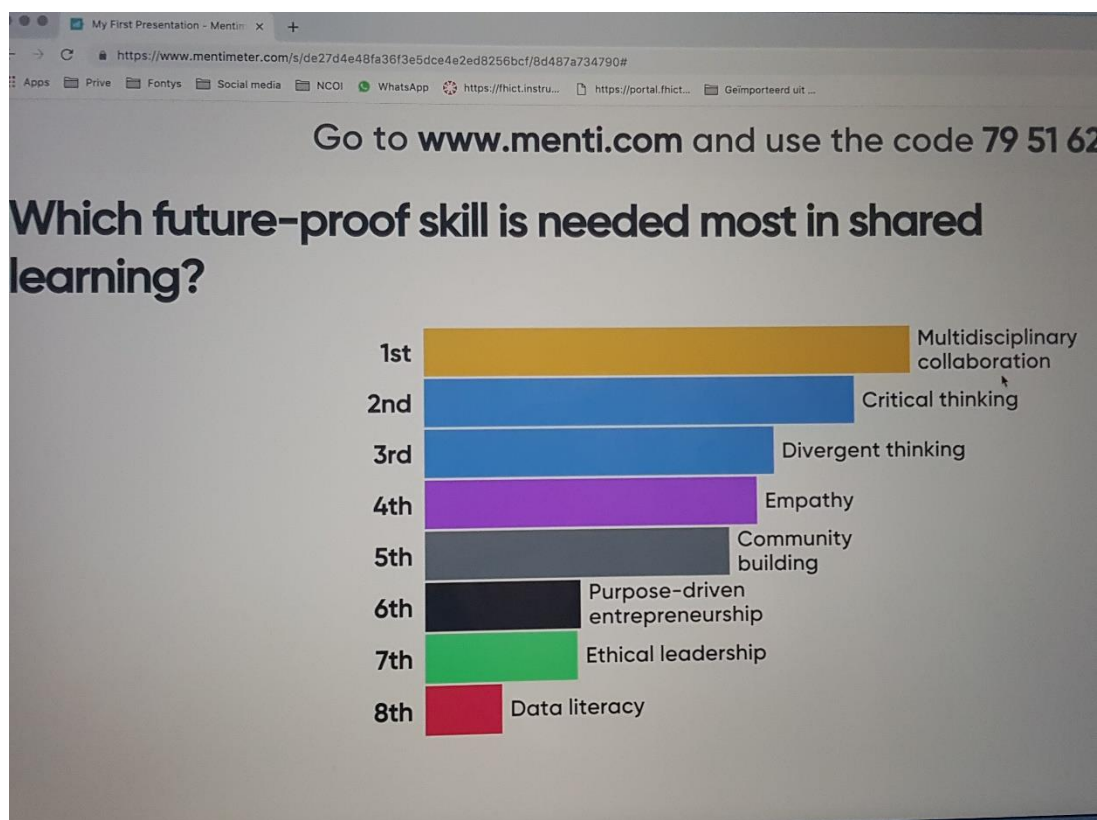


Shared Learning Teams for Future Learning

Een verkennend onderzoek naar open en duurzaam leren in een shared learning team



Anne-Marie Kuijpers & Constanze Thomassen
April 2019

Inhoud

Inleiding	4
1. Teams van de toekomst	5
1.1 Het belang van leren in teams	5
1.2 Teams en teamontwikkeling	5
1.3 Leren in teams	6
2 Leren en ontwikkelen van de toekomst	6
2.1 Toekomstgericht leren en ontwikkelen	6
2.2 Open leren: definitie	7
2.3 Zelfregulerend leren	8
3 Shared Learning Team	10
3.1 Definitie	10
3.2 Wat heeft een SLT nodig om te leren?	10
4. De context van Shared Learning teams	11
4.1 De opleiding als regionale kennisinstelling	11
4.2 Samenwerken aan een complexe opdracht	11
4.3 Taken en rollen van docenten, studenten en teamleider	12
4.4 Vervolgonderzoek	13
5. Praktijkonderzoek	14
5.1 Interviews en pilot	14
5.2 Resultaten groepsinterviews	14
6. Conclusies en aanbevelingen	18
Gebruikte bronnen	19

Inleiding

“The future of work consists of learning a living”

Bovenstaand citaat is afkomstig van de Canadees filosoof Marshall McLuhan. Hoewel hij deze uitspraak deed in 1964, lijkt dit citaat actueler dan ooit binnen onze huidige informatiemaatschappij. Snelle veranderingen, toenemende complexe vraagstukken en een grote mate van onvoorspelbaarheid vragen om medewerkers die:

- nieuwe informatie goed tot zich kunnen nemen,
- een lerend vermogen hebben en
- zichzelf kritisch kunnen bezien en evalueren.

(Meijers, 2011).

Volgens Meijers is het vooral van belang dat professionals van de toekomst zichzelf kunnen sturen in een steeds veranderende omgeving. Onze arbeidsmarkt en de snelle technologische veranderingen vereist leven lang leren en zelfsturend vermogen. Alleen zo kunnen we, tot aan onze oplopende pensioenleeftijd, onze talenten, blijvend, tot ontwikkeling brengen.

Dit alles vraagt ook om een andere, nieuwe manier van leren.

Ook in het onderwijs vinden ontwikkelingen plaats. Zo zien we, o.a. bij Fontys hogeschool ICT, een volgende ontwikkeling. We zien teams ontstaan waarin docenten, studenten en medewerkers van bedrijven samenwerken aan projecten. Teams waarbij *alle* deelnemers de rol van lerende én werkende hebben: shared learning teams.

Deze shared learning teams zijn een vorm van onderwijs en kunnen daarnaast bijdragen aan de ontwikkeling van de betrokken professionals: docenten en medewerkers van bedrijven.

Talentbenutting en -ontwikkeling in shared learning teams draagt bij aan de duurzame inzetbaarheid van deze professionals.

Talentontwikkeling zal in de context van shared learning teams vooral een meer open vorm van leren en ontwikkeling krijgen: teamleden leren wanneer, wat, hoe en met en van wie zij dat willen.

De vraag is hoe shared learning teams vormgegeven kunnen worden zodat er gebruik gemaakt wordt van de diversiteit in het team en er ook echt systeemoverschrijdend gewerkt en geleerd gaat worden.

In dit onderzoeksproject verbinden we kennis over talentbenutting en –ontwikkeling, teamontwikkeling en open leren aan elkaar. We bouwen voort op onze eerdere onderzoeken m.b.t. talent(benutting) in teams en leren op de werkplek.

In deze notitie doen we verslag van een verkennend onderzoek naar een nieuwe vorm van leren in teams van de toekomst.

We zoeken een antwoord op de vraag:

Hoe kunnen shared learning teams vormgegeven worden, zodat er gebruik gemaakt wordt van de diversiteit in het team en er ook echt systeemoverschrijdend gewerkt en geleerd gaat worden?

Dit doen we door middel van een literatuuronderzoek en een klein praktijkonderzoek.

De volgende deelvragen worden beantwoord:

- Hoe vindt leren en ontwikkeling in shared learning teams plaats?
- Wat is er nodig (in randvoorwaarden) om dat optimaal te kunnen doen?
- Hoe kan dit gefaciliteerd worden?

In het eerste hoofdstuk staan we stil bij ontwikkelingen rondom teams in organisaties. In hoofdstuk 2 verkennen we nieuwe vormen van leren. In hoofdstuk 3 definiëren we Shared Learning Teams (SLT's) als teams van de toekomst.

Hoofdstuk 4 is gewijd aan de context van deze Shared Learning Teams en de rollen die dit oplevert. Het aansluitende praktijkonderzoek wordt beschreven in hoofdstuk 5. Tot slot geven we in hoofdstuk 6 onze conclusies en aanbevelingen.

1. Teams van de toekomst

1.1 Het belang van leren in teams

Zoals eerder aangehaald zijn er diverse ontwikkelingen die maken dat werk en studie veranderen. De complexiteit van vraagstukken neemt toe qua inhoudelijke complexiteit en ze volgen elkaar sneller op. Dochy (2014) benadrukt dat onderzoek aantoonde dat voor teams, als ze effectief willen werken, één van de belangrijkste voorwaarden is dat ze zich met teamleren bezighouden en dat ze leren om effectief te werken.

Daarnaast zijn teams in toenemende mate de eenheid van organiseren. Er wordt steeds meer samengewerkt in teams, die ook de verantwoordelijkheid krijgen om zelfstandig te opereren.

In dit hoofdstuk 2 gaan we verder in op de definitie van een team en op teamontwikkeling. Daarna beschrijven we leren in een team. In deze paragraaf geven we een definitie van wat we verstaan onder een SLT, in aansluiting op een aantal verwante begrippen. We sluiten dit hoofdstuk af met een aanzet voor wat een SLT nodig heeft.

1.2 Teams en teamontwikkeling

De laatste tijd is er veel geschreven over teams. Er zijn veel ontwikkelingen op het gebied van het werken in teams: zelforganiserende teams, autonome teams, resultaatverantwoordelijke teams, zelfsturende teams, et cetera. Het concept van zelfsturende teams komt uit de sociotechniek (Tjepkema, 2003). In de sociotechniek wordt uitgegaan van het primaire proces en van zo min mogelijk opknippen van dit proces. Als opknippen toch nodig is, dan gebeurt dit op basis van een gezamenlijk taak- en doelstelling. En de sociotechniek zegt dat, om het primaire proces goed uit te kunnen voeren, de regelcapaciteit zo laag mogelijk in de organisatie belegd worden (Van Amelsfoort et al., 2003). In aansluiting hierop is volgens de sociotechniek een team: de kleinste organisatorische eenheid om een zo compleet mogelijke taakstelling in het primaire proces uit te voeren (Van Amelsfoort et al., 2003). Een team kan kortweg gedefinieerd worden als een relatief vaste groep van medewerkers die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor het realiseren van een gezamenlijk, herkenbaar eindresultaat (van Amelsvoort et al., 2003). Een team heeft dan (Kuijpers & Thunnissen, 2019):

- een gezamenlijk opdracht ('de bedoeling'), die gerelateerd is aan de visie en missie van de organisatie;
- een compleet en samenhangend takenpakket van alle taken en werkzaamheden die nodig zijn om het gewenste resultaat, de teamopdracht, te realiseren. Vaak zijn er daarom multidisciplinaire teams;
- de regelmogelijkheden om zelfstandig de teamopdracht uit te voeren;
- ondersteunende en faciliterende systemen, -procedures en -structuren in de organisatie - zoals de ICT en communicatiesystemen, het HRM beleid, et cetera;
- een beperkte omvang, die ideaal gezien ligt tussen de acht en twaalf personen; groot genoeg om de complexe opdracht uit te kunnen voeren en klein genoeg voor een goede besluitvorming. Verder is het fijn wanneer de teamleden elkaar (goed genoeg) kennen en er dus een redelijk stabiele samenstelling is;
- een personele samenstelling met voldoende diversiteit qua kennis, ervaring en persoonlijke kenmerken zoals leiderschap, organisatievermogen, kritisch denken; met verschillende talenten dus.

1.3 Leren in teams

Om met Dochy en Segers (2018) te spreken: door leren in een goed gecoacht team kom je in een flow, waardoor leren en werken gemakkelijker en prettiger is. In hun HILL-model is Bouwsteen 3: Collaboration and coaching.

Leren in teams is volgens hen dé motor achter een lerende organisatie en heel belangrijk om als organisatie te kunnen blijven veranderen en groeien.

Van der Haar, Manni en Van der Maale (2016) benoemen drie basisprincipes voor leren in teams, in teams die werken:

1. Werk aan persoonlijke en werkgerelateerde verbindingen. Zorg ervoor dat er tijd is om af te stemmen over: Wie zijn wij als team en waarom bestaan wij? Wat hebben wij in huis? Wat is onze situatie? Doen we het juiste? Doen we het juiste goed? Stem onderling af over doelen, belangen, werkwijzen, diversiteit en kwaliteiten. Geef dit met regelmaat een plek op de agenda. Neem zo nodig tijd voor individuele gesprekken om het verhaal van het team als geheel te kunnen construeren.
2. Bied vertrouwen en veiligheid en stimuleer openheid. Maak ruimte voor constructieve onenigheid tussen teamleden. Leer mensen elkaar vragen te stellen, te wachten met een oordeel en interesse te hebben in elkaar. Toon voorbeeldgedrag: voorspelbaarheid, transparantie, inspiratie, opstekers (in plaats van afbrekers) en stimulatie. Werp daarbij een groot licht op (werk)plezier en gebruik humor.
3. Maak teams verantwoordelijk en teamleden onderling afhankelijk. Vervlecht daartoe de werkzaamheden van teamleden en zorg dat mensen elkaar echt nodig hebben. Maak gedeelde doelen, belangen en verantwoordelijkheden expliciet. Maak op team- en persoonlijk niveau concrete afspraken over werkwijzen. Maak de rollen en verantwoordelijkheden duidelijk en geef mensen verantwoordelijkheid binnen deze duidelijkheid. Zorg voor transparantie: duidelijke doelen en feedback op resultaten.

Dochy e.a. 2014 refereren aan Senge's bestseller 'The Fifth Discipline' waarin niet individueel, maar juist team leren kan leiden tot een lerende organisatie. Samen nadenken over complexe zaken, de dialoog voeren, innovatieve acties en ook goed afstemmen met andere teams in de organisatie, is wat kan leiden tot voortdurende organisatie groei en verandering. Een model voor team leren onderscheidt vijf processen: framing, reframing, experimentering, crossing boundaries and integrating perspectives. Samen leren en samenwerkend leren is geen leuke bijkomstigheid meer, maar een noodzaak voor leren en ontwikkelen in organisaties.

2 Leren en ontwikkelen van de toekomst

2.1 Toekomstgericht leren en ontwikkelen

Dochy & Segers (2018) halen arbeidsmarktonderzoek naar de belangrijkste competenties aan. Ze geven een overzicht van tien competenties die nodig zijn voor het werk van de toekomst. Daarvan zijn er twee die erg verbonden zijn met leren en ontwikkelen in shared learning teams:

- working in teams;
- lifelong learning.

Uit het onderzoek dat zij aanhalen, komen acht kenmerken naar voren van wat zij 'future learning' noemen:

1. Leren is een actief proces
2. Leren is cumulatief
3. Leren is een constructief proces en is expansief
4. Leren is context gerelateerd
5. Leren is het constructief koppelen van conflicten en uitdagingen
6. Leren is een kwestie van doorzettingsvermogen
7. Kennis ontstaat en ontwikkelt in teams en groepen
8. Leren is zelfsturend en gericht op het bereiken van je doel

Van der Waals (2011) richt zich op de verantwoordelijkheid die organisaties hierin hebben. Het voortdurend moeten reageren op andere eisen vanuit de omgeving zorgt ervoor dat organisaties continu veranderen. Dit stelt hoge eisen aan de medewerkers in deze organisaties. Zij moeten zich aanpassen aan de vele en elkaar snel opvolgende veranderingen. Zij dienen over die bekwaamheden te beschikken die de organisatie nodig heeft om de veranderingen succesvol te kunnen invoeren en

daarmee de organisatiedoelstellingen te kunnen realiseren. Dit dwingt organisaties ertoe voortdurend en gericht te investeren in opleiden en leren, vooral door het beschikbaar stellen van tijd.

Meer onderzoek is nodig. De door Van der Heijden en collega's (2015) gevonden verbanden tussen manieren van leren en de afzonderlijke dimensies van inzetbaarheid maken duidelijk dat verhoging van inzetbaarheid een zaak is van werknemer en werkgever gezamenlijk. Zij dienen een open gesprek (dialoog) te voeren over wat ontwikkeld moet worden gegeven de actuele competenties en over hun (verschillende) inschattingen van de inzetbaarheid van de werknemer. Ervaring moet je opdoen op de werkvloer door het nieuw geleerde direct toe te passen, met constructieve feedback van de leidinggevende en naaste collegae. De functie moet de werknemer uitdagen om zijn of haar talenten te ontwikkelen en zo zijn of haar basis te verbreden en zijn of haar inzetbaarheid te verhogen.

2.2 Open leren: definitie

Wat zijn nu deze nieuwe, meer open vormen van leren?

De term 'open leren' is nieuw en levert weinig treffers in online zoekopdrachten op.

Open leren in onze definitie is:

Leren en ontwikkelen in een betekenisvolle context, aan de hand van actuele leervragen, op een zelfgekozen manier, samen met anderen.

Deze definitie stellen we samen uit definities van termen waarmee open leren raakvlakken heeft. Deze behandelen we hierna.

Het is in dit verband belangrijk om open leren te onderscheiden van open onderwijs: open leren gaat over het leerproces en open onderwijs over een vorm van vormgeven van onderwijs.

Een beschrijving van open onderwijs wordt bijvoorbeeld gegeven door Schuwer (2017). Hij haalt onder andere een voorbeeld aan van ver voor de tijd van digitale middelen: het onderwijs van de Open Universiteit met flexibiliteit in tijd, plaats, tempo en programma. De komst van open leermaterialen (begin van dit millennium) zgn. OER's (Open Educational Resources) gaven veel meer mogelijkheden voor open onderwijs. Sinds het begin van dit decennium zijn er MOOC's (Massive Open Online Courses), die mogelijkheden in stroomversnelling brachten.

Open leren heeft raakvlakken met een aantal termen:

- Open onderwijs: deze term wordt vaak gekoppeld aan digitalisering van onderwijs en het gebruik van open educational resources. Schuwer (2017) beschrijft 'open education' als: de combinatie van het gebruik van Open Educational Resources en open cursussen. Dat laatste zijn open vormen van onderwijs en leren: meer democratisch, samen creëren, participatie van alle betrokkenen, waardoor een meer levensechte leerervaring wordt gerealiseerd. Wiley (2016) beschrijft dat ideale werknemers alles doen om hun kennis te delen met anderen, o.a. uit dankbaarheid voor wat anderen met hen hebben gedeeld. Ze verwijderen eventuele obstakels en moeilijkheden, om het leren voor iedereen mogelijk te maken. De beschrijving van Hannafin e.a. (2014) is meer op het leerproces zelf gericht: collectieve, student-gecentreerde open leeromgevingen bieden de context waarin het individu zijn leerdoelen, leermethodes of beide kan bepalen. Dit kan zelfs zo ver gaan dat het individu vooral spontaan, op eigen initiatief en onbegrensd leert, bijvoorbeeld van het web.

- Open pedagogie: Deze term duidt op onderwijsvormen waarbij voor de leeractiviteiten gebruik wordt gemaakt van open tools en open platformen (Schuwer, 2017). Een andere term voor open pedagogie is open educational practices.

- Informeel en non-formeel leren: Open leren kun je zien als een vorm van informeel leren. Er zijn veel verschillende definities te vinden voor formeel en informeel leren, maar een aantal elementen, zoals organisatie van leren (dus bijvoorbeeld of het een cursus is die ingepland wordt of dat het leren ongestructureerd gebeurt) en de leeruitkomsten zijn van belang binnen vrijwel alle definities van (in)formeel leren. Formeel leren is te beschrijven als een bewuste, actieve en geplande activiteit (De Laat, Poell,

Simons & Van der Krogt, 2001) waarvan de uitkomsten voorspelbaar zijn en waarbij het leren vooral leidt tot het vergroten van formele kennis en vaardigheden (Slotte, Tynjälä & Hytönen, 2004). Formeel leren wordt ook wel off-the-job learning genoemd (Clarke, 2004).

Een stap minder formeel is non-formeel leren. Dit duidt op vormen van leren die niet expliciet zijn georganiseerd met leren als doel. Denk bijvoorbeeld aan het invallen voor een collega of werplekieren.

Informeel leren is juist ongepland en ongeorganiseerd. De uitkomsten van het informeel leren zijn vooraf niet te voorspellen omdat leren onverwacht en impliciet plaats vindt (De Laat et al., 2001). De leeruitkomst bevat dan ook vooral impliciete kennis (Eraut, 2004). Met impliciete kennis wordt bedoeld dat de kennis niet is verwoord en daarom moeilijk is vast te leggen en over te dragen. Aan deze kennis zijn persoonlijke ervaringen en vaardigheden verbonden. Dit wordt ook wel on-the-job learning genoemd (Clarke, 2004).

Er is dus een groot verschil tussen formeel en informeel leren, als het gaat om de structuur en controle in het proces. De zogeheten 'locus of control' is een stuk minder bij informeel of non-formeel leren. Locus of control is de mate waarin iemand de oorzaken van wat hem of haar overkomt bij zichzelf of juist buiten zichzelf zoekt. Doordat formeel leren voornamelijk door de organisatie gestructureerd en georganiseerd wordt, zijn er veel minder mogelijkheden tot zelfsturing (locus of control). Informeel leren kenmerkt zich door een hoge mate van zelfsturing en het individu heeft veel meer controle over het eigen leerproces dan bij formeel leren het geval is (Eraut, 2000). Zelf geformuleerde leervragen zijn een belangrijk instrument voor een dergelijk leerproces.

Open leren, in onze definitie, breidt in feite informeel leren uit met de openheid van open onderwijs, zónder daaraan een vooraf bepaalde vorm zoals digitalisering of web-achtige kennisbronnen te koppelen.

Om open leren in een onderwijscontext mogelijk te maken, is participatie van alle betrokkenen (studenten, docenten, werkveldpartners) voor de hand liggend. Zo'n, ook wel hybride genoemde, leeromgeving is de basis voor levensechte leerervaringen (Schuwer, 2017).

Open leren wil bijdragen aan leven lang leren en duurzaam leren, waarbij de lerende (of: de zich ontwikkelende professional) zelf aan het roer staat en blijft staan, gebruikmakend van zijn omgeving.

Open leren vergt van de lerende een vorm van zelfregulatie. Naar 'zelfregulerend leren' is al lang onderzoek gedaan. Hieruit kunnen we aanwijzingen halen voor open leren in onze shared learning teams. De volgende paragraaf is hieraan gewijd.

2.3 Zelfregulerend leren

Zelfregulerend leren kan aanwijzingen geven voor proces en randvoorwaarden, dus voor het vormgeven van open leren. Deze komen in deze paragraaf aan de orde.

Zelfregulerend leren wordt gedefinieerd als:

“an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment” (p. 453). Pintrich (2000).

Of, een vergelijkbare definitie in het Nederlands:

Zelfregulerend leren is 'de mate waarin de lerende actief betrokken is bij zijn eigen leerproces op gebied van meta-cognitie, motivatie en gedrag' (Zimmerman, 1986a; zoals geciteerd in Zimmerman, 2008).

Flavell (1979) beschrijft metacognitie als het “kennis van” en “cognitie over” fenomeen. Hij stelt dat het monitoren van cognitieve inspanningen plaatsvinden door de acties en interacties binnen de metacognitieve kennis, metacognitieve ervaringen, taken en strategieën. Metacognitieve kennis wordt gedefinieerd als kennis van of overtuigingen over de manier waarop variabelen interacteren om de richting en de uitkomst van de cognitieve ondernemingen te beïnvloeden. Dit type kennis is voorwaarde voor het onafhankelijk kunnen toepassen van leerstrategieën. Mensen die deze metacognitieve kennis niet hebben, weten niet wanneer en waarom ze leerstrategieën kunnen toepassen. Dat maakt dat ze minder zelfregulerend zijn.

Een typische karaktereigenschap van lerenden met een goed zelfregulerend vermogen is dat zij leerstrategieën kunnen toepassen om hun leerproces te verbeteren. Dit is de zogeheten “how-to

knowledge” (Alexander, Graham en Harris, 1988). Leerstrategieën verschillen van studievoordigheden, omdat de laatste geautomatiseerd kunnen worden, terwijl leerstrategieën voortdurend bewuste moeite kosten. En dit vraagt kennis, motivatie en het toepassen van strategieën.

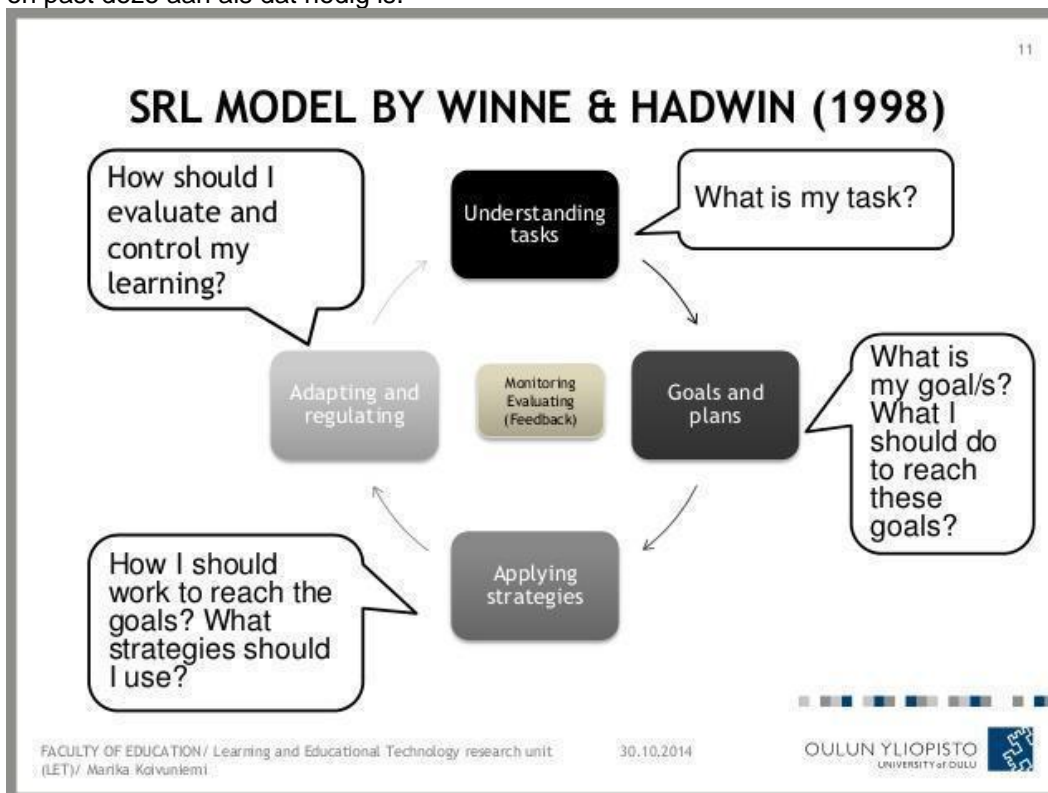
In de literatuur vinden we de volgende 4 belangrijkste categorieën van leerstrategieën:

1. Cognitieve strategieën; De toepassing van cognitieve strategieën is domein- en soms zelfs taak-specifiek en is dus specifiekere dan metacognitieve methoden. Er zijn drie typen cognitieve strategieën, te weten: toegepaste strategieën, waarbij verbanden worden gelegd tussen nieuwe zaken en reeds bekende zaken. Vervolgens de repetitie strategie, waarbij herhaling gebruikt wordt om de informatie te leren en in het geheugen op te slaan en tot slot organisatie strategieën, waarbij informatie gevisualiseerd wordt om het leren te faciliteren.
2. Metacognitieve strategieën; deze strategieën worden in verschillende fasen van het leerproces toegepast. Evaluatie en reflectie zijn technieken die toegepast worden in met name de laatste fase, waarin de lerende het leerproces en/of het product evalueert.
3. Managementstrategieën; deze worden gebruikt om de optimale leercondities te creëren.
4. Motiverende strategieën; deze strategieën zijn bedoeld om specifieke drijfkrachten te verbeteren. Dit kan bijvoorbeeld zijn het formuleren van leerdoelen, het formuleren van de reden waarom een taak uitgevoerd gaat worden en het ontwikkelen van een positieve attributiestijl, wat de self-efficacy van een lerende verbetert.

(Boekaerts, 1997; Mayer, 2008; Pressley, 2002; Weinstein & Mayer, 1986)

Lerenden die zelfregulerend leren worden in de theorie beschreven als actieve lerenden. Dit betekent dat ze een actieve rol aannemen in het leren en in het effectief managen van hun eigen leren door het proces te monitoren en door het inzetten van strategieën. Dit is zowel op het niveau van meta-cognitie als van motivatie en participatie (Greene & Azevedo, 2007). Zelfregulerend leren heeft een positief effect op prestatie (Komarraju & Nadler, 2013; Zimmerman, 2008).

In het Selfregulated Learning Model van Winne & Hadwin (1998) staan de meta-cognitieve processen die een lerende die zijn strategieën monitort en aanpast toepast. In de eerste fase vraagt de lerende zich af wat zijn taak is (taakdefinitie). In de tweede fase worden duidelijke doelen gesteld en maakt de lerende een plan om deze doelen ook daadwerkelijk te bereiken. In fase 3 worden de leerstrategieën die passen bij de taak gekozen. Tot slot reflecteert de lerende in de vierde fase op deze strategieën en past deze aan als dat nodig is.



Afbeelding 1: Self regulated learning model van Winne & Hadwin (1998)

3 Shared Learning Team

3.1 Definitie

In deze paragraaf koppelen we de bevindingen op het gebied van teams, teamleren en open leren aan elkaar, tot een definitie van een Shared Learning Team.

Dochy e.a. (2014) haalt, in het kader van teamleren, de volgende definitie van een team aan: *“A team is a collection of individuals who are interdependent in their tasks, who share responsibility for outcomes, who see themselves and are seen by others as a social entity embedded in one or more larger social systems (...), and who manage their relationships across organisational boundaries”.*

Om goed samen te kunnen leren is het belangrijk dat de groep klein genoeg zodat elk teamlid actief kan participeren. Het mooiste is het als er collaboratie plaatsvindt vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor alle werkzaamheden (in plaats van coöperatie), omdat alle leden van de groep dan betrokken zijn in alle activiteiten.

Collaboratief leren kan leiden tot diepere niveaus van leren: tot kritisch denken, gezamenlijke begripsvorming en lange termijn herinnering van het geleerde.

In aansluiting op bovenstaande definiëren we een *shared learning team* als volgt:

Een groep mensen die werken aan een gezamenlijke missie of doel en waarin het leren en ontwikkelen van de teamleden een grote rol speelt.

In een SLT kunnen de teamleden diverse rollen hebben en een diverse achtergrond qua kennis en vaardigheden. Het werken aan een gezamenlijk doel levert leervragen op, die binnen of buiten het team beantwoord kunnen worden. Deze vorm van leren en ontwikkelen in een SLT is een vorm van open leren.

3.2 Wat heeft een SLT nodig om te leren?

In voorgaande paragraaf hebben we beschreven wat een SLT is. Zoals al in de naam besloten: leren en ontwikkelen is een heel belangrijk element in een SLT. De volgende vraag is: wat heeft een SLT nodig om te leren?

Dochy & Segers (2018) beschrijven de belangrijke elementen van (wat zij noemen) teamleren. Hierin komen in elk geval steeds de fasen van vooraf, teamactie en na-actie naar voren, in een cyclisch proces. Zij halen onderzoek van Tannenbaum aan waarin voor het eerst de belangrijke rol van facilitators, ter ondersteuning van het teamleren, aan. Om dit cyclische proces van teamleren te ondersteunen, spelen procesbegeleiders cq facilitators een belangrijke rol.

Belangrijke factoren voor teamleren zijn verder veiligheid en een lerende houding van de teamleden. Daarnaast is het een on-going proces van actie en reflectie. Meer concreet: van vragen stellen, feedback zoeken, uitproberen en reflecteren op de uitkomsten zijn van belang. En niet te vergeten: het leren van fouten.

Het proces van samenwerkend leren verloopt onvoorspelbaar. Vaak vinden instructies aan de deelnemers plaats. Als teams leren zijn spanningen of conflicten onderdeel van het proces en is er sprake van samen construeren en van delen. Ook hierbij komt de waardevolle rol van procesbegeleiders goed van pas.

Om het leren in een Shared Learning Team te stimuleren zijn belangrijke beïnvloedende factoren dus:

- a. procesbegeleiding (van binnen of buiten het team) om het teamleren te faciliteren;
- b. een fysieke omgeving die het mogelijk maakt dat de SLT-leden elkaar ontmoeten en kunnen leren en ontwikkelen;
- c. regels met betrekking tot leren en andere processen.

4. De context van Shared Learning teams

4.1 De opleiding als regionale kennisinstelling

De snelle ontwikkelingen die eerdergenoemd zijn en de behoefte aan het delen van kennis in de samenwerking met opleiding, student en het bedrijfsleven vraagt een andere rol van een opleiding in een regio. Was een opleiding vroeger de plek waar docenten hun kennis overdroegen, nu is het meer en meer een kennisinstelling waar geleerd wordt door studenten en docenten samen met professionals uit het werkveld. De opleiding gaat de rol van regionale kennisinstelling vervullen. De plek waar effectieve knowledge transfer plaatsvindt. Dit vraagt om een hernieuwde samenwerking van de opleiding met de omgeving. De opleiding dient het vermogen te hebben om de ontwikkelingen in het werkveld snel op te kunnen integreren in het onderwijsaanbod (Rosenfeld, 1998; Nieuwenhuis, 2006). Hiervoor zijn structurele samenwerkingsvormen tussen onderwijs en bedrijven noodzakelijk. Het onderwijs kan ingezet worden om regionale vraagstukken op te lossen. De opdrachten worden hierdoor steeds complexer, studenten worden hier steeds meer bij betrokken en er is meer interactie met de omgeving nodig. In de visie van Fontys (...) zijn innovatieve, hybride leeromgevingen cruciaal: omgevingen waar studenten direct verbonden met de praktijk hun opleiding volgen. Nieuwe leeromgevingen en hybride lesvormen zorgen voor betekenisvol onderwijs en een nog betere afstemming met het bedrijfsleven en daarmee voor een grotere motivatie en enthousiasme bij studenten.

De eisen die dit aan een dergelijke kennisinstelling stelt, worden door Rosenfeld (1998) als volgt geformuleerd:

- De instelling dient een missie te hebben waarin aandacht voor de regionale economische ontwikkeling is opgenomen.
- De focus moet liggen op regionale activiteiten.
- Er dient voldoende expertise te zijn om nieuwe technologische ontwikkelingen en eisen die het werkveld stelt te kunnen vertalen naar op-maat-opleidingen.
- De organisatie dient een grote organisatorische flexibiliteit en aanpassingsvermogen te hebben.
- De organisatie dient een groot netwerk te hebben dat gericht is op het vergroten van het sociale kapitaal in de regio.

4.2 Samenwerken aan een complexe opdracht

Daarnaast zal de opleiding ook hun eigen personeel moeten uitdagen om een lerende houding aan te nemen, zodat de opleiding zelf ook een lerende organisatie wordt. Een lerende organisatie neemt externe impulsen als aanleiding voor interne leerprocessen en ontwikkeling (Noteboom, 2000). Als de opleiding de rol van partner in de lerende regio in wil nemen, vraagt dit ook een collectief leerproces in de instelling zelf. Het vraagt om een verandering van een organisatie waarin roosters leidend zijn naar een flexibele netwerkorganisatie die gebaseerd is op capaciteiten van medewerkers (Roobeek, 2005). Dit is een grote verandering voor veel medewerkers. Het vraagt de wil om over de grenzen van het eigen vak te kijken en zelf actief samen te werken en een bijdrage te leveren aan de oplossing van een maatschappelijke issue. Dit wordt ook wel 'multi-agency working' en 'interprofessional learning' genoemd (Daniels et al, 2007). Hierin wordt er gewerkt door medewerkers vanuit verschillende disciplines en organisaties en is de kennis van alle betrokkenen nodig om het probleem op te lossen. Het maatschappelijk probleem/issue is dermate complex dat vooraf nog niet vaststaat welke kennis en expertise er nodig is en wie deze heeft. Het is dus goed mogelijk dat de samenstelling van de groep voortdurend wisselt, al naar gelang de behoefte aan bepaalde kennis of expertise.

Doordat deze manier van samenwerken ontstaat, komen er ook eigen regels binnen de groep en een verdeling van rollen en taken. Het is van belang dat deelnemers kennis en expertise bij zichzelf en bij anderen (her-)kennen en dat ze kunnen onderhandelen over de grenzen van hun verantwoordelijkheden binnen de groep en naar de klant toe. Klanten worden betrokken in de gesprekken over het formuleren van hun wensen en behoeften en dienen goed inzicht te hebben in hun eigen situatie. Deze manier van samenwerking wordt ook wel 'boundary crossing' (Daniels et al, 2007) genoemd. Bij boundary crossing worden verbindingen gelegd tussen de verschillende partijen en wordt er een effectieve manier gevonden om te communiceren en samen te werken. Om goed te communiceren en samen te werken, is het van belang dat de medewerkers de wil hebben om samen te werken, dat zij beseffen dat ze afhankelijk zijn van elkaar en dat zij de noodzaak zien

van het opbouwen van een interpersoonlijke relatie. Daarnaast zien ze het belang van het opbouwen van het onderlinge vertrouwen en kunnen ze op een constructieve manier omgaan met de diversiteit in de groep (Schruijer en Vansina, 2007). Tot slot is het uiteraard van belang dat de groep een gedeeld probleem en een gedeeld doel voelt.

4.3 Taken en rollen van docenten, studenten en teamleider

Een shared learning team bestaat uit docenten, studenten en werkveldpartners. De belangrijkste basisregels zijn:

- Iedereen leert.
- Niemand weet de oplossing.
- Iedereen is expert.
- Iedereen is gelijkwaardig.
- Iedereen draagt bij aan het te bereiken eindresultaat.

Bovenstaande vraagt uiteraard ook een andere bijdrage van de betrokkenen.

Docenten

Met alle ontwikkelingen in de maatschappij en op technologisch gebied zien we al een verandering in de rol van de docent. Hij is niet langer degene die de kennis heeft en die overdraagt op zijn studenten. Hij is steeds meer een coach die de studenten begeleidt in hun ontwikkeling en ze motiveert en stimuleert. In een shared learning team wordt deze rol nog een andere, zeker als we uitgaan van het leveren van een gelijkwaardig aandeel in het team. Rollen kunnen dan wisselen, ook studenten en werkveldpartners kunnen immers de rol van expert of coach vervullen. Docenten hebben dan niet langer een functie-omschrijving, maar er zal veel meer uitgegaan moeten worden van een rolbeschrijving. Bij die beschrijving van de rol passen ook andere competenties. Dit blijken de volgende te zijn:

- Proactief zijn.
- Open staan voor nieuwe ontwikkelingen.
- Het vermogen en de bereidheid om te innoveren.
- Kunnen reflecteren.
- Kunnen coachen.
- Onderzoek kunnen doen.
- Multidisciplinair kunnen samenwerken.

Ook is het belangrijk dat de docenten een zakelijke instelling hebben en contacten hebben met het werkveld. De term "hybride loopbanen" past hier goed in. Fontys Hogescholen neemt hier al initiatief in en experimenteert met hybride loopbanen. De voorzitter van het college van Bestuur benoemt dat als volgt:

"We willen gaan experimenteren met een hybride model. Een model waardoor het mogelijk wordt dat je niet langer je hele werkzame leven óf docent bent óf in het bedrijfsleven werkt. We willen ervoor zorgen dat iemand gedurende zijn gehele loopbaan tussen deze twee werelden kan blijven bewegen. Dat kan in de vorm van een duobaan, waarbij het docentleraarschap wordt gecombineerd met een carrière in het bedrijfsleven. Maar het moet ook mogelijk zijn dat iemand afwisselend een tijd als docent werkt en vervolgens weer een periode in het bedrijfsleven actief is. Fontys Hogescholen ontwikkelt samen met andere stakeholders in de regio drie Field Labs. Met deze drie pilots geven we het idee van circulaire carrières in de praktijk vorm. Zo is er een pilot waarbij we één bedrijf gaan koppelen aan één onderwijsinstelling. Twee docenten maken hierbij de overstap naar het bedrijfsleven, via een stage, later eventueel gevolgd door een definitieve overstap. Andersom maken een of meer werknemers van het bedrijf de overstap naar de onderwijsinstelling. De pilot is bewust klein van opzet, praktisch en goed te overzien. Zo krijgen we meteen ook goed zicht op eventuele hobbels in het proces. Tweede pilot is de Academie voor Leraren Bètatechniek. Deze gaat maatwerk bieden voor mensen die, al dan niet fulltime, vanuit het bedrijfsleven de stap naar het onderwijs willen zetten. Derde pilot richt zich op het strategisch HR-beleid van scholen. Een aantal scholen in de regio gaat het idee van circulaire carrières en hybride banen vertalen naar hun loopbaanbeleid. Dat betekent nadenken over vragen als: wat voor type docenten hebben we in huis en hoe ziet hun ideale carrièreperspectief eruit? Wil iemand vooral variatie in werkinhoud en in onderwijstype of wil iemand daadwerkelijk blijven hopen tussen onderwijs en bedrijfsleven en vice versa? Welke mogelijkheden bied je dit soort mensen aan, ook vanuit het oogpunt van een vitaal docentenkorps?" (<https://www.fontys.nl/actueel/een-loopbaan-lang-bewegen-tussen-onderwijs-en-bedrijfsleven/>).

Daarnaast investeert Fontys in de zogeheten innovation hubs. In de visie van Fontys zijn innovatieve, hybride leeromgevingen cruciaal; omgevingen waar studenten direct verbonden met de praktijk hun opleiding volgen. Nieuwe leeromgevingen en hybride lesvormen zorgen voor betekenisvol onderwijs en een nóg betere afstemming en samenwerking met het bedrijfsleven en daarmee voor een grotere motivatie en enthousiasme van studenten. Om aan het stug doorgroeiende aantal vacatures in de ict- en techniek sector te kunnen voldoen investeert Fontys met behulp van de bijdrage van de regiodeal in nieuwe, innovatieve leeromgevingen waar studenten tijdens hun studie al optimaal in de praktijk werken. Zo is voor ict-studenten in september Strijp TQ geopend, een hybride leeromgeving waar 300 ict-studenten uit het derde en vierde jaar op een totaal andere manier hun opleiding volgen in een gloednieuwe omgeving. Die investering is niet alleen een verbetering voor de leeromgeving van studenten, maar ook een uitbreiding van het aantal onderwijsplekken”.

(<https://www.fontys.nl/nieuws/forse-uitbreiding-innovatieve-leeromgeving-voor-eindhoven-door-fontys-en-regiodeal/>).

Studenten

Dit vraagt ook van studenten andere vaardigheden. In een shared learning team gaan studenten meer en meer de rol vervullen van de junior professional. Om dat goed te kunnen uitvoeren, is het van belang dat zij zelfsturend zijn, goed kunnen reflecteren en samenwerken en kennis hebben van projectmanagement en onderzoeksvaardigheden hebben.

Teamleider/leidinggevende

Ook van het management gaat dit andere dingen vragen. Eerder noemden we al de verschuiving naar een netwerkorganisatie, maar de aansturing van een shared learning team vraagt ook een andere rol van een teamleider. We gaan ervanuit dat de teamleider niet actief deel uitmaakt van het shared learning team. Immers, binnen het team is geen hiërarchie, heeft ieder een gelijkwaardig aandeel en kunnen rollen en taken wisselen op basis van expertise en kennis.

De teamleider is vooral ondersteunend en zorgt voor het opbouwen van vertrouwen. Het afspreken van basisregels en zorgen voor commitment en betrokkenheid van de deelnemers is een belangrijke taak, evenals het stimuleren van actieve deelname van de betrokkenen. Dit vraagt een stijl van leiderschap die vooral gericht is op het scheppen van de randvoorwaarden die nodig zijn om deelnemers op een gelijkwaardige manier te laten samenwerken. Het vraagt dus vooral een coachende manier van leidinggeven.

4.4 Vervolgonderzoek

Bovenstaande bevindingen gaan in de komende periode getoetst worden door het opzetten van een pilot waarin een shared learning team opgezet wordt en het onderwerp van actie-onderzoek wordt. De bevindingen van deze pilot wordt naderhand gedocumenteerd.

5. Praktijkonderzoek

5.1 Interviews en pilot

Binnen de innovation hub van FHICT die hierboven beschreven staat, gaan de komende tijd samenwerkingsverbanden ontstaan tussen opleiding, student en het werkveld. Er wordt intensieve samenwerking met bedrijven gezocht met de bedoeling om de medewerkers van de driehoek ook fysiek in een ruimte samen te brengen. Bedrijven zetten, in overleg met de verschillende lectoraten van FHICT, onderzoeksopdrachten uit, waar zij, samen met docenten en studenten aan gaan werken.

Vooruitlopend op deze ontwikkelingen vindt er in de komende maanden een korte pilot plaats met een shared learning team. Vier weken gaat een groep bestaande uit studenten, docenten en werkveldpartners werken aan een onderzoeksvraag van een regionale partner uit de zorgsector. Studenten en docenten zijn afkomstig van de studies ICT & Mediadesign en Toegepaste Psychologie van Fontys en de werkveldpartners komen van bedrijven waar FHICT al intensief mee samenwerkt. Tijdens de pilot zal er onderzoeksdata verzameld worden rondom het functioneren van het shared learning team. Deze data wordt in een vervolgonderzoek verder uitgewerkt. Hoe de data verzameld gaat worden, wordt ook in het vervolgonderzoek beschreven.

In aanloop van deze pilot zijn een drietal groepsinterviews gehouden met docenten, werkveldpartners en de facilitair manager van de innovation hub. Het doel van de interviews was om het draagvlak voor deelname aan een shared learning team in kaart te brengen en te sparren over het doel, de manier van samenwerken, de faciliteiten en de succesfactoren van een shared learning team. Hieronder staan de resultaten van de interviews uitgewerkt per geïnterviewde groep.

5.2 Resultaten groepsinterviews

Werkveldpartners

In totaal hebben 4 werkveldpartners deelgenomen aan het groepsinterview. De deelnemers zijn afkomstig van bedrijven uit de ICT-sector.

Werkveldpartners zijn erg enthousiast over het idee van een shared learning team. Ze vinden het een goed idee om docenten en studenten te betrekken in een andere rol, maar ze realiseren zich dat die andere rollen ook wel spannend kunnen zijn. Iedereen moet zijn petje af doen en dat maakt het uitdagend.

De opzet wordt als fris en dynamisch gezien en het kan iets opleveren wat anders niet naar voren komt, dus dat lijkt erg interessant en positief. Werkveldpartners zijn benieuwd of er ook daadwerkelijk andere dingen uit gaan komen.

De tijdsinvestering is een punt van discussie. Moet iedereen dezelfde tijd erin steken of is het prima als daar verschillen in zitten? En hoe houd je het dan ook qua opbrengst evenredig. Kan iedereen er dan nog voldoende uithalen?

Het idee wordt als innovatief ervaren en daarbij wordt ook meteen de link met de inhoud gelegd. Het is de manier om aan innovatieve opdrachten te werken.

Een van de uitgangspunten is dat iedereen leert. Werkveldpartners geven aan dat dit goed aansluit bij Life Long Learning, iets waar niemand meer aan ontkomt. De opdracht moet dan wel open en breed zijn, zodat iedereen kan leren en zich kan ontwikkelen.

De meerwaarde van deze vorm van samenwerken wordt als volgt geformuleerd:

Het mes snijdt aan meerdere kanten, dus er zal erg veel geleerd worden. Frisse blikken van buiten het werkveld zijn interessant en het is een manier om goedkoop te innoveren. Bedrijven hebben veel opdrachten liggen waar ze geen resources voor hebben, dus dit kan een mooie manier zijn om deze vragen op te pakken. Voor studenten is het een meerwaarde omdat ze zich kunnen ontwikkelen in hun werknemersvaardigheden en ze leren om onder druk te werken. De lijntjes tussen de bedrijven en

de werknemers worden dunner, studenten krijgen meer zicht op wat het werkveld van hun werknemers vraagt.

Ook voor de docent als professional kan het een meerwaarde hebben. Docenten zullen steeds meer kennis moeten krijgen van wat er in het werkveld gebeurt, want ook zij moeten een leven lang leren. En het onderwijs vraagt van de docent dat hij meewerkt aan de ontwikkeling van de student en van hemzelf, maar hij is allang niet meer degene die de kennis overbrengt, maar hij is onderdeel van de kennistransfer. Ook de maatschappij vraagt om een andere manier van leren.

Het gezamenlijke resultaat:

Je gaat hiermee een nog betere brug slaan tussen theorie/praktijk/onderwijs/werkveld. Deelnemers worden uit hun comfort zone gehaald. Het resultaat van de opdrachten zal kwalitatief beter zijn, omdat er vanuit verschillende hoeken gekeken wordt. Iedereen ontwikkelt zich. Dus er is een persoonlijk resultaat en een inhoudelijk resultaat.

Je moet wel in zo'n team met regelmaat stilstaan bij waar je mee bezig bent, ook om te voorkomen dat iedereen weer in zijn oude rol terugschiet of niet meer op zijn eigen talent zit. Het ideale is als er meerdere werkveldpartners vanuit verschillende bedrijven in een shared learning team deelnemen. Een andere benaming van de rollen is hierbij ook wel van belang. Het is interessant om heel veel verantwoordelijkheid in het team te leggen en het team zelfsturend te laten zijn. Goede communicatie en met regelmaat praten over de samenwerking is dan wel essentieel. Je wilt dat iedereen zo dicht mogelijk bij hun eigen passie blijft. Starten met een goed gesprek over de talenten is van belang. En die gesprekken blijven van belang tijdens het samenwerkingstraject.

Succesfactoren:

- Goede opdrachten, open en lastig, niet concreet.
- Commitment van de teamleden.
- Goede afspraken.
- Draagvlak binnen Fontys en bij werkveldpartners.

Samengevat:

- Goed en tof idee.
- Gelijkwaardigheid wordt als uitdaging gezien.
- Een uitdaging om deelnemers niet in "oude" rollen te laten schieten.
- Goed communiceren en praten over talenten is van wezenlijk belang.
- Nadenken over wie de student kan beoordelen.
- Er moet aan een complexe opdracht gewerkt worden.
- Het kan leiden tot erg veel innovatie.
- Tijdsinvestering moet passen bij de rol in het team.

Facilitair manager

Er heeft een interview plaatsgevonden met de facilitair manager van de Innovation Hub van FHICT.

Een van de belangrijkste doelen van de Innovation Hub is uiteraard om shared learning tot stand te brengen. Er is voor alle drie de partijen veel te halen. Studenten krijgen een grotere invloed op wat ze willen leren, krijgen een veel grotere eigen inbreng dan normaal, en dat is erg waardevol, omdat ze iets totaal anders meebrengen dan docenten en het werkveld.

Voor sommige docenten kan het best spannend zijn. Ze moeten veel zekerheden loslaten en op een ander niveau gaan werken. Maar een docent leert weer andere dingen. In het werkveld heb je natuurlijk ook teams en als daarin mensen ouder zijn, zie je ook een andere samenwerking ontstaan. Dat is dan meer het senior – junior plaatje en dat is helemaal niet erg. Zolang de docent daarin niet hiërarchisch wordt, is dat ook niet erg.

De opdrachten moeten wel complex genoeg zijn, zodat iedereen kan leren.

Het werkveld heeft waarschijnlijk veel inhoudelijke kennis, dus als je dat combineert, krijg je mooie dingen.

De grootste meerwaarde is dat als je met drie partijen samenwerkt, je een heel wisselend perspectief krijgt van hoe je naar een onderzoeksvraag kijkt. Daarmee bevordert je ook de creativiteit en innovatie.

Samenwerking

Er zullen van nature automatisch bepaalde rollen ingenomen worden. De docent heel erg in de coachende en leidinggevende rol, in ieder geval richting de student. Als er vanuit het werkveld een inhoudelijke expert zit, kan dat ook bedreigend zijn voor de docent. Dus die dingen moeten wel in het begin besproken worden en teamleden moeten het vertrouwen in elkaar krijgen. Je moet duidelijke werkafspraken maken en er moet een commitment zijn. En dat bespreken moet je meer doen dan je normaal zou doen. Randvoorwaarden moeten duidelijk zijn en het doel moet ook duidelijk zijn.

Bedrijven laten werken aan opdrachten van andere bedrijven kan een zeer interessant uitgangspunt zijn. Of verschillende bedrijven bij elkaar. Daarmee doorbreek je waarschijnlijk wel de rollen. Zo ook met docenten en studenten. Je maakt de groepssamenstelling meer divers, waardoor er meer mogelijkheden ontstaan.

Duidelijke werkafspraken zijn belangrijk. Talenten kunnen het beste met behulp van wat tools of tests naar boven gehaald worden. Een resultaatverplichting is best een goede manier om ook echt tot je talent te komen. Kijken of het onder druk ook nog een talent is.

De werkomgeving

Een prettige omgeving, waar er vertrouwen is en waar ze fouten mogen maken. Een open en flexibele ruimte is belangrijk. Maar in je hoofd geen muren zien, is daarbij nog belangrijker dan geen fysieke muren zien. En dat is dat je grensoverschrijdend kunt werken.

De rol voor een facilitair manager is als volgt: ervoor zorgen dat de groep kan werken. En wat ze daarvoor nodig hebben, zal per groep verschillen. Een groep die een ingewikkeld programmeerprobleem moet oplossen, wil wellicht een plek waar ze rustig kunnen werken. Dus je moet vooral kijken wat een groep nodig heeft, zodat ze kunnen functioneren zoals ze willen.

Daarnaast is het fijn dat er zoiets als een facilitaire dienst is, waar alles besteld kan worden wat de groepen nodig hebben. De nieuwste technologieën en in de omgeving meer uitstralen dat we een lab-omgeving zijn. Displays, robots, gewoon ook laten zien waar we mee bezig zijn, ook ter inspiratie. Het is ook fijn dat we hier een zakelijke omgeving hebben gemaakt en geen schoolomgeving. In een schoolomgeving schieten docenten en studenten toch automatisch in hun rol van docent en student.

Succesfactoren

Vooraf dat we het eigenlijk niet weten en het willen gaan onderzoeken.

Het is wel belangrijk om meer draagvlak te gaan creëren bij docenten. Er is een heel aantal docenten die deze slag echt nog niet kan slaan en het is wenselijk om daaraan te werken.

Docenten

Er is gesproken met een drietal docenten uit het docententeam ICT & Mediadesign semester 6.

Docenten zijn enthousiast en vinden het een leuke uitdaging.

Ze zien de gelijkwaardig als lastig in verband met het beoordelen van studenten. Als er in een slt niet beoordeeld wordt, zou dat een stuk makkelijker zijn. Ook zien docenten wel een uitdaging in de gelijkwaardigheid in rollen. Het lijkt ze moeilijk om hun rol als docent/coach om te zetten in die van gelijkwaardig teamlid. De core business van docenten is toch studenten opleiden.

Toch vinden ze dit wel een voorwaarde om een dergelijk team te laten slagen. Het is goed om de rollen binnen het team dynamisch te maken. Daarmee doorbreek je al de "oude" patronen.

Het is niet heel erg anders dan wat we al doen in semester 6. Daar werken studenten ook al aan complexe opdrachten van opdrachtgevers en is de docent ook al veel meer coach en begeleider dan kennisoverdrager.

De tijd die je erin kunt stoppen is heel anders voor bijvoorbeeld studenten en docenten. Daar moeten in het begin dan wel duidelijke afspraken over gemaakt worden. Ook om te kijken hoe iedereen een gelijkwaardig aandeel in het geheel houdt.

Docenten zien zeker mogelijkheden om zichzelf te ontwikkelen en te leren. Het is ook een veilige plek/manier om fouten te mogen maken. Dat is nodig om echt te kunnen leren.

Belangrijk hierbij is dat de focus van leren groter is dan resultaat. Dat bevordert het leren.

Samenwerken/leren/ontwikkelen

Het is belangrijk dat er een complex vraagstuk ligt. Dan komt vanzelf de verdeling van taken en talenten. Communicatie wordt als essentieel gezien. Afspraken over investering, rollen, maar ook over hoe om te gaan met vakanties en dergelijke moeten aan het begin gemaakt worden.

Daarnaast is het van belang om de kwaliteiten kenbaar te maken aan elkaar. Reflectie aan het begin wordt genoemd als fijne start. Ook coaching is van belang. Dit kan door iemand buiten het team of iemand binnen het team. Daarnaast wordt transparantie en gelijkwaardigheid als belangrijke waarden genoemd. Met regelmaat evalueren hoe het gaat, is ook goed om in te bouwen.

Omstandigheden/faciliteiten

De plaats waar het team zit, wordt niet als van veel belang genoemd, als maar helder is wat het doel is. En dan vooral de transparantie vooraf: wie zit er met welk doel? Wat is de rolverdeling?

Succesfactoren

Als belangrijkste voorwaarde wordt geld/budget om een project uit te voeren genoemd. Het moet duidelijk zijn welke tijdsinvestering er gedaan kan worden en door wie.

Ook van belang: Vooral de resultaten laten zien en successen gaan vieren!

Het lijkt docenten erg interessant om opdrachten uit te gaan voeren binnen vakgebieden die ze nog niet kennen. Mooie projecten met zingeving worden hierbij voornamelijk als interessant en leerzaam genoemd.

Samenvattend:

Er lijkt veel draagvlak voor deelname aan een shared learning team. Vernieuwing en innovatie worden als grote kansen gezien. Het leren en ontwikkelen sluit aan bij Life Long Learning.

De grootste uitdaging lijkt te zijn om de deelnemers een gelijkwaardige rol binnen het team te laten hebben. Zicht op eigen talenten en op die van anderen zijn essentieel en moeten vooraf duidelijk in kaart gebracht worden. Goede communicatie is van groot belang, niet alleen bij aanvang, maar gedurende het gehele project. Reflecteren en regelmatig evalueren is nuttig. Transparantie en het maken van duidelijke afspraken worden als grote waarden genoemd.

De tijdsinvestering kan voor de betrokkenen anders zijn, als maar wel eenieder een gelijkwaardig aandeel in het geheel heeft. Een coach binnen het team of van buitenaf is wenselijk.

De opdracht moet complex genoeg zijn om voor iedereen leer- en ontwikkelkansen te bieden. De werkomgeving is minder van belang. Wel mag het een zakelijke uitstraling hebben, juist ook om het schoolse karakter te laten vervagen. Een diverse groepssamenstelling maakt leren en ontwikkelen nog interessanter.

Tot slot: Het is vooral interessant om eraan te beginnen en te onderzoeken hoe het gaat.

6. Conclusies en aanbevelingen

Leren in teams

Door de vele ontwikkelingen verandert werk en studie. Vraagstukken worden complexer en vragen een effectievere manier van werken. Teams zijn in toenemende mate de eenheid van organiseren. Een lerende organisatie vraagt ook om leren in teams, omdat het de manier is om te kunnen blijven veranderen en groeien. Een andere belangrijke ontwikkeling is dat in organisaties steeds meer verantwoordelijkheid en sturingsmogelijkheden op teamniveau worden gelegd: teams zijn meer en meer de eenheid van organiseren. Dit maakt dat werken én leren steeds meer in teams plaatsvindt. Een shared learning team is een groep mensen die werken aan een gezamenlijke missie of doel, waarin het leren en ontwikkelen van de teamleden een grote rol speelt.

Van deelnemers aan een shared learning team wordt zelfregulatie verwacht: zelfregulerend leren is de mate waarin de lerende actief betrokken is bij zijn eigen leerproces op gebied van meta-cognitie, motivatie en gedrag. Het beschikbaar stellen van tijd, ruimte, om te leren en ontwikkelen is belangrijk. Leren in een shared learning team kan gestimuleerd worden door het teamleren te faciliteren (door bijvoorbeeld procesbegeleiding en een omvang die klein genoeg is), door het creëren van een fysieke omgeving waardoor de leden elkaar kunnen ontmoeten en door het opstellen van regels met betrekking tot leren en andere processen.

Veranderende leeromgevingen

De opleiding is niet langer de plek waar docenten hun kennis overdragen. Het wordt de plaats waar geleerd wordt door studenten en docenten samen met werkveldpartners. De opleiding wordt steeds meer en meer de regionale kennisinstelling, waar knowledge transfer plaatsvindt. Dit vraagt om nieuwe samenwerkingsvormen van de opleiding met de omgeving. Dit heeft tot gevolg dat FHICT als kennisinstelling niet meer ontkomt aan het opzetten van (wat ook wel genoemd wordt:) hybride leeromgevingen.

Bovenstaande vraagt ook andere competenties, waarvan de belangrijkste zijn proactief zijn, open staan voor nieuwe ontwikkelingen, het vermogen en de bereidheid om te innoveren, kunnen reflecteren, kunnen coachen, onderzoek kunnen doen en multidisciplinair kunnen samenwerken. De link naar de zogeheten Future proof skills is duidelijk.

Praktijkonderzoek

Vanuit het praktijkonderzoek worden bovenstaande conclusies onderschreven. Er is veel animo om deel te nemen aan een shared learning team. De belangrijkste beweegredenen die genoemd worden, zijn het leven lang leren en de kansen op innovatie die de deelnemers zien. Wel wordt een aantal aandachtspunten genoemd, waarbij de gelijkwaardigheid van de teamleden als essentieel, maar ook als grootste uitdaging gezien wordt.

Tot slot noemen alle deelnemers dezelfde talenten die nodig zijn voor deelname aan een shared learning team als de talenten die in de literatuur naar voren komen, waarvan de belangrijkste zijn: communiceren en reflecteren. Procesbegeleiding is daarom wenselijk en het faciliteren van het team is van belang.

Het vervolg?

Om meer te weten te komen over leren en ontwikkelen in shared learning teams is vervolgonderzoek nodig. We bevelen aan om een of meerdere pilots uit te voeren om zo concreet ervaring op te doen met shared learning teams. In vervolgonderzoek kan onderzocht worden wat een shared learning team nodig heeft om goed te kunnen functioneren en andersom op welke manier deelname aan een shared learning team bijdraagt aan leren en ontwikkeling. Een belangrijk aspect hierin is het omgaan met gelijkwaardigheid en verschillende rollen in een SLT, waardoor er sprake is van boundary crossing.

Gebruikte bronnen

- Alexander, P. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.
- Amelsfoort, P. van, Seinen, B., Kommers, H. & Scholtes, G. (2003). *Zelfsturende teams, ontwerpen, invoeren en begeleiden*. Volledig herziene versie. Vlijmen: ST-Groep.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students, *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Clarke, N. (2004). HRD and the challenges of assessing learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8, 140-156.
- Daniels, H., Leadbetter, J., Warmington, P., Edwards, A., Martin, D., Popova, A., Brown, S. (2007). Learning in and for multi-agency working, *Oxford Review of Education*, 33 (4), 521-538, DOI: 10.1080/03054980701450811
- Dochy, F & Segers, M (2018) *Creating Impact Through Future Learning; The High Impact Learning that Lasts (HILL) Model*. Routledge.
- Dochy, F., Gijbels, D., Raes, E. & Kyndt, E. (2014). Team learning in education and professional organisations. Submitted for publication in S. Billett, C. Harteis, and H. Gruber (eds.), *International Handbook of Research in Professional Practice-based Learning*.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Haar, S. van der, Manni, M. & Maale, D. van der (2016) *Teams die werken! O&O / NR 1 2016*
- Hannafin M.J., Hill J.R., Land S.M., Lee E. (2014) *Student-Centered, Open Learning Environments: Research, Theory, and Practice*. In: Spector J., Merrill M., Elen J., Bishop M. (eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer, New York, NY
- Heijden, B.I.J.M. van der, Gorgievski, M.J., & Lange, A.H. de (2015). Learning at the workplace and sustainable employability: a multi-source model moderated by age. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(1) 13-30. CrossRefGoogle Scholar
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter?. *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Kuijpers, A. & Thunnissen, M. (2019), 'Talent in Teams'. In: Thunnissen, M. & Bos, P. (red) (2019), *Talentmobilisatie: het ontdekken, ontwikkelen en benutten van talent*. Alphen aan de Rijn: Vakmedianet
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Meijers, F., Kuijpers, M. (2011). De toekomstige professional. *O&O*, (2011), 1
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (eds.) *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Researchbased best practices* (pp. 11-27). New York: Guilford.
- Nooteboom, B. (2000). *Learning and Innovation in Organizations and Economies*.

Oxford: Oxford University Press.

Roobeek, A. J. (2005). *Netwerklandschap: Een routeplanner voor transformaties naar netwerkorganisaties*.

Rosenfeld, S. (1998). Stock taking paper for the workshop 'Technical colleges, technology deployment and regional development'. OECD international conference Modena on 'building competitive regional economies'.

Schruijer, S., & Vansina, L. (2007). Samenwerkingsrelaties over organisatiegrenzen, Theorie en praktijk. *Management en Organisatie*, 61, 203-218.

Schuer, R. (2018, 10 januari). Ministerie van Algemene Zaken: Open onderwijs: van commitment naar actie. Geraadpleegd op 21 augustus 2018, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs/weblogberichten/2017/open-onderwijs-van-commitment-naar-actie>

Tjepkema, S. (2003). 'Verscheidenheid in zelfsturende teams.' In: Remmerswaal, J., Wolters, R. & Dekeyser, L. (2003). *Handboek Werken, Leren en Leven met groepen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Waals, J. van der (2011). Van 'managergestuurd' naar 'medewerkergestuurd' opleiden en leren. In: *Handboek human resource development: Organiseren van het leren*, 2011, Joseph Kessels & Rob Poell (red.).

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M.

Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3 15-327). New York, NY: Macmillan.

Wiley, D. (2016). Foreword: Openness as a Value. In Blessinger, P. & Bliss, TJ (Eds.), *Open Education: International Perspectives in Higher Education*. Cambridge, UK: OpenBook Publishers.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304. Geraadpleegd van http://www4.ncsu.edu/~jlnietfe/Metacog_Articles.html

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.