

Extended teams in het beroepsonderwijs: Samen uit, samen thuis?

Citation for published version (APA):

McKenney, S., Mazereeuw, M., & Wopereis, I. (2013). *Extended teams in het beroepsonderwijs: Samen uit, samen thuis?*. Paper presented at Onderwijs Research Dagen 2013, Brussel, Belgium.

Document status and date:

Published: 31/05/2013

Document Version:

Peer reviewed version

Document license:

CC BY-NC-ND

Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

<https://www.ou.nl/taverne-agreement>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

pure-support@ou.nl

providing details and we will investigate your claim.

Downloaded from <https://research.ou.nl/> on date: 26 Sep. 2023

Open Universiteit
www.ou.nl



Extended Teams in het beroepsonderwijs: Samen uit, samen thuis?

Susan McKenney, Open Universiteit & Universiteit Twente, susan.mckenney@ou.nl

Marco Mazereeuw, NHL Hogeschool, m.mazereeuw@nhl.nl

Iwan Wopereis, Open Universiteit, iwan.wopereis@ou.nl

ORD 2013 Symposium: *Samen onderzoeken of ontwerpen: De rol van samenwerking in docententeams*

Voorzitter: Dr. Joke Voogt

Discussiant: Prof. Dr. Paul Kirschner

Introductie

In het middelbaar en hoger beroepsonderwijs zijn zowel docenten als werkplekbegeleiders ontevreden met de aansluiting tussen het leren van studenten binnen de opleiding en op de werkplek. Extended Teams (ET's), waarin docenten en werkplekbegeleiders samen zorg dragen voor de kwaliteit van het onderwijs, worden gezien als mogelijke oplossing voor het aansluitingsprobleem (Nieuwenhuis, Nijman, Kat-De Jong, De Ries, & Van Vijfeijken, 2011). Wij onderzoeken ET's binnen het MBO en HBO en richten ons op het functioneren van het team als geheel en het functioneren van een individu binnen een team. Er wordt gekeken naar veranderingen in tijd met als uiteindelijke doel om gepaste ondersteuning vorm te kunnen geven voor verschillende ontwikkelfasen die ET's doorlopen wanneer ze aan een bepaalde opdracht werken.

Theoretische achtergrond

Werkgroepen in fases

Tuckman's (1965) klassieke studie naar processen in werkgroepen¹ biedt een kader voor de te verwachten ontwikkeling van ET's. Volgens Tuckman (1965) doorlopen werkgroepen de fasen *forming*, *storming*, *norming* en *performing*. In de eerste fase, *forming*, zijn deelnemers vooral bezig met hun identiteit binnen een groep en de organisatorische aspecten van het teamwerk; doelen worden gevormd en taken zijn vaak verdeeld. Moeilijke onderwerpen worden vooruit geschoven, en deelnemers doen hun best om zich constructief en sociaal op te stellen. Normaal gesproken is dit een betrekkelijke comfortabele fase. Toch is het belangrijk dat deze fase goed verloopt, omdat het de basis vormt voor de rest van het proces. Tijdens de tweede fase, *storming*, worden diverse ideeën ingebracht en concurreren ze met elkaar voor aandacht. Gedurende deze fase beginnen teamleden over inhoudelijke zaken te spreken en worden de persoonlijke overtuigingen van deelnemers uitdrukkelijker voor het voetlicht gebracht. Het kan een zeer moeilijke, en oncomfortabele fase zijn. Dit is vooral afhankelijk van de persoonlijke volwassenheid van de deelnemers en expertise die in de groep aanwezig is. Daarna, tijdens de *norming*-fase, komt het team tot een verfijning van de gemeenschappelijke doelen en ontstaat een gedeeld beeld over hoe die doelen bereikt moeten worden. Omdat onderzoek naar docentprofessionalisering laat zien dat de persoonlijke visie van docenten sterk beïnvloed wordt door eigen praktijkervaringen, kan er vanuit gegaan worden dat tijdens deze fase er een wisselwerking zal zijn tussen het denken over het ontwerp en het experimenteren in de praktijk. De vierde fase, *performing*, wordt gekenmerkt door een team dat competent en autonoom functioneert en weinig behoefte heeft aan externe input. Naar verwachting zullen de ET's die participeren in de huidige studie de vier genoemde fasen doorlopen. Echter, ze zijn sinds kort met de *norming*-fase begonnen.

Dimensies van team functioneren

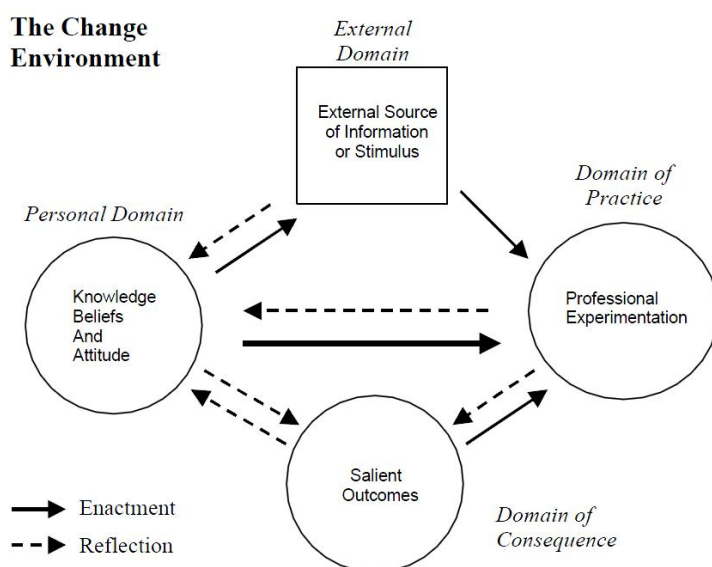
Communities of practice (CoP's) zijn groepen mensen met gedeelde interesses, die leren dat het werken aan deze gedeelde interesses verbeterd kan worden door regelmatige interactie met elkaar (Wenger, 1998). ET's, waarin opleiders en werkplekbegeleiders op een duurzame manier samenwerken om opleidingsleren en werkplekleren goed op elkaar aan te laten sluiten, vormen CoP's. Volgens Wenger (1998) werkt men in dergelijke CoP's aan *mutual engagement*, een *joint enterprise* en een *shared repertoire*. Door *mutual engagement* ontstaan relaties en

¹ Onder een werkgroep verstaan we een groep personen die in een professionele context gezamenlijk een professionele taak uitvoeren.

interacties binnen de sociale eenheid. Gebaseerd op Admiraal en Lockhorst (2010), beschrijven Brouwer, Brekelmans, Nieuwenhuis en Simons (2012) vier indicatoren voor *mutual engagement*: (a) *identification* (hoe leden zich identificeren met de groep); (b) *multi-perspective contribution* (ruimte voor verschillende ideeën in de groep); (c) *mutual trust and responsibility* (verantwoordelijk voelen voor het team en andere leden); en (d) *social ties* (tussen groepsleden). Naarmate de tijd verstrijkt ontwikkelt een CoP een gezamenlijk repertoire van routines, gereedschappen, conventies en begrippen. Brouwer et al. (2012) noemen vier indicatoren voor het creëren van een *shared repertoire*: (a) *intellectual building* (voortbouwen op elkaars inbreng); (b) *regulation of interaction* (door organisatie, discussie en reflectie); (c) *role-taking* (accepteren en nemen van rollen, taken en posities binnen de groep); en (d) *dynamic effort* (flexibiliteit in omgaan met verschillen ten opzichte van commitment, activiteit en het uitvoeren van taken binnen de groep). Tot slot is *joint enterprise* een set van gedeelde opvattingen over de groep en haar functie. Brouwer et al. (2012) benoemen vier indicatoren voor *joint enterprise*: (a) *commitment to domain* (groepsleden zijn het eens over het onderwerp en de doelen waaraan gewerkt wordt); (b) *common ground in concept* (groepsleden interpreteren concepten op vergelijkbare wijze, maar zijn ook bewust van verschillen); (c) *collective goal* (groepsleden bouwen op elkaar voort om doelen te realiseren); en (d) *shared knowledge* (groepsleden delen kennis en ondersteunen elkaar in het gebruik hiervan). De begeleiding die werd aangeboden aan de ET's in dit project stimuleert de ontwikkeling van *mutual engagement*, *joint enterprise* en *shared repertoire*.

Individueel ontwikkelen onder onderwijskundige professionals

Het functioneren binnen een team wordt natuurlijk beïnvloed door de individuele groepsleden. Maar deze zijn niet statisch. Deelname in CoP's leidt vaak tot professionele ontwikkeling (Lieberman & Pointer-Mace, 2010; McLaughlin & Talbert, 2006) en deze ontwikkelingen kunnen op hun beurt weer nieuwe invloed hebben op groepsprocessen. Het Interconnected Model of Professional Growth (IMPG, zie Figuur 1) van Clarke en Hollingsworth (2002) beschrijft het dynamische proces van persoonlijke ontwikkeling in interactie met de onderwijskundige omgeving. Het IMPG-model omvat vier domeinen, waarbinnen en waardoor ontwikkeling plaats vindt. Drie domeinen hebben een directe relatie met de onderwijskundige professional: het persoonlijke domein (de kennis, vaardigheden en attitudes van het individu); het domein van de praktijk (hierbinnen wordt geëxperimenteerd, inclusief het ontwerpen/ontwikkelen van interventies); en het domein van gevolgen (uitkomsten van nieuwe initiatieven). Het vierde domein is extern en bevat de bronnen van informatie of stimuli en ondersteuning om nieuwe acties te ondernemen. Verandering in één domein leidt als gevolg van reflectie of enactment tot verandering in een ander domein (Clarke & Hollingsworth, 2002). Dit model helpt om het functioneren van individuen in relatie tot de CoP's te conceptualiseren en te bestuderen.



Figuur 1. Interconnected Model of Professional Growth (Clarke & Hollingsworth, 2002)

Conclusie

Op basis van het werk van Tuckman (1965) kan worden voorspeld dat ET's verschillende ontwikkelfases zullen doorlopen. Met dit gegeven is het dan ook zeer waarschijnlijk dat de verschillende dimensies van teamfunctioneren (cf. Wenger 1998) zich in het verloop van de tijd op diverse wijze zullen manifesteren. Omdat deze dimensies op groepsniveau vooral uit interacties tussen individuen bestaan, zijn niet alleen de ontwikkelingen binnen teams, maar ook binnen individuen (cf. Clarke & Hollingsworth, 2002) bepalend voor de uiteindelijke resultaten van teamfunctioneren.

Doel van de studie

De ideeën van Tuckman (1965) en Wenger (1998) zijn eerder gebruikt om teams in het beroepsonderwijs te bestuderen (e.g., Fransen, 2012). Echter, er is weinig specifieke kennis over het functioneren van ET's. Dit belemmert ook de ontwikkeling van ondersteuning voor ET's. Omdat ET's zeer kansrijk lijken te zijn om de kloof tussen opleidings- en werkplekieren te dichten, zijn verdere inzichten hierover nodig. De hoofdvraag in deze studie luidt: *Bij het werken in Extended Teams, hoe percipiëren en vervullen zowel individuen als teams hun rollen tijdens de verschillende fases van werkgroep ontwikkeling?* Dit paper beschrijft een lopende studie, waarin gerapporteerd wordt over alleen de eerste twee fases (*forming* en *storming*) omdat alleen deze op dit moment afgerond zijn.

Methoden

Case studies

Om de vragen te beantwoorden zijn vier case studies (cf. Yin, 2003) met ET's opgezet in de domeinen Educatie, Economie en Techniek. Casus 1 is het ET Educatie HBO. Het ET in deze casus bestaat uit vier teamleden, waarvan twee leden (1 man; 1 vrouw) werkzaam zijn als docent op een tweedegraads lerarenopleiding en twee teamleden (1 man; 1 vrouw) werkzaam zijn als docent bij een scholengemeenschap. Casus 2 omvat het ET Educatie MBO dat bestaat uit vijf teamleden (allen vrouw), waarvan twee leden werkzaam zijn als docent op een ROC en drie leden werkzaam zijn als leerkracht op een basisschool. Het team zou aanvankelijk met zes leden starten. Casus 3 heet ET Techniek HBO en bestaat uit drie teamleden (allen man), waarvan twee leden werkzaam zijn als docent op een HBO en een teamlid werkzaam is in het bedrijfsleven. Casus 4 bestaat uit het ET Economie MBO. Dit ET heeft twee teamleden (1 man; 1 vrouw), waarvan één teamlid (vrouw) als docent werkzaam is op een ROC en één teamlid werkzaam is als zelfstandig ondernemer. Het team zou aanvankelijk starten met vier leden en heeft vier maanden bestaan uit drie leden (nog een man; bedrijfsleven).

Procedures

Voor dat de ET's formeel kennis met elkaar gemaakt hadden, hebben alle deelnemers individueel een vragenlijst ingevuld over hun huidige gewoontes en overtuigingen ten opzichte van werkplekieren, alsmede verwachtingen van het ET project. Daarna zijn de ET's vier keer samengekomen tijdens een traject van zes maanden. ET gesprekken tijdens alle vier bijeenkomsten zijn opgenomen. De eerste en tweede bijeenkomst kunnen worden gezien als onderdeel van de *forming*-fase, omdat de teams met name bezig waren om kennis met elkaar te maken, gezamenlijke doelen te stellen, en na te denken over mogelijke manieren om de doelen te bereiken. Daarna begon de *storming*-fase, eerst met de derde en vierde bijeenkomst (waarin specifieke interventies ontworpen werden), gevolgd door drie maanden met zelfgeorganiseerde overlegmomenten om de interventies verder vorm te geven (ondersteuning was dan op afroep beschikbaar). De leden van ET's communiceerden via diverse media, inclusief elektronische tools die in de vier bijeenkomsten aangereikt waren (met name Google Drive en Skype). Elke deelnemer is na een periode van vijf maanden werken in het ET één keer geïnterviewd; daarna is een focusgroepdiscussie gehouden met elk team.

Instrumenten

Zoals hierboven beschreven, zijn er vier databronnen in deze studie: een vragenlijst, teamgesprekken tijdens bijeenkomsten, individuele interviews en focusgroepdiscussies. Tabel 1 laat zien dat de vragenlijst en het individuele interview vooral relevant waren om individuele percepties en handelingen in kaart te brengen, terwijl de teamgesprekken, interview en focusgroepdiscussie relevant waren om teamfunctioneren te portretteren.

Tabel 1. Data bronnen in relatie tot individueel en team functioneren per fase

	Individueel	Team
Forming	Vragenlijst	Teamgesprekken
Storming	Interview	Interview Focusgroepdiscussie Teamgesprekken

De vragenlijst bevatte zowel open als gesloten vragen en was gebaseerd op de vier domeinen van het IMPG-model (Clarke & Hollingsworth, 2002). Een voorbeeld van een open vraag over het persoonlijk domein (specifiek, de relatie tussen leren op school en op de werkplek) is: "Wat zijn volgens jou *drie krachtige manieren* voor het verbinden van school- en werkplek? Zo ja, hoe? Zo niet, waarom niet?" Een voorbeeld van een gesloten vraag over het domein van de praktijk (specifiek over de eigen organisatie) is, "Ben je tevreden met de manier waarop het *verbinden van leren op school en stage* nu vorm krijgt in jouw organisatie?" met "Zeer tevreden, tevreden, noch tevreden noch ontevreden, ontevreden, zeer ontevreden" als mogelijke keuzes. De teamgesprekken zijn opgenomen tijdens de vier bijeenkomsten. Met vier teams en vier bijeenkomsten komt het totaal aantal teamgesprekken op 16. De gesprekken per bijeenkomst duurden gemiddeld 180 minuten. Elk gesprek bestond uit meerdere semantische eenheden. De opnames zijn geanalyseerd voor indicatoren van de drie dimensies van Wenger (1998): *mutual engagement*, een *joint enterprise*, en een *shared repertoire*.

De interviews zijn telefonisch afgenomen met een semigestructureerd protocol. Het protocol was gebaseerd op het IMPG-model van Clarke and Hollingsworth (2002) en de dimensies van Wenger (1998). Een voorbeeldvraag gebaseerd op het IMPG-model (persoonlijk domein) is, "Wat zijn de belangrijkste componenten van werkplek? Een voorbeeldvraag over groepsfunctioneren (*shared repertoire*) luidt: "Welke rol heb je in het team?" Tijdens de focusgroepdiscussie is een samenvatting van de interviewbevindingen aan de deelnemers gepresenteerd. Vervolgens is een discussie gehouden aan de hand van een protocol. Omdat de focusgroepdiscussie vooral bedoeld was om teamfunctioneren bespreekbaar te maken, was dit protocol gestructureerd op basis van de dimensies van Wenger (1998).

Resultaten

De resultaten worden in twee delen gepresenteerd. Het eerste deel beschrijft het resultaat van de analyses van de eerste vragenlijst en de gesprekken van de teamleden tijdens de begeleidingssessies. Het beschrijft daarmee vooral de *forming*-fase van de teams. Het tweede deel beschrijft het resultaat van de analyses van de individuele interviews met teamleden en de focusgroepdiscussie met de teams na iets meer dan vijf maanden. Dit deel beschrijft daarmee vooral de overgang van de *forming*- naar de *storming*-fase.

De forming-fase

Mutual engagement

Voor wat betreft het identificeren met de groep en de verschillende perspectieven van de leden, kan uit de eerste gesprekken tussen de teamleden van ET's worden opgemaakt dat de teamleden in deze fase vooral aftasten wie leden van de groep zijn en wat hun (verschillende) opvattingen zijn. In een aantal gevallen is er al een werkrelatie (bijvoorbeeld het begeleiden van een zelfde student) maar het is de eerste keer dat ze samen iets gaan ontwerpen en uitproberen. In deze nieuwe samenstelling lijken de leden geïnteresseerd in de ideeën van de andere groepsleden. Het gesprek van de leden van het ET Techniek HBO (Casus 3), die zoeken naar een betere match tussen student en bedrijf, laat zien dat er nog verschillende ideeën over stagelopen zijn.

(W: werkplekbegeleider techniek; O: opleidingsbegeleider bouwtechniek)

W: als die student bij mij is dan is hij bij mij en dan gaat het ook op mijn manier. Dat is nu de praktijk [...]

O: Jij hebt 25 jaar studenten begeleid?

W: Ja, ik weet het niet precies maar zoets, ongeveer 100 studenten

O: Jij hebt dus een duidelijke visie van wat je studenten wilt leren en hoe een student door een stage moet gaan?

W: Nee, dat is niet waar. Ik heb een technische ambitie en ik heb daar studenten voor nodig en zolang het niet in strijd is met het leren van de student is het geoorloofd. Zo gaat dat nu. Dat is de motor.

O: maar blijkbaar heb je wel een idee dat er een leerproces is. Je weet toch ook dat ie iets gaat leren in de stage? Je hebt niet het idee, die student die gaat hier stagelopen en hij heeft straks aan zijn opdracht voldaan. Je weet ook dat hij iets gaat leren. Voor tweedejaars moet het nog groeien. Die kunnen niet meteen een grote opdracht doen. Die studenten moeten op een andere manier begeleid worden. Dat is dus waarvan ik denk dat we naar toe moeten.

In de tweede bijeenkomst, na een maand, worden de eerste contouren van *mutual trust* en *responsibility* zichtbaar. Er lijkt bij veel groepen al een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid te zijn, namelijk het opleiden of stimuleren van ontwikkeling van de studenten. Daarnaast blijkt dat de leden in die fase kritisch en eerlijk durven te zijn over het functioneren van de andere context (i.e. werkplek is kritisch over de opleiding en vice versa). Het onderstaande fragment van een gesprek in het ET Educatie MBO (Casus 2) is daar een voorbeeld van. Het laat zien dat kritische punten worden opgepakt in plaats van gepareerd.

(W1, W2, W3: werkplekbegeleider basisschool; O1, O2: opleidingsbegeleider onderwijsassistent)

W2: Studenten zitten bij jullie in die contactgroepen toch?

O1: ja

W2: Het lijkt me voor de opleiding heel belangrijk om te weten wat daarin gebeurt. Wat doen jullie? Dan kunnen wij beter in gesprek met de student.

[...]

O2: we komen twee of drie keer op bezoek

O1: moet dat vaker?

W1: Ik denk dat vier keer wel op zijn plek is.

A: en niet alleen bij beoordeling

W1: maar ook eens een keer kijken. Jullie komen nu om een gesprekje te hebben maar kom ook een keer tijdens de les.

W3: dat vind ik een hele goede.

W1: ik zit bijvoorbeeld aan een video-interactie [legt uit]

O2: ja, ik denk dat er dan ook twee studenten moeten komen

O1: Ik vind dit heel interessant. Kunnen jullie nog iets duidelijker uitleggen

Shared repertoire

De vragenlijst en de eerste gesprekken tijdens de bijeenkomsten geven aan dat men het gezamenlijke repertoire vooral aan het opbouwen is en de structuur daarvoor nog erg laat afhangen van dat wat wordt geboden door het project. De teamleden maken in deze fase nog geen duidelijke rolverdeling. Wel worden de taken verdeeld en is de inbreng van de verschillende deelnemers in het ET over het algemeen gelijkwaardig.

De vragenlijst en de bespreking daarvan bij de eerste bijeenkomst laat zien dat de perspectieven van de werkplekbegeleider en de opleidingsbegeleider soms verschillend zijn. Deze verschillen worden in de gesprekken ook duidelijk uitgesproken. In deze fase lijken de leden vooral te willen weten hoe de andere leden kunnen bijdragen. Het fragment van een gesprek van het ET Economie MBO (Casus 4) laat zien dat men elkaars ideeën al wel meeneemt in de discussie.

(O: opleidingsbegeleider MBO-economie; W: werkplekbegeleider economie)

O: maar wat wij nu zien is dat leerlingen totaal geen verband zien tussen wat ze op school leren en wat ze bij jou doen

W: Nee, dat zou kunnen maar daar ben ik wel met ze bezig. Ik weet dat die studenten niet alles weten. Van btw weten ze erg weinig. En als je theorie aan praktijk wilt koppelen, zul je dat ook goed moeten regelen.

O: ja, dat is een spel dat bij ons geleid wordt door het kwalificatiedossier. Daarin zou het moeten veranderen. Wij vullen dat ook wel aan maar dat is misschien niet genoeg.

[...]

W: het gaat dus om afstemmen

O: Ja, ik weet nu dat bepaalde theoretische kennis niet aanwezig is

W: ja, ik weet dat daar een groot tekort in zit.

[...]

W: Opleidingsmateriaal maken, dat kunnen we doen. Ik heb het al concreet opgeschreven

O: ik stel dan wel voor. Ik maak namelijk ook leermiddelen ik zou graag iets bedenken dat. Kijk ik hoor wel dingen en ik hoor nu ook weer dingen. Ik zou graag dat voor elkaar hebben.

W: ja, want het komt meestal te laat en nu hebben we het dan klaar

De video-opnames van de bijeenkomsten laten zien dat de teamleden de structuur nog erg van het project af laten hangen. Ze vinden het, zo lijkt unaniem, voorlopig prima om op de afgesproken momenten samen te komen en verder te gaan. Ook laten ze de initiatieven graag bij de trainers/projectbegeleiders wordt er in een training gezegd. De analyses van de gesprekken laten zien dat de verschillende teamleden geen expliciete of impliciete rollen hebben.

Joint enterprise

De video-opnames van zowel de eerste als de tweede training laten zien dat er binnen de vier ET's vrij snel consensus is over het onderwerp waaraan ze de komende tijd gaan werken. Echter, het doel waaraan gewerkt dient te worden binnen dat onderwerp is, met uitzondering van het ET Educatie HBO (Casus 1), in de beginfase nog niet scherp geformuleerd. Dat kan onder andere worden afgeleid uit de teamgesprekken die tijdens de eerste en tweede training/bijeenkomst plaatsvonden. Tijdens deze bijeenkomsten was het de bedoeling dat er consensus zou ontstaan over het doel. Bij deze teams wordt het doel zowel in de eerste als de tweede bijeenkomst op bijna gelijke wijze besproken.

De resultaten van de vragenlijst en de bespreking van deze resultaten met de leden van de ET's laten zien dat onderwijstermen, zoals werkplekleren, competentie, kwalificatiedossier en portfolio door de leden van de ET's Economie MBO (Casus 4) en Techniek HBO (Casus 3) verschillend worden geïnterpreteerd. De leden van het ET Educatie HBO (Casus 1) gebruiken grotendeels dezelfde definities.

Tot slot laten de resultaten van de vragenlijst en de bespreking van deze resultaten met de ET's tijdens de trainingen/bijeenkomsten zien dat de teamleden hun informatie over werkplekleren vooral baseren op kennis die ze hebben opgedaan tijdens de opleiding en cursussen en eigen ervaring. Leden van de ET's Educatie HBO (Casus 1) en MBO (Casus 2) geven daarnaast aan dat ze literatuur raadplegen. De leden van de ET's Techniek HBO (Casus 3) en Economie MBO (Casus 4) noemen collega's en het handboek praktijkopleiders als belangrijke informatiebronnen.

Van forming naar storming

Mutual engagement

Uit de interviews met de leden van ET's en de focusgroepdiscussies blijkt dat voor alle ET's geldt dat de meeste teamleden vertrouwen hebben in een goede afloop van het project en dat het ET uiteindelijk "de klus kan klaren". Daar staat tegenover dat de meningen over 'het zijn van een team' en 'zich binnen een team geaccepteerd voelen' verschillen. Op de vraag of het ET een echt team is, zegt het merendeel van de geïnterviewden dat hier nog geen sprake van is. Dit komt bijvoorbeeld naar voren in de individuele interviews met leden van het ET Educatie HBO (Casus 1).

(W1 en W2: werkplekbegeleider vo-school; O1 en O2: opleidingsbegeleider lerarenopleiding)

W1: nee, absoluut niet. Het heeft nog geen wisseling van voortrekker. Het zou helpen als we een hele dag samen kunnen werken met iemand erbij die overkoepelende boekenkennis heeft.

O1: nee, we zijn nog niet lang genoeg bezig.

O2: we hebben nog niet gefunctioneerd als team.

W2: ik denk nu nog niet maar ik denk wel dat het een goed team kan worden.

Voor wat betreft de mate waarin er ruimte is voor verschillende opvattingen valt op dat teams enige ontwikkeling doormaken. Voor alle ET's geldt dat tijdens de interviews de leden van ET's de verschillende perspectieven/ideeën

van ET-leden identificeren en dat deze tijdens de focusgroepdiscussie ook worden uitgesproken. Bij de ET's Educatie HBO (Casus 1) en Educatie MBO (Casus 2) laat de focusgroepdiscussie zien dat men elkaar daarin vertrouwt. Het onderstaande fragment uit de focusgroepdiscussie met de ET Educatie MBO (Casus 2) laat zien dat het eigen perspectief ook ter discussie kan worden gesteld.

(W1 en W2: werkplekbegeleider basisschool; O1 en O2: opleidingsbegeleider opleiding onderwijsassistent)

W1: er is nu niet één persoon die bij ons de stages coördineert.

W2: dat is meer een lege functie

O1: dus dat zou meer moeten worden aangekleed, meer body aan zit. Want wij hebben ook iemand binnen de opleiding die de stageplekken, of die het contact regelt maar dat is eigenlijk alleen maar een doorgeeffunctie

W1: ja alleen maar administratief

O1: heeft niets met inhoud te maken

O2: voor ons heeft dit ook consequenties. Op dit moment heeft onze opleiding het beleid dat iedere student een eigen stagebegeleider heeft maar dat betekent dat er soms wel vijf mensen op één school langskomen. Het is een grote verandering om dat op een ET-manier te doen. Aan de andere kant vind ik wel dat wat jullie zeggen heel waardevol is en dat wij daar eens goed over moeten nadenken.

Shared repertoire

De individuele interviews en de focusgroepdiscussies maken duidelijk dat in alle vier ET's er op eigen initiatief afspraken gemaakt worden over hoe interactie in het vervolg georganiseerd wordt. Daarnaast geven de leden nog altijd aan dat er nog geen expliciete rollen te onderscheiden zijn binnen de teams.

Tijdens de focusgroepdiscussies lijken de teamleden van het ET Educatie HBO (Casus 1) en het ET Educatie MBO (Casus 2) voort te bouwen op elkaars inbreng. Bij de andere teams valt op dat vooral het uitwisselen van opleidingsperspectieven en werkplekperspectieven zich herhaalt. Het onderstaande fragment tijdens de focusgroepdiscussie bij het ET Economie MBO (Casus 2) laat zien hoe die perspectieven besproken worden.

(W: werkplekbegeleider; O: opleidingsbegeleider)

W: ik heb opgeschreven betere afstemming tussen wat de praktijk vraagt en wat er op school geleerd wordt en nieuwe stagiaires bekend maken met wat er op stage gebeurt

O: Er zit wel iets gemeenschappelijks in maar ik bekijk het meer vanuit de schoolsituatie. De leerlingen motiveren voor het beroep en de leerlingen meer te laten zien dat de kennis op school nodig is in de beroepspraktijk. Het nut, waarvoor ben ik bezig op school

[...]

W: maar dat is niet wat ik bedoel

O: nee precies, dat is niet wat jij bedoelt

W: dat heeft er inderdaad mee te maken dat we vanuit verschillende invalspunten naar dat probleem kijken. Ik merk vooral dat wat die leerlingen kunnen echt te weinig is in de praktijk

O: ja maar dat kan er ook mee te maken hebben dat wij er wel van alles aan doen maar dat het voor de leerling toch niet duidelijk wordt

W: ja, er zijn bepaalde basisvaardigheden die gewoon niet gedoceerd worden

O: basiskennis of basisvaardigheden

Joint enterprise

De individuele interviews laten zien dat er binnen de teams in deze fase nog altijd consensus bestaat over het onderwerp waaraan gewerkt wordt. Wat opvalt is dat ook het doel opnieuw bediscussieerd moet worden. In het ET Educatie HBO (Casus 1) valt tijdens de focusgroepdiscussie op dat de bespreking ervan gedetailleerder wordt. Het ET Economie MBO (Casus 4), aan de andere kant van het spectrum, bediscussieert het doel steeds weer opnieuw op een manier die vergelijkbaar is met de discussies die tijdens de eerste twee bijeenkomsten plaatsvonden (zie ook bovenstaande fragment). We zien "terugvallen" in de discussie over het te bereiken doel bij alle ET's terug. Het onderstaande fragment van het ET Techniek HBO (Casus 3) laat zien dat de discussie over de functie van de stage

zich deels herhaalt. Echter, in vergelijking met de *forming*-fase is de discussie inhoudelijk gezien van hogere kwaliteit (zie fragment onder resultaten *forming*).

(O1 en O2: opleidingsbegeleiders; W: werkplekbegeleider; R: onderzoeker)

R: oké, maak ik een rondje. Mag ik bij jou beginnen?

W: hoe zorgen wij voor een goede match tussen enerzijds de studenten en het bedrijf waar zij stagelopen

O1: betere match tussen leerdoelen van de student en de werkplek. Werkplek sluit beter bij de verwachtingen aan.

O2: goede match tussen student en stageplaats

W: punt

O2: O1 zegt leerdoelen van de student

R: er zijn kleine verschillen?

O2: ja, ik ervaar verschillen

R: daar moeten we het over hebben. O1 zou je nog een keer kunnen toelichten

O1: ja, studenten moeten meer uit de stage kunnen halen door van te voren te weten wat ze willen leren en dat dan ook kunnen leren

O2: volgens mij bedoelt O1 dat een match goed is als een student zijn leerdoel ook kan halen

W: de match was wel duidelijk

O2: ik denk dat we het alleen moeten hebben over de match tussen de plekken

W: ja

Uit zowel de individuele interviews als de focusgroepdiscussies komt naar voren dat er een behoefte lijkt te ontstaan naar meer (gemeenschappelijke) kennis over het onderwerp werkpleklernen. Een uitzondering hierop is het ET Techniek HBO (Casus 3). Geen van de drie leden van dit ET heeft in deze fase behoefte aan extra informatie, literatuur, cursussen of anderszins. Bij de andere ET's heeft steeds het merendeel aangegeven dat wel nodig te hebben. Daarnaast is door de ET's Educatie HBO (Casus 1), Educatie MBO (Casus 2) en Economie MBO (Casus 4) tijdens de focusgroepdiscussies de wens geuit om de ervaringen van het project te delen met collega's. Hierbij werden onder andere als reden aangegeven dat collega's een waardevolle inbreng kunnen hebben, maar ook de vraag kunnen beantwoorden of de ET's met de juiste dingen bezig zijn.

Discussie

In november 2012 startten vier ET's met als doel het leren op de werkplek en in de opleiding in de eigen werkcontext beter op elkaar af te stemmen. De ET's werken samen aan oplossingen voor (deelaspecten van) dit 'afstemmingsprobleem' en in de beginfase van dit proces worden ze begeleid door een team van onderwijskundigen. Dit paper is gericht op het verkrijgen van inzicht in zowel het functioneren van ET's als het functioneren van individuen binnen ET's. Deze inzichten moeten uiteindelijk leiden tot richtlijnen voor een optimale ondersteuning van ET's.

De hoofdvraag in deze studie luidde: *Bij het werken in Extended Teams, hoe percipiëren en vervullen zowel individuen als teams hun rollen tijdens de verschillende fases van werkgroep ontwikkeling?* Als wordt gekeken naar de fasen die Tuckman (1965) onderscheidt bij de ontwikkeling van werkgroepen die aan professionele taken werken, valt op dat de vier ET's de fase van *forming* grotendeels zijn gepasseerd en momenteel in de *storming* fase zijn beland. Hierbij moet worden opgemerkt dat groepen (bijvoorbeeld Casus 4) in bepaalde opzichten toch nog aan het *formen* zijn. Dit heeft met name betrekking op het verkrijgen van een scherp beeld van het doel waaraan gewerkt wordt. Het telkens weer ter discussie stellen van het doel vertraagt de voortgang van de werkzaamheden. Het niet helder voor ogen hebben wat de *joint enterprise* is, werpt een ET soms terug in de teamontwikkeling, mede omdat ook andere onderwerpen, zoals het niet hebben van een eensluidende kennisbasis (denk aan andere invulling terminologie; andere ideeën over stage) weer ter tafel komen. Discussies worden daarom misschien opnieuw gevoerd. Interessante vragen die in dit kader gesteld kunnen worden hebben daarom te maken met de samenstelling van de groep. Wanneer teams uit personen bestaan die uit verschillende domeinen/culturen komen (in dit geval werkplek vs. opleiding), heeft dat invloed op de procesgang in de groep? Krijgt het oplossingsproces mede door een heterogene samenstelling een sterker iteratief karakter? Ook de invloed van groepsgrootte (klein vs. groot), expertiseniveau, en geslacht van groepsleden zou in het kader van het beter begrijpen van iteraties in de fasen van Tuckman nader onderzocht kunnen worden.

De resultaten die in dit paper zijn gepresenteerd, zijn gebaseerd op eerste analyses van resultaten van vragenlijsten, individuele interviews en focusgroepdiscussies. Hierbij is waardevolle informatie verkregen, maar hiervan kan ook worden gezegd dat ze 'slechts' bestaat uit percepties van de deelnemers. Een nadere analyse van de gesprekken/overleggen in de ET's die plaatsvonden tijdens de vier trainingsbijeenkomsten (zie Methode), waarbij de ET's werkten aan het verduidelijken van de opdracht en oplossen van een gezamenlijk vastgesteld probleem, biedt de mogelijkheid tot triangulatie van resultaten. Omdat de vier momenten van dataverzameling mooi verspreid zijn over de tijd, is de verwachting dat de resultaten inzicht verschaffen in de ontwikkeling van groepsprocessen. Hiermee kunnen de resultaten van de vragenlijsten en interviews gevalideerd worden. Een aspect dat tevens nader onderzocht moet worden is de hoeveelheid tijd die de deelnemers steken in de ET's en welke factoren de gedane tijdsinvestering beïnvloeden.

Naast de eerder genoemde triangulatie van dataverzamelmethodeën zullen de reeds verkregen data verder worden geanalyseerd.

Referenties

- Admiraal, W. and Lockhorst, D. (2010), "A descriptive model of teacher communities", paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO, May.
- Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L. & Simons, R. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 403-418.
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Fransen, J. J. M. M. (2012). *Teaming up for learning: Team effectiveness in collaborative learning in higher education* [unpublished dissertation]. Heerlen, the Netherlands: Open Universiteit.
- Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2010). Making practice public: Teacher learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. London: Teachers College.
- Nieuwenhuis, A. F. M., Nijman, D. J. J. M., Kat-De Jong, M. P., De Ries, K. E., & Van Vijfeijken, M. M. (2011). *De doorbraak in zicht: Landelijke tussenrapportage Doorbraakproject werkpleklers 2009-2011*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Tuckman, B. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd. edition). Beverly Hills, CA: Sage.