



## **Anders Organiseren in Primair Onderwijsteams: Theoretische uitgangspunten**

### **Inleiding**

Onderzoekers van Wageningen University en Tilburg University voeren van voorjaar 2019 tot najaar 2020 een zoektocht aan naar minder werkdruk en meer werkgeluk in Primair Onderwijsteams. Hoe kunnen scholen met behulp van taakdifferentiatie in teams en de inzet van onderwijsassistenten omgaan met de hoge werkdruk en het lerarentekort? Welke (HRM)tools kunnen scholen inzetten om de werkdruk te verlagen, terwijl de onderwijskwaliteit wordt behouden?

Gedurende het onderzoek wordt regelmatig verslag gedaan van de plannen, bevindingen en uitgevoerde activiteiten. Op deze manier willen we betrokken en geïnteresseerde leerkrachten en schoolleiding op de hoogte houden van het onderzoek. Tevens nodigen we u via deze weg uit om contact met ons op te nemen als u input, netwerk of ideeën heeft om het project te versterken.

In dit bericht worden de belangrijkste uitgangspunten gepresenteerd die aan de basis liggen van ons project.

Namens het Anders Organiseren projectteam:

Dr. Piety Runhaar (piety.runhaar@wur.nl)  
Dr. Nienke Woldman (nienke.woldman@wur.nl)  
Dr. Aniek Draaisma (aniek.draaisma@wur.nl)  
Prof. dr. Perry den Brok  
Prof. dr. Marianne van Woerkom

Zie LinkedIn-pagina voor meer informatie over het project:

<https://www.linkedin.com/in/anders-organiseren-in-po-teams-b89561194/>

### **Balans tussen werkdruk en werkgeluk**

De ondertitel van ons project luidt: op zoek naar minder werkdruk en meer werkgeluk. De inzet van onderwijsassistenten en roldifferentiatie heeft immers tot doel om de werkdruk te verminderen opdat dit het werkgeluk niet ondermijnt. We baseren ons in ons onderzoek op de zogenoemde *Job-Resources-Job-Demands* theorie die veronderstelt dat wanneer de taakeisen (*job demands*, zoals werkdruk) de hulpbronnen (*job resources*) overstijgen, dit tot negatieve uitkomsten (zoals werkstress) kan leiden. Omgekeerd, wanneer men het idee heeft over meer dan voldoende hulpbronnen (*job resources*, zoals collegiale steun) of regelmogelijkheden (zoals participatie in besluitvorming) te beschikken om de taakeisen het hoofd te bieden, dan kan dit juist tot positieve uitkomsten leiden (zoals *engagement of* werkgeluk). Daarin spelen tevens de psychologische basisbehoeften van sociale verbondenheid (samenwerken, team), ervaren autonomie (job crafting, ruimte en flexibiliteit) en competentiegevoelens (zelfvertrouwen, inzicht in verbeterpunten) een rol (Jansen in de Wal, Van den Beemt, Martens & Den Brok, 2018). Het is dus de verhouding tussen negatieve en positieve werkkenmerken die bepalend is voor allerlei werkuitkomsten (Hummel, Hooftman & Schelvis, 2019; Schaufeli & Taris, 2013).

### **Teambenadering**

Het woord 'team' kent meerdere betekenissen. Als we de definitie van, bijvoorbeeld, Cohen en Bailey (1997) volgen dan wordt een '*echt team*' gedefinieerd als een groep individuen die van elkaar afhankelijk zijn bij de uitvoering van hun taken; die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor uitkomsten; die zichzelf zien als een eenheid binnen het grotere geheel en zo ook door anderen worden gezien. In de praktijk wordt echter onder team vaak een hele school of locatie verstaan. Deze teams zijn daarom niet altijd '*echte*' teams volgens de bovenstaande omschrijving, maar bestaan op zijn minst uit meerdere *sub-teams*. Denk bijvoorbeeld aan de leerkrachten van groepen 1 & 2 op een basisschool die werkwijzen op elkaar



moeten afstemmen en als team verantwoordelijk zijn voor een goede doorstroom naar de vervolggroepen.

Teams hoeven zich overigens niet te beperken tot het personeel behorende bij een school. Ook externe actoren (ouders, mensen van de kinderopvang bijvoorbeeld) kunnen tot het team gerekend worden. We spreken dan van 'extended teams' (Nieuwenhuis, 2013).

De verscheidenheid in de percepties van wat als een team wordt beschouwd, zien wij als een verrijking van ons onderzoek. Bij het afnemen van de vragenlijst focussen we ons onder meer op de vraag wat respondenten als hun team zien en welke voorwaarden daar aan verbonden zijn. Op deze manier kunnen de gegeven antwoorden in perspectief geplaatst worden.

### **Rollen benadering**

Om vernieuwende inzichten te bieden voor PO-scholen, wijken we af van de meer 'traditionele' taakverdeling binnen teams, maar kijken we meer naar roldifferentiatie gericht op rollen die vervuld dienen te worden. Het voordeel van een gerichtheid op rollen is dat de daaruit voortvloeiende taken meer op elkaar aansluiten, met een minder gefragmenteerd takenpakket als gevolg.

We bouwen voort op inzichten uit het mbo/hbo (zie bijvoorbeeld Oonk et al., 2013) door na te gaan welke verschillende rollen binnen een PO-team vervuld moeten en kunnen worden en voorts bij wie die rollen passen. Zijn dat bijvoorbeeld onderwijsassistenten? Of meer ervaren leerkrachten?

### **Sterke punten benadering**

Deze benadering is gestoeld op de *positieve psychologie* (zie Van Woerkom, 2018). In lijn hiermee gaan we ervan uit dat wanneer mensen die rollen op zich nemen die passen bij hun sterke punten, zij hier mee energie van zullen krijgen en meer gemotiveerd zullen zijn dan wanneer zij taken toebedeeld krijgen op basis van, bijvoorbeeld, anciënniteit, gewoonte of beschikbare uren. Mensen verschillen van elkaar in waar zij goed in zijn, zo ook in teams. Om tot een zo optimaal teamresultaat te komen, is het zinvol om na te gaan hoe ieders unieke kwaliteit zo goed mogelijk benut kan worden. Deze benadering is tevens de houding van het onderhavige onderzoek. We zijn op zoek naar positieve ervaringen met en good practices van de beschreven situaties van roldifferentiatie en inzet van onderwijsassistentie, om binnen de PO-sector onze resultaten te kunnen verspreiden met een focus op wat goed gaat en zinvol is.

### **Formele en informele roldifferentiatie in teams**

Roldifferentiatie kan zich op een *formele* manier uiten doordat rollen worden toegewezen aan bepaalde functionarissen (onderwijsassistent of leraar bijvoorbeeld) en geassocieerd worden met functieschalen. Hoe breder de impact van een rol binnen een team (bijvoorbeeld de rol van innovator of begeleider van startende leraren) hoe hoger de schaal. Het '*career framework university teaching*' (Graham, 2018), waarin promotiecriteria beschreven staan voor universitair docenten, kan in dit licht inspiratie bieden. Op *informele* manier echter kunnen teamleden hun werk ook op zo'n manier inrichten dat dit aan hun individuele behoeften voldoet. We spreken dan van '*job craften*' (of *team craften*, zie Leana et al., 2009). Met *job crafting* wordt bedoeld op de variaties die leraren kunnen aanbrengen in hun werk zodat zij meer het gevoel hebben 'in control te zijn' en minder werkdruk ervaren (van Wingerden et al., 2017). Te denken valt aan invallen voor elkaar om ruimte voor de ander te creëren; zelf samenwerkingspartners bepalen; werktijd voor een deel zelf kunnen indelen, etc. Zo wordt in het kader van de balans tussen *job demands* en *job resources* meer zwaarte aan de *resource* kant gecreëerd.



### **Micro-, meso- en macroniveau**

Het vraagstuk rond 'anders organiseren' speelt op meerdere niveaus: binnen scholen vraagt het om aanpassingen van individuele leraren en lerarenteams maar raakt het ook het schoolbrede beleid. Er zal dan ook gekeken worden naar inbedding van vormen van anders organiseren in het HRM beleid, waarbij HRM (Human Resources Management) verwijst naar het geheel van beleid en praktijken die gericht zijn op het aantrekken, behouden, ontwikkelen en belonen van leraren op zo'n manier dat het de leraar-, team- en schoolprestaties verhoogt (Runhaar, 2017).

Scholen maken op hun beurt vaak deel uit van een bestuur, die weer opereert in een sector, die weer deel uitmaakt van de Nederlandse maatschappij, waar meerdere actoren zich bezighouden met het lerarentekort. Voorbeelden van die actoren zijn lerarenopleidingen (die verschillende teamleden aanleveren variërend van onderwijsassistenten tot academisch geschoolde leerkrachten); de po-raad en de Aob. We zullen de bredere context waarin teams opereren dan ook expliciet betrekken in ons onderzoek.

### **Referenties**

- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.
- Graham, R.H. (2018). *Career Framework for University Teaching*. London: Royal Academy of Engineering
- Hummel, L., Hooftman, W., & Schelvis, R. (2019) *Werkdruk in het onderwijs*. Den Haag: TNO.
- Jansen in de Wal, J., Van den Beemt, A., Martens, R., & Den Brok, P. (2018): The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, DOI:10.1080/0158037X.2018.1520697.
- Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1169-1192.
- Nieuwenhuis, L. (2013). *Werken aan goed beroepsonderwijs. Intreerede Lectoraat Beroepsonderwijs*. Nijmegen: HAN Hogeschool.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, C., Beers, P.J., & Wesselink, R. (2013). *Doceren in Regioleren. Rollen, taken en competenties van docenten in regionale leerarrangementen*. Wageningen: WUR-ECS.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from Human Resources Management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*. 45(4), 639-656.
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model: overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie*, 26(2), 182-204.
- Van Wingerden, J., Bakker, A. B., & Derks, D. (2017). Fostering employee well-being via a job crafting intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 164-174.
- Van Woerkom, M. (2018). Het gebruik van sterke punten in teams en organisaties: *Transactive Strengths Systems*. Arnhem: NSvP - Innovatief in Werk.