

ROLVERDELING IN TEAMS

Posted on 23 februari 2015



Diversiteit in de hoofdrol

Auteur(s) Patricia Brouwer, Lectoraat Beroepsonderwijs Hogeschool Utrecht & Carlos van Kan, Kenniscentrum Leren van Docenten Hogeschool Arnhem en Nijmegen / Lectoraat Pedagogiek Hogeschool Rotterdam

Update februari 2020

Beroepsonderwijs is teamwork. Professionals bundelen hun expertise in opleidingsteams, dragen samen de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het onderwijs en de bijbehorende regeltaken. Voldoende diversiteit is essentieel, maar ook een goede verdeling van rollen en taken. Wat komt daarvoor kijken? En: hoe komt die rolverdeling tot stand?

Het basisidee is eenvoudig en bijna onweerlegbaar: opleidingsteams verhogen de kwaliteit van het onderwijs. Een direct gevolg van de bundeling van expertises van de afzonderlijke teamleden tot een goed werkend geheel (Hermanussen & Thomsen, 2011). Waardoor zowel werkprocessen als prestaties verbeteren.

Goede verdeling

Nou ja, dat is de ideale situatie. En die ontstaat niet vanzelf. Van cruciaal belang is een

goede verdeling van rollen en taken. Een uitdaging voor elk opleidingsteam, ieder schooljaar opnieuw. Soms houden teamleden hun rollen, soms gaat de boel op de schop omdat het team bijvoorbeeld van samenstelling verandert. Idealiter wordt rekening gehouden met de individuele capaciteiten, competenties, belastbaarheid en voorkeuren van teamleden. Maar onvermijdelijk spelen soms ook heel andere factoren mee. Te meer omdat in de praktijk vaak een visie ontbreekt op de gewenste teaminrichting (Brouwer & Van Kan, 2015).

Gaat het mis met de rolverdeling, of verloopt die niet optimaal, dan heeft dat een weerslag op de onderwijskwaliteit. Vreemd is dat niet. Want in de kern vormt die rolverdeling het cement van het opleidingsteam. Het is een belangrijke schakel tussen individuele teamleden en de expertise die nodig is om het primaire onderwijsproces vorm te geven (Aalsma, Van den Berg, & De Bruijn, 2014). Alle reden dus om er serieus aandacht aan te geven.

Taken en rollen

Benaderd vanuit de organisatietheorie is rolverdeling een vorm van functieontwerp. Op dat vlak is al enige tijd een verschuiving aan de gang van een functieontwerp op basis van taken (het 'klassieke' functieontwerp) naar een functieontwerp op basis van rollen (Noij & Koster, 2012; Schuiling, 2011). Een interessante ontwikkeling, want het begrip 'rol' ademt dynamiek. Taken binnen een rol kunnen wijzigen, evenals verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Het rolgerichte functieontwerp is bovendien expliciet gericht op samenwerking. Daarmee sluit het goed aan bij de oproep tot intercollegiale samenwerking zoals dat is geformuleerd in het Professioneel statuut bve: "De medewerker borgt samen met zijn collega's in teamverband de kwaliteit van de beroepsuitoefening ten behoeve van het onderwijs en legt daarover intercollegiaal actief en ongevraagd verantwoording af." (zie noot 1 voor meer informatie over klassiek en rolgericht functieontwerp)

Veranderende rollen in het mbo

In het huidige middelbaar beroepsonderwijs is de opleider meer dan alleen een professional die 'kennis overdraagt'. Vanuit zijn professionaliteit begeleidt hij studenten bij complexe leerprocessen (Goes-Daniëls, 2011). Daarnaast is hij medeontwikkelaar en ontwerper van leerprocessen geworden. Om al die rollen op een adequate manier te vervullen, moeten opleiders in het mbo over een veelheid aan expertise beschikken. Een vrijwel ondoenlijke opgave. Diverse auteurs geven aan dat de verschillende rollen

onmogelijk binnen één individu zijn te verenigen. Verdeling van rollen is dus onontkoombaar. En die rolverdeling heeft niet alleen betrekking op individuele teamleden, maar ook op het opleidingsteam als geheel (Nieuwenhuis, Coenen, Fouarge, Harms, & Oosterling, 2012; Groenenberg & Visser, 2011).

Rollen in een opleidingsteam

Welke rollen kunnen we onderscheiden binnen opleidingsteams? In de literatuur zijn verschillende indelingen te vinden. Van Veldhuizen (2011) onderscheidt bijvoorbeeld op basis van diverse bronnen de volgende theoretische rollen binnen teams in het competentiegerichte mbo (zie voor vergelijkbare rollen Wesselink, 2010; Groenenberg & Visser, 2011):

- *De instructeur* (zie noot 2). Is een expert op het eigen vakgebied en op pedagogisch en didactisch vakgebied. De instructeur combineert pedagogisch handelen (observeren, diagnosticeren, remediëren) met didactisch handelen (lesvoorbereiding en evaluatie). De kern van deze rol is het overdragen van kennis en het aanleren van vaardigheden.
- *De beoordelaar*. De kern van de rol van de beoordelaar is het integraal beoordelen van de verworven competentie door de student, veelal in levensechte situaties en veelal in samenwerking met beoordelaars uit het bedrijfsleven.
- *De coach*. Ondersteunt individuele studenten in hun loopbaanontwikkeling binnen de beroepscontext. Daarnaast biedt de coach procesbegeleiding bij het uitvoeren van concrete leeractiviteiten, zowel individueel als in groepsverband.
- *De ontwerper*. De kern van deze rol is het ontwikkelen van leersituaties, bijvoorbeeld studieprogramma's, leerstof, leermiddelen en/of toetsen.
- *De teamspeler*. Omdat teams zich meer ontwikkelen richting resultaatverantwoordelijkheid, wordt van opleiders verwacht dat zij teamspelers zijn en kunnen samenwerken met anderen.
- *De netwerker*. De kern van deze rol is het organiseren van contacten, gericht op:
 1. de verbinding tussen binnenschools en buitenschools leren;
 2. de match tussen de leerbehoefte van deelnemers en de leermogelijkheden in het leerbedrijf;
 3. een goed samenspel met leerbedrijven, met voorafgaand en opvolgend onderwijs, en met ouders.

Diversiteit als ideaal

Hoe gevarieerder van samenstelling, hoe beter een team functioneert.

Opleidingsteams waarin sprake is van een samenstelling op basis van verschillende en elkaar aanvullende expertise en ervaring leveren betere teamprestaties dan opleidingsteams met een meer homogene signatuur (cf. Van Veldhuizen, 2011; Drach-Zahavy & Somech, 2001; Teurlings, Vermeulen, & De Vries, 2004).

Diverse onderzoekers onderstrepen het belang van diversiteit in teamsamenstelling (zie onder meer Conley, Fauske, & Pounder, 2004; Wageman, Hackman & Lehman, 2005; Drach-Zahavy & Somech, 2001). Die diversiteit in expertise en perspectieven binnen een opleidingsteam waarborgt dat het primaire proces op een adequate wijze vorm krijgt. In aansluiting hierop geven Palincsar, Magnusson, Marano, Ford en Brown (1998) aan dat diversiteit in expertise en ervaring zorgt voor interactie tussen opleiders: ze kunnen elkaar verrijken met verschillende perspectieven en van en met elkaar leren. Laatstgenoemd onderzoek is niet toegespitst op de specifieke context van het mbo. Maar aannemelijk is dat sturen op diversiteit en complementariteit de kwaliteit van het primaire proces ten goede komt.

In de ideale situatie representeert de rolverdeling binnen het team de diversiteit in expertise en ervaring. Daarmee is tegelijk helder op welke gebieden versterking wenselijk is. Helaas staat dit ideaalbeeld nog redelijk ver af van de realiteit. De huidige praktijk laat zich omschrijven als een overgangssituatie. Een transitie van een vaste taakverdeling naar flexibele rollen. Nog niet alle opleidingsteams zijn in staat vorm te geven aan het nieuwe rolgerichte functieontwerp (Goes-Daniëls, 2011). De vraag is of ze wel voldoende zijn toegerust om uitvoering te geven aan de diverse rollen.

Overwegingen bij de verdeling van rollen

Een andere vraag is hoe, op basis van welke overwegingen, de rolverdeling tot stand komt. Op dit vlak is slechts beperkte literatuur voorhanden. Wat er uit valt te concluderen is dat meritocratische overwegingen – overwegingen op basis van individuele expertise – voorrang zouden moeten hebben op functionele overwegingen (zie bijvoorbeeld Noij & Koster, 2012; Aalsma, Van den Berg, & De Bruijn, 2014), die bijvoorbeeld betrekking hebben op ingesleten routines en het sluitend krijgen van de normjaartaak.

Wie zou dat willen bestrijden? Maar hoe verloopt de rolverdeling in werkelijkheid, in de alledaagse onderwijspraktijk? Recent onderzoek heeft daar enig licht op geworpen.

Vier soorten overwegingen blijken in meer of mindere mate mee te spelen. Ze hebben te maken met verworven rechten, individuele geschiktheid, functionaliteit of een geëxpliciteerd ideaal (Brouwer & Van Kan, 2015).

We nemen ze een voor een onder de loep:

- Bij *verworven rechten* gaat het om ingeslepen patronen en vanzelfsprekendheden die niet zo snel ter discussie worden gesteld. Teamleden die over een lange periode een bepaalde rol vervullen, kunnen expertise opbouwen waardoor het meer legitiem wordt dat zij deze rol in de toekomst blijven vervullen.
- Bij *individuele geschiktheid* gaat het om bewezen geschiktheid en/of potentiële geschiktheid van teamleden. In het eerste geval heeft het teamlid er in het verleden al blijk van gegeven over de gewenste kwaliteiten te beschikken. Bij potentiële geschiktheid bestaat de indruk dat het teamlid in staat is deze kwaliteiten (verder) te ontwikkelen.
- Bij *functionaliteit* gaat het om een rolverdeling op basis van praktische mogelijkheden die direct voorhanden zijn. De rolverdeling vindt dan bijvoorbeeld plaats op basis van de vraag welke opleiders nog ruimte over hebben in hun normjaartaak.
- Bij een *geëxpliciteerd ideaal* worden de rollen verdeeld op basis van een expliciet idee over de expertise die binnen een team vertegenwoordigd zou moeten zijn in het licht van een bepaalde visie. Bijvoorbeeld: een team dat ernaar streeft dat alle teamleden de rol van coach/studieloopbaanbegeleider kunnen vervullen.

Welke categorie overwegingen dominant is, verschilt per opleidingsteam. Zoveel teams, zoveel rollen, zoveel verdelingen. Het is aan het team in gesprek te gaan over de optimale rolverdeling, met als doel een kwalitatief hoogstaande opleiding voor de studenten te kunnen verzorgen.

noot 1: klassiek versus rolgericht functieontwerp

In het klassieke functieontwerp staan de taken centraal en worden deze gekoppeld aan een bepaald functieniveau. Een functie wordt gezien als een geheel van vaststaande taken met de daarbij behorende verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Het klassieke functieontwerp is statisch van aard en richt zich met name op de individuele beroepsuitoefening. Anders is dit in het rolgerichte functieontwerp. Hier staan niet taken, maar (een samenstel van) rollen centraal. vanuit het rolgerichte functieontwerp wordt een functie gezien als een geheel van flexibel toekenbare rollen. Rollen worden op hun beurt weer verdeeld in taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Het

rolgerichte functieontwerp is dynamisch van aard en expliciet gericht op samenwerking.

Het rolgerichte functieontwerp maakt een meer flexibele omgang met functie-inhouden mogelijk. De set van rollen die qua inhoud en niveau bij een functie past, hoeft voor verschillende opleiders niet op dezelfde manier samengesteld te zijn. Idealiter is de rolset toegesneden op de expertise van individuele opleiders in het team. Hierbij kunnen bijvoorbeeld ervaring, expertise en het aantal dienstjaren van de opleider een rol spelen. Het rolgerichte functieontwerp biedt in deze zin meer mogelijkheden voor differentiatie dan het taakgerichte functieontwerp. Het ligt in de rede dat de mate van flexibiliteit die in het rolgerichte functieontwerp ingebouwd kan worden, mede afhankelijk is van de expertise en ervaring binnen een team.

noot 2: uitleg 'instructeur'

Van veldhuizen gebruikt het woord 'instructeur' hier om een rol aan te duiden. het is gebruikelijk om in de context van het mbo het woord 'instructeur' te reserveren voor een onderwijsondersteunende functie onder de verantwoordelijkheid van een docent.

Enkele deskundigen

Dr. Gertjan Schuiling, voormalig lector Leren in veranderende organisaties, Faculteit Educatie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Bronnen

Bekijk alle bronnen

- Aalsma, E., Van den Berg, J., & De Bruijn, E. (2014). *Verbindend perspectief op opleiden naar vakmanschap: Expertisegebieden van docenten en opleider in het mbo*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Brouwer, P., & Van Kan, C. (2015). *Overwegingen bij de rolverdeling in teams in het mbo. Kijkkader en instrument*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 663-703.
- Drach-Zahavy, A., & Somech, A. (2002). Team heterogeneity and its relationship with team support and team effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 44-66.

- Goes-Daniëls, M. (2011). *Competent gemonitord: Van constructie van een CGO-monitor tot co-creatie binnen het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland*. Heerlen: Open Universiteit/Arcus College.
- Groenenberg, R., & Visser, K. (2011). De breedte van de docentfunctie. *Mesofocus (80): Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Bouwstenen voor bezinning en beleid*. Deventer: Kluwer.
- Hermanussen, J., & Thomsen, M. (2011). Werken in teams: stand van zaken. In *Mesofocus (80): Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Bouwstenen voor bezinning en beleid*. Deventer: Kluwer.
- Nieuwenhuis, L., Coenen, J., Fouarge, D., Harms, T., & Oosterling, M. (2012). *De creatie van publieke waarde in het middelbaar beroepsonderwijs*. PROO Reviewstudie.
- Noij, L., & Koster, W. (2012). Een functieontwerp en opleidingsbouwwerk voor rolgerichte professionalisering van docenten. In R. Klarus, & S. Weijzen (Red.), *Mensen maken beroepsonderwijs* (pp. 107-122). Den Haag: Boom Lemma.
- Palincsar, A. S., Magnusson, S. J., Marano, N., Ford, D., & Brown, N. (1998). Designing a community of practice: principles and practices of the GIsML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Schuiling, G. (2011). *Rolgerichte competentieontwikkeling. Rollenportfolio's in beroepsonderwijs, industrie en dienstverlening*. Nijmegen: HAN press.
- Teurlings, C. C. J., Vermeulen, M., & De Vries, H. B. 2004). *Mesofocus (54): Leren in veranderende schoolorganisaties*. Deventer: Kluwer.
- Van Veldhuizen, G. G. (2011). *Werkend leren, lerend werken: professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatie perspectief*. Enschede: Gildeprint Drukkerijen.
- Wageman, R., Hackman, J. R., & Lehman, E. (2005). Team diagnostic survey: development of an instrument. *Journal of Applied Behavioral Science*, 41(4), 373-398.
- Wesselink, R. (2010). *Comprehensive competence-based vocational education: the development and use of a curriculum analysis and improvement model*. Wageningen: Wageningen University.