw gedrag van leraren door een herinrichting van de organisatie allereerst nieuw gedrag van de schoolleider zelf vereist.

Tweede orde veranderingsproces De eenvoud van het TOS-model suggereert een eerste orde veranderingsproces: het verbeteren van bestaande procedures of het aanpassen van de huidige organisatiestructuur. Vermaak (2009) onderscheidt de tweede orde verandering van de eerste orde verandering, waarbij inzichten vernieuwd worden, die leiden tot een geheel nieuwe aanpak. Vermaak spreekt in dit verband van een 'multiparadigmatische' verandering, omdat op meer fronten een andere kijk op de werkelijkheid nodig is. Bij de TOS gaat het om zowel een ander sturingsparadigma als ook om een andere kijk op het leraarschap (geen individueel maar een collectief beroep). Een derde orde verandering gaat over ontwikkelen van nieuwe principes, waarbij de eigen paradigma's tegen het licht gehouden en veranderd worden ('meta paradigmatisch'). Vermaak noemt daarbij het voorbeeld van een verandering naar een lerende organisatie. Het doel van de TAO is uiteindelijk is om een 'lerende organisatie' *mogelijk te maken*, dus niet om een lerende organisatie *te maken*. De TAO is dus niet een instrument voor een derde orde veranderingsproces. Hooguit kan een beschrijving van de TAO binnen een lerende organisatie benut worden, door bij de reflectie op het functioneren als lerende organisatie ook de organisatiestructuur tegen het licht

te houden. Een lerende organisatie wordt immers gekenmerkt door het vermogen om zelf de organisatie zodanig in te richten en te veranderen dat het leren geoptimaliseerd wordt. Per definitie wordt dat niet bereikt door interventies van buitenaf. De met de TAO beoogde organisatiestructuur zorgt voor zodanige sterke verbindingen in de organisatie (zie figuur 8.1) dat een belangrijke voorwaarde geschapen wordt voor de ontwikkeling tot een lerende organisatie. Omdat het implementeren van de TAO een veelomvattende verandering en een paradigmaverandering inhoudt, stelt dat speciale eisen aan de presentatie van het hulpmiddel. Naast de technische uitwerking van het organisatiemodel, is het ook van belang om de onderliggende principes te verduidelijken. Vermaak (2009) laat aan de hand van de receptiegeschiedenis van de kleurentheorie van De Caluwé en Vermaak zien, dat wanneer het concept bijna uitsluitend gepresenteerd wordt in een technische beschrijving van het kleurenmodel, het concept op een verkeerde manier toegepast kan worden. De onderliggende principes worden dan niet begrepen, de bedoeling raakt uit het zicht. Vermaak pleit voor het inzetten van taal en instrumenten, die recht doen aan de beoogde diepgang van het veranderingsproces. Dat betekent dat in de presentatie van het model ook de paradigmaverandering geëxpliciteerd wordt. Inzicht in het dominante paradigma dat verlaten moet worden (beschreven in paragraaf 2.2) en de verschillen met het nieuwe paradigma (tabel 8.2) vormen een eerste stap voor managers bij het in gang zetten van een veranderingstraject (Smid & Bernaert, 2008).

Tabel 8.2

Explicitering van de paradigmaverandering

Dominante paradigma	TAO paradigma
Leraar is primair een aan te sturen werknemer.	Leraar is primair een professional.
Leraar is een individueel beroep.	Leraar is een beroep dat vanuit een collectief beoefend wordt.
Professionele identiteit wordt vooral bepaald door het handelen in de klas.	Professionele identiteit wordt bepaald door professioneel handelen in én buiten de klas.
Het handelen van leraren wordt door verticale sturing verbeterd.	Het handelen van leraren wordt door horizontale sturing verbeterd.
De schoolleider probeert de arbeidsinzet van leraren te verhogen via het regelen van de arbeid, controle op het functioneren en via professionaliseren van leraren vanuit het besturingssysteem.	De schoolleider vertrouwt op de professionaliteit van leraren en lerarenteams en faciliteert het functioneren van die teams in een teamgecentreerde arbeidsorganisatie.
De organisatiestructuur optimaliseert de werking van de onderwijs-organisatie.	De organisatiestructuur optimaliseert het leren van de leerling.
Opleidingsteams die verantwoordelijk zijn voor het onderwijs aan leerlingen.	Onderwijsteams die collectief verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling van een leerling.
Opleidingsteams zijn onderdeel van het besturingssysteem.	Onderwijsteams zijn onderdeel van het productiesysteem
Schoolleider initieert meestal innovaties, vaak vanuit interacties met de buitenwereld.	Innovaties komen meestal voort vanuit de intensieve interacties tussen leraren in teams en interacties tussen de teams en de buitenwereld. Bij initiatieven van elders blijft het onderwijsteam eigenaar.
Discontinue schoolontwikkeling met af en toe ingrijpende veranderingen	Continue schoolontwikkeling.
Diensten en systemen vooral gericht op ondersteuning van het besturingssysteem.	Diensten en systemen vooral gericht op ondersteuning van de onderwijsteams.

Katalytisch mechanisme Invoeren van de TAO is door deze paradigmaveranderingen niet eenvoudig. Bovendien zijn er soms lastige technische ingrepen nodig in de onderwijsorganisatie, die eerst gebaseerd is op de sterke arbeidsdeling in de productiestructuur. Niettemin behelst de verandering een vereenvoudiging van de organisatiestructuur en blijven een groot aantal elementen van de beroepsuitoefening voor leraren hetzelfde. De ingewikkelder geworden leervraag van leerlingen wordt tegemoet getreden met een vereenvoudiging van de productiestructuur en dientengevolge ook van de besturingsstructuur. Vanwege de eenvoud van het organisatie-model en vanwege de waargenomen substantiële effecten van invoering van de TAO, kan aansluiting gezocht worden bij de theorie over *katalytische mechanismen* (Collins, 1999): een relatief beperkte ingreep brengt de doelen van de organisatie substantieel dichterbij. Collins heeft verschillende van zulke succesvolle, vaak creatieve ingrepen bestudeerd en komt tot de volgende vijf karakteristieken van een katalytisch mechanisme:

- Een katalytisch mechanisme leidt tot de gewenste resultaten op een onvoorspelbare wijze.
Deze studie toont weliswaar aan dat invoering van de TAO het waarschijnlijk maakt dat kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier toenemen, maar welke acties teams ondernemen om de ontwikkeling van een leerling op een hoger plan te brengen, kan niet voorspeld worden.
- Bij een katalytisch mechanisme vindt machtsdeling plaats over velen ten faveure van het geheel, vaak tot groot ongemak voor degenen die traditioneel de macht hebben.
Kenmerkend voor het invoeren van de TAO is dat daarmee macht wordt herverdeeld over teams en individuele leraren. En juist deze machtsverschuiving is voor veel schoolleiders lastig.
- Een katalytisch mechanisme heeft 'tanden'.
Hiermee wordt bedoeld dat het mechanisme onontkoombaar leidt tot anders handelen. Het is niet te negeren, men kan niet op de oude voet verder. Invoering van de TAO leidt onmiskenbaar tot nieuw gedrag van leraren in onderwijsteams en expertteams. In deze kleine teams kunnen leraren zich bijvoorbeeld moeilijk onttrekken aan samenwerking met collega's.

- Een katalytisch mechanisme ‘elimineert virussen’. Het werken in teams vraagt bepaalde vaardigheden (en attitude) van leraren. Een klein deel van de leraren zal dit lastig vinden of zelfs niet kunnen of ook niet willen. Bij invoeren van de TAO zal dit onmiskenbaar gaan blijken. Dat kan leiden tot vrijwillig of gedwongen vertrek van enkelen. Daarentegen oefent een katalytisch mechanisme juist aantrekkingskracht uit op de medewerkers die de organisatie goed kan gebruiken. Collins zegt in dit verband:

“Great organizations have figured something out. The old adage “People are your most important asset” is wrong; the right people are your most important asset. The right people are those who would exhibit the desired behaviors anyway, as a natural extension of their character and attitude, regardless of any control and incentive system. The challenge is not to train all people to share your core values. The real challenge is to find people who already share your core values and to create catalytic mechanisms that so strongly reinforce those values that the people who don’t share them either never get hired or, if they do, they self-eject” (p. 7).

De ervaringen bij school X laten dit duidelijk zien: enkele leraren zijn vertrokken, maar daartegenover staat dat er bij iedere vacature gekozen kan worden uit veel geschikte sollicitanten, ook in tijden van een lerarentekort. Deze leraren bereiken snel de status van ‘conceptdrager’, waardoor de organisatiestructuur weer versterkt wordt. De andere praktijksituaties laten ook zien dat de meeste leraren graag binnen een TAO werken, maar dat er ook leraren zijn die blijven hechten aan een individuele uitoefening van het leraarschap, dat zich enkel richt op het eigen vakgebied.

- Een katalytisch mechanisme heeft een blijvend effect (duurzaamheid). Het invoeren van een katalytisch mechanisme is niet bedoeld als een kortstondige boost van resultatenverbetering, maar een ingreep die blijvend effect sorteert. De voorbeeldschool school X en in mindere mate de beschreven montessorischool laten zien dat de resultaten duurzaam zijn. Maar daar past ook de waarneming bij dat invoering van de TAO een blijvende aandacht vraagt van de schoolleider, omdat terugval op de loer ligt.

Geconcludeerd wordt dat invoeren van de TAO op grond van deze karakteristieken inderdaad beschouwd kan worden als een katalytisch mechanisme.

Invoeren van de TAO Er kunnen verschillende lagen onderscheiden worden waarop het concept (de TAO) begrepen moet worden door schoolleiders en leraren om de TAO in te voeren. Om dit begrijpen te faciliteren duidt Engeström (1994) deze geïmpliciteerdheid in het overbrengen van een concept met *oriëntatiebasis*. Engeström introduceert dit begrip in zijn boek over de didactiek van professionele trainingen voor volwassenen. Hij ontleent dit begrip aan Galperin, die het concept gebruikt om de bij hem belangrijke fase van oriëntatie op een leertaak te duiden. Bij Engeström gaat het om het middels trainingen aanbieden van concepten, theorieën en modellen, die uiteindelijk moeten leiden tot nieuw gedrag van vaklieden. Dit geheel van theorieën, concepten en modellen noemt Engeström een oriëntatiebasis. Hij onderscheidt verschillende soorten van oriëntatiebases. Een eerste soort, de *germ* (kiemcel), beschrijft de essentie van het nieuwe concept, maar geeft geen aanwijzingen voor bijvoorbeeld het nieuwe handelen dat van de professional verwacht wordt. Het uitwerken van het kernbegrip in een *systems model* (systeemmodel) is een tweede soort oriëntatiebasis. Deze twee soorten oriëntatiebases zijn nuttig om de essentie te begrijpen, waardoor de professional beter in staat is om vandaar uit verdere concretisering beter te begrijpen en deze kritisch op hun merites te kunnen beoordelen. Een gedetailleerde beschrijving van het handelen, een *algorithm* (algoritme) geeft een set inrichtingsregels en vormt de volgende oriëntatiebasis. Bij gebruik van deze algoritmes zijn de eerste twee oriëntatiebases essentieel. Wanneer de praktijk iets anders is dan waar het algoritme vanuit gaat, speelt namelijk het risico dat de professional in verlegenheid gebracht wordt: de onderliggende principes kunnen onvoldoende begrepen worden uit de inrichtingsregels. Een volledige beschrijving van het concept of model, met al zijn onderdelen en hun onderlinge verbanden, wordt door Engeström een *advanced organiser* (volledige organiser) genoemd. Vindt oriëntatie op het concept plaats door naar een werkend voorbeeld te kijken, dan spreekt Engeström van een *prototype* (voorbeeld). Tabel 8.3 geeft de vijf soorten van de oriëntatiebasis die Engeström onderscheidt met daarbij de begrippen die in deze studie gebruikt worden en de vraag die iedere soort oriëntatiebasis beantwoordt.

Tabel 8.3

Onderdelen van de oriëntatiebasis van Engeström (vrij naar Vermaak, 2009, p. 272)

Oriëntatiebasis (Engeström, 1994)	Gebruikte termen in deze studie	Beantwoordt de vraag:
Germ	Kern	Wat is de essentie van het organisatiemodel?
Systems model	Leidende principes	Waarop is het gebaseerd?
Algorithm	Inrichtingsregels	Hoe voer je de TAO in?
Advanced Organizer	Volledige Organisator/ Model	Hoe ziet het gehele organisatiemodel eruit? Wat is de samenhang tussen de onderdelen?
Prototype	Voorbeeld	Hoe ziet de praktijk eruit in een school die de TAO heeft ingevoerd?

Galperin pleit voor het geven van een 'volledige oriëntatiebasis' bij het overbrengen van concepten: de vijf verschillende soorten oriëntatiebases hebben alle een eigen functie in het onderwijsleerproces. Soms kan begonnen worden met praktijkvoorbeelden, een andere keer is de start met het kernbegrip op zijn plaats. Engeström wijst erop dat de kern en de onderliggende principes belangrijk zijn voor het wendbaar kunnen benutten van de organisator in de eigen praktijk, die altijd weer eigen specificaties kent. Vermaak (2009) acht vooral deze twee onderdelen van de oriëntatiebasis van belang voor het bewerkstelligen van tweede orde veranderingsprocessen. Voor het goed snappen van de TAO is iedere oriëntatiebasis van belang. Alleen een voorbeeldschool bezoeken is onvoldoende om *conceptdrager* te worden. Daarvoor is bijvoorbeeld ook nodig dat de onderliggende principes begrepen worden en ontwerpvaardigheden eigen gemaakt wordt, zodat het organisatiemodel kan worden aangepast aan de specifieke situatie van de eigen school.

De oriëntatiebases van Engeström vormen samen een geëigend didactisch model voor de presentatie van de TAO in het volgende hoofdstuk.

9 Opbrengst: een herzien hulpmiddel voor schoolleiders

9 Opbrengst

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Wat is de kern van het getoetste en verbeterde organisatiemodel?
- Wat zijn de leidende principes van het organisatiemodel?
- Welke werkregels gelden er voor het ontwerpen van de organisatiestructuur?
- Wat zijn de samenhangende elementen van het organisatiemodel?
- Is er een werkend voorbeeld of prototype van het organisatiemodel?

9.1 Inleiding

Dit hoofdstuk presenteert de TAO als een oriëntatiebasis¹² voor schoolleiders om de arbeidsorganisatie van hun school, waar zij zelf uitdrukkelijk onderdeel van zijn, vorm te geven. Een arbeidsorganisatie waarmee doelen op het gebied van onderwijskwaliteit, wendbaarheid en werkplezier gemakkelijker gerealiseerd kunnen worden en waar en passant ook meer toevallige professionele ontmoetingen ontstaan. De invulling van deze oriëntatiebasis is gebaseerd op de conclusies in hoofdstuk 8, waarin de oorspronkelijke veertien bouwstenen van de TOS uit hoofdstuk 4 verbeterd zijn aan de hand van de bevindingen van dit onderzoek. Deze verbeterde bouwstenen zijn nu onderdeel van de TAO. In de paragrafen 9.1 en 9.2 worden de *kern* en de *leidende principes* van de TAO beschreven. Vermaak (2009) geeft aan dat met deze twee onderdelen van de oriëntatiebasis ook een paradigmaverandering beschreven wordt. In de praktijk blijkt bij schoolleiders een zekere gretigheid om direct aan de slag te gaan en de TAO alleen te zien als instrumenteel middel. De technische uitwerking ervan (paragraaf 9.3) levert de nodige hoofdbreken op voor schoolleiders, hetgeen veel

¹² Hoewel Engeström praat over vijf soorten oriëntatiebases, wordt in dit hoofdstuk voor het gemak verder gesproken van een oriëntatiebasis met vijf verschillende onderdelen.

aandacht opeist. Het is echter van groot belang dat de kern en de leidende principes van de TAO voldoende begrepen en onderschreven worden, anders wreekt zich dat bij het zoeken naar oplossingen voor de technische problemen die de inrichting van de teamstructuur vrijwel altijd opleveren. Omgekeerd blijkt dat zicht op de technische uitwerking van de principes in de eigen organisatie ook weer helpt bij het eigen maken van deze principes. In paragraaf 9.4 worden alle onderdelen van de TAO bijeengebracht als bouwstenen van een metaforisch bouwwerk en beschreven in hun onderlinge samenhang.

Zoals Engeström (1994) aangeeft, is er geen voorgeschreven volgorde waarin de verschillende soorten oriëntatiebases (de verschillende onderdelen van de oriëntatiebasis) aan bod komen. Zo kan bijvoorbeeld eerst de volledige organiser globaal gepresenteerd worden, om daarna in te zoomen op de kern en de leidende principes en later meer in detail de organiser te onderzoeken. Een andere keer kan gestart worden met de leidende principes, die in praktijksituaties als relevant worden beschouwd. Iedere context vraagt om een specifieke didactiek. *Om gefundeerd de organisatieverandering in te voeren, is echter van belang dat de volledige oriëntatiebasis aan bod komt.*

De oriëntatiebasis is, na het onderzoek, bij verschillende gelegenheden in de praktijk van het advieswerk getest en op details bijgesteld. In de eindfase is een speciale bijeenkomst gehouden met schoolleiders uit het po, vo en het mbo, waarin de oriëntatiebasis is gepresenteerd en feedback gevraagd is over onder andere de duidelijkheid van de verschillende elementen. Dit heeft geleid tot aanscherping van de formuleringen.

9.2 De kern

De kern van de TAO kan als volgt worden beschreven:

De arbeidsorganisatie van een school wordt opgebouwd vanuit kleine onderwijsteams van professionals die gedurende een of meer jaren collectief verantwoordelijk zijn voor de (ondeelbare) ontwikkeling van een leerling en het grootste deel van het onderwijs en de begeleiding, dat daarvoor nodig is, verzorgen.

Het onderwijsteam doet dit met ruime bevoegdheden, passend bij de grote verantwoordelijkheid. De andere elementen van de arbeidsorganisatie, waaronder de inrichting van ondersteunende diensten en systemen en de sturing van de organisatie door de schoolleider, zijn gericht op het optimaal laten functioneren van deze onderwijsteams.

9.3 Leidende principes

Twee leidende principes dragen de TAO. Deze principes zijn in wezen opvattingen over de professie en de professionaliteit van de leraar, die enerzijds het werken in onderwijsteams mogelijk maken en anderzijds door deze teamstructuur tot hun recht komen. Door de leidende principes wordt de verbinding gelegd tussen de organisatiestructuur en de kern van het beroep (of de kernactiviteit van de organisatie). Deze leidende principes zijn:

a. De leraar is een professional

Bij het professioneel handelen van leraren kan onderscheid gemaakt worden tussen het handelen in onderwijsleersituaties en het handelen daarbuiten in de verdere organisatie. Professioneel handelen type 1 is het professioneel handelen binnen de onderwijsleersituatie en omvat het bekwaam pedagogisch, didactisch en vakinhoudelijk handelen. Professioneel handelen type 2 is het professioneel handelen buiten de onderwijsleersituatie en kan als volgt omschreven worden:

- De leraar is altijd gericht op verbetering van het eigen handelen via reflectie (alleen en met anderen), onderzoek en scholing.

- De leraar werkt graag en vaardig samen, deelt graag kennis.
- De leraar kan zijn werk plaatsen binnen het geheel van de organisatie, ofwel is organisatiebewust, en identificeert zich met de doelen van de school.
- De leraar draagt graag bij aan de verdere ontwikkeling van de gehele school.
- De leraar voert zijn werk zelfstandig, innovatief en initiatiefrijk uit.

De professionaliteit van de leraar wordt gekenmerkt door de aanwezigheid van beide typen professioneel handelen in samenhang. Het professioneel handelen buiten de klas, zo belangrijk voor het blijven ontwikkelen van de competenties in de klas en voor de totale schoolontwikkeling, is niet iets extra's bij het competent handelen in de klas en is daar ook niet ondergeschikt aan. De professionele identiteit moet als ondeelbaar worden beschouwd, ook al kunnen deze twee typen onderscheiden worden.

b. De collectiviteit van het beroep

Een tweede leidend principe van de TAO luidt:

| *Het beroep van leraar wordt in teamverband uitgeoefend.*

Er is een aantal leraren betrokken bij de ontwikkeling van een leerling. In het voortgezet onderwijs, het mbo en het hbo wordt dat aantal bepaald door het aantal vakspecialisten dat nodig is om de leerling door het curriculum te begeleiden. In het basisonderwijs wordt verondersteld dat een leraar nagenoeg alle onderdelen van het curriculum in een of enkele leerjaren inhoudelijk beheerst. Dat leidt ertoe dat één leraar soms een groep leerlingen begeleidt gedurende een jaar. Aan het einde van dat jaar worden de leerlingen overgedragen aan de leraar van het volgende leerjaar. Dat heeft twee nadelen:

- De leerweg van de leerling wordt op de basisschool in acht stukken geknipt.
- Er is steeds maar één leraar die de leerling observeert en beslissingen neemt over de begeleiding.

Omdat er geen gemeenschappelijke uitvoeringspraktijk is met collega's aangaande dezelfde leerlingen, is het ook moeilijker om werken en leren te koppelen. Teamvorming van een aantal leraren rond leerwegeenheden die meerdere jaren omvatten doen deze nadelen te niet. Dus ook hier, net als in de andere sectoren, is een aantal leraren betrokken bij de ontwikkeling van een leerling gedurende enige jaren.

9.4 Inrichtingsregels

Leerweegeenheden De organisatie wordt ingericht door het formeren van teams rond leerlingen die een bepaalde fase van een opleiding doorlopen. De eerste opgave is dus om die opleidingsfasen te onderscheiden. Zo'n opleidingsfase wordt hier *leerweegeenheid* genoemd. De verdeling van de gehele opleiding of school in leerweegeenheden gebeurt op grond van pedagogische, didactische en onderwijskundige argumenten (dus bijvoorbeeld *niet* op grond van aantallen leerlingen). Tabel 9.1 geeft in iedere onderwijssector een voorbeeld van een van de te onderscheiden leerweegeenheden.

Tabel 9.1

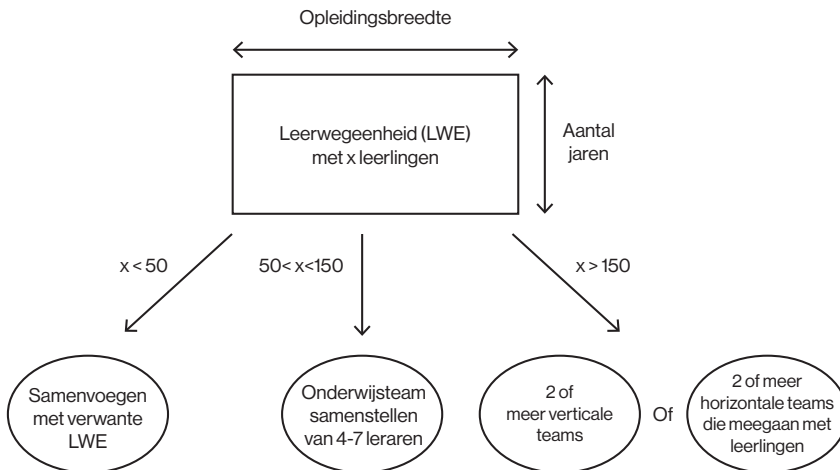
Voorbeelden van leerweegeenheden in de diverse onderwijssectoren

Onderwijs-sector	Voorbeeld van een leerweegeenheid	Mogelijke reden voor keuze van deze leerweegeenheid
po	Groep 1 t/m 3	Fase van de taalontwikkeling
vo	Klas 4, 5, 6 vwo, profiel Natuur en Techniek	Wetenschappelijk georiënteerde bèta leerlingen
mbo	Niveau 3 en 4 eerste en tweede jaar BOL motorvoertuigentechniek	Gemeenschappelijk curriculum, vooral praktijkgericht
hbo	Jaar 3 en 4 uitstroomprofiel accountancy van de opleiding Financieel Management	Leerlingen met een vergelijkbaar beroepsprofiel

Leerweegeenheden hebben in vo en mbo vaak een *opleidingsbreedte* (zie figuur 9.1): vmbo basis en vmbo kader bij elkaar of gescheiden, havo-onderbouw en vwo-onderbouw in aparte leerweegeenheden of in dezelfde leerweegeenheid of beroepsopleidingen niveau 3 en 4 in het mbo wel of niet bij elkaar. Voor een deel wordt deze keuze ook bepaald door ideologische motieven, zoals het tegengaan van vroegtijdige sociale stratificatie door een te vroeg keuzemoment. De *lengte* van de leerweegeenheid is het aantal jaren dat de leerweegeenheid omvat. Vanwege het belang van doorgaande leerlijnen en doorgaande ontwikkeling ligt het voor de hand dat deze lengte in ieder geval meer dan één jaar bedraagt. Een grotere opleidingsbreedte leidt in het algemeen tot een kleinere leerweglengte. Vmbo t/m vwo-leerlingen bij elkaar in een leerweegeenheid leidt meestal tot een lengte van één jaar (alleen leerjaar 1), terwijl havo- en vwo-leerlingen wellicht gemakkelijk de eerste drie jaar in een leerweegeenheid bij elkaar kunnen blijven.

Vorming onderwijsteams Nadat de school is ingedeeld in leerweegeenheden, worden de leerlingenaantallen voor iedere leerweegeenheid bepaald. Voor een optimaal functioneren van een onderwijsteam is het leerlingenaantal dat bij een onderwijsteam hoort, begrenst. Wanneer er maar weinig leerlingen in een leerweegeenheid zijn, wordt het lastig om een team samen te stellen met leden die voor een groot deel van hun baan met de ontwikkeling van deze leerlingen bezig zijn. Wanneer het aantal te groot wordt, kan het onderwijsteam niet meer het grootste deel van het onderwijs aan de leerlingen in de leerweegeenheid verzorgen (zie 60%-regels, paragraaf 9.5). De grenzen worden bepaald door het curriculum (het aantal verschillende experts dat nodig is voor het onderwijs aan de betreffende leerweegeenheid) en de door de financiering bepaalde leraar-leerling ratio. Een andere randvoorwaarde wordt gegeven door de optimale grootte van een onderwijsteam om gemeenschappelijk verantwoordelijkheid te dragen (3-7, zie onder).

Rekening houdend met deze verschillende randvoorwaarden blijken de grenzen van het leerlingenaantal dat bij een team hoort te liggen tussen 50 en 150. Indien een leerweegeenheid een te klein aantal leerlingen bevat, worden leerweegeenheden bij elkaar gevoegd. Indien er teveel leerlingen in een leerweegeenheid zitten, worden meerdere parallelle teams gevormd of worden er meerdere horizontale teams gevormd, die vervolgens met de leerlingen gedurende een aantal jaren meegaan (zie figuur 9.1).



Figuur 9.1

Het formeren van teams na het bepalen van de leerweegeenheden

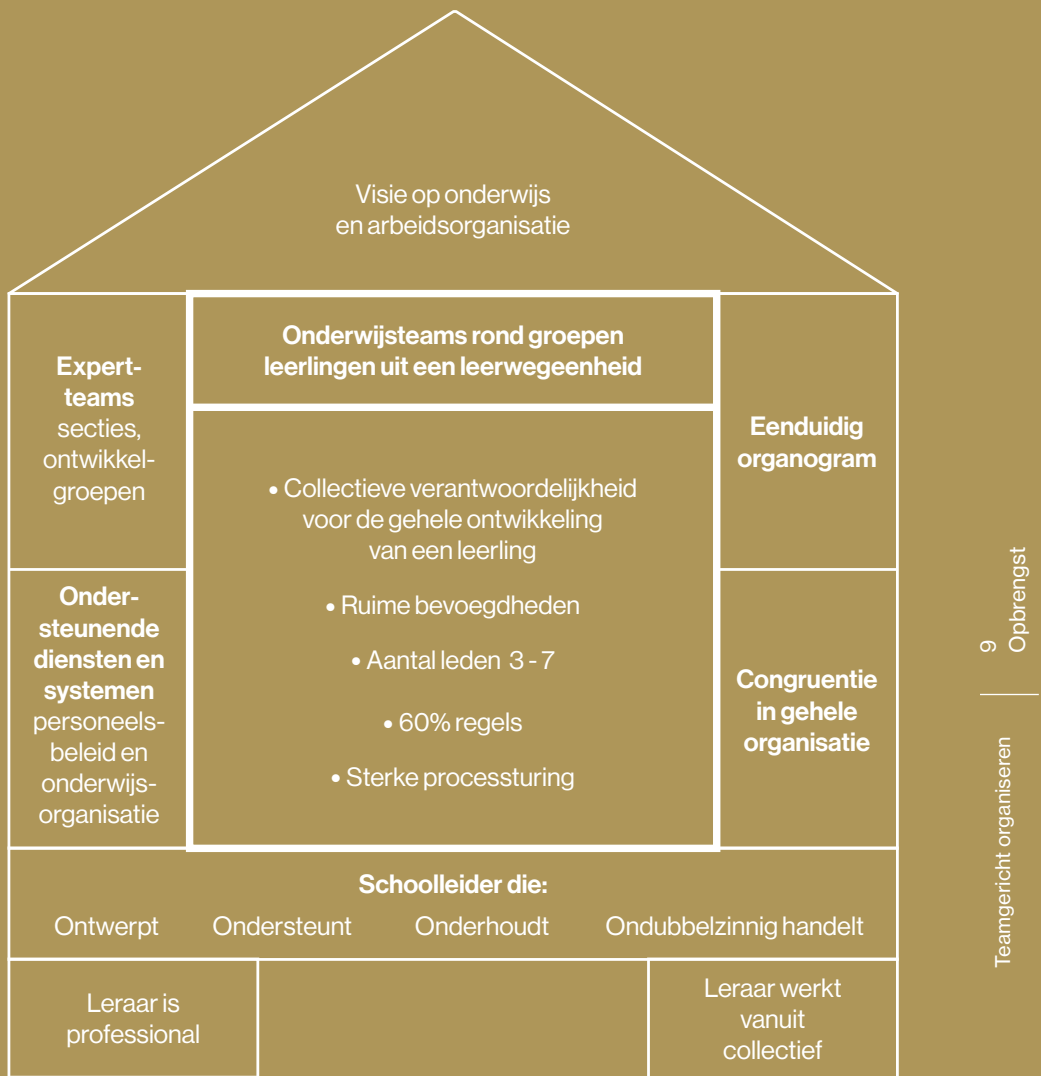
Er worden onderwijsteams gevormd van ongeveer drie tot zeven leraren die samen het grootste en belangrijkste deel van het onderwijs kunnen verzorgen aan de groep leerlingen. Dit team is collectief verantwoordelijk voor de gehele ontwikkeling van de leerlingen in de betreffende leerweegeenheid. Daarnaast zullen met name in het vo en mbo in de regel *gastdocenten* nodig zijn om het gehele curriculum uit te kunnen voeren. Gastdocenten zijn leraren die een beperkt deel van het onderwijs verzorgen aan de leerlingen van het onderwijs-team en geen zitting hebben in dat kern onderwijs-team team. Leden van een onderwijs-team kunnen gastdocent zijn bij een ander onderwijs-team. Bij de overgang van een individu-gecentreerde organisatie naar een teamgecentreerde organisatie blijkt het in de praktijk lastig om aan alle randvoorwaarden te voldoen. Zo wordt het curriculum in de oude situatie verzorgd door soms wel veertien leraren (bijvoorbeeld in de onderbouw van havo-vwo scholen). Vanuit die situatie is het denken in teams van vijf tot hooguit zeven leraren, die het merendeel van de lessen verzorgen, niet eenvoudig. Het vormen van de teams kan dan een hele puzzel zijn. Vanwege bevoegdheidsregelingen en de inhoud van het curriculum, zijn de vrijheidsgraden om de teams te vormen meestal gering. Daar waar die zich wel voordoen, kan voor een goede samenstelling van het team gekeken worden naar elkaar aanvullende competenties van teamleden, het verdelen van bijzondere talenten over de teams en uiteraard de eigen voorkeuren van leraren. Een belangrijke volgende stap is het zorgdragen dat in ieder onderwijsteam een van de teamleden de rol van procesbegeleider op zich neemt. Die procesbegeleider zorgt ervoor dat het team zijn collectieve verantwoordelijkheid waarmaakt en zich ontwikkelt tot een *high performance* team. De procesbegeleider heeft geen hiërarchische positie in het team en wordt ook niet méér verantwoordelijk gehouden voor de resultaten van het team dan de andere leden. De competenties voor hoogwaardige procesbegeleiding zijn niet bij iedere leraar aanwezig, daarom is niet zelden speciale scholing vereist.

Het verder bouwen van de organisatiestructuur vraagt het combineren van verschillende teams tot logische eenheden: scholen of afdelingen. De procesbegeleiders van de verschillende teams in zo'n eenheid zitten regelmatig bijeen samen met een schoolleider in een *afdelingsberaad*. Deze bijeenkomsten dienen voor de ondersteuning van het werk van de procesbegeleiders in de teams, voor het leren van elkaar en voor het nemen van teamoverstijgende besluiten, die niet in de afzonderlijke teams genomen kunnen worden. Dit afdelingsberaad is geen managementteam in het besturingssysteem (zie figuur 9.4 waar de positie van het afdelingsberaad tussen de teams in het organogram is gesitueerd).

Met het inrichten van het onderwijsteam is de kern van de TAO gevormd. Vervolgens is het van belang om de arbeidsorganisatie verder zo in te richten, dat het onderwijsteam maximaal ondersteund wordt bij de uitvoering van zijn werk. In paragraaf 9.5 zijn deze flankerende elementen beschreven.

9.5 Organiser

In deze paragraaf worden alle onderdelen van de TAO samengevoegd in een organiser met het onderwijsteam als centrale kern. De organiser plaatst deze kern in een bredere samenhang van elkaar wederkerig beïnvloedende overige onderdelen van de organisatie. Ook de leidende principes en het handelen van de schoolleider maken onderdeel uit van de organiser. De organiser kan benut worden als een checklist om de organisatie tegen het licht te houden. De verschillende elementen van de arbeidsorganisatie zijn metaforisch als *bouwstenen* samengebracht tot een bouwwerk (figuur 9.2). Een stevig organisatie-bouwwerk, dat wil zeggen een goed werkende TAO, vraagt om bouwstenen van hoge kwaliteit. Zwakke of ontbrekende bouwstenen verhogen het risico dat de beoogde doelstellingen op het gebied van kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier niet gehaald worden. De schoolleider is de bouwmeester, die het bouwwerk ontwerpt, het samen met de medewerkers realiseert en er zelf in gaat wonen. Welke inhoudelijke ambities met betrekking tot het onderwijs vervolgens in het bouwwerk worden nagestreefd, is nu niet aan de orde. Het gaat erom dat het bouwwerk zo is ontworpen, dat die ambities waargemaakt kunnen worden. Dit is een belangrijk verschil met het sturingsmodel (figuur 2.4) dat in hoofdstuk 2 is gepresenteerd. Daar wordt door de schoolleider in verschillende domeinen (waaronder de organisatiestructuur) gestuurd om inhoudelijke ambities waar te maken met betrekking tot het leren van leerlingen. De porté van de TAO is dat eerst een ander soort ambitie wordt waargemaakt: het creëren van een *voorbereide omgeving*, die faciliteert dat de leraren als professionals hun inhoudelijke ambities waar kunnen maken.



Figuur 9.2

De organisator: verschillende bouwstenen van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie, samengevoegd tot een bouwwerk

Hieronder worden de verschillende bouwstenen van figuur 9.2 beschreven. De gekozen volgorde geeft niet zozeer de tijdsvolgorde aan van de ontwikkeling naar een teamgecentreerde arbeidsorganisatie, als wel de opbouw van het metaforische bouwwerk, te beginnen met de fundamenten. De beschrijving van de organiser bevat enkele dubbelingen met het voorafgaande. Dat komt doordat de organiser ook als startpunt van een oriëntatie op de TAO benut kan worden.

a. De twee pijlers van het bouwwerk

De twee pijlers van het bouwwerk zijn de twee leidende principes van het organisatie-model: de professionaliteit van de leraar en de collectieve aard van het beroep. De TAO faciliteert niet alleen het professioneel handelen van de leraar, maar beschouwt dat professioneel handelen tevens als inherent bij het beroep behorend. Van een leraar mag dit handelen verwacht worden en het is dus goed om die verwachting te expliciteren. Het blijkt nuttig te zijn dit handelen te onderscheiden in een gedeelte dat direct samenhangt met het handelen in onderwijsleersituaties (professioneel handelen type 1) en het handelen dat daarbuiten verwacht wordt van een leraar (professioneel handelen type 2). Type 1 en type 2 professioneel handelen staan beschreven in tabel 5.1. De andere pijler wordt gevormd door het tweede leidende principe van de TAO: het beroep van leraar wordt opgevat als een collectief beroep, een leraar werkt vanuit een team. Daarin wordt collectief verantwoordelijkheid genomen voor de totale ontwikkeling van een groep leerlingen in een bepaalde leerweegeenheid. Ieder lid van het onderwijsteam is aanspreekbaar op alle resultaten bij iedere leerling van de groep leerlingen die bij het onderwijsteam hoort.

b. De rol van de schoolleider

De schoolleider speelt een cruciale rol bij het inrichten en onderhouden van de TAO. Er kunnen vier clusters van handelingen van de schoolleider onderscheiden worden:

- De schoolleider is verantwoordelijk voor het ontwerp van de TAO. Dit betreft niet alleen de inrichting van de onderwijsteams, maar van alle bouwstenen van deze organiser. Dit betekent niet dat de schoolleider het ontwerp alleen maakt. Juist in een teamgecentreerde school past het wanneer het ontwerpen een gemeenschappelijk proces is.

- De schoolleider onderhoudt de TAO. Ieder jaar zullen zich weer personele wijzingen voordoen in de teams. Daarbij kan het bijvoorbeeld ook gaan om nieuwe procesbegeleiders, die weer opgeleid moeten worden. Ook als het leerlingenaantal toeneemt in een leerweegeenheid, zal bekeken moeten worden op welk moment er een nieuw parallelteam moet worden ingericht. Ondersteunende diensten en systemen zullen van tijd tot tijd moeten worden aangepast aan nieuwe ontwikkelingen in de teams. Onder het onderhoud kan ook begrepen worden dat de schoolleider optreedt vanuit een hiërarchische positie wanneer een medewerker de waarden die in het model besloten liggen, met voeten treedt.
- De schoolleider ondersteunt de teams. Vanuit het besef dat de verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit vooral kan worden waargemaakt door het in stand houden van een goed werkende teamstructuur, zal de schoolleider de teams ondersteunen bij hun werk. Een schoolleider heeft wellicht meer zicht op de ontwikkelingen in de buitenwereld en brengt deze kennis in bij de teams. Een schoolleider inspireert en adviseert, bijvoorbeeld op het gebied van onderwijsinnovaties, maar doet dat zonder in de bevoegdheden van het team te treden.
- De schoolleider handelt ondubbelzinnig. Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat de schoolleider niet in de bevoegdheden van de onderwijsteams treedt. De schoolleider staat het vrij om vanuit deskundigheid bij te dragen aan innovaties in bijvoorbeeld de onderwijsorganisatie, maar respecteert daarbij het eigenaarschap en de zeggenschap van het onderwijsteam.

Het leidinggeven in of aan een teamgecentreerde arbeidsorganisatie impliceert een groot vertrouwen in de professionaliteit van leraren en van teams. Dat verhoudt zich niet met het handelen vanuit het 'oude' sturingsparadigma, waarbij schoolleiders besluiten nemen die nu bij de teams horen of de leraar als individueel handelende professional aanspreekt. Het handelen van de schoolleider weerspiegelt de gemaakte paradigmaverandering (zie tabel 8.2) vanuit het managerialisme.

De rol van de leidinggevende in de TAO is dus veelomvattend. Het kan als een paradox gezien worden dat het optimaal laten functioneren van de teamstructuur met zelfsturende of zelforganiserende teams, zeer nabij leiderschap vraagt. De explicitering van deze paradigmaverandering (zie tabel 8.2) bij invoeren van de TAO helpt bij het herkennen en terugdringen van regressieverschijnselen.

c. Het onderwijsteam

Het onderwijsteam is de centrale bouwsteen van de organisator. De belangrijkste elementen zijn:

De collectieve verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van een groep leerlingen gedurende een bepaalde tijd. Uitvloeisel van de collectieve verantwoordelijkheid is dat ieder lid van het team aanspreekbaar is op alle resultaten van iedere leerling die tot de betreffende groep behoort.

Een teamgrootte van drie tot zeven leden. Het aantal wordt enerzijds bepaald door het aantal experts dat nodig is om het onderwijs aan de betreffende groep leerlingen gedurende bepaalde tijd te verzorgen, anderzijds stelt de aard van de leer- en werkprocessen in het team eisen aan de teamomvang. Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar teams in het onderwijs, betreft dit altijd opleidingsteams en geen onderwijsteams. Soms wordt er gesproken over een optimale teamgrootte van bijvoorbeeld tien tot twaalf voor het samen leren in lerarenteams (De Klerk-Jolink et al., 2016). De maximale grootte van teams die een *collectieve verantwoordelijkheid* dragen wordt in de praktijk van dit onderzoek geschat op maximaal zeven. Boven dat aantal kan men wegduiken. In teams van twee personen is de kennisuitwisseling en kennisontwikkeling gering en bestaat het gevaar van voortdurende informaliteit, die het effectief werken en leren in de weg kan staan. Kozlowski & Bell (2001) vinden in de literatuur verschillende waarden voor de ideale teamgrootte, maar constateren dan (p. 12) dat er weinig empirische gegevens beschikbaar zijn en dat de verschillende waarden waarschijnlijk samenhangen met verschillen in taak en context. Meer onderzoek is nodig om de ideale teamgrootte te relateren aan de teamtaak en de daaraan gerelateerde eisen aan interne en externe verbindingen.

In een studie over teameffectiviteit (Truijn, 2012) wordt door leidinggevendenden in het mbo als ideale teamgrootte drie tot acht genoemd, terwijl als gemiddelde teamomvang het getal van veertien wordt gevonden in hetzelfde onderzoek. In een uitgebreide studie naar teameffectiviteit in 329 teams in de profit en non-profit sector (Wheelan, 2009) wordt als ideale teamgrootte drie tot zeven gevonden.

In de aanloop naar en tijdens dit onderzoek zijn goede ervaringen opgedaan met onderwijsteams van ongeveer vijf leraren. Opvallend is dat in alle onderwijssectoren, behalve in het havo/vwo gedeelte van het vo, het getal van ongeveer vijf wordt genoemd als gevraagd wordt naar het aantal verschillende experts dat nodig is voor de ontwikkeling van leerlingen in een bepaalde leerweegeenheid. Geconcludeerd kan dus worden dat het mogelijk is om effectieve kleine teams te vormen in het onderwijs van ongeveer drie tot zeven leraren.

Ruime bevoegdheden. Dit zijn in feite bevoegdheden die overgedragen worden vanuit het bevoegd gezag van de school, het bestuur. In juridische zin betreft het hier het *mandateren* van bevoegdheden. Het bestuur kan ten alle tijde het mandaat intrekken. In een *professioneel statuut* (verplicht in po, vo en mbo) kan het mandaat

formeel geregeld worden. Het *bevoegdheidskader*, dat in dit onderzoek en in de adviespraktijk gebruikt wordt (zie kader), blijkt in de praktijk te voldoen. Het bakent het (ruime) speelveld af waarbinnen onderwijsteams hun besluiten kunnen nemen.

Voorbeeld van een bevoegdheidskader voor onderwijsteams

Het onderwijsteam heeft de bevoegdheid om een besluit te nemen indien dit besluit:

- Past binnen de visie van de school
- Past binnen het financiële kader van het team
- Past binnen de wettelijke kaders
- Het werk van andere teams niet belemmert
- Bijdraagt aan de doorgaande ontwikkeling van de leerling

Indien het besluit aan deze vijf criteria voldoet, kan het team beslissen. Wanneer een of meer criteria niet van toepassing zijn, volgt overleg met andere actoren.

“60%-regels” Voor de sturingskracht van het onderwijsteam is het van belang dat het team een groot deel van het onderwijs kan verzorgen aan de leerlingen die bij het team horen. In het po is dit geen probleem, want dan kunnen er teams worden gevormd van alle leraren, die bij de ontwikkeling in een bepaalde leerweegeenheid betrokken zijn. Misschien met uitzondering van een enkele vakleraar of onderwijsassistent. In het vo zijn er leerweegeenheden met een curriculum met veel verschillende vakken, zoals bijvoorbeeld de onderbouw van het havo/vwo. Scholen kunnen uiteraard beslissen om minder vakken te geven, om bepaalde vakken te combineren of om docenten meerdere vakken te laten geven. Naarmate de *dekkingsgraad* (het percentage van het onderwijs dat door het onderwijsteam verzorgd kan worden) groter is, wordt de slagkracht groter. Besluiten van het team kunnen direct in praktijk gebracht worden, zonder dat eerst een aantal gastdocenten daartoe bewogen moet worden. De tentatieve 60%-regel luidt:

Zorg ervoor dat onderwijsteams tenminste 60% van het onderwijs aan de betreffende groep leerlingen verzorgen.

Het is voor de dynamiek in teams en de uitwisseling van kennis en informatie goed dat een team regelmatig van samenstelling wisselt. Aan de andere kant bouwt een onderwijsteam ook nuttige kennis en ervaring op. Teams moeten dus niet ieder jaar compleet van samenstelling wisselen. Uiteraard is het niet mogelijk om het evenwichtspunt tussen behoud van kennis en de behoefte aan nieuwe dynamiek precies te bepalen.

De tentatieve 60%-regel luidt:

Laat ieder jaar tenminste 60% van het team intact. En wissel regelmatig de samenstelling van de teams, ook om leraren de kans te geven in nieuwe omgevingen nieuwe ervaringen op te doen en een andere rol te kunnen vervullen.

Het zal met name in het vo, mbo en hbo niet mogelijk zijn om iedere leraar lid te laten zijn van een onderwijsteam. Zeker bij de overgang van een systeemgecentreerde organisatie (een school die vooral gericht is op de onderwijsorganisatie) naar een teamgecentreerde organisatie zal er een redelijk groot aantal leraren zijn dat vanwege het curriculum gastdocent is in meerdere onderwijsteams. Dat kan verminderd worden door aanpassingen in het curriculum of door verbreding van het vakgebied van de leraar. Daarnaast is er echter een aantal leraren dat een dermate kleine aanstelling heeft, dat lidmaatschap van een onderwijsteam bijna onmogelijk is. Een kleine baanomvang verhoudt zich slecht met het professionele karakter van het beroep, omdat de noodzakelijke samenwerking met collega's en professionalisering onevenredig veel tijd (ten opzichte van de baanomvang) vergt. Deze constatering leidt tot de twee volgende tentatieve 60%-regels:

- Zorg ervoor dat tenminste 60% van de leraren lid zijn van een onderwijsteam.
- Stel de minimum baanomvang van een leraar op 60%.

In het po treft men vaak banencombinaties aan van 0,4 fte en 0,6 fte. Dat is gebaseerd op het systeem waarbij iedere groep in principe één leraar heeft. Wanneer er vervolgens parttime gewerkt wordt, leidt dat tot splitsing van de baan in 0,4 en 0,6 fte. In een teamgecentreerde organisatie wordt er echter in een team gewerkt met meerdere groepen (als er al groepen te onderscheiden zijn). Wanneer bijvoorbeeld bij een groep van 80 leerlingen vier leraren betrokken zijn en er 3,2 fte beschikbaar is voor het onderwijs aan deze groep van 80, kan dat verdeeld worden over vier leraren met ieder 0,8 fte aanstelling. Teamvorming vermindert daarmee in het po de noodzaak van een kleine baanomvang.

Tenslotte is *processturing* in het onderwijsteam van groot belang om resultaatgericht en al lerend samen te werken. Een aantal leraren bij elkaar vormt niet vanzelfsprekend een goed team. Het helpt wanneer de (collectieve) verantwoordelijkheid goed is vastgelegd en de bevoegdheden duidelijk zijn. Maar voor de verdere ontwikkeling naar teamvolwassenheid, waarbij het team intensief leert en resultaatgericht samenwerkt, is daarnaast een goede processturing van belang. De benodigde competenties voor processturing overlappen voor een deel de algemene competenties

van een leraar, maar processturing op het resultaatgericht werken en leren in een team vraagt om aanvullende hoogwaardige competenties op het gebied van teamcoaching. In ieder team moet een procesbegeleider aanwezig zijn die hiertoe is opgeleid. De procesbegeleider heeft geen hiërarchische positie in het team (is geen *teamleider*) en heeft geen onderscheiden verantwoordelijkheid voor de resultaten van het team. De combinatie van een duidelijke teamstructuur met hoogwaardige processturing zijn belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van onderwijsteams en expertteams naar teamvolwassenheid.

d. Expertteams

Expertteams zijn teams van leraren, die gemeenschappelijk een expertise delen, zoals een vakgroep in het vo, mbo en hbo of het expertteam rekenen in het po. Het expertteam heeft de (collectieve) verantwoordelijkheid om de expertise in de school verder te ontwikkelen, zorg te dragen voor doorgaande leerlijnen in het curriculum en de professionaliteit van de leden op het gebied van deze expertise te verstevigen. Expertteams in het po, zoals bijvoorbeeld de expertgroep rekenen, zijn samengesteld uit leden vanuit elk onderwijsteam. In het po gaat het vaak om expertises, die voor de andere leden in het onderwijsteam ook van belang zijn. De leden van een expertteam in het po hebben dus de extra verantwoordelijkheid om de inhoudelijke expertise in hun onderwijsteam verder te brengen. De leerprocessen in het expertteam vinden plaats rond thema's, in het onderwijsteam rond de ontwikkeling van leerlingen. Door een duidelijke scheiding van verantwoordelijkheden van onderwijsteam en expertteam is de vraag naar het primaat van een van de teams niet relevant. Het onderwijsteam houdt zich bezig met de kerntaak van de organisatie, het expertteam is daar ondersteunend aan. Gedacht vanuit het organogram in een lijn-staf model, zit het onderwijsteam in de lijn en het expertteam in de staf. Dit weerspiegelt een andere opvatting dan de school als matrixorganisatie met gelijke posities van expertteams en onderwijsteams.

Ook voor de combinatie van leren, werken en ontwikkelen in expertteams is een goede processturing onontbeerlijk.

e. Ondersteunende diensten en systemen

De ondersteunende diensten en systemen zijn gericht op het optimaliseren van het functioneren van de onderwijsteams. Vanuit het oude paradigma betekent dit veelal dat ondersteunende diensten hun focus verleggen van de ondersteuning van het besturingssysteem naar dienstverlening aan de onderwijsteams. De ondersteunende systemen die zij beheren (zoals roostering en personeelsbeleid), snijden zij via het creëren van subsystemen binnen de noodzakelijke standaarden zoveel mogelijk toe op de behoefte van de onderwijsteams. Het onderwijsteam heeft dan bijvoorbeeld zeggenschap over het subsysteem van de roostering van de eigen onderwijsactiviteiten. Het personeelsbeleid in het oude paradigma is gebaseerd op een individueel gerichte

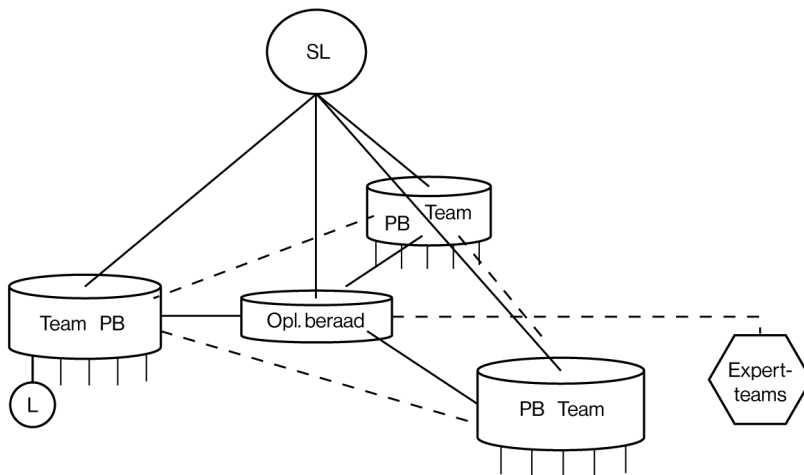
organisatiestructuur met een individueel toegekende taaktoebedeling en gesprekscyclus. In de TAO moet het personeelsbeleid aangepast zijn aan de verantwoordelijkheden en eigen regelmogelijkheden van de teams. In het aangepaste personeelsbeleid passen bijvoorbeeld *teamfunctioneringsgesprekken* vanwege het grote belang van goed functionerende teams.

f. Een eenduidig organogram

Het organogram van de school na invoering van de TAO kan worden weergegeven in het lijn-staf model. Daarbij kan het voor alle betrokkenen verhelderend zijn om de organogrammen van vóór en na de invoering te tekenen, zodat de verschillen duidelijk zijn. Twee belangrijke elementen van het nieuwe organogram zijn:

Het onderwijsteam is hiërarchisch bovengeschild aan de individuele leraren, zowel degenen die zelf in het onderwijsteam zitten alsook de gastdocenten. Het onderwijsteam is de 'baas' van de individuele leraren die lesgeven aan de leerlingen van het team. Deze hiërarchische verhouding is cruciaal voor het functioneren van het onderwijsteam, omdat het vrijblijvendheid uitsluit bij het effectueren van besluiten van het onderwijsteam.

De procesbegeleider is gepositioneerd *in* het team. Wanneer de procesbegeleiders van de onderwijsteams in een bepaalde afdeling bijeenkomen met de schoolleider, vormen deze een actor (bijvoorbeeld 'het afdelingsberaad'). Deze actor is nevenschikkend in het organogram aan de onderwijsteams (zie figuur 9.3). De bevoegdheden van het afdelingsberaad zijn gemandateerde bevoegdheden vanuit de onderwijsteams, die soms nodig zijn om teamoverstijgende besluiten te nemen. Het onderwijsberaad kan ook bestaan uit andere vertegenwoordigers vanuit de onderwijsteams, maar wanneer het de procesbegeleiders zijn, kan het onderwijsberaad tevens fungeren als intervisiegroep voor het speciale werk van de procesbegeleiders.



Figuur 9.3.
Het organogram op school- of afdelingsniveau

g. Congruentie in de gehele organisatie

In veel schoolorganisaties waar (opleidings)teams zijn ingevoerd, is het organogram boven de teams niet veranderd. Van de teams wordt verwacht dat leden elkaar horizontaal sturen, dat wil zeggen samenwerken en samen leren. Dat vindt dan echter plaats in een verder verticaal georganiseerd besturingssysteem. Van de opleidings-teams wordt dan verwacht dat zij collectief verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijs in de betreffende afdeling, terwijl in de bovenliggende managementteams of directieberaden die collectieve verantwoordelijkheid niet gedefinieerd is. Dat leidt vaak tot misverstanden bij het sturen in de organisatie. De leerprocessen die in opleidingsteams worden verwacht, worden dan niet weerspiegeld en voortgezet in de leerprocessen op de andere niveaus, hetgeen ten koste gaat van de wendbaarheid van de gehele organisatie. Leidinggevenden geven bovendien aan dat zij het als nuttig ervaren om zelf aan den lijve te ervaren wat het is om collectieve verantwoordelijkheid te dragen. Dat helpt hen bij het ondersteunen van de teams. Ook voor schoolleiders is 'collectieve verantwoordelijkheid' vaak een lastig begrip.

h. Visie op onderwijs en visie op de organisatie

Vrijwel alle scholen hebben een visie geformuleerd op het onderwijs dat zij willen verzorgen. Veel minder vaak wordt een uitgewerkte visie aangetroffen op de inrichting van de arbeidsorganisatie en de daarbij horende sturingsfilosofie. Bij school X spelen die beide visies, die bovendien congruent met elkaar zijn, een belangrijke richtinggevende rol voor het handelen van leraren en schoolleider, en voor de inrichting van de organisatie. Explicitering van de visie op de organisatie kan helpen bij het tegengaan van regressieverschijnselen en maakt nieuwkomers duidelijk wat er van hen verwacht wordt.

9.6 Prototype

De scholen die, al of niet in het kader van dit onderzoek, de TAO hebben ingevoerd, kunnen als werkende voorbeelden dienen. School X (paragraaf 6.4.1) is een schoolvoorbeeld van een teamgecentreerde arbeidsorganisatie. Een prototype is echter niet direct een voorbeeld dat in de eigen praktijk gekopieerd kan worden. Invoeren van een teamgecentreerde arbeidsorganisatie gebeurt vrijwel altijd in een bestaande context. Dat vraagt om een eigen (her)ontwerpproces, toegesneden op de specifieke sociale werkelijkheid van de eigen school. Het voorbeeld van school X laat ook zien dat er een sterke verbinding is met de specifieke visie van de school. De eigen visie van de school bepaalt bijvoorbeeld de keuze voor de leerwegeenheden en de keuze van de onderwijsorganisatie, die beide bepalende factoren zijn voor de inrichting van de TAO. Zeer veel scholen hebben school X bezocht. Hoewel bezoekers zo'n bezoek inspirerend vinden, heeft dit nauwelijks geleid tot het overnemen van de bijzondere organisatiestructuur. Mogelijk komt dat doordat bij zo'n bezoek de onderliggende principes voor de organisatie-inrichting niet zichtbaar zijn, omdat de herkenning ervan al een paradigmaverandering vereist. Dit vormt een tweede reden om de waarde van een prototype niet te overschatten. De andere vier onderdelen van de oriëntatiebasis kunnen bij het eigen maken van het concept niet gemist worden.

10 Discussie

10
Discussie

Teamgericht organiseren

Dit hoofdstuk beantwoordt de volgende vragen:

- Wat is de bijdrage van deze studie aan de theorie?
- Wat is de bijdrage aan de praktijk?
- Wat is de bijdrage aan de methodologie?
- Wat zijn tekortkomingen van deze studie?
- Welke aanbevelingen voor verder onderzoek zijn er?

10.1 Theoretische bijdrage

De doelstelling van dit proefschrift is om schoolleiders een hulpmiddel te bieden bij hun opgave om te sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. De zoektocht in deze studie heeft geleid tot een effectief hulpmiddel voor deze sturingsopgave: de teamgecentreerde arbeidsorganisatie (TAO). De TAO is een zeer effectief middel om de sturingszwakte die in veel scholen wordt aangetroffen, te bestrijden. Naast deze bijdrage aan het oplossen van een praktijkprobleem heeft dit proefschrift de ambitie bij te dragen aan de theorievorming over sturing door de schoolleider. In het bijzonder richt de aandacht zich daarbij op het benutten van de schoolorganisatie als sturingsdomein, omdat in hoofdstuk 2 is geconstateerd dat de theorievorming over sturing op dit domein een hiaat vertoont.

De sturing op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier door de schoolleider

Gesteund door empirie en theorie laat deze studie zien dat het belangrijke, driedelige sturingsprobleem van de schoolleider - het tegelijkertijd zorgdragen voor kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier - geadresseerd kan worden door het inrichten van de arbeidsorganisatie volgens het in hoofdstuk 9 gepresenteerde organisatiemodel, de TAO. De TAO biedt leraren een omgeving waarin hun professionele handelen gestimuleerd wordt, door het handelen 'buiten de klas' te faciliteren. Door dit professioneel handelen type 2 te verbeteren wordt de kwaliteit van het handelen van de leraar in de onderwijsleersituatie, de belangrijkste determinant voor onderwijskwaliteit, verhoogd. Deze focus op het 'vergeten' sturingsdomein *schoolorganisatie* is een belangrijke

bijdrage aan het wetenschappelijke discours over de sturingsopgave van de schoolleider. In dat discours is consensus over de notie dat de schoolleider indirect, via intermediaire variabelen stuurt op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. Er is ook consensus over het inzicht dat de bijdrage van de schoolleider gering is. Deze studie verklaart die geringe bijdrage vanuit het grote aantal zwakke verbindingen in de organisatiestructuur van scholen: er is sprake van *sturingszwakte*. Belangrijke zwakke verbindingen zijn die tussen de leraren in de opleidingsteams, tussen de opleidingsteams en de individuele leraar, en tussen de besturingsstructuur en de productiestructuur.

Een belangrijke oorzaak van de zwakke verbindingen is de sterke arbeidsdeling binnen het productiesysteem. Het geïsoleerd optreden van de leraar in het onderwijsleerproces vormt nog steeds een belangrijke hindernis voor schoolontwikkeling. Deze studie suggereert dat de arbeidsdeling in het productiesysteem, die altijd al kenmerkend was voor het onderwijs, versterkt is onder invloed van het new public management. Dat geldt zeker ook voor de arbeidsdeling tussen het besturingssysteem en het productiesysteem. Het managerialisme, belangrijk kenmerk van het new public management, zorgt voor een belangrijke verschuiving van de regelcapaciteit van productiesysteem naar besturingssysteem.

Deze studie laat zien dat de teamgecentreerde arbeidsorganisatie (TAO) zorgt voor sterke verbindingen in de organisatiestructuur. Het hoofdkenmerk van de TAO zijn kleine onderwijsteams rondom de leerling. Deze teams hebben veel mogelijkheden, behorend bij de (collectieve) verantwoordelijkheid voor de gehele ontwikkeling van de leerling.

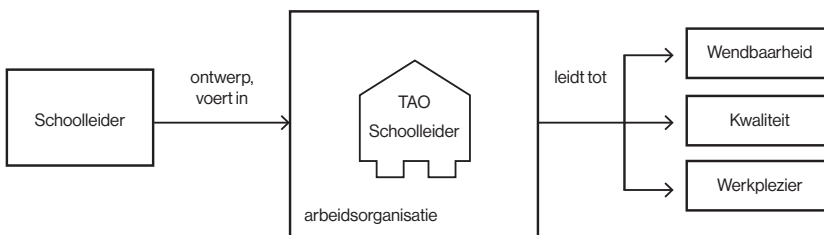
Invoering van de TAO zorgt voor een *ambidextere* arbeidsorganisatie: zowel de momentane kwaliteit als ook het innovatievermogen wordt door het organisatiemodel ondersteund. Bovendien draagt werken in de TAO bij aan het werkplezier van leraren. De ambidextere arbeidsorganisatie voorkomt dat scholen om de zoveel jaar via een aparte projectorganisatie ingrijpende veranderingen moeten realiseren om zich aan te passen aan veranderde omstandigheden. Veranderingen die vaak moeizaam in de staande organisatie worden ingevoerd. Bovendien zorgt de TAO voor een cultuur waarin, naast de aanpassingen aan veranderende omstandigheden, ook innovaties waarschijnlijker worden. Innovatief gedrag in teams krijgt ruimte en innovaties kunnen door de grote mogelijkheden van de onderwijsteams direct beproefd worden. Het verband tussen ambidexteriteit en een organisatiestructuur met meer zelfsturing is in de private sector al eerder veelvuldig beschreven (zie bijvoorbeeld: Lewin & Volberda, 1999; Volberda & Lewin, 2003).

In de professionele praktijk van de auteur bleek de teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS) tot effectieve resultaten te leiden en een goede invulling te geven aan het sturingsdomein schoolorganisatie. De schoolorganisatie is een van de vijf intermediaire sturingsdomeinen via welke de schoolleider stuurt (figuur 2.4). De schematische weergave van de ontwerpstelling in figuur 5.2 waarin de invoering van

de TOS wordt weergegeven, kan worden ingepast in figuur 2.4: de schoolleider stuurt in het domein schoolorganisatie door daar de TOS in te voeren en stuurt daarnaast in de andere vier sturingsdomeinen.

Deze studie leidt echter tot de conclusie dat het implementeren van een teamgecentreerde organisatiestructuur veel meer is dan een instrumentele ingreep in de schoolorganisatie, die naast ingrepen in de andere vier sturingsdomeinen kan plaatsvinden. Dit leidt tot het wijzigen van TOS in TAO: de teamgecentreerde arbeidsorganisatie. Hoewel technisch gezien de TAO een vereenvoudiging van de organisatiestructuur van scholen betekent, heeft *invoeren* van de TAO consequenties op alle terreinen van de school en voor alle medewerkers van de school. De teamgecentreerde arbeidsorganisatie raakt daarbij tevens aan diepgewortelde opvattingen over sturing door de schoolleider, over de professionaliteit van leraren en over de productdefinitie van de school. Invoeren van de TAO betekent vanuit de dominante organisatiestructuur van scholen gezien, paradigmaveranderingen op deze drie terreinen. De schoolleider stuurt vooral en vooreerst op de inrichting en het goed laten functioneren van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie (*teamgecentreerd leiderschap*). *Daarmee creëert de schoolleider de professionele omgeving waarin de schoolleider vervolgens bij kan dragen aan bijvoorbeeld ontwikkelingen in het domein onderwijsorganisatie. Het eigenaarschap daarvan en de zeggenschap daarover liggen bij de onderwijsteams.* Het teamgecentreerde leiderschap is een vorm van *nabij leiderschap*.

Deze studie leidt daarmee tot vervanging van het sturingschema in figuur 2.4 door figuur 10.1. De TAO in de figuur (de vorm verwijst naar de organiser in figuur 9.2) representeert alle facetten van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie, zoals gepresenteerd in hoofdstuk 9. De schoolleider is verantwoordelijk voor het *ontwerpen* en *invoeren* van de TAO en *maakt tegelijkertijd deel daarvan uit*. Binnen de TAO is de schoolleider verantwoordelijk voor het *onderhoud* van het organisatieontwerp, de schoolleider *ondersteunt* de teams en handelt daarbij *ondubbelzinnig*.



Figuur 10.1

Het teamgecentreerde leiderschap van de schoolleider (de achtergrond domeinen van figuur 2.4 zijn ter vereenvoudiging weggelaten)

Het professioneel handelen van de leraar De studie draagt bij aan het beter definiëren van de leraar als professional door in de definitie van professioneel handelen onderscheid te maken tussen professioneel handelen type 1 ('in de klas') en professioneel handelen type 2 ('buiten de klas'). Aandacht voor professioneel handelen type 2 (zie tabel 5.1) verhoogt de kwaliteit van het handelen in de klas. De TAO maakt ruimte voor dit handelen, lokt het uit. Omgekeerd versterkt dit type professioneel handelen, met kenmerken als samenwerking en organisatiebewustzijn, het functioneren van de TAO.

Onderscheid opleidingsteam, onderwijsteam en expertteam Deze studie definieert teams aan de hand van de verantwoordelijkheid die een team heeft. Een *onderwijsteam* is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van een leerling of een groep leerlingen, een *opleidingsteam* is verantwoordelijk voor de vormgeving van een opleiding en een *expertteam* (bijvoorbeeld vakgroep) verenigt zich rond een gemeenschappelijke expertise. Vooral het onderscheid tussen onderwijsteam en opleidingsteam blijkt in deze studie cruciaal te zijn. Vrijwel alle teams die in scholen worden aangetroffen, zijn opleidingsteams waarvan de grootte varieert met het aantal leerlingen die de opleiding volgen. Bij een onderwijsteam is de grootte van het team alleen afhankelijk van het aantal experts dat nodig is voor de ontwikkeling van een leerling en dus onafhankelijk van het totale aantal leerlingen in de opleiding. Het onderscheid in soorten teams is nuttig voor het discours over teamvorming in het onderwijs.

Collectieve verantwoordelijkheid Collectieve verantwoordelijkheid in een team van leraren is een lastig concept in het onderwijs. Het staat haaks op het door individuele leraren meest gevoelde aspect van het dominante paradigma: de ver doorgevoerde arbeidsdeling bij de uitvoering van het onderwijs. Toch blijkt dit begrip van groot belang voor de processen in het team. Collectieve verantwoordelijkheid is in deze studie zo gedefinieerd dat ieder lid van het team aangesproken kan worden op het resultaat van het team, namelijk de gehele ontwikkeling van iedere leerling die tot de verantwoordelijkheid van het team behoort. Dat leidt tot wederzijdse afhankelijkheid tussen de teamleden, die de kwaliteit van de samenwerking en het leren in het gehele team bevordert. Ook in het besturingssysteem is vaak sprake van een zodanige arbeidsdeling tussen bijvoorbeeld afdelingsleiders of locatieleiders, dat er geen sprake is van collectieve verantwoordelijkheid in het managementteam. Invoeren van de TAO betekent dat in alle lagen van de organisatie in teams collectieve verantwoordelijkheid gedragen wordt voor het gemeenschappelijke resultaat, dus ook in managementteams. Deze congruentie in de gehele organisatie is van belang voor de robuustheid van het organisatie-model.

Collectieve verantwoordelijkheid sluit individuele verantwoordelijkheid van teamleden geenszins uit. In tegendeel: de 'hoofdelijke aansprakelijkheid' van ieder teamlid voor het totale resultaat is juist een uitbreiding van de individuele verantwoordelijkheid voor de eigen bijdrage aan het totale resultaat.

Bevoegdheden De slagkracht en het eigenaarschap - een belangrijk element van de motivatie - van een team worden bevorderd door het in lijn brengen van de bevoegdheden met de verantwoordelijkheden. Omdat de verantwoordelijkheid van een onderwijsteam groot is, dient ook de bevoegdheid van het team groot te zijn. Vanuit het dominante sturingsparadigma betekent dat een overdracht van regelcapaciteit van het besturingssysteem naar het productiesysteem. De studie levert een voorbeeld van een eenvoudig en ruim bevoegdheidskader dat voor onderwijsteams hanteerbaar is.

Het aantal teamleden Het optimale aantal teamleden kan niet los gezien worden van taken en verantwoordelijkheden van een team. Het aantal leden van een onderwijsteam wordt bepaald door het aantal verschillende experts dat nodig (of gewenst) is voor de begeleiding van een leerling gedurende een (deel van een) opleidingstraject. In deze studie zijn goede ervaringen opgedaan met teamgroottes van drie tot zeven leraren. Grotere aantallen leiden tot mogelijk ongewenste fragmentering van het curriculum en bovendien wordt het dragen van collectieve verantwoordelijkheid steeds lastiger bij oplopende aantallen teamleden. Er zijn dus zowel onderwijskundige (tegenaan van fragmentering) als sociaalpsychologische redenen (collectieve verantwoordelijkheid dragen in een team) om het aantal leden van een onderwijsteam te beperken.

Maatwerk en integratie In de adviespraktijk op het gebied van de *onderwijsorganisatie* zijn twee tendensen zichtbaar in de vraagstelling van scholen. Enerzijds is er het streven naar meer geïndividualiseerd onderwijs. Anderzijds streven scholen naar meer integratie van vakken of van theorie en praktijk of van beroepsgerichte vakken en algemeen vormende vakken. De oplossing wordt vrijwel altijd gezocht in een herontwerp van de *onderwijsorganisatie*. Daarbij is de neiging om voor beide streefrichtingen de onderwijsorganisatie ingewikkelder te maken. Voor meer maatwerk wordt bijvoorbeeld de oplossing gezocht in meer keuzevakken en voor het integratiestreven wordt de oplossing gezocht in aparte projectmiddagen. Beide oplossingen in de onderwijsorganisatie leiden tot meer versnippering en meestal ook tot meer leraren die betrokken zijn bij een leerling. De focus op de onderwijsorganisatie als aangrijpingspunt voor de oplossingen weerspiegelt de gangbare productdefinitie: zorgdragen voor goed onderwijs. De vorming van sterke onderwijsteams kan echter beide streefrichtingen ondersteunen zonder de onderwijsorganisatie te compliceren. Een onderwijsteam met veel regelmogelijkheden kan in nauw contact met de leerling particuliere oplossingen organiseren voor individuele leervragen. En het onderwijsteam is bij uitstek de

plaats waar integratie van vakken georganiseerd kan worden. De vereenvoudiging van de organisatie door de TAO zorgt er voor dat toenemende complexiteit van de vraag goed tegemoet getreden kan worden.

Dynamiek in teams Er wordt veel onderzoek gedaan naar (leer)processen in teams in scholen (zie bijvoorbeeld Brouwer, 2011; Cheng, 2017; Rosendaal & Bijlsma-Frankema, 2013; Smetsers, 2007). De onderscheidende definiëring binnen deze studie van een team in termen van collectieve verantwoordelijkheid, bevoegdheden en aantal leden, heeft echter grote invloed op de kwaliteit van de (leer)processen binnen het team. Collectieve verantwoordelijkheid impliceert wederzijdse afhankelijkheid, hetgeen bevorderlijk is voor de interactie. Daarnaast worden de processen uiteraard bepaald door de persoonlijke kwaliteiten van de teamleden (waaronder samenwerkings-competenties). Processturing is daarbij nodig, maar deze heeft pas zin nadat eerst de definiëring op orde is. Onduidelijke definiëring van de verantwoordelijkheid van een team kan bijvoorbeeld leiden tot stroef verlopende interacties in het team. Het verbeteren van deze interacties via procesinterventies heeft weinig zin, als niet eerst het structuurprobleem wordt opgelost. Uit een reviewstudie over effectief teamleren van Decuyper, Dochy en Van den Bossche (2010) blijkt echter dat de structuurkenmerken van een team weinig aandacht krijgen. Communicatieve vaardigheden en groepsdynamiek krijgen de meeste aandacht. Deze studie laat zien dat analyse van de dynamiek in teams niet zinvol is zonder eerst een analyse van de organisatiestructuur.

De school als chaotisch of adaptief systeem Deze studie suggereert een relatie tussen een systeemeigenschap op macroniveau (de organisatiestructuur) en de interacties op microniveau. Die relatie houdt onder andere in dat invoering van de TAO de kans vergroot dat leraren elkaar vaker treffen en de focus in die interacties meer gericht is op de ontwikkeling van leerlingen, dan wanneer de TAO ontbreekt. Het blijft echter onvoorspelbaar hoe de interacties precies verlopen en tot welk resultaat die leiden op macroniveau. Het grote aantal zwakke verbindingen dat deze studie in vrijwel alle onderzochte scholen identificeert, leidt tot de conclusie dat deze scholen als chaotische systemen moeten worden beschouwd, waarin weinig gemeenschappelijke ontwikkeling mogelijk is. Deze studie beschouwt de inrichting van de arbeidsorganisatie als een middel om het aantal vrijheidsgraden - of de entropie van het systeem - zodanig te verkleinen, dat het systeem van chaotisch (teveel zwakke verbindingen) overgaat naar complex adaptief, waardoor de wendbaarheid van de school toeneemt.

De inhoud van de interacties en wat daaruit voortkomt, wordt op onvoorspelbare wijze beïnvloed door een sterke en gedeelde visie, zoals de casus van school X laat zien. Hoewel de inhoud van de interacties en de daaruit voortkomende emergentie dus niet te voorspellen zijn, wordt de waarschijnlijkheid dat deze interacties leiden tot handelen conform de visie wel degelijk verhoogd.

In de theorie over complexe systemen is de gedeelde (onderwijs)visie op te vatten als een *vreemde aantrekker* ("strange attractor"). Hoewel de ontwikkeling van de school onvoorspelbaar en grillig verloopt, zorgt een sterke en gedeelde visie voor een bepaalde ontwikkelingsrichting (Schneider & Somers, 2006).

De TAO verhoogt de waarschijnlijkheid van de interacties en de gedeelde visie verhoogt de waarschijnlijkheid dat de daaruit voortvloeiende emergente processen leiden tot handelen volgens de visie.

Focus op strategie Het werk van Hart (2012) heeft veel belangstelling gekregen in het onderwijs. In het boek *Verdraaide Organisaties* betoogt Hart dat de sterke focus op de 'systeemwereld' in organisaties het dagelijkse handelen in die organisaties verder weg brengt van de 'bedoeling' van de organisatie. Hij pleit ervoor om terug te gaan naar de bedoeling en deze als leidraad te nemen voor het dagelijks handelen. Eerst het richten, dan het verrichten en dan het inrichten. De kwestie in scholen is echter niet dat de bedoeling onduidelijk is, zeker niet op het niveau van de uitingen. Vrijwel alle onderwijsinstellingen hanteren doelstellingen als brede ontwikkeling van leerlingen, meer maatwerk en meer competentiegericht opleiden. In de praktijk blijkt de productdefinitie echter niet in lijn met de bedoeling, omdat de onderwijsorganisatie daarin centraal staat en niet de ontwikkeling van leerlingen.

In deze studie wordt het probleem in scholen geïdentificeerd als een *niet passende inrichting van de arbeidsorganisatie* om het verrichten in lijn te kunnen brengen met de richting, ofwel de bedoeling. *De studie is dus een pleidooi om de bedoeling als leidraad te nemen voor de inrichting van de arbeidsorganisatie, zodat 'vanzelf' de verrichting in lijn met de bedoeling komt.* Dit komt overeen met het pleidooi van Ten Have (2005), die bij het sturen op resultaten de focus legt op sturen op de strategie rond het behalen van resultaten. Hij spreekt in dit verband over 'organiseercompetenties' van de manager. Hij doelt hiermee, vertaald naar scholen, op de inrichting van de schoolorganisatie en niet de organisatie van het productieproces (onderwijsorganisatie). Deze organiseercompetentie maakt het mogelijk om in het geval dat resultaten niet voldoen aan de norm, verbeteracties in te zetten in de organisatiestructuur. Ook Ten Have pleit voor de volgorde richten, inrichten, verrichten. Vertaald naar de school betekent dit, dat indien de resultaten op leerlingenniveau tegenvallen, de schoolleider zich niet direct richt op verbetering van de onderwijsorganisatie, zoals beter toetsen of de lessentabel veranderen. De schoolleider richt zich eerst en vooral op verbetering van de schoolorganisatie, zodat bijvoorbeeld het onderwijsteam beter functioneert en zijn verantwoordelijkheid neemt, waardoor stagnatie bij leerlingen eerder en beter wordt signaleerd en bestreden.

10.2

Bijdrage aan en aanbevelingen voor de praktijk

Scholen Deze studie levert een veelbelovend antwoord op de uitdagingen waarmee scholen geconfronteerd worden. Op grond van de oriëntatiebasis voor het inrichten van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie (TAO) in hoofdstuk 9 kunnen scholen hun organisatiestructuur analyseren en zodanig herontwerpen, dat zowel het professioneel handelen van leraren (en daarmee de kwaliteit) als ook de wendbaarheid van de organisatie positief beïnvloed worden. Bovendien is het werkplezier van leraren bij het herontwerp gebaat. Daarmee levert deze studie een antwoord op het praktijkprobleem dat in hoofdstuk 1 geïdentificeerd werd: hoe kan de schoolleider sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier in de snel veranderende en complexe context waarin het onderwijs zich beweegt? Het antwoord op deze vraag moet dus niet gezocht worden in het nog sterker sturen op de inhoud van het onderwijs, het complexeren van de onderwijsorganisatie of het sterker inzetten van instrumenten in het personeelsbeleid (handelingen vanuit de besturingsstructuur). De start ligt bij het definiëren van de kernactiviteit van de school, namelijk dat een aantal experts bijdraagt aan de ontwikkeling van een leerling, en dat als basis te nemen voor een zo eenvoudige mogelijke organisatie. Alle andere elementen van de arbeidsorganisatie worden vervolgens toegevoegd met als doel het werk van de onderwijsteams op een congruente wijze te ondersteunen. Deze inrichtingsprincipes zijn gelijk voor alle sectoren van het onderwijs. Ten opzichte van het dominante sturingsparadigma betekent dit een herontwerp dat alle elementen van de arbeidsorganisatie raakt. Er lijken geen contra-indicaties te zijn voor de invoering van de TAO: in welke toestand een school zich ook bevindt, invoeren van een structuur waarbij de kernactiviteit meer focus krijgt, kan deze toestand niet nadelig beïnvloeden. Uiteraard bepaalt de toestand van de school wel het gemak en het initiële succes van de invoering. In een school waar bijvoorbeeld leraren lange tijd niet als professionals zijn aangesproken of gedemoraliseerd zijn vanwege ingrijpende gebeurtenissen, zal extra ondersteuning van de onderwijsteams gevraagd worden.

De schoolleider

De rol van de schoolleider

De studie laat zien dat de schoolleider een doorslaggevende rol speelt bij een succesvolle invoering van de TAO. Bepalend is in hoeverre de schoolleider zich kan losmaken van het dominante sturingsparadigma en beschikt over de ontwerp-kennis van de TAO en over de vaardigheden die het teamgecentreerde leiderschap in de TAO vraagt.

Opleiding van schoolleiders

In dit onderzoek blijkt dat bij schoolleiders nauwelijks ontwerp-kennis over de organisatiestructuur van scholen aanwezig is. Het verdient aanbeveling dat deze kennis een belangrijk deel uitmaakt van het curriculum van de schoolleidersopleiding en dat schoolleiders voortdurend uitgedaagd worden om de arbeidsorganisatie nauwkeurig te onderzoeken op zijn effectiviteit. Bij de beschrijving van de competenties voor schoolleiders, zoals bijvoorbeeld vastgelegd is in het register voor schoolleiders po en vo, moet nadrukkelijker de competentie worden benoemd om een teamgecentreerde arbeidsorganisatie in te richten en daar leiding aan te geven. Houding en vaardigheden die behoren bij 'nabij leiderschap', dienen in de opleiding een prominente plaats te hebben. Het dominante discours over het schoolleiderschap gaat over leiderschap, leiderschapsstijlen en leidinggeven aan verandering en weerspiegelt daarmee nog te zeer het 'managerialisme in schaapskleren', het heroïsche model van de schoolleider als grote roerganger.

De leraar

Professionaliteit

De studie definieert twee typen professioneel handelen: het professioneel handelen in het onderwijsleerproces (type 1) en in de organisatie (type 2) en geeft voor beide typen omschrijvingen. In de organiser van de oriëntatiebasis in hoofdstuk 9 wordt het professioneel handelen van leraren als een van de twee pijlers van het organisatie-model aangegeven. De tweede pijler wordt gevormd door de opvatting dat het leraarschap in nauwe samenwerking met de andere betrokkenen bij een leerling wordt uitgevoerd. De professionaliteit van de leraar wordt hiermee gedefinieerd en deze definiëring sluit aan bij de opvatting dat het leraarschap een professie is: de leraar wil het goede goed doen. De ontwikkeling van de inrichting van de arbeidsorganisatie in de laatste decennia laat zien dat deze definiëring van het beroep niet vanzelfsprekend is: de leraar wordt gezien als een 'gewone' werknemer die aangestuurd, geprofessionaliseerd en gecontroleerd moet worden vanuit een besturingssysteem met meerdere managementlagen. (Voortdurende) explicitering van de professionaliteit met benadrukking van beide typen professioneel handelen van leraren is dus nodig, ook door de beroepsgroep zelf. Een professioneel statuut lijkt een goed instrument om de professionaliteit van de leraar en de *daarbij behorende inrichting van de arbeidsorganisatie* vast te leggen.

Opleiding van leraren

Het verdient aanbeveling dat in de opleiding van leraren bovenstaande explicitering van de professionaliteit en professie voortdurend als uitgangspunt wordt genomen voor de vorm en inhoud van het onderwijs. Daarnaast verdient het aanbeveling om ontwerp-kennis voor de schoolorganisatie op te nemen in het curriculum. Dat betekent natuurlijk ook dat lerarenopleidingen zelf het toonbeeld zijn van teamgecentreerde arbeidsorganisaties waarin het professioneel handelen van de opleiders een dagelijkse inspiratiebron en voorbeeld is voor de leraren in opleiding. Er ligt dus een driedelige opdracht voor de lerarenopleidingen.

Parttimers

Voor het functioneren in onderwijs- en expertteams is een zekere baanomvang vereist. Onderwijsteams komen frequent samen (een keer per een of twee weken) en treffen elkaar ook buiten geplande bijeenkomsten wanneer dat nodig is. Het deel uitmaken van een organisatie, het bijdragen aan de ontwikkeling ervan en de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van leerlingen, vergt een substantiële aanwezigheid in die organisatie. Maar ook de noodzakelijke permanente professionalisering is daarbij gebaat, omdat professionalisering voor het grootste gedeelte gekoppeld is aan het werk. De toename van het aantal parttimers, vooral in het basisonderwijs, weerspiegelt de opvatting dat het leraarschap een individuele baan is en arbeidsdeling inherent is aan de schoolorganisatie. Dat heeft er bijvoorbeeld toe geleid dat in het basisonderwijs op grote schaal zogenaamde duobanen zijn ontstaan waarbij een 0,6 fte baan gecombineerd wordt met een 0,4 fte baan. Deze rekensom is geheel gebaseerd op de traditionele arbeidsdeling met één fulltime leraar per groep. Werkend met units en een onderwijsteam van drie tot zeven leraren, kunnen gemakkelijk banen geformeerd worden, die alle tenminste 0,6 fte groot zijn. Een aanstellingsomvang van minder dan 0,6 fte moet een uitzondering zijn en kan alleen gelden voor een beperkt aantal leraren die alleen gastdocent zijn.

Besturen In deze studie is de aanduiding 'schoolleider' gebruikt voor de integraal eindverantwoordelijke in een school, dus degene die in ieder geval ook verantwoordelijk is voor de organisatiestructuur. Nu in deze studie blijkt dat de teamgecentreerde arbeidsorganisatie raakt aan alle aspecten van de organisatie-inrichting en congruentie in de gehele organisatie gewenst is, komt de bestuurder nadrukkelijker in beeld als eindverantwoordelijke voor het inrichten van de TAO. Gezien het grote aantal 'slordige' organisatiestructuren dat is aangetroffen, verdient het aanbeveling dat besturen de inrichting van de arbeidsorganisatie in veel sterkere mate als sturingsdomein benutten. Besturen dienen daartoe te beschikken over de nodige technische kennis, maar daarnaast, zoals deze studie laat zien, ook over inzicht in de paradigmaverandering die nodig is om de TAO in te voeren. De bestuurder is bij uitstek een conceptdrager in

de TAO. Besturen stellen de schoolleiders aan en kunnen daarmee sturen op schoolleiders die de vereiste 'TAO-competenties' hebben. Daarnaast sturen besturen sterk op ondersteunende diensten en systemen, zoals personeelsbeleid, belangrijke onderdelen om een TAO te laten slagen. Daarmee wordt eveneens duidelijk dat een TAO bij alle scholen onder het bestuur moet worden ingevoerd, vanwege de congruentie in alle (management)lagen en delen van de organisatie, bijvoorbeeld waar het collectieve verantwoordelijkheid betreft. De inrichting van de arbeidsorganisatie vormt dus een belangrijk onderdeel van het strategisch beleidsplan.

Toezichthouders De inrichting van de arbeidsorganisatie is in eerste instantie de verantwoordelijkheid van het bestuur. Deze studie laat zien dat deze inrichting zeer belangrijk is voor kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. Het ligt dus voor de hand dat de intern toezichthouder deze inrichting van de arbeidsorganisatie en de daarbij behorende sturing tot haar toezichtkader rekent. Dat betekent dat ook de intern toezichthouder ontwerp-kennis van de arbeidsorganisatie nodig heeft. Een belangrijk ander argument hiervoor is dat het directiestatuut, waarvoor de toezichthouder verantwoordelijk is en het professioneel statuut, waarvoor het bestuur verantwoordelijk is, congruent met elkaar moeten zijn. Wanneer het begrip collectieve verantwoordelijkheid in alle lagen van de organisatie - met inbegrip van de raad van toezicht, het bestuur en de schoolleiding - goed verankerd is, heeft dit consequenties voor de communicatie van de raad van toezicht met de school: de communicatie zal zich niet alleen moeten richten op individuele bestuurders, maar eveneens op teams.

Besturenorganisaties en vakbonden In de beste tradities van het managerialisme vormen de belangentegenstellingen tussen leraren en besturen de basis voor de cao-onderhandelingen in iedere sector tussen besturenorganisaties en vakbonden. Dat heeft bijgedragen aan het proces van deprofessionalisering: taakverdelingsbeleid, werktijdenbesluiten en gedetailleerde functiewaarderingssystemen moeten de leraren beschermen in hun taakuitvoering. Het verdient voor zowel besturenorganisaties als vakbonden aanbeveling om de cao nog eens tegen het licht te houden om te bezien waar deze knelt met de opvattingen die ten grondslag liggen aan het professioneel functioneren van leraren in de TAO. Beide partijen kunnen ook op deze manier een belangrijke bijdrage leveren aan het aantrekkelijk maken van het beroep van leraar.

Overheid Gegeven de verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen de overheid en de besturen van scholen, ligt het niet voor de hand dat de overheid een directe rol speelt bij het implementeren van de TAO in het onderwijs. Voor de kwaliteit van de dialoog tussen het externe toezicht (de inspectie) en de scholen is ook voor de inspectie ontwerp-kennis van de TAO van belang. De grote autonomie van onderwijsteams, onlosmakelijk gekoppeld aan hun grote verantwoordelijkheid, leidt

mogelijk tot minder standaardisatie van procedures en regelingen in de school. Daar moet een inspectie op bedacht zijn. Zorgen over de kwaliteit van het onderwijs worden vaak vertaald in regelgeving die tot meer standaardisatie leidt, zoals examencommissies en landelijke toetsen. Dat kan mogelijk knellen met het streven van onderwijs-teams naar maximale ontplooiing van iedere leerling waarvoor zij verantwoordelijk zijn. De overheid dient dus voorzichtig te zijn met het borgen van kwaliteit via het opleggen van standaarden. Uiteraard geldt dat laatste ook voor bestuurders en schoolleiders.

Voor de overheid is een belangrijke rol weggelegd om het beroep van leraar als een hoogwaardige professie te beschouwen en dus het beginniveau voor de opleiding tot leraren te borgen. Mogelijk zijn het verlagen van dit beginniveau, het verlagen of bevriezen van salarissen in de afgelopen decennia, de deprofessionalisering, de statusverlaging van het beroep en het lerarentekort, onderdelen van eenzelfde vicieuze cirkel. De overheid heeft een belangrijke taak deze cirkel te doorbreken.

10.3 Bijdragen aan de methodologie

Participatief ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek Het overgrote deel van het onderzoek op het gebied van schoolleiderschap is descriptief van aard: de bestaande praktijk wordt onderzocht, vaak aan de hand van variaties op het conceptuele model van figuur 2.1. (zie bijvoorbeeld Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012; Bush & Glover, 2014; Geijssel et al., 2003; M. Honingh & Hooge, 2013; Kurland, Peretz, & Hertz-Lazarowitz, 2010; Kenneth Leithwood & Jantzi, 2000b). Daarbij wordt in de bestaande praktijk gezocht naar correlaties tussen aspecten van het handelen van de schoolleider, intermediaire variabelen en leerlingresultaten. De resultaten van dit type onderzoek lijken weinig bij te dragen aan de opgaven waar schoolleiders zich in de praktijk voor gesteld zien. Deze studie is prescriptief van aard, stelt een verandering van het repertoire van de schoolleider voor. Het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek, dat nog weinig toepassing vindt in het onderzoek naar het schoolleiderschap, blijkt hiervoor een geëigende methode. De onderzoekende schoolleider met eigen vragen over de praktijk van het schoolleiderschap is daarbij niet een object van onderzoek, maar een samenwerkingspartner in een participatief onderzoek.

Belang ervaringskennis en praktijkkennis De kennisontwikkeling in dit onderzoek, leidend naar de TAO, is het resultaat van ervaringskennis, praktijkkennis, kennis uit het doen van onderzoek en wetenschappelijke kennis uit de literatuur. Hoewel de activiteiten behorende bij deze verschillende vormen van kennisverwerving goed van elkaar te onderscheiden zijn, geldt dat niet voor hun bijdragen aan het uiteindelijke resultaat, vanwege de sterke interacties tussen deze vormen van kennisverwerving.

De ervaringskennis betreft kennis opgedaan als leraar en als schoolleider. De verwerving van praktijkkennis over de schoolorganisatie omvat drie verschillende fasen: eerst wordt praktijkkennis verworven tijdens het werken als schoolleider. Daarbij wordt ervaringskennis door reflectie en een niet systematische verbinding met de literatuur omgezet in praktijkkennis. Vervolgens wordt praktijkkennis verworven in het werk als adviseur en opleider van schoolleiders en tenslotte in de combinatie van adviseur en (wetenschappelijk) onderzoeker. Door de combinatie van adviseurschap en onderzoeker, en voortbouwend op de eerdere ervaringskennis en praktijkkennis wint de derde fase in de verwerving van praktijkkennis aanmerkelijk aan intensiteit en kwaliteit, vergeleken met de eerste twee fasen. Wellicht kan de rol in de eerste twee fasen getypeerd worden als *reflective practitioner* (Schön, 1983) en in de derde fase als *scholarly consultant* (Argyris, 1996).

Ervaringskennis van de eerste onderzoeker verdiept het participatieve karakter van het onderzoek, hetgeen de kwaliteit ten goede komt. Want door de ervaringskennis kan dieper worden ingegaan op de ervaringen van de leraren en schoolleiders en kunnen deze ervaringen beter geïnterpreteerd worden dan zonder de ervaringskennis. Wetenschappelijk onderzoek naar het schoolleiderschap is dus gebaat bij het benutten van ervaringskennis van schoolleiders en leraren en zowel hun actorschap als co-actorschap bij het onderzoek. Wanneer de onderzoeker, zoals in deze studie, ervaringsdeskundige is en tegelijkertijd ervaringskennis van de co-actoren in het onderzoek benut, ontstaat er tevens ervaringskennis over het benutten van ervaringskennis van de eerste onderzoeker en de co-actoren. Kool, Boumans & Visse (2013) spreken in dit verband van een 'droste-effect' bij de eerste onderzoeker.

Adviseurskennis Naast de kennisverwerving ten behoeve van het inhoudelijke eindresultaat van deze studie vindt er ook vergroting van de ervaringskennis als adviseur plaats. In deze studie kunnen deze twee niet los van elkaar gezien worden: in het advieswerk bleek steeds meer dat invoering van de TAO een paradigmaverandering inhoudt voor vooral schoolleiders. Terwijl de technisch-inhoudelijke kennis over de TAO toenam (en dus tot *inhoudelijke* aanpassingen leidt in het adviseurschap), vereiste de kennisverwerving tijdens het onderzoek ook herziening van de *didactiek* van het adviseurschap. In het begin van het onderzoek lag de focus in het advieswerk op de meer technische aspecten van invoering van het organisatie-model. Te denken valt aan de indeling in leerweeenheden, de vorming van onderwijsteams en expertteams, en het benoemen van verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Toen de noodzaak van paradigmaveranderingen zichtbaarder werd, verschoof de focus bij de advisering naar de overtuigingen van de schoolleider en de noodzakelijke veranderingen in het handelen van de schoolleider na invoering van het organisatie-model. Beide typen kennisverwerving, over de technische inhoud van de TAO en over de methode van adviseren, zijn waardevol gebleken voor het adviseurschap.

Tekenen van het organogram In deze studie wordt de schoolorganisatie als belangrijk sturingsdomein geïdentificeerd. Het interactief tekenen van het organogram met een aantal tekenafspraken, blijkt een effectief onderzoeksinstrument te zijn voor de analyse van de organisatiestructuur. Deze analyse kan vervolgens verbonden worden met sturingsprocessen in de organisatie, bijvoorbeeld innovatieprocessen. Het visualiseren van de organisatiestructuur levert een veel rijkere opbrengst dan alleen het vertellen erover. Een eenvoudige set tekenregels (zie paragraaf 6.2) zorgt voor een eenduidige manier van benoemen van actoren en het onderscheiden van lijn- en staffuncties.

10.4 Beperkingen van deze studie

Risico van bias In dit ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek is de onderzoeker tevens ontwerper en adviseur bij de bèta-testing. De lange ervaringen als schoolleider en adviseur met het model kan mogelijk leiden tot een zodanige identificatie met het succes van het model, dat dit leidt tot vooringenomenheid bij het waarnemen in de praktijk (*self serving bias*). Om dit te ondervangen, is een veelheid aan praktijkgebieden onderzocht met in ieder gebied meerdere scholen en een multiperspectieve theoretische verdieping. Een tweede soort bias in deze studie, die ook samenhangt met het adviseurschap, wordt gevormd door de gerichtheid op het problematische bij de analyse van scholen. Dat neemt mogelijk het zicht weg op positieve uitwerkingen van de organisatiestructuur op de kwaliteit van de processen in de school, die daarvoor onbenoemd blijven.

Zelfrapportages Een tweede beperking wordt gevormd doordat gewerkt wordt met zelfrapportages vanuit de scholen. Een voordeel daarvan is de rijkdom aan data die de gesprekken en interviews met panels van leraren en schoolleiders opleveren, nadeel is de subjectiviteit bij het beoordelen van de effecten. Wellicht kan dit bij vervolgonderzoek ondervangen worden, door naast de panelgesprekken gevalideerde vragenlijsten over de effecten te benutten.

Sociale wenselijkheid De sociale wenselijkheid van positieve resultaten doet zich mogelijk ook bij de betrokken schoolleiders voor, vanwege de inspanningen die zij plegen om de TOS te implementeren. In het conceptueel model van de ontwerpstelling worden de effecten van invoering de TOS toegeschreven aan de veranderde organisatiestructuur (die door de schoolleider wordt ingevoerd). Het onderzoek laat zien dat de schoolleider een cruciale rol speelt bij ontwerp, invoering en het laten werken van de organisatiestructuur. Verschillen tussen effecten hangen ook samen met verschil-

len in het handelen van de schoolleider. In deze studie is het niet goed mogelijk een nauwkeurig onderscheid te maken tussen beide attributies. Door de TAO zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven, kan de inrichting van de arbeidsorganisatie steeds meer als een constante factor gezien worden in vergelijkende studies tussen scholen.

10.5 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Verbetering van de TAO Meer onderzoek is nodig om de verschillende elementen van de TAO beter te beschrijven in hun samenhang en hun afzonderlijke bijdragen aan het goed functioneren van de teamstructuur te bepalen. Wellicht zijn er nog meer belangrijke elementen toe te voegen, bijvoorbeeld de digitalisering van de communicatie in de organisatie. Gezien het belang voor het onderwijs, verdient het aanbeveling om de inrichting van de arbeidsorganisatie als apart onderzoeksgebied te beschouwen en dit onderzoeksterrein via een lectoraat of leerstoel te verbinden met opleidingen voor leraren en opleidingen voor schoolleiders.

Teamgecentreerd leiderschap van de schoolleider Nu er scholen zijn die de TAO hebben ingevoerd, is er gelegenheid om de processen in die scholen beter te onderzoeken. Het is interessant om het teamgecentreerd leiderschap (ofwel nabij leiderschap) beter in kaart te brengen: welke handelingen van de schoolleider horen hierbij en wat zijn de effecten op het functioneren van de teams?

Mogelijk kan daarbij het werk van Bijlsma en Van de Bunt (2003) benut worden, dat zich richt op specifiek handelen van leidinggevendenden dat leidt naar het vertrouwen van een team in de leidinggevende en het effect daarvan op het nemen van risico's door het team.

Dynamiek in onderwijsteams en expertteams Deze studie heeft weinig aandacht besteed aan de dynamiek binnen onderwijs- en expertteams. Deze dynamiek is uiteraard van belang voor de kwaliteit van het onderwijs. Nu er onderwijs- en expertteams functioneren, kan preciezer onderzocht worden wat de invloed van de structuurkenmerken is op de dynamiek in de teams en welke aanvullende condities (waaronder processturing) deze dynamiek optimaliseren.

Paradigmaverandering Het in dit proefschrift gerapporteerde onderzoek laat zien dat de rol van de schoolleider cruciaal is bij het inrichten van de TAO. Het toont tevens dat het voor veel schoolleiders lastig is om de benodigde paradigmaverandering te maken. Meer onderzoek is nodig en wenselijk naar deze paradigmaverandering bij schoolleiders, zodat deze kennis benut kan worden bij de training en opleiding van

schoolleiders. Bij het onderzoek naar de paradigmaverandering zou ook gekeken kunnen worden naar factoren buiten de school die het voor schoolleiders moeilijker maakt om deze shift te maken, zoals de verantwoordingsverplichtingen en de externe druk om meer te standaardiseren.

Relatie professioneel handelen type 1 en 2 Wanneer er meer scholen zijn die de TOA hebben ingevoerd, is het mogelijk om de relatie tussen professioneel handelen type 2 en het professioneel handelen van de leraar in de onderwijsleersituatie, en uiteraard ook de relatie met leerlingresultaten, beter te onderzoeken.

Sturen door de overheid Interessant is om de invloed van overheidsbeleid (zowel via de harde als de zachte sturing) op het sturingsparadigma in scholen te onderzoeken, zodat mogelijke belemmeringen voor het invoeren van de TAO kunnen worden weggenomen.

Benutten ervaringskennis Het verdient aanbeveling om bij bovenstaande onderzoeken de ervaringskennis en de onderzoekscapaciteit van schoolleiders en leraren te benutten middels een participatief ontwerpgerichte onderzoeksmethode, om daarmee naast kennisvermeerdering ook bij te dragen aan verbetering van de praktijk.

Epiloog

Dit proefschrift begint met een citaat van Katz en Kahn, die naast hun waardering voor de verworvenheden van de hiërarchische organisatiestructuur, wijzen op de tekortkomingen ervan in de vorm van verlies aan menselijk kapitaal en vervreemding van het werk. Zij zien als belangrijke uitdaging voor de mensheid om de hiërarchische organisatiestructuur zodanig aan te passen dat aan deze tekortkomingen tegemoet wordt gekomen. Dit proefschrift is een poging daartoe voor onderwijsorganisaties. Het is geenszins een pleidooi voor afschaffing van deze hiërarchie. In het organisatiemodel is de hiërarchische positie van het team boven de individuele leraar cruciaal. Ook de opgave van de schoolleider om de waarden te bewaken die in het model besloten liggen, legitimeert een hiërarchisch verhouding tussen de schoolleider en de leraren. Het voorgestelde organisatiemodel suggereert dus geenszins een nostalgische terugkeer naar de platte organisatie van de professionele bureaucratie van vroeger, maar juist een stap vooruit naar een nieuw paradigma van versterkt leiderschap van teams van professionals en het daarbij horende teamgecentreerde, nabije leiderschap van schoolleiders en bestuurders.

De uitkomst van deze studie beschouw ik als een pleidooi om het vak van leraar expliciet te beschouwen als een professie in de oorspronkelijke betekenis van het woord en vanuit die betekenis de woorden professional, professioneel en professionaliteit in het onderwijs te gebruiken. Het in deze studie voorgestelde organisatiemodel, de TAO, maakt ruimte voor leraren om met elkaar professionaliteit vorm te geven. Dat de leraar een professional is, iemand die het goede, goed wil doen, wordt in deze studie niet bewezen. In mijn praktijk als schoolleider, opleider en trainer, en gedurende mijn onderzoek kwam ik echter veel leraren tegen die aan deze typering voldoen. Daarom vormt deze normatieve stelling voor mij het uitgangspunt en de drijfveer voor het zoeken naar de optimale inrichting van de arbeidsorganisatie, die de professie en de professionals in school kan ondersteunen. Mijn decennialange tocht door alle sectoren van het onderwijs, van voorschoolse educatie tot en met universiteit, heeft een fascinatie en bewondering opgeleverd voor de manier waarop toegewijde leraren, niet anders dan door inductie, leerprocessen op gang brengen bij leerlingen. Dat zijn vaak magische processen, die niet in lineaire stimulus-respons entiteiten uiteen te rafelen zijn, maar waarvan de effectiviteit in ieder geval samenhangt met telkens weer nieuwe combinaties van kennis van zaken, verwerkte ervaringen en de stellige wil het (humane) goede, goed te doen. Het is de verantwoordelijkheid van leidinggevend in het onderwijs om een arbeidsorganisatie in te richten die recht doet aan deze professionaliteit, zowel ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs en dus in het belang van leerlingen, als ook ten behoeve van de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar.

Samenvatting

Doelstelling Dit proefschrift richt zich op de sturingsopgave van de schoolleider in alle sectoren van het onderwijs. Schoolleiders staan voor de belangrijke opgave om met hun handelen bij te dragen aan de kwaliteit van het onderwijs en tegelijkertijd te zorgen dat de school zich verder ontwikkelt om ook in de toekomst kwaliteit te blijven bieden: wendbaarheid van de school. Daarbij is de schoolleider als werkgever ook verantwoordelijk voor het werkplezier van de medewerkers. De driedelige *sturingsopgave* voor schoolleiders luidt daarmee:

Hoe kan de schoolleider sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier?

De doelstelling van dit proefschrift is een bijdrage te leveren aan het repertoire van de schoolleider om deze sturingsopgave het hoofd te bieden en daarnaast een bijdrage te leveren aan het wetenschappelijk discours over het sturen door de schoolleider.

Eerst wordt bovenstaande sturingsopgave van de schoolleider verkend en geproblematiseerd. De sturingsopgave van de schoolleider is lastig omdat de context waarin het onderwijs zich beweegt, gecompliceerd is en aan snelle veranderingen onderhevig. Deze context bestaat voor een belangrijk deel uit een aantal algemene maatschappelijke tendensen, zoals toenemende individualisering en informatisering. Deze verschillende tendensen hebben invloed op het onderwijs en daarmee op de sturingsopgave van de schoolleider. Specifieker voor het onderwijs, als onderdeel van de publieke sector, is de invloed van de ontwikkeling van het *new public management* vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw. Het meer op afstand zetten van de overheid, de schaalvergroting, de marktwerking en de nadruk op sterk management (managerialisme) hebben een grote impact op het functioneren van scholen. Het toenomen consumentenbewustzijn, de hoge verwachtingen van het onderwijs, de toenomen verantwoordingsplicht en de beperkte middelen maken de sturingsopgave nog ingewikkelder. Na een verkenning van al deze, soms tegenstrijdige invloeden op de sturingsopgave van de schoolleider geeft het proefschrift een overzicht van de sturingsmogelijkheden van de schoolleider. Hoe kan de schoolleider sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier? Dit sturen gebeurt vooral indirect, via een aantal te onderscheiden *sturingsdomeinen*, zoals de organisatie van het onderwijs, de faciliteiten en het personeelsbeleid. De verkenning van de sturingsmogelijkheden eindigt met de constatering dat het sturen op de *schoolorganisatie* met als belangrijke component de *organisatiestructuur*, vrijwel geen aandacht krijgt in de literatuur over het schoolleiderschap. Dit is opmerkelijk omdat de organisatiestructuur immers bepaalt langs welke formele lijnen de beïnvloeding door de schoolleider en dus het sturen plaatsvindt.

De organisatiestructuur van scholen Een nadere verkenning van de organisatiestructuur van scholen laat zien dat deze een ingrijpende verandering heeft ondergaan onder invloed van het new public management. Scholen zijn grotere en ingewikkelder organisaties geworden, er is sprake van meerdere managementlagen. Het intern toezicht (bestuur) is binnen de school gekomen, waar het deel uitmaakt van het management. Er vindt teamvorming plaats van leraren in de school of een deel van de school. Daarnaast breiden de ondersteunende diensten fors uit om het management te ondersteunen bij het sturen. Het *besturingssysteem* en de ondersteunende diensten zijn na het op afstand zetten van de scholen dus flink uitgebreid. Opvallend echter is dat de organisatiestructuur van het uitvoerende deel van de organisatie, het *productiesysteem*, feitelijk niet veranderd is: dat bestaat nog steeds uit naast elkaar optredende individuele leraren. Er is sprake van een sterke arbeidsdeling en deze lijkt de laatste decennia eerder versterkt, mogelijk doordat de arbeidsdeling in het productiesysteem past binnen het tayloriaanse gedachtengoed van het new public management. De geïsoleerd optredende, moeilijk bereikbare leraar wordt echter juist als belangrijk obstakel beschouwd bij schoolontwikkeling. Leraren werken wel met elkaar samen in opleidingsteams, expertteams (zoals secties) of ontwikkelteams, maar deze teams voeren het onderwijs niet als collectief uit en de samenwerking kent vaak een grote vrijblijvendheid. De opleidingsteams maken feitelijk deel uit van het besturingssysteem: het management bereikt de individuele leraar vooral via het opleidingsteam. Samenwerking van leraren is ook een belangrijke vorm van professionaliseren. Bovendien zijn belangrijke onderwijsdoelen die tegenwoordig in scholen worden aangetroffen, zoals brede vorming, integratie van vaardigheden en kennis en een meer geïndividualiseerde leerweg, sterk gebaat bij intensieve samenwerking van de leraren die bij dezelfde leerling betrokken zijn.

Probleemstelling De sturingsopgave is door de veranderende context niet eenvoudiger geworden. Maar van de schoolleider wordt na het op afstand zetten van scholen door de overheid wel meer sturing verwacht. Toch is het nog steeds lastig de individuele leraar te bereiken. Dit wordt in het onderwijs veelal als *cultuurprobleem* geduid. Deze studie beschouwt het echter in eerste instantie als *structuurprobleem*: de organisatiestructuur van scholen kent namelijk een groot aantal *zwakke verbindingen*. Dat zijn verbindingen tussen actoren die beïnvloeding beogen, maar waarbinnen deze beïnvloeding stagneert of niet plaatsvindt. In hoofdstuk 3 worden elf van dergelijke mogelijke zwakke verbindingen geïdentificeerd. Voorbeelden zijn de zwakke verbinding tussen de leraren onderling in een opleidingsteam, waarbij sprake is van vrijblijvende samenwerking, tussen teamleider en opleidingsteam en tussen bestuur en middenmanagement. Door de sterke arbeidsdeling op het niveau van leraren is er doorgaans ook een zwakke verbinding tussen de leraren en de *gehele* ontwikkeling van leerlingen. Iedere leraar draagt een gedeelte daaraan bij maar er is doorgaans

geen actor aanwijsbaar die verantwoordelijk is voor de gehele ontwikkeling. Er is dus alle reden om bij de sturingsopgave van de schoolleider ook nadrukkelijk naar mogelijkheden te kijken om de organisatiestructuur zodanig te wijzigen dat het aantal zwakke verbindingen vermindert. De sturingsopgave van de schoolleider wordt daarom als volgt geherformuleerd:

Welke inrichting van de organisatiestructuur leidt tot een zodanige sterkte van de verbindingen in de organisatiestructuur dat het waarschijnlijk is dat kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier gewaarborgd zijn?

Deze sturingsopgave vormt de probleemstelling van deze studie.

Een praktijktheorie over de sturingsopgave De ervaringen in de professionele praktijk van de auteur bieden mogelijk een antwoord op deze vraag. Daarom doet hoofdstuk 4 verslag van de ontwikkeling van een organisatie-model in een school voor voortgezet onderwijs waarbij de auteur als schoolleider kleine teams vormt van ongeveer vijf leraren rond groepen van ongeveer honderd leerlingen. Deze teams, in deze studie *onderwijsteams* genoemd, beschikken over uitgebreide bevoegdheden om hun verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van een bepaalde groep leerlingen waar te maken. De focus op de *ontwikkeling van leerlingen* in plaats van op het *onderwijs aan leerlingen*, onderscheidt het *onderwijsteam* van het *opleidingsteam*. Het organisatie-model wordt later de *teamgecentreerde organisatie-structuur* (TOS) genoemd. De invoering van de TOS gaat met de nodige haperingen gepaard, maar leidt ook tot een groot aantal onderwijskundige ontwikkelingen en veel enthousiasme bij leraren. Daarbij valt op dat behalve eigen innovaties ook de verwerking van externe innovatie-impulsen, zoals invoering van de vernieuwde tweede fase havo/vwo en het vmbo, gemakkelijker verloopt.

Later vult de auteur zijn kennis over dit organisatie-model aan door het in te voeren in een aantal andere organisaties, en doet hij bovendien praktijkkennis op over het model in zijn professionele praktijk als opleider en adviseur. Uiteindelijk resulteert dit in een *praktijktheorie* over de TOS. Hoofdstuk 4 vat deze praktijktheorie samen middels een beschrijving van de TOS in een veertiental 'bouwstenen' en een claim over de effecten van invoering van de TOS:

"Invoering van de TOS (volgens de veertien bouwstenen) leidt tot een professionele schoolorganisatie, waarin met plezier aan kwaliteitsverbetering wordt gewerkt en waar docenten echt de baas zijn van hun professionele praktijk. In deze organisatie komen werken, leren en ontwikkelen van onderwijs samen in het werk van onderwijsteams en expertteams."

Bouwstenen van de TOS betreffen onder meer de grootte van de teams, de verantwoordelijkheden, bevoegdheden en een aantal inrichtingsregels. De TOS lijkt een antwoord te zijn op de leemte in het sturingsrepertoire van de schoolleider. De ontwikkelde praktijktheorie is echter sterk verbonden met de persoon van de auteur en slechts in een beperkt situaties beproefd. Er is dus nader onderzoek nodig om de ambitie waar te maken een meer generiek en gevalideerd hulpmiddel op te leveren voor schoolleiders en tevens een bijdrage te leveren aan de theorie over het sturen door de schoolleider.

Methode De keuze is gemaakt om de TOS te benutten als startpunt voor een *ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek*. Dit type onderzoek richt zich op het oplossen van een praktijkprobleem en tegelijkertijd op de productie van generieke kennis. In het ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek wordt een mogelijke oplossing voor het praktijkprobleem, in dit geval de TOS, getest in verschillende contexten om te bezien of het ontwerp leidt tot de gewenste uitkomsten. Dit biedt ook de mogelijkheid te onderzoeken *waarom* het organisatiemodel werkt en hoe het model verder verbeterd en verrijkt kan worden. Bovendien biedt het testen van het model in andere scholen door andere schoolleiders dan de onderzoeker ook de gelegenheid de receptie bij schoolleiders te bestuderen. Dit levert informatie op over de bruikbaarheid van het hulpmiddel en hoe het organisatiemodel het beste gepresenteerd kan worden. De probleemstelling in een ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek wordt vervat in een *ontwerpstelling*.

Deze luidt voor dit onderzoek:

In scholen, die gekenmerkt worden door zwakke verbindingen tussen de actoren (leraren, teams, management), worden door het invoeren van de TOS de verbindingen tussen de actoren zodanig versterkt dat de waarschijnlijkheid toeneemt van een hogere onderwijskwaliteit, een grotere wendbaarheid van de organisatie en meer werkplezier van de medewerkers.

Om deze ontwerpstelling te valideren, zijn de concepten onderwijskwaliteit en wendbaarheid nader gepreciseerd.

De onderwijskwaliteit, hoe ook geoperationaliseerd, is in hoge mate afhankelijk van het professioneel handelen van de leraar in het onderwijsleerproces. In deze studie wordt dit professioneel handelen aangeduid met type 1. Het omvat het pedagogische, didactische en vaktechnische handelen. Verhoging van de kwaliteit van dit type handelen vereist ook professioneel handelen van de leraar 'buiten de klas'. Dit wordt professioneel handelen type 2 genoemd. Deze studie onderscheidt vijf kenmerken van dit type 2 handelen:

- De leraar is steeds gericht op verbetering van het professioneel handelen type 1 via reflectie, onderzoek en scholing.
- De leraar werkt graag en vaardig samen, deelt graag kennis.
- De leraar handelt organisatiebewust.
- De leraar draagt bij aan de organisatieontwikkeling.
- De leraar handelt zelfstandig, initiatiefrijk en innovatief.

Het sturen op de kwaliteit van het onderwijs is hier geconceptualiseerd als het sturen op het professioneel handelen type 2 van leraren.

Het concept wendbaarheid verwijst naar het vermogen van de organisatie om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden, nieuwe ontwikkelingen en veranderingen in de leervraag. De TOS beoogt een soepele adaptatie van veranderingen in de organisatie. Voor het onderzoek is wendbaarheid daarom vertaald als *innovatiegemak*. Aan de hand van recente casussen kunnen schoolleiders en leraren reflecteren op hoe soepel of lastig veranderingen in de organisatie hun weg vinden. Het concept *werkplezier* is niet verder gepreciseerd als begrip, maar net als professioneel handelen type 2 en innovatiegemak voor het onderzoek in de praktijk wel geoperationaliseerd.

Bij een verkennend onderzoek naar het invoeren van de TOS in een school blijkt nog een ander effect: leraren zoeken elkaar gemakkelijker op, er vinden meer *toevallige professionele ontmoetingen plaats*. Vanwege het belang van dergelijke informele ontmoetingen voor de ontwikkeling van de school, wordt dit effect ook opgenomen in de ontwerpstelling.

Om de ontwerpstelling te valideren, zijn negen proposities afgeleid die in verschillende onderzoekscontexten geverifieerd worden.

Proposities over de situatie waarin geen TOS is ingevoerd:

- P1 Scholen waar de TOS niet is ingevoerd, worden gekenmerkt door losse verbindingen tussen management, teams, leraren en leerlingresultaten.
- P2 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, zijn de teams zwak gedefinieerd qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden.
- P3 In scholen waar de TOS niet is ingevoerd, is het innovatiegemak gering.

Proposities over de effecten van invoering van de TOS:

- P4 Invoering van teams leidt tot meer manifestatie van professioneel handelen type 2.
- P5 Invoering van de TOS leidt tot meer innovatiegemak.
- P6 Invoering van de TOS leidt tot verhoging van het werkplezier van leraren.
- P7 Invoering van de TOS leidt tot meer toevallige professionele ontmoetingen.

Propositie over de rol van de schoolleider:

P8 Bij de invoering, het onderhoud en het laten werken van de TOS speelt de schoolleiding een belangrijke (cruciale) rol.

Propositie over het generatieve mechanisme, over waarom de effecten bereikt worden door dit organisatiemodel:

P9 Invoering van de TOS versterkt de verbindingen tussen en binnen het besturingssysteem en het productiesysteem.

De proposities zijn langs twee parallelle lijnen onderzocht: in de empirie en in de literatuur. Het empirisch onderzoek omvat vijf deelonderzoeken onder drie verschillende onderzoekscondities: scholen die geen TOS hebben ingevoerd, scholen die de TOS al langer geleden hebben ingevoerd en scholen die de TOS recentelijk invoerden. Daarnaast is in literatuur gezocht naar een aantal invalshoeken, die de waarnemingen in de praktijk over de proposities kunnen verdiepen. De kennisverwerving, waarover dit proefschrift rapporteert, kan worden beschouwd als een iteratief proces tussen deze twee onderzoekslijnen.

Empirisch onderzoek Om de proposities over de situatie waarin geen TOS is ingevoerd te onderzoeken, is van 150 scholen zonder TOS uit alle onderwijssectoren de organisatiestructuur geanalyseerd aan de hand van het interactief en methodisch tekenen van het organogram van de scholen. Verbinding is gelegd tussen de organisatiestructuur en veranderingsprocessen in de school. Daarnaast is bij 25 mbo-scholen, eveneens zonder TOS, die participeren in een landelijk innovatieproject (verbeteren van loopbaanoriëntatie en -begeleiding) onderzocht hoe de receptie verloopt van deze externe innovatie-impuls. Vooral is gekeken naar de invloed van kenmerken van de organisatiestructuur op het implementatieproces in de school. Deze twee onderzoeken leveren gegevens voor de validering van de eerste drie proposities.

Om de effecten van de TOS te onderzoeken (proposities 4 t/m 9) is een interventie-onderzoek uitgevoerd bij tien scholen, die met de TOS starten. Bij dit (invasieve) interventie-onderzoek worden schoolleiders eerst getraind om de TOS in te voeren, waarna zij de TOS implementeren in hun school en de effecten van invoering onderzocht worden. Data over de effecten zijn verzameld via interviews van lerarenpanels en schoolleiders. Daarbij is gebruik gemaakt van een scoringslijst voor deze effecten. Ook is gekeken naar twee scholen die langer geleden de TOS invoerden

De ervaringen uit de adviespraktijk worden als vijfde deelonderzoek van het empirisch onderzoek gerapporteerd. Het betreft veertig adviestrajecten met betrekking tot de organisatiestructuur van scholen, waarbij de TOS wordt ingevoerd of als alternatief wordt overwogen.

Alle onderzoeken in de praktijk zijn participatief van aard: ze beogen ook bij te dragen aan het beter functioneren van de deelnemende scholen. De eigen onderzoeksvraag van de scholen en de beantwoording daarvan is in de rapportage opgenomen.

Onderzoek in de theorie Om de bevindingen over de proposities in het onderzoek in de praktijk te verdiepen en om aansluiting te vinden bij het wetenschappelijk discours over het sturen van de schoolleider is tevens gezocht naar een aantal theoretische invalshoeken. Een belangrijk selectiecriteria voor deze invalshoeken is dat een relatie tussen organisatiestructuur en het handelen van actoren binnen de organisatie belicht wordt. Omdat er niet of nauwelijks literatuur is die expliciet deze relatie in scholen tot onderwerp heeft, is naast twee invalshoeken uit de onderwijsliteratuur waar deze relatie zijdelings aan bod komt, gekozen voor een viertal invalshoeken uit de algemene organisatiekundige literatuur.

De zes invalshoeken zijn:

- De leraar als professional, professionaliseren van leraren, de professionele leergroep
- Gedeeld leiderschap
- De moderne sociotechniek
- De lerende organisatie
- Leidinggeven aan zelfsturing
- De school als sociaal complex adaptief systeem

Bevindingen in de praktijk Alle onderzochte scholen zonder TOS vertonen een groot aantal zwakke verbindingen in hun organisatiestructuur (propositie P1). Deze zwakke verbindingen kunnen gerelateerd worden aan lastig verlopende veranderprocessen in de school. Alle mogelijk zwakke verbindingen die eerder geïdentificeerd zijn, worden aangetroffen. De aangetroffen zwakke verbindingen tussen leraren onderling hangt samen met de aangetroffen zwakke definiëring van opleidingsteams (propositie P2). De samenwerking in de teams kent grote vrijblijvendheid. Verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn niet of onduidelijk gedefinieerd, ook in scholen waar gesproken wordt over 'zelfsturende teams'. Het aantal leden van een team hangt samen met het aantal leerlingen in de betreffende afdeling en de meeste teams in het vo, mbo en hbo hebben 15 tot 25 leden.

In alle 25 onderzochte mbo-scholen, die participeren in een landelijk innovatieproject, verloopt het implementatieproces van de externe innovatie-impuls moeizaam. In alle scholen blijkt bij de analyse van het organogram onduidelijkheden in zowel de projectstructuur als de structuur van de staande organisatie. De deelnemende projectleiders van de scholen kunnen deze onduidelijkheden relateren aan verstoringen in het

implementatieproces. Vooral de zwak gedefinieerde opleidingsteams vormen een obstakel voor een goede implementatie. Ook de onduidelijke of afwezige verbindingen tussen managementlagen en de teams hinderen het implementatieproces (propositie 3).

Bij het onderzoek naar de effecten van invoering van de TOS in tien scholen (bèta-testen), blijkt dat de manifestatie van professioneel handelen type 2 toeneemt (propositie P4). De snelle toename van de manifestatie van professioneel handelen type 2 wijst erop dat het hierbij niet alleen gaat om nieuw gedrag, maar vooral ook om het aanspreken van gedrag dat latent al aanwezig is. Hoewel er gedurende de onderzoeksperiode geen sprake is van grote innovaties, wordt wel een toename van innovatiegemak gerapporteerd op alle scholen (propositie P5). Daarbij wordt vooral verwezen naar initiatieven die de onderwijsteams nemen op het gebied van verandering van de onderwijsorganisatie. Ook wordt een verhoging van het werkplezier gerapporteerd, hoewel in de meeste scholen het werkplezier al redelijk hoog wordt ingeschat voordat de TOS wordt ingevoerd (propositie P6). Het aantal interacties tussen leraren neemt na invoering van de TOS toe: leraren zoeken elkaar, ook buiten de teams gemakkelijker op voor onderwijsinhoudelijk overleg (propositie P7). Bij de casestudy van een school, die al langere tijd met een organisatie-model werkt dat overeenkomt met de TOS, worden bovengenoemde effecten eveneens aangetroffen. Bij een casestudy van een andere school die al langere tijd geleden de TOS heeft ingevoerd, maar waar een aantal belangrijke kenmerken zijn verschoven richting de klassieke structuur, blijken de effecten minder duidelijk aanwezig.

Alle onderzoeken in de praktijk laten zien dat de schoolleider een cruciale rol speelt (propositie P8). Zowel de ontwerpfasen als de implementatiefasen vragen ontwerp-kennis en -vaardigheden van de schoolleider. Deze zijn slechts in geringe mate aangetroffen, zodat intensieve training van de schoolleider vereist is. Ook het nieuwe handelen van de schoolleider, dat na invoering vereist is, blijkt een lastige opgave.

Door invoeren van de TOS ontstaan sterkere verbindingen in de organisatie-structuur. In de TOS ontstaat een sterke verbinding tussen het besturingssysteem en het productiesysteem, waarbij de onderwijsteams - in tegenstelling tot de opleidingsteams - deel uitmaken van het productiesysteem. De verbinding tussen leraren binnen het onderwijsteam is sterker dan in een opleidingsteam omdat de wederzijdse afhankelijkheid in een onderwijsteam groter is vanwege de gedefinieerde *collectieve* verantwoordelijkheid voor de *gehele* ontwikkeling van leerlingen. Dit leidt ook tot een sterkere binding tussen de leraren en de gehele ontwikkeling van leerlingen. Ook het kleine aantal leden van een onderwijsteam draagt bij aan de sterke binding tussen de leden. De waargenomen effecten van invoeren van de TOS kunnen gerelateerd worden aan de versterking van de verbindingen in de organisatie, een ondersteuning van propositie 9.

Bevindingen in de theorie Omdat de woorden *professional*, *professioneel* en *professionaliteit* vaak verbonden worden met het beroep van leraar (ook in deze studie) is gezocht naar afbakening van deze begrippen. Op grond van de inhoud van het beroep en gebezigde definities in de literatuur wordt geconcludeerd dat de leraar als professional beschouwd kan worden. De beschrijving van professioneel handelen type 1 en type 2 sluit aan op deze conclusie. De literatuur over professionaliseren laat zien dat collectief leren rond de werkplek een krachtige leeromgeving is voor leraren. De literatuur over de professionele leergroep laat zien dat wederzijdse afhankelijkheid dit leren bevordert. Dit ondersteunt het verankeren van de samenwerking in de organisatiestructuur, zoals in de TOS het geval is. De literatuur over *gedeeld leiderschap* laat zien dat het professioneel handelen van leraren gebaat is bij het vervullen van leiderschapsrollen, het leiding geven aan veranderingsprocessen. In de TOS vindt deze overdracht van leiderschap plaats in combinatie met de overdracht van bevoegdheden.

De *moderne sociotechniek* pleit voor een integraal (her)ontwerp van de organisatie, te starten bij de *productiestructuur*, waarbij het streven is de organisatie zo eenvoudig mogelijk in te richten om complexe taken aan te kunnen. In een bureaucratistische organisatievorm leidt een complexere opgave van de organisatie doorgaans tot een complexere organisatie met meestal verder toenemende arbeidsdeling. Een middel tot vereenvoudiging van de organisatie is het inrichten van taakteams die verantwoordelijkheid kunnen nemen voor een gehele taak of een geheel product. Wanneer het team daarbij veel regelmogelijkheden heeft, is het in staat om snel te reageren op verstoringen in het productieproces. Bovendien leidt dit tot verhoging van het werkplezier. Scholen worden gekenmerkt door een grote mate van arbeidsdeling: iedere leraar is verantwoordelijk voor een gedeelte van de ontwikkeling van een leerling. Vaak kent de organisatie wel een mentor of studieloopbaanbegeleider, maar deze heeft geen coördinerende bevoegdheden naar de andere leraren van de leerling. Wanneer niet het verzorgen van goed onderwijs de gehanteerde definitie is, maar de ontwikkeling van de gehele leerling, ligt het voor de hand *onderwijsteams* in te richten van de leraren die bij een leerling betrokken zijn. Ruime bevoegdheden van het team maken het mogelijk om (direct) te reageren bij verstoringen van die ontwikkelingen.

In de theorie over de *lerende organisatie* wordt het belang benadrukt van de samenwerking in teams als schakel tussen individueel leren en organisatieleren. Sterke teams bevorderen het individueel leren en tegelijkertijd zijn het schakelpunten waarlangs interne en externe innovatie-impuls hun weg vinden van en naar individuen en de organisatie als geheel (wendbaarheid). De individuele ontwikkeling van teamleden (*persoonlijk meesterschap*) ondersteunt weer het leren in de teams. Het professioneel handelen van leraren (vooral type 2) wordt bevorderd door krachtige teams en vice versa.

In de literatuur over *leidinggeven aan zelfsturing* wordt benadrukt dat dit leidinggeven niet zozeer de inhoud van het werk betreft als wel het functioneren van de zelfsturende teams. Leidinggevend ondersteunen en stimuleren de teams om hun verantwoordelijkheid waar te maken, zonder in de bevoegdheden van het team te treden. Dit type leiderschap wordt ook wel aangeduid met *nabij leiderschap*. Het uitblijven van de verandering in leiderschap bij invoeren van zelfsturende teams is vaak oorzaak van het mislukken van de organisatieverandering. Een belangrijke verantwoordelijkheid van het leiderschap is ook om mogelijke terugvalverschijnselen te signaleren en tegen te gaan.

Een bijzonder perspectief biedt de theorie over sociaal complex adaptieve systemen. Onvoorspelbare lokale betekenisgevende interacties tussen actoren leiden op onvoorspelbare wijze tot nieuw gedrag op systeemniveau, waardoor het systeem zich aanpast aan veranderde omstandigheden. Het grote aantal zwakke verbindingen dat wordt aangetroffen in scholen leidt echter tot de conclusie dat scholen eerder als chaotische systemen moeten worden beschouwd en daardoor niet adaptief (wendbaar) zijn. De TOS beoogt de verbindingen zodanig te versterken dat het systeem adaptiever kan worden. De organisatiestructuur beïnvloedt de frequentie en de betekenisgeving van de lokale interacties, zowel de geplande interacties in de teams als ook de *toevallige professionele ontmoetingen*. Een sterke en gedeelde visie zorgt ervoor dat de adaptatie op systeemniveau in een bepaalde richting verloopt.

Conclusies De twee onderzoekslijnen leiden tot verificatie van de proposities en daarmee de validering van de ontwerpstelling. Ook genereert het onderzoek een aantal suggesties voor verbetering van de TOS. Een voorbeeld hiervan is dat het beter is om over *procesbegeleider* binnen een onderwijsteam te praten dan over teamleider, omdat deze laatste term een hiërarchische positie veronderstelt. De noodzaak van sterke processturing vraagt om grote vaardigheden van de procesbegeleiders. Een ander voorbeeld is het expliciteren van de andere productdefinitie (en dus verantwoordelijkheid) van onderwijsteams vergeleken met opleidingsteams: niet het verzorgen van onderwijs is het doel, maar de ontwikkeling van leerlingen.

Daarnaast leidt het onderzoek tot verrijking van het organisatie-model. Het model wordt versterkt door ook de systemen en ondersteunende diensten onderdeel te laten zijn van het organisatie-model. Het opnemen van het professioneel handelen van leraren (verdeeld in type 1 en type 2) in de beschrijving van de organisatiestructuur is een andere uitbreiding. Dit professioneel handelen wordt bevorderd door invoering van de teamgecentreerde organisatiestructuur, maar omgekeerd bevordert dit professioneel handelen ook het goed functioneren van deze structuur. In feite is het een van de pijlers waarop de teamgecentreerde arbeidsorganisatie kan functioneren. De andere pijler wordt gevormd door de notie dat het beroep van leraar wordt uitgevoerd vanuit een collectief (het onderwijsteam) omdat alleen vanuit dit collectief de verant-

woordelijkheid voor de gehele ontwikkeling van de leerling waargemaakt kan worden. Bij een *opleidingsteam* ligt de focus op het samen vormgeven van het onderwijs, bij een *onderwijsteam* op de (gehele) ontwikkeling van leerlingen. In een onderwijsteam is ieder lid aanspreekbaar op de gehele ontwikkeling van de leerling, een gevolg van de collectieve verantwoordelijkheid van het onderwijsteam, die in het organisatie-model gedefinieerd wordt. De focusverschuiving van de verantwoordelijkheid voor het verzorgen van onderwijs naar de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leerling en de definiëring van het onderwijsteam als actor om deze (collectieve) verantwoordelijkheid waar te maken houden twee paradigmaveranderingen in voor leraren en schoolleiders.

Een belangrijke uitbreiding van het organisatie-model betreft de rol van de schoolleider. De resultaten van het onderzoek wijzen erop dat invoering van de TOS een paradigmaverandering voor schoolleiders vereist. De schoolleider speelt niet alleen een belangrijke rol bij het ontwerpen en het implementeren van de teamgecentreerde organisatiestructuur, maar maakt met zijn/haar handelen binnen de nieuwe structuur, ook deel uit van de TAO. Dit handelen kan worden aangeduid met *nabij leiderschap*: de schoolleider ondersteunt de teams en de teamstructuur en richt het handelen steeds op het beter laten functioneren van de teams. Het sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier betekent het optimaliseren van de teamstructuur en het functioneren van de teams. Dat is dus een andere rol dan het leidinggeven aan verandering en een gerichtheid op de individuele leraar. Dit betekent een verandering van het dominante sturingsparadigma, dat geworteld is in het new public management. De drie geëxpliciteerde paradigma-veranderingen maken onderdeel uit van de presentatie van het organisatie-model.

De verbetering en verrijking van het organisatie-model, waarbij in feite alle elementen van de arbeidsorganisatie betrokken zijn, geven aanleiding om niet langer meer te spreken van de teamgecentreerde organisatiestructuur (TOS) maar van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie (TAO).

De ambitie van het onderzoek is om een gevalideerd hulpmiddel op te leveren voor schoolleiders bij het sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier. Het onderzoek laat zien dat mede door bovenvermelde drie paradigmaveranderingen er sprake is van een gelaagd organisatie-model. Dit stelt extra eisen aan de presentatie van het hulpmiddel. Gekozen is om de TAO in een bepaald didactisch model te presenteren, zodat niet alleen het technisch ontwerp, maar ook de onderliggende principes duidelijk zijn. Kern van het ontwerp wordt gevormd door het onderwijsteam: een kleine groep leraren neemt collectief de verantwoordelijkheid voor de gehele ontwikkeling van een leerling waarbij het team over zeer ruime regelmogelijkheden beschikt. Dat leidt tot een relatief eenvoudige organisatie waarbij alle andere elementen van de arbeidsorganisatie gericht zijn op het zo goed mogelijk laten functioneren van deze teams. Belangrijke pijlers onder dit model zijn het gedefinieerde professionele hande-

len van de leraar en het definiëren van het werken van de leraar vanuit een collectief. Alle elementen van de TAO worden gepresenteerd in een organiser die de schoolleider kan benutten om de TAO in te richten en te onderhouden.

Opbrengsten in het kort De studie levert een belangrijk hulpmiddel op voor schoolleiders om tegelijkertijd te sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier en vult een leemte in de theorie over het sturen door de schoolleider door de organisatiestructuur daarbij als focus te nemen. De toenemende complexiteit van de opdracht aan scholen wordt niet tegemoet getreden door het vergroten van de complexiteit van de organisatiestructuur, maar juist door een vereenvoudig daarvan. Het gepresenteerde organisatiemodel, de teamgecentreerde arbeidsorganisatie (TAO) gaat uit van de gehele ontwikkeling van de leerling als productdefinitie in plaats van de inrichting van de onderwijsorganisatie als eindproduct. Dit is een belangrijke paradigmaverandering ten opzichte van de dominante organisatie-inrichting. Een tweede paradigmaverandering die de TAO impliceert is de verschuiving van de gefragmenteerde verantwoordelijkheid van alle betrokken leraren bij steeds een deel van de ontwikkeling van een leerling naar de collectieve verantwoordelijkheid van het onderwijsteam voor de *gehele* ontwikkeling van de leerling. Het onderwijsteam bestaat uit een beperkt aantal leraren en heeft grote mogelijkheden om de verstreckende verantwoordelijkheid waar te maken. Alle onderdelen van de arbeidsorganisatie zijn gericht op het optimaal laten functioneren van de onderwijsteams. Belangrijk onderdeel van de arbeidsorganisatie vormt het handelen van de schoolleider. De schoolleider ontwerpt, onderhoudt en ondersteunt de TAO en handelt ondubbelzinnig binnen deze structuur. De studie identificeert dit type leiderschap, aangeduid als teamgecentreerd leiderschap of nabij leiderschap, als een derde belangrijke paradigmaverandering. Een paradigmaverandering ten opzichte van de dominante sturingsopvattingen die geworteld zijn in het managerialisme van het new public management.

Andere bijdragen aan de theorie zijn het onderscheid tussen professioneel handelen type 1 en type 2 bij leraren, het onderscheid tussen opleidingsteam en onderwijsteam, de analyse van zwakke verbindingen in de organisatiestructuur als oorzaak van sturingszwakte in scholen, het verbinden van de geïsoleerd opererende leraar met de tayloriaanse arbeidsdeling van het new public management en de identificatie van scholen als chaotische, niet adaptieve systemen die door middel van een juiste organisatiestructuur wel adaptief kunnen worden.

De studie doet een aantal aanbevelingen voor scholen en opleidingen van schoolleiders en leraren met het oog op het goed laten functioneren van de teamgecentreerde arbeidsorganisatie.

De studie eindigt met een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek van het organisatiemodel en het sturen van de schoolleider daarbinnen. Met daarbij een pleidooi voor kennisgericht participatief onderzoek zodat het verrijken van het academisch discours over het schoolleiderschap hand in hand gaat met verbetering van de praktijk.

Summary

Team-oriented organization of schools

Focus on quality, agility and job satisfaction

Objective This thesis focuses on the role of the school leader in all sectors of education. School leaders face the important task of contributing to the quality of education, while simultaneously ensuring that the school continues to evolve in a way that enables it to maintain quality, both in the present and in the future (the maneuverability or agility of the school). As an employer, the school leader is also responsible for job satisfaction of the employees. The challenge facing school leaders is therefore threefold:

How to lead the school in such a way as to ensure quality, maneuverability and job satisfaction?

The goal of this dissertation is to contribute to the school leader's repertoire so that they can meet management challenges successfully; as well as to contribute to the scientific discourse on management by school leaders.

Exploration of the leadership task To that end, the above-mentioned management assignment will first be explored and problematized. The management task is difficult because, among other reasons, the context in which schools operate is complicated and subject to rapid change. The context is influenced by a number of societal developments, such as the increased individualization and computerization of society. These various trends influence education and therefore the management tasks of the school leader. Because education is part of the public sector, the influence of the development of the *new public management* since the 1980's has been particularly significant. Devolution, market forces, amalgamations and the emphasis on strong management (managerialism) have all had a major impact on the functioning of schools. Increased consumer awareness, high expectations with regards to education, increased accountability and limited resources available, make the school management task even more complicated. After an exploration of these - sometimes contradictory - influences on the management task of the school leader, the thesis provides an overview of possible management interventions available to the school leader. How can the school leader guide the school towards quality, agility and job satisfaction? Guiding is predominantly indirect, via a number of *control domains*, such as the organization of education, the facilities available and personnel policies. A school's

organizational structure is a key factor in the management of the school, as it determines the formal lines along which the school leader exercises his or her leadership. However, chapter 2 concludes with the remarkable observation that organizational structure receives virtually no attention in the literature on school leadership.

The Organizational Structure of Schools A more detailed exploration of the organizational structure of schools shows that it has undergone a radical change under the influence of the new public management. Schools have become larger and more complex organizations with several layers of management as a result. The board of supervisors has made its entry into the school; it has become part of the management. Teams are created within a school or within a part of a school. In addition, the support functions expand sharply, as they are necessary to support management in its tasks. As a consequence of decentralization, both management and their support functions have expanded considerably. However, it is striking that the producing part of the organization, *the production system*, hasn't changed: it still consists of individual teachers acting more or less independently from each other. There is a strong division of labor, which seems to have been strengthened in recent decades, possibly because the influences of the Taylorian thoughts characterizing new public management. However, having isolated difficult-to-reach teachers is regarded as an important obstacle in school development. Teachers may work together in educational program teams, expert teams (such as departments) or curriculum development teams, but these teams do not perform as a collective, and the collaboration that does exist is often non-committal. The educational program teams have become part of the management system: the management is in contact with the individual teachers primarily through these teams. Yet, collaboration between teachers is an important form of professionalization. Furthermore, important objectives in today's schools, such as broadening education, integration of skills and knowledge, as well as a more individualized learning path, all greatly benefit from a more intensive collaboration of teachers involved with the same student.

Research Question In the ever-changing context, the leadership task has become more complex, whereas as a result of the devolution process stronger leadership by the school leader is required. Meanwhile, it remains difficult for the school leader to reach the individual teacher. This is sometimes referred to as a problem of *culture* within education, but this study suggests that this is a structural problem: the organizational structure of schools shows several *weak connections*. This refers to connections along which influence intends to be achieved, yet this influence stagnates or does not materialize at all. Chapter 3 identifies eleven such possible weak connections. Examples are the weak connection between the teachers in an educational program team (there is non-committal collaboration), between team leader

and educational program team and between administration and middle management. Due to the strong division of labor at the level of teachers, there is usually also a weak connection between teachers and a student's comprehensive development. Each teacher contributes his part, but there is usually no single, identifiable actor within the organization who is responsible for the holistic development of the student. There is therefore a need to look for ways to adjust the organizational structure so that the number of weak connections is reduced. The management task of the school leader can therefore be reformulated as follows:

Which type of organizational structure strengthens connections within the organization so that quality, agility and job satisfaction are ensured?

This management assignment forms the research question of this study.

A practice-based theory of the school leader's task Experiences from practice in the author's professional career may provide an answer to the above question. Chapter 4 therefore reports on the development of an organizational model in a secondary school where the author, as a school leader, forms small teams of approximately five teachers that are responsible for groups of about one hundred students. These teams, in this study referred to as *education teams*, have extensive powers to fulfill their mandate for the development of a specific group of students. The focus on student development rather than the instruction process, distinguishes the *education team* from the *educational program team*. Later, this organization model is dubbed the *team centered organization structure* (TOS). The introduction of the TOS was accompanied by several hitches, but it also led to a large number of educational developments as well as a great deal of enthusiasm among teachers. In addition to smoother implementation of innovations originating from within the organization, the execution of externally driven innovations, such as the introduction of the renewed second phase HAVO/VWO and the VMBO¹³, also became easier.

During his career, the author improved his knowledge about this organizational model by introducing it into a number of organizations, and gained practical knowledge about the model through his work as lecturer and consultant. This resulted in a practice-based theory about the TOS. Chapter 4 summarizes this theory with a description of the TOS in fourteen 'building blocks' and presents the following claim regarding the effects of introducing the TOS:

Introduction of the TOS (according to the fourteen building blocks) leads to a professional school organization in which quality is improved, teachers are in charge of their professional practice and job satisfaction increases. In this organization, wor-

¹³ Different capability levels in Dutch secondary education

king, learning and the further development of education come together in the work of the education teams and expert teams (departments).

Building blocks of the TOS concern the size of the teams, responsibilities, powers and certain institutional rules. The TOS seems to fill the gap currently existing in the management repertoire of school leaders. The developed practice-based theory is, however, strongly linked to the person of the author and has only been tested in a limited number of situations. Therefore, further research is needed to fulfill the ambition of providing a more general and validated tool for school leaders, as well as to further develop the theory of school leadership.

Method After exploring a number of research approaches, the choice was made to use the TOS as a starting point for design-oriented scientific research. This type of research focuses on solving a practical problem while at the same time producing general knowledge. In design-oriented research a possible solution to the practical problem, in this case the TOS, is tested in certain contexts to see whether the design leads to the envisaged outcomes. This also offers the opportunity to investigate *why* the organization model works and how the model can be further improved and enriched. In addition, testing the model in other schools with school leaders other than the researcher himself also provides an opportunity to study the reception of the model by school leaders, which in turn provides information about the usability of the tool and how the organization model can best be presented. The problem formulation in design-oriented scientific research is contained in a design theorem or design rule.

The theorem for this research is:

In schools characterized by weak connections between the different actors (teachers, teams, management), the introduction of the TOS strengthens the connections between them in such a way that the likelihood of a higher quality of education, greater agility of the organization and more job satisfaction for the employees is increased.

In order to validate this theorem, the concepts of educational quality and agility need to be further explored.

The concept of educational quality is highly dependent on the professional behavior of the teacher during the educational process. In this study, this professional behavior is referred to as type 1. It includes pedagogical, didactic and subject related behavior. Increasing the quality of this type of behavior also requires professional action of the teacher "outside the classroom".

Professional action outside the classroom is called professional behavior type 2. This study distinguishes five characteristics of type 2 behavior:

The teacher has a continued focus on improving professional conduct type 1 through reflection, research, and training.

- The teacher enjoys, and is skillful at cooperation and gladly shares knowledge.
- The teacher acts in an organization-conscious manner.
- The teacher contributes to organizational development.
- The teacher acts independently, takes initiative, and is innovative.

Influencing the quality of education is conceptualized as influencing teachers' professional behavior type 2.

The concept of agility refers to the ability of the organization to adapt to new circumstances, new developments, and changes in learning needs. The TOS intends to allow for a flexible adaptation of changes within the organization. For this research, agility has therefore been denoted as *ease or smoothness of innovation*. On the basis of recent cases, school leaders and teachers can reflect on how smooth implementation of changes in the organization takes place.

The concept of job satisfaction is not further elaborated in this study, but as with professional behavior type 2 and ease of innovation, the concept has been operationalized in practice as part of this study.

In order to validate the research theorem, nine propositions are derived that are verified in different research contexts.

Propositions regarding the situation in which no TOS has been introduced:

- P1 Schools where the TOS has not been introduced, are characterized by weak connections between management, teams, teachers and student outcomes.
- P2 In schools where the TOS has not been introduced, the teams are weakly defined in terms of responsibilities and mandates.
- P3 In schools where the TOS has not been introduced, the ease of innovation is low.

Propositions on the effects of introducing the TOS:

- P4 The introduction of the TOS leads to more manifestations of professional behavior type 2.
- P5 The introduction of the TOS leads to more ease of innovation.
- P6 The introduction of the TOS leads to an increase in job satisfaction of teachers.
- P7 The introduction of the TOS leads to more random professional encounters.

Proposition concerning the role of the school leader:

- P8 The school management plays an important (crucial) role in the introduction, maintenance and operation of the TOS.

Proposition about the generative mechanism: about why the effects are achieved through this organizational model:

- P9 The introduction of the TOS strengthens the connections between and within the operating system and the production system.

These propositions have been investigated along two parallel tracks: empirically and in literature. The empirical study comprises five sub-studies under three research conditions: schools that did not introduce TOS, schools that introduced TOS a long time ago and schools that introduced TOS as part of this research. The literature study sought to investigate a number of perspectives that could help deepen the understanding of the observations in practice. The accumulation of knowledge, on which this thesis reports, can be considered an iterative process between these two tracks of research.

Empirical Research To investigate the propositions about the situation in which no TOS was introduced, the organizational structure of 150 schools from all educational sectors (without TOS) was analyzed based on the interactive and methodical drawing of the organizational chart of the schools. A connection between the organizational structure and (change) processes in the school can be observed.

At 25 MBO schools (tertiary vocational education, also without TOS), that participated in a national innovation project aimed at improving career orientation and guidance, the reception of this external innovation impulse was investigated. In particular, the impact of the characteristics of the organizational structure on the implementation process in the school has been investigated. These two surveys provide data for the validation of the first three propositions.

To investigate the effects of the TOS (propositions 4 to 9), an intervention study was carried out at ten schools that just started with the TOS. In this (invasive) intervention study, school leaders were trained to implement the TOS and the effects of implementation of TOS in their schools were investigated afterwards. Data on the effects were obtained from focus groups with teachers and school leaders. A chart was used to score these effects.

Case studies were carried out in two schools that introduced the TOS a long time ago.

The experiences from the consultancy practice are reported as the fifth partial study of the empirical research. It concerns forty consultancy projects relating to the organizational structure of schools, in which the TOS was introduced or considered as an alternative.

The studies carried out in this research are participative in nature: they also aim to contribute to the better functioning of the participating schools. The schools' research objectives and yields are included in the report.

Research with regards to the theory

In order to enrich the findings on the propositions in the research and to place this study in the scientific discourse on school leadership, a number of theoretical approaches were studied. An important selection criterion for inclusion of an approach is the emphasis on a relationship between organizational structure and the behavior of agents within the organization. As there is hardly any literature that explicitly addresses this relationship in school settings, four perspectives from general organizational literature have been chosen in addition to two perspectives from the educational literature where this relationship is dealt with indirectly. The six perspectives are:

- The teacher as a professional; professionalization of teachers; the professional learning group
- Distributed leadership
- Modern sociotechnical system theory
- The learning organization
- Leading self-organization
- The school as a social complex adaptive system

Empirical Findings All schools studied without TOS exhibit a large number of loose and weak connections in their organizational structure (proposition P1). These weak connections can be related to cumbersome change processes in the school. All the identified potentially weak connections were observed in these schools.

The weak connections between teachers are linked to the weak definition of teams in terms of responsibilities and mandate (Proposition P2). The cooperation in the teams lacks commitment. Responsibilities and mandates are either not defined or defined unclearly even in schools where there are so-called 'self-managing teams'. The number of members in a team depends upon the number of students in the relevant department and most teams have 15 to 25 members in secondary, higher and higher vocational education. In the 25 MBO schools that participate in a national innovation project, the implementation process of the external innovation impulse has proven to be difficult. In all schools, the analysis of the organization chart reveals ambiguities with regards to the project structure as well as the organizational structure of the organization itself. The participating project leaders of the schools relate these ambiguities to disruptions in the implementation process. The weakly defined educational program teams form a major obstacle to proper implementation. The unclear or absent connections between different management layers and teams also hamper the implementation process (proposition 3).

When researching the effects of the introduction of TOS in ten schools (beta testing), it appears that the manifestation of professional behavior type 2 increased (proposition P4). The rapid increase in the manifestation of professional behavior type 2 indicates that it is not only a matter of learning new behavior, but predominantly concerns inspiring behavior that is already latently present. Although there have not been any major innovations taking place during the research period, an increase in the ease of innovation is reported at all schools (proposition P5). In particular, reference is made to initiatives taken by the education teams with regards to changes in the educational organization. An increase in job satisfaction has been reported as well, although in most schools job satisfaction was supposedly fairly high before the TOS was introduced (proposition P6). The number of spontaneous professional encounters increased after the introduction of the TOS: teachers consult each other more easily; both within and outside the teams (proposition P7). In the case study of a school that has been working for some time with an organization model comparable to the TOS, the above effects have also been found. The effects appear to be less clear in a case study at a school that introduced the TOS a long time ago, but where a number of important characteristics have shifted towards the traditional structure.

These practical studies show that the school leader plays a crucial role in implementing and maintaining the TOS (proposition P8). Both designing and implementing the TOS require the school leader to have specialized knowledge and skills. One finding is that this combination of skill set is present in a limited number of cases, which suggests that intensive training of the school leader is required. Also, it appears difficult for school leaders to adapt to the new conduct required by the TOS. By introducing the TOS, connections in the organizational structure are strengthened. The TOS creates a strong connection between the operating system and the production system, whe-

reby the education teams - in contrast to the educational program teams - now form part of the production system. In education teams, the connection between teachers becomes stronger. The stronger connections are due to the mutual dependency that derives from having a well-defined shared responsibility for the comprehensive development of students. This is less so in educational program teams. The limited size of educational teams also contributes to a stronger relationship among the members. The observed effects due to the implementation of the TOS can all be related to the strengthening of the connections in the organization structure (proposition 9).

Theoretical Findings The terms *professional*, *professional behavior* and *professionalism* are often linked to the profession of the teacher. Because of the frequent use of these terms, demarcation of these concepts has been sought. Based on the characteristics of the teaching profession and the definitions used in the literature, it can be stated that the teacher can be regarded as a professional. The description of professional behavior type 1 and type 2 is in line with this conclusion. The literature on professionalization shows that collective learning in the workplace provides a powerful learning environment for teachers. The literature on professional group learning shows that mutual dependency promotes this learning. This supports the anchoring of cooperation in the organizational structure, as is the case in the TOS.

The literature on *distributed leadership* shows that the professional behavior of teachers benefits from fulfilling leadership roles such as implementing processes of change. In the TOS, this transfer of leadership takes place in combination with the transfer of powers.

The modern sociotechnical theory advocates an integral (re-)design of the organization starting with the production structure, which aims to make the organization as simple as possible so that it will be able to cope with complex tasks. In a bureaucratic organization, a more complex task of the organization usually leads to a more complex organizational structure, usually leading to a further increase in the division of labor. A method to simplify an organization is to set up task-related teams that take responsibility for an entire task or product. Many control options enable the team to respond quickly to disruptions in the production process while simultaneously increase job satisfaction. Schools are characterized by a strong division of labor: each teacher is responsible for a part of a student's comprehensive development. Often the organization provides a mentor or student career counselor, but this function does not have a coordinating power with regards to the other teachers involved with the student's education. If the product definition used by the school is not solely the provision of good education, but rather the comprehensive development of the student, the need to establish education teams for the teachers involved with this student becomes evident. The team's mandate makes it possible to respond directly to disruptions to those developments.

The theory concerning *the learning organization* emphasizes the importance of teamwork as a link between individual learning and organizational learning. Strong teams promote individual learning and are the nodes through which internal and external innovation initiatives find their way between individuals and the organization as a whole. Strong teams therefore contribute to the agility of the organization. The individual professional development of team members (personal mastery) in turn supports team learning. The professional behavior of teachers (especially type 2) is promoted by powerful teams and vice versa.

Literature on *leading self-management* stresses that this leadership does not so much concern itself with the content of the work but rather with the functioning of the self-managing teams. Managers support and encourage the teams to fulfill their responsibilities without getting involved with the competencies of the team. This type of leadership is also referred to as *involved leadership*. When organization change fails, this is often caused by a lack of change in leadership behavior when introducing self-managing teams. Management also has an important role in identifying possible symptoms of regression, and counters these in a timely manner.

The theory about *social complex adaptive systems* offers a distinctive and unique perspective. Unpredictable chance encounters between actors at a local level lead in an unpredictable way to changes at system level enabling the system to adapt to changing circumstances. However, the large number of weak connections observed in most schools, leads to the conclusion that these schools should be characterized as *chaotic systems* rather than adaptive systems. The TOS seeks to reinforce the connections in such a way that the system can become more adaptive. The organizational structure influences the frequency and significance of the local interactions, both the planned interactions in the teams as well as the spontaneous professional encounters. A strong and shared vision ensures that adaptation at system level materializes in a specified direction.

Conclusions The two lines of research both lead to the verification of the propositions, thereby validating the design theorem. The research also generates a number of suggestions for improving the TOS. For example, it could be better to denote team leaders as process supervisors, because the former implies a hierarchical relation. The need for strong process control requires great skill from the process supervisors. Another example for improvement would be stressing the product definition (and therefore responsibility) of education teams compared to educational program teams: the goal is not providing education, but the (comprehensive) development of students.

In addition, the research contributes to an enrichment of the organization model. The model is strengthened by including the systems and support services as part of the organizational model. This inclusion means that it is better to talk about the

team-centered labor organization (TAO¹⁴) than just the team-centered organization structure (TOS). Another addition concerns the inclusion of the professional actions of teachers (divided into type 1 and type 2) in the description of the organizational model. This professional behavior is promoted by introducing the TAO, but conversely this professional acting also furthers the functioning of the TAO. In fact, it is one of the pillars on which the team-centered work organization functions. The other pillar is formed by the notion that the profession of teacher is performed by a collective (the education team) because the responsibility for the comprehensive development of the student can only be realized when supported by this collective. With an educational program team, the focus is on shaping education together whereas with an education team the focus is on the development of students. In an education team, each member is accountable for all aspects of the development of the student, this is a consequence of the collective responsibility of the education team, which is defined in the TAO. The shift in focus from responsibility for merely providing education towards responsibility for the student's development, as well as the change in definition of the educational team as an agent to fulfill this (collective) responsibility, imply two paradigm changes for teachers and school leaders.

Another addition of the organizational model concerns the role of the school leader. The results of the research indicate that the introduction of the TAO requires a paradigm change for school leaders. The school leader plays an important role not only in designing and in implementing the TAO, but with his/her acting within the new structure, he/she also becomes a part of the TAO. This action can be identified as involved leadership: the school leader supports the teams and the team structure and has a continued focus on ways in which to improve the functioning of the teams. Improving quality, agility and job satisfaction implies optimizing the team structure and functioning of the teams. That is a different leadership role than leading change and focusing on the individual teacher. This means a change from the dominant control paradigm rooted in new public management. The three explicated paradigm changes are inherent to the introduction of the TAO.

The ambition of this research is to provide a validated tool for school leaders in managing quality, agility and job satisfaction. The research shows that, partly due to the above-mentioned paradigm changes, there needs to be a layered approach to the organization model. This in turn requires that the organizational model is presented in an appropriate manner. The study concludes by presenting the improved and extensive organization model (the TAO) in a specific didactic model, so that not only the technical design, but also the underlying principles are clear. The core of the design is formed by the education team: a small group of teachers that collectively assumes responsibility for the entire development of a pupil based on a broad mandate. This

14 In Dutch: teamgecentreerde arbeidsorganisatie, TAO)

leads to a relatively simple organization in which all other elements of the organization are designed to optimize the functioning of these teams. One of these elements, a very important one, is the conduct of the school leader. The team-centered leadership, a form of involved leadership required in the TAO, necessitates new competencies from the school leader. Important pillars in this model are the defined professional behavior of the teacher and the definition of the teacher functioning as a part of a collective. All elements of the TAO are presented in an *organizer* that the school leader can use to set up and maintain the TAO.

Results The study provides an important tool for school leaders to simultaneously manage quality, agility and job satisfaction as well as filling a gap in the theory of school leadership; it accomplishes this by taking the organizational structure as a focus. The organization model that has been introduced, the team-centered labor organization (TAO) assumes the comprehensive development of the student as a product definition rather than the organization of the educational process as a final product. This is an important paradigm change when compared to the dominant organizational structure. A second paradigm shift that the TAO implies is the shift from the fragmented responsibility of all teachers involved in each part of a student's development to the collective responsibility of the education team for the entire student's development. The education team has a sufficient mandate and skills to realize this responsibility. All parts of the organization are aimed at ensuring that the education teams function optimally. The behavior of the school leader is an important part of the work organization. The school leader designs, maintains and supports the TAO and acts unambiguously within this structure. The study identifies this type of leadership, referred to as team-centered leadership or involved leadership, as a third major paradigm shift; a shift from the dominant leadership paradigm that is rooted in the managerialism of the new public management. Other contributions to the theory are the distinction between teachers' professional behavior type 1 and type 2 ; the distinction between educational program team and education team; the analysis of weak connections in the organizational structure as a cause of managerial weakness in schools; connecting the isolated teacher with the Taylorian division of labor in new public management; and the identification of schools as chaotic systems that can become adaptive through the organizational structure.

The study makes a number of recommendations for schools, and for training programs for school leaders and teachers that aim to enable team-centered labor organization to function properly.

The study concludes with recommendations for further research into the organizational model and the position of the school leader within it. An argument is made for knowledge-oriented participative research, in order to ensure that the developments in academic discourse on school leadership simultaneously furthers improvements in practice.

Lijst met begrippen met de gehanteerde definitie in dit proefschrift

Arbeidsorganisatie	De inrichting van de gehele school. De arbeidsorganisatie omvat het besturingssysteem, het productiesysteem, de ondersteunende diensten, de systemen en de visie op onderwijs en op de organisatie.
Besturingsstructuur	Organisatiestructuur van het besturingssysteem.
Besturingssysteem	Het geheel van mensen, procedures en processen dat het productiesysteem stuurt. Het bestuur en het management maken deel uit van het besturingssysteem.
Expertteam	Team van leraren rond een bepaald thema. Voorbeelden zijn de vakgroep wiskunde of de expertgroep begrijpend lezen.
Ondersteunende diensten	Stafdiensten die bestuur, management en leraren ondersteunen. Voorbeelden zijn de stafdienst financiën, stafdienst personeel en stafdienst ict.
Onderwijsorganisatie	Het geheel van procedures, regels en processen dat het onderwijsleerproces mogelijk maakt. Voorbeelden zijn het curriculum, de leerlingengroepering, het rooster en het toetsysteem.
Onderwijsteam	Team van leraren dat collectief verantwoordelijk is voor de gehele ontwikkeling van een groep leerlingen gedurende een bepaalde tijd. Voorbeelden zijn het onderwijsteam groep 1 t/m 3, het onderwijsteam. Het onderwijsteam maakt deel uit van de productiestructuur.

Opleidingsteam	Team van leraren dat verantwoordelijk is voor de uitvoering van een bepaald curriculum met ieder de verantwoordelijkheid voor de eigen bijdrage. Voorbeelden zijn het team financieel management jaar 1 en 2, het team bovenbouw havo/vwo en het lerarenteam van een basisschool. Het opleidingsteam maakt deel uit van de besturingsstructuur.
Organisatiemodel	Een verzameling voorschriften om de organisatie in te richten.
Organisatiestructuur	De verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden over de actoren in een organisatie met hun onderlinge hiërarchische verbindingen.
Organogram	Representatie van de organisatiestructuur in een figuur met de actoren en hun hiërarchische verbindingen.
Productiestructuur	Organisatiestructuur van het productiesysteem.
Productiesysteem	Het geheel van mensen, procedures en processen dat zorgdraagt voor de uitvoering van het onderwijs.
Professioneel handelen type 1	Handelen van de leraar in het onderwijsleerproces (in de klas'). Omvat het handelen met betrekking tot de didactiek, de pedagogiek en de vakinhoud.
Professioneel handelen type 2	Handelen van de leraar 'buiten de klas'. Aspecten van dit handelen zijn: De leraar is steeds gericht op verbetering van het professioneel handelen type 1 via reflectie, onderzoek en scholing. De leraar werkt graag en vaardig samen, deelt graag kennis. De leraar handelt organisatiebewust (plaatst het werk in het grotere geheel, waaronder de doelen van de organisatie). De leraar draagt bij aan de organisatieontwikkeling. De leraar handelt zelfstandig, initiatiefrijk en innovatief.
Schoolorganisatie	Organisatiestructuur van de school

Sturen	Beïnvloeden van actoren of processen.
Sturingsdomeinen	Beleidsterreinen waarbinnen de schoolleider invloed kan uitoefenen om de doelstellingen van de school waar te maken. Voorbeelden zijn schoolorganisatie, onderwijsorganisatie en facilitair.
Sturingszwakte	De gewenste beïnvloeding van de kernactiviteit van de school komt niet of nauwelijks tot stand.
Systemen	Regels en procedures. Voorbeelden zijn het personeelsbeleid en de onderwijsorganisatie.
TAO	Teamgecentreerde arbeidsorganisatie
TOS	Teamgecentreerde organisatiestructuur
Zwakke verbinding	Verbinding in het organogram tussen actoren waarlangs beïnvloeding beoogd wordt, maar waar deze beïnvloeding niet of nauwelijks tot stand komt.

Referenties

- Abbott, A. D. (1988). *The system of profession*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Abrahamsen, H., & Aas, M. (2016). School leadership for the future: heroic or distributed? Translating international discourses in Norwegian policy documents. *Journal of Educational Administration and History*, 48(1), 68–88.
- Adler, P. S. (2007). The Future of Critical Management Studies: A Paleo-Marxist Critique of Labour Process Theory. *Organization Studies*, 28(9), 1313–1345.
- Allen, J., & Velden, R. (2012). *Skills for the 21 st Century : Implications for Education*. Maastricht: Maastricht University School of Business and Economics.
- Andersen, I., & Kruger, M. (2012). *Advies beroepsstandaard schoolleiders Primair Onderwijs*. Utrecht: Nederlandse Schoolleiders Academie.
- Andersen, I., & Krüger, M. (2013). *Beroepsprofiel schoolleiders voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-raad.
- Barge, J. K., & Shockley-Zalabak, P. (2008). Engaged Scholarship and the Creation of Useful Organizational Knowledge. *Journal of Applied Communication Research*, 36(3), 251–265.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bergen, T., & Vermunt, J. (2008). Het leren van leraren op de werkplek. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 29(4), 45–53.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., ... Evetts, J. (2012). New public management and professionals in the public sector. What new patterns beyond opposition? *Sociologie Du Travail*, 54(SUPPL. 1), e1–e52.
- Bijlsma, K. M., & Van de Bunt, G. (2003). Antecedents of trust in managers: a “bottom up” approach. *Personnel Review*, 32(5), 638–664.
- Blank, J. L. T., Haelermans, C., & van Hulst, B. L. (2009). *Innovatiekracht van het voortgezet onderwijs*. Delft: Instituut voor Publieke Efficiëntie Studies, Technische Universiteit Delft.
- Bolt, L. Van Der, Studulski, F., Vegt, A. Van Der, & Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Beleidsonderzoek Arbeidsmarkt en Personeelsbeleid Onderwijs: brochure no 140 van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Boogaard, M., & Schoonenboom, J. (2004). *Ander onderwijs, minder leraren*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, R., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.

- Bottery, M. R. (1996). The challenge to professionals from the New Public Management for teaching. *Oxford Review Of Education*, 22(2), 179-197.
- Boudewijns, J. M. (2005). Ongeschreven regels in perspectief - Een onderzoeksmethode voor het diagnosticeren van organisatieleervermogen. [Proefschrift]. Geraadpleegd van <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/26926/>.
- Brouwer, P. (2011). *Collaboration in teacher teams*. [Proefschrift]. Geraadpleegd van <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2011-1110-200504/brouwer.pdf>
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Burbules, N. C., & Densmore, K. (1990). The Limits of Making Teaching a Profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63.
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571.
- Canrinus, E. T. (2011). Teachers' sense of their professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Chater, M. (2005). Archetypes of destruction: notes on the impact of distorted management theory on education communities. *International Journal of Leadership in Education*, 8(1), 3-19.
- Cheng, E. (2017). Managing school-based professional development activities. *International Journal of Educational Management*, 31(4), 445-454.
- Chetty, R., & Friedman, J. N., & Rockoff. (2011). *The long-term impacts of teachers: teacher value-added and student outcomes in adulthood*. [Working Paper 1769]. National Bureau of Economic Research, Cambridge. Geraadpleegd van <http://www.nber.org/papers/w17699>
- Collins, J. (1999). Turning Goals into Results. The Power of Catalytic Mechanisms. *Harvard Business Review*, (August 1999), 1-13.
- Coonen, H. (2006). *De leraar in de kennissamenleving: beschouwingen over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Antwerpen: Garant.
- Coonen, H. (2008). Professioneel leraarschap en onderwijsinnovatie. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 4, 1-10.

- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D., & Curtis, A. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: How does collaborative Continuing Professional Development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?, in: EPPI-Centre (Ed.) *Research evidence* (EPPI-Centre, Social Research Unit, Institute of Education). Geraadpleegd van <https://doi.org/10.1242/jcs.01681>
- Cox-Woutstra, E. (2000). *Sociotechnische besturing systematisch bekeken. Socio-technische verandering en besturing vanuit systeemtheoretisch perspectief*. Capelle a/d IJssel: Labyrint Publication.
- D'Innocenzo, L., Mathieu, J. E., & Kukenberger, M. R. (2016). A Meta-Analysis of Different Forms of Shared Leadership–Team Performance Relations. *Journal of Management*, 42(7), 1964–1991.
- De Bruijn, H., & Noordegraaf, M. (2010). Professionals versus Managers? *Bestuurskunde*, 3, 6–20.
- De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2006). *Leren Veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Kluwer.
- De Jonge, E. (2015). *Beelden van de professional. Inspiratiebronnen voor professionalisering*. Delft: Eburon
- De Klerk-Jolink, N., van der Klink, M., & Timmermans, O. (2016). Innovatief gedrag bij HBO-docenten. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 34 (1) 37–55.
- De Vries, M., & Nemeč, J. (2013). Public sector reform: an overview of recent literature and research on NPM and alternative paths. *International Journal of Public Sector Management*, 26(1), 4–16.
- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047–2051.
- Diepstraten, I., & Evers, A. (red.) (2012). *Leraren leren. Een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren*. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (LOOK), Open Universiteit.
- Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2010). *Professionalisering van leraren op de werkplek*. Heerlen: Open Universiteit.
- Draaisma, A. (2018). *Career learning environments in vocational education. Study of a government initiated innovation programme in the Netherlands*. [Proefschrift]. Heerlen: Open Universiteit.
- Dussault, M., Payette, D., & Leroux, M. (2008). Principals' transformational leadership and teachers' collective efficacy. *Psychological Reports*, 102(2), 401–410.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. Geneve: International Labour Office.

- Evers, A. T., Kreijns, K., Heijden, B. I. J. M. v. d., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011). An Organizational and Task Perspective Model Aimed at Enhancing Teachers' Professional Development and Occupational Expertise. *Human Resource Development Review*, 10(2), 151-179.
- Fauske, J. R., & Raybould, R. (2005). Organizational learning theory in schools. *Journal of Educational Administration*, 43(1), 22-40.
- Garcia, L.M., & Roblin, N.P. (2008). Innovation, research and professional development in higher education: Learning from our own experience. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 104-116.
- Geijssel, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. [Inaugurele rede]. Amsterdam: Nederlandse School voor Onderwijsmanagement.
- Geijssel, F., Slegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-256.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems 1. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 213-219.
- Hall, D. (2013). Drawing a veil over managerialism: Leadership and the discursive disguise of the New Public Management. *Journal of Educational Administration and History*, 45(3), 267-282.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Handy, C. (1996). *Gods of Management. The Changing Work of Organizations*. New York: Oxford University Press.
- Hanson, M. (1976). Beyond the bureaucratic model: A study of power and autonomy in educational decision-making. *Interchange*, 7(2), 27-38.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Educational Leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A* 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

- Hart, W. (2012). *Verdraaide organisaties: terug naar de bedoeling*. Deventer: Kluwer.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Hofman, W. H. A., Hofman, R. H., Dijkstra, B. J., De Boom, J., & Meeuwisse, M. (2007). *Innovaties in het voortgezet onderwijs. Een verkenning van innovaties en effecten in het voortgezet onderwijs*. Groningen / Rotterdam: UOCG GION / RISBO.
- Honingh, M. E. (2008). *Beroepsonderwijs tussen Publiek en Privaat*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Honingh, M., & Hooge, E. (2013). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 75–98.
- Hood, C. (1991). A Public Management for All Seasons ? *Public administration*, 69(1), 3–20.
- Hood, C. (1995). The “new public management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2/3), 93–109.
- Hooge, E. H. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisatie*. (Oratie). Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Hoopes, J. (2003). *False Prophets. The gurus who created modern management and why their ideas are bad for business*. New York: Basic Books.
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers’ organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575.
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Besturing en onderwijskwaliteit in het mbo*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014a). *De kwaliteit van schoolleiders in het basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014b). *De sector lerarenopleidingen in beeld*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1966). *The Social Psychology of Organizations. Educational Administration Quarterly*. New York: Wiley.
- Keizer, K. (2015). *Het “binnenkant” perspectief: stille kracht achter professionalisering en teamleren*. Thesis Managementwetenschappen. Heerlen: Open Universiteit Nederland
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L., & Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: a new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science & Medicine (1982)*, 70(10), 1467–1474.

- Kickert, W. J. M. (1997). Public Governance in the Netherlands: An Alternative to Anglo-American "Managerialism." *Public Administration*, 75(4), 731-752.
- Klikauer, T. (2015). What Is Managerialism? *Critical Sociology*, 41(7-8), 1103-1119.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005). Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Nederland.
- Kool J., Boumans J., Visse M. (2013) *Ervaringskennis en wetenschappelijke kennis vanuit het perspectief van mensen met een 'dubbele identiteit': doorleefd verstehen*. Utrecht/ Amsterdam: Disability Studies in Nederland, Trimbos Instituut en VUmc afdeling Metamedica.
- Krüger, M. L., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 1-20.
- Kuiper, E., Dijkers, L., Ledoux, G., Van den Berg, E., & Bos, W. (2015). *Feitelijke en ervaren bureaucratie. Nulmeting in het kader van de kortetermijnevaluatie passend onderwijs*. Rapport 935. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kuipers, H., Van Amelsvoort, P., & Kramer, E. (2010). *Het Nieuwe Organiseren: alternatieven voor de bureaucratie (3e ed. 2018)*. Leuven: Acco.
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. (K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss, Eds.). New York: Routledge.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990) *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996 - 2005. *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 177-199.
- Leithwood, K., & Poplin, M. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-13.
- Lekkerkerk, L. J. (2019). *Innovatie- en Organisatiestructuur. Ontwikkeling en test van een functiemodel voor structuuronderzoek en -diagnose*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen. Nijmegen: Innovatica.

- Majoor, D. J. M. (2000). *Voortgang in autonomie: een studie naar de organisatorische gevolgen van financiële en personele beleidsbenutting in het basisonderwijs*. [Proefschrift] Universiteit van Amsterdam.
- Marx, E.C.H. (1975) *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. [Proefschrift]. Universiteit van Amsterdam.
- McDaniel, O., Neeleman, A., Schmidt, Gh., & Smaling, H. (2010). De professionaliteit van MBO-docenten in vergelijkend perspectief. Amsterdam: CBE.
- Mintzberg, H.(1979) *The structuring of organizations*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mitchell, J., Riley, P., & Loughran, J. (2010). Leading professional learning in schools : emotion in action. *Teacher Development*, 14(4), 37–41.
- Netelenbos, T. (1995). *De school als lerende organisatie: kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2018). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomen, C., Van Hooijdonk, M, & Smit, K. (2014). *De lerende organisatie : Wat is het en hoe geef je er vorm aan?* Den Haag: School aan Zet.
- Otto, M. (2000). *Strategisch veranderen in politiek bestuurd organisaties: politieke pragmatiek en bestuurlijke reflectie*. Assen: Van Gorcum.
- Otto, M. M. (2008). Over de verbinding tussen professie en wetenschap. *M&O*, (1), 66–83.
- Pal, L. A. (2008). *Inversions without end: The OECD and global public management reform*. Paper presented at the OECD and Global Governance Workshop, Carleton University, Ottawa, Canada, January 19-20, 2007. Geraadpleegd van <http://www3.carleton.ca/cgpm/Projects/reform/Inversions without End.pdf>
- Runhaar, P., Sanders, K., & Slegers, P. (2005). *De school als ontwikkelplek voor leraren. Een literatuuronderzoek naar organisatiefactoren die implementatie van nieuwe onderwijsconcepten bevorderen*. Rapport Universiteit Twente. Enschede: Twente Centre for Career Research.
- Petri, M.,& Burkhardt,G. (1992). *An Organizational and Educational Systems Approach to Secondary School Development*. Utrecht: APS.
- Prins, S., Craps, M., & Taillieu, T. (2005). Boundary Dynamics in Natural Resource Management : The Ambiguity of Stakeholder Inclusion. *Revue Gouvernance*, 2(2). Geraadpleegd van <https://doi.org/10.7202/1039128ar>
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227–236.

- Rogers, Y., & Ellis, J. (1994). Distributed Cognition - an alternative Framework for Analyzing and Explaining Collaborative Working. *Journal of Information Technology*, 9(2), 119–128.
- Rosendaal, B., & Bijlsma-Frankema, K. (2013). Knowledge sharing within teams: enabling and constraining factors. *Knowledge Management Research & Practice*, (September), 1–13.
- Rubens, W., De Volder, M., Dam, T., & De Groot, M. (2012). Docentprofessionalisering leidt tot betere leeropbrengsten. *Onderwijsinnovatie*, 32–34.
- Sauer, T. (2013). Het informeel leren van MBO docenten in een team. Masterthesis. Geraadpleegd van [https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/272750/Masterthesis%20Sauer%](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/272750/Masterthesis%20Sauer%20)
- Schnabel, P. (2000). Een sociale en culturele verkenning voor de langere termijn. In: Don, F. & Schnabel, P. (red.), *Trends, dilemma's en beleid; essays over ontwikkelingen op langere termijn*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., & Myers, V. L. (2007). Teacher Teams and Distributed Leadership: A Study of Group Discourse and Collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67–100.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline; The Art and Practice of The Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2000). *School that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Crown Publishing.
- Simon, F. (2017). De onderzoeker in een responsieve complexiteitsbenadering. *Kwalon*, 22(2), 12–20.
- Sitter, U. de. (1990). Het Sociotechnisch Perspectief. *Tijdschrift Voor Arbeidsvraagstukken*, 6(3), 4–19.
- Sleegers, P., Geijsel, F., & Van den Berg, R. (2002). Conditions Fostering Educational Change. In: Leithwood, K & Halliger, P. (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic. p75-102.
- Smaling, A. (2009). Participatief onderzoek : een overzicht. *Kwalon*, 40(1), 23–32.
- Smetsers, F. (2007). *Samenwerken in teams, een vanzelfsprekendheid?: een onderzoek naar condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden*. [Proefschrift]. Nijmegen: Radboud Universiteit. Verkregen van <http://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/30069>
- Smid, G.A.C. (2012). *Goed werk vraagt om goed besturen. Over professionalisering als hart van besturing van organisaties in de 21e eeuw*. [Inaugurele rede]. Heerlen: Open Universiteit Nederland.

- Smid, G. A. C., & Bernaert, G. F. (2007). Leiden bij innoveren in netwerken. *Management en Organisatie*, 61(3), 5–23.
- Smid, G. A. C., & Bernaert, G. F. (2008). Maakbaarheid: macht en leren. *Management en Organisatie*, 62 (3–4), 204–218.
- Snoek, M., & Amsterdam. (2013). Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 34(3), 5–16.
- Stacey, R. D. (2010). *Complexity and Organizational Reality*. New York: Routledge.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Stigter, A. (2007). Leren en kennis creëren. Literatuurstudie naar het leren van leraren, teams en organisaties. In: Eigenaar van Kwaliteit. Snoek, M. (red): *Veranderingsbekwame leraren en het publieke onderwijsdebat*. p79-92.
- Stoker, J. (2005). Leiderschap in verandering. *Gedrag en Organisatie*, 18(5), 277–293.
- Stoll, L., Bolam, R. A. Y., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, (7), 221-258
- Ten Have, W. (2005). Organisatiebesturing : het managementproces als basis voor onderscheidend vermogen. *Management Executive*, (December), 1–19.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1). 146-164.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75.
- Traag, T. (2018). *Statistische Trends. Leerkrachten in het basisonderwijs*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek. Retrieved from [https://www.cbs.nl/-/media/_pdf/2018/26/2018st15_leerkrachten_basisonderwijs_\(1\).pdf](https://www.cbs.nl/-/media/_pdf/2018/26/2018st15_leerkrachten_basisonderwijs_(1).pdf)
- Truijten, K. (2012). *Teaming Teachers. Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational education context*. [Proefschrift]. Enschede: University of Twente.
- Truijten, K. J. P., Slegers, P. J. C., Meelissen, M. R. M., & Nieuwenhuis, A. F. M. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective?: A qualitative study of managers' view on team working. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 58–73.
- Uhl-Bien, M., & Michael, A. (2018). Leadership for organizational adaptability. *Leadership Quarterly* 29(1), 89–104.
- Uhl-Bien, Mary, Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Quarterly*, 18(4), 298–318.

- Van Aken, J. E. (2004). Management Research on the Basis of the Design Paradigm: the Quest for Field-tested and Grounded Technological Rules. *Journal of Management Studies*, 41 (March), 219–246.
- Van Aken, J.E. (2005). Management Research as a Design Science: Articulating the Research Products of Mode 2 Knowledge Production in Management. *British Journal of Management*, 16(1), 19–36.
- Van Aken, J.E. (2011). Ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In: Van Aken, J. & Andriessen, D.. (reds). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. p. 25-39. Den Haag: Boom Lemma.
- Van Amelsvoort, P. J. L. M. (1989). Een model voor de moderne besturingsstructuur volgens de sociotechnische theorie. *Gedrag en Organisatie*, 2(4), 253-267.
- Van Assen, Van den Berg, & Wobben. (2008). De ambidextere organisatie: optimaliseren én innoveren. *Holland Management Review*, 119, 61–70.
- Van Bemmel, A. (2006). *Hogescholen en hbo in historisch perspectief*. Den Haag: HBO-raad.
- Van Burg, E. (2011). Kwaliteitscriteria voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In: Van Aken, J. & Andriessen, D. (reds). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk Onderzoek. Wetenschap met effect*, p. 146–164. Den Haag: Boom Lemma.
- Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship: a guide for organizational and social research: a guide for organizational and social research*. New York: Oxford University Press.
- Van den Berg, E. (2004). Professionele ontwikkeling als kennisontwikkeling door leraren: naar een betere interactie tussen praktijk en theorie. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(3), 6-12.
- Van den Berg, J., Van der Meijden, A., & Román, A. (2013). *Het mbo tijdens invoering cgo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Van den Dungen, M., & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering: Validering en certificering van informeel leren door leraren*, [Rapport 5]. Heerlen: Ruud de Moor Cengtrum, Open Universiteit Nederland.
- Van der Hilst, B. (2012). Teamvorming, begin er niet aan! *Van 12 Tot 18*, (2), 12-23.
- Van der Hilst, B. (2015a). *Blauwdruk voor de emergente school*. Utrecht: Het Leren Organiseren.
- Van der Hilst, B. (2015b). *Implementatie van programmaverbeteringen LOB in het mbo. Een instrument voor het verbeteren van een complex implementatieproces*. Woerden: MBO Diensten.
- Van der Hilst, B., Mesman, C., Verbeeten, H., Vermeulen, A., & Schut, R. (2007). Integraal leiding geven aan onderwijsvernieuwing. *Studiehuisreeks*, 78 (december), 1–68.

- Van der Hilst, B., & Stam, J. (2003). *De School Meester. Leidinggeven aan schoolontwikkeling*. Utrecht: VVO.
- Van der Hilst, B., & Steeman, A. (1993). Schoolorganisatie, management en schoolcultuur. *Meso-Focus*, (15), 55–70.
- Van der Hilst, B., & Weijers, F. (1994) Zelfstandig leren in de schoolorganisatie. *Director*, november, 140-143.
- Van Dijk, A., Smid, G., & Woldendorp, H. (1993). *Sturen in complexe organisaties. Theorie en praktijk in het hoger onderwijs*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Van Eijnatten, F.M. (1990). Het einde van Arbeidsprocesbenadering en Sociotechniek: een kwestie van redeneren of uitproberen? *Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken*, 6(2), 46-61.
- Van Eijnatten, F.M. (1992). Ontwikkelingen in de sociotechniek. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, & Ch.J. de Wolff (Reds.). *Nieuw Handboek Arbeids- en Organisationspsychologie, aflevering 8*. (pp. 4.3-1 - 4.3-46). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Van Eijnatten, F. M., Eggermont, S. J. C., De Goffau, C. T. A., & Mankoe, I. (1994). Het Socio-Technisch Ontwerp Paradigma van Organisaties : een bibliografie van 1145 Nederlandstalige literatuurreferenties. (Release FBNL 02T) [EUT - BDK report]. Dept. of Industrial Engineering and Management Science; Vol. 63). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Van Hootegeem, G., Huys, R. and Maes, G. (2014), *Meten en veranderen. Instrumenten bij het Nieuwe Organiseren*. Leuven: Acco.
- Van Schoonhoven, R. (2016). Recht doen aan beroepsonderwijs [oratie]. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Van Veen, K., Slegers, P., Bergen, T., & Klaassen, C. (2001). Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 175–194.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON Expertise Centrum Leren van Docenten.
- Van Wessum, L. (1997). *De sectie als eenheid. Samenwerking en professionaliseringsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs*. [Proefschrift] Utrecht: Utrecht University. Geraadpleegd van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/20383>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Verbiest, E. (2006). Professionals moeten het verdienen. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 24(4), 239–248.

- Vermaak, H. (2009). Conceptualiseren kun je leren. In R. Smid & E. Rouwette (Eds.), *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit* (pp. 263–276). Assen: Van Gorcum.
- Vermeulen, P. (2012). *Omgaan met institutionele complexiteit: tussen Scylla, Charybdis en andere zeemonsters*. [Inaugurele rede] Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education, 24*(1), 80–91.
- VO-raad. (2007). *Basiscompetenties schoolleider VO*. Utrecht: VO-raad.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Utrecht: VO-Raad.
- Wayne, a. J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research, 73*(1), 89–122.
- Weber, M. (2011). Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In Van Aken J. & Andriessen, D. (reds), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. (p. 178-202). Den Haag: Boom Lemna.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly, 21*(1), 1–19.
- Weick, K. (1985) 'Sources of Order in Under Organized Systems: Themes in Recent Organizational Theory'. In Lincoln, Y.S. (red) *Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science, 16*(4), 409–421.
- Weijers, F. (2015). *Spelen met Ruimte*. Utrecht: Spelen met ruimte.
- Wells, C. M., & Feun, L. (2012). Educational change and professional learning communities: A study of two districts. *Journal of Educational Change*.
- Wheelan, S. (2009). Group Size , Group Development and Group Productivity. *Small Group Research, 40*(2), 247–262.

Bijlagen

Bijlage A:

Uitgebreide itemlijst over de TOS en de effecten

Soms wordt er gesproken van schoolleider, de schoolleiding of het MT. In al deze gevallen wordt bedoeld de leidinggevende instantie.

Indien U docent bent en er wordt een mening gevraagd over een stelling over 'docenten' dan moet die stelling beschouwd worden alsof die alleen Uw collega's betreffen, niet uzelf.

Bijvoorbeeld: "Docenten hebben veel last van werkdruk"

Uw mening hierover (1. geheel niet van toepassing tot 5. geheel van toepassing) baseert u dan op uw *inschatting* hoe dit voor uw collega's is en niet op wat uzelf ervaart.

A. Onderwijsteams

Er zijn uitvoeringsteams (teams, die zijn geformeerd rond een groep leerlingen (afdeling, jaarlaag, et cetera). ja/nee (indien nee: ga door naar expertteams).

Wanneer hieronder staat 'leerlingen' dan wordt bedoeld de groep (klassen, afdeling) leerlingen waarvoor het team verantwoordelijk is.

1. Het team bestaat uit docenten die lesgeven aan de betreffende groep leerlingen
2. De leden van het team besteden tenminste 0.6 fte aan het werk voor deze leerlingen
3. De teamgrootte bedraagt maximaal zeven personen
4. De groep leerlingen waarvoor het team verantwoordelijk is omvat tenminste twee leerjaren
5. Het team is gemeenschappelijk verantwoordelijk voor alle resultaten van de leerlingen, dat wil dus zeggen *ieder* kan worden aangesproken op *alle* resultaten
6. Het team is verantwoordelijk voor het emotioneel welzijn van de leerlingen
7. De verantwoordelijkheden van het team zijn duidelijk omschreven en bij ieder bekend
8. Het team is gemeenschappelijk verantwoordelijk voor de onderwijskundige ontwikkeling in de betreffende klassen/afdeling

9. De bevoegdheden van het team zijn duidelijk omschreven en bij ieder bekend
10. De bevoegdheden zijn in lijn met de verantwoordelijkheden
11. Het team neemt, zonder tussenkomst van de schoolleiding, besluiten over de onderwijskundige ontwikkeling
12. Alle docenten die aan de betreffende leerlingen lesgeven houden zich aan de besluiten van het team.
13. De teamleider is er verantwoordelijk voor dat in het team door docenten geleerd wordt
14. Er is een duidelijke profiel/functiebeschrijving voor de teamleider
15. De teamleider is geschoold om het team inhoudelijk en procesmatig te leiden
16. De teamleider zorgt ervoor dat resultaten besproken worden en het gesprek gericht is op verbetering
17. Teams formuleren (ongeveer ieder jaar) een eigen visie voor het onderwijs aan de betreffende leerlingen
18. Teams komen tenminste 1x per twee weken bijeen
19. De agenda van het team is vooral gericht op resultaatverbetering
20. Teams zijn zelf verantwoordelijk voor de afstemming met andere teams
21. De uitvoeringsteams hebben een plek in het organogram
22. De teamleiders maken deel uit van het MT van de afdeling of school
23. De werkwijze in het MT is voorbeeldig voor het werken in de teams
24. Het HRM-beleid is expliciet gericht op het werken in teams (werving, scholing, teamfunctioneringsgesprekken, functiemix, et cetera)
25. De teamleider wordt benoemd door de schoolleiding
26. Het MT stelt ieder jaar de teams samen
27. Het MT of de schoolleider evalueert ieder jaar het functioneren van de teams
28. De ontwikkeling van de teamorganisatie maakt onderdeel uit van het schoolplan
29. De schoolleider moedigt de teams aan eigen beleid te voeren
30. De schoolleider hoedt zich voor het nemen van besluiten die bij de teams horen
31. De schoolleider schuift regelmatig aan bij teamvergaderingen
32. De schoolleider coacht teamleiders bij hun werk
33. In de teams vindt intervisie plaats over het werk in de klas
34. In de teams wordt regelmatig de samenwerking in het team besproken
35. Het persoonlijk welbevinden van de teamleden is onderwerp van gesprek in de teams

36. Problemen, casuïstiek of gewenste verbeteringen worden methodisch besproken in de teams
37. De school heeft een duidelijke visie op het leren van leerlingen
38. De school heeft een duidelijke visie op het leren van medewerkers
39. De onderwijsvisie van de school en de visie van de school op het leren van docenten zijn in lijn met elkaar
40. Er is voldoende ruimte in het rooster en de jaarplanning voor teamoverleg
41. De faciliteiten (ruimte, financiële middelen, informatievoorziening, administratieve ondersteuning) voor de teams is voldoende.
42. De teams verantwoorden zich als collectief naar de ouders
43. Alle docenten in de school hebben een helder beeld van de organisatiestructuur
44. Het team verzorgt tenminste 60% van de lessen aan de groep leerlingen van het team

B. Expertteams

Er bestaan op school de volgende (soorten) expertteams:

0 secties

0 groepen die expertise delen op het gebied van rekenen, taal, ict, et cetera.

1. Het aantal leden van het expertteam bedraagt maximaal 6 leden
2. Het enige criterium voor deelname van de leden is hun expertise
3. Er wordt gezorgd voor maximale spreiding van experts over de afdelingen of teams van de school
4. Een expertteam is collectief verantwoordelijk voor de professionalisering van de leden
5. Het expertteam ontwikkelt een visie op de expertise van het team
6. Expertteams zijn verantwoordelijk voor de doorgaande leerlijn van de expertise
7. Het expertteam is collectief verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun expertise in school
8. De verantwoordelijkheden van de expertteams zijn duidelijk omschreven en bij de leden bekend
9. De bevoegdheden van de expertteams zijn duidelijk omschreven en bij de leden bekend
10. Het is duidelijk wie opdrachtgever voor de expertteams zijn
11. Expertteams leggen periodiek verantwoording af over hun resultaten
12. Er is een teamleider bij de expertteams

13. De verantwoordelijkheden en bevoegdheden van de teamleider zijn duidelijk omschreven en bij ieder bekend
14. De verantwoordelijkheid van de teamleider is het procesmatig goed laten functioneren van het expertteam
15. De teamleider wordt aangesteld door de schoolleiding
16. De expertteams zijn opgenomen in het organogram
17. Er is een duidelijke profiel/functiebeschrijving van de teamleider
18. Expertteams komen minimaal 1 keer per 6 weken bijeen.
19. Expertteams nemen bindende besluiten mbt de expertise
20. Er is bij iedere expertgroep een MT lid portefeuillehouder
21. De schoolleider schuift geregeld aan bij een expertteam
22. De teamleider van het expertteam wordt gecoacht door de schoolleiding
23. De expertteams scholen zich periodiek bij
24. Er is een duidelijke communicatielijn vanuit de expertteams naar de rest van de school
25. Er is voldoende ruimte in het rooster en de jaaragenda voor overleg met het expertteam

C. Professioneel handelen type II

Gericht op betere resultaten

1. Docenten zijn gespist om hun onderwijs steeds beter te maken
2. Docenten gaan bij tegenvallende resultaten eigen gedrag veranderen
3. Docenten zijn niet snel tevreden met behaalde resultaten
4. Bijna alle docenten nemen deel aan scholingsactiviteiten

Samenwerken en kennisdelen

5. Onze docenten werken graag met elkaar samen
6. Docenten zijn vaardig in het samenwerken met collega's
7. Het samenwerken met collega's is steeds gericht op verbetering van resultaten
8. Onze docenten delen constant kennis met elkaar

Organisatiebewustzijn

9. Docenten houden zich aan afspraken die teambreed of afdelingbreed gemaakt zijn
10. Docenten omarmen de visie en missie van de school
11. Docenten geven er blijk van dat ze hun werk beschouwen als onderdeel van de gehele school
12. Docenten treden op als ambassadeur van de school

Bijdragen aan totale schoolontwikkeling

13. Docenten doen vaak suggesties voor de totale schoolontwikkeling
14. Docenten denken graag mee over het schoolbeleid
15. Docenten helpen graag mee bij schoolbrede activiteiten
16. Docenten komen regelmatig bij de schoolleiding met nieuwe ideeën.

Zelfstandig en initiatiefrijk

17. Docenten lossen zelfstandig problemen op
18. Docenten stellen zich niet afhankelijk op van de leidinggevende
19. Docenten nemen veel initiatieven
20. Docenten gedragen zich als zelfstandige medewerkers

D. Werkplezier

1. Onze docenten zijn trots dat ze op deze school werken
2. Onze docenten zijn zeer tevreden met hun werk
3. Onze docenten klagen zelden over de werkdruk
4. Onze docenten zijn tevreden over de schoolleiding
5. In de medewerkerskamer heerst er altijd een opgewekte stemming

E. Innovatiegemak

1. Tussen het opperen van een idee en het verwezenlijken ervan in de praktijk verloopt weinig tijd
2. Een idee wordt eerst op kleine schaal uitgetoetst (door 1 team of in enkele klassen bijvoorbeeld)
3. De laatste jaren is er geen vertraging opgetreden bij het uitvoeren van plannen
4. Het aantal dwarsliggers bij het realiseren van plannen is minder dan 5%
5. De belangrijkste speerpunten van vier jaar geleden zijn gerealiseerd

F. Toevallige professionele ontmoetingen¹⁵

1. In de wandelgangen wordt veel over leerlingen gesproken
2. In de wandelgangen wordt veel over het eigen lesgeven gesproken
3. Onze docenten gaan gemakkelijk te rade bij collega's wanneer ze een probleem hebben
4. Iedere docent verkeert regelmatig informeel met andere collega's
5. Docenten blijven lang na lestijd op school, ook al zijn er geen vergaderingen.

¹⁵ Deze categorie is pas later aan de itemlijst toegevoegd

(tot 105 items)

Schoolkenmerken

Naam school:

Aantal leerlingen:

Welke afdelingen:

Huidige organisatiestructuur (zonder ingrijpende veranderingen) bestaat sinds:

Organogram:

Bestaan er naast expertteams en uitvoeringsteams nog andere groepen die gericht zijn op leren van elkaar?

Zo ja, welke en hoeveel docenten nemen daaraan deel?

Deze vragenlijst is beantwoord door:

Wat is (zijn) de functie(s) van de invuller(s):

Bijlage B:

Samenvattende scoringslijst variabelen van de TOS

Teamstructuursterkte Onderwijsteams	Leraren in een onderwijsteam zijn collectief verantwoordelijk voor alle leerlingen van een bepaald leerjaar, afdeling of profiel, er wordt lerend met elkaar samengewerkt, bevoegdheden zijn groot. Organisatiestructuur is beschreven, ieder kent het organogram. Teamleiders zijn geschoold in het procesmatig leiden van de teams. Onderwijsteams komen vaak bijeen, richten zich vooral op resultaatverbetering, onder andere via intervisie. HRM-beleid gericht op teamvorming (onder andere teamfunctioneringsgesprekken en training teamleiders). Taak schoolleider is het maken, onderhouden en 'benutten' van de teamstructuur. Belangrijkste besluitvorming (over onderwijskundige zaken) in de teams. Congruentie tussen werkwijze in teams, MT (teamleiders plus schoolleider), directiebeeraad, et cetera.	Score 1-2-3-4-5 Opm.
Teamstructuursterkte Expertteams	Verantwoordelijk voor doorgaande leerlijn, vakexpertise van collega's, bloei van het vak binnen de school. Verbinding met expertise buiten. Werken aan expertiseverhoging van collega's, professionaliseren zich, duidelijke plek in het organogram, beschreven verantwoordelijkheden en bevoegdheden, benoemde en geschoolde voorzitter/teamleider. Sectiefunctioneringsgesprekken.	Score 1-2-3-4-5 Opm.
Professioneel handelen type 2	Docenten werken graag en met vaardigheid samen, delen veelvuldig kennis met elkaar, zijn steeds gericht op verbeteren van eigen professionaliteit via scholing, onderzoek en collectieve reflectie, zijn organisatiegevoelig, dragen bij aan (onderwijskundige) ontwikkeling van gehele school. Voeren het werk zelfstandig, innovatief en initiatiefrijk uit.	Score 1-2-3-4-5 Opm.
Werkplezier	Docenten verrichten met plezier hun werk, ondersteunen elkaar (ook sociaal-emotioneel), mopperen weinig, denken positief over schoolleiding, dragen bij aan een positieve sfeer.	Score 1-2-3-4-5 Opm.
Toevallige professionele ontmoetingen	Docenten gaan gemakkelijk te rade bij collega's voor advies, opperen met elkaar nieuwe ideeën bij toevallige ontmoetingen, zoeken elkaar gemakkelijk op. Praten vaak met elkaar over het werk, ook informeel.	Score 1-2-3-4-5 Opm.
Innovatiegemak	Verbeteringen en veranderingen worden snel ingevoerd, eventueel eerst op kleine schaal beproefd, teams hoeven niet op elkaar te wachten. Alle ideeën zijn welkom en worden op merites beoordeeld. Geen bureaucratische besluitvorming. Weinig 'hakken in het zand'.	Score 1-2-3-4-5 Opm.

Bijlagen

Teamgericht organiseren

Curriculum vitae

Ben an der Hilst (Grave, 1950) studeerde natuur- en scheikunde aan de Technische Universiteit Eindhoven en de Rijks Universiteit Utrecht. Hij studeert af in de experimentele natuurkunde met als bijvakken technische natuurkunde en ontwikkelingspsychologie. De doctoraalstudie heeft als titel: 'Contractiliteit van de linker hartkamer. Toepassing van het sliding filament model in quick volume release experimenten'. Een gedeelte van dit medisch-fysisch onderzoek vindt plaats aan de University of Washington in Seattle, VS.

Al tijdens zijn studie start op 1 september 1970 zijn loopbaan in het onderwijs met werkzaamheden aan de Universiteit van Utrecht en in het voortgezet onderwijs. Na zijn afstuderen in 1978 wordt hij leraar natuurkunde aan het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist en aan dezelfde school in 1986 tevens conrector. In 1989 wordt hij directeur van de Scholengemeenschap Westerhelling in Nijmegen en na de fusie van deze school met drie andere scholen in 1993 de eerste rector van het Montessori College Nijmegen/Groesbeek. In 2000 treedt hij toe tot de centrale directie van de Montessori Scholengemeenschap Amsterdam. Vanaf 2002 is hij tevens als ontwikkelaar en begeleider verbonden aan de opleiding Sturen in Complexiteit voor schoolleiders in po, vo en mbo, de latere masteropleiding Educational Leadership van het Centrum voor Nascholing in Amsterdam. Na een jaar interim rectorship van het Vespucci College op Curaçao wordt hij in 2004 programmaleider leiderschapsontwikkeling van het Centrum voor Nascholing en in 2007 directeur van dit professionaliseringsinstituut voor het onderwijs van de Universiteit van Amsterdam en de Hogeschool van Amsterdam. Vanaf 2013 werkt hij als zelfstandig adviseur op de terreinen onderwijsorganisatie en schoolorganisatie en doet promotieonderzoek aan de Open Universiteit te Heerlen.

Ben van der Hilst was onder meer voorzitter van de Nederlandse Montessori Vereniging, voorzitter van het landelijk platform AVMB-scholen, voorzitter van het Landelijk Platform Nascholingsinstituten, lid van de Werkgroep Studielast van de Stuurgroep Tweede Fase, projectleider Regionaal Arrangement Beroepsonderwijs Amsterdam en lid van Het Platform Beroepsonderwijs.

Hij verzorgde workshops en presentaties op conferenties in Nederland, Engeland, Verenigde Staten, Rusland, Polen, Oekraïne, Zwitserland, Canada, Oostenrijk, Duitsland, Zweden en Ierland.

Naast artikelen en columns in diverse onderwijsbladen publiceerde hij *De School Meester* (2003, samen met J.Stam), *Het Leren Organiseren* (2010) en *Blauwdruk voor de emergente school* (2015).

Dankwoord

Het onderzoek over de teamgecentreerde arbeidsorganisatie in dit proefschrift kent een lange voorgeschiedenis in mijn loopbaan in het onderwijs. In veel teams heb ik het plezier, de winst en soms ook de lastigheden ervaren van het samenwerken met collega's. Dat startte al in de jaren zeventig op het Bureau Studievaardigheden van de Rijksuniversiteit Utrecht onder de bezielende leiding van Cees Louwerse. Vervolgens was er vrolijke en creatieve samenwerking in de natuurkundesectie van het Montessorilyceum Herman Jordan. De managementteams van het Jordan, de Westerhelling, de montessorischolen in Nijmegen en Amsterdam, het Vespucci College op Curaçao en het Centrum voor Nascholing In Amsterdam zijn voor mij evenzovele broedplaatsen geweest voor mijn professionele ontwikkeling in het algemeen en meer in het bijzonder voor de conceptontwikkeling over het belang van een goede teamorganisatiestructuur. De vele collega's in deze teams zeg ik: zeer veel dank voor zoveel collegialiteit, creativiteit, kameraadschap en vaak ook: moed. Zonder anderen te kort te willen doen noem ik speciaal de samenwerking met Fred en Paul in de natuurkundesectie in Zeist, met Janneke en Wil in de roerige jaren van de Westerhelling en later het Montessoricollege in Nijmegen en met Catrien en George bij de ontwikkeling van de masteropleiding voor schoolleiders bij het Centrum voor Nascholing in Amsterdam. Ook de deelnemers aan de talrijke opleidingsgroepen van de masteropleiding voor schoolleiders, de leergang oriëntatie op het schoolleiderschap en de leergang montessoriaans leiderschap dank ik voor het delen van zoveel betekenisvolle ervaringen, die mijn eigen leerproces hebben gevoed.

En toen startte het promotietraject. Ik heb het buitengewoon getroffen met mijn beide promotoren prof. dr. Herman van den Bosch en prof. dr. Gerhard Smid. Beste Herman en Gerhard, zonder jullie, soms ook ideologische, nooit aflatende steun (ook bij verschuivende deadlines) en het telkens weer oprekken van het theoretisch perspectief, gecombineerd met de zeer uitgebreide, zorgvuldige, een enkele keer pijnlijke, maar altijd adequate feedback van jullie beiden, was dit proefschrift nooit verschenen. Ik ben jullie hier zeer dankbaar voor.

Het onderzoek in de praktijk maakt een groot en belangrijk deel uit van dit proefschrift. Wat een voorrecht om in zoveel verschillende scholen in alle sectoren van het onderwijs deelgenoot te zijn van het wel en ook wel het wee van schoolleiders en leraren. Dank hiervoor. Speciaal bedank ik de dappere directeuren en schoolleiders die het avontuur aandurfd en om in het kader van dit onderzoek de teamgerichte organisatiestructuur in te voeren en samen de effecten te onderzoeken. Patricia, Ingeborg, Sandra, Nanette en Gaby: jullie wisten al dat het anders kon en stapten enthousiast in. Dank ook aan Nienke, Desirée, Debbie, Remco, Esther, Ingrid en Marit, die als schoolleiders de transformatie in hun scholen leidden. En dank ook aan de leraren die in panelgesprekken rapporteerden over hun ervaringen. Dank aan de schoolleiders en

leraren van de scholen die meededen met de praktijksimulaties over het invoeren van de teamstructuur. Fieny bedank ik voor het mogelijk maken van het onderzoek in de mbo-scholen. Frank, heel veel dank voor de werkplezier-verhogende samenwerking bij enkele onderdelen van dit promotie-onderzoek.

Wanneer het onderzoek of de adviespraktijk wel eens aanleiding gaven voor enige twijfel en somberte over de haalbaarheid van de organisatieverandering, gaf het stralende voorbeeld van Annette en haar prachtige school weer de inspiratie: zie je wel, het is mogelijk, alle leerlingen hebben recht op zo'n school! Dank voor je inspirerende schoolvoorbeeld.

De deelnemers aan de twee focusgroepen over het professioneel handelen van leraren en de focusgroep over de presentatie van het organisatiemodel dank ik hartelijk voor hun waardevolle feedback.

Mijn collega's in de PhD-onderwijs groep onder leiding van Gerhard en Herman dank ik voor het delen van zoveel wijsheid en Robert, George, Johan en Frits voor het sparren over onderdelen van dit proefschrift.

Voor het meer in technische zin mogelijk maken van dit proefschrift ben ik veel dank verschuldigd aan Sofie voor lay-out en ontwerp, Lisette voor de transcripties, Lotteke, Magda en Jacqueline voor de tekstverbeteringen en Rich en Rozemarijn voor de Engelse vertaling.

Daarmee ben ik aangekomen bij de belangrijkste binnenkringen van mijn bestaan, de oerteams.

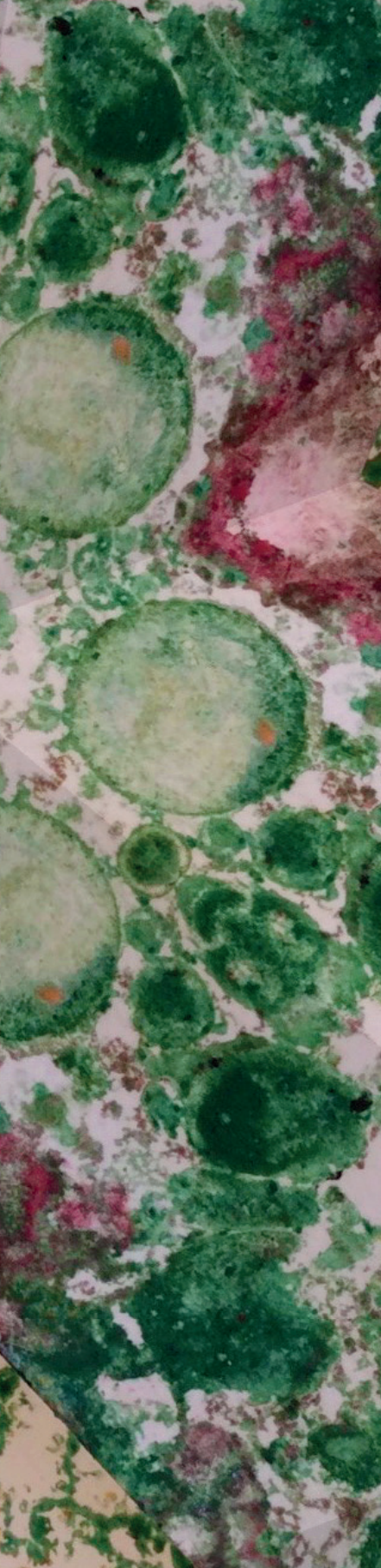
Ik ben dankbaar voor de vele vriendschappen, die vaak ook verbonden zijn met delen van het professionele bestaan. Met name de meer dan dertigjarige vriendschappen met Lotteke, Frank, Janneke en Gottfried zijn verbonden met dit werk, maar meer nog daarbuiten zijn jullie van zoveel betekenis. Wat een vreugde!

Het (onderwijs)gezin waar ik vandaan kom: mijn broers en zus, schoonbroers en schoonzussen. En het gezin dat ontstond: Winnifred, Sanne, Floortje, Rozemarijn en Benjamin, later verrijkt met de aanhang Ivo, Joost, Magnus en Sanne. Bij mijn promotieonderzoek klampte ik mij soms vast aan de illusie dat ik in jullie wat meewarige blikken toch ook iets van trots meende te bespeuren. Wat een rijkdom!

Aan mijn prachtige kleinkinderen Jelle, Sepp, Hugo, Victor en Sofia (en hun leraren) draag ik dit boek op, in de hoop dat zij scholen treffen die erin slagen om de professionaliteit van leraren in de organisatiestructuur tot uiting te laten komen.

Jacqueline, jouw kleurrijke bijdrage aan dit proefschrift gaat zoveel verder dan de omslag. Dank dat je op alle fronten hebt meegewerkt, meegedacht en steun hebt betuigd. Kritisch en liefdevol. In dit proefschrift wordt beweerd dat een goed werkend team niet uit minder dan drie mensen kan bestaan.

Jij en ik weten wel beter. Wat een geluk!



Over dit boek

Dit boek doet verslag van het onderzoek naar een bepaalde inrichting van de arbeidsorganisatie van scholen (basisonderwijs tot en met hoger onderwijs) met als vertrekpunt de leerling die omringd wordt door een klein team van leraren, dat de collectieve verantwoordelijkheid op zich neemt voor de ontwikkeling van de leerling gedurende een of meerdere jaren. Het organisatiemodel beoogt de toegenomen complexiteit van de inrichting van scholen zodanig te reduceren dat beter de uitdagingen op het gebied van kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier kunnen worden aangegaan.



Open Universiteit
www.ou.nl