

SAMENWERKING IN DOCENTENTEAMS

Posted on 23 september 2016



Van 'koning' tot community-lid

Auteur(s) Patricia Brouwer, Lectoraat Beroepsonderwijs Hogeschool Utrecht & Alieke Hofland, Expertisecentrum Beroepsonderwijs

Update februari 2020

Koning in eigen klaslokaal, zo was het toch altijd een beetje. Zeker in de beeldvorming. Maar de moderne docent werkt niet langer geïsoleerd, hij werkt samen. Omdat het prettig is, voordelen biedt of soms gewoon omdat het moet. Wat betekent dat eigenlijk, samenwerking? Welke vormen kun je onderscheiden? En hoe werk je doelbewust aan versterking? Een bijdrage vanuit de wetenschap.

Vrijblijvend is samenwerking tussen docenten al lang niet meer. Het hedendaags (beroeps)onderwijs vraagt erom, het gevoel van gezamenlijkheid neemt toe, evenals het besef van een gedeelde verantwoordelijkheid. In beleidskaders zoals de Wet BIO en afspraken tussen sociale partners zoals het Professioneel Statuut, vindt die verandering zijn weerslag. Wat samenwerking in het mbo gecompliceerd maakt, is dat er naast collega's ook externe stakeholders betrokken zijn zoals het bedrijfsleven, ouders, SBB en instanties in de regio. Dit doet een extra beroep op de samenwerking in het team en communicatieve vaardigheden (Cort, Härkönen, & Volmari, 2004). Kortom, samenwerking is een competentie die nodig is om het beroep van docent goed te

kunnen uitoefenen.

Daarmee is die samenwerking ook een dankbaar onderwerp geworden voor de wetenschap, voor onderwijskundig onderzoek. De eerste vraag die de wetenschapper zich dan stelt is: wat verstaan we onder samenwerking? En vervolgens: wat houdt samenwerking in docententeams in? Welke krachten werken daar op in, welke mogelijkheden zijn er om die samenwerking vorm te geven en te versterken?

Vragen waarmee je verschillende kanten uit kunt. Drie denkrichtingen hebben zich uitgekristalliseerd. Drie invalshoeken, die aan de basis liggen van onderzoek zoals dat plaatsvindt naar samenwerking tussen docenten. De eerste invalshoek benadrukt de onderlinge afhankelijkheid, de tweede invalshoek de sociale participatie in een groep (de zogenaamde leer-/werkgemeenschap), en de derde invalshoek, ten slotte, benadrukt het belang van authenticiteit bij samenwerking.

Samenwerking: onderlinge afhankelijkheid

Aan de basis van het afhankelijkheidsdenken ligt het werk van Judith Warren Little, hoogleraar aan de University of California te Berkeley. Centrale gedachte: wanneer docenten afhankelijk van elkaar zijn bij het uitvoeren van hun dagelijks werk, zullen zij met elkaar samenwerken. Werken ze in volledige onafhankelijkheid, dan gebeurt dat niet. Simpelweg omdat het niet functioneel is.

Die twee extremen kom je in de praktijk zelden tegen. In werkelijkheid zijn docenten nooit óf helemaal afhankelijk óf helemaal onafhankelijk van elkaar; daar zitten gradaties in. Er zijn bijvoorbeeld docenten die vrijwel los van elkaar werken en soms wat ervaringen uitwisselen wanneer ze elkaar op de gang treffen. Anderen zijn juist in hoge mate van elkaar afhankelijk: zij ontwikkelen bijvoorbeeld gezamenlijk onderwijsmateriaal of geven gezamenlijk les. In dit laatste geval hebben de docenten een gedeelde praktijk. 'Echte samenwerking', noemt Little dit dan ook.

Kijkend naar die afhankelijkheidsrelaties laten zich vier typen samenwerkingsactiviteiten onderscheiden (Little, 1990; Meirink, 2006):

1. Lage mate van afhankelijkheid: elkaar verhalen vertellen, ervaringen uitwisselen.
2. Minder vrijblijvende vorm van afhankelijkheid: uitwisseling van materialen, advies geven.
3. Intensieve vorm van afhankelijkheid: onderlinge afstemming van de pedagogisch-didactische aanpak.
4. Meest intensieve vorm van afhankelijkheid: gezamenlijk oplossen van problemen, gezamenlijk werken.

De laatste samenwerkingsvorm draagt volgens Little het meeste bij aan veranderingen in de klas. Deze komt van de vier varianten echter het minste voor in het onderwijs. De typologie van Little maakt duidelijk dat samenwerking verschillende intensiteiten en verschijningsvormen kent. Het is dus niet iets wat 'wel of niet' aanwezig is. Daarnaast benadrukt deze theoretische invalshoek dat samenwerking functioneel is, en geen doel op zichzelf.

Samenwerking: de leer-/werkgemeenschap

Eerst maar eens een formele, wetenschappelijk verantwoorde definitie. Een leer-/werkgemeenschap is een groep mensen die een grote belangstelling voor een bepaald onderwerp of thema delen en daarover bij elkaar komen om kennis uit te wisselen, vast te leggen en te ontwikkelen (Wenger, 1998). Lees voor 'groep mensen' een team van docenten, en het begrip, ook wel bekend onder het Engelse equivalent: community of practice, komt al enigszins tot leven. De van origine Zwitserse wetenschapper Etienne Wenger heeft er zijn specialiteit van gemaakt. Zijn werk is leidend voor veel onderzoek op dit vlak. Onderzoek dat onder meer heeft aangetoond dat als docenten als leer-/werkgemeenschap opereren, samenwerking onderdeel wordt van de cultuur van de groep. En dat werkt vervolgens weer versterkend uit op het samen werken en -leren. De leer-/werkgemeenschap kan op het niveau van een team maar ook op het niveau van een school (of locatie) worden bekeken. Een school waarin docenten goed met elkaar samenwerken, is een school waarin docenten van en met elkaar leren. Door met elkaar te overleggen en kritisch te reflecteren op de dagelijkse praktijk, ontstaan weer nieuwe ideeën en ontwikkelingen (Verbiest, 2012).

Wanneer kun je nu echt spreken van zo'n leer-/werkgemeenschap? Drie elementen zijn kenmerkend (Wenger, 1998):

1. Er is een bepaalde mate van wederzijdse verbondenheid: de sociale aard van de groep.
2. Er is een bepaalde mate van gedeeld omgangsrepertoire: de manier waarop de groep functioneert.
3. Er is een bepaalde mate van gezamenlijke onderneming: de inhoud van de samenwerking.

Samenwerking bekijken als leer-/werkgemeenschap levert een heel compleet beeld op. Alle belangrijke aspecten van samenwerking komen aan bod, en zijn te toetsen aan de praktijk. In feite gaat het om een samenwerkingscultuur, waarbij sociale relaties, de inhoud van de samenwerking en ook normen en waarden over onderlinge omgang een rol spelen.

Samenwerking: opgelegd of authentiek

Bijna iedereen weet het wel uit eigen ondervinding: samenwerking die functioneel is werkt beter dan afgedwongen, 'opgelegde' samenwerking. Ook wetenschappelijk is dat vastgesteld, en – belangrijker wellicht – nader uitgewerkt.

De Britse hoogleraar Andy Hargreaves, verbonden aan het Boston College in de Verenigde Staten, plaatst opgelegde samenwerking tegenover 'authentieke' samenwerkingsverbanden. Bij opgelegde samenwerking werken docenten op papier samen; de vorm is er, maar de inhoud laat zien dat deze samenwerking niet bijdraagt aan het verbeteren van het onderwijs. Kenmerken van een dergelijke samenwerkingsvorm zijn (Hargreaves, 2001):

- Administratief gereguleerd
- Verplichte deelname
- Gericht op implementatie (mandaten van anderen, zoals het schoolmanagement)
- Vast in tijd en plaats
- Voorspelbaar, de uitkomsten van de samenwerking zijn vrij voorspelbaar

Vergelijk dat eens met de kenmerken van authentieke samenwerking:

- Spontaan: samenwerking komt voort uit de docenten als sociale groep
- Vrijwillig: samenwerking ontstaat vanuit een gepercipieerde meerwaarde
- Ontwikkelingsgericht: docenten bepalen zelf de taken en doelen voor samenwerking
- Samenwerking is geen geplande activiteit, maar vindt voortdurend en bijna onmerkbaar plaats
- Onvoorspelbaar, de uitkomsten van de samenwerking zijn vaak onzeker en moeilijk voorspelbaar

Aan samenwerking worden veel mooie dingen toegedicht: kritische reflectie, innovatief vermogen, eigenaarschap. Volgens Hargreaves gelden die echter alleen voor authentieke samenwerking. En dat geeft te denken. Wat heb je, deze gedachtelijn volgend, aan teams als die op papier zelfverantwoordelijk zijn maar in de praktijk weinig autonoom als het gaat om hun functioneren? Het blijkt dat teams in het mbo nog een weg te gaan hebben (Truijten et al., 2012).

Effecten van samenwerking

Samenwerking tussen docenten zou positieve effecten hebben voor zowel docenten, leerlingen als de school als geheel. Onderzoek (Hoeve et al., 2010) leert echter dat er niet

één gedeelde maat voor effectiviteit bestaat. Enige voorzichtigheid is dus gepast. Wat kun je dan wel met recht zeggen over de effecten van samenwerking?

Onderwijskundige Loes van Wessum beschrijft in haar proefschrift drie invalshoeken (1997):

- *De effectieve school.* Op scholen waar op verschillende wijzen en intensief wordt samengewerkt is de effectiviteit groter dan op scholen waar dat minder gebeurt. Ook behalen deze scholen hogere leerling-resultaten.
- *Implementatie van vernieuwingen.* Op scholen, waar meer en intensiever wordt samengewerkt tussen docenten, hebben vernieuwingen meer kans van slagen dan op scholen waar dit minder of niet het geval is. Docenten ervaren dat samenwerken de slagingskans van een vernieuwing vergroot waardoor docenten meer vertrouwen krijgen dat ze toekomstige problemen ook kunnen oplossen (Oude Groote Beverborg, 2015).
- *Professionele ontwikkeling.* Door samen te werken krijgen docenten de gelegenheid van elkaar te leren. Door deze leerervaringen zijn ze in staat zich verder te ontwikkelen. Door intensieve samenwerking voelen docenten zich bovendien meer betrokken bij de school en ervaren zij minder stress. Tevens is gebleken dat samenwerking kan leiden tot het vergroten van het vertrouwen in eigen kunnen (met name het lesgeven).

Stimuleren van samenwerking

Wat nu als docenten in teams hun onderlinge samenwerking verder willen versterken? Brouwer (2011) deed daar onderzoek naar. Zij komt tot een set van activiteiten waar teams zich op kunnen richten:

1. *Ontwikkelen van groepsdoelen:* individuele doelen en groepsdoelen bediscussiëren en op elkaar afstemmen
2. *Ontwikkelen van groepsnormen:* bestaande en gewenste groepsnormen expliciteren
3. *Organiseren van groepsrollen:* de bestaande rollen in kaart brengen en bediscussiëren (zie tevens het Canon-artikel [Rolverdeling in teams](#))
4. *Stimuleren van een kritisch-reflectieve houding:* elkaar kritische vragen stellen en om argumenten vragen
5. *Bevorderen van onderling vertrouwen:* elkaar eens informeel spreken
6. *Bevorderen van onderlinge taakafhankelijkheid:* expliciet maken van welke collega's men afhankelijk is bij het uitvoeren van een concrete taak
7. *Bevorderen van taakeigenaarschap:* door docenten ruimte te geven bij de invulling van het werk

8. *Organiseren van een collectief geheugen*: door een online omgeving in te richten om teamdocumenten te delen

Van belang is om zulke activiteiten structureel te ondernemen, zodat ze deel gaan uitmaken van de manier van werken in het team. Ook ondersteuning door het (school)management is van grote betekenis. Dit kan bijvoorbeeld door samenwerking op de agenda te zetten en te houden, door functionele ondersteuning te bieden in geld, tijd, en ruimte. Daarnaast is ondersteuning in de vorm van het geven van vertrouwen van belang.

Enkele deskundigen

Dr. **Marc Coenders** (zelfstandig leerarchitect en onafhankelijk onderzoeker, faciliteert leernetwerken en communities of practice).

Dr. **Patricia Brouwer** (senior onderzoeker bij Lectoraat Beroepsonderwijs Hogeschool Utrecht)

Bronnen

Bekijk alle bronnen

- Brouwer, P. (2011). *Collaboration in teacher teams*. Dissertatie. Enschede: Ipskamp printers.
- Cort, P., Härkönen, A., & Volmari, K. (2004). *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*. Thessaloníki: Cedefop 2004.
- Hargreaves, A. (2001). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In S. J. Ball (Ed.), *Sociology of education: Major themes* (pp. 1480-1503). London: Routledge Falmer.
- Hermanussen, J., & Thomsen, M. (2011). *Werken in teams: stand van zaken*. *Meso Focus*, 80, 51-75.
- Hoeve, A., Smulders, H., & Truijten, K. (2010). *Rapportage 1e meting routinevorming: monitor gedrags- en cultuurverandering ROC Midden Nederland*. 's-Hertogenbosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91(4), 509–536.
- Meirink, J. A. (2006). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Dissertatie. Leiden: ICLON.
- Oude Groote Beverborg, A. (2015). *Fostering sustained teacher learning: co-creating purposeful and empowering workplaces*. Enschede: Universiteit Twente.

- Slater, L. (2004). Collaboration: A framework for school improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 8(5).
- Tjepkema, S. (2003). *The learning infrastructure of self-managing work teams*. Dissertatie. Enschede: Twente University Press.
- Truijten, K. J. P., Slegers, P. J. C., Meelissen, M. R. M., & Nieuwenhuis, A. F. M. (2012). What makes teacher teams in a vocational education context effective? A qualitative study. *Journal of workplace learning*, 25(1), 58-73.
- Van Wessum, L. (1997). *Samenwerking en professionaliteitsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs* (Doctoral dissertation). Utrecht: Brouwer Uithof.
- Verbiest, E. (2012). *Professionele leergemeenschappen. Een inleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Uitgevers.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.