

SAMEN LEREN IN HET HBO

TEAMGERICHT LEREN ROND COMPLEXE OPGAVEN



Colofon

Dit rapport bevat de resultaten van een onderzoek naar de professionele ontwikkeling van hbo-docenten in teamverband. Het onderzoek is uitgevoerd door lectoraten van Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam en Fontys Hogeschool, in opdracht van Zestor.

Auteurs: Patricia Brouwer, Daniël van Middelkoop, Maartje van de Mortel, Josien Engel, Peter Horsseisenberg, Mieke Koeslag-Kreunen, Anne-Marie Kuijpers, Marian Thunnissen, Ilya Zitter

Betrokken lectoraten:

- Lectoraat Beroepsonderwijs (Hogeschool Utrecht)
- Lectoraat Dynamische Talentinterventies (Fontys Hogeschool)
- Lectoraat Werken in Onderwijs (Hogeschool Utrecht)
- The Work Lab (Hogeschool van Amsterdam)

Het is toegestaan om (delen van) de informatie te vermenigvuldigen voor gebruik in het hoger beroepsonderwijs. In alle andere gevallen is voorafgaande schriftelijke toestemming van Zestor vereist.

Juni 2024

INHOUD

1 INLEIDING	4
1.1 Hoofd- en deelvragen	5
1.2 Leeswijzer	6
2 TRANSFORMATIEVE ONDERZOEKSAANPAK	7
2.1 Fase 1 - Conceptualisatiefase	7
2.2 Fase 2 - Diagnosefase	8
2.3 Selectie en werving van de casussen	8
2.4 Dataverzameling	10
2.4.1 Meetinstrumenten	11
2.4.2 Analyse	12
2.5 Fase 3 - Actiefase	12
3 LITERATUURSTUDIE	14
3.1 Kijkkader	14
3.2 Complexe leervraag	15
3.3 Bevorderende condities	16
3.3.1 Eigenschappen individuele teamleden	16
3.3.2 Condities in het team	16
3.3.3 Bevorderende condities in de leer- en werkomgeving	18
3.4 Teamleerprocessen	20
3.4.1 Basisleerprocessen	20
3.4.2 Faciliterende leerprocessen	20
3.5 Opbrengsten van teamleren	21
4 RESULTATEN DIAGNOSEFASE EN ACTIEFASE	23
4.1 Bondige karakterisering van de zes hbo-docententeams	24
4.2 Resultaten diagnosefase	30
4.3 Resultaten actiefase	36
5 CONCLUSIE, REFLECTIE EN AANBEVELINGEN	40
5.1 Vraagstukken rond collectieve professionalisering in het primaire onderwijsproces	40
5.2 De wijze waarop docententeams aan hun professionele ontwikkeling werken	42
5.3 Randvoorwaarden en ontwerpprincipes voor teamgericht leren en ontwikkelen	42
5.4 Wat kunnen teams doen om teamgericht leren en professionaliseren te versterken?	44
5.5 In summary	45
BRONNENLIJST	47

1 INLEIDING

De opgave van hogescholen verandert, onder invloed van maatschappelijke, economische en technologische ontwikkelingen. Hbo-docenten hebben een cruciale rol in het realiseren van die opgave. Zij begeleiden studenten bij hun vorming tot wendbare en weerbare professionals die de maatschappij nu en in de toekomst nodig heeft. De veranderende opgave van hogescholen betekent dus dat ook de rol van de hbo-docent en de manier van werken in het hbo verandert.

Een individuele benadering van werken en leren van hbo-docenten alleen is niet meer voldoende (Maandag et al., 2017). De complexiteit van de onderwijsopgave vraagt om samenwerking – van docenten onderling, met het werkveld, met onderzoekers, met burgers en met ondersteunende diensten – én om andere manieren van organiseren en professionaliseren. Daarnaast is het kenmerkend voor hbo-docenten dat zij vaak vanuit een andere professie in het onderwijs komen werken. Zij zijn bijvoorbeeld fysiotherapeut, accountant of ICT-er, maar nog geen docent. Dit vraagt van hbo-docenten om zich doorgaand en in gezamenlijkheid te ontwikkelen, onder meer in de verschillende rollen die zij hebben in het onderwijs. Het handelen van de hbo-docent als professional vraagt om een rijke expertise, zoals beroeps- en vakinhoudelijke kennis verweven met pedagogisch-didactische kennis, vaardigheden en attitudes, goed zicht op ontwikkelingen in het werkveld en een duidelijk beeld van wie ze zijn en willen zijn als hbo-professional (professionele identiteit).

Ondanks deze verschillende rollen en hoge eisen aan expertise is leren en professionaliseren – werken aan je expertise in de volle breedte – toch nog vaak een sluitpost op de begroting van opleidingen of prioriteitenlijst van docententeams¹ in het hbo. Professionele ontwikkeling wordt in veel organisaties nog georganiseerd los van de dagelijkse werkpraktijk en van het team aan collega's waarmee het onderwijs wordt verzorgd. Veel hbo-docenten leren (ook) met elkaar in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. In de waan van de dag wordt hier echter geen of beperkt ruimte voor ervaren (zie onder andere van Middelkoop et al., 2018; Derksen et al., 2020). De meest voorkomende invulling van professionalisering is daarnaast doorgaans gericht op de individuele hbo-docent. De professionaliseringsbehoefte komt meestal niet voort uit een onderlinge professionele dialoog in docententeams over de doelstellingen van het te verzorgen onderwijs en de daaruit volgende noodzaak tot leren en professionaliseren als samenwerkende professionals. Dit roept de vraag op hoe hbo-docenten met elkaar (kunnen) leren in teams en onder welke voorwaarden dit succesvol kan gebeuren.

1 We hanteren de term docententeam, hiermee bedoelen we niet uitsluitend teams waarin hbo-docenten samenwerken, maar ook zogenaamde 'extended teams' waarin hbo-docenten en professionals uit het werkveld (bijvoorbeeld in de rol van werkplekbegeleider) samenwerken.

Lectoraten van Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam en Fontys Hogeschool sloegen, in opdracht van Zestor, de handen ineen om onderzoek te doen naar de professionele ontwikkeling van hbo-docenten in teamverband. De praktijkkwestie die het vertrekpunt voor het onderzoek vormt, is:

Hoe kunnen docententeams gezamenlijk leren om hun vakbekwaamheid en professionele identiteit te versterken?

1.1 Hoofd- en deelvragen

De veranderende opgave van hogescholen vertaalt zich in vraagstukken die op teams afkomen. De daaruit voortvloeiende complexe leervragen van teams vormen samen met de veranderende rol van de hbo-docent de sense of urgency voor gezamenlijk leren. Met het onderzoek beogen we inzicht te bieden in de condities en randvoorwaarden voor het gezamenlijk leren in hbo-docententeams en willen we handvatten bieden aan deze teams om hun eigen leermogelijkheden te vergroten. Hieruit vloeien onderstaande hoofd- en deelvragen voort:

Hoe kunnen docententeams, verweven met het primaire onderwijsproces, gezamenlijk hun professionele ontwikkeling versterken? En welke leerwerkgeving past daarbij en wat vraagt dat van de ondersteunende organisatie?

Deelvragen

1. Wat is er uit bestaand onderzoek bekend over het leren en ontwikkelen in hbo-context van docenten(teams), professionele identiteitsontwikkeling en ‘learning on the job’?
2. Welke vraagstukken leven er rond professionalisering in het primaire onderwijsproces en op welke wijze werken docententeams aan hun professionele ontwikkeling (bekwaamheid en professionele identiteit)? Welke keuzes en afwegingen spelen daarbij een rol?
3. Wat zijn belangrijke randvoorwaarden en ontwerpprincipes (uitgangspunten) voor teams om zelfstandig vorm te geven aan teamgericht ontwikkelen?
4. Hoe kunnen teams zelf deze randvoorwaarden (de leerwerkgeving) en ontwerpprincipes voor teamgericht ontwikkelen, versterken en op teamniveau professionalisering vormgeven?

Het onderzoeksproject is bijzonder doordat het transformatief en actiegericht van aard is. Dit betekent dat betrokken onderzoekers en onderwijsprofessionals tijdens de diagnose en actiegerichte fase van het onderzoek samenwerkten, waardoor al gedurende het onderzoek de ontwikkeling van gezamenlijk leren in de betrokken docententeams plaatsvond.

1.2 Leeswijzer

In voorliggend eindrapport doen we verslag van de bevindingen van het onderzoek. Allereerst zetten we de in het onderzoek gehanteerde aanpak uiteen in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 presenteren we wat er vanuit onderzoek bekend is over de professionele ontwikkeling van hbo-docenten in teamverband, en onze vertaling daarvan in een kijkkader voor dit onderzoek. Vervolgens geven we een bondige karakterisering van de deelnemende teams en presenteren we de bevindingen over de docententeams heen in hoofdstuk 4. Tot slot presenteren we in hoofdstuk 5 de conclusies en doen aanbevelingen voor de hoger beroepsonderwijspraktijk.

Naast dit eindrapport is ook [een aanpak](#) ontwikkeld, waarmee docententeams gezamenlijk hun professionele ontwikkeling kunnen versterken.

2 TRANSFORMATIEVE ONDERZOEKSAANPAK

Het onderzoek was transformatief van aard. Dit betekent dat betrokkenen tijdens het onderzoek hebben samengewerkt aan het veranderen van de bestaande praktijk. Betrokken onderzoek- en onderwijsprofessionals werkten intensief samen en zodoende vond al gedurende het onderzoek ontwikkeling van het gezamenlijk leren in docententeams plaats (zie onder andere Rozendaal, 2023). Meer specifiek hanteerden we, na een diagnostische fase bij zes hbo-docententeams bij drie hogescholen, een actiegerichte aanpak. In de actiefase is verder samengewerkt met drie van de zes docententeams die betrokken waren bij de diagnosefase in afstemming met medewerkers van HR, kwaliteitszorg, onderwijskundigen en leidinggevenden rond die drie teams. De actiefase was gericht op het gezamenlijk leren én het genereren van handelingskennis om de onderwijspraktijk te verbeteren.

Overall hebben we in dit onderzoek drie fasen doorlopen:

- **Fase 1 - Conceptualisatiefase: het ontwikkelen van een kijkkader**
Een conceptualisatiefase waarin we met literatuurstudie een kijkkader ontwikkelden rond professionalisering in teamverband. Het kijkkader is te vinden in hoofdstuk 3: Literatuurstudie.
- **Fase 2- Diagnosefase: de meervoudige casusstudie**
Een diagnosefase waarin we een meervoudige casusstudie uitvoerden met zes hbo-docententeams om de stand van zaken ten aanzien van professionalisering in teamverband te beschrijven.
- **Fase 3- Actiefase: actiegericht werken aan versterking van professionele ontwikkeling in teamverband**
Een actiefase met drie hbo-docententeams, waarbij op een actiegerichte manier is gewerkt aan het versterken van professionele ontwikkeling in teamverband. Elke fase bouwde voort op de opbrengsten van de daaraan voorafgaande fase.

We bespreken de drie fasen in meer detail hieronder.

2.1 Fase 1 - Conceptualisatiefase Het ontwikkelen van een kijkkader

Van februari tot en met augustus 2022 voerden we een literatuurstudie uit, een gezamenlijke inspanning van lectoraten van Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam en Fontys Hogeschool. Oogmerk was om inzicht te krijgen wat uit bestaand onderzoek reeds bekend is over het leren en ontwikkelen van docenten(teams), professionele identiteitsontwikkeling en 'learning on the job' in de context van het hbo (deelvraag 1). We kozen voor een input-proces-output model (zie onder andere Gladstein, 1984) als basis, zoals vaker gebeurt in onderzoek naar teams. In het model hebben we de complexe leervragen en bevorderende condities,

zoals deze bekend zijn uit onderzoek naar teams, gehanteerd als inputvariabelen (input). Deze inputvariabelen zijn van invloed op de teamleerprocessen in teams (proces), die op hun beurt leiden tot bepaalde uitkomsten (output) – denk aan teambekwaamheden, teamidentiteitsontwikkeling en het oplossen van complexe vraagstukken. De literatuurstudie resulteerde in een kijkkader en is daarmee het antwoord op de eerste deelvraag (zie hoofdstuk 3: Literatuurstudie). Aanvullend is het kijkkader als ‘theoretische kapstok’ gebruikt in de diagnose- en de actiefase.

2.2 Fase 2 - Diagnosefase

De meervoudige casusstudie

De diagnosefase voerden we uit van september 2022 tot maart 2023. De diagnosefase bestond uit een meervoudige casusstudie met zes hbo-docententeams, twee teams uit elke van de drie betrokken hogescholen. Het doel van de casusstudie was om inzicht te krijgen in (a) waarop en op welke gebieden in hbo-docententeams wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de vakbekwaamheid en de professionele identiteit van de teamleden (deelvraag 2) en (b) wat daarbij belangrijke randvoorwaarden (dat wil zeggen de leerwerk omgeving) en ontwerpprincipes (uitgangspunten) zijn om zelfstandig te werken aan teamgerichte ontwikkeling (deelvraag 3).

2.3 Selectie en werving van de casussen

De onderzoekers zijn in het voorjaar van 2022 op zoek gegaan naar docententeams, die wilden deelnemen aan een teamontwikkeltraject. In het teamontwikkeltraject stond het vraagstuk en de bijbehorende ontwikkelwens van het docententeam centraal. Tijdens het traject kreeg het docententeam inzicht in de eigen complexe leervraag, gewenste professionele ontwikkeling en condities op het niveau van het team en de leerwerk omgeving.

We hebben specifieke criteria voor deelname aan het teamontwikkeltraject vastgesteld. Deze criteria zijn gebaseerd op de inzichten uit de literatuur en het kijkkader die zijn voortgekomen uit de conceptualisatiefase (zie hoofdstuk 3: Literatuurstudie). We hebben de volgende criteria gehanteerd:

1 Er is sprake van een wens of behoefte voor deelname vanuit het docententeam

Dit komt tot uiting doordat:

- Het team de actieve wens of behoefte heeft om professionele ontwikkeling in teamverband door te ontwikkelen.
- Het team een concreet vraagstuk met impact op het primaire proces heeft waarmee ze samen aan de slag wil. En, het team ziet dat ook als kans om zich als team verder te ontwikkelen.
- De wens tot professionele ontwikkeling gericht is op bekwaamheid en/of de professionele identiteit van de teamleden.
- Het team open staat voor reflectie op het eigen handelen door middel van een onderlinge professionele dialoog.

2 Er is sprake van onderlinge afhankelijkheid

Dit komt tot uiting doordat:

- de teamleden een gedeeld beeld hebben van het actuele vraagstuk en de doelstelling of taak van het team.
- de teamleden elkaar nodig hebben om met het actuele vraagstuk aan de slag te gaan en doelstellingen of taken te realiseren.
- er sprake is van onderling vertrouwen en teamleden zich durven uit te spreken, zodat een open en constructieve dialoog over professionaliseren in teamverband mogelijk is.
- de maximale teamgrootte 15 teamleden is en sprake is van een stabiele kern van docenten die het team vormen.

3 Er is sprake van commitment

Dit komt tot uiting doordat:

- teamleden en leidinggevende zich committeren aan actieve deelname aan het teamontwikkeltraject.
- deelname van het team aan het teamontwikkeltraject in tijd en/of middelen vanuit de organisatie wordt gefaciliteerd.
- het team, als geheel en de afzonderlijke teamleden, tijd vrij maken om met elkaar en de onderzoekers in gesprek te gaan.

Belang van teamomvang

In de wetenschappelijke literatuur wordt het belang van teamgrootte breed erkend, waarbij de bovengrens van een werkbare teamgrootte varieert van 10 tot 15 teamleden. Binnen het hbo wordt de term ‘team’ regelmatig breder gebruikt, dan dat wij hier bedoelen (zie onder andere Derksen et al., 2020). Vaak worden binnen het hbo grotere groepen docenten, bijvoorbeeld alle docenten van een grote opleiding, ook als team aangeduid.

Uit onderzoek blijkt dat een grotere groep, zoals bij teams in het hbo veelal het geval is, het samen werken en samen leren bemoeilijkt (Derksen, 2021). In voorliggend onderzoek hebben wij daarom nadrukkelijk rekening gehouden met de basisvoorwaarden voor goed teamwerk: teams met een beperkte omvang, die een gezamenlijke verantwoordelijkheidsplicht delen, een gemeenschappelijk doel hebben en van elkaar afhankelijk zijn om dat doel te bereiken.

Op basis van de contacten van de onderzoekers en met hulp van relevante sleutelfiguren (zoals collega's van diensten HR/P&O, teamcoaches en collega's van de interne academies) zijn docententeams in de drie hogescholen gericht benaderd voor deelname aan het traject. Het benaderen van teams en het voeren van verkennende gesprekken, om te zien of deelname mogelijke en wenselijk was, heeft meer tijd gekost dan verwacht.

Dit had met name te maken met:

- **de criteria voor deelname**

Voor sommige geïnteresseerde teams waren de criteria voor de basisvoorwaarden de bottleneck (met name de omvang van het team) en voor anderen het criterium dat zij een duidelijke, gezamenlijke professionaliseringsvraag hadden rond een vraagstuk met impact op het primaire proces.

- **de transformatieve aard van het onderzoek**

Deelname aan het teamontwikkeltraject is voor teams een interventie op zich; het zet ontwikkelingen in gang. Voor sommige teams met interesse was daarom de timing niet geschikt, waardoor zij besloten niet mee te doen.

- **de waan van de dag**

De hectiek in het hoger beroepsonderwijs voor het einde van het studiejaar maakt dat teams vertraagd reageerden of hun reactie uitstelden tot na de zomervakantie. Bovendien wisselen veel teams in het nieuwe onderwijsjaar van samenstelling, en gaven teams aan liever het besluit te nemen met het 'nieuwe team'. Dat heeft ertoe geleid dat dataverzameling plaatsvond vanaf september 2022 en niet voorafgaand aan de zomervakantie, zoals oorspronkelijk beoogd.

Uiteindelijk hebben zes hbo-docententeams deelgenomen aan het teamontwikkeltraject. De teams worden bondig gekarakteriseerd in het resultatenhoofdstuk (Hoofdstuk 4).

2.4 Dataverzameling

De meervoudige casusstudie is uitgevoerd door onderzoekers van de lectoraten van Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam en Fontys. Onderzoekers werkten daarbij samen met de interne academie (Teaching and Learning Network in het geval van Hogeschool Utrecht) of afdeling HR (in het geval van Fontys). Bij de Hogeschool van Amsterdam was in het lectoraat veel ervaring met begeleiding en actieonderzoek van teams bij de eigen hogeschool – de twee onderzoekers hebben de begeleiding van de teams daarom zelf uitgevoerd. Onderzoekers hebben elk binnen hun eigen hogeschool data verzameld. We hebben daarbij gestreefd naar een consistente en vergelijkbare aanpak, door de ontwikkeling van een gezamenlijk gedragen aanpak en reflectieve dialoog en intervisie tussen de onderzoekers onderling over de hantering van de methodiek in de praktijk. Bij duidelijke interesse voor deelname van de docententeams is er door de onderzoekers een mondelinge toelichting op het teamontwikkeltraject gegeven aan het team (bijvoorbeeld in een teamoverleg), waarin ook het commitment van het team aan het traject werd vastgesteld.

Bij elk team zijn we gestart met de afname van een digitale vragenlijst ‘Professionalisering in teamverband’, gericht op het in kaart brengen van de belangrijkste elementen uit het kijkkader (zie hoofdstuk 3: Literatuurstudie). Teamleden zijn benaderd via de contactpersoon (één van de teamleden en/of leidinggevende van het team) van de onderzoekers, en hebben enige tijd na uitnodiging tot invullen van de vragenlijst een reminder gekregen. In totaal vulden 46 personen uit de zes hbo-docententeams de vragenlijst in. De overall respons van de vragenlijst was ruim 82%².

Vervolgens zijn in elk team interviews gehouden met vier teamleden. De geïnterviewden vertegenwoordigden zoveel mogelijk een verschillend perspectief – doordat zij bijvoorbeeld verschillende functies of rollen hadden in het team. Zij zijn bepaald in afstemming met de contactpersoon van de onderzoeker uit het team. Aanvullend zijn per team vier voor elk team relevante actoren geïnterviewd. Dit betroffen actoren om het team heen die invloed hebben op hoe het team samenwerkt en leert. In elk team is in ieder geval gesproken met de (direct en/of naaste) leidinggevende van het team en de HR-professional die het dichtst bij het team staat (bijvoorbeeld de HR-functionaris van het instituut). De overige twee actoren zijn in overleg met het team bepaald (denk aan leden van een curriculumcommissie of stakeholders uit het werkveld). Per team zijn er acht interviews uitgevoerd, in totaal zijn er 48 interviews uitgevoerd bij zes teams van drie hogescholen.

2.4.1 Meetinstrumenten

In de digitale vragenlijst die bij de zes teams is uitgezet, is aandacht besteed aan verschillende elementen van het kijkkader (zie hoofdstuk 3: Literatuurstudie):

- **Conditie op individueel niveau**
onderzoekende houding
- **Conditie op team niveau**
gedeelde doelen, onderlinge afhankelijkheid, psychologische veiligheid
- **Conditie in de leerwerkgeving**
teamontwikkeling, teamfacilitering, besluitvorming in het team
- **Teamleerprocessen**
basisleerprocessen en faciliterende processen
- **Uitkomsten**
teamidentiteit, prestaties van het team en team output

Bij het samenstellen van de vragenlijst is ten behoeve van de kwaliteit van dataverzameling gebruik gemaakt van gevalideerde, bestaande vragen(sets). Daarbij is, waar mogelijk, gekozen voor de meest beknopte versies van deze schalen, om de tijdsbelasting voor de deelnemers beperkt te houden.

Ten behoeve van de interviews is een topiclijst gemaakt. In de interviews met de teamleden is allereerst aandacht besteed aan de gezamenlijke leervraag of –opgave met directe relatie met het primaire proces: wat deze is in ogen van de geïnterviewde en in hoeverre er sprake is van een gezamenlijke ambitie of leervraag.

² In de berekening is voor een van de teams uitgegaan van het kernteam van 16 personen, niet van de 28 teamleden. Als we uitgaan van de 28 teamleden is de respons op de vragenlijst ruim 67 procent.

Daarna is gesproken over hoe het team daaraan werkt en wat dit het team heeft opgeleverd. Vervolgens zijn we ingegaan op de teamcondities voor gezamenlijk leren: wat is ervoor nodig om samen te kunnen leren rondom een gezamenlijke leervraag en in hoeverre zijn deze condities aanwezig? Tenslotte is gesproken over de ondersteuning die het team krijgt van mensen buiten het team. Ook bij de actoren om het team heen zijn soortgelijke vragen gesteld, aangevuld met de vraag of en zo ja welke rol zij spelen in de ondersteuning van het team.

2.4.2 Analyse

De interviews zijn na het verlenen van informed consent opgenomen en volledig getranscribeerd. De data is versleuteld opgeslagen op een beveiligde onderzoeksomgeving (Research Drive). De data is vervolgens per team door de onderzoekers geanalyseerd met Atlas-TI ten aanzien van elementen uit het kijkkader. Op basis van de vragenlijst en de interviews is voor elk team een teamportret opgesteld. Dit teamportret is mondeling toegelicht en besproken tijdens een duidingsbijeenkomst met elk team (in het voorjaar van 2023). Op basis van de duiding en feedback van de teams tijdens deze sessie zijn de teamportretten waar nodig aangevuld en/of aangescherpt en definitief vastgesteld.

In een vervolgstap hebben onderzoekers over alle teams heen een cross-case analyse uitgevoerd, gericht op de variëteit en de overeenkomsten en verschillen tussen teams ten aanzien van de elementen uit het kijkkader. Een onderzoeker per hogeschool voerde eerst individueel de analyse uit voor twee teams, waarna de resultaten over alle zes teams besproken en aangescherpt werden door de betrokken onderzoekers in een gezamenlijke sessie. De resultaten van de cross-case analyse vormen de basis voor het resultatenhoofdstuk (hoofdstuk 4: Resultaten diagnosefase en actiefase).

2.5 Fase 3 - Actiefase

Actiegericht werken aan versterking van professionele ontwikkeling in teamverband

Van maart tot november 2023 vond de actiefase van het onderzoek plaats. Het doel van de actiefase was om hbo-docententeams in staat te stellen en te stimuleren hun teamleren te versterken. Oogmerk was om op basis van de ervaringen in deze fase een methodiek te ontwikkelen, waarmee teams, in samenwerking met leidinggevende(n) en relevante ondersteunende diensten (zoals hr, interne academies of teamcoaches), zelf de randvoorwaarden en ontwerpprincipes (uitgangspunten) voor teamgericht ontwikkelen kunnen versterken en professionalisering in het eigen team vorm kunnen geven (deelvraag 4). Gezien de intensiteit van deze fase, voor zowel de teams als de onderzoekers, was er voor drie van de zes teams uit de diagnosefase ruimte om mee te doen aan de actiefase. De keuze voor deelname aan de actiefase is gemaakt samen met de leden van de zes teams die betrokken waren in de diagnosefase. De keuze baseerden we op de urgentie en ruimte die deze teams voelden om actiegericht te werken aan versterking van professionele ontwikkeling in teamverband - gedreven door de eerder geformuleerde complexe leervraag rond het primaire onderwijsproces.

Tijdens de actiefase heeft elk team, in een sessie die begeleid werd door de onderzoekers, bepaald met welke gerichte acties het team aan de slag wilde gaan. Hoewel er altijd een link moest zijn met de eerder geformuleerde complexe leervraag rond het primaire onderwijsproces, kon de actiefase gericht zijn op het versterken van de condities voor en/of het versterken van teamleerprocessen zelf. Elk van de teams heeft hier vervolgens in de periode tussen juni en november 2023 gerichte acties op ondernomen.

De actiefase is afgesloten met een tijdlijnsessie waarin teamleden en in twee gevallen teamleden en leidinggevende met elkaar hebben geëvalueerd wat belangrijke mijlpalen in het werken aan de leervraag was, wat dat heeft opgeleverd en wat daarbij belemmerende en bevorderende factoren waren. De tijdlijnsessie (Wielinga, 2012) is een methode voor participatieve monitoring en evaluatie van samenwerken en -leren aan onderwijsinhoudelijke vraagstukken in teamverband. De methode maakt het hele proces van het samenwerken en -leren aan een vraagstuk van begin af aan zichtbaar, gezien door de ogen van de betrokkenen zelf. In kader van de analyse zijn audio-opnames van de tijdlijnsessies gemaakt, en zijn de transcripten van deze tijdlijnsessies geanalyseerd met behulp van het kijkkader en verwerkt in het teamportret van de drie betreffende teams. De opbrengsten van de tijdlijnsessies zijn, volgens dezelfde opzet als in de diagnosefase, geanalyseerd en verwerkt in een cross-case analyse.

3 LITERATUURSTUDIE

In de inleiding benoemden we al de veranderende opgave van hogescholen, de cruciale rol van hbo-docenten om studenten op te leiden tot de professionals van de toekomst en de noodzaak voor teamwerk en teamleren. In dit hoofdstuk bieden we een overzicht van de literatuur rond teamleren, dat we verwerkten tot een kijkkader voor dit onderzoek. We maken daarbij gebruik van literatuur die specifiek gericht is op teams in het hoger (beroeps)onderwijs, maar ook van inzichten uit bredere literatuur rond teamwerk en teamleren. We beantwoorden daarmee de eerste deelvraag van dit onderzoek: *Wat is er uit bestaand onderzoek bekend over het leren en ontwikkelen in hbo-context van docenten(teams), professionele identiteitsontwikkeling en 'learning on the job'?*

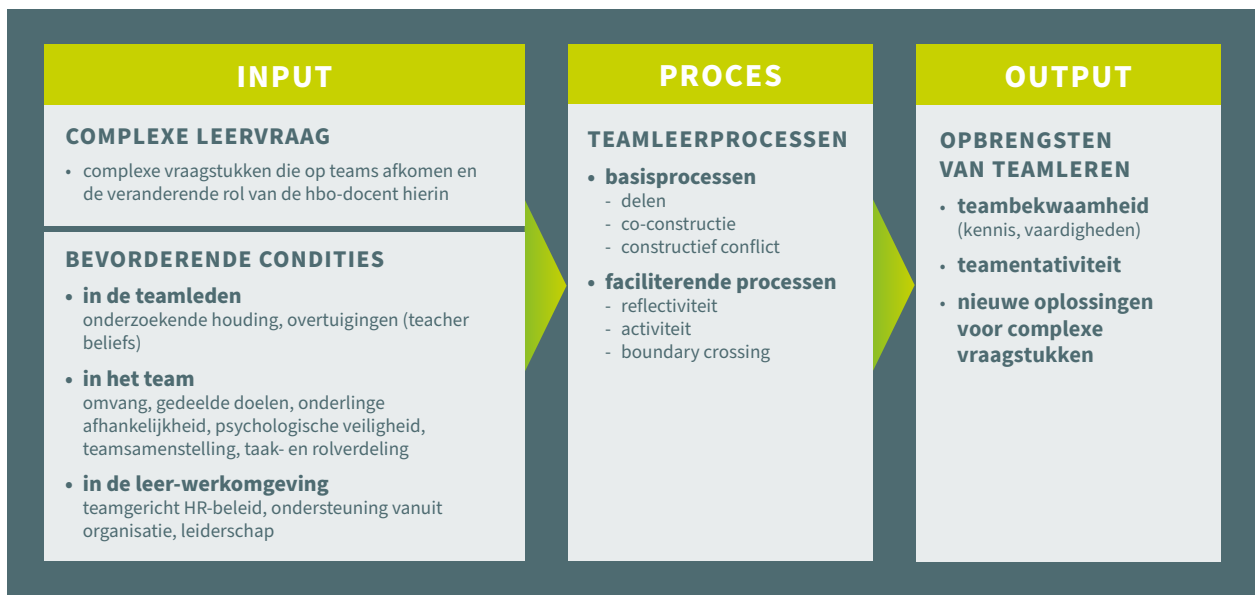
We presenteren eerst het kijkkader dat dient als kapstok voor dit hoofdstuk, alvorens we de verschillende elementen uit dat kader vanuit de literatuur toelichten.

3.1 Kijkkader

Met deze literatuurstudie presenteren we een overzicht van hoe hbo-docenten in teamverband kunnen werken aan hun professionele ontwikkeling passend bij hun opgave. Met een team wordt een groep docenten bedoeld die onderling afhankelijk zijn in hun gemeenschappelijke taak, gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor de resultaten en door zichzelf en anderen worden gezien als een sociale entiteit (Derksen, 2021; Cohen & Bailey, 1997). Werken en leren in teamverband wordt vaak bestudeerd door in kaart te brengen vanuit welke input en via welke processen, welke opbrengsten worden bereikt (zie bijvoorbeeld Gladstein, 1984).

Onderstaand kijkkader (conceptueel model) toont de concepten die in dit onderzoek zijn meegenomen in hun onderlinge samenhang. Het model geeft linksboven de complexe leervraag aan die de sense of urgency vormt voor samen werken en leren. Daarnaast worden bevorderende condities voor de teamleden, het team en in de leer- en werkomgeving als inputvariabelen beschouwd (input). Deze variabelen zijn gerelateerd aan drie basis- en drie faciliterende teamleerprocessen (proces). Die processen vormen de output op teamniveau, met in dit onderzoek de focus op teambekwaamheid en teamidentiteitsontwikkeling als output, en het oplossen van complexe vraagstukken als outcome-variabelen (output).

Figuur 1: Kijkkader Teamleren in het hbo



Kanttekening: het model suggereert een schematische, lineaire weergave en verhouding van de input-proces-output variabelen. Deze verhouden zich echter in de praktijk veel dynamischer en wederkeriger.

3.2 Complexe leervraag

Werken en leren in docententeams is geen doel op zich, maar staat ten dienste van de onderwijsopdracht, van het primaire proces in het hbo. Die is samen te vatten als de ontwikkeling van studenten, zodat ze klaar zijn voor de arbeidsmarkt, voorbereiden op actieve participatie in de maatschappij en ondersteuning bij persoonlijke vorming (zie onder andere Biesta, 2012).

Het concretiseren van de onderwijsopdracht in het hbo gebeurt in de context van veranderingen in het (regionale) werkveld, op de arbeidsmarkt en in een veranderende maatschappij en wordt door een team altijd contextspecifiek ingevuld. Zo zijn bijvoorbeeld voor de optimale ontwikkeling van hbo-studenten sterke verbindingen nodig tussen school en werk. Het leggen van deze verbindingen brengt veel uitdagingen mee voor docententeams (Zitter, Beausaert & Kyndt, 2022). Dit brengt afwegingen en dilemma's met zich mee, zoals wat krijgt wel/geen prioriteit, wat wordt wel/niet aangepast, welke inhouden staan (niet langer) centraal. Hierdoor zijn hbo-docententeams continu in beweging. Bijvoorbeeld in het ontwerpen, uitvoeren en beoordelen van onderwijs op meerdere schaalniveaus, in samenwerking met collega's (van dezelfde opleiding, andere opleidingen, lectoraten en ondersteunende diensten), met studenten, met het werkveld en met burgers en maatschappelijke partners (bijvoorbeeld. gemeente).

Deze veranderende opgave in een dynamische omgeving leidt – als het team de handschoen oppakt om die opgave te (her)formuleren – tot een leervraag. De gezamenlijke complexe leervraag kan de aanleiding vormen voor professionele

ontwikkeling in teamverband. Met de complexe leervraag wordt concreet bedoeld op welk gebied (en op basis van welke aanleiding) het team een gedeelde leerbehoefte heeft.

3.3 Bevorderende condities

3.3.1 Eigenschappen individuele teamleden

Er zijn vele factoren die besloten liggen in de eigenschappen van individuele teamleden die van invloed zijn op de teamleerprocessen in teams. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan overtuigingen van docenten (teacher beliefs) en hun attitudes (houding). Beiden spelen een belangrijke rol in het handelen van professionals (Fives & Gill, 2015). Deze vaak diepgewortelde overtuigingen beïnvloeden ook hoe en wat docenten zelf leren en welke kennis ze ‘construeren’ vanuit hun eigen praktijkervaringen (Fives & Buehl, 2008). Overtuigingen kunnen gaan over bijvoorbeeld het curriculum, toetsen, pedagogiek of het doel van onderwijs. Deze overtuigingen of beliefs vertalen zich door naar attitudes, die gedachten en acties (gedrag) van individuen beïnvloeden (Perlof, 2003, p. 59). Voor het leren in teams is met name de onderzoekende houding van groot belang. In dit onderzoek richten we ons op deze belangrijke individuele conditie van teamleden, die we hieronder verder uitwerken.

Onderzoekende houding

In een studie onder basisschooldocenten onderscheiden Van den Bergh e.a. (2017) drie dimensies die gezamenlijk de kritische, nieuwsgierige houding van docenten vangen: de wil om te weten hoe of waarom dingen werken (willen begrijpen), de wil om te kunnen leren of profiteren van de expertise en visie van anderen (willen leren van collega's) en de bereidheid om door de bril van een ander naar een onderwerp of kwestie te kijken, teneinde de eigen visie aan te kunnen scherpen (perspectieven in je werk willen verkennen). Dit komt overeen met de typering van Andriessen (2014) die onder een onderzoekende houding elementen schaaft als kritisch zijn, willen begrijpen, willen bereiken, willen delen, willen vernieuwen en willen weten.

Aan de drie dimensies van Van den Berg en collega's kan een vierde houdingsdimensie toegevoegd worden: de wil om actief kennis op te doen van ontwikkelingen in het vak (op de hoogte willen blijven). Geijssel e.a. (2009) noemen dit concept 'keeping up to date', dat gedefinieerd wordt als de mate waarin docenten op de hoogte blijven van ontwikkelingen in het vak door literatuur te lezen en andere activiteiten (zoals na- en bijscholing) te ontplooiën. Op de hoogte willen blijven refereert dan ook aan de wil om actief kennis op te doen van ontwikkelingen in het vak door middel van het lezen van literatuur en het ontplooiën van andere professionaliseringsactiviteiten.

3.3.2 Condities in het team

Naast individuele condities zijn er condities die het teamleren beïnvloeden die niet in de teamleden, maar in het team als geheel besloten liggen. We behandelen achtereenvolgens teamomvang, gedeelde doelen en cohesie, onderlinge afhankelijkheid, psychologische veiligheid, teamdiversiteit en taak- en rolverdeling.

Teamomvang

Teamomvang is een belangrijke, maar in het hbo en in andere sectoren vaak onderschatte conditie voor effectief teamwerk en leren in teams (Derksen, 2021). Grote teams zijn daarbij minder effectief dan kleinere teams. In (te) grote teams presteren individuele teamleden minder goed, onder andere omdat teamleden minder verbinding met elkaar voelen, er minder kennis wordt uitgewisseld, de kans op ‘sociaal luieren toeneemt en de coördinatie complexer en daarmee minder goed is (Derksen et al., 2020). In de wetenschappelijke literatuur is dan ook consensus dat teams niet te groot moeten zijn, waarbij veelal uitgegaan wordt van een ideale teamgrootte van drie tot tien teamleden waarbij een team daadwerkelijk als team effectief kan functioneren (ibid.).

Gedeelde doelen en cohesie

Het docentenberoep is traditioneel gezien een individueel georganiseerd beroep, waarin de docent autonoom kan opereren en er niet als vanzelfsprekend samen wordt gewerkt en geleerd. Vangrieken (2018) stelt dat voor diepgaande samenwerking in docententeams gedeelde doelen en cohesie nodig zijn. Dit komt overeen met niet onderwijs-specifieke literatuur, die een gedeeld doel ziet als basisconditie voor goed teamwerk (Derksen et al., 2020). Een gedeeld en gedragen doel kan onder andere zorgen voor urgentie en richting van het gezamenlijk leren. In het conceptueel model wordt daarom verondersteld dat gedeelde doelen en cohesie de input vormen voor teamleren. Hiermee wordt bedoeld dat docenten gedeelde doelen en verantwoordelijkheden hebben en dat hun commitment hiervoor werkt als een bindend element (Vangrieken, 2018).

Onderlinge afhankelijkheid

De manier waarop docenten hun taak percipiëren, is een belangrijke voorspeller voor hoe zij samen leren en de mate waarin ze elkaar daarin nodig hebben. Als bijvoorbeeld een taak als hoog complex wordt gezien, is het meer voor de hand liggend dat docenten elkaars verschillende expertise nodig hebben en die gaan uitwisselen om te komen tot nieuwe gedeelde inzichten (Koeslag-Kreunen et al., 2021). Met complexiteit wordt in dit geval de mate van moeilijkheid en de afwezigheid van standaardoplossingen bedoeld (Cooke et al., 2001). Johnson en Johnson (2003) noemen dit taakinterdependentie, waarin teamleden percipiëren dat het nodig is dat zij hun bijdragen onderling uitwisselen en afstemmen omdat ze anders hun taak niet kunnen vervullen. In teams die deze onderlinge afhankelijkheid niet hebben of niet onderkennen, is het leren vaak ineffectief (Decuyper et al., 2010; Derksen et al., 2020).

Psychologische veiligheid

Hoe inhoudelijk relevant samenwerking ook kan zijn, als teamleden zich niet veilig voelen in het team, wordt er niet (effectief) samen gewerkt en geleerd. Edmondson (1999) introduceerde het begrip team psychologische veiligheid, dat zij definieert als een gevoel van vertrouwen dat wanneer iemand zich uitspreekt, diegene niet wordt beschaamd, afgewezen of gestraft (p. 354). Het is een gevoel van wederzijds vertrouwen en onderling respect dat het veilig is om risico's te nemen, zoals bij hulp of feedback vragen en bij het toegeven van fouten. Op basis van psychologische veiligheid in teams kunnen ideeën en expertise worden uitgewisseld en nieuwe inzichten in gezamenlijkheid worden ontwikkeld (Edmondson, 1999).

Teamsamenstelling en -diversiteit

De meerwaarde van het samen werken en leren in teams zit in de diversiteit aan kennis, vaardigheden, waarden en achtergronden van de teamleden (van Middelkoop, 2022). Docenten die werken in teams beschikken in potentie met elkaar over betere informatieverwerkingscapaciteiten, zijn samen creatiever en vinden daardoor betere oplossingen voor complexe vraagstukken (Derksen et al., 2020). Effectief werken en leren in teams is daarmee dan ook gebaat bij een diverse samenstelling, in leeftijd, in rollen en taken, in aanstelling, achtergrond, ervaring enzovoort (zie o.a. Brouwer et al., 2019). Kanttekening hierbij is dat de aanwezigheid van diversiteit niet automatisch betekent dat die diversiteit ook benut wordt. Diversiteit in teams die deze niet weten te benutten, kan ook een negatief effect hebben op het functioneren (Derksen et al., 2020).

Taak- en rolverdeling in het team

Teams die rollen en taken helder verdelen, zijn beter in staat om informatie te delen, te leren en te presteren (Derksen, 2021). De teamstructuur heeft een sterke invloed op de processen in – en outcomes van – teams, en daarmee ook op het leren in het team (Bresman & Bruhn, 2013). Idealiter worden rollen en taken in een team verdeeld vanuit het gezamenlijke doel en op basis van de diversiteit in het team (Brouwer & van Kan, 2015). Daarbij is ook een duidelijke teamstructuur, met bijvoorbeeld afspraken over de manier waarop overlegd wordt en afspraken worden vastgelegd, van belang (Derksen, 2021).

3.3.3 Bevorderende condities in de leer- en werkomgeving

Onder de leerwerkomgeving voor teamleerprocessen scharen wij teamgericht HRM-beleid en praktijk, ondersteuning vanuit de schoolorganisatie, leiderschap en zeggenschap van het team. We lichten deze elementen hieronder verder toe.

Teamgericht HRM-beleid en -praktijken

Teamgericht HRM verwijst naar het beleid en de praktijken die erop gericht zijn om teamprestaties te bevorderen door de capaciteiten, motivatie en mogelijkheden van teamleden te vergroten om samen te kunnen werken aan de ontwikkeling en uitvoering van onderwijs (Bouwman et al., 2017b). Denk bijvoorbeeld aan het werven van nieuwe medewerkers op basis van wat zij aan expertise en competentie kunnen toevoegen aan de reeds aanwezige expertise en competentie binnen het team, maar ook aan teamprofessionalisering en teambeloning. Bouwman et al. (2017) vonden in hun studie dat naarmate docenten meer teamgericht HRM ervoeren, zij aangaven zich meer betrokken te voelen bij hun team en er ook meer teamleren plaatsvond (zie ook Runhaar et al., 2021).

Ondersteuning vanuit de schoolorganisatie

Ondersteuning van diensten, zoals kwaliteitszorg, is in de praktijk vaak onvoldoende faciliterend en dienstverlenend richting teams (Brouwer et al., 2019, van Middelkoop et al., 2023), terwijl onderzoek juist aantoont dat een teamgerichte, faciliterende en dienstverlenende ondersteunende aanpak de kwaliteit van de samenwerking in mbo-docententeams kan verbeteren (Bouwman, 2018). Uit onderzoek in

het mbo (Brouwer et al., 2019) komt naar voren dat teams behoefte hebben aan ondersteunende diensten die nabij en toegankelijk zijn, een expertrol aannemen in het begeleiden van teams bij het interpreteren van beleidsdocumenten en verbeteren/of onderzoeksdata, een gelijkwaardig sparringpartner vormen voor het team en/of de leidinggevende, en een zichtbaar aanbod hebben van voor het team bruikbare tools, instrumenten en onderzoeksresultaten.

Leiderschap (formeel & informeel)

Leiderschap is een belangrijke factor in het functioneren van teams (Burke et al., 2006). Ook voor het faciliteren van teamleren zijn leiderschapsgedragingen (zoals aanmoedigen, empoweren, structuur aanbrengen) vanuit zowel formele leidinggevendenden als vanuit teamleden zelf van belang (Koeslag-Kreunen, 2020). Leiderschaps-gedragingen kunnen gericht zijn op de mensen zelf en op de taak die hen te doen staat (Burke et al., 2006).

Er kan daarbij onderscheid gemaakt worden tussen formeel leiderschap en informeel of gespreid leiderschap. Formeel leiderschap betreft de hiërarchisch leidinggevende, zoals een teamleider of opleidingsmanager. De leidinggevende kan bijvoorbeeld ondersteuning bieden bij teamleren door teams aan te moedigen hun eigen opvattingen, aannames en waarden ter discussie te stellen (Oude Groote Beverborg et al., 2015). Informeel leiderschap vatten we op als gespreid leiderschap. Dit betreft de inbedding van leiderschap in de werkprocessen van het team, en de verdeling daarvan over de leden van het team. Dit betekent dat docenten handelen vanuit de visie van het team en de ruimte hebben om vanuit hun expertise leiderschap op zich te nemen (Hulsbos et al., 2012).

Zeggenschap

Een belangrijke voorwaarde voor het werken aan kwalitatief hoogstaand onderwijs is zeggenschap (ook wel autonomie) over de invulling van het eigen werk en het vermogen om gebruik te maken van deze zeggenschap (Priestley et al., 2015; van Middelkoop et al., 2018). Enerzijds moet professionele ruimte geboden worden aan teams en anderzijds moet ondersteuning geboden worden om die ruimte ook in te vullen op een manier die de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt (van Middelkoop, 2022). Zeggenschap vatten we op als de mate waarin het mandaat voor besluitvorming bij het team ligt. Een belangrijke nuance hierbij is dat de zeggenschap van teams kan verschillen al naar gelang het onderwerp of vraagstuk (van Middelkoop et al., 2023). Zo kan een team veel zeggenschap en vermogen tot handelen ervaren rond de invulling van het eigen onderwijs, maar tegelijkertijd weinig zeggenschap ervaren over de facilitering van gezamenlijk leren.

3.4 Teamleerprocessen

Teamleren kan worden getypeerd als samenwerkingsprocessen. Het zijn activiteiten of gedragingen op teamniveau, die leiden tot bepaalde uitkomsten. Decuyper et al. (2010) concluderen in hun reviewstudie dat vooral communicatieve processen tussen teamleden en stakeholders belangrijke teamleerprocessen zijn. Voorbeelden hiervan zijn het delen van informatie, vragen stellen en feedback. Dialoog en communicatie zijn cruciaal voor teams om op effectieve wijze samen te leren. Teamleren wordt gezien als de combinatie van leren en werken (Senge, 1990). Op basis van een review van de bestaande literatuur rondom teamleren, delen Decuyper et al. (2010) deze interpersoonlijke gedragingen onder in twee categorieën van leerprocessen, namelijk basisleerprocessen en faciliterende leerprocessen.

Basisleerprocessen beschrijven hoe het leren er binnen een team uitziet. Deze processen schetsen wat er gebeurt wanneer teams leren, zoals kennis delen, op elkaar voortbouwen en bediscussiëren wat wordt gedeeld. Basisleerprocessen kunnen echter ook leiden tot ineffectieve teamuitkomsten. Faciliterende leerprocessen, zoals bijvoorbeeld plannen en evalueren, zorgen er vervolgens voor dat het teamleren ook effectief en efficiënt is. Deze processen zorgen er namelijk voor dat het team in de juiste richting leert; zij zorgen voor context en focus. Achtereenvolgens worden deze categorieën van leerprocessen besproken.

3.4.1 Basisleerprocessen

De drie basisleerprocessen zijn delen, co-constructie en constructief conflict. Deze basisleerprocessen leiden tot leeruitkomsten op teamniveau, zoals gedeelde mentale modellen of gedeelde bekwaamheid. Delen is het proces waarbij een teamlid kennis, competenties, een mening of creatief idee deelt en communiceert aan de andere teamleden. Het is daarbij belangrijk dat deze kennis uitvoerig en gedetailleerd gedeeld wordt. Het team leert wanneer de andere teamleden niet eerder op de hoogte waren dat deze kennis of dit idee aanwezig waren in het team. Waar delen leidt tot het verwerven van kennis, leiden co-constructie en constructief conflict tot het creëren van nieuwe kennis, kennis die tot dan toe nog niet aanwezig was in het team. Co-constructie en constructief conflict beschrijven hoe teamleden kunnen reageren op het delen. Bij co-constructie gaan de teamleden namelijk een stapje verder met de eerder gedeelde kennis. Teamleden stellen bijvoorbeeld vragen, parafraseren het gezegde, en vullen of passen ideeën en meningen verder aan, waardoor teamleren plaats vindt. Wanneer meningen en ideeën van de teamleden van elkaar verschillen kan er conflict ontstaan. Een fundamenteel verschil in meningen zou het leren in het team kunnen belemmeren. Echter, bij een constructief conflict komen teamleden door dialoog, open communicatie en onderhandelen tot een tijdelijke overeenkomst waarbij de verschillende perspectieven geïntegreerd worden, of een 'agreement to disagree' wordt bereikt (Decuyper et al., 2010).

3.4.2 Faciliterende leerprocessen

De faciliterende leerprocessen zijn verrijkend voor het proces en de inhoud van het teamleren. De drie faciliterende leerprocessen zijn volgens Decuyper et al. (2010) reflexiviteit, teamactiviteit en ‘boundary crossing’. Teamleren is alleen maar effectief, wanneer het teamleren ervoor zorgt dat het team haar doelen bereikt. Om teamdoelen te kunnen realiseren is het nodig dat het team, middels een iteratief proces, een gedeeld beeld heeft van de huidige situatie, de gewenste situatie (namelijk de doelen die men wil bereiken) en de weg hoe daar te komen. Reflexiviteit vindt plaats wanneer teamleden met elkaar reflecteren op en communiceren over deze gedeelde beelden, en deze gaandeweg bijstellen. Deze reflexieve activiteiten, zoals plannen en evalueren, kunnen voorafgaand aan, tijdens of na het samenwerken plaats vinden.

Teams leren niet alleen maar op expliciete wijze door kennis te delen of te evalueren. Bij teamactiviteit leren teams door te doen (‘learning by doing’) middels het tonen van kennis, uitproberen en voordoen. Door samen te werken aan het realiseren van de teamdoelen doet het team impliciete kennis op en leert het geleidelijk aan beter te presteren. Teamactiviteit kan gepland of ongepland zijn. Experimenteren is een voorbeeld waarbij het team leert door te doen.

Wanneer het team kennis, competenties, meningen en ideeën deelt met stakeholders buiten het eigen team, bijv. met managers of met andere teams binnen of buiten de eigen organisatie, spreken we van boundary crossing. Het team en de teamleden delen kennis, verspreiden kennis en halen externe informatie op bij derden. Omdat de effectiviteit van het team niet alleen wordt bepaald door het team zelf, maar ook door stakeholders in de omgeving van het team, is het bijvoorbeeld cruciaal dat het team regelmatig interacteert met managers en experts in het netwerk. Door boundary crossing zorgt het team voor middelen en support voor bepaalde ideeën, zodat het team kan innoveren en haar doelen kan bereiken (Decuyper et al., 2010).

3.5 Opbrengsten van teamleren

Teamleerprocessen dragen bij aan effectiviteit van teams (Kozlowski & Ilgen, 2006). Senge (1990) was een van de eersten die het belang van teamleerprocessen voor het voortbestaan van organisaties typeerde: “team learning is vital because teams, not individuals, are the fundamental learning unit in modern organization. This is where the rubber meets the road; unless teams can learn, the organization cannot learn.” (1990, p. 10). Die effectiviteit van teams kan worden gezien als output in termen van de bekwaamheid en cohesie van teams en het oplossen van complexe vraagstukken die zich voordoen bij onderwijs ontwerpen, uitvoeren en beoordelen.

Nieuwe ideeën en oplossingen voor complexe vraagstukken

Teamleren is een belangrijke voorspeller van effectieve samenwerking in teams (Koeslag-Kreunen et al., 2021, p. 20). Door teamleren zijn teams in staat tot nieuwe gedeelde inzichten te komen, wat bijdraagt aan het construeren van nieuwe ideeën en oplossingen voor complexe vraagstukken (Van den Bossche et al., 2006). Specifiek is gebleken dat docententeams door teamleren hun dagelijkse routines kunnen doorbreken en samen nieuwe onderwijsoplossingen kunnen ontwikkelen (Bron et al., 2018). Deze effectiviteit van teams wordt ook wel de outcomes van teamleren

genoemd. Hackman (1987) spreekt hierbij over de mate waarin de doelen van het team zijn bereikt (performance). Daarmee bedoelen we de concrete bijdragen aan het oplossen van het complexe vraagstuk, zoals nieuw ontworpen onderwijs.

Teambekwaamheid

Teambekwaamheid kan ook een opbrengst van teamleren zijn. Het gaat dan niet om een opbrengst omtrent de 'performance' van het team, maar om een verbetering in de samenwerking, omdat teamleden veel hebben geleerd en daarin bekwaamer zijn geworden, zodat ze in de toekomst ook met elkaar willen en kunnen samenwerken (viability). Dit soort opbrengst van teamleren wordt vaak niet primair nagestreefd, maar kan er wel toe leiden dat bepaalde nieuwe samenwerkingsroutines worden opgebouwd, de kennis en vaardigheden van teamleden is vergroot, of diepgaander onderling vertrouwen is bereikt, waardoor ze ook weer als inputvariabele voor teamleren gaat gelden (Decuyper et al., 2010).

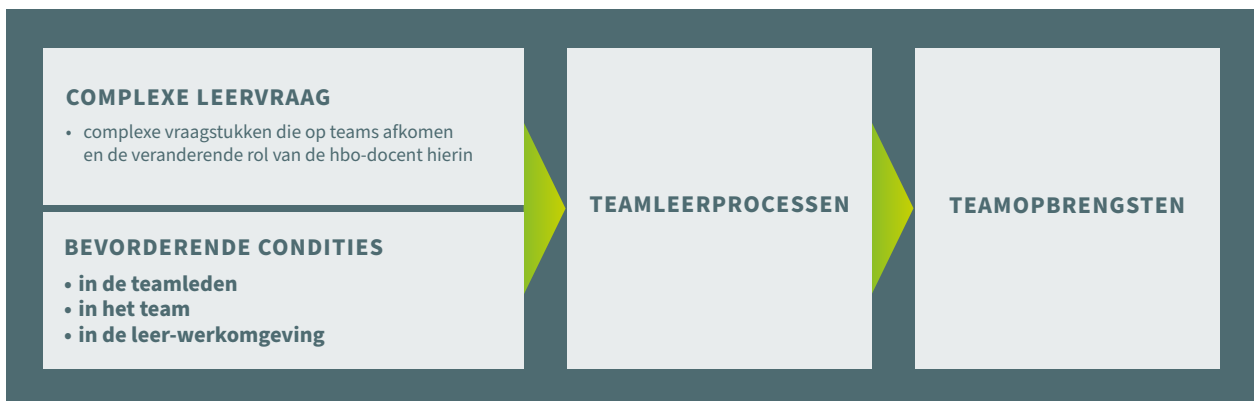
Teamentativiteit

Gedeelde doelen, cohesie en taakafhankelijkheid worden, zoals beschreven in het model, als input variabelen gezien. Maar ook door samen te leren kan een team zich ontwikkelen. Vangrieken et al. (2017) hanteren hierbij de term teamentativiteit (letterlijk vertaald: team eenheid). Zij spreken van het verschil van 'teams in theory en teams in practice', en geven aan dat teams in de praktijk in een bepaalde mate aan de kenmerken van een team uit de theorie kan voldoen. Dat maakt de mate waarin een team gedeelde doelen, onderlinge afhankelijkheid en gezamenlijke verantwoordelijkheden heeft, werkt aan een gemeenschappelijke taak die belangrijk is voor hun werk, tot iets dat zich kan ontwikkelen in de tijd. Door kennis te delen, te bediscussiëren en te ontwikkelen en hierop te reflecteren werken teams aan de ontwikkeling of versterking van die eigenschappen van het team. Dat raakt ook aan de identiteit van het team. Het wordt gedurende het proces namelijk duidelijker waar zij van zijn en waarom zij samenwerken. Ellström (2001) beschrijft bijvoorbeeld hoe discussies over welke doelen worden nagestreefd, belangrijke leerkansen bieden. Zeker in teams in het onderwijs is dit van belang omdat de traditie van samenwerking nog vrij jong is en het lang niet altijd duidelijk is welke doelen met de samenwerking worden nagestreefd (Vangrieken et al., 2015). Door deel te nemen aan teamleerprocessen, zou het besef kunnen groeien dat door dit teamleren, de onderlinge samenwerking het individuele niveau overstijgt.

4 RESULTATEN DIAGNOSEFASE EN ACTIEFASE

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van de diagnosefase (zes hbo-docententeams) en de actiefase (drie hbo-docententeams) ‘over de teams heen’. We doen dit in de vorm van kerninzichten voor elk van de concepten uit het kijkkader (zie hoofdstuk 3: Literatuurstudie). Voor elk blok uit dat kijkkader beschrijven we de inzichten uit de diagnosefase en de actiefase van dit onderzoek. Aanvullend presenteren we de analyse gericht op de samenhang tussen concepten uit het kijkkader. Ook staan we stil bij de vraag welke aanwijzingen er zijn over hoe de bevorderende condities (input) doorwerken op teamleren (proces) en hoe teamleren weer doorwerkt op teamopbrengsten rond het primaire onderwijsproces (output). We starten dit hoofdstuk met een bondige karakterisering van de zes deelnemende hbo-docententeams.

Figuur 2 kijkkader (zie voor de gedetailleerde versie en toelichting hoofdstuk 3: literatuurstudie)



4.1 Bondige karakterisering van de zes hbo-docententeams



TEAM OVAAL

Team Ovaal is een klein team van 6 hbo-docenten. Deze docenten zijn op het moment van dataverzameling variërend van enkele maanden tot 5 jaar werkzaam in het hbo. Het merendeel van deze hbo-docenten heeft minder dan een jaar werkervaring in de functie van hbo-docent. De gemiddelde werktijdfactor is 0,7, variërend van 0,4 tot 0,9 fte.

De opleiding waarvoor het team verantwoordelijk is, is een nieuwe associate degree opleiding. Het is ontwikkeld vanuit en samen met het werkveld. De tweejarige, praktijkgerichte associate degree opleiding is in september 2022 gestart. Jaar één van de opleiding is al ontwikkeld; de ontwikkeling voor jaar twee vindt gelijktijdig plaats met de uitvoering van jaar één.

Team Ovaal is gepositioneerd in een onderwijsinstituut van een hogeschool waarin zelforganisatie van opleidingsteams wordt gestimuleerd en de onderwijsambities onder andere zijn gericht op het opleiden van wendbare professionals. Recent zijn hogeschoolbrede kaders geformuleerd, gericht op professionalisering in teamverband.

De complexe leervraag wordt door dit team geformuleerd als:

Hoe kunnen wij als team de teamdynamiek en kortcyclische samenwerkingsprocessen behouden en daarmee eenduidig handelen naar – en continue in dialoog zijn met – studenten?



TEAM BLOEM

Team Bloem is een hbo-docententeam van 15 docenten, waarvan 5 docenten nieuw zijn in het team. Deze docenten zijn op het moment van dataverzameling gemiddeld 7 jaar werkzaam in het hbo, variërend van enkele maanden tot 30 jaar. Gemiddeld zijn deze hbo-docenten rond de 2,5 jaar werkzaam in het team, hier ook sterk variërend van 3 maanden tot 11 jaar. De gemiddelde werktijdfactor is 0.7, variërend van 0,4 fte tot 1 fte.

De opleiding waarvoor het team verantwoordelijk is, is beoordeeld als topopleiding. Toch vormt voldoende instroom van studenten een prangende kwestie voor dit team. Landelijk bestaan er in totaal drie gelijksoortige opleidingen.

Team Bloem is gepositioneerd in een onderwijsinstituut van een hogeschool waarin zelforganisatie van opleidingsteams wordt gestimuleerd en onderwijsambities onder andere zijn gericht op het opleiden van wendbare professionals. Recent zijn hogeschoolbrede kaders geformuleerd, gericht op professionalisering in teamverband.

De complexe leervraag wordt door dit team geformuleerd als:

Wat is programmatisch toetsen en hoe geven we dit als team vorm?



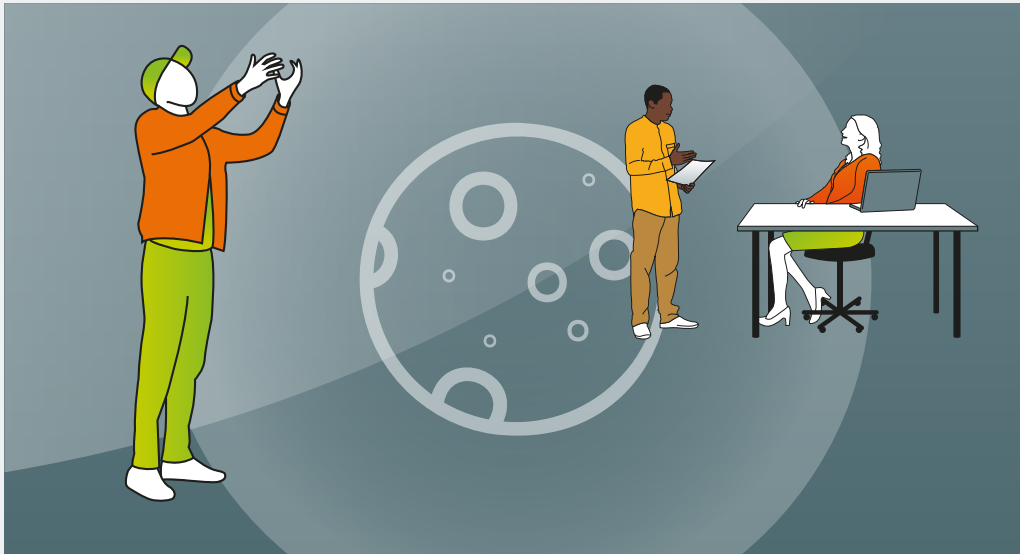
TEAM ZON

Team Zon is een klein hbo-docententeam van 8 docenten. Vier teamleden van een opleiding en vier teamleden van een andere opleiding, die gezamenlijk een nieuwe opleiding vormgeven. Deze docenten zijn op het moment van dataverzameling gemiddeld 15 jaar werkzaam in het hbo, variërend van 8 tot 18 jaar. Gemiddeld zijn deze hbo-docenten rond de 2,5 jaar werkzaam in het team, variërend van 8 maanden tot 3 jaar. De gemiddelde werktijdfactor in dit team is 0,55, variërend van 0,3 fte tot 0,8 fte.

De opleiding is een pilot binnen het programma Transitie Educatieve Opleidingen. De opdracht waar dit programma voor staat is om voor studenten de doorstroom en keuzemogelijkheden over het gehele educatieve domein te vergroten. Team Zon is aan het werk met de pilot die het verst is doorontwikkeld en waarvan inmiddels het derde jaar van uitvoering is gestart.

De complexe leervraag wordt door dit team geformuleerd als:

Hoe kunnen wij gaan werken volgens onze nieuwe onderwijsvisie?



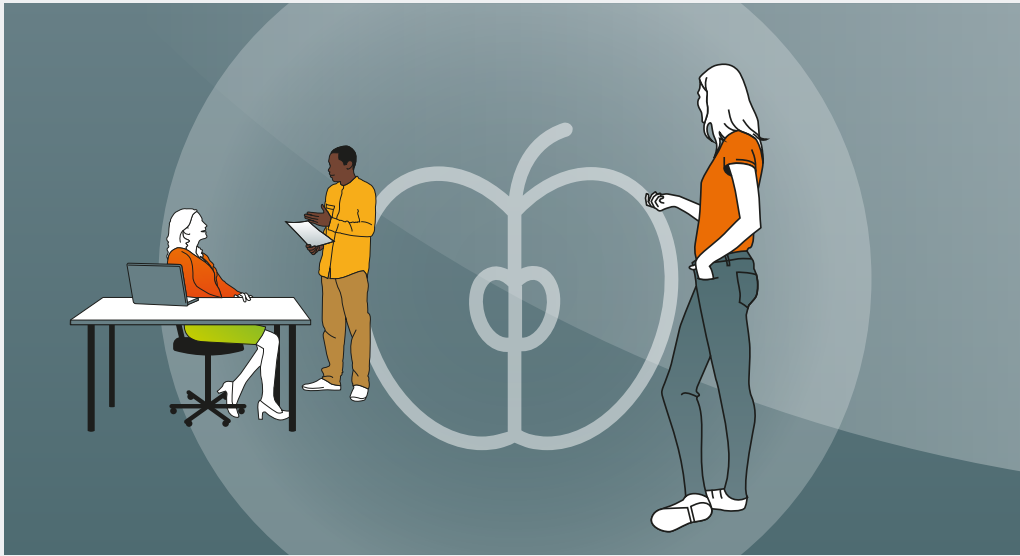
TEAM MAAN

Team Maan bestaat uit 28 teamleden en is groeiende. Binnen dit hbo-docententeam is er een stabiele kern van 16 hbo-docenten die een gezamenlijke opdracht heeft. Deze docenten zijn op het moment van dataverzameling gemiddeld 5 jaar werkzaam in het hbo, variërend van 1 tot 14 jaar. Gemiddeld zijn deze hbo-docenten 5 jaar werkzaam in het team, variërend van 2 maanden tot 7 jaar. De gemiddelde werktijdfactor in dit team is 0,8 fte, variërend van 0,6 tot 1 fte.

De opleiding is van instituut en standplaats verhuisd en heeft een nieuwe focus gekregen. Het team werkt aan de connectie binnen dit nieuwe instituut, maar ook binnen de hele hogeschool en de regio. Dit geldt zowel voor de inhoud van het curriculum als voor de positionering van onderzoek.

De complexe leervraag wordt door dit team geformuleerd als:

Hoe kunnen we als team omgaan met complexe en omvangrijke curriculumontwikkeling? Want je hebt elkaar nodig en je komt jezelf tegen in die samenwerking. Oftewel, hoe kunnen we als team (beter) omgaan met de onderwijsvernieuwingen?



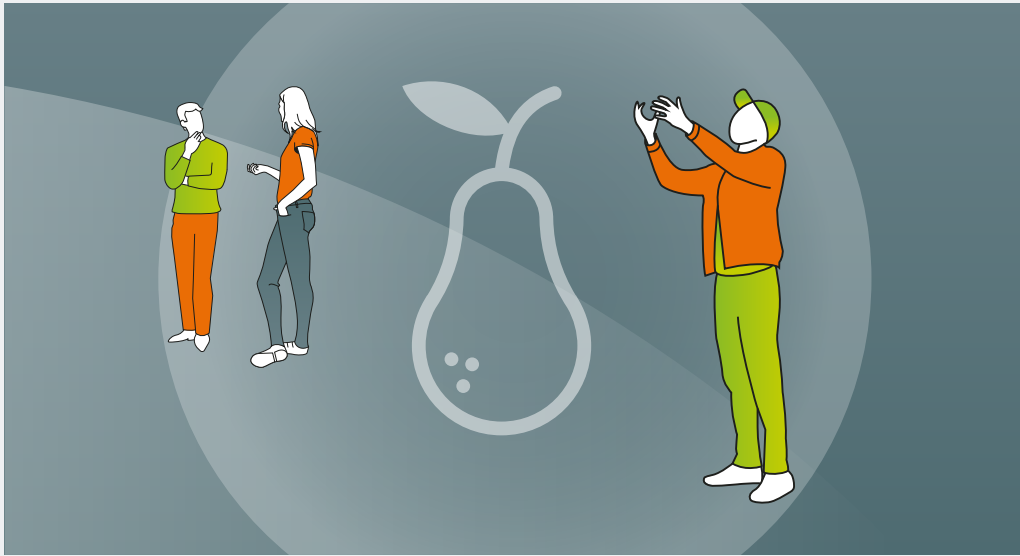
TEAM APPEL

Team Appel is een klein hbo-docententeam van 6 docenten, allen met veel ervaring in het vakgebied en bij de opleiding. Deze hbo-docenten zijn gemiddeld 12 jaar werkzaam bij de opleiding, variërend van 8 tot 25 jaar. De gemiddelde werktijdfactor in dit team is 0,65, variërend van 0,2 fte tot 1,0 fte.

Het team is recent gevormd, maar de teamleden kennen elkaar echter al lang en hebben in verschillende andere samenstellingen eerder samengewerkt (bijvoorbeeld in gezamenlijk onderwijs). Het opleidingsmanagement wordt vanwege de beperkte omvang van de opleiding gedeeld met een aanverwante opleiding. De opleiding waarvoor het team verantwoordelijk is, is kleinschalig en beoordeeld als topopleiding. De opleiding is sterk in verandering als gevolg van een reorganisatie.

De complexe leervraag van dit team is tweeledig en wordt geformuleerd als:

Hoe kunnen we in deze sterk veranderende context in de organisatie, met het opgaan van de opleiding in een bredere opleiding, onze identiteit behouden? En hoe kunnen we als kleinste opleiding binnen het nieuwe onderwijsconcept ervoor zorgen dat we ook in de nieuwe organisatievorm 'genoeg' studenten in ons vakgebied opleiden?



TEAM PEER

Team Peer is een klein hbo-docententeam van 5 docenten, die sinds twee jaar samenwerken in de huidige samenstelling. Deze docenten zijn op het moment van dataverzameling gemiddeld 11 jaar werkzaam in het hbo, variërend van 8 tot 18 jaar. Het team vormt een commissie binnen de opleiding en kent een beperkte inzet voor het werk in dit team, met gemiddeld 0,17 fte, variërend van 0,1 tot 0,2 fte. De samenstelling en taak van dit team is twee jaar geleden herzien en het team kent een mix van korter en langer zittende teamleden.

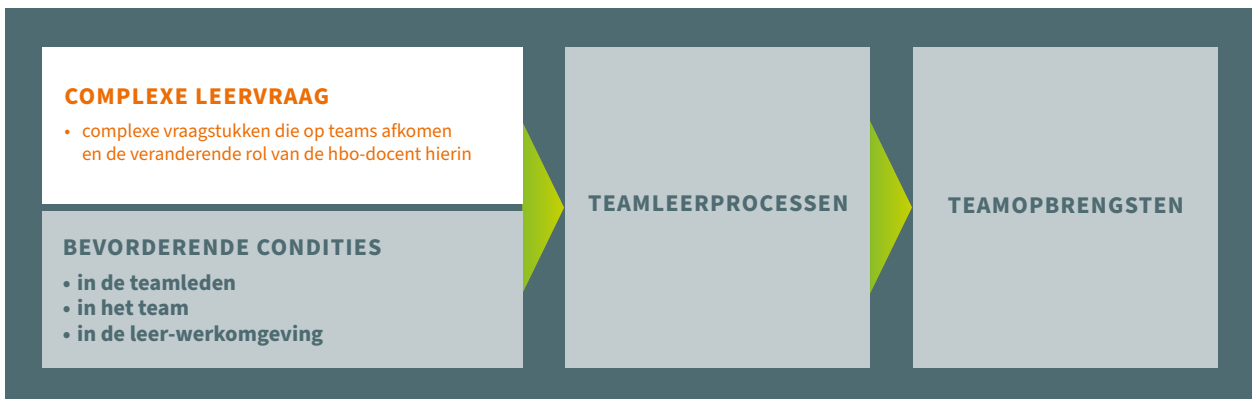
De opleiding waarbinnen het team opereert staat binnen de hogeschool bekend als vernieuwend. Er is een groeiende instroom van studenten. Het team is binnen deze opleiding verantwoordelijk voor de afstudeerfase. Recent is binnen de opleiding besloten om de afstudeerfase fundamenteel te herzien en het team speelde in deze herziening een belangrijke rol.

De complexe leervraag van dit team is tweeledig en wordt geformuleerd als:

Hoe kunnen wij als team zelf effectiever samenwerken? En hoe kunnen wij effectief samenwerken met de stakeholders van ons team?

4.2 Resultaten diagnosefase

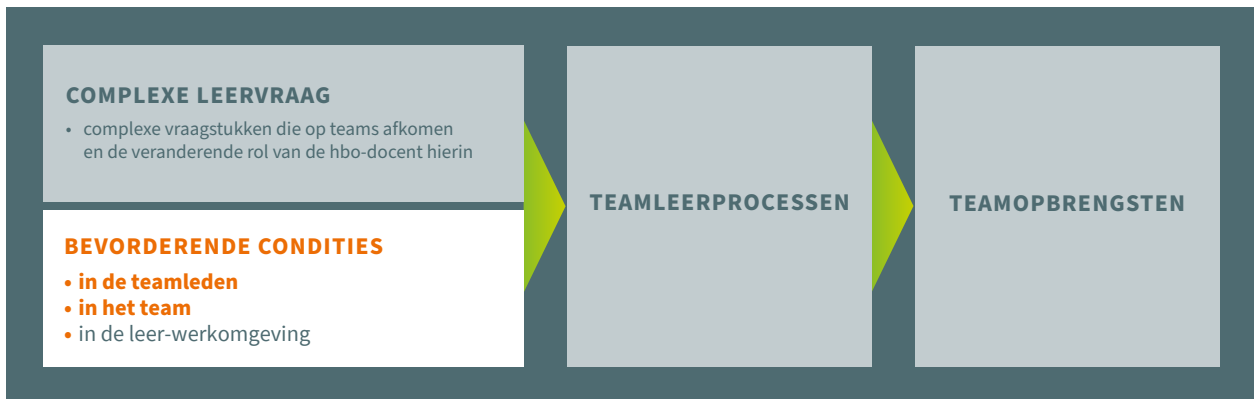
Welke complexe leervragen staan centraal bij hbo-docententeams ?



Wanneer we kijken naar de leervragen van de zes hbo-docententeams, dan valt het op dat deze voornamelijk een interne aanleiding lijken te hebben. Ze komen meestal niet direct vanuit de externe omgeving, zoals de veranderende beroepspraktijk of het regionale werkveld. Vaak is de aanleiding en de kern van de leervraag een onderwijsvernieuwing, zoals de invoering van programmatisch toetsen of de wens of noodzaak om een nieuwe onderwijsvisie van de hogeschool door te vertalen naar de onderwijspraktijk. Hoewel de invoering van programmatisch toetsen of een nieuwe onderwijsvisie wel kunnen worden gerelateerd aan externe ontwikkelingen, komt het externe perspectief minder sterk naar voren vanuit de betrokken teams. Soms is de leervraag gericht op een samenwerkingsvraagstuk, zoals het behouden van de eigen identiteit of het nastreven van een betere manier van samenwerken. Opvallend is dat er in de teams wel een ambitie is geformuleerd ten aanzien van teamleren (veelal op hoofdlijnen), maar dat de teamleden ook eigen specifieke leervragen hebben, of veel afzonderlijke subvragen. We zagen in de leervragen van de hbo-docententeams weinig prioriteiten en zagen dat ook de ambities van de individuele teamleden vaak verschilden.

Wanneer we de leervragen nader karakteriseren, dan blijkt dat bij twee teams (Zon en Ovaal) de aanleiding voor de leervragen wel van buiten komt. Het gaat dan om respectievelijk het lerarentekort en de ontwikkeling van een praktijkgerichte associate degree opleiding die aansluit op het werkveld. Verder blijkt dat de complexe leervragen bij twee teams (Zon en Appel) gedragen zijn en dat de teamleden goed weten te benoemen uit welke (vele) deelaspecten deze leervraag bestaat. Bij twee teams (Zon en Ovaal) blijken de ambities op elkaar te lijken; het ontwikkelen én uitvoeren van onderwijs en een combinatie van veranderkundig en onderwijskundig. Bij twee teams (Maan en Peer) is geen sterke urgentie te onderkennen van waaruit de complexe leervraag voorkomt. Zij kijken eerder terug dan dat zij een ambitie richting de toekomst uitspreken.

Wat zijn bevorderende en belemmerende condities in de teamleden en teams?

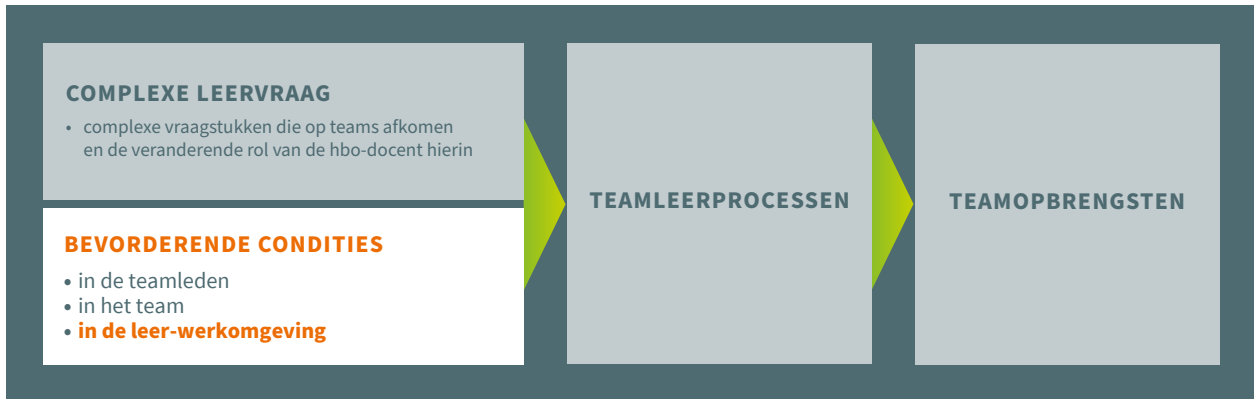


De bevorderende condities ten aanzien van de teamleden en het team (zoals sfeer, psychologische veiligheid en onderzoekende houding) zijn in alle hbo-docententeams op orde. De kleinere teams (5-9 docenten) lijken een betere uitgangspositie te hebben voor werken en leren in teamverband. Eén team (Ovaal) beschikt in vergelijking met de andere teams over een groot netwerk voor leren en ontwikkelen. In drie teams (Maan, Appel en Peer) is beperkt sprake van een duidelijk gedeeld doel of opgave.

De beschikbare tijd voor leren en elkaar ontmoeten is voor alle zes de hbo-docententeams een belemmerende factor. Hoger beroepsonderwijs ontwikkelen terwijl de winkel open is (dus tegelijkertijd ontwikkelen en uitvoeren) werkt belemmerend. Bijvoorbeeld voor het stellen van prioriteiten en voldoende tijd maken voor onderwijsontwikkeling.

Eén team (Maan) geeft aan samen te willen leren, maar weet niet goed hoe. Ook lijkt de grote omvang - 25 docenten - dit te hinderen, doordat bijvoorbeeld sociale cohesie of een duidelijke gezamenlijke opgave ontbreekt. Bij een ander team (Ovaal) lijkt de hang naar harmonie het aangaan van constructieve conflicten te belemmeren.

Wat zijn bevorderende en belemmerende condities in de leerwerkgeving?



Als we kijken naar de bevorderende condities voor de leerwerkgeving, dan valt als eerste op dat alle betrokken hbo-docententeams vrij veel zeggenschap ervaren. De meeste teams voelen zich gesteund door hun leidinggevenden. Met name ervaren ze steun als het nodig is of erop aankomt, bijvoorbeeld bij een accreditatie. Bij de teams is er wel een facilitering in uren voor (team)leerprocessen (in elk geval op papier). En de teams geven aan dat leidinggevenden hierbij op onderdelen ondersteuning bieden.

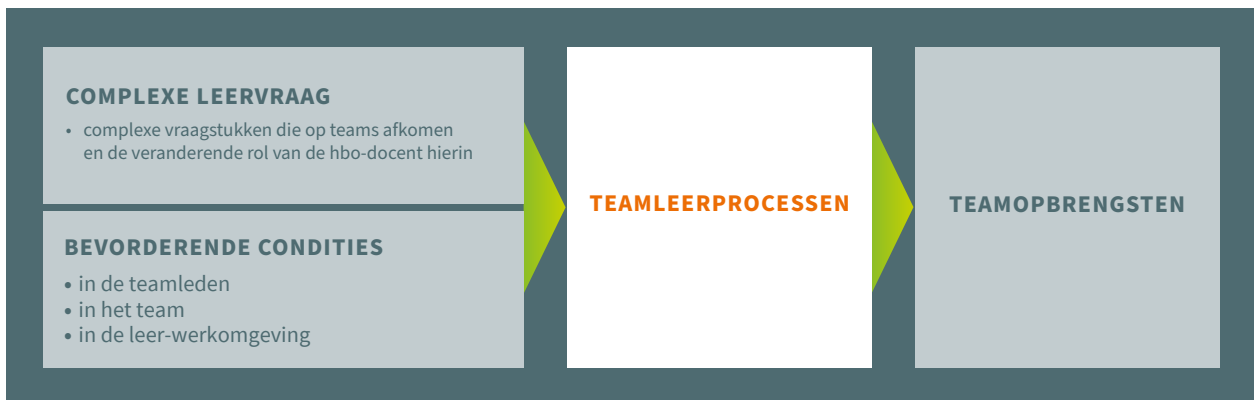
Bij twee teams staat de leidinggevende meer op afstand (Bloem en Zon). Bij één team (Ovaal) is de leidinggevende van een sturende naar een steeds meer faciliterende rol verschoven. Bij een ander team (Maan) is de onderwijsmanager degene die onderwijsontwikkeling en teamleren (probeert) te initiëren en komt het initiatief minder uit het team zelf. Eén van de teams (Zon) geeft aan dat ze misschien wel teveel autonomie hebben, en heeft het idee in de omgeving meer te brengen dan te halen. Dit is ook bij een ander team (Bloem) een uitdaging, omdat zij zien dat zij vooroplopen ten opzichte van andere teams in hun hogeschool. Bij twee teams (Peer en Maan) wordt er zeggenschap ervaren, maar geven ze ook aan dat er behoefte is aan meer steun vanuit hun leidinggevenden.

Als we verder kijken naar de bevorderende condities voor de leerwerkgeving, dan komt naar voren dat weliswaar op papier de hbo-docententeams worden gefaciliteerd in tijd, maar dat dit in de praktijk maar beperkt wordt ervaren, door werkdruk en andere prioriteiten. Alhoewel er in potentie ondersteuning aanwezig is in de leerwerkgeving, lijken deze hbo-docententeams daar weinig gebruik van te maken. Soms weten teams niet goed wat ze in de omgeving kunnen 'halen'. De teams die wel weten wat er in de omgeving te halen is, geven aan hier geen of weinig gebruik van te maken. In een enkel geval omdat het een vorige keer als niet behulpzaam is ervaren. Teams geven aan dat ondersteuners, zoals vanuit HR, behoorlijk op afstand staan van het team.

Twee teams (Appel en Peer) vinden dat er meer duidelijkheid kan komen vanuit de leiding, al is de verdeling van taken wel duidelijk. Deze twee teams geven ook aan dat er ruimte is voor meer facilitering. Bij één van de teams (Zon), waar teamleden

verschillende leidinggevendenden hebben, zijn de leidinggevendenden meer gericht op het individu en minder op het team. Ook wisten de stakeholders om dit ene team heen niet altijd hun rol en verantwoordelijkheid te benoemen en in te nemen ten opzichte van dit team. Twee teams (Zon en Ovaal) hebben het idee dat ze voorlopers zijn en geven aan dat ze meer komen brengen dan halen in de omgeving, terwijl ze wel willen leren van anderen.

Hoe leren hbo-docenten in teams?



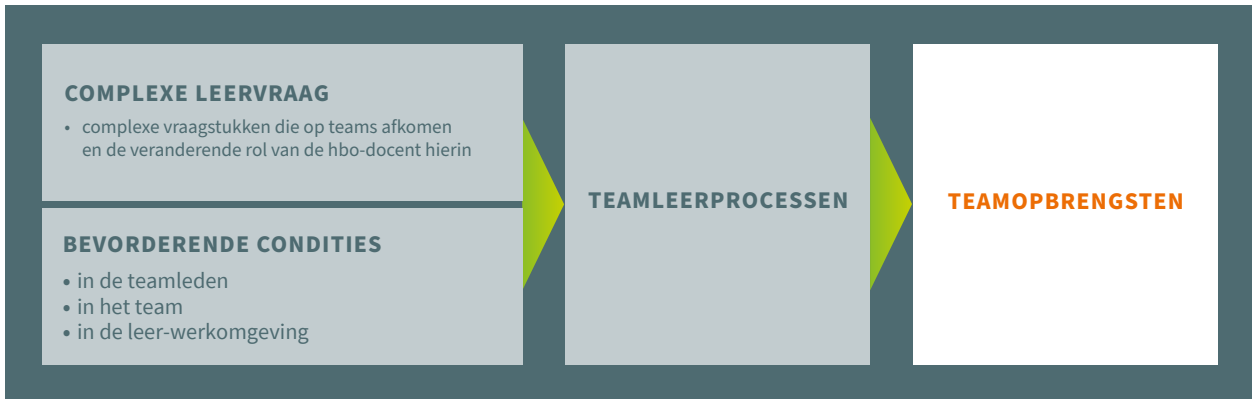
Kijken we naar hoe de docenten leren in het team, dan zien we dat in de teams de leerprocessen delen en co-constructie het meest voorkomen. Co-constructie gebeurt vaak in de praktijk, ‘learning by doing’, bijvoorbeeld bij onderwijsontwikkeling. Het teamleerproces constructief conflict komt bijna niet voor. De indruk van de onderzoekers is dat sommige teams dit uit de weg gaan om de harmonie te bewaren. De meeste teams benadrukken het belang van het teamleerproces *reflectie* om te komen tot leren, maar geven tegelijk aan dat dit niet, niet intentioneel of te weinig gebeurt. Zij geven het gebrek aan tijd en/of de waan van de dag aan als reden hiervoor. In verschillende teams geven ze tegelijk aan dat er veel impliciet, via ‘learning by doing’, wordt geleerd. Er wordt geen of weinig tijd voor leren ervaren. En de beschikbare tijd die kan worden gebruikt voor leren, lijkt meer gericht op zenden naar collega’s uit het team of onderling afstemmen rond praktische zaken en onderwijszaken. Ook lijkt het teamleren wat meer op de korte dan op de lange termijn gericht te zijn.

Als we verder kijken naar de teamleerprocessen van de betrokken hbo-docententeams, dan zien we bij twee teams (Ovaal en Zon) dat meer aandacht aan het teamleerproces boundary crossing wordt besteed. Deze teams lijken voor te lopen ten opzichte van andere teams in hun hogeschool en zijn geneigd hun kennis extern te ‘halen’. Eén van deze teams (Ovaal) benut hier het eigen netwerk en congressen voor. Een ander team (Maan) lijkt qua omvang te groot – 25 docenten – om tot teamleren te komen. In dit team lijkt dan ook meer in subteams te worden geleerd.

Twee van de betrokken teams (Appel en Peer) komen moeilijk tot teamleren. Bij het ene team (Peer) komt dit omdat ze gericht zijn op het verleden en op de ingewikkeldheden in de relatie met externe partijen, waardoor het teamleren niet

helemaal van de grond lijkt te komen. Bij het andere team (Appel) ligt op zich wel een goede basis voor teamleren, maar zorgen veranderingen in de omgeving en structuur van de opleiding ervoor dat ze elkaar weinig treffen.

Hoe tevreden zijn teams over hun teamopbrengsten?



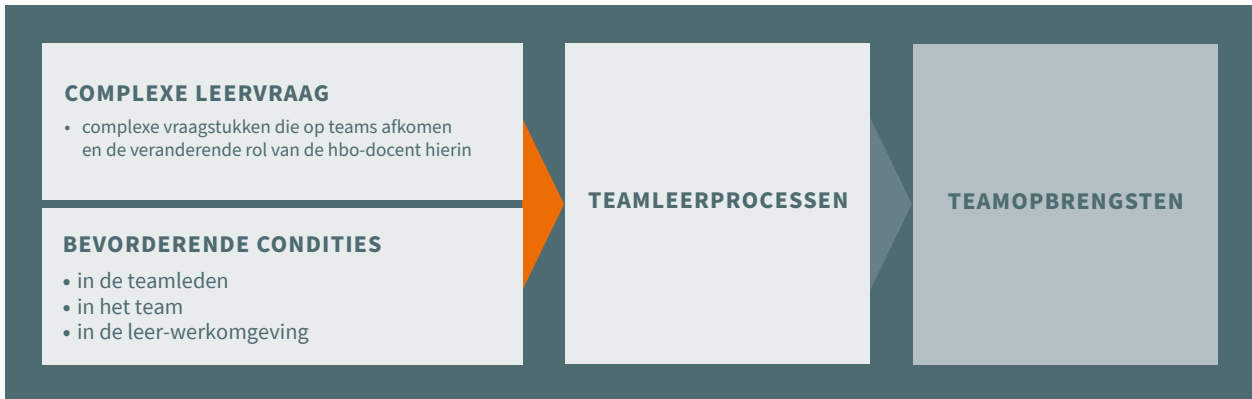
Kijken we naar de teamopbrengsten van de betrokken hbo-docententeams, dan komt in alle teams een sterke drive voor en betrokkenheid bij het primaire onderwijsproces naar voren. Hiervoor lijkt een basis te zijn in binding en veiligheid die wordt ervaren, en in de expertise die aanwezig is in het team. Er is overall een redelijke tevredenheid over de eigen teamopbrengsten.

Wat betreft de teamopbrengst teamidentiteit komt naar voren dat deze in meerdere teams niet heel sterk ontwikkeld lijkt te zijn. Het valt op dat de teamidentiteit sterk wisselt per team. Bij twee teams (Maan en Peer) lijkt er weinig sprake van teamidentiteit, ondanks een sterke wil hieraan te willen werken. Een ander team (Bloem) heeft te maken gehad met wisselingen in het team waardoor de teamidentiteit niet sterk ontwikkeld lijkt te zijn.

Wanneer we verder kijken naar de teamopbrengsten, dan komt naar voren dat een team (Zon) nog niet zo tevreden is met de output; hun ambities liggen ook erg hoog. Bij een ander team (Peer) lijken conflicten in het verleden nu nog door te werken naar de teamopbrengsten.

In algemene zin leverde het onderzoek beperkt input op vanuit de betrokken hbo-docententeams over het realiseren van teamopbrengsten; dat vonden de teamleden lastig om aan te geven.

Welke aanwijzingen zijn er hoe de condities doorwerken op teamleren?

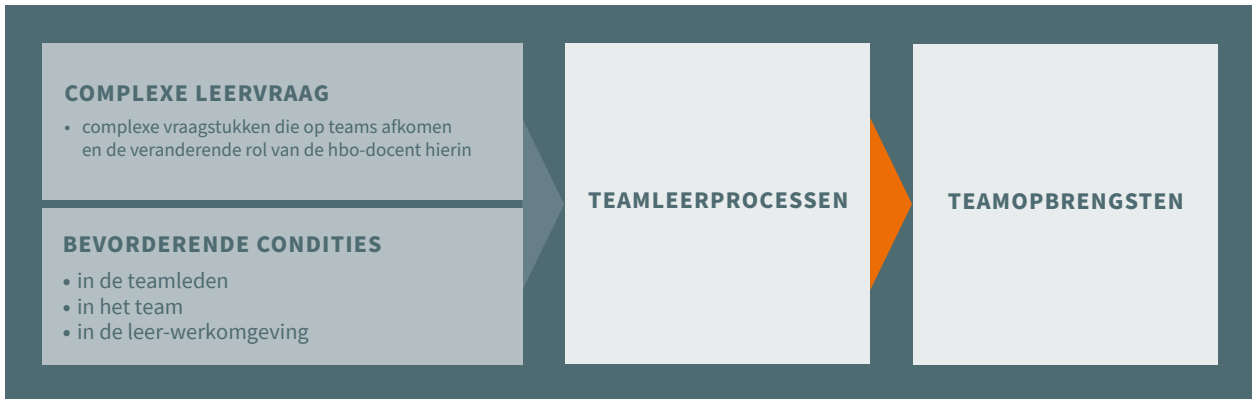


We hebben over de teams heen ook gekeken of er aanwijzingen te vinden zijn, waaruit naar voren komt hoe de bevorderende condities doorwerken op teamleren. De basiscondities die teamleren kunnen bevorderen, lijken in de betrokken hbo-docententeams over het algemeen op orde. Voor de grotere teams (groter dan 9 docenten) blijkt teamleren echter lastig te zijn. Een belangrijke conditie voor het bevorderen van teamleren, dat uit dit onderzoek naar voren komt, is de aanwezigheid van eenduidige en gedeelde ambities en gezamenlijke doelen met een duidelijke urgentie.

Uit ons onderzoek komt naar voren dat in de betrokken hbo-docententeams nog weinig structuur is voor teamleren en wanneer teamleren gebeurt, dat het veel gaat om incidenteel teamleren. HR-functionarissen en leidinggevenden kunnen teams in hun behoeftes rond teamleren ondersteunen. Bijvoorbeeld door netwerken te bevorderen, gezamenlijkheid te stimuleren, intentionele reflectie te bevorderen en duidelijkheid te geven over hun eigen rollen hierbij. Uit ons onderzoek komt echter naar voren dat dit in de praktijk nog beperkt gebeurt door de ervaren afstand tussen deze ondersteuning en de teams.

Ook blijkt bij de betrokken hbo-docenten teams dat facilitering in uren op papier aanwezig is, maar in de praktijk lastig 'op te nemen' door hoge ervaren werkdruk en andere prioriteiten. Wat opvalt is ook dat de hoge mate van streven naar veiligheid in het team, het aangaan van constructieve conflicten in de weg kan zitten. Een sterke hang naar harmonie lijkt hier debet aan te zijn. Ook hier kunnen de leidinggevenden en HR-professionals rondom het team in potentie ondersteuning bieden, maar zien we bij de betrokken teams dat dit nog weinig gebeurt.

Welke aanwijzingen zijn er hoe teamleren doorwerkt op teamopbrengsten?



We hebben over de teams heen ook gekeken of er aanwijzingen te vinden zijn, waaruit naar voren komt hoe teamleren doorwerkt in de teamopbrengsten. Teamleerprocessen, zoals delen en voortbouwen op elkaar, lijken in samenhang met samen werken aan doelen (activity) bepalend voor de teamopbrengsten die worden gerealiseerd. Teamleren lijkt vooral impliciet plaats te vinden en teamleden vonden het ook lastig om teamopbrengsten te duiden. Het lijkt vooral te gaan om kennis en ideeën delen (sharing) en voortbouwen op elkaar (co-construction). Het aangaan van constructieve conflicten komt over het geheel minder voor. Er wordt eerder gestreefd naar harmonie en afstemming.

De faciliterende leerprocessen komen in mindere mate en vooral incidenteel voor, bijvoorbeeld via reflectie. Boundary crossing (ofwel leren over de grenzen van het eigen team) lijkt in beperkte mate voor te komen bij de betrokken hbo-docententeams. De potentie van een netwerk wordt vaak nog weinig benut, bijvoorbeeld omdat teams vooroplopen in een hogeschool of minder bekend zijn met de mogelijkheden die dat netwerk biedt. Tenslotte valt op dat wanneer de teamidentiteit niet sterk ontwikkeld lijkt te zijn, dit invloed kan hebben op het teamleren. In dat geval is teamidentiteit niet alleen een output, maar ook een input – een voorwaarde om te kunnen leren. Zeker als een team ook niet als team wordt beoordeeld maar als individu/teamleden afzonderlijk. Of wanneer een team nog niet echt functioneert als een eenheid door wisselingen in samenstelling.

4.3 Resultaten actiefase

In de actiefase van het onderzoek participeerden drie van de zes hbo-docententeams die ook aan de diagnosefase meededen (Zon, Appel en Ovaal). In het methodologiehoofdstuk (hoofdstuk 2) zijn de criteria voor deelname aan deze fase te vinden en is de actiegerichte onderzoeksbenadering beschreven, inclusief de daarbij behorende begeleiding van de teams door de onderzoekers. We presenteren hieronder kort de resultaten van de cross-case analyse van de opbrengsten van deze actiefase.

Wat zijn aangescherpte complexe leervragen van de teams?

Alle drie de hbo-docententeams hebben in onderlinge dialoog, met begeleiding van de onderzoekers, hun leervraag nader gespecificeerd. Twee teams (Zon en Ovaal) hebben een leervraag die betrekking heeft op het primaire onderwijsproces – waarbij een subvraag bijvoorbeeld gericht was op het vergroten van eigenaarschap van studenten. Het derde team (Appel) heeft een leervraag die betrekking heeft op de identiteit van de opleiding. En daaraan gekoppeld wat dat betekent voor de vormgeving van de samenwerking in het eigen team.

Met welke acties gingen de teams aan de slag?

Team Ovaal initieerde twee acties. De eerste actie was het versterken van de feedbackcultuur met hun studenten, door het integreren van feedbackdialogen in het curriculum. In lijn hiermee is ook gewerkt aan het stimuleren van een meer open feedbackcultuur in het team zelf, onder andere door expliciet stil te staan bij de onderlinge samenwerking en gedeelde ambitie tijdens reflectiemomenten. De tweede actie was het gezamenlijk bespreken van de kernwaarden van het team in een zogeheten ‘waardensessie’. De verwachting van het team was dat het expliciteren van hun kernwaarden leidt tot meer eenduidige communicatie richting studenten.

Team Zon ging met drie acties aan de slag. De eerste actie was met elkaar in gesprek gaan over het document, waarin de visie op leren en de opleiding staat beschreven, en samen te komen tot een vereenvoudigde versie. Het team hoopte dat zij hiermee meer dezelfde taal gaan spreken en dat zij als team de visie meer gaan doorleven. Een tweede actie was gericht op het structureel agenderen van toetsing en het gezamenlijk ontwikkelen van een passende assessor-handleiding. Ook hiermee beoogde het team ten aanzien van hun visie op toetsing meer dezelfde taal te spreken en op één lijn te komen. De derde actie was om iedere onderwijsperiode iets te organiseren met en voor de studenten en docenten, om zo leergemeenschappen te creëren waarin ontmoeting tussen en aandacht voor de student centraal staat.

In team Appel zetten de teamleden in op twee acties. Het team ging allereerst aan de slag met het uitwerken van een missie en visie waar men als opleiding voor stond, in de veranderde context waarin het onderwijs de komende jaren wordt gegeven. Dit zorgde voor een explicitering van uitgangspunten en een meer gezamenlijk startpunt van waaruit het team kan gaan werken. Het team presenteerde en besprak de uitkomsten met de docenten van de opleiding uit andere teams en met het managementteam, alvorens over te gaan tot de tweede actie. Die tweede actie betrof het uitwerken van doelstellingen en een set van activiteiten voor het gezamenlijk leren in de beoogde professionele leergemeenschap die in het nieuwe studiejaar van start zou gaan. Het team werkte verschillende activiteitsgebieden uit, met daarin doelstellingen, beoogde activiteiten en benodigde middelen. Ook deze opbrengst werd gedeeld met de collega's in andere teams uit de opleiding en met het managementteam.

Wat zijn verbeterde condities voor teamleren?

Wanneer we kijken of de actiefase geleid heeft tot verbeterde condities voor teamleren, dan rapporteren twee teams (Zon en Ovaal) dat condities op het niveau van het team tijdens deze fase zijn verbeterd. Beide teams noemen de verbetering van samenwerkingsprocessen en -structuren. Het gaat dan om structurele aandacht voor het werken aan verbeterdoelen. Het derde team (Appel) geeft aan baat te hebben gehad bij de in de onderlinge dialoog aangescherpte doelstelling van het team en de doorvertaling daarvan naar concrete voorgenomen acties.

Aanvullend noemen twee teams (Zon en Ovaal) verbetering ten aanzien van rollen en taken in hun teams. Bij team Zon gaat het om de verdeling van rollen en taken, waardoor helder is geworden wie wat doet. Bij team Ovaal gaat het om het kaderen en expliciteren van taken en rollen in hun team.

Als het gaat om condities in de leerwerk omgeving die van invloed kunnen zijn op teamleren, dan is dit voor twee teams (Zon en Appel) een bron van zorg. Deze teams geven aan voldoende zeggenschap over het mede bepalen te missen, maar missen ook het in de praktijk brengen van de onderwijsvisie. Bij team Appel was het mandaat niet duidelijk en aan verandering onderhevig tijdens de actiefase. Dat team komt in een turbulente omgeving met een onderwijs- en organisatieverandering ook beperkt toe aan de onderlinge dialoog en noemt gebrek aan ondersteuning vanuit het onderwijsinstituut en leidinggevende als beperkende conditie. Door team Zon wordt ook het gebrek aan tijd genoemd, dat volgens dit team mede wordt ingegeven door het steeds oppoppen van nieuwe vraagstukken en de waan van de dag.

Alle drie de betrokken hbo-docententeams benoemen tijd en ondersteuning vanuit de structuur van deze actiegerichte fase als helpend, om te werken aan de verbetering van bovengenoemde bevorderende condities voor teamleren.

Welke versterkte teamleerprocessen zagen we terug in de teams?

Tijdens de actiefase rapporteren de drie betrokken hbo-docententeams het meer voorkomen van het teamleerproces *'reflectiviteit'*. De teams geven aan meer reflectieve activiteiten te ondernemen. Het gaat dan om reflectie op de al dan niet gedeelde beelden die er binnen de teams bestaan over doelen en onderwijsvisie. Eén van de teams (Appel) heeft deze reflectie gebruikt om een aantal concrete uitgangspunten en acties te formuleren over waar het team voor staat en de komende jaren aan wil werken (missie, visie en acties). Een zorg in dit team is dat zonder de begeleiding, zoals in deze actiefase, het team moeilijk komt tot gezamenlijke reflectie, laat staan actie.

Aanvullend rapporteren de betrokken teams verschillende teamleerprocessen: boundary crossing (Zon), ruimte nemen om te experimenteren (Ovaal) en het opzoeken van constructief conflict (Appel).

Welke verbeterde teamopbrengsten zien we in de teams?

Wanneer we kijken of de actiefase heeft geleid tot verbeterde teamopbrengsten, dan rapporteren twee teams (Zon en Appel) opbrengsten ten aanzien van de teameffectiviteit. Bij het ene team (Zon) gaat het om verbeterde cohesie door het meer spreken van dezelfde taal – dit vertaalt zich door in bijvoorbeeld de manier waarop docenten producten van studenten beoordelen. Bij het andere team (Appel) gaat het om toegenomen teambekwaamheid, met name waar het gaat om een duidelijkere rol- en taakverdeling. Het derde team (Ovaal) rapporteert teamopbrengsten ten aanzien van het oplossen van het complexe vraagstuk. Zij zien een beweging in de ‘goede richting’ in zowel het handelen van hen als docenten, als van de studenten.

5 CONCLUSIE, REFLECTIE EN AANBEVELINGEN

Lectoraten van drie hogescholen sloegen in opdracht van Zestor de handen ineen om zicht te krijgen op hoe docententeams gezamenlijk hun professionele ontwikkeling kunnen versterken, welke leerwerkgeving daarbij past en wat dat vraagt van de ondersteunende organisatie. Het onderzoek kenmerkte zich door een actiegerichte aanpak, waarbij onderzoekers en docententeams intensief met elkaar samenwerkten. In dit afsluitende hoofdstuk beantwoorden we de hoofd- en deelvragen 2-4 die we aan het begin van het onderzoek stelden:

- Welke vraagstukken leven er rond professionalisering in het primaire onderwijsproces en op welke wijze willen docententeams werken aan hun professionele ontwikkeling (bekwaamheid en professionele identiteit). Welke keuzes en afwegingen spelen daarbij een rol?
- Wat zijn belangrijke randvoorwaarden en ontwerpprincipes (uitgangspunten) voor teams om zelfstandig vorm te geven aan teamgericht ontwikkelen?
- Hoe kunnen teams zelf deze randvoorwaarden (de leerwerkgeving) en ontwerpprincipes voor teamgericht ontwikkelen versterken en op teamniveau professionalisering vormgeven?

In hoofdstuk 3: Literatuurstudie is het antwoord te vinden op deelvraag 1: Wat is er uit bestaand onderzoek bekend over het leren en ontwikkelen in hbo-context van docenten(teams), professionele identiteitsontwikkeling en 'learning on the job'?

We halen hieronder steeds kort de belangrijkste bevindingen uit hoofdstuk 4 terug, en voorzien deze per deelonderwerp van onze reflecties en aanbevelingen. Als afsluiting van dit hoofdstuk gaan we in op het antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek.

5.1 Vraagstukken rond collectieve professionalisering in het primaire onderwijsproces

Allereerst kwam uit de diagnosefase naar voren dat de instellingen waarin de teams werken, gekenmerkt worden door hoge ambities, die gepaard gaan met de wens of noodzaak tot vernieuwing van het onderwijs. Deze ambities leiden tot innovatie- en curriculumvraagstukken, die niet door individuele docenten kunnen worden aangepakt, maar een collectieve inspanning vereisen. De ambities hebben ook impact op de samenwerking en de positie en het mandaat van sommige teams. We troffen onder andere een team met een sterke professionele gezamenlijke identiteit en sociale samenhang binnen het team. Door de veranderende onderwijsomgeving stond dat team voor de uitdaging om opnieuw vast te stellen waar ze voor staan, hoe ze hun doelstellingen kunnen realiseren en hoe ze zich moeten positioneren in dat veranderende speelveld.

De achterliggende aanleiding voor leervragen van teams was vaak een wens of gevoelde noodzaak tot verandering van het onderwijs. Deze wens of noodzaak kwam veelal voort uit de dynamiek in maatschappij, economie, en/of het beroep (c.q. werkveld en sector) waarvoor wordt opgeleid. Dit heeft impact op wat gevraagd wordt van de student als toekomstig beroepsbeoefenaar en (dus) de opleiding. De wens of noodzaak tot verandering leidt tot complexe vraagstukken, waar geen pasklare antwoorden op zijn. Docenten moeten op zoek naar wat ze nog niet weten.

Naast aanleidingen van buiten de hogeschool, zagen we dat er nog vaker sprake is van een aanleiding vanuit de hogeschool zelf voor leer-of professionaliseringsvragen van teams. Deze aanleiding betrof veelal een onderwijsvernieuwing die niet op het niveau van het team, maar op het niveau van de instelling wordt geïnitieerd. Die leidde tot vraagstukken rond de vertaling van de onderwijsvernieuwing naar de onderwijspraktijk in en door de teams. Naast onderwijsvernieuwing als aanleiding zagen we teams met professionaliserings- of leervragen die de samenwerking in het team zelf betrof – met als uiteindelijk doel om daarmee beter onderwijs te kunnen bieden.

Hoewel er binnen de deelnemende docententeams een sterke wens bestond om te professionaliseren³, bleek tijdens de diagnosefase dat het veelal niet geheel duidelijk is voor het team zelf waar de kern van ‘het probleem’ ligt. Met andere woorden, teams zijn zich wel bewust van de noodzaak om te professionaliseren, maar hebben minder scherp waar het ‘schort’ aan samen werken en -leren aan onderwijsvraagstukken. De meeste teams hadden ook moeite om de gewenste opbrengsten van professionalisering duidelijk te benoemen. Dit lijkt voor te komen uit de omvang van de opgave waar teams voor staan. Ook kan de vraag worden gesteld of teams, gezien de dagelijkse inspanning die het primaire proces zelf vraagt, voldoende in staat zijn om dergelijke complexe en ‘grote’ opgaves, die tegelijkertijd onderwijskundig én veranderkundig van aard kunnen zijn, scherp in beeld te krijgen.

De hierboven geschetste aanleidingen liggen in omvangrijke en onderling samenhangende ontwikkelingen, die (nog) niet vertaald zijn naar de eigen praktijk van het docententeam. Besef van waar professionalisering toe moet leiden voor het team, ontstond doorgaans tijdens teamgesprekken en de terugkoppeling van het teamportret. Dat wijst erop dat (begeleide) zelfreflectie en feedback essentieel is voor het identificeren van de concrete richting voor- en afbakening van collectieve professionalisering. Ook zou expertise (zoals onderwijskundige of veranderkundige expertise) van buiten teams kunnen helpen. Het viel op dat teams vaak niet goed wisten wat ze in hun omgeving konden ‘halen’.

3 Daarbij moet aangetekend worden dat dit een selectiecriteria was voor deelname aan dit onderzoek, dit zegt dus niet noodzakelijkerwijs iets over de wens tot professionalisering in andere teams in het hbo.

De inhoud van de leervragen van teams kende een grote diversiteit. Elk team had een eigen context en eigen dynamiek, die logischerwijs uitmondde in een voor het team unieke set leervragen. We zagen uit de leervragen van de teams nauwelijks een prioritering naar voren komen. We zagen daarnaast dat de ambities van de individuele teamleden vaak van elkaar verschilden. In onze ogen onderstreept dit het belang van maatwerk in aanpak en ondersteuning, ook qua benodigde expertise, om professionalisering in teamverband te doen slagen.

5.2 De wijze waarop docententeams aan hun professionele ontwikkeling werken

Het belang van intentioneel organiseren en ruimte maken voor reflectie (leerproces reflectiviteit) werd onderschreven door de teams, maar lijkt te worden gehinderd door de waan van de dag. In verschillende teams kwam naar voren dat zij als gevolg van drukte en ‘brandjes blussen’ in een reguliere setting niet of beperkt toekomen aan professionalisering in teamverband. De begeleiding in dit onderzoeksproject creëerde voor de meeste teams ruimte en functioneerde als ‘stok achter de deur’ om met professionalisering in teamverband aan de slag te gaan. We zagen dat de teams in dit onderzoek veelal ad hoc en in de praktijk leren door samen te werken (leerproces teamactiviteit). En dat zij leren als reactie op vraagstukken die op hen afkomen in de dagelijkse praktijk. Het leren is daarmee vaak meer gericht op de korte dan op de lange termijn.

Wanneer er ruimte is om met en van elkaar te leren in het team, zagen we dat de teamleerprocessen ‘delen’ en ‘co-constructie’ het meest voorkwamen. Constructief conflict lijkt veelal te worden vermeden vanuit een hang naar harmonie. Slechts in een enkel team werd in het leren actief gebruik gemaakt van boundary crossing. Alhoewel we in een beperkt aantal teams hebben mogen meekijken en -doen, suggereert het beperkte gebruik van het aantal teamleerprocessen in de teams dat er nog veel te winnen is in het professionaliseren van teams. Niet alleen op de inhoud, maar ook in het met elkaar ‘leren leren’.

5.3 Randvoorwaarden en ontwerpprincipes voor teamgericht leren en ontwikkelen

Eén van de meest voorkomende en fundamentele uitdagingen voor teamgericht ontwikkelen, is tijd. De teams benoemden tijdgebrek als een belemmering om te kunnen komen tot teamgericht leren en professionaliseren. Gebrek aan tijd werd in alle teams ervaren, ondanks de meestal op papier toegewezen uren voor teamontwikkeling. De uren voor ontwikkeling ‘op papier’ worden dus vaak niet in de praktijk als beschikbaar ervaren. De beschikbare tijd in de praktijk van teams is daarmee een eerste en cruciale randvoorwaarde. Dat vraagt om meer dan het vrijspelen van tijd in de roosters of urenplaatjes van individuele docenten. Teams moeten de ruimte krijgen om samen te komen, niet alleen fysiek maar ook binnen hun werkplanning, om effectief samen te kunnen werken en leren. Duidelijkheid

over rol, positie en mandaat van teams zijn daarbij ook van belang. Zo leidde bij twee teams de veranderlijke context tot schuivende kaders. Dit zorgde bij de teams voor onzekerheid over de mogelijkheid tot leren en onduidelijkheid over wie daarover gaat.

Teamomvang is een tweede belangrijke randvoorwaarde. Eerder onderzoek (zie hoofdstuk 3) en onze bevindingen tijdens het selectieproces van teams wijzen erop dat veel teams in het hbo erg groot zijn en dat dit teamgericht leren en professionaliseren kan belemmeren. Zo zagen we bij een team dat koos voor deelname aan dit onderzoek door een kernteam (in plaats van het grotere gehele team) dat ze beter tot gezamenlijk leren kwamen, dan in een ander groot team dat deze keuze niet maakte. Teamgericht leren vraagt kortom om een kritische blik met wie en in welke samenstelling wordt geleerd. Het is aan te raden om binnen grotere teams op zoek te gaan naar formele of informele subteams, om (effectief) leren in teamverband mogelijk te maken.

Een derde aandachtspunt is de aanwezigheid van structuren voor leren en professionaliseren in het team. Het gaat dan om zaken als vaste plaatsen en tijdstippen om elkaar te kunnen ontmoeten, maar meer nog om duidelijke rolverdeling in het team en een duidelijke vergaderstructuur, of het gestructureerd vastleggen van onderlinge afspraken. In de meeste teams ontbraken deze structuren gedeeltelijk of geheel. Bij het versterken van leren op teamniveau, is het aan te raden om stil te staan bij deze teamstructuren en deze waar nodig te creëren of bestaande structuren te verstevigen. Evenzo is het van belang om complexe concepten, zoals instellings- of faculteitsbrede onderwijsvisies, te verduidelijken en expliciteren en te 'vertalen' naar de specifieke situatie en leervraag van het team. Een gemeenschappelijke uitgangspunt en taal faciliteert het teamgericht leren en professionaliseren.

Een vierde belangrijke randvoorwaarde is het ondersteunen van professionalisering in teamverband door actoren in de directe omgeving van het team. Zo kan een aanjager, facilitator of begeleider een cruciale rol spelen in het op gang brengen en houden van gezamenlijk leren in het team. Deze rol kan door een externe facilitator worden ingevuld, maar ook door een (informeel) leider binnen of buiten het team. Een opvallende bevinding is dat bij de teams uit het onderzoek deze rol vaak ontbrak, zowel vanuit het team zelf of de direct leidinggevende van het team. Verschillende teams gaven ook aan behoefte te hebben aan meer steun van hun leidinggevende. Dit suggereert dat externe ondersteuning of een specifieke toewijzing binnen de organisatie in veel gevallen van waarde kan zijn. Het is daarnaast aan te raden om leidinggevendenden meer betrokken te laten zijn bij het leren in- en van het team. Niet slechts als opdrachtgever van het leren, maar op zijn minst als actieve facilitator van het leerproces, en afhankelijk van het vraagstuk soms ook als integrale deelnemer(s) van het leren.

Een belangrijke ondersteunende rol kan tot slot worden vervuld door ondersteunende diensten. Bijvoorbeeld wanneer specifieke onderwijskundige expertise ontbreekt in het team, die gezien de collectieve leervraag wel nodig is. Het is in dat licht zorgelijk dat ondersteuning, zoals vanuit een interne academie/onderwijskundige support, een HR-partner of teamcoach voor de teams, op papier vaak aanwezig was, maar dat teams niet of nauwelijks op de hoogte waren van de mogelijkheden om deze

ondersteuning in te schakelen. Andere teams wisten wel van de mogelijkheid, maar gaven aan er toch weinig gebruik van te maken. Andersom waren ondersteunende diensten vaak op aanzienlijke afstand van het primaire proces en de praktijk van docententeams georganiseerd. Onbekend maakt wat dat betreft onbemind. Het verkleinen van de afstand tussen docententeams en de ondersteuning die geboden kan worden bij teamgericht leren en professionaliseren, is daarom van groot belang. Deze ondersteuning kan verschillend van aard zijn. Bijvoorbeeld procesmatig (door een aanjager), HR-gericht (teamcoaching/teamdynamiek), veranderkundig of onderwijskundig (curriculumontwikkeling, beroepsgerichte didactiek, programmatisch toetsen en dergelijke).

5.4 Wat kunnen teams doen om teamgericht leren en professionaliseren te versterken?

We benadrukken hier – wellicht ten overvloede – dat niet alle randvoorwaarden en ontwerpcondities binnen de invloedssfeer van teams liggen. Een aantal aandachtspunten die hierboven wordt benoemd, behoeft dus nadrukkelijk aandacht vanuit de organisatie in de vormgeving van ondersteunende structuren, vanuit leidinggevend en vanuit ondersteunende diensten. Dat gezegd hebbende, zijn er acties die teams zelf kunnen uitvoeren – en voorwaarden die teams kunnen verbeteren – om gezamenlijk leren te versterken.

Allereerst kan het teams helpen om brede visies en veranderwensen vanuit hogeschool, (regionale) werkveld en/of maatschappij te vertalen naar en passend te maken voor het eigen team. En vervolgens na te denken over wie (binnen en buiten het team), wat en wanneer nodig is om een volgende stap te zetten in het gezamenlijk leren en het realiseren van de gewenste verandering. Het is daarbij aan te raden om te prioriteren en het vraagstuk kleiner en daarmee meer behapbaar te maken. Bijvoorbeeld door te kiezen voor een afgebakende pilot als eerste stap, of expliciet experimenteerruimte te creëren – en dit ook zo te benoemen.

Ten tweede is het aan te raden om als team binnen de eigen instelling in gesprek te gaan over de voorwaarden voor team- en onderwijsontwikkeling. De teams in dit onderzoek zijn allen zeer gedreven en werken hard, maar waren niet gewend en/of minder goed in het ‘uitonderhandelen’ van de voorwaarden voor leren en professionaliseren. Daarnaast bestond bij de teams, leidinggevend en andere actoren rond teams geen gedeeld beeld van wie verantwoordelijkheid draagt voor het faciliteren of bewerkstelligen van randvoorwaarden voor professionele ontwikkeling in teamverband. De doorvertaling van het geleerde naar de onderwijspraktijk kost tijd en vraagt om facilitering. Dat betreft zowel facilitering van het proces van gezamenlijk leren als inhoudelijke facilitering voor de doorvertaling naar het primaire onderwijsproces. Concreet maken hoeveel tijd dit kost en in gesprek gaan met de juiste personen met passende expertise om het team heen, kan werkdruk tegengaan en teleurstelling schelen die optreedt als leren en professionaliseren in het team ten onder dreigt te gaan in de waan van de dag.

Dat vraagt om de dialoog in het team, het vaststellen van de gezamenlijke concrete leervraag en de stappen die nodig zijn om die te beantwoorden. Bijvoorbeeld in de vorm van een teamontwikkelplan, dat de basis kan vormen voor dat gesprek. Van leidinggevend en ondersteunende diensten vraagt het om doordinking en wellicht herziening van de rol en verantwoordelijkheden die zij thans hebben in het ondersteunen van teams bij het realiseren van de teamambities.

5.5 In summary

Tot slot van dit hoofdstuk gaan we kort in op de overkoepelende conclusies, reflecties en aanbevelingen aan de hand van onze hoofdvraag:

Hoe kunnen docententeams, verweven met het primaire onderwijsproces, gezamenlijk hun professionele ontwikkeling versterken? Welke leerwerk omgeving past daarbij en wat vraagt dat van de ondersteunende organisatie?

Teamgericht leren en professionaliseren kan ontzettend veel opleveren. Zowel voor het functioneren van teams zelf, als voor de in veel hogescholen gewenste doorontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs. En daarmee uiteindelijk voor de studenten, het (regionale) werkveld en de maatschappij in brede zin.

Het is bemoedigend om te zien dat alleen al de fase van het onderzoek waarin we met de hbo-docententeams een diagnose stelden, een vorm van gezamenlijk leren op gang bracht. Hierdoor werden teams zich bewust van hun gezamenlijke leervraag en van condities voor gezamenlijk leren en professionaliseren in het team zelf en de organisatie. Teams in de actiegerichte fase wisten in meer of mindere mate doelgerichte stappen in het leren te zetten, die het teamfunctioneren en een verbeterde onderwijspraktijk versterkten, of het potentieel hadden dat in de toekomst te doen.

Het op gang brengen van teamgericht leren en professionaliseren vraagt echter om tijdsinvestering en ondersteuning die door zowel teams, als stakeholders en benodigde experts in de organisatie nog te vaak wordt onderschat. Vaak lijken teams, leidinggevend en actoren rond het team zich nog niet voldoende te realiseren hoeveel tijd structureel professionaliseren en leren op teamniveau kost. We hopen toch nog te veel dat dit professionaliseren en leren ‘vanzelf’ ontstaat als je professionals (hbo-docenten) de ruimte geeft. Een beter besef – en daaruit voortvloeiend concrete actie – van alle betrokkenen van de investering die het vraagt, is dan ook nodig.

Teamgericht leren en professionaliseren is met name effectief, wanneer de leervraag en de daaruit voortvloeiende acties ook echt ‘van het team’ zijn. Dat vraagt om een actieve doorvertaling door en het eigen maken van teams van bredere ambities van de instelling naar de doelstellingen van team en opleiding. Hiervoor is een onderlinge dialoog noodzakelijk om die leervraag te expliciteren. Dit is overigens niet los te zien van het gesprek over de doelen of opgaven, identiteit en samenwerking in het team zelf.

We benadrukken hier nogmaals het belang van begeleiding en ondersteuning – of dat nu door een externe facilitator, een expert vanuit de diensten of de leidinggevende is. Leren om te leren en daarbij het benodigde onderzoekend vermogen inzetten om te komen tot evidence-informed onderwijs in de complexe hbo-context, is een proces op zichzelf. Veel hbo-docententeams kunnen ondersteuning gebruiken om zich daarbij te ontwikkelen. In het actiegerichte deel van dit onderzoek zagen we bij alle drie de deelnemende teams dat dit positieve gevolgen had en leidde tot aangescherpte leervragen, een meer divers gebruik van de teamleerprocessen en een versterking van de condities voor leren in het team. Teamgericht leren en professionaliseren vraagt in alle gevallen, met of zonder facilitator, om tijd en middelen vanuit de organisatie. We vatten de benodigde ondersteuning gericht op het realiseren van de doelen van het team samen als ‘teamgericht ondersteunen’. Die kan zowel procesmatig, als inhoudelijk (bijvoorbeeld onderwijskundig, veranderkundig) van aard zijn.

De wensen, mogelijkheden en effectiviteit van teamgericht leren en professionaliseren in het hbo kunnen niet los worden gezien van andere vraagstukken en uitdagingen in de sector. We lichten hier werkdruk en de waan van de dag, zoals die door veel teams wordt ervaren, eruit. Dit drukt op de mogelijkheden van gezamenlijk leren. Dit zagen we in alle hbo-docententeams in dit onderzoek terug. Werkdruk is een ingewikkeld en langlopend vraagstuk in het hbo zonder pasklare oplossing. Niettemin is het van groot belang dat hier in de leerwerk omgeving naar gekeken wordt. Zonder gevoelde ruimte door werkdruk, blijft teamgericht leren en professionaliseren te vaak een sluitpost in de agenda's en op de prioriteitenlijst. Ondanks die werkdruk is en blijft dat gezamenlijk leren van groot belang. Immers, alleen wanneer in en door hbo-docententeams samen wordt geleerd, kan een zo optimaal mogelijk leerklimaat worden gecreëerd voor aankomende hbo-professionals. En dat is onmisbaar om de grote maatschappelijke vraagstukken die spelen het hoofd te bieden.

BRONNENLIJST

- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig. Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool Utrecht.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Boom uitgevers.
- Bouwmans, M. (2018). *The role of VET colleges in stimulating teachers' engagement in team learning (dissertation)*. Wageningen UR.
- Bron, R., Endedijk, M. D., van Veelen, R., & Veldkamp, B. P. (2018). The Joint Influence of Intra- and Inter-Team Learning Processes on Team Performance: A Constructive or Destructive Combination? *Vocations and Learning*, 11(3), 449–474. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9197-z>
- Brouwer, P., Hermanussen, J., Vink, R., Doppenberg, J., van den Hout, J. & van Kan, C. (2019). *Samenwerken aan onderwijskwaliteit*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Brouwer, P., van Kan, C. (2015). *Overwegingen bij de rolverdeling in teams in het mbo: kijkkader en instrument*. Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288–307. doi:10.1016 /j.leaqua.2006.02.007.
- Bresman, H. & Zellmer-Bruhn, M (2013). The Structural Context of Team Learning: Effects of Organizational and Team Structure on Internal and External Learning. *Organization Science* 24(4): 1120-1139.
- Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239–290. <https://doi.org/10.1177/01492063970230030>
- Cooke, N. J., Kiekel, P. A., & Helm, E. E. (2001). Measuring team knowledge during skill acquisition of a complex task. *International Journal of Cognitive Ergonomics*, 5(3), 297–315. https://doi.org/10.1207/S15327566IJCE0503_10
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5, 111-133. Doi: 10.1016/j.edurev.2010.02.002
- Derksen, K., van Middelkoop, D., van den Berg, L., Bay, N., Horselenberg, P., & Kaarsemaker, A. (2020). *Samen sterk of nog meer werk? Onderwijsteams in het hbo*. Den Haag: Zestor, arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo.
- Derksen, K. (2021). *Goed Teamwerk – hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Amsterdam: Boom.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams.

- Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. doi:10.2307/2666999.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 421–435. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1006>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176.
- Fives, H., & Gill, M. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- Geijssel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D. & Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 407-427.
- Gladstein, D. L. (1984). Groups in context: A model of task group effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 29(4), 499. <https://doi.org/10.2307/2392936>
- Hackman, J. R. (1987). The design of work teams. In J. W. Lorsch (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 315–342). Prentice Hall.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. (LOOK Rapport; No. 37). Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2003). Training for cooperative group work. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working* (pp. 167–184). London: John Wiley & Sons Inc.
- Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier: Naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. [openbare les], Hogeschool Utrecht, <https://ap.lc/jdHdY>
- Koeslag-Kreunen, M. (2020). Effectief teamwerk voor onderwijsontwikkeling. *De Nieuwe Meso*, 3, 17–23. <https://www.professioneelbegeleiden.nl/effectief-teamwerk-voor-onderwijsontwikkeling>
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Van der Klink, M. R., & Gijsselaers, W. H. (2021). Vertical or shared? When leadership supports team learning for educational change. *Higher Education*, 82(1), 19–37. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00620-4>
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., and Van Veen, K. 2017. Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers. A review of empirical evidence and underlying theory. Retrieved from: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/08/Effectiveness-of-professional-development-interventions-in-different-teacher-career-stages.pdf>

- Oude Groote Beverborg, A, Slegers, P & van Veen, K. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education, Volume 48*, 2015, 22-33.
- Perloff, R. M. (2003). *The dynamics of persuasion: Communication and attitudes in the 21st century (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Runhaar, P., Brouwer, P., & Van Kan, C. (2021). Teamwerk stimuleren in het onderwijs: Over de rollen van HR-beleid en teamleiders. In R. Poell & J. Kessels (eds), *Handboek Human Resource Development (3e editie). Organiseren van leren* (pp. 301-314). Amsterdam: Lannoo Campus.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Double Day.
- Van den Bergh, L., Ros, A., Vermeulen, M. & Rohaan, E. (2017). De onderzoekende houding en literatuurgebruik in onderzoekende basisscholen: een exploratie. *Pedagogische Studiën*, 94, 478 – 495.
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., & Kirschner, P. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490–521. <https://doi.org/10.1177/1046496406292938>
- Vangrieken, K. (2018). *The teacher or the team? Towards an inclusive understanding of individual and collaborative work*. [Dissertation] KU Leuven.
- Vangrieken, K., Boon, A., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Group, team, or something in between? Conceptualising and measuring team entitativity. *Frontline Learning Research*, 5(4), 1–41. <https://doi.org/10.14786/flr.v5i4.297>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.
- Van Middelkoop, D., Portielje, M. & Horsseleberg, P. (2018). Working apart together - Collectief handelingsvermogen in twee docententeams in het hbo. *Tijdschrift voor HRM*, 2018(2), 1-20.
- Van Middelkoop, D. (2022). *Samen goed werken – pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap*. Eburon.
- Van Middelkoop, D., de Jong, A., Bay, N., & Brouwer, P. (2023). *Samenwerken aan effectieve teams in het mbo: een onderzoek naar het versterken van collectief handelingsvermogen van zes teams*. Hogeschool van Amsterdam, The Work Lab.
- Zitter, I., Beusaert, S. & Kyndt, E. (2022). Conclusion: On principles for connectivity between education and work. In E. Kyndt, Beusaert, S. & Zitter, I. (Eds). *Developing connectivity between education and work. Principles and practices*. Routledge.

ZESTOR

arbeidsmarkt- en opleidingsfonds hbo

Prinsessegracht 21
Postbus 123
2501 CC Den Haag

T 070 312 21 77
info@zestor.nl
ZESTOR.NL

Zestor is opgericht door sociale partners in het hbo:



AOB Algemene Onderwijsbond

