

Mieke Koeslag-Kreunen

Mieke Koeslag-Kreunen is verbonden aan het lectoraat Professionalisering van het onderwijs bij Zuyd Hogeschool en programmaleider van het programma Sterk Teamwerk, gericht op team- en leiderschapsontwikkeling in de praktijk.

Email: mieke.koeslag@zuyd.nl

Effectief teamwerk voor onderwijsontwikkeling

Leraren werken steeds meer samen. Maar wanneer is die samenwerking effectief voor onderwijsontwikkeling? Deze vraag staat centraal in het promotieonderzoek *Leadership for team learning* van Mieke Koeslag-Kreunen dat ze uitvoerde bij verschillende domeinen in het hoger beroepsonderwijs, in samenwerking met (co-)promotoren Piet Van den Bossche, Marcel Van der Klink en Wim Gijsselaers. In dit artikel beschrijft Mieke drie inzichten uit haar onderzoek die relevant zijn voor alle onderwijssectoren.

Toen ik vijftien jaar geleden begon als docent onderwijskunde en pedagogiek bij een lerarenopleiding kreeg ik een grote stapel papier. Dit bleek een verzameling cursusbeschrijvingen onderwijskunde en pedagogiek voor tweedejaars studenten van de afgelopen twintig jaar te zijn. Afgezien van globale periodedoelstellingen en een toelichting van de jaarcoördinator, had ik vrij spel om invulling te geven aan mijn vak. Ik vroeg een collega hoe hij de toetsen maakte en of hij dat zelf kon bepalen. “Natuurlijk, dat hoort bij jouw eigen expertise. We zijn toch professionals?”, was zijn antwoord. Nu, anno 2020, kom ik dit nauwelijks meer tegen. We zijn meer multidisciplinair gaan lesgeven en opleiden. Onderwijsprogramma’s hebben door leerlijnen en verbindingen tussen vakken meer samenhang gekregen. Aandacht voor generieke vaardigheden

en werken vanuit thema’s groeit. Leraren zitten in denktanks, *community’s* en werkgroepen. Er zijn toets- en programmacommissies gekomen voor onderwijskwaliteit en samenhang, en we leiden steeds meer op vanuit praktijkcases.

Deze ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat het tijdperk van de leraar als *stand alone* met het klaslokaal als zelfstandig koninkrijk voorbij is. Leraren worden geacht hun vakinhouden onderling af te stemmen, klasdoorbrekend onderwijs te verzorgen, in gezamenlijkheid toetsen te beoordelen en werkveldvertegenwoordigers te betrekken bij onderwijsontwerp. Individuele autonomie lijkt hiermee te zijn verschoven naar gedeelde autonomie: met collega’s samen verantwoordelijk zijn voor het werk en het resultaat. Lijkt te zijn verschoven, want

in hoeverre wordt er in het onderwijs echt samengewerkt? En als er al daadwerkelijk wordt samengewerkt, is die samenwerking dan effectief?

Zeven jaar na mijn eerste dag als docent vroeg ik mij als onderwijskundig leider af wanneer samenwerking effectief is voor onderwijsontwikkeling en wat ik daaraan kon doen. Mijn promotieonderzoek naar die vraag leverde drie antwoorden: (1) teamleren is de sleutel voor onderwijsontwikkeling; (2) effectief teamleren vraagt een gedeelde taakopvatting; en (3) collectief leiderschap bevordert teamleren. Ik geef korte beschrijvingen van deze inzichten en licht ze toe met praktijkvoorbeelden.

Teamleren is de sleutel voor onderwijsontwikkeling

“Ik word helemaal gek van die samenwerking steeds. Ik geloof dat ik wel in zeven verschillende

overleggroepen zit. Wanneer heb ik tijd om mijn eigen lessen voor te bereiden? Ik ben bovendien meer aan het vergaderen dan aan het lesgeven. Is dat nu echt allemaal nodig?” (Leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs)

Veel vergaderen is niet per se nodig, want samenwerken is geen doel op zich en veel vergaderen al helemaal niet. Samenwerking is relevant als je nieuwe oplossingen wil ontwikkelen (zoals nieuw onderwijs ontwerpen) of als je bestaande werkwijzen wil bestendigen (zoals een bestaande module aanpassen). Wil je dat de samenwerking effectief is, dan is teamleren essentieel. Teamleren is het proces van interactie, actie en reflectie waarbij teamleden hun individuele kennis, ervaringen of ideeën delen met anderen op teamniveau (Edmondson, 1999). Voor de goede orde, teams zijn iets anders dan bijvoorbeeld groepen, net-



werken of community's: leden van teams hebben elkaar nodig om hun werk te kunnen doen en om resultaten te behalen. Dit is geen vrijblijvende samenwerking, maar een die nodig is om resultaten te behalen die anders niet te bereiken zijn, zoals doorlopende leerlijnen ontwikkelen, hybride leeromgevingen ontwerpen of thematoetsen beoordelen. Hierbij is een diverse inbreng van de teamleden noodzakelijk. Het proces van teamleren stelt teamleden in staat effectief hun unieke expertise te delen om zo tot nieuwe inzichten te komen (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). Dit leidde tot het volgende inzicht: teamleren is de sleutel voor effectief teamwerk.

In het onderzoek zijn we vervolgens nagegaan hoe teamleren eruitziet in docententeams die samenwerken aan onderwijsontwikkeling (Koeslag-Kreunen et al., 2018). En dat bleek heel erg te variëren. Docenten deelden hun ideeën en meningen met elkaar en wisselden uit wat ze gedaan hadden. Meestal waren ze op zoek naar harmonie en overeenstemming. Verschillen in mening werden hierbij dikwijls genegeerd of vermeden. Dit gebeurde met name in teams die precies wisten wat er gedaan moest worden, hoe ze dat gingen aanpakken en wat de resultaten zouden zijn, zoals bij het verzorgen of evalueren van een bestaand onderwijsonderdeel. Afstemmen en coördineren van ieders inbreng was voldoende. We vonden daarnaast ook enkele teams die niet alleen hun meningen deelden, ze bouwden ook voort op elkaars inbreng, vroegen door bij verschillen van mening, gingen discussies aan en kwamen samen tot nieuwe inzichten en ideeën. Die teamleden gaven aan dat ze een complexe taak hadden, waarbij bestaande oplossingen niet meer voldoende waren om tot een resultaat te komen, zoals bij het ontwerpen van nieuwe onderwijsvormen. We kwamen tot de conclusie dat teamleergedrag in docententeams varieert: het delen van meningen zorgde voor afstemming over het bestaande, terwijl voortbouwen op elkaars inbreng nieuwe ideeën opleverde.

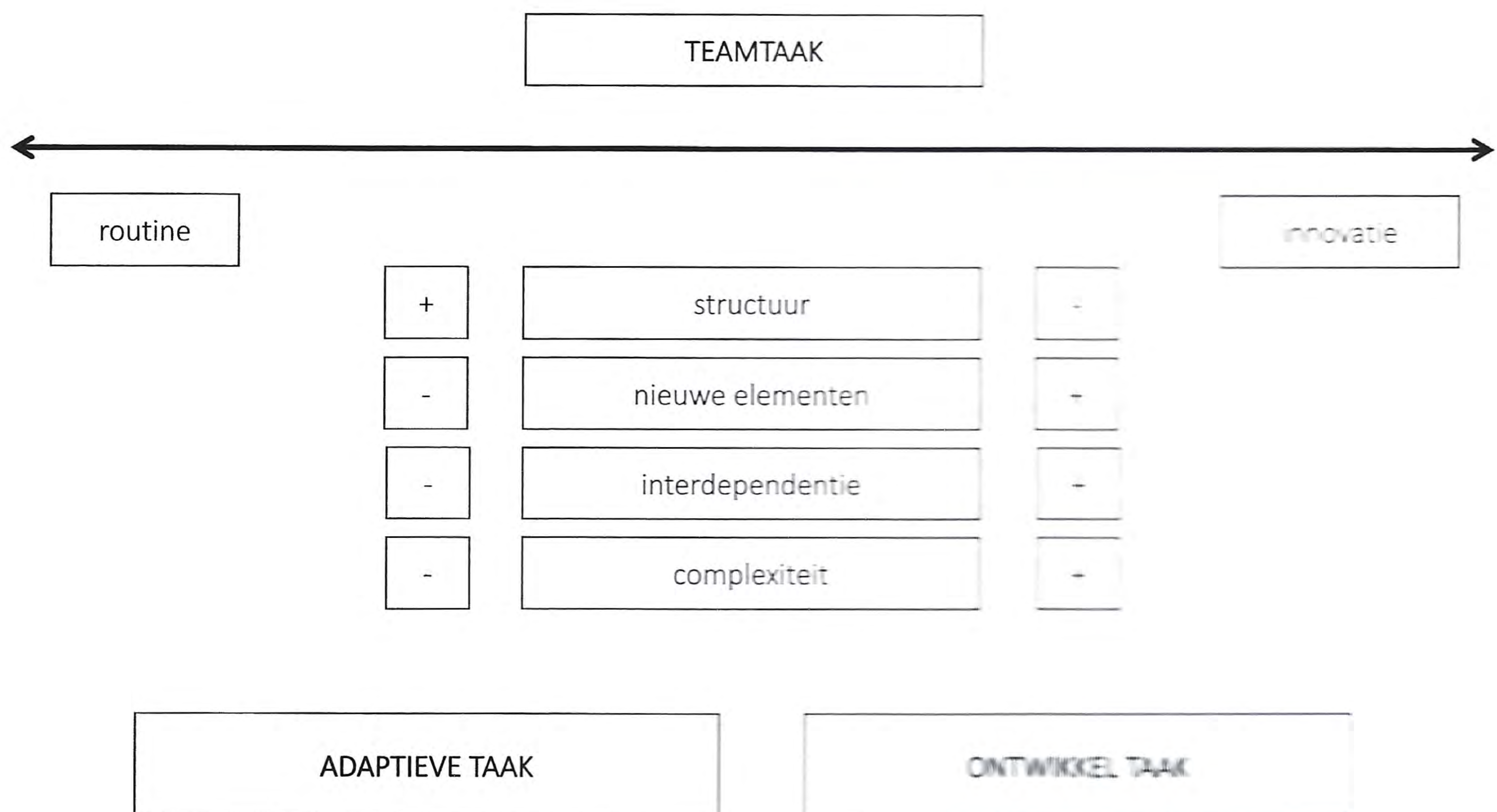
Het hoeft overigens niet erg te zijn als teamleden 'blijven steken' in het delen van meningen. Het bestendigen van het bestaande kan heel relevant zijn. Onderwijs hoeft niet altijd (volledig) te veranderen. Maar voor innovatie is alleen het delen van meningen niet genoeg. Kennisdeling is wel een goed begin, maar als het daarbij blijft verandert er niets wezenlijks. Teamleren voor onderwijsinnovatie betekent gebruikmaken van elkaars verschillende inzichten en deze productief maken.

Effectief teamleren vraagt een gedeelde taakopvatting

“Bij het themateam ‘Europa’ gaan we als een speer. We hebben de inhoud van de lessen aangepast naar de actualiteit en een nieuwe toetsvorm ingevoerd die beter past bij onze doelen. Maar bij het themateam ‘Ontwikkelingslanden’ verandert er nooit iets. Het lijkt net of ze mij maar lastig vinden als ik de lesinhouden en -methodes ter discussie stel. Of ze negeren mijn ideeën gewoon. Ik hoop dat ik komend jaar in een ander themateam wordt ingedeeld.” (Leraar bovenbouw in het primair onderwijs)

Bovenstaand voorbeeld illustreert hoe taakopvatting een rol kan spelen bij teamleren. In het themateam 'Ontwikkelingslanden' lijken teamleden verschillende taakopvattingen te hebben en lijken discussies te worden vermeden. Toch zou dit themateam heel effectief kunnen zijn. Teamtaken kunnen namelijk variëren van meer routinematige tot meer innovatieve taken. De mate van structuur, nieuwe elementen, interdependentie en complexiteit beschrijven welk type taak een team heeft (Koeslag-Kreunen et al., 2018; Figuur 1).

Figuur 1 stelt een continuüm van taken voor met enerzijds het toewerken naar routine en anderzijds naar innovatie. Deze indeling is gebaseerd op Ellström (2001). Aan de linkerkant van Figuur 1 (in de richting van routine) is sprake van adaptieve taken, zoals bij coördineren, aanpassen, toepas-



Figuur 1. Kenmerken van adaptieve taken voor routine en ontwikkeltaken voor innovatie door teams

sen, produceren en uitvoeren (Koeslag-Kreunen et al., 2018). Hiermee werken teams toe naar het bestendigen of vervolmaken van bestaande kennis en praktijken. Adaptieve taken worden gekenmerkt door een hoge mate van structuur: doelen, randvoorwaarden, werkwijzen en/of uitkomsten zijn voorgeschreven. Er zijn weinig nieuwe elementen. De teamleden weten wat ze moeten doen en hoe, en kunnen terugvallen op bestaande kennis. Ze zijn in mindere mate afhankelijk van elkaar (interdependentie) omdat er geen nieuwe kennis hoeft te worden ontwikkeld. De complexiteit is gering omdat het vraagstuk niet vraagt om nieuwe oplossingen, werkwijzen of ideeën.

Aan de rechterkant van Figuur 1 (in de richting van innovatie) is sprake van ontwikkeltaken, zoals bij verbeteren, ontwerpen, oplossen en creëren (Koeslag-Kreunen et al., 2018). Hiermee werken teams toe naar het ontwikkelen van nieuwe of het innoveren van bestaande kennis en praktijken. Ontwikkeltaken kenmerken zich door lage mate van structuur: doelen, randvoorwaarden, werk-

wijzen en/of uitkomsten zijn vooraf onbekend of open. Er zijn juist veel nieuwe elementen. Hierdoor weten teamleden niet precies wat ze hoe moeten doen en ze kunnen daardoor niet terugvallen op bestaande kennis. Ze zijn in hogere mate afhankelijk van elkaar (interdependentie) omdat er nieuwe kennis moet worden ontwikkeld. De complexiteit is groot omdat nieuwe oplossingen, werkwijzen of ideeën nodig zijn. Beide taaktypen zijn relevant in onderwijsorganisaties.

Nu kunnen taakopvattingen variëren binnen teams en tussen teams en opdrachtgevers. Het expliciteren hiervan gebeurt lang niet altijd. Ik kom bijvoorbeeld tegen dat teams aanvankelijk ervaren dat ze een ontwikkeltaak hebben alsof alles openligt. Ze houden geen rekening met randvoorwaarden of die worden te laat bekend gemaakt, zoals het beschikbare budget, of dat die ene toetsvorm toch gehandhaafd dient te worden. Dan wordt iets ontworpen dat niet uit te voeren is. Ik zie ook teams die hun onderwijs onnodig ingewikkeld maken. Of teams die de vlucht naar voren nemen en opnieuw

gaan innoveren zonder eerst iets af te maken, bij te stellen of te bestendigen. Ik raad daarom aan regelmatig de taakopvattingen in relatie met de onderwijsopdracht te evalueren om te voorkomen dat onderwijs onnodig wordt vernieuwd of juist onterecht niet verandert.

Collectief leiderschap bevordert teamleren

“Het leek zo’n goed idee: collega’s samenbrengen in teams zodat zij zelf vorm kunnen geven aan de voorgenomen onderwijsinnovatie. De resultaten vallen mij echter tegen. Lesideeën worden wel gedeeld, maar niet onderling vergeleken of doorontwikkeld. Verschillen van meningen worden verzameld waarna ik een besluit moet nemen. Dan had ik de innovatie net zo goed alleen kunnen vormgeven.” (Onderwijskundig leider in het mbo)

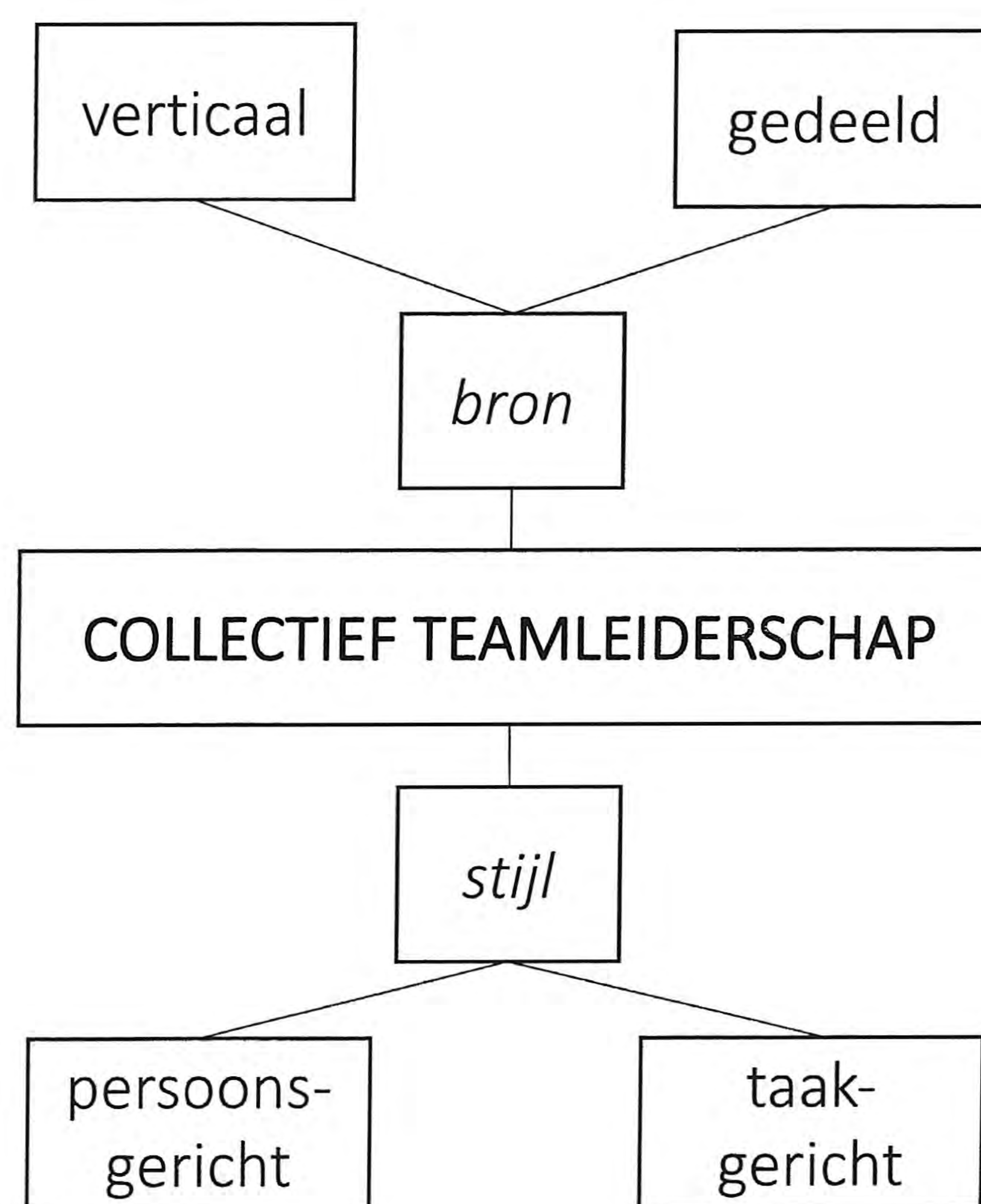
Docenten samenbrengen in teams voor onderwijsinnovatie is zeker een goed idee, maar is niet een vanzelfsprekend succes (Vangrieken et al., 2015). In bovenstaand voorbeeld komen de teams niet verder dan het delen van ideeën, wat tekortschiet voor het ontwikkelen van onderwijsinnovatie. Leiderschap in teams blijkt van grote waarde te zijn om teamleren te stimuleren (Burke et al., 2006). Dat is niet zo gek. Je mening delen maakt je kwetsbaar, en vraagt om een veilig en stimulerend klimaat. Hoe belangrijk de rol van leiderschap hierbij is, zagen we al eerder in ons onderzoek naar teamleren in docententeams (Koeslag-Kreunen et al., 2018): het leiderschap in de teams varieerde behoorlijk. Teams die slechts meningen deelden, losten problemen op individueel niveau op en hadden teamleiders die nauwgezet de opbrengsten volgden. Terwijl teams die kwamen tot ideeontwikkeling, individuele problemen op teamniveau oplosten en teamleiders hadden die monitorde op afstand.

Over leiderschap in teams wilden we meer weten en we hebben daarom al het beschikbare onderzoek naar de invloed van leiderschap op teamleren verzameld en opnieuw geanalyseerd

Voor innovatie is alleen het delen van meningen niet genoeg

(Koeslag-Kreunen et al., 2018). Daaruit bleek dat leiderschap in teams teamleren op verschillende manieren kan stimuleren. Dit vat ik samen in het begrip ‘collectief teamleiderschap’: een mix aan bronnen en stijlen van leiderschapsgedrag (Figuur 2) waaruit gekozen kan worden om teamprocessen zoals teamleren optimaal te ondersteunen om gemeenschappelijk doelen te bereiken.

De bron van leiderschapsgedrag kan verticaal en/of gedeeld zijn (Pearce & Sims, 2002). De verticale bron is leiderschapsgedrag vanuit een formele leider. Leiderschap is gedeeld wanneer meer teamleden leiderschapsgedrag vertonen ongeacht formele (leiderschaps)rollen of posities. De stijl van leiderschapsgedrag kan persoon- en/of taakgericht



Figuur 2. Collectief teamleiderschap

gericht zijn (Burke et al., 2006). Persoonsgerichte stijlen focussen op het stimuleren van onderlinge communicatie, zelforganisatie en creativiteit, bijvoorbeeld door het bevorderen van openheid, teamcoaching of het ter discussie stellen van routines. Taakgerichte stijlen focussen op het structureren van de taak en het monitoren van de voortgang en opbrengsten, bijvoorbeeld door het definiëren van doelen, werkwijzen en uitkomsten. Ik kies voor het begrip ‘collectief teamleiderschap’ om aan te geven dat goed leiderschap in teams meer is dan een top-downinvloed en één stijl.

We hebben onderzocht wanneer leiderschap teamleren van docententeams stimuleert (Koeslag-Kreunen, 2018). We selecteerden teams die werden geacht een onderwijsinnovatie te ontwikkelen. We ontdekten dat niet verticaal leiderschap of een taakgerichte stijl, maar juist gedeeld persoonsgericht leiderschap – dus specifiek elkaars creativiteit stimuleren door routines ter discussie te stellen – het teamleren in deze teams het best ondersteunt. Deze vorm van leiderschap bleek vooral te gelden voor teams die hun taak daadwerkelijk als innovatief en complex beschouwden. We vonden in dit onderzoek namelijk ook teams die hun taak helemaal niet zo innovatief en complex vonden. Bij deze teams viel op dat het teamleren juist wel baat had bij verticaal leiderschap. Deze formele teamleiders focussen dan niet op taak of creativiteit, maar

We kunnen niet zomaar aannemen dat met het samenbrengen van docenten in teams onderwijs als vanzelf ontwikkelt

ondersteunen en stimuleren het teamwerk door individuele acties en zienswijzen naar het teamniveau te brengen. Oftewel, teams die wel doorhebben dat ze iets nieuws moeten gaan doen, hebben niets aan een teamleider die benadrukt dat ze met elkaar nieuwe kennis moeten gaan bouwen; die noodzaak zien ze namelijk samen al. Teams die dat niet meteen doorhebben, hebben daarentegen juist wel baat bij een teamleider die hen stimuleert te ontdekken wat ze aan de andere teamleden kunnen hebben. Want zeker bij innovatieve taken zijn met name de leiderschapscapaciteiten en kennis van alle leden nodig.

De vraag is of teams en teamleiders een collectieve opvatting hebben over leiderschap en in staat zijn te switchen in bron en stijl naar gelang de teamtaak, het teamleren of teambehoeftes (Koeslag-Kreunen, 2018). Mijn ervaring is dat veel teams en leidinggevenden van goede wil zijn, maar vaak niet adequaat voorbereid worden en er te weinig wordt stilgestaan bij wat echt nodig is. We kunnen niet zomaar aannemen dat met het samenbrengen van docenten in teams onderwijs als vanzelf ontwikkelt.

Tot slot

De drie beschreven inzichten geven richting aan het ondersteunen van effectieve samenwerking voor onderwijsontwikkeling. Reflecteer als team regelmatig op ieders taakopvatting, welk teamleergedrag nodig is en welke bron en stijl van leiderschap dit kan ondersteunen. Want met de juiste aandacht bezitten teams de unieke kracht om onderwijs te maken dat geen enkel individu alleen ooit zou kunnen. ■

Referenties

- 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. *Leadership Quarterly*, 17(3), 288-307. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>

- Decuyper, S., Dochy, F., & Bossche, P. van den (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383. <https://doi.org/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>
- Koeslag-Kreunen, M. (2018). *Leadership for team learning: Engaging university teachers in change*. Maastricht: Datawyse. <https://doi.org/10.26481/dis.20181129mk>
- Koeslag-Kreunen, M., Bossche, P. van den, Hoven, M., Klink, M. van der, & Gijsselaers, W. (2018). When leadership powers team learning: A meta-analysis. *Small Group Research*, 49(4), 475-513. <https://doi.org/10.1177/1046496418764824>
- Koeslag-Kreunen, M., Klink, M. van der, Bossche, P. van den, & Gijsselaers, W. (2018). Leadership for team learning: The case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191-207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>
- Pearce, C.L., & Sims, H.P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197. <https://doi.org/10.1037//1089-2699.6.2.172>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>