
POSITION PAPER

Ambitie 1: De kwaliteit van het middelbaar beroepsonderwijs is goed

Door dr. Patricia Brouwer, dr. Pieter Baay,
drs. Alieke Hofland – Expertisecentrum Beroepsonderwijs

In de Amsterdamse MBO-Agenda is het college ambitieus: De kwaliteit van het middelbaar beroepsonderwijs is goed. Er werken bevoegde en competente docenten met veel kennis van de beroepspraktijk, jongeren worden uitgedaagd het beste uit zichzelf te halen en er is ruimte voor excellentie.

Dat de docent een centrale rol speelt in de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, wordt algemeen erkend. Waar in andere onderwijssectoren deze verantwoordelijkheid vaak door individuele docenten wordt gedragen, is in het mbo de kwaliteit van het onderwijs bij uitstek een teamverantwoordelijkheid. In het mbo wordt naar deze relatief nieuwe manier van werken vaak verwezen met de term teams aan zet. Als opleidingsteams inderdaad 'aan zet' zijn bij het realiseren van goede onderwijskwaliteit, dan vraagt dit het nodige van de professionaliteit van de docenten in het team en van de schoolorganisatie waarin het team is ingebed.

Positief is dat de ontwikkeling van teams aan zet inmiddels goed in de volle breedte in gang is gezet. Hoewel opleidingsteams steeds meer in hun kracht komen als het gaat om het verantwoordelijkheid nemen in en benutten van de handelingsruimte die zij hebben, zijn er een aantal aandachtspunten. In dit position paper stellen we dat het potentieel van opleidingsteams om bij te dragen aan een hoge onderwijskwaliteit niet altijd ten volle wordt benut en dat er blijvend aandacht nodig is voor onderlinge samenwerking, een onderzoekende houding en voor onderwijskundig leiderschap. In hoeverre is de teambeurs gericht op het creëren van een goede basis voor teamwork, of is er sprake van 'een laklaag op een slechte ondergrond'?¹ Onze conclusie: de teambeurs geeft teams een krachtige impuls.

Structuur van het paper

Alvorens in te gaan op de stelling geven we eerst een schets van de context waarin opleidingsteams in het mbo zich bevinden. Daarna gaan we in op inhoudelijke argumenten voor de stelling, daarbij verkennen we nader de thema's samenwerking, onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap. Per thema beschouwen we eerst de landelijke situatie en geven vervolgens een inkijk in de situatie bij een zevental opleidingsteams met een teambeurs in drie Amsterdamse mbo-instellingen (zie kader Nader bekeken: onderzoek in zeven opleidingsteams in Amsterdamse mbo-instellingen). We sluiten af met een reflectie op de rol van de teambeurs bij het optimaal benutten van het potentieel van teams en komen tot enkele aanbevelingen. De aanbevelingen worden verrijkt met interviewfragmenten van teammanagers van drie van bovengenoemde opleidingsteams in Amsterdamse mbo-instellingen.

Nader bekeken: onderzoek in zeven opleidingsteams in Amsterdamse mbo-instellingen

Hofland, van Toly en Brouwer² brachten het functioneren van zeven teams bij diverse Amsterdamse mbo-colleges in kaart: ROC van Amsterdam West, ROC van Amsterdam Noord, Mediacollege Amsterdam en ROC TOP. Zij zetten daarbij de bril op van het team als professionele leergemeenschap.³ Gebaseerd op Schenke e.a. (2015), beschouwen we als professionele leergemeenschap een team:

- waarbinnen docenten optimale ruimte hebben om het onderwijs vorm te kunnen geven en te werken aan de eigen professionele ontwikkeling;
- docenten gebruiken deze handelingsruimte ter verbetering van het leerproces en de resultaten van de studenten;
- docenten kunnen dit zowel als individu als in gezamenlijkheid doen, door kennis en ervaringen te delen;
- daarbij kunnen zij onderzoeksmatig te werk gaan;
- het (team)management heeft een rol om dit proces te ondersteunen en te stimuleren.

Met een vragenlijst brachten we in kaart in welke mate de opleidingsteams kenmerken van een professionele leergemeenschap vertonen en kregen we inzicht in de onderlinge samenwerking, onderzoekende houding en onderwijskundig leiderschap.

De teamgrootte varieert van 17 tot 33 docenten. Teams komen uit sector zorg & welzijn en media en vormgeving. Omdat de geselecteerde teams via de Amsterdamse teambeurs inzetten op teamvorming, zijn de teams niet representatief voor het gehele (Amsterdamse) mbo. Wel geven de resultaten een indruk van de mate waarin de zeven onderwijsteams een professionele leergemeenschap vormen.

De teambeursaanvragen van de zeven opleidingsteams richten zich op verschillende onderwerpen. Een viertal teams zijn aan de slag met het vervolgtraject van de Transformatieve School. De centrale vraag is: hoe houden we onze Amsterdamse jongeren met een superdiverse achtergrond, binnen de schoolcultuur? De pedagogische driehoek (straat- thuis- schoolcultuur) en 'hoe de straatcultuur de school binnendringt' vormen de basis van een langdurig transformatieproces. Doel van het hele traject is zorgen dat jongeren op de 'schoolladder' gaan stijgen, in plaats van op de 'straatladder'.

Een tweede onderwerp betreft het inrichten van een operationele eenheid Care, waar in het kader van de herziening van de kwalificatiedossiers en ontwikkelingen in het werkveld opleidingen worden samengevoegd en de pedagogisch-didactische aanpak wordt herzien. Hieraan gekoppeld richt een van de aanvragen zich op de responsiviteit van het curriculum en het docententeam zodat zij studenten goed kunnen voorbereiden op de beroepspraktijk met een opleiding die breder is met specialisatiemogelijkheden voor studenten. Docenten worden in het kader van de aanvraag hiervoor toegerust, gericht op hun flexibiliteit, kwaliteit van persoonlijke begeleiding en talentontwikkeling en de drive zich voortdurend op de hoogte te houden van ontwikkelingen in het vakgebied.

Een derde onderwerp waar teams op inzetten is de ontwikkeling van het team en van de individuele docent, met als doel te professionaliseren richting een zelfbewust en zelfsturend team dat inspirerend onderwijs en begeleiding verzorgt gericht op 21ste-eeuwse vaardigheden, en is toegerust om voor de huidige doelgroepen een sociaal veilige school te zijn.

De omgeving waarin teams acteren

Een op teams gericht beleid

Tot 2010 werden door de landelijke overheid verschillende onderwijsveranderingen doorgevoerd die verregaande gevolgen hadden voor de onderwijspraktijk in de klas, maar waar docenten zelf weinig tot geen inspraak in hadden. Dit leidde bij docenten tot een gevoel van het verliezen van eigenaarschap over de eigen onderwijspraktijk⁴. Het enigszins gechargeerde beeld van de docent als 'uitschenker van centrale koffie', in plaats van autonome professional,⁵ doemt daarbij op. Inmiddels is het perspectief op hoe de kwaliteit van het onderwijs verbeterd kan worden, veranderd. Opleidingsteams worden juist (meer en meer) gezien als de centrale spil in het verbeteren van de onderwijskwaliteit.⁶

Door de verantwoordelijkheid voor onderwijskwaliteit bij opleidingsteams te leggen wordt beoogd het gevoel van eigenaarschap en zeggenschap ten aanzien van het primaire proces weer terug te geven aan de docent.⁷ Hoewel docenten graag de verantwoordelijkheid nemen voor hun (beroeps)vak en de eigen studenten, gaat de verantwoordelijkheid die opleidingsteams hebben gekregen, verder. Docenten in opleidingsteams hebben niet alleen de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van het onderwijs, maar ook voor de organisatie en de verbetering van dat onderwijs. Voor het mbo geldt sinds 2009 zelfs dat door sociale partners in het professioneel statuut mbo, een bijlage van de cao, is afgesproken dat het opleidingsteam de organisatorische eenheid is die verantwoordelijk is voor de uitvoering en de kwaliteit van het onderwijs. Ook wordt benadrukt dat de docent zich in teamverband collegiaal opstelt. Deze ontwikkelingen dragen bij aan het erkennen van de zeggenschap van de docent als professional in de schoolorganisatie.⁸

De mbo-instelling als teamorganisatie

Hoewel in het professioneel statuut mbo het profiel van het opleidingsteam in inhoudelijke of organisatorische zin niet is uitgewerkt,⁹ zien we in de landelijke praktijk dat mbo-instellingen een interne organisatie-inrichting hebben op basis van opleidingsteams.¹⁰ Dit is niet toevallig. Het vormgeven van beroepsgericht onderwijs en het aanleren van beroepscompetenties vraagt immers om een integratie van taken en deskundigheden die fysiek niet in één

persoon te verenigen zijn.¹¹ Uitgangspunt is dat niet iedereen alles hoeft te kunnen – vergelijk het schaap met de vijf poten – en dat door samen te werken in een team, de totale opleidingsprestatie kan verbeteren.¹² Het takenpakket van de mbo-docent bevat naast het lesgeven aan studenten en het ontwikkelen van onderwijs ook het ontwikkelen van examens en het onderhouden van contacten met het bedrijfsleven¹³. Opleidingsteams zijn dan ook multidisciplinair samengesteld en docenten nemen verschillende rollen op zich. In veel teams zijn de rol van instructeur, beoordelaar, coach, ontwerper, teamspeler en netwerker terug te vinden.¹⁴ Idealiter wordt het beroepsonderwijs in samenwerking met het (regionale) bedrijfsleven vormgegeven. Nieuwenhuis¹⁵ spreekt in dit kader van een extended team, dat buiten de grenzen van de mbo-instelling treedt. Noemers op grond waarvan mbo-instellingen opleidingsteams formeren, variëren. In de praktijk komen vele varianten en schaalgroottes voor. Teams kunnen geformeerd worden rond een locatie, een opleidingsniveau, een cluster van opleidingen op verschillende niveaus of leerwegen.¹⁶

In het mbo is er kortom een sterk op teams gericht beleid en op teams gerichte sturing waarbij de verantwoordelijkheid voor en zeggenschap over onderwijskwaliteit bij teams wordt neergelegd. Logischerwijs geeft de gemeente Amsterdam juist op het niveau van de opleidingsteams een kwaliteitsimpuls met de teambeurs.

Het potentieel van opleidingsteams wordt niet optimaal benut

Aan het begin stellen we dat het potentieel van opleidingsteams om bij te dragen aan onderwijskwaliteit, niet optimaal wordt benut. Teams functioneren – idealiter – niet als eilandjes in een mbo-instelling, zij maken deel uit van en zijn ingebed in een breder systeem (de Cuyper, Dochy, & van den Bossche, 2010). Dat het potentieel van teams meer tot zijn recht kan komen, zien we dan ook op twee niveaus terug. Op het niveau van het team gaat het om aandacht voor samenwerking en het hebben van een onderzoekende houding. In de schil om het team heen, op het niveau van het management, gaat het om voldoende aandacht voor onderwijskundig leiderschap.

Onderlinge samenwerking

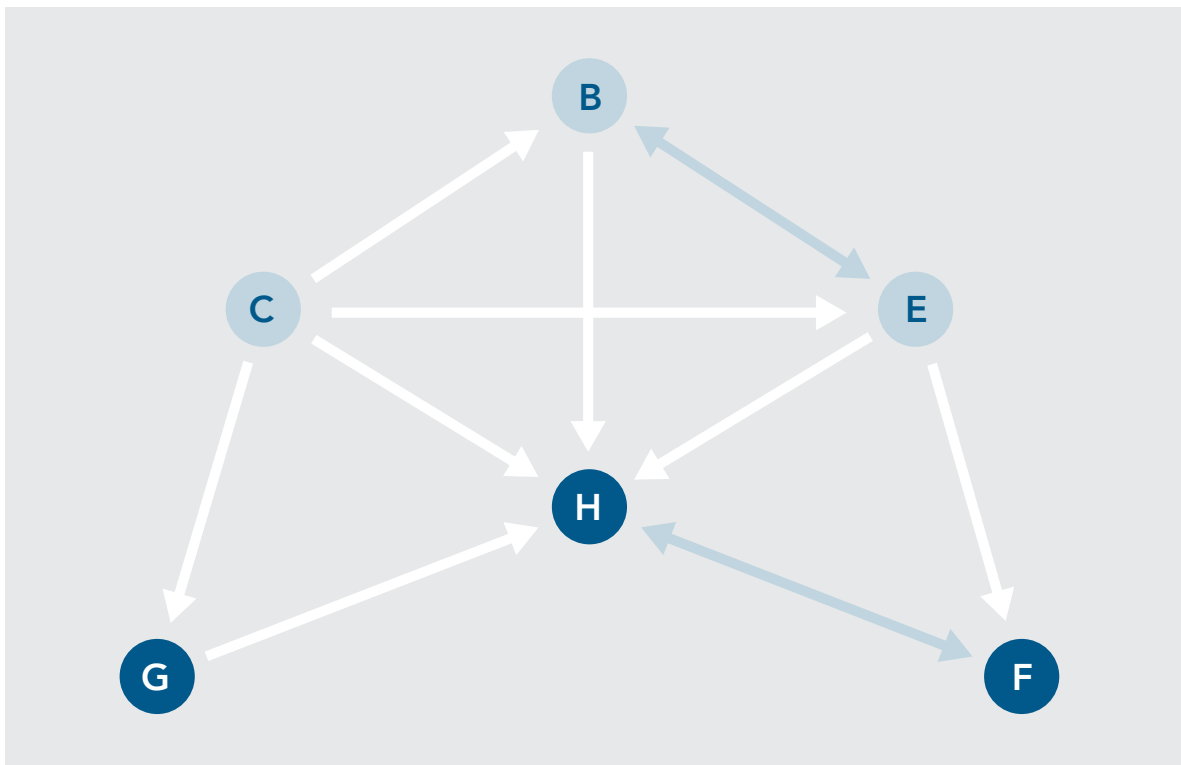
Cultuur & Structuur

Hoewel docenten in mbo-instellingen zijn georganiseerd in opleidingsteams, betekent dit niet dat zij ook automatisch als teams functioneren.¹⁷ Het simpelweg bij elkaar brengen van opleiders maakt nog geen goed functionerend team en ook effectieve werkrelaties in een team ontstaan niet vanzelf.¹⁸ Teamvorming vraagt niet alleen om teamstructuren maar in veel gevallen ook om een verandering in cultuur.¹⁹ De omslag is nog volop gaande. Het delen van onderwijsverantwoordelijkheid met collega's is (relatief) nieuw voor docenten,²⁰ die van oudsher koning in hun eigen klaslokaal waren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat docententeams het in de praktijk nog niet eenvoudig vinden om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te nemen voor het (verbeteren van het) onderwijs. Docenten zijn nog niet gewend om met elkaar samen te werken.²¹ Mede hierdoor vinden aanpassingen aan en verbetering van het onderwijs nog te ongecoördineerd en vanuit de individuele agenda plaats²² en is dit nog te weinig een teameffort.

Wederkerigheid

Samenwerking in opleidingsteams staat grotendeels nog in de kinderschoenen. Wanneer we kijken naar resultaten van een aantal recente onderzoeken naar samenwerking van opleidingsteams in het mbo, dan wordt dit beeld bevestigd. Brouwer, Hermanussen, & van Kan²³ vroegen bijvoorbeeld aan docenten: 'met wie in jouw team werk jij frequent (minimaal 1x per week) samen?' Zij doelden daarmee op samenwerkingsactiviteiten buiten het – vaak wekelijks ingeplande – teamoverleg om.

Het bleek dat teamleden in het team met minimaal 1 ander teamlid frequent samenwerkten. Ook bleek dat er in elk team teamleden waren die met veel collega's frequenter samenwerkten, maar ook teamleden die met heel weinig collega's frequent samenwerkten. Interessant was ook, dat de beleving over de samenwerking verschilde. Dit is goed te zien in figuur 1. In figuur 1 is een team als samenwerkingsnetwerk weergegeven. De bolletjes zijn teamleden. Een pijl geeft aan, dat betreffende teamleden frequent samenwerken. Een donkerblauw bolletje geeft een teamlid weer met voortrekkersrol. Teamlid Piet (C)



Figuur 1. Het opleidingsteam als samenwerkingsnetwerk

Nader bekeken: onderlinge samenwerking

Uit het onderzoek bij zeven Amsterdamse teams komt een vergelijkbaar beeld naar voren. Over de gehele lijn zijn de opleidingsteams te karakteriseren als professionele leergemeenschappen-in- wording. Hoewel door docenten een collectieve verantwoordelijkheid voor het ontwikkelen en uitvoeren van het onderwijs wordt gevoeld, vindt het openstellen van de eigen onderwijspraktijk voor collega's uit het team, het geven van (ongevraagde) feedback op elkaars werkwijzen en aanpak en het gezamenlijk zoeken naar oplossingen, beperkt plaats. Een opvallende opsteker is dat de condities voor een effectieve professionele leergemeenschap in voldoende mate aanwezig zijn in het Amsterdamse. De opleidingsteams voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs en zijn bereid het gesprek daarover te voeren en bij te dragen aan de veranderingen en innovaties in de opleiding. Dit is van belang omdat onderlinge afhankelijkheid een van de belangrijkste voorspellers is van samenwerking.²⁴

gaf bijvoorbeeld aan frequent met teamlid Claudia (B) samen te werken, maar Claudia gaf op haart beurt aan niet frequent samen te werken met Piet. De samenwerking met de teamleider Eva (H) blijkt ook grotendeels eenrichtingsverkeer. Opvallend was ook dat teamleden met zogenaamde voortrekkersrollen niet vaker frequent samenwerkten met collega's dan docenten zonder voortrekkersrollen.

Onderzoekende houding

Onderzoekende cultuur

Het inzicht dat een onderzoekende houding van docenten bijdraagt aan continue en in de instelling ingebedde vernieuwing en aanpassing van het onderwijs, wordt steeds meer gedeeld.²⁵ We zien dit terug in initiatieven zoals practoraten, het stimuleren van het volgen van professionele masters, en het creëren van functies als innovatiedocent in het team. Een onderzoekende houding veronderstelt dat docenten en teams continu reflecteren op de eigen onderwijspraktijk.²⁶ Docenten met een onderzoekende houding stellen intentioneel vragen over onderwijs en leerprocessen, organiseren en verzamelen informatie, focussen op een specifiek onderwerp van onderzoek, en profiteren van continue samenwerking en van support van critical friends.²⁷

Naast het zorgdragen voor inbedding in de structuur van mbo-instellingen is het bovenal van belang om

een onderzoekscultuur te creëren op het niveau van het team waarin het gewoon is om met een onderzoekende en kritische houding de eigen onderwijspraktijk te beschouwen.

Constructief conflict

In onderzoek²⁸ bij 13 teams werd de onderzoekende houding –en daarvan zichtbaar gedrag- onder de loep genomen, door een teamoverleg te observeren. Hieruit komt het beeld naar voren dat er in teams ruimte kan zijn voor inbreng vanuit verschillende perspectieven, maar dat afwijkende perspectieven niet actief worden opgezocht. In teams vragen teamleden ook weinig kritisch bij elkaar door en stellen weinig waarom-vragen; met andere woorden, er wordt weinig 'in twijfel' getrokken. Dit terwijl het aangaan van wat constructief conflict wordt genoemd van belang is om verschillende ideeën tegen elkaar af te wegen en te komen tot nieuwe (creatieve) oplossingen.²⁹

Tevens komt het beeld naar voren dat kennis en kennisproducten die in teams collectief ontwikkeld worden, wel ergens wordt vastgehouden, maar er wordt niet expliciet ingezet op het benutten van deze kennis en kennisproducten door de docenten ten dienste van het verbeteren van het onderwijs.³⁰ Opvallend is ook dat het onderwijs en het leerproces van de leerling niet vanzelfsprekend centraal staan bij teamoverleg en dat de agenda niet altijd terug te voeren is op de verbeterdoelen uit het teamplan. Vaak gaat het wel over coördinatie- en organisatievraagstukken.

Nader bekeken: onderzoekende houding

In het onderzoek bij de zeven Amsterdamse teams komt eenzelfde beeld naar voren als hiervoor wordt beschreven. De docenten werd gevraagd in hoeverre zij beschikbare gegevens, zoals toetsresultaten van leerlingen, systematisch gebruiken om hun onderwijs verder te ontwikkelen; in hoeverre zij kennis uit onderzoek en feedback van leerlingen benutten voor verbetering van de lespraktijk; in hoeverre zij reflecteren op hun onderwijs; en of docenten hun werkwijze en visie onderbouwen met wat uit onderzoek bekend is. In lijn met het beeld dat in bovenstaande paragraaf wordt geschetst, blijkt bij deze teams dat het hebben van een onderzoekende houding nog geen gemeengoed is. De docenten blijken hun handelen/praktijk nog te weinig te onderbouwen met concepten uit onderzoek en met wat bekend is over 'wat werkt' uit onderzoek, ook maken zij nog beperkt gebruik van verbeterinformatie zoals feedback van studenten. Dit terwijl zij er wel vanuit gaan dat zij de juiste beslissingen nemen voor het onderwijsproces. Een continue verbetering van de onderwijspraktijk veronderstelt dat docenten hun praktijk kritisch beschouwen (wat werkt en waarom werkt het wel of niet) en bij het ontwerpen van nieuw onderwijs of het uitproberen van nieuwe aanpakken zich voeden met wat bekend is uit onderzoek, en de eigen aanpak evalueren. Het lijkt erop dat de benutting van kennis door docenten niet vanzelfsprekend plaatsvindt³¹ en dat de gebruikswaarde van opbrengsten of kennis uit onderzoek niet hoog wordt ingeschat.³² Het werkt (onder andere) bevorderend als de opbrengst uit onderzoek aansluit bij de behoeften van opleidingsteams en tot stand is gekomen met betrokkenheid van docenten(teams).³³ Dit pleit voor vormen van praktijkgericht onderzoek waarbij docenten sterk betrokken of een leidende rol als docentonderzoeker hebben.

Onderwijskundig leiderschap

Teammanager als onderwijskundig leider

Het is van belang dat docententeams worden ondersteund bij het nemen van de verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit.³⁴ Het gaat hierbij om de directe ondersteuning van de leidinggevende –de teammanager– die meer dan voorheen het docententeam moet stimuleren gezamenlijk verantwoordelijkheid te nemen voor de kwaliteit van het onderwijs en het leiderschap met teamleden moet delen.³⁵

De positie van de teammanager is complex omdat deze voor de opdracht staat richtinggevende kaders voor onderwijskwaliteit zoals gegeven door het college van bestuur te verenigen met wat op teamniveau onder goed onderwijs wordt verstaan.³⁶ Dit vraagt om onderwijskundige leiders die inspireren doordat ze veel aandacht hebben voor hun collega's uit het team en doordat ze duidelijk weten en communiceren waar ze naartoe willen met hun

onderwijs.³⁷ De onderwijskundig leider structureert de agenda van het team, zorgt voor benodigde faciliteiten om het werk te kunnen doen en zorgt daarnaast voor een visie, inspiratie, binding en een veilig doch stimulerend leerklimaat. Om dit te kunnen doen zijn managementkwaliteiten en onderwijskundige expertise voorwaardelijk.³⁸

Onderwijskundig leiderschap is nog geen usance. In recent lopend landelijk onderzoek³⁹ zien we bijvoorbeeld dat ondersteuning door de teammanager om gezamenlijk een visie te ontwikkelen nog matig plaatsvindt, net als aandacht van de teammanager voor de behoeften van het team en stimulering van continue professionalisering van het team. Naast een onderwijskundige leider, is succesvolle onderwijsverbetering gebaat bij teacher leadership, de capaciteit om richting te geven aan en invloed uit te oefenen op collega's, teammanagers en anderen in de schoolinstelling.⁴⁰ Teacher leadership kan betrekking hebben op een individu maar ook op een collectief, het leiderschap is dan gespreid. Zowel teamleden in formele als informele posities kunnen de regie naar

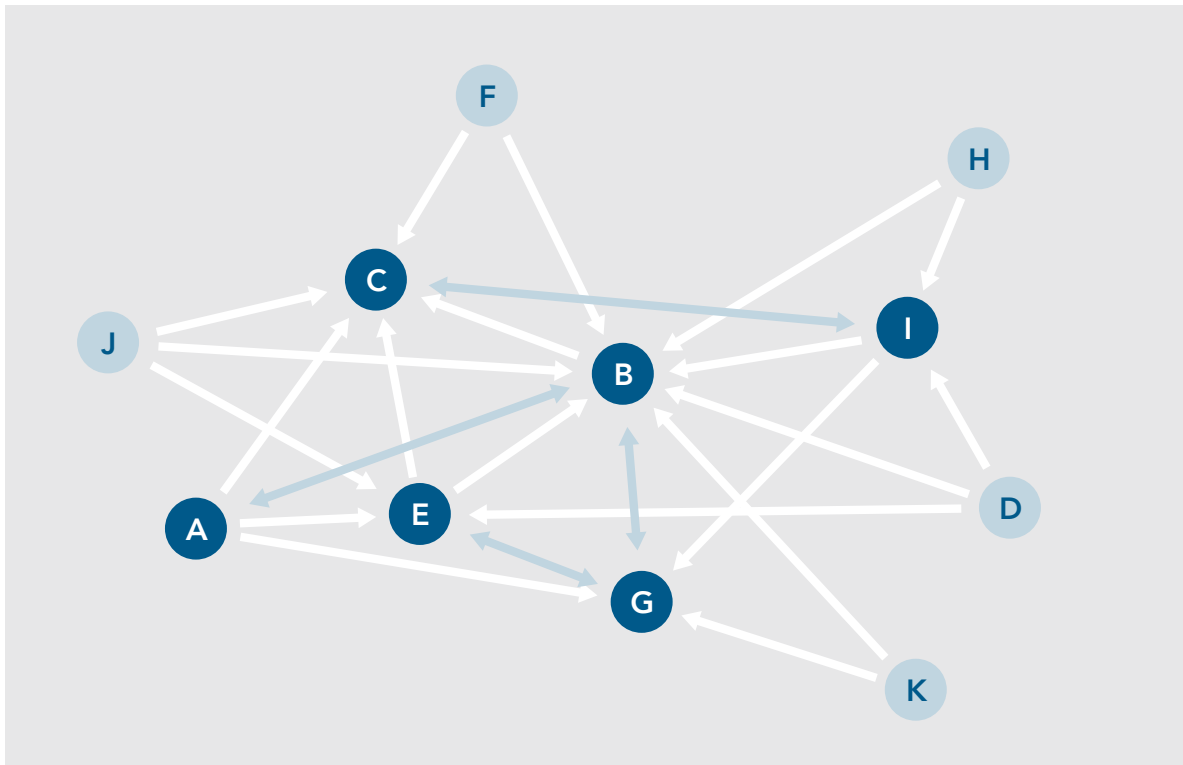
zich toetrekken.⁴¹ Omdat de expertise in opleidings-teams in het mbo over verschillende teamleden is verdeeld, is gespreid leiderschap een zeer interessant perspectief.

Gespreid leiderschap

Met gespreid leiderschap wordt bedoeld dat niet een leider alles bepaalt maar dat afhankelijk van inzet en kundigheid, verschillende mensen op verschillende punten de lead wordt 'gegund'. Brouwer, Hermanussen en van Kan⁴² brachten dit bij een aantal mbo-teams in kaart. Zij vroegen docenten in teams aan te geven welke collega's zij als leider ervaren en op welk vlak (bv vakinhoud, BPV, onderwijsontwikkeling). Positief opvallend was, dat teamleden met een voortrekkersrol door meer teamleden werden (h)erkend als leider dan teamleden zonder voortrekkersrol. Het hebben van een – eerder in het jaar benoemde – voortrekkersrol in het team lijkt daarmee samen te gaan met het krijgen van ruimte en het benutten van deze ruimte om invloed uit te oefenen. Ook weten teamleden elkaar te vinden als het gaat om de vraag wie waarvoor verantwoordelijk is. In figuur 2 is duidelijk te zien hoe gespreid leiderschap

er uit kan zien en dat informeel leiderschap net zo belangrijk is als leiderschap op basis van hiërarchie. Teamleider Ben (E) staat bijvoorbeeld minder centraal dan 'oudgediende' Esther (B). Bij teams die al langer bij elkaar zijn is bovenstaand beeld te verwachten. Bij veel nieuwe teams, of teams waarin er veel wisselingen zijn, zal de teamleider een (te) centrale rol in het team innemen. Docenten moeten groeien in hun rol en de rolverdeling in het team moet zich 'zetten'.

Idealiter voeren bij de verdeling van de rollen inhoudelijke kwaliteiten de boventoon, zodat op basis daarvan de juiste persoon op de juiste plek terecht komt. Uit onderzoek blijkt echter dat de praktijk weerbarstig is. De rolverdeling in teams vindt niet alleen plaats op basis van individuele geschiktheid en een expliciete visie over hoe expertise in een team verdeeld zou moeten zijn. Rollen worden vaak ook simpelweg verdeeld op basis van verworven rechten en op basis van functionaliteit.⁴³ Bij verworven rechten gaat het om ingeslepen patronen en vanzelfsprekendheden die niet zo snel ter discussie worden gesteld. Bij functionaliteit gaat het om een rolverdeling op basis van praktische mogelijkheden



Figuur 2. Het opleidingsteam als informeel leiderschapsnetwerk

Nader bekeken: onderwijskundig leiderschap

Uit onderzoek in zeven teams uit het Amsterdamse mbo komt naar voren dat het onderwijskundig leiderschap in ontwikkeling is. Teams werden gevraagd naar ondersteunend leiderschap door de teammanager. Onder ondersteunend leiderschap wordt verstaan dat de teammanager docenten betreft bij het ontwikkelen van een onderwijsvisie en de koppeling tussen (plannen voor) individuele professionele ontwikkeling en (beleids)ontwikkelingen die schoolbreed spelen, stimuleert. Ook biedt de teammanager docenten tijd en ruimte om kennis en kunde met elkaar te delen. Uit het onderzoek komt het beeld naar voren dat het ondersteunend leiderschap in ontwikkeling is. Beide aspecten waren bij de Amsterdamse teams voldoende, maar nog niet optimaal aanwezig.

die direct voorhanden zijn. De rolverdeling vindt dan bijvoorbeeld plaats op basis van de praktische vraag welke docenten nog ruimte hebben in hun normjaar-taak.⁴⁴ Een collectief teamperspectief ten aanzien van de rolverdeling lijkt grotendeels te ontbreken. Het gesprek hierover is vaak moeilijk, vandaar dat dit wel de 'organisatiestilte' wordt genoemd.

Hoe kan het potentieel van teams beter worden benut?

Effectieve docentprofessionalisering

Professionalisering vormt de sleutel om teams voldoende in hun kracht te zetten. Het zijn immers de docenten en opleidingsteams die beleid of vernieuwingen daadwerkelijk tot uitvoer moeten brengen en tot een succes maken.⁴⁵ We weten dat professionaliseringsactiviteiten voor docenten effectief zijn als deze aan een aantal kenmerken voldoen. Als eerste is permanente professionalisering cruciaal als hefboom van duurzame kwaliteitsborging en -verbetering.⁴⁶ Het gaat daarbij niet om eenmalige initiatieven maar om professionalisering die voortduurt. Als tweede heeft effectieve docentprofessionalisering niet alleen betrekking op formeel, georganiseerd en intentioneel, leren maar ook op informeel leren dat niet georganiseerd en niet intentioneel plaatsvindt.⁴⁷ Juist het opleidingsteam vormt een vruchtbare context voor informeel leren: docenten leren van en met hun collega's op de werkplek⁴⁸ terwijl ze aan hun onderwijspraktijk werken: het ontwikkelen van een toets, het bespre-

ken van een nieuwe aanpak, of het uitproberen van een gedragsregel. Als derde is van belang dat in professionaliseringsactiviteiten de vak- of beroepsinhoud van de docent centraal staat, in combinatie met het leerproces van de student.⁴⁹ Samenhang van de professionaliseringsactiviteit met het beleid en visie van de school is als vierde van belang.⁵⁰ Professionalisering is dan ingebed in de bredere ontwikkeldoelstellingen van de schoolinstelling. Hetzelfde geldt voor samenhang tussen professionaliseringsactiviteiten en teamdoelen. Dat deze samenhang beter kan, blijkt uit de constatering van de Inspectie van het Onderwijs⁵¹ dat de professionalisering van docenten in het mbo te vrijblijvend is, en te weinig ingebed in de doelen van het team.

De samenhang met teamdoelen linkt aan het vijfde effectieve kenmerk van docentprofessionalisering: het expliciteren van de zogenaamde 'theory of improvement'.⁵² Docenten, teammanagers en ook HR-functionarissen moeten ieder op hun eigen niveau antwoord kunnen geven op de vragen: Wat moet de interventie precies teweeg brengen? Wie moet er wat leren en waarom? En via welke weg resulteert de interventie in succes?

Teambeurs als vliegwiel voor docentprofessionalisering

Lerend ontwikkelen

Bovenstaande geeft een aantal aanknopingspunten om het instrument teambeurs als vliegwiel voor professionalisering onder de loep te nemen. Vijftig opleidingsteams hebben de Amsterdamse teambeurs aangevraagd om op een zelfgekozen thema aan de kwaliteit van het pedagogisch-didactisch klimaat te werken en zich, via lerend ontwikkelen, te professionaliseren. Hiermee integreert het instrument teambeurs het kenmerk dat wanneer docenten werken aan problemen uit hun eigen praktijk, dit het meest krachtig is. De teambeurs maakt het tevens mogelijk voor teams om desgewenst expertise in te vliegen, cursussen te volgen, op de werkplek te leren door samen te werken, en kennis te delen. De teambeurs integreert daarmee ook formele en informele vormen van leren, die niet eenmalig zijn.

Dat de teambeurs een krachtige impuls geeft, zien we terug in de waardering die teamleiders, die gebruik hebben gemaakt van de Amsterdamse Scholenbeurs, hieraan geven.⁵³ Zij geven aan “dat

het in tegenstelling tot vorig jaar (5,7) beter is gelukt om de kennis en ervaringen die de teams door de Amsterdamse Scholenbeurs hebben opgedaan, te delen met collega’s van andere scholen (6,8). De meeste teams geven aan dat het kennisdelen in gang is gezet en een aantal geeft aan contact te hebben met andere mbo-instellingen. Teams delen de opgedane kennis en ervaringen met andere teams binnen hun eigen instelling en sommige teams ook buiten de eigen locatie en met andere mbo-instellingen in de stad. Vanuit de MBO-Agenda hebben een aantal scholenbeurzen ook gebruik gemaakt van kennisdelingsbijeenkomsten waar de partnerinstellingen voor zijn uitgenodigd”.

Kijkend naar de effectieve kenmerken van docentprofessionalisering kunnen we concluderen dat het instrument teambeurs een krachtige impuls geeft aan de professionalisering van docenten en teams in het Amsterdamse mbo. We plaatsen ook een aantal kritische kanttekeningen.

Samenwerken aan onderwijsvernieuwing

Het werken aan inhoudelijke onderwijsvernieuwing vraagt erom ook oog te hebben voor de onderlinge samenwerking via welke de vernieuwing wordt gere-

Nader bekeken: de teambeurs als krachtige impuls

Een vergelijkbaar positieve waardering komt uit het onderzoek bij de zeven mbo-teams naar voren. In een reflectiebijeenkomst werd door representanten van de teams teruggekeken op de impuls die de teambeurs aan de betreffende teams heeft gegeven. Hieruit komt naar voren dat in de teams meer met en van elkaar wordt geleerd. Een van de teams noemt als voorbeeld dat zij in het kader van de teambeurs lesbezoeken tussen collega’s belangrijker zijn geworden. Hierop wordt positief gereageerd omdat docenten een beter beeld krijgen van hoe collega’s te werk gaan en het geleerde vervolgens in de eigen les kunnen toepassen. Als tweede komt naar voren dat teams meer dan eerst de eigen onderwijspraktijk kritisch onder de loep nemen en kennis daarover met elkaar delen. Een van de teams noemt als voorbeeld dat zij in kader van de teambeurs een taakgroep kwaliteitszorg hebben opgezet die (onder andere) het onderwijs evalueert. Op studiedagen worden evaluaties en leerpunten hieruit met het hele team gedeeld en besproken. Als derde komt ten slotte uit de reflectiebijeenkomst naar voren dat er meer collectieve gerichtheid is op het primaire proces. Als voorbeeld noemt een van de teams dat in kader van de teambeurs een taakgroep onderwijsontwikkeling is ingericht, waardoor er meer collectiviteit is gekomen in het ontwikkelen van het onderwijs en de onderliggende visie daarop in het team. Ook is explicieter tijd ingeruimd voor regelmatige afstemming en overleg over het onderwijs en de didactische aanpak tussen docenten.

Samenwerken aan onderwijsvernieuwing. Hoe doen zij dat?

Nanda de Bruin, teammanager ROC van Amsterdam vertelt over het werken met taakgroepen

“Onderwijsinnovatie is een dagelijkse kost vanwege die nieuwe kwalificatiedossiers. Vooral de taakgroepen die we hebben ingericht en dat we de voorzitters hebben kunnen scholen vanuit de teambeurs, die daarmee de taakgroepleden weer hebben meegenomen, dat is echt heel krachtig.”

“[...] Op die studiedagen die wij hadden en door die taakgroepen die wij hebben ingezet, en die we hebben gefaciliteerd, is er echt een hoop gebeurd. We hadden bijvoorbeeld een taakgroep HRM, die hebben zichzelf helemaal op een scholingsplan gestort. Zij hebben het team zelf in haar kracht gezet om elkaar te scholen op het gebied van ICT-vaardigheden en alle systemen die we hebben. Ja, dat was fantastisch. Daar geloof ik ook in. Dan leer je echt met elkaar en dat hebben we echt zien gebeuren tijdens al die teamdagen. Dat is heel krachtig.”

aliseerd. Hoe gaat het team de onderwijsvernieuwing aanvliegen? Het is de vraag of dit aspect voldoende aandacht krijgt in het instrument teambeurs. Hoewel er in het format van de teambeurs wordt gevraagd naar onderwijs- of teamontwikkelingsdoelen, wordt niet gevraagd naar de verander- of verbeteraanpak om deze doelen te realiseren. De nadruk ligt sterk op de inhoudelijke vernieuwing. Door expliciet in te zetten op samenwerken aan onderwijsverbetering, kunnen teams de samenwerking versterken door te werken aan inhoudelijke onderwijsvraagstukken.

Teamgerichte ondersteuning

Duurzame onderwijsverbetering slaagt alleen wanneer teams voldoende worden ondersteund door het management.⁵⁴ Teammanagers hebben hierin een cruciale taak, zoals we eerder zagen. Zij moeten worden toegerust opleidingsteams te ondersteunen bij het realiseren van de onderwijsvernieuwing. Op een aantal scholen gebeurt dit middels management-development programma's. Deze ondersteunende en op het teamgerichte rol geldt niet alleen voor de teammanager, maar ook voor HR en kwaliteitszorg. Met de teambeurs kunnen teams zelf de gewenste ondersteuning organiseren.

Eigenaarschap

Van belang voor het welslagen van onderwijsverbetering is dat teamleden van meet af aan betrokken zijn en zich ook mede-eigenaar voelen van het inhoudelijke plan dat met de teambeurs wordt aangevraagd. Het opleidingsteam zou eigenaar moeten zijn vanaf planvormingsfase tot en met de uitvoerings- en realisatiefase. Vanuit het lopend onderzoek bij de Amsterdamse mbo-instellingen, weten we dat eigenaarschap sterk verschilt. Vaak zijn het managers, beleidsmedewerkers of onderwijskundigen die de rol van projectleider vervullen en doorgaans stellen zij ook de aanvraag op. Betrokkenheid en eigenaarschap van teamleden, van kop tot staart, komt wisselend uit de verf. Niet alle teamleden weten bijvoorbeeld van het bestaan van de teambeurs en de in het kader daarvan uitgevoerde activiteiten af.

Systematische monitoring

De teambeurs is ingesteld om professionalisering van de teams te stimuleren. Daarmee is nog niet gezegd dat de teambeurs ook daadwerkelijk langdurige effecten oplevert. Het is aan de teams en de mbo-instelling om dit verder te brengen. Aandacht voor monitoring is in dit kader van belang. Monitoring levert waardevolle feedback aan het team aan de

hand waarvan het team kan beslissen of het kan voortgaan op de ingeslagen weg of dat bijsturing nodig is. We doelen daarmee niet op de manier waarop teams blijf geven van wat zij doen en wat dit oplevert, maar op de specificiteit van en samenhang tussen professionaliseringsinterventie en gewenst resultaat. Wat hierbij behulpzaam is, is het van te voren expliciteren van de 'theory of improvement': wat moeten activiteiten opleveren en hoe wordt dit bereikt (wat vraagt dit aan verandering in gedrag of kennis van docenten), en: voor welk probleem zijn de activiteiten een oplossing? Een behulpzaam kader hierbij is de CIMO-logica, waarbij (problematische)

context, interventie, mechanisme en outcome wordt beschreven. Door teams hierop te ondersteunen, zoals bij een aantal teams ook plaatsvindt, of dit expliciet in het format te verwerken, worden teams gestimuleerd met een onderzoekende bril naar hun teambeurs activiteiten te kijken. Monitoring biedt tevens de kans om zicht te krijgen op langere termijn effecten van teambeurs activiteiten. Van een instrument als de teambeurs valt niet alleen een direct effect te verwachten, maar doorwerking op de langere termijn gericht op bestendiging en groei. Het is aan de teams om de doorwerking blijvend verder te brengen.

INTERVIEW

Eigenaarschap. Hoe doen zij dat?

Ron van Beek, teammanager ROC van Amsterdam vertelt over de inhoudelijke match tussen team en teambeurs

"Vanuit het team was er geen betrokkenheid bij het schrijven van het voorstel [voor de teambeurs]. In eerste instantie hadden de docenten een afwachtende houding van 'we zullen het wel zien'. Maar toen het eenmaal begonnen was, bleek de inhoud heel goed aan te sluiten bij de vragen waar docenten mee zaten. Docenten kwamen allemaal enthousiast terug van de masterclasses die in kader van de teambeurs werden georganiseerd, inhoudelijk was dit een aanvulling op hun kennis."

INTERVIEW

Systematische monitoring. Hoe doen zij dat?

Marc Franzen, teammanager Mediacollege Amsterdam over gezamenlijk evalueren

"Er werd eigenlijk één keer per jaar heel goed op de resultaten gereflecteerd en verder niet zo heel veel. Elke evaluatie die de docenten deden, deden ze voor zichzelf, voor de groep en niet voor het team. We brengen nu alles samen in het team, dus de docent moet evalueren naar zijn eigen resultaten en zijn eigen opbrengsten en die terugkoppelen aan het team, zodat we er een gezamenlijk leerdoel uit kunnen halen." [...] "Nu evalueren we na elke periode. We zijn nu ook bezig om in kaart te brengen hoe we dat in de praktijk brengen en hoe we het weer terugkoppelen. Er zijn heel veel voorbereidingen van vorig jaar geweest. Nu dat ingezet moet gaan worden, moeten ook de vergelijkbare metingen plaats gaan vinden." [...] "Dat heeft een impuls gekregen [door de teambeurs]. In ieder geval is dat een consequentie van het inzetten van zo'n systeem en zo'n verbetering en dan moet je ook kijken naar hoe evalueer je dat op een goede manier?"

Tot slot

Door juist op onderlinge samenwerking, onderzoekende houding en onderwijskundige leiderschap in te zetten zijn we van mening dat de belangrijkste actor waar het gaat om de kwaliteit van het onderwijs, de docent, en daarmee het team, meer in haar kracht wordt gezet. De impuls die de gemeente Amsterdam met de teambeurs hieraan geeft, zorgt niet alleen voor een laklaag op een slechte ondergrond,⁵⁵ maar draagt ook bij aan het verstevigen van de basis die nodig is voor teams aanzet. Meer dan welke andere maatregel ook is dit van invloed op de kwaliteit van het onderwijs.

Literatuurlijst bij Position paper 1 - De kwaliteit van het middelbaar beroepsonderwijs is goed

- Brouwer, P. (2011). Collaboration in teacher teams [dissertatie]. Enschede: Ipskamp Drukkers B.V.
- Brouwer, Doppenberg, Hermanussen, & Vink, Iopend;
- Brouwer, P., Hermanussen, J. & van Kan, C. (2015). Samenwerkende teams in het mbo. Een verkenning naar de professionele leercultuur in mbo-teams. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Brouwer, P., van Kan, C. (2014). Praktijkperspectief op de rolverdeling in teams in het mbo. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 33(3), 46-53.
- deCuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. Educational Research Review, 5(2), 111-133.
- Dana, N. F. & Yendol-Hoppey, D. (2014). The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Doppenberg, J.J. (2012). Collaborative teacher learning: settings, foci and powerful moments [dissertatie]. Eindhoven: Eindhoven University of Technology.
- Hofland, van Toly en Brouwer (lopend onderzoek).
- van Kan, C., Zitter, I., Brouwer, P. & van Wijk, B. (2014). Onderwijs-pedagogische visie van mbo-docenten: Wat dient het belang van studenten? 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum beroepsonderwijs.
- Hermanussen, J. & Thomsen, M. (2011). Werken in teams – stand van zaken. Mesofocus (80), Personeelsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs: Bouwstenen voor bezinning en beleid, (pp. 51-75). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J. & Wassink, H. (2012). Professionele ruimte en gespreid leiderschap. Open Universiteit: Look rapport 37
- Inspectie van het onderwijs (2014). Onderwijsverslag 2012-2013. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). Sectorhoofdstuk mbo. Staat van het onderwijs 2015-2016. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ion, G., & Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. European Journal of Higher Education, 4(4), 334-347.
- Kessels, J. (2012). Leiderschap in de professionele ruimte. Heerlen: Open Universiteit.
- van der Klink, M. & Nieuwenhuis, L. (2017). Op zoek naar constructief conflict. Science Guide.
- Maandag, D., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A., & van Veen, K. (2017). Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: NRO report. Teacher education department of the University of Groningen.
- Martens, R. (2017). Docentprofessionalisering is een ijsberg. Onderwijsinnovatie, maart 2017, 11-13.
- Martens, R. & van den Berg, N. (2017). Een laklaag op een slechte ondergrond. Science Guide.
- MBO15 Programmamanagement (2013). De basis op orde, de lat omhoog. Het vervolg. Ede: MBO15 programmamanagement.
- MBO15 (2015). Focus op Vakmanschap in bedrijf. Ede: Programmamanagement MBO15.
- Ministerie van OCW. (2011). Actieplan leraar 2020 – een krachtig beroep. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nieuwenhuis, A. F. M. (2012). Leven lang leren on the roc's. Een visie op werken en leren in het mbo. Oratie. Heerlen: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Nijland F., van Bruggen J., De Laat M. (2017). Kennisbenutting in het onderwijs: Een literatuurstudie. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Ros, A. van der Steen, J. & Timmermans, M. (2016). De waarde van de academische opleidingsschool. Den Haag: Nationaal Regie orgaan Onderwijsonderzoek.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., Schenke, W. (submitted). Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge.
- Schenke, W., Sligte, H., Admiraal, W., Buisman, M., Emmelot, Y., Meirink, J. & Smit, B. (2015). Scan School als Professionele Leergemeenschap. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- van Schoonhoven, R. (2016). Sturen op teams in het mbo: via statuut, wet of professionals? Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 4, 239-254
- Sociaal-Economische Raad (2017). Toekomstgericht beroepsonderwijs. Deel 2 Voorstellen voor een sterk en innovatief beroepsonderwijs. Den Haag: Sociaal-Economische Raad
- Snoek, M. (2014). Developing Teacher Leadership and its Impact in Schools [dissertatie] Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam Onderwijs en Opvoeding.

Truijen, K. J. P. (2012). Teaming teachers. Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational education context [dissertatie]. Enschede: University of Twente.

van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren. Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.

Veldhuizen, G.G. van (2011). Werkend leren, lerend werken: professionele ontwikkeling van docenten in persoonlijk en organisatieperspectief. Dissertatie. Enschede: Gildeprint.

Westerhuis, A. & van den Berg, J. (2016). Teams en het onderwijsbeleid in het middelbaar beroepsonderwijs. Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 4, 255-265.

