

Oplossingsgericht coachen van schoolteams

Yves Larock, Frank van der Heijden

Oplossingsgericht coachen is een krachtige praktijk om leerkrachten, schoolleiders en schoolteams te ondersteunen in hun ontwikkeling. Dit artikel geeft je handvatten om met die praktijk aan de slag te gaan. Na een korte algemene verkenning over coaching zoomen we in op oplossingsgericht coachen en passen we die variant van coachen toe op de begeleiding van schoolteams.

Coaching gedefinieerd

Coachen¹ betekent dat je individuele medewerkers of teams begeleidt in een voornamelijk zelfgestuurde ontwikkeling van hun denken, voelen, waarnemen en handelen.

Zelfgestuurd. Coaching heeft het meeste effect wanneer de betrokken leerkracht, vakgroep, directeur of het schoolteam vragende partij is voor de coaching, zelf bepaalt op welke doelen de coaching zich richt en mee nadenkt over hoe de coaching het best verloopt.

Ontwikkelen van het denken, voelen, waarnemen en handelen. Coaching gaat verder dan de ontwikkeling van het denken, de visie of de opvattingen van de gecoachte. Net zoals een leerkracht in de klas spreek je als coach ook de andere registers van de lerende/gecoachte aan.

Neem als voorbeeld de volgende reële coachingvraag: 'Hoe kan ik als directeur op de meest effectieve wijze meer mensen uit mijn schoolteam aanmoedigen om mee te werken aan buitenschoolse activiteiten?' Bij die

ontwikkelvraag ga je als externe coach waarschijnlijk niet enkel coachen op de kennis van de directeur (bijvoorbeeld: op de kennis over hoe zij medewerkers kan motiveren). Je zult mogelijk ook focussen op het concrete gedrag en de bijbehorende competenties om de gewenste situatie te bereiken. Mogelijk zal het in de coaching zelfs moeten gaan over hoe de directeur haar medewerkers waarneemt en over hoe zij zichzelf percipieert in relatie tot haar leerkrachten. Waar de klemtoon ligt, laat je afhangen van de antwoorden (zelfsturing) van de directeur in kwestie.

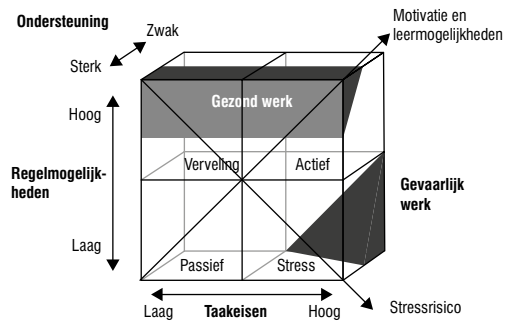
De belangrijkste functies van coaching

De eerste ambitie van coaching is om de autonome professionele uitoefening van de job te versterken. Door het aspect 'autonoom' vermijd je als coach om de rol van expert op te nemen. Je gaat vanuit een niet-wetende onderzoekende houding vooral aan de slag met open vragen, die de gecoachte leerkrachten of het gecoachte schoolteam helpen om zelf te reflecteren over hun opvattingen en

over hun handelen. Zoals een vroedvrouw, zei de oud-Griekse filosoof Socrates al lang geleden, help je de betrokkenen bij de geboorte van hun eigen inzichten. Je empowert jouw leerkrachten of het schoolteam om zelf verantwoordelijkheid op te nemen voor hun ontwikkeling. Daardoor maximaliseer je de kans dat hun zelfreflectieve vermogen en ontwikkeling niet stoppen zodra jij niet meer coacht.

Vanuit die empowerende functie is coaching ook een wenselijke competentie van iedere schoolleider of schoolbegeleider die met cocreatie aan de slag wil. Cocreatief leiderschap houdt immers in dat je zo vaak mogelijk een schoolteam, een deelteam, een vakgroep, ... stimuleert om zelf en gezamenlijk oplossingen te vinden voor de uitdagingen die zich stellen. In een school of scholengemeenschap die cocreatief werkt, zie je dat het leraren- en directieteam vaker als groep werkbare oplossingen bedenkt voor de complexe kwesties die zich aandienen. Via coaching versterk je dan het vermogen tot zelfsturing.

Ten derde heeft coaching een belangrijke psycho-emotionele functie, die heilzaam is in een wereld waar veel mensen eronderdoor gaan ten gevolge van werkstress. Het Karasek-model² met drie dimensies wijst erop dat 'steun ervaren' een van de drie factoren is die de kans op ziekmakend werk reduceren (figuur 1). Positief geformuleerd, stelt het model dat hoge taakeisen en veel regelmogelijkheden (autonomie) aangevuld met gepaste ondersteuning (bijvoorbeeld in de vorm van coaching) tot gezond werk leiden. Dat is een belangrijk inzicht, zeker als we weten dat zowel in Vlaanderen als in Nederland het onderwijs aan de kop staat van de sectoren waar burn-outs woekeren als nooit tevoren. In Vlaanderen heeft momenteel 12% van de werknemers in het onderwijs een verhoogde kans op een burn-out. In Nederland heeft 18,3% van de werknemers in het onderwijs last van burn-outklachten. Veel sterker inzetten op psycho-emotionele ondersteuning (onder meer via coaching) is een van de pijlers om in het onderwijs werk te maken van 'werkbaar werk'.



Figuur 1. Het Karasek-model voor werk.

Oplossingsgericht coachen

“Sommige mensen zien problemen en vragen waarom. Ik droom dromen en vraag waarom niet.”

Robert R. Kennedy

Oplossingsgericht coachen is volgens ons de meest effectieve coachingpraktijk. De essentie van oplossingsgericht coachen is dat je de focus legt op een gewenste situatie (in plaats van op een probleem), op bereikte successen (en niet op missers en falend optreden), op competenties en mogelijkheden (in plaats van op zwakten en beperkingen), op successen (en niet op analyses van het probleem), op stap voor stap (en niet op de grote sprong).

Veel scholen ervaren oplossingsgericht coachen als een erg verfrissende aanpak. Logisch, want veel schoolleiders en schoolbegeleiders denken momenteel nog dat oplossingen pas in zicht komen door veel te weten over het probleem, het defect, de oorzaak of de schuldige. Zij nemen aan dat oplossingen zelden ontstaan zonder analyse van wat niet werkt. Bij het oplossingsgericht coachen delen we die aanname niet en duiken we minder in de problemen, maar vooral in de successen. We onderzoeken wat helpt en eerder al geholpen heeft om verder te komen. We werken succesgericht en analyseren oorzaken van succes. Die shift maakt van oplossingsgericht coachen een krachtige, positieve methode om veranderingen bij mensen, teams en organisaties te bewerkstelligen.

Coach: 'Wanneer hebben je leerkrachten wel al meegewerkt aan een buitenschoolse activiteit? Wat heeft er toen toe bijgedragen dat ze dat wel deden?'

Uitgangspunten van oplossingsgericht coachen

Een oplossingsgerichte coach houdt steeds de volgende uitgangspunten in het achterhoofd:

- Doe meer van wat goed of beter werkt. Geloof het of niet: doe eenvoudig meer van wat werkt en merk dat die focus creativiteit losmaakt om te werken aan verbetering.
- Geen enkel probleem doet zich vierentwintig uur per dag voor. We gaan op zoek naar de uitzonderingen: wanneer doet het probleem zich niet of minder voor? En wat doen we anders in die situaties?
- Mensen zijn competent. Mensen blijken te beschikken over bronnen en kwaliteiten om hun problemen op te lossen. Kijk maar in je verleden hoe je eerder problemen aanpakte. Of kijk naar hoe je overeind blijft staan in heel lastige situaties.
- Focus op de toekomst. Blijven praten over wat in het verleden verkeerd ging, is hopen op een beter verleden. Beter is om de aandacht te richten op de toekomst: stel dat je dit probleem niet meer hebt, wat is er dan anders?
- Stap voor stap. Kleine stappen zetten een positieve beweging op gang, in de richting van de oplossing.
- Erkenning geven. Niet focussen op de problemen, wil niet zeggen dat je de problemen niet erkent, integendeel. De oplossingsgerichte benadering omarmt problemen of klachten als startpunt van de verandering. Door te erkennen waar mensen last van hebben, kom je erachter wat er wel en niet goed gaat en wat er moet veranderen. Goed beseffend dat alle klachten en problemen de kiem in zich dragen voor een mogelijke oplossing.

Schooldirecteur: 'Ik vind mijn medewerkers zo weinig ondernemend.'

Coach: 'Je wilt dus graag manieren vinden om de mensen te activeren?'

Oplossingsgericht coachen in vijf stappen

Oplossingsgericht coachen kunnen we ruwweg opdelen in vijf stappen:

- de veranderbehoefte verhelderen
- succesdefinitie
- positieve uitzonderingen benoemen
- stap vooruit
- voortgang monitoren.

In wat volgt, lees je hoe je die stappen kunt invullen.

Stap 1. De veranderbehoefte verhelderen

In deze stap onderzoek je de verwachtingen rond de coaching, bijvoorbeeld door te vragen: 'Wat zou een goede uitkomst van de coaching zijn?' Hiermee zorg je voor een directe lijn naar een gewenste toekomst, zonder echter 'probleemfobisch' te zijn. Mensen willen ook over hun klachten en problemen praten. Uiteraard is het belangrijk om daar oor voor te hebben en er uitgebreid naar te luisteren. Tegelijk heb je hier als coach toch vooral de taak om de gewenste situatie in kaart te brengen. Dat doe je via vragen als:

- Wat wil je in plaats van het probleem?
- Wat is er anders als het probleem is opgelost?

Stap 2. Succesdefinitie

Een bekende vraag uit het oplossingsgericht werken is de wondervraag. Met de wondervraag nodig je leerkrachten of andere betrokkenen uit om onbegrensd over alternatieven na te denken. Je verschuift de aandacht van een leven met een probleem naar een leven waarin het probleem is opgelost. De wondervraag is sterk toekomstgericht en daagt positief denken en creativiteit uit.

Coach: 'Ik wil je een vreemde vraag stellen... Stel dat, terwijl je vannacht slaapt, er een wonder gebeurt. Het wonder is dat het probleem waarvoor je hier bent, is opgelost. Maar je weet niet dat het wonder plaatsvond omdat je sliep. Wat is er dan anders als je morgen wakker wordt? Waaraan merk je dat er een wonder is gebeurd en dat je probleem van de baan is?'

Die wondervraag kent vele varianten. Bijvoorbeeld: ‘Stel dat deze coaching een succes is, wat wordt er dan anders dan nu?’ of ‘Stel, we lopen over twee maanden door de school en de zaken gaan zoals jij het zou willen dat ze gaan, wat zien we dan allemaal?’

De wondervraag mag je gerust beschouwen als een openingszet om het perspectief te verplaatsen van het probleem naar een oplossing. Voor veel mensen – niet het minst voor veel mensen in het onderwijs – is dat even wennen. De vraag wordt meestal als uitdagend ervaren. Tegelijk zie je mensen opfleuren als ze hun gewenste toekomst beschrijven. En als je na de antwoorden op de wondervraag vragen stelt over veranderd gedrag van de gecoachte(n) in de gewenste toekomst, ontstaan er heldere succesdefinities en doelstellingen. ‘Wat doe jij anders als je probleem is opgelost?’ Successen die de gecoachte zelf bedenkt, liefst in termen van gedrag, geven de grootste kans van slagen. Bijvoorbeeld: ‘Mijn leerkrachten zijn minder passief’ is een mooi succes maar geeft niets aan over veranderd gedrag. Het is bovendien negatief geformuleerd. Interessanter en uitdagender is wat er in de plaats van de passiviteit moet zijn. De doelstelling ‘Mijn leerkrachten denken proactief en ik weet hoe ik hen kan uitdagen om zelf met ideeën te komen’ is positief én in termen van gedrag geformuleerd.

Stap 3. Positieve uitzonderingen benoemen

In de positieve uitzondering op het probleem zit de sleutel van de oplossing. In het oplossingsgericht coachen ga je ervan uit dat een probleem zich nooit 24 uur per dag voordoet. Er zijn altijd uitzonderingen op het probleem. Informatie over uitzonderingen, die door de gecoachte zelf werden gecreëerd, helpt strategieën te ontwikkelen om problemen op te lossen of te verminderen. De uitzonderingen verwijzen naar competenties en mogelijkheden.

Vragen naar uitzonderingen zijn bijvoorbeeld:

- Zijn er al momenten, bijvoorbeeld in de laatste weken, dat je je niet liet doen door de leerling die jouw gezag ondermijnt? Wat deed je toen?

- Als ik aan collega's zou vragen of er momenten waren dat het beter ging met jou, wat zouden die dan zeggen? Wat deed jij toen anders?
- Hoe krijg je het voor elkaar dat het soms beter gaat in de relatie met je collega-leerkracht?

Een typerende vraag uit het oplossingsgericht werken is de schaalvraag. De schaalvraag helpt uitzonderingen verder in kaart te brengen en geeft schattingen van toekomstige mogelijkheden. Bij de schaalvraag worden observaties, indrukken en voorspellingen van de gecoachte op een schaal van 0 tot 10 uitgezet. Het gaat om specifieke momenten in de tijd, zoals nu, gisteren, toen dat gebeurde, enzovoort.

Coach: ‘Ik stel je nu een andere vraag, een vraag die zaken op een schaal van 0 tot 10 zet. Laten we zeggen dat 0 de situatie is die jou nu heel erg stresseert en 10 is het wonder dat je me eerder hebt omschreven. Waar op die schaal sta je dan nu?’

Op het getal dat dan wordt genoemd, bijvoorbeeld 4, ga je als coach positief reageren. In een 4 (maar ook in een 1, 2, 3) zitten uitzonderingen verborgen. Je kunt doorvragen over wat er anders is bij 4 dan bij 0. De zaken die de gecoachte dan noemt, zijn allemaal zaken die al gebeuren om het wonder dichterbij te brengen. Door te vragen naar het gedrag bij die uitzonderingen (hoe krijg je dat voor elkaar, wat deed jij toen, hoe lukt je dat) komen krachten en competenties bloot te liggen (de persoon in kwestie kan bijvoorbeeld antwoorden: ‘Door rustig te blijven, me goed te concentreren’).

Stap 4. Stap vooruit

Ga ervan uit dat het zetten van kleine stappen een sterke strategie is. In het onderwijs is de praktijk van werken met kleine stappen doorgaans erg goed gekend. Want het gros van de onderwijswereld past Vygotski's onderzoek over de ‘zone van naaste ontwikkeling’ toe: de theorie dat je leerinhouden best laat aansluiten bij opgedane kennis en competenties. Bijzonder is dan de vaststel-

ling dat wanneer in een school een bepaalde individuele of collectieve verandering nodig is, de directie of leerkrachten de kleine stapjes vaak als onvoldoende en te laat ervaren. Kleine stappen hebben evenwel unieke voordelen boven snelle, (te) grote veranderingen. Kleine stappen zijn makkelijk te zetten en vragen daarom weinig energie. Ze zijn bovendien uitnodigend. Een kleine stap brengt geen grote risico's mee en het effect is goed te meten. Uitnodigen om een volgende stap te formuleren, volgt vaak erg logisch op een schaalvraag.

Coach: 'Wat kunnen jullie nog meer gaan doen om een klein stapje op de schaal (een half of een heel punt) vooruit te komen? Wat, van wat er al goed gaat, zou je morgen weer kunnen doen? Wat zou je kunnen doen om er een 4,5 van te maken?'

Stap 5. Voortgang monitoren

Wanneer de gecoachte zich verbonden heeft tot het zetten van een eerste stap, is het de taak van de coach om afgesproken acties te relateren aan de benoemde succesdefinitie. Het is de kunst om vooral te letten op die acties die het wonder dichterbij brengen.

Door in vervolggelassen op een evaluerende, oplossingsgerichte manier vragen te stellen, help je de gecoachte naar activiteiten te kijken in relatie tot het behalen van de eigen doelstellingen. Nuttige vragen daarbij zijn bijvoorbeeld:

- Wat gaat er al beter?
- Hoe sta je nu op de schaal?
- Hoe heb je die verbetering voor elkaar gekregen?

De houding van de oplossingsgerichte coach

“Op zich is niets goed of slecht, alleen het denken maakt het zo.”
Hamlet – Shakespeare

Naast de structuur die je aanhoudt in de coaching, is de houding die je als coach ontwikkelt minstens even essentieel. Die weerspiegelt zich in jouw manier van interageren met

de gecoachte leerkracht(en) of het gecoachte schoolteam.

De coachende houding omvat de volgende kenmerken:

- eigen oordelen uitstellen;
- aandachtig zijn en scherp observeren;
- je empathisch verplaatsen in de leefwereld van de gecoachte;
- respectvol communiceren door belevingen en opvattingen van de gecoachte te erkennen;
- balanceren tussen sturing en ruimte geven voor zelfsturing.

Eigen oordeel uitstellen

Wanneer we met elkaar in interactie gaan, is dat altijd vanuit de eigen referentiekaders, kennis, opvattingen, waarden en normen. Dat is heel normaal en gebeurt automatisch. De professionaliteit van de coach vereist echter dat je die natuurlijke gang van zaken tracht op te schorten en je eigen denken en oordelen enigszins op de achtergrond plaatst.

Aandachtig zijn en scherp observeren

Een coach hoort vrijwel alle verbale en non-verbale gedragingen van de gecoachte leerkracht, directeur of leerkrachtengroep waar te nemen. Die aandacht – noem het alertheid – helpt de coach om in te schatten of een interventie al dan niet gepast is, of een interventie 'aankomt', of de coaching te snel of te traag gaat, enzovoort.

Je empathisch verplaatsen in de leefwereld van de gecoachte

Empathie betekent dat je je inleeft in de ander. De 'techniek van de verplaatsing' helpt ons hierbij. Je verplaatsen komt erop neer dat je je zo letterlijk mogelijk in de schoenen van de ander stelt. Je als coach verplaatsen, betekent dat je je luidop afvraagt hoe jij je in de plaats van de gecoachte zou voelen in zijn of haar situatie; hoe jij je zou gedragen als jij in die school werkt.

Respectvol communiceren door belevingen en opvattingen van de gecoachte te erkennen

Respect is een duur woord dat tastbaar wordt in de praktijk van de communicatieve erkenning. Wanneer een coach de gecoachte communicatief erkent, krijgt de gecoachte het gevoel dat hij of zij het recht heeft te denken wat hij of zij denkt en te voelen wat hij of zij voelt. Erkenning, bijvoorbeeld van een leerkracht, start bij het goed beluisteren van wat de leerkracht zegt. Om duidelijk te maken dat je hem of haar goed beluisterd hebt, kun je terugkoppelen wat je de leerkracht hebt horen zeggen (of tussen de lijnen vertelde) over zijn of haar behoeften, opvattingen, verwachtingen, enzovoort.

Balanceren tussen sturing en ruimte geven voor zelfsturing

Als coach positioneer je je altijd op het continuüm met aan de ene pool de volledige zelfsturing van de gecoachte en aan de andere pool de sturing door jou als coach. Het bewustzijn van waar je je bevindt op het continuüm, is belangrijk en groeit naarmate je meer ervaring hebt met coaching. Stel je als coach enkel vragen of geef je ook antwoorden? Wie bedenkt de opdrachten tussen twee coachingsessies? Wie bepaalt of het genoeg geweest is voor vandaag? Wie neemt het initiatief voor de opvolging van de vorige sessie? Allemaal vragen die je in de ene of de andere richting kunt beantwoorden. Echt alles overlaten aan de gecoachte zou wel een staaltje van zelfsturing zijn, maar dan is coaching overbodig. En op het moment dat de coach alle verantwoordelijkheid voor de goede gang van zaken zou opnemen, gaat de coach voorbij aan de eis van 'vooral zelfgestuurde ontwikkeling' uit de definitie.

Vragen stellen als kerncompetentie van de coach

“Een antwoord is altijd een stukje van de weg die achter ons ligt. Alleen een vraag kan ons verder brengen.”

Jostein Gaardner

Als coachende directeur, collega-leerkracht of schoolbegeleider laat je het eigenaarschap van het leerproces bij de gecoachte door vooral met vragen aan de slag te gaan. Via vragen nodig je de gecoachte(n) uit om hun waarnemen, denken, voelen en handelen zelf te bevragen, te verbreden en/of te verdiepen. Vragen vormen bovendien een bijzonder krachtig instrument bij de ontwikkeling van nieuwe en toekomstgerichte betekenissen. Het is niet altijd makkelijk om in diverse onderwijscontexten op een bewuste manier altijd de juiste vraag te stellen op het juiste moment³. Mogelijk kunnen de oplossingsgerichte vragen (zie hoger) dienen als inspiratie.

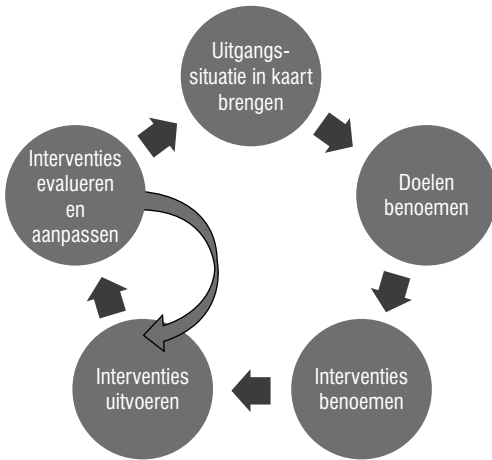
In vijf stappen werken aan (nog) effectievere schoolteams

Terwijl in Nederland de focus op teamwerk in het onderwijs al een decennium in opgang is, krijgt teamwerk in scholen in Vlaanderen en Brussel pas sinds enkele jaren meer aandacht. Het project en de publicatie *Scholen slimmer organiseren* van Flanders Synergy leverde daar een positieve bijdrage toe. Ja, meer teamwerk is mogelijk dé belangrijkste ontwikkeling die we de komende jaren zullen tegenkomen in de organisatie van onze scholen. Zich kunnen verbinden met een groep collegiale collega's is wat steeds meer (zeker jonge) leerkrachten zichzelf toewensen. Maar ook schoolleiders zetten – terecht – meer en meer in op een goed functionerend schoolteam, waarin collega's voor elkaar inspringen, materialen met elkaar delen, open communiceren, samen lesgeven, enzovoort. Bovendien is goed teamwerk een belangrijke troef bij het omgaan met complexe uitdagingen waar je als school voor staat.

Als coach van schoolteams kun je steeds vijf stappen gebruiken om te werken naar (minstens iets) effectievere schoolteams (figuur 2):

- de uitgangspositie van het schoolteam in kaart brengen;
- doelstellingen benoemen met het schoolteam;
- afspreken wat we gaan doen om de doelen te realiseren;

- interventies uitvoeren;
- interventies evalueren en aanpassen.



Figuur 2. Effectievere schoolteams in vijf stappen.

Stap 1: de uitgangspositie van het schoolteam in kaart brengen

De eerste stap is de fase van teamontwikkeling in kaart brengen, bijvoorbeeld met behulp van de eenvoudige Meetlijst Teamontwikkeling⁴. Hiermee kan met betrekking tot een aantal dimensies, zoals ‘effectiviteit’ en ‘probleemoplossing’, worden vastgesteld in welke ontwikkelingsfase het team zich bevindt. De ontwikkeling van een team verloopt volgens vier fasen: vormfase, stormfase, normfase en prestatiefase.

Vormfase: het startende schoolteam

De teamleden leren elkaar kennen en vragen zich af hoe ze overkomen en of ze wel geaccepteerd zullen worden door de andere teamleden en de manager.

De teamleider bepaalt en beslist wat er moet gebeuren, de teamleden stellen zich afwach- tend op.

De communicatie is nog voorzichtig en oppervlakkig.

Stormfase: meningsverschillen en conflicten in het schoolteam

De teamleden krijgen in de gaten wat de taak precies inhoudt en ervaren een grote werk-

druk. Het team werkt nog niet zo efficiënt samen waardoor er veel tijd verloren gaat.

De teamleden proberen invloed uit te oefenen op de taak en op hoe de zaken verlopen. Het is niet altijd duidelijk waar de meningsverschillen en/of conflicten precies over gaan. Ze lijken over de inhoud te gaan maar in werkelijkheid kan het gaan over invloed en macht. De teamleden worstelen op de balans tussen opkomen voor het eigenbelang en acceptatie door de groep.

Meningsverschillen en irritaties ontstaan en worden zichtbaar in heftige discussies en non-verbaal gedrag; er is ook sprake van eilandjesvorming.

Normfase: verbondenheid in het schoolteam

De teamleden voelen zich sterk verbonden. Iedereen opereert als een collectief en is trots op het team!

De teamleden maken gebruik van elkaars kwaliteiten en geven elkaar rechtstreeks complimenten en kritiek. Conflicten worden op een effectieve manier opgelost en er ontstaan spelregels en normen over hoe ze met elkaar omgaan.

Het team overlegt vaker in de vorm van dialoog in plaats van discussie.

Prestatiefase: het schoolteam functioneert optimaal en zelfstandig

Het team heeft oog voor het grotere geheel en staat meer open voor invloeden van buiten.

Het team is creatief en zelfbewust over hoe het problemen oplost.

Het team vraagt om feedback over de prestatie-indicatoren en is in staat de teamprestaties te verbeteren.

Van belang is het besef dat veel schoolteams, ondanks het feit dat ze allang bestaan, nog lang niet alle fasen hebben doorlopen. Sommige zitten zelfs nog in de vormfase van teamontwikkeling. Dat heeft vaak te maken met te weinig (stimulansen tot) zelfreflectie op het team als team en te weinig ondersteuning (coaching) om zich als team te ontwikkelen. Enkel door een gesprek te voeren met het schoolteam over de fase van teamontwikkeling, ontstaat er eigenaarschap bij het team voor dat onderwerp. De leerkrachten kijken daarbij naar zichzelf in relatie tot de colle-

ga's, bepalen de stand van zaken en kunnen gaan bedenken hoe zij hun teamontwikkeling willen bevorderen.

Belangrijk: het is niet noodzakelijk dat er volledige consensus ontstaat over de vraag waar het schoolteam precies staat binnen de genoemde fasen. Zeker voor een team dat niet gewend is te reflecteren op het teamfunctioneren, is dat in dit stadium te veel gevraagd. Sommige teams zijn geneigd zichzelf verder in ontwikkeling te scoren ten opzichte van wat jij als teamcoach een gerechtvaardigde inschatting vindt. Wij raden echter aan om het team niet te snel voor te houden 'dat het niet klopt'. Het gaat erom dat er wordt gewerkt aan een gemeenschappelijk beeld van het teamfunctioneren en dat hiervoor 'eigenaarschap' ontstaat bij de leerkrachten en/of andere betrokkenen.

Stap 2: doelstellingen benoemen met het schoolteam

De tweede stap is dat het team doelen formuleert om de teamontwikkeling te verbeteren. Onze ervaring is dat elk schoolteam zich graag verder wil ontwikkelen, ongeacht de fase van ontwikkeling waarin het zich bevindt. Een goede vraag die je hierbij als coach kunt stellen, is: 'Welke thema's spelen er nu in het team die we graag willen verbeteren?' Teamleden bespreken die vraag met elkaar en noemen de belangrijkste thema's. Vervolgens laat je hen beslissen welke thema's ze als eerste willen aanpakken. De weerhouden thema's werken ze verder uit naar doelen en actiepunten.

Teamlid: 'Tja, het komt de laatste tijd nogal eens voor dat we nog voor de lessen starten, beginnen te sakkeren over de kinderen die vermoedelijk weer te laat zullen komen. Vaak komen we dan zelfs in een discussie terecht omdat we niet op dezelfde lijn zitten over hoe we omgaan met die kinderen die te laat komen. Het lijkt wel alsof we daar maar niet uit geraken. En ook de collega's die een oplossing van de directie verwachten, zouden liever hebben dat we zulke dingen zonder de directie zouden moeten kunnen oplossen. Dat is echt een punt van teamontwikkeling waar we aan willen werken.'

Teamcoach: 'Mag ik dat als volgt samenvatten: als team zouden jullie vaker samen problemen willen oplossen, zonder de directie erbij te betrekken.'

Een belangrijk aandachtspunt voor iedere teamcoach: de doelen en actiepunten die het team benoemt, moeten uiteraard passen binnen de ambities van de school, maar voor de rest laat je het team best een zo groot mogelijke vrijheid in de keuze van doelen en actiepunten. Die terughoudendheid maximaliseert de kans dat het eigenaarschap en de motivatie voor de realisatie van doelen en actiepunten groot zijn.

Stap 3: afspreken wat we gaan doen om de doelen te realiseren

Wanneer het doel bepaald is, breng je bij de teamleden de reflectie op gang over wat er kan gebeuren om de doelen te realiseren. Hier bedenkt het schoolteam de concrete stappen die ze willen zetten om als team verder te komen.

Vaak vergt dit wat 'out of the box' denken. Dat stimuleer je bijvoorbeeld door de blik te richten op de positieve uitzonderingen: 'Wanneer lukte wat jullie willen bereiken al (een beetje) en hoe hebben jullie dat toen aangepakt?' Op basis van het antwoord op die vraag wordt de eerstvolgende stap bepaald om het doel te bereiken. Maar je kunt de oplossingsgerichte aanpak ook zeer rigoureuus toepassen. Dat gaat dan als volgt.

Benoemen van het doel

Hierbij wordt teruggegrepen op doelen die zijn benoemd als onderdeel van stap 2. Bijvoorbeeld:

Teamlid: 'Ons team wil vaker samen met elkaar problemen oplossen, zonder de directie erbij te betrekken.'

Succesdefinitie op lange termijn

De succesdefinitie kun je met behulp van de wondervraag in kaart brengen. In het geval van het team uit het voorbeeld gaat dat als volgt.

Teamcoach: ‘Stel, de komende nacht gebeurt er een wonder: morgenochtend, als jullie op school komen, zijn jullie perfect in staat om als team problemen op te lossen zonder de directie erbij te betrekken. Je weet niet dat het wonder heeft plaatsgevonden tot je op school komt. Wat is dan het eerste dat je merkt dat er anders is?’

Teamlid: ‘Morgenochtend, als het gesakker over de kinderen die te laat komen, opnieuw zou beginnen, zou het mooi zijn als een van ons aan het eind van de middag de collega’s bij elkaar roept. We hebben dan een gesprek over het probleem. We luisteren dan naar elkaar en proberen van elkaar te begrijpen waarom we zo handelen. Vervolgens lukt het ons om tot een afspraak te komen waaraan iedereen zich houdt.’

Teamcoach: ‘Wow, dat zou fantastisch zijn. Kun je eens aangeven op een schaal van 0 tot 10 hoe je de huidige situatie beoordeelt? 10 is de ideale situatie en 0 staat voor een slechte situatie.’

Teamlid: ‘Tja, een 4 denk ik.’

Krachten benoemen

Als teamcoach vraag je nu door naar de positieve kanten die de besluitvorming tot een 4 maken. Hiermee benadruk je hoe de uitzonderingen vaak de oplossing van het probleem in zich dragen. Immers, door meer te doen van wat al (een beetje) goed gaat, zal het steeds beter gaan. Ook verleg je als coach de focus van wat niet lijkt te lukken naar mogelijkheden die er al zijn.

Teamcoach: ‘Wat maakt dat het een 4 is, wat gaat er dus al (een beetje) goed?’

Teamlid: ‘Ja, soms luisteren we wel naar elkaar en gaan we in overleg zonder de directrice, soms lukt het dus wel om zo tot afspraken met elkaar te komen.’

Succesdefinitie op korte termijn

Vervolgens vraag je door naar een eerste stap verder op de schaal. Concreet benoemen de betrokkenen nu wat de eerste acties kunnen zijn.

Teamcoach: ‘Stel, jullie zijn een stap verder op de schaal, wat is er dan anders?’

Teamlid A: ‘Wel, dan praten we met elkaar in plaats van te wachten op de inbreng van de directrice.’

Teamlid B: ‘Ja, en dan laat de directrice ook meer aan ons over. Ik bedoel, dat ze ons ook eens wegstuurt om het zelf op te lossen.’

Directrice: ‘Ja, dat wil ik wel proberen, maar dan moeten jullie dat wel van mij kunnen accepteren!’

Bespreken van de eerste stap en de afspraken samenvatten

Je vat samen.

Teamcoach: ‘Dus als ik het goed begrijp, gaat het goed als jullie met elkaar praten, niet meteen naar de directrice lopen en als de directrice ook niet meteen ‘de aap op haar schouder’ neemt op het moment dat iemand met een probleem bij haar binnenloopt. Klopt dat?’

Teamlid A: ‘Ja, dat zou echt een verbetering zijn.’

Teamcoach: ‘Wat neem je je voor om de situatie te verbeteren?’

Teamlid B: ‘We moeten met elkaar afspreken dat we niet met problemen naar de directrice gaan als we niet eerst hebben geprobeerd er onderling uit te komen.’

Teamlid C: ‘Ja, en dan zouden we tijdens onze wekelijkse vergadering moeten nagaan of we ons aan die afspraak houden.’

De teamcoach complimenteert het team met de gevonden oplossing:

Teamcoach: ‘Oké! Dat klinkt goed! Ik zie dat jullie allemaal achter dit plan staan. Hebben jullie daar nog hulp bij nodig? Nee?... Laten jullie mij bij gelegenheid weten hoe het is gegaan?’

Stap 4: interventies uitvoeren

Een langdurige reeks vooraf bedachte interventies past niet goed bij een oplossingsgerichte aanpak. In plaats daarvan worden steeds kleine, concrete stappen gezet. Als zo’n concrete stap is gerealiseerd, wordt bekeken wat de volgende stap is op weg naar het doel (geformuleerd bij stap 2). Met andere woorden: je gaat niet voor een jaar lang interventies bedenken en dan pas terugblikken. Je zet steeds een kleine stap, je kijkt of die het gewenste effect heeft gehad en je gaat na wat de volgende stap is. Uiteindelijk bepaal je wel over een langere periode hoe ver

je nu bent en in hoeverre je interventies effectief zijn geweest.

Stap 5: interventies evalueren en aanpassen

Na een tijdje ga je samen na of de interventies hebben geleid tot (een stap in de richting van) het doel en of verdere acties nodig zijn. In ons voorbeeld zou dat als volgt kunnen gaan.

Na drie weken komt het team bijeen. De teamleden hebben de teamcoach gevraagd ook te komen, want ze weten niet goed hoe ze verder moeten.

Teamcoach: 'En... hoe gaat het?'

Teamlid A: 'Op zich goed. Als er iets is, lopen we niet meer zomaar bij de directrice binnen.'

Teamlid B: 'En ik hoorde van een collega dat de directrice hem had gezegd dat hij zijn probleem eerst binnen het team moest proberen op te lossen voordat hij bij haar kwam.'

Teamcoach: 'Fijn, dat is heel mooi!'

Teamlid C: 'Ja, het lukt ons nu om de problemen ook echt op te lossen als we het er in ons overleg over hebben. Er wordt nu meer dan vroeger geluisterd, en we krijgen het voor elkaar om echt iets af te spreken. De laatste keer lukte het alleen niet, toen hadden we behoorlijke meningsverschillen waar we niet uitkwamen.'

Teamcoach: 'Dat kan, maar de eerste stap is gezet. Jullie lopen niet meer de deur plat bij de directrice en proberen er met elkaar uit te komen en zij helpt door niet meer overal op in te gaan. Dat jullie soms meningsverschillen krijgen als je echt samen je problemen wilt oplossen, is in dit stadium normaal. Wat was jullie doel ook alweer?'

Teamlid A: 'Dat we elkaar proberen te begrijpen en dat we tot afspraken komen waar we ons echt aan houden!'

Teamcoach: 'Oké. Jullie hebben nu de eerste stap gezet op weg naar dat doel. Wat zou een volgende stap kunnen zijn?'

Teamlid B: 'Mijn vrouw heeft op haar werk laatst een training 'luisteren en vragen stellen' gehad. Ze vertelde dat zij en haar collega's daardoor tot betere oplossingen komen. Zou dat een idee zijn?'

In de laatste bijdrage van teamlid B zit een aanzet tot een volgende interventie om tot het beoogde doel te komen.

Na een nog wat langere periode kun je nagaan in hoeverre de interventies hebben geleid tot het gestelde doel. Dat gaat verder dan de afzonderlijke kleine stappen. Er wordt gekeken naar een langere periode, bijvoorbeeld een schooljaar. Dat kan heel goed worden gecombineerd met het opnieuw inzetten van de Meetlijst Teamontwikkeling. Het team kan dan nagaan welke ontwikkeling het heeft doorgemaakt sinds de laatste keer dat het instrument is gebruikt. Vervolgens worden doelen bijgesteld en worden nieuwe doelen toegevoegd. De cirkel is rond.

Een wist-je-dat-je ter afsluiting

De kans is groot dat je als schoolbegeleider, directeur of leerkracht denkt dat we coaching als begrip overnamen uit de sportwereld. Vrijwel iedereen deelt die aanname. Toch is ze verkeerd. Het begrip 'coach' werd al in 1848 met een uitdrukkelijk educatieve betekenis opgenomen in de befaamde Websters Dictionary. Een 'coach' was in die tijd de persoon die universiteitsstudenten begeleidde naar het behalen van goede examenresultaten. Pas aan het einde van de 19de eeuw werd het begrip overgenomen in de sportwereld. Nog interessanter is de verwantschap tussen de betekenis van coach als begeleider en de betekenis van coach als autobus of koets. Uit etymologisch onderzoek blijkt dat het woord 'coach' een afleiding is van het Hongaarse 'Kocsi'. Dat was in de vroege 16de eeuw de naam van een plaats tussen Wenen en Boedapest waar de Hongaarse keizer en zijn hofhouding van voertuig wisselden. Volgens de overlevering zouden de in Kocsi vervaardigde koetsen (in het Hongaars: *Kocsi szekér*) sterk verschillen van hun voorlopers op het vlak van comfort. Ze waren zo comfortabel dat die koetsen na verloop van tijd in heel Europa bekend werden. De gebruikers lieten later de begripsaanduiding (*szekér*) achterwege. Enkel de plaatsnaam (Kocsi) bleef over als benaming voor het voertuig. Later werd die benaming

vervormd naar de eigen taal: ‘coach’ in het Engels, ‘coche’ in het Frans, ‘Kutsche’ in het Duits en via de Habsburgse invloed ‘koets’ in het Nederlands. De stap in het begin van de 19de eeuw naar coach als woord voor studentenbegeleider wordt in de etymologie een metaforische sprong genoemd. Een begeleider (coach) zorgt ervoor dat studenten – en vandaag vele andere gecoachten in het onderwijs en daarbuiten – net zoals reizigers in een koets, geraken waar ze zelf willen geraken.

Yves Larock
Schoolmakers cvba
yves@schoolmakers.be

Frank Van der Heijden
Werken met succes
frank@werkenmetsucces.nl

Noten

1. De definitie die we gebruiken, beschouwen we als een synthese van talloze definities die je vindt in de omvangrijke literatuur over coaching.
2. Figuur van het Karasek-model werd overgenomen uit een presentatie van Katrien Verhaeghe, 2012.
3. In een eerdere bijdrage in *Impuls* (Larock, 2015) gingen we dieper in op de complexiteit van het stellen van gepaste vragen op het juiste moment.
4. Het Meetinstrument Teamontwikkeling[®] werd ontwikkeld door Werken met Succes in samenwerking met Radboud Universiteit Nijmegen. Het brengt nauwkeurig in kaart in welke fase van teamontwikkeling het

team zich bevindt. Meer info: www.werkenmetsucces.be

Literatuur

- Bannink, F. (2006). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Peason Education Benelux.
- Brouwer, C. (2002). *Onorthodoxe interventies bij coaching. De kunst van het ontregelen*. Soest: Nelissen.
- Flanders Synergy (sd). *Project ‘Onderwijs slim organiseren’*. www.flanderssynergy.be, geraadpleegd op 6 juni 2016.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191-206.
- Kim Berg, I., & Szabo, P. (2005). *Oplossingsgericht coachen*. Zaltbommel: THEMA.
- Kommers, H., & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren. Vormgeven en ontwikkelen van teams in onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Larock, Y. (2003). Coaching: een extra voertuig in het vormingslandschap. *Vorming*, 18(4), 257-276.
- Larock, Y. (2015). Cocreatief leiderschap realiseren. *Impuls*, 46(1), 32-40.
- Schlundt Bodien, G.L., & Visser, C.F. (2013). *Oplossingsgericht aan de slag*. IJsselstein: Crystalise Books.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2014). *Scholen slimmer organiseren*. Leuven: LannooCampus.
- Van der Heijden, F., & Adels J. (sd). *In vijf stappen naar een effectiever team*. Blog www.werkenmetsucces.nl, geraadpleegd op 6 juni 2016.
- Verhaeghe, K. (2012). *Workshop ‘De juiste stoel’*. Niet-uitgegeven presentatie, 8 mei 2012.