

Taakdifferentiatie en schoolwerkplanontwikkeling

J. G. M. IMANTS, A. J. JANSEN
SCHOONHOVEN, J. C. P. J. DE
GROOT

Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Taakdifferentiatie is het verdelen van werk in een schoolorganisatie over meerdere personen in afzonderlijke functies. Dergelijke planmatige taakverdelingen kunnen als conditie worden gebruikt om in teamverband aan schoolwerkplanontwikkeling te werken.

In dit artikel wordt aan de hand van onderzoeksgegevens uit het project 'Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school' (SVO 0306) nagegaan wat de rol van taakdifferentiatie is bij het ontwikkelen van het schoolwerkplan in tien scholenkoppels voor basisonderwijs. De gegevens zijn met longitudinale case studies verzameld.

Het blijkt dat de op procesmanagement en op de schoolorganisatie gerichte taken vragen om specialisatie binnen het schoolteam. De op ontwikkeling van het onderwijs gerichte taken worden over het merendeel van de teamleden verdeeld.

Gunstige ervaring is opgedaan met het uitvoeren van procesmanagement-taken door andere teamleden dan de schoolleider. Deze procesmanagers hebben een stimulerende rol bij de op planning gerichte besluitvorming.

1 Inleiding

De vorming van basisscholen is een brede en ingrijpende vernieuwing in het Nederlandse onderwijs. Een centraal element in de landelijke vernieuwingsstrategie voor het basisonderwijs is dat schoolteams hun eigen schoolwerkplan moeten opstellen. De identiteit en doelstellingen van de school moeten tot uitdrukking komen in het schoolwerkplan. De activiteiten ten behoeve van het opstellen van

een schoolwerkplan hebben dan ook een schoolgericht karakter.

Van Vilsteren (1982) heeft gerapporteerd over een inventarisatie van voorwaarden in de schoolorganisatie, die mogelijk van invloed zijn op de schoolwerkplanontwikkeling door teams van onderwijsgeevenden. Als uitgangspunt hanteert Van Vilsteren daarbij dat in scholen een reële mogelijkheid voorhanden is 'om discrepantie tussen planning en realisering (van de vernieuwing) te voorkomen' (pag. 14). Onderwijsgeevenden zijn in het kader van het schoolwerkplan immers zowel de planners als de uitvoerders van de vernieuwing. Om een discrepantie tussen planning en vernieuwing te voorkomen, moet er aan de nodige voorwaarden worden voldaan binnen een team. Eén van die voorwaarden is dat *alle* onderwijsgeevenden bereidheid en bekwaamheid bezitten om taken te vervullen in het kader van schoolwerkplanontwikkeling, ook als deze niet direct in het belang zijn van, of te gebruiken zijn in de eigen onderwijssituatie. Tevens wijst Van Vilsteren op de mogelijkheid om ten behoeve van het ontwikkelen van een schoolwerkplan stafdifferentiatie door te voeren binnen het team.

In het in 1983 afgesloten project 'Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school' (SVO-project 0306)¹ is onderzoeksmateriaal verzameld dat direct geplaatst kan worden in het licht van de door Van Vilsteren geëxploreerde voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling.

In dit artikel wordt ingegaan op de vraag hoe de aan het project deelnemende schoolteams *plannen* voor het opstellen van een deel van hun schoolwerkplan hebben ontwikkeld, alsmede op de vraag naar kenmerken van de ten behoeve van de schoolwerkplanontwikkeling *geplande taakverdelingen* binnen de schoolteams. In samenhang met de aard en inhoud van de plannen voor taakverdeling die tijdens het project zijn gemaakt, wordt nagegaan of de *bereidheid en bekwaamheid* van alle teamleden om taken te vervullen, die niet direct in relatie staan tot

de eigen onderwijssituatie, een voorwaarde is geweest voor schoolwerkplanontwikkeling. De resultaten wijzen uit dat deze bereidheid en bekwaamheid niet noodzakelijk bij alle teamleden aanwezig hoeven te zijn. Verder zijn er aanwijzingen gevonden dat het ontwikkelen van een zeker *specialisme* binnen het schoolteam met betrekking tot planning en uitvoering van deze taken een stimulerende uitwerking heeft op het vormgeven van het schoolwerkplan.

Het eerste doel van dit artikel is om met behulp van binnen schoolorganisaties verzameld materiaal een bijdrage te leveren aan de ons inziens noodzakelijke empirische onderbouwing van voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling, zoals door Van Vilsteren genoemd. Op de tweede plaats lijkt het ons zinvol, dat bij een dergelijke voorwaardeninventarisatie de geïnventariseerde voorwaarden systematisch op hun onderlinge samenhang worden onderzocht. Voor een strategie met betrekking tot schoolwerkplanontwikkeling is het immers wenselijk dat de belangrijk geachte voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling niet met elkaar op gespannen voet staan en dat een realistisch beeld wordt geschetst van de mogelijkheden voor schoolteams om aan deze voorwaarden te voldoen.

2 Taakverdelingen in het onderwijs

In deze paragraaf geven we eerst aan wat in het kader van dit artikel onder staf- en taakdifferentiatie wordt verstaan. Vervolgens gaan we in op de vraag waarom en hoe deze begrippen in het project in verband gebracht zijn met het curriculum.

2.1 Staf- en taakdifferentiatie

Het begrip stafdifferentiatie heeft betrekking op het volgens bepaalde criteria verdelen van werk in de school. Verderop gaan we nader op deze criteria in. Eerst wordt het algemeen gehanteerde begrip voor arbeidsdeling in de school, te weten taakdifferentiatie, nader aangeduid. Smets (1983) omschrijft taakdifferentiatie als 'het verdelen van het werk in een schoolorganisatie over meerdere personen in afzonderlijke functies' (pag. 2).

In het project Stafdifferentiatie is als uitgangspunt gehanteerd, dat het onderwijs in

de basisschool op het vlak van doelstellingen en te verrichten werkzaamheden meer complex van aard wordt. Het gevolg daarvan is dat nieuwe en ook andere taken dan de oorspronkelijke leerkrachttaken verricht moeten worden (zie o.a. 10de advies ICB, 1979). Om het voor schoolteams mogelijk te maken deze taken daadwerkelijk uit te voeren is door genoemd project taakdifferentiatie als mogelijke oplossing naar voren geschoven. Bij het vormgeven van de taakverdeling binnen schoolteams is het zinvol om rekening te houden met het gegeven dat onderwijsgeven onderling verschillen in belangstelling en vaardigheid voor verschillende aspecten van het werk in de school. Deze verschillen hangen zowel samen met ongelijke ervaring en anciënniteit, als met persoonlijke voorkeuren voor bepaalde werkzaamheden. Doel van taakdifferentiatie is om deze verschillen tussen de volwassenen in de school aan het onderwijs en aan het functioneren van de schoolorganisatie ten goede te laten komen. Dit kan zowel betekenen dat bestaande werkzaamheden als gevolg van de arbeidsdeling doelmatiger worden uitgevoerd, alswel dat de arbeidsdeling wordt doorgevoerd ten behoeve van geplande veranderingen in het onderwijs. We onderscheiden op grond hiervan twee perspectieven voor taakdifferentiatie, te weten een *doelmatigheids-* en een *veranderingsperspectief*. Beide kunnen binnen één proces van arbeidsdeling naast elkaar gehanteerd worden, maar dat is niet strikt noodzakelijk.

Een tweede onderscheid dat in dit artikel met betrekking tot taakdifferentiatie wordt gehanteerd is gelegen in het *proces* waarlangs taakdifferentiatie tot stand komt aan de ene kant, en de uiteindelijke taakverdeling binnen het schoolteam, ofwel het *produkt* aan de andere kant. Onder de procesaspecten verstaan we het totstandkomen van een nieuwe taakverdeling in de school en het dagelijks functioneren van de taakverdeling in de school, alsmede de wijzigingen die een taakverdeling daarbij kan ondergaan. Het produktaspect is gelegen in het plan voor taakverdeling dat resulteert uit het ontwikkelingsproces, en de vorm die het een en ander aanneemt in de taakstructuur van de schoolorganisatie. Daarbij zijn inbegrepen de coördinatie taken die moeten worden uitgevoerd ten behoeve van een doelmatig functioneren

van de taakverdeling in de school. In dit artikel zal de aandacht worden gericht op het totstandkomen van plannen voor taakverdeling in schoolteams, en op de inhoud van deze plannen.

Criteria om stafdifferentiatie te onderscheiden van taakdifferentiatie als algemeen begrip voor arbeidsdeling in de school worden zowel aan het proces van arbeidsdeling ontleend, als aan de vorm die arbeidsdeling in de schoolorganisatie aanneemt. Stafdifferentiatie vatten we op als een specifieke uitwerking van taakdifferentiatie, waarbij ten gevolge van de planmatige wijze van taakverdelen personele functies en rollen binnen een schoolteam ten opzichte van de doelen van de school en ten opzichte van elkaar helder zijn omschreven. Deze personele rollen en functies moeten differentiëren tussen teamleden. Bij de bespreking van de resultaten van het onderzoek (§4) zal met name van taakdifferentiatie sprake zijn.

De zin van het afzonderlijk benoemen van stafdifferentiatie is het volgende. Een onderscheid kan gemaakt worden tussen ad hoc taakverdelingen die dienen als pragmatische oplossing voor problemen en/of nieuwe werkzaamheden, die zich in de school voordoen aan de ene kant en planmatige, in het kader van de doelen van de school nagestreefde taakverdelingen aan de andere kant. We zouden het onjuist vinden wanneer allerlei ad hoc taakverdelingen, die zeer functioneel kunnen zijn, buiten het blikveld blijven van diegenen die zich met arbeidsdeling in de school bezighouden. Tegelijkertijd moet er rekening mee worden gehouden dat planmatige en expliciet in het kader van doelstellingen van de school totstandgekomen taakverdelingen zowel in het onderwijs als in de schoolorganisatie dieper ingrijpen en meer permanente gevolgen hebben.

2.2 *Stafdifferentiatie en curriculum*

Op grond van eigen onderzoeksresultaten en ontwikkelingen die in de Verenigde Staten hebben plaatsgevonden benadrukt Van Greevenbroek (1981) de noodzaak om stafdifferentiatie te plaatsen in het licht van het curriculum. Wanneer dit achterwege blijft ontstaat het risico dat stafdifferentiatie tot een doel in zichzelf wordt. Daardoor zou stafdifferentiatie weinig functioneel zijn in relatie tot de doelrealisering van de school.

In de tweede fase van het project (1979-1983) is gepoogd om aan dit uitgangspunt vorm te geven (Stafopbouw etc., 1981). Een overzicht is gemaakt van taken binnen de school ten behoeve van planning, uitvoering en evaluatie van het onderwijs. Tevens zijn taken geïnventariseerd op het vlak van het functioneren van de schoolorganisatie, waardoor condities worden gecreëerd om planning, uitvoering en evaluatie van het onderwijs te kunnen realiseren.

Alle taken binnen deze functiegebieden kunnen, onderwijskundig beschouwd, voor taak- en stafdifferentiatie in aanmerking komen. Daarbij is het van belang dat de taak- en stafdifferentiatie in het (deel)schoolwerkplan wordt opgenomen. In dat geval zijn in het (deel)schoolwerkplan voorwaarden opgenomen om dit curriculum in de praktijk van de school op doelmatige wijze te laten functioneren. Op deze wijze kunnen taak- en stafdifferentiatie het gevolg zijn van het vormgeven van het schoolwerkplan.

Taak- en stafdifferentiatie kunnen door een schoolteam tevens worden aangewend als een conditie die het ontwikkelen van het schoolwerkplan moet bevorderen. Zo wijst Van Vilsteren (1982) erop 'dat er een duidelijke taakverdeling in een schoolteam moet zijn ten behoeve van de structurering en de coördinatie van het schoolwerkplanontwikkelingsproces.' En, 'het is noodzakelijk in het ontwikkelingsproces adequaat gebruik te maken van de kennis, ideeën, inzichten en vaardigheden die teamleden op bepaalde relevante terreinen bezitten' (pag. 25). In dit artikel wordt differentiatie met name gezien in de als tweede genoemde zin; dat wil zeggen als een conditie die mogelijk het proces van schoolwerkplanontwikkeling bevordert. Deze keuze is ingegeven door de resultaten van het project waarover wordt gerapporteerd.

De resultaten van het project zullen worden beschreven aan de hand van de aandachtspunten uit het schema, weergegeven in fig.1. Dit schema is gebaseerd op de opmerkingen die in het voorgaande over taakverdelingen zijn gemaakt.

Alvorens tot de bespreking van deze resultaten over te gaan geven we enige informatie over een binnen het project ontwikkeld hulpmiddel voor de ontwikkeling van taakdifferentiatie in een school en over de opzet van het onderzoek.

Produkt	
1.	<i>De koppeling van de taakverdeling aan het curriculum, en de aard van de verdeelde taken</i>
1.1	Op onderwijs gerichte taken of op de organisatie gerichte taken
1.2	Het perspectief van waaruit men de taakverdeling maakt; doelmatigheid en verandering
2.	<i>De vorm van de taakverdeling</i>
2.1	De tijdsduur
2.2	De criteria voor de verdeling van taken
2.3	De coördinatie
Proces	
3.	<i>De rol van de besluitvorming bij de planning van de taakverdeling</i>
4.	<i>De rol van procesmanagement bij de besluitvorming</i>

Figuur 1 *Aandachtspunten voor de beschrijving van plannen voor taakverdeling, en de totstandkoming daarvan.*

3 *Het project stafdifferentiatie*

Tijdens de laatste fase van het in april 1983 afgeronde onderzoek hebben de teams van tien aan het project deelnemende scholenkoppels voor kleuter- en lager onderwijs op planmatige wijze taakverdelingen ontwikkeld. Deze werkzaamheden hebben plaatsgevonden tijdens het schooljaar 1981/1982.

3.1 *Hulpmiddel voor schoolteams*

Vanuit het project is aan de deelnemende scholen een handleiding voor de ontwikkeling van stafdifferentiatie uitgereikt. De handleiding bestond o.a. uit aanwijzingen waarmee stapsgewijs een reeks besluiten genomen kunnen worden. Deze procedure is zodanig voorgestructureerd dat het vormgeven van een taakverdeling binnen het team logisch uit het volgen van de tien stappen in deze procedure resulteert. Tijdens in principe even zovele teamvergaderingen stelt een schoolteam een taakverdeling vast die tegemoet komt aan eigen behoeften. Per stap zijn gedetailleerde aanwijzingen opgenomen voor een juiste afhandeling en er zijn formulieren opgenomen die de besluitvorming en verslaggeving voorstructuren. Met behulp van de bij elke stap geformuleerde toetsstenen kunnen de genomen besluiten door de schoolteams zelf worden beoordeeld. Tijdens de eerste stappen analyseren de schoolteams een probleem uit de eigen schoolpraktijk en gaan ze na op welke wijze aan een oplossing gewerkt kan worden. Vervolgens worden uit de oplossing taken afgeleid, die naar interesse, kennis en vaardigheid over teamleden worden verdeeld. Tot slot wordt een plan gemaakt voor de communicatie en

coördinatie tijdens de taakuitvoering en voor de evaluatie daarvan.

Een dergelijk gedetailleerd voorgestructureerd plan heeft meerdere voordelen, zoals uit het onderzoek is gebleken. De procedure geeft de schoolteams het nodige houvast bij het ontwikkelen van een voor hen tamelijk onbekende vernieuwing, te weten een planmatige taakverdeling. Een tweede voordeel is dat de uniformiteit in de structuur van het besluitvormingsproces ertoe bijdraagt dat dit proces over de deelnemende scholenkoppels vergeleken kan worden. Op de derde plaats hebben de voorgestructureerde formulieren voor de besluitvorming ertoe bijgedragen dat we op betrouwbare wijze hebben kunnen vaststellen welke besluiten in teamvergaderingen zijn genomen. Deze twee laatste aspecten zijn met name voor het onderzoek interessant.

3.2 *Opzet van het onderzoek*

De opzet van het onderzoek is op de volgende gedachte gebaseerd. Tijdens het proces op de scholen wordt een aantal momentopnamen gemaakt van vergelijkbare situaties. Een reeks van momentopnamen van een school levert een redelijk beeld op van hetgeen zich afspeelt tijdens de ontwikkeling van stafdifferentiatie. Hierbij worden verschillende onderzoeksinstrumenten naast elkaar gebruikt die een zekere overlap kennen ten aanzien van de aspecten van het proces die ze meten. De instrumenten vullen elkaar daardoor aan bij de beantwoording van een onderzoeksvraag. Hierdoor valideren de instrumenten elkaar tot op zekere hoogte. Een aanvullende valideringswijze is gerealiseerd, doordat per scholenkoppel een systematische

procesbeschrijving is samengesteld, die in terugkoppelingsgesprekken met (leden van) het schoolteam is besproken.

De gegevens waarvan we in dit artikel gebruik maken zijn gebaseerd op een drietal vragenlijsten, interviews en de zojuist (3.1) reeds genoemde voorgestructureerde verslagen van teamvergaderingen. Met een eerste vragenlijst, die per scholenkoppel is ingevuld, zijn gegevens verzameld over de situatie van de scholen aan het begin van de onderzoeksperiode. Het betreft zaken als schoolgrootte en -populatie, stand van zaken m.b.t. differentiatie in het onderwijs, samenwerking en schoolwerkplanontwikkeling, en motivatie om aan het project deel te nemen.

Een vragenlijst naar de arbeidssatisfactie van leerkrachten is tijdens het onderzoeksjaar op drie momenten afgenomen bij alle onderwijsgeevenden van de aan het project deelnemende scholenkoppels. Hetzelfde geldt voor een vragenlijst naar de attitude van de onderwijsgeevenden ten opzichte van stafdifferentiatie. De drie momenten zijn: voorafgaand aan, en na afronding van de planning van de taakverdeling, en tijdens de uitvoering hiervan. De vragenlijst naar arbeidssatisfactie is afgeleid van het door Corten (1977)² ontwikkelde instrument, en omvat vijf dimensies voor de tevredenheid van onderwijsgeevenden met hun werksituatie, te weten hoofd, collega's, curriculum, taakbelasting en arbeidssatisfactie in het algemeen. De vragenlijst naar de attitude ten opzichte van stafdifferentiatie is gebaseerd op uitspraken over stafdifferentiatie op grond van eerder onderzoek. Beide zijn uitgebreid op validiteit en betrouwbaarheid onderzocht².

Informatie over de inhoudelijke aspecten van de besluitvorming in de teamvergaderingen m.b.t. de taakverdelingen is verzameld d.m.v. de voorgestructureerde verslagen van teamvergaderingen. Informatie over de wijze waarop de besluitvorming verlopen en door onderwijsgeevenden gewaardeerd is, en over de uitvoering van de taakverdeling is verzameld m.b.v. vijf halfgestructureerde interviews. Deze interviews zijn afgenomen bij de schoolteams of bij sleutelpersonen daaruit. Ze vonden plaats op twee vastgestelde momenten in de besluitvorming, vervolgens bij de terugkoppeling van de eerste versie van de procesbeschrijving van een scholenkoppel, tijdens de try-out van de taakverdeling door

een team en ten slotte bij de terugkoppeling van de tweede versie van de procesbeschrijving³.

We hebben de aan het project deelnemende scholenkoppels ruim een jaar gevolgd, te weten van augustus 1981 tot en met het najaar 1982. In dit artikel beperken we ons tot de periode uit het schooljaar '81/'82, waarin schoolteams een plan voor taakverdeling hebben opgesteld. De teams van deze tien scholenkoppels hebben zich vrijwillig aangemeld voor deelname aan het project. Vanuit het project zijn geen faciliteiten in de vorm van compensatie-uren of ondersteuning verstrekt. De begeleiding vanuit het project is minimaal geweest, omdat de opdrachtgever eisen stelde aan de omvang van de proefgroep scholen. Het tussentijdse bijsturen van ontwikkelingen binnen scholen is daarom niet mogelijk geweest. Alle schoolteams hebben met het in §3.1 besproken stappenplan gewerkt, waarvan sommige meer en andere minder naar eigen inzicht van dit hulpmiddel gebruik gemaakt hebben.

In termen van schoolgrootte, lokatie, gezindheid en vernieuwingsgeschiedenis lopen de scholenkoppels sterk uiteen. De meeste schoolteams hebben om uiteenlopende redenen geen of ongeregeld contact met een schoolbegeleider. Op één scholenkoppel was de begeleider actief bij het opstellen van een plan voor taakverdeling betrokken. Op alle scholenkoppels was de met de vragenlijst gemeten verwachting ten opzichte van stafdifferentiatie matig positief.

Vanwege de uniformiteit in onderzoeksopzet en ontwikkelingsplan voor de scholen is een schooloverstijgende benadering van de onderzoeksresultaten mogelijk. Dat wil echter nog niet zeggen dat daarmee algemeen geldige uitspraken over taakdifferentiatie in het basisonderwijs gedaan kunnen worden. Redenen tot voorzichtigheid zijn de kleine proefgroep scholen (tien koppels) en het gegeven dat qua uitgewerktheid de plannen voor taakdifferentiatie aanzienlijk verschillen. Bovendien passen de schoolteams taakverdeling slechts in beperkte zin toe, te weten als hulpmiddel bij werkzaamheden ten behoeve van het schoolwerkplan.

4 De resultaten

De resultaten van het onderzoek worden in

dit artikel gebruikt om een viertal voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling, zoals Van Vilsteren (1982) die onderscheidt, nader te beschouwen. In het betreffende artikel wordt een groot aantal mogelijke voorwaarden voor schoolwerkplanontwikkeling opgesomd. De vier voorwaarden die nu aan bod komen kunnen direct met taakdifferentiatie in verband gebracht worden, waardoor ze bij uitstek geschikt zijn om in het kader van dit artikel te bespreken. De vier voorwaarden zijn:

1. Een duidelijke taakverdeling is nodig met het oog op structurering en coördinatie van het proces van werkplanning in de school.
2. Differentiatie tussen teamleden en specialisatie binnen het team roepen de noodzaak op van teamoverleg. Hiertoe is een passende vorm van procesmanagement nodig.
3. Er moet gebruik gemaakt worden van specifieke interesse, kennis en vaardigheid van teamleden op relevante terreinen.
4. Alle leden van een schoolteam moeten bereidheid tonen en over bekwaamheid beschikken om taken te vervullen ten behoeve van schoolwerkplanontwikkeling, ook al zijn deze taken niet direct van belang voor de eigen onderwijssituatie.

Deze vier voorwaarden worden behandeld aan de hand van de aandachtspunten voor de beschrijving van taakverdelingen uit fig. 1 (§2.2)

4.1 *De rol van taakverdelingen bij structurering en coördinatie van het proces van werkplanning*

In deze paragraaf komen de punten 1.1., 1.2., 2.1. en 2.3. uit fig. 1 aan de orde.

De teams van de tien scholenkoppels laten de door hen ontwikkelde taakverdelingen direct betrekking hebben op het curriculum. Dit is in de hand gewerkt door de handleiding voor de besluitvorming en door de gebleken gerichtheid van deze schoolteams voor basisonderwijs op het ontwikkelen van het schoolwerkplan. De taakverdelingen zijn gericht op het ontwikkelen van een nieuw programma (7×), het afstemmen van bestaande programma's op eigen wensen (2×) en het ontwikkelen en uitvoeren van een project (1×). Globaal gesproken komen de ontwikkelde taakverdelingen neer op het volgende stramien:

- voorbereiding van de ontwikkelwerkzaamheden: informatie verzamelen, materialen ordenen, doelen formuleren, contacten met begeleiding, etc. onderhouden;
- uitvoering van de ontwikkelwerkzaamheden: programma opstellen, materialen ontwikkelen, in enkele gevallen het programma en de materialen uitproberen in de klas (slechts 5,5% van alle taken wordt binnen de klas uitgevoerd);
- evaluatie van de taakuitvoering: voornamelijk procesevaluatie (zijn we met voorbereiding en uitvoering op de goede weg, worden taken op tijd uitgevoerd), soms productevaluatie (voldoet het ontwikkelde programma aan de doelen, voldoet het in de klas).

Eerder is reeds gewezen op het onderscheid tussen taken die direct op het onderwijs betrekking hebben, en taken die gericht zijn op de schoolorganisatie. De door de schoolteams onderscheiden taken kunnen in dit onderscheid worden ondergebracht.

Het blijkt dat 72% van alle door schoolteams onderscheiden taken direct op het onderwijs betrekking heeft. In totaal heeft 56% betrekking op het opstellen van een plan voor onderwijs en opvoeding. Dit gegeven sluit aan op de wijze waarop schoolteams de koppeling tussen taakverdeling en curriculum gestalte hebben gegeven. Van alle taken heeft 28% betrekking op de schoolorganisatie. In het vaststellen van taken op dit vlak is geen systematiek te onderkennen, noch per school, noch tussen scholen. De schoolteams geven weinig aandacht aan taken op dit vlak. Voorwaarden in de schoolorganisatie om aan het schoolwerkplan te werken worden niet systematisch gepland.

Het perspectief van waaruit schoolteams taakverdelingen hebben gemaakt is om veranderingen in het onderwijs aan te brengen. Deze ontwikkelactiviteiten vinden plaats op het mesoniveau van de school. De extra werkzaamheden die aan het veranderen van het onderwijs vastzitten worden zo doelmatig mogelijk verdeeld, door:

1. alle teamleden bij de taakverdeling in te schakelen,
2. per taak een beperkt aantal teamleden aan te stellen, en
3. de taken gelijkmatig over de teamleden te verdelen.

De taakverdelingen krijgen een tijdelijk karakter. Ze worden beëindigd als de ontwikkelwerkzaamheden zijn afgerond. De geplande tijdsduur van de taakverdelingen varieert van drie tot zeven maanden, wanneer drukke perioden in de school en vakanties niet worden meegerekend. Uitzondering vormt het schoolteam dat aan een project werkt (tijdsduur één maand).

In de onderwijsleersituatie ervaart men weinig of geen *directe* resultaten van de taakverdeling. Echter, de resultaten van de ontwikkelactiviteiten in het onderwijs zijn duurzaam van karakter. Deze resultaten hebben geen nieuwe taakverdeling in de school tot gevolg, omdat noch het uitvoeren van de programma's wordt meegepland bij de taakverdelingen, noch het creëren van duurzame voorwaarden in de schoolorganisatie om aan het schoolwerkplan te werken. Een grotere doelmatigheid in de vormgeving van de schoolorganisatie is niet duurzaam gerealiseerd.

Een laatste aspect van taakverdelingen dat we hier willen bespreken is de *coördinatie van de taakuitvoering*. In het algemeen kan gesteld worden dat het instellen van taakverdelingen de noodzaak van coördinatie met zich meebrengt. Bij doelmatige taakverdelingen tracht men winst te boeken door verlichting van het werk te realiseren. Deze winst wordt voor een gedeelte teniet gedaan door de coördinatiewerkzaamheden die verricht moeten worden. Schoolteams verschillen sterk in de mate waarin de coördinatie gestructureerd wordt. Uit het onderzoeksmateriaal blijkt een positieve samenhang tussen de zorgvuldigheid in de besluitvorming bij het onderscheiden en verdelen van taken aan de ene kant, en de mate waarin de coördinatie gestructureerd wordt. Ook de grootte van de school is van invloed op de mate waarin aandacht aan coördinatie wordt besteed. Met name in kleinere schoolteams komt de opvatting voor dat allerlei afstemmingsproblemen tussendoor in de wandelgang of de lerarenkamer opgelost kunnen worden.

Uit de gepresenteerde gegevens komt naar voren dat de op het onderwijs gerichte taken op doelmatige wijze worden verdeeld in de geplande taakverdelingen. Aan coördinatie van de taakuitvoering, en aan het creëren van structurele condities in de school voor schoolwerkplanontwikkeling wordt weinig

tot geen aandacht geschonken. In §4.4 gaan we nader op deze gegevens in.

4.2 *Teamoverleg en procesmanagement in het kader van specialisatie*

In deze paragraaf komen de punten 3 en 4 uit fig. 1 aan de orde, te weten de besluitvorming bij het totstandkomen van de taakverdelingen en het procesmanagement.

Uit het onderzoeksmateriaal blijkt dat de aard van de besluitvorming invloed heeft op de kwaliteit van de plannen voor taakverdeling. Tevens vertoont de aard van de besluitvorming een samenhang met de motivatie van onderwijsgeevenden om hun energie in een vernieuwing te steken. In paragraaf 3.1 is ingegaan op de handleiding die in het project ontwikkeld is ten behoeve van de besluitvorming in de scholen. De volgende kenmerken van de besluitvorming volgens het stappenplan blijken van positieve invloed te zijn op het ontwikkelen van taakdifferentiatie, te weten:

- het planmatig doorlopen van de besluitvormingsprocedure, waarbij consequent wordt voortgebouwd op besluiten die in voorgaande stappen genomen zijn;
- het toetsen van de per stap genomen besluiten aan de toetsstenen.

Schoolteams waar de besluitvorming aan deze kenmerken voldoet zijn in staat om een plan te maken voor de coördinatie en evaluatie van het werk. Schoolteams die de besluitvorming minder zorgvuldig aanpakken, ondernemen vooral pogingen om het tempo in de besluitvorming te verhogen door stappen samen te voegen of over te slaan. Dit heeft een negatief effect op de plannen voor de taakverdeling. In vergelijking met de zorgvuldige scholen besteden deze 'snelle' schoolteams ongeveer de helft minder teamvergaderingen aan het plannen van de taakverdelingen. In werkweken uitgedrukt boeken slechts twee van deze schoolteams effectieve tijdswinst door binnen tien weken de besluitvorming af te ronden.

Men zou verwachten dat onderwijsgeevenden op de scholen die een aangepaste werkwijze gevolgd hebben in vergelijking met andere scholen een positievere attitude ten opzichte van stafdifferentiatie ontwikkelen. Het naar eigen inzicht aanpassen en daarvoor versnellen van de besluitvormingsprocedure heeft echter geen zichtbaar positieve

gevolgen voorzover deze met de attitude-vragenlijst gemeten zijn.

Er bestaat een zekere spanning tussen de zorgvuldigheid waarmee de besluitvorming plaatsvindt en de algehele betrokkenheid van teamleden. Zeker in grotere schoolteams kost het veel tijd en inspanning om alle betrokkenen gelijkwaardig aan bod te laten komen.

Het belang van een systematische besluitvorming komt ondubbelzinnig uit het materiaal naar voren. Het blijkt dat een in logisch opeenvolgende stappen gestructureerde besluitvormingsprocedure, en het gebruik van criteria om de kwaliteit van de genomen besluiten te beoordelen een positieve invloed hebben op de plannen voor taakverdeling en coördinatie.

Ten behoeve van het goede verloop van de besluitvorming in de scholen zijn binnen de scholenkoppels één of twee stappencoördinatoren aangewezen. In het stappenplan zijn voor deze functionarissen gedetailleerde handelingsaanwijzingen per stap opgenomen.

Afzonderlijk onderzoek heeft uitgewezen dat de stappencoördinatoren een procesbewakende en informatieverstrekende rol hebben gespeeld in de besluitvorming (Remery, 1983). Hun rol wordt door de overige teamleden als onmisbaar beschouwd. Per stap verzorgen de stappencoördinatoren de voorbereiding en verslaggeving van de besluitvorming. Doorgaans hebben ze de rollen van voorzitter en notulist van de teamvergadering op zich genomen. Op zes van de tien scholenkoppels was het hoofd van de lagere school geen stappencoördinator. Eveneens op zes scholenkoppels was een onderwijsgevende van de kleuterschool één van de stappencoördinatoren, waarvan eenmaal de hoofdleidster. De spreiding van verantwoordelijkheden en de samenwerking tussen kleuter- en lagere school zijn positief gewaardeerd. Op de scholenkoppels waar de coördinatie van de taakuitvoering grondig is geregeld hebben de stappencoördinatoren daar doorgaans een plaats in gekregen. Hun specifieke functie binnen de schoolorganisatie met betrekking tot de invoering van de vernieuwing staffifferentiatie is daarmee gecontinueerd.

De stappencoördinatoren hebben door hun procesbewakende en informatieverstrek-

kende rol in het project een centrale plaats binnen de schoolteams ingenomen bij het ontwikkelen van de taakverdelingen.

Uit het projectmateriaal is niet duidelijk geworden of schoolteams aan een dergelijke functie op eigen kracht vorm kunnen geven. Vanuit het project zijn immers gedetailleerde handelingsaanwijzingen aan de stappencoördinatoren gegeven.

4.3 Het gebruik maken van specifieke interesse, kennis en vaardigheid van teamleden
In deze paragraaf worden de punten 2.2., 2.3. en 1.1. uit fig.1 behandeld, waarbij de criteria voor de verdeling van taken centraal staan.

Het verdelen van taken naar interesse, kennis en bekwaamheid van teamleden is in §2.1 genoemd als een aspect van taakdifferentiatie. Uit het onderzoeksmateriaal blijkt echter dat binnen de schoolteams aan een efficiënte verdeling van taken veel waarde wordt gehecht. De efficiënte verdeling van taken staat nog wel eens op gespannen voet met verdeling naar individuele voorkeur.

Het merendeel van de taken moet, naast allerlei dagelijkse werkzaamheden, in de beperkte werktijd buiten klasseverband worden uitgevoerd. Het tijdelijke karakter van de taken maakt dat het belang om bij de verdeling eigen voorkeuren gehonoreerd te krijgen niet zo groot is.

Bovendien blijkt uit de interviews dat de onderwijsgeevenden aan hun taakbelasting een groot belang toekennen. De gegevens uit de interviews worden ondersteund door uitkomsten van de vragenlijst naar arbeidssatisfactie. Het blijkt dat de onderwijsgeevenden op de tien scholenkoppels hun taakbelasting in verhouding tot andere aspecten van hun werk als ongunstig ervaren. Verder is de mening over taakbelasting in de loop van de drie metingen die verricht zijn zeker niet in positieve richting ontwikkeld.

Het hoeft met andere woorden geen verbazing te wekken dat veel waarde wordt gehecht aan een efficiënte verdeling van de ontwikkeltaken.

Een voorbehoud moet worden gemaakt met betrekking tot taken op het terrein van de schoolorganisatie. Op het terrein van de schoolorganisatie worden nauwelijks taken onderscheiden en verdeeld. De interesse van veel onderwijsgeevenden gaat hier niet naar

uit en vermoedelijk voelt men zich op dit terrein weinig competent. Traditioneel gaat het hier om het domein van het hoofd van de school. Wil er echter van schoolwerkplanningontwikkeling sprake zijn, dan moeten werkzaamheden op schoolniveau in de planning van de taakverdeling aandacht krijgen.

Tot slot van deze paragraaf maken we een opmerking over het werk van de stappen-coördinatoren. Het procesbewakende en informatieverstrekende werk van een stappen-coördinator verloopt niet naar tevredenheid wanneer deze tegen de taken opziet, of het overzicht over het werk mist. De gegevens over de stappen-coördinatoren wijzen uit dat dezen met de hulp van de handelingsaanwijzingen uit het project de belangstelling en vaardigheid opbrengen om op schoolniveau werkzaamheden te verrichten en om op ontwikkelingen op dat niveau te anticeren. Beintema en Van Greevenbroek (1983) wijzen op de mogelijkheid dat enerzijds veel onderwijsgeevenden doelmatigheidsgevoelens ontleen aan het werk in de eigen klas, maar tegelijkertijd een beduidend aantal leerkrachten doelmatigheidsgevoelens ontleent aan het werk op school(organisatie)niveau. Vanuit schoolwerkplanningontwikkeling en meer in het algemeen vanuit onderwijsvernieuwing geredeneerd, is het van belang dat deze interesse en vaardigheid binnen een schoolteam onderkend en gebruikt worden. Dit kan bijvoorbeeld een taakdifferentiatie met zich mee brengen in de zin van stappen-coördinatoren. Ook de contactpersonen uit het activeringsplan van de pgCN zijn o.i. voorbeelden van een dergelijke taakdifferentiatie.

4.4 *Het vervullen van taken die niet direct van belang zijn voor de eigen onderwijssituatie*

De vierde door Van Vilsteren genoemde voorwaarde met betrekking tot taakuitvoering bij schoolwerkplanningontwikkeling wijkt van de voorgaande drie af. Bij de zojuist behandelde voorwaarden wordt het belang van taakdifferentiatie benadrukt. Bij deze vierde voorwaarde gaat het om de bereidheid en bekwaamheid van *alle* leden van een schoolteam om taken te vervullen ten behoeve van schoolwerkplanningontwikkeling, ook al zijn deze taken niet direct van belang voor de eigen onderwijssituatie.

We zullen deze voorwaarde bespreken

door een samenvatting te geven van het voorgaande. Wij menen dat tijdens het onderzoek gegevens naar voren zijn gekomen, die het belang van deze voorwaarde sterk relativeren.

– Het blijkt dat in het algemeen onderwijsgeevenden bij het plannen van werkzaamheden sterk gericht zijn op taken met betrekking tot het onderwijs, en daarnaast de taken op schoolniveau weinig aandacht geven. Bij werkzaamheden gericht op het onderwijs is de bereidheid (en bekwaamheid) om taken uit te voeren veel algemener aanwezig dan bij het werk voor de schoolorganisatie.

Een tweede opvallend gegeven is dat men in de schoolteams bij de planningswerkzaamheden zelden verder vooruit denkt dan het ontwikkelen van het programma en de bijbehorende materialen. De uitvoering van het programma en het werken met deze materialen krijgt weinig of geen aandacht tijdens de planningswerkzaamheden. Dit wekt enige verbazing, omdat het bij deze werkzaamheden immers gaat om het praktische resultaat van alle inspanningen. Uit het onderzoeksmateriaal zijn twee mogelijke verklaringen naar voren gekomen. De eerste is dat de onderwijsgeevenden er impliciet of expliciet van uitgegaan zijn dat ieder de praktische resultaten van het werk in de eigen klas beproeft. Een tweede verklaring die het overwegen waard is, is dat veel onderwijsgeevenden niet gewend zijn om zover vooruit te plannen⁴. Het uitproberen van de praktische resultaten valt dan buiten het gezichtsveld van de onderwijsgeevenden tijdens de planning van de ontwikkelwerkzaamheden.

– Bij de verdeling van taken in het schoolteam blijkt dat taken die op het onderwijs gericht zijn gelijkwaardig over teamleden worden verdeeld, met een evenredige en zo min mogelijk taakbelasting als verdeelsleutel. Bij de coördinatietaken die moeten worden uitgevoerd om de besluitvorming en taakuitvoering naar behoren te laten verlopen is specialisatie zichtbaar. Deze specialisatie doet zich in het project voor bij taken die niet direct van belang zijn voor de eigen onderwijssituatie. Er zijn aanwijzingen dat deze vorm van specialisatie een stimulerende uitwerking op de schoolwerkplanningontwikkeling heeft gehad.

Uit ons onderzoek blijkt dat coördinatie van de besluitvorming door middel van stapencoördinatoren en daarmee een eerste vorm van taakverdeling binnen het team, reeds gewenst is in het stadium waarin plannen voor de uiteindelijke taakverdeling worden opgesteld.

- Schoolwerkplanontwikkeling is een aangelegenheid van het gehele team en vraagt als zodanig om teamoverleg. In dit teamoverleg moeten zowel de direct op het onderwijs betrekking hebbende plannen worden vastgesteld, als wel afspraken hoe deze plannen in de school kunnen worden gerealiseerd. Op het moment dat het teamoverleg wat verder van het werk in de klas verwijderd raakt, bijvoorbeeld om coördinatieproblemen te bespreken, wordt het snel als te omslachtig en weinig relevant ervaren. De motivatie om aan dit overleg deel te nemen, neemt af en pogingen worden ondernomen om de besluitvorming te versnellen.

De vraag moet worden gesteld of het verhogen van het tempo van besluitvorming een zinvolle oplossing is voor het probleem van het tijdsintensieve karakter van de besluitvorming. Een versnelling in de besluitvorming is tijdens het onderzoek immers niet samengaan met een positievere houding ten opzichte van de vernieuwing en uiteindelijk hadden de betreffende schoolteams minder uitgewerkte plannen tot hun beschikking.

De bovengeschetste problemen maken het zinvol om na te gaan in welke mate het hele team bij alle aspecten van de besluitvorming over het schoolwerkplan betrokken moet zijn. Het instellen van coördinatoren of coördinatiegroepjes/innovatieteams die de besluitvorming voorstructureren en leiding geven aan de uitvoering lijkt een zinvolle oplossing. Binnen een dergelijke structuur kan wellicht worden voorkomen dat individuele teamleden zich vanwege het besluitvormingsproces overbelast voelen. Op cruciale momenten moeten in dat geval alle teamleden bij de besluitvorming worden betrokken. In feite is het aanstellen van stappencoördinatoren een eerste stap in de richting van een dergelijke structurering. Zeker in grote teams kan een dergelijke (taak)differentiatie verder worden uitgewerkt. Consequentie hiervan is dat er één of meerdere plannings-

deskundigen in de school naar voren komen.

Op grond van het project stafdifferentiatie kan worden gesteld dat interesse, kennis en vaardigheid van onderwijsgeevenden om aan de taken die niet direct op het eigen onderwijs betrekking hebben te werken, van persoon tot persoon verschillen. In dit geval is het zinvol om op dit vlak differentiatie binnen het eigen schoolteam door te voeren. In feite wordt dit door van Vilsteren onderkend, wanneer hij taakdifferentiatie als een voorwaarde voor het plannen van werkzaamheden in de school noemt. Dit betekent echter dat de bereidheid en vaardigheid van *alle* teamleden om aan een dergelijke taak te werken, *niet* als een voorwaarde voor schoolwerkplanontwikkeling moet worden opgevat. Geconcludeerd kan worden dat hier sprake is van een opmerkelijke tegenstrijdigheid in de voorwaardeninventarisatie waarover Van Vilsteren rapporteert. Het voorgaande betekent dat de uitvoerders van een vernieuwing niet vanzelfsprekend de meest geschikte planners van een vernieuwing zijn. Dat betekent dat het niet bij voorbaat een gunstige conditie voor vernieuwing is wanneer de uitvoerders ook de planners zijn (zie §1).

Belangrijker dan de vraag wie de plannen maakt is ons inziens dat de plannen die worden gemaakt gebaseerd zijn op probleembewustzijn en ideeën die binnen het team leven. Daartoe moeten de activiteiten van de planners op belangrijke momenten worden geëvalueerd en gelegitimeerd door het schoolteam. Tevens is het gewenst dat plannen in teamverband worden geaccepteerd middels democratische besluitvorming. Op deze wijze zijn de planners toch vrij zeker van de bereidheid van de leden van een schoolteam om aan de uitvoering van een vernieuwing mee te werken. En de kans dat er goede plannen worden gemaakt, neemt ons inziens op deze wijze toe.

Noten

1. In het vervolg: het project Stafdifferentiatie.
2. Zie: Verslag van het eerste jaar van fase 2, Stafopbouw, etc., 1980.
3. Voor een gedetailleerde verantwoording, zie: Aangepaste onderzoeksofzet (Stafopbouw, etc., 1981), en: Technische Eindrapportage (Stafopbouw, etc., 1983).

4. Het gaat hier om een verschijnsel dat zich niet tot onderwijsgevendend hoeft te beperken. Ver vooruit plannen is moeilijk.

Literatuur

- Beintema, K. & A. van Greevenbroek. De waarneming van taakelementen door onderwijsgevendend. In: G. Bergenhenegouwen & G. Blom (red.), *Schoolorganisatie, didactiek en differentiatie*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1983.
- Greevenbroek, A. van, Stafdifferentiatie, een alternatieve vorm van stafopbouw in de school. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 411-419.
- Innovatiecommissie Basisonderwijs (ICB), *School en scholing, 10e advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen*. Zeist, 1979.
- Remery, M., *Van Stap tot stap naar gedifferentieerde stafopbouw*. Doktoraalscriptie, Leiden, 1982.
- Smets, P., Taakdifferentiatie. *Meso 17*, 1983, 4, 2-8.
- Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school, *Verslag van het eerste jaar van fase 2*. Leiden: LICOR, 1980.
- Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school, *Aangepaste onderzoeksopzet*. Leiden: LICOR, 1981.
- Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en lagere school, *Technische eindrapportage*. Leiden: LICOR, 1983.
- Vilsteren, C van, Voorwaarden schoolwerkplanontwikkeling. In: R. Wolbert (red.), *Onderzoek naar schoolwerkplanning*. Harlingen: Flevo-druk, 1982.

Curricula vitae

J. G. M. Imants (1954) studeerde psychologie (R.U. Utrecht) en was van 1981 tot 1983 medewerker bij het project 'Stafdifferentiatie', (SVO 0306), dat is uitgevoerd bij het LICOR (R.U. Leiden). Hij is vanaf 1983 als wetenschappelijk assistent verbonden aan de intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde van de R.U. Leiden.

A. Jansen Schoonhoven (1953) studeerde pedagogiek (R.U. Utrecht) en was van 1982 tot 1983 medewerker bij het project 'Stafdifferentiatie' (SVO 0306), dat is uitgevoerd bij het LICOR (R.U. Leiden). Hij is vanaf 1983 verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde (R.U. Utrecht) als wetenschappelijk assistent op het 'Hoogbegaafdenproject' (SVO 1096).

J. C. P. J. de Groot (1952) studeerde pedagogiek (R.U. Utrecht) en was van 1981 tot 1983 medewerker bij het project 'Stafdifferentiatie' (SVO 0306), dat is uitgevoerd bij het LICOR (R.U. Leiden). Hij maakt momenteel deel uit van het Onderzoekerscollectief Utrecht (OKU) en verzorgt onderwijs aan de MO-opleiding te Utrecht.

Correspondentie-adres: Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde, Stationsplein 12, 2312 AK Leiden

Manuscript aanvaard 27-11-'84

Summary

Imants, J. G. M., A. J. Jansen Schoonhoven & J. C. P. J. de Groot. 'Task differentiation and curriculum planning'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 254-264.

Teachers executing different tasks in separated functions in schools is the result of taskdifferentiation. The purpose of this paper is to examine in which way taskdifferentiation is used as a condition in the process of curriculum planning on school level. Data collected in ten elementary schools indicate that tasks which are related to process-management and school organization necessitates specialization within the schoolteam. On the other hand, most of the teachers participate in development tasks related to the educational process. Tasks related to process-management can succesfully be assigned to some teachers, instead of the principal. These process-managers fulfilled a stimulating role with regard to decision-making processes within the schools.