Lerarenreeks 3

Samen leren in onderwijsteams

Een praktische handleiding

Martijn Vroemen
Sibrenne Wagenaar
Marieke Dresen

Ruud de Moor Centrum

Open Universiteit
rdmc.ou.nl

Lerarenreeks 3

Samen leren in onderwijsteams

Een praktische handleiding

Martijn Vroemen
Sibrenne Wagenaar
Marieke Dresen

Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit, 2011

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld:
© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978 90 358 2105 7

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf **5**

1 Onderwijsteams: context, kritiek en belang **7**
1.1 Wat is er aan de hand in onderwijsland? 7
1.2 Teams als oplossing en probleem 8
1.3 Randvoorwaarden 8
1.4 Waarom teams? 9

2 Niet elke groep is een team **13**
2.1 Over wat voor teams hebben we het? 13
2.2 Vier stadia van teamontwikkeling 14
2.3 Randvoorwaarden voor teamwerken 15

3 De lerende professional in het lerende team **19**
3.1 Lerende leraren: drie strategieën 19
3.2 Wat maakt teamleren lastig te 'pakken' 21
3.2.1 Teamwerken is niet altijd teamleren 21
3.2.2 Definitie van teamleren 22
3.3 Sociaal kapitaal van het team 22
3.4 Groepsdynamiek als onderwerp en voorwaarde voor teamleren 23
3.5 Van teamleren naar een lerende school 24

4 Verschillende gezichten van teamleren **27**
4.1 Het ene probleem is het andere niet 27
4.2 De functie van mentale modellen 28
4.3 Teamleren nader bekeken 28
4.3.1 Vier modi van leren in teams 30
4.3.2 Leren in verschillende stadia van teamontwikkeling 31

5 Hoe teamleren er concreet uitziet: leergedrag **35**
5.1 Heeft leren invloed op presteren? 38

6 Een voedingsbodem voor teamleren: leercultuur **41**
6.1 Drie typen schoolcultuur 42
6.2 Een diagnose van de teamcultuur 44

7 Teamleiderschap en het faciliteren van teamleren **49**
7.1 Zes terreinen waarop teamleider teamleren kan begeleiden 49
7.2 Leiderschapsstijlen 53

8 Als het lastig wordt: pseudoteams en valkuilen **59**
8.1 Diverse pseudoteams 59
8.2 Groepsdenken en andere valkuilen bij teams 62

9 Werkvormen voor teamleren **65**
9.1 Kiezen van een werkvorm 65
9.2 Werkvormen 66

10 Ook online! Social media voor het leren in teams **75**
10.1 Wat is web2.0 en social media? 75
10.2 Wat kun je ermee? 75
10.3 Welke webtools zijn geschikt voor teamleren? 77
10.4 En nu van start… 80

Literatuur **83**

Over de auteurs **87**

Colofon **89**

Eerder verschenen uitgaven in de lerarenreeks **91**

Woord vooraf

Het Ruud de Moor Centrum (RdMC) van de Open Universiteit is een kennis- en expertisecentrum voor de professionalisering van leraren. Scholen, vakverenigingen en groepen leraren kunnen ondersteuning bij het RdMC aanvragen bij professionaliseringsvragen. De beroepsvereniging van leraren, de Onderwijscoöperatie, kan mede aangeven waar leraren precies mee zitten als het gaat om hun professionalisering en hiermee richting geven aan de thema's en vragen die het RdMC oppakt.

Samen met leraren en management gaan we op zoek naar praktische oplossingen en koppelen hieraan wetenschappelijk onderzoek zodat we weten wat waarom werkt en wat niet bij de professionalisering van leraren. De nadruk ligt op informeel leren op de werkplek, vaak ondersteund door ICT.

Deze werkwijze leidt niet alleen tot lokale oplossingen, maar ook tot praktische kennis en instrumenten die leraren kunnen gebruiken op de werkplek. Alle instrumenten en publicaties zijn vrij beschikbaar op onze website. Enkele voorbeelden zijn het persoonlijk ontwikkelplan, het team ontwikkelplan en publicaties zoals deze, specifiek voor leraren.

Het idee voor deze publicatie is ontstaan tijdens projecten met scholen over teamontwikkeling en met name teamleren. De praktijkervaringen hebben we verweven met de theorie. We bespreken het functioneren van teams, teamleren, de rol van social media, cultuur en de rol van de teamleider. Daarnaast is er een aantal tips die nuttig kunnen zijn. Leraren leren verreweg het meest van de ideeën van hun collega's. Projecten van en met leraren waarbij onderwijsontwikkeling of onderwijsinnovatie centraal staat, dus waar een werkgerelateerde vraag aan ten grondslag ligt zijn katalysatoren voor dit leren van en met elkaar.

We willen alle leraren en projectleiders Hans Schaepkens (Koning Willem I College), Willem Vroom (Leeuwenborgh Opleidingen), Karel Somers (Were Di Scholengemeenschap) en Corry Kocken (Zwijsen College) bedanken voor hun medewerking aan deze publicatie.

Veel leesplezier!

J.J.M. (Jos) Kusters Msm
Directeur Ruud de Moor Centrum

1 Onderwijsteams: context, kritiek en belang

In de onderwijswereld wordt stevig ingezet op het werken in teamverband. De beloften en de verwachtingen daarvan zijn hoog. Als het team goed draait, hebben alle betrokkenen er baat bij. We kijken in dit boek naar het functioneren van teams en vooral naar hoe je kunt leren in teamverband. In dit eerste hoofdstuk schetsen we de context. Wat is er aan de hand in het onderwijsveld? En waarom is leren in teamverband belangrijk?

1.1 Wat is er aan de hand in onderwijsland?

Het onderwijs staat sterk in de belangstelling. Het belang ervan voor onze samenleving valt moeilijk te onderschatten. Vandaar dat er ook zorgen zijn. Over de kwaliteit van onderwijs, de beschikbaarheid van goede leraren en over het wel en wee van leerlingen. Hierbij een korte schets van enkele vraagstukken in het onderwijsveld. Wat is er aan de hand? Leraren geven de volgende aspecten aan.

De leerling van tegenwoordig
Sommige leerlingen hebben meer of andere aandacht nodig dan vroeger. Dit vraagt om een andere benadering en niet alleen van het onderwijs zelf. Leraren worden in toenemende mate belast met een zorg- en begeleidingstaak. De school levert niet alleen onderwijs, maar is ook een psychosociaal vangnet, het portaal naar de arbeidsmarkt, een brug naar hulpverlening en in sommige gevallen de hulpverlening zelf. Op scholen worden zorgteams ingericht en er zijn contacten met maatschappelijk werk, buurtregisseurs en het bedrijfsleven.

Vernieuwingen in het onderwijs
Het beleid is om het onderwijs meer contextrijk te maken. Zoals competentiegericht onderwijs in het mbo, adaptief basisonderwijs, het aanpassend leren, zelfstandig leren of natuurlijk leren. Onderwijs moet beter aansluiten op de behoeften van leerlingen en de samenleving, bijvoorbeeld op het gebied van ICT. Scholen en leraren worden uitgedaagd te veranderen. Sommigen noemen dit een verrijking, anderen een kaalslag. De een zegt "Het werd eens tijd", de ander "Dat deed ik toch al lang?"

Organisatie vraagt de aandacht
De verantwoordingsplicht van leraren is enorm toegenomen, en daarmee ook de administratiedruk. Voor elke leerling die van het spoor afwijkt, moet een uitgebreid dossier worden aangelegd. Er wordt steeds meer intern overlegd. Scholen, sectoren, leerroutes of competentieclusters zijn nog niet klaar met hergroeperen of er komt al een nieuwe reorganisatie aan. Op veel scholen heerst het gevoel dat de organisatie van het onderwijs de aandacht wegzuigt van het onderwijs zelf.

Professionalisering leraren
Kwaliteitsverbetering van het onderwijs vergt van leraren een onderzoekende houding. Zij moeten wetenschappelijke inzichten over wat werkt, vertalen naar concrete verbetering van het leerproces. Of dat voldoende lukt, valt te betwijfelen.

1.2 Teams als oplossing én probleem

Dit zijn maar enkele uitdagingen waar het onderwijs momenteel mee te maken heeft. Het is dusdanig complex dat er niet zomaar een oplossing voor is. Steeds vaker wordt het belang van leergemeenschappen, leerwerkgemeenschappen, netwerken, samenwerken en teamleren in dit verband genoemd. Kwakman (2003) is een van de personen die het belang van samen met anderen kennis ontwikkelen (p.23) aangeeft waarbij reflectie, interactie en gezamenlijke actie (Kwakman, 2001) randvoorwaarden zijn. Het werken in teams is een manier om gezamenlijk de uitdagingen van het onderwijs aan te gaan. Er kunnen leergemeenschappen of netwerken ontstaan waaraan leraren vrijwillig deelnemen, maar soms worden formele teams gevormd. Over deze laatste formele teams hebben we het in deze publicatie.
Het invoeren van competentiegericht onderwijs wordt vaak in één adem genoemd met het invoeren van (zelfsturende) formele teams. Lastig is dat je teamwerk kunt zien als brenger van de oplossing, maar ook als deel van het probleem. Wie met leraren spreekt, blogs leest of evaluatiestudies bekijkt, merkt snel dat het (moeten) werken in teamverband af en toe meer frustratie dan voordelen oplevert . Verzet komt ook voort uit het gevoel van leraren dat in teams de autonomie verloren gaat. Wat als regelruimte wordt verkocht, ziet men eerder als regelzucht. Leraren moeten zich ineens met allerlei zaken bezighouden die niet met het onderwijs te maken (lijken te) hebben. De top vijf van klachten die je over het invoeren van onderwijsteams hoort:

1. Het is een verandering om de verandering, zonder echte noodzaak.
2. Het is tijdrovend: veel vergaderen zonder dat er iets concreets uitkomt.
3. We willen op zich wel maar we hebben het veel te druk.
4. De aandacht voor het vak (de kern van ons beroep) verdwijnt.
5. Managers misbruiken het invoeren van teams om de macht van leraren te beperken.

1.3 Randvoorwaarden

Door het invoeren van teams te zien als wondermiddel voor alle problemen in het onderwijs zonder een uitgewerkte strategie, kan dit leiden tot teleurstelling en uiteindelijk tot bovengenoemde klachten. Om op een succesvolle manier teams te vormen en ontwikkelen, gelden de volgende randvoorwaarden:

- Formuleer, afgeleid van de visie, een duidelijke opdracht met focus, doelen en resultaten. Zonder duidelijke opdracht kan een team niet werken (Kommers en Dresen, 2010). Een korte uitwerking van de verdere randvoorwaarden staat in het volgende hoofdstuk.
- Werk alleen met teams waar wenselijk. Er zijn taken die je beter alleen uitvoert en in sommige organisaties is de cultuur er (nog) niet om in teamverband te werken.
  Zie daarover hoofdstuk 6.

De literatuur over de voordelen en mogelijkheden van teams is doorgaans zeer positief. Wij onderschrijven dit, maar plaatsen toch een paar kanttekeningen.

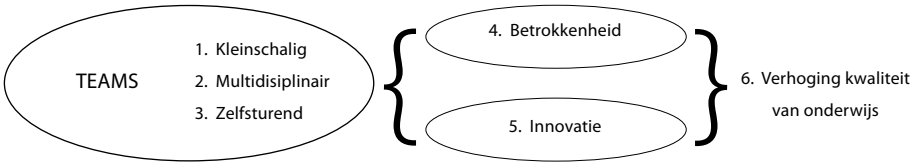
- Niet iedereen stelt het (moeten) samenwerken op prijs. Er zijn mensen die individueel beter presteren dan wanneer je ze tot teamwerken dwingt.
- Er zijn taken die een leraar effectiever alleen kan uitvoeren dan in teamverband.
- Het ideale team is al vaak beschreven, maar waar kom je dat tegen? De omstandigheden zijn zelden optimaal en zelfs dan kun je het leveren van een topprestatie niet afdwingen. Er is geen

geheim recept voor het creëren van een droomteam. Wat je wel kunt doen, is de omstandigheden optimaliseren.
- (Ogenschijnlijk) succesvolle teams kunnen het slachtoffer worden van zichzelf. Teams zijn niet altijd zaligmakend. Deze valkuilen bespreken we in hoofdstuk 8.
- Het woord team wordt vaak gebruikt voor groepen mensen die niet als team samenwerken. Het is een organisatorisch label, zonder de benodigde bezieling van de teamleden.

Het is duidelijk dat het succes van onderwijsteams niet gegarandeerd is. Effectief samenwerken in teams volgt niet automatisch uit het bijeenbrengen van een groepje dat je verantwoordelijk maakt voor een bepaald resultaat. Effectief samenwerken is iets wat ontwikkeld moet worden. Maar dat je niet meer om onderwijsteams heen kunt, is een feit. Net zoals de forse uitdaging voor professionals om zich gezamenlijk te blijven ontwikkelen.

1.4 Waarom teams?

Er zijn overtuigende argumenten aan te voeren die voor het werken in teamverband pleiten (Vroemen, 2009). En gelukkig zijn er goede ervaringen. We zetten uiteen hoe je het succes van werken en leren in teams kunt vergroten. De eerste vraag die moet worden beantwoord: "Wat kan het ons opleveren?" Om dat te begrijpen moeten we de voordelen van werken in teams bekijken, die al dan niet bewust worden genoemd om het werken in teamverband te verkopen (Vroemen, 2005, p.112).



Figuur 1.1 Vijf vaak genoemde voordelen van werken in teams

1 Kleinschaligheid

Heel veel scholen fuseren en het einde lijkt nog niet in zicht. Er zijn zorgen over de menselijke maat (zie brief 'de menselijke maat' van minister van OCW van 28 oktober 2008). Middelgrote scholen lijken beter in staat de kwaliteit te borgen (verslag congres Schaalvergroting in het Onderwijs, PO-Raad, 2005). Grotere scholen hebben meer autonomie, meer budget en meer omvang, maar de afstand tussen ouders en personeel en de besturen neemt toe en de betrokkenheid van leraren bij de organisatie neemt af. Voor het primaire proces is het creëren van een sociaal bindend klimaat van belang. Dat betekent: overzichtelijkheid, herkenbaarheid en ruimte voor ontplooiing. Het werk op scholen is traditiegetrouw gedelegeerd aan een professionele leraar. Korte communicatielijnen en een platte organisatie zijn daarbij nodig. Teams zijn kleinschalig en brengen eenvoud in de organisatie.

2 Multidisciplinariteit

Het onderwijs wordt meer contextgebonden, realistischer en praktischer. De lesstof wordt meer in samenhang aangeboden: vanuit het geheel naar de delen in plaats van omgekeerd. Dit vraagt om

een multidisciplinaire organisatie van het onderwijs en teams lijken daarvoor het ideale platform. Werken in teams gaat immers goed als je doet wat er gevraagd wordt: resultaatgericht zijn en samenwerken.

3 Zelfsturing

Traditioneel hebben leraren een grote mate van zelfstandigheid. Zij leggen over hun prestaties vooral verantwoording af aan zichzelf. Besturen en management hebben meer behoefte aan strakkere sturing op de output van leraren. Het inrichten van teams met (een zekere mate van) zelfsturing lijkt de logische oplossing. De redenering is dat deze teams de autonomie bieden die professionals nodig hebben, en dat ze tegelijkertijd collectief verantwoording kunnen afleggen over de resultaten. Een bijkomend, maar niet gering voordeel, is dat dit samenwerkingsmodel past bij wat van leerlingen wordt gevraagd. Ook zij moeten steeds meer samenwerken en het eigen leerproces vormgeven om zo goed voorbereid te zijn op de maatschappij. Het zou toch vreemd zijn als de schoolorganisatie hierin niet het voorbeeld geeft?

4 Betrokkenheid

In veel scholen zijn er zorgen over de betrokkenheid bij de organisatie. Er is weinig onderling contact wat leidt tot gevoelens van anonimiteit en vervreemding. Doordat werken in teamverband niet alleen gaat over de inhoud van het werk, maar ook over gedeelde waarden, normen, routines en werkwijzen, is er meer aandacht voor de mens achter de leraar. In het team kun je elkaar inspireren, met elkaar meedenken en lastige situaties delen. Door samenwerken en samen leren worden gezamenlijke mentale modellen ontwikkeld (zie hoofdstuk 4). Dit vergroot de herkenbaarheid (thuisgevoel) en de betrokkenheid. Althans, zo luidt de redenering.

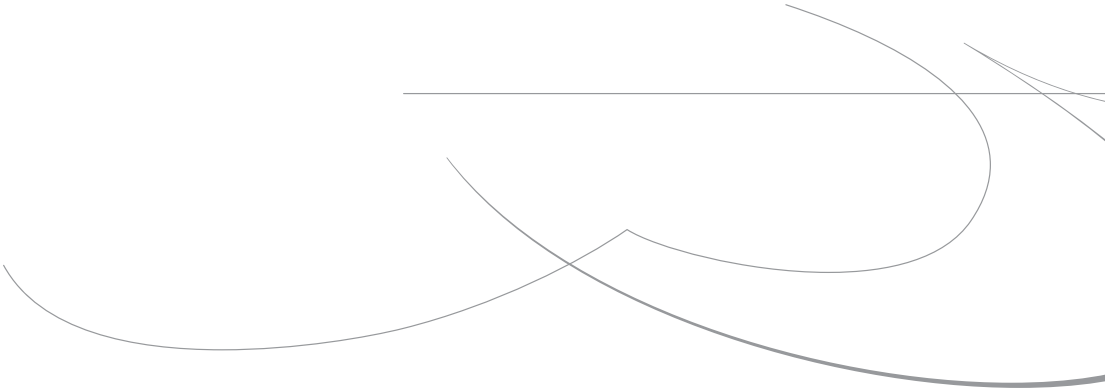
5 Innovatie

Werken in teams is onlosmakelijk verbonden met innoveren. Door het combineren van aanwezige kennis en kunde en door gezamenlijk leren, ontstaan nieuwe denk- en werkmethoden, strategieën en processen. Wanneer teamleerprocessen worden versterkt, wordt kennis gegenereerd en wordt de effectiviteit van een team groter. Het onderwijsteam verhoogt de kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs.

6 Kwaliteit

Teams zijn kleinschaliger, ze brengen meerdere disciplines bij elkaar en bieden een zelfsturende werkomgeving. Dit heeft een gunstige invloed op de betrokkenheid van leraren en op de innovatiekracht van hun werk. De redenering is dat de capaciteit van teams om problemen op te lossen veel groter is dan van individuele leerkrachten. Als team ben je beter in staat de breedte van het werk te overzien, en kun je je beter beschermen tegen de dagelijkse hectiek. Teamwerk is broodnodig in het onderwijsveld dat steeds complexer en veeleisender wordt.

Alvorens dieper in te gaan op teamleren, kijken we eerst naar wat een team eigenlijk is. Wat verstaan wij daar onder? En wat ook niet?



2 Niet elke groep is een team

Over wat voor teams hebben we het eigenlijk? De diversiteit van teams in het onderwijsveld is enorm. En zijn al deze teams ook met recht een team? In dit hoofdstuk gaan we op deze vragen in en op de randvoorwaarden die nodig zijn om te kunnen zeggen: deze groep is inderdaad een team.

2.1 Over wat voor teams hebben we het?

In deze publicatie richten wij ons op het onderwijsteam. Dit is een groep leraren die formeel, integraal verantwoordelijk is voor een afgebakend stuk onderwijs en begeleiding. Onderwijsteams verschillen per school en per onderwijstype. Scholen in het primair onderwijs zijn van oudsher klein, al zien we hier steeds meer schaalvergroting. Bij kleine scholen vormt de hele staf het onderwijsteam. Grotere basisscholen hebben soms teams per onder- en bovenbouw. Stond vroeger één leraar gedurende het hele jaar voor de klas, nu werkt men met parttime leraren en leraren met specialistische kennis. In het voortgezet onderwijs (havo en vwo) zien we vaak onderwijsteams per leerjaar of cluster van leerjaren. En in het middelbaar beroepsonderwijs wordt vanuit zelfsturende teams competentiegericht onderwijs verzorgd.

Met onderwijsteams is het mogelijk om (Dekkers en Bloemen, 2010):

- Beter in te spelen op individuele kenmerken van leerlingen (maatwerk), zoals aandacht voor zorgleerlingen.
- Nieuwe onderwijskundige en pedagogische opvattingen vorm te geven, zoals 'krachtige leeromgeving'.
- Invulling te geven aan nieuwe opdrachten vanuit overheid en inspectie, zoals meer samenhang in het onderwijsaanbod.
- Vakoverstijgende dimensies te verzorgen die de klassieke vaksecties minder goed kunnen bieden.
- Nieuwe technologieën toe te passen, zoals Computer Supported Collaborative Learning (CSCL).

Er zijn in scholen nog veel meer soorten formele teams actief (zie figuur 2.1). Er zijn functionele teams zoals een team van decanen, een sectieteam, zorgteam, projectteam of managementteam. In deze teams spelen bijzondere vraagstukken, zoals over de zorgleerling, de vakinhoud, projectbeheersing of het delegeren van taken een rol. Ook deze teams kunnen zich ontwikkelen tot lerende teams en baat hebben bij de ideeën en tips in dit boek.

	Team is structueel	Team is tijdelijk
gericht op onderwijs en begeleiding	Onderwijsteam	Functioneel team
gericht op overige taken	Managementteam	Projectteam

Figuur 2.1 Soorten teams in het onderwijs

De variatie in teams is groot. Leraren zijn vaak in verschillende teams tegelijk actief. Dit maakt het lastig om je, in de beperkte tijd die je hebt, betrokken en loyaal te voelen bij elk van deze teams. Een groep leraren wordt met het grootste gemak een team genoemd. Maar is elke groep inderdaad een team?

Een groep is niet altijd een team
Een willekeurige verzameling mensen wordt een groep (in de sociologische betekenis van het woord) als ze in elkaars nabijheid verkeren (Remmerswaal, 2006) en een gemeenschappelijke doelstelling hebben. Een belangrijk kenmerk van een groep is dat mensen zichzelf tot die groep rekenen. Er is dus een besef van binnen versus buiten, van wie tot de groep hoort en wie niet. Velen van ons hebben ooit pijnlijk gevoeld hoe het is om er niet bij te horen. Wie aan een team denkt, zal doorgaans andere (lees: hogere) verwachtingen hebben dan van een willekeurige groep. In een goed team is er ook een gemeenschappelijk doel en zien we solidariteit, respect en verbondenheid. Teamgeest dus. Teamleden laten hun eigen belangen convergeren met het teambelang en zijn bereid iets van hun eigen doelen op te geven. Een team levert een product dat echt alleen mogelijk is door samenwerken. Het resultaat stijgt boven de optelsom van de individuele resultaten uit. Dit wordt synergie genoemd.

2.2 Vier stadia van teamontwikkeling

Teams ontwikkelen zich. Afhankelijk van de leeftijd van een team, de stabiliteit in samenstelling of de intensiteit van samenwerken en uitwisseling bevindt een team zich in een bepaald stadium van ontwikkeling. In het model van Amelsvoort en Jaarsveld (2000) worden vier stadia van teamontwikkeling genoemd.

Fase 1: Het beginnend team (bundeling individuen). In een beginnend team is er eigenlijk nog geen sprake van een team. Het team is nieuw en de teamleden zijn nog gericht op de eigen taak en het eigen belang (individueel doel).

Fase 2: Het ontwikkelend team. Men is zich bewust van het gezamenlijk doel en dat men afhankelijk van elkaar is om dat te bereiken. Het is zoeken naar rollen en werkwijzen die het teamdoel dichterbij brengen.

Fase 3: Het samenwerkend team. De teamleden werken samen gericht op een goed resultaat. De teamleden voelen het teamdoel als hun verantwoordelijkheid en zijn bereid zo nodig hun eigenbelang daarvoor opzij te zetten.

Fase 4: Het zelfsturend team. Het team legt de lat hoger en gaat zelf op zoek naar verbetermogelijkheden. Het team stelt zichzelf een nieuw en uitdagend doel in dienst van de klant en de organisatie.

Werk je in een team en krijg je een beeld van het stadium waarin jouw team zich bevindt? Het is natuurlijk interessant om te bekijken hoe je je als beginnend team kunt ontwikkelen naar een samenwerkend team, of zelfs naar een zelfsturend team (zie Kommers en Dresen 2010). Over de ontwikkeling van het leren als team lees je meer in hoofdstuk vier. Daarin ligt ook een belangrijke

schakel om je als team te ontwikkelen. Nu eerst een blik op de randvoorwaarden die nodig zijn voor teamwerken.

2.3 Randvoorwaarden voor teamwerken

Fry (1981) geeft een ordening van de belangrijkste ontwikkeldimensies die een rol spelen bij de effectiviteit van een team. Hij onderscheidt vier factoren:

1. Gezamenlijk doel en resultaat
2. Rol- en taakverdeling
3. Afspraken over werkwijzen en procedures
4. Onderlinge relaties, omgaan met verschillen

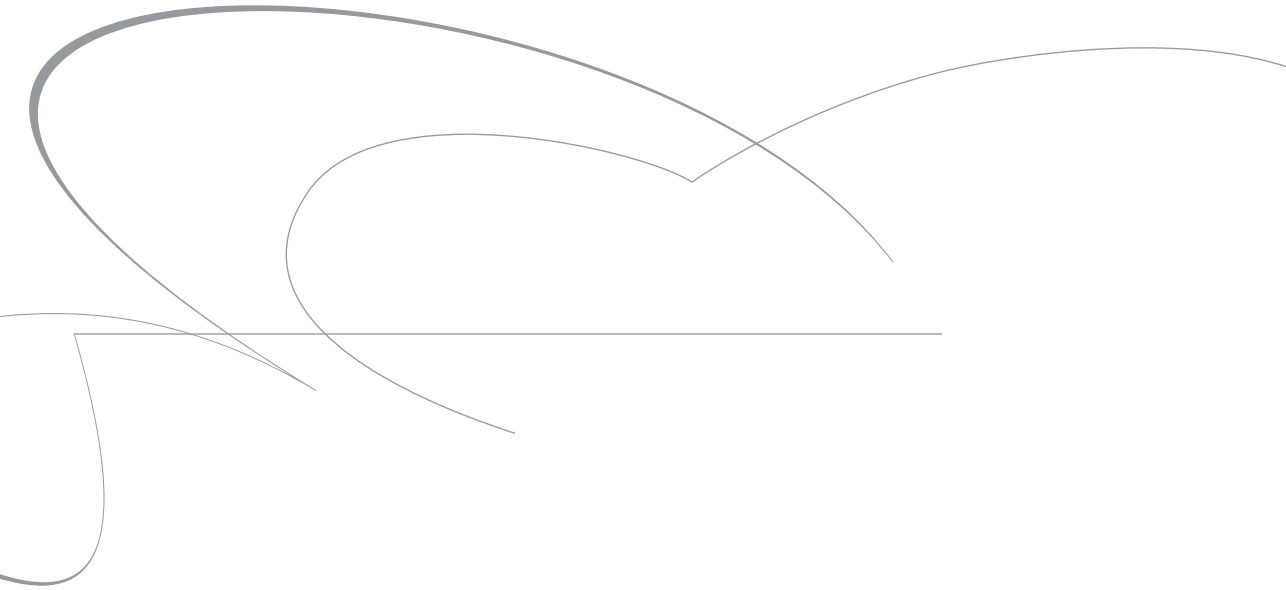
Kommers en Dresen (2010) lichten het model als volgt toe. Om optimaal te functioneren, moet het team een teammissie formuleren, afgeleid van de missie van de school. Deze teammissie wordt vertaald in concrete en heldere doelen waarvan de betekenis door iedereen wordt gedeeld. Uiteindelijk stelt het team zijn eigen doelen, evalueert de resultaten en zoekt naar mogelijkheden om het proces systematisch te verbeteren. De rollen en taken moeten duidelijk zijn voor iedereen en aansluiten bij ieders kwaliteiten. Die rollen en taken veranderen steeds en vragen telkens weer om nieuwe kwaliteiten. Het team moet dus blijven leren. Bij de ontwikkeling van werkwijzen speelt onder andere de zelfstandigheid een rol maar ook duidelijke afspraken. Ten slotte zijn de onderlinge relaties van belang. Deze kunnen betrekking hebben op verschillende belangen, op de machtsverhoudingen, invloedverdeling en verschillende zienswijzen, persoonlijkheden en culturele achtergronden. Meestal lopen deze aspecten door elkaar heen.

Ook in het model van teamrandvoorwaarden van Vroemen (2005) kunnen de ontwikkeldimensies van Fry herkend worden.

Figuur 2.2 Model teamrandvoorwaarden. Vroemen (2005)

Een herkenbaar gezamenlijk belang
Ieder lid van het team heeft er baat bij om in het team te functioneren. Deze belangen mogen (en zullen) verschillen. De kunst is alle belangen te verbinden tot een gezamenlijk doel.
De teamleden willen een team zijn
De wilfactor is niet voldoende, wel noodzakelijk. En als daarin niet een zekere harmonie ontstaat, wordt het moeilijk om een team te zijn. Helaas zie je dat soms een enkeling deze spirit behoorlijk kan frustreren.
De teamleden beschikken over teamvaardigheden
Met goede wil bereik je niet alles wat je wilt. Het helpt als de teamleden kunnen vergaderen, elkaar durven aan te spreken en hun afspraken nakomen. Ook teamwerken is een competentie.
Er is onderlinge taakafhankelijkheid
Als je elkaar nodig hebt om tot het eindresultaat te komen is het logisch dat je elkaar opzoekt om samen te werken. Leraren die elkaar niet nodig (denken te) hebben, worden geen team.
De capaciteiten in het team zijn verschillend
Er is inhoudelijke uitwisseling nodig zodat teamleden van elkaar leren, elkaar op nieuwe ideeën brengen en elkaar aanvullen.
Teamleden kunnen elkaar opvangen. Als er iemand uitvalt dan kan het team het gat (deels) dichten. In het effectieve team is men in staat een afwezige tijdelijk op te vangen of een handje te helpen als iemand te veel hooi op zijn vork heeft.
De omvang van het team is beperkt
Een team is idealiter kleinschalig. Zodat iedereen elkaar in het vizier heeft en er dingen makkelijk afgestemd kunnen worden. Als het team zo groot is dat het in subgroepen uiteen valt, is het eigenlijk geen team meer. Daar ligt een praktische grens.
Teamleden hebben voldoende ruimte voor eigen invulling
Teamwerk en regelruimte horen bij elkaar. Dat wil niet zeggen dat je geen afspraken en procedures kunt hebben. Afspraken zijn juist erg belangrijk in een goed functionerend team.
Er is regelmatig contact tussen de teamleden
Een team dat eenmaal per maand anderhalf uur vergadert, wordt meestal geen team. Overigens kun je ook effectief (maar niet uitsluitend) virtueel contact onderhouden.
Het team beschikt over faciliteiten
Denk aan tijd, geld, mensen en materialen, maar ook aan immateriële middelen, zoals bevoegdheden, informatie en steun. Deze randvoorwaarde wordt vaak gebruikt als stok om de hond te slaan.

Dit model kan dienen als checklist. Als je bij veel bovengenoemde punten constateert dat ze niet vervuld zijn, moet je je nog eens goed afvragen wat je redelijkerwijs van het team mag verwachten. Of je kunt besluiten de omstandigheden zo aan te passen dat ze wél optimaal zijn.



3 De lerende professional in het lerende team

Kunnen teams eigenlijk wel leren? Om deze vraag te beantwoorden, moeten we eerst verkennen hoe professionals zelf leren. Daarna kijken we naar het teamniveau. Is alles wat het team uitvoert ook altijd teamleren? Aan het einde van het hoofdstuk komen we uit bij het leren van organisaties en hun leerstoornissen. We besluiten met een korte verkenning van de lerende school.

3.1 Lerende leraren: drie strategieën

In de grondwet is geregeld dat de overheid moet toezien op 'de bekwaamheid ……van hen die onderwijs geven'. De wet BIO is hier een concrete uitwerking van waarbij een van de zeven bekwaamheidseisen 'competentie in reflectie en ontwikkeling' specifiek gericht is op de blijvende ontwikkeling van die bekwaamheid. Scholen moeten de professionalisering van leraren ondersteunen. Door bijvoorbeeld: ruimte voor professionalisering, scholingsbeleid, overleg met de leidinggevende, studiedagen, steun voor eigen initiatief en ontwikkelbudget. Maar willen en kunnen die professionals wel leren? Volgens leergoeroe Argyris (1991) zijn juist slimme mensen in organisaties slechte leerlingen. Zij maken een aantal denkfouten.

De eerste is dat ze leren uitsluitend opvatten als het oplossen van een probleem (leren binnen het kader, hij noemt dat single loop learning, zie hoofdtuk 4). Hierbij staat het corrigeren van fouten centraal. Echter, hoe succesvoller de professional, hoe groter de kans dat hij nooit uit het domein van succes treedt. Omdat slimme mensen weinig mislukkingen meemaken, reageren ze defensief als ze een fout maken en leggen graag de schuld elders neer.
De tweede denkfout is dat ze te veel energie stoppen in motivatie om te leren en te weinig in het aanpakken van de denkroutines zelf. Daarin ziet Argyris dan ook de sleutel: mensen leren na te denken over hun eigen denken. Zo wordt leren buiten het kader mogelijk (zie hoofdstuk 4). Helaas bleek uit zijn onderzoek dat professionals uitstekend in staat zijn om van alles in hun omgeving aan te pakken, maar niet zichzelf. Zij gedragen zich volgens diep ingesleten praktijktheorieën (opvattingen over hoe je dingen het beste kunt doen en begrijpen) die zo vanzelfsprekend zijn dat ze onzichtbaar zijn geworden.

Als je dit bespreekbaar wilt maken, ontmoet je een volgend probleem: de opvattingen die mensen werkelijk hebben (theory-in-use) verschillen sterk van de opvatting die ze zeggen dat ze hebben (espoused theory). Argyris stelt: mensen zijn consequent in hun inconsequentheid. Omdat professionals er een hekel aan hebben voor incompetent door te gaan is de logische reactie op het blootleggen van hun defensieve routines: nog meer defensieve routines. We noemen drie strategieën om deze routines te doorbreken: kijken naar de feiten, een waarderende benadering en een krachtige leeromgeving.

Strategie 1: Kijken naar de feiten
Men zegt dat je fouten moet maken om te leren, maar professionals haten het om fouten te maken. En omdat ze fouten succesvol vermijden, weten ze helemaal niet hoe ze met fouten moeten omgaan. Professionals zijn meesters in het verstoppen van fouten achter allerlei opinies, theorieën en aannames. Argyris bepleit een meer op feiten gebaseerde analyse van vraagstukken

om in te zien welke werkelijke opvattingen er gebruikt worden. Confronteren met de objectieve situatie en objectieve feedback geven.

Homan (2001) sluit zich hierbij aan. Hij vindt het een voorwaarde dat mensen verder kijken dan de bestaande mentale modellen die ze in hun hoofd hebben om te kunnen leren. Door hiervan los te komen en weer echt te kijken naar wat er aan de hand is, ontstaat ruimte voor vernieuwende inzichten en creatieve ideeën. Dit loskomen, kan door informatie te krijgen die echt afwijkend is: informatie die buiten jouw acceptatiezone ligt, een totaal nieuwe situatie waarin je wordt gebracht, sociaal onwenselijk gedrag of ontkrachtende informatie.

> Neem af en toe een moment om expliciet te reflecteren op wat je doet en hoe je dit doet.
> Vraag collega's om je specifieke feedback te geven op je werk. Klinkt voor de hand liggend, maar zeg eens eerlijk: hoe vaak doe je dat?
> Ga eens na wat de meest waardevolle leermomenten voor je waren in de afgelopen twee maanden. Wat kenmerkt deze momenten?
> Nodig een collega uit waarvan je weet dat hij vanuit een ander perspectief met je meedenkt.
> Luister echt goed naar de reactie van iemand die het niet met je eens is. Of voor wie je eigenlijk allergisch bent.
> Zoek de feedback.

Strategie 2: Leren vanuit waardering

Het is bijna een automatisme om bij persoonlijke ontwikkeling vooral te letten op iemands tekorten. Deze benadering is gebaseerd op de veronderstelling dat iedereen in nagenoeg alles bekwaam kan worden en dat zwakke punten de meeste ruimte voor groei bieden. Bij een waarderende benadering zijn kwaliteiten en ambities juist de motor voor persoonlijke ontwikkeling, niet tekorten. Tjepkema en Verheijen (2005) schetsen drie redenen waarom het soms krachtiger werkt om juist talenten als uitgangspunt te nemen.

> Je moet als professional op zoveel gebieden tegelijk competent zijn dat het geen kwaad kan hierin focus aan te brengen. Door te weten waar je echte kracht ligt.
> Zicht op je talenten en hoe je deze wilt benutten, geeft richting aan persoonlijke ontwikkeling en maakt zelfsturing beter mogelijk.
> Uitgaan van wat iemand kan, roept zelfvertrouwen op. Dat geeft energie om te leren, te veranderen en nieuwe dingen te ondernemen.
> Zoek je talenten en benut deze.

Strategie 3: Krachtige leeromgeving maken

Slimmer worden tegen je zin, is vragen om weerstand. De leraar moet gemotiveerd zijn om zich te ontwikkelen en daar zelf verantwoordelijkheid voor nemen. Gelukkig leer je altijd, of je nu wilt of niet. Niet al het leren is bewust en gepland. Daarom moet vooral de werkplek zelf als een krachtige, dynamische leeromgeving worden gezien. Daar doen zich de vraagstukken voor die van belang zijn voor de professional.

Zoek een nieuwe werkvorm, zet projecten op en leer van gemaakte fouten of van een onverwachts boeiend gesprek tijdens de lunchpauze of een lastige situatie met een nieuwe leerling.
Wissel van werkomgeving.
Zoek de uitdaging.

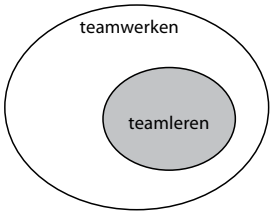
3.2 Wat maakt teamleren lastig te 'pakken'?

We stelden zojuist dat leren vaak onbewust gebeurt. Iemand van wie een agendapunt tot drie keer toe wordt afgeschoten, leert een volgende keer zich gedeisd te houden terwijl hij dat misschien niet beseft.

Ook teams doen veel kennis en vaardigheden op waarvan ze zich niet bewust zijn. Dit wordt wel 'tacit knowledge' of impliciete kennis genoemd. Impliciete kennis is zeer persoonlijk, contextspecifiek en moeilijk te verwoorden. Je doet de dingen gewoon en gewoon goed, maar je kunt niet uitleggen hoe. Dit in tegenstelling tot meer expliciete kennis die bestaat uit algemene theorieën uit handboeken, procedures, modellen, formules en dergelijke. Slechts een klein deel van de kennis in teams en organisaties is expliciet. De impliciete kennis maakt het grootste deel van het kennisbestand uit, en in die impliciete kennis zit voor een organisatie vaak de meeste waarde, het onderscheidend vermogen.

3.2.1 Teamwerken is niet altijd teamleren

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat teams die lerend bezig zijn beduidend beter functioneren (Edmondson, 1999, Gibson en Vermeulen, 2003). Maar wie teamwerk wil onderscheiden van teamleren begeeft zich op glad ijs. Sommigen beweren dat werken altijd leren veronderstelt, maar is dat leren dan individueel of als team, bewust of onbewust? Wanneer het team als doel heeft om een nieuw, multidisciplinair lesprogramma te ontwikkelen, kun je zeggen werken is leren. Het team moet namelijk echt iets nieuws ontwikkelen, wat zonder leren niet lukt. Wij denken dat er, net als bij het onderscheid tussen groep en team, wel verschil is tussen teamleren en teamwerken. Teamleren zien we als een bewuste activiteit van het team, als een van de kernactiviteiten die het team gezamenlijk onderneemt. Daarnaast leert ieder teamlid (individueel) tijdens het werken in het team. Dus: niet al het teamwerk is teamleren, maar het omgekeerde geldt wel.



Figuur 3.1 Teamwerken versus teamleren

3.2.2 Definitie teamleren

Er bestaan veel definities voor teamleren. Onderzoekers hebben teamleren op vele verschillende manieren gedefinieerd; sommigen van hen als een proces (bijv. Edmondson, 1999, 2002; Gibson en Vermeulen, 2003), anderen als een uitkomst of beide (bijv. Argote et al., 1999). Soms met vermelding van het leergedrag.

Wij kiezen voor de definitie van Edmondson (1999, p.353), namelijk teamleren is "a process in which a team takes action, obtains and reflects upon feedback and makes changes to adapt or improve". Teamleren is dus een proces waarin het team actie onderneemt, zoekt naar en reflecteert op feedback en aanpassingen doet om te verbeteren. Het team doet ervaringen op, bespreekt en deelt de ervaringen, vraagt om feedback, bespreekt fouten, stelt vragen en experimenteert (Edmondson 1999). Zie ook hoofdstuk 5. Dit proces van bespreken, reflecteren en delen van (ervarings)kennis kan redelijk snel en niet al te diepgaand of diepgaander waarbij ook opvattingen, persoonlijke overtuigingen enzovoorts besproken worden.

Wat zijn belangrijke kenmerken in deze definitie?

Proces - Teamleren is een proces, gericht op interactie tussen de teamleden. Dit is een opvatting over leren in organisaties als een sociaal proces, waarin mensen al doende en in interactie met elkaar betekenis, bekwaamheid en identiteit ontwikkelen en daarmee de wereld samen vormgeven. De rol van de lerende is daarmee actief en creërend: geen consument van een door anderen aangereikte leeromgeving, maar vormgever.

Reflecteren - Reflecteren is een belangrijk element omdat je zowel leert door doen als terugkijken. In deze pragmatische opvatting van leren (Saquet, 2004) leren we door problemen op te lossen. We onderzoeken het probleem, maken een analyse, nemen op basis daarvan actie en reflecteren vervolgens op het effect ervan. Een proces waarin denken, persoonlijke doelen, handelen in een sociale context en reflecteren samenkomen. Edmondson (1999) noemt specifieke activiteiten namelijk experimenteren, doen en vervolgens reflecteren, feedback vragen en fouten bespreken.

Delen - Delen is cruciaal omdat leren daarmee van het individuele niveau naar het teamniveau gebracht kan worden. Hierbij speelt interactie een grote rol. Ook omdat het leren over relaties met anderen gaat. Het is een extra dimensie van de leerinhoud. Denk aan het toegang krijgen tot een netwerk van professionals die zich bezighouden met een specifiek probleem.

3.3 Sociaal kapitaal van het team

Juist het vormen van een netwerk van lerende relaties is wat teamleren bijzonder maakt en meerwaarde geeft. Deze meerwaarde noemt men ook wel het sociaal kapitaal van een team. Wat een team krachtig maakt, is dat het een gemeenschappelijk referentiekader ontwikkelt. Zoals een gemeenschappelijke taal, een gedeelde passie, een bepaalde kennisbasis, een set aan expliciete en impliciete spelregels en overtuigingen (over goed onderwijs bijvoorbeeld). Dit houdt niet in dat teamleden het altijd met elkaar eens moeten zijn. Juist de diversiteit en confrontatie van meningen is van belang.

In het sociaal kapitaal en gemeenschappelijk referentiekader zit de meerwaarde van teams. Dit is meer dan de optelsom van individuele leeropbrengsten. Teams kunnen collectieve kennis, vaardigheden en overtuigingen produceren. Senge (1990) benadrukt daarbij dat "teams, niet individuen, de fundamentele bouwstenen voor leren in organisaties zijn". Kennis kan van het team worden en blijft in het team bestaan, ook als de teamleden een voor een vertrekken. Wel kan teamkennis een verschillende impact hebben op de teamleden. Bij het waarderen van leerinhouden op collectief niveau zijn twee factoren van belang. Ten eerste de spreiding: de mate waarin de leerinhoud door enkelen, dan wel door iedereen gedeeld wordt. En ten tweede de acceptatie: de mate waarin men de leerinhoud als waar en waardevol ziet. In het volgende hoofdstuk gaan we dieper in op de verhouding tussen individueel leren en teamleren.

3.4 Groepsdynamiek als onderwerp én voorwaarde voor teamleren

Het bestaan van elk team is samengesteld uit vier samenhangende en interacterende aspecten (Kommers en Dresen, 2010).

De inhoud of de resultaatgerichtheid wordt wel het 'wat' van het team genoemd. Het is de reden van bestaan en wordt vertaald in doelen en resultaten. Dan zijn er de taken en rollen die ingezet worden om die resultaten te bereiken. De werkwijze is het geheel van structuur, taken en werkafspraken. De relaties en de interactie vormen samen met de werkwijze het 'hoe' van het team. Een deel van het groepsleven is zichtbaar en expliciet. Maar een nog veel groter deel speelt zich onder het wateroppervlakte af. Dit wordt ook wel onderlinge relaties of groepsdynamiek genoemd. Deze groepsdynamiek kan het leren bevorderen of juist in de weg staan. Hoewel men bij teamleren waarschijnlijk als eerste denkt aan de opbrengst van dat leren in het wat-domein, vindt teamleren zeker ook plaats in het hoe-domein.
In het algemeen wordt aangenomen dat teams verschillen in de mate waarin de dynamiek meer of minder volwassen (gevorderd, ontwikkeld) is. Er zijn nogal wat modellen die laten zien hoe groepen zich door verschillende stadia van groepsontwikkeling bewegen, van minder naar meer volwassenheid. In de realiteit van het onderwijs gaan deze modellen vaak niet zomaar op. Enerzijds zijn onderwijsteams zelden helemaal nieuw of beginnend want leraren hebben in meer of mindere mate al met elkaar gewerkt. Anderzijds beginnen ze vaak als het ware weer opnieuw. Door het ritme van leerjaren, door het verloop van teamleden en door de vele veranderingen en reorganisaties in het onderwijsveld.

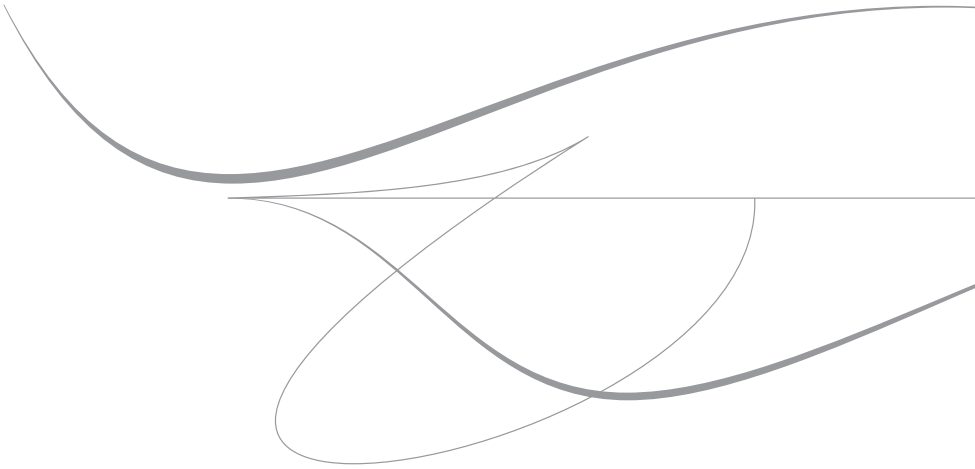
Wat gebeurt er in organisaties?
Individueel leren is nodig om te leren in organisaties, omdat individuen de bouwstenen van groepen en organisaties zijn. Senge veronderstelt dat organisaties alleen kunnen leren door individuen die leren (Senge, 1990). De organisatie zelf leert dus niet, het zijn de medewerkers die in een organisatie individueel en collectief leren. Het opbouwen van kennis kan alleen individueel en in groepen gebeuren, omdat impliciete, intuïtieve kennis slechts door intensieve samenwerking en uitwisseling gedeeld kan worden. In onze opvatting is de vraag niet of een organisatie leert, maar hoe en hoe goed. Ook organisatieleren gebeurt voor een belangrijk deel onbewust en niet gepland. Mensen ondergaan ongevraagd allerlei indrukken, nemen spontaan besluiten, ervaren reacties op hun gedrag, trekken conclusies over zichzelf en over de wereld en zijn zo onbewust voortdurend bezig met het scheppen, ordenen, vernieuwen en toepassen van betekenissen.

Ten Bos (2002) stelt dat organisaties een "onvermijdelijke hang naar domheid" hebben. Managers hebben eigenlijk geen zin om zelf kennis te verwerven en leggen zich zelfs toe op het afweren daarvan. Kennis, en vooral nieuwe kennis, zien zij als een symptoom van onaangepastheid. Ook Senge (1990) stelt dat organisaties doorgaans lijden aan leerstoornissen. Ze zijn erg slecht in het leren van nieuw gedrag, zowel op collectief- als op individueel niveau. We noemen de volgende factoren die het leren van organisaties in de weg kunnen staan (Vroemen, 2005, p.147).

Fixatie op succes - Het marktdenken en de zogenaamde afrekencultuur heeft organisaties naar medewerkers doen kijken als productiefactoren. Men tracht het maximale uit medewerkers te halen en liefst zo snel mogelijk. Problemen zijn lastig en moeten zo snel mogelijk worden opgelost. Maar als problemen niet mogen bestaan, kunnen we er niet van leren.
Gericht op de next-step - Veel organisaties ervaren hun omgeving als bijzonder turbulent en laten zich meevoeren in de stroom van actuele gebeurtenissen. De dagelijkse hectiek is vijand van rustige evaluatie en reflectie. Senge (1990) zegt (p.192): "All too often proactiveness is reactiveness in disguise". We dénken proactief te handelen, maar het zijn reacties op een door ons al gedefinieerde wereld.
Leren wordt beleren - Het is de trend om van professionals te verwachten dat zij hun eigen leerdoelen stellen. In de praktijk komt daar minder van terecht dan verwacht. Medewerkers denken, ondanks persoonlijke ontwikkelplannen, vaak nauwelijks na over wat ze graag willen ontwikkelen. Daarom kunnen managers en HR-afdelingen het niet laten: bedenken wat anderen moeten leren.
Blikvernauwing - Omdat organisaties complexer worden, vraagt het meer vaardigheid en inspanning om buiten de kaders te denken. Het is nu eenmaal makkelijker je te richten op eenduidige, zichtbare vraagstukken dan op lastige problemen (zie ook hoofdstuk 5).
Externe attributie - We zijn (generaliserend) geneigd om successen aan onszelf toe te schrijven en problemen aan iemand of iets anders. De cultuur in veel organisaties versterkt deze tendens. Vingerwijzen is een populaire bezigheid, ook op scholen. We zagen hierboven al dat professionals deze leerstoornis hebben. Professionele organisaties hebben die ook.

3.5 Van teamleren naar een lerende school

In hoofdstuk 1 hebben we gezien dat de school voortdurend geconfronteerd wordt met veranderingen in de maatschappij die van invloed zijn op het onderwijs. Het leren van individuen en teams vergroot het verandervermogen van de school. Hierdoor kan verandering meer continu, meer van binnenuit en door mensen op alle niveaus van de school plaatsvinden. In een lerende school zijn individueel leren, teamleren en organisatieleren met elkaar verbonden. En hier ligt nog wel een opgave. Wat we zien in de praktijk is dat het resultaat van individueel leren of teamleren lastig te vertalen is naar de hele organisatie. Dit komt doordat kennis (ook ervaringskennis) niet enkel over te dragen is door erover te vertellen, te expliciteren, maar het vereist ook voordoen, nadoen, het erover hebben om deze kennis ook bij anderen te internaliseren. Opgedane kennis ten goede laten komen voor de organisatie, begint met het hebben van een cultuur en structuur waarin kennis en ervaringen gedeeld worden. Het is cruciaal de opdracht van een team sterk te verbinden met de missie en doelen van de school. De opdracht moet echt van belang zijn en bijdragen aan ontwikkelingen in de school. Met alle daarbij behorende bevoegdheden en middelen om die verantwoordelijkheid te kunnen dragen. Met deze verbinding is de kans groter dat de opbrengst van teamleren ten goede komt aan de hele school.



4 Verschillende gezichten van teamleren

Een pas beginnend team werkt anders dan een meer volwassen team. Ook zijn er verschillende vormen van teamleren, passend bij verschillende typen vraagstukken. In dit hoofdstuk verkennen we de verschillende manieren, modi en niveaus van leren in teams. Teamleren heeft veel gezichten.

4.1 Het ene probleem is het andere niet

Ashby (1960) formuleerde de wet van Vereiste Variëteit waarin hij stelt dat de complexiteit, diversiteit en dynamiek van een team minstens zo groot moet zijn als de complexiteit, diversiteit en dynamiek van het leervraagstuk. De leer- en informatieverwerkingscapaciteit van een groep moet groot genoeg zijn voor de taak waarvoor de groep gesteld is.

Als team werk je aan bepaalde typen vraagstukken of ambities. Er zijn drie categorieën:

- Betrekkelijk eenvoudig. Het lukt goed om te bepalen wat het precieze probleem is en wat mogelijke antwoorden zijn. Wellicht is een kort onderzoek in de praktijk nodig of een reflectie op eerdere ervaringen. En dan is het vaak een kwestie van de knoop doorhakken om een bepaalde oplossingsrichting in praktijk te brengen.
- Complex. Vraagstukken waar je even voor moet gaan zitten. Ze vragen vaak om een gedegen analyse, onderzoek, verkenning van alternatieven. Meedenken vanuit de verschillende perspectieven is hierbij van groot belang.
- Venijnig. Venijnige problemen (Vermaak, 2009) zijn niet alleen lastig op te lossen; ze komen vaak weer terug. En een oplossing hier veroorzaakt weer een ander vraagstuk daar. Venijnige problemen kenmerken zich volgens Vermaak (2009) door:
  - Alles hangt met alles samen: het probleem is deel van een hele keten van verschijnselen en (deel)problemen. Waar het ene probleem begint en het andere ophoudt, is moeilijk vast te stellen. Je komt makkelijk in kip-ei redeneringen terecht.
  - Meerdere gezichtspunten: hoe je het probleem ervaart of beoordeelt, hangt sterk af van je opvattingen, je geschiedenis en je belang. Er zijn meerdere verklaringen voor het probleem die allemaal min of meer aannemelijk zijn.
  - Onzekerheid en risico: de context van het probleem is snel wisselend en onzeker. Een oplossing aandragen brengt altijd een zeker risico met zich mee.
  - Ambiguïteit en conflict: iedereen interpreteert het probleem weer verschillend, afhankelijk van kennis, ervaring, persoonlijkheid en belang. Alleen al het definiëren van het probleem leidt gemakkelijk tot onenigheid.
  - Weinig vrijheidsgraden: er zijn allerlei beperkingen die het eenvoudig kiezen van een oplossing bemoeilijken. De oplossingsruimte voor venijnige problemen lijkt erg klein.

Deze drie typen vraagstukken (eenvoudig, complex en venijnig) vereisen elk een andere manier van leren in het team. Bij een eenvoudig vraagstuk heeft het team genoeg aan een min of meer vaste set gedeelde uitgangspunten om mee te werken. Heb je als team te maken met een meer complex vraagstuk dan is er meer creativiteit, meer uitwisseling van informatie, beelden en aannames nodig. En echt venijnige vraagstukken vragen eerder om een benadering waarbij je begint met het stellen van vragen in plaats van het zoeken naar antwoorden. Wat is de betekenis

van de gebeurtenissen die zich voordoen? Wat is de context van waaruit taaie vraagstukken ontstaan? Wat zijn onderliggende aannames? Als er al oplossingen zijn voor venijnige problemen, dan ontstaan ze door rekening te houden met de karakteristieke eigenschappen van de betrokken mensen, hun impliciete verwachtingen, overtuigingen en de contexten en systemen waarin ze zich bevinden.

4.2 De functie van mentale modellen

Een van de stromingen in de leerpsychologie is dat mensen de wereld begrijpen aan de hand van bepaalde geordende patronen van betekenisgeving. Senge (1990) maakt van dit gedachtegoed veel gebruik. Er zijn diverse benamingen voor deze patronen, sommige wetenschappelijk (paradigma's, schema's, scripts, representaties), andere meer alledaags (opvattingen, brillen, wereldbeelden, zienswijzen).
De functie van mentale modellen is dat mensen niet alle informatie die op hen afkomt steeds weer opnieuw moeten structureren en van etiketten voorzien. Veel informatie kan snel worden verwerkt. De disfunctie van een mentaal model kan zijn dat mensen gaan denken in stereotypen. Via het mentaal model wordt informatie ook geselecteerd en gefilterd. Het kan je verhinderen om open en onbevooroordeeld naar de wereld te kijken. Ook in teams kunnen collectieve mentale modellen bestaan. Dit zijn gedeelde en geaccepteerde opvattingen over de werkelijkheid. Soms leidt dit tot vooroordelen.

Teamleerprocessen bestaan voor een deel uit dialoog over het komen tot een gezamenlijke zienswijze. Daarbij vinden allerlei processen van beïnvloeding plaats. Vooral in beginnende of onzekere teams zie je vaak de neiging om snel tot een gezamenlijk mentaal model te komen. Discussie en confrontatie wordt uit de weg gegaan. Maar ook in volwassen teams wordt informatie die de dominante zienswijze tegenspreekt soms, bewust of onbewust, weggefilterd. Om te voorkomen dat het team vast komt te zitten, is het belangrijk dat het team openstaat voor nieuwe informatie en dat er ruimte is voor reflectie, waarbij het team in staat is het oordeel even uit te stellen. Zie verder hoofdstuk 8 over valkuilen en leerblokkades bij teams.

4.3 Teamleren nader bekeken

Bovenstaande laat zien dat je als team dient te beschikken over het vermogen om op verschillende manieren te leren om de diversiteit aan vraagstukken het hoofd te bieden. We bespreken eerst drie verschillende vormen van leren in het algemeen en geven daarna vier modi van teamleren. Daarna beschrijven we het teamleren in de verschillende stadia van teamontwikkeling.
Voor eenvoudige vraagstukken is een ander type leerproces nodig dan voor complexe of venijnige vraagstukken. Voor deze verschillende manieren van leren zijn talloze benamingen en beschrijvingen in omloop. Om er een aantal te noemen: Argyris en Schön (1978) spreken over single, double, en triple loop leren, Swieringa en Wierdsma (1990) noemen het enkelslag, dubbelslag en drieslagleren, Illeris (2011) heeft het over cumulatief, assimilatief, accomodatief en transformatief leren. Dechant et al. (1993) gebruiken de termen kaderen, herkaderen en kaderverbrekend leren. Hierop aansluitend noemen we de volgende drie vormen van leren:

1 Leren binnen het kader is het toepassen van denkbeelden en kennis binnen een bestaand kader. Opvattingen van teamleden lopen niet ver uiteen. Het kader wordt verkend en krijgt eventueel nadere invulling, maar wordt niet ter discussie gesteld. Dit leerproces is geschikt voor eenvoudige problemen. Een voorbeeld is het team dat een schriftelijk examen ontwerpt voor een bepaald leerjaar. Het team heeft dit al eerder gedaan en bedenkt binnen het kader schriftelijk examen nieuwe vragen en misschien een nieuwe wijze van waarderen.

Op veel scholen is de dagelijkse druk hoog. Leraren worden voortdurend aan hun jasje getrokken. De natuurlijke neiging van mensen is dan om te proberen zo snel mogelijk de dagelijkse dingen van hun bureau te krijgen. Hoewel dit op korte termijn effectief kan zijn, kent deze strategie ook beperkingen. De onderlinge oorzaken van de dingen worden niet onderzocht. En als leraren bovendien geen tijd nemen om hierover met collega's te praten, is de kans klein dat er meer structurele oplossingen worden gevonden. Hierdoor kan het probleem enige tijd later weer terugkeren. Daarom is leren binnen het kader vaak niet voldoende. Soms helpt het niet om zaken te verbeteren maar moeten bijvoorbeeld uitgangspunten herzien worden.

2 Leren buiten het kader is het combineren van meerdere denkbeelden en zienswijzen tot een nieuwe opvatting. De kaders worden niet overboord gegooid, maar verrijkt, uitgebreid of aangepast. Deze manier van leren is geschikt voor complexe problemen. Stel dat het onderwijsteam heeft ontdekt dat bepaalde leerlingen onverwacht slecht presteren op een schriftelijk examen. Men weet in eerste instantie niet waardoor dit komt en onderwerpt het examen aan een gezamenlijk onderzoek. Enkele leerlingen worden gevraagd naar hun ervaring met het examen. Ook leraren zonder directe betrokkenheid bij dit examen worden betrokken bij de analyse. Op basis hiervan neemt men een besluit hetgeen leidt tot een vernieuwing van bestaande kaders.

3 Leren over het kader is kaderverbrekend. Het bestaan van het kader zelf wordt ter discussie gesteld. Bij deze manier van leren worden de uitgangspunten, aannames, normen en overtuigingen die de kaders vormen en in stand houden, bekeken. Wat willen we met ons onderwijs? Hoe kunnen we dat meten? Wat willen we eigenlijk meten met dit schriftelijk examen? Is er een andere manier om kwaliteit en vooruitgang te meten? Is het überhaupt nodig om te meten? Dit is een complex vraagstuk en wellicht ook venijnig. Er zijn immers regels en voorschriften. Niet alle oplossingen zijn mogelijk. En er liggen lange bestaande overtuigingen en gezichtspunten aan ten grondslag. Kaderverbrekend leren is nodig wanneer oude zienswijzen niet meer voldoen om een probleem op te lossen. We spreken dan echt over innovatie.

Er is wat voor te zeggen dat leren over het kader complexer is dan leren binnen het kader. Het doet een groter beroep op het vermogen als team om goed te reflecteren, te analyseren, elkaar krachtige vragen te stellen, onderwijsopvattingen los te laten, het denken in termen van oplossingen even uit te stellen, te durven schudden aan stevig opgebouwde kaders en elkaar te benutten vanuit diversiteit en creativiteit. Wat niet wil zeggen dat als een team dit toepast, het leren binnen of buiten het kader achter zich kan laten! Alle drie manieren heb je nodig om als team goed om te gaan met de diversiteit aan vraagstukken die je in de praktijk tegenkomt.

Individueel en collectief leren wisselen elkaar af

Voorgaande beschrijving wekt de indruk dat alles wat in een team geleerd wordt in alle gezamenlijkheid gebeurt en ten goede komt aan het hele team. Maar zo werkt het toch niet in

de praktijk. Individuele teamleden leren apart en brengen dit in het team in. Teamleden leren in kleine groepjes. Men deelt informatie met elkaar en ontwikkelt kennis die eigen is aan het team. Sommige kennis die in het team is ontwikkeld, blijft in dat team, maar kennis kan ook van waarde zijn voor een ander team of voor de school als organisatie.

		Uitkomsten	
		Individueel	Collectief
	Individueel	Individueel leren	Individuele leerprocessen met collectieve uitkomsten
Processen	Collectief	Leren in sociale interactie	Collectief leren

Figuur 4.1 Processen en uitkomsten van leren (Simons & Ruiters, 2001)

Bovenstaand figuur laat zien dat niet alle collectieve (team)leerprocessen noodzakelijkerwijs leiden tot collectieve uitkomsten. En andersom. We denken wellicht al snel dat, omdat we procesmatig in interactie met anderen leren, we ook tot gezamenlijke leeropbrengsten komen. Leren met anderen kan echter ook leiden tot individuele uitkomsten. En soms is dat prima, maar soms komt het doordat collectief leren onvoldoende van de grond komt.

4.3.1 Vier modi van leren in teams

Dechant et al (1993) schetsen vier modi van leren in teams: gefragmenteerd, geclusterd, geïntegreerd leren en continu leren. Waarbij de term modus niet verwijst naar een fase van teamleren, maar naar een toestand. Dit betekent dat een team per situatie van één of meer modi gebruik kan maken. We lichten deze modi nader toe.

Modus 1: Gefragmenteerd leren - Teamleden leren redelijk afzonderlijk van elkaar. Bijvoorbeeld omdat men elkaar nog maar net kent. Of omdat teamleden onvoldoende beseffen wat de relatie is tussen taken en visie. Er is weinig sprake van een gemeenschappelijke basis. Ook een gevorderd team kan gefragmenteerd leren, bijvoorbeeld wanneer het een onderwerp betreft dat sterk gerelateerd is aan het bijhouden van je vak als leraar. In deze modus wordt in het team eigenlijk geen gezamenlijke kennis ontwikkeld.

Modus 2: Geclusterd leren - Binnen het team zijn er kleinere groepen mensen die met elkaar leren. Zo ontstaat er gemeenschappelijk ontwikkelde kennis op het niveau van deze kleinere groepen. Kleinere groepen ontstaan doordat men verbinding voelt met degenen die men al kent, met teamleden met een vergelijkbare passie, met medestanders over een bepaald onderwerp. Doordat teamleden elkaar opzoeken, vindt meer leren buiten het kader plaats.

Modus 3: Geïntegreerd leren - Het team werkt collectief vanuit gemeenschappelijke kaders en een collectieve ambitie. Kaderverbrekend leren op collectief niveau is in deze modus goed mogelijk. Het team onderzoekt en experimenteert veel en overbrugt makkelijk verschillende

gezichtspunten. De teamleden nemen persoonlijk risico in het opzoeken van nieuwe ideeën en nieuwe contacten. Binnen het team wordt kennis gedeeld en ontwikkeld. Het blijft echter wel in het team.

Modus 4: Continu leren - In deze modus heeft het team patronen ontwikkeld om steeds te blijven leren. Men gebruikt de aanwezige kwaliteiten in het team als vanzelfsprekend. Wat je in deze modus ook ziet gebeuren, is dat de focus op het team en interne organisatie wat wordt losgelaten. Zeker met het oog op de huidige netwerkmaatschappij is het heel gemakkelijk om (met behulp van sociale media) de grenzen van je team en organisatie te doorbreken. Lerarenteams kunnen op het eerste gezicht afzonderlijk van elkaar leren, maar ook samen met andere teams kennis delen en creëren. Het team leert met elkaar en deelt kennis met de buitenwereld.

4.3.2 Leren in verschillende stadia van teamontwikkeling

Het is verleidelijk om te denken dat een volwassener team eerder kaderverbrekend leert. Of dat gefragmenteerd leren eerder hoort bij een beginnend team en dat geïntegreerd leren automatisch past bij een volwassen team. In veel gevallen gaat deze redenering op, maar er zijn uitzonderingen te bedenken. Ook in zeer volwassen teams leren individuele teamleden nog steeds eigen dingen. En ook beginnende teams kunnen collectieve patronen ontwikkelen. Wel is het zo dat, naarmate de vraagstukken waar het team mee te maken heeft venijniger worden, het belang van volwassenheid toeneemt. Onzekerheid speelt een grotere rol bij complexe of venijnige vraagstukken. En zeker bij venijnige vraagstukken zal alle potentieel aanwezige denkcapaciteit van de individuele teamleden ingezet moeten worden bij het vinden van werkzame oplossingen. Dit vereist dat teamleden elkaar goed kennen en veel inzicht hebben in de variëteit van competenties en perspectieven die ieder in te brengen heeft. Relatief eenvoudige problemen brengen minder onzekerheid met zich mee en doen een beroep op de primaire competenties van de teamleden. Deze conclusie komt ook voort uit onderzoek van Homan (2001) naar teamleren.

Voorgaande laat zien dat teamleren in een meer volwassen team er anders uit kan zien dan in een pas beginnend team. Er zijn nogal wat modellen die laten zien hoe teams zich in de tijd door verschillende stadia van ontwikkeling bewegen, van minder naar meer volwassenheid. We grijpen hier even terug op de eerdere fasering.

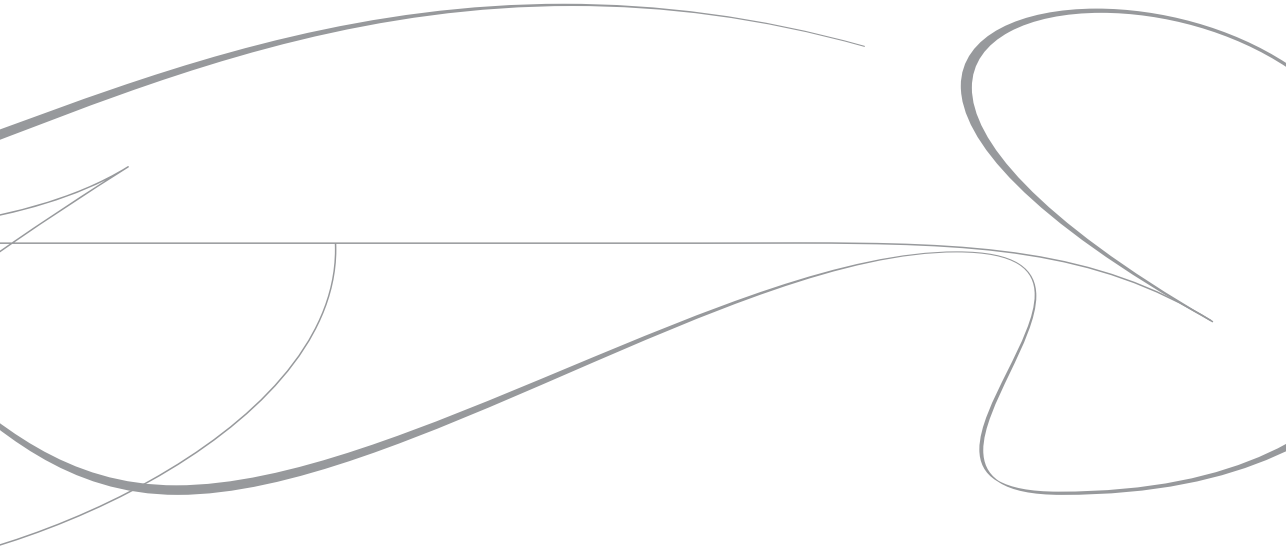
Een beginnend team
Teamleden wisselen informatie uit vooral over hun werkwijze. Inhoudelijke thema's, ideeën en ervaringen worden nog relatief oppervlakkig besproken. Men wil ontdekken wat de anderen in huis hebben. Er is nog weinig onderling vertrouwen wat teamleden ervan weerhoudt persoonlijke vraagstukken aan elkaar voor te leggen. Er is zoveel dat het team zou kunnen oppakken, dat het moeilijk is te bepalen wat echt relevant is. Sommige teamleden worden ongeduldig.

Een ontwikkelend team
Alle teamleden brengen hun eigen ideeën en ervaringen in waar meer over gereflecteerd en gediscussieerd wordt. Teamleden beginnen zich te realiseren dat de opdracht waar ze als team voor staan iets van een ieder vraagt. Kennisuitwisseling in kleinere samenstelling gebeurt steeds meer. Er is ontevredenheid over de voortgang.

Een samenwerkend team
Er is voldoende emotionele ruimte om tot rijke, brede en diepe dialogen te komen. Er heerst een goede sfeer, en er is vertrouwen en respect voor elkaar. Er vinden goede dialogen plaats en er wordt goed omgegaan met meningsverschillen, wat het leren buiten het kader stimuleert. Het team bespreekt de problemen diepgaand en maakt de koppeling naar theoretische concepten. Men is ook goed in staat om in kleinere samenstelling kennis te delen en te ontwikkelen en dit terug te brengen naar het collectieve niveau van het team. Het enthousiasme in het team is groter.

Een zelfsturend team
Bestaande puzzelstukjes worden opnieuw geordend en vermengd met nieuwe stukjes, vooral van externen. Teamleden kammen steeds weer de situatie uit om nieuwe informatie te vinden en zich continu te blijven ontwikkelen. Men kan afstand doen van oude uitgangspunten en werkpatronen door als het ware een stapje achteruit te zetten.

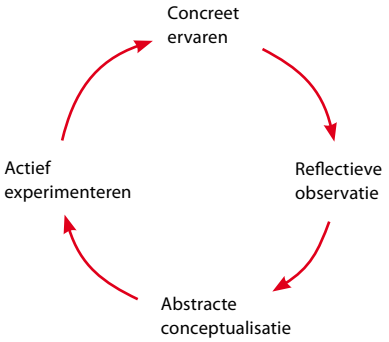
In dit hoofdstuk hebben we het brede perspectief van teamleren neergezet. Daarin zie je dat er veel verschillende vormen van teamleren zijn, afhankelijk van het type vraagstuk waar je als team mee te maken hebt, de teamsamenstelling, het leervermogen van het team en de fase van teamontwikkeling. Nu nog een stapje concreter: wat doe je als je als team aan het leren bent?



5 Hoe teamleren er concreet uitziet: leergedrag

In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag wat mensen concreet doen als ze aan het leren zijn. Welke activiteiten kunnen we in het leren zoal onderscheiden? En hoe verschillen mensen in de voorkeur die ze daarbij hebben? We beginnen met een model dat al heel oud is maar nog steeds bruikbaar om verschillende soorten leergedrag in kaart te brengen.

Wij kiezen voor de beroemde leercyclus van Kolb uit 1939, omdat dit model in de kern zeer krachtig is en aansluit bij onze opvatting dat leren een product van zowel ervaring als cognitie is. Kolb beschrijft leren als een circulair proces waarbij vier gedragingen op elkaar inhaken: concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren en actief experimenteren. Leren kwam met dit model als het ware van het schoolbord af, zo de praktijk in.



Figuur 5.1 Leercyclus (Kolb en Fry 1975)

Of deze cyclus altijd zo doorlopen wordt, kun je betwisten, maar dat is niet interessant. Van belang is dat er vier typen gedragingen benoemd worden die iedereen herkent als kenmerkend bestanddeel van leren. Het gaat dan wel over bewust leren, want impliciet of onbewust leren valt buiten het bereik van de leercyclus. Het tweede belang is dat deze gedragingen blijkbaar sterk samenhangen. Juist de relatie tussen de verschillende gedragingen schept het actieve ingrediënt van leerprocessen. Leren is dus niet statisch maar dynamisch. We lichten de gedragingen hier nader toe, toegespitst op leren in teams.

Leren door concreet ervaren - De ervaringscomponent van het leren is de praktijk van leraren en onderwijsteams. Dagelijks zijn er gebeurtenissen die leiden tot succes of tot mislukking, tot plezier of tot irritatie en tot bevestiging van het bestaande mentale model of juist tot een vraagteken daarbij. Om de ervaring zo goed mogelijk te gebruiken als leermogelijkheid is het nodig dat er onbevangen wordt waargenomen en dat alle elementen van de ervaring worden toegelaten: de handelingen, de interacties, de gevoelens en gedachten die erbij horen, alle sensaties die de ervaring compleet maken.

Het team dat de concrete ervaring maximaal onder ogen wil zien, kan de praktijk actief in beeld brengen. Dat hoeft niet per se op het moment dat die praktijk plaatsvindt (door observatie bijvoorbeeld) maar kan ook achteraf (het terughalen van de praktijk). De uitdaging is om de waarneming zoveel mogelijk te scheiden van de selectie en de interpretatie. Er zijn eenvoudige

manieren om de feiten onder ogen te zien. Een simpele manier is het maken van video-opnames van een les. Of het toelaten van observatoren in een klas. Ook eenvoudige onderzoekjes kunnen van nut zijn, zoals een tijdje alle gevallen van pesten beschrijvend bijhouden. Al met weinig middelen krijg je een meer waarheidsgetrouw beeld van de praktijk dan als je alleen afgaat op losse voorbeelden of impressies.

Tips voor leren door concreet ervaren:
Maak video-opnames van specifieke situaties in het werk en analyseer deze met enkele teamleden.
Systematiseer je waarneming door eenvoudige tellingen te doen (lijstje bijhouden).
Nodig iemand uit om te observeren.
Schrijf je ervaringen op (bijvoorbeeld in een logboekje na elke les).
Zorg ervoor dat de ervaringen goed geobserveerd en vastgelegd worden, liefst door anderen.

Leren door reflectieve observatie - Wie denkt aan leren door volwassenen heeft vaak een beeld voor ogen van mensen die rond een tafel aan het praten zijn. Reflectie is daarbij de belangrijkste activiteit. Dit is het verrijken van de concrete praktijk. Reflectie is het spiegelen van de ervaring, die ermee van betekenis wordt voorzien, wordt geordend en gestructureerd. Wat hebben we eigenlijk gezien? Wat hebben we meegemaakt? Wat gebeurde er nou precies? Hoe moeten we dit interpreteren? De concrete ervaringen worden als het ware losgemaakt van de persoon en geschikt gemaakt om te bekijken. Als individu, maar zeker ook met elkaar. Juist in teamverband kunnen ervaringen worden gedeeld en met elkaar worden vergeleken. Hier vindt een eerste confrontatie tussen mentale modellen plaats.

Er zijn talloze technieken om in groepsverband te reflecteren. Het kan geen kwaad om daar bewust mee om te gaan omdat anders het reflecteren blijft steken in het wederzijds uitwisselen van opinies en anekdotes. Dat kan wel boeiend zijn en verbindend werken maar je leert er als team niet bijster veel van. Een valkuil die we veel zien bij reflecteren, is dat men te snel over oplossingen begint. De kunst van goed reflecteren is juist het aannemen van een onderzoekende houding. Er is ruimte voor meerdere gezichtspunten, er kunnen verdiepende vragen worden gesteld, er is aandacht voor de diverse facetten van de ervaring: de handelingen, de gevoelens, de gedachten. Zodra er oplossingen worden aangedragen, stopt het reflecteren.

Tips voor leren door reflectieve observatie:
Bepaal vooraf een aspect, een gericht thema waarop de observatie gericht is. Observeer zonder te interpreteren, dus beschrijf wat er is.
Maak gebruik van elkaars observatie en geef elkaar feedback.
Pas intervisietechnieken toe (zie hoofdstuk 9).
Reflecteer zowel op persoonlijk functioneren als op beroepsmatig handelen. Stel elkaar open vragen, want die geven ruimte voor onderzoek. Open vragen beginnen meestal met wat, waar, wanneer, waarom, hoe, …
Het gaat bij reflecteren om terugkijken en jezelf vragen stellen over hoe je aan het werk bent en wat de achtergronden daarvan zijn. Het gaat er niet om te beoordelen of je het werk goed hebt gedaan, dat is evalueren. Bij reflecteren, onderzoek je je gedrag, stel je vragen over je vaardigheid, achterhaal je je overtuigingen of motieven, sta je stil bij je identiteit en heb je oog voor je dieperliggende drijfveren.

Laat je interviewen door een collega die voor jou op zoek gaat naar patronen in je manier van werken.
Reflecteer ook op positieve ervaringen en analyseer wat maakte dat iets succesvol ging.
Bespreek ervaringen met anderen.

Leren door abstracte conceptualisatie - Om de opbrengst van het ervaren en reflecteren te verhogen, moet ook het conceptuele niveau van het leerproces aandacht krijgen. Dit is het domein van de theorieën, modellen en hypotheses. Door te werken met concepten geef je betekenis aan wat je hebt ervaren. Je legt verbanden en zoekt verklaringen. Juist in teamverband is dit een belangrijke stap, want hiermee creëer je een gezamenlijke taal. Of door een eigen model te ontwikkelen, of door een model te nemen dat het team helpt betekenis te geven aan bepaalde praktijkbevindingen. Door waarnemingen en opvattingen te clusteren, te groeperen, in volgorde te zetten en verbanden te leggen, kun je patronen ontdekken. Of een lijst opstellen met de vijf belangrijkste criteria voor kwaliteit van praktijkonderwijs. Let wel, een model kan ook beperkend werken. Het is altijd een vereenvoudiging van de werkelijkheid. Het risico van modellen is dat ze een doel op zich kunnen worden. Het team komt dan vast te zitten in de beperking van de theorie (het kader).

Tips voor leren met concepten:
Zoek bij de oplossingen, die bijvoorbeeld na de reflectie zijn aangedragen, uitkomsten uit onderzoeken over deze oplossing.
Leg onderzoeksresultaten naast elkaar en kijk of je patronen ziet, kan ook met de eigen uitgevoerde experimenten.
Ga op zoek naar een aantal bestaande modellen rondom de thematiek waar je mee bezig bent. Kijk welk model behulpzaam is bij het verklaren van praktijkbevindingen
Noem een aantal oplossingen, methodieken en kijk in wetenschappelijke artikelen wat hierover beschreven staat.
Lees een artikel en maak met het team een vertaling naar de eigen praktijk.
Nodig een kritische vriend uit om mee te kijken naar de opbrengst van de teamreflectie en laat hem of haar benoemen welke concepten hij hierin ziet.
Zorg voor onderbouwing van de aangedragen concepten samen met anderen

Leren door actief experimenteren - Dit is misschien wel het meest onderschatte leerproces. Hoog opgeleide professionals praten maar wat graag over wat was en wat zou moeten. Toch willen onderwijsteams daadwerkelijk iets in de praktijk verbeteren. Juist voor leraren die weinig tijd hebben, is leren in het experiment ideaal omdat werken en leren gecombineerd worden. Bovendien is veel onderwijs steeds meer probleem- en praktijkgericht of actief lerend geworden. De experimenterende stijl past bij de school van nu. Voor iedereen die liever geen eindeloze discussies wil voeren: ga aan de slag. Stel een simpel en weinig bedreigend experiment voor.

In de meest eenvoudige vorm is experimenterend leren iets uitproberen. Zien of het werkt. En kijken hoe iets voelt. Dat kan door een rollenspel met collega's te doen om een specifieke gespreksaanpak voor lastige ouders te toetsen. Of een simulatiespel, waarin het team kan leren om beter gebruik te maken van verschillende teamrollen. Maar ook, en vooral, kan het experimenteren in de dagelijkse praktijk plaatsvinden. Daar kunnen risico's aan zitten, een experiment kan immers misgaan.

Tips voor leren door actief experimenteren:
Probeer nieuwe aanpakken en methodieken uit in de praktijk met een ontwerp. Wat het krachtig maakt, is dat een aantal andere leraren dit ook doen - zoek een maatje met wie je optrekt in het experiment.
Houd de experimenten klein en eenvoudig. Neem situaties in het werk die zich sowieso voordoen en voeg daar een experimenteel element aan toe.
Bespreek vooraf wat je doet als er in het experiment iets misgaat.
Gebruik de Deming cirkel (Deming, 1950) 'plan-do-check-act' voor het oplossen van problemen.
Wees open over het feit dat je aan het experimenteren bent en nodig collega's uit om input te leveren.
Zorg ervoor dat je veilig een aanpak of ontwerp uitprobeert samen met anderen.

Uit onze beschrijving van de vier gedragingen en de genoemde tips valt af te leiden dat wij pleiten voor het zorgvuldig doorlopen van de gehele leercyclus. Zeker voor complexe en venijnige vraagstukken is diepgaand leren nodig, wat vraagt om zorgvuldig ervaren, reflecteren, conceptualiseren en experimenteren, waarbij ook aandacht is voor leren buiten of over het kader (zie 4.3). Je kunt de leercyclus ook redelijk quick and dirty doorlopen. Bij eenvoudige vraagstukken kan dit voldoende zijn. Je beperkt je dan tot leren binnen het kader.

5.1 Heeft leren invloed op presteren?

Savelsbergh (2010) heeft in een promotieonderzoek gekeken naar de invloed van teamleren op het presteren van teams. Ze heeft acht gedragsdimensies voor teamleren gedefinieerd die een sterke relatie hebben met de vier gedragingen van Kolb. Wanneer je als team deze acht dimensies beheerst, presteer je beter dan vergelijkbare teams die bijvoorbeeld reflecteren op de teamprocessen, maar die nooit een nieuwe werkwijze uitproberen. Hoe staat het met deze dimensies in jouw team?

Dimensies gerelateerd aan Kolb	Omschrijving
Leren door concreet ervaren 1 Samen exploreren	Je zet je in om de teamopgave of -situatie met elkaar te verkennen. Het verkennen van elkaars perspectief, zonder vooringenomenheid en eigen belangen. Met open vragen en nieuwsgierigheid ben je op zoek naar andermans inzicht.
Leren door reflectieve observatie 2 Reflecteren op teamuitkomsten	Samen feitelijk terugkijken naar wat hebben we bereikt en was dat wat we wilden bereiken?
3 Reflecteren op teamprocessen	Samen feitelijk terugkijken naar hoe hebben we dit aangepakt?
4 Onderling communiceren van fouten	Elkaar vertellen over gemaakte fouten, zowel individuele als collectieve en dat vervolgens analyseren. Je probeert te achterhalen wat er nu is misgegaan om er iets van te leren.
5 Gezamenlijk analyseren van fouten	Dingen die fout gelopen zijn met elkaar onderzoeken op oorzaken en oplossingen (niet op schuld).
6 Feedback op het team managen	Als team regelmatig feedback vragen op de prestaties en het functioneren van het team bij belangrijke stakeholders van het team. Daarvoor zijn drie belangrijke vragen: Wie zijn de belangrijkste stakeholders? Wat verwachten die van ons? Hoe vinden ze dat wij het doen?
Leren met concepten 7 Gezamenlijke meningsvorming	Het samen kunnen komen tot een gedeelde en onderbouwde oplossing of visie. Het samen ontdekken wat er nu eigenlijk aan de hand is en koppelen aan theorie. Ja-en-gedrag in plaats van ja-maar-gedrag: streven naar een gezamenlijk gedragen visie, aanpak.
Leren door actief experimenteren 8 Gezamenlijk experimenteren	Samen manieren bedenken om dingen anders aan te pakken als team (na een fout, reflectie, feedback) en deze als een concreet experiment inplannen. Wanneer je denkt dat iets voor verbetering vatbaar is, probeer je dat (bijvoorbeeld een nieuwe werkwijze) te doen. Je gaat dus niet door op de oude voet, maar probeert eens iets nieuws en meet daarvan de effecten.

Figuur 5.2 Gedragsdimensies voor teamleren (Savelsbergh 2010, p.19)

De meerwaarde van werken in teams ligt in de combinatie van verschillende mensen. Niet alleen in competenties en karakter, maar ook in de manier waarop ze het beste leren. In die verschillen kan een bron van onbegrip of allergie liggen. Als je in staat bent om deze te overbruggen, is het een verrijking.

Waar we het in het vorige hoofdstuk spraken over typen leerprocessen die in teams kunnen plaatsvinden, ging het hier over wat je dan doet als lerend team. In hoofdstuk 9 vind je een aantal werkvormen. Dit leren vindt echter niet in een vacuüm plaats, maar in een team- en schoolomgeving met een bepaalde voedingsbodem. Daarover meer in het volgende hoofdstuk.

6 Een voedingsbodem voor teamleren: leercultuur

In organisaties met een krachtige leeromgeving kunnen teams beter leren. Wat maakt een omgeving krachtig? In dit hoofdstuk onderzoeken we eerst de verschillende culturen die je op scholen tegenkomt. Daarna beschrijven we een model waarmee je de kwaliteit van de leercultuur in het team kunt beoordelen.

Wat is precies een goede leercultuur?

De leercultuur in een organisatie: je leest er regelmatig over. Maar wat is precies een leercultuur? En waaraan kun je zien dat het goed is? Hoe kun je een leercultuur in een organisatie beïnvloeden en versterken? We hebben enkele leraren gevraagd aan te geven wat ze kenmerkend vinden voor een goede leercultuur. Een greep uit de reacties:

- persoonlijke ontwikkeling als belangrijk uitgangspunt in de school
- het besef dat leren meer is dan het volgen van een training
- plezier hebben in je werk en in het leren
- aandacht voor persoonlijke dingen
- het gevoel dat er goed gebruik wordt gemaakt van je kwaliteiten
- voldoende tijd en ruimte voor persoonlijke begeleiding, coaching en intervisie
- ruimte krijgen om fouten te maken
- een trots wij-gevoel hebben
- successen vieren, van collega's, van de teams en van de organisatie als geheel
- kennisdeling bevorderen door verbanden te leggen tussen teams en secties
- openheid en transparantie in communicatie
- feedback krijgen en geven op ons functioneren
- veranderingen in het werk benutten als krachtige prikkel tot leren
- investeren in experimenteren en vernieuwing, met leerlingen en ouders samen

Zo'n leercultuur is niet vanzelfsprekend binnen scholen. De autonomie die de gemiddelde leraar heeft, speelt hierbij een grote rol. Leraren hebben over het algemeen zoveel vrijheid in hun werk dat ze zich gedragen als vrije beroepsbeoefenaars. Samenwerken met collega's en leren in teamverband komen hierdoor vaak moeizamer op gang.

Invloed van de schoolcultuur

De leercultuur in een team is mede afhankelijk van de schoolcultuur. De schoolcultuur is van invloed op alle activiteiten in het onderwijs. Het betreft de invloed van de omgeving en het gebouw tot en met de houding en overtuigingen van mensen in de school. De cultuur loopt als een rode draad door de hele organisatie. In alle projecten, studiedagen, in de wijze van leidinggeven, teamontwikkeling en begeleiding in de klas, speelt ze een centrale rol.

6.1 Drie typen schoolculturen

Van Emst (1999) onderscheidt drie hoofdtypen als het gaat om de schoolcultuur.

1 Ambtelijke cultuur
Een ambtelijke cultuur wordt gekenmerkt door een sterke hiërarchie, waarin men veel waarde toekent aan documentatie. Een cultuur waarin traag wordt gehandeld en waarin voorzichtigheid belangrijk is. Men is bang om fouten te maken, omdat men daarop kan worden afgerekend. Samenwerking is vaak beperkt tot het onderling uitwisselen van informatie.

> Wat te doen om teamleren te ondersteunen in een ambtelijke cultuur?
> Zorg voor sterke betrokkenheid van het management bij het team, zodat de afstand tussen leiding en medewerkers zo gering mogelijk is.
> Maak teamopbrengsten zichtbaar, ook richting het management.
> Werk vanuit een waarderende benadering: doe een beroep op de kwaliteiten van de teamleden.
> Maak de manier van werken bespreekbaar en vraag teamleden regelmatig over hun beleving bij de wijze waarop het team vaart.

2 Politieke cultuur
In veel scholen heerst overwegend een politieke cultuur. Dit heeft te maken met de impliciete opvatting van veel leraren dat de school een democratie is: iedereen heeft evenveel zeggingkracht. Omdat niemand zich een buil wil vallen en dus niemand een ander voor het hoofd wil stoten, doet men in een politieke cultuur net of iedereen overal verstand van heeft. Het gaat om de relatieve macht; individuen of teams - ongeacht de formele positie - willen invloed hebben en houden. Kwaliteit speelt een ondergeschikte rol. In een dergelijke cultuur kun je beter je gelijk halen door een groot aantal mensen achter je te krijgen dan door middel van open argumentatie. Samenwerken speelt zich vooral af op het niveau van belangenbehartiging en het innemen van standpunten.

> Wat te doen om in een politieke cultuur teamleren te ondersteunen?
> Stimuleer een collectieve bezinning op vraagstukken in plaats van individuele acties van teamleden.
> Benoem onduidelijkheden als je denkt dat die er zijn. Als je dat gevoel hebt, ben je vast niet de enige die daar binnen je team zo over denkt. Vaagheid en ambiguïteit kunnen teamleren in de weg staan.
> Zie het stimuleren van interactie als een van je kerntaken als teamleider. In deze interactie zijn het geven van feedback, coachen en stimuleren van vernieuwing van grote waarde.
> Maak gesprek over belangen mogelijk, ga het niet uit de weg. Focus ook op kwaliteit en ga met elkaar na wanneer je tevreden bent over het werk van het team.

3 Professionele cultuur
In een professionele cultuur is het bestaan en het erkennen van verschillen een uitgangspunt. Men is primair op gericht om samen betere professionals te worden. Van belang is dat mensen elkaar aanspreken op wat ze kunnen en niet kunnen. Kwaliteit heeft dus de grootste zeggingskracht in een professionele cultuur. Kwaliteit doet er toe. De individuele professional

streeft naar groei in zijn eigen ontwikkeling. In deze cultuur onderneemt men actie door proeftuintjes uit te zetten. Op grond van opgedane ervaringen valt een besluit. Men is op samenwerking gericht.

> Wat te doen om teamleren te ondersteunen in een professionele cultuur?
> Geef de teamleden veel ruimte en verantwoordelijkheid voor het teamleerproces.
> Voer een expliciet gesprek over teamleren en kijk met de teamleden waar de kracht ligt en waar verbetering mogelijk is.
> Stimuleer teamleden om verbinding te leggen tussen het teamleren, persoonlijke- en organisatieontwikkeling.
> Zorg voor verdiepend leren (leren over het kader) op het gebied van reflecteren, feedback en concepten (kennis) ontwikkelen.

Teams gedijen het beste in een school waar de overheersende cultuur professioneel kan worden genoemd. In die cultuur staat het vakmanschap van de leraar en het leren van de leerling centraal. Een schoolcultuur verander je niet snel. Amy Edmondson (1999) stelt dat coaching en steun uit de context het teamleren positief kan beïnvloeden, maar dat een slecht team er met steun nog steeds niet komt en dat een goed team het ontbreken van steun kan compenseren.

Verborgen spelregels

Zoals we hierboven hebben gezien, kan de schoolcultuur zowel stimulerend als belemmerend werken op teamleren. Je hebt nu wellicht enig beeld bij de schoolcultuur op jouw school, maar cultuur an sich blijft natuurlijk een beetje abstract, ongrijpbaar en zweverig. Temeer daar veel elementen van een cultuur redelijk onzichtbaar zijn, onder water zitten. Een cultuur wordt voor een deel vormgegeven door expliciete en impliciete of ongeschreven spelregels (Morgan, 1995). Het is heel nuttig om de ongeschreven regels die er zijn te analyseren om team- en organisatiegedrag beter te begrijpen. En om te zorgen dat veranderingen en vernieuwingen niet mislukken.

Er zijn duizenden regels die ons gedrag sturen. Denk maar aan regels als 'documenten voor de teamvergadering dienen 2 dagen van tevoren verstuurd te worden' en 'kleine, praktische punten bespreken we niet in de teamvergadering, maar communiceren we per mail'. Sommige regels zijn expliciet. Dit zijn gebruiken, overtuigingen en afspraken die openbaar zijn, door iedereen worden uitgesproken en soms ook op papier staan. Het zijn de regels die bij een eerste oppervlakkige verkenning van een onderwerp worden genoemd. Daarnaast zijn er impliciete of verborgen regels. Dit zijn gebruiken die mensen helpen te overleven en succes te hebben in een organisatie. Zo kan in een organisatie de expliciete regel zijn dat medewerkers een goede beoordeling krijgen als zij voldoen aan bepaalde criteria, bijvoorbeeld samenwerken met collega's. In dezelfde organisatie kan echter de impliciete of verborgen regel zijn dat je vooral een goede beoordeling krijgt als je jezelf in de schijnwerpers zet en laat zien dat je de hulp van collega's helemaal niet nodig hebt.

Dit besef van impliciete en expliciete regels is van belang wanneer het gaat om de verbinding tussen leren in teams en leren in de organisatie. Teams kunnen eigen impliciete en expliciete regels ontwikkelen die het toepassen van het geleerde in het team naar de organisatie moeilijk maken. Zo kan in het team een sterk beroep gedaan worden op initiatief en zelfsturing, terwijl in

de organisatie een heel ander krachtenspel aan de orde lijkt te zijn. Het idee om tijd vrij te maken om elkaar te observeren tijdens het werk verliest het dan van de ongeschreven regel dat het werk met collega's niet bekritiseerd wordt.

> Drie hulpmiddelen die kunnen helpen om verandering te stimuleren:
> Zoek de motivaties achter de spelregels: waardoor zijn ze ontstaan? Wat levert het op om bepaalde impliciete spelregels te hanteren? Kan deze motivatie of ambitie ook op een andere manier vorm krijgen?
> Analyseer welke mensen zorgen voor de handhaving van de impliciete spelregels. Wie zijn de machtgevers? Wie zijn er belangrijk voor de mensen in deze organisatie? Wie zijn de mensen die ervoor kunnen zorgen dat de medewerkers krijgen wat ze graag willen hebben? Door dit te benoemen, wordt de werkelijke machtsstructuur in de organisatie duidelijk. Op welke wijze wordt invloed uitgeoefend op het gedrag van medewerkers?
> Onderzoek welke condities of hefbomen de huidige spelregels in stand houden. Krijgen medewerkers een beloning voor het gedrag dat in het verlengde ligt van de huidige spelregels? Waar worden medewerkers op aangesproken? Welke indicatoren hanteert men in deze organisatie voor prestaties?

6.2 Een diagnose van de teamcultuur

Een gezonde leercultuur is als een voedingsbodem voor alles wat groeit. Het gaat om het juiste evenwicht. Zonlicht is goed voor planten, maar niet te veel. Mensen hebben afwisseling nodig om te kunnen leren, maar niet te veel. Het optimum wordt bepaald door individuele verschillen en door de aard van het leerproces. Wat de een uitdaging noemt is voor de ander een bedreiging. Om een creatieve sprong te maken, heb je speelruimte nodig en als je risico's moet verkleinen, kunnen meer grenzen juist nodig zijn. Dit maakt het bijna onmogelijk om de ideale leercultuur voor teams te beschrijven. Leraren en onderwijsteams zullen dit daarom voor zichzelf moeten vaststellen, op basis van de aard van de mensen in het team en de aard van het leervraagstuk.

Het gesprek over de leercultuur voeren met andere teamleden is belangrijk. Daardoor krijg je met elkaar zicht op wat van waarde is, wat wel en niet goed werkt, wat jij prettig vindt maar een collega juist niet, wat voor jullie als team stimulerende factoren voor leren zijn, waar je meer van zou willen. Hieronder vind je vijf polariteiten van de leercultuur. Je kunt zelf bepalen waar je team nu staat en waar je graag met je team wilt staan in de nabije toekomst.

1 Waarderend - Toetsend

Ze zeggen wel eens dat alles wat aandacht krijgt, groeit. In een positieve leercultuur gaat de aandacht uit naar wat goed gaat. In veel organisaties is dat erg lastig. Toch blijkt steeds weer dat een waarderende omgeving effectiever leren in de hand werkt (Tjepkema en Verheijen, 2009). Wat nog schadelijker is dan een straffende omgeving, is een omgeving waarin mensen helemaal niet weten waar ze aan toe zijn. Teamleden doen er goed aan helder en eerlijk te zijn over wat gewenst en ongewenst is. Gedrag in en door het team moet getoetst kunnen worden. Onderwijsteams kunnen elkaar helpen om samen vast te stellen wat belangrijk en gewenst is, en daar regelmatig over te reflecteren.

In de huidige tijd is het voor leraren niet makkelijk om waardering te peilen. Enerzijds wordt de succesvolle leraar op handen gedragen, anderzijds is er veel kritiek op het onderwijs. Teams die willen leren, moeten zich tegen deze omstandigheden beschermen door in ieder geval de negatieve en kritische toon niet naar elkaar toe over te nemen. Interessant is een studie van Vermeulen (1997) naar het effect van beloning in het onderwijs. Eén van de uitkomsten was dat de teambonus een belangrijke impuls is voor teams om ergens aan mee te doen, maar dat de waardering van management en collega's voor de geleverde prestatie achteraf belangrijker werd gevonden dan de beloning zelf.

Tips voor waardering en toetsing:
Vermijd het alsmaar uitleggen wat er mis gaat.
Zoek actief naar de positieve voorbeelden en successen van het team.
Laat elkaar zéker niet in het ongewisse: geef elkaar eerlijke en opbouwende feedback.

2 Variatie - Stabiliteit

In het vorige hoofdstuk gaven we aan dat het team voldoende variatie nodig heeft om kaderverbrekend te kunnen leren. Deze diversiteit kan primair gevonden worden in de competenties en karaktereigenschappen van de teamleden. Maar ook in de diversiteit aan taken, afwisseling in rollen in het team en in voldoende uitwisseling met de omgeving. Mensen hebben de neiging zich aan te sluiten bij anderen als er voldoende herkenning is. Op teamniveau kan dit ertoe leiden dat men de samenwerking en het samen leren beperkt tot het domein van de wederzijdse overlap. Hier kunnen gevaren van groepsdenken optreden (zie hoofdstuk 8).

Overigens maakt het hebben van veel verschillende teamrollen niet automatisch een goed team. Daarbij is een heldere werkstructuur en goede afstemming nodig. Als dat ontbreekt, is een team juist niet gebaat bij veel verschillen. Dat te veel variatie ook niet goed is laat zich raden. Savelsbergh (2010) noemt teamstress en instabiliteit als belemmerende factoren bij teamleren. In een overbelast team is er geen rust om te reflecteren. In een team dat voortdurend van samenstelling wisselt, wordt geen vertrouwen opgebouwd. Stress in een team komt niet alleen voort uit overbelasting, maar ook uit onduidelijkheid over een opdracht, uit conflicterende vragen van verschillende opdrachtgevers en door een wisselende samenstelling van het team.

Tips voor variatie en stabiliteit:
Neem tijd om elkaar te leren kennen: competenties, ambities, eigenaardigheden
zoek bewust naar mensen in je team die een beetje anders zijn.
Probeer onnodige stressfactoren zoveel mogelijk uit te bannen of te parkeren.

3 Veiligheid - Uitdaging

Edmondson (1999) onderzocht de invloed van (psychosociale) veiligheid op teamleren. Haar conclusie is dat een veilige cultuur de voedingsbodem vormt voor effectief leergedrag. Een veilige cultuur typeert zij als een set van overtuigingen: de teamleden respecteren elkaars kwaliteiten; zij zijn geïnteresseerd in elkaar als mensen; in het team word je niet afgewezen als je jezelf bent of als je zegt wat je vindt en ten slotte hebben de teamleden vertrouwen in elkaars goede bedoelingen. De (leer)cultuur is er op veel scholen, na talloze fusies en reorganisaties, niet altijd veiliger op geworden. Als er een afrekencultuur heerst, staat het openlijk uitkomen voor je mening onder druk. Om maar te zwijgen over het kunnen maken van fouten. Terwijl dat onmisbaar is in een gunstig leerklimaat.

Leren heeft ook leerenergie nodig. Daarom kan een beetje uitdaging geen kwaad. Wie voortdurend in de bescherming van het bekende, zekere, veilige domein blijft, krijgt weinig prikkels om te leren. Let wel op dat uitdaging niet wordt verward met angst. Mensen angst aanjagen ('als je niet verandert, is het met ons gedaan') roept vooral defensiemechanismen op. Het mooie van leren in teamverband is dat je elkaar kunt stimuleren en over de streep trekken.

Tips veiligheid en uitdaging:
Behandel elkaar en elkaars ideeën met respect.
Wees verdacht op demotiverende uitspraken: Nee, dat kan tóch niet!
Stel elkaar af en toe de vraag of het ook anders gezien of gedaan kan worden.

4 Openheid - Behoedzaamheid

Een open cultuur betekent dat men open kan zijn en open staat voor anderen. Van veel leraren vraagt dit om het loslaten van een beetje autonomie ten gunste van het team. Bepaalde taken die de leraar voorheen zelf deed, kunnen misschien beter door een gespecialiseerde collega worden overgenomen. Denk aan mentoraat of het geven van instructies. Dat hoeft niet direct uitholling van het vak te zijn. Leraren zullen bereid moeten zijn iets van een ander aan te nemen, ook als deze zich op zijn vakgebied begeeft. In de praktijk is dit moeilijk. Leraren willen graag een professionele duizendpoot zijn. Een te open cultuur kan het leren negatief beïnvloeden. In het effectief lerende team is er ook behoedzaamheid nodig. Op veel scholen is er de laatste jaren te veel veranderd en lijkt het wel of alles op de schop moest. Zonder conservatief of behoudzuchtig te worden, moet het team wel weten wat goed is en bewaard moet blijven.

Tips voor openheid en behoedzaamheid:
Zoek regelmatig contact met de omgeving en sta open voor suggesties.
Geef jezelf en elkaar ruimte om eens iets anders te proberen: durf los te laten.
Stel samen vast wat je grenzen zijn en wat je per se niet wilt opgeven.

5 Speelruimte - Grenzen

Een organisatie waar men niet bewegen kan, waar alles strak is geregeld, is teamvijandig. Teamleren heeft speelruimte nodig. Die ontstaat niet door alles los te laten. Er moeten kaders zijn, want een speelveld zonder lijnen is als ruimte zonder grenzen: leegte. Een van de belangrijkste grenzen is het hebben van een gezamenlijk beeld: waar gaan we met dit team naar toe? Veel teams in het onderwijs ervaren een gebrek aan richting. Homan (2001) noemt dit het leerdomein. Wat is het onderwerp waarover wij gaan leren? Natuurlijk gaat het hier ook om het evenwicht. Te veel kaders smoren de creativiteit in de kiem en met te weinig kaders weet niemand waar die aan toe is. Kaders moeten houvast bieden en overzicht geven.

Een klacht van veel onderwijsteams is dat ze enerzijds te veel in hun schoot geworpen krijgen terwijl ze anderzijds gek worden van de vele beleidsregels en voorschriften. Sommige leraren ervaren de omvorming naar CGO (competentiegericht onderwijs) als een beperking van hun speelruimte. Hun professionele autonomie wordt afgenomen. Daarom is het goed juist in teamverband te zoeken naar de speelruimte die je als team elkaar kunt geven. Het spreekt voor zich dat het management van de school zeggenschap moet overdragen aan de teams.

Tips voor speelruimte en grenzen:
Weet wat je beperkingen zijn en richt je op je cirkel van invloed.
Durf als individu een deel van je werkdomein over te dragen aan het team.
Zoek met elkaar houvast in een inspirerend toekomstbeeld.

Als het team weet wat de gewenste leercultuur zou moeten zijn, wil dat nog niet zeggen dat het team deze cultuur naar de hand kan zetten. Daarvoor is het onder meer afhankelijk van de cultuur van de school, de omgeving waarin het team werkt en de karakters van de teamleden. Het team dat nadenkt over de beste omstandigheden om te leren, is per definitie aan het leren.
In het creëren van een leercultuur speelt de teamleider een cruciale rol. Daarover gaat het volgende hoofdstuk.

7 Teamleiderschap en het faciliteren van teamleren

Een teamleider kan een stimulerende en ondersteunende rol vervullen bij lerende teams. We noemen in dit hoofdstuk een aantal terreinen waarop je als teamleider het team kunt faciliteren. Daarna kijken we naar de verschillende stijlen van de teamleider. Het is belangrijk om je stijl aan te passen aan de situatie en aan personen in het team.

Waaraan kun je bijdragen als teamleider?
Je kunt de rol van teamleider zien als een taak of een functie. Wanneer het een functie is, dan is de teamleider vaak een schooldirecteur (in het geval van een kleine school), een manager of een ervaren leraar die de functie van teamleider expliciet heeft gekregen. Een team kan ook besluiten de taak van teamleider bij een van de teamleden te beleggen. Het is zelfs mogelijk om deze taak onderling af te wisselen. Het gaat erom dat iemand de leiding heeft, de hoofdlijnen bewaakt, teamontwikkeling ondersteunt, organiseert dat dingen gebeuren en er een verbinding is met de school en belanghebbenden in de omgeving van het team. Wij willen stimuleren dat teamleiderschap ook expliciet over leren gaat. Teamleren gebeurt over het algemeen niet vanzelf en heeft echt stimulans en ondersteuning nodig. Teamleiders kunnen veel energie kwijtraken door regeldingen. Juist voor hen is het belangrijk aandacht op leren te kunnen geven, als voorbeeld naar andere teamleden en voor henzelf om nieuwe energie te halen uit ontwikkeling en vooruitgang.

7.1 Zes terreinen waarop teamleider teamleren kan begeleiden

In voorgaande hoofdstukken zijn allerlei processen beschreven die van belang zijn bij teamleren. Samengevat zien we zes terreinen waarop je als teamleider het teamleren kunt begeleiden en ondersteunen: (1) inhoud van het leren, (2) leergedrag in het team, (3) leerklimaat van het team, (4) ontwikkeling van het team, (5) de context van het team en (6) je eigen rol als teamleider. Op deze terreinen kun je als teamleider actief zijn, wat niet wil zeggen dat alleen de teamleider er verantwoordelijk voor is. Het wil evenmin zeggen dat je aan alle terreinen evenveel aandacht geeft. Afhankelijk van het type team, de ontwikkelingsfase, je kwaliteiten als teamleider, je leiderschapsstijl en de context waarin het team functioneert, kies je hoe je de aandacht verdeelt.

1 De inhoud van het leren - Hoewel veel leren onbewust plaatsvindt, kun je ook concrete, bewuste leerdoelen voor het team benoemen. Vanuit de gezamenlijke ambitie pakt het team vraagstukken bij de kop. Dit kan een eenvoudig, complex of venijnig vraagstuk zijn. Wat kun je als teamleider doen?

Een aanstekelijk doel formuleren - Een succesvol lerend team heeft een aanstekelijk doel - iets wat de teamleden uitdagend, interessant en de moeite waard vinden. Dit doel kan een prikkelende vraag zijn, een schets van een mogelijke toekomst of een uitdagende taak die een beroep doet op de intrinsieke motivatie. Of zoals Gratton (2007, p 22) het zegt: “Mensen krijgen energie en raken enthousiast over het uitwisselen van kennis en over wat ze van anderen kunnen leren naarmate ze meer emotioneel betrokken zijn. Als mensen gepassioneerd raken over wat ze doen, zijn ze echt betrokken en hebben ze plezier in het delen van ervaringen.”

Als teamleider kun je het nadenken over dit gezamenlijke doel faciliteren door:
Het doen van een voorzet als vertrekpunt voor een collectief gesprek.
Vragen stellen die teamleden aanzetten tot persoonlijk onderzoek. Wat vind ik aantrekkelijk? Hoe kan ik bijdragen? Hoe staat dit in verbinding met mijn ambitie?
Teamleden expliciet vragen naar commitment over het doel.

2 Leergedrag in het team - We hebben gezien hoe krachtig het is om de hele leercyclus van ervaren, reflecteren, conceptualiseren en experimenteren cyclisch te doorlopen. We gaven aan dat je daarbij rekening kunt houden met de verschillende leervoorkeuren van de teamleden. Het team dat daarbij gebruik maakt van de leercyclus (Kolb, zie hoofdstuk 5) of acht gedragsdimensies van teamleren (zie hoofdstuk 5) zal steeds beter als collectief gaan leren. Wat kun je daarbij specifiek doen als teamleider?

a Verschillende kwaliteiten benutten - Help het team de beschikbare kwaliteiten inzichtelijk te maken. Kwaliteiten kunnen liggen op de inhoud en op het proces, zoals de rode lijn bewaken, de aanjager zijn of creatieve werkvormen inbrengen. Mensen zijn in een team al gauw geneigd om steun en gezelschap te zoeken bij mensen die verwant zijn. Het leren overstijgt dan niet snel het individuele of geclusterde niveau.

Als teamleider kun je dit stimuleren door:
Ga vanuit een specifiek vraagstuk (gericht op een resultaat) met elkaar in gesprek over de kwaliteiten die een ieder kan inbrengen.
Breng in het team strategische koppelingen aan: jong en oud, voorlopers en achterlopers, enzovoort.
Organiseer het werk in het team zodat er onderlinge afhankelijkheden ontstaan. Zo worden leraren geprikkeld om samen te leren tijdens het werk.

b Aandacht voor reflectie en communicatie - Reflectie vraagt om tijd en rust, maar de waan van de dag vraagt alle aandacht. Uit onderzoek van Chantal Savelsbergh (2010) blijkt dat juist in stressvolle teamomstandigheden het belangrijk is dat teamleiders tijd op de agenda claimen voor teamleren. Juist een moment voor feedback en reflectie kan het stressgevoel verminderen. Help daarbij de communicatie: die moet zo open en transparant mogelijk zijn.

Als teamleider kun je denken aan:
Organiseer reflectiemomenten voor je team. Een studiedag, een half uur in het teamoverleg, een kortlopend onderzoek met een reflectief karakter.
Start een teamoverleg met een rondje lief & leed: wat houdt een ieder op dit moment bezig? Wat is een waardevolle ervaring van de afgelopen tijd?
Nodig de teamleden uit om een gemeenschappelijk beeld te ontwikkelen van de manier waarop men met elkaar communiceert.

c Ruimte maken voor abstraheren en experimenteren - Alle vier fasen van de leercyclus van Kolb echt doorlopen, vraagt wel wat. Nieuw gedrag, focus, doorzettingsvermogen en vertrouwen dat het goede inzichten oplevert. Met name het doorlopen van de fasen abstraheren of conceptualiseren en experimenteren zijn we niet aan gewend.

Als teamleider kun je ondersteunen door:
Breng de vier fasen van de leercyclus van Kolb expliciet onder de aandacht.
Creëer veiligheid in het team om te kunnen experimenteren.
Stel werkvormen voor die behulpzaam zijn bij elk van de vier fasen.
Houdt een sterke verbinding met het gezamenlijk geformuleerde doel.

d Impliciete kennis ophalen - Elk team heeft een rijkdom aan kennis en ervaring. De kunst is om hier toegang toe te krijgen. Zoals we in hoofdstuk 3 zagen, heb je eerder toegang tot expliciete dan impliciete kennis. Er zijn verschillende werkvormen om met de impliciet aanwezige kennis te werken.

Als teamleider kun je dit doen door:
Vertel verhalen over successen.
Werk met beelden en visualisatie (ansichtkaarten, mindmap, collage).
Interview elkaar aan de hand van onverwachte vragen.

e Kennisinnovatie bevorderen - Als leden van het team elkaar goed kennen en min of meer gelijke competenties hebben, zal het resultaat niet ongebruikelijk of innovatief zijn. Ze zullen niet snel dingen van elkaar leren. "Prachtige, langdurige vriendschappen tussen gelijkgestemden maken het leven de moeite waard, maar ze vormen zelden een bron van innovatieve ideeën" (Gratton, 2007, p.26).

Als teamleider, wat kun je doen?
Laat mensen met verschillende denkwijzen met elkaar werken. Dit kan zeker belangrijk zijn in een team dat graag gefragmenteerd leert.
Stel een observator aan in het team die tijdens en aan het eind van het teamoverleg feedback geeft op bepaalde punten.
Nodig een of meer buitenstaanders uit in het teamoverleg.

3 Leerklimaat van het team - In het vorige hoofdstuk zagen we een aantal dimensies die het leerklimaat beïnvloeden. Als teamleider kun je een waardevolle rol vervullen als het gaat om het faciliteren van gesprek en het creëren van randvoorwaarden voor leren. Psychologische veiligheid is een factor die veel invloed heeft op teamleren (Edmonson, 1999). Hierbij gaat het om de mate waarin teamleden zich kwetsbaar op durven te stellen, bijvoorbeeld door het stellen van vragen, het geven van feedback, vragen om hulp of het bespreken van fouten en ervaringen. Veiligheid heeft een grote invloed op het ontstaan van leerprocessen in een team, het ontstaan van een leerbevorderend klimaat, de mate waarin doelen binnen het team gedeeld worden, de interactie met de omgeving en de tijd die het team vrijmaakt om te leren. Het is belangrijk dat er zo'n mate van veiligheid ervaren wordt, dat iedereen binnen het team zijn mening durft te uiten, vragen durft te stellen en zich kwetsbaar op durft te stellen, zonder bang te zijn zich te moeten schamen of voor schut te worden gezet. Deze gedeelde waarde berust op wederzijds vertrouwen en respect van alle teamleden.

a Waardering én eerlijkheid - Een veelgehoorde verzuchting van leraren is dat zij het gevoel hebben niet meer gewaardeerd te worden voor hun vakmanschap. Tegelijkertijd is er de klacht dat men te weinig eerlijke feedback krijgt. De kunst is om een leerklimaat te scheppen waarin men op een respectvolle, waarderende manier toch eerlijke terugkoppeling krijgt.

   Als teamleider kun je dit vormgeven door:
   Geef expliciet aandacht aan wat er goed gaat, wat te waarderen is en waar het team succes boekt.
   Oefen het geven van feedback, bijvoorbeeld in een korte workshop.
   Structureer het geven van feedback, zodat de drempel lager wordt. Daar zijn diverse eenvoudige werkvormen voor (zie hoofdstuk 10).

b Invloed van machtsverschillen beperken - Machtsverschillen tussen teamleden kunnen ertoe leiden dat niet iedereen zich vrij voelt zijn of haar mening te delen. Dit kan betekenen dat bepaalde perspectieven uitgesloten worden in een dialoog. Of dat men er in het team voor kiest om vooral gefragmenteerd of geclusterd te leren.

   Hoe kun je hier als teamleider mee omgaan?
   Gebruik zo nu en dan werkvormen waarbij teamleden in kleinere samenstelling met elkaar werken en zorg er vervolgens voor dat de input uit de kleinere groepen weer in het collectief komen. Je hoeft niet alles gezamenlijk te doen.
   Zorg dat iedereen aan bod komt bij een gezamenlijke dialoog.

4 Ontwikkeling van het team - Als teamleider dien je in staat te zijn vanuit een helikopterview naar het team te kijken: Hoe ontwikkelt het team zich? Wat voor eisen worden er aan het team gesteld? Wat heeft het team op dit moment nodig? Wat is een goede volgende stap op het gebied van teamontwikkeling? Hoe zitten de verschillende teamleden erin? Welke valkuilen liggen wellicht op de loer? Een team dat zich gezond ontwikkelt, zal steeds beter in staat zijn zelfstandig lastige vraagstukken op te pakken. Het kan zowel binnen als buiten het kader leren en wordt steeds sterker in collectief leren.

   Als teamleider kun je ondersteunen door:
   Zorg dat er duidelijkheid is over de rol van het team in het geheel en de rollen van de individuele teamleden. Rolonduidelijkheid of rolconflicten kunnen het team lang in een verlammende greep houden.
   Vergroot de onderlinge afhankelijkheid. Zorg dat men elkaar echt nodig heeft om iets voor elkaar te krijgen.
   Verhoog de veiligheid door zelf met respect, interesse, openheid en vertrouwen teamleden tegemoet te treden.

5 De context van het team - Een bekend fenomeen in scholen is dat managers en staf vaak andere oriëntaties hebben dan leraren. Ze zijn meer gericht op lange termijn, op controle, beheersing van processen en hebben een schoolorganisatiebrede oriëntatie. Leraren hebben juist behoefte aan autonomie en claimen ruimte om zelf beslissingen te nemen, afhankelijk van de behoeften van leerlingen. Het gevolg van deze verschillende oriëntaties kan zijn dat

beide groepen zich in andere sferen bewegen en elkaar dingen vragen die haaks staan op de behoeften van de ander. Een teamleider is de aangewezen figuur om de verbinding met de context van het team te verzorgen.

Als teamleider kun je dit realiseren door:
Je hebt goed zicht op bredere ontwikkelingen die de school aangaan. Je levert een waardevolle rol richting het team door deze verbinding te maken en te bewaken.
Je hebt ook goed zicht op wat er in je team gebeurt en leeft. Zorg ervoor dat die verbinding gemaakt wordt naar het management zodat hij ook op de hoogte is van al deze zaken.
Koppel leraren met een bepaalde leervraag aan leraren die op dat punt juist over de nodige competenties beschikken. Je kunt lobbyen om scholingsbudget van verschillende teams te combineren en leraren vrij te roosteren om zo met collega's binnen of buiten de school mee te lopen.

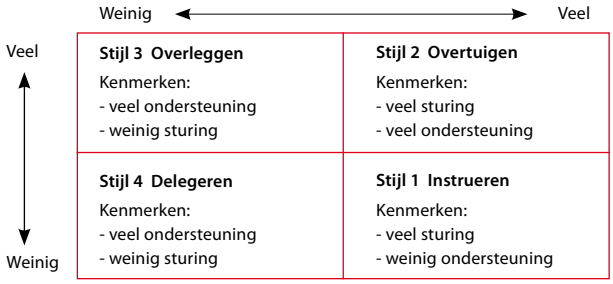
6 Je eigen rol als teamleider - Last but not least, je hebt ook invloed op het teamproces door als teamleider het voorbeeld te geven. En (daarmee) het belang van teamleren te blijven benadrukken.

Wat kan de teamleider doen?
Geef zelf het voorbeeld. Verlaag bijvoorbeeld de drempel om feedback te vragen van teamleden door zelf feedback te vragen en te geven.
Toon je geloof in leren door hier zelf een actieve rol in te vervullen.
Breng zelf eens een vraagstuk in dat een bepaalde mate van kwetsbaarheid van je vraagt.
Geef het voorbeeld op een authentieke manier, blijf wel bij jezelf.
Belang van teamleren blijven benadrukken. Een veelgehoord geluid is dat leraren teamleren als extra ervaren, als iets dat erbij komt en waar men soms niet direct de toegevoegde waarde van inziet.
Maak expliciet wat teamleren oplevert, hoe klein ook.
Wat maakt dat je zelf sterk in teamleren gelooft? Dat je er enthousiast voor bent? En dat je volhoudt er aandacht aan te geven? Als je dit weet, kun je het makkelijker overbrengen.

7.2 Leiderschapsstijlen

Wat voor leiderschapsstijl ondersteunt teamleren?
Misschien nog wel belangrijker dan wat je als teamleider doet, is de vraag hoe je dit doet. Hoe ondersteun je, stimuleer je, inspireer je? Naast een persoonlijke voorkeur, kun je ook kijken naar wat een team nodig heeft aan leiderschap. Het is gebruikelijk een onderscheid te maken in ruwweg twee typen leiderschapsgedragingen: taakinhoudelijk en persoonsgericht (relatiegericht). Taakgericht leiderschapsgedrag richt zich op het teamresultaat en de taken die daarvoor moeten worden uitgevoerd. Persoonsgericht leiderschapsgedrag is het ondersteunen, coachen en betrekken van teamleden op basis van een persoonlijke visie, ondersteund met voorbeeldgedrag. Persoonlijk leiderschapsgedrag is het meest effectief om teamleren te stimuleren. We denken dan aan een teamleider die uitgaat van talenten van teamleden, die kan enthousiasmeren, zelf een leergerichte houding heeft, een aansprekende visie kan formuleren en teamleden uitnodigt op basis van persoonlijke interesse.

Kijken naar wat een team nodig heeft aan leiderschap staat centraal in het bekende model voor situationeel leiderschap, eind jaren zestig ontwikkeld door Hersey en Blanchard (Hersey, 2009)). Dit model gaat uit van de gedachte dat je de stijl van leidinggeven laat aansluiten bij de taakvolwassenheid van mensen, waarbij taakvolwassenheid een combinatie is van motivatie voor de taak en het hebben van de nodige vaardigheden. Een taakvolwassen team is bekwaam in het uitvoeren van de taak en voelt zich daar ook zeker over. Als teamleider kun je dan op afstand blijven. Een minder taakvolwassen team heeft meer expliciete sturing of ondersteuning nodig. Het model bevat vier stijlen van leidinggeven:



Figuur 7.1 Leiderschapsstijlen (Hersey 2009)

Het geven van sturing is vooral gericht op de taak: mensen instrueren, wat staat hen te doen, hoe moeten zij dit doen, en wanneer en waar moeten ze iets doen. Bij het geven van ondersteuning gaat het veel meer om luisteren, aanmoedigen, toelichten, begrip tonen en op de ander ingaan: persoonsgericht. Je kunt een team veel tot weinig sturing geven in combinatie met veel tot weinig ondersteuning. Hieronder lichten we de vier stijlen nader toe, met een specificering naar wat dit betekent voor leidinggeven aan teamleren.

Stijl 1 - Instrueren: veel sturen, weinig ondersteunen (ze willen wel, maar kunnen het nog niet). Je legt uit wat er moet gebeuren, maakt afspraken en je ziet scherp toe op de voortgang. Dit is een wat autoritaire manier van leidinggeven en je vindt weinig leiders die zeggen dat ze het leuk vinden om op deze manier te sturen. Toch kan het een zeer nuttige, heldere en duidelijke stijl zijn. Vooral als er niet te veel tijd en ruimte is voor overleg. Als het gaat om teamleren kun je op de volgende manieren instruerend te werk gaan:

- Je hebt een vraag van de directeur gekregen die goed zou passen in jouw team. Dat ga je morgen inbrengen, samen met een al redelijk uitgewerkt plan van aanpak.
- Je vindt het belangrijk dat teamleden goed weten wat ze aan elkaar kunnen hebben, en hebt hiertoe een werkvorm uitgekozen die je in het volgende teamoverleg gaat gebruiken.
- In het vorige overleg is afgesproken dat teamleden in duo's een klein onderzoekje in de eigen klas zouden doen. Vandaag is de terugkoppeling en vooraf heb je iedereen gevraagd de opbrengst aan jou te sturen.

Stijl 2 - Overtuigen: veel sturen, veel ondersteunen (ze kunnen het niet en weten ook nog niet of ze het wel willen). Heet ook wel coachen of stimuleren. Deze stijl is mateloos populair. Iedereen wil graag coachend leidinggeven lijkt het. In deze stijl volg je de medewerker op de voet, je steunt en prijst vorderingen. Zodra er vooruitgang is, geef je meer ruimte. Het idee is dat medewerkers

zo meer zelfstandigheid ontwikkelen. 'Goed zo, zie je wel, je kunt het.' In het kader van stimuleren van teamleren kun je op de volgende manier overtuigend werken:

- Je hebt twee teamleden gevraagd om terugkoppeling op het praktijkonderzoek voor te bereiden en te faciliteren in de komende bijeenkomst.
- Je hebt het idee dat het team toe is aan een volgende stap op het gebied van teamleren en je wilt voorstellen om de volgende bijeenkomst in te richten als intervisiebijeenkomst. Drie teamleden hebben hier onlangs een training in gedaan. Daarom heb je hen gevraagd een methodiek mee te nemen die hen erg bevalt.
- Afgelopen keer had jij iemand van buiten uitgenodigd om input te leveren rondom begrijpend leren. Dat was heel waardevol voor het teamleerproces en het team heeft aangegeven dit nog eens te willen doen. Deze keer lijkt het je goed wanneer een paar teamleden dit oppakken en inrichten.

Stijl 3 - Overleggen: weinig sturen, veel ondersteunen (ze kunnen het wel maar hebben weinig zin). Ook bekend als motiveren. Inhoudelijke sturing is niet nodig. Wel veel luisteren, vragen stellen en de medewerker prikkelen (verleiden) tot het nemen van verantwoordelijkheid. Dit is een stijl die veel teamleiders gebruiken. Vooral in organisaties waar professionals werken die door jarenlange reorganisaties en veranderleed hun lust hebben verloren. Voorbeelden van een overlegstijl bij teamleren zijn:

- Het valt je op dat teamleden weinig tijd nemen om door te vragen wanneer iemand iets inbrengt. Je vindt het wel belangrijk dat teamleden zich deze vaardigheid eigen maken en besluit hier aandacht aan te besteden. Door zelf het goede voorbeeld te geven en te benoemen wat je opvalt als het gebeurt.
- Er ontstaat gemopper in het team doordat niet iedereen het werk af heeft wat wel was afgesproken de vorige keer. Dit heeft gevolgen voor de voortgang van de huidige bespreking. De teamleden die hierover mopperen, kijken naar jou. Je neemt het probleem serieus, niet door het op te lossen, maar door de groep te helpen hier samen over in gesprek te gaan.
- Het team heeft een venijnig vraagstuk bij de kop gepakt, maar het lukt maar niet om hier echt grip op te krijgen. Het gesprek draait rond en het team komt niet verder. Jij besluit dit te benoemen, zodat er een gesprek ontstaat over hoe het team met elkaar werkt in plaats van over de inhoud. Dit geeft een helder inzicht en al pratende worden er voorstellen gedaan voor werkvormen die een verdiepende dialoog ondersteunen en meer ingaan op de impliciete kennis van teamleden.

Stijl 4 - Delegeren: weinig sturen, weinig ondersteunen (ze kunnen en willen). Niet geheel terecht ook overlaten genoemd. Want het overlaten wordt al gauw aan je lot overlaten en dat is wat bijna niemand prettig vindt. Wie goed delegeert, blijft wel degelijk in de buurt en geeft aandacht. Delegeren is niet hetzelfde als blind vertrouwen. Vooral als het werk gelukt is, moet er interesse en waardering zijn. Een delegerende stijl van leidinggeven bij teamleren uit zich door:

- Je bent niet bij elke teambijeenkomst. Wel ben je goed op de hoogte van de teamactiviteiten, en kan het team je uitnodigen om op specifieke momenten mee te denken.
- Binnen de school gaan veel gesprekken over ouderparticipatie en je hebt het gevoel dat hier meer op gefocust moet worden. Een aantal leden in jouw team maken zich hier al warm voor en je wilt aan hen het idee voorleggen dit als team te omarmen en er een actieve rol in te gaan spelen. Je bent benieuwd wat ze hiervan vinden.
- In een bijeenkomst over onderwijs op maat hoorde je lovende woorden over het project waar jouw team in de afgelopen tijd aan heeft gewerkt. Prachtig om te horen! Terug op school

spreek je je waardering uit naar het team en denk je met hen na over vormen om meer zichtbaarheid te geven aan hun werk.

Wanneer je de verkeerde stijl hanteert, kan dat tot negatieve effecten leiden. Een team dat een te moeilijk taak heeft zonder begeleiding raakt gedemotiveerd. En een te sturende aanpak is voor een ervaren team juist zeer frustrerend. Bij het inschatten van de taakvolwassenheid van een team kun je flinke uitglijders maken. Veel leiders die met zelfsturende teams aan de slag gaan, schieten te snel door naar de Stijl 4-stand. Uit angst om te veel te sturen, laten ze te veel in een keer aan het team over. Zij nemen onterecht aan dat de taakvolwassenheid hoog is. Een ander probleem is dat bij het maken van de inschatting over taakvolwassenheid het hele team over een kam wordt geschoren. Een teamleider kiest dan één stijl omdat enkele individuen de aandacht trekken. En zelfs bij het maken van een inschatting op individueel niveau kan er sprake zijn van stereotypering. Eén eigenschap of één gebeurtenis tekent dan de hele persoon. Dus van iemand die een keer geweldig zelfstandig presteert, wordt verwacht dat hij dat altijd zo doet.

Om het nog ingewikkelder te maken: bekwaamheid en bereidheid van een team zijn soms nauwelijks uit elkaar te halen. Presteert het team slecht omdat het de taken niet kan uitvoeren of niet wil uitvoeren? Een team kan ook onder de maat functioneren door demotivatie of impliciete spelregels die het werken belemmeren. We zien in de praktijk dat de bereidheid van teams wordt beïnvloed door een te hoge dagelijkse werkdruk, of bijvoorbeeld door onenigheid tussen de teamleden.

8 Als het lastig wordt: pseudoteams en valkuilen

Teamleren heeft voor de meeste mensen een klank die positief stemt. Maar het loopt niet altijd vanzelf. Er zijn teams in de problemen en er zijn teams die eigenlijk geen team zijn. In dit hoofdstuk geven we een schets van lastige teams en valkuilen waarin je als team terecht kunt komen.

8.1 Diverse pseudoteams

Zoals we in hoofdstuk 2 al aangaven is een team altijd een groep, maar is niet elke groep een team. Wanneer mensen een niet-team beschrijven, dan gebeurt dat zelden in neutrale termen. Je hoort normatief geladen begrippen als schijnteam, slecht team, ongezond team en zelfs ziek team. Wij houden het even op pseudoteam. Het lijkt een team maar het is het niet. Aan de goede intenties van de teamleden twijfelen we niet. Wel aan het samenwerkingsproces en dus ook aan het leerproces in deze teams.

Je zou deze teams ruwweg in twee categorieën kunnen verdelen. Teams waar ogenschijnlijk niets mee aan de hand is: het is slecht zichtbaar dat ze niet functioneren. En teams waar overduidelijk wel iets mee aan de hand is: het is goed zichtbaar dat het team niet functioneert. De stille teams, de teams die gewoon hun werk doen, zijn op het eerste gezicht niet zo snel te herkennen. De mensen in deze teams zijn gematigd tot zeer tevreden. Toch is er vaak maar weinig nodig om de vinger op de zere plek te leggen. Er zijn ook teams waarvan iedereen weet: daar is iets mee. Dat weten mensen buiten het team, maar ook de mensen binnen het team. Ze zijn doorgaans niet echt gelukkig met het team en vinden het niet erg dat aan anderen te vertellen.
Dan is er ook een onderscheid te maken in het energieniveau van het team. Er zijn teams die kalm en rustig zijn en teams waarin het er energiek of zelfs heftig aan toe gaat.

Dit levert vier typen pseudoteams op:

1 Het onverschillige team - In dit team is het energieniveau laag en zijn de mensen weinig geïnspireerd om te leren en te delen. Als je aan teamleden vraagt wat ze doen, komen ze met voor de hand liggende antwoorden. Het is daarom niet zo makkelijk zichtbaar of dit team wel of niet goed functioneert. Als je vraagt wat ze als team doen, blijkt dat ze niet goed weten wat hun collega's doen, dat ze geen echt teamdoel kunnen benoemen en dat de besluitvorming in het team doorgaans een flauwe procedurekwestie is. Het motto is: Als jij je niet met mijn werk bemoeit, laat ik jou ook met rust. Het wil trouwens helemaal niet zeggen dat deze mensen geen goede leraren zijn. Waarschijnlijk zijn ze dat wel en daarom kan het team onopgemerkt blijven functioneren. Veel innovatie op teamniveau hoef je echter niet te verwachten. De teamleden hebben het liefst geen gezeur aan hun hoofd, je hoeft geen vanzelfsprekendheden ter discussie te stellen.

2 Het individualistische team - In dit team zijn mensen wel geïnspireerd om te leren, maar niet om te delen. Er is volop energie en de stemming kan best vrolijk zijn. Er worden grappen gemaakt en men vertelt elkaar op maandag hoe het weekend was. Misschien zijn er zelfs vriendschappen tussen de teamleden. Het team kan af en toe lekker rondom een

thema stoeien en vindt het leuk om samen erop uit te gaan. De communicatielijnen lijken wagenwijd open te staan. Mensen lopen bij elkaar binnen en geven elkaar zelfs feedback. Een buitenstaander vindt het een puik team. Maar is dat ook zo? Het enthousiasme wordt gekenmerkt door een combinatie van energieke werkers en totale vrijblijvendheid. Iedereen kan werken én leren, maar als individu. Niemand voelt enige verplichting ten opzichte van de andere teamleden. Ga je met deze mensen dieper in gesprek, zeggen ze: Het zijn allemaal eilandjes hier. Lekker werken en wie weet veel leren, maar niet als team. Ook in dit team is het disfunctioneren lastig te zien omdat men zich kan verschuilen achter individueel succes.

3 Het onmachtige team - Buitenstaanders zien aan dit team algauw dat er weinig van de grond komt. De mensen zijn er niet in staat om verantwoordelijkheid te nemen. Niet voor de taak en niet voor welk leerproces dan ook. Ze kijken bij problemen al snel naar een leider. Als er vanuit de organisatie eisen worden gesteld, is men uit het veld geslagen en vraagt men om meer uitleg, meer details en meer ondersteuning. Kampen (2008) noemt dit een gehospitaliseerd team. Dit soort teams kom je tegen in organisaties waar veel gereorganiseerd is. Zelfs mensen die energiek en zelfsturend zijn, hebben zich overgegeven. Men is verandermoe. En eigenlijk boos. Soms uit de afhankelijkheid zich in voortdurend klagen, vingerwijzen en cynisme. Het "zie je wel" is niet van de lucht. Het team kan hecht overkomen, omdat men bij elkaar steun vindt tegen een gezamenlijke vijand. Toch is er hoop. De kunst is om weer vertrouwen te winnen en de teamleden te laten zien dat er zowel kosten als baten zijn verbonden aan hun klacht.

4 Het conflictueuze team - In dit team is men ook boos, maar de boosheid richt zich naar binnen en niet naar buiten. Ook hier is het prima zichtbaar dat het team niet functioneert. De teamleden zijn het niet met elkaar eens en hebben de strijdbijl (nog) niet begraven. Hierdoor wordt het leren belemmerd. Er kan een actief, openlijk conflict spelen. In dat geval is misschien mediation of conflictbemiddeling nodig. Maar waarschijnlijk is er niet een concreet probleem. Het probleem is dat er strijd is, het maakt niet uit waarover. Steeds weer vinden de kampen conflictstof. Dit kan te maken hebben met steeds tegengestelde visies. Bijvoorbeeld het kamp van de leraren van de oude stempel versus de onderwijsvernieuwers. Of de leden van verschillende gefuseerde scholen die elkaar niet zien zitten. In bijna alle gevallen is er sprake van vooroordelen. De kunst is om er achter te komen welk voordeel men heeft bij het in stand houden van de strijd. Moeilijk, omdat de nadelen steeds de aandacht trekken. Een positief punt is wel dat er energie in het team zit. Deze is - mits bewerkt - aan te wenden voor constructief leren.

	Weinig energie	Veel energie
Slecht zichtbaar	Het onverschillige team	Het individualistische team
Goed zichtbaar	Het onmachtige team	Het conflictueze team

Figuur 8.1 Typen pseudoteams

Wie achter de oorzaken van dit soort pseudoteamgedrag wil komen moet zich verdiepen in de persoonlijkheid van de individuele teamleden, in de geschiedenis van het team en in de groepsdynamiek. In het onverschillige team kan de oorzaak liggen in personen: zij hebben niet zoveel met teamwerk en zijn gelukkig als ze hun werk autonoom kunnen doen. De oorzaak kan ook liggen in frustraties uit het verleden. Men heeft de moed verloren door de hoeveelheid teleurstellingen. Het kan ook zijn dat de teamleden onverwerkte conflicten met elkaar hebben en elkaar niet vertrouwen. In feite heb je dan te maken met een conflictueus team. De onverschilligheid is een masker geworden. Met goede teamcoaching kun je in zo'n geval nog best veel bereiken.

Klagen en slachtoffergedrag: uit de onmacht

Toegegeven, er zijn scholen waar de situatie na jaren van reorganiseren, bezuinigen, fuseren en stelselwijzigingen niet zo opwekkend is. Er is soms reden tot klagen. De vraag is echter of het helpt. Klagen kan functioneel zijn. Om problemen aan de orde te stellen of om tegenspel te bieden. Maar niet wanneer het structureel gebeurt. Wie het grondig oneens is met wat er in de school gebeurt, kan vier dingen doen: (1) het proberen te veranderen, (2) het accepteren, (3) vertrekken of (4) klagen.

De eerste strategie is het meest productief, in die zin dat de klager in actie komt en probeert het tij te keren. Daarmee wordt een kans om te leren geschapen. Het hangt er wel van af hoe constructief de veranderpogingen zijn. Als het neerkomt op tegenwerken, heb je met een verborgen klager te maken. Ook accepteren en vertrekken zijn nuttige strategieën. Beiden kunnen een situatie verlichten. De vierde strategie, klagen, is doorgaans niet zinvol. Waarom klagen dan toch zoveel mensen? Omdat het ze niet alleen iets kost, maar ook iets oplevert.

Wat klagen kost	**Wat klagen oplevert**
Je eigen humeur	Aandacht krijgen
Energie en veel tijd	Jezelf rechtvaardigen
Verpesten van de sfeer	Gelijk hebben
Mensen van je vervreemden	Via een omweg domineren
Uiteindelijk: je gezondheid	Geen verantwoordelijkheid nemen

Fliguur 8.2 Balans klagen – niet klagen

De hoofdprijs van klagen is dat je jezelf buiten de situatie plaatst, dus geen verantwoordelijkheid neemt. Slachtofferschap is erop gebaseerd dat de schuld ergens anders ligt, dat jou iets wordt aangedaan en dat jij geen deel van de oplossing kunt zijn. De schuldige moet veranderen, de organisatie heeft het gedaan en vooral de manager die het bedacht heeft. Doordat je je onmachtig voelt, komt het niet in je op dat jij wel degelijk invloed hebt. Waarom is het zo moeilijk om het klagen los te laten? Omdat mensen gehecht zijn geraakt aan hun klacht. Ook in teamverband kan het collectief nut hebben om de klacht in stand te houden. Het team ontwikkelt sociale druk op de teamleden om mee te klagen. Wie niet met de wolven meehuilt, wordt buitengesloten. Er is bij klagers, en teams van klagers, wel degelijk een leerproces gaande, maar we kunnen dat een negatief leerproces noemen. Wie dat inziet, en wie uit de spiraal kan stappen, is kaderverbrekend aan het leren.

Omdat een klagend team zo'n sterke cultuur heeft ontwikkeld, is kaderverbrekend leren nodig. Iemand van binnen of buiten het team moet daarin de leiding nemen. Enkele belangrijke tips:

> **Gevoelens** - erken de situatie en de bijbehorende gevoelens, en stel vervolgens een grens. Laat zien dat jij niet blijft hangen in het beschrijven van dezelfde situatie. Pakeer de treurnis.
> Feiten - confronteer het team met feiten in plaats van met aannames. Belangrijk is bijvoorbeeld te laten zien dat kritiek of gebeurtenissen niet per definitie persoonlijk zijn. Aanvankelijk zullen de feiten weersproken of ontkracht worden. Blijf bij de feiten.
> **Feedback** - organiseer feedback voor het team over het huidige gedrag. Laat het ervaren of zien hoezeer het klagen een automatisme is geworden. Evalueer ook de gevolgen van dit gedrag. Het inzicht in de situatie moet ertoe leiden dat men de zinloosheid ervan kan zien. En daarmee het verzet opgeeft.
> **Verlangens** - laat het team verwoorden wat het graag zou willen (in plaats van in te gaan op wat men niet wil). Doe bijvoorbeeld een droomoefening (stel dat je een toverstokje had...).
> Invloed - vraag het team na te denken over alle zaken waar het invloed op kan uitoefenen. Meestal wordt aanvankelijk de aandacht gericht op dingen die buiten de invloedscirkel liggen. Haal daar de aandacht weg.
> **Actie** - zoek naar kleine mogelijkheden. Het team leert weer verantwoordelijkheid te nemen. Stap voor stap kan het uit de onmacht stappen. Er is nog steun nodig, maar die is van een andere aard dan de aandacht die eerst in een bodemloze put verdween.

Dit voor elkaar te krijgen is een hele kunst. Ervaring leert dat veel teams die zich op een of andere manier onmachtig voelen met deze aanpak gediend zijn.

8.2 Groepsdenken en andere valkuilen bij teams

Tot zover beschreven we teams die disfunctioneel zijn. Er zijn ook situaties waarin het team aan alle voorwaarden voldoet om goed teamwerk te leveren, en toch gaat er iets mis. Het team kan zelfs ogenschijnlijk succesvol zijn. Als we beter kijken, zien we dan dat samenwerken aangevuld is met samendenken. In het team is een collectief vertekend beeld van de werkelijkheid ontstaan. Groepsdenken (Janis, 1972) is een manier van gelijkvormig denken en oordelen in het team waarbij de wens om unaniem te zijn groter is dan de wens om tot een echt realistische beslissing te komen. Gebrek aan kritisch vermogen is de belangrijkste oorzaak. Riskant wordt het als:

- er grote druk is om te presteren en het team geen kritisch geluid duldt;
- er een prettig gevoel van saamhorigheid is en niemand daarbij spelbreker wil zijn;
- er een aura van het grote gelijk (of succes) over de groep hangt.

Groepsdenken is een valkuil dat inherent is aan werken in teamverband. Het is logisch dat mensen die van goede wil zijn in teamverband op zoek gaan naar gezamenlijkheid. Maar juist in die gezamenlijkheid loeren de valkuilen van teamwerk. Andere belangrijke valkuilen (Vroemen, 2009) zijn:
Groepspolarisatie - Het verschijnsel dat groepen geneigd zijn om een riskanter of extremer besluit te nemen dan wanneer de teamleden er alleen voor hadden gestaan. Of juist conservatiever en strenger.

Toeschouwersyndroom - Als er niemand echt de leiding neemt, wordt een groep weleens passief en afwachtend. Iedereen verantwoordelijk = niemand verantwoordelijk. Een variant hierop is social loafing: minder moeite doen in groepsverband. Luiheid in de luwte van het team.
De Abilene Paradox - Wanneer iedereen besluit te doen wat niemand eigenlijk wil. Dit kan ontstaan wanneer de teamleden graag aardig en beleefd blijven, elkaar niet willen kwetsen. Er is geen kritisch geluid en geen discussie.
Conformiteit - In elke groep passen mensen zich aan elkaar aan. Zonder aanpassing, ontstaat geen werkbare en productieve verbinding. Maar het kan doorslaan. Als er forse druk is om niet af te wijken, laten mensen hun verschil van inzicht varen.
Vijanddenken - Hoe beter de sfeer en hoe groter het succes, hoe groter ook de kans dat de buitenwereld minderwaardig wordt gevonden. Het wij-gevoel ontstaat in groepen maar al te snel en vrijwel meteen daarmee ook het negatief stereotyperen van iedereen die er niet bij hoort.
Groepsautisme - Een kenmerk van groepen die maar niet van ophouden weten, ook al zijn ze klaar of bakken ze er weinig van. Ze zijn doel op zich geworden, richten zich vooral op hun interne miniwereld en zoeken geen of weinig contact met de omgeving.

Het beste is natuurlijk om deze valkuilen te voorkomen. Enerzijds door al bij de samenstelling voldoende kritisch vermogen en variatie in het team te brengen. Anderzijds door er steeds voor te waken dat het team niet onder zo grote druk komt om het resultaat te leveren, dat het zich geen ruimte voor reflectie en debat meer gunt. En als het al te laat is, moet er worden ingegrepen. Dat kan iemand van binnenuit zijn die zich los maakt en stop durft te roepen. Of iemand van buiten die het team confronteert.

9 Werkvormen voor teamleren

Als team kun je gebruik maken van een groot aantal werkvormen om het teamleerproces te ondersteunen. In dit hoofdstuk lichten we enkele werkvormen toe. Dit is een greep uit de vele mogelijke werkvormen die er bestaan. Maar wel een bewuste greep. De gekozen werkvormen zijn eenvoudig toe te passen en effectief. We hebben ze zelf ervaren als sterk bijdragend aan het leerproces in een team.

9.1 Kiezen van een werkvorm

Voor een pas beginnend team is een werkvorm interessant die helpt bij het zicht krijgen op informatie die teamleden al bezitten. De werkvorm historielijn zal eerder toegepast worden door een team wat al enige tijd met elkaar werkt. Soms ben je op zoek naar een werkvorm waarbij je teamleden stimuleert in duo's te werken. Andere werkvormen lenen zich beter voor gebruik in grotere samenstelling. Verschillende overwegingen die je keuze voor een bepaalde werkvorm bepalen.

Belangrijker wellicht is het besef dat het uiteindelijk niet zozeer gaat om de precieze werkvorm die je gebruikt, maar om het interactieve proces dat je daarmee op gang brengt. Een werkvorm is uiteindelijk 'een aanpak of structuur die door een individu of team wordt gekozen om een bepaald kennisdoel te bereiken' (Hulscher en Talen, 2007, p.10). Het is altijd een onderdeel van een groter proces. Je wilt met de werkvorm iets in gang brengen, input verzamelen of tot een bepaald besluit komen. Belangrijk is om er een vervolg aan te geven, om ook daadwerkelijk iets te doen met de opbrengst. Anders kan het gevoel ontstaan dat je vooral een leuke werkvorm hebt gedaan. Ga dus altijd goed na welk leerdoel het team wil bereiken, om vervolgens een keuze te maken voor een passende werkvorm. De ene werkvorm is meer geschikt in een brainstormfase dan een andere werkvorm. In het kader van teamleren hebben we de werkvormen hier op twee manieren gekozen en geordend:

1 Gerelateerd aan de modi in teamleren (zie hoofdstuk 4). Een team dat sterk gefragmenteerd leert, kun je met andere werkvormen ondersteunen dan een team dat patronen heeft ontwikkeld om continu leren vorm te geven. Werkvormen spelen ook een rol in het maken van een stap van de ene modus naar de andere. Wil je het team stimuleren om de stap te maken van geclusterd naar geïntegreerd leren, kies dan een werkvorm waarbij men eerst werkt in kleine groepen om daarmee vervolgens toe te werken naar een collectieve opbrengst.

2 Gerelateerd aan de leercyclus van Kolb (zie hoofdstuk 5). De ene werkvorm ondersteunt leren in het experiment, terwijl een andere werkvorm meer geschikt is voor het leren met concepten. Daarnaast zijn er talloze werkvormen om reflectie te stimuleren. En natuurlijk sluit het een het ander ook niet uit, en is een werkvorm vaak niet puur voor een bepaald stadium in de leercyclus geschikt. Belangrijk is wel dat het team de hele cyclus voor ogen blijft houden.

9.2 Werkvormen

In onderstaand schema worden de werkvormen genoemd, met daarbij aangegeven voor welk type leren de werkvorm het meest geschikt is. Vervolgens beschrijven we de werkvormen beknopt.

	Modi in teamleren (hfdst. 4)				Fasen in leercyclus van Kolb (hfdst. 5)			
Werkvormen	Gefragmenteerd leren	Geclusterd leren	Geïntegreerd leren	Continu leren	Leren door ervaren	Leren door reflecteren	Leren met concepten	Leren in experiment
1. Denken - delen - uitwisselen	x	x					x	
2. Mindmapping	x	x				x		
3. 2x2 vragen	x	x				x		
4. Interviewen	x	x			x			
5. Meervoudig kijken naar een vraag		x				x		
6. Roddelen (een intervisie-methodiek)		x	x			x		
7. Scenariodenken		x	x				x	x
8. VESit-methode		x	x	x		x		
9. Observator in bijeenkomst			x		x			
10. Eet en weet			x	x		x	x	
11. Speed parren	x	x	x					x
12. Stellingenspel			x	x			x	x
13. Kracht en verhalen			x	x		x		
14. Historielijn			x	x		x		
15. After action review	x	x	x			x		
16. Talking Stick			x	x			x	x

Schema 9.1 Overzicht van werkvormen gerelateerd aan modi teamleren en fasen leercyclus.

Wat je in dit schema wellicht opvalt, is dat er niet zoveel werkvormen zijn voor 'leren door ervaren' en 'leren in het experiment'. Deze fasen in de leercyclus vinden echt in de werkpraktijk plaats. Hierbij kunnen werkvormen ondersteunend zijn die daadwerkelijk een ervaring oproepen als je de werkvorm gebruikt. Dat is voor teamleren niet zo gemakkelijk.

Werkvorm 1: Denken– Delen - Uitwisselen (Kagan, 1994)

Met deze werkvorm kun je in een collectieve bijeenkomst ideeën, gedachten en meningen van alle teamleden betrekken.
Je formuleert de vraag waar je van de teamleden een antwoord op wilt. Op basis van deze vraag

denken teamleden kort na. Neem hier wel even de tijd voor. Laat ideeën en antwoorden op post-its schrijven.
Vraag teamleden vervolgens om een ander teamlid op te zoeken en antwoorden met elkaar te bespreken. Nodig ze uit om nieuwe ideeën uit dit gesprek ook op post-its te schrijven.
Bespreek de opbrengst plenair. Afhankelijk van je doel kun je de opbrengst op verschillende manieren oogsten. Je kunt een paar teamleden uitnodigen om iets te vertellen over de opbrengst van deze activiteit voor hem of haar. Je kunt de teamleden uitnodigen de post-its te verzamelen en te clusteren op een flipchart. Ook kun je bij een duo beginnen en vragen wie op hun ideeën wil aansluiten.

Werkvorm 2: Mindmapping
Mindmapping is een bekende techniek die je helpt gedachten, concepten en denkpatronen in beeld te brengen. Het helpt je nieuwe verbanden te zien en op andere ideeën te komen. Vaak start je van vanuit een bepaald onderwerp. Door vanuit een onderwerp te associëren en deze associaties daadwerkelijk op te schrijven of te tekenen ontstaat een mindmap. Een mindmap is letterlijk vertaald een kaart van de hersenen. Het geeft inzicht in de mentale modellen van mensen. Door als team te werken aan een mindmap ontstaat een proces van kennis delen en kennis creëren. Ergens samen aan werken, dwingt tot het combineren van afzonderlijke ideeën, wat weer kan leiden tot nieuwe ideeën en concepten voor onderwerpen en vraagstukken. Het maakt inzichtelijk welke perspectieven mensen hebben op het onderwerp, wat weer leidt tot een beter begrip voor verschillende meningen en ideeën.
Een mindmap kun je ook digitaal maken. Hier zijn meerdere gratis programma's voor beschikbaar: Freemind, SmartDraw of Cayra.

Werkvorm 3: 2 x 2 vragen (Verdonschot, Keursten en Van Rooij, 2010)
De 2 x 2 vragen zijn vier vragen om in korte tijd focus aan te brengen. De eerste twee vragen richten zich op wat en hoe je het wilt. De andere twee op wat je nodig hebt om daarin te slagen. De methode helpt om (leer)doelen specifiek te formuleren, het gewenste eindresultaat te benoemen en de weg daar naartoe te bepalen. Het kan goed werken aan het begin van een teamproces, wanneer de vraag al enigszins helder is en je een plan nodig hebt. Ook kun je de vragen goed gebruiken als je het idee hebt dat er binnen het team verschillende beelden bestaan bij wat het team te doen staat.
De vragen die centraal staan zijn:
Focus: Wat vind je echt belangrijk? Wat maakt wat je wilt belangrijk? Wat vind je er interessant aan?
Resultaat: Wat wil je bereiken? Wat heb je in handen als het klaar is?
Condities en competenties: Wie en wat is ervoor nodig om dat te realiseren?
Actie: Wat ga je nu als eerste doen? Wat als tweede? Wat spreek je af?

Werkvorm 4: Interviewen (Dekker, et al., 2000)
Al eerder is de waarde van impliciete (ervarings)kennis genoemd. Omdat dit type kennis zo persoonlijk en contextgebonden is, kan deze moeilijk zichtbaar gemaakt of in woorden gevangen worden.
De uitdaging is dan om manieren te gebruiken om de impliciete kennis die aanwezig is in het team zo optimaal mogelijk te expliciteren. Een van die technieken is elkaar interviewen. Het gaat er bij het ondervragen om dat de geïnterviewde zijn denkprocessen verbaliseert. De interviewer moet in staat zijn duidelijke, prikkelende, open vragen te stellen, goede samenvattingen te

geven, door te vragen en te reflecteren. Door stimuleren van reflectie op concrete keuzes en door het vragen naar de overtuigingen die de geïnterviewde daarbij had, kan de interviewer de waardevolle impliciete kennis bereiken.

Werkvorm 5: Meervoudig kijken naar een vraag (Verdonschot et al. 2010)
Je maakt altijd gebruik van bepaalde opvattingen, concepten bij het formuleren van een vraag. En om tot mogelijke antwoorden te komen, werkt het goed zicht te hebben op deze opvattingen. Het werkt als volgt:
Een teamlid brengt de vraag in waar hij voor staat met daarbij een schets van de achtergrond en al ondernomen acties.
De andere teamleden hebben de ruimte om vragen te stellen ter verduidelijking.
Welke opvattingen horen zij in het verhaal van de vraaginbrenger? De inbrenger zelf luistert alleen. Het gaat erom de gehoorde opvattingen te benoemen. Men gaat er niet over in gesprek.
Wat zijn alternatieve opvattingen die hierin ook een rol kunnen spelen? Hierover brainstormt het hele team. Genereer vooral veel ideeën en stel een keuze nog even uit.
Nu is het aan de inbrenger om een aantal opvattingen en ideeën te kiezen die hem aanspreken. Vanuit deze opvattingen formuleert hij een nieuwe vraag. Hierdoor wordt het denkkader uitgebreid. De teamleden kunnen hierbij helpen.

Werkvorm 6: Roddelen (een intervisiemethodiek)
Deze werkvorm kun je gebruiken wanneer een van de teamleden een vraagstuk heeft ingebracht waar hij op wil reflecteren. De roddelmethode werkt zo dat de inbrenger moet toezien hoe anderen over hem roddelen. Hij mag zich niet mengen in het gesprek.
Stap 1: Vraagintroductie: De inbrenger introduceert zijn vraag en geeft een korte toelichting.
Stap 2: De teamleden proberen meer duidelijkheid over het probleem te krijgen door gerichte vragen te stellen.
Stap 3: De vragensteller gaat buiten de kring zitten en mag zich niet bemoeien met het gesprek. Hij of zij luistert aandachtig en maakt aantekeningen over wat hij waarneemt. De teamleden roddelen met elkaar over de achtergronden van de vraag, de mogelijke oorzaken en oplossingen.
Stap 4: De vraagsteller komt terug in het team en vertelt hoe hij het ervaren heeft om langs de lijn te zitten. Wat heeft hem of haar geraakt? Is hij het eens met het gegeven advies?
Stap 5: Evaluatie: Inbrenger en teamleden kijken samen terug op het proces.

Werkvorm 7: Scenariodenken (van Vliet en Zocca, 2003)
Scenario's zijn verhalen over de toekomst die gebaseerd zijn op verschillende basisaannames. Het gebruik van beelden, concepten en metaforen geeft een stimulans aan het proces van scenario-ontwikkeling. De scenariotechniek wordt veel gebruikt bij strategieontwikkeling. Het ontwikkelen van scenario's doet een groot beroep op reflectieve en analytische vaardigheden. We moeten huidige trends onderscheiden en aannames doen over de vraag of deze trends in de toekomst doorzetten en welke consequenties dat heeft. Dit stelt teamleden in staat leer- en denkprocessen in de gewenste richting te sturen. Tenslotte helpt het ontwikkelen van scenario's bij het bedenken van nieuwe ideeën voor het team of de school. Doordat deze methode altijd gezamenlijk uitgevoerd wordt, is het een geschikte manier om dialoog te stimuleren en vastgeroeste denkkaders, concepten of beelden in beweging te krijgen. Het geeft ruimte om vanuit verschillende vertrekpunten te werken en deze naast elkaar te laten bestaan. Het maken van een keuze wordt uitgesteld.

Dit is een wat complexere werkvorm die even wat voorbereiding vergt. Meer informatie over leren met toekomstscenario's vind je op
http://www.reflectietools.nl/documentatie/LerenmetToekomstscenarios.pdf

Werkvorm 8: VESIt-methode (geraadpleegde site van P.A. Abrahamse e.a.)
De VESIt methodiek is bedoeld om met teams te reflecteren op praktijkervaringen en daar theorie aan te koppelen. Zoals we eerder in dit boek hebben gezien, is leren in de praktijk gebaseerd op concrete ervaringen. Met deze methode krijg je zicht op de praktische kennis die daarbij wordt opgebouwd, door erover na te denken en erover te praten. De kennis beklijft ook beter omdat je er iets aan hebt bij het handelen. Vervolgens wordt gekeken naar wat er al aan theoretische kennis bestaat. De stappen:
Voorstructureren. De begeleider benoemt (in overleg met het team) een thema dat aansluit bij de teamleden. De teamleden vertellen in tweetallen een actuele succeservaring rondom dit thema aan elkaar, waarbij de één vertelt en de ander actief luistert en vragen stelt.
Ervaring. De begeleider vraagt aan de teamleden welke factoren bijdragen aan die ervaring: Wat maakt deze ervaring tot een succes? De teamleden diepen de ervaring in tweetallen verder uit. Ze schrijven factoren die leiden tot succes op een post-it.
Structureren. De begeleider clustert in samenspraak met de teamleden de factoren die met elkaar te maken hebben. Dit kan door bijvoorbeeld een mindmap te maken, of door het inventariseren van overeenkomsten en verschillen. Door het structureren, komt er een overzicht met nieuwe gezichtspunten/aanknopingspunten.
Inzoomen. De teamleden maken met behulp van de begeleider een keuze voor een bepaald gezichtspunt. Door hierop in te zoomen, wordt er een verbinding gelegd met een bij dat gezichtspunt passende theorie. Om tot verdere verdieping van de ervaringen te komen, is de uitwerking van één gezichtspunt per bijeenkomst voldoende.
Theorie. De passende theorie uit stap 4 is concreet en vooral bedoeld om vuistregels te formuleren voor het handelen.
Afronding. Door vanuit de theorie opnieuw naar het onderwerp te kijken en met elkaar te bespreken wat dit betekent voor het handelen, komen de teamleden met elkaar tot (nieuwe) handelingsmogelijkheden. Het geeft de teamleden concrete aanwijzingen wanneer ze wat op welk moment kunnen doen. Deze stap wordt afgesloten met het formuleren van voornemens.

Werkvorm 9: Observator in de bijeenkomst
Wil je specifiek aandacht besteden aan een bepaald element in het teamproces, kun je overwegen om een van de teamleden, of zelfs iemand van buiten het team, te vragen de rol van observator op zich te nemen. Je wilt bijvoorbeeld dat het team oefent met het stellen van open vragen. Of het uitstellen van de oplossing om meer buiten de kaders te leren. Als team bespreek je om welk gedrag het gaat en hoe dit te zien is in het teamproces. Waar dient de observator op te letten? En geeft de observator zijn observatie op het moment dat het zich voordoet, of op een specifiek moment in het teamoverleg?
Uiteraard kan het team er ook voor kiezen om bij elkaar in de les te observeren om zodoende een collega bijvoorbeeld een onderwijsleergesprek te laten ervaren.

Werkvorm 10: Eet en weet
Deze werkvorm wordt ook wel broodje kennis, heilig halfuurtje of lunchbox genoemd. De strekking is dat je een moment op de dag neemt waarbij collega's sowieso bij elkaar komen, de lunch, om dit een bepaalde inhoud te geven. Bijvoorbeeld:

Alle teamleden hebben een bepaald artikel gelezen en tijdens de lunch staat de bespreking hiervan centraal, met daarbij een vertaling naar de eigen praktijk.
Een keer in de week is er een 'eet en weet' en dan kan een van de teamleden een casus inbrengen, ter bespreking met de andere teamleden.
Een van de teamleden is naar een congres, studiedag, kenniskring geweest en geeft tijdens een 'eet en weet' een terugkoppeling van zijn belangrijkste bevindingen.
Een 'eet en weet' krijgt waarde wanneer je verbinding kunt maken tussen theorie en praktijk. Wat is de betekenis van een artikel, onderzoek, casusbespreking, opbrengst van een studiedag, voor de eigen praktijk?

Werkvorm 11: Speed sparren (Tjepkema en Grotendorst, 2008)
Speedsparren is een werkvorm die energie creëert in het team: iedereen is tegelijk in actie.
Teamleden formuleren een vraagstuk of een aanpak waarover ze willen sparren. Liefst rond een thema of een bepaald soort vraag.
Zet stoelen paarsgewijs in de ruimte in een rij. Zet de stoelen zo dat teamleden elkaar aankijken.
Er ontstaan kleine tweegesprekken.
Deel het team in tweeën: vragers en sparringpartners.
De vragers leggen hun vraag, dilemma of observatie voor aan het teamlid en in duo's wordt er tien minuten gespard.
De vragers schuiven een stoel op en leggen hun vraag aan de nieuwe sparringpartner voor, inclusief de inzichten uit het eerste gesprek. Weer tien minuten sparren.
Dit doe je vervolgens nog een derde ronde van tien minuten.
Daarna las je drie minuten absolute stilte in. De vragers ordenen hun input, schrijven belangrijke inzichten op. De sparringpartners worden hierna vragers en bereiden hun vraag alvast voor.
Nu worden de sparringpartners de vragers en volgt er nog een sparringronde en drie minuten stilte.

Werkvorm 12: Stellingenspel
Met het stellingenspel kun je een gezamenlijke visie ontwikkelen of aanscherpen. Het stellingenspel is een werkwijze die ertoe bijdraagt zoveel mogelijk verschillende beelden op elkaar af te stemmen en gezamenlijk tot een gedeeld beeld te komen. Ter voorbereiding heb je prikkelende stellingen nodig. Verder maak je in de ruimte een denkbeeldige lijn van ja naar nee.
Noem de stelling. Biedt eventueel tijd voor vragen maar maak dit niet te lang.
Laat de teamleden een positie op de denkbeeldige lijn innemen. In hoeverre ben je het eens/oneens met de stelling?
Vervolgens ga je bij enkele teamleden na wat maakt dat ze een bepaalde positie hebben ingenomen. Wat zijn argumenten geweest om die keuze te maken? Anderen mogen reageren.
Zorg voor voldoende samenvattingen in dit gesprek.
Tijdens het gesprek mogen deelnemers bewegen op de lijn: op basis van bepaalde argumenten ga je dichter naar een teamlid toe of juist niet.
Wanneer er een helder beeld is ontstaan van de argumenten om het eens/oneens te zijn met de stelling, nodig je de teamleden uit een nieuwe stelling te formuleren die de teamleden wellicht dichter bij elkaar brengt.
Het lukt niet altijd om tot een stelling te komen waar het hele team zich in kan vinden. Dat is ook niet erg. De waarde zit in het gesprek. Parkeer dan de stellingen en ga door met de volgende.
Sluit het stellingenspel af door met elkaar de opbrengst te oogsten en eventuele vervolgacties te benoemen.

Werkvorm 13: Kracht van verhalen
Deze werkvorm is heel geschikt om krachtige ervaringen uit de praktijk te verzamelen. Deze krachtige ervaringen kunnen voor het team een symbolische betekenis krijgen voor het thema waar het team op dat moment aan werkt.

Elk teamlid denkt kort na wat een krachtig voorbeeld is van bijvoorbeeld zelfsturend leren in de praktijk. Het voorbeeld dient een hoofdpersoon te hebben, een handeling door deze persoon en een korte schets van de context. In groepjes van drie krijgt elk teamlid drie minuten de tijd om zijn verhaal te vertellen. Als iedereen in de groep is geweest, wissel je van samenstelling en delen de teamleden nogmaals hun verhaal. Afhankelijk van de groepsgrootte wissel je nog een keer. Ieder teamlid vertelt op deze manier zijn verhaal meerdere keren en hoort ook een groot deel van de verhalen van zijn teamgenoten. Wat je zult zien, is dat de verhalen gedurende de rondes sterker worden.

Na deze rondes vraag je de teamleden te gaan staan en het teamlid op te zoeken dat volgens hen het meest sterke verhaal had. Het verhaal dat het meest illustratief is voor het thema waar het over gaat. Dit teamlid, of deze teamleden vertellen nogmaals, dit keer plenair, hun verhaal. Op basis hiervan kun je met het team nagaan wat het verhaal krachtig maakt: wat zijn waardevolle ingrediënten?

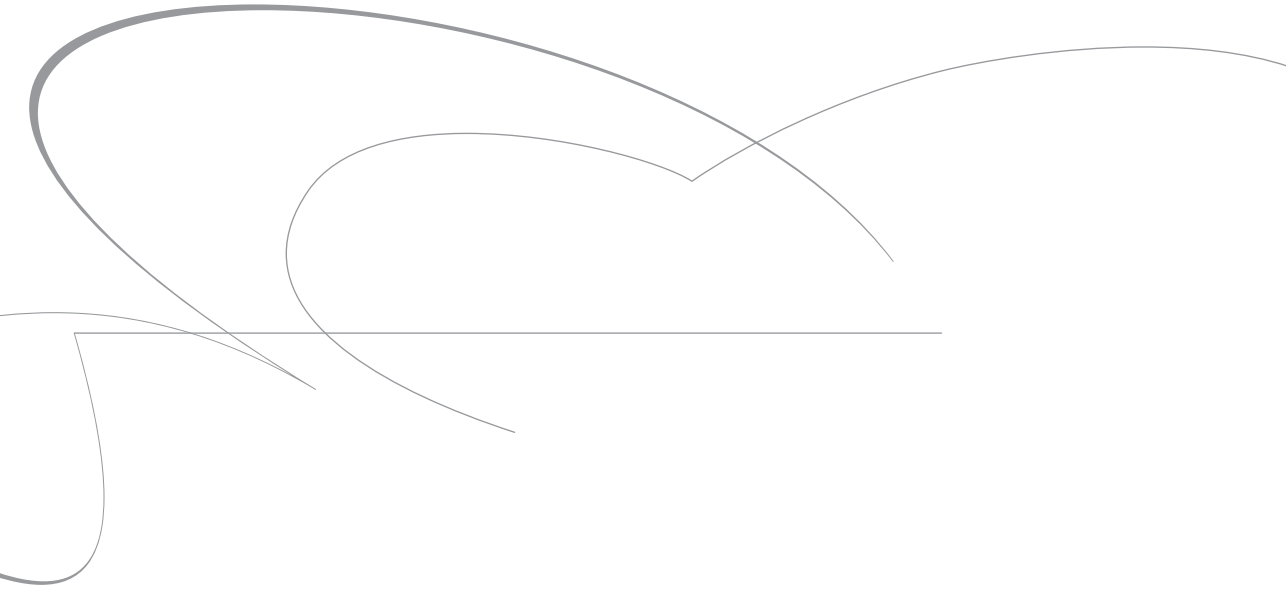
Werkvorm 14: Historielijn (Tuerlings en Vermeulen, 2005)
De historielijn is een methode waarbij ervaringen en kennis rondom een bepaald vraagstuk worden geëxpliciteerd en in een lijn in de tijd uitgezet. De energie ontstaat doordat het team beseft dat het iets gezamenlijks heeft met het vraagstuk. De methode gaat als volgt:
De begeleider stelt de vraag: Wanneer was de eerste keer dat dit vraagstuk ter sprake kwam? Op behangerspapier wordt vervolgens de tijdslijn weergegeven van de genoemde datum tot een jaar na nu.
De volgende vragen die gesteld worden zijn: Wat zijn voor het team belangrijke gebeurtenissen geweest? Wat zijn voor elk teamlid persoonlijk belangrijke gebeurtenissen geweest? En wat is in de omgeving van het team gebeurd? Teamleden gaan individueel aan de slag en noteren hun antwoorden op post-its. Vervolgens wordt iedereen uitgenodigd zijn of haar briefjes op de tijdslijn te plakken.
De teamleden lopen in tweetallen of trio's langs de lijn. Ze gaan op zoek naar herkenbare patronen. Plenair worden de gevonden patronen besproken. Deze kunnen samengevat worden in een mindmap. Teamleden bouwen zo voort op elkaars ideeën.

Werkvorm 15: After action review
After Action Review (AAR) is een methode voor teamreflectie waarbij zowel technische informatie als het menselijke handelen worden meegenomen (een techniek afkomstig uit het Amerikaanse leger). Het draagt bij aan een beter begrip in het team van wat wel en niet werkt. Vier vragen staan centraal:
Wat was het doel?
Wat deed je en wat gebeurde er?
Hoe komt dat?
Wat zou je een volgende keer anders doen?
Afhankelijk van de situatie die je in het team bespreekt, kun je de discussie lang of kort maken. Een AAR van vijftien minuten kan ook goed zijn.

Werkvorm 16: Talking stick
Om tot dialoog te komen, is het allereerst nodig dat teamleden vrijuit en vanuit zichzelf met elkaar praten, dat ze elkaar laten uitspreken en dat er geluisterd wordt. Als één persoon spreekt, spreekt hij/zij vanuit zichzelf, de anderen luisteren met aandacht zonder de spreker te onderbreken en proberen het eigen oordeel even achterwege te laten. Door in dialoog te gaan kunnen we ideeën naar boven laten komen, ze verzamelen en op elkaar laten inwerken. Hierdoor ontstaan nieuwe oplossingen en diepere inzichten.

Wanneer je een dialoog wilt waarbij iedereen op een gelijke manier aan bod komt, kun je gebruik maken van een spreekstok, ook wel 'talking stick' genoemd (ontleend uit traditie van Amerikaanse Indianen). Degene met de talking stick heeft het recht op spreken.
Als de spreker klaar is kan hij de talking stick in het midden leggen of aan iemand geven die hij graag wil horen.
Als je de talking stick krijgt en je voelt niet de behoefte om iets te zeggen, geef je hem door aan een ander teamlid.
Je kunt ook onderscheid maken in het karakter van spreekrondes. De eerste ronde vraag je teamleden naar een positief inzicht, de tweede ronde naar een kanttekening en de derde ronde naar hun toekomstbeeld.
Pauzes en stiltes tussendoor zijn prima. Voorkom de neiging deze op te vullen. Heb er vertrouwen in dat alles wat gezegd moet worden ook aan bod komt.
Met de talking stick kun je een goede opstap maken naar een dialoog. Het helpt inzicht in andermans ideeën te krijgen en oordelen uit te stellen.

We hopen met deze beschrijving van werkvormen te inspireren tot het gebruik ervan in het teamleerproces. Het is slechts een greep uit een zeer groot repertoire aan mogelijkheden. Op het Internet is veel meer te vinden, en er zijn ook legio boeken over werkvormen, al dan niet toegespitst op gebruik in een teamproces. Oefen, probeer eens iets uit.



10 Ook online! Social media voor het leren in teams

Misschien behoor je tot de groep nieuwsgierigen die al wat ervaring heeft met toepassingen zoals LinkedIn of Hyves en deelneemt aan een discussiegroep op Ning of een aantal weblogs volgt? Dit zijn allemaal voorbeelden van web2.0 tools. In dit hoofdstuk lees je hoe je social media kunt gebruiken bij het leren in teams.

10.1 Wat is web2.0 en social media?

Waar je zeker bekend mee bent is web1.0. Dit zijn websites die je tegenkomt wanneer je informatie zoekt over een organisatie of een onderwerp. Een belangrijk kenmerk van web1.0 is dat het wordt gebruikt om informatie te publiceren, het is eenrichtingsverkeer. We hebben inmiddels de stap gezet naar web2.0, door sommigen ook wel een groot sociaal experiment genoemd. Bij web2.0 staan interactie en co-creatie centraal: iedereen kan zelf verhalen, filmpjes en foto's op het web zetten. En gebruikers kunnen op elkaar reageren. Met elkaar maken we de inhoud. Denk maar aan Wikipedia als bekend voorbeeld van web2.0, de online encyclopedie die we gezamenlijk ontwikkelen. Web2.0 gaat dus over verbinding, delen van kennis en ervaringen, netwerken, samenwerken, actief participeren. De technologische ontwikkeling van web1.0 naar web2.0 zit in de zeer gebruikersvriendelijke sites en tools die we inmiddels tot onze beschikking hebben. Je hebt geen specifieke IT-kennis meer nodig om een eigen weblog te beginnen. Een discussieomgeving heb je met een beetje handigheid vrij vlot vormgegeven. En een eigen profiel aanmaken op Hyves of LinkedIn is zo gedaan.

En wat is dan social media? Social media is het delen van verhalen, kennis en ervaringen via online media. De nadruk ligt op de sociale interactie in plaats van op de technische specificaties, waar het bij Web2.0 van oorsprong wel over gaat. Web2.0 tools zien we als belangrijke instrumenten van social media. Samenvattend kun je zeggen dat social media een verzamelterm is voor online sociale interactie, mogelijk gemaakt door online technologieën bekend onder de naam web2.0. Door deze participatie op het internet kunnen mensen op nieuwe manieren communiceren, leren en samenwerken.

10.2 Wat kun je ermee?

Je bent vast al eens op een social media platform geweest. Bekende platforms zijn Hyves, Facebook, Flickr, YouTube en LinkedIn. Ook specifiek voor het onderwijs zijn er platforms waar leraren elkaar kunnen ontmoeten. Kijk maar eens op Leraar24.nl, Wikiwijs.nl, Kennisnet.nl of Digischool.nl. Elk platform heeft een eigen, specifieke focus, maar je kunt er bijvoorbeeld praktische video's over vraagstukken uit het onderwijs vinden, leermateriaal vinden en delen met andere leraren, en deelnemen in fora waarin je met andere leraren uitwisselt rondom vragen uit je praktijk. Zo nieuw is social media dus vast niet voor je?

Deze platforms worden gekarakteriseerd door een sterk vakinhoudelijk, pedagogische en didactische focus. Ze bieden handvatten voor de invulling van je werk als leraar met leerlingen: leermateriaal, didactische tips, cases, werkvormen en voorbeelden van het gebruik van ICT in het

onderwijs. Er zijn echter ook veel webtools beschikbaar die heel ondersteunend kunnen zijn bij het leren als team.

Misschien besluit je als team om gedurende een bepaalde periode ervaringen en verhalen uit de praktijk te verzamelen die een actuele thematiek illustreren. Stel dat je als school bezig bent met competentiegericht leren en voorbeelden uit de klas wilt verzamelen die daar illustratief voor zijn. Dan kun je overwegen om daar als team een weblog voor te starten. Deze manier van werken stimuleert reflectie en anders kijken. Bovendien bouw je met elkaar een soort collectief geheugen op rondom in dit geval competentiegericht leren. Je kunt zelfs overwegen om de weblog publiekelijk te maken, zodat andere collega's en teams mee kunnen lezen en kunnen reageren.

Informatie zoeken op het internet doe je wellicht via Google. Je kunt ook gebruik maken van sociale netwerken waarin je actief bent. Dit kan bijvoorbeeld nadat het team gereflecteerd heeft op ervaringen om dan deze ervaringen te koppelen aan theoretische concepten. Je gebruikt dan de kracht van een menselijk filter om waardevolle informatie te vinden. Ook het gebruik van een RSS-feed is een goede manier om snel informatie te scannen en verwerken. Vervolgens kun je als team een soort collectieve database opbouwen van interessante websites en online artikelen over een bepaald onderwerp. Hier zijn social bookmarking tools voor.

Web2.0 leent zich ook goed voor het gezamenlijk ontwikkelen van en experimenteren met materiaal zoals een (beleids)document, een teamtool of ander materiaal ter ondersteuning in het werk, bijvoorbeeld experimenten die het team gezamenlijk opzet. In plaats van een document te e-mailen zodat iedereen op het juiste moment de laatste versie heeft, kun je ook een online plek creëren waar je met elkaar aan het materiaal werkt. Je kunt zelfs op hetzelfde moment werken, dan zie je op je eigen scherm wat de ander doet. Het gaat er bij deze manier van samenwerken niet zozeer om wie welke bijdrage levert, maar dat je samen tot een goed product komt.

Zoals je ziet is hierin ook de leercyclus van Kolb (zie hoofdstuk 5) weer terug te zien, namelijk: terugblikken op geobserveerde ervaringen en daarop reflecteren, vervolgens informatie zoeken om gedeelde concepten te ontwikkelen om dan wellicht aan de slag te gaan met experimenteren, ontwikkelen. Als laatste stap worden deze experimenten uitgevoerd om daarop weer te observeren en reflecteren.

Wij zijn wel enthousiast over het gebruik van social media bij teamleren, maar dat is lang niet iedereen direct.

Enkele veelgehoorde tegenargumenten:

1. Geen tijd: Ik heb het al zo druk, als ik dit er ook nog allemaal bij moet gaan doen.
2. Informatie-overload: Heb je mijn mailbox wel eens gezien? Ik krijg mijn e-mail al nauwelijks weggewerkt, laat staan dat ik dit er nog bij kan hebben!
3. Geen ondersteuning op de werkplek: Hartstikke leuk allemaal, maar dit kan op mijn werk echt niet hoor. Wij mogen niets downloaden en sommige sites zijn afgesloten.
4. Geen mobiel internet: Zoiets als Twitter moet je toch op je telefoon doen? Nou, ik heb geen internet op mijn telefoon hoor.
5. Privacy: Ik heb geen behoefte om anderen te laten weten wat ik aan het doen ben.

Enkele tips:
Kies een of twee tools die voor jouw team van waarde kunnen zijn.
Gebruik een RSS-reader om websites die je wilt volgen op een overzichtelijke manier in de gaten te houden.
Gebruik webtools die je niet hoeft te downloaden, zoals NING of een weblog.
Begin niet bij het middel, maar bij het doel: waarom wil je bepaalde social media inzetten?

Je hoeft natuurlijk geen gebruik te maken van sociale media. Het dient wel toegevoegde waarde te hebben en de vorm moet bij het team passen. Het is geen doel op zich, het is een middel om iets te bereiken. Dus denk van te voren goed na en experimenteer met tools.

10.3 Welke webtools zijn geschikt voor teamleren?

Bovenstaande voorbeelden gaan leven als je de diverse webtools waar je gebruik van kunt maken, kent. En oriënterend zul je ontdekken dat er een grote verzameling aan web2.0 tools beschikbaar is. De uitspraak 'door de bomen het bos niet meer zien' past hier zeker bij. Er zijn webtools die uitermate geschikt zijn voor het delen van kennis en ervaringen, voor reflectie, online interactie, het zoeken naar informatie, en tools om samen iets te maken. Het is van groot belang om een duidelijk teamleerdoel te formuleren en in samenhang een leerproces te doorlopen. Net als bij de werkvormen uit hoofdstuk 8 dient het team de hele cyclus voor ogen te houden.
Nu eerst een overzicht van de bekendere categorieën tools, te weten (1) wikitools, (2) social bookmarking, (3) RSS-readers, (4) teleconferentietools, (5) microblogging, (6) social networking sites, (7) weblogs.

1 Wikitools: kennis en ervaringen delen, samen iets maken
Als team kun je een wiki gebruiken om kennis en ervaringen te delen en om samen te werken aan concrete producten. Stel dat je je als team wilt verdiepen in pestprotocollen, dan kun je een wiki starten om daar informatie te verzamelen die je tegenkomt en gezamenlijk te werken aan een overzicht van ingrediënten voor een pestprotocol voor jouw school. Een wiki is een site waarop teamleden op een eenvoudige manier informatie kunnen toevoegen of aanpassen. Er is een gezamenlijk document waar iedereen aan werkt. Het idee is dat de kwaliteit van de informatie toeneemt wanneer iedereen vanuit zijn ervaring bijdraagt. Een bekend voorbeeld van een wiki is Wikipedia (www.wikipedia.nl). Bij gebruik van een wiki is het prettig als iemand uit het team de structuur maakt.

Mogelijke tools: Pbwiki, Mediawiki, Wikispaces, Wetpaint.

2 Social bookmarking: kennis en ervaringen delen
Met een social bookmarking tool kun je als team waardevolle internetlinks rondom thema's bewaren en delen. Je bouwt als het ware een collectief geheugen op. Het werkt als de lijst met favorieten op je eigen computer. Social bookmarking maakt dat jouw favorieten ook zichtbaar zijn voor anderen. En je categoriseert op 'tags' gerelateerd aan het onderwerp waar je je als team mee bezighoudt. Het werkt heel gemakkelijk, het is vooral een kwestie van eraan denken als je op internet aan het surfen bent.

Mogelijke tools: Delicious, Gnolia, Furl.

3 RSS-reader: informatie zoeken

Veel websites hebben tegenwoordig een RSS-feed. Dit herken je aan een oranje blokje en in de URL-balk staat aan het eind vaak RSS. Een RSS-feed geeft een signaaltje als er nieuwe inhoud wordt toegevoegd aan een website, een blog of wiki. Via een RSS-reader kun je bijhouden welke nieuwe berichten zijn toegevoegd aan sites met een RSS-feed. Als het team waar je in werkt een weblog heeft, kun je via een RSS-feedlezer zorgen dat je geen blogpost mist.

Mogelijke tools: Google Reader, iGoogle, Netvibes, Netnewswire.

4 Teleconferentie tools: online interactie

Wanneer je als team wilt overleggen en je werkt niet op dezelfde locatie, of iemand is thuis en doet wel graag mee aan het overleg, dan is het heel effectief om een teleconferentie op te zetten. Zeker als je elkaar al kent. Er zijn diverse tools die je in staat stellen om online een groepsgesprek te voeren. Als je gebruikmaakt van een webcam, kun je elkaar ook zien. Sommige tools hebben tevens de mogelijkheid om, zichtbaar voor iedereen in het gesprek, een verslag bij te houden in een chat.

Mogelijke tools: Skype, GoogleTalk, DimDim.

5 Microblogging: kennis en ervaringen delen, online interactie

Microblogging maakt het mogelijk om in 140 tekens een update te geven van wat je aan het doen bent. Omdat Twitter de bekendste service is, wordt het ook al wel twitteren genoemd. Wanneer je elkaar als team zeer regelmatig tegenkomt en tijd hebt om informeel uit te wisselen, dan is microblogging wellicht niet snel van toegevoegde waarde. Maar als teamleden verspreid over verschillende locaties werken, of je elkaar niet gemakkelijk even tegenkomt, dan kan microblogging een waardevolle tool zijn om als groep het continu leren over een bepaald onderwerp te ondersteunen. Je kunt elkaar volgen en afspreken elkaar een bericht te sturen als je in je werk, in gesprek met iemand of op internet iets tegenkomt wat van waarde kan zijn voor de andere teamleden.

Mogelijke tools: Twitter, Jaiku, Yammer

6 Social networking sites: kennis en ervaringen delen, online interactie

Wil je als team elkaar niet alleen fysiek ontmoeten, maar ook online tussen bijeenkomsten door, dan is een social networking site een geschikte tool hiervoor. Deze tools kenmerken zich door de mogelijkheid om in een discussieforum over specifieke thema's en vraagstukken met elkaar in gesprek te blijven. Bekende social networking sites zijn Facebook, Hyves en LinkedIn. Ook tools als Flickr, Slideshare en YouTube vallen onder de social networking sites, doordat daar netwerken ontstaan rondom het opslaan en delen van respectievelijk foto's, presentaties en filmpjes. Er zijn ook tools waarmee je een eigen gesloten sociaal netwerk kunt starten.

Mogelijke tools voor eigen, gesloten netwerk: Google groups, Ning, Mixxt

7 Weblogs: reflecteren

Als team kun je een blog starten rondom het thema dat jullie gezamenlijk bezig houdt. Bloggen is een krachtige vorm van reflectie. Het dwingt je om na te gaan wat je rondom het thema hebt meegemaakt, gezien, gehoord in de praktijk. Het is ondersteunend bij het expliciteren van de

impliciete kennis die bij een team aanwezig is. Je bouwt bovendien een collectief geheugen met elkaar op. Een blog is vaak publiekelijk, zodat je enerzijds kunt laten zien waar je als team mee bezig bent, en anderzijds contact kunt leggen met andere leraren die ook in het betreffende thema geïnteresseerd zijn. Je wordt zichtbaar, creëert een netwerk, krijgt feedback op je berichten en zo kunnen er nieuwe ideeën, inzichten en relaties ontstaan.

Mogelijke tools: Blogger, Wordpress, Web-log

Wanneer kies je welke tool?

Hoe kies je dan welke tool het meest geschikt is voor wat je wilt bereiken? Twee aspecten spelen hierin zeker een rol. Het eerste is aansluiten bij de tools waar (enkele) teamleden al gebruik van maken. En als tweede goed nagaan welke aspect van het leerproces je wilt ondersteunen. Gaat het bijvoorbeeld om online te reflecteren of kennis te delen of online samen iets te maken? Ook hier weer zien we net als in hoofdstuk 9 dat het ervaren onderbelicht is. Natuurlijk kan men video-opnames maken en deze online zetten om zodoende het reflectieproces in gang te zetten. Hieronder volgt een overzicht met processen, voorbeelden van gebruik bij teamleden en de tools die geschikt zijn om dit proces te ondersteunen.

Tabel 10.1 Webtools passend bij proces in het team.

Proces in het team	Voorbeelden	Mogelijke tools
Informatie zoeken	Je hebt als team een nieuw vraagstuk dat je gaat verkennen, en een van de eerste stappen is zoeken op internet wat er al over bekend is. Je wilt een werkvorm gebruiken en bent op zoek naar ervaringen van anderen.	Google, communities, Technorati (zoeken in weblogs), Delicious (bewaarde links van collega's)
Kennis en ervaringen delen	Het team krijgt veel vragen van andere teams en scholen uit de omgeving over het project waar ze al lang mee bezig zijn. Het team ontwikkelt waardevolle kennis, ook voor anderen, en besluit een weblog te starten waarin ze regelmatig een belang, inzicht of een ontwikkeling delen met het bredere netwerk geïnteresseerden. Je merkt dat je als team een onderwerp te pakken hebt waar niet veel informatie over te vinden is, en het is een thema dat van belang is voor de rest van de organisatie. Je besluit een online werkplek te gebruiken om alle links, inzichten, vragen, documenten en artikelen die je gedurende het proces als team verzamelt in op te nemen. Je vindt het prettig om een gezamenlijke online plek te hebben waar je alle documenten (foto's, video's) bewaart die bij een bepaald project horen waar je als team aan werkt.	Weblog, Wiki, Flickr, YouTube

vervolg, zie volgende pagina

Proces in het team	Voorbeelden	Mogelijke tools
Reflecteren	Je hebt als team besloten om opgedane ervaringen in de praktijk met elkaar te vergelijken en de succesfactoren eruit te halen. Alle teamleden beschrijven hun ervaringen gedurende een periode van enkele maanden regelmatig in een blogpost voor de gezamenlijke weblog. Je hebt een thema te pakken als team dat best ongrijpbaar is. Het vergt goed observeren in de klas. En de kleine situaties waarin het zich voordoet even vlot vastleggen. In het team is afgesproken elkaar elke dag een kort berichtje te sturen met daarin jouw observatie. Na twee weken verzamel je de opbrengst om te bespreken in het teamoverleg.	Weblog, wiki, microblogging
Online interactie	Er ontstond een interessante discussie net aan het eind van het teamoverleg. In een online discussieforum praten teamleden erover door. De komende twee weken doet een externe expert mee in de online discussie die het team heeft. Teamleden hebben regelmatig korte, dringende vragen die ze aan elkaar willen stellen op het moment dat zo'n vraag ook speelt.	Ning, LinkedIn, Google Groups
Samen iets maken	Je werkt gezamenlijk in een wiki aan een plan van aanpak of een beleidsdocument. Je gebruikt een online werkplek om onderzoeksgegevens te verzamelen. Een paar leden van het team hebben een tool ontwikkeld en willen daar feedback op. Ze hebben de tool online geplaatst en teamleden kunnen hierop reageren of er zelfs al gelijk aan doorwerken.	Wiki, Google.docs

10.4 En nu van start...

Social media kunnen de leercapaciteit vergroten maar het introduceren van social media in een team is best kwetsbaar. Zeker wanneer een aantal teamleden toch wat sceptisch zijn, dan is het extra belangrijk om de kans zo groot mogelijk te maken dat de social media echt werken en van toegevoegde waarde kunnen zijn. Daartoe is het goed om het online werken en leren te faciliteren. Het idee van een 'technology steward', geintroduceerd door Wenger, White en Smith (2009), helpt hierbij. Dit is iemand in het team die enigszins ervaren is in online communiceren, en die de rol op zich neemt om aandacht te besteden aan toolgebruik en de tevredenheid van het team met deze communicatie. De teamleider kan deze rol op zich nemen, maar het kan ook een teamlid zijn met affiniteit voor technologie en tools. Mocht je na het lezen van dit hoofdstuk ideeën hebben opgedaan die je met je team samen wilt uitproberen, dan neem je eigenlijk al de rol van technology steward op je.

De technology steward speelt ook een belangrijke rol bij het voorkomen van misverstanden in de communicatie, die kunnen ontstaan door het gebrek aan non-verbale signalen. Doordat hij of zij ervaren is in online communicatie, is de technology steward in de positie om andere teamleden hierin te begeleiden, bijvoorbeeld door een uitwisseling via een ander medium voor te stellen. Ook kan hij of zij stimuleren dat mensen een houding aanleren van het vaker checken van interpretaties van communicatie. De technology steward wordt een soort rolmodel in het gebruik van de tools. Een technology steward van een team dat online met elkaar samenwerkt, zal daarom zowel oog moeten hebben voor het groepsproces als voor de invloed van het gebruik van online tools daarop.

Het helpt om stap voor stap te werk te gaan, de voordelen van een tool te benadrukken en te beginnen met samenwerkingstools waar mensen al bekend mee zijn. Hieronder volgen enkele richtlijnen voor de technology steward bij het introduceren van online tools in een team dat daar niet veel ervaring mee heeft, in een zevenstappenplan (Hulsebosch en Waagenaar, 2011).

Stap 1. Inventariseer ervaringen en voorkeuren. Wissel ervaringen van teamleden met online tools uit. Neem de tijd om met elkaar de voorgestelde tools te bekijken of organiseer een uitprobeerweek. Deze tijdsinvestering stimuleert begrip voor elkaars online voorkeuren en ervaringen en betaalt zich later terug.
Stap 2. Identificeer als team welke samenwerkingsactiviteiten je wilt ondersteunen. Ga daarna op zoek naar geschikte tools.
Stap 3. Kies een starttoolset met het team. Na het gezamenlijk verkennen van mogelijke tools maak je keuzes met het hele team. Maak ook afspraken over het gebruik van de tools (hoe vaak log je in, wie cc je op e-mails?)
Stap 4. Zorg voor een helpdesk. Zorg voor voldoende begeleiding bij het gebruik van nieuwe tools door regelmatig ondersteuning aan te bieden. De helpdesk kun jij zelf zijn, maar ook een ander teamlid met specifieke ervaring met een tool.
Stap 5. Experimenteer en creëer een experimenteercultuur in je team. Door het goede voorbeeld te geven, kun je een cultuur creëren binnen het team waarin experimenteren met tools aantrekkelijk is. Dit maakt de drempel voor teamleden om iets uit te proberen lager en zorgt ervoor dat fouten of onhandigheden gemakkelijker geaccepteerd worden. Het voorkomt terugtrekking uit het proces door angst voor onbekende technieken.
Stap 6. Introduceer nieuwe tools stap voor stap. Zorg dat minder ervaren teamleden geen stress en onzekerheid ervaren door te veel nieuwe tools tegelijk te introduceren. Als teamleden zelf aangeven manieren van online samenwerking te zoeken, kun je een nieuwe tool aanbieden.
Stap 7. Monitor het individuele- en teamproces. Werken met nieuwe online tools brengt een andere werkroutine met zich mee. Besteed hier aandacht aan door dit zo nu en dan met elkaar te bespreken. Zoek gedurende het project actief contact met de teamleden om te horen hoe de ervaringen zijn. Benoem successen en geef ze aandacht. Successen met online werken zijn niet altijd direct zichtbaar.

Social media bieden de kans om face-to-face leren en online leren sterk met elkaar te verbinden. Dit laten meerdere voorbeelden hiervoor al zien. Individuele reflectie kun je bevorderen door face-to-face ontmoetingen uit te breiden met het regelmatig leveren van een bijdrage aan een weblog. Teamleden leren vergelijken door andere teams te volgen op Twitter die met soortgelijke taken bezig zijn. Ook kan het team middels social media op zoek gaan naar andere

gezichtspunten. Door het aanleren van online luistervaardigheden kan het team een groter oplossend vermogen ontwikkelen waarbij veel informatie wordt verwerkt door het team. Een andere interventie kan zijn het laten rondzingen en vasthouden van informatie, op zo'n manier dat het wordt vastgelegd op een overzichtelijke en toegankelijke wijze. Nieuwe media op zich kunnen al een impuls geven aan de energie van het team, vooral media die creativiteit stimuleren. Bijvoorbeeld door mensen te vragen een fotoverhaal of filmpje te maken.
Deze mogelijkheden kunnen een waardevolle impact hebben op het vermogen van een team om collectief te denken, te werken en te leren, zowel online als face-to-face.

Als mensen met elkaar verbonden zijn, in teams, groepen of leergemeenschappen en vervolgens gericht in dialoog gaan met elkaar, of het nu face to face is of middels technologie, dan vindt er uitwisseling van expertise plaats, dan wordt er geleerd. Bovendien wordt het effect vermenigvuldigd want teams kunnen zoveel meer dan een individu alleen.

Literatuur

Amelsvoort, G. & Van Jaarveld, J. (2000). *Teamontwikkeling en leidinggeven*. Vlijmen: ST-Groep.

Argote, L., Ingram, P., Levine, J., & Moreland, R. (2000). Knowledge Transfer in Organizations: Learning from the Experience of Others. *Organizational Behavior and Human Decision Processes 82* (1):1-8.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Reflections*, Volume 4, number 2, 4-15.

Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective.* Reading, Mass: Addison Wesley.

Ashby, W.R. (1960). *Design for a brain. The origin of adaptive behavior*. Second edition, revised, chapter 10 and 11, London: Chapman & Hall.

Bolhuis, S. & Simons, R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Bos, R. Ten (2002). Onvermijdelijke hang naar domheid. *Het Financiële Dagblad* 16-2, p.22

Commissie Dijsselbloem (2008). Tijd voor Onderwijs. Rapport van de parlementaire onderzoekscommissie naar de Onderwijsvernieuwing.

Dechant, K., Marsick, V.J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning, *Studies in Continuing Education*, Vol 15 No.1, 1-14.

Dekker, H., van Ginkel, K., Nieveen, N., Keursten, P., Rondeel, M. & Wagenaar, S. (2000). *Werken aan kennis. Methoden voor het creeren, delen en toepassen van kennis*. Interne publicatie Kessels & Smit, The Learning Company.

Dekkers, M. & Bloemen, P. (2010). Succes onderwijsteams niet vanzelfsprekend. *Van 12 tot 18.* Maart 2010, p.13-15.

Dirkse-Hulscher, S. & Talen, A. (2007). Het groot werkvormenboek. *Dé inspiratiebron voor resultaatgerichte trainingen, vergaderingen en andere bijeenkomsten*. Den Haag: Academic Service.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44, 350 -383.

Emst, A. van (1999). *Vuistregels voor onderwijskundig en persoonlijk leiderschap*. Utrecht: APS/ Edukern.

Fry, R. (1981). Dynamics of groups that execute or manage policy. R. Payne, C. Cooper (red) *Groups at work*. London: John Wiley.

Gibson, C. & Vermeulen, F. (2003). A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior. *Administrative Science Quarterly*, 48: 202-239.

Gratton, L. (2007). Hot Spots. *Why some teams, workplaces and organizations buzz with energy - and others don't*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Hersey, P. (2009). *Situationeel leidinggeven*. Amsterdam: Business Contact.

Homan, T. (2001). *Teamleren. Theorie en Facilitatie*. Den Haag: Academic Service.

Hulsebosch, J. & Wagenaar, S. (2011). *En nu online. Sociale media voor professionals, organisaties en facilitatoren*, Houten: Springer Uitgeverij.

Janis, I. L. (1972), *Victims of Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Kagan, S. (2000) *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kasl. E., Marsick, V. & Dechant, K. (1997). Teams as Learners: A Research-Based Model of Team Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science* June,1997 33: 227-246.

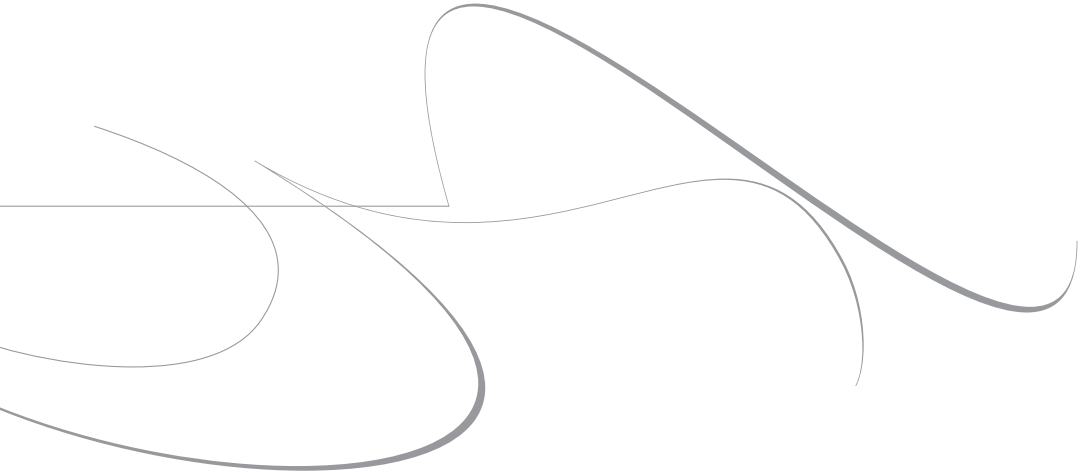
Kampen, J. (2008) Het team als spiegel van verwaarlozing. Managementsite 28 April.

Kolb. D. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*. London: John Wiley.

Kommers, H & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.
Kwakman, K. (2001). Leren van professionals: onderzoek naar leren-op-de-werkplek van docenten. *Pedagogische Studiën*, 78, 106-119.
Kwakman, K. (2003). Anders leren, beter werken. Lectorale rede, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Faculteit gezondheid, gedrag en maatschappij.
Morgan, S. (1995). *The unwritten rules of the game: master them, shatter them, and break through the barriers to organizational change*. Columbus: McGraw-Hill Companies.
Polanyi, M. (1966). *The tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
Onderwijsraad (2008). Partners in Onderwijsopbrengst, Naar een sterkere opbrengstgerichtheid in het primair en voortgezet onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
Remmerswaal. J. (2006) *Begeleiden van groepen; groepsdynamica in praktijk*. Houten: Uitg. Bohn Stafleu van Loghum.
Rupert, J. (2010). *Diversity faultlines and team learning*. Amsterdam: Kurt Lewin Instituut.
Savelsbergh, C. (2010). *Team Learning behaviors, Role stress and Performance in Project Teams.* Ridderkerk: Ridder Print.
Sauquet, A. (2004). Learning in organizations: Schools of thought and current challenges. J.J. Boonstra (Ed.): *Dynamics of organizational change and learning* (chapter 17, pp. 371-385). West Sussex: John Wiley & Sons.
Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday/Currency.
Simons, R.J. & Ruijters, M. (2001): Learning professionals: towards an integrated model. Paper presented at the biannual conference of the European Association for Research on learning and instruction, August, 26 – September 2, Fribourg, Switzerland.
Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
Teurlings, C.& Vermeulen, M. (2005). *Werkvorm Verhaallijnen*. Intern document. Tilburg: IVA.
Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2005). Een krachtig perspectief voor persoonlijke groei. *Gids voor personeelsmanagement*. Jrg 84, nr 5. p. 24-25.
Tjepkema, S. & Verheijen, L. (2009). Van Kiem tot Kracht. *Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering.* Houten: Springer Uitgeverij.
Verdonschot, S., Keursten, P. & van Rooij, M. (2010). *Samen vernieuwen in de praktijk. Toolbox om werk te maken van innovatie.* Houten: Springer Uitgeverij.
Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaie vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbarstigheid.* Deventer: Kluwer.
Vermeulen, M. (1997). *De school als arbeidsorganisatie. Personeelsbeleid, organisatiekenmerken en arbeidsbeleving van leraren in scholen voor voortgezet onderwijs*. De Lier: ABC.
Vliet, E. van & Zocca, M. (2003). *Scenario denken en scenario onderwijs*. Enschede: SLO
Vroemen, M. (1995). *Werken in Teams. Samen denken, samen doen*. Deventer: Kluwer.
Vroemen, M. (2005). *Kantoorlog: de strijd tussen zingeving en vervreemding.* Schiedam: Scriptum.
Vroemen, M. (2009). *Team op Vleugels. Gids voor geïnspireerd samenwerken.* Deventer: Kluwer.
Wenger, E., White, N. , & Smith, J. (2009). *Digital Habitats. Stewarding technology for communities.* Portland: CP Square.

Geraadpleegde websites (24 mei 2011)

www.reflectietools.nl/
www.avs.nl/hetonderwijscafe/Documents/Congres%20schaalvergroting%20in%20het%20onderwijs.pdf
www.kessels-smit.com/files/Speed_sparren-kort.pdf



Over de auteurs

Sibrenne Wagenaar werkt als adviseur en facilitator vanuit Link2Learn. Haar belangstelling gaat uit naar manieren om leren in het dagelijkse werk te ondersteunen. Leren van en met elkaar. Zij gelooft dat leren start bij het opdoen van ervaringen. Rondom datgene wat je zelf belangrijk vindt, waar je nieuwsgierig naar bent. En dat leren plaatsvindt in interactie met collega's. Samen zoeken vanuit waardering, elkaars perspectieven bevragen en komen tot nieuwe, verrassende inzichten. Sociale media kunnen in deze leerprocessen een sterk ondersteunende rol vervullen. Dat ondervindt zij zelf door er gebruik van te maken in haar eigen werk als professional. Ze blogt, twittert en is actief op online fora. Ook bij het begeleiden van teams, leernetwerken en in leer- en veranderingsprocessen in organisaties zet zij regelmatig sociale media in als hulpmiddel bij samenwerken en interactie.
Weblog: www.link2learn.eu
Twitter: www.twitter.com/sibrenne

Martijn Vroemen is zelfstandig coach, adviseur en trainer. Daarnaast is hij geassocieerd met Twynstra Gudde en Multividuals. Hij is gefascineerd door het verschijnsel 'organisatie' en hoe mensen als werkgever en als werknemer, als veranderaar en als slachtoffer, als leider en als professional daarin hun bestaan zin proberen te geven. Als adviseur draagt hij graag bij aan ontwikkeling van organisaties, managers en professionals. Dit altijd vanuit het vertrekpunt dat de effectiviteit van een organisatie in evenwicht moet zijn met het geluk van medewerkers. Zijn speciale aandacht gaat uit naar het functioneren van teams. Hij coacht beginnende en bestaande teams en helpt organisaties om een passende inbedding te vormen voor het organiseren rondom teams. Martijn publiceert regelmatig en verzorgt lezingen over thema's als teamwerk en vervreemding in organisaties.
Website: www.vroemen.org
Twitter: www.twitter.com/martijnvroemen

Marieke Dresen is al jaren werkzaam in het onderwijs. Eerst als docente Engels op diverse middelbare scholen, later als lerarenopleider bij Fontys Hogescholen. Zij vindt haar passie in alle facetten van het leren maar met name het leren van en met anderen. Momenteel is ze senior consultant bij het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit. Dit centrum werkt op vraag van scholen middels co-creatie aan de verdere professionalisering van leraren. Marieke vindt het met name interessant om juist samen met leraren te zoeken naar succeservaringen, patronen, mogelijkheden om verbindingen te leggen tussen mensen en het collectief leren te bevorderen.
Website: www.portal.rdmc.ou.nl

Colofon

Uitgave
Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
Juli 2011

Bezoekadres
Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
Telefoon 045-576 22 22

Postadres
Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst
Drs. Martijn Vroemen
Drs. Sibrenne Wagenaar
Drs. Marieke Dresen

Bureauredactie
Caroline Vavrinek

Oplage
300 exemplaren

Illustraties
Ingrid Joustra

Vormgeving
Monique Vossen, Visuele Communicatie, Open Universiteit

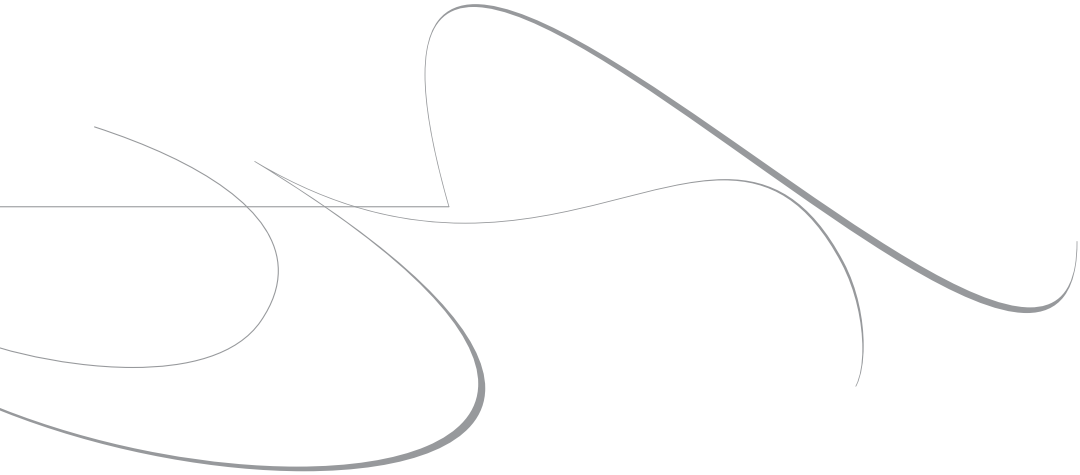
De RdMC-uitgaven staan onder redactie van
Prof. dr. R.L. Martens en prof. dr. P.J.J. Stijnen

Je kunt deze publicatie downloaden via *portal.rdmc.ou.nl*

Eerder verschenen uitgaven in de RdMC-lerarenreeks

Spruyt, M., Verdonschot, S., Dresen, M. (2011). *Verfrissende ontmoetingen.* Lerarenreeks 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Verdonschot, S., Spruyt M., & Dresen M.(2011). *Wanneer stelde jij jezelf voor het laatst een vraag?* Lerarenreeks 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.



5511026