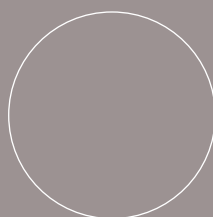
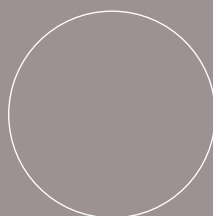
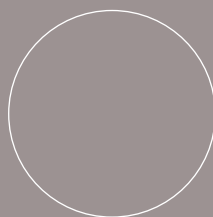
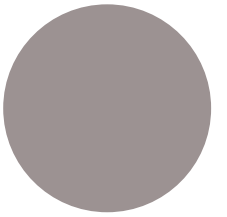
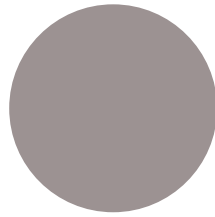
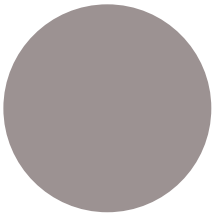
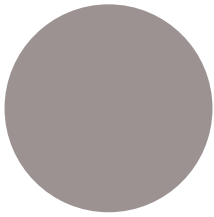
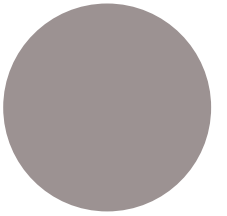
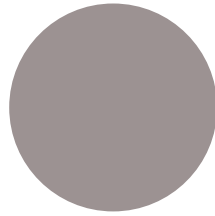
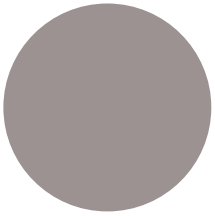
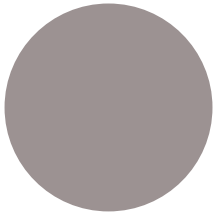
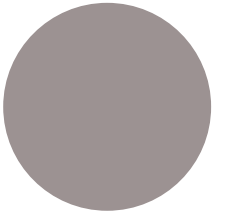
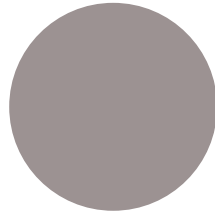
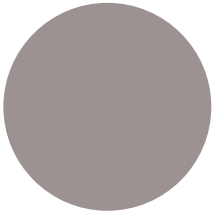
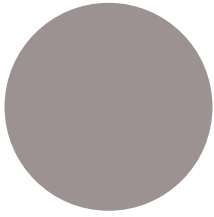
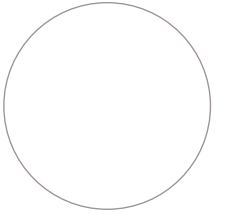
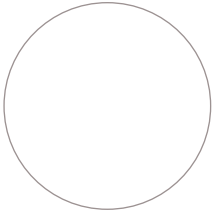
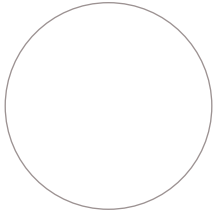
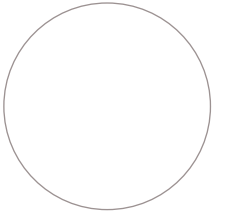
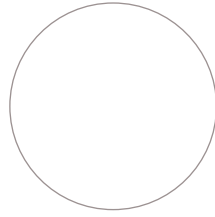
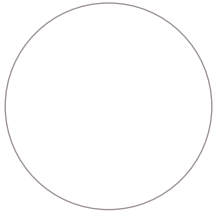
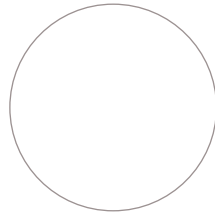
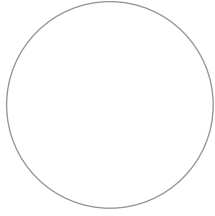
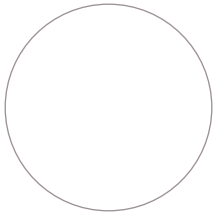


MIJN TEAM EN IK

Verhalen van teamleiders over leidinggeven
in de (nieuwe) onderbouw

Onderbouw-VO >>>

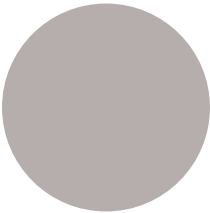
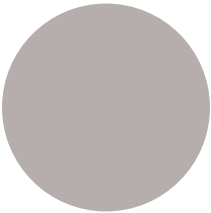
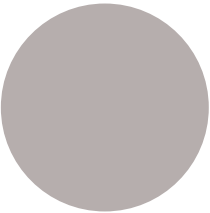
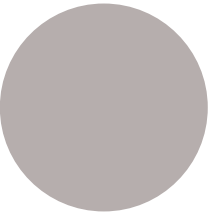
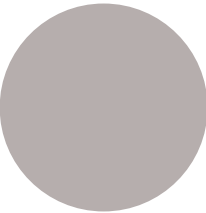
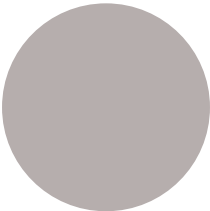
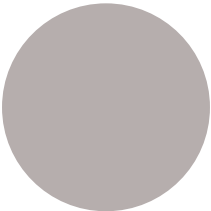
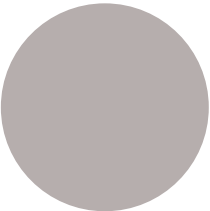
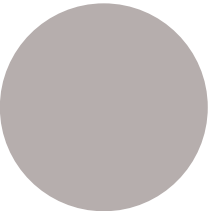
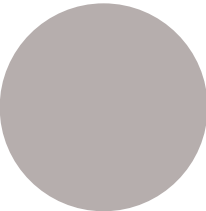
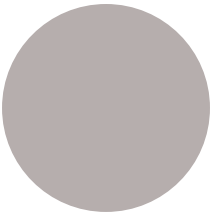
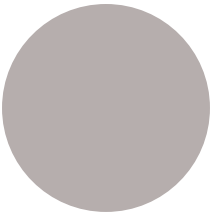
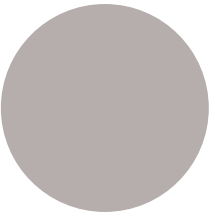
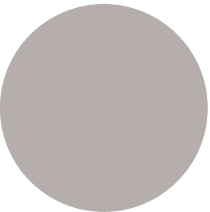
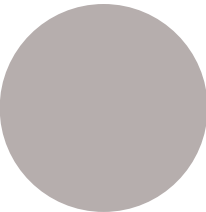
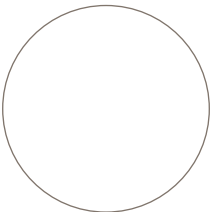
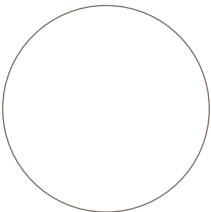
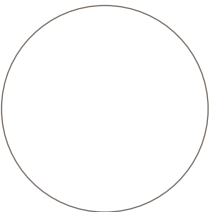
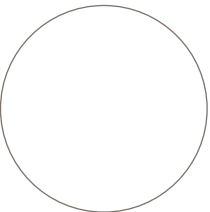
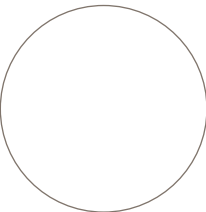
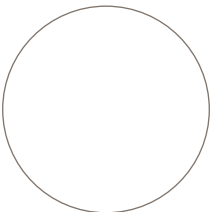
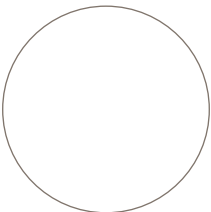
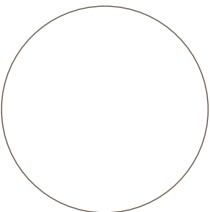
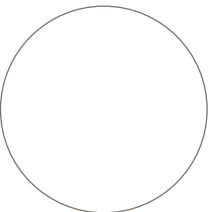
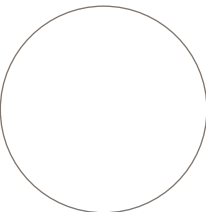
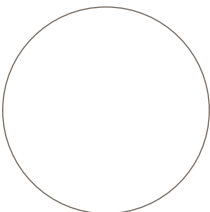
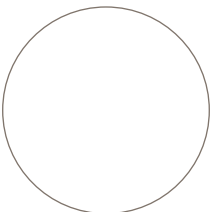
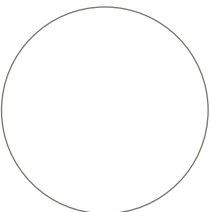
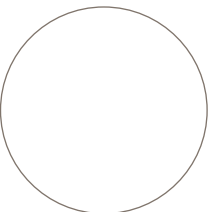
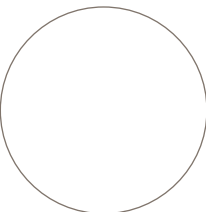




MIJN TEAM EN IK

Verhalen van teamleiders over leidinggeven
in de (nieuwe) onderbouw

Onderbouw-VO >>>

Inhoudsopgave

- > 3 Inleiding
- > 4 Weerstand, een natuurlijk fenomeen
- > 9 Inhaken, schuren en verbinden
- > 12 Verschillende startplaatsen, geen eindstreep
- > 17 Met dank aan 2F
- > 21 Kiezen en delen
- > 25 Het gaat om de goede mix
- > 30 'Enthousiasme kun je niet opleggen'
- > 37 Haal het beste naar boven!
- > 42 De LC'er als voortrekker
- > 46 Onderbouwontwikkeling als teamwerk
- > 54 Overzicht leden kenniskringen
- > 55 Overzicht leden buitenkring
- > 56 Colofon

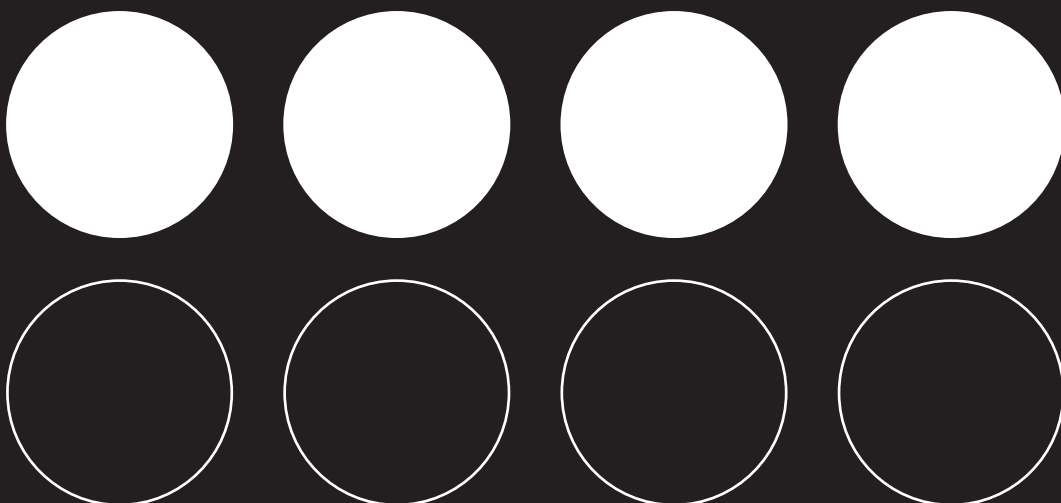


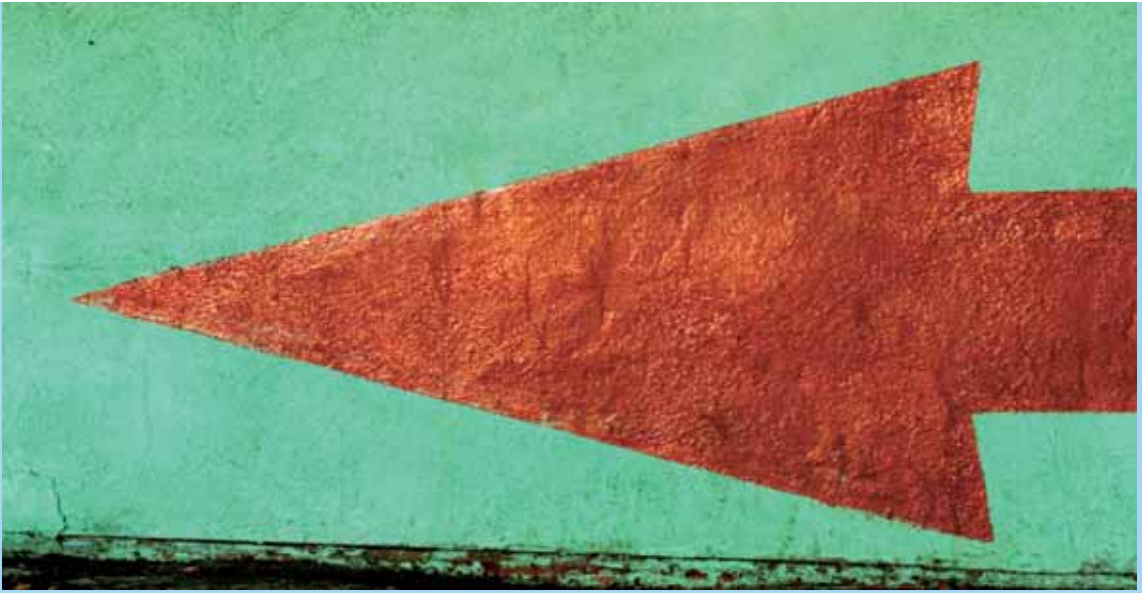
Inleiding

Voor u ligt *Mijn team en ik*. Met dit boekje, voor teamleiders door teamleiders, geeft Onderbouw-VO vorm aan haar opdracht een handreiking te schrijven over school- en teamontwikkeling. De keuze voor deze opzet was snel gemaakt. Er is al veel geschreven over school- en teamontwikkeling, maar vaak door buitenstaanders en niet door de mensen van de scholen zelf. Bovendien is er vooral veel geschreven voor schoolleiders, en niet zozeer voor teamleiders, terwijl teamleiders toch een zeer belangrijke schakel zijn in de ontwikkeling van de onderbouw.

Onderbouw-VO startte daarom tien kenniskringen op (twee in samenwerking met de VO-raad), waarin teamleiders, locatieleiders, unitmanagers, conrectoren enzovoort plaatsnamen. Bindend thema in deze kenniskringen was school- en teamontwikkeling. In de kenniskringen bespraken de deelnemers in vier bijeenkomsten hun vragen, succesverhalen en problemen op dit gebied. Hun verhalen uit de praktijk zijn opgeschreven door de begeleiders van de kenniskring of door een van de deelnemers zelf. Als afsluiting plaatste Onderbouw-VO een verbindend tiende hoofdstuk.

Hopelijk bieden de korte praktijkverhalen van teamleiders herkenning en inspiratie voor ieder die bezig is met de ontwikkeling van de onderbouw.





Weerstand, een natuurlijk fenomeen

Over omgaan met weerstanden binnen het team

Denk niet te licht over leidinggeven aan een proces van organisatieontwikkeling. Zeker niet wanneer je in de praktijk als afdelingsleider, conrector of coördinator naast deze verantwoordelijkheid tal van andere operationele taken en werkzaamheden hebt. De winkel moet tijdens de verbouwing immers gewoon doordraaien. Hoe doe je dat, als het lastig begint te worden en je langzamerhand met steeds meer weerstand te maken krijgt? Hoe ga je daarmee om? Hoe leid je dat in goede banen en hoe leid je dat naar een gewenste uitkomst?

Het antwoord is simpel: door je teamleden te erkennen in hun weerstand, en door hen te begeleiden en te ondersteunen bij het veranderingsproces dat zij ook op persoonlijk niveau doorlopen. Dit in praktijk brengen is wat minder simpel. Vanuit mijn ervaringen als begeleider bij veranderings- en ontwikkelprocessen binnen en buiten het onderwijs, bied ik in dit artikel een referentiekader en geef ik praktische voorstellen om het omgaan met weerstand in de dagelijkse praktijk van de onderbouwontwikkeling iets minder weerbarstig en minder ongrijpbaar te maken.

Weerstand herkennen

Omgaan met weerstand vraagt allereerst dat je weerstand kunt herkennen.

Hier volgen wat typische voorbeelden en signalen van weerstand, zoals ik die hoor van afdelingshoofden, conrectoren en coördinatoren:

- 'Ik heb wel een helder doel van waar we heen moeten, en ik heb het ze vaak genoeg verteld en ze begrijpen het ook, maar ik krijg gewoon geen beweging in het team.'
- 'Het team blijft maar vragen waarom het op de voorgestelde manier moet, en we hebben oeverloze discussies, maar we komen niet tot afspraken en actie.'
- 'Elke keer denk ik dat we goede afspraken gemaakt hebben, maar bij de volgende bijeenkomst is er telkens weer weinig of niets gebeurd en wordt dat toegeschreven aan tijdgebrek of andere omstandigheden.'
- 'De ene helft van het team wil wel, maar de andere helft werkt alleen maar tegen en zo komen we maar weinig vooruit en is er altijd discussie en een vervelende sfeer.'
- 'Ik heb een groepje koplopers dat zich van de rest niets aantrekt en ik weet niet hoe ik dit binnen het team moet overbruggen.'

- 'De mensen zeggen wel dat ze het ermee eens zijn en dat ze het over het algemeen wel goed vinden, maar in de praktijk merk ik er zo weinig van. Er is altijd wel wat waardoor iets niet af is of niet kan. Maar als ik ze vraag of het goed is zoals we het doen, zeggen ze van wel. Ik heb het gevoel dat ze niet echt zeggen wat ze vinden.'
- 'Ze komen bijna altijd te laat bij de besprekingen en ik heb vaak afmeldingen, vaak ook op het laatste moment, of ze komen gewoon niet opdagen.'

Voorbeelden uit deze lijst komen u misschien bekend voor en waarschijnlijk kunt u de lijst zelf aanvullen. De voorbeelden maken duidelijk, dat weerstand niet altijd direct herkenbaar is. Vaak worden er drogredenen gegeven om de weerstand te maskeren en deze redenen lijken op het eerste gezicht heel plausibel. Mensen die op deze wijze passief weerstand bieden, doen dat om conflict of confrontatie uit de weg te gaan of hopen dat ze zo de dans kunnen ontspringen of dat ze hierdoor niet aangesproken kunnen worden. Houd er rekening mee dat sommigen zich er zelf nog niet van bewust zijn dat zij weerstand bieden en naar uitwegen zoeken.

Weerstand herkennen vergt dat je goed luistert en kijkt naar wat de teamleden in en buiten de vergaderingen doen en zeggen. Kijk naar lichaamstaal, kijk naar gedrag en let op andere non-verbale signalen. Komen die overeen met wat ze zeggen? Iemand die nooit kritiek heeft en zich neutraal of zelfs positief uitlaat, maar vaak afwezig is en met allerlei redenen omkleed zijn activiteiten vaak niet af heeft, is zeer waarschijnlijk iemand die al dan niet bewust weerstand biedt. Leer dus weerstand te herkennen door actief te luisteren en te kijken.

Weerstand begrijpen

Als je eenmaal weerstand weet te herkennen, is het zaak dat je die op waarde weet te schatten. Weerstand is een natuurlijk fenomeen en hoort bij verandering. Weerstand is niets anders dan het uitoefenen van kracht om het bestaande eigen referentiekader, de eigen werkelijkheid en de eigen verwachtingspatronen te behouden. En dat is niet voor niets. Je voelt je daar namelijk prettig bij. Je hebt ze zelf opgezocht, uitgezocht of gecreëerd, of op z'n minst heb je ze geaccepteerd. Ze geven je een veilig gevoel. Ze geven je de illusie dat (jouw) werkelijkheid beheersbaar is, dat je in control bent.

Geen wonder dat we weerstand bieden tegen verandering! Het is een primaire overlevingsreflex gericht op het behouden of hervinden van ons basisgevoel van veiligheid. Veranderen gaat om het loslaten van iets wat een wezenlijk of belangrijk deel van ons is (geworden) en waar we op een of andere manier aan gehecht zijn (geraakt). Het vraagt dat we iets onbekends, ongevraagd of onverwachts aanvaarden en integreren.

De impact van dit veranderingsproces en de mate waarin het ons in ons gevoel van veiligheid aantast, zal bij elke verandering anders zijn. Maar een feit blijft dat elke verandering ons in principe in onze beleving van veiligheid aantast, en een verdedigings- en overlevingsmechanisme oproept dat wij kennen als weerstand.

Ga eens voor jezelf na wat er gebeurde toen je zelf voor het laatst in de weerstand schoot. En als het een niet zo bedreigend iets was, ga dan terug naar een ervaring waarbij je wél veel weerstand bood. Wat gebeurde er op dat moment? Hoe voelde jij je? Hoe reageerde je? Wat dacht je? Wat deed je?

Waarom stel ik je deze vragen? Het begrijpen van weerstand bij een ander wordt veel makkelijker als je je eigen weerstand begrijpt en vanuit deze ervaring ook de verbinding kunt maken naar het teamlid dat in de weerstand zit.

Omgaan met weerstand

Weerstand is dus een natuurlijk fenomeen en een proces waar we hoe dan ook in meerdere of mindere mate doorheen gaan. Hoe kunnen we dit proces zo goed mogelijk begeleiden of managen teneinde de gestelde doelen in de onderbouw te realiseren? Daryl Conner biedt in zijn boek *Managing at the speed of change* (ODR Inc. 1992) een zeer praktische kijkwijzer en aanpak hiervoor. Ik gebruik deze kijkwijzer en aanpak bij veel van mijn opdrachten. Niet als voorschrijvend model of absolute waarheid, maar als referentiekader voor directeuren, managers, coördinatoren enzovoort die uit hoofde van hun rol of taak moeten omgaan met weerstand. Connor onderscheidt twee typen reacties op verandering: een negatieve reactie en een positieve reactie. Let wel dat de omschrijvingen 'negatief' en 'positief' geen waardeoordeel inhouden, ze zijn slechts een onderscheidende kwalificatie!

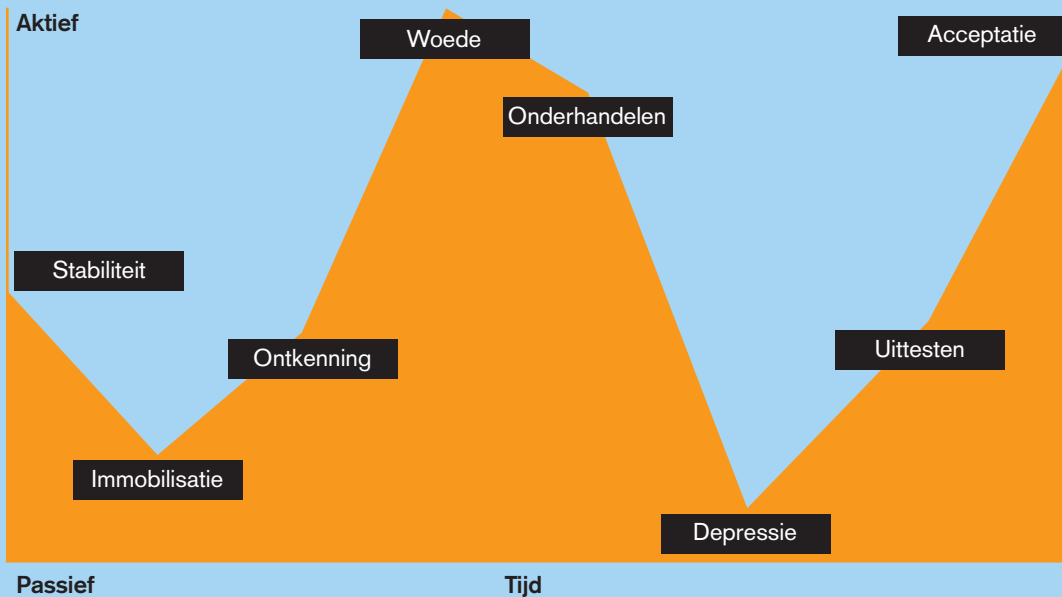
In figuur 1 ziet u de negatieve reactie op een verandering. Dit model toont de extremen bij een ingrijpende verandering. Door de extremen te begrijpen, wordt het makkelijker om ook de gradaties te begrijpen en te herkennen in minder ingrijpende situaties.

Vanuit een bestaande situatie (stabiliteit) komt er een aankondiging van een verandering of ontwikkeling. De eerste reactie is schrik (immobilisatie), de wereld stort in. Vervolgens wil je het niet weten, het kan niet waar zijn, je wilt dat het niet waar is (ontkenning). Dan komt de boosheid. Waarom gebeurt dit? Waarom wordt mij dit aangedaan? (woede). Langzaam kom je tot het besef dat er toch echt iets aan de hand is en ga je kijken in hoeverre je er onderuit kunt komen, het kunt beperken of je eraan kunt onttrekken (onderhandelen). Als dit niet lukt, komt het besef van de onvermijdelijkheid en van wat het met je doet eigenlijk voor het eerst in volle omvang binnen. Je voelt je overspoeld en machteloos en in de meest extreme vorm kom je in een (tijdelijke) depressie. Het loslaten van de oude situatie is in je eigen beleving inmiddels onvermijdelijk geworden. De acceptatie daarvan geeft echter ook ruimte en een vorm van opluchting. De energie wordt niet langer in het verzet gestopt. Je begint voorzichtig mogelijkheden te ontdekken en iets uit te proberen. Dingen blijken best mee te vallen en minder erg te zijn dan je dacht. De wereld is niet vergaan en voorzichtig ga je de nieuwe situatie verkennen en dingen uitproberen (uittesten). Ten slotte ontdek je nieuwe mogelijkheden en maak je je die langzaam eigen en ontstaat een nieuw evenwicht en tevredenheid met de nieuwe situatie (acceptatie). De acceptatie van het verlies van het oude is met de positieve ervaringen van het aanvaarden van het nieuwe een feit.

De tijd die nodig is om deze curve te doorlopen, verschilt per persoon en per verandering. Soms wordt de curve niet in zijn geheel doorlopen en blijft men ergens steken. Vaak leidt dit op termijn tot ziekte en overspannenheid. Het kan ook best zijn dat iemand gedurende het proces (meerdere malen) terugvalt in een eerder stadium (bijvoorbeeld van onderhandelen terug naar woede) of enige tijd tussen twee stadia heen en weer blijft pendelen (bijvoorbeeld tussen woede en depressie).

Teamleden die zich ergens op deze curve bevinden, vertonen veelal weerstand.

De kunst is om de weerstand te herkennen en te plaatsen in dit denkraam en vervolgens deze teamleden hierin te erkennen, hen te ondersteunen en hen door de curve heen te leiden. In figuur 1 worden hiervoor op hoofdlijnen suggesties gedaan voor elke fase. Aanvullend op deze suggesties nodig ik u uit om zelf stil te staan bij een situatie waarin u een negatieve reactie op een verandering heeft ervaren. Hoe voelde het voor elke fase? Wat deed u? Wat had u nodig? Wat zou u geholpen hebben? Hoe bent u hier wel of niet bij ondersteund en begeleid? Wat werkte daarin wel en niet voor u? Waarom? Vanuit deze inzichten zult u nog beter in staat zijn de verbinding te leggen naar het teamlid dat een negatieve reactie heeft op de ontwikkeling in de onderbouw en nog beter in staat zijn om hem te begeleiden.



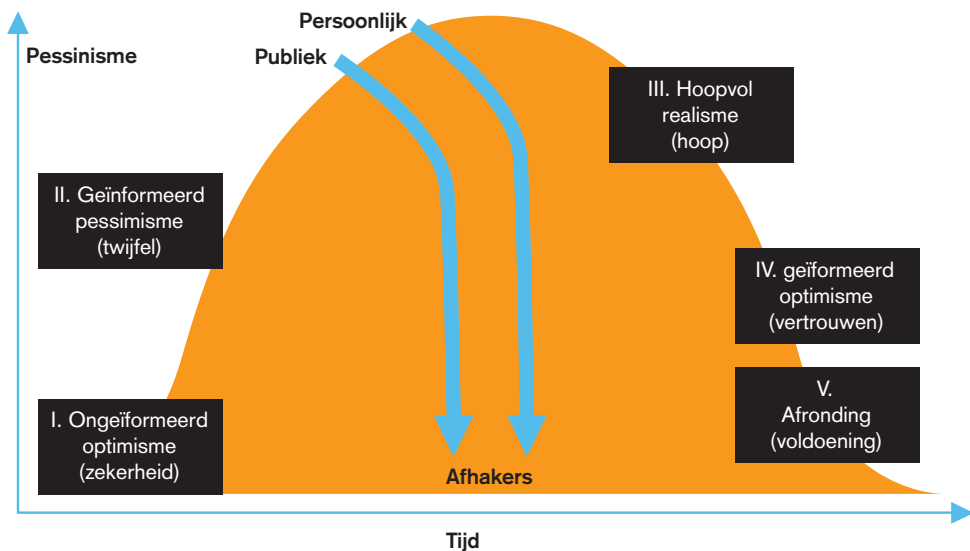
Figuur 1: Managen van negatieve reactie op verandering

Naast de negatieve reactie beschrijft Connor ook de positieve reactie op verandering; zie figuur 2. Dit betreft mensen die direct positief reageren op de voorgestelde ontwikkelingen. Ze weten nog niet precies wat de ontwikkelingen inhouden en wat het allemaal gaat betekenen, maar het idee spreekt aan (ongeïnformeerd optimisme). Naarmate meer duidelijk wordt, blijkt het misschien minder rooskleurig, blijkt het veel meer werk met zich mee te brengen of gaat het lang niet zo makkelijk als men dacht. Het aanvankelijke optimisme slaat langzaam om in bedenkingen en negatieve gevoelens over de ontwikkelingen (geïnformeerd pessimisme).

Dit is een cruciaal moment voor u als afdelingsleider, conrector of coördinator. Sommige teamleden zullen zich alsnog tegen het traject keren en mogelijk afhaken. ‘Publieke afhakers’ zijn makkelijk te herkennen doordat zij het verbaal duidelijk maken. Belangrijk is om hier de ‘stille afhakers’ (persoonlijk) te herkennen, veelal aan non-verbaal gedrag en non-verbale signalen. Mensen die eerst enthousiast waren of positief, maar van wie je langzamerhand steeds minder hoort of ziet. In figuur 2 vindt u handreikingen om mensen te begeleiden die een positieve reactie op de ontwikkelingen in de onderbouw hebben.

Wanneer de tegenslag en eerste teleurstellingen zijn overwonnen en een hernieuwde, meer realistische kijk ontwikkeld wordt (hoopvol realisme), gaan deze mensen weer aan de gang en leiden hun activiteiten vaak tot positieve ervaringen en successen (geïnformeerd optimisme) en worden zij een vliegwiel en ambassadeur voor de onderbouwontwikkeling (afrondding).





Figuur 2: Managen van positieve reactie op verandering

Ook hier helpt het weer om stil te staan bij uw eigen ervaringen van een positieve reactie op een verandering die u heeft doorgemaakt. Hoe voelde het voor elke fase? Wat deed u? Wat had u nodig? Wat zou u geholpen hebben? Hoe bent u hier wel of niet bij ondersteund en begeleid? Wat werkte daarin wel en niet voor u? Waarom?

Tot slot

Wanneer u vanuit de verbinding met uzelf kunt luisteren en kijken naar de weerstand bij anderen én uzelf, dan kunt u de verschillende verschijningsvormen waarmee u te maken krijgt herkennen en erkennen. Vanuit deze basis kunt u de teamleden en collega's ondersteunen en begeleiden. Daarbij kunnen de suggesties in de beide figuren een vertrekpunt zijn.

Verder is het een kwestie van doen, en van openstaan om te ervaren, te reflecteren en te leren. Een praktische steun kan zijn het opstarten van een intervisiegroep met vier à vijf personen, collega-(onderbouw)verantwoordelijken van scholen in de regio. De eigen ervaringen en dilemma's delen, en feedback krijgen van collega's die met hetzelfde bijtje hakken maar buiten de eigen context opereren, is een krachtige methode voor persoonlijke ontwikkeling. Het kost relatief weinig tijd, organisatie en geld en levert veel op, zowel voor de deelnemers als voor de deelnemende scholen.

Paul Delhaas, KPC Groep





Inhaken, schuren en verbinden

Van coördineren naar leidinggeven

'De ontwikkeling van de onderbouw heeft niet alleen de school goed gedaan. Ik merk dat ik sterker ben geworden in mijn functioneren als teamleider. Nu ik leiding geef, draag ik pas echt bij aan verandering', vertelt Eline Janssen. Zij werkt als teamleider mee aan de vernieuwing van de onderbouw in haar school.

Dit is haar verhaal.

'Ik ben sterker geworden als leidinggevende doordat ik meer dan vroeger besef wat ik wil met de leerlingen en met het onderwijs in de onderbouw. Belangrijk was ook de ontdekking dat ik als teamleider meer heb te doen dan coördineren en faciliteren. Ik was steeds alleen maar bezig om voorwaarden te scheppen voor collega's. Het was alsof ikzelf daarbij steeds verder uit beeld raakte, sterker nog: ik voelde me in de sandwich genomen tussen de directie en het team. Ik wist niet meer wat ik wilde en wat ik zelf in huis had. En met de onderbouw schoot het ook niet op. Dat is nu echt anders. In onze school is het denken over de vernieuwing van de onderbouw te lang bij een beperkte groep mensen gebleven. De directie had een onderwijsgroep geformeerd, puur op basis van functies. Ik zat erin samen met de andere teamleiders onderbouw. In de startfase noemden we ons trouwens geen teamleiders, maar leerjaarcoördinatoren. Dat klopte toen ook wel. De focus lag op het runnen van een leerjaar, en dan speciaal wat betreft de leerlingenzorg. Ik had vooral te maken met de mentoren. Wat heel goed is geweest, is dat we zijn gaan nadenken over wat ook weer de visie van de school is en wat de onderwijskundige koers is die we willen varen. Die hebben we letterlijk getekend in de vorm van een schip. Dat gaf ons een gemeenschappelijk beeld, waaraan we de ontwikkeling van de onderbouw konden ophangen.'

Onrust is noodzaak

'Ik liep erop stuk, dat veel collega's niet de noodzaak inzagen om de onderbouw aan te pakken. De resultaten waren toch goed, dus wat zouden we moeten veranderen? De vraag die ik ertegenover stelde was of die goede resultaten dankzij of ondanks onze manier van onderwijs worden gehaald. Het was reactie op reactie. Ik was al snel het initiatief kwijt. Toen heb ik geleerd dat collega's daadwerkelijk het gevoel moeten hebben dat ze bij de onderwijsontwikkeling in de school worden betrokken. En: verandering betekent niet dat het

fout is geweest zoals ze tot nu toe gewerkt hebben. Vooral dat laatste ligt heel gevoelig, zeker bij diegenen die zelf al voortdurend bezig zijn hun eigen lespraktijk aan te passen. Maar ja, zij doen dat alleen binnen de muren van het eigen lokaal.

Een collega-teamleider en ik hebben toen voorgesteld om een dag te organiseren waarop we met de collega's over ons onderwijs zouden nadenken, helemaal los van het idee van een nieuwe onderbouw. Dat werd een flitsende dag, waar trouwens ook leerlingen bij waren uitgenodigd. Mensen willen echt wel met elkaar over onderwijs praten. We zijn nagegaan wat er al was aan goed onderwijs in de school. Maar we hebben iedereen ook laten vertellen wat hij altijd al had willen doen en waar het nooit van was gekomen. We wisselden beelden uit, hielden pleidooien (letterlijk op groentekisten), discussieerden over visie-uitspraken in de vorm van stellingen. Mensen werden in verwarring gebracht. Dat was onrust, in positieve zin. Het doel was om tot schoolbrede koersuitspraken en een schoolscenario te komen, en uiteindelijk stelling te nemen. Kiezen dus'.

'Het feit dat er die dag leerlingen aanwezig waren heeft goed gewerkt. Collega's waren onder de indruk van de manier waarop leerlingen hun beelden over de school en het onderwijs konden verwoorden. Sommige observaties en opmerkingen waren loepzuiver, én met respect voor de docenten. Vooraf had een groep leerlingen, samen met iemand van buiten de school, een 'videobrief' gemaakt. Hierin spraken de leerlingen zich uit over hun lessen, hun leraren, de sfeer in de school. Maar ze gaven ook tips over hoe het anders zou kunnen. Daarbij ging het vooral over andere werkvormen in de les en over de manier waarop het contact tussen docenten en leerlingen beter zou kunnen. Deze videobrief hebben we 's ochtends gezamenlijk bekeken, dus met het team en een groep van twaalf leerlingen. Daarna volgde een plenaire ronde waarin de docenten informatieve vragen konden stellen aan de makers van de brief. Vervolgens hebben we in groepen de thema's van de videobrief nader geanalyseerd. Dat leverde heel wat beelden op waarmee we verder konden. Ook die groentekisten waren leuk. We hadden een aantal mensen gevraagd om een pleidooi voor te bereiden met als startzin: 'Goed onderwijs bij ons op school is wat mij betreft...'. In twee rondes van tien minuten kregen zij, verspreid door de ruimte, het woord. Om iedere zeepkist stond een groepje toehoorders. In die groepjes ontspannen zich waardevolle gesprekken.'

Knelpunten

'Ik heb die dag gezien bij welke mensen welke kwaliteiten zitten. En vooral ook waar mensen enthousiast voor zijn. De kunst was nu om op basis van de koersuitspraken en scenariokeuze onderwijs te maken binnen het eigen team. Daarbij doken wat knelpunten op. Sommige mensen die niet in mijn team zitten, wil ik daar wel in hebben, gezien hun kwaliteit en hun affiniteit met het onderwijs in de onderbouw. Met hen deel ik het perspectief om een bijdrage te leveren aan de invulling van een nieuwe onderbouw én de wil om er ook daadwerkelijk les te geven. Maar het personeelsbeleid ligt bij de directie, en is vooralsnog niet gekoppeld aan onderwijsontwikkeling. Andere belangen prevaleren. Dat draagt niet bij aan het perspectief om te veranderen binnen het team; je weet bij ons nooit in welk team je zit volgend jaar. Een ander knelpunt: het werk van mijn team was gebaseerd op leerlingenzorg. Dat moet meer gaan in de richting van onderwijsontwikkeling. Dat vraagt van mij een andere rol dan die van leerjaarcoördinator.'

Actie

'Directie en teamleiders hebben nu een paar stevige noten gekraakt. Er zijn in de organisatie een paar heldere ingrepen gedaan. Alles draait daarbij om 'het organiseren van de ontmoeting'. De teams bestonden al, maar ze zijn nu verantwoordelijk voor leerlingenzorg én onderwijsontwikkeling. De functie van leerjaarcoördinator is veranderd in teamleider. De dinsdagmiddag is het vaste moment geworden waarop de teams hun kennis, ideeën en

ervaringen delen met elkaar, onder meer in de vorm van intervisie.

De lijnen zijn kort omdat we met zijn allen: directie, teamleiders en teamleden, nog eens benadrukt hebben dat de teams zijn georganiseerd rondom een groep leerlingen. We bemoeien ons niet langer meer met alles. De uitkomsten van de werkbijeenkomsten binnen mijn team worden direct omgezet in actie naar de leerlingen. Ook als het gaat om vernieuwing, om experimenten in het kader van de nieuwe onderbouw. Het schoolbeleid, de koersuitspraken en het scenario zijn daarbij de kaders waarbinnen we ontwikkelen. Die hebben wij vertaald in een eigen teambeleid. Er zijn ingrepen gedaan in het rooster en de lessentabel. We gaan onder meer dit schooljaar in de brugklas al experimenteren met projecten ('themablokken'), die op de woensdag- en donderdagmiddag worden ingeroosterd. Hiervoor hebben wij als teamleiders onderbouw een eerste studiedag georganiseerd, waarop we de docenten in vakgroepen bij elkaar zetten om projecten te maken. In mijn team heeft een 'expertgroepje' ter voorbereiding een 'Draaiboek projecten' ontworpen, met daarin een aantal ontwerpcriteria. Zoals daar zijn: de mate waarin de projecten vakoverstijgend zijn (doel is: van afstemmen naar integreren), het aantal uren dat een project duurt, de manier van toetsen, de rol van de docent en de leerling tijdens het project. Verder is het criterium dat het project niet bovenop de gewone lesstof komt; nee, het vult een deel van het curriculum in. Een denktank houdt de kwaliteit van de onderwijsontwikkeling in de gaten. Die bestaat uit mensen die zich op bepaalde terreinen expert hebben getoond. Er zijn verschillende evaluatiemomenten. De denktank evalueert met ons, analyseert en doet gericht onderzoek op basis van vragen uit het team, en stelt ook kritische vragen. Maar ik, als teamleider, heb de beleidsverantwoordelijkheid. Daarin verschilt de denktank van de oorspronkelijke onderwijsgroep.

Tot slot mag ik experimenteren met een open sollicitatieprocedure voor de personele invulling van mijn team. Ik ga sollicitatiegesprekken voeren met collega's en een aantal van hen ga ik daar gericht voor uitnodigen. Heel spannend.'

Leiderschap

'Het is belangrijk dat de schoolleiding, waartoe ik de directie en de teamleiders reken, weet wat ze wil met de school, en dat ze daarover echt contact weet te maken met het team. Van mij vraagt dat een door mijzelf gedragen visie en een houding van 'we gaan ervoor'. Ik moet zichtbaar zijn. Ik neem tijd om in lessen te kijken en door de school te lopen. Ik praat veel, zowel met leerlingen als met collega's. Ik deel mijn denken voortdurend en nodig de anderen uit dat ook met mij en met elkaar te doen. Ik probeer daarbij ook te benoemen wat er in het directe contact gebeurt, en vertrouw daarbij op mijn intuïtie. Dat houdt de relatie met de mensen fris. In persoonlijke contacten en in teambijeenkomsten benoem ik wat mensen goed doen en zie ik hun kwaliteiten. Maar de nieuwe onderbouw is steeds mijn referentiepunt. Wat ik eigenlijk doe is voortdurend kijken waarop ik kan inhaken, door goed te luisteren naar wat mensen zelf op tafel leggen, om vervolgens samen de vertaling te maken voor de nieuwe onderbouw. Soms is dat 'schuren': net tegen of over de grenzen van mensen gaan zitten. Je moet dan wel goed in contact blijven. De meeste weerstand komt voort uit angst, heb ik gemerkt, en het is zaak die op tafel te krijgen. En te bekijken wat je daar voor ondersteuning bij kunt geven. In het contact met het team gaat het dus niet alleen over de inhoud van de verandering. Veel speelt zich af op interactie- en gevoelsniveau. Ik werk dan ook veel aan sfeer en aan een werkbare cultuur, waarbij mensen het goed hebben en met elkaar leren. Daarbij draait het om verbinding maken, zowel met elkaar als met de onderwijsontwikkeling waar we voor staan. In het leiding geven daaraan ben ik gegroeid, vind ik. De overgang van leerjaarcoördinator naar teamleider heeft daaraan bijgedragen, ik kwam daardoor meer in mijn element en ging in plaats van vóór, mét mijn collega's werken.'

Otto de Loor, APS



Verschillende startplaatsen, geen eindstreep

Onderwijsvernieuwing in de onderbouw

Ik heb als leider van een onderbouwteam vmbo de opdracht om de vernieuwing in de onderbouw vorm te geven. Hoe kan ik daarbij gebruikmaken van de talenten van mijn collega's? Hoe kan ik mijn teamleden faciliteren? Hoe houd ik zicht op de onderwijsverandering achter de organisatieverandering? Hoe deel ik met mijn collega's een gevoel van verantwoordelijkheid voor wat leerlingen moeten leren? Hoe kan ik de leidende concepten en waarden verhelleren en zich laten uitkristalliseren?

Deze vragen kwamen naar boven in de kenniskring onderbouw vmbo in de regio Nijmegen. En uiteindelijk leidden al deze vragen tot de volgende kernvraag:

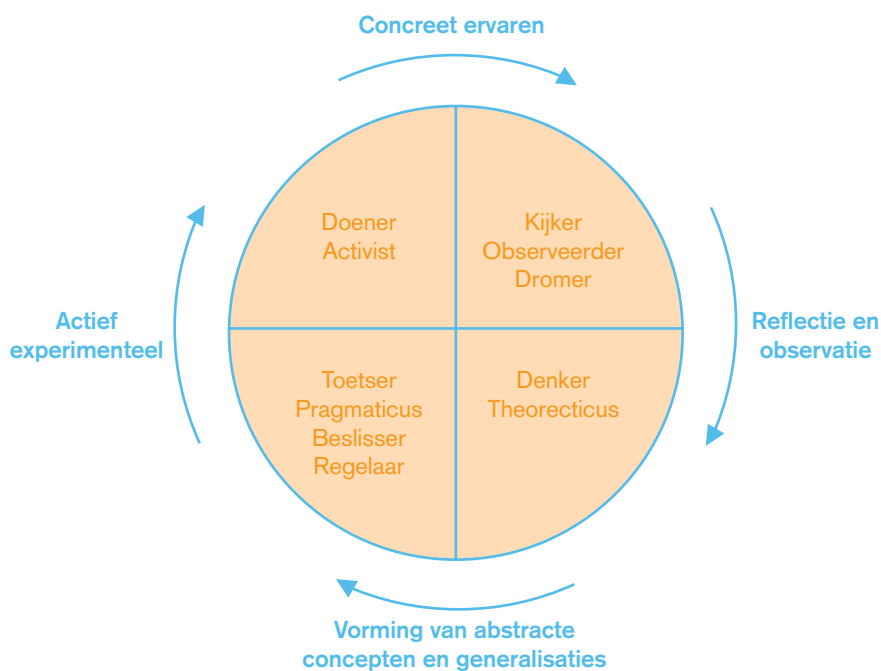
Hoe ontstaat een stevige basis bij docenten voor een nieuw of vernieuwd onderwijsconcept, zo stevig dat leerlingen dit merken in de dagelijkse gang van zaken?

De gedachtegang hierachter was: als je kunt komen tot een gedeeld concept dat voor iedereen in de school duidelijk is, is de kans van slagen van zo'n concept vele malen groter. Iedereen weet dan immers zelf waar hij naartoe werkt en wat er van hem verwacht wordt.

De leercyclus van Kolb

Hoe ontstaat zo'n centraal concept en hoe kun je dat tot een stevige basis maken? Welke wegen hebben de vmbo-locaties van het Maaswaalcollege, het Montessori College en het Canisius College uit Nijmegen (deelnemers aan deze kenniskring) gevolgd om tot zo'n concept te komen en om er vervolgens handen en voeten aan te geven? Om de verschillende wegen in beeld te brengen, hebben we gebruik gemaakt van de leercyclus van Kolb, die uitgaat van vier fasen.

Volgens Kolb hebben de meeste mensen voorkeur voor één van de vier fasen. Geldt dat ook voor scholen? Zal de ene school het liefst actief experimenteren, zonder zich daarbij het hoofd te breken over een onderliggend concept, terwijl een andere school misschien eerder waarneemt en overdenkt?



Het Maaswaalcollege

Op het Maaswaalcollege was er een paar jaar geleden weinig verbinding tussen directie en docenten. De coördinatoren waren het vertaalbureau van de directiebesluiten naar beneden. Er was weinig vertrouwen in de directie. Docenten hadden het gevoel niet gehoord te worden.

De vmbo-locatie werd uitgebreid met lwoo. Dat maakte de situatie lastiger, omdat er een groep leerlingen bij kwam voor wie intensief beleid ontwikkeld moest worden.

Een ingrijpende verandering in de samenstelling van de directie leidde tot een nieuwe missie: het onderwijs aan de verschillende groepen leerlingen moet maatwerk zijn en het leerproces is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leerlingen en docenten.

Loek Kracht, benoemd door de nieuwe directie als teamleider van het vmbo-onderbouwteam, vertelt over zijn beginperiode:

‘Toen ik begon, heb ik mijn team bij elkaar geroepen en gezegd: we hebben een heldere opdracht van de directie. Daar sta ik voor. Om die opdracht te realiseren heb ik jullie hulp nodig. Ik kan dat niet alleen.

Door aan te sluiten bij de dagelijkse zorg van de docenten – die zijn namelijk elke dag opnieuw weer bezig om hun kinderen bij de les te houden – is het gelukt om ze te laten nadenken over de vraag: hoe kunnen wij echt zicht krijgen op onze leerlingen en wat ze beweegt?

Als eerste stap hebben we afgesproken om voor alle vmbo-leerlingen (dus niet alleen voor de lwoo-leerlingen) bij binnenkomst een handelingsplan te maken, zodat we ze optimaal kunnen begeleiden.

Ik heb de psycholoog van het zorgteam gevraagd hoe we bij binnenkomst van de leerlingen een ‘startfoto’ kunnen maken. Die startfoto is de basis voor het handelingsplan voor iedere leerling.

Het zorgteam was in de jaren daarvoor weggekwijsd. Ik heb het anders samengesteld en veel meer centraal gesteld. Tegelijkertijd konden we, door de formatie anders in te zetten, de klassen kleiner maken.

In het eerste jaar hebben we ons er volledig op gefocust de leerling echt in beeld te krijgen en de zorg goed op de rit te krijgen. Op een studiemiddag hebben we afspraken gemaakt om structureel te gaan werken met leerlingbesprekingen op basis van handelingsplannen. Doordat we nu de leerling zo nauwgezet mogelijk volgen, krijgen we steeds meer zicht op hem.

Door te werken met handelingsplannen zien docenten beter de gevolgen van de manier waarop ze lesgeven. In de loop van het eerste jaar ontdekten de docenten dan ook dat ons onderwijs onvoldoende was toegesneden op wat we met de leerlingen wilden bereiken. In het tweede jaar zijn we daarom in zee gegaan met een onderwijsontwikkelingsproject genaamd KAG-AL (Kennis Als Gereedschap – Activerend Leren). We hebben een aantal studiedagen georganiseerd met het hele team en we hebben verschillende docenten cursussen laten volgen. Dat heeft geleid tot een aantal ontwikkelprojecten in de school. Al met al hebben deze stappen geleid tot een grotere betrokkenheid en meer openheid voor onderwijskundige veranderingen.'

Wat was nu vooral de bijdrage van Loek om zijn docenten mee te krijgen?

'Ik heb veel gesprekken gevoerd met docenten, individueel, in kleine groepen en met het team. Die gesprekken gingen over de veranderende leerlingen en over wat docenten nodig hadden om mee te werken aan de vernieuwing. Ik heb veel faciliteiten georganiseerd voor docenten. Ik heb veel geduld gehad. Ik heb wel richting bepaald, maar ik had geen vastgelegd einddoel.

Belangrijk voor mij is een van mijn kartrekkers. Ikzelf heb de neiging om snel te willen, hij zorgt ervoor dat ik de anderen niet kwijtraak. Hij zegt: "Loek, doe even rustig, je bent ons uit het oog verloren".

Verder probeer ik cyclisch te werken: in beeld te brengen wat we bereikt hebben en van daaruit te kijken wat ons te doen staat. Ik probeer open te staan voor kritiek, want er worden ook zekerheden van mensen afgepakt.'

Het startpunt op het Maaswaalcollege lag bij concreet ervaren (Loek legde het startpunt van de ontwikkeling bij wat zijn docenten dagelijks bezighield: hoe houd ik mijn vmbo-leerlingen bij de les) en actief experimenteren (hoe kunnen we beter zicht krijgen op onze leerlingen en hoe kunnen we dan beter aansluiten). Van daaruit ontstaat nu geleidelijk de beweging naar waarnemen/overdenken en begripsvorming.

Het Canisius College

De vmbo-locatie van het Canisius College volgt een andere weg. Henry Tiemessen, een van de drie teamleiders onderbouw: 'Op onze locatie waaide de wind uit de verkeerde hoek: onvoldoende leerlingaantallen, vmbo-techniek zwaar onder druk, resultaten onvoldoende.' De (nieuwe) locatiedirectie begon met een duidelijke onderwijskundige koers (leerling centraal; onderwijsaanbod aantrekkelijker en meer op maat door rekening te houden met de mogelijkheden en behoeften van leerlingen). De directie koos daarbij voor een passende structuur: kernteams verantwoordelijk voor zo'n honderd leerlingen om daarmee de verantwoordelijkheid voor onderwijs en begeleiding zo laag mogelijk te leggen. De directie heeft de kernteams evenwichtig samengesteld op basis van leergebieden, verdeling m/v en jong/oud. Tegelijk met de invoering van kernteams is een cultuurontwikkeltraject gestart. Vanuit de klassieke docenten (waarvan er veel waren/zijn) was er flinke weerstand. Henry: 'Mijn eerste activiteit als teamleider was om met alle teamleden gesprekken te voeren waarin een belangrijke vraag was: Wat wil jij terugzien van jouw kwaliteiten in het team?'

In mijn eerste jaar ben ik vooral bezig geweest met angst wegnemen, vertrouwen geven en tijd nemen om te wennen. Ik heb ook teambuildingsactiviteiten georganiseerd en docenten gefaciliteerd als ze iets wilden doen of leren of ontwikkelen. Belangrijk daarbij: collega's niet dwingen, maar wel hele duidelijke grenzen aangeven.

Aan het einde van het eerste jaar hebben we geëvalueerd. De resultaten daarvan zijn gebruikt om waar mogelijk bij te stellen (bijvoorbeeld de samenstelling van de teams).

De meeste docenten zagen vooral winst op het gebied van de leerlingbegeleiding.

Daarom hebben we dit jaar als vervolgstap in de leerlingbegeleiding co-mentorschap ingevoerd. Een ervaren en een niet-ervaren mentor werken samen. Ik heb dit wel eerst in het team overlegd. Ik vind het belangrijk om gedeelde verantwoordelijkheid te realiseren. Ik wil met het team komen van samen werken naar samenwerken.

Het komend jaar verschuift onze aandacht naar onderwijsontwikkeling. We zijn begonnen met een training, op basis van vrijwilligheid, over coöperatief leren. Verder steken we onze energie in de profilering van een basis- en een topstroom.'

Het startpunt op het Canisius College ligt dus aan de kant van bezinnen en overdenken.

De directie kwam met de vraag: hoe kunnen we de leerling meer centraal stellen? Daaruit vloeide een organisatieverandering voort. Nu is een beweging waarneembaar richting actief experimenteren en ervaren.

Het Montessori College

Op het Montessori College startte de cyclus bij actief experimenteren vanuit de noodzaak om de doorgaande daling van het leerlingaantal te keren. Opdracht van het bestuur aan Karel de Waal als nieuwe locatiedirecteur was: de school moet groeien en in staat zijn zelfstandig te overleven.

'Gelukkig konden we op dat moment meedoen aan het AXIS-project (een landelijk techniekproject) met de ICT-route in de bovenbouw. Dat project werkte met beroepsgerelateerde opdrachten met vakkenintegratie. Dat beviel zo goed dat we in de directie besloten om voor de hele vmbo-locatie deze richting te kiezen. Dat hebben we voorgelegd aan alle kernteams, waarbij we wel duidelijk hebben gemaakt dat er eigenlijk niet zo veel te kiezen was gezien de toestand van de school.

De boodschap aan iedereen was: we kiezen oranje (bij wijze van spreken). Als jou dat niet past en je wilt blauw of groen, dan moet je een blauwe of een groene school kiezen.

Omdat we al Montessorischool waren, hebben we gekozen voor de ontwikkeling van een eigen onderwijsconcept passend bij de Montessori-uitgangspunten. Dat noemen we paradigma G (van Groesbeek, waar de school is gevestigd). Dit concept sluit aan bij de nieuwe inzichten omtrent leren.

Onze filosofie bij de ontwikkeling was: eerst helemaal bouwen en dan pas uitvoeren.

Om paradigma G te kunnen uitwerken naar de dagelijkse onderwijspraktijk hebben we iedere docent in een ontwikkelgroep zitting laten nemen. Vanuit iedere ontwikkelgroep zitten de voorzitters samen met de locatiedirectie in de expertisegroep. We hadden al kernteams die verantwoordelijk zijn voor een groep leerlingen. De ontwikkelgroepen schrijven materiaal voor hun leergebieden, de kernteams schrijven projectopdrachten passend bij paradigma G.

Iedere docent heeft tien procent van zijn werktijd voor ontwikkeling ter beschikking.

Daarnaast hebben we de afgelopen twee jaar tien studiemiddagen per jaar georganiseerd rond de ontwikkeling.

In dit model hebben we twee jaar ontwikkeld. Afgelopen jaar hebben we getest in zowel onder- als bovenbouw door middel van projectweken. Dit jaar zijn we begonnen met de uitvoering van de zogenaamde cursussen in het kader van paradigma G.

Bij zowel de cursussen als de projecten gaat het om opdracht-gestuurd leren. Bij de

cursussen bepaalt de docent het plan van aanpak en de uitvoering daarvan. Bij de projecten is het de bedoeling dat leerlingen dat zelf en met elkaar (leren) doen.

Eerst zouden we vorig jaar al beginnen, maar dat zette de boel te veel onder druk. Daarom hebben we het een jaar uitgesteld.

Op dit moment zijn we bezig met het onderwerp sociale cohesie. We menen dat het gedachtegoed achter dit thema de ingezette onderwijskundige ontwikkelingen zal versterken. Inmiddels hebben we interviews gehouden met leerlingen, ouders en collega's. Het mooie is dat veel van deze gesprekken wijzen op het belang van verbinding binnen de school, allereerst tussen leerlingen, ouders en personeel, maar ook tussen school en omgeving. En juist deze verbindingsgedachte biedt weer allerlei impulsen voor ons paradigma G.'

Het startpunt op het Montessori College lag dus bij actief experimenteren (deelnemen aan het AXIS-project), om van daaruit te ervaren en vervolgens door te gaan naar waarnemen/overdenken. Van daaruit ontstaat nu de volgende stap, namelijk concreet toepassen wat is bedacht. Daarmee is de leercirkel rond.

Conclusie

Duidelijk is dat er niet één eenduidig recept bestaat om de nieuwe onderbouw handen en voeten te geven. De drie scholen hebben verschillende wegen bewandeld vanuit verschillende startsituaties.

Scholen lijken net als mensen een voorkeur te hebben voor een bepaalde leerstijl, een bepaald deel van de cirkel. Tijdens het onderzoek ontdekten de drie scholen dat een succesvolle verandering een complete cirkel nodig heeft.

Waar je als school begint in de leercirkel lijkt niet uit te maken. Veel belangrijker is de cyclus rond te maken en vervolgens een nieuwe cyclus te beginnen. Als de school bijvoorbeeld actief experimenteert maar niet via de andere fasen de cirkel doorloopt, loopt ze het risico te blijven steken. Experimenteren wordt dan niet gevolgd door verankering in de cultuur en de organisatie van de school. Waarnemen en overdenken krijgt geen vervolg in concrete actie. Door de cirkel helemaal te doorlopen komt de doorgaande ontwikkelingslijn tot stand en krijgt een ingezette verandering een stevig fundament.

Bij alle drie scholen ligt het startpunt bij het voelen van de noodzaak van verandering. Het Maaswaalcollege breidt uit met Iwoo; er komt een nieuwe directie die een nieuwe missie ontwikkelt.

Het Canisius College heeft onvoldoende leerlingen, vmbo-techniek staat zwaar onder druk, de resultaten zijn onvoldoende; de nieuwe locatiedirectie begint met het ontwikkelen van een duidelijke onderwijskundige koers.

Het Montessori College heeft te maken met een structurele daling van het leerlingaantal; de nieuwe locatiedirecteur krijgt opdracht hier verandering in te brengen.

Een doorgaande ontwikkelingslijn is een continu proces van ervaren, reflecteren, inzicht vormen en experimenteren. In je school moet je steeds weer stilstaan bij de betekenis van de belangrijkste begrippen (bijvoorbeeld: wat betekent in onze school zelfstandigheid of omgaan met verschillen of begeleiden) en ze steeds weer van een passende inhoud voorzien voor de dagelijkse praktijk.

Jan Oosting, Interstudie



Met dank aan 2F

Over de motivatie van leerlingen en de leerbereidheid van docenten

Als teamleider van het kernteam vmbo-tl van leerjaar 1 en 2 kreeg ik van docenten regelmatig klachten over het gebrek aan motivatie bij onze leerlingen. Het ging dan vooral over de leerlingen uit leerjaar 2. Het duurde even voordat ik door had dat deze motivatieproblemen ook iets te maken hadden met de manier waarop de docenten hun lessen verzorgden. Toen ik me dat eenmaal realiseerde, begreep ik meteen ook dat ik een aardige uitdaging te pakken had. Opeens stond ik voor de vraag: hoe krijg ik docenten zover dat ze over hun eigen aandeel in de motivatieproblemen van leerlingen gaan nadenken?

Een van mijn teamleden, laat ik hem voor het gemak maar even Piet noemen, kwam voor de tweede keer binnen korte tijd bij me met klachten over klas 2F. Nou is 2F niet de makkelijkste klas. Ik geef zelf aardrijkskunde aan deze klas, dus ik kon me wel een beetje verplaatsen in zijn problemen met die groep. Ik was zelfs al half bezig een aantal tips voor hem te verzinnen, toen ik net op tijd op mijn tong kon bijten. Bijna weer in mijn grote valkuil gestapt: als teamleider oplossingen voor mijn collega's gaan bedenken! In tweede instantie heb ik Piet toen voorgesteld om zijn probleem met die klas als intervisiecasus in te brengen in ons tweewekelijks teamoverleg. Gelukkig stemde hij toe.

Het teamoverleg

Tijdens het behandelen van de casus schetste Piet zijn probleem. 'De leerlingen van 2F doen in de les niet goed mee, ze hebben hun spullen niet bij zich, ze komen te laat, ze raffelen opdrachten af' enzovoort. Oorzaken noemde hij ook. 'Ze vinden school niet belangrijk.' 'Ze hebben een kortere concentratieboog.' 'Ouders voeden niet meer op.' 'De beeld- en zapcultuur verpest leerlingen.' 'De overheid besteedt te weinig geld aan onderwijs.' Er bleken verschillende opvattingen in mijn team te leven. De docent geschiedenis zei dat hij de problematiek niet herkende, bij hem in de lessen ging alles goed. Twee docenten (wiskunde en Nederlands) zaten op de lijn van Piet. Zij hadden al van alles geprobeerd met de klas, maar niets hielp. Hun oplossing: vooral de boel strak houden. Twee docenten (biologie en verzorging) vonden dat 2F inderdaad wel lastig was, maar vertelden dat zij goede resultaten hadden geboekt door leerlingen meer zelf verantwoordelijk te maken voor het leerproces. Zij gebruikten in deze lessen activerende werkvormen en probeerden hun

lessen bij elkaar te laten aansluiten. De laatste (kern)docent uit mijn team (de rest van de lessen wordt verzorgd door gastdocenten), verantwoordelijk voor de lessen Engels, leek vooral meer te willen horen over die activerende werkvormen.

Uiteindelijk nam Piet zich voor te proberen zijn lessen iets aantrekkelijker te maken, maar echt overtuigd klonk het niet. Ik verliet met gemengde gevoelens de bijeenkomst.

De analyse

Aan het einde van de dag analyseerde ik de gebeurtenissen met een collega-teamleider. Uiteraard speelden hierbij ook andere ervaringen die ik met mijn teamleden heb! We kwamen tot de conclusie dat de verschillen tussen de leden van mijn team erg groot zijn. Mijn collega had ergens een leerbereidheidsmodel gelezen. Dat haalde zij erbij en op basis daarvan deelden we de docenten grofweg in in de volgende fasen.

De docent geschiedenis plaatsten we in fase 1, de fase van probleemontkenning. Hij is volgens mij namelijk niet van plan om nu of in de toekomst iets aan zijn klassikaal opgezette lessen te veranderen. Hij is overtuigd van de kracht van zijn eigen lesmethoden. Al eerder vroeg hij mij: 'Waarom zou ik mijn lessen moeten veranderen, mijn leerlingen halen toch altijd goede cijfers?' Het is me al eens eerder opgevallen dat hij informatie selectief waarneemt: hij ziet met name die dingen die zijn eigen opvattingen bevestigen.

De docenten wiskunde, Nederlands en Piet plaatsten we in fase 2 van het model: de fase van voorzichtige erkenning. Zij lijken namelijk wel te erkennen dat er een probleem is, maar eigenlijk, als ze heel eerlijk zijn, weten ze niet goed hoe ze dit aan moeten pakken of waar ze moeten beginnen. Ze leggen het probleem daarom buiten zichzelf (het is de schuld van de leerling, de ouders, de schoolleiding, de overheid) en niet bij zichzelf. Ze vervallen makkelijk in een soort slachtofferrol. Dat maakt dat ze op de korte termijn hun aanpak niet veranderen, maar 'meer van hetzelfde' blijven doen.

De docent Engels zit volgens onze analyse duidelijk in fase 3, de fase van de voorbereiding. Hij heeft geaccepteerd dat hij iets moet veranderen om leerlingen meer te kunnen motiveren en wil hiermee op korte termijn aan de slag gaan. Hij heeft behoefte aan informatie over mogelijke stappen, vooral aan concrete informatie over 'wat' en 'hoe' en hij vraagt daarnaar in zijn omgeving (bijvoorbeeld in de vergadering aan de docenten biologie en verzorging).

De docente biologie plaatsten we in fase 4, de fase van de uitvoering. Zij past sinds kort (met vallen en opstaan) regelmatig andere werkvormen toe in haar lessen. Maar de verleiding om terug te vallen in het oude patroon van de klassikale werkwijze is nog wel heel groot. De nieuwe werkwijze kost namelijk veel energie, maar ze trekt zich op aan de docente verzorging.

Tot slot de docente verzorging; zij zit in fase 5, de fase van handhaving. Ze is al langer dan een jaar bezig met het bewust variëren van werkvormen. Hoewel zij nog steeds ook klassikale instructiemethoden hanteert, kan ze zich niet meer voorstellen dat ze vroeger nauwelijks andere werkvormen gebruikte. Ze probeert in te spelen op de individuele verschillen tussen leerlingen en heeft daardoor minder te maken met 'ongemotiveerde leerlingen'.

En ikzelf? Ik zit soms in fase 4. Maar in drukke tijden, als ik weinig tijd heb om mijn lessen voor te bereiden doordat ik bezig ben met allerlei teamleiderszaken, val ik terug op mijn oude zekerheden (klassikaal lesgeven) en de gedachten die daarbij horen (waarom zijn ze nou zo druk, kunnen ze nou niet even allemaal tegelijkertijd luisteren?). Kennelijk is het model niet zo lineair als het lijkt en val ik regelmatig weer een stapje terug.

Tijdens onze analyse werd het me steeds meer duidelijk. Het aanpakken van motivatiegebrek bij de leerlingen begint met erkenning van het eigen aandeel in het probleem. En daarmee had ik dus mijn uitdaging te pakken: 'Hoe krijg ik docenten zover dat ze over hun eigen aandeel in de motivatieproblemen van leerlingen gaan nadenken?'

Het duurde nog even voordat ik de dubbele bodem in dit vraagstuk inzag. In eerste instantie mopperde ik tegen mijn collega-teamleider: 'Zij (ik bedoelde de docenten in fase 1 en 2) kijken niet naar zichzelf, ze zien niet dat ze zelf onderdeel van het probleem zijn'. Mijn collega liet me zien dat het model niet alleen voor de analyse van docenten geschikt is, maar ook voor de analyse van het gedrag van teamleiders. Zij deelde mij namelijk fijntjes mee dat ik me gedroeg als een leidinggevende in fase 2 (slachtofferrol) als ik niet inzag dat ik zelf ook een aandeel had in dat probleem.

Au!

Het accent in de uitdaging verschoof ter plekke van het woord 'docent' naar het woord 'ik'. Als ik wil dat docenten iets aan hun lessen veranderen om leerlingen meer te motiveren, dan zal ik iets aan mijn stijl van leidinggeven moeten veranderen om docenten hiervoor te motiveren! Hoe ga ik dit op korte termijn aanpakken?

De strategie

Samen met mijn collega bedacht ik een strategie. Het belangrijkste uitgangspunt hierbij was dat ik de docenten uit mijn team 'op maat' zou bedienen: elke fase in het model vraagt om een andere begeleiding. Maar ik wilde niet in de valkuil terechtkomen dat ik zelf voor de docenten een aanpak zou bedenken. Daarom bedachten we dat ik met iedere docent uit mijn team een gesprek zou voeren, waarin ik de vijf fasen zou schetsen en aan hen zou vragen in welke van de fasen ze zichzelf zouden plaatsen. Vervolgens zou ik met de docent bekijken wat hij of zij nodig had om verder te komen.

Omdat dit uiteraard nogal veel tijd kost, heb ik een teamoverleg geschrapt (twee uur) en in overleg met mijn sectordirecteur een tweetal lesuren leerlingen zelfstandig aan het werk gezet onder het toezien van een 'oppasdocent'. De overige drie gesprekken deed ik tussendoor. Overigens deed het me erg goed om te merken dat mijn sectordirecteur achter me stond en met me meedacht om een en ander te regelen. Die steun heb ik als teamleider hard nodig. Maar dat terzijde.

Gelukkig liepen de gesprekken, op een na, erg goed. De fasen in het model hielpen om met docenten in gesprek te raken over hoe zij zichzelf zagen functioneren bij het motiveren van leerlingen. Ik begon het gesprek met een verwijzing naar het bewuste teamoverleg. En dat ik graag nader wilde onderzoeken hoe iedereen binnen het team omgaat met het probleem van niet-gemotiveerde leerlingen. Na een wat open verkenning schetste ik in de meeste gesprekken de fasen.

Voor de meeste docenten was het heel herkenbaar. Ze gaven spontaan aan in welke fase ze zichzelf herkenden. Natuurlijk zaten we niet altijd op een lijn, maar dat maakte niet uit. Zo vond de docent Nederlands dat hij in fase 3 zat en soms in 4 (ik dacht in fase 2). Hij was, zonder dat ik dat wist, al wel bezig geweest om op een andere wijze zijn lessen in te richten. Maar niet altijd succesvol en de voorbereiding kostte veel tijd. Eigenlijk zou hij daar wat meer coaching bij willen hebben. Samen hebben we toen gekeken hoe we dat voor hem het beste konden regelen. Het is nu aan hem om deze afspraken na te komen, en aan mij om hierbij belangstelling te tonen en een vinger aan de pols te houden.

Het gesprek met de docent geschiedenis was lastig. Hij dacht fase 5 (ik hoef niet meer te leren hoe ik leerlingen kan motiveren), ik dacht, zoals gezegd, fase 1. Gaandeweg het gesprek werd duidelijk dat hij geen probleem ervaart met de motivatie van leerlingen. Met zijn boeiende verhalen weet hij de aandacht van leerlingen vast te houden. Iedere les is weer een soort onemanshow. Ik heb in het verleden enkele lessen bijgewoond en dat is ook echt zo. Alleen... zijn lessen zijn niet in lijn met het onderwijsconcept waar de school voor staat. Een onderwijsconcept waarvan hij in het gesprek ook zegt dat hij daar absoluut niet mee uit de voeten kan. 'En de leerlingen ook niet, want die zijn helemaal niet in staat om zelfstandig te werken en samen te werken!' Hij en zijn leerlingen willen dit helemaal niet, zegt hij.

Ik heb het gesprek afgerond, gezegd dat ik er nog eens goed over moet nadenken en dat ik er graag verder over wil praten.

Wat nu te doen? Moet ik tegen hem zeggen dat hij naast zijn klassikale methoden als ervaren docent ook andere werkvormen moet gaan inzetten? Zal het echt beter gaan als hij iets moet doen waarin hij zelf niet gelooft?

Inderdaad, zijn lessen zijn niet in lijn met ons concept. Ik ben het ook beslist niet met hem eens dat leerlingen niet kunnen samenwerken en niet zelfstandig kunnen werken. Maar tasten zijn lessen ons concept aan? Je zou ze ook kunnen zien als een (voor de leerlingen welkome) afwisseling van de andere lessen.

Ik neig ertoe om tegen hem te zeggen: jij doet het goed en als je denkt dat het op een andere manier minder zal gaan, blijf het dan zo doen. Tegelijkertijd wil ik ook niet een teamleider zijn die gedrag gedooft dat niet in overeenstemming is met ons concept, want daarmee geef ik indirect de boodschap aan andere collega's en leerlingen dat iedereen toch zijn eigen gang kan gaan. Ik vind het een lastige beslissing. Ik besluit dit vraagstuk binnenkort voor te leggen aan de andere teamleiders en mijn sectordirecteur, want wat we ook beslissen, ik vind het wel belangrijk om als schoolleiding een gezamenlijke boodschap uit te dragen.

Achteraf gezien constateer ik dat het probleem met klas 2F heeft geleid tot een ontwikkeling van mijn team. De docenten zijn meer gaan nadenken over hun aandeel in het vergroten van de motivatie van de leerlingen om te leren, en ik op mijn beurt ben gaan nadenken over mijn aandeel in de ontwikkeling van docenten. Natuurlijk zijn we er nog niet klaar mee, maar wanneer ben je eigenlijk wel uitgeleerd?

We mogen 2F wel dankbaar zijn!

Ilse van Eekelen, Onderbouw-VO

Meer lezen over leerbereidheid? Zie nummer 2 van het Onderbouw Magazine, het artikel 'Verleiden tot leren'.



Kiezen en delen

De rol van de teamleider bij onderwijskundige veranderingen

Daar is hij toch maar mooi ingetuind. Dat heb je ervan als je teveel op de voorgrond treedt. Tot zijn verrassing is Dick door zijn onderwijsteam gekozen tot teamcoördinator. Hoewel hij nog maar net lid van het team is, moet hij samen met Peter, leerjaarcoördinator en lid van het middenmanagement, leiding gaan geven aan het onderwijsteam van de eerste en tweede klassen havo en atheneum. Nou moet hij toegeven dat hij het had kunnen zien aankomen. Hij heeft al enkele jaren ervaring met het reilen en zeilen van een onderwijsteam en het is natuurlijk niet onopgemerkt gebleven dat hij het leuk vindt om samen met anderen na te denken over de vraag hoe je het onderwijs en de leerlingbegeleiding kunt verbeteren. En juist daarvoor zijn de onderwijsteams op zijn school in het leven geroepen.

In de voorgaande jaren heeft hij deel uitgemaakt van het onderbouwteam van de vmbo-tafdeling. In feite is hier de kernteamontwikkeling op zijn school gestart. Het oprichten van een kernteam is destijds een antwoord geweest op de toenemende leer- en gedragsproblemen in klas 2 vmbo. Samen met zijn collega's heeft hij van externe begeleiders onder meer geleerd om op een gestructureerde manier leerlingbesprekingen te houden. De gezamenlijke aanpak die bij deze leerlingbesprekingen is afgesproken, heeft zijn vruchten afgeworpen. Weliswaar zijn de leerprestaties niet echt verbeterd, maar de gedragsproblemen zijn zienderogen verminderd en er heerst in de klassen een veel positiever pedagogisch klimaat. Wat het kernteam echt een kick heeft gegeven, is de enorm positieve sfeer in het team zelf en het gevoel dat je samen sterker staat. Het succes van dit team is voor de schoolleiding zelfs de directe aanleiding geweest om de gehele school in te delen in onderwijsteams, zoals kernteams bij hem op school genoemd worden, een beslissing die overigens nogal wat weerstand heeft opgeroepen.

En nu staat Dick voor de vraag hoe hij invulling moet geven aan zijn teamleiderschap. Goed, hij hoeft het niet alleen te doen en zijn teamgenoten hebben kennelijk veel vertrouwen in hem, maar hij heeft geen zin in het gedoe dat leidinggeven vaak met zich meebrengt. Buiten het onderwijs heeft hij daar al eens slechte ervaringen mee opgedaan. Zijn teamgenoten hebben hem echter bezworen dat hij de juiste man op de juiste plaats is: hij is rustig, kan goed luisteren, neemt mensen serieus, kan situaties goed analyseren, heeft coachende kwaliteiten enzovoort. Hij voelde zich natuurlijk gevleid en hij heeft zich, gesterkt door de succeservaring in het vmbo-team, laten overhalen. Maar hij heeft er geen zin in om gemangeld te worden tussen de directie en zijn collega's. Eén ding staat voor hem als een paal boven water: de onderwerpen die het onderwijsteam gaat aanpakken, moeten aansluiten bij de behoeften van de leden van het team. Sterker nog: zij moeten voorzien in een duidelijke vraag van het team. Hij ziet het niet zitten om

tegen de stroom op te moeten roeien. Niet alleen voor hemzelf, maar ook omdat het zijn vaste overtuiging is dat er pas iets van de grond komt als een probleem en de aanpak daarvan door de betrokkenen gedeeld worden. Gelukkig heeft de directie de onderwijsteams veel vrijheid gegeven, wat zich al heeft geuit in het laten kiezen van een van de twee teamcoördinatoren. In feite is alleen het speelveld gemarkeerd. De onderwijsteams (en daarom hebben de kernteams deze naam gekregen) moeten zich bezighouden met twee dingen: onderwijs en leerlingbegeleiding. In de vraag welke onderwerpen zij willen aanpakken, zijn zij vrij. Ook de directie is van mening dat oplossingen die mensen zelf bedacht hebben, voor problemen die zij zelf als problemen ervaren, veel meer draagvlak hebben en daarom veel krachtiger zijn dan oplossingen die leidinggevendenden hebben bedacht.

Dankzij zijn ervaringen in het vmbo-team ziet Dick direct een mogelijkheid voor een zinvol ontwikkelpunt voor zijn huidige team. De rapportvergaderingen zijn hem en vele van zijn collega's al jaren een doorn in het oog. Vaak komt het in deze vergaderingen niet verder dan het vaststellen van een probleem (Pietje of Marietje doen hun best niet, hebben hun huiswerk vaak niet in orde, zijn ongeconcentreerd, enzovoort), blijft een grondige analyse van het probleem achterwege en komt het al helemaal niet tot het afspreken van een gezamenlijke aanpak, laat staan tot iets wat de naam handlingsplan verdient. En als lid van het vmbo-team heeft hij ervaren dat het ook anders kan. Als hij dit in een teamvergadering ter sprake brengt, blijkt er voor een andere, effectievere manier van leerlingbespreken veel belangstelling te bestaan.

Maar hoe pak je zoiets aan? Voor het houden van effectieve leerlingbesprekingen komt nogal wat kijken. De deelnemers moeten zich bijvoorbeeld houden aan een afgesproken besprekingsmodel. Dat stelt ook stevige eisen aan de voorzitter. Begeleiding door externe deskundigen – zoals bij het vmbo-team – zit er, onder meer om financiële redenen, dit keer niet in. Bovendien is het de vraag of de havo- en vwo-docenten wel zitten te wachten op een tijdrovende cursus leerlingbegeleiding. En als het al lukt om effectieve leerlingbesprekingen binnen het onderwijsteam van de grond te krijgen, dan is er nog het probleem dat aan deze besprekingen ook leden van andere onderwijsteams moeten deelnemen. Natuurlijk streeft de directie er bij de lesurenverdeling naar om docenten zoveel mogelijk lessen toe te delen in het eigen onderwijsteam, maar in een vmbo-t/havo/vwo-school ligt dat toch lastig. Tijdens rapportbesprekingen bestaan de vergaderingen daardoor voor bijna de helft uit 'gastdocenten' van andere teams. Die moeten dan óók leren hoe je een effectieve leerlingbespreking voert. Het is dus nodig om de andere onderwijsteams bij het onderwerp te betrekken. Het onderbouwteam vmbo zou hierbij de nodige expertise kunnen inbrengen. Langzaam begint het idee van een schoolbrede studiedag over leerlingbesprekingen bij hem te rijpen.

Peter, zijn medeteamleider, is meteen enthousiast, evenals Bram en Marianne, de coördinatoren van het vmbo-team. Een gunstige bijkomstigheid is dat het voorbereiden en organiseren van een studiedag voor de twee laatsten een geschikte invulling vormt voor de functie van leerjaarcoördinator die zij vorig jaar hebben verworven. Op de school van Dick zijn de functies voor leerjaarcoördinator niet verdeeld op grond van anciënniteit, maar zijn ze terechtgekomen bij mensen die op onderwijskundig gebied een zekere voortrekkersrol hebben gespeeld; van hen wordt ook verwacht dat zij de onderwijskundige vernieuwing mee helpen vormgeven. Ook de conrector onderwijs is gauw gewonnen voor het initiatief. In de stuurgroep onderwijs blijken de vertegenwoordigers van de bovenbouwteams van vmbo, havo en vwo eveneens graag bereid hun medewerking te verlenen aan een studiedag over leerlingbesprekingen.

Dick prijst zich gelukkig dat bij hem op school goed is nagedacht over de organisatie van de onderwijsteams. Hij heeft er moeite mee gehad dat de directie de beslissing om meer 'bottom-up' te gaan werken 'top-down' heeft doorgedrukt en hij vraagt zich nog steeds af of de kernteamontwikkeling niet wat geleidelijker had moeten, maar over het organisatiemodel is

hij tevreden. De directie heeft goed geluisterd naar degenen die hebben gewaarschuwd voor het gevaar van eilandvorming: hoe voorkom je dat de onderwijsteams langzaam maar zeker uit elkaar drijven en allerlei tegenstrijdige beslissingen gaan nemen? Om dit gevaar het hoofd te bieden is de stuurgroep onderwijsteams in het leven geroepen. In deze stuurgroep zitten de twee coördinatoren van elk team en twee directieleden: de conrector onderwijs, tevens voorzitter, en de rector. In de stuurgroep, die zo'n zes keer per jaar bijeenkomt, informeren de teams elkaar over hun plannen en wordt ook bekeken of de eenheid van beleid niet te veel in gevaar komt. Nu heeft Dick de stuurgroep mooi kunnen gebruiken om na te gaan of het onderwerp en de opzet van de studiedag schoolbreed gedragen worden.

Al gauw zijn de organisatoren van de studiedag het eens over een paar belangrijke uitgangspunten: er is binnen de school inmiddels voldoende ervaring en deskundigheid voor het bemensen van een aantal workshops – Dick zal er daarvan zelf een voor zijn rekening nemen – en een van de workshops moet een teambuildingsactiviteit bevatten. Dit laatste kan uitstekend verzorgd worden door de vakgroep lichamelijke opvoeding. Die docenten hebben meer dan genoeg ervaring met oefeningen, waarin wederzijds vertrouwen en groepsprocessen een belangrijke rol spelen.

HET PROGRAMMA VAN DE STUDIEDAG					
Onderwijsteam	9.20–10.10	10.20-11.10	11.30-12.20	12.30-13.20	14.10-15.00
vmbo/havo onderbouw	Realistisch leerling bespreken Lokaal 0.25	Algemene informatie leerling- bespreking Lokaal 2.03	Een luchtig moment Gymzaal	Microconsult givo/nio-test Lokaal 2.04	Effectief vergaderen Lokaal 0.12
havo/vwo onderbouw	Effectief vergaderen Lokaal 0.12	Realistisch leerling bespreken Lokaal 0.25	Algemene informatie leerling- bespreking Lokaal 2.03	Een luchtig moment Gymzaal	Microconsult givo/nio-test Lokaal 2.04
vmbo bovenbouw	Microconsult givo/nio-test Lokaal 2.04	Effectief vergaderen Lokaal 0.12	Realistisch leerling bespreken Lokaal 0.25	Algemene informatie leerling- bespreking Lokaal 2.03	Een luchtig moment Gymzaal
havo bovenbouw	Een luchtig moment Gymzaal	Microconsult givo/nio-test Lokaal 2.04	Effectief vergaderen Lokaal 0.12	Realistisch leerling bespreken Lokaal 0.25	Algemene informatie leerling- bespreking Lokaal 2.03
vwo bovenbouw	Algemene informatie leerling- bespreking Lokaal 2.03	Een luchtig moment Gymzaal	Microconsult givo/nio-test Lokaal 2.04	Effectief vergaderen Lokaal 0.12	Realistisch leerling bespreken Lokaal 0.25

Een jaar later

Als Dick een jaar later terugkijkt op de studiedag, kan hij niet anders dan tevreden zijn. De meeste docenten waren bijzonder lovend over de workshops. Doordat die grotendeels werden verzorgd door eigen mensen, sloten ze exact aan op de situatie van de school. De workshops vertoonden ook duidelijk samenhang. Dick zelf had in zijn workshop ('Algemene informatie') de leerlingbespreking in het kader geplaatst van de leerlingbegeleiding in het algemeen en een uiteenzetting gegeven over de daarbij ter beschikking staande instrumenten en verklaringsmodellen. In een andere workshop was heel praktisch geoefend met een leerlingbespreking. In een derde bijeenkomst was gesproken over vergadertechnieken en vergaderdiscipline. In een vierde workshop had een psycholoog van een onderwijsadviesbureau de achtergronden van de givo/nio, een intelligentietest voor het onderwijs, uiteengezet. De teambuildingsactiviteit onder leiding van de vakgroep LO was door het luchtige karakter een groot succes.

Maar belangrijker is dat vervolgens de leerlingbesprekingen daadwerkelijk van de grond zijn gekomen, al is het dan met de nodige kinderziektes. Zoals verwacht was één dag niet genoeg om mensen direct een goede leerlingbespreking te kunnen laten houden. Daar moet nog wel even flink mee geoefend worden. Toch bleken tijdens de bevorderingsvergaderingen aan het eind van het schooljaar veel beslissingen hamerstukken te zijn geworden, doordat de leerlingbesprekingen in de loop van het jaar een duidelijk beeld van (de perspectieven van) een leerling hadden opgeleverd. En nog gedurende het schooljaar is besloten het aantal rapportvergaderingen in het komende jaar te reduceren ten gunste van leerlingbesprekingen die in de jaarplanning zullen worden opgenomen. Er is nog heel wat werk aan de winkel om de leerlingbesprekingen effectiever te laten verlopen, maar al met al kan Dick voldaan terugzien op zijn eerste jaar als teamcoördinator.

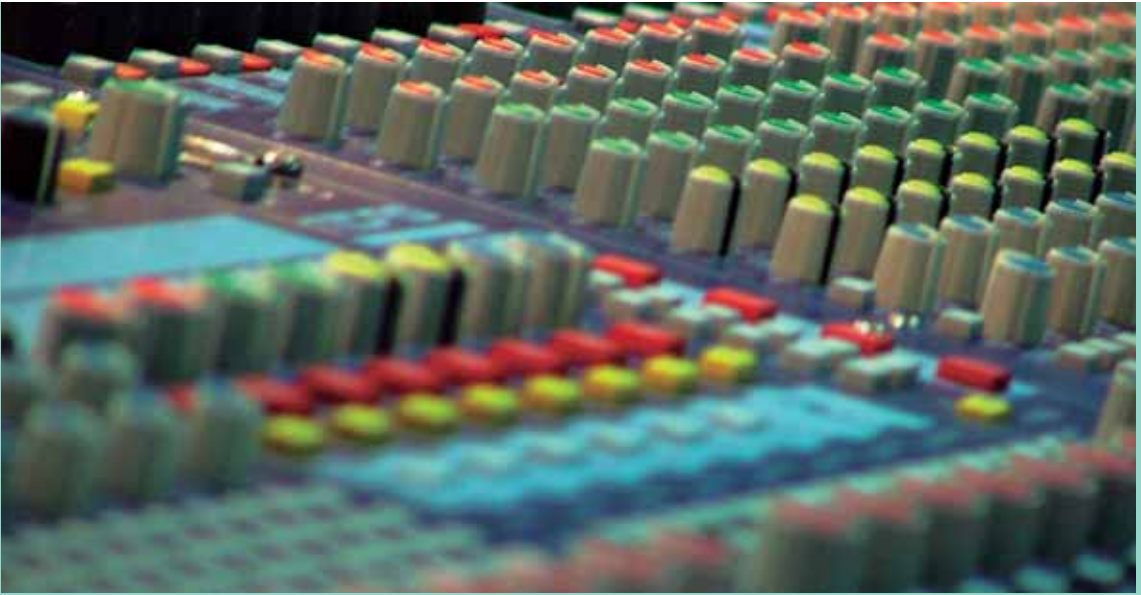
Naschrift

We vroegen Dick de belangrijkste factoren te benoemen die het hierboven beschreven proces hebben bevorderd. Zijn antwoord was:

- het voorstel sloot aan bij een behoefte die door veel collega's in mijn team werd gevoeld;
- in de school was een overlegstructuur gecreëerd die het mogelijk maakte om snel zaken te doen met andere teams;
- de schoolleiding gaf voldoende ruimte voor het initiatief en voor de uitwerking ervan;
- we hebben gebruik gemaakt van de al in school aanwezige deskundigheid.

Klaas Alkema, Penta College, Hellevoetsluis





Het gaat om de goede mix

Er is geen ontkomen meer aan. We moeten starten met het *herontwerp onderbouw* zoals dat zo plechtig heet. Hoe ga ik dit aanpakken?

Als conrector onderbouw sta ik voor de uitdaging om op onze school de onderbouw aan te pakken. Ik heb drie enthousiaste kernteamleiders uitgenodigd om met me mee te denken. Ze zijn pas kort op onze school, maar zijn al snel uitgekozen om kernteamleider te worden. De drie mannen, Arjen, Jan en Tjeu, beginnen meteen te brainstormen: 'Zonder relatie geen prestatie! Je krijgt wat je geeft! Van vaksecties naar leerteams!'

Na een goede discussie blijkt dat ze er verschillend over denken, althans dat ze een verschillend uitgangspunt hanteren. Jan vindt dat de leraar als professional centraal moet staan. Hij opteert voor een goed coachingstraject. Scholing dus. Tjeu zweert bij een goed pedagogisch klimaat. De leraar als pedagoog, dan volgt de rest vanzelf. Arjen zoekt het meer in de organisatie. Hij ervaart onze vaksecties als té belemmerend, té behoudzuchtig. Over één ding zijn ze het eens. Het is van essentieel belang dat verandering in de onderbouw iets van de docenten zelf is. Zij moeten eigenaar zijn van die veranderingen. De vraag is dus hoe je dat kunt bereiken. Ik probeer samen te vatten: het gaat dus om **scholing**, **sfeer**, **structuur** en **eigendom**. Ik wil (nog) niet kiezen en krijg een ingeving. Ik vraag hun of ze een pleidooi willen voorbereiden, waarin ze hun uitgangspunt verdedigen. Natuurlijk mogen ze ook met een schuin oog naar de uitgangspunten van de collega's kijken, want als ze verbindingen kunnen leggen is dat des te beter! Ze nemen de uitdaging aan. We maken een nieuwe afspraak. We trekken er drie weken voor uit.

Sfeer

Drie weken later zitten we weer bij elkaar. Tjeu wil graag beginnen. Zijn openingszin luidt: 'De pedagogische invalshoek is het beste uitgangspunt.'

Volgens Tjeu geeft de literatuur het beeld dat veranderingen in de onderwijspraktijk meestal worden opgezet vanuit een organisatorische en bedrijfsmatige invalshoek. Vanuit zijn ervaring stelt hij echter vast, dat daarnaast meestal de didactische invalshoek wordt gekozen.

Stel je de vraag 'Wat is een goede docent?', dan krijg je meestal het volgende als antwoord:

- een goede docent kan kennis overbrengen, vooral door het stellen van de juiste vragen en veel minder door het geven van antwoorden;
- een goede docent kan inzichten en vaardigheden bijbrengen;
- een goede docent heeft op basis van zijn persoonlijkheid een goede relatie met zijn leerlingen.

Tjeu stelt dat deze laatste voorwaarde beslissend is in je relatie met leerlingen en bepalend voor de vraag of zij bereid zijn tijdens jouw les te investeren in zichzelf, in medeleerlingen en in de relatie met jou als docent. Is er een goed pedagogisch klimaat in de klas, dan is het ook eenvoudiger om nieuwe didactische stappen te zetten. Dat geldt zowel voor de docent als voor de leerlingen. Hij vertelt over zijn ervaringen op de vorige school. Daar heeft eerst schoolbreed met docenten een discussie plaatsgevonden over de vraag: 'Wat vinden wij goed onderwijs?'

Antwoorden waren:

- er is sprake van samenhang en doorlopende leerlijnen;
- er is een goede afstemming tussen kennis en vaardigheden;
- docenten spelen in op de verschillende leerstijlen van leerlingen;
- goed onderwijs is contextrijk, maatschappijgericht en actueel;
- er is voldoende aandacht voor activerende didactiek.

Ook leerlingen werd gevraagd antwoord op die basisvraag te geven. Zij zeiden dat ze, naast het praktijkgerichte en de aandacht voor de actualiteit, de band met de docent erg belangrijk vonden. Dat overtuigde veel docenten van de noodzaak van een pedagogische invalshoek.

De volgende stap was te zorgen voor een goede implementatie.

Daarvoor werd heel bewust een kleine groep uitgekozen. De school startte met een nieuw type brugklas, de schakelklas voor leerlingen met een havo/vmbo-advies. Dat zijn leerlingen van wie de basisschool meent dat ze een havo-diploma kunnen halen, mits ze extra begeleid worden. Een interne werkgroep heeft een heel jaar zeer intensief gewerkt aan de onderwijskundige invulling van dit nieuwe type brugklas. Zij heeft docenten gevraagd die bereid waren energie te steken in die extra begeleiding.

Bij deze groep wil men nu gericht werken aan een beter pedagogisch klimaat. De werkgroep wil tot vaste afspraken komen over bijvoorbeeld het begin van een les, het omgaan met elkaar, hoe je tegen straffen aankijkt, hoe je meer naar de individuele leerling kunt kijken en hoe je rekening kunt houden met verschillende leerstijlen. Vervolgens hoopt men op een olievlekwerking.

Enthousiasme over het pedagogisch klimaat in de nieuwe schakelklas kan collega's aansteken, zodat die op een heel natuurlijke wijze ook 'eigenaar' worden van de nieuwe aanpak. Als dat lukt, zijn veel grotere stappen mogelijk op didactisch gebied!

Tjeu vat zijn pleidooi samen: een beslissende voorwaarde om te komen tot gedragen onderwijsveranderingen is de relatie tussen docent en leerlingen. Zijn leerlingen bereid tijdens jouw les te investeren in zichzelf, in medeleerlingen en in de relatie met jou als docent? Kortom, is er een goed pedagogisch klimaat in de klas? Dan is het ook eenvoudiger om nieuwe didactische stappen te zetten. Dat geldt zowel voor de docent als voor de leerlingen. Docenten én leerlingen worden mede-eigenaar van het leerproces.

Structuur

Arjen begint met een openingsvraag: 'Belemmeren vaksecties de vernieuwing van de onderbouw?' Op zijn vorige school heeft Arjen ervaren dat teams die eenmaal gekozen hebben voor onderwijsontwikkeling een versnelling doormaken. Het risico van vaksecties is dat zij een remmende factor gaan vormen vanuit de bezorgdheid over de leerstof. 'Wat blijft er van ons vak over?' Kijkend naar de vier scenario's in het 'Herontwerp van de Basisvorming' vraagt hij zich af bij welk scenario de vaksectie nog een meerwaarde heeft. De organisatievorm in de school (bijvoorbeeld kernteams) kan aparte vaksecties overbodig maken. Vakwerkplannen zijn veelal gericht op het wat (leergebied) en niet op het hoe. Als je als school de keuze maakt om binnen de onderbouw te gaan werken volgens scenario 1 of 2, dan zijn vaksecties nog steeds onontbeerlijk. Vakoverstijgende projecten zullen vanuit de vaksecties worden ontwikkeld, aangeboden en aangestuurd. De vraag hierbij is hoe je ervoor zorgt dat wat in projecten wordt ontwikkeld, verankerd wordt in het reguliere programma. Maakt een school de keuze om in scenario 3 of 4 te gaan werken, dan krijgt de rol van de vaksectie een andere betekenis. Een wezenlijke factor bij deze keuze is dat vaksecties intensief met elkaar gaan samenwerken om de samenhang vorm te geven. Hierbij horen de vragen: zijn teams zelfsturend en zelfontwikkelend, en kunnen zij binnen de verantwoordelijkheden die zij krijgen zelf keuzes maken? Wordt er door deze teams over vakspecifieke dan wel over vakoverstijgende zaken gesproken? Kortom, praat je dan nog wel over vaksecties? Arjen herkent zich ook in de vragen die in het rapport 'Vernieuwen in onderbouw VO' worden gesteld:

- Hoe veranker je dat wat er in projecten ontwikkeld wordt in het reguliere programma?
- Hoe kom je tot een gedeelde visie, waarin samenwerking en samenhang tussen de oren van de docenten zitten?
- Hoe blijf je in de school het overzicht houden en bieden aan docenten, en hoe kun je de eenheid bewaken?

Zijn vorige school heeft nog wel ruimte ingelast voor de vaksecties. Er werd een zogenaamde schrap- en plandag georganiseerd om tot projecten en modules te komen. Deze projecten en modules moesten in de plaats komen van reguliere leerstof. Vakspecifieke en vakoverstijgende projecten kregen zo een logische plaats. De werkwijze daarbij was als volgt:

de vaksecties schrappen leerstof om ruimte te creëren om deze leerstof in de vorm van een project aan te bieden;

vervolgens maken de sectieleden een keuze: ontwikkelen we samen met andere secties een vakoverstijgend project of kiezen we als start voor een vakspecifiek project?

De vervolgvraag bij de keuze voor een vakspecifiek project was: ontwikkelen we een eigen project of kiezen we voor een bestaand project van een uitgever of een andere school? Nog een andere optie was het herschrijven van een bestaand project.

Vooraf had de directie beloofd dat er voor het ontwikkelen van projecten voldoende ontwikkeltijd beschikbaar zou zijn. Wie zou kiezen voor een project van een uitgever kreeg daarvoor geen ontwikkeltijd, want dan viel de voorbereiding op dat project binnen de reguliere lesvoorbereiding. Het resultaat van de schrap- en plandag mocht er zijn: aan het einde van die studiedag voor secties waren aanvragen ingediend voor ontwikkeltijd voor drie vakoverstijgende en een twaalfstal vakspecifieke projecten, waarvan er acht zelf ontwikkeld zouden worden. Daarnaast bleek de belangstelling in het docententeam voor het ontwikkelen en geven van modules in de brugklas opvallend groot. Het aanbod overtrof zelfs de vraag. (Dit betreft een drietal modules waarin vooral kennisdoelen centraal staan: een rekenproject, begrijpend lezen en ICT (PowerPoint en Excel), en zeven modules waarbij het vooral gaat om het ontwikkelen van sociale vaardigheden en het ontdekken van talenten: kunst & cultuur, dans/toneel, geluiskunde/lifestyle, omgaan met elkaar (inclusief een project over cyberpesten), het organiseren van een evenement en tai chi. Elke brugklasser krijgt twee modules per week, waarvan er één steeds door de mentor wordt gegeven en de andere door docenten, die waar nodig daarbij externe ondersteuning krijgen.)

Arjen vat samen. Hij kiest voor het motto: van vaksecties naar leerteams. Je moet ervoor zorgen dat teams het leren tot hun belangrijkste probleemgebied maken en minder gericht zijn op de vakspecifieke inhoud. Samen aan de slag is daarbij een goede werkwijze. Bepalend echter voor het succes is of docenten zich eigenaar voelen van de te ondernemen activiteiten; daarin komt Arjen tot dezelfde conclusie als Tjeu.

Scholing

Jan is aan de beurt. Ook hij begint met een vraag: Is coaching een must?

Het personeel, zegt hij, moet de schoolvisie onderschrijven, dat is een onvoorwaardelijk startpunt. Maar onderschrijven alleen is niet genoeg. Het moet consequenties hebben voor het handelen van de docent in de klas en dat moet van binnenuit komen. De docent moet zich eigenaar voelen van de ontwikkeling en de overtuigde intentie en motivatie hebben om energie in die ontwikkeling te steken. Dit betekent ook dat hij energie in zijn eigen ontwikkeling moet gaan steken. Hij zal op het punt terechtkomen dat hij constateert dat hij volledig achter de visie staat, dat hij gemotiveerd is om die visie zichtbaar te maken in zijn lessen, maar dat sommige van zijn vaardigheden nog onvoldoende zijn om dit naar tevredenheid te kunnen doen. En dan blijkt dat coaching een must is bij onderwijsveranderingen.

Onderwijsontwikkeling dient hand in hand te gaan met coachend personeelsbeleid. De school als organisatie heeft goede professionals nodig die de visie en het beleid van de school kunnen dragen en uitstralen.

Jan hanteert als definitie voor coaching: het gericht vergroten van competenties van professionals ter bevordering van hun functioneren in de organisatie waarvoor ze werken en van hun persoonlijke groei en loopbaan. Deze definitie houdt in dat coachen in het belang moet zijn van zowel de organisatie als van de gecoachte zelf. Hij is van mening dat een schoolleider een coachende leiderschapsstijl moet uitstralen, want hij acht de voorbeeldfunctie van de schoolleider van groot belang: Teach as you preach; walk as you talk.

Jan is stellig: hij acht de stijl van leidinggeven voor minstens tachtig procent verantwoordelijk voor het succes bij veranderingen. Je krijgt wat je geeft. Op de vorige school van Jan hanteerde de schoolleider het Integraal Personeelsbeleid (IPB) als voorwaardenscheppend en welzijnsbevorderend middel. Hij gebruikte daarvoor ontwikkelingsgesprekken met zijn teamleden, die in het teken stonden van de te realiseren competenties die je als docent nodig hebt. De individuele coaching van docenten vond plaats in de klas met ondersteuning van de camera. Hiervoor werden interne coaches opgeleid. Jan is van mening dat een leidinggevende niet als coach kan optreden, aangezien de doelen van coach en gecoachte dezelfde moeten zijn, en dat is voor de leidinggevende niet bij voorbaat het geval.

Ook Jan vat samen: de docent moet zich eigenaar voelen van de ontwikkelingen op school en bereid zijn om energie te steken in die ontwikkeling. Dit betekent ook dat hij energie in zijn eigen ontwikkeling moet steken. Hij zal dan constateren dat sommige vaardigheden bij hem nog onvoldoende zijn. De vraag naar coaching komt dan vanzelf naar boven.

Mix

Ik ben onder de indruk van de drie pleidooien. Ik stel voor om met elkaar door te praten en te reflecteren over ieders inbreng. Na pakweg twee uur doorpraten zijn we eruit. Op basis van onze eigen ervaringen komen we tot een mix aan interventies bij de vernieuwing van de onderbouw: eigenaarschap, pedagogische invalshoek en coaching.

Volgens Tjeu is het succes op zijn vorige school voor een belangrijk deel te danken aan de voorbereidingsgroep vernieuwing onderbouw, die veel invloed heeft uitgeoefend, met name door interviews te houden met alle vaksecties. Op die manier werden deze vaksecties mede-eigenaar van de probleemstelling: we moeten komen tot meer samenhang in de leerstof. Daarnaast was er ook een stimulans vanuit de werkgroep schakelklas vmbo/havo. Tjeu: 'De leden van die werkgroep hebben het voortdurend over onderwijs en niet over allerlei randzaken. Daar gaat een geweldig stimulerende werking van uit.'

Arjen en Jan bepleiten een keuze voor het werken vanuit onze kernteams. Arjen formuleert een tweetal factoren bij het werken vanuit kernteams die (kunnen) leiden tot succes:

- 1 Definieer het probleem: we willen komen tot een andere vormgeving van het onderwijs in de onderbouw.
- 2 Stel de vraag van het eigenaarschap: wie wil zich hiermee bezighouden?

Jan vult aan:

- 3 Realiseer scholing in het kernteam, vanuit de scholingsvraag van het team zelf.
- 4 Stimuleer olievlekwerking in de school: succeservaringen van kernteams roepen succes op bij andere kernteams.

We stellen met zijn vieren vast: onderwijsveranderingen kosten tijd. We zullen onze docenten de tijd moeten geven om eraan te werken en ik zal als verantwoordelijke vanuit de schoolleiding de tijd moeten geven om de veranderingen te implementeren! Ik knoop het in mijn oren!

Bij het herontwerpen van onze onderbouw gaan we dus idealiter de volgende mix aan activiteiten hanteren:

- we bevorderen bij de docenten het gevoel van eigenaarschap van het probleem;
- we nemen de pedagogische invalshoek als basis;
- we zullen een intensief coachingstraject parallel aan de verandering vormgeven.

Ik ben optimistisch. Met deze kernteamleiders gaat het zeker lukken!

Marcel de Groot, BCO Onderwijsadvies

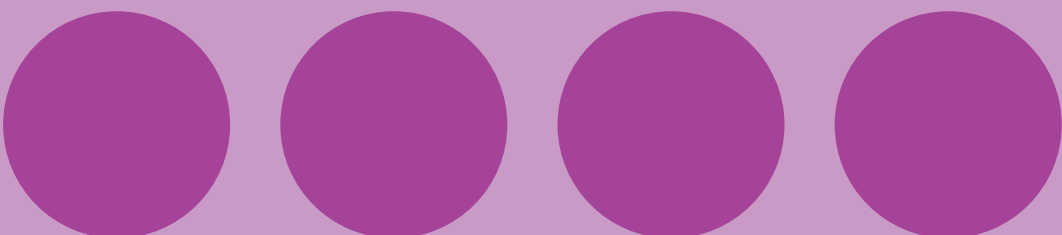


‘Enthousiasme kun je niet opleggen’

Met één leiderschapsstijl kom je er niet

Harm van Oldenzaal is adjunct-directeur onderbouw (hv 1-3) op een brede scholengemeenschap in een kleine provinciestad. Van origine is hij docent biologie. Momenteel heeft hij geen lesgevende taken. Van Oldenzaal is een warm voorstander van onderwijsvernieuwing en wil gebruik maken van de kansen die de nieuwe onderbouwwetgeving scholen biedt. Maar hij worstelt met de vraag hoe hij zijn docenten zo ver kan krijgen dat ze samen onderwijs ontwikkelen.

Van Oldenzaal: ‘Voor de nieuwe onderbouw heeft mijn school gekozen voor samenhang tussen vakken door het ontwikkelen van leergebieden. Ik ben een groot voorstander van die nieuwe koers. Integratie van disciplines maakt het onderwijs zoveel boeiender en effectiever! In de vmbo-onderbouw, aan de andere kant van het schoolplein, gaat het al heel goed. In het leergebied Mens en Natuur, waar ik me als bioloog natuurlijk sterk voor interesseer, zijn natuurkunde, scheikunde en biologie al helemaal geïntegreerd. Veel leerstof schrijven de docenten zelf en je ziet gewoon dat docenten en leerlingen de samenhang heel logisch en plezierig vinden. Mijn hv-docenten zijn wel op de hoogte van wat er op het vmbo gebeurt, maar dat heeft bij ons nog niet tot zo’n aanpak geleid.’



Waarom lukt het me niet?

'In onze schoolvisie staat dat we streven naar samenhangend onderwijs. Ik heb geprobeerd mijn docenten van het hv-onderbouwteam te stimuleren en te helpen bij het ontwikkelen van de leergebieden. Ik zie heel veel kansen en als ik kon zou ik mijn docenten wel vooruit willen dúwen. Ik kan maar moeilijk snappen dat ze niet zo enthousiast zijn als ik. Ik heb geprobeerd de docenten er ook zo warm voor te krijgen, maar dat werkte blijkbaar niet. Uiteindelijk was er eigenlijk maar één docent – techniek – die ook enthousiast werd. Die heeft allerlei plannen en ideeën ontwikkeld, maar hij kreeg geen medestanders. Daardoor lukte het niet om het van de grond te krijgen. Ik moet zeggen dat ik behoorlijk gefrustreerd raakte. Waarom zagen mijn docenten niet wat ik zag?

Aan collega-schoolleiders heb ik toen de vraag voorgelegd: hoe krijg ik mijn docenten zover dat ze gaan samenwerken en hun leergebied vorm gaan geven?

Zij hebben me gewezen op de leiderschapsstijl die ik hanteer. Ze gebruikten daarbij het model van situationeel leiderschap (zie kader op pagina 35). In dat model zat ik op overtuigen (selling) als leiderschapsstijl. Die collega's hielden me een spiegel voor. Ze waardeerden dat ik sterke ideeën heb over hoe docenten kunnen samenwerken en hoe een leergebied vorm kan krijgen, en dat ik er enthousiast over ben. Maar ze vonden dat ik niet zomaar van mijn docenten hetzelfde enthousiasme kon verwachten. Ik kreeg de suggestie om een meer faciliterende rol te spelen en het initiatief bij de docenten te laten'.

Experimenteren met leiderschap

'Kort na dat gesprek met collega-schoolleiders zou ik een bijeenkomst hebben met mijn team over de ontwikkeling van leergebieden. Dus ik vroeg hoe ik me in die bijeenkomst zou kunnen opstellen. Ik vroeg me ook af of ik mijn excuses zou moeten aanbieden omdat ik me zoveel met de inhoud had bemoeid en misschien wat overenthousiast was overgekomen. Het advies was om daar niet over te praten, maar door mijn gedrag te laten zien dat ik ruimte wil geven. 'Stuur niet op inhoud!' was de boodschap.

Wat ik toen heb gedaan was achteraf misschien niet zo verstandig. Ik besloot op het laatste moment om niet naar de bijeenkomst van mijn docenten te gaan. Ik dacht: ik geef ze gewoon alle ruimte.

Tot mijn verbazing zag ik de docenten al na vijftien minuten het vergaderlokaal verlaten. Toen ik de volgende dag vroeg wat er aan de hand was, zeiden ze dat ze niet wisten wat ze moesten doen. Ze vonden dat ze niet zonder mij aan de slag konden!

Met dat model van situationeel leiderschap ben ik toen eens nagegaan wat er aan de hand was. Mijn conclusie was dat ik door afwezig te zijn op de bijeenkomst had gekozen voor delegeren als stijl. Zowel inhoudelijk als relationeel gaf ik geen steun. Mijn boodschap was: jullie mogen het zonder mij doen, ik zal me er eens niet mee bemoeien. De vraag was waarom de docenten die gedelegeerde taak niet oppakten. Gáf ik ze een keer de ruimte en dan grepen ze die niet!'



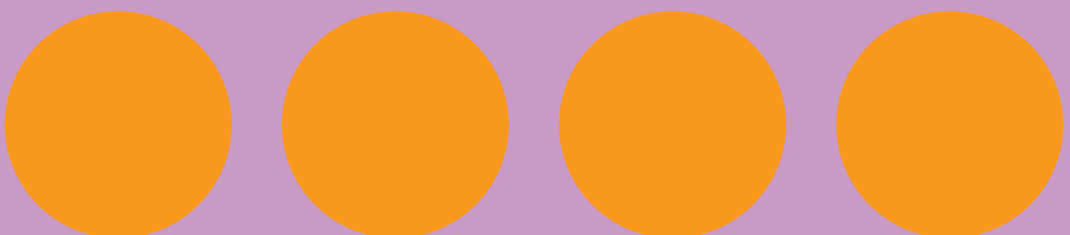
Loslaten werkt niet

Wederom legde Van Oldenzaal de situatie aan de collega-schoolleiders voor. Ze kwamen tot de volgende mogelijke verklaringen:

- Docenten zijn gewend aan de gebruikelijke stijl van Van Oldenzaal, namelijk overtuigen (selling). Die stijl biedt hun een houvast, al is het maar om zich tegen af te zetten. Nu was er ineens niets. Een nogal rigoureuze stijlverandering. Misschien was er wat te veel vrijheid ineens.
- Van Oldenzaal wilde delegeren, maar de taak die hij delegeerde was onduidelijk. Ook bij delegeren als stijl van leidinggeven moet sprake zijn van een taak, hoe ruim ook gedefinieerd. Hadden de docenten wel een duidelijk kader gekregen, inclusief grenzen?
- De docenten waren nog niet rijp voor deze, voor hen nieuwe taak. Misschien konden of wilden ze de taak niet oppakken, en misschien hadden ze niet voldoende vertrouwen in zichzelf.

Kunnen en willen

Van Oldenzaal: 'Ik denk dat alle drie verklaringen wel kloppen. Mijn stijlverandering was te groot ineens, de taak 'ontdek samen hoe je in leergebieden kunt werken' was te vaag, maar vooral denk ik toch dat mijn docenten nog niet rijp waren om deze taak zomaar op te pakken. Het model van situationeel leiderschap spreekt van taakrijpheid. Taakrijpheid wordt bepaald door willen en kunnen. Ik zie dat terug in mijn team. Wat betreft het kunnen: docenten zijn natuurlijk experts in hun vak, maar zijn ze ook expert als het gaat om het vernieuwen van onderwijs? En hoeveel ervaring hebben wij nou werkelijk met samenwerking? Ik denk eigenlijk heel weinig. Docenten hebben dus houvast nodig bij het (samen) ontwikkelen van onderwijs. Een nieuwe werkwijze kun je ze niet opleggen (door middel van 'instrueren' of 'overtuigen'), maar zomaar delegeren werkt ook niet.' Behalve niet kunnen ziet Van Oldenzaal bij een aantal docenten ook niet willen. 'Kijk, als school hadden we gekozen voor samenhang in het onderwijs. Voor mij is het dan heel logisch dat je het hebt over werken in leergebieden. Maar lang niet iedereen blijkt die overtuiging te delen. Niet iedereen wil het! Bovendien, geroutineerde docenten zijn onderwijsvernieuwingen soms beu. Voor hen is onderwijsvernieuwing iets wat van boven wordt opgelegd door mensen zonder kijft aan de handen. En in de onderbouw speelt ook onzekerheid ten opzichte van bovenbouwdocenten een rol. Ik zie dat onervaren onderbouwers moeilijk om kunnen gaan met de druk van de bovenbouwers in hun sectie. Zo bezien was het dus eigenlijk heel logisch dat de ontwikkeling van leergebieden niet zomaar van de grond kwam.'



Coaching plús visie

'Ik zat nu natuurlijk met de vraag hoe ik het dan wél kon aanpakken. Als delegeren en overtuigen niet werken, en instrueren waarschijnlijk ook niet, moet ik dan gaan coachen? En wat betekent dat dan, hoe moet dat dan? Een andere vraag waar ik mee zat was hoe ik mijn docententeam kon helpen om taakrijper te worden. Uiteindelijk lijkt mij dat toch wel de bedoeling, dat docenten zelf onderwijs ontwikkelen.

Ik heb uiteindelijk een aantal dingen gedaan dat mij en m'n team verder heeft geholpen. Ik heb me – in termen van het model van situationeel leiderschap – gericht op het vergroten van taakrijpheid. Daarbij heb ik aandacht besteed aan zowel willen als kunnen. Ten eerste heb ik taakrijpheid van buiten gehaald. Een docent uit het succesvolle vmbo-team was bereid om mee te gaan draaien in ons hv-team. Daarnaast heb ik de teleurgestelde techniekdocent, die van plan was te vertrekken, kunnen overhalen om te blijven. Ik heb beide docenten op het relationele vlak ondersteuning gegeven. Ze zijn allebei inhoudelijk bekwaam, maar ik heb hen kunnen coachen in de samenwerking met collega's die nog minder ver waren. Die coachingsgesprekken gingen over vragen als:

- hoe bespreek je ideeën in het team?
- hoe reageer je op negatieve reacties?
- welke stappen moeten we in het team zetten (procedure)?
- welke gesprekken moeten we voeren?
- wat doe je als collega's echt niet willen?
- hoe ga je om met weerstand?
- hoe kan ik je ondersteunen in een vergadering zonder zelf in mijn oude fout van 'selling' te vervallen?

We hebben samen veel nagedacht over de vraag hoe je docenten die niet of nauwelijks willen, zover kunt krijgen dat ze toch mee gaan denken en doen. Beide docenten, voorlopers in mijn team, waren van mening dat ik niet moest proberen te sturen zoals ik vroeger deed. Maar dat ik wel af en toe op mijn strepen mocht gaan staan als in het team de visie van onze school weer eens aangevallen werd.

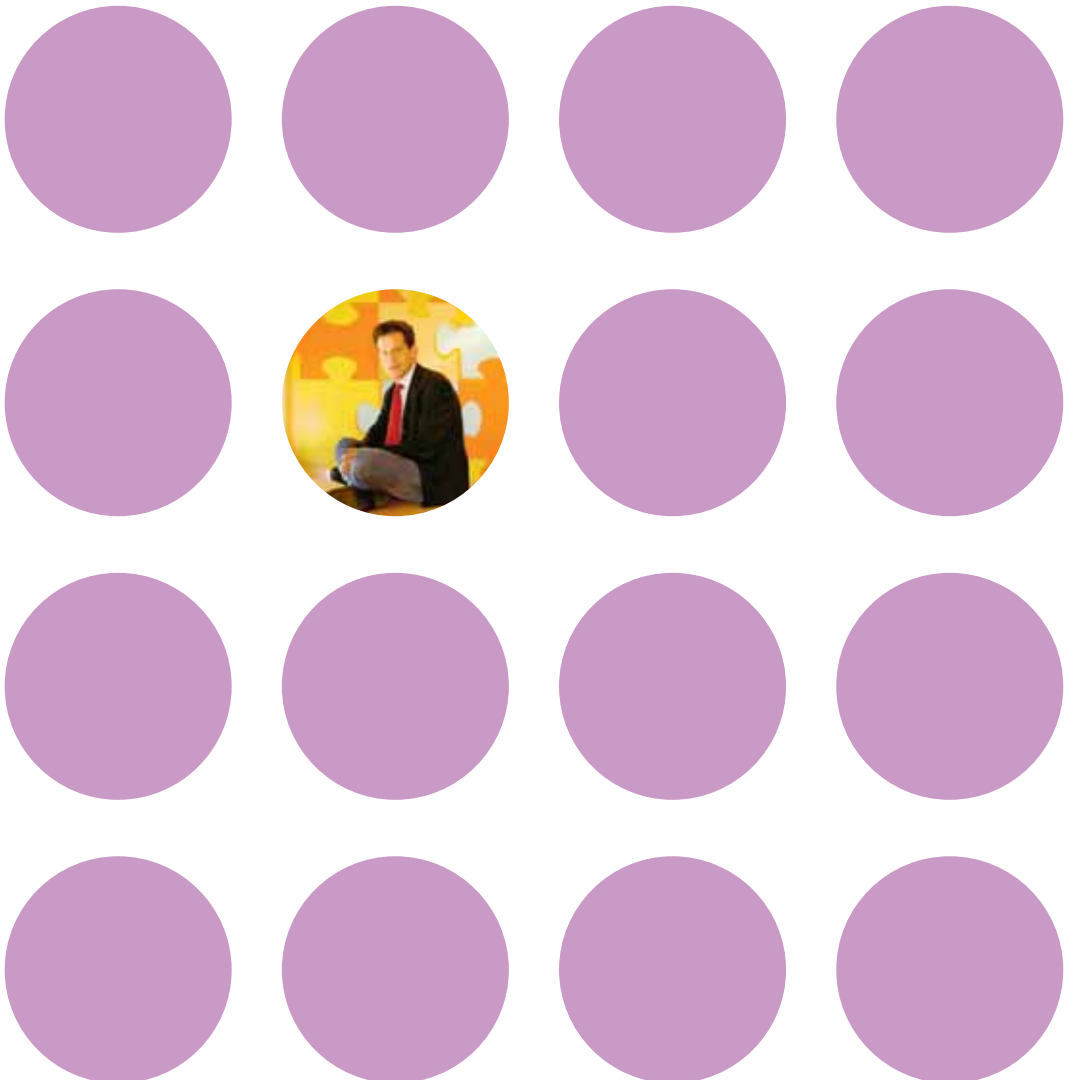
Ik vind dat ik als schoolleider inderdaad kaders mag en moet stellen. We hebben als management gekozen voor samenhang door samenwerking en daar sta ik voor. Maar ik doe het wel iets anders dan voorheen. Ik praat minder nadrukkelijk over leergebieden als hét middel om tot samenhang te komen. Het kost me soms moeite om niet op mijn stokpaardje te gaan zitten, maar per slot van rekening heeft mijn stijl van overtuigen niet gewerkt. De kaders zijn dus ruimer, maar ze zijn er wel degelijk. Alle teams moeten zich daardoor gebonden weten. In een vergadering geef ik die kaders soms nog eens heel duidelijk aan, en dat daar niet aan te tornen valt. Dat zie ik als een vorm van 'instrueren', telling. Ook voor nieuwe docenten is dat heel belangrijk, ze moeten weten waar ze aan toe zijn. Daar is behoefte aan. Een les die ikzelf geleerd heb, is dat ik visie en de invulling van die visie niet door elkaar moet halen. Ik stuur met de visie, en probeer te coachen op de invulling ervan.'



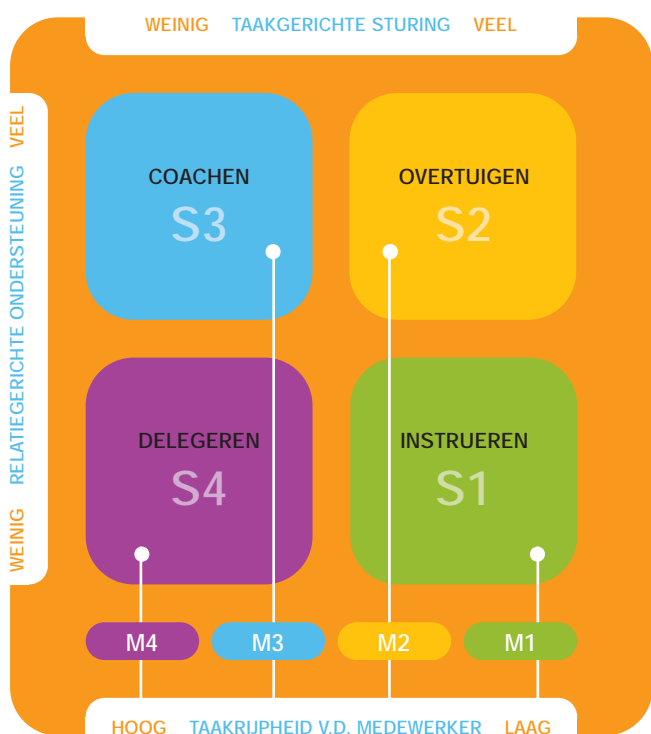
Passie aanspreken

'Dat is één kant van het verhaal. Maar die passiviteit, die negativiteit en soms dat cynisme, hoe kon ik daar iets aan doen? Ik heb uiteindelijk gekozen voor een positieve vraagstelling: hoe kan ik de passie van docenten voor goed onderwijs aanspreken? Uiteindelijk heeft toch elke docent ideeën over wat goed onderwijs is en hoe leerlingen leren. Dat die passie soms ondergesneeuwd is, dat kan ik snappen, maar hij kan toch niet helemaal verdwenen zijn! Leergebieden zien sommigen niet direct zitten, enthousiasme daarvoor kan ik niet opdringen, maar er moet toch iets zijn waar een docent wél voor warm loopt, iets wat hem of haar wél beweegt! Ik heb gekozen voor een combinatie van een individuele en een teambenadering. In individuele gesprekken heb ik mensen uitgenodigd om te praten over hun persoonlijke drijfveren. Maar ook over hun blokkades. We hebben het gehad over tijd. Tijd is een bottleneck bij het ontwikkelen van nieuw onderwijs. Als team hebben we nagedacht over hoe we tijd konden maken. We hebben in het team gesprekken gevoerd over 'verwondering bij leerlingen'. We hebben voorbeelden besproken uit onze eigen loopbanen, als leerling en als docent. Dit draagt er allemaal toe bij dat langzamerhand mensen zich gaan verbinden met de visie en aan de slag gaan. Niet zo snel als ik in eerste instantie wilde, maar wel van binnenuit. Ik heb veel geleerd van de afgelopen periode.

Door de bril van situationeel leiderschap heb ik veel meer inzicht gekregen in hoe ik als leider met mensen omga. Leiderschap wordt daardoor leuker. Soms leek leidinggeven net koffiedik kijken. Nu sta ik vaker even stil en bedenk welke keuze ik heb. Een mooi hulpmiddel dus!'



SITUATIONEEL LEIDINGGEVEN



Dit is een licht gewijzigde versie van het oorspronkelijke model, te vinden op de site <http://www.fractal.org/Bewustzijns-Besturings-Model/Pres-BBM-A/sld001.htm>.

Situationeel leidinggeven

Het model van situationeel leidinggeven presenteert vier stijlen van leidinggeven: instrueren, overtuigen, coachen en delegeren (zie figuur).

Instrueren en **delegeren** zijn de uiterste stijlen. Bij instrueren vertelt de leidinggevende aan een medewerker hoe een taak uitgevoerd moet worden. Bij delegeren zegt de leidinggevende wat het eindresultaat moet zijn en wordt de uitvoering geheel aan de medewerker overgelaten.

Overtuigen en **coachen** zijn tussenliggende stijlen. Bij overtuigen bemoeit de leidinggevende zich meer met de inhoud van de taak dan bij coaching. Het perspectief van zowel leidinggevende als medewerker zou kunnen of moeten zijn, om zoveel mogelijk taken te delegeren.



Het model is gebaseerd op de volgende factoren:

■ **Leidinggevend gedrag: taakgericht en relatiegericht**

Leidinggevend gedrag bestaat uit twee dimensies: taakgerichtheid (inhoud van de taak) en relatiegerichtheid.

Een leidinggevende kan in een concrete situatie meer ('Deze aanpak werkt het beste') of minder ('Ik laat de invulling aan jou over') sturen op inhoud. En een leidinggevende kan meer ('Zullen we er samen even naar kijken?') of minder ('Als je me nodig hebt dan hoor ik het wel') relationele ondersteuning bieden bij het bepalen van de taakuitvoering.

■ **Elk van de vier stijlen is waardevol**

Ten onrechte wordt in de literatuur regelmatig gesuggereerd dat de stijl instrueren (telling in het Engels) onwenselijk is. Niets is minder waar: veel mensen hebben in nieuwe situaties behoefte aan heldere instructies. Instrueren wil bovendien niet zeggen dat de leidinggevende onaardig is of autoritair gedrag vertoont; de kern van instructie is dat de medewerker heldere richtlijnen heeft over wat er van hem of haar verlangd wordt.

■ **Taakrijpheid medewerker bepalend voor stijlkeuze**

De meest geëigende stijl in een specifieke situatie hangt af van de zogeheten taakrijpheid van de medewerker(s): de mate waarin een medewerker de betreffende taak kan en wil uitvoeren. Onder zogenaamde onwil gaat vaak onzekerheid schuil.

■ **Taakrijpheid situatiespecifiek én dynamisch**

Ervaren docenten die zeer taakrijp zijn als het gaat om het verzorgen van onderwijs – en aan wie het lesgeven dus is gedelegeerd – kunnen veel minder taakrijp zijn als het gaat om nieuwe taken (bijvoorbeeld onderwijs ontwikkelen in een team). Ook zelfstandige professionals hebben voor bepaalde taken baat bij instructie of overtuigen.

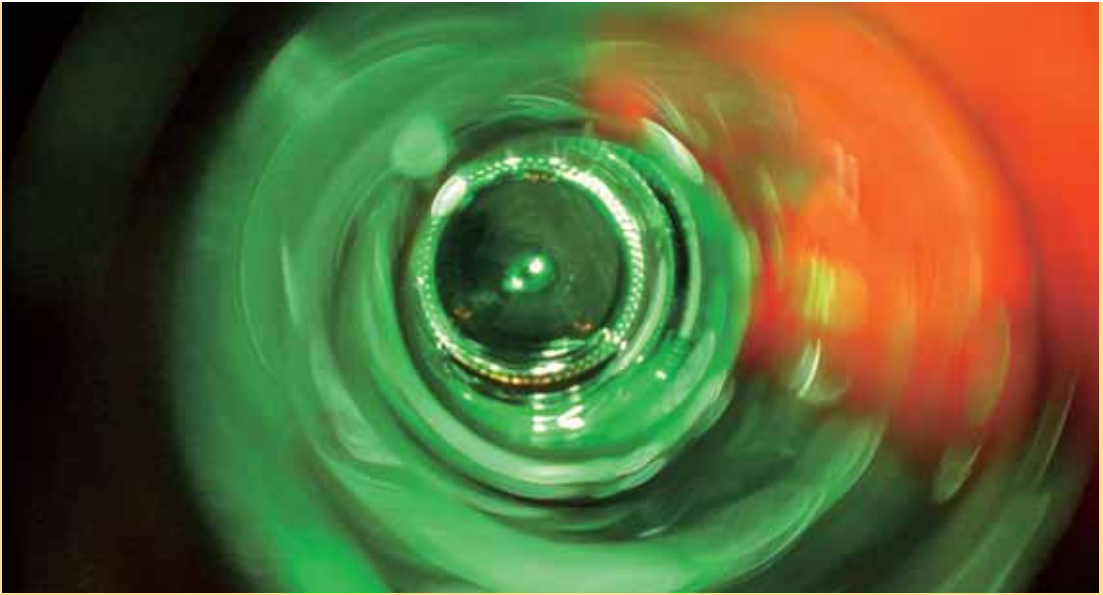
Waarom dit model?

Veel leidinggevendenden hebben een al dan niet bewuste voorkeur voor een bepaalde stijl van leidinggeven. Terwijl het evident is dat een en dezelfde stijl niet wenselijk en effectief is. Als een leidinggevende alsmaar blijft instrueren, zullen medewerkers zich niet optimaal ontwikkelen en/of zich gefrustreerd voelen. Als een leidinggevende een grote voorkeur laat zien voor delegeren, dan zullen sommige medewerkers waarschijnlijk ook moeite hebben zich te ontwikkelen. Het kan zijn dat ze begeleiding missen, al was het maar een luisterend oor. Ze kunnen het gevoel hebben te zwemmen.

Het model impliceert ook dat mensen zich gaan aanpassen aan de stijl van de leidinggevende. Dit geldt overigens net zo goed voor leerlingen ten opzichte van een docent.

Het model is een hulpmiddel bij het kiezen van leidinggevend gedrag. Uiteraard is leidinggevend gedrag maar een van de diverse invloeden op het gedrag van medewerkers. Het is echter wel een van de belangrijkste middelen die een leidinggevende ter beschikking staan. Alle reden dus om er goed gebruik van te maken.

Dick Dekker, VO-raad



Haal het beste naar boven!

Sturen op kernkwaliteiten

Aan het begin van dit schooljaar, op de plenaire openingsvergadering, nam een collega het woord. Zij richtte zich tot mevrouw C., bij wie ze als leerling in de klas gezeten had. Ze sprak over een stilzwijgend verbond tussen mevrouw C. en de klas. Een verbond dat zich kenmerkte door een prettig gevoel zodra je bij haar in de klas kwam. Je wist dat zij wist dat jij er was, dat je welkom was, dat je ertoe deed. En als je druk was, keek ze je vriendelijk en begrijpend aan. O ja, ik ben wel wat druk, dacht je dan. Mevrouw C. had haar de liefde voor het vak Nederlands bijgebracht en was de reden dat zijzelf docente Nederlands wilde worden. Haar studie vond ze leuk, maar ze heeft bij geen andere docent teruggevonden wat ze bij mevrouw C. in de klas had.

Goed onderwijs

Mevrouw C. geeft goed onderwijs. Goed omdat ze liefde toont voor kinderen, goed omdat ze vertrouwen geeft, goed omdat ze echt en oprecht is. Deze kwaliteiten – liefde, vertrouwen, oprechtheid – zitten op het niveau van betrokkenheid van een persoon, volgens het **ui-model** van Korthagen en Vasalos (zie kader). In dit model is betrokkenheid het niveau dat ten diepste bepaalt hoe een docent reageert op een leerling of in klassensituaties. Docenten die in direct contact staan met hun kwaliteiten op dit niveau, reageren intuïtief juist.

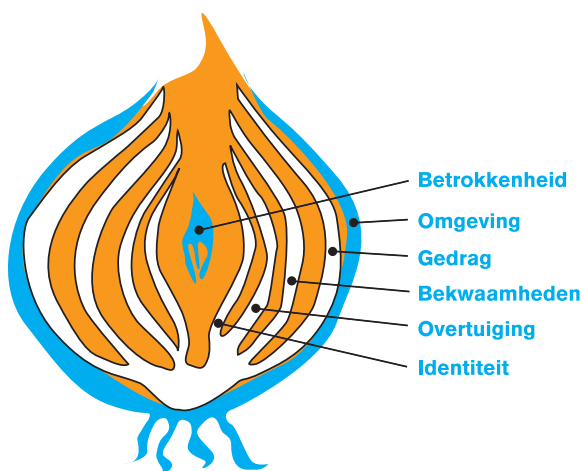
Deze kernkwaliteiten (niveau betrokkenheid), zijn duidelijk zichtbaar en herkenbaar in de klas (niveau omgeving), tenminste, als er geen belemmeringen zitten tussen deze twee niveaus. In nogal wat gevallen zie ik dat docenten wel de kernkwaliteiten hebben, maar dat ze er op een of andere manier in belemmerd worden om hun krachten echt te laten zien. Ik denk aan docent P. Hij ziet dat een leerling vastloopt in zijn werk. Hij kijkt het nog even aan, maar doet niets. Als de leerling met zijn passer in de rug van de leerling vóór hem begint te prikken wordt P. boos. Als ik hem achteraf vraag waarom hij niet eerder ingreep, zegt hij dat hij dacht dat in ons schoolconcept leerlingen zelfstandig moeten werken. 'Stel,' zeg ik, 'een leerling ontwerpt en bouwt een boekenkast van hele dunne plankjes. Je weet dat die kast gaat instorten. Wanneer besluit je dan in te grijpen?' Hij vindt het lastig. 'Je zou een paar atlanten kunnen pakken en de leerling vragen of zijn kast dat houdt. Waarschijnlijk ziet hij dan dat hij het niet slim aanpakt. Dan kun je daarna samen verder denken over een goede constructie.'

In termen van het ui-model kun je zeggen dat de overtuiging niet in te mogen grijpen P. belemmert om goed te functioneren. Deze belemmeringen kunnen op alle niveaus van het model spelen. De voetbaltrainer die zei: 'Ik bedoel het goed, het komt alleen altijd zo lullig mijn strot uit' is een voorbeeld van een beperking in bekwaamheid van formuleren.

We gebruiken het ui-model als beeld voor de steeds diepere lagen die professionals in zichzelf kunnen aanboren. Gedrag zit aan de buitenkant, en bekwaamheden, overtuigingen, identiteit en werkelijke betrokkenheid steeds verder naar binnen.

'Al deze lagen hebben hun invloed op het gedrag, maar ze werken niet altijd dezelfde kant uit. Met name kunnen bepaalde overtuigingen de ontwikkeling belemmeren. Wanneer alle lagen met elkaar sporen, ontstaat een ervaring van flow.' (Uit: Kernreflectie, diepgang in ontwikkeling, instituut voor Multi-level learning)

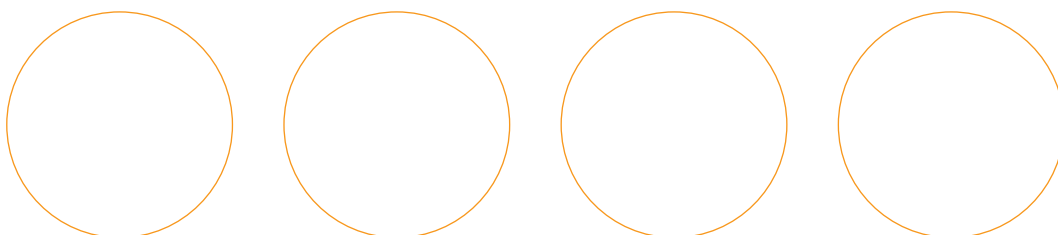
Figuur 1 Het ui-model van Korthagen en Vasalos



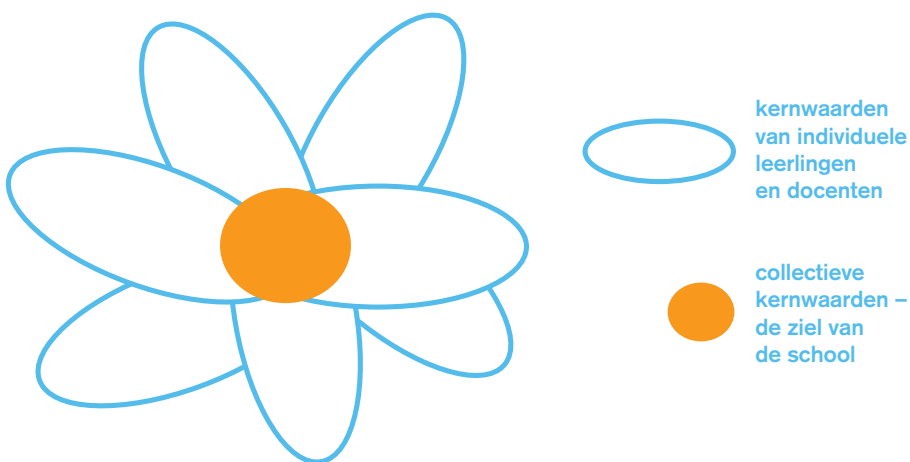
Het ui-model gaat over de individuele drijfveren van mensen. Het is natuurlijk maar zeer de vraag of de kernwaarden uit het (collectieve) schoolconcept overeenkomen met de drijfveren van docenten. Sterker nog, je kunt stellen dat het onmogelijk is dat het collectieve concept helemaal overeenkomt met de individuele drijfveren van al die docenten die binnen dat concept werken. Natuurlijk komt het wel voor een gedeelte overeen: men heeft immers gekozen voor het concept, het spreekt hen aan. Zie figuur 1.

Maar als ik naar boven kan halen wat de gemeenschappelijke kernwaarden zijn, dan heb ik ook de drijfveren voor mijn school te pakken. Als deze gemeenschappelijke kernwaarden duidelijk zijn, hoeven docenten zich niet doorlopend meer af te vragen of zij wel handelen binnen het concept. Hoe zou het zijn als zij voelen dat de kernwaarden van de school voor een belangrijk deel overeenkomen met hun eigen diepste drijfveren?

Mij lijkt dat docenten zelfverzekerder, effectiever en met meer liefde handelen, als zij voelen dat het niet gaat om het voldoen aan een concept, maar om de verwezenlijking van die diepere eigen drijfveren. Wat zijn die gemeenschappelijke kernwaarden en hoe zorg je ervoor dat je ze in het werk terugziet?



Figuur 2 Kernwaarden



Ontwikkeldag

Ik nodig alle docenten en vijftien leerlingen uit voor een ochtend denken over onze gezamenlijke kernwaarden. Ik kies voor een manier van werken die overeenkomt met de manier waarop wij ook met leerlingen werken.

- 1 Een leersetting maken: docenten en leerlingen denken na aan de hand van vooraf geformuleerde vragen. De vragen gaan over de essentie van waar wij voor staan. Wat is een goede docent / een goede coach? Wat maakt ons onderwijs anders dan regulier en anders dan probleemgestuurd onderwijs? Wat zijn (de)motivators voor leerlingen? Enzovoort.
- 2 Leerlingen en docenten denken apart van elkaar na over drie vragen die zij interessant vinden, in drie opeenvolgende rondes. Zij zetten kernwoorden en statements op flappen. Door iedereen keuzes te geven hoop ik de motivatie te vergroten.
- 3 Op het bord schrijf ik de nummers van de vragen waar wij antwoord op zoeken, en waarbij inmiddels kernwoorden gevonden zijn. Iedereen kan kiezen voor welke vraag hij (in een groepje met leerlingen én docenten) overeenkomsten gaat zoeken in de antwoorden van leerlingen en docenten. Klaarblijkelijk zit in deze woorden de kracht.
- 4 Bij de vraag die een groepje heeft uitgekozen, bedenken zij statements en teasers. Voorbeelden bij het kernwoord vertrouwen waren: het statement 'I believe in you and me' en de teaser 'Waarom zou je gras zaaien als je denkt dat het toch niet groeit?'
- 5 Onze prestatie is dat wij deze statements / teasers zullen ophangen in de verschillende lokalen.

Aan punt 4 en 5 blijken wij niet echt toe te komen.



Uitgangspunten bij deze manier van organiseren waren:

- 1 Congruentie in leren. De manier waarop leerlingen leren moet ook voor ons effectief zijn. Keuzes bieden en een prestatie laten leveren leiden tot eigenaarschap en trots bij leerlingen, dus ook bij ons.
- 2 Teamleren. A leert dan niet alleen van B, maar door een onderlinge afhankelijkheid leert het team als geheel. Om dit te realiseren heb ik
 - de groepen samengesteld die samen leren: leerlingen, leraren, rector, ikzelf bij elkaar;
 - een werkvorm opgezet, waarbij alle teamleden een inspanning moeten leveren en van elkaar afhankelijk zijn;
 - iedereen laten werken in één ruimte;
 - groepen laten wisselen van samenstelling op basis van inschatting van eigen expertise en interessegebied (keuze);
 - tijdsdruk opgevoerd door aan het eind van de ochtend een concrete prestatie te vragen.
- 3 Behoud van context. Door leerlingen hierbij te betrekken voorkom je dat docenten voor leerlingen gaan denken. Leerlingen zijn prima in staat de sterke en zwakke punten in je opleiding bloot te leggen. Zij voelen zich ook gewaardeerd als zij merken dat ze serieus genomen worden, dat hun mening ertoe doet. Door leerlingen te betrekken bij deze dag beperken wij ons niet tot het docententeam, maar proberen wij samen met leerlingen te bouwen aan ons onderwijs. Van teamleren naar community-leren.

Opbrengsten

Iedere docent en iedere leerling heeft de voor hem belangrijke kernwoorden opgeschreven. De volgende woorden bleken kernwoorden te zijn.

Leren – Wij genieten van het leren van leerlingen. In het leren onderscheiden wij drie pijlers. Het verkrijgen van voldoende vakkennis is de eerste pijler van ons onderwijsconcept. ‘Eindexamen moet!’ schreven leerlingen op de flap-over. Maar de moderne maatschappij vraagt ook om teamspelers, doorzetters en creatieve oplossingen. De ontwikkeling van vaardigheden en van persoonlijke kwaliteiten vormen de tweede en de derde pijler.

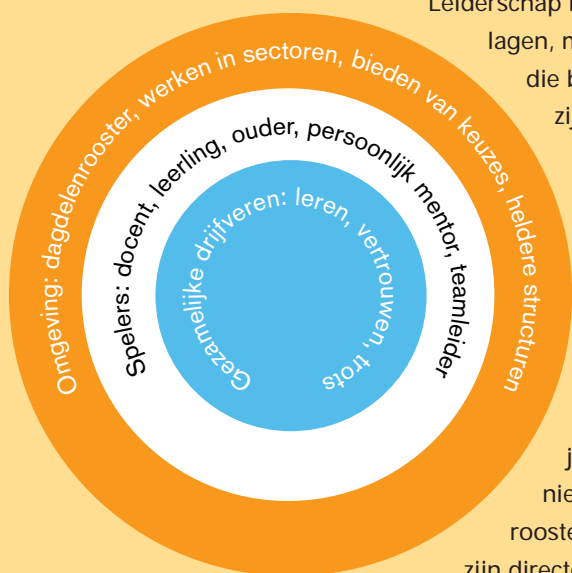
Vertrouwen – Wij hebben vertrouwen. Vertrouwen in elkaar, vertrouwen in leren. Uit dit vertrouwen is een bijzondere relatie tussen leerling en docent gegroeid. Een relatie waarbij die leerling er echt toe doet. Een relatie waarbij de leerling de docent ook vooral is gaan zien als een bron van kennis en ervaring.

Trots – Wij gaan met leerlingen op zoek naar de uitdaging. In persoonlijke mentorgesprekken bespreken we wat zij echt moeilijk vinden, waar ze tegenaan lopen. We kijken hoe we problemen kunnen overwinnen. We zoeken ook naar dingen waar een leerling echt goed in kan worden, waarin hij kan excelleren. Door angsten te overwinnen en door te laten zien wat je echt goed kunt, ontstaat oprechte trots. Niet de trots van ‘Kijk mij, hier ben ik’, maar de terechte erkenning voor jezelf dat je iets beter hebt gedaan dan je van tevoren zelf voor mogelijk gehouden had. Het is deze trots die zorgt voor veel eigen initiatief, grote motivatie en een hoog leerrendement. In deze benadering wordt je schoolconcept voor een groot deel afhankelijk van de spelers in je team en van verschuivingen in denken en samenstelling binnen dat team in de loop der tijd. De spelers immers bepalen wat de gezamenlijke kernwaarden zijn. Volgens mij doen spelers dat feitelijk altijd. Vrijwel alle scholen hebben prachtige missies, maar het gaat erom wat je ervan herkent op de werkvloer.



School-ui

Terug naar de centrale vraagstelling: wat zijn de gemeenschappelijke kernwaarden en hoe zorg je ervoor dat je ze in het werk ook terugziet? Kijkend naar het ui-model van Korthagen en Vasalos kom ik voor mijn school tot een variant met drie lagen, zie figuur 2. In de kern staan onze gezamenlijke drijfveren: leren, vertrouwen, trots. In de tweede laag staan de spelers: leerlingen, docenten, persoonlijk mentoren, de teamleider. De derde laag is de omgeving: zo werken wij in onze opleiding bijvoorbeeld in sectoren, met een dagdelenrooster en met prestaties.



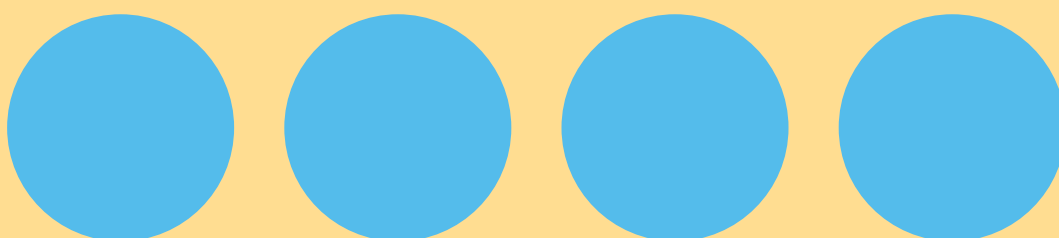
Leiderschap bepaalt zich dan niet tot de focus op één van de lagen, maar vereist pendelen tussen die lagen. Mensen die bij mij langskomen lijken vooral geïnteresseerd te zijn in de omgeving. Hoe ziet het rooster eruit? Hoe verzorgen jullie de rapportage? Wat gebruiken jullie in plaats van de gewone methode? Deze omgeving is vrij gemakkelijk kopieerbaar. Maar alleen aan de omgeving heb je niets. De spelers krijgen dan het gevoel te moeten opereren in een nieuwe omgeving, terwijl ze nog denken vanuit oude patronen. Dit betekent niet dat je de omgeving (of je mensen) kunt verwaarlozen. Als je organisatie niet klopt, komen de kernwaarden niet goed boven. In sectoren werken, het dagdelenrooster en de invoering van het persoonlijk mentoraat zijn directe uitvloeisels van de kernwaarden op

omgevingsniveau. Zij maken het mede mogelijk dat er serieus contact is tussen leerling en docent, en dat leren, vertrouwen en trots tot hun recht komen. De verbinding tussen passie en precisie. De spelers zijn in dit geheel cruciaal. Zij ervaren soms belemmeringen in de omgeving, zoals een tekort aan computers of een gebrek aan tijd. Soms zijn ze niet in contact met de gezamenlijke kernwaarden, waardoor je deze waarden niet terugziet in hun dagelijks handelen.

Conclusie

Als leidinggevende ben je een belangrijke speler in dit veld. Kernwaarden benoemen en herkenbaar maken is soms lastig. Het vraagt om doorlopend pendelen en een ruim scala aan anekdotes, voorbeelden en vergelijkingen die situaties herkenbaar en inspirerend maken voor je teamleden. Het vereist ook vertrouwen in je team, en gezamenlijk willen leren in een open dialoog. Dan staan kernwaarden, spelers en omgeving in dezelfde richting; zij sporen, en er ontstaat flow. Dan zie je glimmende oogjes in je team en bij je leerlingen. Dat voelt goed.

Mark Manders, Roland Holst College, Hilversum





De LC'er als voortrekker

In de meeste bijdragen aan deze bundel staat de teamleider centraal. In toenemende mate krijgt ook de LC'er een plek in de ontwikkeling van de onderbouw. Daarom in deze bijdrage vijf praktijkverhalen van LC'ers en hun rol in de ontwikkeling van de onderbouw.

Wat is en wat doet een LC'er?

LC is de aanduiding van een salarisschaal. Als we verschillende LC-functieprofielen met elkaar vergelijken, dan blijkt de LC'er in het algemeen 'een docent met onderwijsvernieuwende en begeleidende taken, met daarbij soms ook leidinggevende taken'. Ter vergelijking: de LB-functie omvat vooral onderwijsuitvoerende taken, terwijl bij de LD-functie, meer dan bij de LC'er, het accent ligt op onderwijsbeleid en leidinggevende taken. Hoewel de leden van onze kenniskring formeel allemaal LC'er zijn, verschilt onze functienaam op de werkvloer per persoon: behalve docent zijn wij respectievelijk lid van de stuurgroep onderbouw, coach, onderwijsinnovator, locatiedirecteur en coördinator onderbouw. Kortom, in de praktijk wordt de LC-functie per school anders ingevuld. Het speelveld van de LC'er is even interessant als complex: wij opereren als bruggenbouwer tussen management, docenten, leerlingen en ouders, wij hebben affiniteit met leren en lesgeven maar ook met beleid en bestuur, wij werken als docent, coach, trainer, adviseur en manager. Op veel scholen is de LC'er de actieve voortrekker en de motor van pedagogische en didactische vernieuwing.

Vijf LC'ers doen verslag

Eddy Woortman, docent / lid stuurgroep onderbouw:

'Verwerf draagvlak en bied praktische oplossingen.'

'Onze school heeft eerst een huiswerkvrij systeem ingevoerd. Later hebben we de onderbouw als volgt aangepast: een 90-minutenrooster, vakoverstijgende en geïntegreerde opdrachten, flexlessen, aparte vaardigheidslessen en een vrij keuzeprogramma. Bij beide invoeringen was een belangrijke succesfactor dat we zoveel mogelijk draagvlak en zo mogelijk unanimititeit hebben verworven. Pas dan kun je elkaar er altijd op aanspreken. Vooraf is gesteld: als er twee collega's (van de circa 25) tegen zijn, dan gaat het niet door. Vanaf het eerste begin is duidelijk gemaakt dat een nieuwe aanpak in de onderbouw extra werk met zich meebrengt.

Om collega's over de streep te trekken voor verandering en vernieuwing in de onderbouw, moet je openstaan voor elkaars argumenten, ideeën en adviezen. Ik gaf ook steeds veel informatie over het waarom, en bood altijd duidelijkheid over de plannen.

Om een grotere verandering voor de lange termijn mogelijk te maken, moet je vooral veel

kleine veranderingen tot stand brengen. Zo hield ik me als lid van de stuurgroep bezig met het herzien van de lessentabel, de inzetbaarheid van de collega's in het systeem, de organisatie en de benodigde didactiek in een 90-minutenrooster.'

Gea Bakker, docent / onderwijsinnovator:

'Doe zelf mee en zorg voor goede PR.'

'Afgelopen schooljaar hebben we vijf vakoverstijgende projecten gedraaid in het eerste leerjaar van de onderbouw. Het kernteam wilde graag heldere kaders. Deze kaders heb ik samen met de andere onderwijsinnovatoren opgesteld. De projectdocenten kozen zelf welke vakkencombinaties zij prettig vonden. Zo werden bewegen en sport, biologie en wiskunde als één combinatie gekozen.

Als begeleider van collega's ben je voortdurend bezig met het oplossen van allerlei praktische problemen: een projectrooster, materialen, beoordeling, overdracht enzovoort. Belangrijk is dat je in je rol als docent laat zien wat je in je andere rol als onderwijsinnovator nastreeft. Dus: doe mee, laat je zien.

Goede PR is belangrijk. Met nieuwsbrieven en met informatieoverdracht aan de andere kernteams betrokken we steeds zoveel mogelijk collega's bij iedere stap. Collega's, leerlingen en ouders waren erg enthousiast over de projecten. Het succes zat vooral in: aandacht voor de projecten in de kernteamvergaderingen, creativiteit van docenten (geen voorgekookte projecten), zelf meedoen aan een project.

Bij een interne studiedag over activerende didactiek hebben collega's zelf onderdelen van de studiedag verzorgd. Doordat er een veilige sfeer was geschapen, maar ook doordat ieders doceerstijl werd gerespecteerd en serieus genomen, is die studiedag een succes geworden. Zelfs kritische collega's vonden de dag geslaagd, met name 'omdat je morgen meteen het geleerde in je les in praktijk kunt brengen.'

Marietje Kruize, coördinator onderbouw / docent:

'Benader collega's persoonlijk en zorg voor sneeuwbal-effect.'

'Drie jaar geleden werd ik coördinator onderbouw. Als coördinator heb ik een aantal jonge en gemotiveerde collega's persoonlijk benaderd om ze enthousiast te maken voor een andere manier van werken. We hebben veel gepraat, landelijke onderbouwbijsessies bezocht, op andere scholen rondgekeken. Het enthousiasme van deze kleine groep werkte als een sneeuwbal, zodat steeds meer (ook oudere) docenten wilden weten wat de vernieuwde onderbouw inhield. Uiteindelijk dacht iedereen mee over het veranderingsproces en over de invoering van leergebieden; zelfs tijdens de koffiepauze werd erover gepraat.

Vertrouwen en openheid waren sleutelbegrippen in het contact met de docenten. Met een aantal docenten hebben we het project 'De buurt in kaart' voor de onderbouw uitgevoerd. Leerlingen, ouders en docenten hebben dit project als een succes ervaren. Dit succes was van groot belang. Als het zou mislukken, hadden de critici hun gelijk gekregen. Na dit eerste project hebben alle leergebieden pilots uitgevoerd. Ook het bestuur is enthousiast geraakt en heeft geld vrijgemaakt voor lesmethodes, computers en interne verbouwingen.

Mijn inbreng tijdens de vernieuwing was: enthousiasme uitstralen, naast en met elkaar werken, open zijn. Maar ook: eisen stellen en knopen doorhakken.'

Klaas Niestijl, docent / coach:

'Een coach en kwaliteitsbewaker werkt aan vertrouwen en zelfvertrouwen.'

'In de commissie onderbouw heb ik meegewerkt aan het opzetten van een raamwerk voor leergebieden. Doel hiervan was om te experimenteren met activerende werkvormen, met name in de bk-leerwegen. We wilden de leerlingen met de neus uit de boeken halen. Een project over de eigen woonplaats hebben we als pilot uitgeprobeerd en dat is enthousiast ontvangen. Daarna hebben we vier andere projecten ontwikkeld.

In het komende cursusjaar ondersteun ik de collega die verantwoordelijk is voor de projecten. We zoeken samen naar een goede invulling en lossen samen problemen op. Daarnaast ben ik kwaliteitsbewaker van de vernieuwde onderbouw in leerjaar 1 en bereid ik het programma van het tweede leerjaar voor.

Bij de begeleiding en coaching van collega's op weg naar een nieuwe werkwijze in de onderbouw spelen de begrippen vertrouwen en zelfvertrouwen een belangrijke rol. Vertrouwen krijgen versterkt het zelfvertrouwen. Naar mijn ervaring is dat voor zeker de helft bepalend voor een succesvol docentschap, zeker ook waar het om onderwijsvernieuwing gaat.'

Simon de Vries, locatiecoördinator / docent:

'Denk groot, handel klein: van studiewijzers tot zorgstructuur.'

'In 2005/2006 hebben wij een voorzichtig begin gemaakt met vernieuwing door studiewijzers in te voeren voor alle leerlingen in leerjaar 1, met als doel onder meer om huiswerkvrij of huiswerkarm te werken. Zowel leerlingen als ouders reageerden enthousiast op het werken met de studiewijzers, zodat we die nu ook in leerjaar 2 en 3 invoeren.

We hebben ook ervaring opgedaan met vijf vakoverstijgende projecten. De voorbereidingen verliepen stroef, want het was voor collega's een totaal andere manier van onderwijs dan zij gewend waren. Toch kregen ze plezier in het ontwikkelen van de projecten. In vijf werkmiddagen hebben de vijf werkgroepen de projecten steeds meer geconcretiseerd. Hoewel roostertechisch de school op zijn kop werd gezet, zijn de projecten door het enthousiasme van de collega's tot een succes geworden. Vooral de presentatie voor ouders en familie heeft veel goodwill gekweekt.

Als LC'er moet je iedereen zo veel en zo snel mogelijk betrekken bij alle ontwikkelingen. Dat doe ik niet alleen in vergaderingen, maar misschien nog wel meer terloops, even in de pauze, of op de gang tussen de bedrijven door. Daarmee laat je zien dat je altijd aanspreekbaar bent en iedere opmerking serieus neemt.'

Succesvol vernieuwen

Als LC'ers vinden wij vooral de volgende drie eigenschappen belangrijk voor succesvolle vernieuwing:

- je staat achter de visie;
- je bent vastberaden: je weet wat je wilt;
- je beschikt over sociaal-communicatieve vaardigheden.

Deze eigenschappen gebruik je om de belangrijkste succesfactoren te bereiken:

- draagvlak onder docenten, ouders en leerlingen;
- onvoorwaardelijke steun van het management.

We willen graag deze eigenschappen en succesfactoren verduidelijken.

Wenselijke eigenschappen van de LC'er

Achter de visie staan, vastberadenheid en doelgerichtheid

Het is van cruciaal belang dat we als LC'er vierkant achter de visie staan zoals die is geformuleerd. Dat is niet altijd gemakkelijk. Je kunt te maken krijgen met loyaliteitsdilemma's, wanneer een collega die niet achter de veranderingen staat een beroep doet op jouw begrip of jou zelfs in zijn kamp wil trekken. Daarom moet je vastberaden zijn: goed weten wat je wilt én ervoor zorgen dat dat wordt bereikt. Dat betekent: direct inspringen op signalen, zorgen voor continue bereikbaarheid en voor korte lijnen, snel reageren op incidenten en zorg dragen voor realisering van de noodzakelijke randvoorwaarden. Kortom, doorpakken!

Sociaal-communicatieve vaardigheden

Essentieel in het veranderingsproces in de onderbouw is dat we vertrouwen hebben én geven. Vertrouwen krijg je enerzijds door goed te luisteren naar de collega's en reële aandacht te hebben voor weerstand. Anderzijds wordt van je gevraagd zakelijk te zijn en knopen door te hakken. Vertrouwen geef je door enthousiast én zakelijk te zijn, door te enthousiasmeren én af te remmen. Ook moet je jezelf en anderen aan afspraken houden, terwijl je tegelijkertijd flexibel moet zijn. Je moet stimuleren én je moet rust bieden in de hectiek van het proces. Zo functioneer je in de school als het voorbeeld dat uitnodigt om gevolgd te worden.

Belangrijke succesfactoren

Twee zaken vinden we met name belangrijk om van onderbouwvernieuwing een succes te maken: draagvlak onder collega's, ouders en leerlingen én optimale ondersteuning van het management.

Draagvlak

Zonder draagvlak breng je geen wezenlijke verandering tot stand. Collega's hebben veel impliciete macht en invloed; als zij een verandering niet zien zitten, komt die uiteindelijk niet van de grond. Pas wanneer de sleutelfiguren in het vernieuwingsproces (teamleiders en docenten) 'eigenaar' van het proces zijn, kan de vernieuwing slagen.

Het verwerven van draagvlak voor de verandering vraagt tijd en energie; die moet een schoolorganisatie willen investeren. Een zorgvuldige afweging gaat daaraan vooraf. Onze ervaringen verschillen: de ene school stelde een bindend percentage van bereidwillige docenten vast, de andere school zette voorzichtige stappen, rekening houdend met dwarsliggers.

Niet alleen draagvlak onder de docenten is van belang, ook ouders en leerlingen zullen het nut van de veranderingen moeten inzien, willen ze voor de school blijven kiezen.

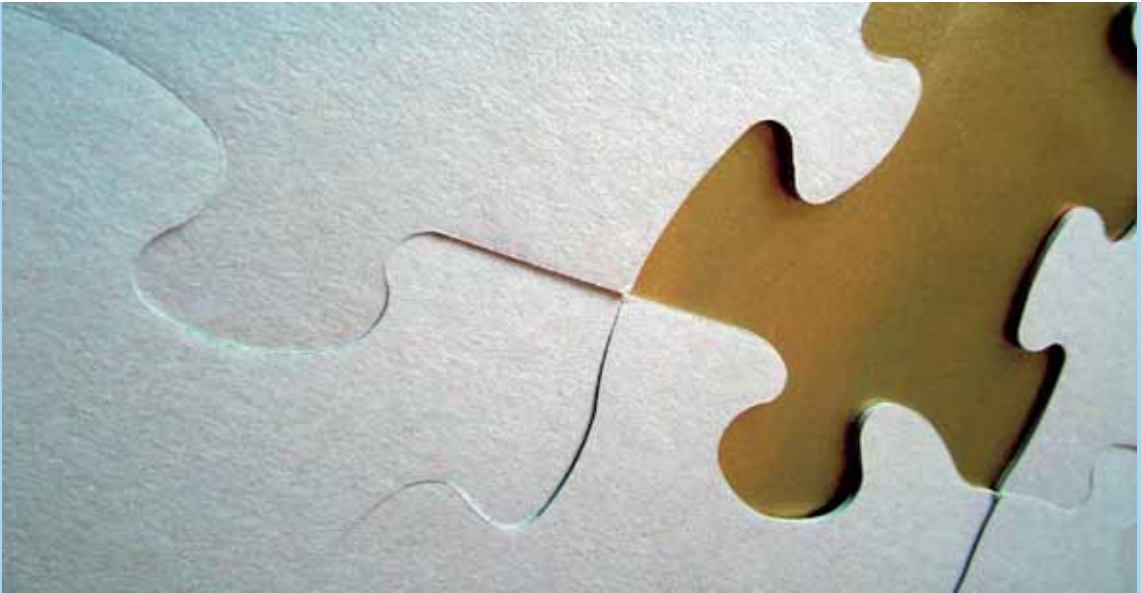
Transparante informatie over de ontwikkelingen is daarom van belang. Dat vereist dat je continu met ouders en leerlingen in contact blijft, ook wanneer er niet direct iets spectaculairs te melden is. Draagvlak vraagt om onderhoud!

Ondersteuning door het management

Zonder steun van het management, op elk niveau in de organisatie, komt geen enkele verandering goed van de grond. De LC'er die de kar trekt, moet zich 'gedragen' weten. Je moet niet hoeven soebatten om noodzakelijke randvoorwaarden. Je moet een mandaat hebben om dat te doen wat nodig is om voortgang te waarborgen. Heldere afspraken vooraf over taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden in het veranderingsproces leggen de basis voor een goed functioneren.

Tiddo Ekens en Truus Kaspers, ECNO





Onderbouwontwikkeling als teamwerk

De grote puzzel voor onderwijsvernieuwers blijkt: hoe krijg ik docenten in beweging?

De kenniskringen zijn op zoek gegaan naar antwoorden, naar benaderingen die kunnen werken. Dat leverde niet hét recept voor succesvolle onderbouwvernieuwing op, maar wel veel op ervaring gebaseerde conclusies en praktische aanwijzingen. De top-downroute met het daaraan verbonden trekken en duwen blijkt slecht te bevallen. Alle kringen pleiten ervoor het overtuigen als strategie in te ruilen voor het uitnodigende gesprek met individuele docenten, met teams en met secties. Samen onderzoeken, ontwerpen, uitproberen blijkt meer energie te geven en meer in beweging te zetten. Voortrekkers van vernieuwing krijgen steeds meer oog voor het proces van verandering. Zij begrijpen wat verandering met mensen doet en welke rol zij daar zelf in spelen. Ze nemen hun eigen handelen onder de loep en ontwikkelen zich van regelaar tot leidinggevende, die vooral mensen en processen beïnvloedt. Dat is spannend, vooral omdat ook de eigen persoonlijke ontwikkeling in het geding is. Maar *'leiderschap wordt daarmee een stuk leuker,'* zegt een van de kringdeelnemers.

Spoorzoekers

Veel teamleiders worstelen met de vraag hoe ze hun teamleden enthousiast kunnen krijgen voor onderwijsontwikkeling. Wie daar niet in slaagt, voelt zich eenzaam. Maar hij of zij is niet de enige. De collega-teamleiders, de leidinggevendenden boven hen en de eindverantwoordelijke schoolleider zijn allemaal op zoek naar het antwoord op dezelfde vraag. Het is een gezamenlijk probleem en het is goed om het er samen over te hebben. Het is daarbij zinnig om te bedenken dat de mensen in de school met elkaar een geschiedenis delen die mede verklaart dat het loopt zoals het loopt. Grote vernieuwingen werden in het verleden door de overheid geïntroduceerd en aan de scholen opgelegd. Volgens hetzelfde patroon werd de verandering binnen de school van boven naar beneden over de docenten uitgestort. Geen wonder dat zo'n aanpak weinig enthousiasme losmaakte. Mensen gaan immers pas bewegen als zij zelf de urgentie voelen. Dus veranderde er misschien wel wat in lessentabel, vakkenpakket of eindtermen, maar de dagelijkse onderwijspraktijk in de doorsnee school werd er niet zo gek veel anders van. In plaats daarvan ontwikkelden veel docenten een stevige aversie tegen vernieuwingen. Nu de overheid minder oplegt, kunnen scholen veel meer zelf bepalen. Ze móeten ook wel. Om zich te handhaven zullen ze hun eigen koers moeten uitzetten en dat betekent vooruitkijken en ondernemingszin ontwikkelen. Dat is een grote omslag voor alle leidinggevendenden, nieuwe teamleiders en docenten. Leidinggevendenden moeten professionaliseren, want zij moeten het voortouw nemen bij het creëren van dat ondernemende klimaat. Verantwoordelijkheid en ondernemingszin moeten worden omgezet in concrete actie, en in ander gedrag van zowel leidinggevendenden als medewerkers. Dat is wennen voor iedereen. En als je niet uitkijkt, houd je elkaar vast in bestaande

patronen. Dit is de context waarin teamleiders en andere voortrekkers van de onderbouwvernieuwing opereren. Zij zijn in deze overgangssituatie in veel opzichten de spoorzoekers.

Teams in soorten en maten

Scholen willen ondernemingszin bevorderen en zoeken naar mogelijkheden om docenten en andere medewerkers meer invloed en meer verantwoordelijkheid te geven. Om dat te kunnen realiseren, streven ze binnen hun grootschalige organisatie naar meer kleinschaligheid. Welke kleine eenheden zijn geschikt als bouwstenen voor het grote bouwwerk? De primaire taken van de school zijn onderwijs en begeleiding, en leerlingen zijn de eerste belanghebbenden. Dus trek de eenheden op rondom de leerlingen, is de gedachte. Zo komt men op teams van docenten en ondersteuners gegroepeerd rondom specifieke groepen leerlingen. Voor leerlingen, medewerkers en ouders vergroot dat de onderlinge band en betrokkenheid. Communicatielijnen worden korter. En als elk team een eigen leidinggevende krijgt, kan ook het leiderschap een kwaliteitsimpuls krijgen. Docenten kunnen elkaar in de teams aanvullen en ondersteunen bij uitvoering en ontwikkeling.

Inmiddels is teamvorming een ware trend geworden, maar in de realisatie daarvan zijn vrij grote verschillen. Vaak vormt men kernteams met een omvang van tien à vijftien leden. Men streeft ernaar een klein aantal kerndocenten zoveel mogelijk te binden aan het team en zoveel mogelijk lessen te laten verzorgen voor de eigen groep leerlingen. Dat betekent: minder handen in de klas. Om leerlingen en docenten langere tijd bij elkaar te houden, wordt vaak een verticale teamindeling gemaakt. Het team heeft bijvoorbeeld twee eerste, twee tweede en twee derde klassen onder zijn hoede, en houdt de eigen leerlingen dan een paar jaar. Soms ook kiest men voor horizontale docententeams, teams per jaarlaag. Secties blijven meestal gehandhaafd. Zij overleggen over vakontwikkeling, maar anders dan voorheen geven niet zij, maar de kernteams de doorslag. Deze teams hebben, binnen kaders die door de school zijn vastgesteld, ruimte voor eigen invulling van het onderwijs, van de begeleiding en soms ook voor de personele beslissingen die daarmee samenhangen. Daarnaast beschikken zij vaak ook over een eigen budget en soms over eigen ruimtelijke voorzieningen: een herkenbaar deel van het schoolgebouw met eigen lokalen en teamkamers. Zo'n team wordt meestal aangevoerd door een teamleider, ook wel kernteamleider, deelschoolleider of afdelingsleider genoemd afhankelijk van de inrichting van de school. De teamleider krijgt veel meer dan de vroegere coördinatoren een leidinggevende rol. Het accent verlegt zich van contacten met leerlingen en regeltaken naar het stimuleren van de onderlinge samenwerking tussen collega's enerzijds en het leiden en coachen van individuele medewerkers anderzijds. Beide aspecten van leiderschap schoten er vroeger nog wel eens bij in, omdat leidinggevend te veel medewerkers moesten begeleiden. Het teammodel biedt door zijn kleinschaligheid meer ruimte voor persoonlijke aandacht en feedback in informele en formele begeleidingsgesprekken. Ook hier spelen de teamleiders weer voor spoorzoeker, want dit soort leiderschap kent geen voorbeelden in de traditionele school.

Kan een nieuwe teamstructuur de scholen inderdaad meer betrokkenheid, meer samenwerking, beter leiderschap, meer invloed en meer elan brengen? Worden teams de motor van onderwijsvernieuwing? Onderzoek van de Universiteit Twente, waarin negen onderbouwteams waren betrokken, wijst uit dat er samenhang is tussen teamontwikkeling en onderbouwontwikkeling. Hoe beter de teams in hun vel zitten, hoe meer ze aan programmaontwikkeling doen. Die lijn wordt ook zichtbaar in de Monitor Onderbouw 2006: op teamscholen zijn meer docenten betrokken bij de ontwikkeling van de onderbouw dan op scholen die in vaksecties georganiseerd zijn.

Keuzes en condities

Stimulerende samenwerking, dat is het lokkende perspectief bij het invoeren van teams.

De droom van een clubje waarin alles lekker loopt, waarin alles lijkt te kloppen en samenwerken energie geeft. Het kan een toevalstreffer zijn, zo'n dreamteam, maar succes is deels ook af te dwingen. Er is meer te beïnvloeden en meer te kiezen dan men vaak aanneemt. Denk aan aspecten als de omvang van de teams, de indeling, de relatie tussen secties en teams, de samenstelling van de teams, de ruimte die zij krijgen, de relatie tussen schoolkoers en teamdoelen. Kleine teams werken over het algemeen beter samen dan grote. Een team van acht tot twaalf mensen beschouwt men wel als ideaal, met de beste garanties voor inventiviteit, voor slagvaardigheid en voor actieve deelname van alle leden. Toch hebben scholen vaak teams van meer dan vijftien leden. Dat vraagt van teamleiders extra inzet om teamleden actief betrokken te houden en wegzakken of vluchtgedrag te voorkomen.

Scholen staan voor de keus de teams horizontaal of verticaal in te delen. Horizontale teams krijgen de verantwoordelijkheid voor een jaarlaag. Verticale teams krijgen meerdere jaarlagen en begeleiden hun klassen een paar jaar lang. Dat versterkt de onderlinge band tussen docenten, leerlingen en ouders voor langere duur, bevordert de doorlopende leerlijn en beperkt de overdrachtsmomenten. Bezwaarlijk kan zijn dat deze opzet sterk afwijkt van de vertrouwde praktijk in de schoolorganisatie gebouwd op jaarlagen.

Betekent het invoeren van teams nu het opheffen van secties? Soms is men bang dat secties defensief zullen reageren op vakoverstijgende initiatieven en kernteamontwikkeling zullen dwarsbomen. Toch blijven secties als platform voor vak- en vakoverstijgende ontwikkeling nodig. De meeste scholen kiezen ervoor secties intact te laten, maar wel in een wat minder dominante rol dan voorheen; immers, zij zien de teams als richtinggevend voor de onderwijskundige invulling. In een goed team zitten niet in de eerste plaats gelijkgestemden, maar liever mensen die elkaar aanvullen. Verschillen in vak kennis, ervaring, vaardigheden, leeftijd, sekse, betrekkingsovervang, visie en teamrollen leveren gespreksstof. En gesprekken over de essentie van het werk leiden tot beweging. Daarvoor moeten teamleden wel kunnen omgaan met verschillen, en nieuwsgierigheid en respect voor elkaar kunnen opbrengen. De teamleider kan hen helpen die kwaliteiten verder te ontwikkelen.

Hoeveel verantwoordelijkheid krijgen teams? Hoe meer armslag zij krijgen, hoe meer 'eigenaarschap' zich kan ontwikkelen. Deze gedachtegang zou kunnen leiden tot een gekoppelde verantwoordelijkheid voor leerlingenzorg, voor onderwijsuitvoering en onderwijsontwikkeling en zelfs voor personele beslissingen. Een van de teamleiders uit de kenniskringen pleit voor zo'n brede verantwoordelijkheid. Zij voelde zich beperkt doordat zij weinig invloed had op het personeelsbeleid. 'Je weet bij ons nooit in welk team je volgend jaar zit. Dat draagt niet bij aan het perspectief om te veranderen.' In haar school hebben directie en teamleiders een paar stevige noten gekraakt, waarna de verantwoordelijkheden van de teams en teamleiders flink zijn uitgebreid. Toch zal niet elke teamleider bij de start staan te trappelen om zoveel beleidsverantwoordelijkheid te krijgen. Bovendien zouden de teams bij zoveel armslag voor eigen beslissingen ook kunnen verworden tot eilandjes die uiteindelijk uit elkaar drijven.



Teamleider als sleutelfiguur

In het proces van teamontwikkeling zijn de teamleiders de sleutelfiguren. Een goede docent of een goede leerjaarcoördinator is nog niet automatisch een goede teamleider. Goed omgaan met leerlingen is van groot belang, en goed kunnen organiseren is mooi meegenomen, maar leiding geven aan collega's is een ander hoofdstuk. Leiding geven betekent immers het beïnvloeden van mensen en groepen, verschillende stijlen kunnen inzetten passend bij verschillende situaties, mensen kennen en vooral jezelf kennen. Want 'Je stijl van leidinggeven is minstens voor tachtig procent verantwoordelijk voor het succes bij veranderingen. Je krijgt wat je geeft,' stelt een van de kringdeelnemers.

Inzicht in veranderingsprocessen en groepsprocessen en daarin durven in te grijpen, intenties omzetten in effectief gedrag, laveren tussen schoolleiding en team zonder tot loopjongen te verworden – de rol van teamleider is veelomvattend. Teamleiders verdienen een stevige positionering en een goede ondersteuning van hun eigen leidinggevende, van een externe coach, van hun collega-teamleiders en teamleden. De weg naar een bloeiende teamorganisatie is geen kaarsrechte snelweg. De nieuwe structuur kan helder zijn, de taken zijn verdeeld en dan toch... Men zal zijn draai moeten vinden in nieuwe verhoudingen en nieuwe rollen. Teamleiders moeten alles nog uitvinden, directeuren voelen zich eerst wat ontregeld. Waar gaan zij nu wel en niet over? Soms trekken ze zich te veel terug, soms lopen ze elkaar voor de voeten. Wat al helpt is het er met elkaar over hebben én een beetje geduld. In een nota kan het verwoord staan met veel mooie intenties, maar de vertaling daarvan in gedrag loopt daar per definitie achteraan. Dat geldt ook voor de hogere leidinggevendenden. Het kost tijd eer ze hun voorbeeldrol te pakken hebben, in open communiceren, coachen, loslaten en ondernemend handelen.

Het is niet zozeer de ingreep in de structuur die beweging brengt, maar vooral gedrags- en cultuurverandering, waar je met elkaar aan werkt. Dat is minder grijpbaar en minder te plannen, het is iets van lange adem en vergt veel aandacht. Maar wie daar niet in investeert raakt op den duur teleurgesteld. 'Nu hebben we wel een teamorganisatie, maar die teams en die teamleiders doen niet zoveel anders dan we vroeger deden,' klinkt het dan.

'Ik stuur met de visie en probeer te coachen op de invulling ervan,' stelt een van de kringdeelnemers. De visie of onderwijskoers geeft richting en houvast bij beslissingen, maar moet liefst ook inspireren en binden. De dialoog daarover begint vaak schoolbreed, maar kan in de teams worden voortgezet. Daar is het platform dat gelegenheid biedt om de visie echt te doorleven, en van daaruit te komen tot concrete teamdoelen. Liefst doelen die tegelijk inspirerend genoeg zijn om energie los te maken en realistisch genoeg om teleurstellingen te voorkomen.

Groei

Een team is nog geen team op de eerste dag van z'n formele bestaan. Docenten en eventuele ondersteuners zitten vanaf dat moment wel geregeld bij elkaar, maar hun vorm moeten ze nog vinden. Leerlingen die met elkaar in een groepje gezet worden, kunnen ook niet meteen fantastisch samenwerken. Teamvorming heeft tijd nodig, verloopt in ontwikkelingsfasen en vraagt om openheid en bewuste inzet van allen. Een waardeloos team of een superteam is dus niet een kwestie van pure pech of geluk, al lijkt dat soms zo. Een groep mensen kan zich ontwikkelen van het een naar het ander. Dat gaat niet helemaal vanzelf en er zijn ook teams die blijven sukkelen. Maar wie zich bewust is van die groeifasen, de processen herkent en eventuele blokkades signaleert, kan waardevolle bijdragen leveren als teamleider of teamlid.

Soms heet een verzameling docenten weliswaar een team, maar eigenlijk is het los zand, een **groep autonomen**. De groepsleden zijn onafhankelijk van elkaar opererende individuen met ieder hun eigen mening. Zij kennen elkaar oppervlakkig en spreken elkaar niet aan. Zij stellen de vernieuwingsopdracht van de schoolleiding ter discussie en nemen een afwachtende houding aan. Een paar enthousiastelingen gaan vrijblijvend met elkaar aan de slag om een eigen idee te realiseren, maar nemen de anderen daarin niet mee. 'Het team blijft maar vragen waarom het op de voorgestelde manier moet en we hebben overloze discussies, maar we komen niet tot afspraken en acties.' Deze uiting van weerstand uit een van de kenniskringen is kenmerkend voor een teamleider worstelend met een groep autonomen.

De leden van een **startende groep** willen wel met elkaar in zee, maar aarzelen in het verkennen van de gezamenlijke visie en zijn onzeker over de consequenties daarvan. Ze kennen elkaar nog niet goed. Sommigen beginnen zich te profileren, er ontstaan wisselende subgroepjes en ook de eerste conflicten. Men werkt nog hoofdzakelijk los van elkaar, maar probeert al wel samen te werken aan bepaalde deeltaken. Het initiatief ligt nog vooral bij de teamleiding.

Een **collegiaal team** heeft de nieuwe onderwijskoers nog niet helemaal scherp op het netvlies, maar heeft er wel vertrouwen in, gaat ermee aan de slag en voelt zich verantwoordelijk voor de resultaten. Men kent elkaars sterke en zwakke punten en houdt daar rekening mee. De onderlinge verhoudingen zijn goed, al geeft men alleen kritiek als het echt niet anders kan. En daardoor gaat er toch nog wel eens iets mis.

Een **ondernemend team** heeft een goed beeld van de gewenste koers en werkt die op teamniveau uit. De teamleden werken samen aan de ontwikkelopdracht en voelen zich verantwoordelijk voor het team. Ze zijn ook bereid te investeren in de kwaliteit van de onderlinge relaties. Ze zijn trots op hun team.

Een **dreamteam** onderschrijft de onderwijskoers van harte, ziet zijn eigen rol daarbij en verbindt zich ermee. De groepsleden werken er samen aan en houden zich aan afspraken. Ze spreken elkaar aan als dat nodig is. Ze voelen zich verantwoordelijk voor elkaar, voor de onderwijsontwikkeling en voor de school. Zij sluiten anderen niet uit, maar staan in contact met de omgeving. In een groep autonomen of een startende groep verloopt het merendeel van de communicatie via de teamleider. Men is meer met de teamleider in gesprek dan met elkaar. Een teamleider die uit is op groei zal proberen dit patroon om te buigen naar een onderling gesprek, waarin mensen ontdekken wat zij echt willen. Dat kan hij of zij doen door open vragen te stellen en niet bang te zijn voor afwijkende standpunten, in het vertrouwen dat in gesprek met elkaar het team tot zinnige conclusies kan komen. Anders blijft er een patroon in stand zoals een van de kenniskringdeelnemers dat schetste: 'De mensen zeggen wel dat ze het ermee eens zijn en het over het algemeen wel goed vinden, maar in de praktijk merk ik er zo weinig van.' Binding creëren aan een gemeenschappelijk doel is een belangrijke taak. Daarnaast zal de leider de teamleden leren knelpunten niet te vermijden maar met elkaar te bespreken.

In een collegiaal team loopt de communicatie nog deels via de teamleider, maar men is ook steeds meer onderling aan de praat. De teamleider ondersteunt door de werkprocessen en procedures te verhelderen, en helpt sluimerende conflicten bespreekbaar te maken. Teamrollen worden duidelijker en kunnen nu benoemd worden. Onderling respect groeit.

Een ondernemend team vraagt minder directe inhoudelijke sturing. De teamleider maakt afspraken met het team over resultaten en coacht de interactieprocessen. De teamleden moeten echter niet zelfgenoegzaam worden en de ogen open houden voor wat er om hen heen gebeurt. De dreamteamleider wacht op coachvragen van het team, prikkelt met nieuwe zienswijzen en zorgt voor rolwisselingen en fris bloed in het team. Om van een autonomengroep tot een dreamteam te komen zal de teamleider proberen uit de rol van alom aanwezige regelaar te stappen en haar of zijn coachende rol te versterken. De verantwoordelijkheid van de teamleden neemt dan naar verhouding toe. De opmerking van een van de teamleiders uit de kenniskringen 'Bijna weer in mijn grote valkuil gestapt om als teamleider oplossingen voor mijn collega's te gaan bedenken' geeft aan hoe lastig zo'n rolverschuiving in de praktijk kan zijn.

Uiteindelijk stuurt elke teamleider dus op twee fronten tegelijk: op de inhoud én op het proces. Oftewel op de kwaliteit van onderwijs én op de kwaliteit van de samenwerking. En dat is nog een hele kunst. Beginnende teamleiders beperken hun teamleiderschap soms tot het leiden van de teamvergaderingen. Die vinden eenmaal per drie of vier weken plaats en dan moet alles tegelijk gebeuren. Dat kan eigenlijk niet. Teamleider ben je niet alleen tijdens de teamvergadering, maar continu.

Dr. Aletta Jacobs College

Twee scholen in de provincie Groningen wilden voor dit hoofdstuk wel een kijkje in hun keuken geven. Een daarvan is het Dr. Aletta Jacobs College in Hoogezand, een brede VO-school met 1430 leerlingen, van praktijkonderwijs tot en met gymnasium. De onderbouw, met 472 leerlingen, was al een paar jaar lang actief met vernieuwingsprojecten. De 32 docenten namen deel aan diverse ontwikkelwerkgroepen. Het liep niet gek, maar toch vroeg men zich af of het niet beter en sneller kon. De onderwijskoers werd in samenspraak verhelderd, met als resultaat dat de onderbouwdocenten tekenden voor scenario 2 met elementen van scenario 3.

Dat vroeg om intensievere samenwerking en men koos anderhalf jaar geleden voor invoering van drie teams met ieder een teamleider, om de betrokkenheid van allen bij de ontwikkeling te vergroten en het proces te versnellen. Het werden drie verticale teams: twee vmbo-teams en een havo/vwo-team, die ieder zes à acht klassen begeleiden. Er werden docent-ontwerpers aangesteld voor de leergebieden talen, natuur en maatschappij. Zij ondersteunen collega's bij het ontwikkelen en ontwerpen van leerarrangementen (vakoverstijgende projecten), maar staan ook de teamleiders terzijde bij de onderwijsontwikkeling. De drie teamleiders zijn er blij mee, want dat geeft ook de mogelijkheid taken te verdelen. De teamleider focust op het proces van teamvorming en de ontwerper focust op de inhoudelijke ontwikkelingen. Bovendien werd voor de hele onderbouw een 'docent-innovator' aangesteld, die zowel de sectordirecteur als de teamleiders, ontwerpers en docenten met raad en daad terzijde staat. De secties blijven een substantiële rol spelen in het ontwerpen van vakoverstijgende projecten. 'Zo raken via de sectielijn ook weer meer docenten betrokken bij nieuwe projecten', vertelt de innovator. Er werd gekozen voor teams vooral om de krachten te bundelen. In de praktijk blijkt dat idee te kloppen. Een team met een goede sfeer, een ambitieuze teamleider en een duidelijk doel voor ogen gaat door de gebundelde energie volle kracht vooruit. Dat team is onderweg van collegiaal team naar ondernemend team. De teamvorming heeft daar de gewenste versnelling gebracht. Ook een tweede team is goed op weg een echt team te worden. De teamleider merkt op: 'Juist doordat we samen aan ontwikkeltaken werken, worden we steeds meer een team.' Teamontwikkeling en onderwijsontwikkeling gaan samen op.

Een derde team is er nog niet helemaal uit, heeft wat trekken van een autonomengroep en is nog wat terughoudend in onderwijsontwikkeling. Samenballing van krachten kan een stuwende kracht vooruit opleveren, maar als die krachten nog onderling op elkaar stuiten ook juist wrijving veroorzaken. Teamleden en -leider beseffen in zo'n situatie immers dat ze nu meer dan voorheen op elkaar zijn aangewezen en dat de samenwerking minder vrijblijvend is geworden.



Op het Dr. Aletta Jacobs College raakt ondertussen een groeiend aantal docenten actief betrokken bij de leerarrangementen en steeds meer leerlingen kunnen kennismaken met deze manier van leren. Docenten van twee of drie vakken werken nauw samen, soms ook in de vorm van teamteaching, in de wat ruimere lokalen die speciaal hiervoor zijn ingericht.

Dat het lekker loopt schrijven de betrokkenen aan verschillende factoren toe. De sectordirecteur wordt als stimulerende kracht ervaren. De nieuwbouw inspireert omdat daar ruimte komt voor nieuwe onderwijsvormen. Externe contacten brengen nieuwe impulsen. Scholing en ondersteuning van buiten worden ingezet. De innovator en docentontwerpers bieden hun collega's daadwerkelijk steun bij hun ontwikkelopdrachten. Maar vooral draagt eraan bij, dat de teams zich verbonden voelen met hun eigen leerlingengroep.

Zernike College

Het Montessori Junior College in Groningen, onderdeel van het Zernike College, met 480 leerlingen, was al in een vroeg stadium bij de onderbouwvernieuwingen betrokken, en is inmiddels flink op dreef, ook dankzij een prijs van € 300.000 die de school won met een projectvoorstel voor een ontwerpwedstrijd van het ministerie van OCW in 2004.

Al sinds 1993 werkt het hele Zernike College in teams. Dit Junior College heeft sindsdien een vmbo- en een havo/vwo-team, van respectievelijk zeventien en dertig docenten, met ieder een teamleider. De teams zijn groot, maar dat staat de betrokkenheid in dit geval niet in de weg. 'Wij zijn er trots op hoe we ons onderwijs weten vorm te geven,' vertelt de teamleider vmbo. Voor het echte ontwikkelwerk zijn de complete teams wel te groot. Dat gebeurt vooral in kleine functionele werkgroepen. De directeur en de teamleider roemen vooral het prettige leer- en werkklimaat en de grote betrokkenheid en de inzet van de docenten voor allerlei onderwijskundige experimenten. Er wordt hard gewerkt. 'Sommige docenten moeten we zelfs wat tegenhouden; die hebben een te hoog streefniveau,' vertelt de directeur.

Het resultaat is dat het eerste leerjaar nu bijna geheel vakoverstijgend is ingericht als een combinatie van werkplaats en atelier. Alleen de vakken Nederlands, Engels en wiskunde worden apart verzorgd. Lesuren duren zestig minuten. In de werkplaats verzorgt een kleine groep docenten het onderwijs in vier leergebieden: science; mens en maatschappij; kunst, cultuur en bewegingsonderwijs; moderne vreemde talen. Daarnaast werken leerlingen vier uur per week in ateliers aan vak- of leergebiedoverstijgende uitdagende opdrachten. Een atelier duurt zes weken. Er wordt nog volop geëxperimenteerd, met twijfels ook, maar vooral met enthousiasme. De komende jaren zal dit model doorgezet worden naar het tweede en derde leerjaar. De Zernike-brede vaksecties worden inmiddels minder belangrijk. Zij zijn er vooral nog om de doorlopende leerlijn van onder- naar bovenbouw te bewaken.

Het Junior College lijkt de cultuur te hebben gerealiseerd die veel schoolleiders hopen te creëren door met teams te gaan werken. De betrokkenheid bij de innovatie is door de hele school heen te vinden. Ligt de sleutel van het succes bij de teams? Er zijn meer succesfactoren. De manier waarop de leiding van dit Junior College zelf als slagvaardig team opereert, is er een van. Een netwerker, een onderwijsexpert en een organisator hebben samen een goede mix gevonden. Ze vullen elkaar goed aan en krijgen samen veel voor elkaar. Daar komt bij dat dit Junior College als onderdeel van het Zernike College veel autonomie kreeg. Het kreeg volop gelegenheid om een eigen onderwijskoers in te zetten en het heeft daar gebruik van gemaakt. Ruimte creëerde eigenaarschap voor dit docentencollectief dat toch al niet de neiging had om achterover te leunen. En dan is het binnenhalen van de prijs natuurlijk ook nog eens een prachtstimulus.

Investering

Teams zijn geen wondermiddel om de onderbouw in beweging te krijgen. Maar ze zijn wel een hulpmiddel. Voor scholen die niet langer van bovenaf vernieuwingen willen droppen. Voor scholen die hun docenten meer zeggenschap en verantwoordelijkheid willen geven. Voor scholen waar men in gesprek is over de onderwijskoers en ruimte wil geven voor een eigen invulling. Maar wie denkt dat invoering van een teamstructuur volstaat om in één klap bovenstaande doelen te realiseren, vergist zich. Een nieuwe structuur kan hooguit voorwaarden bieden.

Het echte werk zit in het creëren van een goed samenwerkingsklimaat en het begeleiden van teams in hun groei. Dat vraagt om verbindende schoolleiders en om teamleiders die mensen bij elkaar weten te brengen. Zij moeten oog hebben voor de kwaliteit van samenwerking op alle fronten. Zij stimuleren, maar durven ook in te grijpen in groepsprocessen als het nodig is. Geduld is daarbij vereist, want samenwerken moet men leren. Bundeling van krachten in teams is een boeiend proces waar alle teamleden hun bijdrage aan leveren, al beseft niet iedereen dat altijd. En zo'n proces kan alle kanten opgaan. Aan de team- en schoolleiding om dat alert te volgen.

Is het nodig dat teams ook expliciet aan hun teamvorming werken? Daar denkt men heel verschillend over. Sommigen zeggen dat zij vooral werkend aan hun onderwijsopdracht wel een team worden. En op zijn tijd een uitje met het team versterkt de band. Anderen willen dat hun teamleden bewust stilstaan bij wat het betekent om een team te zijn en hoe men de eigen rol als teamlid ziet en wat teamleden van elkaar verwachten. Expliciete aandacht voor het groepsproces kan een basis leggen om op terug te vallen, als het eens wat moeizaam gaat. Het maakt teamleden mee verantwoordelijk voor het groepsproces, vergroot hun invloed en vermindert de vrijblijvendheid van de samenwerking. Beginnende teamleiders durven zo'n stap soms nog niet aan en ook voor het team voelt het wat ongewoon. Zeker een groep autonomen kan zo'n benadering afweren.

Loopt het echt stroef in een team, dan moet zo'n team wel aan de praat over de strubbelingen. Dat biedt tegelijk ook de kans op verbetering. Het is aan de teamleider om af te wegen waar het team aan toe is en wat zij of hij zelf aandurft. Voor sommige scholen ligt het heel duidelijk: bij invoering van teams hoort een gedegen investering in expliciete teamvormingsactiviteiten voor alle teams, vaak met ondersteuners van buiten. Docenten ervaren aangekondigde teamvormingsactiviteiten soms als belastend. 'We hebben onze handen vol aan onderwijsontwikkeltaken en dan krijgen we dat er ook nog eens bij.' Heel begrijpelijk: men heeft het druk en dit soort activiteiten is ongewoon en vraagt om langetermijndenken. Investeren in teamontwikkeling kost nu tijd, maar zal op den duur de samenwerking krachtiger maken en vermoedelijk ook tijd besparen. Deze aarzeling is overigens ook een signaal dat er aan cultuurgrenzen wordt geknaagd. Een school die uit is op krachtige teams, herkent dat gegeven en doet daar iets mee. Scholen die via teams de samenwerking en het onderwijs wezenlijk nieuwe impulsen willen geven, werken gelijktijdig aan structuur en cultuur. Proces en inhoud gaan hand in hand!

Annette van der Post, ECNO

Literatuur

Diephuis R. en Kasteren, R. van: Scenario's voor een herontwerp van de basisvorming, VVO Utrecht 2003.

Keuzes voor de onderbouw, in *Onderbouw Magazine* 5, pp. 22-23, april 2006.

Onderbouwontwikkeling? Teamontwikkeling! in *Onderbouw Magazine* 6, pp. 27-29, november 2006.

Lingsma, M.: Aan de slag met teamcoaching, Nelissen Soest 1999.

Post, A. van der: Op weg naar florerende teams, een tracé via de plekken der moeite, in *Meso magazine*, jaargang 26, nr 148 (p. 11-16) en nr 149 (p. 5-10) en jaargang 27, nr 152 (2006 / 2007).

Wensink, E.: Leergebieden krijgen vorm in werkplaats en atelier, in *Nieuwsbrief Onderbouw*, november 2006.

Onderbouw-VO, Monitor Onderbouw 2006.

Overzicht leden kenniskringen

Kenniskring 1

Begeleider: Paul Delhaas, KPC Groep

LEDEN:

Karin Graumans, Stanislas College, Pijnacker

Josine van Tok, Stanislas College, Pijnacker

Wim Hogeveen, Rotterdams Lyceum, Rotterdam

Kees de Haij, Rotterdams Lyceum, Rotterdam

Arnold van der Gaarden, Stedelijk Lyceum Zoetermeer

Marianne Bohré, Stedelijk Lyceum Zoetermeer

Kenniskring 2

Begeleider: Otto de Loor, APS

LEDEN:

Leendert-Jan Veldhuyzen, Bonaventura College, Leiden

Saskia Muller, College Het Loo, Voorburg

Andrea ter Riet, RSG Hoeksche Waard, Oud-Beijerland

Milly de Beer, Huygens Lyceum, Voorburg

Kenniskring 3

Begeleider: Jan Oosting, Interstudie

LEDEN:

Sjaak Voet, Canisius College, Nijmegen

Henry Tiemessen, Canisius College, Nijmegen

Karel de Waal, Montessori College, Groesbeek

Loek Kracht, Maaswaal College, Nijmegen

Norbert Klein Goldewijk, Maaswaal College, Nijmegen

Kenniskring 4

Begeleider: Hans Kok, APS

LEDEN:

G.J. van Straten, Nova College, Rotterdam

Dick de Lange, De Goudse Waarden, Gouda

Ton Schüller, Chr. vmbo De Bossekamp, Ottoland

Marieke Meerkerk, Insula College, Dordrecht

Dyane Brummelhuis, Nova College, Amsterdam

Kenniskring 5

Begeleider: Ilse van Eekelen, Onderbouw-VO

LEDEN:

Piet Ham, Rembrandt College, Veenendaal

Christa Jansen, College De Heemlanden, Houten

Frank Konst, Groenhorst College, Bilthoven

Marjolein Porskamp, Rientjes Mavo, Maarssen

Jan van der Voor, Rientjes Mavo, Maarssen

Ludo Helmers, St. Vitus College, Naarden

Kenniskring 6

Begeleider: Cees Rijnbeek, ICLON

LEDEN:

Klaas Alkema, Penta College: CSG Jacob van Liesveldt, Hellevoetsluis

Madeleine Lodeweges, Sint Nicolaas Lyceum, Amsterdam

Kenniskring 7

Begeleider: Marcel de Groot, BCO Onderwijsadvies

LEDEN:

Tjeu Seeverens, Eijkhagencollege, Landgraaf

Jan Fasen, Graaf Huyncollege, Geleen

Arjen Daelmans, Citaverdecollege, Horst

Kenniskring 8

Begeleider: Dick Dekker, VO-raad

LEDEN:

Nico van Rhijn, Leidsche Rijn College, Utrecht

Jan Schouten, Van Lodensteincollege, Barneveld

Jos Schenkelaars, Dongemond College, Raamsdonkveer

Jaap Vreeling, Dongemond College, Raamsdonkveer

Hans Wijnen, Dr. Mollercollege, Waalwijk

Kenniskring 9

Begeleider: Tiddo Ekens en Truus Kaspers, ECNO

LEDEN:

Gea Bakker, CSG Augustinus College, Groningen

Eddy Woortman, Ubbo Emmius, Veendam

Klaas Niestijl, De Nieuwe Veste, Coevorden

Simon de Vries, Ubbo Emmius, Onstwedde

Marietje Kruize, Dollard College, Oude Pekela

Kenniskring 10

Begeleider: Ilse van Eekelen, Onderbouw-VO

LEDEN:

Mark Manders, Roland Holst College, Hilversum

Mark Dees, Via Nova College, Utrecht

Jan Pekkeriet, De Groene Welle, Zwolle

Irene Heuvingh, Markesteen, Zwolle

Overzicht leden buitenkring

Naast de kenniskringen is een buitenkring in het leven geroepen.

Deze buitenkring bestond uit docenten, teamleiders en onderwijskundigen en heeft alle artikelen gelezen en van commentaar voorzien.

Leden waren:

Ellen Brinkman, onderwijskundige, Stichting Carmelcollege

Ber Slettenhaar, docent, Zuyderzee College, Emmeloord

Erick Urbanus, docent, De Nordgouw, Heerde

Frans van Stigt Thans, teamleider, Christelijk College Groevenbeek, Ermelo

Hennie van de Riet, teamleider, De Nuborgh, locatie Burgemeester Folkerts, Elburg

Suzanne Ootes, onderwijskundige, Zuyderzee College, Emmeloord



Uitgave: april 2007

Samenstelling en redactie: Onderbouw-VO, Jan Schlebusch

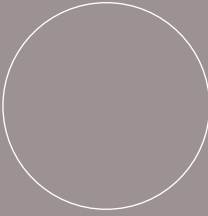
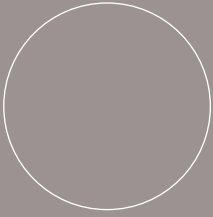
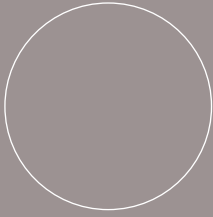
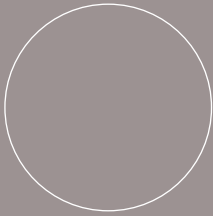
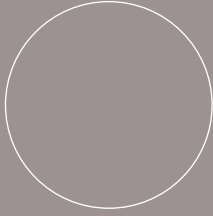
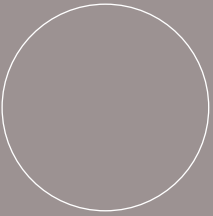
Vormgeving: Dirk de Jong, LS Ontwerpers BNO, Groningen

Fotografie: Roel Loots

Druk: Tienkamp en Verheij, Groningen

Onderbouw-VO is dé vraagbaak voor iedereen die werkzaam is in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Onderbouw-VO wil met en voor scholen werken aan een onderbouw waarin het leren van jongeren van 12 tot 14 jaar centraal staat. Met en voor scholen werken houdt in: onderzoeken waar de vragen van scholen liggen, volgen wat scholen doen met de ruimte om zelf beleid te voeren en zeker ook docenten, team- en schoolleiders bij elkaar brengen, zodat ze kennis nemen van elkaars werk.





Onderbouw-VO

Noordzeelaan 24A
8017 JW Zwolle

Postbus 266
8000 AG Zwolle

T 038 42 54 750
F 038 42 54 760

E info@onderbouw-vo.nl
W www.onderbouw-vo.nl

