



Universiteit
Leiden

Zelfsturing in het onderwijs

Wanneer leraren het heft in eigen handen nemen

Esmée Vogelsang

S1552074

Masterscriptie Management van de Publieke Sector

Juni 2020

Woorden: 16.603

Begeleider: Prof. dr. F.M. van der Meer

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie ‘Zelfsturing in het onderwijs, wanneer leraren het heft in eigen handen nemen’. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de Universiteit Leiden bij de Bestuurskunde master Management van de Publieke Sector. Voor deze scriptie heb ik contact gehad met verschillende mensen voor interviews maar ook voor achtergrondinformatie over zelfsturing in het onderwijs.

Voorafgaand aan het onderzoek heb ik samen met mijn scriptiebegeleider Prof. dr. F.M. van der Meer meerdere malen gesproken over het onderwerp overheidsbureaucratie en hoe ik vanuit deze brede context kon gaan concentreren op organisatievormen in het onderwijs. Uiteindelijk heb ik mij gericht op zelfsturende teams op basis- en middelbare scholen in Nederland.

Ik wil mijn scriptiebegeleider prof. dr. F.M. van der Meer bedanken voor de fijne begeleiding en ondersteuning tijdens dit traject. Zonder regelmatige raadpleging en goede adviezen was deze scriptie niet tot stand gekomen. Ook wil ik de respondenten die hebben meegewerkt aan dit onderzoek bedanken. Tot slot wil ik mijn vrienden en familie bedanken voor hun wijze raad en motiverende woorden, waarbij ik in het bijzonder Bas de Groot dank omdat hij bereid was om met mij te sparren over het onderwerp zelfsturing en de scriptie tegen te lezen.

Ik wens u veel leesplezier toe.

Esmée Vogelsang

Leiden, 7 juni 2020

Inhoudsopgave

Inleiding	4
1. Theoretisch kader	8
1.1 Tussen centralisatie en decentralisatie	8
1.2 Professionele bureaucratie	10
1.3 Onderwijsvernieuwing	12
1.4 High performance teams	13
1.5 Zelfsturende teams	15
1.6 Professionele ruimte	18
1.7 Groupthink	19
1.8 Interim conclusie	21
2. Onderzoeksmethode	23
2.1 Onderzoeksopzet	23
2.2 Methodologie	24
2.3 Operationalisering	24
2.4 Generalisatie	27
2.4 Interim conclusie	28
3. Casus	29
3.1. Case studies	29
3.1.1. Anders organiseren	30
3.1.2. Duurzaam onderwijs	31
3.1.3. Autonomie in het onderwijs	32
Studie I – Anders organiseren? Teamwork!	32
Studie II – De school als PLG	35
3.1.4. Interim conclusie	36
3.2. Interviews	37
3.2.1. Interim conclusie	45
4. Analyse	46
4.1 Professionele ruimte	47
4.2 Vertrouwen	48
4.3 Samenwerken	48
4.4. Groupthink	49
4.5 Uitsluiten stakeholders	49
4.6 Interim conclusie	50
5. Conclusie	51
Literatuurlijst	56

Inleiding

‘De professionele kwaliteit en expertise van leraren scheppen én vereisen een zekere professionele ruimte, vrij van de invloed van de overheid en ook, tot op zekere hoogte, van de hiërarchische (arbeids) relatie met het bevoegd gezag en de leiding van de organisatie (Onderwijsraad, 2016, p. 7).’

In dit citaat uit 2016 stelt de Onderwijsraad dat er meer aandacht moet komen voor de professionele ruimte van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Zo adviseert de Raad leraren in teamverband samen te werken en meer aandacht te geven aan structuren en de werkcultuur die het handelingsvermogen van leraren ondersteunen. Dit betoog voor *professional governance* met meer zeggenschap voor docenten in teamverband kwam niet geheel uit de lucht vallen. Integendeel, het advies beantwoordde een trend die al langer in de beroepspraktijk bekend was. Specifieke aanleiding voor deze aanbevelingen was de onvrede over de professionele ruimte van leraren bij zowel bestuurders als leraren zelf. Volgens de Raad hebben leraren de ruimte nodig om hun verantwoordelijkheid voor goede onderwijskwaliteit waar te kunnen maken. Zij hebben in de praktijk namelijk te maken met het realiseren van meerdere doelen en het vervullen van verschillende functies. Zo is iedere leerling anders, met andere behoeftes en een andere voorgeschiedenis. Voor het juist en effectief handelen van docenten bestaan geen protocollen of recepten. In deze complexe, dynamische en onvoorspelbare omgeving moeten docenten in specifieke situaties zélf de best mogelijke inschatting maken vindt de Onderwijsraad.

De vraag rijst hoe deze grote mate van autonomie voor leraren kan worden geïmplementeerd. Het proces waarlangs dit moet plaatsvinden vereist dus allereerst een bepaalde mate van zelfstandigheid ten opzichte van de overheid en vervolgens ook ten opzichte van de hiërarchische arbeidsrelatie met het bevoegd gezag en de leiding van de organisatie. Deze professionele ruimte is een essentieel onderdeel van het werk in het onderwijs (Onderwijsraad, 2016 p. 10). Hierbij moet het versterken van handelingsvermogen ten dienste staan van het verbeteren van onderwijs. De overheid moet op gepaste afstand blijven en heeft enkel een faciliterende rol ten opzichte van teamleiderschap en teamontwikkeling binnen het onderwijs. *‘Professional governance’* moet het uitgangspunt zijn binnen

scholen vindt de Onderwijsraad. Dit houdt in dat de drijfveren, idealen en de werkprocessen van de professional centraal staan. Juist de ontwikkeling en innovatie van de leerkracht is belangrijk voor het onderwijs om de nieuwe generatie klaar te stomen voor de toekomst (Onderwijsraad, 2016, p. 31).

Over de manieren waarop professionele ruimte aan leraren kan worden verleend bestaat een breed debat in de academische literatuur en beroepspraktijk. De ruimte die de professional krijgt is immers in iedere organisatie anders. Een van de toegepaste manieren om autonomie van docenten te vergroten is het werken in zelfsturende teams, waarbij *'the team as a collective, rather than some external manager, has the authority to determine how member efforts will be organized, monitored, and managed to accomplish the team's work'* (Van der Vegt et al. 2010, p. 1169). Zelfsturende teams is één van de organisatievormen waarover al veel bestuurskundig onderzoek bestaat. Deze onderzoeken richten zich op allerlei teams binnen ministeries, maar ook gemeenten, uitvoeringsorganisaties en private organisaties (Van der Wal, 2017). NRC schrijft in augustus 2019 dat zelfsturende organisaties geen uitzondering meer zijn (Kooiman, 2019). Volgens Kooiman houdt zelfsturing in dat middenmanagers worden geschrapt, en teams van ongeveer tien leden zichzelf gaan organiseren. De taken en verantwoordelijkheden die traditioneel aan managers waren toebedeeld, worden in de nieuwe werkvorm als 'rollen' verdeeld over teamleden en adviseurs. Zelfsturing zou de sleutel zijn tot innovatie omdat zelfsturende teams snel kunnen reageren op veranderende wensen, in Westerse economieën vormt deze flexibiliteit volgens Kooiman de sleutel tot succes (2019).

Wanneer gekeken wordt naar Nederland blijkt dat ook hier verschillende scholen zijn die experimenteren met andere vormen van management. Denk hierbij aan lerarenteams die zelf verantwoordelijk zijn voor de managementtaken en beleidstaken van de school. Een onderzoek naar zelfsturing in het onderwijs is met name relevant, omdat hier veel geëxperimenteerd wordt met zelfsturing. De brede discussie binnen het onderwijs in Nederland komt voort uit wat nodig wordt geacht om te kunnen komen tot de gewenste onderwijsvernieuwing.

De autonomie van leraren wordt door zelfsturing vergroot, omdat de taken en verantwoordelijkheden worden uitgebreid. Echter is de vraag welke positieve en negatieve gevolgen dit heeft voor het onderwijs, een kwestie die ook onderbelicht blijft in de literatuur. Voordat scholen overgaan op deze nieuwe onderwijsvorm is het belangrijk dat ze op de hoogte zijn van de factoren die bijdragen

aan het succesvol implementeren van zelfsturing. Deze scriptie springt in op het hiaat in de literatuur en haakt in op de vragen in de beroepspraktijk met het stellen van de volgende onderzoeksvraag: *Welke factoren dragen bij aan de succesvolle toepassing van zelfsturing voor basis- en middelbare school leraren in Nederland en hoe kan dit worden verklaard?*

Het is relevant deze vraag te beantwoorden, omdat het de wetenschappelijke kennis over zelfsturende teams in het onderwijs aanvult. Zoals eerder genoemd wordt met name binnen de rijksoverheid en gemeenten gewerkt met zelfsturende teams. Wetenschappelijk onderzoek richt zich ook op deze sectoren (Wal, van der, 2017). Bijvoorbeeld in onderzoek wat de relatie is tussen hiërarchie en werkgeluk binnen de overheid (Koomen, 2018 p. 33). In deze studie wordt het bestaande onderzoek naar zelfsturende teams aangevuld door te kiezen voor een nieuw onderzoeksgebied, het onderwijs.

Om deze onderzoeksvraag adequaat te adresseren wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van twee methoden: literatuurstudie en interviews. Daarbij is aandacht voor wat het beoogde doel was van de onderwijsvernieuwing, welke problemen optraden tijdens het proces en tot welke uitkomst het heeft geleid. Vervolgens wordt gekeken naar het succes en de valkuilen van werkautonomie. Met de uitkomst kan zowel het onderzoek naar de effectiviteit van werkautonomie worden uitgebreid als de kennis over praktische uitvoering ervan in het onderwijs. Vergelijkende literatuurstudies geven inzicht in de methodes die werken in de praktijk. Het is relevant om te kijken of scholen iets kunnen leren van de studies die reeds gedaan zijn. De maatschappelijke relevantie van dit onderzoek spreekt uit het feit dat veel scholen experimenteren met nieuwe vormen van organiseren blijkt uit publicaties van de PO-Raad (2020) en VO-Raad (2018). Er is veel enthousiasme binnen de sector voor anders organiseren. Daarom heeft de VO-Raad verschillende praktijkvoorbeelden gebundeld om scholen op weg te helpen (VO-Raad, 2018). Dit onderzoek levert een wetenschappelijke bijdrage aan de maatschappelijke vraag naar meer kennis over anders organiseren.

De studies die onderzocht worden zijn uitgevoerd door het Kohnstamm instituut. Dit wetenschappelijk instituut is een zelfstandig onderdeel van de Universiteit van Amsterdam dat een behoorlijke staat van dienst heeft met het uitvoeren van verschillende studies naar werkautonomie en zelfsturing in de onderwijssector (Kohnstamm instituut, 2018).

Hoofdstuk 1 beschrijft wat bekend is over zelfsturende teams en autonomie in het onderwijs door middel van een theoretisch kader. Hoofdstuk 2 gaat in op de manier hoe het onderzoek is uitgevoerd door middel van een literatuuronderzoek met aanvullende interviews. Hoofdstuk 3 vormt de introductie in hoeverre in Nederland al sprake is van zelfsturing. De studies van het Kohnstamm instituut worden ook in dit hoofdstuk toegelicht. Ook zullen in hoofdstuk 3 de interviews geanonimiseerd worden samengevat. Hoofdstuk 4 vormt de analyse waarbij de theorie uit hoofdstuk 1 wordt getoetst aan de studies uit de casusomschrijving en de interviews. In hoofdstuk 5 wordt in de conclusie een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag van dit onderzoek gevolgd door aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

1. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de bestaande literatuur over zelfsturing. Aan het eind van dit hoofdstuk wordt een hypothese op de onderzoeksvraag ‘Welke factoren dragen bij aan de succesvolle toepassing van zelfsturing voor basis- en middelbare school leraren in Nederland en hoe kan dit worden verklaard?’. De centrale begrippen worden uitgewerkt om een verklarend antwoord te kunnen geven op welke factoren bijdragen aan het succes van zelfsturende teams in het onderwijs. De relatie tussen de centrale begrippen zullen vervolgens aan de hand van een conceptueel model worden gedeut.

Voordat dit onderzoek ingaat op de organisatie van scholen in Nederland dient eerst breder gekeken te worden naar hoe organisaties in de publieke sector georganiseerd zijn. Organisaties zoals scholen gaan namelijk op verschillende manieren om met aansturing van leraren. Daarom zal in dit hoofdstuk de literatuur met elkaar in discussie gaan, waarbij gekeken wordt naar de verschillende manieren van autonomie en zelfsturing. Zeven begrippen zullen uitgelegd worden. Allereerst wordt breed gekeken naar een stuk geschiedenis van overheidsbureaucratie en centralisering. Vervolgens wordt ingegaan op de veranderende relatie tussen de overheid en het onderwijs in de recente geschiedenis om een beeld te krijgen hoe de verhouding was tussen overheden en onderwijs in de afgelopen decennia. Deze contextuele schets geeft inzicht in hoe de verhouding is ontwikkeld. Vervolgens zal het belang van autonomie bij professionele bureaucratieën zoals het onderwijs en de mate waarin zelfsturing hier een bijdrage aan kan leveren worden toegelicht. De valkuilen van zelfsturing worden in het tweede deel van het theoretisch kader besproken.

1.1 Tussen centralisatie en decentralisatie

Noorlander bespreekt in zijn artikel hoe het Nederlandse onderwijs in de geschiedenis is gewisseld tussen veel overheidsinvloed en weinig. Het gebruik van historische kennis in bestuurskundig onderzoek leidt tot een beter begrip van het hedendaagse publieke domein. Historisch onderzoek maakt het mogelijk om de uniciteit en vergelijkbaarheid van maatschappelijke fenomenen te zien (Van der Meer, Dijkstra & Kerkhoff, 2018, p. 139). Dit geldt ook voor overheidsinvloed in het onderwijs. De verhou-

ding tussen het onderwijs en de overheid heeft altijd ter discussie gedaan (Noorlander, 2011, p. 195). De mate van overheidsinvloed bepaalt in hoeverre scholen vrij zijn om hun organisatie zelf te regelen. Decentralisatie vormt al decennialang een belangrijk element van onderwijsbeleid. Noorlander gebruikt twee betekenissen voor decentralisatie in het primair en voortgezet onderwijs: ‘overdracht van bevoegdheden door de centrale overheid aan de gemeente’ een territoriale decentralisatie en ‘autonomie van onderwijsinstellingen vergroten en de eigen verantwoordelijkheid een zwaarder accent te geven’ (2011, p. 195). De tweede betekenis waarbij decentralisatie autonomie van onderwijsinstellingen vergroot kan effect hebben op verschillende terreinen. Autonomie op materieel en financieel gebied, bestuurlijke- en organisatorische autonomie, normatieve autonomie, arbeidsvoorwaardelijke autonomie en onderwijskundige autonomie.

Aan het eind van de 19^e eeuw nam de overheid een actievere rol aan, maar met name na de Tweede Wereldoorlog leidde de uitbreiding van de verzorgingsstaat tot centralisatie van overheidstaken (van der Meer et al., 2018; Noorlander, 2011, p. 199). De overgang van een nachtwakersstaat naar een verzorgingsstaat leidde tot uitbreiding naar een complex overheidstakenpakket op het gebied van onderwijs, huisvesting, gezondheidszorg, infrastructuur, sociale zaken en welzijnsvoorzieningen (Van der Meer, 2018, p.144). In de onderwijssector uitte zich dit door het voeren van een constructieve onderwijspolitiek geeft Noorlander aan. Binnen deze onderwijspolitiek wordt van de minister van Onderwijs verwacht een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke doelstellingen van het onderwijs, onder andere door onderwijsvernieuwingen. Binnen deze overheidspolitiek neemt het aantal regels toe en de pedagogische autonomie van scholen af. Vanaf het begin van de jaren tachtig ontstaat minder vertrouwen in het sturende vermogen van de overheid, er moest meer focus komen op de kerntaken met als gevolg een terugtrekkende overheid.

Eind jaren tachtig komt vanuit het onderwijs ook een wens naar meer autonomie (Noorlander, 2011, p. 200). In de kabinetsnotitie ‘De school op weg naar 2000’ krijgt deze wens meer vorm. In deze notitie wordt gesteld dat scholen met meer autonomie en beleidsruimte beter in staat zijn om passend beleid te voeren voor hun school. Het aanpassingsvermogen ten opzichte van de omgeving groeit hiermee en zo kan een optimale inzet van financiële middelen worden bereikt (Noorlander, 2011, p. 200). De overheid moet volgens deze notitie blijven toezien op de kwaliteit van onderwijs naast een

situatie waarin een grote mate van autonomie is gecreëerd voor het onderwijs. Als gevolg van deze ontwikkelingen kwam decentralisatie eerst tot uiting in arbeidsvoorwaardenvorming eind jaren tachtig, wat daarvoor een taak was van de centrale overheid. Vervolgens kwam onderwijsbeleid meer bij de gemeente te liggen waarbij zij een regierol gingen vervullen in het overleg met onderwijsinstellingen (Noorlander, 2011, p. 201).

Op dit moment hebben scholen in Nederland een hoge mate van autonomie. Er is geen nationaal curriculum en scholen zijn grotendeels vrij in hoe ze zich organiseren, wat er onderwezen wordt en hoe er onderwezen wordt. Uit vergelijkend onderzoek tussen verschillende landen wereldwijd blijkt dat scholen ook beter presteren als ze mogen bepalen welke tekstboeken er worden gebruikt, welke leraren ze willen aannemen en hoe ze hun budget verdelen (Neeleman, 2018, p. 33).

Er kan geconcludeerd worden dat in Nederland scholen op dit moment een hoge mate van autonomie hebben waardoor ze vrij zijn zich op verschillende manieren te organiseren. Wat voor verschillende initiatieven ontwikkelen wordt later in dit onderzoek besproken.

1.2 Professionele bureaucratie

Overheidsbureaucratieën kennen van oorsprong een sterke hiërarchie (2009, p. 29). Duidelijke rolverdeling en regels staan nog steeds centraal binnen de huidige bureaucratie. Deze organisatiestructuur van publieke organisaties kenmerkt zich door een grote mate van centralisatie (Rainey, 2009, p. 206). Rainey beschrijft in zijn boek de vijf soorten organisatiestructuren van Mintzberg, te weten de simpele structuur, machinebureaucratie, professionele bureaucratie en tot slot ‘*adhocracy*’ (2009, p. 219). De simpele structuur wordt vaak gebruikt door kleine jonge organisaties. Hier is sprake van een centralisatie met een sterke leider die de koers bepaalt. Machine bureaucratie gaat over de grote bureaucratieën in zowel de publieke als private sector waarbij de werkprocessen zijn gestandaardiseerd. Bij professionele bureaucratieën staat de professional en zijn kennis centraal. Hier is het niet van belang dat taken worden gestandaardiseerd, maar dat skills van mensen worden gestandaardiseerd. Vaak zijn deze organisaties decentraal georganiseerd omdat de professional zelf de kennis heeft over zijn werk. Bij ‘*divisionalized forms*’ leidt de groei van een organisatie tot opsplitsing van divisies met eigen verantwoordelijkheden. Mintzberg geeft aan dat decentraliseren in publieke organisaties altijd een uitda-

ging is vanwege de politieke verantwoording (Rainey, 2009, p. 2020). ‘*Adhocracy*’ vindt plaats in een fluïde innovatie georiënteerde organisatie. Dit is een informele manier van organiseren met een vaak tijdelijk en spontaan karakter. Mintzberg laat zien dat naast de hiërarchische bureaucratie ook andere vormen van overheidsbureaucratie bestaan.

Onderwijsinstellingen zijn professionele bureaucratieën (Mintzberg, 1993). Binnen een dergelijke organisatie speelt zowel de professionaliteit als de bureaucratie een rol. Mensen die werken binnen een professionele bureaucratie worden door beide beïnvloed. Docenten in het onderwijs richten zich op het professionele vlak door het geven van onderwijs. Het management van een school richt zich op het bureaucratische vlak, het overheidsbeleid (Currie & Procter, 2005, p. 1326). Deze taakverdeling en hiërarchie is typerend voor onderwijsinstellingen (Weick, 1976, p. 4). Weick noemt het *loosely coupled systems* vanwege de grote mate van hiërarchie tussen docenten en bestuurders en het duidelijke verschil in taakverdeling. De ideeën over onderwijs tussen docenten en bestuurders kunnen uiteenlopen, wat een spanningsveld kan creëren tussen de professional en de beleidsmaker. Dit karakteristiek voor een professionele bureaucratie.

Binnen een professionele bureaucratie is dus een splitsing tussen de professionals en bestuurders, maar wat maakt leraren professionals? In de sociologie wordt verwezen naar een ‘professie’ als het behoren tot een bepaalde beroepsgroep zoals artsen en juristen. Zij worden gekenmerkt door een beroepsgerichte opleiding, een duidelijke gedragscode en een hoge mate van autonomie. Deze beroepsgroepen bepalen ook zelf in grote mate wie tot de beroepsgroep wordt toegelaten (Kelchtermans, 2012, p. 2). Kelchtermans beschrijft dat het meest fundamentele kenmerk van het leraarschap het *relationele* is. De professionaliteit van leraren uit zich in de manier hoe zij relaties aangaan met leraren. Daarnaast zijn ook de relaties die zij met schoolleiders, collega’s ouders en onderwijsprofessionals van buiten de school aangaan van belang voor de beroepspraktijk van leraren. ‘In relatie staan’ is dan ook een van de belangrijkste kenmerken van de lerarenprofessie. De andere kenmerken die Kelchtermans onderscheidt zijn kennisgebaseerd, intentioneel en doelgericht, moreel verantwoordelijk, emotioneel niet onverschillig, politiek en gebaseerd op kwetsbaar oordelen. Eraut vraagt zich in zijn boek af of docenten een professional zijn of een beroepsbeoefenaar (Eraut, 1994). Een professional bezit morele integriteit, unieke expertise en hij werkt op basis van vertrouwen. De professional is lid van een er-

kende beroepsorganisatie en bezit de macht om zich te beschermen tegen invloeden van buitenaf zoals de overheid, de werkgever of de samenleving. De beroepsorganisatie beschermt de unieke expertise door het werk zo expliciet mogelijk te maken. De professionals zorgen er dus gezamenlijk voor dat de kennis uniek blijft en aangevuld wordt waar nodig (Eraut, 1994, p. 2-15). De onderwijswebsite mijn-ID.nu beschrijft dat docenten wellicht een unieke expertise hebben maar dat deze nauwelijks beschreven is. Het is wel een beroepsorganisatie, maar pas recentelijk heeft het een wettelijke status gekregen. Bovendien is er geen sprake van bescherming tegen overheidsbemoeienis omdat het onderwijs een speelbal blijft van politiek-ideologische bemoeienis. Daarnaast heeft beroepsorganisatie geen middelen om permanente educatie bij haar leden af te dwingen. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de beroepsgroep van advocaten. Docenten lijken op basis van deze definitie geen professional genoemd te kunnen worden (van den Dool, 2015).

Wat kan meegenomen worden uit de literatuur is dat scholen een professionele bureaucratie zijn vanwege de manier waarop ze georganiseerd zijn met een taakverdeling tussen bestuur en leraren. Of leraren professionals zijn blijft een discussiepunt. Het leraarschap kent onderdelen die horen tot de definitie 'professional' zoals het bezitten van een unieke expertise, maar is bijvoorbeeld niet beschermd tegen invloeden van buitenaf zoals de overheid.

1.3 Onderwijsvernieuwing

De toenemende ruimte die scholen krijgen voor het voeren van eigen beleid wordt deze scholen gebruikt om allerlei nieuwe initiatieven te ontplooiën (De Rooy, 2018). Waar begin 20^e eeuw het traditionele vernieuwingsonderwijs ontstond, zoals Daltononderwijs, Jenaplanonderwijs, Montessorionderwijs en de Vrije school ontstaat vanaf de jaren 90 een nieuwe onderwijsontwikkelingsgolf. Scholen gingen zich in deze periode richten op adaptief onderwijs, zelfstandigheid en zelfsturing van zowel docenten als leerlingen (Molleman, 2000, p. 889). Dit onderzoek concentreert zich op één van deze onderwijstrends uit de jaren 90; zelfsturing van docenten.

Uit onderzoek is gebleken dat succesvolle teams vaak een hoge mate van autonomie en onafhankelijkheid bezitten (Molleman, 2000, p. 902). Organisaties gaan over op zelfsturende teams om de productiviteit en kwaliteit van werken te verbeteren (Cohen, Gerald & Ledford, 1994, p. 13). Zelfstu-

ring leidt tot een grote mate van zelfregulatie. Daarnaast leidt de variatie van het werk, de autonomie en feedback tot werkmotivatie en tevredenheid (Cohen et al., 1994, p. 14). Uit het onderzoek van Cohen et al. (1994, p. 33) blijkt dat sommige typen groepen beter functioneren door middel van zelfsturing dan anderen. Groepen waarbij een wederzijdse afhankelijkheid bestaat en waarbij veel informatie moet worden verwerkt zijn het meest geschikt voor zelfsturing. Wederzijdse afhankelijkheid creëert namelijk de noodzaak van samenwerking en het moeten verwerken van grote hoeveelheden informatie creëert juist autonomie en discretie. Deze onderdelen van zelfsturende teams leiden ertoe dat teams positief staan tegenover verandering. Verandering wordt niet tegengewerkt waardoor verbeteringen simpeler en sneller doorgevoerd zijn in zelfsturende teams (Cohen et al., 1994, p. 36).

Uit bovenstaande literatuur kan worden geconcludeerd dat zelfsturende teams door organisaties worden ingevoerd om de productiviteit en kwaliteit van het werken te verbeteren. Teams die een wederzijdse afhankelijkheid hebben bij het uitvoeren van hun werk zijn geschikter voor zelfsturing dan teams zonder wederzijdse afhankelijkheid.

1.4 High performance teams

Kuipers en Groeneveld hebben de eigenschappen van ‘high performance teams’ onderzocht. High performance teams zijn teams die op kwalitatief hoogwaardige wijze, met zo min mogelijk tijd en geld en volgens de geldende regels en normen hun doelstellingen halen (2014). Ze noemen dit high performance teams. Dit onderzoek concentreert zich dus niet op zelfsturende teams maar gaat wel in op een aantal aspecten die cruciaal zijn bij het functioneren van deze hoogwaardige teams. Zes aspecten zorgen ervoor dat teams excellent presteren, hier gaat het om teambevlogenheid, zelfmanagement, doelgerichte samenwerking, taakgerichte samenwerking, stakeholdergerichte samenwerking en leiderschap. De kenmerken van high performance teams dragen volgens Kuipers en Groeneveld bij aan de teameffectiviteit, teamefficiëntie en teamlegitimiteit (2014, p. 24).

Bij teambevlogenheid is een grote mate van commitment richting het team te zien. Men voelt zich verbonden met elkaar, deelt dezelfde waarden en kunnen zich op deze manier identificeren met het team. Bevlogen teams kenmerken zich ook door de hoge mate van energie die zij tonen ten aanzien van het werk. Door toewijding en enthousiasme creëren ze een gezamenlijke trots en raken geïnspi-

reerd om uitdagingen op te pakken. Bevlogen teams kennen een grotere effectiviteit, efficiëntie en legitimiteit, daarnaast bereiken ze makkelijker hun doelen (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 36). Met het aspect ‘zelfmanagement’, als onderdeel van high performance teams, is relevant voor dit onderzoek. Bij zelfmanagement nemen teams zelfstandig besluiten en richten ze zelfstandig hun werk in. Dit leidt tot betere oplossingen en vaak wordt er meer gedaan dan verwacht wordt. Daarnaast betekent zelfmanagement dat teams beter samenwerken om doelen te bereiken. Daaruit volgt meer teambevlogenheid, wat vervolgens tot betere prestaties leidt (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 48).

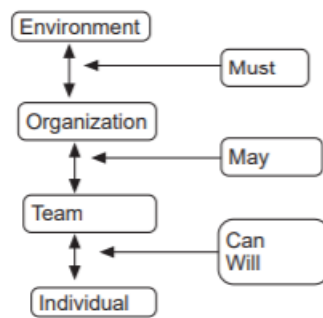
Doelgerichte samenwerking komt voort uit heldere, aansprekende en gezamenlijk gedragen teamdoelen. Teamleden weten hun teamdoelen helder uit te leggen en te verbinden aan een hoger (publiek) doel waarmee ze zich verbonden voelen. Doelgerichte samenwerking leidt evenals zelfmanagement tot bevlogenheid en daarmee betere prestaties (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 58). Taakgerichte samenwerking is de manier van uitwisselen, integreren en overdenken om gezamenlijk een taak uit te voeren. Hoe meer teamleden afhankelijk zijn van elkaar hoe groter de behoefte naar taakgerichte samenwerking. Ook dit leidt tot meer teambevlogenheid (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 71). Stakeholdergerichte samenwerking is het actief onderhouden van contact met belanghebbenden buiten en binnen de organisatie. Op deze manier wordt feedback verzameld om tot betere prestaties te kunnen komen. Goede stakeholdergerichte samenwerking leidt tot tevreden stakeholders en effectiviteit (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 83).

Tot slot is transformationeel leiderschap een stijl van leidinggeven waarbij managers aandacht schenken aan de waarden binnen een team, samenwerking benadrukken en de gezamenlijke doelen voor ogen houden. Leidinggevend van high performance teams stellen het teambelang voorop en hebben een oprecht en persoonlijk houding. Deze manier van leiderschap zorgt voor de ontwikkeling van teambevlogenheid, zelfmanagement, doelgerichte en taakgerichte samenwerking. Uiteindelijk kan dit excellente prestaties tot stand brengen (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 94). Bij zelfsturende teams speelt deze manier van leidinggeven een marginale rol.

1.5 Zelfsturende teams

Zelfsturende teams hebben andere karakteristieken dan traditionele teams zoals in het onderzoek van Kuipers en Groeneveld. Het zelfsturende team verschilt van het klassieke team op het gebied van taakverdeling, monitoren, sturing en beloning (Avdiaj & Ziberi, 2019, p. 138). Studies hebben bewezen dat het werken in zelfsturende teams positief effect heeft op effectiviteit, empowerment, innovatie, motivatie, werktevredenheid en productiviteit (Avdiaj & Ziberi, 2019; Cohen et al., 1996). Avdiaj en Ziberi zien ze een hoog prestatieniveau in hun onderzochte zelfsturende teams. De mate van zelfmanagement heeft ook directe invloed op de werktevredenheid. Uit het onderzoek blijkt dat hoe groter de mate van zelfsturing is hoe groter de werktevredenheid (Avdiaj & Ziberi, 2019, p. 144).

Molleman beschrijft drie dimensies van het autonoom beslissingen nemen. De eerste dimensie is de vrijheid van werknemers om hun eigen manier van werken te kiezen, de tweede dimensie is de vrijheid om te beslissen wanneer je iets doet en wie het doet en de derde dimensie is de vrijheid om doelen te stellen. Met Molleman zijn MMCW staat voor moet, mag, kan en wil model (MMCW-model) kan de speelruimte die organisaties hebben om zelfsturende teams te ontwikkelen worden getoetst. MMCW staat voor moet, mag, kan en wil. ‘Moet’ staat voor het belang van zelfsturing om te komen tot gewenste uitkomsten. Dus de vraag die hier gesteld kan worden is of er een relatie is tussen de eisen die de omgeving stelt en de noodzaak van zelfsturing. ‘Mag’ staat voor de vraag of er mogelijkheden zijn om tot zelfsturing over te gaan: Is zelfsturing organisatorisch mogelijk? De vaardigheden en capaciteiten van de werknemers die nodig zijn om zelfsturing mogelijk te maken vallen onder ‘kan’. Hebben de groepsleden genoeg kennis in huis om zelf beslissingen te nemen? De laatste vraag in het model is of groepsleden de ‘wil’ hebben om zelfsturend te werken (Molleman, 2000, p. 891).



Figuur 1

Dit model helpt om mogelijkheden en barrières van zelfsturende teams te signaleren. Ook kan het model een leidraad zijn voor het implementeren van zelfsturende teams. Molleman geeft aan dat organisaties allereerst zichzelf de vraag moeten stellen of zelfsturend werken past bij het soort werk dat gedaan wordt. De relatie tussen de omgeving en de behoefte aan zelfsturing wordt bepaald door de verscheidenheid van het werk. Als de verscheidenheid laag is, waardoor men vooral één taak uitvoert, werkt het efficiënter volgens gestandaardiseerde routines. Als organisaties te maken hebben met een dynamische omgeving met complexe en onvoorspelbare invloeden zal juist iedere situatie anders benaderd moeten worden. Dit verhoogt de verscheidenheid van het werk en daarom ligt zelfsturing in zo'n organisatie meer voor de hand (Molleman, 2000, p. 893). Bij de relatie tussen de organisatievorm het zelfsturing is ook de verscheidenheid van belang. Als er veel beslissingen moeten genomen worden omdat de vraagstukken binnen het werk vaak veranderen kan zelfsturing efficiënt werken. Het vergroten van de teamverantwoordelijkheid bevordert daarnaast de werkmotivatatie. Het is van belang om hierbij een cyclus te hanteren van plannen, actie ondernemen en dan evalueren. Problemen en normen moeten altijd heroverwogen worden (Molleman, 2000, p. 898).

Bij de onderdelen 'must' en 'may' van het model is Mollenman met name ingegaan op zelfsturing vanuit management optiek. 'Can' en 'will' gaan in op medewerkers hun vermogen tot zelfsturing. Of groepen in staat zijn om zelfsturend te werken afhangt van de eigenschappen van de teamleden. Om groepsdruk en daarmee groep conservatisme te voorkomen moeten de vaardigheden en de manier waarop leden van de groep leren verschillend zijn. Verschillende karakters zorgen ervoor dat groepsnormen ter discussie gesteld kunnen worden, dat is belangrijk als het team innovatief en lerend

wil blijven (Molleman, 2000, p. 901). De invoering van zelfsturende teams gaat meestal gepaard met uitbreiding van het takenpakket. Arbeidsintensivering en hogere werklast is vaak het gevolg. Als een team zelfsturend wordt kunnen bijvoorbeeld administratieve lasten groter worden. Als dit ten koste gaat van de kerntaken van iemands functie kan dit leiden tot demotivatie. Daarnaast ervaren zelfsturende teams juist een toename van werkmotivatie. De verkregen verantwoordelijkheid leidt ertoe dat mensen behoefte krijgen om meer te leren en gewaardeerd te worden door de groep waardoor ze zich meer inzetten. Men gaat zich ontwikkelen om verantwoord mee te kunnen doen met de besluitvorming (Molleman, 2000, p. 902). Ook hier geldt dat dit afhangt van het karakter van werknemers. Mensen die houden van uitdaging in hun baan zullen de voorkeur geven aan autonome besluitvorming terwijl anderen zich misschien ongemakkelijk of onzeker voelen in de nieuwe situatie. Tot slot is voor het delen van kennis en creatieve gedachten wederzijds vertrouwen nodig. Groepscohesie en groepsnormen dragen bij aan het vertrouwen in een groep. Dit vormt ook meteen de valkuil wanneer de groepscohesie en normen zo sterk zijn dat er weinig tolerantie is tegen afwijkende meningen. Molleman concludeert dat een matige tot hoge groepscohesie de meest gunstige situatie is. Het werken in zelfsturende teams heeft de potentie om mensen te motiveren. De mate waarin dit gebeurt is afhankelijk van de verscheidenheid van werk, de karakters en de teamcohesie.

Langfred (2007) schrijft net als Molleman over het belang van vertrouwen bij zelfsturende teams. De indicatie van vertrouwen is volgens hem de bereidheid is om risico's te nemen. Als de leden van een zelfsturend team elkaar vertrouwen zijn ze bereid om elkaar autonoom te laten werken en bestaat er taakafhankelijkheid. Autonomie en taakafhankelijkheid zijn twee essentiële factoren voor het werken in teams (Langfred, 2007, p. 887). Bij taakafhankelijkheid in een team zijn individuen van elkaar afhankelijk bij het realiseren van hun werk. Als het onderlinge vertrouwen laag is, is men minder bereid om elkaar autonoom te laten werken en afhankelijk te zijn van elkaar. Bij weinig vertrouwen stelt men zich niet graag open voor het risico afhankelijk te zijn van een ander. Terwijl het teamwerk juist gebaat is bij gebruik maken van elkaars vaardigheden en kwaliteiten (Langfred, 2007, p. 888). Vertrouwen is dus belangrijk omdat het leidt tot taakafhankelijkheid waarbij optimaal gebruik wordt gemaakt van vaardigheden en kwaliteiten van teamleden.

Cohen et al., heeft in zijn artikel een model opgesteld hoe het succes van zelfsturende teams gemeten kan worden (1996). Succes meet hij aan de hand van de kwaliteit van het werk en de kwantiteit van het werk, de prestaties. Het succes van zelfsturende teams onderzoekt hij door de in mate van groeps-werk design, toezichthoudend gedrag, groepskarakteristieken en medewerker betrokkenheid te toetsen. Deze vier onderdelen van succesmeting heeft hij vanuit verschillende studies samengevoegd. De onafhankelijke variabelen van groepswork design zijn autonomie, variatie, macht en identiteit. De onafhankelijke variabelen van toezichthoudend gedrag zijn zelfmanagement en herhaling. De onafhankelijke variabelen van groepskarakteristieken zijn stabiliteit, normen, coördinatie, expertise en innovatie. De onafhankelijke variabelen van medewerker betrokkenheid zijn informatie, management erkenning, training en feedback (Cohen, 1996, p. 663). Uit het onderzoek kwam dat medewerker betrokkenheid de sterkste relatie heeft met zowel de kwaliteit van werk als de mate van prestaties. Medewerker betrokkenheid wordt bereikt door feedback, training en persoonlijke erkenning (Cohen, 1996, p. 669). Volgens het model van Cohen wordt succes van zelfsturende teams dus met name bepaald door de mate van medewerker betrokkenheid.

1.6 Professionele ruimte

Meirink, Oolbekkink-Marchand en Admiraal weiden ontevredenheid van docenten aan een gebrek aan professionele ruimte (2018, p.1). Naast werkdruk ervaren leraren weinig professionele ruimte en dat zou leiden tot een lagere arbeidstevredenheid waardoor relatief veel beginnende leraren het beroep verlaten. Het zelfstandig nemen van beslissingen over de vorm en inhoud van het onderwijs leidt tot een positieve werkbeleving. Er bestaat een verschil tussen feitelijke en de ervaren professionele ruimte. De feitelijke professionele ruimte bestaat uit de set aan regels die is vastgelegd in 2017 in de wet Beroep Leraar en Lerarenregister (Meirink et al., 2018, p. 1). In deze wet is vastgelegd dat scholen verplicht zijn een statuut op te stellen waarin de zeggenschap van docenten vakinhoudelijk en didactisch is vastgelegd. De mate waarin leraren ruimte ervaren kan per persoon verschillen, maar heeft wel grote invloed op de manier waarop leraren hun professionele ruimte benutten (Meirink et al., 2018, p. 1).

Uit onderzoek blijkt dat professionele ruimte wordt bevorderd door middelen zoals geld, tijd en open staan voor ideeën. De schoolleiding speelt een belangrijke rol bij het ruimte geven voor ideeën van leraren, aandacht en ondersteuning bieden en de verbinding leggen tussen het individu en het collectief. Om professionele ruimte te benutten moeten leraren autonomie en vrijheid ervaren in het organiseren van hun visie en professionele ontwikkeling. Naast de rol van de schoolleiding is de interactie met collega's belangrijk. Gezamenlijk onderwijs ontwikkelen, lesbezoeken, feedback sessies en interactie draagt bij aan de ontwikkeling van de ervaren professionele ruimte (Meijer, Oolbekkink, Leefderink, Schaap, Meirink, Want, ... & Zuiker, 2017, p. 23). Uit bovenstaande literatuur blijkt dat zelfsturing en verruiming van de professionele ruimte van leraren positieve effecten heeft. Daarnaast blijkt zelfsturing niet voor ieder team goed werkt en niet bij ieder karakter past.

1.7 Groupthink

Janis (1971) combineerde bestuurskunde en psychologie al begin jaren 70 met zijn onderzoek naar 'groupthink'. Waarbij de Vietnamoorlog en de fouten die de Amerikaanse overheid daar maakte de casus vormde. De keuzes die daar zijn gemaakt onderzoekt Janis vanuit een groepsdynamisch perspectief in plaats van op individueel niveau. Na documentanalyse van formele en informele gesprekken die hebben plaatsgevonden concludeert hij dat de individuen onderhevig zijn aan 'groupthink' (Janis, 1971, p. 84). De term *groupthink* gebruikt hij om te refereren naar de manier van denken waarbij mensen dusdanig gefocust zijn op het zoeken naar saamhorigheid, dat realistische alternatieve manieren van handelen gepasseerd worden. Groepsdruk leidt hier tot vermindering van mentale efficiëntie, realiteitstoetsing en morele oordeelsvorming (Janis, 1971, p. 84). Als de groepscohesie toeneemt neemt ook het fenomeen *groupthink* toe. Het internaliseren van groepsnormen leidt ertoe dat er geen plek is voor kritische gedachten binnen de groep of van stakeholders van buitenaf. Hoe meer cohesie er bestaat binnen de groep hoe meer men onenigheid probeert te voorkomen, wat ertoe leidt dat leden van de groep geneigd zijn om te geloven in ieder voorstel dat gepromoot wordt door de leider of de meerderheid van de groep (Janis, 1971, p. 85). Janis geeft aan dat het probleem niet zit in het feit dat groepsleden denken dat een voorstel een goed voorstel is. Bij het nemen van beslissingen ontstaat een

probleem als het voorstel wordt aangenomen zonder dat de argumenten voor en tegen het voorstel kritisch zijn afgewogen.

Uit zijn onderzoek komen acht symptomen van *groupthink*: Onkwetsbaarheid, motivatie, moraliteit, stereotypering, druk, zelfcensuur, unanimiteit en *mindguards*. Onkwetsbaarheid creëert een zeker optimisme waarmee grotere risico's genomen durven te worden en zorgt voor blindheid voor die risico's. Motivatie wordt collectief gecreëerd om als groep je te weren tegen negatieve feedback en te kunnen vasthouden aan eerder gemaakte keuzes. Slachtoffers van *groupthink* geloven in de inherente moraliteit van hun groep, hiermee worden ethische of morele gevolgen van hun besluiten genegeerd. Stereotypering van de buitenwereld zorgt voor misvattingen van buitenstaanders en gebrek aan inlevingsvermogen. Druk wordt uitgeoefend op ieder individu die twijfels uit of vraagtekens zet bij de argumenten die het algemene idee ondersteunen. Zelfcensuur betekent dat leden van de groep zichzelf het zwijgen opleggen over ideeën die afwijken. Unanimiteit is een illusie die groepsleden delen en komt voort uit het voorgaande symptoom van leden die aan zelfcensuur doen. Wanneer een groep, elkaar respecterende mensen, komt tot een oordeel dan is ieder individu geneigd dat als waarheid te zien. Slachtoffers van *groupthink* wijzen zichzelf soms aan als *mindguards* om de leider en andere leden van de groep te beschermen tegen informatie die mogelijk afbreuk doet aan de overeenstemming over eerder gemaakte beslissingen. Hiermee schermt de groep zich af van ideeën van buitenaf zoals van ouders en andere stakeholders (Janis, 1971, p. 88).

Janis impliceert niet dat groepen met sterke cohesie allemaal leiden aan *groupthink* en ook als groepen licht neigen naar *groupthink* brengt dit niet altijd de kwaliteit van de uiteindelijke beslissing in gevaar. Ook wil hij niet stellen dat groepsbeslissingen in het algemeen inefficiënt en schadelijk zijn. In tegendeel, want groepen met duidelijk afgebakende rollen voor ieder lid waarbij kritisch beslissingen worden genomen zijn volgens Janis beter in staat goede beslissingen te nemen dan een individueel groepslid (Janis, 1971, p. 85).

Uit de literatuur kan geconcludeerd worden dat zelfsturing een middel kan zijn om de professionele ruimte van leraren te vergroten. Het onderwijs is een professionele bureaucratie waarbij de leraren (de professionals) de kennis hebben om hun werk zelf in te richten. Om de werkmotivatie en tevredenheid te verbeteren wordt sinds de jaren 90 steeds meer gewerkt met het vergroten van auto-

nomie. Voor sommige teams werkt dit beter dan anderen, een wederzijdse afhankelijkheid is bijvoorbeeld noodzakelijk voor een goede samenwerking. Succesvolle teams zoals high performance teams bezitten vaak ook een grote mate van autonomie. Zelfmanagement leidt hier tot betere oplossingen, betere samenwerking, teambevlogenheid en betere prestaties. Ook krijgen teams meer voor elkaar als zij een hoge mate van zelfmanagement bezitten. Bij de implementatie van zelfsturende teams moet rekening gehouden worden met wat voor soort team het is. Een complexe omgeving en wisselende werkzaamheden vraagt om een hoge mate van autonomie. De teamverantwoordelijkheid leidt dan tot meer werkmotivatie. Vanuit leraren en beleidsmakers klinkt een vraag naar ruimere professionele ruimte van leraren. Het zelfstandig beslissen over de vorm en inhoud van het onderwijs lijkt eveneens tot een positieve werkbeleving. Hierbij is een verschil tussen feitelijke, wettelijke vastgelegde ruimte en de ervaren ruimte. Voor dit onderzoek is de ervaren ruimte relevant omdat met name de feitelijke ruimte invloed heeft op de werkmotivatie.

Een valkuil voor het werken in teams is groupthink. Door groepsdruk ontstaat een vermindering van mentale efficiëntie, realiteitstoetsing en morele oordeelsvorming. Hoe meer cohesie er bestaat in een team hoe minder onenigheid er is en tegenspraak geduld wordt van binnenuit en van buitenaf. Om dit tegen te gaan is het belangrijk om argumenten voor en tegen altijd kritisch tegen elkaar af te wegen. De herkenbare symptomen van groupthink zijn onkwetsbaarheid, motivatie, moraliteit, stereotypering, druk, zelfcensuur, unanimiteit en mindguards. Naast deze herkenbare symptomen van groupthink blijkt uit de literatuur dat groupthink ertoe kan leiden dat andere kritische gedachten worden uitgesloten. Terwijl het actief onderhouden van contact met belanghebbenden buiten en binnen de organisatie belangrijk is voor goed presterende teams (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 83). Op deze manier wordt feedback verzameld om tot betere prestaties te kunnen komen. Daarom wordt uitsluiting stakeholders ook meegenomen als symptoom van groepthink in dit onderzoek.

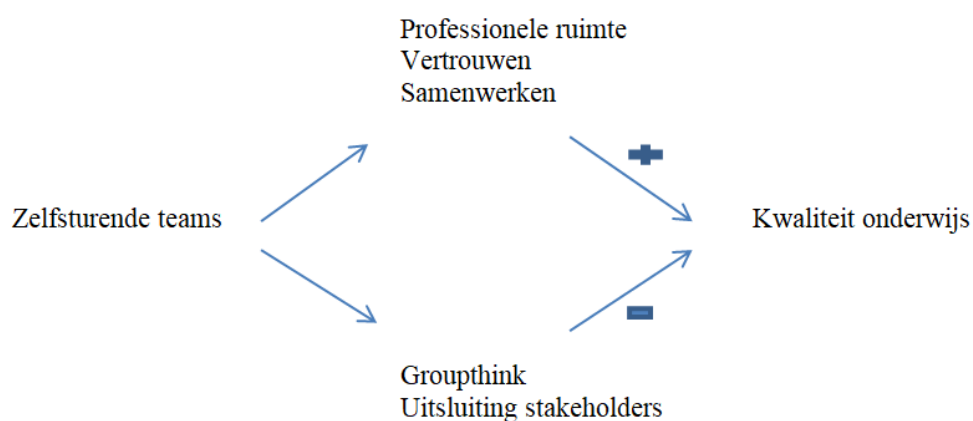
1.8 Interim conclusie

Op basis van het theoretisch kader is onderstaand conceptueel model ontwikkeld. Hierbij vormt de implementatie van zelfsturende teams de onafhankelijke variabele en de kwaliteit van het onderwijs de afhankelijke variabele. De oorzaak gevolg relatie tussen deze twee variabelen wordt beïnvloed door

mediërende variabelen die leiden tot betere onderwijs kwaliteit of verminderde onderwijskwaliteit. De mediërende variabelen die leiden tot betere onderwijskwaliteit zijn professionele ruimte, vertrouwen en samenwerken. De mediërende variabelen die leiden tot verminderde onderwijskwaliteit zijn groupthink en uitsluiting stakeholders. Het verwachte antwoord op de hoofdvraag is samengevat in de volgende twee hypothesen en conceptueel model. Het conceptueel model wordt in de analyse getoetst aan de onderzoeksresultaten.

Hypothese 1: Zelfsturende teams verbeteren de kwaliteit van het onderwijs door middel professionele ruimte, vertrouwen, en samenwerken.

Hypothese 2: Zelfsturende teams verminderen de kwaliteit van het onderwijs door middel van groupthink en uitsluiting stakeholders.



2. Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt de opzet van dit onderzoek toegelicht. Allereerst wordt ingegaan op de onderzoeksmethode. Vervolgens wordt beargumenteerd waarom gekozen is voor documentanalyse en interviews. Daarna worden de concepten die gebruikt worden in dit onderzoek geoperationaliseerd en tot slot wordt ingegaan op de validiteit van het onderzoek.

2.1 Onderzoeksopzet

Dit onderzoek richt zich op het autonoom werken van de onderwijssector in Nederland. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden wordt specifiek gekeken naar in hoeverre zelfsturing bijdraagt aan het vergroten van de professionele ruimte van docenten en de kwaliteit van het onderwijs. De resultaten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan het streven van de overheid om leraren meer professionele ruimte te geven. In dit hoofdstuk wordt de besproken literatuur van hoofdstuk twee vertaald naar meetbare gegevens. De verschillende begrippen dienen uitgelegd te worden om effecten te kunnen meten. Studies van het Kohnstamm instituut naar zelfsturing en autonomie in het onderwijs vormen de casus. Om de resultaten van de documentanalyse te kunnen verklaren wordt het onderzoek aangevuld met drie interviews. De interviews zijn gehouden met één onderwijs beleidsdeskundigen, een ex-schoolbestuurder en een docent uit een zelfsturend team. In deze interviews is specifiek ingegaan op het verklaren van de uitkomsten van de documentanalyse.

Om de onderzoeksvraag *Welke factoren dragen bij aan de succesvolle toepassing van zelfsturing voor basis- en middelbare school leraren in Nederland en hoe kan dit worden verklaard?* beantwoorden is kwalitatief onderzoek gedaan. Daarbij wordt ingegaan op in hoeverre deze studies de inzet van zelfsturing succesvol achten bij het bereiken van beter onderwijs. Door middel van interviews is ingegaan op hoe de uitkomst van de documentanalyse verklaard kan worden.

Het onderzoek is kwalitatief van aard omdat de achterliggende overtuigingen en meningen bij onderwijsvernieuwing met elkaar vergeleken worden. Dat doet dit onderzoek enerzijds door een literatuuronderzoek waarbij wordt gekeken of autonomie en zelfsturing op dit moment een rol speelt bij onderwijsvernieuwing. Anderzijds worden semigestructureerde interviews afgenomen om te achterha-

len wat ervaringsdeskundigen uit het werkveld aanwijzen als succesfactoren van zelfsturing. Dit heeft ten doel om het bestaande onderzoek over het succes van werkautonomie in het onderwijs aan te vullen. In dit geval is kwalitatief onderzoek de meest voor de hand liggende methode om antwoord te geven op de hoofdvraag omdat het de achterliggende ideeën van mensen onderzoekt. Dit onderzoek heeft ten doel die achterliggende ideeën over succesvolle zelfsturing te achterhalen.

2.2 Methodologie

Gezien de omvang van dit onderzoek is gekozen voor twee studies en drie interviews.¹ Op deze manier is het mogelijk om enerzijds te vergelijken en anderzijds ook ruimte te laten om diep in te gaan op de studies. De interviews waren semigestructureerd, wat wil zeggen dat de interviewvragen vast stonden maar dat er wel mogelijkheid was om middels de diepte interviewtechniek door te vragen op bepaalde onderwerpen.

Om vanuit verschillende kanten zelfsturing te kunnen bestuderen zijn respondenten met verschillende functies benaderd. Voor de hand ligt dat er gesproken is met een docent uit een zelfsturend team. Ook is er gesproken met een ex-onderwijsbestuurder die op een school met zelfsturende teams heeft gewerkt maar ook op scholen waar leraren geen zelfsturende teams vormden. Door de ervaring met beide manieren van organiseren is deze geïnterviewde in staat om de succesfactoren aan te wijzen voor zelfsturing. De derde geïnterviewde heeft een brede scope vanwege de beleidsmatige manier van kijken. Als onderwijsconsultant heeft deze geïnterviewde ervaring met diverse scholen die zelfsturing wilde implementeren of verbeteren. Met deze interviews kan vanuit drie perspectieven een volledig beeld geschetst worden van de succesfactoren en valkuilen van zelfsturende teams in het onderwijs.

2.3 Operationalisering

Deze paragraaf gaat in op de belangrijkste concepten uit het theoretisch kader. De concepten uit het theoretisch kader vormen de basis waarop de documenten en de interviews geanalyseerd kunnen worden. Concepten zijn abstract, omdat deze niet geobserveerd kunnen worden zonder vertaling naar indicatoren (Haverland & Yanow, 2012, p. 405). Daarom worden in deze conceptualisatie voor de centrale

¹ Gezien COVID-19 waren er minder respondenten bereid tijd vrij te maken voor een telefonisch interview.

begrippen indicatoren vastgesteld. De zes centrale begrippen zijn zelfsturende teams, samenwerken, vertrouwen, professionele ruimte, groupthink en uitsluiten stakeholders.

Zelfsturend team: Een zelfsturende team is een team dat collectief de bevoegdheid heeft om te taken te verdelen om gezamenlijk het gestelde doel te bereiken (Van der Vegt et al. 2010, p. 1169). Om te kijken of een team een zelfsturende team is wordt gekeken naar in hoeverre het team autoriteit bezit, in hoeverre het team zelf doelen stelt en in hoeverre het team de planning bepaald om de doelen te bereiken.

Samenwerken: Samenwerken in teams is volgens Kuipers en Groeneveld essentieel om doelen te halen en betere prestaties (2014, p. 48). Er zijn verschillende soorten manieren van samenwerken. Doelgerichte samenwerking komt voort uit heldere gezamenlijk afgestemde teamdoelen. Taakgerichte samenwerking uit zich in uitwisselen, integreren en overdenken van gezamenlijke taken. Stakeholdergerichte samenwerking wordt gekenmerkt door het actief onderhouden van belanghebbenden (Kuipers en Groeneveld, 2014).

Vertrouwen: Het concept vertrouwen heeft verschillende invalshoeken. Vertrouwen in zelfsturende teams is de bereidheid om risico's te nemen op het gebied van autonomie en taakafhankelijkheid. Teamwerk is gebaat bij het gebruiken van elkaars vaardigheden en kwaliteiten maar bij weinig vertrouwen nemen de groepsleden geen risico's. Dit leidt ertoe dat minder taakafhankelijkheid en autonomie ontstaat binnen een team (Langfred, 2007).

Professionele ruimte: De professionele ruimte is 'De mate waarin leraren zeggenschap hebben over hun onderwijspraktijk en hun eigen professionele ontwikkeling kunnen sturen (Meijer et al., 2017, p. 9)'. Hierbij is de ervaren professionele ruimte van belang voor dit onderzoek. Kenmerken van d professionele ruimte zijn zelfstandig beslissingen nemen en zeggenschap hebben. In dit onderzoek wordt gekeken naar deze twee indicatoren om te de professionele ruimte te bepalen. Groupthink is de valkuil waar teams in kunnen vallen.

Groupthink: Groupthink wordt gekenmerkt door onkwetsbaarheid, motivatie, moraliteit, stereotypering, druk, zelfcensuur, unanimiteit en mindguards. In dit onderzoek wordt met name gekeken naar druk, zelfcensuur en unanimiteit omdat deze karakteristieken van groupthink directer af te leiden zijn aan de negatieve gevolgen. Een groep met bijvoorbeeld motivatie en moraliteit ervaart niet perse

groupthink. Daarom is gekozen voor de meest expliciete groupthink indicatoren druk, zelfcensuur en unanimititeit.

Uitsluiting stakeholders: Uitsluiting van stakeholders volgt als door sterke groepscohesie en duidelijke groepsnormen de leden van een team niet meer luisteren naar kritische geluiden van belanghebbenden zoals bijvoorbeeld ouders. De stakeholders worden uitgesloten terwijl uit onderzoek blijkt hoe belangrijk het betrekken van stakeholders is voor effectiviteit bij het nemen van beslissingen (Kuipers & Groeneveld, 2014, p. 83).

Begrip	Kenmerken
Zelfsturend team	Het team bezit de autoriteit Het team stelt de doelen Het team plant hoe de doelen bereikt gaan worden
Samenwerken	Wederzijdse afhankelijkheid Doelgerichte samenwerking Taakgerichte samenwerking Stakeholdergerichte samenwerking
Vertrouwen	Risicobereidheid Autonomie Taakafhankelijkheid
Professionele ruimte	Zelfstandig beslissingen nemen Zeggenschap Stimulans van professionele ontwikkeling
Groupthink	Onkwetsbaarheid Motivatie Moraliteit Stereotypering Druk Zelfcensuur Unanimititeit Mindguards
Uitsluiting stakeholders	Sterke groepscohesie Sterke groepsnormen Geen ruimte voor externe kritische geluiden

Figuur 2: (door auteur)

Succesvol: Mate van succes kan op allerlei manieren gemeten en gedefinieerd worden. Gezien de onderzoeksopzet van het onderzoek ligt het voor de hand om het *participant satisfaction model* te gebruiken om succes te definiëren. Het relatieve succes wordt in dit model gebaseerd op de deelnemers of belanghebbenden. Deze benadering vraagt de leden van een organisatie of de organisatie aan hun behoefte voldoet en of ze zich kunnen verenigen met de doelen van de organisatie. Als zij behaalde doelen kenmerken als succes zegt deze theorie dat het succesvol is. In dit onderzoek worden de geïnterviewde gevraagd naar hun inschatting van de succesfactoren. Deze benadering heeft zijn tekortkomingen als de onderzochte groep te klein is. Volgens Rainey biedt het *participant satisfaction model* cruciale inzichten voor het denken over effectiviteit en succes, maar organisaties behartigen ook belangen van de samenleving en van individuen die niet eens op afstand aan de organisatie zijn verbonden (2009, p. 157). Dit maakt dat het model vaak niet alle belanghebbenden kan meenemen in de analyse. De mate van succes van zelfsturende teams wordt in dit onderzoek dus onderzocht door deelnemers en betrokkenen van zelfsturende teams te vragen naar wat zelfsturing tot een succes maakt en wat de valkuilen zijn.

2.4 Generalisatie

Het generaliseren van onderzoek met een specifieke context is lastig. Dit komt veel voor bij casusonderzoek waarbij het onderzoek zich focust op een kleine groep (Adcock & Collier, 2001). De interviews in dit onderzoek gaan in op de persoonlijke ervaring met zelfsturende teams. Deze persoonlijke ervaringen kunnen bij andere geïnterviewden anders zijn. De uitkomst van dit onderzoek is dus gezien de onderzoeksmethode de gekozen casus niet generaliseerbaar voor het hele onderwijs in Nederland. Voor generaliseerbaar onderzoek moet de te onderzoeken groep groter zijn. Bij het kiezen van de respondenten is wel rekening gehouden met de representativiteit. De respondenten zijn geselecteerd op hun verschillende achtergronden en daarmee is de representativiteit vergroot. Het onderzoek heeft ten doel om daarmee een representatief beeld te schetsen van zelfsturende teams in het onderwijs.

Door contextgebondenheid is het lastig om het onderzoek naar één studie te generaliseren naar het gehele onderwijs. Omdat naar meerdere studies worden gekeken in dit onderzoek vergroot dat de generaliseerbaarheid naar het hele onderwijs in Nederland of landen die een vergelijkbaar onderwijs-

systeem hebben. Kwalitatief onderzoek is over het algemeen minder goed generaliseerbaar maar geeft wel diepgaander informatie over de achterliggende ideeën. Daarom is de kwalitatieve onderzoeksmethode toch in dit onderzoek de juiste manier om een antwoord te formuleren op de hoofdvraag.

2.4 Interim conclusie

Om een antwoord te formuleren op de hoofdvraag wordt kwalitatief onderzoek gedaan om achterliggende ideeën van betrokkenen bij zelfsturing te achterhalen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van het *participant satisfaction* model, dat meet of belanghebbenden de onderwijsvernieuwing succesvol achten. Om de representativiteit te vergroten is ervoor gekozen om mensen te interviewen met verschillende achtergronden zodat dat een brede kijk op zelfsturing zou geven. Door de contextgebondenheid van kwalitatief onderzoek is het niet generaliseerbaar naar zelfsturing in het hele onderwijs. Wel sluit het aan bij onderzoek naar zelfsturing waarmee de kennis hierover wordt uitgebreid.

3. casus

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op bestaande maatschappelijke aandacht voor onderwijsvernieuwingsinitiatieven en de aanleiding voor anders organiseren. Hierbij wordt gekeken naar welke onderdelen van zelfsturing en autonomie de kwaliteit van het onderwijs verbeteren en welke juist niet. Eerst wordt de literatuur over anders organiseren besproken. Vervolgens worden de interviews, het empirisch materiaal toegelicht.

3.1. Case studies

Er is op dit moment veel enthousiasme binnen het onderwijs voor vernieuwingen op het gebied van anders organiseren (VO-Raad, 2018). De hoeveelheid initiatieven vormen een zoektocht naar het beste en meest passende onderwijs voor jongeren in een tijd waarin de maatschappij regelmatig verandert (Schouwenburg & Kappert, 2019, p. 3). Scholen gaan op andere manieren leerlingen laten leren, er wordt ander personeel ingezet, leraren gaan andere rollen vervullen dan alleen klassikaal onderwijs geven, klassen en vakken worden samengevoegd en leraren gaan meer samenwerken (VO-Raad, 2018). Aanleiding voor onderwijsvernieuwing is onder andere het lerarentekort in Nederland. Dit dwingt scholen namelijk hun onderwijs en de organisatie anders te bekijken en in te richten. De VO-Raad denkt dat flexibiliteit en daarmee het creëren van een aantrekkelijk lerarenberoep kunnen helpen bij het lerarentekort. Zelfsturing zou kunnen bijdragen aan de flexibiliteit van het onderwijs.

Met de nieuwe organisatievormen ontstaan nieuwe kansen voor het onderwijs. De ontwikkelingsmogelijkheden die gepaard gaan met onderwijsvernieuwing versterken de werktevredenheid en leraren tonen meer eigenaarschap en betrokkenheid bij de school (VO-Raad, 2018, p. 7). Om dit te verwezenlijken hebben leraren wel de ruimte en tijd nodig om zich te ontwikkelen en moeten zij zelf ook de kansen pakken die passen bij hun kwaliteiten (VO-Raad, 2018, p. 7). Uit onderzoek van het Arbeidsmarktplatform PO blijkt dat op anders organiserende scholen vaak de nadruk ligt op onderling samenwerken van personeel. Teams krijgen veel ruimte om beslissingen te nemen met elkaar. Naast organiseren en flexibiliteit vormt vooral samenwerken de belangrijkste competentie die leraren op anders organiserende scholen moeten bezitten. Samenwerken betekent dat er grote mate van autonoo-

mie is voor leraren maar dat dit wel binnen strikte kaders plaatsvindt. Er is sprake van groepsautonomie want individueel moeten leraren beslissingen altijd overleggen met hun collega's (Berg & Scheeren, p. 33).

3.1.1. Anders organiseren

Om een beeld te krijgen van nieuwe initiatieven waarbij lerarenautonomie een rol speelt zal hier ingegaan worden op een tweetal maatschappelijke voorbeelden. Vervolgens worden twee onderzoeken aangehaald die het scala aan onderwijsvernieuwing in Nederland hebben bestudeerd. Aan het eind van dit hoofdstuk zal geëvalueerd worden in hoeverre scholen kiezen en welke aspecten dit succesvol maken.

Een van de voorbeelden is 'De School' in Zandvoort. De School in Zandvoort is een school die bijna het gehele jaar open is, 50 weken per jaar, elke werkdag van 8.00 uur tot 18.00 uur. Volgens hen is er geen onderwijskundig argument om iedere dag om 8.30 uur te beginnen, om 15.00 uur weer te eindigen en in de zomer zes weken dicht te gaan (Schouwenburg, 2015, p. 13). Ouders zijn vrij hun kinderen op flexibele tijden te brengen en te halen. De 52 kerndoelen die het onderwijs wettelijk heeft kunnen in deze periode niet gehaald worden, daarom richten zij zich op de tien belangrijkste kerndoelen die getoetst worden door de Cito. De School herschikt tijd en middelen om wel aan alle kerndoelen te kunnen werken. Dit betekent dat klassikaal onderwijs niet meer haalbaar is, maar wel passend onderwijs voor ieder kind. De herschikking van de middelen is mogelijk omdat zij school budgetten voor onderwijs en buitenschoolse opvang hebben samengevoegd. Een belangrijke pijler van De School is 'zeggenschap'. Leerkracht, ouder en kind stellen met elkaar een persoonlijk leerplan op en hebben dus allen zeggenschap in dat leerplan. De medezeggenschap van leraren, ouders en leerlingen is gebaseerd op sociocratische kringorganisatiemethode (Schouwenburg, 2015, p. 15).

Het Laterna Magica in Amsterdam richt zich op het breed ontwikkelen van kinderen tussen de 0 en 13 jaar (Schouwenburg, 2015, p. 47). Ook deze school wil leerlingen een breed scala aan leerdoelen laten halen zoals praktische organisatievaardigheden binnen een thema dat het kind interesseert. Hierbij staat niet de leeftijd van het kind centraal maar de individuele ontwikkeling, waarbij het kind zijn eigen tempo van leren mag aanhouden. De school wil een alternatief bieden voor onderwijs als

arbeidsmarktinstrument, namelijk onderwijs als ontwikkelinstrument. Het onderwijs dat wordt gegeven wordt vormgegeven door docenten zelf. In zelfsturende unitteams wordt dit met elkaar ontwikkeld. Unitteams zijn teams van docenten van een bepaalde sectie. Tussen unitteams wordt verantwoording afgelegd over ambities, werkwijze en opbrengsten. Alleen bij taal en wiskunde worden bestaande methodes gebruikt (Schouwenburg, 2015, p. 51).

3.1.2. Duurzaam onderwijs

De Inspectie van het Onderwijs waarschuwde in 2019 voor de veelheid aan onderwijsvernieuwing. Scholen willen zich van elkaar onderscheiden zonder te weten of nieuwe methodes ook echt werken. Daardoor is het volgens de Inspectie weinig duurzaam en is het onduidelijk of deze scholen beter onderwijs leveren voor toekomstige generaties leerlingen (2019, p 6). De verschillende opvattingen over de kwaliteit van onderwijs zorgen er ook voor dat innovatie en vernieuwing minder doelmatig verloopt. Omdat er verschillende doelen en aanpakken zijn worden succesvolle onderwijsvernieuwingen beperkt gedeeld omdat ze contextgebonden zijn. Willemijn de Jong, onderwijskundige en adviseur onderwijsinnovatie bij Stichting Nederland Kennisland vindt deze waarschuwing van de Inspectie zonde schrijft ze in NRC (de Jong, 2019). Op deze manier wordt alleen met een *evidence-based* manier naar de opbrengsten van pionierende scholen gekeken. Volgens de Jong gaat de Inspectie voorbij aan de behoefte aan creatieve oplossingen voor onderwijsvraagstukken zoals het lerarentekort, kansenongelijkheid en burn-outs onder leraren. Dit gaat niet opgelost worden door nieuwe onderwijsvormen bij voorbaat te diskwalificeren op basis van gebrek aan bewijs (de Jong, 2019).

In april 2020 schrijft de Inspectie voor het Onderwijs genuanceerder over onderwijsvernieuwing. Uit kwalitatief onderzoek blijkt dat goed presterende onderwijsafdelingen geleidelijke verbetering van het onderwijs implementeren in plaats van abrupt. Hierbij gaat het dus niet meer om het gevaar van onderwijsvernieuwing, maar om de snelheid waarop het geïmplementeerd wordt.

3.1.3. Autonomie in het onderwijs

Voor dit deel van dit onderzoek wordt naar de studies van het Kohstamm instituut gekeken. Het Kohstamm instituut is een onafhankelijk wetenschappelijk instituut dat onderzoek doet op het terrein van onderwijs en jeugdhulp. In dit onderzoek worden twee studies beschreven die beide gaan over onderwijsvernieuwing en de rol van docenten. Aan de hand van deze beschrijving wordt gekeken of zelfsturing en werkautonomie van docenten belangrijk zijn bij de onderwijsvernieuwing. In deze omschrijving worden een aantal aspecten van de studies uitgelicht. Allereerst wordt gekeken naar wat de beoogde doelen waren van de onderwijsvernieuwing. Daarna zal ingegaan worden op de resultaten en of voldaan is aan de verwachtingen. Tot slot wordt gekeken wat de mate van succes is en waarom dat als succesvol wordt ervaren. De studies hebben vaak een breder spectrum aan onderwijsontwikkelingen onderzocht. Om de onderzoeksvraag te adresseren zal in deze omschrijving ingezoomd worden op werkautonomie en professionele ruimte van docenten. Vervolgens zullen de uitkomsten met elkaar vergeleken worden waarmee een antwoord geformuleerd kan worden op de vraag welke onderdelen van werkautonomie op basis van deze cases succesvol worden geacht.

Studie I – Anders organiseren? Teamwork!

In deze studie is gekeken naar wat de redenen zijn voor scholen in het voortgezet onderwijs om hun onderwijs anders te organiseren, op welke wijze scholen anders georganiseerd zijn en wat de gevolgen zijn voor leraren (Van den Berg, Boogaard, Heemskerk, Jettinghoff, Scheeren & Schenke, 2019). Daarnaast is gekeken wat de opbrengsten zijn en wat de toekomstvisie vormt. Het onderzoek is uitgevoerd op tien voortgezet onderwijs scholen door middel van interviews met leraren en de schoolleiding. Deze studie kijkt naar scholen die willen aansluiten bij veranderingen in de samenleving, op de arbeidsmarkt en op technologische gebied. De vraag die ze zichzelf hierbij gesteld hebben is hoe zij hun leerlingen het beste kunnen opleiden voor de toekomst en daarbij hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen. Dit doen scholen door verschillende manieren van anders organiseren, onder andere door leraren meer verantwoordelijkheden en vrijheid in hun werk te geven.

Uit het onderzoek blijkt dat veel scholen een duidelijke aanleiding hebben om zich anders te organiseren, maar dat betekent vaak niet dat er draagvlak is onder personeel, ouders en leerlingen. Bij scholen die nieuw opgericht worden is vaak meer draagvlak omdat zowel personeel als ouders bewust kiezen voor zo'n school. Voor bestaande scholen die anders gaan organiseren blijkt dit lastiger. Deze studie laat zien dat er bij veranderinitiatieven vaak een beperkte groep aanjagers is waar de rest van de belanghebbend en zich gaandeweg bij aansluiten. Weerstand wordt vaak opgeroepen door gebrek aan communicatie of een korte implementatietijd. Veel scholen in deze studie hebben aandacht voor het communiceren van veranderingen binnen de school. In ouderavonden, via nieuwsbrieven en ouderpanels worden betrokkenen geïnformeerd en hebben zij de gelegenheid om hun inbreng te doen (Berg et al., 2019, p. 79). Het communiceren met belanghebbenden is essentieel om ander soort scholen te laten slagen. In het begin is er veel scepsis, niet alleen vanuit de onderwijsinspectie maar ook vanuit ouders.

Veelgenoemde opbrengsten van het werken in teams binnen een lerende organisatie is dat docenten meer vrijheid en ruimte ervaren (Berg et al., 2019, p. 30). De gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het onderwijs en dat je als docent meerdere rollen vervult vinden veel geïnterviewde leraren in het onderzoek prettig. Van docenten wordt extra kennis en vaardigheden gevraagd die zij niet op de lerarenopleiding leren. De ruimte die ontstaat voor professionele ontwikkeling, het ontplooien van eigen talenten en ontwikkelen van nieuwe competenties wordt als positief ervaren. Een enkele keer past het niet bij een docent en vertrekt hij/zij naar een school die op een klassieke manier georganiseerd is. Een andere opbrengst is het samenwerken. Docenten van alle scholen op één na in dit onderzoek noemen samenwerking is ontstaan door het anders organiseren van de school. Het overleg vindt gestructureerd plaats in plaats van informeel zoals voor het anders organiseren vaak het geval was. De samenwerking gaat niet vanzelf, uit deze studie blijkt dat er onderlinge afstemming en vertrouwen nodig is. Er is tijd nodig om als lerarenteam op elkaar ingespeeld te raken, dat vergt flexibiliteit.

De werktevredenheid onder docenten op scholen die het onderwijs anders organiseren is groot. Door het ervaren van meer voldoening lijken deze docenten meer aan te kunnen laten deze studie zien. Men voelt minder werkdruk omdat ze zich eigenaar voelen van het onderwijs, een nauwe betrokkenheid voelen bij de ontwikkeling van de school en ervaren dat zij het werk samen doen (Berg et al., 2019, p. 32). Tegelijkertijd kan werken op een school die in een ontwikkelfase zit een hoop werk met

zich meebrengen. Het ontwikkelen van nieuwe lessen en methodes vergt tijd. Met name voor bevoegen docenten is vrijheid in zijn werk ook een valkuil omdat zij juist teveel van zichzelf gaan vragen. Voor een deel van de leraren is de werkdruk op deze scholen wel een probleem geeft de studie aan.

Scholen die onderwijsvernieuwingen doorvoeren werken vaak in professionele leergemeenschappen. In professionele leergemeenschappen leren docenten van elkaar. In professionele leergemeenschappen of lerende organisatie is de ontwikkeling van docenten door cursussen, scholen of onderlinge feedbacksessies belangrijk. Daarbij moeten docenten zich open en kwetsbaar durven opstellen. Het geven en ontvangen van feedback zorgt ervoor dat docenten zich blijven ontwikkelen.

De studie concludeert dat docenten die werken op een school die anders georganiseerd zijn intensiever bezig zijn met onderwijsontwikkeling. Daarnaast hebben docenten meer verantwoordelijkheden op dit soort scholen. Niet alleen voor de lessen maar voor de ontwikkeling van het gehele onderwijs. Docenten ervaren een grotere mate van saamhorigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Meerdere scholen gaven in deze studie aan dat het voor docenten motiverender is om voor een anders georganiseerde school te werken.

Er is ook gekeken of deze manier van organiseren invloed heeft op de leerresultaten van leerlingen. Uit deze studie blijkt dat het moeilijk te beantwoorden is of de leerresultaten beter zijn dan op gemiddelde scholen. Voor anders organiserende scholen is dit vaak geen doel op zich. Veel van deze scholen richten zich op verbreding van de kennis van de leerlingen. De studie noemt dit ‘21st century skills’, vaardigheden die je nodig hebt in de huidige maatschappij zoals zelfstandig werken en presenteren. Uit deze studie blijkt dat de leerresultaten niet beter zijn dan de gemiddelde school. Wel blijkt dat leerlingen met meer plezier leren en dat dat uitnodigt om ook op lange termijn te blijven leren. Leerlingen voelen zich daarnaast veiliger en meer gezien (Berg et al., 2019, p. 42). Deze studie noemt dat net als eerder onderzoek aangeeft anders organiseren beter aansluit bij voorkeuren, interesses, capaciteiten en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Ook worden leerlingen meer eigenaar van hun leerproces geven de scholen aan. De onderzoekers van deze studie geven aan dat deze resultaten wel moeilijk meetbaar te maken zijn en dat dat ook uit eerdere studies al bleek. Scholen geven aan deze resultaten wel in de praktijk te kunnen zien.

Studie II – De school als PLG

In deze studie is onderzoek gedaan naar de school als professionele leergemeenschap (PLG) voor docenten (Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L., 2018). Daarbij is de vraag beantwoord welke interventies in voortgezet onderwijs scholen bijdragen aan de school als goed functionerende professionele leergemeenschappen van docenten. Deze studie heeft interviews afgenomen op vijftien scholen en daarnaast ook de vragenlijst ‘Scan School als PLG’ afgenomen. De vijf elementen van een PLG die de studie onderscheidt zijn: professionaliseringsmogelijkheden intern en extern, het delen van kennis en ervaringen, gezamenlijk onderwijs ontwikkelen en onderzoekende houding. De zeven condities zijn: draagvlak, professionele ruimte, leiderschap, personeelsbeleid, communicatie en collegiale ondersteuning (Sligte et al., 2018, p. 83).

De studie omschrijft het maatschappelijke belang van het anders organiseren van scholen. ‘De rol van de leraar, eens de autoriteit naast de rechter en de notaris, verdient herwaardering en moet niet langer louter schakel in een goed geoliede machine zijn, waarin jongeren als op een lopende band aan de hand van voorgeschreven methoden gedurende vaste korte tijdsperioden per dag een stukje kennis gevoerd krijgen (Sligte et al., 2018, p. 17).’ Leerlingen moeten voorbereid worden op de maatschappij van morgen en de vaardigheden die daarvoor nodig zijn moeten docenten hun leren. Het is daarom van belang dat ook leraren zich kunnen ontwikkelen. Deze studie benadrukt dat leraren eigen baas in de klas zijn en zelf de verantwoordelijkheid dragen voor hun leerlingen en onderwijs. Terwijl kennisuitwisseling tussen docenten de cultuur van leren en professionaliseren versterkt.

Twee scholen in deze studie richtten zich op het realiseren van meer autonomie van docenten. De eerste school stelde zich als doel om gedeelde verantwoordelijkheid te creëren voor teams (Sligte et al., 2018, p. 75). Dit in tegenstelling tot hun eerdere situatie waarbij de teams van 20 tot 25 personen worden aangestuurd door een teamleider. De tweede school streefde ernaar om meer verantwoordelijkheden bij docenten neer te leggen bij onderwijsontwikkelingen (Sligte et al., 2018, p. 76).

De best werkende interventies zijn het bevorderen van samen leren en werken, het blijvend zorgen voor mogelijkheden tot professionalisering en het veranderen en verbeteren van de structuur en cultuur van de schoolorganisatie. Uit deze studie blijkt dat veel scholen bij onderwijsvernieuwing zich niet alleen focussen op het creëren van meer autonomie van leraren. Juist leiderschap speelt ook een

belangrijke rol voor scholen. Schoolleiding of teamleiders binnen een school worden gestimuleerd om interventies door te voeren en een voorbeeldfunctie te zijn voor docenten. Daarnaast blijkt bij de interventie professionaliseren onderlinge begeleiding ook een grote rol te spelen. Docenten vormen buddy's, coachen elkaar of kunnen in intervisiebijeenkomsten van elkaar leren. Ze worden aangemoedigd om te ontwikkelen door van elkaar te leren.

De interventies die gedaan werden op basis van 'samen werken en leren' droegen met name bij aan het ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap blijkt uit deze studie. Bij de eerste school werd tijdens de oriënterende fase stilgestaan bij de wensen van het personeel. Daarna werden ontwikkelteams gevormd en kregen de leden van deze teams tijd ingeroosterd om hiermee bezig te zijn. Ook werd er hulp ingeroepen van een externe procesbegeleider. Tijdens plenaire bijeenkomsten werd al het personeel geïnformeerd over de vorderingen. Zeggenschap van docenten stond hierbij altijd voorop en zo realiseerde de school draagvlak voor hun proces.

Bij de tweede school werd tijdens het proces om een professionele leergemeenschap te worden aandacht besteed aan het volgen van cursussen. Docenten gingen vakgerichte cursussen volgen en werden gestimuleerd vaker lesmateriaal samen te ontwikkelen. Daarnaast gingen docenten bij elkaar op bezoek in de les en kwam er ruimte voor reflectie op elkaars werk. Aan het eind van het onderzoekstraject kwam nog meer focus te liggen op het verbeteren van het pedagogisch klimaat. Dit werd gedaan door het stellen van kritische vragen aan elkaar om maximale inspanning uit elkaar te halen.

De scholen uit dit onderzoek onderhouden allemaal een nauwe band met belanghebbenden en mensen buiten de onderwijsinstelling. Zij vinden het van belang om de school als 'open systeem' te zien, waarbij interactie is met de omgeving, ouders, lerarenopleidingen, onderzoekers en bedrijfsleven. Het ontwikkelen van een schoolvisie gaat regelmatig ook in samenwerking met leerlingen en ouders (Berg et al., 2019, p. 63).

3.1.4. Interim conclusie

De bestudering van de studies wijzen uit dat er veel initiatieven zijn op het gebied van onderwijsvernieuwing. Veel scholen experimenteren met anders organiseren waarbij de verantwoordelijkheid van leraren groter wordt en hun takenpakket anders. Hierbij is er aandacht voor de professionele ontwikke-

ling van docenten en samenwerken in teams. Deze scholen hebben allemaal een duidelijke filosofie en die filosofie vormt de kaders waarbinnen docenten veel vrijheid hebben en ervaren in hoe ze hun werk organiseren. De teams hebben veel vrijheid en autonomie binnen de kaders die het bestuur stelt. Er kan vastgesteld worden dat bij onderwijsvernieuwingen veel aandacht is voor de verantwoordelijkheid en autonomie van leraren. Ook stellen deze studies vast dat autonomie de kwaliteit van het onderwijs met name verbeterd door docenten samen te laten werken en leren. Het gezamenlijk leren leidt ertoe dat scholen zich blijven ontwikkelen en kritisch kijken naar wat het onderwijs nog beter kan maken.

3.2. Interviews

In dit subhoofdstuk wordt het empirisch materiaal van dit onderzoek besproken. Dit materiaal is verzameld door het afnemen van drie interviews met experts op het gebied van zelfsturende teams. Vanuit hun standpunt is gevraagd te reflecteren op de literatuur die eerder in dit onderzoek besproken is. De interviews waren semigestructureerd, dat wil zeggen dat de interviewvragen vaststonden maar dat door middel van een telefonisch gesprek gelegenheid was om dieper op sommige onderwerpen in te gaan. De interviews worden één voor één besproken aan de hand van de concepten uit het theoretisch kader en conceptueel model. In de analyse worden deze interviews samen met de cases getoetst aan het conceptueel model.

Interview I

De geïnterviewde werkt bij een onderwijsconsultant dat in opdracht van de overheid en het bedrijfsleven beleid maakt. Bij deze organisatie heeft men veel ervaring met zelfsturing in het onderwijs, wat hier ‘zelforganisatie’ wordt genoemd. De geïnterviewde verteld dat bij zelforganisatie het ‘wat’ bepaald wordt door het management en directie en het ‘hoe’ bepaald wordt door de professionals. Hier is dus sprake van een nuanceverschil. Bij zelforganisatie bepaalt de manager het doel, in samenwerking met het team, bij zelfsturing doet het team dit zelf en bepaalt dus zelf haar richting. Een zelfsturend team is verantwoordelijk voor de totstandkoming van een product of service van het begin tot eind. De geïnterviewde geeft aan dat bij deze organisatie vooral sprake is van inzetten op zelforganisatie, daarom zal de geïnterviewde ook de vragen beantwoorden vanuit het perspectief van zelforganisatie.

Professionele ruimte

Dankzij zelforganisatie is sprake van meer eigenaarschap en minder afwachtendheid bij docenten omdat zij door de verkregen ruimte meer verantwoordelijkheid ervaren. Hoog opgeleide professionals die werken op de basis en middelbare school zijn over het algemeen zeer betrokken bij hun werk en intrinsiek gemotiveerd. De theorie van Covey laat dit volgens de geïnterviewde goed zien. Deze theorie gaat over twee cirkels, de buitenste cirkel is waar je je allemaal betrokken bij voelt en de binnenste cirkel is waar je invloed op hebt. Als de cirkel van invloed bij zelforganisatie groter wordt, komt de cirkel dichterbij de cirkel van betrokkenheid. Men vindt het fijn werken als zij invloed hebben op datgene waar ze zich betrokken bij voelen. Als de cirkel van invloed klein is maar de cirkel van betrokkenheid groot dat zorgt dit voor ontevredenheid. Zaken waar men zich betrokken bij voelt maar waar men geen invloed op heeft zijn frustrerend. Bij zelforganisatie wordt de cirkel van invloed groter en komt dichterbij de cirkel van betrokkenheid. Dat is positief voor de werktevredenheid. Anderzijds houden niet alle professionals ervan om het ‘hele plaatje’ te overzien geeft geïnterviewde aan. Wanneer je denkt vanuit het grote geheel (het teambelang) geeft het sommige mensen juist stress wanneer je meer oog krijgt voor conflicterende belangen. De onderlinge persoonlijke relaties kunnen een rol gaan spelen als onderling besloten moet worden over conflicterende belangen. Het is dan prettig als iemand anders de knoop doorhakt, dan kan men zich verschuilen achter dat besluit. Daarnaast kan het lastig zijn in zelfsturende teams dat het collectieve teambelang boven het individuele belang gesteld moet worden. Als professional moet je je dan dienstbaar opstellen aan het collectief. Dat kan innerlijk voor conflicten zorgen. Dit speelt met name een rol wanneer de beoordelingssystematiek nog gestoeld is op oude, individuele parameters. Uit het oogpunt van het teambelang bijvoorbeeld moet werk gespreid worden om te zorgen dat iedereen voldoende klussen heeft. Terwijl het vergaren van een grote portefeuille omdat je daar op wordt beoordeeld het individuele belang vormt. De beoordelingssystematiek moet dus meegroeien met de nieuwe vorm van organiseren. Als docenten nog beoordeeld worden via oude parameters leidt dit ertoe dat men minder bereid is zich in te zetten voor de zelforganisatie omdat zij het individuele belang nog voor het groepsbelang plaatsen. In een transitieperiode kan besloten worden om geen beoordelingsgesprekken te voeren en na een jaar samen te besluiten hoe de beoordeling

bij zelforganisatie moet gaan plaatsvinden. Het vergt team en taakvolwassenheid om hier mee om te gaan. De geïnterviewde is van mening dat zelforganisatie pas werkt wanneer sprake is van een georganiseerd teambelang.

Vertrouwen

Zelforganisatie leidt tot verbreding van het takenpakket en dit kan leiden tot een verhoogde betrokkenheid. Deze betrokkenheid zorgt voor een positieve en productieve werksfeer. Daarnaast betekent zelforganisatie ook taakverzwaring want hoe breder de scope van het takenpakket is hoe meer je ook te maken krijgt met ondersteunende en faciliterende taken. Dit kan afleiden van de kerntaak. Eveneens roept zelfsturing vaak veel onzekerheid op bij teamleden. Om onderling vertrouwen te krijgen is het belangrijk om houvast te bieden door vanuit de directie duidelijke kaders aan te geven waarbinnen zelforganisatie kan plaatsvinden. Binnen deze kaders kan door de teamleden de ruimte worden verkend waardoor zelfvertrouwen en onderling vertrouwen kan groeien.

Samenwerken

Het ontbreken van een leidinggevende in zelforganiserende teams kan er voor zorgen dat knopen niet doorgehakt worden waardoor het maken van beslissingen staakt. Een afgesproken rolverdeling kan dan een oplossing bieden, waarbij iemand wordt aangewezen die bij momenten van patstellingen de knoop gaat doorhakken. Een rolverdeling is essentieel bij het samenwerken in zelforganiserende teams omdat het duidelijkheid geeft wie welke taak heeft. De geïnterviewde vergelijkt het zelforganiserende team met een zwerm vliegende vogels, hierbij heeft ook niemand de leiding. De vogel die voor in de zwerm vliegt wordt afgewisseld, zij doen ook aan rolverdeling waardoor de samenwerking soepel verloopt.

Groupthink

De geïnterviewde herkent niet de valkuilen van groupthink in zelforganiserende teams. Volgens de geïnterviewde laat men in zelforganiserende teams vaak zijn mening horen en heeft hierbij niet de wens om zich te conformeren aan de overheersende mening. Er ontstaat dan niet zelden een patstelling

waarbij een leidinggevende juist zou kunnen helpen om dit te doorbreken. Het ontbreken van een leidinggevende kan er wel voor zorgen dat knopen niet doorgehakt worden waardoor het maken van beslissingen staakt.

Uitsluiten stakeholders

De geïnterviewde denkt dat uitsluiten van stakeholders reflectie tegenwerkt. De directie of een andere externe actor kan toetsen hoe goed het team functioneert en de begeleiding te bieden daar waar nodig. Het betrekken van stakeholders helpt het team dus om te reflecteren en te ontwikkelen. Zelforganiserende teams zijn eigenlijk nooit volledig zelfsturend vindt de geïnterviewde. De kaders moeten altijd helder zijn vanuit de directie, daarbinnen kan het team zich voortbewegen maar er kunnen momenten zijn waarbij je tegen de vangrail loopt. Externe begeleiding is belangrijk, maar dit geldt voor alle teams en niet alleen bij zelforganiserende teams. De geïnterviewde gelooft niet dat er zelfsturende teams bestaan waarbij de kaders niet bepaald zijn. Teams waarbij de kaders ontbreken zijn misschien wel de teams waarbij zelforganisatie niet lukt, er is altijd iemand die verantwoordelijkheid moet dragen voor de kaders en daarop aanspreekbaar is. Het uitsluiten van stakeholders is dus iets dat voorkomen moet worden volgens de geïnterviewde.

Interview II

Deze geïnterviewde is ex-schoolbestuurder, werkte als middelbare school docent, heeft in de schoolbegeleidingsdienst zitting genomen en spreekt regelmatig op congressen en bijeenkomsten over onderwijs. De definitie voor zelfsturende teams die gehanteerd wordt door de geïnterviewde is breed. Het gaat hier om teams die zonder management volledig alles zelf organiseren binnen de school. Bij dit soort teams verteld de geïnterviewde kan er wel een schoolleider zijn maar ook hij heeft dan het mandaat van schoolleider gekregen vanuit het zelfsturende lerarenteam. De taken van schoolbestuurder liggen in principe bij het zelfsturende team, maar zij hebben dat dan uitbesteed aan iemand anders.

Professionele ruimte

De geïnterviewde vindt professionele belangrijk om docenten zichzelf te blijven ontwikkelen. Over de professionele ruimte geeft geïnterviewde aan dat de ruimte wordt beperkt door het doel van de organisatie. Het doel van de organisatie vormt eigenlijk de kaders waarbinnen professionals vrij zijn om hun werk zelf in te richten. Vaak is dit de filosofie van de school, binnen dit kader moet iedereen op de school bereid zijn te werken. Anders zit de docent niet op de goede plek. De professionele vrijheid die binnen de kaders van de doelstellingen bestaat leidt ertoe dat docenten zichzelf kunnen blijven ontwikkelen. Als docenten de ruimte voelen om zich te blijven ontwikkelen komt dit ten goede aan de onderwijskwaliteit. Niet alleen de leerlingen maar ook de leraren leren door zich gezamenlijk te committeren aan het groepsdoel. De professionals moeten zich verbonden voelen met dit doel en er moet collectief bereidheid zijn om samen dit doel na te streven. De mate waarin de extra taken die komen kijken bij zelfsturing leraren zwaar wegen hangt af van de verenigbaarheid met het doel. Als de professional zich niet goed kan verenigen met het doel is het moeilijker om je te verenigen met de organisatie en dan zullen ook de extra werkzaamheden zwaarder vallen.

Vertrouwen

Vertrouwen in een zelfsturend team essentieel voor het succesvol samenwerken. Het concept vertrouwen is lastig omdat het er niet 'wel of niet' is. Vertrouwen is iets dat moet groeien gaandeweg en vervolgens moet het worden onderhouden. Vertrouwen hangt volgens de geïnterviewde nauw samen met het concept samenwerken omdat duidelijke afspraken leidt tot goede samenwerking. Als er goede samenwerking is kan het vertrouwen tussen collega's groeien.

Samenwerken

Voor het werken in een zelfsturende team is het van belang dat een afsprakencultuur gecreëerd wordt. Voor een goed werkende afspraakcultuur is het belangrijk dat mensen vaardigheden ontwikkelen zoals elkaar durven aanspreken op niet nagekomen afspraken. Dit is een cultuur die niet van de een op de andere dag ontstaat maar wat moet ontwikkelen en waar in geïnvesteerd moet blijven worden. De geïnterviewde geeft aan dat zelfsturende organisaties alleen kunnen functioneren als iedereen dit wil.

Ook als er maar één iemand is die niet wil werken volgens zelfsturing leidt dit al tot problemen. De kunst van het bespreken is dat iedereen aan het woord kan komen zonder dat een agressieve toon aangeslagen wordt. Dit is een leerproces van het team.

Groupthink

De geïnterviewde herkent groupthink bij het nemen van beslissingen in zelfsturende teams. Binnen zelfsturende teams kan het lastig zijn om uit onoverkomelijke meningsverschillen te komen. Er zijn verschillende oplossingen om er toch samen uit te komen. Een van de leden van het team kan een mandaat voor bepaalde tijd krijgen om knopen door te hakken en als uiterlijk redmiddel kan er ook altijd gestemd worden. Zelfsturing is een gezamenlijke ontwikkeling geeft de geïnterviewde aan. Ook als problemen door groupthink zich aandienen moet vanuit de gezamenlijke passie voor het doel besloten worden. Niet voor de klas staan in opdracht van een manager of andere autoriteit maar uit enthousiasme voor de zaak, dat brengt het beste in mensen naar boven. Ook als er lastige beslissingen genomen moeten worden.

Uitsluiten stakeholders

Wanneer de doelen gesteld worden van buitenaf, bijvoorbeeld vanuit de overheid is het de vraag of professionals zich hiermee kunnen verenigen. Het opleggen van doelen verkleint de professionele ruimte en de verkleining van de professionele ruimte maakt het werk van leraren minder inspirerend. Terwijl een zelfsturend team vanuit passie en gezamenlijkheid het onderwijs wil vormgeven. In goedwerkende zelfsturende teams kunnen leraren elkaar helpen met het uitwisselen van ideeën. De geïnterviewde is voorstander van volledig zelfsturende teams waarbij ook de directeur van een school in het team zit. De directeur heeft dan het mandaat gekregen om bepaalde taken uit te voeren die horen bij een rol van directeur. De directie is dan niet een van de stakeholders.

Interview III

In dit interview is gesproken met een docent die werkzaam is binnen een zelfsturend team. Vanuit deze ervaring wordt ingegaan op de invloed die zelfsturing heeft op de kwaliteit van het onderwijs.

Professionele ruimte

De geïnterviewde geeft aan dat als je wil spreken over zelfsturende teams en de professionele ruimte van docenten dat je altijd uitkomt bij de wil van de docenten om verantwoordelijkheid te dragen. Een team dat zich verantwoordelijk voelt voor de hele organisatie en niet alleen het geven van onderwijs kan in staat zijn om zichzelf en de eigen organisatie te besturen. Dat vraagt dus om een bredere interesse dan alleen de eigen klas en de school. Daarnaast vergt het ook een instelling waarbij de docent zich niet enkel richt op het pedagogische deel. In de praktijk schrikken leraren regelmatig terug voor de verantwoordelijkheid omdat ze het fijn vinden als de directie de ingewikkelde samenkomst van bijvoorbeeld pedagogiek en financiën op zich neemt. Aan de andere kant zijn er leraren die vastlopen op de controledrift van de overheid en daarmee verzanden in administratieve klussen. Dit uit zich bijvoorbeeld in het feit dat docenten verplicht zijn om van hun werkzaamheden vast te leggen. Zij zouden graag meer vrijheid en verantwoordelijkheid krijgen.

Als de geïnterviewd ziet dat een kind iets niet kan dan noteert ze dat in haar eigen schrift. De dag erna leest ze dat terug en weet ze dat dat kind extra aandacht nodig heeft op een bepaald punt. Dit is zinvol, maar vanuit de inspectie moet dit veel uitgebreider. Er moet schriftelijk bijgehouden worden wat er aan de hand is, wat de docent ermee gaat doen, wanneer de docent dit gaat doen en wat voor effect het had. Dit bijhouden kost veel tijd, die tijd leidt af van het daadwerkelijk helpen van het kind. Daarnaast kunnen schoolbestuurders soms heel bepalend zijn en verantwoordelijkheid wegnemen daar waar docenten graag zelf de verantwoordelijkheid dragen.

Een groot voordeel van professionele ruimte is het enthousiasme door de verantwoordelijkheid die je leraren geeft. Bij zelfsturing neemt de werkmotivatie toe omdat mensen meer in beweging komen. De geïnterviewde geeft aan dat dat ook te maken heeft met het persoonlijk karakter. Er zijn ook leraren die het fijn vinden om aangestuurd te worden, niet iedereen heeft bijvoorbeeld zin om zich bezig te houden met complexe regelgeving uit Den Haag. Met een manager zijn mensen geneigd om

achterover te leunen want ze kunnen zich verschuilen achter de manager zijn beslissingen. Bij een zelfsturend team niet en daarom leidt dit ertoe dat leraren beter presteren aldus de geïnterviewde.

Vertrouwen

Elkaar de ruimte kunnen geven is van essentieel belang voor het werken in een zelfsturend team. Vertrouwen speelt hierbij een wezenlijke rol. De geïnterviewde herkent dat als er sprake is van onderling vertrouwen de teamleden elkaar ook de ruimte geven om bepaalde dingen anders aan te pakken. Hierbij is oprechte interesse naar elkaar van belang. Als er onderling vertrouwen en oprechte interesse is zijn leden van een zelfsturend team beter in staat elkaar te verdragen, ook op momenten dat iemand het anders aanpakt dan dat jij zelf zou hebben gedaan. Er gaat veel tijd overheen totdat een zelfsturend team aan deze eisen voldoet. Het is een proces dat zich moet ontwikkelen.

Samenwerken

Om te kunnen samenwerken in een zelfsturend team is de wil om samen verantwoordelijkheid te dragen belangrijk vindt de geïnterviewde. De stem van de docenten met veel ervaring zou sterker moeten zijn op bepaalde onderwerpen. Evengoed als de stem van de jonge docent met nieuwe inzichten. Hierbij moeten leraren ruimer denken dan bij een klassieke manier van organiseren. Ruimer denken gaat volgens de geïnterviewde over het zien van je eigen tekortkomingen en het erkennen van andermans kwaliteiten. Een zelfsturend team kan ook functioneren met een directeur. Dan is het wel van belang dat de directeur een lid is van het zelfsturend team en een zekere ‘moderne’ manier van leidinggeven heeft. Hierbij is ‘vrij denken’ nodig. Met vrij denken bedoelt de geïnterviewde dat men zich bewust is van de verhoudingen in een team.

Groupthink

Als een team in een bepaald stroomien zit dan moeten mensen lef hebben om een tegenstelde mening te uiten. Er zijn altijd mensen die hun stokpaardjes bereiden en daar niet meer afkomen. Het vergt een grote mate van zelfreflectie om dan te kunnen luisteren en handelen naar andere meningen. Bij het nemen van lastige beslissingen kan dit moeilijk zijn. Dit speelt onder andere een rol bij ontslagen. De

geïnterviewde geeft aan dat niets zo moeilijk is als iemand uit het team ontslaan, maar net als in andere organisaties moet dit soms gebeuren. In dit soort situaties is het van belang om in openheid en eerlijkheid te handelen, het helpt bijvoorbeeld om een vast protocol met elkaar af te spreken.

Uitsluiten stakeholders

De geïnterviewde heeft weinig vertrouwen in oplossingen die van buitenaf worden opgedragen zoals bijvoorbeeld het professioneel statuut dat de overheid heeft opgesteld. Dit kan een aanmoediging zijn, maar als er geen wil is om de verantwoordelijkheid samen te dragen lukt het sowieso niet. Beslissingen moeten binnen een team genomen worden, evenals de wil om te veranderen van binnenuit moet komen.

3.2.1. Interim conclusie

Uit de verschillende interviews blijkt dat professionele ruimte en samenwerken belangrijk zijn voor succesvolle zelfsturende teams. Vertrouwen speelt een minder grote rol. De valkuilen groupthink en het uitsluiten van stakeholders geven geen eenduidig beeld. Groupthink wordt enerzijds herkent maar er worden maatregelen genomen om dit te voorkomen. Anderzijds wordt groupthink niet herkent als valkuil voor zelfsturende teams omdat zelfcensuur en druk geen rol lijken te spelen. Ook over het uitsluiten van stakeholders zijn de meningen verdeeld. Enerzijds geven geïnterviewden aan stakeholders uit te sluiten omdat verandering van binnenuit het team moet komen en anderzijds zou het uitsluiten van stakeholders reflectie en ontwikkeling tegenwerken.

4. Analyse

In het analysehoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek besproken om zo een antwoord te kunnen formuleren op de vraag welke factoren bijdragen aan de succesvolle toepassing van zelfsturing voor basis- en middelbare school leraren in Nederland. Er is gekeken of de concepten professionele ruimte, vertrouwen, samenwerken, groupthink en uitsluiting stakeholders volgens de onderzoeksresultaten een rol spelen bij de kwaliteit van onderwijs. De onderzoeksresultaten worden naast het theoretisch kader en de hypothesen gelegd. Aan het eind van de analyse wordt besproken of de resultaten de hypothesen ondersteunen of juist tegenspreken.

De hypothesen die zijn vastgesteld aan het einde van het theoretisch kader zijn:

Hypothese 1: Zelfsturende teams verbeteren de kwaliteit van het onderwijs door middel van professionele ruimte, vertrouwen en samenwerken.

Hypothese 2: Zelfsturende teams verminderen de kwaliteit van het onderwijs door middel van groupthink en uitsluiting stakeholders.

Uit de studies van het Kohnstamm instituut blijkt dat bij onderwijsvernieuwing regelmatig wordt gekozen voor andere organisatievormen waarbij docenten meer autonomie krijgen en waar het takenpakket wordt uitgebreid. De verantwoordelijkheid die hiermee samenhangt vinden docenten uit deze studies prettig. De extra vaardigheden die nodig zijn bij de uitbreiding van de het takenpakket leidt ertoe dat niet alleen leerlingen maar ook docenten zich moeten ontwikkelen. Het ontplooien van talenten en het ontwikkelen van nieuwe competenties leidt tot meer werkmotivatie. Om leerlingen te kunnen voorbereiden op de toekomst dienen zij niet alleen, maar ook hun docenten te leren en blijven ontwikkelen. De kennisuitwisseling tussen docenten en de leercultuur versterkt het professionaliseren van de school. De werktevredenheid op scholen die het onderwijs anders organiseren is groot blijkt uit de casus. Docenten ervaren meer voldoening waardoor zij minder werkdruk ervaren en zich nauw betrokken voelen bij de ontwikkeling van de school. Het lerende karakter van scholen die zich anders organiseren zorgt ervoor dat leraren zich open en kwetsbaar moeten durven opstellen. Om elkaar feed-

back te kunnen geven moet een vertrouwensband bestaan. Uit de studies blijkt dat of anders organiseren invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs moeilijk te zeggen is. De leerresultaten zijn niet beter dan op normale scholen maar leerlingen blijken wel meer leerplezier te ervaren. De studies tonen wel aan dat het maatschappelijk belang van anders organiseren groot is omdat de rol van de leraar opnieuw uitgevonden zou moeten worden en meer status verdient te krijgen. Zeggenschap van docenten is belangrijk bij het proces van veranderen. Uit deze studies blijkt dat de betrokkenheid van docenten het draagvlak voor verandering vergroot.

4.1 Professionele ruimte

Uit zowel de studies als interviews blijkt dat in veel onderwijsvernieuwingstrajecten aandacht is voor de verruiming van de professionele ruimte van docenten. Leraren krijgen extra taken of worden zelf verantwoordelijk voor het onderwijs dat ze geven. Leraren vinden het prettig dat zij meer vrijheid en ruimte ervaren. Om leerlingen te kunnen voorbereiden op de maatschappij dienen zij extra vaardigheden te leren. De studies benadrukken dat docenten die zichzelf professioneel ontwikkelen beter in staat zijn leerlingen dit onderwijs te bieden. Door leraren zelforganisatie te geven wordt een minder afwachtende maar actieve houding aangenomen. Docenten in zelfsturende teams werken vanuit een intrinsieke motivatie, ze voelen zich betrokken bij de school en het onderwijs. Als docenten meer invloed krijgen op de zaken waar hij zich betrokken bij voelen vergroot dat de werktevredenheid. Scholen die zich anders organiseren hebben vaak aandacht voor de professionele ruimte en ontwikkeling van leraren. Er vindt bijvoorbeeld aanmoediging hiervoor plaats door intervisiebijeenkomsten. Een van de geïnterviewde geeft aan dat binnen de kaders van de filosofie van de school de professionele ruimte ervoor zorgt dat docenten zichzelf kunnen blijven ontwikkelen. Als de docenten deze ruimte ervaren verbeterd dit de onderwijskwaliteit. Zo maakt een verkleining van de professionele ruimte het werk minder inspirerend. Een andere geïnterviewde ervaart de inperking van de professionele ruimte door de controledrift van de onderwijsinspectie.

Uitbreiding van professionele ruimte kan ook nadelig zijn. Uit de interviews blijkt dat niet iedereen zich er prettig bij voelt. Sommige mensen worden graag aangestuurd en raken gestrest van het overzien van conflicterende belangen. Ook leidt de toename van verantwoordelijkheid ervoor dat men

zich niet meer kan verschuilen achter een beslissing van een leidinggevende. Uit zowel de interviews als de studies blijkt dat professionele ruimte altijd binnen kaders valt. De kaders kunnen gesteld worden door een schoolbestuur maar hebben meestal te maken met de filosofie van het onderwijs. Docenten hebben de ruimte om binnen de kaders van de filosofie onderwijs zelf in te richten.

4.2 Vertrouwen

In de casus en interviews wordt niet vaak gesproken over het belang van vertrouwen bij anders organiseren en zelforganisatie. Een van de studies noemt wel dat om samen te werken er een vertrouwensband moet ontstaan tussen docenten en dat dat tijd vergt. Twee van de geïnterviewden erkennen en benadrukken het belang van vertrouwen in zelfsturende teams. Eén geïnterviewde geeft aan dat ‘vrij denken’ belangrijk is in een zelfsturend team. Daarmee wordt bedoelt dat men zich bewust is van de verhoudingen in een team en weet wat zijn bijdrage daarin is. Vertrouwen heeft volgens de geïnterviewde ook te maken met oprechte interesse. Als er vertrouwen en oprechte interesse bestaat binnen een zelfsturend team zijn leden in staat elkaar vrij te laten, ook als zij verschillende keuzes maken. Vertrouwen in elkaar biedt leden van een zelfsturend team vrijheid en dit is beslissend voor het succes van zelfsturende teams. Beide geïnterviewden benoemen dat er tijd overheen gaat voordat een team hieraan kan voldoen. Tevens is blijvend investeren in een vertrouwenscultuur essentieel om de samenwerking in een zelfsturend team te laten slagen.

4.3 Samenwerken

Samenwerken wordt in zowel de studies als de interviews benadrukt als belangrijke variabele voor autonomie en zelfsturing. Bij onderwijsteams met veel autonomie is samenwerken essentieel terwijl bij klassieke onderwijsteams dit een minder grote rol speelt. In zelfsturende teams ervaren leraren meer saamhorigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Het samenwerken en leren draagt bij aan het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen. Waar zowel leerlingen als leraren zich blijven ontwikkelen. Een van de geïnterviewde geeft aan dat voor samenwerking het belangrijk is dat de beoordelingssystematiek mee verandert met de onderwijsvernieuwing. Als de beoordelingssystematiek nog gestoeld is op oude parameters zullen leraren het moeilijk vinden om het teambelang voor het

individuele belang te plaatsen. Leraren kunnen zich zo minder bereid voelen om zich samen in te zetten voor de zelforganisatie.

Om te kunnen samenwerken is een rolverdeling belangrijk. Een geïnterviewde noemt het creëren van een ‘afsprakencultuur’. Van te voren moeten duidelijke afspraken gemaakt worden over wie welke taak heeft. Bij deze afsprakencultuur is het van belang dat iedereen achter de nieuwe manier van organiseren staat. Een andere geïnterviewde noemt zelfs slechte samenwerking als de belangrijkste reden voor slecht functionerende zelfsturende teams.

4.4. Groupthink

De resultaten over groupthink geven een ander beeld aan dan de hypothese. Een geïnterviewde geeft aan de valkuil van groupthink niet te herkennen. In zelfsturende teams laten mensen juist hun mening horen en men heeft hierbij niet de wens om zich te conformeren aan de overheersende mening. Wat vervolgens tot andere problemen leidt. Ook de andere geïnterviewden herkende groupthink niet als valkuil. Het tegenovergestelde, de veelheid aan meningen zagen zij wel als een valkuil. Dit zou kunnen leiden tot patstellingen en conflict wat de kwaliteit van onderwijs niet ten goede komt. Een andere geïnterviewde erkent groupthink wel als een valkuil maar geeft aan dat er oplossingen zijn zoals het afspreken van een rolverdeling en aandacht voor samenwerking.

Ook uit de studies blijkt dat autonomie en zelfsturing van docenten juist leidt tot toename van overleg. Ook worden docenten actief uitgedaagd om in feedbacksessies hun mening te uiten. De scholen uit de studies laten zien dat zij bezig zijn met interventies waarmee groupthink wordt voorkomen.

4.5 Uitsluiten stakeholders

Uit de studies blijkt dat stakeholders zoals ouders betrokken worden bij het onderwijs. Juist scholen die een verandering doorgaan beseffen dat verandering kan leiden tot weerstand. Om een onderwijsverandering succesvol te laten plaatsvinden moeten de stakeholders daarbij betrokken zijn om draagvlak te creëren. Uit het actief betrekken van stakeholders blijkt dat deze scholen zich bewust zijn van de valkuil van het uitsluiten van stakeholder. De docent die geïnterviewd is tijdens dit onderzoek geeft aan juist niet te vertrouwen op oplossingen die van buitenaf worden opgedragen. Verandering moet

vanuit het team komen en daarbij zijn invloeden van buitenaf ongewenst. Desalniettemin geeft de docent aan dat werken in zelfsturende teams ook vraagt om zelfreflectie en het zien van je eigen tekortkomingen, maar hierbij acht de geïnterviewde het wenselijk dat andere belanghebbenden een kleine of geen rol spelen.

4.6 Interim conclusie

De professionele ruimte van leraren speelt een belangrijke rol bij werktevredenheid. De verantwoordelijkheid die hier onlosmakelijk mee verbonden is geeft leraren een actieve rol. Dit wordt onder andere gestimuleerd door intensieve begeleiding en gezamenlijke feedbacksessies. Professionele ruimte stimuleert dus de succesvolle implementatie van zelfsturende teams. Hiermee wordt aangesloten bij de bestaand literatuur zoals besproken in het theoretisch kader. Uit de interviews komt het belang van vertrouwen naar voren, terwijl in de cases hier niet over gesproken wordt. Vertrouwen leidt ertoe dat collega's elkaar de vrijheid geven om te werken. Dit sluit aan bij de literatuur uit het theoretisch kader dat spreekt van vertrouwen als een aspect van risico's durven nemen. Als men risico's durft te nemen om elkaar vrijheid te gunnen is er sprake van vertrouwen. De effectiviteit van goede samenwerking in zelfsturende teams wordt door dit onderzoek ook onderschreven. Een afsprakencultuur en een passende beoordelingssystematiek zijn interventies die helpen bij succesvolle samenwerking. De onderdelen van groupthink blijken uit dit onderzoek gedeeltelijk een rol te spelen bij kwaliteit van zelfsturende teams. Enerzijds worden de kenmerken druk zelfcensuur en unanimiteit niet herkend, anderzijds blijkt dat men ook hier al verschillende interventies toepast om dit te voorkomen. Er wordt bijvoorbeeld gezorgd voor een duidelijke taakverdeling. Ook de resultaten over het uitsluiten van stakeholders heeft een gemengd beeld. Uit de studies blijkt dat juist scholen die zich anders organiseren het belang zien van het betrekken van stakeholders. Anderzijds geven de interviews overwegend aan niet het belang te zien van oplossingen die van buitenaf worden opgedragen. Verandering moet van binnen het team komen. De valkuilen groupthink en het uitsluiten van stakeholders blijken uit dit onderzoek een minder prominente rol te spelen dan de literatuur in het theoretisch kader benadrukt.

5. Conclusie

In dit onderzoek is door middel van een literatuurstudie en interviews gekeken naar welke factoren bijdragen aan de succesvolle toepassing van zelfsturing voor het basis- en middelbare school onderwijs in Nederland. In deze conclusie zal stapsgewijs beschreven worden wat de belangrijkste conclusies zijn en vervolgens wordt gekeken of de hypothesen overeind blijven staan. Tot slot worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek.

Uit de literatuur kwam naar voren dat zelfsturende teams de kwaliteit van het onderwijs verbeteren door middel van professionele ruimte, vertrouwen en samenwerken. Dit onderzoek sluit aan bij de positieve bijdrage die professionele ruimte heeft aan de kwaliteit van het onderwijs. De resultaten laten zien dat leraren een actieve houding aannemen als zij meer verantwoordelijkheid krijgen. Ook voelen leraren zich meer betrokken bij de school waardoor zij tevreden zijn over hun werk. Ondanks de positieve gevolgen moet geconcludeerd worden dat niet alle docenten zich prettig voelen bij grote professionele ruimte vanwege de uitbreiding van verantwoordelijkheid. Omdat de resultaten overwegend positief zijn over de invloed dat professionele ruimte heeft op het succes van zelfsturende teams kan op basis van dit onderzoek geconcludeerd worden dat dit inderdaad hieraan bijdraagt.

Samenwerken vormt een belangrijk aspect van succesvolle zelfsturende teams. Zowel uit de casus als de interviews kwamen een aantal voorwaarden voor het slagen van zelfsturing. De afspraken-cultuur moet ontwikkeld worden. Hierbij zijn van te voren goede afspraken gemaakt over wie welke taak heeft zodat daar geen verwarring over kan ontstaan. Om succesvolle samenwerking tot stand te brengen is daarnaast een juiste beoordelingssystematiek nodig. De beoordelingssystematiek moet stroken met het werken in zelfsturende teams. Als de beoordelingssystematiek nog volgens oude parameters verloopt heeft dit een slechte invloed op samenwerken omdat het dan lastig is het teambelang voor het individuele belang te plaatsen. Tot slot leidt samenwerken met een gezamenlijk doel ervoor dat mensen zich betrokken voelen en willen inzetten voor dat doel. Er kan dus geconcludeerd worden dat samenwerken een belangrijk aspect is van het succesvol werken in zelfsturend teamverband.

De cases die zijn besproken in dit onderzoek noemen niet het belang van vertrouwen voor succesvolle zelfsturende teams. De interviews tonen aan dat vertrouwen wel een rol speelt bij samen-

werken in zelfsturende teams. Vertrouwen is niet iets dat er is in een team of niet. Uit dit onderzoek blijkt dat vertrouwen een aspect van zelfsturing is waar altijd in geïnvesteerd moet worden. De vertrouwenscultuur leidt tot vrijheid en daarmee tot een succesvolle manier van samenwerken. Vertrouwen en samenwerken staan in verband met elkaar. Als er goede afspraken zijn gemaakt over de manier van samenwerken kan het onderlinge vertrouwen binnen een team verbeteren.

Uit het theoretisch kader bleek groupthink een belangrijke valkuil te zijn voor het werken in teamverband. In tegenstelling tot het theoretisch kader blijkt uit dit onderzoek groupthink geen grote rol te spelen. In zelfsturende teams blijken mensen zich juist uitspreken, ook als zij een tegengestelde mening hebben. Hierbij ervaren mensen niet de wens zich te conformeren aan de overheersende mening. Scholen die bezig zijn met zelfsturing en autonomie voor leraren blijken aandacht te hebben voor feedbacksessies en overleg. Ook wordt groupthink erkent als valkuil maar scholen hebben aandacht voor oplossingen en zijn er van overtuigd dat deze werken. Uit dit onderzoek kan dus geconcludeerd worden dat groupthink geen grote rol speelt bij het verminderen van de kwaliteit van het onderwijs. Dit is enerzijds omdat groupthink niet aanwezig is in de teams die onderzocht zijn, anderzijds omdat veel aandacht is voor het voorkomen van de effecten van groupthink.

Bij de valkuil uitsluiting stakeholders is een tweesplitsing te zien. Enerzijds blijkt dat scholen die zich bezig houden met onderwijsvernieuwing en zelfsturing juist aandacht hebben voor het betrekken van stakeholders. Scholen doen aan verwachtingsmanagement en bij verandering is de verwachting dat daar weerstand tegen komt. Daardoor betrekken zij ouders bij de onderwijsvernieuwing om draagvlak te creëren. Anderzijds vormt het vertrouwen dat binnen een team bestaat ook weerstand tegen invloeden van buitenaf. Het beleid bij zelfsturende teams komt van binnenuit en daarom blijkt uit dit onderzoek dat leden van een zelfsturend team het wenselijk achten dat belanghebbenden daar een kleine of geen rol in spelen.

De eerste hypothese die stelde dat zelfsturende teams de kwaliteit van het onderwijs verbeteren door middel van professionele ruimte, vertrouwen en samenwerken wordt door dit onderzoek gedeeltelijk ondersteund. Uit het onderzoek blijkt dat professionele ruimte en samenwerken belangrijk zijn voor succesvolle zelfsturende teams. Het aspect vertrouwen wordt nog onvoldoende ondersteunt om het belang hiervan te onderkennen. Hypothese twee stelde dat zelfsturing de kwaliteit van het on-

derwijs verminderde door groupthink en uitsluiting stakeholders. Uit het onderzoek blijkt dat groupthink geen belangrijke rol speelt. Enerzijds omdat groupthink geen rol lijkt te spelen, anderzijds omdat groupthink erkent wordt als valkuil waardoor er al oplossingen voor bedacht zijn. Ook aspect uitsluiten van stakeholders laat geen eenduidig beeld zien. Enerzijds zijn scholen die bezig zijn met onderwijsvernieuwing juist actief bezig met het betrekken van stakeholders anderzijds blijkt vertrouwen en sterke cohesie in een team te leiden tot het onwenselijk achten van invloed en kritische geluiden van buiten het team.

De verklaring voor deze verschillende uitkomsten ten opzichte van de bestaande literatuur over zelfsturende teams kan gezocht worden in wie er geïnterviewd is. De geïnterviewde herkennen wel de positieve aspecten die bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs maar in mindere mate de negatieve aspecten. De negatieve aspecten groupthink en uitsluiten stakeholders zijn valkuilen. Juist omdat het valkuilen zijn kan het lastig zijn om in te schatten of de valkuil een rol speelt in jouw team of in het team dat jij begeleid. Met name als je in grote mate betrokken bent bij het zelfsturende team of er zelfs in zit. De geïnterviewden leiden misschien zelf in bepaalde mate aan groupthink waardoor hun beeld van valkuilen niet volledig is. Anderzijds kan de verklaring gezocht worden in het feit dat zelfsturende teams niet nieuw zijn. Er wordt al minimaal dertig jaar geëxperimenteerd met deze organisatievorm, ook in het onderwijs. In de tussentijd is er veel geleerd en aan de klassieke valkuilen van het werken in zelfsturende teams wordt gewerkt. Dit onderzoek laat ook zien dat verschillende interventies worden ingezet om niet in de valkuilen te vallen. Deze interventies worden gepleegd omdat de valkuilen bekend zijn. Dit zou dus ook een verklaring kunnen zijn waarom groupthink en het uitsluiten van stakeholders geen grote rol lijken spelen.

Met dit onderzoek is een aanzet gedaan voor verder onderzoek naar het succes van zelfsturende teams in het onderwijs. Om aanknopingspunten te bieden voor volgend academisch onderzoek zal de methodiek van dit onderzoek tegen het licht worden gehouden. In dit onderzoek kwam onder andere een interessant inzicht over groupthink aan het licht. De literatuur beschrijft groupthink als een belangrijke valkuil binnen zelfsturende teams maar uit dit onderzoek blijkt dat scholen veel maatregelen nemen om groupthink te voorkomen. In de praktijk blijkt groupthink daarom een minder grote rol te spelen. Anderzijds kon met deze onderzoeksmethode geen antwoord gegeven worden op de vraag

welke invloed deze succesfactoren hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Om dit te achterhalen is stakeholderonderzoek een effectieve onderzoeksmethode, maar daarvoor moet een grotere steekproef worden genomen dan in dit onderzoek gedaan is.

Uit dit onderzoek blijkt dat het lastig is om te kunnen stellen of bepaalde aspecten van zelfsturing invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs. De resultaten laten zien dat enkel iets gezegd kan worden over welke aspecten een zelfsturend team succesvol maken en welke niet, maar er kan niet aangetoond worden dat dit invloed heeft op de onderwijskwaliteit. In vervolgonderzoek kan gekeken worden of er meetinstrumenten bestaan om wel te onderzoeken in hoeverre zelfsturing bijdraagt aan de kwaliteit van het onderwijs, bijvoorbeeld door de steekproef groter te maken of gebruik te maken van een kwantitatieve onderzoeksmethode.

Voor het meten van succes is in dit onderzoek gekeken naar wat de belanghebbenden vinden van zelfsturing en wat zij aanwijzen als succesfactoren en valkuilen, het participant satisfaction model. Dit model zou in het vervolg nauwkeuriger kunnen worden toegepast door meer belanghebbenden te interviewen. Er kan bijvoorbeeld overwogen worden om ook ouders te interviewen als stakeholders van zelfsturende lerarenteams. De interviews die gehouden zijn en documentanalyse gaven wel beide goed inzicht in wat stakeholders beschouwen als succesfactoren van zelfsturende teams. Bij de interviews kon doorgevraagd worden naar achterliggende ideeën waarmee een goed beeld gevormd kon worden van de overtuigingen van de geïnterviewden.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten zou in het vervolg ook rekening gehouden kunnen worden met de verschillende vormen van zelfsturende teams. Zelfsturende teams bezitten verschillende gradaties van autonomie. De vergelijking tussen deze teams is daarom niet altijd nauwkeurig. Er zou een onderscheid gemaakt moeten worden tussen teams met een verschillend takenpakket. Daarbij kan bijvoorbeeld de scheidslijn tussen zelfsturende en zelforganiserende teams getrokken worden. Als het onderzoek rekening houdt met deze verschillen en zich richt op één bepaalde zelfsturende organisatievorm wordt de generaliseerbaarheid naar andere gelijksoortige teams in het onderwijs vergroot. Concluderend is dit onderzoek een aanmoediging voor verder onderzoek naar zelfsturing in het onderwijs waarbij bovenstaande aanbevelingen in ogenschouw dienen te worden genomen.

Dit onderzoek heeft zich gericht op zelfsturende teams in het onderwijs. Deze manier van organiseren leidt ertoe dat docenten meer autonomie krijgen bij het organiseren van hun werk. De huidige crisis omtrent COVID-19 laat zien dat het onderwerp ook nu belangrijk is. Van leraren wordt verwacht dat ze vanuit huis hun onderwijs organiseren, dat vraagt een hoop creativiteit en verantwoordelijkheid. Ook hierbij zijn de aspecten uit dit onderzoek belangrijk omdat docenten nu gedwongen meer professionele ruimte krijgen. Onderling samenwerken, vertrouwen in elkaar en het creëren van professionele ruimte leidt ertoe dat leraren succesvol vanuit huis hun werk kunnen doen. Ook het uitsluiten van stakeholders kan een probleem vormen als er niet goed gecommuniceerd wordt met leerlingen, ouders en schoolbestuur. Onderzoek naar autonomie van leraren blijkt opnieuw relevant te zijn, de toekomst zal uitwijzen in hoeverre leraren het heft steeds meer in eigen handen gaan nemen.

Literatuurlijst

- Adcock, R., & Collier, D. (2001). Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research. *American Political Science Review*, 95(3), 529-546.
- Avdiaj, B., & Ziberi, B. (2019). Job Satisfaction, Motivation and Performance at Self-Managing Teams. *International Journal of Economics, Business, and Entrepreneurship*, 2(2), 137-154.
- Berg, D. van den., Boogaard, M., Heemskerk, L., Jettinghoff, K., Scheeren, J., & Schenke W. (2019). Anders organiseren? Teamwork!, *Kohnstamm instituut*.
- Berg, D van den., Scheeren, J., (2018). Anders leren, anders werken?., *Arbeidsplatform PO*
- Boogaard, M., Schenke, W., van Schaik, P., & Felix, C. (2017). Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning.
- Cohen, S. G., & Ledford Jr, G. E. (1994). The effectiveness of self-managing teams: A quasi-experiment. *Human relations*, 47(1), 13-43.
- Cohen, S. G., Ledford Jr, G. E., & Spreitzer, G. M. (1996). A predictive model of self-managing work team effectiveness. *Human relations*, 49(5), 643-676.
- Currie, G., & Procter, S. J. (2005). The antecedents of middle managers' strategic contribution: The case of a professional bureaucracy. *Journal of management studies*, 42(7), 1325-1356.
- de Jong, W. (2019, 27 april). *Onderwijsvernieuwing is hard nodig*. Geraadpleegd van <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/04/27/onderwijsvernieuwing-is-hard-nodig-a3958347>

Dool, A. J. (2015, 9 maart). *Is een docent eigenlijk wel een professional?*. Geraadpleegd van <https://mijnid.nu/nieuws/docent-professional/>

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Psychology Press.

Grimmelikhuijsen, S., Jilke, S., Olsen, A. L., & Tummers, L. (2017). Behavioral public administration: Combining insights from public administration and psychology. *Public Administration Review*, 77(1), 45-56.

Groeneveld, S., Tummers, L., Bronkhorst, B., Ashikali, T., & Van Thiel, S. (2015). Quantitative methods in public administration: Their use and development through time. *International Public Management Journal*, 18(1), 61-86.

Haverland, M. & Yanow, D. (2012). A Hitchhiker's Guide to the Public Administration Research Universe: Surviving Conversations on Methodologies and Methods. *Public Administration Review*, 72 (3): 401-408

Heilbron, B. (2020, 15 februari). *Werkgevers: lerarentekort raakt economie*. Geraadpleegd op 29 februari 2020, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2020/02/15/werkgevers-lerarentekort-raakt-economie-a3990576>

Inspectie van het Onderwijs, (2019). *De Staat van het Onderwijs 2019*. Onderwijsverslag over 2017/2018.

Janis, I. L. (1971). Groupthink. *Psychology today*, 5(6), 43-46.

Kelchtermans, G. (2012). De leraar als (on) eigentijdse professional. *Reflecties over de "moderne professionaliteit" van leerkrachten*.

- Kooiman, J. (2019, 28 augustus). *Iedereen agile, zo makkelijk is dat nog niet*. Geraadpleegd op 13 januari 2020, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2019/08/28/iedereen-agile-zo-makkelijk-is-dat-nog-niet-a3971452>
- Koomen, M., Kanne, P., & Löb, N. (2018). Werkgeluk & zelfsturing bij de overheid. *I&O Research*
- Kuipers, B., & Groeneveld, S. (2014). De kracht van high performance teams. *Amsterdam: Mediawerf Uitgevers*.
- Langfred, C. W. (2007). The downside of self-management: A longitudinal study of the effects of conflict on trust, autonomy, and task interdependence in self-managing teams. *Academy of management journal*, 50(4), 885-900.
- Meijer, P., Oolbekkink, H., Leeferink, H., Schaap, H., Meirink, J. A., Want, A., ... & Zuiker, I. (2017). Drie professionaliseringinitiatieven onder de loep: Professionele ruimte van leraren in de context van professionele leergemeenschappen, de promotiebeurs en traineeships voor leraren NRO Integratief Eindrapport.
- Meirink, J. A., Oolbekkink-Marchand, H., & Admiraal, W. F. (2018). Professionele ruimte van leraren in het voortgezet onderwijs. Inleiding bij het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 95, 5.
- Molleman, E. (2000). Modalities of self-managing teams—The “must”, “may”, “can” and “will” of local decision making. *International Journal of Operations & Production Management*.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31-55.

- Noorlander, C. W. (2011). Tussen centralisatie en decentralisatie in het onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid (NTOR)*, 23(3), 195-219.
- Onderwijsraad (2016) Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Geraadpleegd van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2016/09/27/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs>
- PO-Raad. (2020, 14 januari). Hulp nodig bij anders organiseren? Geraadpleegd van <https://www.poraad.nl/nieuws-en-achtergronden/hulp-nodig-bij-anders-organiseren>.
- Rainey, H. (2009). *Understanding and managing public organizations* (4th ed., Educational resources for nonprofit and public management). San Francisco: Jossey-Bass.
- de Rooy, P. (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Wereldbibliotheek.
- Schouwenburg, F., & Kappert, J. (2019). *Onderwijsvernieuwing met technologie: Een internationale blik*.
- Schouwenburg, F., (2015). *Scholen om van te leren: inspirerende voorbeelden uit het po, vo en mbo*. Leiden, De Bink.
- Sligte, H., Admiraal, W., Schenke, W., Emmelot, Y., & De Jong, L. (2018). Ontwikkeling van scholen voor voortgezet onderwijs als professionele leergemeenschappen. Onderzoeksrapport.
- van der Meer, F., Dijkstra, G., & Kerkhoff, T. (2018). The Dutch Decentralized Unitary State and Its Effects on Civil Service Systems in the Period of the Night Watch, Welfare and Enabling States 1814–2016. *Administrative Science Quarterly*, 1(1), 138-154.

Van der Vegt, G. S., Bunderson, S., & Kuipers, B. (2010). Why turnover matters in self-managing work teams: Learning, social integration, and task flexibility. *Journal of Management*, 36(5), 1168-1191.

VO-Raad (2018, 31 mei). Inspirerende voorbeelden van anders organiseren. Geraadpleegd van <https://www.vo-raad.nl/nieuws/inspirerende-voorbeelden-van-anders-organiseren>.

Wal van der Z. (2017) De 21e-eeuwse overheidsmanager. Een reis door tijd, plaats en context. Oratie bij installatie als hoogleraar Overheid als arbeidsorganisatie, Universiteit van Leiden