

wordt de rol van de leerkracht des te belangrijker. Maar dit literatuuronderzoek “wijst echter uit dat klassen met een gunstige leerlingsamenstelling doorgaans meer te maken krijgen met leerbevorderend leerkrachtgedrag dan klassen met een ongunstige leerlingsamenstelling” (p. 40). Dus, leerkrachten passen hun didactische ondersteuning (onbewust) aan aan de klassamenstelling waarmee ze te maken hebben. Wat inhoudt dat de leerkansen van leerlingen in onvoordelig samengestelde klassen aanzienlijk verhoogd kunnen worden door mee adequaat leerkrachtgedrag!

Anderson (1991) geeft vier manieren aan waarop leerkrachten het leerklimaat positief kunnen beïnvloeden:

- a. Gevarieerde lesmaterialen hanteren
- b. Goede relatie leerkracht-leerling en leerlingen onderling
- c. Aandacht besteden aan zowel prestaties als aan sociaal-emotionele behoeften
- d. Leerkrachten moeten geloven in hun leerlingen en hun dit geloof ook laten voelen.

De drie laatste elementen worden in volgende paragraaf uitgebreid behandeld.

4 Leiderschap en situationeel groepen begeleiden

De uitgangsvraag van dit onderdeel luidt: “Hoe moet je nu als leraar leiding geven zodat in de groep zoveel mogelijk (aanvaardbare) doelen gerealiseerd worden?”

In een oude indeling rond leiderschap onderscheidt men de autoritaire, de laissez-faire en de democratische stijl. Er werd lange tijd van uitgegaan dat een democratische begeleidingsstijl het meest positieve effect had op de groep. De groep werkte beter aan de taak (ook als de begeleider minder leidt), er was een goede taakgerichtheid en er waren goede resultaten, dit alles gecombineerd met een aangename groeps sfeer. Iedereen voelde zich blijkbaar voldoende bij het groepsgebeuren betrokken en nam zijn verantwoordelijkheid om de groepsopdracht tot een goed einde te brengen. De autoritaire stijl zorgde voor een grote geleide taakgerichtheid en een minder aangenaam groepsklimaat. De groep kwam tot weinig zelfstandigheid en bleef afhankelijk van het toezien oog van de leider. Bij de laissez-faire stijl was er opvallend weinig groepsbetrokkenheid in functie van het realiseren van het groepsdoel.

Hoewel er heel wat waardevol zit in de stijl waarbij je leiderschap zoveel mogelijk deelt met de groep, is de groep niet altijd klaar voor de verantwoordelijkheid en vrijheid die ze krijgt. Op dat moment is een meer sturende houding meer aangewezen. Wellicht is situationeel leiderschap te verkiezen. Hiermee wordt bedoeld dat de klasmanager zijn leiderschapsgedrag flexibel aanpast aan de contextuele gegevens. De geschikte keuze van leiding geven is het resultaat van een goed inschatten van enerzijds de competentie en anderzijds de motivatie van de lerenden. Andere factoren die meespelen, zijn: de gegroeide wederzijdse verwachting van leerkracht en klas, de aard van het lesonderwerp

en de inschatting van de momentane situatie in de groep. Uiteraard spelen ook heel wat persoonsvariabelen van de individuele leerkracht een rol bij de aard van het leiding geven aan de klas.

Bij een overzicht van leerkrachtenteams blijkt er vaak een brede scala aan stijlen te zijn. Leerlingen geven wel geregeld aan dat zij een consequente, transparante (en flexibele) stijl verkiezen waarbij de leraar ervoor zorgt dat in een aangename klassfeer taakgericht gewerkt kan worden.

In de volgende paragraaf willen we het hebben over stijlen van leidinggeven, het model van situationeel leiderschap en situationeel groepen (bege)leiden. De belangrijkste inspiratiebronnen voor dit hoofdstuk zijn Hersey en Blanchard (1992).

4.1. Stijlen van leidinggeven

Een definitie van de term “stijl van leiding geven” houdt het volgende in:

“Stijl van leiding geven is het gedragsspatroon (de woorden en de daden) van diegene die leiding geeft, zoals dat door andere mensen wordt ervaren.”

Het gaat dus om de wijze waarop de leider door de ogen van de anderen wordt gezien: het gaat er niet om hoe hij zichzelf ziet, maar wel hoe hij overkomt bij diegenen wier gedrag hij probeert te beïnvloeden. Het is bijvoorbeeld best mogelijk dat jij jezelf als een humaan en toegewijd persoon beschouwt, maar als jouw leerlingen jou als “onverbiddelijk” en “bazig” zien, is hun zienswijze en niet de jouwe bepalend voor hun gedrag.

Om meer inzicht te geven in wat leiding geven is, ontwierpen de eerste theoretici die zich met management bezighielden een schaal waarvan de uiterste twee totaal tegen-gestelde leiderschapstijlen voorstelden: autocratisch \leftrightarrow democratisch. Men was van oordeel dat de stijl van iedere leidinggevende ergens tussen beide uitersten viel.

Het autocratisch gedrag is een *sturend gedrag*.

De Amerikaanse generaal George Patton wordt in de geschiedenisboekjes afgeschilderd als een autocratisch leider:

- Hij vertelde zijn ondergeschikten wat hij precies van hen wilde.
- Hij gaf zelden toelichting bij zijn beslissingen.
- Hij vroeg zelden de mening van anderen.
- Zowel in de Afrikaanse woestijn als in de Europese bossen wist iedereen dat Patton, en niemand anders, de beslissingen nam!

Het democratisch gedrag is een *ondersteunend gedrag*.

De democratische leiders gedragen zich op een zodanige manier dat hun leerlingen:

- inzicht krijgen in de beschikbare informatie

- zelf beslissingen kunnen nemen
- zelf problemen kunnen oplossen.

Koning Arthur zou als een democratisch leider kunnen worden beschouwd. Hij gaf zijn ridders van de Ronde Tafel alle gelegenheid om deel te nemen aan alle besprekingen. Zelfs de vorm van de “conferentietafel” was erop berekend om iedere deelnemer de kans te geven aan de discussie bij te dragen.

Naarmate meer leidinggevers konden worden geobserveerd en hun gedrag werd geregistreerd, werd het steeds duidelijker dat de etiketten “autocratisch” en “democratisch” geen toereikende omschrijving waren voor de manier waarop zij de zaken aanpakten.

Dit leidde ertoe dat het gedrag van leiders werd geclassificeerd in twee categorieën:

- sturing (taakgericht gedrag)
- ondersteuning (relatiegericht gedrag).

Sturing is de mate waarin de leider zich bezighoudt met het specificeren van de plichten en de verantwoordelijkheden van een individu of een groep. Tot deze gedragingen behoren handelingen als mensen insinueren, wat hen te doen staat, hoe zij iets moeten doen, wanneer zij iets moeten doen, waar zij iets moeten doen en wie het moet doen. Sturing wordt gekenmerkt door éénrichtingscommunicatie, namelijk van de leider naar de volgeling.

Voorbeeld: Wanneer de leerkracht start met de les kan hij zich directief opstellen. Hij zegt bijvoorbeeld: ‘Neem allemaal je boek. Ik begin niet voor iedereen dit heeft gedaan’. Deze leerkracht laat er geen misverstand over bestaan dat hij van plan is te doen wat er gedaan moet worden en alle leerlingen daarbij te betrekken.

Ondersteuning is de mate waarin een leider de tweerichtingscommunicatie (of verschillende richtingen als er meer mensen bij betrokken zijn) onderhoudt. Dit gedrag omvat luisteren, aanmoedigen, voorwaarden scheppen, toelichten, begrip tonen en op de ander ingaan.

Voorbeeld: Wanneer een school iemand in dienst neemt die zijn bekwaamheden reeds heeft bewezen bij een andere school, dan is het belangrijk dat de directeur hem aanmoedigt om een volwaardig lid te worden van het team. Kortom, nieuwelingen hebben ondersteuning nodig van hun directeur.

Dit is een voorbeeld van hoge mate van relatiegericht gedrag. Het luisteren naar, aanmoedigen en voorwaarden scheppen is kenmerkend voor de tweerichtingscommunicatie waaraan ondersteuning te herkennen is.

Als we over stijl van leidinggeven spreken, dan concentreren we ons dus op gedrag. Er is een duidelijk verschil tussen houding en gedrag. Gedrag bestaat uit de dingen die de leiders doen en zeggen. Een houding is een betekenis, de waarde, het belang dat iemand aan iets toekent, in positieve of in negatieve zin.

Maar het is het gedrag dat een reactie uitlokt bij iemand anders. Het is belangrijk dat leiders – en dus ook leerkrachten of klasmanager – groot belang toekennen aan zowel de eindresultaten als aan de mensen. Om aan dat grote belang te voldoen is een variatie van leiderschapsstijlen noodzakelijk. Op die manier kan de leider zich aanpassen aan de verschillende situaties of problemen waarmee hij geconfronteerd wordt.

De autocratisch/democratisch schaal bleek daarom geen adequate voorstelling meer te zijn voor de uiteenlopende gedragingen van de leiders. Een beter hanteerbaar raamwerk was dus noodzakelijk. In de eerste plaats werden “sturing” en “ondersteuning” in de afzonderlijke dimensies van een tweedimensionaal schema ondergebracht. Ten tweede worden er in dit schema vier kwadranten aangebracht om de vier verschillende stijlen van leiding geven te kunnen herkennen (Hersey en Blanchard, 1992). Figuur 4.4. illustreert dit.

ONDERSTEUNING	STURING	
	STIJL 3 Veel ondersteuning Weinig sturing	STIJL 2 Veel ondersteuning Veel sturing
	STIJL 4 Weinig ondersteuning Weinig sturing	STIJL 1 Weinig ondersteuning Veel sturing

Figuur 4.4. Stijlen van leidinggeven

Sturing wordt op de horizontale as uitgezet (van weinig naar veel) en ondersteuning wordt op de verticale as uitgezet (eveneens van weinig naar veel). Op deze manier is het mogelijk het gedrag van de leidinggevende functionaris op vier manieren te beschrijven.

De volgende voorbeelden zijn illustratief voor de verschillende situaties waarin deze stijlen kunnen worden toegepast.

Stijl 1 INSTRUEREN

Deze stijl van leiding geven wordt gekenmerkt door een mate van ondersteuning die onder en een mate van sturing die boven een bepaald gemiddelde liggen.

1. Effectief toegepast:

De leerkracht neemt de teugels in handen tijdens een brand(oefening). Er is weinig tijd voor tweerichtingscommunicatie, het toelichten van besluiten en het nagaan of er nog vragen zijn bij de leerlingen. Om zijn taak – het blussen van de brand en het redden van levens – effectief te kunnen uitvoeren, moet de leerkracht op dat moment in hoge mate directief optreden. Hij deelt zonder bijkomende uitleg de

bevelen uit en controleert zijn leerlingen nauwlettend om zich er van te overtuigen dat zijn instructies tot in detail worden opgevolgd en uitgevoerd.

2. Niet effectief toegepast:

De leerkracht geeft voor de zoveelste keer dezelfde soort taak op. De leerlingen hebben in het verleden bewezen dat zij dergelijke opdrachten aan kunnen. Niet-temin geeft hun leerkracht hen gedetailleerde instructies.

De leider die instrueren gebruikt, stelt zich directief op. Zijn stijl bestaat uit het vertellen aan zijn mensen wat er gedaan moet worden, waar, wanneer, hoe, door wie en met wie.

Instrueren wordt gekenmerkt door communicatie in één richting, waarmee de leider zijn mensen aanstuurt tot het volbrengen van taken en het halen van doelstellingen.

Stijl 2 OVERTUIGEN

Bij deze stijl van leiding geven liggen zowel de mate van ondersteuning als de mate van sturing boven een gemiddelde waarde.

1. Effectief toegepast:

Een leerling wordt aan bord geroepen en brandt van verlangen om te beginnen, hoewel hij nog niet precies weet hoe hij te werk moet gaan. De leerkracht legt uit wat er precies gedaan moet worden en waarom elk onderdeel van de oefening belangrijk is. Op het einde van de uitleg krijgt de leerling de kans vragen te stellen en opheldering te vragen over dingen die hem nog niet duidelijk zijn.

2. Niet effectief toegepast:

De leerlingen zijn hoog gekwalificeerd en ze hebben allen een ruime ervaring. Bij een klasgesprek neemt de leerkracht alle besluiten en geeft hij uitleg waarom bepaalde procedures noodzakelijk zijn. Nochtans beschikken de leerlingen over minstens evenveel kennis van zaken met betrekking tot de uit te voeren taken als de leerkracht zelf.

De leider die zich van overtuigen bedient geeft nog richting. Zijn daden en uitspraken worden gekenmerkt door een matige tot hoge mate van sturing. Dit gaat echter gepaard met het geven van uitleg en het creëren van de gelegenheid om onduidelijkheden op te helderen en weg te werken.

Stijl 3 OVERLEGGEN

Bij deze stijl van leiding geven liggen de mate van sturing onder en de mate van ondersteuning boven een bepaald gemiddelde.

1. Effectief toegepast:

Een leerling staat op het punt voor de eerste keer op stage te vertrekken. Maar hij twijfelt nog aan zijn bekwaamheden. De leerkracht heeft echter het volste

vertrouwen dat deze leerling zijn taak aankan, en dus legt hij zich toe op het geven van veel ondersteuning en veel aanmoediging. Na de eerste stagedagen geeft hij de leerling de gelegenheid om de gang van zaken te bespreken.

2. Niet effectief toegepast:

Een groep leerlingen vraagt aan de leerkracht instructies over een project dat voor alle leerlingen van de groep nieuw is. De leerkracht reageert hierop door de groep bijeen te laten komen en suggesties te vragen aan de groepsleden, alhoewel geen van al zijn leerlingen over de nodige kennis of ervaring beschikt met betrekking tot dit project.

Het gedrag van de leider die deze stijl gebruikt wordt gekenmerkt door het geven van aanmoedigingen, het bevorderen van discussies en het vragen van bijdragen van de kant van de leerlingen. Dit is een groot verschil met instrueren en overtuigen, waar de leider richtlijnen geeft en zelf alle beslissingen neemt.

Stijl 4 DELEGEREN

Bij deze stijl van leiding geven liggen zowel de mate van sturing als de mate van ondersteuning onder een bepaald gemiddelde.

1. Effectief toegepast:

De leerkracht weet dat een leerling de kunst verstaat deze taak uit te voeren en dat hij deze in het verleden steeds perfect afgekregen heeft. Hij laat de leerling zijn taak doen met weinig inbreng en aanwijzingen van zijn kant.

2. Niet effectief toegepast:

Een leerling heeft moeilijkheden met het afwerken van een bepaalde taak. Hij vraagt aan zijn leerkracht hoe hij bepaalde kwesties moet aanpakken, maar die neemt niet de tijd om hem te helpen. Het gevolg is dat de leerling gefrustreerd raakt en dat de resultaten teleurstellend zijn.

De leider die gebruik maakt van delegeren, geeft weinig richting en ook de mate van ondersteuning en tweerichtingsverkeer is gering.

4.2. Het model van situationeel leiderschap

Binnen het model van situationeel leiding geven worden de vier verschillende competentieniveaus van de leerlingen of groepsleden aan de vier basisstijlen van leiding geven gekoppeld (Hersey en Blanchard).

Competentie heeft betrekking op de specifieke wijze waarop iemand een taak uitvoert. De twee hoofdbestanddelen van competentie zijn bekwaamheid en bereidheid:

- Bekwaamheid is de kennis, de ervaring en de vaardigheid waarvan een individu of een groep blijk geeft wanneer zij met een specifieke taak of activiteit bezig zijn

- Bereidheid heeft te maken met het zelfvertrouwen, de toewijding en de motivatie waarvan iemand blijk geeft wanneer hij een specifieke taak of activiteit uitvoert; dit kan intentioneel zijn (bereidheid) of onbewust gebeuren (onzekerheid).

Belangrijk in de beide definities zijn de woorden “blijk geeft”. De competentie moet bepaald worden aan de hand van waarneembaar gedrag. Zonder dat bekwaamheid is aangetoond, hebben we alleen maar te maken met latente vermogens. Zonder dat bereidheid is aangetoond, hebben we alleen maar te maken met bedoelingen die niet in daden worden omgezet.

Samengevat kunnen we stellen dat “competent zijn” zoveel betekent als de bereidheid en de bekwaamheid bezitten om een specifieke taak uit te voeren of een specifieke functie te vervullen.

Het niveau van competentie is steeds een combinatie van de bereidheid en de bekwaamheid waarmee iemand een taak verricht. De mate van bereidheid en de mate van bekwaamheid laten zich grofweg in vier niveaus indelen:

1. *Competentieniveau 1 (C1)*

- Onbekwaam en niet bereid: betrokkene beschikt niet over de vereiste bekwaamheden en mist toewijding en motivatie.
Voorbeeld: Een leerling moet een nieuwe machine leren bedienen. Hij heeft echter geen flauw idee hoe hij de nieuwe machine moet gebruiken en hij heeft noch de vereiste belangstelling, noch het verlangen om het te leren.
- Onbekwaam en onzeker: de betrokkene beschikt niet over de vereiste bekwaamheden en hij mist zelfvertrouwen.
Voorbeeld: iemand krijgt een eerste les in het omgaan met een computer. De leerling heeft er geen flauw idee van wat hij moet doen en heeft geen vertrouwen in zijn vermogen om met een computer te leren omgaan.

2. *Competentieniveau 2 (C2)*

- Onbekwaam maar bereid: de betrokkene beschikt niet over de juiste bekwaamheden, maar hij is gemotiveerd en spant zich in.
Voorbeeld: De leerling mist nog steeds de bedrevenheid om de nieuwe machine te bedienen, maar hij doet moeite om de bekwaamheid daartoe te ontwikkelen.
- Onbekwaam maar met zelfvertrouwen: de leerling bezit niet de vereiste bekwaamheden, maar hij heeft vertrouwen in zichzelf zolang de leider de nodige instructies geeft.
Voorbeeld: Na enkele lessen kan de leerling de computer nog niet alles laten doen wat hij wil, maar hij is enthousiast en krijgt zelfvertrouwen zolang de leerkracht hem daarin bijstaat.

3. *Competentieniveau 3 (C3)*

- Bekwaam maar niet bereid: de betrokkene beschikt over de vereiste bekwaamheden voor het uitvoeren van een taak, maar hij is niet bereid die bekwaamheid in de praktijk om te zetten.
Voorbeeld: De leerling bezit de nodige bekwaamheid om de machine te bedienen, maar het werk hangt hem de keel uit.
- Bekwaam maar onzeker: de leerling beschikt over de juiste bekwaamheden voor het uitvoeren van een taak, maar hij is onzeker en bang om die taak zelfstandig uit te voeren.
Voorbeeld: Hoewel de leerkracht gezegd heeft dat de leerling volleerd is, is hij nog onzeker en bang om zelfstandig het computerwerk aan te vatten.

4. *Competentieniveau 4 (C4)*

- Bekwaam en bereid: de leerling beschikt over de juiste bekwaamheden om de taak uit te voeren en het werk bevalt hem.
Voorbeeld: De leerling kan de machine zelfstandig bedienen en hij doet dat graag.
- Bekwaam en met zelfvertrouwen: de leerling beschikt over de vereiste bekwaamheden om het werk uit te voeren en hij heeft het zelfvertrouwen dat hij dat zelfstandig aankan.
Voorbeeld: Na twintig uren computeropleiding is de leerling in staat zelfstandig met de computer om te gaan en hij heeft zelfvertrouwen.

Het identificeren van deze vier niveaus kan voor het doeltreffend leiding geven van doorslaggevend belang zijn. De leider kan de competentieniveaus gebruiken als richtlijnen voor het kiezen van de meest toepasselijke stijl van leiding geven. Figuur 4.5. illustreert het model van situationeel leiding geven.

De kromme door de vier stijlen van leiding geven belichaamt de kansrijkste combinatie van sturing en ondersteuning. Deze combinaties corresponderen met de onder het schema weergegeven competentieniveaus.

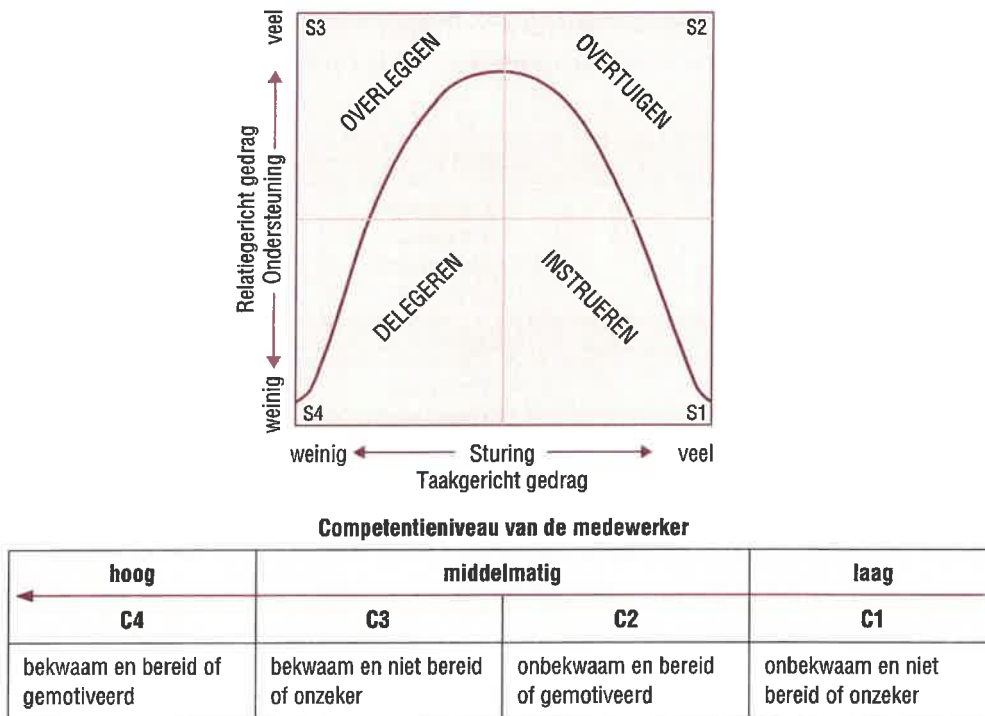
Om dit model te gebruiken moet een punt worden gekozen op de competentieschaal dat overeenkomt met de mate waarin een leerling competent is om een specifieke taak uit te voeren.

Vervolgens wordt een loodlijn opgericht vanuit het gekozen punt, tot aan het punt waar die loodlijn de kromme, die het gedrag van de leider voorstelt, snijdt. Dit punt geeft de meest geëigende hoeveelheid sturing en ondersteuning voor de specifieke situatie.

Let op de in één woord uitgedrukte omschrijvingen voor de vier verschillende stijlen van leiding geven: instrueren, overtuigen, overleggen en delegeren.

Instrueren is van toepassing als je leerlingen met een laag competentieniveau wil beïnvloeden. We spreken van instrueren, omdat de leraar de leerlingen zegt wat ze moeten doen, waar, wanneer en hoe dat moet gebeuren. De leraar moet voorzichtig zijn met de

dosering van ondersteunend gedrag (niet te veel), omdat dit kan worden geïnterpreteerd als toegeeflijkheid, slapheid of het belonen van onvoldoende prestaties.



Figuur 4.5. Model van situationeel leidinggeven.

Overtuigen is van toepassing wanneer een leraar probeert leerlingen met een middelmatig competentieniveau te beïnvloeden. We spreken van overtuigen omdat de leraar hier nog steeds sturing en richtlijnen geeft. Door de leerlingen het waarom uit te leggen en de taak toe te lichten, probeert de leraar zijn leerlingen te overtuigen zodat ze erachter zullen staan.

Overleggen is van toepassing als de leraar leerlingen met een vrij hoog competentieniveau wil beïnvloeden. We spreken van overleggen, omdat leraar en leerling ieder hun aandeel leveren in het sturen en richting geven. De belangrijkste taak van de leraar is hier het aanmoedigen van inbreng en betrokkenheid van de leerlingen.

Delegeren is van toepassing als een leraar leerlingen met een hoog competentieniveau wil beïnvloeden. We hebben het over delegeren, want de leraar draagt zijn verantwoordelijkheid voor het nemen en uitvoeren van besluiten over aan zijn leerlingen.

Deze trefwoorden zijn bedoeld om het wat makkelijker te maken om de vier verschillende stijlen van leiding geven uit elkaar te houden en te onthouden. Er kunnen zich

echter ook situaties voordoen waarbij één of meer van deze trefwoorden niet toereikend zullen worden bevonden.

Omschrijvingen als instrueren, overtuigen, overleggen en delegeren zullen misschien niet altijd nauwkeurig de intenties weergeven. Daarom volgen hier enkele alternatieve termen om te helpen de vier stijlen van leiding geven te karakteriseren.

Stijl 1	Stijl 2
Instrueren Loodsen Dirigeren Basis leggen	Overtuigen Uitleggen Verhelderen Verkopen
Stijl 3	Stijl 4
Overleggen Aanmoedigen Meewerken Verbintnissen aangaan	Delegeren Observeren Toezien Nakomen

Inzicht verwerven in de behoeften van een leerling is van groot belang. Naarmate de taakspecifieke competentie van mensen toeneemt, zullen hun behoeften met betrekking tot het gedrag van hun leraar mee veranderen. Leerlingen die op de competentieniveaus 1 en 2 opereren, moeten structuur en sturing aangereikt krijgen om goede prestaties te kunnen leveren en in hun werk te groeien. Daarnaast hebben zij van hun leerkracht ook ondersteunend gedrag nodig als hun competentie stijgt van niveau C1 naar niveau C2, bij wijze van beloning en bekrachtiging van hun inspanningen.

Vaak zullen leraars observeren dat hun leerlingen van C1 (onbekwaam en onzeker) groeien naar C2 (onbekwaam maar met zelfvertrouwen). Zulke leerlingen leveren wel goede prestaties, zolang hun leraar er is om aanwijzingen te geven. Het is belangrijk te onderkennen dat het zelfvertrouwen en de prestatieverbetering van leerlingen met C2 het gevolg zijn van de richtlijnen en de feedback die hun leraar heeft verstrekt. Het betekent niet dat zij nu de bekwaamheid en het zelfvertrouwen hebben om dezelfde taak zelfstandig uit te voeren.

LEERINSTRUMENT 7

4.3. Situationeel groepen (bege)leiden

Tot nu toe gaat het situationeel leiderschap over een relatie van één leerkracht en één leerling. Een klas bestaat echter uit meer dan één leerling. Het is dan ook noodzakelijk om een aanpak te ontwikkelen waarmee situationeel groepen kunnen begeleid worden.

We gebruiken daarvoor, uit de vele bestaande theorieën, de situationele benadering van leiding geven aan groepen volgens het model van TUCKMAN over groepsontwikkeling (zie paragraaf 1).

In 1965 vat Tuckman zijn studies over groepsontwikkeling samen in een lineair model met vier fasen. Groepen zijn volgens Tuckman achtereenvolgens “totstandkomend” (of “*forming*”), “onrustig” (of “*storming*”), “normerend” (of “*norming*”) en tenslotte “prestatiegericht” (of “*performing*”). Bijna elk model dat hier later op voortbouwde voorzag nog een vijfde fase met betrekking tot het beëindigen van het groepsproces. In 1977 actualiseerde Tuckman zijn onderzoeken en voegde een vijfde fase aan zijn model toe die hij “beëindigend” (of “*adjourning*”) noemde.

Het model van Tuckman (zie figuur 4.6.) wordt sequentieel, ontwikkelingsgericht en thematisch genoemd.

Het is sequentieel, omdat de fasen voorkomen in een welbepaalde volgorde, afhankelijk van het groeistadium waarin de groep (de leden en de leider) zich bevindt.

Het is ontwikkelingsgericht, omdat problemen die met een welbepaalde ontwikkelingsfase samenhangen, opgelost moeten worden vooraleer men naar een volgende fase kan overstappen. Als groepsleden niet in staat zijn om zulke problemen aan te pakken, dan zal de groep spanningen ondergaan en apathisch worden. Tenslotte zal de groep uiteenvallen. Succesvolle groepen daarentegen zullen uitdagingen adequaat oplossen en daardoor constant groeien.

Het model is thematisch, omdat elke fase gekarakteriseerd wordt door een taakdimensie en een relatiedimensie. Leaders die de groepsontwikkeling willen bevorderen, kunnen hun gedrag op deze dimensies baseren.

Fasen van groepsontwikkeling	Taakgerichtheid	Relatiegerichtheid
1. Forming (tot stand komend)	oriënterend	aftastend en afhankelijk
2. Storming (onrustig)	emotionele reacties op eisen in verband met taken	groepsinterne tegenstellingen
3. Norming (normerend)	uitten van meningen	ontwikkeling van de groepssamenhang
4. Performing (prestatiegericht)	voorstellen van oplossingen	functionele rol-relaties
5. Adjourning (beëindigend)	beëindigend	van elkaar losmaken

Figuur 4.6. Groepsontwikkeling volgens Tuckman

Fase 1

De eerste fase die groepen doorlopen, wordt gekenmerkt door een bewustwording van gemeenschappelijke doelen en procedures. Essentieel voor het tot stand komen van hechte groepen is de mate waarin hierover informatie beschikbaar wordt gesteld. Groepsgedrag bestaat vooral in het oplossen van afhankelijkheidsgeschillen en het af-tasten van elkaar.

Verduidelijking van rollen (wie is de leider, wie doet wat?) en kennismakingsmogelijkheden verstevigen de samenhang in de groep.

Fase 2

Eenmaal de oriënteringsfase achter de rug is, luiden beginnende conflicten een onrustige periode in. Deze fase impliceert weerstand tegen eisen die aan de groep worden gesteld, roept emotionele reacties tegen de taak op en wakkert tegenstellingen aan.

Groepsleden zullen de leider uitdagen of zullen zich totaal van de groep afkeren.

Indien dergelijke conflicten te ver gaan, kunnen angst en spanning de groep gaan domineren. Indien de conflicten te snel en te krachtdadig worden afgestraft, kan dat leiden tot rancuneuze en bittere gevoelens. Apathisch gedrag en een opgavementaliteit kan hierdoor aangewakkerd worden.

Tuckman leert dat een adequate conflictbeheersing, die een zekere ruimte laat voor spanningen, in dit stadium aangewezen is om de groep naar een hoger ontwikkelingsniveau te brengen.

Fase 3

De fase van het normeren heeft als kenmerken samenwerking en solidariteit.

Taakgerichtheid uit zich vooral in toegenomen communicatie en het voorstellen van oplossingen. Door informatie en invloed uit te wisselen zal men de samenwerking en het formuleren van gemeenschappelijke oplossingen vergroten.

Relatiegerichtheid uit zich in een gevoel van solidariteit. Door zich in te zetten worden harmonie en "openheid" gestimuleerd, hetgeen de groepsbanden nog zal verstevigen en het groepsmotief verder zal doen toenemen. De groepsidentiteit en een gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel stijgen, wat volgens Tuckman de kans biedt voor besluitvorming door consensus en een democratische leiderschapstijl.

Fase 4

In de vierde fase van de groepsontwikkeling ligt de klemtoon op het begrip "prestatie". Functionele relaties halen de bovenhand. Probleemoplossend denken is erg belangrijk. Inspanningen die bijdragen tot het gemeenschappelijke groepsdoel worden gewaardeerd.

De groepsleden proberen waardevolle bijdragen te leveren door probleemoplossend te denken en te handelen. “Afhankelijk zijn van elkaar” wordt een belangrijke bekommernis die aan de basis van inspanningen ligt.

Fase 5

Uiteindelijk bereiken alle groepen een eindfase, de fase van “uiteenvallen”. Dit houdt in dat men zich losmaakt van de taak en van de overige groepsleden. Geplande afsluitingen voorzien doorgaans mogelijkheden voor het uiten van wederzijdse erkentelijkheid en een persoonlijk afscheid. Volgens Tuckman moet elke beëindiging van een groepsproces beperkt zijn in de tijd.

Leidinggevend gedrag van de leerkracht in een klasgroep kan rekening houden met deze fasen van groepsontwikkeling van de leerlingen. Tussentijdse tussenkomsten kunnen het ontwikkelingsproces versnellen of vertragen. Aandacht voor de fase waarin groepen zich bevinden is bijgevolg essentieel!

Het model dat Hersey en Blanchard ontwikkelen, sluit goed aan bij dit model over groepsontwikkeling. Het is eveneens gebaseerd op de relatie tussen taakgerichtheid en relatiegerichtheid van de leidinggevende enerzijds en de maturiteit (competentie) ten aanzien van specifieke taken van de groepsleden anderzijds.

Het model van Hersey en Blanchard is net als dat van Tuckman een sequentieel, ontwikkelingsgericht en thematisch gedragsmodel.

Toepassing van het model op klasgroepen houdt in dat men:

- de taak waaraan de groep werkt juist omschrijft
- de taakrelevante maturiteit (competentie) van de groep inschat
- de voor die situatie toepasselijke leiderschapsstijl ontwikkelt (wat de juiste dosering van taakstructurering of sturing en van socio-emotionele ondersteuning veronderstelt).

Waken over de competentie van de klasgroep veronderstelt dat men tegelijkertijd aandacht heeft voor taakgerichte aspecten en relatiegerichte aspecten. Maturiteit (het competentieniveau) houdt de bekwaamheid en bereidheid van de klasgroep in om opdrachten tot een goed einde te brengen.

Kennis, vaardigheden, ervaringen en motivatie zijn hierbij sleutelbegrippen.

Het competentieniveau van groepen kan op een schaal van laag (C1) tot hoog (C4) gesitueerd worden. Als de groepstaak verandert, dan verandert ook deze schaal. Afhankelijk van het gedrag dat een groep tentoon spreidt, en afhankelijk van de behoeften van een groep, dient een effectieve leider meer of minder relatie- of taakondersteunend op te treden.

Stijl 1 en fase 1 (tot stand komende groep)

Stijl 1 is in het model van Hersey en Blanchard een erg directieve benaderingswijze, die gekenmerkt wordt door veel taakgericht gedrag en weinig relatiegericht gedrag.

Dit is de meest effectieve stijl voor groepen met een laag competentieniveau (C1), dit wil zeggen voor groepen die onbekwaam en niet bereid zijn om een taak uit te voeren. Deze stijl betekent voor de leraar dat men duidelijk zijn verwachtingen uit en dat men de leerlingen klaar en duidelijk instrueert wat, waar, wanneer en hoe een taak moet uitgevoerd worden. Nauwlettend toezicht is wenselijk. De ondersteuning (relatiegericht gedrag) staat op een laag pitje omdat leerlingen niet beloond worden omdat ze onbekwaam of niet bereid zijn om hun job te doen. Meer zelfs, men mag het gedrag niet te veel ondersteunen omdat het verlangen om beloond te worden de groep moet prikkelen om “op te klimmen”.

Niettemin is wat ondersteunend (relatiegericht) gedrag van de leraar nodig om de communicatiekanalen open te houden. Omdat de stijl van de leraar in deze situatie directief is, spreken Hersey en Blanchard hier van “instrueren”.

Analyse van groepsinteractie duidt erop dat in de eerste fase van de groepsontwikkeling veel energie gaat naar individuele problemen. Gedrag van leerlingen is naar binnen gericht. Individuen scoren laag op het vlak van bekwaamheid. Hoge onafhankelijkheid en onbetrouwbare lidmaatschapsrelaties zijn schering en inslag. Er is veel vraag naar verheldering en oriënterende uitspraken. De extreme roep naar veiligheid is een belangrijke “motivator”. In termen van de behoeftetheorie van Maslow staat de behoefte aan veiligheid, zekerheid en geborgenheid centraal.

Veel sturing door de leraar geeft aan klasgroepen in deze fase de kans afhankelijkheidsproblemen op te lossen en stimuleert in de richting van een grotere taakoriëntatie.

Stijl 2 en fase 2 (onrustige groepen)

Stijl 2 is van toepassing bij het leiden van klasgroepen die onbekwaam, maar wel bereid zijn, met andere woorden groepen met een middelmatig competentieniveau (C2). Ook al verstrekt de leraar nog sturing en geeft hij nog richtlijnen, hij besteedt veel aandacht aan het uitleggen en toelichten van opdrachten en hij probeert de groep ervan te overtuigen erachter te staan.

Hij geeft zijn leerlingen de gelegenheid om vragen te stellen, of met andere woorden hij geeft veel sturing.

Door het geven van steun, aanmoedigingen, lof en aandacht worden de groeiende bekwaamheid en bereidheid versterkt, of met andere woorden de leraar geeft veel ondersteuning.

Omdat deze tweede stijl erop gericht is groepsleden meer verantwoordelijkheidsgevoel bij te brengen, noemen Hersey en Blanchard hem “overtuigen”.

In fase 2 van de groepsontwikkeling duiken al dan niet hevige spanningen en emoties op.

Gevoelens van vijandigheid en frustratie kenmerken de vijandigheid. De zucht naar erkenning en sociaal contact is in deze onrustige fase onderliggend.

Terwijl leerlingen zich nog wat onbekwaam en onzeker voelen, neemt het zelfvertrouwen en de bereidheid toe. Opwellende conflicten maken deze fase tot de meest kritieke. Het is van het grootste belang goed met deze conflicten om te gaan om groeikansen te scheppen. Conflicten die uit de hand lopen, creëren chaos, terwijl onderdrukking ervan tot apathie kan leiden. De leraar moet in deze fase een actieve en sturende houding combineren met het uitleggen van beslissingen en het kansen scheppen voor verheldering.

Zowel het instrueren als het overtuigen passen in een ontwikkelingsfilosofie.

Ondersteunend gedrag is laag bij instrueren, maar het neemt geleidelijk aan toe naarmate de groep evolueert naar meer bekwaamheid en meer bereidheid. Omdat overtuigen zowel veel sturing als ondersteuning vraagt, zal het veel tijd en inspanning vragen van de leraar, maar het zal de leerlingen ertoe aanzetten zich nog meer te vervolmaken en in te zetten.

Stijl 3 en fase 3 (normerende groepen)

Het competentieniveau van de klasgroep is nu vrij hoog (C3). Leerlingen beschikken over de juiste bekwaamheden voor het uitvoeren van de taak, maar ze zijn niet erg geneigd om die in de praktijk te brengen. Dit gebrek aan bereidheid vloeit vooral voort uit het feit dat ze onzeker of bang zijn om het werk zelfstandig uit te voeren, veeleer dan uit een negatieve ingesteldheid. Veel ondersteuning in de vorm van het aanmoedigen van inbreng en betrokkenheid en terughoudendheid op het richtinggevende vlak zijn hier aangewezen.

Het gemeenschappelijk groepsgevoel zal verhogen. Omdat er in deze fase sprake is van tweerichtingsverkeer in de communicatie en van gedeelde besluitvorming, wordt de erbij horende stijl van leiding geven aangeduid met de term "overleggen".

In deze derde fase tekent zich een groepseenheid af waarbij de klemtoon ligt op openheid en harmonie. Hecht lidmaatschap wordt versterkt door het stimuleren van integratie, betrokkenheid en het luidop opperen van denkbeelden. Individuen schatten activiteit en initiatief hoog in. In termen van Maslow ligt de behoefte aan erkenning en waardering aan de basis.

De nadruk op overleggen bevordert het normaliseringsproces in groepen.

Het hoge ondersteuningsgedrag van de leraar bevordert de groepssamenhang, terwijl het laag sturingsgedrag het vertolken van meningen of opinies uitlokt en een open gesprek mogelijk maakt. Samenwerken wordt ervaren als realistisch en haalbaar.

Volgens Hersey en Blanchard moet de leraar in zulke groep de leerlingen helpen hun besluiten te nemen en problemen op te lossen door feedback en ondersteuning te geven.

Naarmate de klasgroep meer bekwaamheid en bereidheid vertoont, kan de leraar de ondersteuning afbouwen.

Stijl 4 en fase 4 (prestatiegerichte groepen)

De leerlingen beschikken over de vereiste bekwaamheden om hun taak te volbrengen. Het werk bevalt hen en ze zijn vol vertrouwen dat hen dit zelfstandig lukt. Hersey en Blanchard spreken voor dit hoge competentieniveau (C4) over delegeren, want de leraar draagt zijn verantwoordelijkheid voor het nemen en uitvoeren van beslissingen over aan de leerlingen.

De klasgroep verwacht van de leraar de ondersteuning of sturing, die de leraar tot dan toe aan de dag legde, niet meer. Ze hebben er ook geen behoefte meer aan.

De fase houdt mogelijkheden in voor zelfmotivatie en zelfbeheersing van de taak door de groep.

Leerlingen zijn in staat om uitdagende, maar toch realistische doelen uit te stippelen en ze gebruiken trots als een motiverende factor. De groep vereist een minimum aan toezicht, meer zelfs, ze ziet in toezicht bemoeizucht en een bewijs voor een gebrek aan vertrouwen in haar mogelijkheden. Toch blijft een zekere sturing en ondersteuning zinvol, omdat er zich plotse veranderingen kunnen voordoen en omdat nieuwe informatie met betrekking tot de taak moet worden doorgegeven. Daarom moet de leraar erover waken dat de communicatiekanalen open blijven.

Geregelde versterking van uitstekende prestaties (= ondersteuning) blijft goed. Klassieke leiderschapsbenaderingen die een hoge taakaandacht voorstellen voor leerkrachten, zijn voor groepen in dit stadium van ontwikkeling niet aangewezen.

“Zelfverwerkelijking” is volgens de behoeftetheorie van Maslow de grootste bekommernis van groepsleden in dit stadium.

De delegatiestijl stimuleert onderlinge afhankelijkheidsrelaties en zelfwerkzaamheid en is nodig voor groepsleden om als één team op te treden.

Met beperkte maar geregelde tussenkomsten zal de leider het gemeenschappelijk doel, met name de productiviteit, bewaken.

Fase 5 (beëindigende groepen)

Het model van Hersey en Blanchard kan ook in omgekeerde richting gebruikt worden.

Als er sprake is van vermindering in bekwaamheid of bereidheid van een groep, dan zal de leider op zijn stappen terugkeren.

Het beëindigen van een groep brengt altijd spanningen met zich mee die de aandacht voor de taak doen verslappen. Indien de groep verantwoordelijk was voor zijn eigen functioneren en minder bekwaam of bereid lijkt dit nog te blijven doen, dan zal de geschikte leiderschapsstijl weer naar “overleggen” evolueren.

Omdat het beëindigen van groepen te maken heeft met scheiding, kunnen zoals bij elk afscheid gevoelens van treuren en bedroefd zijn opduiken. “Overleggen” vergemakkelijkt het beëindigen van een opdracht en het ontbindingsproces.

Door weinig aandacht aan de taak te besteden schept de leider ruimte voor een actieve betrokkenheid van groepsleden bij het afscheidproces. Veel ondersteuning moet de verleiding om helemaal af te haken tegengaan en het verlangen stimuleren om binnen de veilige en voorspelbare grenzen van de groep te blijven. Lukt hem dit niet en zakt de groep nog verder af (met andere woorden, daalt het competentieniveau nog), dan zal de leraar moeten overschakelen op overtuigen of zelfs op instrueren.

Figuur 4.7. geeft de vijf fasen van groepsontwikkeling van Tuckman overzichtelijk weer in hun relatie met de erbij horende leiderschapsstijl en competentieniveau van de groepsleden volgens Hersey en Blanchard, alsook het overeenstemmende behoefteniveau volgens Maslow.

LEERINSTRUMENT 8

Groepsontwikkeling	Stijl van leiding geven	Competentieniveau van de groepsleden	Behoefteniveau (Maslow)
1. tot stand komen (forming)	instrueren S1	onbekwaam en niet bereid of onzeker C1	fysiologische en veiligheidsbehoefte
2. onrustig (storming)	overtuigen S2	onbekwaam en gemotiveerd of bereid C2	geborgenheids- en sociale behoefte
3. normerend (norming)	overleggen S3	bekwaam en niet bereid of onzeker C3	waarderings- en erkenningsbehoefte
4. prestatiegericht (performing)	delegeren S4	bekwaam en bereid en of gemotiveerd C4	zelfverwerkelijgingsbehoefte
5. beëindigend (adjourning)	overleggen S3	Bekwaam en niet bereid of onzeker	

Figuur 4.7. Groepsontwikkeling, leidinggeven, competentie en behoefte

De combinatie van de modellen van Hersey en Blanchard en van Tuckman geeft een goed inzicht voor het leiding geven aan klasgroepen en biedt hiervoor een werkzaam instrumentarium.

Het kan aan het licht brengen dat men stappen overslaat, te vlug gaat, te veel oog heeft voor de taak of een stilstand in een bepaalde fase niet bemerkt.

Een leider die niet graag met conflicten omgaat, kan te snel autoritair optreden of beslissingen overlaten aan de klasgroep en zijn rol van “helper in nood” verwaarlozen. De klasgroep zal dit als onbillijk en zwak beschouwen.

Een leraar die daarentegen enkel oog heeft voor het werk, kan zich niet bewust zijn van relaties en interpersoonlijke processen in de groep, waardoor hij niet zal weten wat te doen als op een bepaald moment afhankelijkheids- of vijandschapskreten uit de groep naar boven komen. Indien de leraar te veel aandacht schenkt aan relaties, dan zal hij op problemen stuiten als de groep dat gedrag op een bepaald ogenblik (in fase 3) als slap of toegeeflijk ziet.

Het verkeerd afstemmen van het leiderschapsgedrag op een fase van de groepsontwikkeling kan ernstige gevolgen hebben.

Het niet tijdig aanpassen van de leiderschapsstijl omdat men zich goed voelt in een bepaalde rol of omdat men slechts gewend is met enkele situaties om te gaan, kan het succes van de leider en de kansen van de klasgroep ernstig beperken. Zo zal een leerkracht met een voorkeur voor “overleggen” het bijvoorbeeld moeilijk hebben met beginnende klasgroepen. En de kans is groot dat beginnende klasgroepen te veel relatiegericht gedrag van de leerkracht niet op prijs zullen stellen of zelfs wantrouwen.

Of omgekeerd, het voortdurend willen helpen en oplossingen voorstellen van de leraar dat erg goed van pas kwam bij het begin, zal afgekeurd worden als hij zijn stijl niet aanpast naarmate de klasgroep rijper is geworden. Zijn manier van doen zal een open discussie en inspanningen om een consensus te bereiken belemmeren. Een laag moreel peil, apathie, geringe prestaties en dergelijke die hiervan het gevolg zijn, kunnen tot een vroegtijdige opheffing van de groep leiden.

Evenzeer te verwerpen is de leider die alleen die taken delegeert waar hij of zij zelf niet graag mee bezig is. Eenmaal de leerlingen dit door hebben is het onwaarschijnlijk dat opdrachten goed of tijdig worden uitgevoerd, zeker wanneer de leraar dan ook nog verzuimt om zich regelmatig van inspanningen te vergewissen en deze indien nodig te prijzen.

Verscheidene onderwijspedagogen bevelen een democratische manier van leiding geven aan om interacties in een klasgroep mogelijk te maken en aan te moedigen, omdat dit volgens hen essentieel is voor groepsontwikkeling en zelfs voor gedeeld leiderschap. De modellen van Hersey en Blanchard en van Tuckman leren dat zulk een democratische stijl het best gebruikt wordt in de latere fasen van een groepsproces.

Diagnosebekwaamheid voor groepsontwikkelingen is essentieel, maar onvoldoende. Het verwerven van vaardigheden in het gebruik van de vier stijlen en de bereidheid om regelmatig van stijl te veranderen zijn onontbeerlijk.

7. LEAD (Leadership Effectiveness and Adaptability Description)

Veronderstel dat u te maken hebt met elk van de volgende 12 situaties.

Lees elke situatie zorgvuldig. Denk na over wat u zou doen in de gegeven situatie.

Omcirkel dan het antwoord dat het best uw gedrag in deze situatie omschrijft. Omcirkel slechts één keuze.

Gebruik uw eigen situatie als referentiekader om de vragenlijst in te vullen. Verander uw situationeel referentiekader NIET terwijl u van de ene naar de andere opdracht overgaat.

Voor elke leiderschapssituatie moet de LEAD-vragenlijst opnieuw ingevuld worden vanuit een ander perspectief.

Vragenlijst

Omcirkel in de kolom 'alternatieve acties' de handelwijze die het best aansluit bij uw leiderschapsgedrag. Kies slechts één oplossing voor elke gegeven situatie.

SITUATIE	ALTERNATIEVE ACTIES
1. De mensen (of uw groep) reageren niet meer op uw vriendelijke woorden en uw duidelijk oog om hun welzijn. Hun prestatieniveau is snel hoogte aan het verliezen.	a. leg de nadruk op het gebruik van uniforme procedures en de noodzaak van taakvervolgiging b. stel jezelf beschikbaar op om te praten zonder druk uit te oefenen c. praat met uw mensen en stel dan doelstellingen d. probeer niet tussen te komen
2. De zichtbare prestaties van uw groep zijn aan het toenemen. U hebt er zich van vergewist dat alle groepsleden hun eigen bijdragen en standaarden kennen.	a. zet je in voor vriendelijke interacties, maar blijf er verder over waken dat alle leden zich bewust blijven van hun opdracht en standaarden b. neem geen bepaald initiatief c. doe wat kan opdat de groep zich belangrijk en geëngageerd zou voelen d. leg de nadruk op het belang van grenzen en opdrachten

SITUATIE	ALTERNATIEVE ACTIES
3. De groepsleden zijn niet in staat een probleem zelf op te lossen. Normaal laat u hen hun gang gaan. Groepsprestaties en interpersoonlijke relaties zijn altijd prima geweest.	<ul style="list-style-type: none"> a. roep de groep samen en zoek samen naar een oplossing b. laat de groep het zelf uitwerken c. kom snel en kordaat tussen om te corrigeren en terug op de goede koers te komen d. moedig de groep aan om aan het probleem te werken en blijf beschikbaar voor een gesprek
4. U hebt een grote verandering op het oog. Uw mensen kunnen een mooie staat van verdienste voorleggen. Ze zien de nood aan verandering in.	<ul style="list-style-type: none"> a. laat uw groep de verandering zelf waarmaken zonder veel druk uit te oefenen van uw kant b. kondig de veranderingen aan en pas ze toe onder nauwkeurig toezicht c. laat de groep toe de eigen richting te bepalen d. hou rekening met de aanbevelingen van de groep, maar bepaal zelf de richting van de veranderingen
5. De prestaties van uw groep zijn de laatste maanden aan het afnemen. De groepsleden zijn niet meer zo begaan met het behalen van de doelstellingen. Het bepalen van opdrachten heeft geholpen in het verleden. De mensen moesten er wel steeds aan herinnerd worden dat de taken op tijd af moesten zijn.	<ul style="list-style-type: none"> a. laat de groep toe zelf zijn richting te bepalen b. hou rekening met groepsaanbevelingen, maar zorg ervoor dat de doelstellingen bereikt worden c. herdefinieer de doelstellingen en hou zorgvuldig toezicht d. laat de groep meewerken aan het stellen van de doelstellingen, maar druk niet te hard door
6. U belandde in een efficiënt geleide situatie. De vroegere verantwoordelijke leidde met vaste hand. Je wil die productieve situatie behouden, maar u zou de omgeving wel een beetje meer willen humaniseren.	<ul style="list-style-type: none"> a. doe wat je kan opdat de groep zich belangrijk en geëngageerd zou voelen b. beklemtoon het belang van de limieten en taken c. probeer niet te veel tussen te komen d. probeer de groep in het beslissingsproces te betrekken, maar zorg ervoor dat de objectieven behaald worden
7. U hebt grote veranderingen in de organisatiestructuur op het oog. Groepsleden hebben suggesties gemaakt betreffende de gewenste verandering. De groep toonde flexibiliteit in haar dag-aan-dag operaties.	<ul style="list-style-type: none"> a. bepaal de verandering en hou zorgvuldig toezicht b. verwerf groepsakkoord over de verandering en laat de leden de toepassingseisen organiseren c. wees bereid veranderingen aan te brengen zoals bevelen, maar hou controle over de toepassing ervan d. vermijd confrontatie, laat de dingen onberoerd

SITUATIE	ALTERNATIEVE ACTIES
8. De groepsprestaties en de intermenselijke relaties zijn goed. U voelt zich wat onzeker over uw gemis aan richting geven aan de groep.	<ul style="list-style-type: none"> a. laat de groep alleen zijn gang gaan b. bespreek de situatie met de groep en initieer daarna noodzakelijke veranderingen c. doe stappen naar de directe medewerkers om meer te gaan werken op een goed gedefinieerde manier d. let er voor op de baas-medewerkerrelatie niet te kwetsen door directief te zijn
9. Uw baas heeft u de leiding gegeven over een werkgroep die ver over tijd is in zijn opdracht van formuleren van aanbevelingen voor veranderingen. De groep weet niet duidelijk wat zijn reden van bestaan is. De opkomst op de vergaderingen was zwak. De vergaderingen dwaalden af naar gezellig samenzijn. Potentieel hebben ze echter het noodzakelijke talent om te helpen.	<ul style="list-style-type: none"> a. laat de groep het uitwerken b. hou rekening met de groepsaanbevelingen, maar zorg er voor dat de vereiste doelstellingen bereikt worden c. herbepaal de groepsdoelstellingen en hou zorgvuldig overzicht d. laat de groep mee de doelstellingen bepalen maar duw niet te hard
10. De mensen die meestal verantwoordelijkheid kunnen opnemen, reageren niet in de lijn van uw recent weer bepaalde standaarden.	<ul style="list-style-type: none"> a. laat de groep meewerken aan het terug bepalen van de standaarden, maar zonder veel druk uit te oefenen b. herbepaal de standaarden en hou er zorgvuldig controle op c. voorkom confrontatie door geen druk uit te oefenen d. hou rekening met de groepsaanbevelingen, maar let er op dat nieuwe standaarden bereikt worden
11. U werd naar een nieuwe positie gepromoveerd. De vorige verantwoordelijke van die functie was niet betrokken bij de zaken van die groep. De groep behandelde zijn taken en richting zelf adequaat. De interpersoonlijke relaties in de groep zijn goed.	<ul style="list-style-type: none"> a. onderneem stappen om de mensen te doen werken op een goed voorafbepaalde manier b. betrek mensen bij de besluitvorming en beloon goede bijdragen c. bespreek de vroegere prestaties met de groep en evalueer daarna de behoefte aan nieuwe praktijken d. ga verder met de groep alleen te laten werken
12. Recente informatie wijst op sommige moeilijkheden tussen mensen. De groep heeft een opmerkenswaardige staat van goed presteren. De leden bewezen effectief doelstellingen op lange termijn in het oog te kunnen houden. Ze werkten vorig jaar harmonieus samen. Ze zijn allen goed gekwalificeerd voor hun werk.	<ul style="list-style-type: none"> a. probeer uw oplossing uit met de mensen en evalueer de noodzaak voor nieuwe praktijken b. laat de groepsleden het zelf uitwerken c. handel snel en strikt om te corrigeren en te heroriënteren d. maak jezelf bereikbaar voor bespreking maar let er voor op de baas-medewerkerrelatie niet te schaden

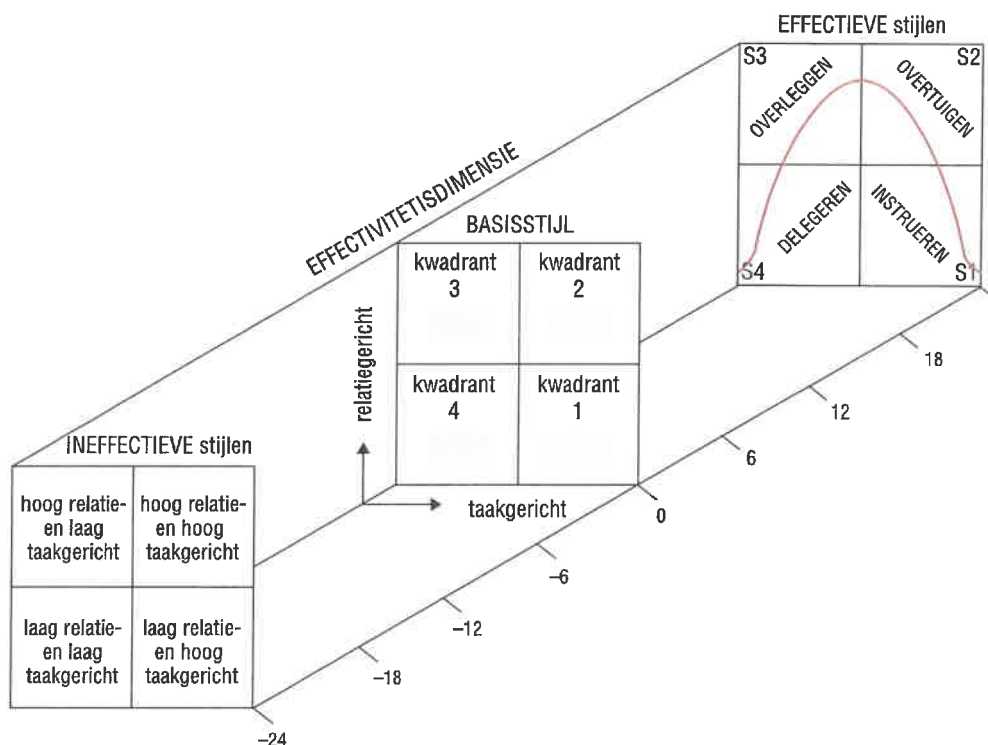
Richtlijnen voor de puntenscore:

Omcirkel de letter die je gekozen hebt voor elke situatie. Doe dit twee keer: éénmaal in de linkse kolom (stijl verandering) en éénmaal in de rechtse kolom (stijl aanpassingsvermogen).

		Kolom 1 Stijl/Type							Kolom 2 Stijl/Aanpassingsvermogen			
		(1)	(2)	(3)	(4)				(a)	(b)	(c)	(d)
Situaties	1	A	C	B	D	Situaties	1	D	B	C	A	
	2	D	A	C	B		2	B	D	C	A	
	3	C	A	D	B		3	C	B	A	D	
	4	B	D	A	C		4	B	D	A	C	
	5	C	B	D	A		5	A	D	B	C	
	6	B	D	A	C		6	C	A	B	D	
	7	A	C	B	D		7	A	C	D	B	
	8	C	B	D	A		8	C	B	D	A	
	9	C	B	D	A		9	A	D	B	C	
	10	B	D	A	C		10	B	C	A	D	
	11	A	C	B	D		11	A	C	D	B	
	12	C	A	D	B		12	C	A	D	B	
Subkolom		(1)	(2)	(3)	(4)			(a)	(b)	(c)	(d)	
Totaal							vermenigvuldig met					
							(a)	(b)	(c)	(d)		
							-2	-1	+1	+2		
							+	+	+			

Nadat je de scores omcirkeld hebt, tel je het aantal cirkels van elke subkolom en plaats je deze gegevens in de lege vakjes onder (1), (2), (3), (4) en (a), (b), (c), (d).

Invullen van de scores op het driedimensionaal model:



Scores uit de kolom 'stijl verandering':

Plaats de scores van de subkolommen (1) tot (4) in de vierkantjes van de basisstijl. De subkolomnummers komen overeen met de nummering van de kwadranten.

Voorbeeld

In kwadrant 1 plaats je de score uit subkolom (1), in kwadrant 2 de score uit subkolom (2), enz.

Scores uit de kolom 'stijl aanpassingsvermogen':

Vermenigvuldig de totalen uit de subkolommen (a) tot (d) met de waarden onder deze kolom. Let op: hou rekening met de negatieve en positieve waarden zoals weergegeven. Tel daarna de vier berekende waarden op en plaats het totaal in het kader met 'totaal'. Plaats daarna een pijltje op de driedimensionale schaal om aan te geven waar je totaal-score zich bevindt.

