

Samen op zoek naar goed werk

Professioneel framen
van de teamopgave

Tom P.A. van Oeffelt
Daan Andriessen
Joan van den Ende
Erik Mondriaan
Bart C.W. van Rosmalen
Manon C.P. Ruijters
Erna de Wolff - ter Beek
Freerk O.C. Wortelboer

Samen op zoek naar goed werk

Professioneel framen
van de teamopgave

Tom P.A. van Oeffelt
Daan Andriessen
Joan van den Ende
Erik Mondriaan
Bart C.W. van Rosmalen
Manon C.P. Ruijters
Erna de Wolff - ter Beek
Freerk Q.C. Wortelboer

Samenvatting

In het mbo zijn teams de eenheden waar het om draait. Zij zijn verantwoordelijk voor kwaliteit en innovatie. Kwaliteit, ook in innovaties, is echter steeds moeilijker vast te pakken. Het werk wordt complexer en onzekerder, ook omdat het werkveld waartoe opgeleid wordt, verandert. Teamwork is nodig omdat het werk simpelweg niet alleen gedaan kan worden; je kunt niet meer alleen overzien wat goed is en wat het goede is om te doen. Tel daarbij op dat veel partijen een beeld hebben bij die kwaliteit – ouders, studenten, overheden, inspectie, de school, en natuurlijk collega's –, dan stijgt de complexiteit en is wat goed is om te doen nog lastiger te bepalen. Het werken in teams is daarbij in zichzelf ook uitdagend. Samenwerken, samen een beeld hebben van de opdracht, samen een ambitie hebben: zaken die niet vanzelf gaan, maar die wel nodig zijn als we ervan uit gaan dat professionals goed werk willen leveren; wij doen dat.

Als team werken aan complexe opdrachten vraagt leren: het niet-weten in die complexiteit aangaan. Het vraagt vanzelfsprekend ook dat het team resultaat boekt. In dit leren en realiseren is het hebben van een gedeelde set aan normen van belang: die geeft richting aan gezamenlijk handelen en houvast voor gezamenlijke reflectie. Want geen reflectie zonder norm en geen betekenisvolle actie zonder reflectie. We weten echter dat het samen komen tot een set aan normen, een professioneel frame zoals wij dat noemen, niet eenvoudig is, juist vanwege die complexiteit en vanwege de uitdagingen van teamwork.

De vraag die daarom in dit door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO) gesubsidieerde onderzoek centraal staat, luidt: hoe kan een team samen bepalen wat goed werk is in de klus die voorligt? De formulering als onze hoofdvraag is: 'Op welke wijze kunnen teams in het mbo leren een professioneel frame te vormen zodat dit leidt tot een grotere effectiviteit van het team en wat zijn daarbij de randvoorwaarden?'

We hebben deze vraag onderzocht samen met zeven teams die één tot anderhalf schooljaar aan de slag zijn geweest met hun eigen opdracht. We hebben ze in die tijd in gemiddeld vijf à zes bijeenkomsten ondersteund. Omdat we ook wilden leren hoe we het teamleren het beste konden ondersteunen, zijn de teams in twee rondes gestart.

Het belangrijkste inzicht is dat het waarderen en benutten van eerdere ervaringen nodig is in het samen bepalen van goed werk.

Het belangrijkste inzicht is dat het waarderen en benutten van eerdere ervaringen nodig is in het samen bepalen van goed werk. Wat kom je in de nieuwe complexe opdracht tegen waar je al eerder ervaring in hebt opgedaan? In de ervaringen start het met elkaar zoeken naar: dit vinden wij goed werk.

Daarbij werk je in een bestaand team anders dan in een nieuw team. Een bestaand team heeft al gewoontes en gemeenschappelijke ervaringen. Door verder te gaan met 'goede' gewoontes, en 'slechte' gewoontes achter te laten kan een bestaand team een nieuw frame vormen voor een nieuwe opgave, een nieuwe complexe opdracht. Het werken met bestaande gewoontes is hierbij nodig, maar niet per se makkelijk. Een nieuw team heeft nog geen gemeenschappelijke ervaring en gewoontes en heeft daarom iets anders te doen: namelijk individuele eerdere ervaringen onderzoeken om van daaruit op zoek te gaan naar een gemeenschappelijk beeld van goed werk in de opgave die voorligt. Dit werken aan nieuwe gewoontes is een minder moeilijk proces.

Colofon

Uitgever: Aeres Hogeschool Wageningen

Vormgeving: GAW ontwerp + communicatie, Wageningen

Druk: De Bondt grafimedia-communicatie



ISBN 978 90 7871 247 3

© 2021 Aeres Hogeschool Wageningen



met subsidie van:



Wageningen, 2021

Alle rechten zijn voorbehouden. Niets van deze pagina's mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbenden.

Het vormen van een frame kan in beide gevallen op een gelijksoortige wijze plaatsvinden:

1. geef als team vorm aan de opdracht: maak er een eigen opgave van die je als team echt wilt oppakken, en heb daarbij aandacht voor een gedeelde ambitie;
2. maak de normen die je formuleert zo concreet mogelijk, maar timmer ze niet vast; en als het woord 'norm' tegenstaat, werk dan met de vraag 'wat zijn onze beelden van goed werk?';
3. bepaal mijlpalen met elkaar en ga aan de slag;
4. werk met de beelden van goed werk, door ze geregeld terug te laten komen om dat wat je doet ermee te vergelijken (een moment van reflectie): op een moment dat er vertraagd kan worden, of omdat de voortgang stopt omdat de beelden niet geleefd worden of in de weg zitten, of als er nieuwe mensen in het team komen met een eigen inbreng. De hulpvraag is: passen ze nog?

Zo kan er collectiviteit ontstaan, wordt er geleerd en gerealiseerd en kun je als team effectiever zijn. Dit gaat echter niet vanzelf. De meest belangrijke randvoorwaarden zijn:

- een team dat de bereidheid heeft om een opdracht tot opgave te maken, met teamleden die persoonlijk in willen stappen en zelf wil onderzoeken wat goed is voor de eigen praktijk aan nieuwe ontwikkeling;
- een teamleider die de opgave sponsort en ondersteunt, die mee zoekt naar wat de opgave is, in plaats van vooraf te bepalen hoe het eruit moet zien;
- een begeleider die het team in leren en realiseren kan begeleiden, daarbij een aanpak zoals voorgesteld volgt;
- en een context waarin de door het team geformuleerde opgave past in het moment en de richting van de organisatie, waarin de teamleden bij elkaar kunnen komen, en waarin gebeurtenissen die van invloed kunnen zijn op het realiseren van de opgave besproken kunnen worden.

Om in bovenstaande vier stappen succesvol te zijn, kunnen we een aantal werkvormen en 'tools' aanbevelen.

Om samen ambitie te formuleren bij de opdracht en er een eigen opgave van te maken, werkt het als je een droomscenario voorleest en de mensen uitdaagt daarin te gaan denken. Mensen komen uit de waan van de dag en zoeken naar dat wat hen beweegt.

Aan te bevelen is om de normen die je formuleert in beeld te vangen of om er een lied aan te koppelen. Het lijkt wellicht raar, maar een van onze teams is blij dat ze zo de norm in herinnering kunnen brengen zonder het gevoel te hebben collega's aan te vallen. En het helpt natuurlijk in reflectiemomenten: ze liggen zo op tafel. En tegelijk hebben we ontdekt dat het een hele kunst is om de beelden van goed werk vast te leggen. Dat gaat niet vanzelf. Misschien zijn we het niet gewend, of willen we ons niet vastleggen? Wij zijn nieuwsgierig naar de echte redenen hiervoor. Een mooi punt voor vervolgonderzoek.

Een betekenisvolle reflectievorm is een tijdlijngesprek: zet met elkaar eens op een rij wat er allemaal gedaan is in het werken aan de opgave en bespreek de sleutelmomenten. Dit hebben wij als onderzoeksinstrument ingezet; voor de teams was het vooral een zinvol reflectiemoment. Nodig om in de rugzak te hebben, is een hulpmiddel voor 'goed'. Het concept van 'goed werk' is daarvoor aan te bevelen: werk dat goed is, goed doet en goed voelt. De 3 E's – van excellent, ethisch verantwoord en energie-gevend – zijn leidend geweest in vele van de vragen die we gesteld hebben tijdens het begeleiden van teams. Je kunt er betekenis mee creëren en koers houden.

Wat ook werkt, is dingen laten maken: een droomscenario, een beeld, even iets schrijven. Iets maken biedt iedereen de kans (weer) te verschijnen in het gesprek. Het is daarna makkelijker om te verbinden. Muzisch werken noemen we dit. Interessant ook, want het maakt het professionele werk ineens ook persoonlijker. En mag dat, past dat bij wat een professional is?

Het belang van de teamleider in het succesvol doorlopen van de voorgestelde stappen, willen we benadrukken. Een teamleider die sponsort en meezoekt, is wezenlijk. En vraagt ook veel en vaak ook nieuws van teamleiders. Onderzoek naar leiderschap bij teamleren laat namelijk zien dat teamleiders zich vooral richten op het leren van teamleden en niet zo zeer op het teamleren. Hoe de rol van leider in collectief leren in te vullen, is dan ook een mooie vervolgvraag.

Een belangrijke bijvangst van ons onderzoek is de manier waarop we dat gedaan hebben. Wij denken dat die manier inspirerend kan zijn voor andere onderzoekers die net als wij in complexe situaties onderzoek willen doen waarin het bijdragen aan de praktijk hand in hand gaat met het ontwikkelen van kennis. We wilden verbeteren combineren met onderzoeken, zonder dat de mbo-teams 'last' zouden hebben van ons onderzoek. Dus terwijl de teams bezig waren met het werken aan hun opgave wilden we inzichten verzamelen en deze omzetten in kennis in de vorm van verhalen, en handreikingen. Door deze ambitie kregen we bij het opzetten en uitvoeren van ons onderzoek te maken met een aantal uitdagingen. Een eerste uitdaging, de vele rollen en vaardigheden die nodig bleken (zoals teamlid, teamleider, begeleider, rapporteur, ontwerper, onderzoeker, projectleider), hebben we opgepakt met een ontwerp in drie lagen: een laag met de teams, een laag met begeleiders en laag met onderzoekers. In en door die lagen hebben we in een proces van actie en reflectie gewerkt. Een tweede uitdaging voor ons was hoe data vast te leggen zonder het teamproces te storen. We hebben besloten het radicale principe te hanteren "alle activiteiten in de teams staan ten dienste van het teamproces". Dit principe sluit het gebruik van bijvoorbeeld vragenlijsten of interviews uit als die alleen de onderzoekers dienen. We zijn op zoek gegaan naar werkvormen die tegelijkertijd zinvolle interventies zijn in het teamontwikkelp proces en data kunnen opleveren voor het onderzoek. Wederkerigheid was hierin dus ook van belang. We vinden het heel interessant om uit te zoeken welke toepassingen dit 'onderzoeken in 3 lagen' model nog meer heeft.

Inhoudsopgave

1 Inleiding 8

- 1.1 Gevraagd: anders samen werken aan nieuwe opgaven 9
- 1.2 De richting: samen op zoek naar goed werk 10
- 1.3 Onderzoek in dit project 10
- 1.4 Introductie op deze publicatie 12
- 1.5 Korte leeswijzer 12
- 1.6 Een woord van dank 13

2 Denkkader 14

- 2.1 Teamleren 15
 - 2.1.1 Over ontwikkelingen rondom teams 15
 - 2.1.2 Over ontwikkelingen rondom leren 16
 - 2.1.3 De opgave centraal in teamleren 17
- 2.2 Goed werk 19
 - 2.2.1 Hoe is er in de loop der tijden naar goed werk gekeken? 20
 - 2.2.2 'Goed Werk' als houvast 24
- 2.3 Centraal concept: professioneel frame 24
 - 2.3.1 De basis van frames 25
 - 2.3.2 Verdieping op professionele frames 26
 - 2.3.3 Rol van frames in het teamleren: professioneel frame als set van normen 26
 - 2.3.4 Op een rij 28
- 2.4 Tot slot: ons denkkader op een rij 28

3 Onderzoekskader 30

- 3.1 Ons beeld van goed onderzoekswerk 31
 - 3.1.1 Informed consent 33
- 3.2 Werkwijze onderzoek 33
 - 3.2.1 Bepalende momenten in ons onderzoek 39
- 3.3 De hoofdrolspelers 41
 - 3.3.1 De teams 41
 - 3.3.2 De begeleiders 45
 - 3.3.3 Onderzoekers 49
- 3.4 Cross-case analyse 49

4 Begeleidingskader 52

- 4.1 Vertrekken vanuit de opgave 53
 - 4.1.1 Onze acties en inzichten 54
 - 4.1.2 Handreikingen 55
- 4.2 Muzisch werken 55
 - 4.2.1 Onze acties en inzichten 57
 - 4.2.2 Handreikingen 58

- 4.3 Werken met de drie E's 58
 - 4.3.1 Onze acties en inzichten 59
 - 4.3.2 Handreikingen 60
- 4.4 Werken aan normen: zonder norm geen reflectie 62
 - 4.4.1 Onze acties en inzichten 62
 - 4.4.2 Handreikingen 68
- 4.5 Rol als begeleider 69
 - 4.5.1 Onze acties en inzichten 69
 - 4.5.2 Handreikingen 74
- 4.6 Balans van leren en realiseren: een overzicht van belangrijkste lessen 77
- 4.7 Werkvormen 79

5 Beelden uit de praktijk: teamverhalen 80

- 5.1 De teams uit ronde 1 82
 - 5.1.1 Team Amaryllis: 15 februari 2018 – 11 april 2019 82
 - 5.1.2 Team Begonia: 29 januari 2018 – 27 mei 2019 84
 - 5.1.3 Team Dahlia: 27 februari 2018 – 6 mei 2019 86
- 5.2 De teams uit ronde 2 88
 - 5.2.1 Team Fuchsia: 25 september 2018 – 29 mei 2019 88
 - 5.2.2 Team Geranium: 15 oktober 2018 – 15 oktober 2019 90
 - 5.2.3 Team Chrysant: 26 november 2018 – 5 december 2019 92
 - 5.2.4 Team Edelweiss: 28 januari 2019 – 9 december 2019 95

6 Slotsom: zo werk je met professionele frames 98

- 6.1 Terug naar de hoofdvraag 99
- 6.2 Onderzoeksvraag 1: hoe kan een team framen? 100
- 6.3 Onderzoeksvraag 2: hoe kan een team reframe? 101
- 6.4 Onderzoeksvraag 3: hoe een team te ondersteunen? 102
- 6.5 Onderzoeksvraag 4: Wat hebben teams bereikt? 103
- 6.6 Onderzoeksvraag 5: Welke randvoorwaarden gelden? 105

7 Bespiegelingen 108

- 7.1 Het samenspel in teams 109
- 7.2 Werkzame principes in interventies voor goed werk 111
- 7.3 Onze manier van onderzoek doen 113

8 Bijlagen 116

- 8.1 Format Fieldnote 117
- 8.2 Format werkvormen 117
- 8.3 Ontwerp tijdlijninterviews (leergeschiedenis) 117
- 8.4 De systeemanalyse 117
- 8.5 De ervaringslijn 117
- 8.6 Werkvormen 117
- 8.7 Een kritische begeleidingssituatie 117
- 8.8 Dataverzameling en analyses per onderzoeksvraag 118

Referenties 124

Inleiding



1.1 Gevraagd: anders samen werken aan nieuwe opgaven

In het mbo zijn de teams de eenheden waar het om draait. Zij zijn verantwoordelijk voor kwaliteit en innovatie (Brouwer et al., 2012; MBO Raad, 2018; Professioneel Statuut MBO, 2009; NRO, 2017). Kwaliteit, ook in innovaties, is echter steeds moeilijker vast te pakken omdat het werk complexer en onzekerder wordt, mede door het veranderende werkveld waarvoor opgeleid wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2019; NRO, 2017; Van der Meer, 2015). Teamwork is nodig omdat het complexe en onzekere werk simpelweg niet alleen gedaan kan worden; je kunt niet meer alleen overzien wat goed is en wat het goede is om te doen. Het werken in teams is daarbij ook nogal veranderd, ook in de scholen in ons consortium¹. Teams als thuisbasis, basisteams, wisselen sneller dan voorheen van samenstelling. Andere manieren van onderwijs geven vragen om intensievere samenwerking. En we constateren dat er steeds vaker op projectbasis samengewerkt wordt. De docenten in die projecten komen niet altijd uit een zelfde 'basisteam'. Dat maakt samenwerken aan wat er te doen is met regelmaat tot een uitdaging. Een werkwijze afspreken, elkaars eigenaardigheden en kwaliteiten leren kennen, vragen tijd en energie. Teams vinden het daarbij vaak ingewikkeld om zelf antwoorden te geven op de verbetering van hun onderwijskwaliteit. Ze weten niet altijd wat de ruimte is waarin ze mogen bewegen. Vaak hebben ze in het verleden teleurstellingen meegemaakt in veranderprocessen waarin ze het gevoel hadden dat ze werden teruggefloten, met als gevolg dat niet iedereen zich meer aan de verandering verbond. Kwaliteit en werken in een team roepen zo spanningen op bij docenten(-teams) rond de kernvragen wat nu goed werk is en wie dat bepaalt (vgl. Brouwer et al., 2012; Onderwijsraad, 2013).

Wat met innovaties in teams van professionals gevraagd wordt, valt in een grotere ontwikkeling die in onze tijd te zien is. Het wordt steeds duidelijker dat met de stijgende complexiteit van werk en vraagstukken meer regels ontstaan. Dit levert niet alleen een onwerkbaar situatie op, maar gaat ook ten koste van het welbevinden van de professionals.

Te zien is dat professionals streven naar het verminderen van regelgeving en roepen om eigenaarschap voor hun eigen vak. Ook zien we dat managers regels willen verminderen en tegelijk een appèl doen op professionals om op te staan, te innoveren, samen te werken. Vragen als 'hoe verhouden managers en professionals zich dan tot elkaar, hoe ziet hun samenspel eruit en wanneer ga je als professional nu staan of beweeg je mee?', komen op (Van Oeffelt et al., 2020). De vraag 'hoe bepaal je nu samen wat goed werk is?' wordt hiermee nog breder.

'hoe bepaal je nu samen wat goed werk is?'

Dat samen bepalen, is niet hetzelfde als het zoeken naar consensus. Dat geeft te weinig stevigheid (Etzioni, 2014). Het vraagt om het expliciteren en onderzoeken van de eigen voorkeuren, en het inleveren van het eigen gelijk om samen bij te dragen aan de praktijk en om die beter te maken (Ruijters, 2018).

¹ Ons consortium: Erna de Wolff van Albeda Zorgcollege, Erik Mondriaan van Deltion College Sport Opvoeding Maatschappij en Veiligheid, Freerk Wortelboer zelfstandig adviseur en in dit project werkend voor Aeres MBO, Daan Andriessen lector bij Hogeschool Utrecht, Joan van den Ende en Tom van Oeffelt onderzoekers van Aeres Hogeschool Wageningen, Bart van Rosmalen lector bij de Hogeschool van de Kunsten Utrecht en Manon Ruijters lector bij Aeres Hogeschool Wageningen, hoogleraar aan de Vrije Universiteit en adviseur bij de Good Work Company.

Je kunt stellen dat de huidige tijd vraagt om collectieve professionaliteit: *het gezamenlijk dienen en verbeteren van de praktijk door het leveren van diensten die passen bij vraag en context en gebaseerd zijn op gedeelde beelden van goed werk* (Van Oeffelt et al., 2020). Met ons project zitten we midden in het zoeken naar en vormgeven aan collectieve professionaliteit.

1.2 De richting: samen op zoek naar goed werk

Ons project draait om de vraag: hoe bepalen wij samen als team wat nu goed werk is in de klus die ons te doen staat? Deze vraag hebben we met een aantal basisgedachten opgepakt die we in de loop van het project steeds verder zijn gaan uitwerken.

Een van die gedachten is dat teamontwikkeling plaats maakt voor teamleren. Je kunt niet meer met elk team de hei op, daarvoor maak je deel uit van teveel teams. Bovendien is teamontwikkeling gericht op het team, niet op wat er te doen staat, die innovatie bijvoorbeeld. De kern van deze gedachte is dat de opgave centraal staat in het teamleren: teamleren als steeds beter werk leveren in de teamopgave. Hierin is het iteratieve proces van actie en reflectie cruciaal. En omdat geldt 'zonder norm geen reflectie', is het zaak in het teamleren tot gedeelde normen, of gedeelde beelden van goed werk te komen.

Goed werk is de tweede basisgedachte. Het samen formuleren van een norm gaat namelijk over het samen zoeken naar wat je goed vindt. En 'goed' is geen gespreksonderwerp dat uit zichzelf op tafel komt. Wat 'goed' is, is immers voor iedereen anders. Wat in het zoeken naar gezamenlijkheid helpt, is het concept van goed werk: werk dat goed is, goed doet en goed voelt. Later gaan we hier dieper op in.

Onze derde basisgedachte was om met ons onderzoek de praktijk te verbeteren. Met deze 'work based' gedachte willen we het werk centraal stellen in ons project: dat wat de teams oppakken staat centraal, niet onze onderzoeksmethoden en instrumenten. Bij de opgaven van de teams willen we aansluiten om aan de praktijk bij te dragen.

Onze vierde gedachte raakt het 'niet-weten' van innovaties: omdat samen leren in nieuwe en spannende opgaven betekent dat je het niet-weten instapt, vraagt het om onderzoekend zijn. En dat geldt zowel voor de teams als ook voor begeleiders en onderzoekers. En omdat samen leren betekent dat je ook echt aan tafel zit en expliciteert wat je denkt en goed vindt, en dat je probeert het verborgene te onthullen, was 'muzisch werken' onze vijfde basisgedachte.

Met deze basisgedachten zijn we met teams gaan werken om een referentiekader voor goed werk rondom een specifieke opgave te bouwen. Dit gezamenlijke kader over goed werk noemen wij een professioneel frame (Van Oeffelt & Ruijters, 2015). Een team dat in staat is de opgave professioneel te framen en te reframe, en daarmee leert en realiseert, is een effectief team (vgl. Dechant et al., 1993).

Tel je dit bij elkaar op, dan krijgt de titel van ons project *Samen op zoek naar goed werk: professioneel framen van de teamopgave* betekenis.

1.3 Onderzoek in dit project

Met dit onderzoeksproject dragen wij bij aan enerzijds het vormgeven aan collectieve professionaliteit en anderzijds ook aan het beter begrijpen ervan. We dragen bij aan het leren van teams door het werken met gedeelde beelden van goed werk centraal te stellen. Hiermee

willen we ontdekken en beter begrijpen hoe een team die gedeelde normen kan vinden en ermee kan werken. Met die ontdekkingen willen we andere teams handreikingen geven en willen we bijdragen aan de wetenschap over teamwork. Maar we zijn nieuwsgierig naar meer.

In de scholen van ons consortium zagen we dat een team niet zomaar tot gedeelde beelden van goed werk komt, een team kan rigide blijven, of elkaar onderweg weer verliezen. Voor ons betekende dit dat een team gebaat is bij ondersteuning als het op zoek gaat naar gedeelde beelden van goed werk. Dit betekent natuurlijk ook dat we benieuwd zijn naar hoe een team ondersteund kan worden, wat daarin werkt en wat minder, wat zinvol is om te doen en te laten. In onze optiek zijn hier interessante lessen te leren voor begeleiders van teams, en teamleiders zien wij zo ook.

De hoofdvraag in ons project vloeit hier dan ook uit voort: op welke wijze kunnen teams in het mbo leren een professioneel frame te vormen zodat dit leidt tot een grotere effectiviteit van het team, en wat zijn daarbij de randvoorwaarden?

De deelvragen die we daarbij geformuleerd hebben, luiden:

1. Op welke wijze kan een team komen tot een professioneel frame voor goed werk?
2. Op welke wijze kan een team in een proces van actie en reflectie reframe ten einde goed werk te leveren?
3. Op welke wijze kan een team dat gaat werken met professionele frames worden ondersteund?
4. Wat hebben teams bereikt in hun opgave en hun manier van werken?
5. Welke randvoorwaarden gelden in het framen en reframe?

Omdat we én de praktijk wilden verbeteren én daarvan wilden leren hebben we gekozen voor een vorm die past in het spectrum van actieonderzoek. Met actieonderzoek genereer je gaandeweg data en gebruik je die data om te leren en een volgende stap te zetten ten behoeve van je praktijk. Het is hierom ook dat we dit type onderzoek vinden passen en vorm hebben gegeven. We vertellen later hoe, maar van belang om nu te melden is dat praktijkverbetering en onderzoek gelijk opgaan.

Wij hebben in deze lijn nog een keuze gemaakt. Als je de praktijk wilt verbeteren en daarvan wilt leren, dan vinden wij dat je de energie en de dynamiek van de praktijk voorop moet stellen. Als je als onderzoekers daarin met vragenlijsten data gaat verzamelen dan verstoor je ook. En kun je dan leren wat je wil leren? Onderzoek doen in de praktijk vraagt in onze ogen een invulling die de praktijk voorrang geeft. Onderzoek mag de werkzaamheden in het team niet verstoren vinden we, maar moet ze juist versterken. Al gauw kwamen we zo op een leidend principe voor ons project: 'alle activiteiten in de teams staan ten dienste van het teamproces'. Dit principe gold zowel voor de begeleiding van de teams als het onderzoek. Natuurlijk voegen we iets toe aan het werk van de teams, we zijn er immers van overtuigd dat teamleren met een focus op gedeelde normen bijdraagt aan goed werk in een opgave, een onderwijsvernieuwing bijvoorbeeld. We bieden een begeleider aan een team, die meteen ook vastlegt wat er gebeurt (onderzoek). Maar we geven geen opgave en doen geen onderzoeksactiviteiten die alleen voor het onderzoek zijn. Alle activiteiten staan in dienst van het team, dus ook de onderzoeksactiviteiten. Dat we met dit principe wel eens in een klem kwamen, moge verwacht worden. Dat we ook hierin veel geleerd hebben, spreekt voor zich. Omdat het uitzoeken en vorm geven van ons onderzoek tot mooie inzichten heeft geleid, doen we er in deze publicatie ook verslag van, als belangrijke bijvangst.

1.4 Introductie op deze publicatie

Met deze publicatie doen we verslag van ons werk in de praktijk en wat we daarin geleerd hebben. We hebben gekozen voor een uitgebreide publicatie. We willen niet alleen de kern presenteren, maar ook de 'jeu'. Verhalen geven rijkdom: ze geven kleur aan resultaten en conclusies, ze kunnen herkenning geven en inspiratie bieden. We geloven dat daarmee begeleiders, teamleiders en onderzoekers meer beeld en voeding kunnen vinden. Belangrijk vinden we ook dat we de lezer meenemen in het inzicht dat begeleiden en onderzoeken geen twee afzonderlijke verhalen hoeven te zijn, maar één verhaal kunnen vormen. Dat is in ieder geval wat we nagestreefd hebben. We hebben telkens geprobeerd heen en weer te gaan tussen de praktijk en de theorie: wat vertellen de begeleiders, hoe past dat in ons denken, de theorie, wat leert dat over ons denkkader, hoe scherpt het dat aan, en wat betekent die aanscherping weer voor wat de begeleiders kunnen doen? Onderzoekend als naast theorie leggen, afstand nemen en over casussen heen kijken, theorie als handvat nemen en passender maken voor onze onderneming. Wij, begeleiders en onderzoekers hebben op deze manier samen verhaal gemaakt.

Ons verhaal is hierboven bij de aanleiding gestart en gaat door in hoofdstuk 2 met ons denkkader, de belangrijkste concepten die ons denken gestuurd hebben. Hoofdstuk 3 gebruiken we om te verdiepen op onze onderzoeks aanpak: op hoe we onderzocht hebben vanuit het idee dat praktijk en theorie, begeleiden en onderzoeken bij elkaar kunnen passen. In hoofdstuk 4 schetsen we uitgebreid – omdat we denken dat er veel tussen de regels is gebeurd en omdat we de lezer met veel regels de gelegenheid geven er tussen te lezen – hoe dat vanuit het perspectief van het ondersteunen van teams gestalte heeft gekregen. Het is het hoofdstuk dat begeleiders inzicht en handreikingen geeft. Het is ook het hoofdstuk dat de resultaten op de onderzoeksvraag naar ondersteuning presenteert. In het daaropvolgende hoofdstuk, nummer 5, laten we zien hoe de teams 'gevaren' zijn: hoe is dat proces van komen tot een frame en ermee werken nu gelopen, wat is er bereikt en welke randvoorwaarden gelden? Dit hoofdstuk is te zien als 'the proof of the pudding' en toont tegelijk resultaten op de overige onderzoeksvragen. In hoofdstuk 6 zetten we de onderzoeksvragen nog eens op een rij en komen we tot conclusies: het hoofdstuk om snel te weten waar de kern zit. We eindigen met een aantal bespiegelingen in hoofdstuk 7. En zo eindigen we als we begonnen zijn: van praktijk naar theorie, van theorie naar praktijk. Letterlijk ook, want in de bijlagen zit nog een aantal concrete handreikingen.

1.5 Korte leeswijzer

Zoals gezegd is deze publicatie uitgebreid. De opzet volgt in de kern de volgorde van een onderzoeksrapportage: aanleiding, theorie, methode, resultaten, conclusies en discussie. Ze is echter niet zo geschreven dat je van A tot Z dient te lezen. We hebben er voor gezorgd dat een aantal hoofdstukken redelijk op zich kan staan. Dit zorgt vanzelfsprekend voor overlap en meer lijvigheid, maar dat nemen we voor lief. Het betekent ook dat de resultaten wat op zich laten wachten als je vooraan begint te lezen. Om de weg te vinden, geven we graag wat handreikingen.

- Hoofdstuk 2, Denkkader: voor de lezer die vooral theorie zonder al te veel zwaarte zoekt; tip is om ook paragraaf 4.2 op pagina 55 te lezen.
- Hoofdstuk 3, Onderzoekskader: voor begeleiders en met name onderzoekers die een beeld willen hebben van hoe onderzoeken en begeleiden samen op kunnen gaan en hoe ons onderzoek eruit ziet.
- Hoofdstuk 4, Begeleidingskader: dit resultatenhoofdstuk is met name voor begeleiders, en ook teamleiders, die willen weten hoe je een team kunt begeleiden in teamleren.
- Hoofdstuk 5, Beelden uit de praktijk: dit resultatenhoofdstuk biedt een teamleider of begeleider mogelijk een spiegel voor het eigen team: de teamverhalen daar roepen vast een verrijkte kijk op. Het vooraf lezen van paragraaf 4.6 op pagina 77 is aan te bevelen, evenals de introducties op de teams in paragraaf 3.3.1 op pagina 41.
- Hoofdstuk 6, Slotsom: voor begeleider of teamleider die toch wat nuance op de samenvatting zoekt, maar dat graag kernachtig leest. Voor de onderzoeker die zich tot onze conclusies wil verhouden.
- Hoofdstuk 7, Bespiegelingen: voor degene die ook graag op wat afstand meekijkt.

1.6 Een woord van dank

We houden deze paragraaf kort en krachtig: een groot woord van dank aan alle teams met hun teamleiders! Dankzij jullie zijn de inzichten enorm rijk. Dank dat we mee mochten doen, mochten leren en onderzoeken.



In dit hoofdstuk stappen we in de theorie en verdiepen we een aantal van de genoemde basisgedachten. Aansluitend bij de centrale rol van teams in het mbo, starten we dit hoofdstuk met actuele ontwikkelingen rond teams en leren, dit onder de kop teamleren. Daarna verdiepen we 'goed'. Dat is immers de vraag die voorligt: wat is goed? We verdiepen daartoe goed werk en duiken ook de geschiedenis in om context te geven. Tot slot gaan we uitvoerig in op het centrale concept, professionele frames, en op het werken met normen.

2.1 Teamleren

Laten we beginnen met een veelgebruikte definitie van een team: een groep mensen die als sociale entiteit in de organisatie ingebed is, die relaties met anderen aangaat, en die wederzijds afhankelijk zijn voor het uitvoeren van het werk (Cohen & Bailey, geciteerd in Decuyper et al., 2010). Ondanks dat dit een bekende definitie is, valt hier wel wat op te nuanceren, met name op het eerste deel. Daarop gaan we hieronder verder in.

2.1.1 Over ontwikkelingen rondom teams²

Werken is steeds meer samenwerken. Die ontwikkeling is inmiddels al een aardige tijd aan de gang. Het denken over werken in teams is inmiddels een uitgebreid onderzoeks- en werkveld. Concepten als de succesfactoren voor teameffectiviteit, *teambuilding*, *management drives*, teamrollen, stadia van groepsvorming hebben grote bekendheid, evenals namen als Tuckman, Poole, Lencioni en Belbin. Maar er is niet alleen méér samenwerken, de praktijk is ook aan het veranderen. Teams, groepen, collectieven, *communities*, netwerken, professionele leergemeenschappen, kenniskringen, genootschappen, gezelschappen: samen aan iets werken kent steeds meer diversiteit. De vraag wanneer een team nu precies een team is, verandert qua inhoud.

'werken is steeds meer samenwerken'

Er is echter méér in verandering. Hedendaagse teams zijn niet meer de teams waarop veel theorie gestoeld is. De vaste teams in een stabiele positie zijn langzaam aan het verdwijnen. Teams zijn veel vloeibaarder geworden. Wie er wel en niet onderdeel van uitmaakt, is minder scherp en ook de snelheid waarmee ze wisselen van samenstelling neemt toe. De grenzen van een team zijn als het ware semipermeabel geworden.

Daarnaast zijn de vraagstukken waarmee teams zich bezighouden aan het veranderen. Steeds minder vaak zijn dit heldere, éénduidige en enkelvoudige opgaven. Doordat het in veel organisaties niet meer gaat om taken verdelen, maar om het creëren van betekenisvol werk, zijn opgaven vaak complexer, en ze laten zich slechts langzaam vangen (ze zijn emergent). Steeds vaker vragen die opgaven om samenspel van disciplines.

Het deelnemen aan verschillende teams, vaak de realiteit, roept nieuwe vragen en knelpunten op. Waar is mijn thuisbasis? Hoe leren we elkaar kennen, elkaars kwaliteiten, elkaars reactie als het spannend wordt? Er is simpelweg niet de tijd en ruimte om in elk van die teams op

² Gebaseerd op een interne projectnotitie *Ontwikkelingen teamleren en frames_tbv_NRO_2*, dd 11/9/2017, en *Opgavegericht teamleren. Samen werken aan een groter goed* van Houtkamp, Houtkamp, Ruijters, & Vries (2019).

dezelfde manier te investeren in het sociale weefsel, om telkens opnieuw elkaar en elkaars rollen te leren kennen.

En ten slotte zijn er verschuivingen rondom sturing, leiding. We zien dat leiderschap wordt belegd in het team, of nadrukkelijk wordt gesproken over zelfsturing of zelforganisatie van teams, of dat er een teamcoach of begeleider is. Andere keren zie je gedeeld leiderschap. Kenmerkend is de wens meer eigenaarschap in het team te krijgen. Afgeleid daarvan verandert binnen de organisaties het samenspel tussen professionals en managers. En wat aan de oppervlakte lijkt te gaan over sturing en management, kan wel eens veel meer gaan om eigenaarschap en macht.

Als we dit op een rij zetten, dan zien we verschuivingen:

- in de verhouding tussen binnen en buiten: de invloed van buiten wordt groter, steeds meer wordt gedacht vanuit responsiviteit;
- in de verhouding tussen opdracht en opgave: het onderscheid wordt vooral gevormd door de mate waarin samen betekenis gegeven kan worden en gezocht wordt in het ongewisse;
- in de verhouding tussen eenvoud en diversiteit: het aantal en de soorten samenspel neemt zienderogen toe;
- in de verhouding tussen thuishaven en tijdelijke werkeenheid: de stabiliteit van teams neemt af, maar de vloeibaarheid heeft ook z'n grenzen;
- in de verhouding tussen proces en opgave: de druk op de opgave is zo groot dat er vaak geen tijd is om te investeren in het proces, de cohesie; er is daadkracht en snelheid nodig;
- in eigenaarschap en macht: de beweging naar meer eigenaarschap van de professional en in de teams vraagt om een andere verhouding onderling en met leidinggevendenden.

Al met al verschuivingen die vragen om een andere manier van werken. In die andere manier van werken gaat het om een team dat werkt aan een opgave, waarbij de opgave centraal staat, in plaats van het team. We zien ook verschuivingen in het leren van teams: de uitdaging ligt erin veel dichter bij het werk en veel meer kortcyclisch te leren. Daarover nu meer.

2.1.2 Over ontwikkelingen rondom leren³

Ook de theorie rondom leren en ontwikkelen gaat mee met de veranderingen die we net beschreven hebben rondom werk in het algemeen en teamwerk in het bijzonder. Deze ontwikkelingen laten zich relatief kort en krachtig typeren. Wat we zien, is een toenemende overtuiging dat veel van het leren dichter in het werk zou moeten plaatsvinden. Woorden als informeel leren, praktijkleren, werkleren kleuren overal het discours. We zien echter ook dat het nog relatief weinig handen en voeten krijgt. We zien dat er vaak in termen van 'wat valt er te leren' of 'wat valt er te ontwikkelen' (andere besluitvorming, omgaan met diversiteit, opbouwen van vertrouwen) wordt gedacht. Vervolgens ontstaat de valkuil dat leren te willen organiseren, wat dan meestal inhoudt: er tijd voor te maken buiten het werk om.

Je kunt ook een ander startpunt nemen, namelijk de opgave. Je richt je dan op het leren rondom wat te doen staat, op wat nodig is om het werk goed te doen. Je zou kunnen zeggen dat het dan gaat om het verbeteren van het samen werken aan een opgave, of nog anders: hoe zorgen we nu voor goed werk in de opgave? Om succesvol te werken aan een nieuwe opgave

is per definitie leren nodig. Je hoeft er dus niets voor te organiseren. Een opgave dwingt je namelijk per definitie tot het omarmen van nieuwe gedachten, nieuwe vragen, nieuwe manieren van kijken. In het opgavegerichte werken zit het leren dus al impliciet verborgen. Maar daarmee is het verhaal niet rond. Voor de diepere veranderingen is het immers nodig stil te staan, te expliciteren wat niet werkt, daarop elkaar te ontmoeten om zo van perspectief te wisselen en op een andere plek opnieuw te beginnen. Het is daarom van belang leren ook bewust op te zoeken en dicht bij de opgave te organiseren. In plaats van leren óver besluitvorming, gaat het er dan om wat een goede besluitvorming is in deze opgave. Je merkt dat dan de context centraal komt te staan. Daarin spelen de inhoud en de specifieke kenmerken van de opgave een minstens even grote rol als de kennis van en vaardigheid in besluitvorming. Dus ook hier zie je verschuivingen. Verschuivingen van opleiden naar leren, van formeel naar informeel. Maar ook een verschuiving van inhoud naar opgave.

2.1.3 De opgave centraal in teamleren

We hebben het nu al een paar keer over de 'opgave' gehad. Wat is dan een opgave? En waarin verschilt die met een opdracht? Of met, wat in een van onze teams werd gezegd: een pdca? We putten ook nu weer uit het werk van Houtkamp, Ruijters & De Vries 2019, p. 50, om de eenvoudige reden dat we op sommige momenten met onze projecten samen opgelopen zijn. Kenmerkend is:

- "een *contextspecifiek* vraagstuk;
- dat je niet vanuit een perspectief kunt 'oplossen' (*transdisciplinair*);
- iets wat nog geen vorm heeft (*emergentie*);
- maar ruimte geeft om daar samen naar te zoeken (*uitnodiging*);
- iets wat er niet is, maar wat je wel kunt maken, en zelfs groter kunt maken dan in het huidige systeem vanzelfsprekend is, *door jezelf in te brengen*;
- iets dat ontstaat vanuit de wens om bij te dragen aan *het grote goed*, waarbij je weer op zoek gaat naar de essentie en van daaruit de gemeenschap verder helpt."

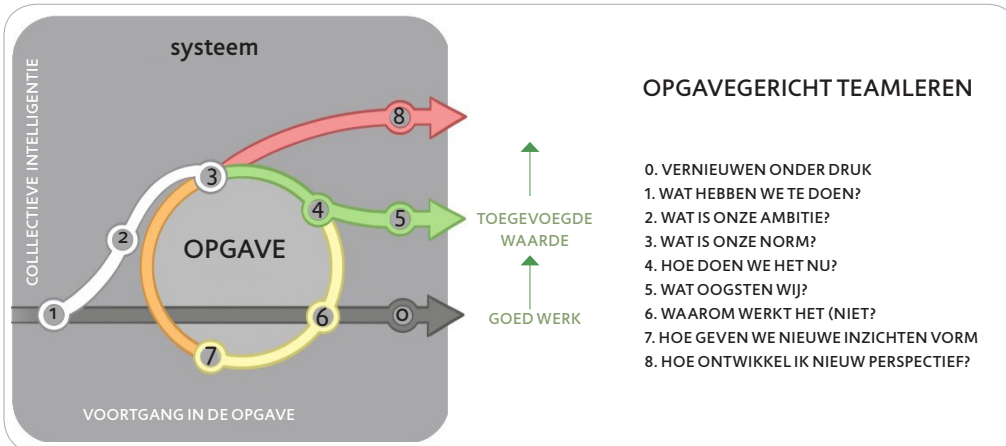
Deze kenmerken maken de verschillen met een opdracht vrij snel duidelijk: een opdracht kent vaak een scherper gedefinieerde uitkomst, die ligt ook al op tafel, soms 'smart' geformuleerd. Je zou kunnen stellen dat in een opdracht meer bekend is wat goed is. Een opgave vraagt om zoeken naar goed. En we zien steeds meer opgaven in het werk ontstaan.

Als we nu even terugkeren naar de definitie van een team zoals we die aan het begin van deze paragraaf presenteerden, dan is de opgave het punt waar het team zich op verbindt, waarop de wederzijdse afhankelijk kan ontstaan en waar het samen leren plaats kan vinden. En zoals eerder beschreven, is de opgave ook het startpunt van leren. En als je de opgave als startpunt neemt, dan ligt het voor de hand om te starten met een vraag als: wat staat ons te doen? Of in de woorden van Houtkamp et al. (2019): wat hebben we te doen, wat is onze ambitie en wat is onze norm. Of in termen van het aanpalende teamleermodel van Dechant et al. (1993; vgl. Raes et al., 2015): hoe framen we de opgave? Zij maken ons daarbij erop attent dat je de opgave niet in beton giet, maar dat je lerend blijft door constant te 'reframen'. In de woorden van Houtkamp et al. (2019): hoe doen wij het nu?

Houtkamp, Ruijters & De Vries hebben het idee van de opgave centraal stellen in teamleren uitgewerkt. Hun model beschrijft geordend een achttal vraagstukken waar een team tegenaan kan lopen bij het leren en werken rond een opgave. Het model dient zo als een referentiekader voor een team om heel gericht aan een opgave te werken en passende interventies te kiezen

³ Gebaseerd op een interne projectnotitie *Ontwikkelingen teamleren en frames_tbv_NRO_2*, dd 11/9/2017, en *Opgavegericht teamleren. Samen werken aan een groter goed* van Houtkamp, Houtkamp, Ruijters, & Vries (2019).

bij het vraagstuk dat speelt. Het model helpt om naar het leren in teams te kijken en er met elkaar beter in te worden om de opgave te volbrengen in een goede balans tussen leren en realiseren. In de basis ziet het er zo uit:



Afbeelding 1: opgavegericht teamleren (Houtkamp et al., 2019)

Het ziet er lineair uit, maar dat is het niet. Het model is vooral een hulpmiddel om te kiezen welke vorm van werken (en dus ook samen leren) op een bepaald moment het meest aansluit bij datgene wat in het team nodig is om goed werk te leveren.

Met dit model - en dan met een focus op de wit-groene lijn - zijn we in dit project van start gegaan. De verwachting bij het volgen van deze lijn is namelijk dat het de basis legt voor kwalitatief goed werk en het cyclisch verbeteren. Het is een weg door het model die aandacht geeft aan leren dicht tegen de opgave, die het teamleren daarmee versterkt – immers een van de doelen van ons project – en die expliciet stilstaat bij de vraag: ‘wat vinden we goed?’. Kortom, de wit-groene lijn strookt met de aanleiding van ons project.

Met die lijn richten we de aandacht op een specifiek deel van het hele teamleren, namelijk het deel dat gaat over collectief leren en ervaringsleren. Collectief leren gaat daarbij om zowel collectieve processen als om collectieve resultaten. Het draait dan ook om te komen tot een collectieve kwaliteit. Het vormen van collectieve beelden en ambities rondom opgaven is de kern, het samen formuleren van wat je goed vindt daarmee ook. Van belang is dat een ieder het eigen leren doorgrondt, en ook dat van anderen, zodat men elkaar kan versterken (Ruijters, 2017). Het ervaringsleren is te typeren als ‘beter worden’ in iets. Het draait om leren over hoe je het doet, ook als team, in relatie tot ervaringen, context en anderen, in het hier en nu. Waarom liep het zoals het liep? Wat vertelt dat ons over wie we zijn, hoe we werken en wat we goed vinden? Kernwoorden zijn praktiseren en reflecteren (Ruijters, 2017). En omdat reflecteren niet zonder norm kan, is de collectieve opmaat van belang: daar stel je immers met elkaar de norm (Edmondson & Lei, 2014; Ruijters, 2018).

En die norm stellen, dat is de kern van ons project. Hier gaat het namelijk om de vraag: ‘wat vinden wij goed?’. Ons denkkader daarover is onderwerp van de volgende paragraaf.

2.2 Goed werk

In de inleiding schreven we dat ons project in de kern draait om de vraag: hoe bepalen wij samen als team wat nu goed werk is in de klus die ons te doen staat? Hierboven hebben we die vraag ingebed in teamleren, nu richten we ons op ‘goed werk’ en de bijbehorende vraag: hoe weet je nu samen dat je het goed doet? Wat zijn dan de punten van houvast?

Voor het vinden van een antwoordrichting, starten we bij de relevantie van deze vragen.

Die wordt ten eerste duidelijk zodra je denkt in opgaven. Met de kenmerken van een opgave – context specifiek, emergent, persoonlijk, transdisciplinair met ruimte (een uitnodiging) om te zoeken – kunnen we haast niet anders dan vaststellen dat ‘goed’ in elke opgave anders is. Goed is daarbij ook niet op voorhand bekend, er is leren nodig om te realiseren. In een goede balans. En ook die balans vinden is weer leren (Houtkamp et al., 2019). Je zou daarom kunnen stellen dat starten met een opgave vraagt om continu zoeken naar ‘goed’, of anders: dat de aard van het professionele werk in opgaven vraagt om gezamenlijke beslissingen en afwegingen in het moment (*professional judgment*). Als je toe wilt naar een stabielere kwaliteit in een context die steeds dynamischer en complexer wordt, dan zul je met elkaar moeten bespreken wat je denkrichting is, wat je samen ziet als goed werk.

Ten tweede zien we relevantie in het gegeven dat het werken in een team aan een opgave gebeurt door een groep mensen. Als een opgave persoonlijk is, dan moet je ook kunnen instappen in een opgave. Je moet je persoonlijk betrokken kunnen voelen. Of anders gezegd: de opgave moet voor jou ook betekenis kunnen hebben. Betekenisvol werk leveren is een universele wens die draait om positiviteit die je associeert met je werk. Enerzijds betreft het het vervullen van behoeften, motieven en verlangens tot *self-actualization* (Lepisto & Pratt, 2017). Anderzijds gaat het om het geven van waarde aan het werk en wel zo dat je je werk in sociaal en cultureel opzicht kunt ‘verantwoorden’ (Lepisto & Pratt, 2017; MacKenzie & Baumeister, 2014; Schwarz, 2015). Jezelf verwezenlijken of waarde kunnen geven aan werk is wezenlijk, wil je werk goed zijn, aldus onderzoek van Gardner, Csikszentmihalyi, & Damon (2001). Zij stellen dat je het goed doet als dat wat je doet betrokkenheid creëert. En omdat iedereen verschilt, is het samen zoeken naar elkaars betekenis en ambitie ook een zoeken naar goed (vgl. Houtkamp et al., 2019).

Het derde punt dat de vragen relevant maakt, is het feit dat het gaat om een team. We hebben allemaal wel een ervaring dat een team minder presteert dan je verwacht. Sterker nog, onderzoek laat zien dat teams die werken aan complexe en innovatieve opgaven met regelmaat slechter presteren dan de beste in het team. Oorzaken daarvoor zijn verschil in motivatie en participatie, een andere taal spreken, verschillende cognitieve capaciteiten hebben, ideeën laten liggen uit angst voor falen (Derksen, 2016). Ook speelt mee dat samenwerken vraagt om het opgeven van het eigen gelijk (Ruijters, 2018). En dat is al niet eenvoudig en zeker niet als de opvatting is dat we als professionals mogen beschikken over autonomie. Dit laat echter onverlet dat willen we als team beter zijn dan de beste onder ons, de vraag wel op tafel moet komen.

We zeggen nog weinig inhoudelijks over ‘goed’ en het kan lijken alsof het aan de professional of het team van professionals is om te bepalen wat goed is: vanwege de complexiteit van de opgave of vanwege de betekenis voor de eigen ontwikkeling. Om in het vinden van een antwoord een stap te zetten, pakken we de vraag ‘en wie bepaalt dan wat goed is’ erbij, want er zijn meer partijen dan de professionals. Onderwijsprofessionals werken in organisaties. Vanuit de organisatie wordt, weliswaar niet opgavespecifiek, ook aangegeven wat goed is.

Veel van wat over kwaliteit gaat, is daarbij individueel en algemeen van aard. Dit is bijvoorbeeld af te lezen uit functiebeschrijvingen, beoordelingsformulieren, competentieprofielen. Het algemene is af te lezen in regels, protocollen en dergelijke, vaak gericht op standaardisatie en efficiëntie. Naast dat een opgave niet algemeen is en vraagt om beslissingen en afwegingen in het moment, speelt hier een nog veel groter punt. Je kunt dat punt beschrijven als de strijd tussen professionals en managers, tussen het ideaal om dienst te verlenen en de markt-principes van winst, klantbelang en efficiëntie. Wat goed is, is uit beide perspectieven heel verschillend. Dit verschil betitelen en leven als strijd levert daarbij ook stress op, terwijl je de verschillen ook kunt verenigen en beschouwen als verschillende belangen waar je recht aan wilt doen (Trappenburg & Noordegraaf, 2018). In het tweede geval krijgt 'goed' meer facetten. In het eerste geval kan het voor de professional voelen als bedreiging voor het vak en als deprofessionalisering (Hargreaves, 2000; Trappenburg & Noordegraaf, 2018).

Maar daarmee zijn we er nog niet. Er zijn nog meer partijen, vanzelfsprekend. Mbo-leraren worden gezien als de belangrijkste actoren en factoren in het onderwijs en de kwaliteit ervan (MBO Raad, 2009). Van hen wordt verwacht dat ze professioneel handelen en kwaliteit leveren. Die verwachtingen komen zoals gezegd van managers en van collega's, en ook van overheden, beleidsmakers en ouders. En die verwachtingen gaan over hoe leraren educatief, pedagogisch, administratief en als teamwerkers moeten handelen (Inspectie van het Onderwijs, 2019; Onderwijsraad, 2013). De verwachting is dat de leraar aan alle partijen tegemoet komt. Goed ligt zo in een krachtenveld, waar macht en belangen spelen. In dat krachtenveld dient de leraar-professional samen met collega's te bepalen wat goed is. Niet eenvoudig natuurlijk en ook anders dan het beeld van de professional die zelf heel goed weet wat goed is en gericht is op een goede dienst, onderwijs, aan zijn leerlingen. Een beeld uit vroeger tijden dat ook nu nog aantrekkelijk is voor zowel leraar-professionals als voor managers: voor leraren omdat hun autonomie op de gevel staat, voor managers omdat ze hun verwachtingen hoog kunnen leggen (Evetts, 2013). Echter, dit beeld uit oude tijden is niet perse een beeld dat de professional van deze tijd houvast biedt (vgl. Noordegraaf, 2015).

Toch is het niet gek dat ervaringen en beelden uit het verleden zich vermengen in het beeld van nu; wat we doen en hoe we denken is immers gebaseerd op ervaring en ervaring is gebaseerd op ons beeld van het verleden (Carr 2014; Clandinin & Connelly 2000; Liu & Hilton 2005). Als we zo redeneren, dan kan een blik op het verleden ons zicht geven op het heden en wellicht ook wel op de toekomst. Dat is dan ook wat we hieronder gaan doen. En we hebben gemerkt dat een dergelijke exercitie in zichzelf ook een soort van houvast geeft voor de professional in het vinden van richting voor 'goed'.

2.2.1 Hoe is er in de loop der tijden naar goed werk gekeken?

Goed werk is van alle tijden, maar heeft in andere tijden ook echt andere invullingen gehad. We zoomen daarom even uit met een historisch perspectief op de professional en professionaliteit en starten rond de middeleeuwen. We schetsen kort de tijd en focussen dan op wat als 'goed' bevonden werd en wie dat bepaalde ⁴.

2.2.1.1 Fase 1: gentleman professional

Daar waar vakmensen zich al vroeg in gilden organiseerden, werkten 'professionals' vooral nog alleen. Uit de middeleeuwse religieuze ordes ontstonden specifieke disciplines waarin veel expertise werd ontwikkeld in geneeskunde, religie en recht. Met de stichting van universiteiten werd deze expertise breder beschikbaar. Echter, alleen de elite had de tijd en het geld ervoor en alleen de mannelijke elite was toelaatbaar. In de opleiding was aandacht voor expertise en technische kennis, en ook voor ethiek. De zo opgeleide 'gentleman professionals' functioneerden vervolgens in een zelfstandige positie, waarin ze een helpende hand verleenden waar nodig, zonder dat daar betaling tegenover stond. Ze gedroegen zich als experts die wisten wat het beste was voor de klant en bepaalden zelf wat goed was, al dan niet bevestigd door het succes van hun handelen. Goed werd dus bepaald door de professional en was gebaseerd op een academische opleiding en een elitaire, Joods-Christelijke ethiek. De macht lag dus ook bij de professional en de klant heeft op dat moment nog niet zoveel te zeggen, is eigenlijk niet-wetend.



2.2.1.2 Fase 2: beroepsverenigingen

Zo richting het eind van de 19e eeuw was het leven inspannender geworden door industrialisatie, groeiende steden, verbeterd transport, bredere markten en vooruitgang van de medische wetenschappen. De maatschappij ontwikkelde zich meer naar een meritocratie en naar meer waardering voor de professional met zijn expertise. Met de groei in kennis, het makkelijker kunnen samen komen in de steden en door eenvoudiger vervoer, kon de behoefte zich te organiseren vervuld worden. Rond 1900 ontstonden zo de eerste beroepsverenigingen die zowel de belangen van de professie wilden promoten als beschermen. Ze bepaalden daarom ook wat goed was. Zo ontstonden meer universiteiten zoals de *business schools* en ook ingenieursopleidingen. Het aantal professies breidde zich zo uit en professionals, zeker die uit de technische beroepen, gingen ook voor organisaties werken. Er ontstonden ook steeds meer specialismen. Goed werd bepaald vanuit het vak en door een select gezelschap vakgenoten (die uitblonken of macht hadden). 'Goed' werd zo collectiever. De beroepsverenigingen bepaalden wat goed is. Je opleiding en lidmaatschap waren cruciaal en jij als professional volgde de voorschriften. Goed ging daarbij ook om ethiek: beroepsverenigingen formuleerden ethische codes. De kern daarvan was dat er een vertrouwensrelatie moest zijn tussen professional en klant, waarbij de autoriteit ligt bij de professional. Had je eenmaal aan de randvoorwaarden voldaan, dan had je daarna een grote mate van vrijheid om je beroep uit te oefenen, vaak nog als zelfstandig dorpsarts, dorpsleraar of notaris.



Deze tijd wordt wel gezien als de gouden eeuw van de professional, waarin de professionals en hun verenigingen eigenlijk het zeggen hadden over het vak. Anders gezegd: in deze tijd zit er nog macht bij de beroepsgroep.

2.2.1.3 Fase 3: verlies autoriteit

In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw deed het gelijkheidsdenken opgang: hoezo hebben de 'gentlemen' met hun goede opleiding, of de professionals met hun expertise en verenigingen het voor het zeggen? Verkondigen zij de waarheid? Het idee dat waarheid te vinden was door rationeel te denken maakte langzaam plaats voor het denken in macht: wie de macht heeft, kan de waarheid verkondigen. In de zo ontstane strijd om macht dwingen partijen

⁴ Gebaseerd op: Van Oeffelt, T. P. A., Ruijters, M. C. P., & Wempe, J. F. D. B. (2020). *Towards collective professionalism: lessons from the history of professionalism*. Manuscript in preparation.

als de overheid en verzekeringsmaatschappijen de beroepsverenigingen om economische belangen voor te laten gaan op vaktechnische oplossingen en het grotere goed. De tijd van werken zonder vergoeding ligt inmiddels ruim achter ons en ook voor de professional gaan de economische belangen een rol spelen; dus minder aandacht voor het grotere geheel, meer voor het eigen belang. Het denken in waarheid als macht sloeg de fundamenteën weg onder een gemeenschappelijk beeld, onder een gedeelde professionele ethiek, en laat burgers waarheid en aanzien in twijfel trekken. Zij willen eigen keuzes. Zo komt expertise en de autoriteit van de professional onder druk te staan. De macht is aan de klant. Wat goed is, wordt nu meer bepaald door wat de klant goed vindt. De professional gaat doordoor steeds meer voor de korte termijn en het klantenbelang en boet in aan moraliteit.



2.2.1.4 Fase 4: macht aan de manager

De vorige fase creëerde onzekerheid onder professionals. Overheden en managers springen in de ruimte die ontstaat. En dat kan ook, omdat professionals steeds meer in organisaties werken. Het economische denken wint zo in de jaren zeventig en tachtig aan kracht. In het onderwijs ontstaan, in de VS, centrale curricula en toetsen, er moet steeds meer geadmistreerd worden. Dit is ook te zien in de medische en andere beroepen: een dienst wordt een product. En die moeten liefst zo efficiënt mogelijk geleverd worden. Niet de doelen en het overkoepelende grotere goed staan centraal, maar de middelen. Individualisering neemt toe. En door al dit specialiseren, standaardiseren, uitwerken van protocollen en procedures verliest de professional veel status. Iedereen kan wel professional genoemd worden. Of je wordt vooral een technisch expert, of je verwordt tot amateur. In deze fase verschuift het mandaat van wat 'goed' is naar managers en overheden. Het professionele werk wordt niet meer gecontroleerd door de professie, maar door organisaties en overheden. De professional volgt de regels en protocollen. Een schril contrast met de gouden eeuw, waarvan met name ethiek gericht op het grotere goed het slachtoffer lijkt te zijn.



2.2.1.5 Onze tijd: herbalanceren met aandacht voor ethiek en collectiviteit

De laatste decennia zien we een soort herbalanceren tussen, voor het gemak, professionals en managers. Dat herbalanceren kan enerzijds plaatsvinden als een gevecht om het verminderen van regelgeving, en als de roep om eigenaarschap van de professional voor zijn eigen vak. Of als een strijd tussen professionals en amateurs, zeker door de opkomst van het internet. Anderzijds zien we dat herbalanceren vorm krijgen in het versterken van professionele instituties, zoals hernieuwde ethische codes, of weer meer grip op curricula. En nog weer anders, en veel meer een trend die gaat om verbinden: hybridiseren van het zijn van professional. Daarbij gaat het om het verenigen van professionele en *managerial* taken of manieren van denken. En daarmee ontstaat het zoeken naar nieuwe verhoudingen tussen managers en professionals, met vragen als: hoe ziet hun samenspel eruit en wanneer ga je als professional nu staan of beweeg je mee? Wat ook niet over het hoofd te zien is, is een hernieuwde aandacht voor ethiek. En dan een ethiek die (weer) uitgaat van het grote goed, die het doel van de professie, te zien als de



bijdrage aan de samenleving, als uitgangspunt neemt. Hiermee is er ook een trend zichtbaar dat het meer gaat om een wij dan om een ik: de professie en samenleving zijn groter dan ik als professional. We zagen hierboven dat dit in zichzelf al een uitdaging is, omdat we in een tijd leven die het individu centraal stelt.

Tot slot kunnen we waarnemen dat in ons huidige werkklimaat waarin meer samenwerking en teamwork nodig zijn, er een grote roep is samen te zoeken naar goed. Logisch als we nu weten dat goed vanuit de professie, de organisatie, de klant, de overheid, de individuele professional en vanuit wat er te doen staat en hoe dat bijdraagt aan het grotere goed te bezien is. Dit is te complex voor één iemand, dat moet je met meer doen.

2.2.1.6 En wat leert ons dit alles over 'goed'?

Deze reis door de geschiedenis hebben we ondernomen om te leren over 'goed' en om richting te vinden voor houvast. We stelden dat in de huidige tijd ervaringen van vroeger meespelen. We denken dan ook dat in het herbalanceren de fasen van de 'gentleman professional', 'beroepsverenigingen' en ook die van de 'manager aan de macht' duidelijk te proeven zijn. Die laatste niet alleen in de strijd, maar ook in wat de professional goed vindt: ook die neemt kosten, gelijkheid van diensten en resultaatgerichtheid op in 'goed'.

Als we stellen dat voorgaande fasen in het nu herkenbaar zijn, dan is noodzakelijkerwijs ook de fase van 'verlies van autoriteit' te voelen. Deze fase verklaart niet alleen dat de klant een sterk belang heeft en dat de amateur de professional kan bedreigen, maar is ook voelbaar in dat er geen waarheid is en dat expertise niet algemeen geldend kan zijn. Deze fase vertelt ons eigenlijk dat teruggaan naar de 'gentleman professional' onmogelijk is. Het zoeken naar 'goed' vraagt om vooruitkijken. En daarin kunnen we meenemen wat altijd belangrijk is geweest in professionaliteit. Onze sleutelwoorden zijn expertise, ethiek, vertrouwen (en bewustzijn van een machtsrelatie tussen professional en klant), individueel oordeel, collega's, service en resultaat. Het spreekt voor zich dat we ze op een nieuwe manier moeten waarderen.

En als we dat herwaarderen combineren met opkomende complexiteit in werk en de inherente noodzaak om in teams samen te werken aan vraagstukken, dan zijn teams belangrijke collectieven om te beoordelen wat goed is. Als je dan 'goed' uitdrukt als professionaliteit, dan kom je uit op een vorm van professionaliteit die we collectieve professionaliteit willen noemen: *het gezamenlijk dienen en verbeteren van de praktijk door het leveren van diensten die passen bij vraag en context en gebaseerd zijn op gedeelde beelden van goed werk.*

'en als je dan 'goed' uitdrukt als professionaliteit, dan kom je uit op een vorm van professionaliteit die we collectieve professionaliteit willen noemen'

Daarbij is het belangrijk om op het netvlies te houden dat samen bepalen wat goed is, niet hetzelfde is als het zoeken naar consensus, maar dat het vraagt om het expliciteren en onderzoeken van de eigen voorkeuren, en het inleveren van het eigen gelijk om samen bij te dragen aan de praktijk en om die beter te maken.

Tot slot: de kernvraag van dit onderzoek valt hiermee precies in het huidige tijdsgewricht. Ons project is daarmee ook echt een zoeken in en werken aan een nieuw 'goed'. Het is met recht zoekwerk!

2.2.2 'Goed Werk' als houvast

Howard Gardner – bekend van de meervoudige intelligenties –, Mihaly Csikszentmihaly – bekend van 'flow' – en William Damon – bekend van zijn onderzoek naar ethiek – zijn rond de eeuwwisseling met elkaar opgetrokken in een onderzoek naar wat professionals nu 'goed' vinden (Gardner et al., 2001). Ze ontdekten dat 'goed werk' draait om het juiste doen in een complexe werkcontext. Een attente professional houdt daarbij drie basale issues voor ogen: 1) missie: elke professie heeft een centrale missie die voorziet in een maatschappelijke behoefte; 2) standaarden: de gevestigde 'best practices' van een professie; 3) identiteit: persoonlijke integriteit en waarden. Gardner benadrukt in een latere publicatie dat de ethiek van 'goed werk' gaat om het dienen van de "wider good, even (indeed perhaps especially) when it goes against the immediate interests of the worker" (Gardner, 2010, p. 5). Gardner, Csikszentmihaly en Damon vatten hun concept samen in een handzaam model van drie E's, die samen Goed Werk maken:

- excellent: het goed doen; het werk voldoet aan de standaarden, waarbij het gaat om vakmanschap en om bij zijn in de laatste inzichten en technieken van het vak;
- ethisch: het goede doen; het werk dient een groter doel en is maatschappelijk verantwoord, ook als dat even tegen je persoonlijke belangen ingaat;
- 'engaging': het voelt goed; het werk is persoonlijk zinvol, creëert betrokkenheid en geeft energie.

Onze gedachte was en is dat in een context waarin samen gezocht moet worden naar goed, deze E's kunnen helpen. Het is niet gemakkelijk gezamenlijk te bepalen wat nu 'goed' is, al is het maar dat 'goed' niet voor zich spreekt. En ook komt de vraag niet zomaar op tafel te liggen. Het helpt om een beeld te hebben wat goed werk inhoudt en om een aantal punten te hebben die je kunt verkennen. Deze 3 E's helpen daarbij.

Wat we daarbij van belang vinden is dat deze E's passen in het beeld van onze tijd dat we net geschetst hebben en samengevat hebben in 'collectieve professionaliteit'. De ethiek die meer nadruk legt op 'wij' dan op 'mij', de aandacht voor de betrokkenheid van de individuele professional en de focus op excellentie gebaseerd op wat er in de professie of in andere vergelijkbare opgaven al bekend is, sluit mooi aan bij het zoekwerk dat we aan het doen zijn.

2.3 Centraal concept: professioneel frame

Laten we meteen proberen dit begrip te duiden: het is het antwoord op de vraag wanneer we het goed doen in onze opgave. Een professioneel frame kun je daarmee zien als het gezamenlijke kader over wat goed werk is in de opgave die voorligt (Van Oeffelt & Ruijters, 2015). Met zo'n frame geeft een team, een professionele community betekenis aan de opgave en kan het handelen naar die betekenis en is het in staat zich te verantwoorden naar binnen en buiten (Shaffer et al., 2009).

We vinden dit het centrale concept omdat het de kern raakt van de zoektocht die we in dit project ondernemen en in de vorige paragraaf beschreven als die naar collectieve professionaliteit. Daarnaast staat het centraal in de route door het opgavegerichte teamleren die we gekozen hebben: de wit-groene lijn. En die hadden we gekozen omdat dat ten eerste de lijn is die expliciet aandacht geeft aan de vraag 'wat vinden we goed?'. En ten tweede dat die lijn daarmee een handvat biedt in het zoeken naar dat collectieve goed.

Omdat het het centrale concept is, diepen we dat hieronder verder uit. We gaan in op de basis, op verschillende mogelijke manieren van kijken naar 'frame' en we wijden uit over hoe we een professioneel frame in het teamleren een plek geven.

2.3.1 De basis van frames⁵

Om het begrip 'frame' goed in te vullen en in te voelen helpt het om terug te gaan naar de grondleggers. Het begrip werd geïntroduceerd door Gregory Bateson die zich de vraag stelde hoe je interacties moet interpreteren: is het een spel, is het een film, is het ironie, is het een interview? (Bateson, 1972; Hale, 2011). Net als een fotolijst richt een frame de blik van de kijker. Het is alsof je tegen de kijker zegt: let op wat er in het kader gebeurt, niet op wat zich erbuiten afspeelt. Sterker nog: de boodschap van een frame is dat wat in de lijst zit anders geïnterpreteerd dient te worden dan het behang van de muur waar de lijst op hangt.

We framen niet alleen interacties, maar ook gebeurtenissen. Een frame stuurt je interpretatie, geeft betekenis aan een situatie. Wat daarbij belangrijk is om je te realiseren, is dat we onszelf bij het framen van een gebeurtenis, binnen het frame zetten. Je ervaart de gebeurtenis dus precies zoals je hem zelf hebt gekaderd (Goffman, 1974). Er zit wederkerigheid in. Je maakt eigenlijk je eigen kader en ervaart die dan als werkelijkheid. Dat doen we onbewust. Maar het frame doet méér: "Frame, however, organizes more than meaning; it also organizes involvement." (Goffman, 1974, p.345). Dit aspect is uitgewerkt als het normatieve aspect van frames. Doordat je je een frame hebt eigengemaakt zie je de werkelijkheid op een bepaalde manier en vind je er iets van. Je bouwt een redenering op: "als dit zo doorgaat gaat het mis". Je vindt iets een misstand, je vindt dat iets of iemand daar verantwoordelijk voor is en je wilt er vanuit die gedachte iets aan doen.

Een frame doet daarmee wat de naam ook zegt: het kadert, als een fotolijst: het omarmt waar je naar moet kijken en zet een grens met wat eromheen zit. Het sluit binnen en buiten. Je zou een frame ook als een fietsframe kunnen zien: het draagt je en geeft stevigheid voor de richting die je op wilt. Of wellicht als een speelveld: de lijnen op een honkbalveld zijn anders dan op een voetbalveld en die lijnen geven meteen de regels van het spel aan.

Het concept wordt in verschillende wetenschapsdisciplines gebruikt. In de communicatie-, politiek- en mediawetenschappen wordt het gezien als opinievormers en gedachtemanipulators (Wine, 2008). Als je iets voldoende nadruk geeft dan verandert het belang dat mensen eraan hechten (Korsten, 2013; Scheufele & Tewksbury, 2007). Je kunt de perceptie van anderen dus beïnvloeden door een juiste selectie te maken in wat je communiceert over een onderwerp (Entman 1993, in Weaver, 2007). De stap naar macht en eventueel misbruik ervan is snel gemaakt. Het leert ons in ieder geval dat een frame slechts een deel oplicht van wat er te zien is en dat er dus ook andere frames mogelijk zijn.

In de beleids- en organisatiewetenschappen wordt een meer handelingsgericht perspectief op framing gebruikt. Framing gaat hier over een manier om te kunnen selecteren, organiseren, interpreteren en betekenis geven aan een complexe werkelijkheid. Een frame maakt van een amorfe, slecht te definiëren, problematische setting, er een die betekenisvol is en waarop je kunt acteren (Rein & Schön, 1993, p.146). Interessant is dat de handelingscomponent er zo duidelijk in zit. Een frame stuurt naast de interpretatie het handelen. Gezien onze interesse in het realiseren van goed werk, is dit een mooi inzicht om mee te nemen.

⁵ We maken hiervoor gebruik van een eerdere tekst van Tom van Oeffelt en Manon Ruijters, te vinden in: Van Oeffelt & Ruijters (2015)

In de 'learning sciences' wordt het woord frames vaak op individueel niveau gebruikt: 'frames of reference': het referentiekader. Deze kaders sturen individueel gedrag en zijn meer situatie-afhankelijk dan frames op collectief niveau. Door dit onderscheid kun je ook individuele verschillen beter verklaren. Verschillende frames of reference zijn mogelijk 'onder' één professioneel frame (en andersom). Interessant voor ons omdat we gaan voor een gezamenlijk beeld van goed en we alert moeten zijn op verschillen.

2.3.2 Verdieping op professionele frames

Tot nu toe hebben we het in redelijk algemene zin over frames gehad. Over wat ze wel en niet doen en hoe ze ons denken en handelen beïnvloeden. We verdiepen nu op professionele frames, de kaders die het denken en doen van beroepsbeoefenaren bepalen. We nemen daarbij als uitgangspunt dat elke gemeenschap van beroepsbeoefenaren een gedeelde praktijk heeft waarin gedeelde problemen spelen (Donald, 2002; Wenger, 1998). De gedeelde manier waarop naar deze praktijk en naar het omgaan met de vraagstukken gekeken wordt, noemen we het professionele frame. Om een frame vervolgens hanteerbaar te maken, haken we aan bij Shaffer die een vijftal elementen onderscheidt, afgekort als SKIVE (Shaffer et al., 2009):

- vaardigheden (Skills): weten hoe te handelen in specifieke beroepssituaties;
- kennis (Knowledge): concepten, betekenissen en taal die leden van een groep professionals delen;
- identiteit (Identity): jezelf zien als lid van een bepaalde groep professionals, je committeren;
- waarden (Values): wat belangrijk wordt gevonden, waar waarde aan wordt gehecht in de beroepsgroep, zorgen dat die waarden in stand blijven;
- epistemologie (Epistemology): regels die je hanteert om te bepalen of iets waar is, die verantwoorden en verklaren.

Constant benadrukt Shaffer dat deze elementen wel te onderscheiden, maar niet te scheiden zijn. Hier herinneren we ons even het gegeven dat Bateson ook vermeed deze concretisering te maken, precies om dezelfde reden: het voorkomen dat er lijstjes met losse kenmerken ontstaan en het echte frame naar de achtergrond verdwijnt. Zonder kennis zijn vaardigheden betekenisloos en vice versa. Zonder identiteit en waarden vertonen mensen betekenisloos handelen. Je kunt wel schrijven als een journalistieke waakhond, maar je wordt pas die professional als je je er een voelt, als je waarde hecht aan het gegeven dat je publiek op de hoogte blijft van bepaalde nieuwsfeiten en je publiek je als zodanig herkent en erkent. De professional heeft in het frame een handvat om te weten wat juist is, wat te verantwoorden is. Hij kan van hieruit professionele beslissingen nemen.

2.3.3 Rol van frames in het teamleren: professioneel frame als set van normen

Zonder norm geen reflectie; je wilt immers iets spiegelen aan iets anders, theorie aan praktijk of je handelen aan je voornemens. En zonder reflectie geen leren, althans niet het soort leren dat past bij beter worden in een opgave (Edmondson & Lei, 2014; Ruijters, 2017). In het teamleren zoals we dat beschreven en in de keuze voor de wit-groene lijn wordt het frame gevormd door het geheel aan gemeenschappelijke beelden van goed werk, gemeenschappelijke normen (stap 3 in het collectieve leren). Laten we wat verder verdiepen hierop door te kijken naar een frame als verzameling normen.

We schreven hierboven dat de professional in het frame een handvat heeft om te weten wat juist is, wat te verantwoorden is. Het frame vormt de basis, het kompas in z'n *professional*

judgement. Een professioneel frame is zagezegd het collectieve kader voor goed werk. Zo'n kader, zo'n frame is in de woorden van Thornton, Ocasio en Lounsbury opgebouwd met een set van normen, aangevuld met een symbolische dimensie om betekenis te geven aan die normen (in: Kahn, 2018). Normen kunnen gaan over richtlijnen, waarbij de symbolische dimensie dan gevormd wordt door taal, vocabulaire en rechtvaardiging, verantwoording van acties (Kahn, 2018). De match met SKIVE is voelbaar in taal en vocabulaire *in knowledge*, en rechtvaardiging en verantwoording in values en epistemics (V en E). Wat hier benadrukt wordt is de rol als norm, als richtlijn.

'zonder norm geen reflectie'

De werking van een professioneel frame zien we als volgt: het is een explicitering van wat een team goed vindt in de opgave. Het team en de professionals daarbinnen gebruiken die explicitering om te handelen en als norm in de reflectie om van daaruit te herijken, herzien, of bevestigen (reframen). Het frame helpt dus bepalen of we met elkaar dat handelen nog steeds goed vinden.

We bedoelen met norm dus niet een verbod of het minimum, maar eerder die manier van handelen die past bij je ambitie en de context. Ruijters (2018) wandelt in haar *Queeste* naar goed werk even op met dit begrip en komt via het 'verbod', het 'minimum' en de neutrale betekenis van een 'gezaghebbende standaard' bij een invulling die gebaseerd is op deugden. Normen zijn dan niet in beton gegoten, zijn geen goed of fout en kun je ook niet afvinken. Een norm heeft en geeft bewegingsruimte, waarin 'goed' vorm krijgt als passend bij de praktijk en het moment. Goed is daarin de gulden middenweg en gekoppeld aan een groter goed. Vergelijk het met een duin: die ligt redelijk vast, maar kan wel schuiven. Een norm geeft je een houvast waartegen je je handelen kunt afzetten, om op die manier steeds beter te worden in je werk, te leren, te groeien, je op elkaar af te stemmen. Omdat 'norm' toch vaak een scherp woord is, en snel misvattingen oproept, gebruiken wij graag de uitdrukking 'beeld van goed werk'.

'in ons onderzoek naar goed werk in teams, waar leren cruciaal in is, spelen frames, als een set 'normen' of 'beelden van goed werk' een centrale rol'

Beelden van goed werk of normen gaan dus over goed werk in een specifieke opgave. Dat goede werk gaat daarbij niet alleen over het resultaat, het realiseren, maar ook over het proces van leren. En dat is in ons project altijd een collectief proces. Een professioneel frame als verzameling beelden van goed werk over de opgave gaat dan over zowel het resultaat als over het proces. Het frame als uiting van het gedeelde denken in een team is hiermee fundamenteel voor het werken in teams (vgl. Salas et al., 2015).

Samenvattend: in ons onderzoek naar goed werk in teams, waar leren cruciaal in is, spelen frames, als een set 'normen' of 'beelden van goed werk' een centrale rol, waarbij we nieuwsgierig zijn naar: hoe zien ze eruit, hoe ontwikkelen ze zich en hoe worden ze gebruikt bij de reflectie en het 'beter worden' in de opgave?

2.3.4 Op een rij⁶

We zetten hier kort op een rij wat belangrijke kenmerken van frames zijn en wat die kunnen betekenen voor als we ermee willen werken.

- Frames gaan om feiten, theorieën, waarden, belangen (Rein & Schön, 1993) acties, taal, 'epistemics' en het geven van identiteit (Shaffer, 2006). Deze elementen vormen een geheel (Bateson, 1972; Rein & Schön, 1993; Shaffer, 2006), en geheel en delen zijn wederzijds afhankelijk van elkaar (Gillan, 2007). Het maken van lijstjes lijkt daarmee niet de weg, we moeten zoeken naar andere vormen.
- Frames liggen niet voor het oprapen. Veel van waar professionals hun handelen op baseren ligt verborgen (Argyris & Schön, 1974; Polanyi, 1966), en dat vraagt om verkenning en explicitering op manieren die het verborgene onverborgen maken (Maso, 2005; Van Rosmalen, 2016).
- Frames gaan 'leven', krijgen hun belang, in actie. Het bij elkaar brengen van theories-in use en espoused theories (Argyris & Schön, 1974; Shaffer, 2006) is cruciaal en daarmee het afwisselende proces van reflectie en actie.
- Reflectie vraagt om een norm (Sokkett, 2012), in geval van een team om een gezamenlijke norm (het geformuleerde professionele frame). Die norm staat niet vast, maar blijft door de actie in beweging. Constante reflectie op actie, maakt het proces van framing en reframing mogelijk. Dit geheel geeft het collectief steeds meer gedeelde praktijk, identiteit, waardecreatie en zelforganisatie (Vrieling, Van Den Beemt & De Laat, 2015).

2.4 Tot slot: ons denkkader op een rij

Als we bovenstaande terugbrengen tot wat in ons project de kern is, dan komen we uit op:

- In teamleren draait het om de opgave en we kiezen de lijn van de opgave framen (de wit-groene lijn); dat teamleren willen we versterken
- Goed werk, met de 3 E's, nemen we als leidraad, want elke professional wil dat leveren
- We werken aan collectieve professionaliteit, kern daarin zijn gedeelde beelden van goed werk
- Gedeelde beelden van goed werk zien we als het 'professionele frame'. Dat heeft in het versterken van teamleren de focus; zowel in onze aanpak als ons onderzoek.
- We zoeken naar muzische manieren van werken om iedereen aan tafel te krijgen en te houden: om te werken aan betekenisvolheid en collectiviteit. We zoeken een handvat in het muzische. Dit handvat komt later aan de orde.

In hoofdstuk 4 beschrijven we hoe we met deze kernen met de teams gewerkt hebben.

⁶ Dit overzicht is afkomstig uit onze projectaanvraag.

3

Onderzoekskader



In de inleiding schreven we dat we praktijkverbetering en onderzoek gelijk wilden laten opgaan. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op onze uitgangspunten daarbij en schetsen we met name hoe we het onderzoek hebben ingericht en dat hebben laten oplopen met de begeleiding in de teams. We starten met ons beeld van goed onderzoekswerk.

3.1 Ons beeld van goed onderzoekswerk

Met ons project willen we de praktijk verbeteren en daarvan leren. We willen vooral leren hoe het werkt in die weerbarstige praktijk, waarin zoveel speelt. Het vertrek van een teamleider bijvoorbeeld, of het uitblijven van aanmeldingen, om voorbeelden te noemen uit onze praktijken. Vanuit deze ambitie vinden we dat we de energie en de dynamiek van de praktijk voorop moet stellen. Als je als onderzoekers daarin met vragenlijsten data gaat verzamelen dan verstoor je ook. En kun je dan leren wat je wilt leren? Onderzoek doen in de praktijk vraagt in onze ogen een invulling die de praktijk voorrang geeft. Onderzoek mag de werkzaamheden in het team niet verstoren vinden we, maar moet ze juist versterken.

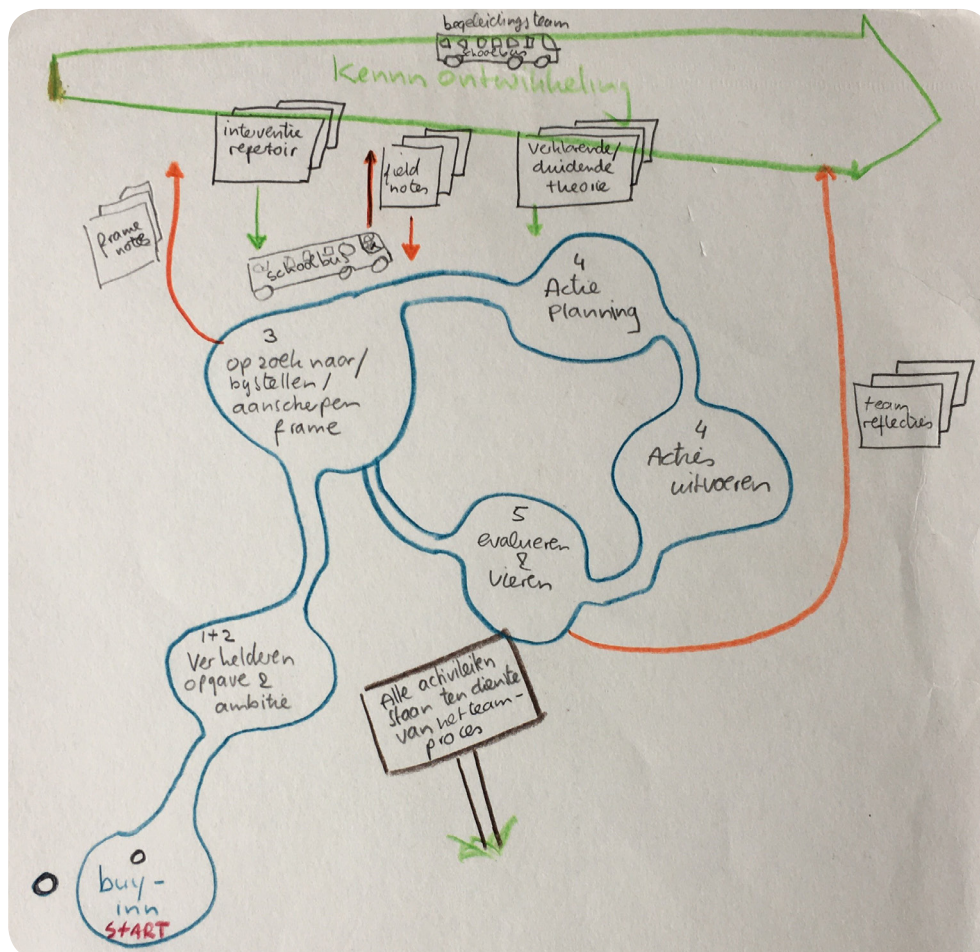
‘onderzoek mag de werkzaamheden in het team niet verstoren vinden we, maar moet ze juist versterken’

Ons beeld van goed onderzoekswerk is gevoed vanuit een aantal ideeën: over ‘work based research’ (Costley et al., 2010), actie-onderzoek (Schuiling & Kiewiet, 2016; Schuiling & Vermaak, 2017), ontwerpgericht onderzoek (Andriessen, 2011) en muzisch onderzoek (Van Rosmalen & Andriessen, 2020).

Het ‘work-based’ denken heeft geleid tot een principe dat we formuleerden voor zowel onderzoek als begeleiding: ‘alle activiteiten in de teams staan ten dienste van het teamproces’. Dit principe sluit het sec afnemen van bijvoorbeeld vragenlijsten of interviews uit, want die dienen alleen de onderzoekers. We zijn op zoek gegaan naar werkvormen die tegelijkertijd zinvolle interventies zijn in het teamontwikkelproces én data kunnen opleveren voor het onderzoek. En zinvol betekent hier onder andere: anders, gericht op maken, op persoonlijk laten worden; dit denken is gevoed vanuit het muzisch onderzoek (zie paragraaf 4.2 voor meer beeld bij ‘muzisch’). Het genoemde principe is niet alleen methodologisch, het is ook moreel geladen: we willen teams versterken en ondersteunen, hun energie en welbevinden is aan ons om te volgen (vgl. Costley et al., 2010). Werkende weg hebben we dit principe genuanceerd met wederkerigheid: lukt het niet om de onderzoeksactiviteit primair ten dienste van het teamproces te laten zijn – bijvoorbeeld omdat je ontdekt dat je de stem van het team te weinig in de data terugvindt –, dan moet de interventie zo worden ontworpen dat die het team wel wat brengt. Hier weerklinkt een principe van muzisch onderzoek. Een voorbeeld hiervan zijn onze tijdlijninterviews, zie Box 1: De tijdlijninterviews.

Het principe ‘alles ten dienste van’ is ook leidend voor de rol van de begeleider van de teams: als bijrijder. De teamleider blijft aan het roer. Hiervoor hebben we twee redenen. Ten eerste strookt het met het net geformuleerde principe. Ten tweede willen we dat het teamleren deel kan uitmaken van organisatieontwikkeling en het is daarom zinvol de teamleider in zijn institutionele rol te houden (vgl. Brouwer et al., 2015; Schuiling & Vermaak, 2016).

Geïnspireerd door het idee van actie-onderzoek als praktijkonderzoek (vgl. Schuiling & Kiewiet, 2016) hebben de begeleiders een bijzondere en belangrijke rol. Zij werken als



Afbeelding 2: ons beeld van goed onderzoekswerk (Daan Andriessen, september 2017)

procesadviseur (Schein, 1998) en interventionist met de docententeams ten einde het teamleren te versterken. Zij verzamelen data en ze reflecteren met de onderzoekers op die data. In deze positie zitten ze zowel in de teampraktijk als tussen de teampraktijk en de onderzoekers. Het is voor ons als buitenstaanders (onderzoekers én begeleiders) een manier om als niet-insiders, intensief in en met de praktijk te werken en iets aan die praktijk toe te voegen vanuit eerdere ervaringen en wetenschap. Op deze wijze kunnen we ook ontwikkelend werken. We willen namelijk werkende weg ontdekken hoe we de teams het beste kunnen ondersteunen in goed werk in hun opgave. In de inleiding benoemden we dit als één van onze basisgedachten: het onderzoekend werken. Wij vullen dat in als aan de slag gaan met een fikse dosis onderzoekende houding. Voor ons gaat het daarbij over je altijd blijven afvragen, je bewust zijn dat je er anders naar kunt kijken, uitstellen van oordeel, en over nieuwsgierigheid. En het gaat voor ons over bewust worden van onze norm en daarop reflecteren. In zoverre weerspiegelt dit wat Bruggink en Harinck (2012) onder een onderzoekende houding verstaan.

Een houding die eigenlijk ook noodzakelijk is. In het vorige hoofdstuk hebben we wel een denkkader geschetst, maar zeker geen concrete aanpak. Die weten we gewoonweg niet. Ook niet omdat we de teamcontexten niet op voorhand kennen. Het ontwikkelen is daarmee een wederkerig proces: onderzoekers lanceren een idee of concept, begeleiders gaan aan de slag, doen ervaring op en brengen die in. Zo ontstaat een vraag. Onderzoekers, vaak samen met begeleiders, ontwerpen op basis van de theoretische concepten wat nodig is in de praktijk. Naast actie-onderzoek is hierin ook het ontwerpgerichte denken een bron van inspiratie (Van Aken en Andriessen, 2011): op zoek gaan naar wat in de aanpak werkzaam is en het denken in *case-studies*. Dit uit zich bijvoorbeeld in het ontwerp van ons onderzoek als een ontwikkelen-de seriële gevalstudie (Andriessen, 2011). Dit betekent dat niet alle teams tegelijk starten, maar in twee rondes. Wat we in de eerste ronde ontwikkelen en uitproberen kunnen we aanpassen voor de tweede ronde. Zo leren we volgtijdelijk (serieel) van een aanpak die zich ontwikkelt.

Het moge duidelijk worden dat onderzoek en begeleiden zo samen opgaan en dat het 'pendelen' tussen onderzoeken en praktijkwerken een cruciaal aspect van ons beeld van goed onderzoeksen begeleidingswerk is. Een letterlijk beeld van ons onderzoekswerk is afbeelding 2.

3.1.1 Informed consent

Het toch wel grote beeld dat we hierboven schetsen, heeft ook uitwerking gehad meer in het klein, en wel in de manier waarop we de *informed consent* hebben ingericht. In traditionele wetenschap wordt verwacht dat subjecten vooraf volledig geïnformeerd moeten worden over het onderzoek waaraan ze deelnemen en vervolgens toestemming geven voor het gebruik van hun gegevens. In ons project was het onze inschatting dat het verkeerd uit zou pakken wanneer we de leden in de eerste bijeenkomst zouden vragen om consent. Dat zou het proces van vertrouwen opbouwen teveel verstoren. Daarom hebben we gekozen voor het werken met *process consent* (Van Lieshout, Jacobs, & Cardiff, 2017) en hebben we pas na de teaminterviews consent gevraagd. Aan het begin van het traject hebben we een mail gestuurd waarin we de teams bedankt hebben voor hun instappen en deelname. We hebben een schets gegeven van het project en hebben aangegeven integer met de data om te gaan die gedurende de rit verzameld gaan worden. Daarnaast is aangegeven dat de begeleiders geregeld zullen checken of de data nog steeds gebruikt mogen worden. En zoals gezegd: aan het eind hebben we formele toestemming gevraagd en ook gekregen.

3.2 Werkwijze onderzoek

We zijn in ons onderzoek op drie lagen te werk gegaan: een teamlaag, een begeleiderslaag en een onderzoekerslaag. In en door deze lagen is gewerkt én onderzocht in een iteratief proces van actie en reflectie, ten einde onze onderzoeksvragen te beantwoorden.

In de **teamlaag** zijn, overeenkomstig ons 'work based' uitgangspunt, zeven teams aan de slag geweest met hun eigen opgave. Ze zijn daarbij één tot anderhalf schooljaar ondersteund door een begeleider die vijf à zes keer bij het team aansloot om het teamleren te ondersteunen. Om te kunnen leren over hoe een team komt tot een frame en hoe een team daarbij te ondersteunen, hebben we deze laag als een ontwikkelende seriële casestudy ingericht. De teams zijn derhalve

in twee rondes na elkaar gestart: drie teams in januari/februari 2018 en vier teams achtereenvolgens in september, oktober en november 2018 en in januari 2019. In deze laag hebben we voor alle onderzoeksvragen data verzameld. Van elk team heeft de begeleider, ondersteund door de leidinggevende een casebeschrijving gemaakt van het team aan de start. Van elke keer dat de begeleider aansloot, heeft hij een fieldnote gemaakt (zie bijlage 9.1 Format Fieldnote). Deze is gevalideerd of meegeschreven door een teamlid. In een fieldnote is in narratieve vorm het teamproces vastgelegd. Ook kent elke fieldnote een

Intermezzo: Anders dan anders, hoe onderzoek ook kan

Erik (een van de begeleiders) gaf gedurende het project een paar keer aan dat op deze manier onderzoek doen anders is dan anders. Na afloop hebben we hem gevraagd dat maar eens op papier te zetten. Dit is wat hij schreef:

Is het leuk om mee te doen aan onderzoek of alleen maar lastig? Voor wie doe je het eigenlijk en levert de investering nu ook een meerwaarde op? Vragen waar ik me bij de start van dit onderzoek, ingegeven door meerdere minder positieve ervaringen, mee bezig heb gehouden toen het aanbod voorbij kwam om mee te doen met het onderzoek van Tom. Tom heeft me overtuigd. Erik, dit gaat echt anders! Praktijkgericht onderzoek is **onderzoek** waarvan de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en waarvan de kennis direct bijdraagt aan die beroepspraktijk (Andriessen, 2014). Het onderscheidt zich van theoriegericht **onderzoek** dat vooral gericht is op het opvullen van witte vlekken in de theorie. Bij veel praktijkgericht onderzoek zie je dat het onderzoek wordt ingevuld vanuit een theoretisch perspectief om vervolgens te kijken wat de stand van zaken is in de praktijk. Op basis van de uitkomsten doet de onderzoeker voorstellen ter verbetering van die praktijk. Op deze wijze krijgt de praktijk vaak te maken met interviews, enquêtes, validatiesessies etc. De reactie van de praktijk is dan ook vaak: wat hebben wij eraan? Dit onderzoeksmodel was totaal anders. Uitgangspunt was continu: van toegevoegde waarde zijn voor de praktijk, ook tijdens het onderzoek. In dit onderzoek stonden de ontwikkelvragen van de teams centraal. Sterker nog, mijn uitgangspunt was ook dat teams geen last mochten ervaren van de onderzoeksmethodiek. Dit is in dit onderzoek goed gelukt. Als begeleider van een team kon ik me vrij bewegen in de begeleiding van het team. Na iedere begeleidingssessie schreven we *fieldnotes* die ik spiegelde aan de methodiek van goed werk. De ervaringen werden ook besproken met de onderzoekers, zodat ik tijdens het begeleidingsproces nieuwe inzichten op deed, die ik weer kon gebruiken om mijn begeleiding te verbeteren. Zo ontstond er een continu verbeterproces waarin de begeleider leerde, het team leerde en de onderzoekers leerden. Als klap op de vuurpijl hebben de onderzoekers alle fieldnotes van het desbetreffende team op een rij gezet en dit visueel aan het team laten zien. Hierin konden teams heel mooi reflecteren op hun eigen leerproces en de onderzoekers verifiëren of de gebruikte data relevant waren. Onderzoek middels een continu lerend proces. Voor iedereen een meerwaarde. Op deze wijze is het zinvol en leuk om als team deelgenoot te zijn van een onderzoek.

reflectie van de begeleider op de bijeenkomst, het proces van framen en de eigen rol. We vonden het belangrijk om deze narratieven vast te leggen omdat we zo op een later moment nauwkeurig terug konden kijken 'in' een bepaalde bijeenkomst en de overwegingen van de begeleider zonder er op verstorende wijze (bijvoorbeeld met camera) bij te zijn. Waar de begeleider het nodig vond om voor een bijeenkomst een uitgebreid draaiboek te maken, zijn ook deze verzameld.

Fieldnotes, case-beschrijving en draaiboeken zijn tegen het eind van elk teamtraject verwerkt in een tijdlijn, die we hadden geprint op een poster van drie-en-een-halve meter. Ook hebben we een werksessie eromheen ontworpen, waarin we aan het eind naar voren kijken (zie bijlage 9.2). Deze werksessie was het teaminterview dat, overeenkomstig het uitgangspunt van wederkerigheid, ook als doel had het teamleren te bestendigen (als vorm van retrospectief actie-onderzoek (Kleiner & Roth, 1996)) en de stem van het team in het onderzoek naar voren te halen. Aan de hand van de fieldnotes en dit interview is door de onderzoekers vervolgens een leergeschiedenis opgetekend: een verhaal over wat er bereikt is, wat er anders is dan in andere trajecten, wat er allemaal gebeurd is, wat daarin sleutelmomenten waren en wie daarin meespeelden (de teamleden). Ook is daarin teruggegeven wat de onderzoekers herkenden als normen voor goed werk in het betreffende team. Tot slot hadden we een draaiboekje ontworpen om de leergeschiedenis in het team te bespreken. In bijlage 9.3 is het ontwerp van de tijdlijninterviews te vinden.

Box 1: De tijdlijninterviews

Indachtig ons beeld van goed onderzoekswerk dient ook deze stap bij te dragen aan het teamproces en kan hij niet alleen een 'haalactiviteit' zijn. Een tijdlijninterview, of werksessie, heeft derhalve twee doelen: het team, of deel ervan, oogst beelden van goed werk; wij als onderzoekers krijgen hun verhaal over hoe ze gevorderd zijn in goed werk in hun opgave en de rol van normen daarin. Het is een reflectiemoment, geen einde.

We denken dat we deze doelen kunnen bereiken als we ervoor zorgen dat in deze bijeenkomst het proces herbeleefd kan worden. En ook als we vier dingen zien gebeuren:

- (1) betrokken individuen verschijnen met eigen stem of voorwerp – wie ben ik in dit verhaal?;
- (2) sleutelscenes, gebeurtenissen die het navertellen waard zijn staan centraal;
- (3) hoe gaan we met elkaar om – wat willen we vieren – wat zijn onze rituelen en gebruiken: we doen altijd zo;
- (4) alles in het licht van ons doel, onze impact, van waar we naar op weg zijn.

De bijeenkomst moet dus liefst zo direct mogelijk bijdragen aan goed werk in hun opgave door gewoonten of kiemen voor beelden van goed werk inzichtelijk te maken.

Vanuit deze beelden, gevoed door narratief onderzoek (Clandinin & Connelly, 2000) en muzisch onderzoek, hebben we de werksessie ontworpen.

Na een inleiding over onderzoek en privacy, starten we de sessie met het introduceren van de hoofdrolspelers: de aanwezige teamleden – en teamleider en begeleider – stellen zich voor en iedereen maakt een lego-poppetje 'op maat'. Een verhaal kan niet zonder



personages. Herbeleven, het mythische aspect van een verhaal laten leven, vraagt om het verschijnen van de personages.

Nadat de 'cast' helder is, expliciteren we met elkaar nog eens waar het team naar op weg is: wat is de opgave en wat vond men goed werk daarin? Dit hebben we uitgebeeld als een boom aan de horizon, nog net te zien rechts op de foto. We stellen ook de vraag: als die opgave de kar is, waar sta jij dan?

Hierna pakken we het moment in tijd waar we nu zijn en stellen de vraag: wat hebben we al gerealiseerd in de opgave?

Als dit duidelijk is, stappen we met elkaar de tijdlijn in en doorlopen die kort. Die tijdlijn hebben wij als onderzoekers van tevoren gemaakt door alle verzamelde data te ordenen en visueel te maken. Daarna stelt de onderzoeker de teamleden de vraag om elk een sleutelmoment in het proces te beschrijven en er een voorwerp of fotokaart bij te kiezen. Als iedereen klaar is, plaatst men het voorwerp of de fotokaart in de tijdlijn. Vervolgens krijgen de teamleden de gelegenheid alle sleutelmomenten van elkaar te lezen en hun poppetje te zetten bij het moment dat volgens hen de meeste impact heeft gehad. Daarna pakken we die momenten in chronologische volgorde uit: wat gebeurde er, wat heeft het te maken met de opgave, wat met goed werk? Zo gaan we alle momenten langs en checken aan het eind of het 'hele' verhaal verteld is en ondertussen checken we of we voldoende input voor de onderzoeksvragen hebben.

Als we het verhaal hebben over hoe het team gekomen is tot goed werk, maken we de stap naar de 'goede gewoonten' van het team bij goed werk in deze opgave: wat zijn die nu? Welke spreken uit dit verhaal en welke willen ze vasthouden en realiseren?

In bijlage 9.3 staat het draaiboek dat we voor deze sessies gebruikt hebben.

In de **begeleiderslaag** waren de drie begeleiders de hoofdrolspelers, zie voor een uitgebreide introductie paragraaf 3.3.2. Elke begeleider begeleidde de teams van zijn of haar mbo-instelling. In 21 ontmoetingen met de onderzoekers en telkens minimaal een van de drie lectoren deelden begeleiders hun ervaringen, werd daar gezamenlijk op gereflecteerd en werden nieuwe acties of prototypes bedacht om in de teams te doen of in te zetten, regelmatig gevoed door reflecties uit de onderzoekerslaag. Zo hebben we op deze laag reflectief en ontwerpend onderzoek gedaan.

In deze laag hebben we daarnaast op verschillende manieren data verzameld voor de onderzoeksvraag naar hoe een team te ondersteunen (de derde onderzoeksvraag). Zo is van elke bijeenkomst een fieldnote gemaakt door de onderzoekers. Ook zijn de begeleiders geïnterviewd. Eénmaal in oktober 2019 waarbij de fieldnotes zijn gebruikt om interviewtopics te selecteren.

En nogmaals in april 2020, waarbij we doorgevraagd hebben op kleine interventies en interventies tussen bijeenkomsten door (voor een uitgebreide beschrijving, zie bijlage 9.8). Naast deze data vormen ook de fieldnotes uit de teamlaag input voor de derde onderzoeksvraag. Uit die fieldnotes hebben we alle gebruikte werkvormen kunnen halen en samen met de begeleiders een top 6 kunnen destilleren.

In de **onderzoekerslaag** is het onderzoeksteam bestaande uit twee onderzoekers en drie lectoren (zie voor verdere introductie paragraaf 3.3.3), 15 maal bijeengekomen, waarvan driemaal samen met de begeleiders. Hier werd op de ervaringen en reflecties uit de begeleiderslaag gereflecteerd vanuit theorie en vanuit de onderzoeksvragen. Op basis hiervan werden acties bedacht om in te zetten in het begeleiderteam. Zo werden interventies ontworpen en aan de begeleiders ter beschikking gesteld, telkens met de opdracht: als het in het teamproces past, probeer dit dan te doen. Of er werd een manier van doen geïntroduceerd, zoals het werken met wendingen, of het werken als procesadviseur. Naast acties richting begeleiders is in deze laag ook gereflecteerd en bijgestuurd op de onderzoeksaanpak, het beantwoorden van de onderzoeksvragen bewaakt en zijn de data geanalyseerd.

Op deze laag zijn geen data voor de onderzoeksvragen verzameld, het karakter van deze laag is immers meer gericht op analyse en reflectie ten behoeve van monitoring, bijsturen en inzichten vangen. Daartoe zijn er ook van deze bijeenkomsten fieldnotes gemaakt.

Box 2: Wanneer zou deze onderzoeksaanpak in drie lagen iets voor je kunnen zijn?

Wij denken dat deze onderzoeksaanpak kan helpen als je je herkent in de volgende punten:

A. Je situatie

Je bent onderzoeker en doet onderzoek in organisaties. Daarin wil je **groepen mensen (teams) onderzoeken en helpen om hun werk beter te doen**. Denk aan docententeams, zorgverleners, sportverenigingen, vrijwilligers, afdelingen van bedrijven etc.

Deze teams hebben een **probleem, opgave of uitdaging** waar ze aan willen werken of beter in willen worden waarbij de vertrouwde aanpak niet werkt. De klus is anders, uitdagender, complexer en er is een verandering nodig.

De teams zijn bereid **zich erbij te laten helpen** en tegelijkertijd zichzelf te onderzoeken om zo bij te dragen aan kennisontwikkeling.

De leden van het team hebben echter **niet veel tijd**. In ieder geval geen extra tijd om te besteden aan het onderzoek. Het werken aan de verandering en het draaiende houden van bestaande processen vergt alle capaciteit en aandacht. De leden beschikken ook **niet over de onderzoeksvaardigheden** die nodig zijn om het onderzoeksdeel uit te voeren.

Er zijn **meerdere teams** in het onderzoek betrokken. Misschien wel te veel om als individuele onderzoeker allemaal te bezoeken.

- B. Je ambitie
Het is jouw ambitie om **deze teams te helpen** om anders en beter te werken aan hun opgave.
Maar je wilt ook **onderzoeken** zodat er kennis uit komt die voor andere teams nuttig zou kunnen zijn. Je wilt er over publiceren en misschien wel op promoveren.
Het soort kennis dat je wilt opleveren is kennis waarmee andere professionals in vergelijkbare situaties aan de slag kunnen (handelingstheorie).
- C. Je randvoorwaarden
Je hebt voldoende tijd om met de teams een traject af te ronden waarin zij werken aan het verbeteren van hun wijze van werken. De **doorlooptijd** is minimaal een jaar.
Je hebt **begeleiders** in het project die deze teams kunnen begeleiden in het werken aan hun opgave en die bereid zijn bij te dragen aan het onderzoek.
Je hebt één of meerdere **onderzoekers** die onderzoek kunnen doen rondom deze trajecten.
- D. Benodigde rollen
Als je je voor de uitdaging ziet staan dat **veel verschillende rollen en vaardigheden nodig zijn**. Teams helpen verbeteren vereist allerlei vaardigheden en onderzoeken vereist weer andere vaardigheden. In het hele project zijn verschillende rollen te onderscheiden die specifieke vaardigheden vereisen. Het zal zelden voorkomen dat een persoon alle vaardigheden in zich verenigt. Zo hebben niet heel veel docenten en leidinggevenden in het mbo uitgebreide onderzoekservaring terwijl veel onderzoekers weinig kaas hebben gegeten van de praktijk van het mbo.

Rol	Vaardigheden
Teamlid	Goed zijn in het eigen vak Mee kunnen denken over wat er beter kan en hoe dat zou kunnen
Teamleider	Aansturen van het team Aansturen van het verbeterproces
Begeleider van het team	Verander- en procesvaardigheden Inzicht in de context van het mbo Gevoel voor de patronen en politiek binnen organisaties Vermogen om relaties aan te gaan en vertrouwen te winnen Vermogen om andere manieren van denken in te brengen
Rapporteur	Vermogen om ervaringen vast te leggen en hierop te reflecteren
Ontwerper	Ontwikkelen en op maat maken van geschikte interventies
Onderzoeker	Analyseren van gegevens en distilleren van inzichten Koppelen van theorie aan praktijk en andersom Inzichten overdraagbaar maken
Projectleider	Projectmanagementvaardigheden

3.2.1 Bepalende momenten in ons onderzoek

Werkende weg is bovenstaande opzet ontstaan. We zijn daarin op een aantal punten afgeweken van ons eerste plan. De momenten en beslissingen die het verloop van ons onderzoek bepaald hebben, tippen we hier kort aan.

We zijn vertrokken met het plan om met negen teams te gaan werken; drie per mbo-instelling. Een drietal teams is afgefallen: team Korenbloem, team Madelief en team Narcis. De teams Chrysant en Edelweiss hebben hierdoor kunnen participeren. Ook viel een consortiumpartner uit. We hebben een nieuwe partner kunnen vinden en zijn daar met twee teams aan de slag gegaan. Uiteindelijk zijn we zo uitgekomen op zeven teams. De gevolgen van deze gebeurtenissen voor ons onderzoek – in plaats van de geplande drie rondes in twee rondes starten, en minder tijd met de teams in ronde 2 – zijn in onze ogen klein gebleven. In het idee om met rondes te werken om te leren voor onze aanpak zijn we geslaagd.

Op basis van het principe dat zowel in onderzoek als begeleiding ‘alle activiteiten in de teams staan ten dienste van het teamproces’, hebben we het onderzoek ingericht en hebben we ook gemonitord zodat we dat waar kunnen maken. Geplande onderzoeksinstrumenten hebben we dan ook langs deze ‘lat’ gelegd en ons telkens afgevraagd: hoe ondersteunt het instrument het teamproces? We hebben een vragenlijst over teamleren daarom niet verplicht. Hetzelfde geldt voor het instrument dat we de ‘systeemanalyse’ noemden. Deze systeemanalyse is bedoeld om als team andere partijen en hun perspectieven in beeld te krijgen; ofwel: om het systeem te zien. Onderzoekstechnisch hadden deze beslissingen wel het gevolg dat de stem van de teams minder naar voren kwam. Om die toch goed te kunnen horen, hebben we de tijdlijninterviews ontworpen en ingezet.

Box 3: Methodologie voortdurend afstemmen op je waarden en normen

Het team werkt en wij vangen data op. In eerste instantie is dit een belangrijk uitgangspunt onder de uitspraak ‘alle activiteiten in de teams staan ten dienste van het teamproces’. Tegelijk wil je onderzoekend adviseren, het teamleren bevorderen en toch ook met focus data verzamelen.

Wij hebben gemerkt dat vertrekken met de uitgangspunten in paragraaf ‘Ons beeld van goed onderzoekswerk’ eigenlijk net zo werkt als wat we in de teams willen bereiken: ze hebben voor ons gewerkt als norm voor goed praktijkgericht onderzoek, als een stuk van ons professionele frame. Die norm hebben we er telkens bij gehaald, onze activiteiten mee geëvalueerd, ermee gereflecteerd op onze opvattingen en we hebben de norm ook bijgesteld. Zo waren we onderzoekend in de manier waarop ons onderzoek vorm kan geven in overeenstemming met onze waarden en normen. Ons beeld van goed onderzoekswerk stond dus van te voren niet vast, we hebben daar juist veel over gesproken.

En we hebben er vooral over gesproken, toen het spannend werd. En als voorproefje op de volgende hoofdstukken: een mooie parallel met wat we in de teams hebben gezien.

Een aantal spanningen bij het in overeenstemming brengen van onze waarden en onze methodologie hebben we al benoemd: rondom het instrument op teamleren in beeld te

krijgen, rondom de systeemanalyse. Die spanning zit enerzijds in het idee dat wij volgen. Wij weten het niet per se meer of beter, wij willen niet boven de teams gaan staan. Niet een '1 up and 1 down' (Schein, 1998) creëren. En anderzijds zit de spanning op wat je wilt weten versus de waarde die je nastreeft (van dienst willen zijn, bijvoorbeeld). Dit uitte zich niet alleen bij de onderzoeksinstrumenten, we hebben ook gemerkt dat opgavegericht werken in een team niet vanzelf gaat; komen van opdracht tot opgave blijkt ingewikkelder dan we dachten, het komen tot normen gaat ook niet vanzelf. Zo zijn we ook tot de bijstelling na jaar één gekomen om sneller en intensiever te starten met teams. Zeker ten dienste, maar niet per se volgend.

De grootste stretch was echter nodig bij wat wij de leergeschiedenis noemden, die tijdlijninterviews en verwerking daarvan. Het werken met een vorm van leergeschiedenis komt vanuit onze nood tot data. Teams vroegen daar niet om. De spanning tussen wat je wilt weten versus de waarde die je nastreeft, werd maximaal. Het ontwerpen van onze versie van een leergeschiedenis werd daarmee een lerend proces. Een proces dat uitmondde in een aangescherpt beeld van goed onderzoekswerk: je blijft binnen het psychologisch contract met de teams en de onderzoeker mag het team binnen stappen als dat de begeleider ondersteunt. We delen graag onze redenering hierin.

Psychologisch contract met de teams

Vanuit het idee dat we meer de stem van de teams wilden horen, kwamen we op het idee om hun verhaal op te tekenen, op het maken van een leergeschiedenis. Wij zijn daartoe als eerste te rade gegaan bij de grondleggers Kleiner & Roth (1996). In hun handleiding lees je dat je met een leergeschiedenis de organisatie, een team een spiegel voorhoudt. Een leergeschiedenis spiegelt helpende of dwarszittende mentale modellen. Wij realiseerden ons dat wij hierop niet gecontracteerd hebben met de teams. De vraag ligt dan voor de hand waarop we dan wel gecontracteerd hebben. Dat hebben we als volgt op een rij gezet:

- het team doet mee aan een onderzoeksproject gericht op framen en goed werk;
- het team gaat aan de slag met een eigen opgave;
- wij als onderzoekers willen met het team leren hoe het team helpt om gericht aandacht te besteden aan wat de teamleden samen goed vinden in de opgave;
- dat 'met het team leren' willen we vormgeven in vormen van actie-onderzoek waar we doen aan datageneratie: het team werkt, blikt terug, wij vangen daaruit data;
- deelname aan onderzoek vindt men wel aantrekkelijk.

Binnen dit contract mag je een leergeschiedenis gebruiken om te spiegelen op hoe het team gewerkt heeft aan de opgave, strevend naar goed werk en werkend met normen, een frame. En wellicht op zaken waarop men behoefte heeft, maar niet zomaar ongevraagd op mentale modellen, of alles wat zich onder de waterlijn afspeelt. We vonden dat we hier voorzichtig mee moesten zijn. Daarop hebben we dan ook ontworpen.

3.3 De hoofdrolspelers

We schetsen als eerste de teams, dan de begeleiders. Gezien de onderzoeksvragen zijn dit onze 'respondenten'. We geven ook een korte typering van de onderzoekers. Daarmee willen we een inkijk geven in de diverse perspectieven van waaruit in de vele bijeenkomsten gereflecteerd is.

3.3.1 De teams

De teams die met ons op pad wilden, waren vanzelfsprekend heel verschillend. Niet alleen in grootte, en voor wat betreft hun opgave, maar ook als het gaat om hun startpunt en samenstelling: een al bestaand team dat een nieuwe opgave oppakt of een team dat pas kort bestaat rond een nieuwe opgave. Om een beeld te geven van de teams en hun diversiteit – dan kunnen we de inzichten die we later presenteren, beter plaatsen – schetsen we hieronder onze teams.

3.3.1.1 Team Amaryllis

Team Amaryllis bestaat uit 23 docenten. Ze zijn gemiddeld zo'n 58 jaar oud. Twee derde van het team werkt al meer dan tien jaar met elkaar samen. En ze doen het goed: studenten zijn tevreden en de onderwijskwaliteit is meer dan op orde. Op 15 februari 2018 is het als een van de eerste teams gestart met een Goed Werk traject. Uitgangspunt is een verdere uitwerking van het teamplan waarin 'de student centraal van begin tot eind' het overkoepelende thema en ook de opgave is. De open vraag van de begeleider – tot voor kort een collega uit een ander team en nu beleidsmedewerker – naar de opgave geeft verwarring, ze zijn het niet gewoon om zo te denken. Het woord opgave helpt daarbij ook niet. Sowieso heeft dit team wat moeite met de taal van de onderzoekers: opgave, een professioneel frame, wat is dat? Er ontstaat ook wat onrust en sommigen willen die bespreken en anderen juist weer niet. Het team heeft gemengde ervaringen met reflecteren in de groep en laat het graag achterwege. Omdat ze merken dat 25 mensen te veel is en de opgave wat vaag, formuleren ze verschillende deelprojecten waar teamleden in groepen van 5-6 personen met elkaar samenwerken. Die deelprojecten noemen ze in hun eigen termen PDCA's, maar wel met een gouden randje (de E's van goed werk): visie op toetsing, instroom, differentiëren, vanzelfsprekende zorg, verkorte trajecten en werken met buddy's. Onder de strakke leiding van de teamleider wordt dicht bij de eigen koers gevaren. Daarbij levert het team concrete en tastbare opbrengsten per PDCA op en zijn er ook minder tastbare opbrengsten: het eigenaarschap dat nu bij de teamleden ligt, het experimenteren dat docenten nu doen, duidelijkheid over wie waarop aanspreekbaar wil zijn, energie in de PDCA-groepen en zelf informatie ophalen uit de praktijk.

3.3.1.2 Team Begonia

Team Begonia is een team van zeven personen: vier mensen uit de praktijk en drie mensen van de school. Dit team is in 2016 opgericht om Learning Communities (LC's) in te richten. De samenstelling is van uitvoerend tot directie om dit integraal aan te pakken en vanuit verschillende kanten te belichten. Het team heeft geen formele leider. Met de LC's willen ze het aantal stageplekken verhogen, meer personeel in de zorg krijgen en het lerend vermogen in de praktijk versterken. En daar zit ook een grote ambitie bij: de positie van de cliënt in de samenleving verbeteren en ervoor zorgen dat begeleiding en zorgteams een positieve uitstraling krijgen. Die LC's werken echter nog niet optimaal en het Goed Werk traject wordt daarom verwelkomd, want ze willen de LC's op de rit krijgen en houden. Per februari 2018 doen ze mee aan het Goed Werk project, als een van de eerste teams. Hun grote ambitie geeft

ze daarin energie. Naast deze energie staat moeheid van de teamleiders van de zorginstelling: moe om tegen het tegenwerkgedrag, heksengedrag noemen ze het, op te boksen. Zowel die ambitie als de moeheid spelen een grote rol in het traject: beide krijgen veel aandacht maar maken ook dat concrete stappen zetten maar moeilijk lukt, ondanks goede voornemens. In dit team overheerst dan ook de toon dat er minder bereikt is dan men wilde. Toch is er in het team en in de opgave een en ander bereikt: de teamleden vinden elkaar makkelijker, de LC's bewegen iets meer, er is ook meer begrip van wat een LC is, en ook de patiëntenzorg toont tekenen van verbetering. Anders dan anders, en ook anders dan in de anderhalf jaar voor de start van Goed Werk is meer contact met elkaar in dit team, meer sparren met elkaar om tot een succes te komen en ook wel een soort van gezamenlijke verbetering om de LC's te laten slagen.

3.3.1.3 Team Chrysant

Team Chrysant is jong (gestart in september 2018). De betrokken BPV-coördinatoren werken allemaal al meerdere jaren als BPV-coördinator, maar zijn het afgelopen jaar als BPV-bureau gestart zonder eigen administratie. In 2018 zijn de administratieve processen gecentraliseerd en is de administratie toegevoegd. Het team bestaat uit vier administratief medewerkers en vijf BPV-coördinatoren. Het team kenmerkt zich door de termen: samenwerkend, sfeergevoelig, open voor verbeteringen, duidelijk communicerend, verantwoordelijk voor het op orde houden van de systemen en implementatie SIS, vooruit kijkend, graag anderen willen ontlasten.

Als relatief nieuw team start het team op 22 november 2018 hun Goed Werk traject, als een team van de tweede ronde. Het team werkt onder leiding van de nu meer ervaren begeleider in een aantal kort op elkaar geplande sessies aan de stappen opgave, ambitie en normen. Ze formuleren vooral normen over hoe ze de opgave willen aanpakken (geen woorden maar daden) of samenspel (Ik ga met jou om zoals jij met mij om wilt gaan). Gedurende de rest van het jaar komen die normen geregeld terug op tafel, om ze meer in te kleuren of als er spanning op komt omdat er nieuwe mensen bij komen. Zo heeft het team bereikt dat er nu een ondersteuningsteam staat dat weet wat het aan elkaar heeft en weet hoe het op een goede manier kan samenwerken. Daarnaast zijn er op concreet niveau ook veel zichtbare resultaten: processen komen steeds meer op orde of problemen zijn in beeld. Anders dan wat ze gewend zijn is met name een prettigere en effectievere wijze van samenwerken: teamleden voelen zich met elkaar verbonden, er zijn eigen doelen en vanuit de gezamenlijke normen spreken ze elkaar aan op wat zij goed werk vinden.

3.3.1.4 Team Dahlia

Team Dahlia is een tijdelijk projectteam van 8 mensen (met wat wisselingen) dat deel uitmaakt van een mbo-team van ongeveer 25 docenten. Het is de kerngroep onderwijsvernieuwing. Die vernieuwing is wel nodig vindt de teamleider die er sinds september 2017 zit: er is een verwarrende profilering van het mbo en een noodzaak voor focus. De eerste prioriteit ligt bij het opleidingsaanbod en de opleidingsvisie. De docenten zijn best gemotiveerd, en hebben het beste voor met de locatie en zichzelf. Men is hiërarchisch ingesteld en kijkt vooral naar hun eigen vak. Veel mensen werken nog op een ouderwetse manier.

Het team start eind februari 2018 met hun Goed Werk traject, als een team uit de eerste ronde. Een droomsessie over de opgave maakt veel los: de teamleider komt met een heel vrij beeld dat inspirerend werkt. En zo ontstaat een proces om de opgave goed beet te pakken. Ze willen onderwijs dat vakoverstijgend is, integratie met de avo-vakken kent en dat het

werkveld betreft. Ondanks deze ambities lukt het het team niet heel concrete stappen te zetten. Het rooster zit in de weg en het plotselinge vertrek in november van de teamleider helpt ook niet mee. Er komt een interim die stuurt op concreetheid. Maar voor de teamleden is er toch niet heel veel concreets en aantoonbaars bereikt. Er ligt wel een heel concrete en behapbare opdracht om de projectdagen eenduidig vorm te geven, wat als fijn wordt gezien omdat er meer richting is, maar tegelijk ook als een beperking. En in die opdracht is het dan echt wel samen zoeken naar de ondergrens, wat dan gezien wordt als soort van norm die je dan stelt voor 'dit is Goed Werk.' Dat is wat het op moet leveren. Er is wel veel anders dan anders: overeenstemming over visie en een blijvend enthousiasme om te innoveren, en dat innoveren voelt meer als 'van ons' en als samen, teambreed, vakgroep-overstijgend en meer doordacht en intensiever.

3.3.1.5 Team Edelweiss

Team Edelweiss bestaat uit 5 docenten, inclusief de teamleider. Docenten met een echt mbo-hart, harde werkers, die niet kijken op een uurtje. Ze hebben een grote drive om goed onderwijs (inhoudelijk) vorm te geven. De opdracht om de mbo-opleiding te laten groeien en beter te positioneren zien zij als kans om beter onderwijs te kunnen aanbieden. De teamleider heeft zich in september 2018, bij zijn start voorgenomen om faciliterend, coachend en afwachtend te zijn.

Op 28 januari 2019, als laatste team, start hun Goed werk traject. De opdracht waar ze voor staan is: ontwikkel een niveau 4 opleiding Groen zodat we kunnen groeien naar 200 leerlingen in het mbo. Zorg dat die voor 1 juli 2019 klaar is en dat doorstroom vanuit niveau 2 en 3 mogelijk is. Zorg er ook voor dat het onderwijs voldoet aan de eisen van het kwalificatiedossier, aansluit bij de wensen van het werkveld, activerend en differentiërend is, met aandacht voor projectmatig werken en gepersonaliseerd leren, betekenisvol is voor studenten en een voorbeeld voor andere niveau 4 opleidingen op de locatie. Het ontwikkelen van die opleiding vraagt ook om een nieuwe onderwijskundige visie, een die past bij de hele locatie. Dit is eigenlijk wel een belangrijke component van de opgave. En ook het onderdeel waar het team veel mee bezig is geweest. Voor de teamleden is dan ook een belangrijk resultaat, misschien wel het belangrijkste, dat ze gezamenlijk een visie en beeld hebben. Heel concreet is het nog niet geworden. Over dit punt zijn ze het dan ook allemaal eens: in november 2019 is het punt bereikt dat er echt wel knopen doorgehakt moeten worden. En ondanks dat ze nog bijna niks fysieks hebben staan, is er wel als resultaat een gemotiveerd team, dat weet wat het wel en wat het zeker niet wil (weet voor het grootste deel waar ze heen moeten en wat ze niet meer willen). Andere resultaten zijn enthousiasme, betrokkenheid en ook wel verbinding. Een ding wat anders is dan in eerdere of andere projecten is dat de meesten dit traject toch wel traag en minder concreet vonden. Wat ook anders is, is de aandacht voor visie en kaders en dat die goeds heeft gebracht: het was echt wel nodig om een visie en een raamwerk neer te zetten en met zijn allen de belangrijkste dingen op papier te zetten. Tot slot, een punt dat door een aantal als echt anders wordt gezien is dat het vooral veel samen was. Het was gewoon heel kenmerkend, dat dit echt een traject is wat ze samen doen. En een teamlid heeft ontdekt dat ze iemand nodig hebben die hen bij de hand neemt.

3.3.1.6 Team Fuchsia

Team Fuchsia is een team van 27 personen: sportdocenten, beroepsdocenten, docenten algemene vakken en ongeveer tien mensen uit het werkveld. Het team ziet het als haar taak om studenten voor te bereiden op een sollicitatie en een mogelijke baan bij de beoogde

toekomstige werkgever en om hen een leerzame en leuke tijd op school te bieden. Het team kenmerkt zich door enthousiasme, saamhorigheid en een aanpakkersmentaliteit. Teamleden zijn gericht op het doen, op de uitvoering en werken naar eigen zeggen vaak ad hoc. Het je houden aan gemaakte afspraken is een belangrijke norm. Het team wil graag de beste zijn, teamleden willen excelleren in vergelijking met andere opleidingen. Activiteiten die studenten aangeboden krijgen moeten er toe doen en onderdeel zijn van een gevarieerd programma. In schooljaar 2017-2018 heeft het team de eerste acties ondernomen om een impuls te geven aan onderwijsontwikkeling in de opleiding. De begeleiding van dit proces werd gedaan door twee seniordocenten. Vanaf september 2018 sloot een adviseur onderwijs aan als begeleider (het team zit hiermee in onze tweede ronde). Het aansluiten van de adviseur wordt gelinkt aan een collegebijeenkomst in het voorjaar van 2018 waarin het team veel ongenoegen uit over veranderingen die 'toch nooit kunnen' en het barrières opwerpt. In september 2018 wordt als opdracht benoemd: het komen tot een gemeenschappelijke ambitie rondom de opdracht 'integratie algemene vakken in het beroepsonderwijs'. Van februari tot mei 2019 wordt er in groepen gewerkt aan de volgende vier thema's: korter en betekenisvol opleiden; maatschappelijke betrokkenheid; alles op één niveau; en koppelen aan het werk (training on the job). Voor de teamleden is de belangrijkste opbrengst dat er in kleine groepen concreet aan onderwijsontwikkeling is gewerkt en dat er een lijn uitgezet is waar het team mee door kan. Meerdere collega's zijn tevreden over de inhoudelijk behaalde resultaten, en twee seniordocenten noemen de ideeën en creativiteit van collega's als opvallend in het proces. Anders dan anders is de rol die vier seniordocenten vervuld hebben. Zij zijn trekkers van de verschillende themagroepen geworden en hebben hiermee een duidelijkere positie voor zichzelf en voor het team gekregen. Met deze seniordocenten is het proces nadrukkelijk onderwerp van gesprek geweest: hoe zorgen we er met elkaar voor dat de goede dingen gebeuren? Praten over het proces was in dit team ongebruikelijk, het product en het te behalen resultaat staan in de oude situatie als vanzelfsprekend centraal.

3.3.1.7 Team Geranium

Team Geranium is een nieuw team van acht personen, vier van school en vier uit de kinderopvangpraktijk. De opgave is om een nieuwe opleidingsroute te ontwikkelen, een nieuw leerconcept voor de nieuwe praktijkroute BOL met als uitgangspunt dat de student volledig in de praktijk wordt opgeleid. De teamleden zijn geen geheel onbekenden voor elkaar, een aantal kent elkaar al vanuit de organisatie waarvoor ze werken of uit andere samenwerkingsverbanden. Een docent wordt projectleider, de managers deelnemers. De managers van school en praktijk zorgen zo voor inhoudelijke input. Daarnaast dragen ze zorg voor het organiseren van facilitering voor traject. De onderwijs-adviseur (en begeleider) heeft de rol om mee te denken. Van uitvoerenden tot directie nemen deel aan 'het opzetten van de klas', zo noemen ze de route, omwille van een integrale aanpak en diversiteit aan perspectieven. Iedereen heeft er ook zin in. De begeleider steekt hierop in met zijn invulling van Goed Werk. In de periode half oktober tot begin december 2018 start het team, als team in de tweede ronde, met vier beeldensessies van elk zo'n anderhalf uur. De beeldensessies en met name de eerste, waarin de begeleider vroeg naar een droombeeld, hebben impact. Er was een basaal gevoel dat ze deze klus samen wilden klaren. Deze sessie leidt in het team er toe dat iedereen wil dat het slaagt. Commitment, vertrouwen en de verantwoordelijkheid om er iets van te maken, ontstaan hier. In de periode maart, april wordt het wel wat spannend: de werkgroepen werken een beetje langs elkaar heen, er zijn weinig aanmeldingen, en het is stressig op school vanwege een reorganisatie. Het gevolg is dat het niet meer samen voelt, de verbinding weg is

en het vertrouwen in een goede uitkomst daalt. Het team legt dit op tafel en spreekt erover. Door dit gesprek met rust voor onderzoek en reflectie, kunnen ze hun koers houden, met als extra resultaat dat ze steviger in hun visie zitten en met meer vertrouwen verder gaan. Voor de meeste teamleden is de belangrijkste opbrengst dat er nu een basis er is waarmee ze door kunnen en met de voeten in de klei moeten. Twee teamleden leggen de nadruk op dat ze aan het begin van een leergemeenschap staan. En ook dat de verbinding tussen beide instellingen dieper is. Anders dan anders is dat ze werken vanuit vertrouwen en deel uitmaken van elkaars werkvloer, dat afstemmen makkelijker is en dat ze eigenlijk ook meer samen doen, onderling afhankelijk zijn en er ruimte en aandacht is voor verschillende perspectieven. En natuurlijk de start vanuit visie.

3.3.1.8 Teams Korenbloem, Narcis en Madelief

Met deze teams wilden we ook werken aan Goed Werk. Dat is echter niet gelukt. Team Korenbloem was gestart begin september 2018 en stopte in februari 2019. Het team zat op dezelfde locatie als team Dahlia en had deels ook dezelfde leden. Die overlap speelde parten en ook dat de opgave van team Dahlia eigenlijk voorwaardelijk was voor dit team. Men heeft daarom besloten om team Korenbloem op pauze te zetten. Team Narcis startte eind oktober 2017 en dat was de enige keer dat het bijeengekomen is. Het lukte gewoon niet om mensen op hetzelfde tijdstip bij elkaar te krijgen. Het voorstel om het traject het volgende jaar op de al geplande studiedagen te gaan doen, sloegen wij af. Dat past niet bij teamleren dicht op het werk en rond de opgave. Het paste ook niet meer bij de *lessons learned* die we in juni 2018 aan het optekenen waren: het helpt als je met een aantal bijeenkomsten dicht op elkaar een start kan maken. Die studiedagen waren door het jaar verspreid. Van dit team hebben we geleerd dat leiderschap heel belangrijk is: als de begeleider bijrijder is, dan moet er wel een teamleider zijn die het oppakt. En er moet een echte opgave liggen. Echt iets wat men op wil pakken. Niet een klus waar men van af wil zijn. Bij team Madelief, eind november 2017 gestart, lag het wat anders. Daar speelden verschillende zaken. Het kwam niet tot een opgave en had een paar keer afgezegd. In een reorganisatie werd het team opgeknipt van 40 naar 25 en dat gaf verdriet. Ook speelde dat woorden als professioneel frame een zucht opleverden, ze vonden het gedoe. Precies dat wat we niet wilden: als het proces het doel belemmert, dan hebben ze er last van. Het team was continu bezig met het verzinnen van een opgave. Wij leerden: die opgave moet bij aanvang in het team liggen en van het team zijn.

3.3.2 De begeleiders

De begeleiders zijn zoals eerder beschreven cruciale personen in het project geweest. We stellen ze graag voor. Naast een korte schets van de begeleider is er ook een gedicht, een tekst van Anouk Saleming. Zij is theatermaker en schrijver van theaterstukken, proza en poëzie. Haar hebben we gevraagd om de interviews met de begeleiders te verwerken in een tekst die op een poëtische manier de begeleider kenschetst. Naast dat dit een mooie manier is om de persoon te leren kennen, is dit ook een mooi voorbeeld van muzisch onderzoeken. De teksten geven een mooie inkijk in hoe je teams kunt ondersteunen.

3.3.2.1 Erna

Erna is de begeleider van team Amaryllis, Begonia en Chrysant. Ze is een collega uit hetzelfde college. Ze werkt daar al 7 jaar. In 2017 heeft ze een staffunctie gekregen: beleidsmedewerker werkplekieren. Vanuit deze rol heeft ze de teams begeleid. Erna is zelf verzorgende geweest, heeft de lerarenopleiding gezondheidszorg en welzijn gedaan en is in 2016 afgestudeerd aan een Master Leren en Innoveren. Als facilitator en begeleider heeft ze aan de start van dit traject nog niet zo veel ervaring. Ze is iemand die graag uitprobeert, een diepere laag zoekt, ook heel graag concreet werkt en iemand met een grote interesse in het muzische werken.

Voor Erna de Wolff

Jij ziet
jij ziet
wat een ander niet ziet

Je hebt je sleutelbos in je handen
Elke sleutel kan een moment openen
een hart
een deur
Er kan een hoop op slot zitten in een
mensenleven:
gewrichten
kamers
teams,...
Jij hebt de juiste sleutel
je opent het slot,
de deur...
Daar ligt nieuwe ruimte
ruimte waar iedereen zo naar verlangt
ruimte om te spelen
waar regels ontstaan vanuit het spel
ruimte waar leren en werken met elkaar worden
verweven
ruimte vol mogelijkheden
Kijk
daar liggen de drie stralende 'e's':
energie
excellentie
ethiek
Je wacht
je verwacht
maar niet iedereen wil zomaar de drempel
overstappen
Je ver-wacht
je wacht zo ver
zo ver wacht je

alsmaar verder van huis wacht je
Je krijgt het koud
Hoe haal je dat verre wachten weer dichterbij
zodat het van iedereen kan worden?
De juiste woorden vliegen aan je voorbij
Ze willen maar niet landen in de hoofden van
anderen
Je grijpt wat woorden uit de lucht
rijgt ze tot zinnen
want je wil zo graag dat het zin heeft
zin geeft
Maar tussen de woorden vallen gaten
dat wat je echt wil zeggen, valt er tussendoor
Je verlangt naar een nieuwe taal
naar een draagvlak
waar alles wat er tussendoor valt opgevangen
wordt

Op een dag zal iemand het zien;
dat wat je werkelijk wil zeggen
Iemand zal jouw verhaal in handen nemen
zachtjes blazen tot het opgloeit tot een warm
vuur van ambitie
Iemand zal zien dat het goed is,
glimlachen
en zeggen:

Ik zie
ik zie
wat jij ook ziet

Anouk Saleming, oktober 2019

3.3.2.2 Erik

Erik is de begeleider van de teams Fuchsia en Geranium. Hij werkt al ruim 20 jaar in verschillende functies in dienst van een mbo-instelling: begonnen als leraar, daarna als projectleider examinering en voorzitter van de ondernemingsraad en de afgelopen 10 jaar als adviseur onderwijs. In die rol heeft hij veel teams begeleid in onderwijsvernieuwing. Erik heeft naast gezondheidswetenschappen een master Educational Leadership gevolgd. Hij is gewend teams te begeleiden vanuit expertise op het gebied van de mbo-regelgeving en op het gebied van onderwijsontwikkeling. Erik is direct, benoemt zaken die boven en onder water spelen en schuwt niet om zijn interpretatie te geven. En ook niet om die te verwerpen. Hij is doelgericht en werkt graag vanuit een groter plaatje.

Voor Erik Mondriaan

Kleren maken de man zeggen ze
iets wat je goed past
dat staat je ook goed
Je staat graag voor de dingen die je belangrijk
vindt:
respect voor elkaar
waardering
een open en eerlijke houding
Kleren kunnen net als kaders zijn;
als ze lekker zitten,
kun je daarin open en vrij functioneren
Je voelt je pas lekker in je vel
als je werk je niet te strak zit
Ook regels hebben een bepaalde maat nodig
Een regel die te nauw is,
maakt mensen maar benauwd
Een regel met de juiste maat
geeft juist lucht en energie

Kleren maken de man zeggen ze
In een onrustige buitenwereld
moet je stevig in je schoenen staan
Mensen zet je in positie
door de juiste vragen te stellen
door ook achterover te leunen
en niet altijd zelf de wind te willen vangen
Toch moet je soms in andermans schoenen
gaan staan
om stappen te kunnen maken
Moet je een andere bril opzetten
om anders te kunnen kijken

Moet je succes delen als een mantel
omdat samen leuker is dan alleen
en moet je 11 ambities terugbrengen naar 4
omdat je niet alles tegelijk kunt dragen
Kleren zijn net als werk
Ze slijten op plekken waar de meeste druk ligt
Er kan zomaar onbewust een energielek op
kleding zitten

Kleren maken de man
En woorden zijn zijn sieraad
Wat je zegt kan schitterend zijn
als het past bij wat je doet
Drie schitterende e's:
energie
excellentie
ethiek
Je kunt dilemma's niet bij een ander leggen
Ieder zoekt zijn eigen stijl
voor het juiste klimaat
Neem de tijd de juiste woorden te kiezen
aan de voorkant
speldt ze op je kleren
zodat iedereen ziet
hoe mooi collectieve ambitie kan zijn

Kleren maken de man
Laten we de handen uit de mouwen blijven
steken

Anouk Saleming, oktober 2019

3.3.2.3 Freerk

Freerk begeleidt team Dahlia en Edelweiss. Freerk is zelfstandig adviseur en trainer veelal in het onderwijs en de gezondheidszorg. Hij is ingehuurd voor deze mbo-instelling omdat intern niemand beschikbaar was en men goede ervaringen met hem had. Freerk is dus een externe met heel veel ervaring met groepen professionals. Hij kent zijn vakgebied, organisatieontwikkeling, en heeft een rijke rugzak aan begeleidingsvormen. Hij is nieuwsgierig en neemt graag aan dit soort praktijkgerichte onderzoeksprojecten deel als onderdeel van zijn eigen professionalisering. Hij is resultaatgericht en kan heel goed een lijn horen en vasthouden in gesprekken.

Voor Freerk Wortelboer

Opgave gericht werken
is een gave op zich

Soms zijn organisaties in woestijnen veranderd
Dan moet je geen volbloed hengst binnenhalen
maar een kameel
In een woestijn groeit niets
daar rijpt geen vernieuwing
daar lopen de drie e's vast in het losse zand:
energie
excellentie
ethiek
daar steekt zelden een orkaan op van een
gezamenlijke brainstorm
De woestijn is zo groot
het is onmogelijk
om dezelfde mensen
op hetzelfde moment
op dezelfde plek te krijgen
In een woestijn zijn dromen slechts fata
morgana's
Als je de andere kant op kijkt, zijn ze verdwenen
Plezier is daar van zand
Hoe meer je het vast probeert te houden,
hoe meer het tussen je vingers door sijpelt

Je voelde je een roepende in de woestijn
Lijnen liepen dood
en al die deadlines stonden in de weg
Mijlpalenplanningen gaven maar tijdelijk
richting
Tussen de wereld van het wenselijke
en de wereld van het werkelijke
leek de wereld van het mogelijke onvindbaar
Maar je bewoog mee
je luisterde naar de klachtenkaravaan van
teamleiders
je nam je rol
je nam de teugels
je leidde mensen in de overlevingsstand
dwars door de woestijn
naar echte gesprekken
Je liet hen zien dat parels van zweet
rijkdom bevat
Een omgeving doet met mensen
wat water met een vis doet;
zonder water kun je niet leven
Soms moet je wachten tot de tijd rijp is
voordat je haar kunt plukken
Maar geef niet op;
aan de horizon glinstert een nieuwe visie op
onderwijs

Anouk Saleming, oktober 2019

3.3.3 Onderzoekers

Zoals gezegd geven we omwille van een inkijk in de diverse perspectieven van waaruit in de vele bijeenkomsten gereflecteerd is, ook een korte typering van de onderzoekers. Bart is lector Kunst en Professionalisering aan Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Hij is gericht op het gelijktijdig versterken van eigenheid en samenspel van professionals die in teams werken. Daarbij gericht op het aanwakkeren van de scheppende en creatieve kanten in leren, ontwikkelen en onderzoek. Hij heeft zich daarop dan ook gericht in dit project, vaak door te doen wat hij betoogt en in het bijdragen aan ontwerpen van de ingezette interventies. Daan is lector aan Hogeschool Utrecht. Zijn interesse zit op onderzoeksmethodologie. In dit project zat zijn focus op de vraag hoe we met elkaar met de genoemde beelden van goed onderzoekswerk een methodologie kunnen ontwikkelen. De box over de drie lagen van onderzoek is daar een uiting van.

Joan is docent onderzoek in de master Leren en Innoveren van Aeres Hogeschool Wageningen. Onderzoek doen in de praktijk en dan vooral samen is wat haar beweegt. Het ontwikkelen van instrumenten passend binnen ons beeld van goed onderzoekswerk ligt haar dan ook. Manon is lector aan Aeres Hogeschool Wageningen, hoogleraar aan de VU en werkt als adviseur op het gebied van leren en ontwikkelen, professionaliteit en organisatieontwikkeling vanuit haar thuishaven Good Work Company. Zij is geïntrigeerd door vraagstukken van en om professionals, van identiteit tot organisatieontwikkeling. Onderzoek en praktijk lopen in haar werk voortdurend door elkaar heen, vandaar dat work-based onderzoek bij haar een warme plek heeft.

Tom is hoofdonderzoeker in dit project. Hij is lid van het lectoraat van Manon en docent aan de master Leren en Innoveren van Aeres Hogeschool Wageningen. De inhoudelijke focus van dit project fascineert hem: hoe weten we samen wat goed werk is? Samen onderzoeken in de praktijk en daarvoor mooie dingen ontwikkelen trekken hem enorm.

3.4 Cross-case analyse

Zoals verteld zijn we met de teams aan de slag gegaan met hun eigen opgave. We hebben ze ondersteund bij het teamleren door het framen te stimuleren. In die ondersteuning hebben we op basis van het denkkader uit het tweede hoofdstuk geëxperimenteerd, daarop gereflecteerd, bijgesteld, en nieuwe ervaringen opgedaan. Dit alles om te ontdekken hoe we een team kunnen ondersteunen bij het framen naar goed werk.

'de belangrijkste analyse die we gedaan hebben om tot antwoorden te komen, is een cross-case analyse'

In dit proces hebben we data verzameld, in zowel de teamlaag als de begeleiderslaag, zoals beschreven in paragraaf 3.2.

Die data hebben we vanzelfsprekend ook geanalyseerd. In deze paragraaf beperken we ons tot de belangrijkste analyse die we gedaan hebben om tot antwoorden te komen op onze onderzoeksvragen.

Die vragen luiden:

1. Op welke wijze kan een team komen tot een professioneel frame voor goed werk?
2. Op welke wijze kan een team in een proces van actie en reflectie reframe ten einde goed werk te leveren?
3. Op welke wijze kan een team dat gaat werken met professionele frames worden ondersteund?
4. Wat hebben teams bereikt in hun opgave en hun manier van werken?
5. Welke randvoorwaarden gelden in het frame en reframe? (wat gebeurt er in de context – wat helpt en wat helpt niet).

De belangrijkste analyse die we gedaan hebben om tot antwoorden te komen, is een cross-case analyse.

Daartoe hebben we van elk team een zevental aspecten beschreven zodat we de teams per onderzoeksvraag konden vergelijken. De aspecten zijn:

- a) de startpositie (bestaand of nieuw team, grootte, karakterisering, etc.);
- b) de aanpak van de begeleider en de reacties van het team daarop in hoofdlijnen, geordend naar de basisideeën voor het begeleiden in ronde één of twee;
- c) welke normen daadwerkelijk in het team leefden;
- d) hoe het team met die normen gewerkt heeft in actie en reflectie;
- e) wat in de ogen van het team bereikt is in de opgave;
- f) wat in de ogen van het team bereikt is in de manier van werken;
- g) welke voorwaarden (wat helpt wel, wat helpt niet) gelden voor framen en reframen.

Om deze beschrijving te kunnen geven, hebben we onderliggende analyses per deelvraag gedaan. Voor meer beeld daarvan verwijzen we naar bijlage 9.8.

4

Begeleidingskader



Tot nu toe hebben we verteld met welke theorieën we werken en hoe we ons onderzoek ingericht hebben. Tussendoor hebben we al kleine doorkijkjes gegeven hoe we in de teams aan de slag zijn geweest en welke inzichten we daarbij hebben opgedaan. Hoog tijd om daar meer woorden aan te besteden, ook omdat we denken dat inzicht daarin meer context en betekenis geeft aan hoe de processen van framen en reframe in teams kunnen lopen. In onderzoekstermen presenteren we in de vorm van acties en inzichten onze resultaten op de derde deelvraag: op welke wijze kan een team dat gaat werken met professionele frames worden ondersteund?

We presenteren onze acties en inzichten in vijf thema's:

1. vertrekken vanuit de opgave;
2. muzisch werken;
3. werken met de 3 E's van Goed Werk;
4. werken aan normen;
5. rol van begeleider.

Per thema beschrijven we eerst de noties waarmee we vertrokken zijn, aansluitend op het denkkader in hoofdstuk 2. Daarna vertellen we wat we ermee gedaan hebben en 'onderweg' geleerd hebben. We eindigen elk thema met een aantal handreikingen. We ronden de beschrijving van de thema's af met een overzicht van de lessen 'onderweg'. Dit overzicht maakt de verschillen in aanpak tussen de teams uit de eerste en tweede ronde duidelijk. We eindigen dit hoofdstuk met een aantal tips hoe werkvormen gericht op framen en reframe ingezet kunnen worden. De werkvormen zelf staan in bijlage 9.6.

4.1 Vertrekken vanuit de opgave

In het mbo liggen er genoeg opdrachten voor teams. Een van onze teams had de opdracht om een nieuwe opleiding samen met het werkveld op te zetten. Een ander om als nieuw team het proces van stagebegeleiding en de organisatie van stageplekken in te richten. Maar een opdracht is nog geen opgave.

Je kunt pas spreken over een opgave als een aantal kenmerken herkenbaar zijn:

- een opgave gaat over werk, maar dan wel over dat deel van het werk dat complex is, dat slechts langzaam duidelijkheid krijgt en niet alleen te doen is;
- een opgave is geen probleem waar een team vanaf wil, het is iets wat betekenis dient te hebben voor een groter doel: aan het waartoe van de beroepspraktijk, en de organisatie; het is een klus die men echt aan wil gaan;
- een opgave heeft betekenis voor alle teamleden; moet gevoeld worden; ze wordt dan liefst ook geformuleerd door het team zelf.

Overigens is er niets mis met opdrachten. Vaak is een opdracht afgebakend en kent ze een helder eindpunt. Maar als je de kenmerken van een opgave herkent in een klus, dan is het zinvol om te gaan vertrekken vanuit een opgave.

'als je de kenmerken van een opgave herkent in een klus, dan is het zinvol om te gaan vertrekken vanuit een opgave'

4.1.1 Onze acties en inzichten

Onderzoek de opgave

Met de kenmerken van een opgave in het achterhoofd hebben we de teams aangespoord om wat er te doen is te onderzoeken. Vaak ligt er een opdracht op tafel: het opzetten van een nieuwe opleiding, of de studenten centraler krijgen in de opleiding. Het gaat dan in essentie om uit te zoeken of die opdracht een opgave kan worden en hoe de teamleden elkaar kunnen ontmoeten in die opgave.

We hebben geleerd van de teams in de eerste ronde dat het van belang is dat er een beeld ontstaat van de opdracht dat niet af is en eigen vormgeving vraagt en waarin duidelijk wordt dat het team kan instappen. We kunnen op basis van onze ervaring – met de teams Korenbloem, Narcis en Madelief, en ook wel Amaryllis en Dahlia, zie paragraaf 3.3.1 – niet genoeg benadrukken aan te sluiten bij wat een team echt te doen heeft. Vertrekken vanuit de opgave begint eigenlijk al in de ‘contracting’ met de teams: hebben jullie een opgave, wat staat jullie te doen, waar willen jullie de komende tijd jullie tanden in zetten? Het werkt niet als er een opgave verzonnen wordt, of opgelegd. Dus niet “willen jullie meedoen met mijn project”, maar “mag ik met jullie mee doen?”.

We hebben hierbij ook geleerd dat het woord opgave niet zo bekend is in het mbo, althans niet in bovenstaande betekenis. Het woord roept daarom niet meteen al het bovenstaande op. Het kan helpen om het eerst te hebben over een gedeelde ambitie, over de bedoeling. En ook dat je spreekt over resultaten. Dit samen is concretere taal, die helpt bij deze dynamiek en bij het balanceren van leren en realiseren, zie paragraaf 4.6.

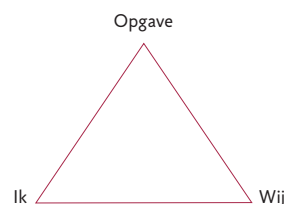
Ontmoeten in de opgave

Omdat een opgave van betekenis moet zijn voor alle teamleden, hebben we aandacht gegeven aan het elkaar ontmoeten in de opgave en in het grotere doel. Daartoe is het zinvol om iedereen te kunnen horen en ervoor zorg te dragen dat dat wat voor iedereen betekenisvol is in de opgave voelbaar wordt. Het gaat hier om expliciete aandacht aan de groep en aan de individuen. Het is behulpzaam hierbij om vormen in te zetten die luisteren stimuleren, die vertragen en waarin iedereen gehoord wordt. Zo hebben we, bijvoorbeeld in team Amaryllis, een ‘contemplatieve dialoog’ ingezet. Dat is een vorm waarin je twee keer een ronde schrijft en voorleest over jouw beeld van de opdracht en wat je hoort bij anderen, en een slotronde met een kort gesprek over de uitkomsten (<https://www.musework.nl/nl/contemplatieve-dialoog>). We hebben ook gewerkt met een ‘droomsessie’ (zie bijlage 9.6) om ieders wens en ambitie aan te boren, en waarbij we expliciet de golfbeweging hebben gemaakt van individu naar groep, naar individu. Dat laatste is ook van belang: resoneert wat nu in de groep leeft bij jou? In de teams Dahlia en Geranium heeft dit veel losgemaakt: vrij denken, een gevoel van ‘de opgave moet van ons zijn’ in team Dahlia, en een gevoel van verbinden op wat we allemaal van belang vinden in team Geranium.

Continue beweging

De nevenstaande driehoek beeldt de dynamiek uit van het vertrekken uit de opgave:

Het werken vanuit de opgave is een continue beweging: tussen wat er te doen staat, wat het team daarin wil bereiken en wat een teamlid daarin wil bereiken; tussen opgave, collectief en individu, vanzelfsprekend in de betreffende context. Dit principe van heen en weer gaan, komt ook tot uiting in het inzetten van de werkvormen die het framen en reframen bevorderen, zie paragraaf 4.7.



4.1.2 Handreikingen

Als we dit alles op een rij zetten, dan komen we tot de volgende aanbevelingen:

- Probeer met de opgave en het onderzoeken ervan dichtbij de vraagstukken van de docenten en de teamleider te gaan zitten en selecteer teams op het hebben van een opgave. Het team moet de overtuiging hebben dat het belangrijk is dat er dingen anders worden (bijvoorbeeld het onderwijs). Het betrekken van de student in de opgave werkt. Dan komt een team in zijn passie. Het kan daarom helpen om geregeld te vragen: en wat hierin helpt het leren van de student? En kies een taal die aansluit, maar niet oud denken in stand houdt.
- Wees alert om bij het werk, bij de opgave te blijven en niet af te dwalen naar bijvoorbeeld de dagelijkse praktijk of oud zeer. Je doel is dat mensen instappen en eigenaarschap voelen. Iedereen wil betekenisvol werk doen en iedereen heeft beelden bij wat er in de werkomgeving gebeurt en ook bij goed werk daarin.
- Probeer het principe van heen en weer gaan tussen collectief en individu te bevorderen, bewaak dat het individuele beeld van de opgave resoneert in het collectieve beeld en andersom.
- Onderzoek geregeld de opvattingen rond de opgave en ga op zoek naar het grotere belang. Houd in het oog dat de opgave ook echt als opgave gevoeld wordt door het team.
- Wees alert op de grootte van het perspectief dat het team voor zich ziet: door vanuit de opgave motiverende doelen te formuleren die haalbaar en behapbaar zijn, is het zicht op succes in een relatief instabiele omgeving als het onderwijs binnen bereik. Hier aan de voorkant bij stil staan en op momenten dat het lastig is er op terug grijpen, helpt om energie te genereren.
- En ‘vooral niet doen’: starten in een bestaand team met oude opgave. Hier ligt vaak al zoveel vast in werken en denken dat het voor teamleden lastig is om dingen anders te gaan doen. Ga met een nieuw team en een nieuwe opgave aan de slag, of met een oud team dat bewust een doorstart maakt of begint met een nieuwe opgave. Een goede voorverkenning is essentieel, werk toe naar een duidelijk commitment van zowel opdrachtgever en teamleider als van het team zelf.

4.2 Muzisch werken

Van een opdracht een opgave maken betekent ‘erin stappen’ en afstemmen, want samen wil je goed werk in die opgave leveren. Dit roept vragen op als: Hoe kun je ervoor zorgen dat iedereen echt aan tafel zit? Hoe maak je een gezamenlijk beeld bij wat er te doen staat?

Om aan dit soort vragen aandacht te geven, is het van belang het verborgene onverborgen te maken (Maso, 2005; Van Rosmalen, 2016). Hiertoe heeft het muzisch werken in onze aanpak een belangrijke rol gekregen. Wat dat inhoudt, vertelt Bart van Rosmalen zelf:

Dat wat we delen als we met elkaar werken in een team, het gemeenschappelijke, zit niet alleen in de woorden die we spreken, de opgave waar we aan werken of de afspraken die

we met elkaar maken. Onder de laag van de expliciete betekenis speelt van alles mee dat van invloed is op goed werk. Kunnen alle individuele stemmen klinken? Ervaren we samen aanwezig zijn in een bijeenkomst ook als echt gezamenlijk? Werken we langs lijnen die we al kennen of is er ruimte voor het nog onbekende? Om maar een paar van de meer verborgen aspecten van werken in teams te benoemen. Als je er even bij stil staat ken je vast uit ervaring je eigen voorbeelden. Dat op papier alles lijkt te kloppen maar dat het toch niet vlotten wil.

Telkens als we zo vast dreigen te lopen in een gewoonte, een pikorde of een protocol is er behoefte aan een wending die ruimte maakt. Ruimte voor individuen om weer echt te kunnen verschijnen, ruimte om opnieuw te verbinden en gedeelde waarden en betekenis te laten ontstaan.

Als je als leider, lid of begeleider van het team aandacht aan deze verborgen aspecten wil besteden, hoe doe je dat dan? In ons NRO- project werkten we op dit punt vanuit een muzisch perspectief (van Rosmalen- Muzische Professionalisering 2016). Het woord muzisch is verbonden met het aanwakken van de scheppende en de creatieve kanten van ons werk.

'het woord muzisch is verbonden met het aanwakken van de scheppende en de creatieve kanten van ons werk'

We noemen het wendingen omdat het gaat om de wendbaarheid in het moment waarin je aan het werk bent. Die wendbaarheid laat zich niet van tevoren ontwerpen op de tekentafel zoals een grotere interventie. Het gaat over 'cultuur' van een groepje. Over het weefsel. Over in het 'nu' van het werk een wending maken.

Een paar heel concrete voorbeelden van wendingen laten meer licht schijnen op dit onderwerp.

- Stel dat de teamleider een presentatie heeft gegeven, hoe ga je dan verder? Vaak zeggen we omdat we dat gewend zijn: 'zijn er nog vragen'. Maar het werkt beter als je vraagt 'wat hoorde je' of 'wat waren voor jou de belangrijkste zinnen'. Dan wordt het bekende eenrichtingverkeer van teamleider-presenteert doorbroken en groeit er wederkerigheid. Deelnemers worden voor een stukje mede-eigenaar van wat gaande is.
- Als een team over elkaar heen buitelt in een welles-nietes achtig gesprek helpt de wending 'zullen we even schrijven tussendoor'. Dat is maar een klein regisserend zinnetje. Iedereen ervaart dat er teveel 'gepraat' is en voelt zich gaandeweg al schrijvend opgelucht. Door te schrijven krijgen deelnemers weer contact met wat er van binnen aan rijkdom aanwezig is. Dat komt weer in de groep en brengt meerstemmigheid (alle stemmen kunnen er zijn) en verdieping (nieuwe input).
- Een heel ander voorbeeld is de vraag 'wie laat er in deze sessie 3' lievelingsmuziek horen'. Zo'n vraag en de uitvoering daarvan kan een grote bijdrage leveren aan wie wij zijn als team. Impliciet worden een paar belangrijke gemeenschappelijke waarden geactiveerd. Zoals: we luisteren naar wat jij inbrengt, er is ruimte voor persoonlijke verdieping, werk vindt plaats in een context die groter is dan alleen werk etc.

Op dergelijke wendingen zijn tientallen varianten te verzinnen: deelnemers uitnodigen om een metafoor te bedenken voor wat ze willen zeggen, anders aan tafel gaan zitten of de

tafel tijdelijk opdoeken, een vraag te laten formuleren als antwoord op een vraag en zo verder. Er is geen voorschrift voor. En toch is het ook niet louter de magie van het persoonlijke repertoire, het 'je hebt het of je hebt het niet'. Het maken van wendingen kan je ontwikkelen door iets over de werking te begrijpen en door te oefenen.

Werking: het brengt deelnemers even tussen het gewone werk door in een positie waardoor het vertellen, het spelen en het maken als principes sterker worden.

- Als luisteraars op een toespraak teruggeven wat ze gehoord hebben wordt het gezamenlijk vertellen sterker. Verhalen, beelden, zinnen krijgen meer aandacht.
- Als je als deelnemer iets hebt opgeschreven of een metafoor hebt bedacht heb je iets gemaakt. Dat vergroot aanwezigheid, eigenheid.
- Als we een tijdelijke spelregel afspreken (zoals 'zullen we anders gaan zitten') versterken we het spelen in het werk.

Overigens is het niet of vertellen, of spelen of maken maar overlappen die woorden elkaar. Wat in muzische wendingen telkens terugkomt, is uitnodigen van individu in relatie tot collectief. De kwaliteit waar individu en gemeenschappelijkheid zonder zelf in te leveren beiden sterker worden kan je 'onderscheidend verbinden' noemen of 'eigenheid en samenspel'.

Oefenen. Het aardige van de invalshoek wendingen is dat het dus niet per se om grote interventies met uitgebreide voorbereiding gaat. Het laat zich in het dagelijks werk oefenen. Door het te doen. En achteraf na een wending voor jezelf even na te gaan: hoe werkte dit? Wat gebeurde er?

Muzisch werken zien we dus als het aanwakken van de scheppende en de creatieve kanten van ons werk. Zo willen we ruimte maken voor individuen om te kunnen verschijnen, om (opnieuw) te verbinden en gedeelde waarden en betekenis te laten ontstaan.

4.2.1 Onze acties en inzichten

We hebben dit overal doorheen laten gaan. In het vorige hoofdstuk schreven we over de sessies met de teams waarin we terugblikten op hun traject. We hebben die sessie vormgegeven met een lange geschiedenislijn op papier, lego-poppetjes om de actoren uit te beelden, fotokaarten, een echte kar van lego waaraan de poppetjes konden trekken, en een gespreksprotocol dat ruimte gaf voor individu en verbinding.

In de vorige paragraaf verhaalden we over de contemplatieve dialoog en over de droomsessie. In zo'n droomsessie vragen we expliciet om een droombeeld te schetsen en wel nadat de begeleider een tekst heeft voorgelezen die enigszins uitdagend is en het doel heeft het team uit de waan van de dag te trekken. Zo maken we ruimte voor creativiteit en maken, en zorgen we ervoor dat we geen lijstjes afwerken.

Een voorbeeld van een werkvorm die we voorgesteld hebben in een aantal teams om concreter te werken is het schaalwandelen. Je legt een aantal flappen op de grond en je wandelt echt door de, in ons geval, mijlpalen in wording van het project of de opgave. Dit maakt én de mijlpalen concreet én spreekt ook in het leren wat anders aan. Wat werkt is het letterlijk tastbaar maken. Je doet een beroep op lichamelijkeheid. Dat helpt om zichtbaar te maken waartoe we ons verhouden. We kennen ons lichaam goed, we hebben tactiele relaties met

objecten. Die dimensie is er altijd, je kunt er heel direct een beroep op doen en iedereen begrijpt dat. Met zo'n vorm doorbreek je de tafel en de kring en creëer je een andere setting die letterlijk in beweging brengt. De vorm brengt het spelelement en samen iets maken 'in' het dagelijks werk. Dat kunnen we een muzisch perspectief noemen (Van Rosmalen, 2016).

Het muzisch werken zat ook in het klein: 'schrijf hierover eens in je schriftje?', of de vraag aan de manager: 'wil jij vandaag de notulen maken?'

4.2.2 Handreikingen

- Wat wij ervaren hebben, is dat door te kiezen voor 'muzisch' we ons gelegitimeerd voelden om aandacht te geven aan maken, aan net even anders doen, aan een droom. Hier zitten dan ook onze belangrijkste aanbevelingen: voel je gelegitimeerd, en doe, laat maken, laat eens wat schrijven, of laat mensen een wandeling maken, of
- Zoek hierbij naar kleine stappen: wat heeft het team nodig zodat het weer verder kan?

In de volgende paragrafen benoemen we wanneer daar sprake is van muzisch werken. Zo laten we zien dat deze manier van werken een integraal onderdeel is geweest van onze aanpak.

4.3 Werken met de drie E's

Goed werk is wat elke professional wil: werk dat goed is, goed doet en goed voelt. Je start met een opgave om daarin goed werk te leveren. En omdat je een opgave altijd met meer mensen doet, is het zaak om samen dat goed werk te verkennen. En wel op twee manieren: goed werk in het resultaat dat je wilt bereiken, en goed werk in het proces naar het resultaat.

*'goed werk is wat elke professional wil:
werk dat goed is, goed doet en goed voelt'*

Met deze uitgangspunten zijn we in de teams aan de slag gegaan. We hebben daarbij de drie kenmerken van goed werk gehanteerd, zoals geformuleerd door Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihaly en William Damon (Gardner et al., 2001):

- excellent: het goed doen; het werk voldoet aan standaarden vanuit vakmanschap en de laatste inzichten en technieken van het vak;
- ethisch: het goede doen; het werk dient een groter doel en is maatschappelijk verantwoord, ook als dat even tegen je persoonlijke belangen ingaat;
- 'engaging': het voelt goed; het werk is persoonlijk zinvol, creëert betrokkenheid en geeft energie; dit laatste woord hebben we dan ook veel gebruikt.

4.3.1 Onze acties en inzichten

We hebben deze E's op verschillende manieren gebruikt. We hebben ze geïntroduceerd bij de kennismaking met de teams: dit is wat we willen toevoegen, zie bijvoorbeeld de poster in Afbeelding 3: Poster Goed werk. Of bij het definiëren van de opgave, met vragen als:

- Wat heb jij met deze opdracht? (EN)
- Waar vind jij dat de opdracht aan moet/kan bijdragen? (ET)
- Waar word je dan blij van, haal je je plezier uit, krijg je lol in? (EN)
- Wat draagt jouw expertise bij? (EN en EXC)
- Wat vindt je buurman van deze opdracht? (ET)
- Hoe doet (het beoogde resultaat van) de opdracht de student en de collega's goed? (ET)
- Wanneer laten we vakmanschap zien in deze opdracht? (EXC)

Ook hebben we een 'systeemanalyse' ontworpen. Dit was een hulpmiddel voor teams om vanuit hun opgave naar buiten te gaan en te onderzoeken wat stakeholders 'goed' zouden vinden in de opgave van het team; ofwel: om het systeem rondom de opgave te zien. Ook studenten, directie, ouders, andere teams, werkveld zijn partijen. Wat een team goed vindt, is daarmee niet alleen vanuit het eigen perspectief, maar ook vanuit dat van andere partijen te bezien, het gaat immers om dat 'wider good'. En dat is ook zinvol, want het zorgt ervoor dat je niet in je eigen perspectief, in je eigen belang, je eigen koker zit. Het voorkomt ethische blindheid (Palazzo, Krings, & Hoffrage, 2012).

De analyse (zie bijlage 9.4) hebben we zo ontworpen dat een team ermee aan de slag kan als gezamenlijke onderzoeksactiviteit met de 3 E's als basis. Voorbeeldvragen waren:

- Welke belang (welke feiten, perspectieven, etc.) wil die ander dat je echt afweegt?
- Welke afweging geeft die ander energie?
- Welke kwaliteit in jullie handelen is nodig volgens die ander?

Die teams waar het in het proces goed ingeweven kon worden, hebben er hun variant van gemaakt en dat bracht team Edelweiss bijvoorbeeld tot het inzicht dat ze echt aan de bak moesten omdat studenten en ook werkveld nu toch niet zo tevreden waren.

Naast deze expliciete manieren hebben we vooral impliciet met de 3 E's gewerkt; als fundament voor de begeleiding, om vragen te stellen, om te monitoren. De ervaring leerde ons namelijk dat bij sommige teams de woorden te conceptueel waren, of slechts werden. En soms merkten we dat door ze te benadrukken het leek alsof het team nu geen goed werk leverde. Zo is ons een keer



Afbeelding 3: Poster Goed werk

overkomen dat een team dacht dat wat ze deden niet goed was. Hoezo telkens hameren op goed werk? Doen we het nu niet goed dan? Een ongewenst gevolg van een goede bedoeling: een bedoeling om toe te voegen. Toevoegen vanuit de observatie: in het team is veel aandacht voor excellentie; en met de vraag 'hoe ziet goed eruit als we dat bekijken vanuit ethiek en energie?'

Door de 3 E's impliciet in te zetten als knopen in de zakdoek, bleven we er alert op en probeerden we een team dat 'grotere' te laten pakken in wat het goed vindt. Een van onze begeleiders observeerde bij een van de teams dat het team de ambitie heel groot oppakte en dat het grote goed – de waardering voor het beroep omwille van de functie in de maatschappij – veel aandacht kreeg. Tegelijk zag ze dat ze wat leegliepen op hoe ze bezig waren en dat het maar moeilijk was hun ambitie in termen van excellentie te definiëren. Met deze observatie trok ze de conclusie dat dit team baat zou hebben bij meer concreet werken. Daarop heeft ze haar begeleiding aangepast: laten we een mijlpalenplanning maken. Een mooi voorbeeld hoe de 3 E's een continue monitoring van het teamproces ondersteunen.

'een mooi voorbeeld hoe de 3 E's een continue monitoring van het teamproces ondersteunen'

4.3.2 Handreikingen

Ook nu weer een aantal handreikingen bij het leveren van goed werk met behulp van de drie E's:

- De volgende vragen helpen om goed werk scherp te stellen:
 - over excellentie: wanneer vinden we het een mooi stuk werk dat voldoet aan ...?;
 - over ethiek: wanneer dragen we bij aan het goede?;
 - over energie: wanneer geeft het ons en anderen energie?
- Werk vanuit het muzische. Verzin variaties. Zoek de gouden speldenprikjes in plaats van grote interventies. Zoek naar zinnnetjes en woorden die het beste aanwakkeren en passen bij het team.
- Probeer te ontdekken voor welke van de 3 E's een team een voorkeur heeft (onze ervaring is dat teams een voorkeur hebben) en verleid om de andere twee ook aandacht te geven. Of begin bij de meest ongewone.
- Wees ervan doordrongen dat goed werk niet tegenover fout werk staat. De 3 E's geven handvat voor een ambitie, voor het bepalen van een streefpunt en helpen om te bewaken dat je jezelf en elkaar niet verliest onderweg. Het helpt ook om op relevante momenten bijvoorbeeld de vraag te kunnen stellen: gaat het hier om de ethiek van het team of om mijn eigen ethiek?
- Probeer het abstracte van het ethische perspectief eens te benaderen vanuit de concrete vraag 'waar willen we aan bijdragen?'. Of... 'waar gaat deze opgave voor jou ten diepste over?'. Hier vandaan kun je een gesprek voeren: als het ons hierom gaat, wat is dan voor jou goed handelen? Om vanuit daar de stap te maken naar meerstemmigheid: hoe kijken anderen daarnaar, wat vinden zij belangrijk? En wat betekent dat voor ons?

Intermezzo: Goed Werk, een concept, model of merk?

Erna de Wolff, een van de begeleiders, herinnerde zich toen ze met de eerste teams aan de slag ging dat 'Goed Werk' niet zo makkelijk was om te introduceren. Ze schreef daar in de herfst van 2019 een mooie reflectie over.

Het woord concept heeft vele betekenissen zoals: plan of opzet, ontwerp, voorstelling, opvatting of gedachten en ruwe schets, een verzameling denkbeelden... Lidewij Edelkoort – de bekende trendwatcher – beschrijft het mooi: 'een concept is een uitgangspunt van een gedachtestroom'. Anderen zeggen weer: 'het concept is het uitgangspunt voor de uitwerking en vormgeving van een product'. Een concept moet mensen inspireren, de wereld mooier maken, beter. Een concept is een onderscheidend verhaal. Het moet toegevoegde waarde hebben. Het moet inspireren. De wereld een beetje leuker en mooier maken, in ieder geval op dat moment dat jij er mee in aanraking komt. Mensen snappen bij een sterk concept direct waar het om gaat. Het raakt ze, het creëert volgers en fans.

Een sterk concept heeft denk ik veel raakvlakken met een sterk merk. Je kent het vast. Wanneer je het woord 'cola' noemt verschijnt er een plaatje van Coca Cola in je hoofd. Wanneer je een bepaald melodietje neuriet ruik je rookworst. Een appeltje met een hap er uit en jij denkt aan een computer. En de grote gele M zorgt ervoor dat de kinderen op de achterbank spontaan in een hamburgerhypo schieten. Het zijn sterke merken. Ze zijn onderscheidend, uniek, leveren toegevoegde waarde, een emotie. Mensen willen zich herkennen in die emotie, zich identificeren met zo'n merk. In de huidige maatschappij komt daar een dimensie bij: een sterk merk heeft een oprechte betrokkenheid bij de wereld. Zelfs bij Shell kan je benzine kopen die de wereld een beetje beter maakt...

Stel dat Goed Werk een merk zou zijn. Welk beeld hoort er dan bij? Welk muzikje ga je mee neuriën? En hoe maakt Goed Werk de werkwereld beter? Kunnen we dat vangen? In beeld brengen? Zodat Goed Werk meer gaat worden dan een zoveelste management-tool. Kan Goed Werk een totaal concept worden? Alles voor een glimlach? Ja ja...jij denkt nu aan Cool Blue.

Of sla je met dit denken in merk en concept juist het mooie van Goed Werk dood. Is het veel teerder, bijna doorzichtig. Niet te pakken. En daarom juist zo mooi. Is het voor ons oké wanneer we ergens in geloven wat we niet zien maar wel voelen. Goed Werk, wel voelbaar maar niet pakbaar. Wel zichtbaar maar niet te vangen?

Zoals we de wind nooit in de ogen kunnen kijken maar wel ervaren. Zoals je een zonnestraal nooit vast kunt houden en toch kan voelen. En dat dat Goed is.

4.4 Werken aan normen: zonder norm geen reflectie

Een opgave waarbij je met elkaar verkent wat goed is, wil je waarmaken. Dat vraagt ook leren. Leren dat past bij realiseren en steeds beter worden, vraagt om reflectie op hoe je er aan werkt (Edmondson & Lei, 2014; Ruijters, 2017). En geen reflectie zonder norm, je wilt immers iets spiegelen aan iets anders: theorie aan praktijk of je handelen aan je voornemens.

Een norm is hier niet een verbod of het minimum, maar als iets waar je ambitie in legt en wat passend is in je context. Het woord 'norm' zet de boel wat op scherp. Wil je het minder scherp aanzetten en meer de nadruk op de ambitie leggen, dan is 'beeld van goed werk' een heel goed alternatief.

Goed werk in een specifieke opgave gaat niet alleen over het resultaat, maar ook over het proces van leren en realiseren. En dat is in ons project altijd een teamproces. De set van normen, of beelden van goed werk, zou dus moeten gaan over zowel het resultaat als over het proces. Zo'n set van beelden of normen is te zien als een frame. Als je een frame ziet als een fotolijstje, dan beschrijft het wat je goed vindt in de specifieke opgave – dat valt erbinnen –, en automatisch ook wat je niet goed vindt – dat valt erbuiten namelijk. Het werken aan normen noemen we in dit project dan ook framen. Omdat normen een rol hebben in reflectie, is het zinvol iets te hebben om op terug te blikken. Een norm vraagt dus om vastleggen.

4.4.1 Onze acties en inzichten

In de praktijk van werken met normen en beelden van goed werk werden twee zaken heel helder. Ten eerste bleek dat het goed vastleggen van de beelden een hele kunst is die aandacht vraagt. In de tweede plaats is het zaak om vaardig in te spelen op de opvattingen van teamleden, patronen in het team en persoonlijke waarden als je leren en reflecteren mogelijk wilt maken.

'in de praktijk van werken met normen en beelden van goed werk werden twee zaken heel helder. Ten eerste bleek dat het goed vastleggen van de beelden een hele kunst is die aandacht vraagt. In de tweede plaats is het zaak om vaardig in te spelen op de opvattingen van teamleden, patronen in het team en persoonlijke waarden als je leren en reflecteren mogelijk wilt maken'

Achtereenvolgens gaan we hier nader op in.

4.4.1.1 Vastleggen van beelden van goed werk

Na gestart te zijn met de eerste drie teams constateerden we aan aantal punten: we waren zeer voorzichtig met inbrengen van werkwijzen of instrumenten, in lijn met het uitgangspunt 'alles ten dienste van'; het woord 'frame' was voor teams wel erg abstract; het idee van vastleggen roept op dat je iets in beton giet; en het stilstaan bij normen vertraagt behoorlijk en bracht in de beleving onbalans in leren en realiseren.

Het was dus zaak om dit te concretiseren en praktisch werkbaar te maken. We kwamen in lijn met ons denkkader over opgaves en teamleren op de volgende onderwerpen om gericht te kunnen werken:

1. opgave, ambitie en resultaten;
2. aanpak en manier van werken;
3. relaties en samenspel.

Om de opgave centraal te houden en niet in teveel teambuilding te schieten was dit ook onze voorkeursvolgorde.

We hebben een manier bedacht om beelden van goed werk echt vast te leggen: met een 'Rijk A-4tje'. Hiermee maak je, letterlijk, een beeld van goed werk met de volgende onderdelen:

- een kernuitspraak uit het gesprek;
- een beeld kiezen/maken (plaatje, foto, metafoor, voorwerp);
- het verhaal van de norm;
- toelichting op de plaats van de 3 E's van Goed Werk in de norm.



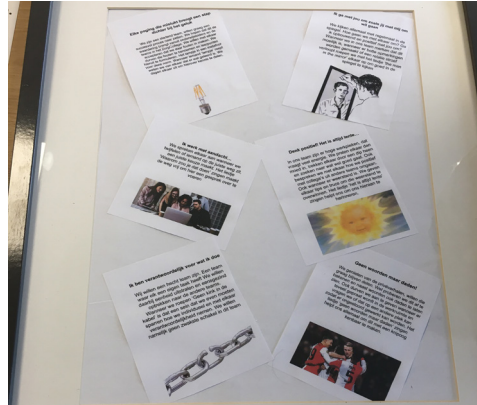
Afbeelding 4: Voorbeeld 'rijk A-4tje'

Zo maak je er iets van zodat het vast te pakken is, iets duurzaam kan worden, iets overdraagbaars wordt. Zonder het in beton te gieten, het kan immers nog wijzigen. Met je norm, een stukje frame, wil je iets verborgens vangen. Hier is het muzisch werken weer herkenbaar.

Dat niet in beton gieten hebben we ook vertaald in 'sneller' werken. We vertelden al dat het geen zin heeft de opgave volledig te definiëren. Hetzelfde geldt voor de normen. Ook hier hebben we gewerkt met een houtskoolschets – zie paragraaf 4.6 –: zet de contouren neer en kleur steeds meer in.

Deze concretere aanpak heeft op verschillende manieren gewerkt. In team Chrysant is een setje normen ontstaan over aanpak en samenspel. Het team heeft die norm soms verwerkt in een beeld, dan weer heeft men een lied gekozen.

1. Elke poging die mislukt, brengt je dichterbij geluk. Bijbehorend beeld is een gloeilamp.
2. Ik denk positief. Bijbehorend liedje: 'Het is altijd lente...'
3. Geen woorden maar daden. Bijbehorend beeld is een aantal voetballende mannen.
4. Ik doe alles met aandacht. Bijbehorend liedje: 'Waarom zou je dat doen?'
5. Ik ga met jou om zoals je met mij om wil gaan. Bijbehorend beeld is een spiegelbeeld, liedje: 'man in the mirror'.
6. ik ben verantwoordelijk voor wat ik doe. Bijbehorend beeld is een schakelketting.



In de terugblik een jaar later zeggen ze dat dit enorm gewerkt heeft: door het beeld in de lucht te steken, of het liedje aan te halen, is men in staat geweest de norm weer onder de aandacht te brengen zonder elkaar persoonlijk aan te vallen: "Dat we ook omdat we die normen hebben vastgesteld, dat het ook makkelijker is om elkaar aan te spreken omdat je op die normen terug kan vallen. En dan is het net alsof je iemand niet persoonlijk erop aanspreekt, maar herinnert aan die normen. Vind ik wel helpend. Het helpt hè. Zoals inderdaad geen woorden maar daden beter is dan houd je je kop, ga werken. Maar je zegt hetzelfde. In andere woorden. En ook wel bij dat lichtje vind ik dat ook zo, even denken van o ja, we moeten niet als het mislukt..."

'..., dat het ook makkelijker is om elkaar aan te spreken omdat je op die normen terug kan vallen. En dan is het net alsof je iemand niet persoonlijk erop aanspreekt, maar herinnert aan die normen'

Hiermee heeft dit team echt gewerkt met de normen. Er is sprake van 'reframen' zoals we dat in hoofdstuk 2 genoemd hebben.

In team Dahlia is het rijke A-4tje net wat anders ingezet. Er was een heftige woordenwisseling ontstaan tussen twee collega's. De projectleider had naderhand een rondje gedaan wat er nu eigenlijk gebeurde. Daarop stelde de begeleider voor om een praatplaat met normen voor samenwerking te maken: een norm met een afbeelding. Die praatplaat is vervolgens in het team als aanzet voor een onderzoekend gesprek gebruikt.

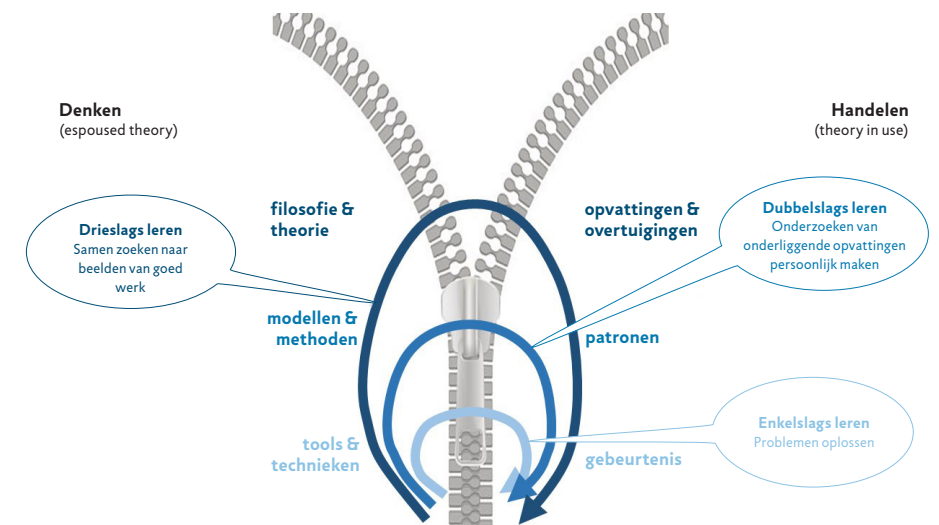
Weer anders is in team Fuchsia gewerkt. De begeleider merkte dat om normen, hij gebruikte liever ambities, te formuleren voor de nieuwe opgave, er eerst wat oude gewoonten doorbroken moesten worden. Ze wilden namelijk wel, maar ze dachten dat er niet veel kon. En op het

moment dat er beperkingen kwamen, vroeg hij door en zei stellig: die neem ik weg. Dit gaf lucht. Om te framen, moet je soms ook reframen was wellicht zijn gedachte. Oude gewoontes loslaten om nieuwe te vormen. Een manier van denken en handelen die in dit team veel gebracht heeft.

Al werkend aan al deze manieren ontstond het inzicht dat om tot beelden van goed werk te komen en die ook te onderhouden de crux wel eens zou kunnen zitten in het delen van ervaringen. Ervaringen die zijn opgedaan in wat meer kritische situaties; situaties die spanning gaven. Dat kunnen positieve of negatieve ervaringen zijn, maar telkens als die gedeeld worden, dan merkten we dat die resoneerden. Naar aanleiding van dit inzicht hebben we voor een nieuw team met een nieuwe opgave een interventie ontworpen: de ervaringslijn. Dit is een werkvorm die je kunt doen met een nieuw team met een nieuwe opgave waarbij men positieve en negatieve ervaringen uit andere settings deelt en op basis daarvan komt tot gedeelde normen voor de huidige opgave. De werkvorm is te vinden in bijlage 9.5.

4.4.1.2 Bespreken van opvattingen, patronen en waarden: slagen in leren

Het bespreken van opvattingen, patronen en waarden blijkt belangrijk te zijn als het niet stroomt in het werken aan de opgave. Toen we merkten dat voor de hand liggende oplossingen (we moeten beter luisteren naar elkaar, we moeten gewoon op tijd komen etc.) geprobeerd waren en niet werkten, kozen we ervoor het probleem wat fundamenteeler te onderzoeken. We namen hiervoor het gedachtengoed van Argyris en Schön en dat van Peter Senge over tweede en derde slag leren (Ruijters, 2012). Het onderstaande plaatje vat die combinatie samen. Het idee van de ritssluiting brengt de slagen in leren samen met de verbinding tussen wat je denkt en zegt te doen (espoused) met wat je daadwerkelijk doet (in use). Door te verbinden werk je aan verbetering. Dit model heeft daarmee relevantie voor teamleren, omdat het daarbinnen continu gaat om het zoeken naar gezamenlijke verbeteringen en afstemming.



Afbeelding 5: De ritssluiting

Het gaat eigenlijk om wat een van de teamleden van team Chrysant vertelt: "Soms heb je inderdaad met zo een dag op de hei en dan belooft men van alles dat men dat gaat doen. En eigenlijk met Goed Werk hebben wij het niet alleen beloofd, maar hebben wij het ook uitgevoerd."

Het leren gaat vervolgens om het samenbrengen van denken en handelen:

- **Enkelslagsleren** gaat over het individueel vinden van een oplossing voor een vraagstuk. Je loopt als professional ergens tegenaan en bedenkt hoe daarmee om te gaan.
- **Dubbelslagsleren** is aan de orde op het moment dat je merkt dat problemen zich herhalen en er zich een patroon aftekent in de vraagstukken waar je tegenaan loopt. De oplossingen die je daarvoor kiest blijken steeds niet te werken. Het is leren op patroonniveau: als ik dit nu bij herhaling tegenkom, hoe wil ik er dan mee omgaan?
Zodra je iets onderwerp van gesprek maakt met je collega's, kom je automatisch bij dubbelslagsleren terecht. Je brengt je eigen ervaring in (enkele slag), maar doordat er meteen ervaringen van anderen worden toegevoegd, onderzoek je patronen en kom je in de dubbele slag terecht. Dubbelslags leren vraagt tijd en aandacht. Samenwerkingsvraagstukken dus ook. Je zult immers elkaar moeten vinden in wat je ziet als goed werk in een specifieke opgave.
- **Drieslagsleren** kom je tegen wanneer de gekozen oplossing of denkrichting in de praktijk niet blijkt te werken. Je hebt iets afgesproken als groep (dubbele slag) en gaat aan het werk. Tot blijkt dat het niet werkt. Dan kun je proberen iets aan te passen in de afspraken (dat noemen we dan in de wandelgangen nog wel eens slag 2,5), maar het is dan waarschijnlijk dat er een onderliggende opvatting in de weg zit. Wil je dan toch een doorbraak realiseren, dan heb je hiernaar eerst onderzoek te doen. De opvattingen zitten op individueel niveau en het is dan van belang om het gesprek persoonlijk te maken. Je bent dan aan het werk op het niveau van identiteit van de betrokkenen. Dat is geen eenvoudig gesprek; dat vraagt rust en aandacht.

De ritssluiting is daarbij een mooi beeld dat uitdaagt om evenwichtig aandacht te besteden aan alle drie de lagen: tools, aanpak en filosofie. Zowel blijven hangen in abstractie of blijven vragen om concretisering leiden tot een rits die niet meer te sluiten is (Ruijters, 2012). Het mooie is ook dat de ritssluiting goed aansluit op ons denkkader. Daarin schetsten we dat een professioneel frame het denken en doen van een team in een opgave beschrijft. Denken en doen zien we als wat Argyris en Schön de 'espoused theory' en de 'theory-in-use' noemen, zie ook paragraaf 2.3.4.

Met dit denken hebben we in teams bestaande normen expliciet kunnen maken en erop kunnen interveniëren: in de eerste slag: 'de volgende keer iedereen gewone kleding aan?' (team Fuchsia); in de tweede slag: 'we spreken wel telkens af dat we iets doen, maar we komen de afspraak niet na: dit vraagt onderzoek ((dat in team Dahlia ook samen met de begeleider is gedaan, bovenstaand spoor van het leren in de tweede slag volgend); en heel voorzichtig de derde slag bij team Chrysant via de vraag met opvolgend gesprek: 'welke uitdaging in je leven is uiteindelijk succesvol verlopen?'

Box 4: Normgesprekken

Werken met slagen in framen hebben we uitgewerkt in een aantal gesprekstappen die ons ook hielpen bij het 'even vastleggen'. Per slag in framen ziet dat er zo uit:

1. Eerste slags framen doe je wanneer je merkt dat er over iets onduidelijkheid is: hè, hoe gaan we hier nu mee om? Of hè, ik merk dat we hier tegenaan lopen (bijvoorbeeld het eens worden over de manier van gespreksvoering), hoe zullen we daarmee om gaan? Wil je in de eerste slag werken, dan doe je het volgende:
 - Wie heeft een voorstel hoe hiermee om te gaan? Of: x heeft zojuist een voorstel geformuleerd hoe hiermee om te gaan.
 - Kan iedereen zich vinden in het voorstel? (vragen om commitment)
 - Actie.
2. Het kan ook zijn dat je merkt dat het zo gemakkelijk niet gaat. Een voorbeeld uit onze eigen projectgroep: iemand deed een voorstel, vervolgens deed een ander een tegenvoorstel en nog bleven we hangen. En een van ons zei: merken jullie dat we er niet goed uitkomen, dat we rondjes draaien, dat we in een patroon beland zijn, want dit gebeurt eigenlijk elke keer. Dan stap je in de tweede slag en ga je kijken wat daaronder zit en opgelost kan worden:
 - Wat denk je dat er gebeurt, waarom dit niet lukt? Onderzoek vooral de argumenten of verklaringen één voor één en check telkens even: herkennen we dat? Je gaat door tot je de belangrijkste verklaringen hebt gevonden.
 - Dan pakt iemand, degene die het patroon opmerkte, het patroon en de manier waarop je het nu gaat oplossen samen: "We kwamen erachter dat we, telkens als er een voorstel wordt gedaan om tot actie te komen, we eromheen gaan praten. We hebben bedacht dat dat samenhangt met 1...2...3... en gaan daar nu het volgende mee doen ..."
 - Vragen om commitment: kan iedereen zich hierin vinden?
 - Actie.
3. En dan de derde slag: als je merkt dat het dieper zit dan dit. Bij ons zou dat bijvoorbeeld gaan over leiderschap of over volgen. Hier gaat het gesprek over persoonlijke waarden en overtuigingen. Hoe raakt het mijzelf? Wat betekent dit voor onze samenwerking, hoe verandert dit onze situatie of vraagstuk? Hoe sta je in het leven, hoe zit dat in je biografie en wat betekent dat voor jouw inbreng? Hoe raakt dat anderen en de opgave? Welke overtuigingen botsen en waar is een mindshift nodig om samen verder te komen?

Je merkt dat de derde slag diep gaat. Deze past wellicht goed bij instappen in de opgave, maar vertraagt tegelijk ook en raakt een niveau dat niet altijd zomaar te raken is. En de vraag is ook of het nodig is. Wij hadden het idee van niet. We gaven onszelf de richtlijn mee: start bij 1, ga naar 2 als nodig, en als dat niet lukt, dan pas naar 3. Dit om de balans tussen realiseren en leren te bewaken, zie paragraaf 4.6.

4.4.2 Handreikingen

Tot slot onze aanbevelingen.

- Zoek naar manieren om normen, goede gewoontes, ambities in de opgave, aanpak en samenspel vast te leggen. Je kunt ze er dan weer bij halen als het nodig is: bij een woordenwisseling tussen collega's, het vertrek van een teamleider, de komst van nieuwe collega's, het uitblijven van aanmeldingen. Toevalligerwijs ook de aanleidingen om met elkaar te besluiten dat het goed is een norm of beeld van goed werk te maken.
- Zoek de manier die past, zoek een variatie op het thema dat weerklank vindt in het team. Een rijk A4-tje, of een norm met een lied, bijvoorbeeld. Werk muzisch.
- Houd het muzische arsenaal van wendingen in het achterhoofd als je met een team bezig bent in de tweede slag. Een wending als: 'zullen we even schrijven?', helpt het in rust onderzoeken met elkaar.
- Kijk naar wat er in de teams gebeurt: hoe wordt er gesproken, wat wordt gedaan, welk patroon of welke gewoonte zit erachter? Het denken in slagen van leren, dan wel framen, en het gebruiken van de ritssluiting is een handzaam hulpmiddel voor deze manier van kijken. Dit maakt dat je focust op het denk- en doekader van het team, het bestaande frame. En het proces van framen naar goed werk draait om het werken met dit bestaande frame.
- Probeer het luchtig te houden: probeer het met de eerste slag. Deze expliciteert wel, maar vertraagt amper. Je krijgt iets in handen om op terug te blikken, om in te groeien en je blijft dichtbij het werken aan de opgave. "Wie heeft een idee hoe we dit kunnen oplossen?". Als dat niet werkt, werk dan bijvoorbeeld met wat is: "Ik heb nu drie keer gehoord bij jullie dat .. en is dat niet eigenlijk wat jullie samen goed vinden?". Zo kun je gedurende het proces normen zichtbaar maken en zeggen: "hebben we hier niet een collectieve afspraak of collectieve norm te pakken?", omdat je een patroon zichtbaar maakt.
- Durf een bestaande norm te doorbreken door iets nieuws voor te stellen. Doorbreek bijvoorbeeld een (fysieke) opstelling, een routine of werkwijze. Op deze manier daag je uit om ander gedrag te ontwikkelen dat meer past bij de bestaande situatie.
- Rammel tegelijkertijd niet aan normen die voor het team goed werken, maar jij als minder positief ziet. Soms is het effectiever om mee te gaan in de norm van het team, dan om deze ter discussie te stellen. Zo kwamen we bijvoorbeeld een team tegen met veel onuitgesproken verschillen 'onder de waterlijn'. Dit team ging veel liever concreet (en met succes) aan de slag en had geen behoefte om 'in de modder te roeren'. De norm hinderde in de betreffende situatie niet om tot resultaat te komen.
- En in het verlengde van bovenstaande: een norm die in het team geaccepteerd wordt, kan schuren wanneer je daar met een individu op de gang een gesprek over voert. Dat wat in het team goed werkt hoeft niet per se ieders persoonlijke opvatting over Goed Werk te spiegelen.

4.5 Rol als begeleider

Vanaf de start van ons traject schatten we in dat het begeleiden in 'Goed werk' met als uitgangspunten 'alles ten dienste van het team' en 'leren dicht tegen het werk', anders is dan trainen of een traject verzorgen. We zagen de begeleider als bijrijder van het team en de teamleider. Het beeld bij die rol hadden we gevoed vanuit Scheins (1998) procesadvisering. De begeleider van de teams is niet een onderzoeker, niet een expert, niet een dokter, maar een onderzoekende procesadviseur, die probeert te leven naar de volgende uitgangspunten:

- *always try to be helpful;*
- *always stay in touch with the current reality;*
- *access your ignorance;*
- *everything you do is an intervention;*
- *it is the client who owns the problem and the solution;*
- *go with the flow;*
- *timing is crucial;*
- *be constructively opportunistic with confrontative interventions;*
- *everything is data, errors will always occur and are prime sources of learning;*
- *when in doubt, share a problem.*

We spraken ook over one up en one down: ga niet boven een team staan, zodat het team zich lager voelt. Ga ernaast staan. En handel consistent met ons uitgangspunt 'alles ten dienste van'.

4.5.1 Onze acties en inzichten

Deze richtlijnen waren een behulpzaam kompas voor de begeleiders. Toch merkten we aan de hand van een aantal momenten dat op deze manier begeleiden niet altijd vanzelf ging en dat reflectie nodig was. Zo'n moment was dat een van de begeleiders meegezogen werd in een teamopvatting: 'eerst de basis op orde, anders kunnen we niets in deze opgave'. De begeleider merkte dat hij deze aan het overnemen was, terwijl de 'waarheid' van deze stelling eigenlijk niet onderzocht was.

En op diverse momenten realiseerden we ons de rol van taal: in team Amaryllis vielen de woorden frame en opgave maar moeilijk. Eigenlijk vonden ze die maar niets. Zo merkten we al snel dat normen beter vielen dan frame. En dat de valkuil is om woorden uit 'ons project' te gebruiken. We hebben met regelmaat gezegd: gebruik taal die aansluit, smokkel andere woorden erin als je denkt dat dat helpt om de opgave te realiseren.

Bij al deze momenten en onze gesprekken hierover ging het om te onderzoeken hoe de begeleider erover dacht. Of zoals een van hen zich hardop afvroeg over zichzelf en zijn teamleden: Wat zijn mijn belemmerende overtuigingen, wat die van mijn teamleden? Daarbij hebben we ook vaak gesproken of het nu een verschil maakt of je een interne of externe begeleider hebt, of je al lang zo'n interne rol vervult of nog maar kort.

Ook ontdekten we dat ons uitgangspunt 'alles ten dienste van' en daarmee het team altijd volgen in hun tempo, niet altijd hielp. De begeleider wilde soms meer sturen op resultaat, een team gaf zelf aan meer hulp te willen in resultaatgericht werken. In lijn met het sneller en concreter werken zoals dat in de vorige paragraaf is geschetst, zijn de begeleiders in de loop van ons traject meer gaan stimuleren, van meer volgend naar helpend bij voortgang en realiseren.

In oktober 2019 tegen het einde van ronde 2, hebben we bovenstaande momenten en inzichten gebruikt om met elkaar te 'vangen' wat een begeleider van goed werk en van opgaven nu kan typeren. Dat typeren hebben we, al muzisch werkend, in verschillende producten gevangen. Bij elkaar geven die producten goede adviezen. Ook geven ze een mooi beeld van hoe muzisch werken in de eigen reflectie en het eigen onderzoek een plek kan krijgen. Hier komen ze:

Product 1: Eriks brief aan zijn opvolger

Beste Opvolger,

Soms weet je niet waaraan je begint. Je krijgt vanuit verschillende hoeken een mail met de dezelfde vraag: of ik als begeleider van teams wil deelnemen aan een onderzoek over teambegeleiding. Bijpassende reacties waren: echt iets voor jou, het past echt bij jou. Maar ook dat het leuk is om aan het onderzoek van Tom en Joan deel te nemen. En ja, er doen ook grote namen aan mee. Daan, Bart, Manon. Ooit wel van gehoord. En je mag het samen doen met Erna en Freerk. Als je het wilt moet je reageren. Je hoeft je alleen aan te melden en als ze je zien zitten word je door Tom uitgenodigd.

Zo gezegd, zo gedaan.

Zo stoer als ik was gaf ik tijdens de intake met Tom aan dat ik niks wilde veranderen aan mijn begeleiding en dat de teams geen last mochten hebben van het onderzoek. Ik had blijkbaar geen idee waar ik instapte maar het leek me wel leuk. Ik stapte in een rijdende trein, iedereen kende elkaar en leek elkaar te begrijpen, maar ik snapte er niks van. De eerste bijeenkomst in Wageningen (hoezo daar...) was hartstikke gezellig. Er waren veel mensen aanwezig en ze zeiden allemaal hele interessante dingen: geen model maar grondhouding, geen opdracht maar opgave, wel met normen, de heilige 3E's, houtskoolschets, professioneel frame, eerste, tweede en derde slag leren, systeem-analyse, systemische reflectie, leergeschiedenis, thema vastpakken, fieldnotes, case-beschrijving, ervaringslijn. Bovendien moest alles ook nog in een soort van onbekend onderzoeksconcept passen. Gelukkig was de lunch lekker en na de zomervakantie zou ik het wel zien. Na afloop zag Freerk mijn verwarring en hij hielp me door aan te geven dat het slim was om de eerste drie / vier bijeenkomsten met mijn teams snel achter elkaar te plannen en eens te beginnen met de droom van een ieder te verkennen.

Gelukkig vakantie.....

Na de vakantie de taak opgepakt en begonnen met de begeleiding van twee teams, conform "goed werk". Bij de teambijeenkomsten stond ik weer met beide benen op de grond. Wat ontzettend leuk om met teams te werken die wat willen. Het was zinvol om kennis te hebben van al de termen van "goed werk" maar de taal van de teams sluit beter aan bij de beleving van de teams. Niet werken aan een collectieve ambitie, maar wat willen we met elkaar bereiken. Niet praten in drie E's maar vragen wat belangrijk is en of ze er zin in hebben. Geen systeemanalyse maar gewoon vragen wat de buitenwereld (werkveld, studenten, ouders) ervan vindt. Dan kun je ook gewoon vragen of we ook het goede voor hen doen. Vervolgens het belangrijkste, wie doet wat en wanneer is de eerste stap klaar.

Ook belangrijk om te kijken wie in het team de regie pakt, zodat je zelf niet al het werk hoeft te doen. Belangrijk is wel dat "goed werk" niet als los ding wordt gezien, maar dat het past binnen andere processen van het team. Ook de opleidingsmanager moet dit steunen, ook wat betreft een eventuele nieuwe of andere rol van hem of haar.

Mijn advies bij gebruik van 'Goed werk':

1. Leer het team goed kennen en zie de personen in het team: iedereen kan een waardevolle bijdrage leveren.
2. Maak aan de voorkant duidelijke afspraken met de opleidingsmanager en de vrijheid van jouw rol
3. Sluit aan bij de passie / droom van het team, dat doet wonderen
4. Zet mensen in hun kracht
5. Laat het team vanuit de passie en droom de opgave formuleren
6. Regel aanspreekpunten die je van informatie kunnen voorzien en waar vanuit je ook op afstand kunt gaan sturen
7. Zorg voor collectieve momenten om steeds terug te koppelen aan de passie en droom
8. Geef feedback op samenwerkingspatronen, zowel op disfunctionele patronen maar juist ook op functionele patronen. Doe dit vanuit waardering en niet vanuit oordeel
9. Wees trots op ieder (tussen)resultaat.
10. Doe een leergeschiedenis, dit geeft een mooi overzicht van de genomen stappen en de resultaten.

Succes opvolger,
Groet Erik

Product 2: Daans brief aan toekomstige begeleiders

Beste begeleider,

Je gaat een team ondersteunen dat gaat werken met een professioneel frame. Dat is een spannende en soms inspannende klus. Vanuit onze ervaringen met eerdere teams willen wij je graag wat aandachtspunten meegeven die je kunnen helpen in de voorbereiding op deze taak. Tegelijk is het ook onze ervaring dat je er nooit helemaal 100% op voorbereid kan zijn. Ook wij hadden ons grondig voorbereid en zijn voor vele verrassingen komen te staan die ons hebben gevormd in onze rol en als mens. We reiken onze aandachtspunten aan in vragende vorm, omdat we zelf het goede antwoord ook niet weten. Ondersteunen is een zoektocht naar wat bij jou past.

Vanuit welke functie begeleid je het team?

Functietitels en posities in de organisatie maken uit. Kom je van buiten en ben je een 'externe'? Wij hebben ervaren hoe belangrijk het is dat je de omgeving en situatie van het team goed kent. Wat speelt er in de organisatie en wie spelen dat spel? Hoe ziet het onderwijssysteem eruit en wat zijn de spelregels? Soms heb je als externe begeleider daar onvoldoende zicht op. Kom je uit de eigen organisatie? Dan kan het uitmaken vanuit welke functie je deze rol gaat vervullen. Het team zal mogelijk anders naar een stafmedewerker

kijken dan naar een collega. Probeer te polsen hoe men naar jou kijkt. Geeft je functie positie en status waardoor je overtuigender bent of verzwakt het je mogelijkheid om in het team je rol te vervullen?

Welke rol zie je voor jezelf?

Op dit punt hebben we een heldere les geleerd. Het begeleiden van een team dat gaat werken met een professioneel frame is het begeleiden van een leerproces. Je doel is om jezelf overbodig te maken en te zorgen dat het team zelf leert werken met een professioneel frame. Dat vereist dat je het eigenaarschap van het werken aan de opgave niet overneemt. Dat je het proces zo ondersteunt dat het team zelf aan de slag gaat, in de lead blijft en al werkende leert. Daarbij gaat het om altijd om tegelijkertijd het werken aan de opgave en het ontwikkelen als team. Breng de teamleider in positie en help hem of haar om met het hele team het professionele frame te ontwikkelen. Ga niet trekken, duwen of sleuren maar help het bespreekbaar te maken als het team vast komt te zitten.

Pas jij bij het team en past het team bij jou?

We weten dat dit een moeilijke vraag is die je vooraf vaak nog niet goed kan beantwoorden maar vertrouw op je intuïtie. Maak kennis met de teamleider. Is er een click? Kan er een relatie van gelijkwaardigheid ontstaan? Maak kennis met het team. Voelt dat goed of krijg je overal jeuk? Onze ervaring is dat je niet goed kan begeleiden als je niet enigszins affiniteit voelt met de leden van het team en het team zich ook goed voelt bij jou.

Welke vaardigheden breng je mee?

Het begeleiden van een team dat gaat werken met een professioneel frame is zeker niet eenvoudig en tegelijkertijd is het buitengewoon leerzaam. Misschien wel het belangrijkste dat je moet kunnen is jezelf en het team onderweg af en toe uit het moeras trekken om te kijken wat er gebeurt en wat er nu voor het team nodig is. Dat je even iets afstand neemt en met het team uitstapt om naar jullie zelf te kijken en je af te vragen:

- Waar zijn we goed bezig en wat maakt dat dingen lukken?
- Waar loopt het minder lekker en welke patronen veroorzaken dit?
- Wat hebben we nu nodig om weer een volgende stap te zetten?

Je aanpak en handelen zijn voortdurend afgesteld op het team. Je volgt niet slaafs de fasen en de werkvormen van het werken met frames zoals je die elders in dit document kan vinden maar kijkt en voelt: wat is er op dit moment nodig voor dit team?

Jij heb de vaardigheid te zien wat de ander nog niet ziet. En je bent in staat hun dat zelf te laten zien. Je kan luisteren en houdt het uit in klachtenregens en bent in staat die om te zetten in echte gesprekken over waar het werkelijk om gaat.

Met welke houding stap ik in?

Dit is een belangrijke vraag om jezelf te stellen. Wat wil ik eigenlijk in het proces? We hebben gemerkt dat sommige houdingen minder effectief zijn dan anderen. Het helpt bijvoorbeeld niet als je onbewust gedreven bent om te scoren, om te laten zien hoe goed of hoe slim je bent. Met die houding zet je jezelf onvoldoende in ten dienste van het team. Het zou er toe kunnen leiden dat je teveel het voortouw neemt en het team achterover gaat leunen. In die zin is dit werk ook een beetje ego-werk. Door je eigen ego minder op de voorgrond te zetten krijg je veel terug. Ons gaf het meer rust, meer zelfvertrouwen en een grotere effectiviteit in onze rol.

Met welke verwachting ga je op pad?

We hebben ook veel frustraties gehad tijdens het begeleiden van de teams. We hadden soms gehoopt meer te kunnen bereiken. We verlangden het team tot grootse daden op te stuwten. Stiekem wensten we dat de opgave zou worden gerealiseerd "binnen tijd en budget". We hebben geleerd dat de opbrengsten van dit werk veel minder tastbaar zijn. Sterker nog, dat teveel sturen op eindresultaat het proces kan stagneren. We hebben geleerd tevreden te zijn met ogenschijnlijk kleine resultaten die vroeg of laat kunnen uitgroeien tot grootse daden. Zoals het team dat voor het eerst een echt gesprek voerde over hun onderwijs. Of het team dat ontdekte dat hun doelen veel te ambities waren en het beter was eerst maar eens de roosters op orde te krijgen. Van ons vergde dat geduld en het vermogen te verduren. We voelde ons soms een roepende in de woestijn. Maar "tussen de wereld van het wenselijke en de wereld van het werkelijke bleek de wereld van het mogelijke vindbaar". En het geduld werd meestal beloond: "soms moet je wachten tot de tijd rijp is voordat je haar kunt plukken".

Product 3: Joans recept voor het begeleiden van Goed werk

Men neme: commitment van de leidinggevende en een afvaardiging van het team. We voegen daaraan toe de stap van opdracht naar opgave én een team dat wil instappen in die opgave. Zet alvast klaar: een leidinggevende die bereid is het gesprek aan te gaan over dat wat er gebeurt in het team.

Dan.... pakken we de keukenmachine en gaan we antwoord geven op de vraag: waar worden we blij van als we dat aan het einde van het traject hebben? Dit laten we net zo lang staan tot er in het team voldoende overeenstemming bereikt is. Let op! Niet te vroeg gaan roeren of schudden. Durf het eerste deel van de looptijd van het traject wat te laten schiften, of verlummelen – dat hoort zo.

Vervolgens spelen we met elkaars mogelijkheden, elkaars wensen, elkaars vaardigheden, elkaars talenten. Je werkt met wat er is, op het moment dat het nodig is. Een flinke snuf respect en waardering geven extra smaak. Nodig uit tot eerlijk- en openheid, moedig aan tot feedback geven en werk aan een klimaat waarin dat kan.

Roer nog eens goed door de theorie over goed werk, vind jezelf als begeleider niet te belangrijk en observeer het team. Adviseer waar nodig, laat de regie bij het team.

Expliciteer – dit laatste in relatie tot de basisingredienten van dit recept: energie, excellentie en ethiek. En om dit gerecht extra pittig te maken: bespreek normen – wat zie je en wat werkt in relatie tot goed werk? Pak als laatste een flinke snuf morele sensibiliteit om het goede te blijven toetsen.

Verdeel netjes over de borden en kijk van bovenaf. Wat bijvangst lijkt kan de grootste smaakmaker blijken.

4.5.2 Handreikingen

Tot slot ook aan het eind van deze paragraaf een aantal handreikingen. De eerste nemen we niet op in het rijtjes met bullets, maar geven we wat extra ruimte: onderzoek hoe jij jezelf als begeleider ziet. De vragen van Daan kunnen daarbij helpen, de brief van Erik ook en je kunt nadenken over jouw lievelingsgerecht. Ook mogelijk is om er een bestaand model bij te halen, zoals dat van Schein, of dat van Heron in zijn ‘The complete facilitators handbook’ (Heron, 2010). Na gesprek en puzzelen hebben we deze gecombineerd en hebben we nog een aantal aspecten uit ‘goed werk’ toegevoegd.

	Dimensie van de opgave	Dimensie van de planning	Dimensie van de betekenis	Dimensie van het confronteren	Dimensie van het gevoel	Dimensie van het structureren	Dimensie van het waarderen	Dimensie van het leren	Dimensie van de muze
Hiërarchie									
Coöperatie									
Autonomie									

Tabel 1: zelfscore instrument voor de begeleider van Goed werk (concept)

Toelichting op de drie lagen (modi)

- In de hiërarchische modus sta jij als begeleider aan de lat als beslisser. Je geeft leiding aan de betreffende dimensie door te denken en handelen ten dienste van de groep. Jij neemt de verantwoordelijkheid.
- In de coöperatieve modus verdeel je de macht over de groep en jezelf. Je staat samen aan de lat. Je helpt de groep om meer zelfsturend te worden. Je werkt samen met de groep om beslissingen te nemen en richting te geven.
- In de autonome modus ga je uit van de autonomie van de groep. Je geeft hun totale vrijheid om hun eigen weg te vinden, zonder te gidsen, zonder signalen of tips. Het gaat er hier om op een subtiele manier condities te creëren waarop de groep zelf kan bepalen hoe ze dingen willen.

Toelichting op de dimensies

- Opgave: Hoe ga je om met het onderzoeken en op het netvlies houden van het grotere goed? Hoe draag je er zorg voor dat het team oog houdt voor het samenspel met stakeholders? Hoe ga je om met instappen (en ingestapt blijven) in de opgave?
- Planning: Hoe bereikt deze groep zijn doelen? En hoe ga je om met doelen en middelen? Wat wil de groep bereiken en wat moet je dan doen om daar te komen?
- Betekenisgeving: Wat is de betekenis van de acties en reacties van groepsleden? Begrijpen ze wat er gaande is? Zijn ervaringen betekenisvol? Doorgronden teamleden de manier waarop ze zelf reageren en hoe geven ze betekenis aan ervaringen?

- Confronteren: Hoe kun je het bewustzijn van de groep vergroten? Wat vermijdt de groep, waar heeft ze weerstand tegen?
- Gevoel: De kernvraag is hoe hier om te gaan met het gevoelsleven van alle betrokkenen?
- Structureren: Het gaat hier vooral over de vormen die je inzet om het leren vorm te geven. Hoe ga je om met de keuze van vormen van werken?
- Waarderen: Hoe zorg je ervoor dat iedereen in de groep z’n plek vindt, gerespecteerd wordt, zich ondersteunt en gezien voelt? Het gaat hier dus over het klimaat.
- (Collectief) Leren: Hoe stuur je op de diverse grondtonen in het werk (collectief leren, ervaringsleren, onderzoekend leren, generatief leren, transformatief leren).
- Muze: Hier gaat het om inspiratie, beweging, mindshifts, ...? Hoe zet je in beweging, hoe verbind je, hoe zorg je voor (her)bronnen? Welke wendingen zet je in en hoeveel initiatief neem je hierop?

Zo kun je met het schema werken

- Neem een specifiek team in gedachte en een specifieke periode waarin je dat team begeleidde. Probeer eerst een vrij intuïtieve keuze te maken op elk van de dimensies. Welke modus zet je daar in. Zet kruisjes.
- Bespreek je tabel met collega’s en help elkaar door te vragen naar voorbeelden bij elke cel.
- Het helpt om in te zoomen op voorbeelden en je telkens opnieuw af te vragen in hoeverre je het voortouw neemt of juist de team haar eigen keuzes laat maken.
- Probeer te achterhalen welke componenten in de begeleiding echt bij jou horen (“ik verwacht van een groep dat ze volwassen omgaan met onderlinge dynamieken en emoties, dus daar kom ik niet aan”) en welke je aanpast afhankelijk van het team en de situatie.

Verdere handreikingen zijn te verdelen in drie clusters: het samenspel met het team, het samenspel met de formeel leidinggevende en wat je zoal moet kunnen.

Samenspel met het team

- Weeg af welke relatie je met een groep wilt opbouwen. Voor je rol als begeleider is het prettig wanneer je vanuit afstand kunt blijven bezien. Je hoeft geen onderdeel van de groep te worden. Zoals één van onze begeleiders opmerkte: neem initiatief (nodig de groep bijvoorbeeld uit in jouw ruimte) maar ga geen koffie voor ze halen.
- Kom je ‘van binnen’ of ‘van buiten’? Ofwel: ben je werkzaam in dezelfde organisatie als het team, of ben je een extern begeleider? Beide posities hebben eigen voor- en nadelen, het is handig om je hier bewust van te zijn.
- Wees alert op jouw eigenaarschap en het eigenaarschap van het team. Wanneer zorg je en wanneer raak je door zorgen de verbinding kwijt? Zoek naar balans.
- Gebruik ‘Goed Werk’ en het werken met normen als een leidraad, niet elke stap hoeft voor het team geëxpliciteerd te worden. Positioneer daarnaast wel duidelijk wat je gaat doen, en wat daar anders aan is: dit brengt je in positie;

- Een aantal van de teams die wij ontmoet hebben, waarderen een (bege)leider die structuur biedt, en instructies geeft. Andere teams moeten juist hun gang kunnen gaan. Stem af op de behoeften van een team.
- Heb oog voor posities in een team. Een senior kan een subgroep onder de hoede nemen bijvoorbeeld, en meedenken in aanpak in strategie vooraf. Heb daarnaast aandacht voor het individu dat daarom vraagt, zonder dat de groep daar last van heeft.
- Zoek naar chemie en samen spelen. Geniet van de reis;
- Laat je eigen leren zien: een begeleider die transformeert, inspireert. Stap volledig in, wees zichtbaar en durf jezelf op het spel te zetten.
- Effecten zijn soms indirect en meer een kwestie van de lange termijn. Zoals één van onze begeleiders verwoordde: “er is niets gelukt maar wel veel gebeurd, mogen dat ook resultaten zijn?”

Samenspel met de formeel leidinggevende

- Wees je bewust van de rol die een teamleider in een team heeft. Bespreek samen of het goed is dat de teamleider een prominente rol in het traject krijgt, of dat het misschien beter is van niet. Kijk naar de situatie: een dominante teamleider kun je soms ook voor je laten werken.
- Ga op zoek naar contract met de teamleider: dit is wat ik hier kom doen en hier heb ik je steun bij nodig. Goed om te bedenken is dat de teamleider een andere opdracht heeft dan jij. Je kunt als begeleider alleen maar doen wat je gegund wordt.
- Spreek de teamleider aan op zijn/ haar rol wanneer dit nodig is.

Wat je als begeleider zoal moet kunnen

- Denken vanuit abstractie en overkoepelend kijken.
- Ruimte creëren waarin mensen kunnen experimenteren.
- Kiezen van interventies die bij het team en bij dat wat er op dat moment kan passen.
- Vragend meenemen in plaats van sturen.
- Werken vanuit kordate openheid; Goed Werk helpt daarbij; het is iets om met elkaar naar te kijken zonder dat het direct persoonlijk hoeft te worden.
- Jezelf minder belangrijk vinden, ofwel: je eigen ego en geldingsdrang een ondergeschikte positie geven.
- Je realiseren dat elke begeleider eigen puzzels en uitdagingen heeft.
- Ken je eigen persoonlijke biografie en waarden zodat je weet wat je meebrengt in je begeleiding.

Tot slot willen we wijzen op bijlage 9.7 ‘Een kritische begeleidingssituatie’. De titel zegt het al: een situatie die kritisch was voor een van onze begeleiders. De situatie is in de bijlage uitgewerkt en voorzien van een aantal reflecties. We nodigen uit om daar zelf een reflectie aan toe te voegen en met collega’s over in gesprek te gaan als een manier om samen een beeld van goed werk te ontwikkelen.

4.6 Balans van leren en realiseren: een overzicht van belangrijkste lessen

In de paragrafen hierboven hebben we diverse malen de *lessons learned* aan het eind van jaar 1 benoemd. Twee constateringingen daarin waren met name sturend voor het vervolg: het hebben van een opgave is echt belangrijk en er moet een betere balans zijn in leren en realiseren, lees: er moet meer aandacht komen voor realiseren. Daar hebben we dan ook op ‘herontworpen’ voor de teams in ronde 2 onder het motto: meer balans in leren en realiseren. Met het ‘herontwerp’ hebben we in de tweede ronde in vier teams geëxperimenteerd. Dat heeft goed gewerkt: teams zijn sneller en plezieriger op vlieghoogte gekomen. Vanzelfsprekend geldt dat het in elk team zoeken is wat precies past, maar als basis is het een veelbelovende aanpak. Die aanpak staat in het volgende overzicht (Tabel 2: Overzicht basisideeën begeleiding ronde 1 en 2). In dat overzicht nemen we ook de basisideeën van de aanpak voor de eerste 3 teams op, zodat het verschil duidelijk wordt.

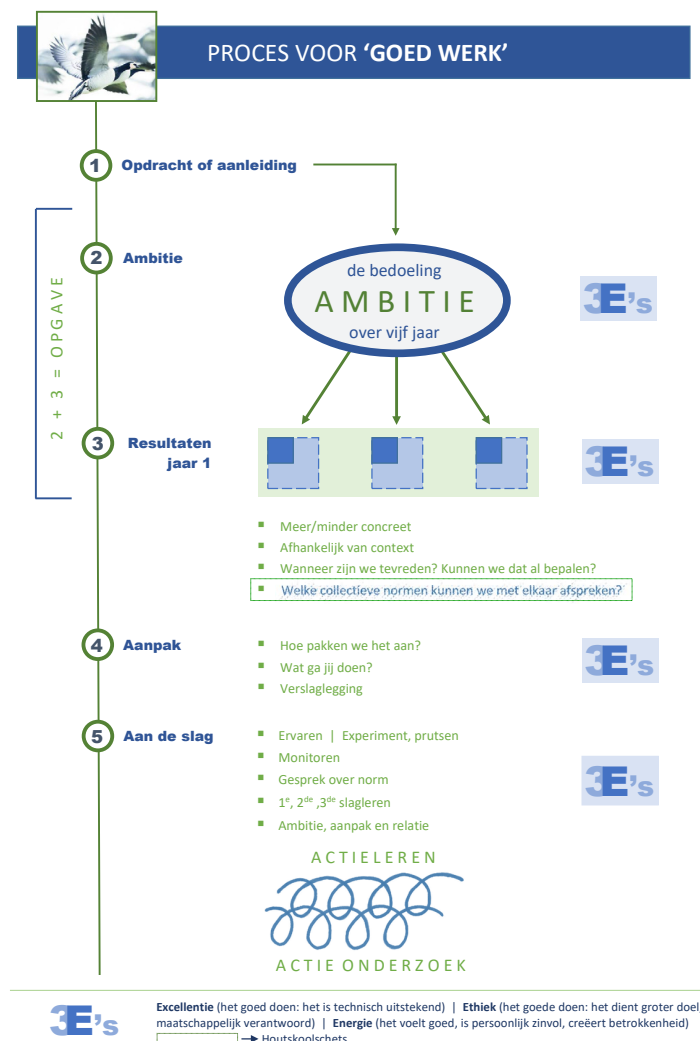
‘het hebben van een opgave is echt belangrijk en er moet een betere balans zijn in leren en realiseren’

Basisideeën ronde 1	Basisideeën met ‘herontwerp’ ronde 2
a) Vertrekken vanuit de opgave: wat staat er te doen, hoe stap je in, wat vinden jullie samen	a) Vertrekken vanuit de opgave MET oog voor balans leren en realiseren, door: 1. Intensere start met een aantal sessies gericht op de opgave, de ambitie en normen 2. Opgave in houtskool: om aan de slag te kunnen 3. Werken met mijlpalen: concreter uitstippelen om haalbaarheid te bevorderen 4. Meer taal gebruiken die past bij het team;
b) Muzisch werken	b) Muzisch werken DOOR o.a.: 1. visualiseren/dromen 2. gebruik van beelden, muziek, wendingen
c) Werken met 3 E’s bij formuleren van de opgave en normen	c) Werken met 3 E’s bij formuleren opgave en normen; EN OOK: 1. 3 E’s concretiseren aan de hand van eigen ervaringen (oefening ervaringslijn) 2. 3 E’s in de gaten houden in resultaat en proces; bewaak het ‘grotere goed’
d) Werken aan normen: na opgave en ambitie probeer je een set normen te formuleren, een frame en daar reflecteer je op tijdens het werk	d) Werken aan normen met oog voor rol in leren en realiseren, door: 1. Normen in houtskool: om aan de slag te kunnen en sneller op te kunnen reflecteren 2. Normen zichtbaar maken (A4) 3. Slagen in leren/ramen: onderzoek welke opvattingen er zijn en welke er kunnen zijn 4. Per jan/feb 2019: zet resonerende ervaringen in om tot gezamenlijke normen te komen (oefening ervaringslijn)
e) Begeleider als bijrijder en (onderzoekende) procesadviseur, zoekt een (onderzoeks)maatje in het team	e) Begeleider als bijrijder en (onderzoekende) procesadviseur, zoekt een (onderzoeks)maatje in het team EN OOK: 1. Begeleider kan meer sturen op proces ‘goed werk’ vanwege balans leren en realiseren, aandacht voor eigen opvattingen (bijv: gaat het om de ethiek van het team, om jouw ethiek? Ken je eigen waardenkaart) en samen met teamleider werken aan urgentie

Tabel 2: Overzicht basisideeën begeleiding ronde 1 en 2

We hebben de ‘herontwerpidéeën’ ook in een proces afgebeeld als handvat voor onze begeleiding. Zie Afbeelding 6 ‘Versneld proces voor goed werk, september 2018’.

Onze ervaring met dit ‘Proces voor “Goed Werk”’ is zoals gezegd positief, zoals ook al te lezen is in de voorgaande paragrafen. Het intensiever starten met een focus op vinden van



Afbeelding 6 'Versnelde proces voor goed werk, september 2018'

een gezamenlijke visie, ambitie en opgave zorgt direct voor verdieping en ook voor wat vertraging aan de start door bijvoorbeeld eerst te dromen over de wat verdere toekomst. Teams die we op basis van dit versnelde proces hebben begeleid, hebben die vertraging toch over het algemeen als positief ervaren. Team Fuchsia bijvoorbeeld spreekt in de terugblik over een methode, over een aanpak waardoor zij een goede basis hebben gelegd voor het realiseren. Een van de leden van team Edelweiss zegt als antwoord op de vraag van de begeleider 'en hadden we ook zonder die eerste bijeenkomsten gekund?': "... dat was wel allemaal nodig om die dingen neer te zetten, om op dat moment goed doordacht aan de slag te gaan. Soms denk je: 'De beuk erin!' en dat is heel goed, maar dan mis je wel de kaders en een lijn. Ik denk dat dat goed is geweest om dat toch even goed uit te dromen, goed uit te dokteren. Dat staat als een huis nu en daar kunnen we niet meer omheen."

Tot slot willen we ervaringen delen die we veel meer achter de schermen hebben opgedaan. De begeleider van team Dahlia en Edelweiss heeft met grote regelmaat de projectleider en teamleider gesproken over voortgang, over hoe ze de gang erin kunnen houden, hoe de rol in te vullen. Zeker de projectleider in team Dahlia is intensief gecoacht op haar rol met als resultaat dat ze ook zo gezien werd in het team. De begeleider van team Fuchsia had een andere manier gevonden om mensen in positie te brengen: hij coachte de seniordocenten buiten de team-bijeenkomsten om en vroeg in de teambijeenkomsten aan de manager om notulen te maken. Het inzicht dat wij hieruit gehaald hebben is dat om leren en realiseren te balanceren het helpt als je de mensen in de juiste positie brengt.

4.7 Werkvormen

Kern in ons project is om de teams te verleiden om te zoeken naar gezamenlijke beelden van goed werk als norm voor actie en reflectie. Daar hebben we allerlei werkvormen voor ingezet.

'de meeste effectieve werkvormen waren naar onze mening die waarin deelnemers kunnen pendelen tussen inzicht krijgen in de eigen individuele normen en het zoeken naar collectieve normen'

De meeste effectieve werkvormen waren naar onze mening die waarin deelnemers kunnen pendelen tussen inzicht krijgen in de eigen individuele normen en het zoeken naar collectieve normen. Dit is belangrijk omdat je dan gezamenlijk normen creëert waarin je ook je eigen individuele visie in terug kan zien. In de werkvorm checkt het team steeds of dat wat geldt voor de groep ook echt resoneert bij de afzonderlijke leden.

De werkvormen hebben we ook uitgewerkt in een format (zie bijlage 9.2) om ze overdraagbaar te maken. Een aantal vormen zijn te vinden in bijlage 9.6.

We hebben ook onderzocht wat de werkvormen van de begeleider vragen. Daaruit komen voor de begeleider de volgende suggesties.

1. Kijk goed in de groep: hoe ziet iedereen erbij, zit die ver af, dichtbij, hoe neemt die deel? Dit om ook hierop te kunnen acteren in de beweging tussen groep en individu. Bijvoorbeeld: wees alert op wat er feitelijk gebeurt, wat in interactie en wat binnen de mensen.
2. Wees niet te sturend in de vragen die je stelt maar gebruik vragen die deelnemers stimuleren eigen beelden te ontwikkelen. Gebruik bijvoorbeeld uitnodigende zinnen: 'doe es', 'vertel', 'wat meer woorden?' Kleine zinnen die uitnodigen tot expliciteren en luisteren.
3. Luister met de leerslagen in gedachte: 1e, 2e en 3e slag: kan het simpel, of moet je zoeken naar een patroon of het persoonlijke?
4. Stap als begeleider ook 'in': als persoon, met eigen vragen en onzekerheden, of met je eigen geklooi, of met je eigen idee om juist voortgang te maken.
5. Let op de flow in het gesprek: heeft het een extra perspectief nodig, wil je die ene E van Energie op tafel leggen, of denk je: even rust zou goed zijn, laten we even schrijven? Een arsenaal aan wendingen helpt je hierbij, zie bijvoorbeeld <https://www.musework.nl/nl/wendingen>.

Beelden uit de praktijk: teamverhalen



In dit hoofdstuk staan de teams centraal. Elk team is aan de slag gegaan met een eigen opdracht en is daarbij begeleid vanuit 'goed werk'. Onze begeleiders hebben met het team gezocht naar de opgave, hebben muzisch gewerkt, hebben gewerkt met normen en met de 3 E's van goed werk. De aanpak die ze daarbij gehanteerd hebben, hebben we na de eerste ronde met drie teams onder de loep genomen en aangepast voor de tweede ronde met 4 teams, zoals beschreven in Tabel 2: Overzicht basisideeën begeleiding ronde 1 en 2 op pagina 77. De vraag waar we natuurlijk nieuwsgierig naar zijn is: hoe heeft dat uitgedraaid in de teams?

Die vraag willen we per team beantwoorden. We schetsen daartoe per team een verhaal over hoe het in het eigen 'goed werk traject' gevaren is. We focussen daarbij op hoe het tot normen is gekomen, en of die normen echt tot leven zijn gekomen. Immers, dat is de kern van ons project: framen en reframen in onze taal. Die normen hebben we via analyse gevonden: we hebben gezocht naar die normen, of sterke wensen, of beelden van goed werk die sturend zijn geweest in het traject. Een professioneel frame gaat namelijk om het denken en doen. Soms was dit eenvoudig: het team had ze op een presentatiebladje. Vaak was het zoeken, omdat de normen wat meer impliciet leefden.

Het interessante van de verhalen die zo ontstaan zijn, is dat ze een beeld geven van wat er daadwerkelijk gebeurd is. Het zijn, om een voorschot te nemen, niet allemaal verhalen die laten zien dat onze aanpak zo maar werkt. Het zijn wel verhalen waaruit veel te leren is, ook over onze aanpak. Zo laten ze bijvoorbeeld zien dat onze aanpak in ronde twee meer vruchten heeft afgeworpen.

'zo laten ze bijvoorbeeld zien dat onze aanpak in ronde twee meer vruchten heeft afgeworpen'

We hebben voor een verhalende vorm gekozen om recht te doen aan de teams en om de lezer een spiegel te kunnen bieden voor een eigen team: om te vergelijken, een patroon te herkennen, om geïnspireerd te raken zaken precies zo te doen, of juist helemaal niet.

In de volgende paragrafen presenteren we de teams in de volgorde waarin ze opgestart zijn. In de eerste paragraaf staan de teams uit ronde 1 en in de tweede paragraaf de teams uit ronde 2. Per team starten we met een korte teamintroductie (aansluitend op paragraaf 3.3.1). Daarna volgt het verhaal met daarin wat de begeleider in grote lijnen heeft gedaan en hoe dat ervaren werd, welke normen zijn gevormd – die zijn voor de duidelijkheid cursief gemaakt – en op welke manier dat is gegaan. Dan volgt wat het team in hun ogen bereikt heeft in de opgave en de manier van werken en welke factoren en randvoorwaarden daarbij een rol speelden. We eindigen elke teamschets met een duiding van de wijze waarop een team 'framet' en 'reframet'.

Hiermee presenteren we resultaten op vier van onze onderzoeksvragen, die afgekort gaan over framen, reframen, effectiviteit en randvoorwaarden.

5.1 De teams uit ronde 1

In ronde 1 zijn we van eind januari tot eind februari 2018 gestart met de teams Amaryllis, Begonia en Dahlia.

5.1.1 Team Amaryllis: 15 februari 2018 – 11 april 2019

Amaryllis is een bestaand team van 23 docenten dat zichzelf kenschetst als: goed presterend, voortvarend, concreet en resultaatgericht. Belangrijk voor het team is *elkaars eigenheid respecteren, elkaar uit de wind houden, klaar staan voor elkaar als dat nodig is, gebruik maken van elkaars expertise want die kennen ze; en klaar staan voor de student, ze springen ook voor hen overeind*. Hun teamleider heeft de zaken met het team op orde, weet wat zij en wat het team wil en aan kan en stuurt daarop. De begeleider is zes maal met het team aan de slag geweest: half februari, april, juni, oktober en december 2018 en half februari 2019, telkens in sessies van zo'n twee uur. De begeleider heeft in de voorbereiding, uitvoering en terugblik op die bijeenkomsten samengewerkt met de teamleider en een buddy.

In de eerste Goed Werk bijeenkomst start de begeleider blanco en vraagt de teamleider haar gedachten te vertellen over waar het team zich de komende tijd over zou kunnen buigen. De teamleider vertelt dat het team op zoek moet gaan hoe het in een telkens veranderende omgeving overeind blijft. Iedereen wordt door de begeleider uitgenodigd om te gaan schrijven en daarna het opgeschrevene voor te lezen: er worden koppelingen gelegd met examinering, met contact met de praktijk, en ook met teamontwikkeling. Maar heel concreet wordt het niet. Na de pauze besluit het team onder aanvoering van de teamleider om het vraagstuk 'de student centraal van begin tot eind' op te pakken. De dag erop blijkt dat de bijeenkomst nogal verschillend gevallen was. Voor sommigen ontstond de noodzaak om ook onder de waterlijn te kijken met elkaar: "we moeten onder de waterlijn". Anderen vonden dat niets: "als dat gaat gebeuren doe ik niet mee". Ook is het wel vaag allemaal. Woorden als 'ontreding' werden gebruikt.

De teamleider zegt in een nagesprek tegen de begeleider en haar onderzoeksmaatje (een teamlid): *we gaan niet onder de waterlijn*. Dat hebben we al eens gedaan, dat levert veel gedoe en weinig goeds, waarmee ze expliciteert wat de meerderheid lijkt te vinden. Wat daarbij ook niet gewaardeerd werd, is dat iemand met de opmerking dat ze onder de waterlijn moesten, *het proces verstoort*. Dat doen we hier niet aldus de teamleider.

Ook de bijeenkomst erop wil het niet echt concreet worden, ondanks de inzet van de begeleider. Er ontstaat irritatie over vaagheid, over de woorden uit het onderzoek zoals opgave en frame. Het gevolg werd zichtbaar: teamleden vertoonden sabotagegedrag in de ogen van de begeleider. Het wordt beter als de teamleider de opgave koppelt aan de pdca's uit het teamplan. In een nagesprek verwonderde de begeleider zich over het sabotagegedrag maar haar onderzoeksmaatje en de teamleider benoemde dit als bekend gedrag en daarmee leken ze het ook te legitimeren. Het lijkt alsof er een norm is dat *saboteran mag als het vaag is en je niet kunt aanhaken*. De vaagheid en irritatie leiden ook tot iets anders. Vanuit de opvatting dat dit Goed Werk gebeuren toch nooit zo heel anders kan zijn, zegt de teamleider tegen de begeleider: *je moet taal gebruiken die het team kent*.

In de derde bijeenkomst vraagt de begeleider die pdca's te koppelen aan de 3 E's van goed werk, de teamleider komt met de term pdca met gouden randje in plaats van opgave. Deze term sluit aan en wordt verder aangehouden. Een belangrijk moment: minder hakken in het

zand. Ook worden tijdens die bijeenkomst twee andere normen duidelijk: *wij doen ons ding en we graven niet alles uit*. Weet je, leuk zo'n onderzoek, maar wij staan aan het stuur en doen ons ding. En we doen het al goed en we voelen ook of iets goed is, dat hoeft niet altijd allemaal geëxpliciteerd te worden. Dat is soms zelfs wat gênant, omdat het zo vanzelfsprekend is en heel vaak zie je het al aan iemand af of die het goed vindt.

In de vierde bijeenkomst pitchten de subgroepen hun pdca met de koppeling aan de 3 E's. De begeleider vraagt om brieven aan elkaar te schrijven. Die brieven en die expliciete koppeling werken niet zo goed in het team. Het team zegt dingen als: de 3 E's zijn voor ons logisch, anders doen we het niet; geen nut om te expliciteren; per definitie doen we het voor stakeholders; wat is ethisch?; voelt als half therapie. Ook staat in deze vierde bijeenkomst de betekenis en het belang van een frame op de agenda. Onder leiding van het onderzoeksmaatje werkt het team aan: wat is de meerwaarde om je naast het uitvoeren van de daadwerkelijke taak af te vragen 'wie willen we zijn als team'? In het team is te horen dat beantwoorden van procesvragen en kijken naar normen en 'waar staan we voor' helpt om de zaag scherp te kunnen houden. Toch lijkt het zo dat dat scherp houden niet via de weg van reflectie moet gaan, zoals blijkt in bijeenkomst 5: 'wanneer we weer gaan reflecteren stap ik op'.

5.1.1.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

In dit team heeft ieder teamlid een eigen visie op wat er bereikt is in de opgave door dit traject, vooral gevoed vanuit het perspectief van de verschillende pdca's. Er zijn concrete en tastbare opbrengsten zoals concrete acties en uitwerkingen, of een herkenbaardere visie op toetsing in het team.

Ook kan het aangeven wat er anders is dan hoe ze eerst werkten aan hun pdca's en wat er bereikt is in hun manier van werken: eigenaarschap ligt nu meer dan vroeger bij de teamleden; duidelijker is wie waarop aanspreekbaar wil zijn; eerder werd op het eind van het jaar de pdca nog even erbij gepakt; meer geëxperimenteerd, teamleden zijn gefaciliteerd, langer voortraject, veel overlegjes, meer structuur in de doelen die nu onderdeel van het traject zijn; en er is informatie uit de praktijk opgehaald. Sommigen geven terug: het werken aan de pdca's gaf energie in de groepen.

Belangrijke randvoorwaarden voor dit team om te framen en te reframen zijn dat het werk dat te doen is concreet gemaakt moet worden, dat er aangehaakt moet worden bij wat bekend is, dat tijd en aandacht van belang zijn, evenals dat je niet heel veel afwijkt van hun goede en werkende gewoonten. Blanco beginnen is iets wat niet werkt in dit team.

5.1.1.2 Duiding van wijze van framen en reframen

Dit team heeft voor de nieuwe opgave of de pdca's met gouden randje, geen nieuwe normen gevormd in de tijd die wij 'meeliepen'. Het leeft bestaande normen, vanuit de teamopvatting dat het al goed werk levert

'het leeft bestaande normen, vanuit de teamopvatting dat het al goed werk levert'

(niet onder water, als je iets inbrengt mag dat het proces niet verstoren, gebruik taal die het team kent, saboteren mag, we graven niet alles uit en we doen ons ding). Ook kan het typische

gedragingen formuleren die als normen in het team werken: we respecteren elkaars eigenheid, we houden elkaar uit de wind, we staan klaar voor elkaar als dat nodig is, we kennen elkaars expertise en maken daar gebruik van, we staan klaar voor de student (en springen ook voor hen overeind).

Van reframen van een nieuw gevormd frame bij de pdca's met gouden randje is dan ook nauwelijks sprake. Het team lijkt vooral te hebben vastgehouden aan wat het al goed vond: als het niet concreet is en geen resultaat oplevert, en daarmee vaag is, dan stapt het team onder aanvoering van de teamleider naar het bekende (in de vorm van een norm, zoals niet onder de waterlijn en niet expliciteren) en legitimeert dat vanuit wat altijd gewerkt heeft of niet.

5.1.2 Team Begonia: 29 januari 2018 – 27 mei 2019

Team Begonia bestaat sinds 2016 en kent zeven teamleden. Er is geen formeel leidinggevende van het team. Het is een team met een grote ambitie: de positie van de cliënt in de samenleving verbeteren en ervoor zorgen dat begeleiding en zorgteams een positieve uitstraling krijgen. Ze willen Learning Communities (LC's) op zorgafdelingen op de rit krijgen en houden, maar die LC's werken echter nog niet optimaal. Ze verwelkomen daarom het Goed Werk traject. De begeleider is vijf maal met het team aan de slag geweest: eind januari, maart, april, half oktober en eind november 2018, telkens in sessies van zo'n twee uur. De begeleider heeft samengewerkt met een onderzoeksmaatje.

In de eerste bijeenkomst deelt de begeleider schriftjes uit en laat daarin opschrijven wat de opgave is. Daarna worden zoals de teamleden zeggen mooie zinnen gedeeld. De opgave, echter, wordt niet helder, wel worden dromen en zorgen gedeeld. In bijeenkomst twee zet de begeleider hulpvragen in, waarin de 3 E's verwerkt zijn, om de opgave te verhelderen. Echter, er gaat meer aandacht naar iets anders: het wordt duidelijk dat het echt niet mee zit om de LC's werkelijk te laten draaien, er is veel weerstand op de werkvloer. De teamleiders uit de praktijk moeten hun verhaal kwijt en ze krijgen daartoe ook alle ruimte; *de shit moet op tafel*. En ook in de volgende bijeenkomsten wordt volgens deze norm gehandeld. In de derde bijeenkomst probeert de begeleider het team de opgave aan te laten scherpen met een droomopdracht: luister naar '... 2020' en maak een fotocollage. Het gesprek gaat naar hoe weer trots te worden op het vak en ze komen tot iets concreets: we gaan duoportretten maken. Tegelijk tekent zich een andere gewoonte af. Tegenover elke 'positieve consequentie' – je kunt die 'shit' nu wel onderzoeken, je kunt toch vooruitgang zien en het geeft vertrouwen onderling – staat een 'negatieve': we zijn niet in balans (frictie tussen de praktijkmensen en de schoolmensen); het gaat niet lukken, we houden weerstand; en gezamenlijke ambitie is lastig vast te houden. De gewoonte om *als er iets positiefs is gezegd, iets negatiefs te zeggen, en andersom* tekent zich af en lijkt het team ook wat vast te zetten, want hierdoor kan er weinig veranderen. In de vierde bijeenkomst blijft men dan ook wat hangen in veel ethisch gepraat (zeggen de teamleden tegen elkaar), waarbij de grote ambitie vaker langs komt. De begeleider laat het team daarop schaalwandelen om een mijlpalenplanning te maken. Dit voelt beter in het team, want concreet. Er komt ook een actie uit: kartrekkers benoemen in de LC's. De wens om iets concreets te doen groeit dan ook en wordt een na te streven norm: we moeten concrete dingen gaan doen. De begeleider pakt deze wens geregeld op en zet dan een vorm in om het team uit te dagen tot concrete acties. En die komen er dan ook: als we portretten maken dan wordt het concreet voor de mensen, als we kartrekkers benoemen... In deze voornemens komt een andere gewoonte tevoorschijn: de gewoonte om in *als-dan te*

denken. Het lijkt alsof het team hoge verwachtingen creëert. Helaas komt er van de concrete voornemens niet veel terecht. Wel van een van de laatste interventies van de begeleider: kijk eens bij een andere instelling. Het opent ogen en de wens om het anders aan te gaan pakken groeit: het kan anders. En als de nieuwbouw er is, dan gaat dat ook vast lukken. Dit hoopvolle geluid van een aantal teamleden wordt – volgens gewoonte – snel getemperd door collega's. De ambitie blijft echter levend, de frictie tussen de praktijkmensen en schoolmensen eigenlijk ook wel en de wens om het *echt samen doen* wordt sterker. De begeleider lukt het om die wens bewuster en concreter te maken tot een soort na te streven norm en het team probeert er naar te leven.

5.1.2.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

In dit team overheerst de toon dat er minder bereikt is dan men wilde, en tegelijk is er in het team en in de opgave toch een en ander bereikt: de teamleden vinden elkaar makkelijker, de LC's bewegen iets meer, er is ook meer begrip van en ook de patiëntenzorg toont tekenen van verbetering.

In de manier van werken is door het traject bereikt dat men meer contact heeft met elkaar, meer met elkaar spart om tot een succes te komen. Ook is er nu wel een soort gezamenlijke verbetenheid.

Randvoorwaarden die voor dit team gelden, zijn dat de LC's meer gefaciliteerd moeten worden wil het team resultaat kunnen boeken in de opgave, en dat er begeleiding is voor het team. Zonder de begeleider zouden de stapjes nauwelijks gezet zijn.

5.1.2.1 Duiding van wijze van framen en reframen

Dit team is moeilijk te verleiden geweest om expliciet tot normen te komen, behalve de norm 'echt samen in gelijkwaardigheid doen'. Het team formuleert na interventies door de begeleider zeker een aantal wensen, een aantal beelden van hoe ze graag willen dat het zou gaan: als we meer samen doen, als we concretere acties hebben, als het gebouw anders is, dan. Maar die wensen komen niet tot leven. Veel meer leven er gewoontes in het team die sturend zijn voor het gedrag, zoals: de shit mag op tafel, als er iets positiefs wordt gezegd, dan ook iets negatiefs en vice versa, en als-dan denken.

In dit team hebben wij 'reframen' als reflecteren op normen en eventueel bijstellen niet waargenomen. De wensen/normen als: we moeten concrete dingen doen, we moeten dat echt samen doen zijn niet onder de loep genomen en aangescherpt op basis van gedane acties opdat die acties ook scherper worden. Het lijkt erop dat bestaande normen, gewoontes het team vastzetten.

'het lijkt erop dat bestaande normen, gewoontes het team vastzetten'

De begeleider heeft signalen uit de groep – het lijkt alsof ze fricties oppikt – aangegrepen om zaken expliciet te krijgen. Maar op de een of andere manier is het voor het team moeilijk om resultaat te boeken, want de gewoonte om de 'shit op tafel te leggen' maakt dat het probleem

groot blijft en de gewoonte 'als er iets positiefs gezegd wordt, volgt iets negatiefs' lijkt ervoor te zorgen dat kleine successen en stappen er niet zo toe doen.

5.1.3 Team Dahlia: 27 februari 2018 – 6 mei 2019

Team Dahlia is een nieuw team. Het bestaat uit acht docenten uit een groter team, en een leidinggevende (drie in de periode van dit traject). De mensen hebben een ambitie in de opdracht die ze krijgen: een excellent mbo, met focus in het pakket en goede integratie van AVO en de praktijkvakken. Kenmerken van dit team zijn dat de docenten best gemotiveerd zijn, en het beste voorhebben met de locatie en zichzelf. Men is hiërarchisch ingesteld en kijkt vooral naar hun eigen vak. Veel mensen werken nog op een ouderwetse manier. De begeleider is zes maal met het team aan de slag geweest: eind februari, half maart, begin juni, en begin november 2018, half januari en maart 2019, telkens in bijeenkomsten van zo'n drie tot vier uur. De begeleider heeft samengewerkt met teamleider en onderzoeksmaatje, tevens projectleider. Hij heeft de projectleider ook tussen bijeenkomsten door gecoacht.

Als het team voor de eerste keer bij elkaar is samen met de begeleider, laat de begeleider het team dromen over de opgave. De teamleden schetsen wat voorzichtige beelden, maar de teamleider zet een heel vrije toon neer. Er gaat voor de teamleden een wereld open: zo kan het ook! En dit gevoel houdt men vast via de norm: *vrij zijn in denken geeft positieve energie*. En tegelijk: dat vrije denken en de beelden van de teamleider kwamen wel uit de lucht vallen en overvielen ook wel. Iets wat in de terugblik in mei 2019 als een patroon werd benoemd en ook verwoord werd als een soort van norm: *iets mag niet uit de lucht komen vallen* (want dan kun je de anderen niet meenemen in het grotere geheel).

In de derde bijeenkomst pitcht men de voortgang, waarbij de begeleider vraagt: wat uit de pitch geeft energie? Die nadruk op waarden bevalt. De begeleider laat ook de ambitie scherpstellen: hoe ziet goed werk er dan uit in elk thema? En hij laat omgekeerd brainstormen op de vraag hoe collega's te betrekken. Die vorm geeft energie. Men constateert dat de opgave nu wel scherp is.

Net na de zomer vertrekt de teamleider. Het team was teleurgesteld, bleek in de vierde bijeenkomst. Niet alleen was de initiator weg, het was de zoveelste teamleider in korte tijd. Als we het niet van hen kunnen hebben, dan is het aan ons. Zo ontstond een nieuwe norm: *Als we goed werk willen leveren, moet het ons idee zijn*. En dan moeten we daarbij stoppen om met een schuin oog naar de teamleider te kijken (want die laten toch maar dingen uit de lucht vallen). En laten we daarbij ook zoveel mogelijk vrij denken. Het team werkt vervolgens onder begeleiding aan mijlpalen en een projectplan, want men wil het concreter.

Tussen deze en de volgende bijeenkomst reikt de begeleider de systeemanalyse aan als instrument. En hij geeft de projectleider de tip om normen te visualiseren om een ontstaan conflict te onderzoeken. Als de norm is dat het 'ons idee moet zijn', dan moet iedereen wel meedoen. En dat gebeurde niet. Ondanks dat het team bij de start onder leiding van de begeleider heeft nagedacht over wat men goed werk vindt, komt dit maar moeilijk van de grond. Het lijstje van toen – als hele team resultaat boeken, we moeten duidelijk als één team werken, een helder proces maken, we willen een voorbeeld zijn voor de school, respectvol met elkaar omgaan, open voor kritiek, evalueren om te leren met ruimte voor ideeën, en elkaar aan afspraken houden – wordt geen werkelijkheid. Er is ergernis, er vallen woorden dat afspraken niet nagekomen worden.

De begeleider pakt dit in de vijfde bijeenkomst samen met de projectleider op via de visualisatie van de normen. Hij spoort aan tot onderzoek van hoe men met elkaar omgaat. Dit

leidt tot een tweetal nieuwe normen. Als eerste: *je mag duidelijk en scherp zijn naar elkaar*. Een doorbraak, want tot nu liep men er liever omheen. Als tweede norm: *goed werk is wel gewoon dat iedereen zijn taken uitvoert*. Echter, in de praktijk blijkt vooral die laatste lastig. Een oorzaak wordt gevonden in het rooster: het lukt maar niet om bij elkaar te komen en tijd te hebben. *De basis* is gewoon niet *op orde*. En dat *moet* wel. En hiermee is een nieuwe norm ontstaan die voorwaardelijk is om je taken uit te voeren. De consequentie van deze norm was dat het team vroeg om meer facilitering.

De zesde bijeenkomst wordt afgetrapt door de interim-teamleider. Hij maakt de opdracht kleiner: de in zijn ogen (en die van een aantal teamleden) toch nog steeds wat vage opgave wil hij haalbaar maken met een concrete opdracht. De begeleider vraagt hoe dat valt: de ingeperkte opdracht valt niet bij iedereen goed, ook omdat, zo bleek in de terugblik, het team geen ruimte claimde om het idee echt van hen te laten zijn.

5.1.3.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

Voor de teamleden is er nog niet heel veel concreets en aantoonbaars bereikt in de opgave. Er ligt wel een heel concrete en behapbare opdracht om de projectdagen eenduidig vorm te geven, wat als fijn wordt gezien omdat er meer richting is, maar tegelijk ook als een beperking. En in die opdracht is het dan echt wel samen zoeken naar de ondergrens, wat dan gezien wordt als soort van norm die je stelt voor 'dit is Goed Werk.'

Er is wel meer bereikt in de manier van samenwerken. Anders dan anders is: overeenstemming over visie en een blijvend enthousiasme om te innoveren, en dat innoveren voelt meer als 'van ons' en als samen, teambreed, vakgroepoverstijgend en meer doordacht en intensiever.

Randvoorwaarden die voor dit team gelden, zijn te vinden in de context en in het eigen gedrag. Het teleurstellende vertrek van de teamleider, de rolinvulling van de interim hebben impact gehad op het team. Het niet bij elkaar kunnen komen vanwege roosters en het gebrek aan regelmogelijkheden om daar zelf iets aan te doen, hebben het team niet geholpen. De norm 'de basis moet op orde zijn' is misschien ook wel vooral de grootste voorwaarde. Meer in het eigen gedrag is het niet claimen van eigenaarschap en eigen invulling van de opdracht. Omgedraaid als randvoorwaarde: wil dit team framen en reframe, dan moet het claimen.

5.1.3.2 Duiding van wijze van framen en reframe

Vooraf van buiten lijken aanleiding te zijn voor het team om (impliciet) normen (als sterke wensen) te ontwikkelen: de inbreng van de teamleider, het gedrag van de teamleider, het vertrek van de teamleider, de komst van een interim. En ook een heftige woordenwisseling tussen twee teamleden. Zo ontstaat een set aan normen dat hun frame van goed werk lijkt te zijn: goed werk in wat er te doen staat kan bij ons ontstaan als we voldoen aan een drietal normen: als het idee van ons is (verfijnd in: dat vrij maar volgbaar kan groeien, waarbij men elkaar aanspreekt als nodig); als een ieder zijn taken doet; en als de basis op orde is. De opgave heeft er steeds zijdelings mee te maken, maar staat niet centraal. Gezegd moet worden dat het team weinig expliciet is geweest. Het heeft wel een set aan normen gemaakt op initiatief van de begeleider, maar die set heeft vooral gediend om de woordenwisseling te onderzoeken. Dit onderzoek leidde tot een meer impliciete regel: duidelijk en scherp zijn naar elkaar. Dit team is gedurende het traject met name bezig geweest om in de context tot een haalbare opdracht te komen. Het heeft daarbij vooral ontdekt wat het belangrijk vindt om zo'n

opdracht te laten slagen. Gedurende het traject is de set aan normen steeds uitgebreider geworden. Het was geen proces van opstellen van beelden, aan de slag en reflecteren. Het was vooral een proces van zoeken, doen, ontdekken wat van belang is.

'het was vooral een proces van zoeken, doen, ontdekken wat van belang is'

Normen zijn weinig expliciet geworden, pas tijdens de terugblik kwamen ze bovendien. Kijk je naar reframen als het bijstellen van bestaande beelden, dan zie je dat daarin in dit team veel gebeurd is en ook tot verworvenheden heeft geleid: vrijer denken, van ons zijn, elkaar willen aanspreken. De normen leven. Denken in vrijheid was aantrekkelijk, de eerste teamleider ging wellicht wat ver, maar het was wel mooi. De interimmer beknotte het vrije denken en dat riep weerstand op: het lijkt alsof een nieuw verworven norm onder druk komt te staan en dat men het vrije en visionaire als verworvenheid ziet die men niet kwijt wil.

5.2 De teams uit ronde 2

In ronde twee zijn in de periode eind september 2018 tot eind januari de teams Fuchsia, Geranium, Chrysant en Edelweiss gestart.

5.2.1 Team Fuchsia: 25 september 2018 – 29 mei 2019

Team Fuchsia is een bestaand team van 27 docenten die uiteindelijk in vier subteams met elementen van de opdracht (Integratie algemene vakken in het beroepsonderwijs) aan de slag gaan. Het team ziet het als haar taak om studenten voor te bereiden op een sollicitatie bij de belangrijkste werkgever voor de afgestudeerden en om hen een leerzame en leuke tijd op school te bieden. Het team kenmerkt zich door enthousiasme, saamhorigheid en een aanpakkersmentaliteit. Teamleden zijn gericht op het doen, op de uitvoering en werken naar eigen zeggen vaak ad hoc. Het *je houden aan gemaakte afspraken* is een belangrijke norm. Het team wil graag de beste zijn, teamleden willen excelleren in vergelijking met andere opleidingen. Activiteiten die studenten aangeboden krijgen moeten er toe doen en onderdeel zijn van een gevarieerd programma. De begeleider is vijf maal met het team aan de slag geweest: eind september, half oktober en eind november 2018, half februari en half mei 2019, telkens in sessies van zo'n vier uur.

Als de begeleider bij dit team komt, valt hem op dat de teamleden denken in beperkingen. Ze willen wel, maar ze denken dat er niet veel kan. De begeleider besluit daarom om het team te laten dromen: denk eens in een ideaalplaatje. Dat geeft positieve spanning in het team. En op het moment dat er beperkingen komen, vraagt hij door en zegt hij stellig: die neem ik weg. Het team komt zo tot een open vizier en een ambitie met 11 punten. De tweede bijeenkomst start de begeleider met een persoonlijk verhaal om het team in een analogie te laten nadenken over beperkingen. Echter, er ontstaat vooral ongemak bij zowel begeleider als team. Het werken met een vragenformulier (met vragen gerelateerd aan de 3 E's en gericht op mijlpalen) om de 11 punten aan te scherpen geeft weer energie. Maar de terugkoppeling is veel praten weinig luisteren. De bijeenkomst valt niet goed. In sessie 3 laat de begeleider iedereen in gewone kleding komen, stelt hij voor om op het proces te letten, en laat een seniordocent het gesprek

leiden over de gezamenlijke ambitie. Men komt tot vier speerpunten die ze echt samen willen oppakken. Ze gaan in subgroepen aan de slag met vragen waarin de E van ethiek en mijlpalen zijn verwerkt. Dit alles geeft duidelijkheid. Maar er volgt stilstand. En dit terwijl de duidelijkheid samen met het nieuwe open vizier en in combinatie met hun bereidheid en wil om te excelleren maakt dat hun al langer bestaande norm *'we pakken samen op wat moet gebeuren'* echt tot uiting kan komen. Belangrijk volgens het team – zo blijkt in de terugblik – is dat de begeleider hiervoor de voorwaarden heeft gecreëerd.

De begeleider heeft echter gezien dat er ook andere kanten aan de norm zitten. Zo pakt het team wel veel aan, en lost het veel problemen op, maar onderzoekt het niet echt waarom die problemen zijn ontstaan. Hij intervenueerde daar al op: iedereen in gewone kleding voor meer gelijkwaardigheid in het team; voorstellen om op het proces te letten om ook echt samen op te kunnen pakken: aandacht voor vragen, niet per se je persoonlijke opmerking willen maken, nieuwsgierig zijn naar elkaar en durven denken in het grote geheel in plaats van alleen in het belang van potentiële werkgever of school. Dit werkte heel effectief. Daarnaast heeft hij gezien dat het team telkens met een schuin oog naar de manager kijkt – ondanks dat zij door de begeleider gevraagd was om alleen te notuleren – alsof er een norm in het team heerst als *'goed is als de opleidingsmanager zegt dat het goed is'*. Vanuit zijn perspectief mist hij bewustzijn van keuzes, van alles willen doen waar je voor staat, eigenaarschap en het omarmen van de positieve energie. Hij besluit om zijn begeleiding anders te gaan doen door nog meer te focussen op het proces: hij richt het proces zo in dat de seniordocenten de kar gaan trekken en dat hij vooral hen ondersteunt. De seniordocenten groeien langzaam in hun rol, onder andere in bijeenkomst 4, en merken ook dat het nodig is dat ze positie nemen, want als ze blijven volgen dan komen ze in de voor hen ongemakkelijke positie dat ze dingen moeten doen waar ze niet achter staan. Dit komt scherp tot uiting in een interventie die de begeleider gedaan heeft tussen bijeenkomst 4 en 5: hij liet de manager en de seniordocenten schaalwandelen. Die maakte duidelijk dat het wensbeeld van de manager veel verder weg lag dan waar het team nu staat. Met dit inzicht konden de seniordocenten bespreken hoe je wel met het proces bezig kunt zijn zonder jezelf te verliezen. Bij de opleidingsmanager ontstond meer bewustzijn over haar rol in de dynamiek. De vorm schaalwandelen beviel: in sessie 5 zijn onder leiding van de seniordocenten de subteams al schaalwandelend gekomen tot een planning.

5.2.1.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

Voor de teamleden is de belangrijkste opbrengst voor de opgave dat er in kleine groepen concreet aan onderwijsontwikkeling is gewerkt en dat er een lijn uitgezet is waar het team mee door kan. Meerdere collega's zijn tevreden over de inhoudelijk behaalde resultaten, en twee seniordocenten noemen de ideeën en creativiteit van collega's als opvallend in het proces.

Ook zijn er resultaten in de manier van samenwerken: anders dan anders is de rol die de seniordocenten vervuld hebben en daarmee de aandacht voor het proces. Zij zijn trekkers van de verschillende themagroepen geworden en hebben hiermee een meer duidelijke positie voor zichzelf en voor het team gekregen. Met deze seniordocenten is het proces nadrukkelijk onderwerp van gesprek geweest: hoe zorgen we er met elkaar voor dat de goede dingen gebeuren? Praten over het proces was in dit team ongebruikelijk, het product en het te behalen resultaat staan in de oude situatie als vanzelfsprekend centraal.

Randvoorwaarden die voor dit team gelden, zijn duidelijkheid in weten wat te doen en een open vizier hebben. Ook is de begeleiding helpend geweest, evenals het leiderschap van

seniordocenten, en dat teamleden heel goed willen zijn, een hoge bereidheid hebben en dat iedereen aanwezig is op school (want dan kun je ook samen oppakken wat er moet gebeuren).

5.2.1.2 Duiding van wijze van framen en reframe

'dit team heeft voor de nieuwe opdracht normen gevormd door (onder begeleiding) bestaande gewoonten nieuw leven in te blazen'

Dit team heeft voor de nieuwe opdracht normen gevormd door (onder begeleiding) bestaande gewoonten nieuw leven in te blazen of in termen uit ons denkkader: het heeft gereframed om te framen: we pakken op wat moet gebeuren schuift zo van opdracht naar opgave; goed is wat de teamleider zegt wat goed is, schuift naar eigen positie zoeken van seniordocenten. Dit lijkt evenwel een onbewust proces te zijn geweest in het team, niet een proces van normen expliciteren en daarop reflecteren. Het lijkt tegelijk het resultaat van bewuste interventies van de begeleider. Hij heeft oude gewoonten die het werken aan de opgave in de weg zaten (geen aandacht voor proces hebben, kleding) willen doorbreken, en met succes.

5.2.2 Team Geranium: 15 oktober 2018 – 15 oktober 2019

Team Geranium is een nieuw team van acht personen, vier van school en vier uit de kinderopvangbranche. De opgave is om een nieuwe opleidingsroute te ontwikkelen, een nieuw leerconcept voor de nieuwe praktijkroute BOL met als uitgangspunt dat de student volledig in de praktijk wordt opgeleid. De teamleden zijn geen geheel onbekenden voor elkaar, een aantal kent elkaar al vanuit de organisatie waarvoor ze werken of uit andere samenwerkingsverbanden. Een docent wordt projectleider, de managers deelnemers. De managers van school en praktijk zorgen zo voor inhoudelijke input. Daarnaast dragen ze zorg voor het organiseren van facilitering voor het traject. De onderwijsadviseur (en begeleider) heeft de rol om mee te denken. Aan de samenstelling is te zien dat van uitvoerenden tot directie deelnemen om het opzetten van de klas, zo noemen ze de route, integraal aan te pakken en vanuit verschillende kanten te belichten. Iedereen heeft er ook zin in. De begeleider is twaalf maal met het team aan de slag geweest: vier beeldensessies aan het begin, half oktober, begin en eind november en begin december 2018 en acht maandelijkse vormgevingssessies in 2019, telkens in sessies van zo'n anderhalf uur.

In de voorgesprekken tussen de managers van beide instellingen was uitgesproken dat ze de opleiding vanuit visie gingen opbouwen. De begeleider stak hierop in met zijn invulling van Goed werk. In de periode half oktober tot begin december 2018 is het team gestart met vier beeldensessies van elk zo'n anderhalf uur. Ze hebben gevisualiseerd met een droomsценario (ook om team uit comfortzone te halen), waarbij men aandachtig luistert en bij het delen constateert men een lijn. De sfeer is positief en men voelt commitment. In sessie twee heeft men geconcretiseerd via een formulier met onder andere de 3 E's en mijlpalen en men kwam tot de conclusie dat ze moeten weten wat het beroep vraagt. De keer erop is daarom de visie van de praktijkinstelling gedeeld en is gezocht naar een match met die van school. De visie resoneert en het team voelt een gemeenschappelijke passie. Uit deze sessies is een overstijgend beeld van goed werk gekomen: *visie is voorwaarde om praktisch te worden*. Die visie is ingekleurd met ambities als: komen tot een flexibele leerroute op maat aangeboden dichtbij

de werkvloer, creëren van een lerende houding bij zittende medewerkers, creëren van betekenisvolle leersituaties zodat de leerling inziet waarom die aan het leren is en waardoor ook binding met de organisatie kan ontstaan doordat ze gedrag en houding leren die past binnen de praktijkinstelling, zoals verantwoordelijkheid nemen, ook voor de organisatie en je er thuis voelen; in andere woorden een paars (huiskleur) hart ontwikkelen. De onderliggende ambitie was hierbij het creëren van een leergemeenschap tussen medewerkers, studenten en docenten.

Om de visie concreet te maken is een vierde sessie ingepland om een projectorganisatie in te richten. In die sessie komt men rustig tot concrete afspraken, onder andere dat ze in twee werkgroepen gaan werken en dat een docent projectleider wordt; de begeleider gaat haar coachen. Er is vertrouwen en enthousiasme.

De beeldensessies en met name de eerste, waarin de begeleider vroeg naar een droombeeld, heeft impact gehad, blijkt in de terugblik. Er was al wel een basaal gevoel dat ze deze klus samen wilden klaren. Deze sessie heeft in het team geleid dat iedereen wil dat het slaagt. Commitment, vertrouwen en de verantwoordelijkheid om er iets van te maken zijn hier ontstaan, vooral door beeld te bouwen en tijd te hebben om te 'schuren'. Het resultaat is een soort onbewust beeld van goed werk: *we willen allemaal dat het slaagt*. En net als het eerdere beeld geeft dit een basis om op terug te vallen.

De visie is in maart en april 2019 concreet geworden in een keuze voor een methode en voor bepaalde examens. Interessant genoeg komen beide beelden van goed werk ongeveer gelijktijdig onder druk te staan. In de periode maart, april werd het namelijk wat spannend: de werkgroepen werkten een beetje langs elkaar heen, er waren weinig aanmeldingen, en het was stressig op school vanwege reorganisatie. Het gevolg was dat het niet meer samen voelde, de verbinding weg was en het vertrouwen in een goede uitkomst daalde. In sessie 8 heeft het team dit op tafel gelegd en erover gesproken. En dat kon in alle rust. Het grote plaatje werd erbij gehaald, de begeleider schetste dat ook en stelde daarmee gerust. Deze aandacht op visie en resultaat bindt weer en de geruststelling helpt. In dit gesprek voelde de begeleider spanning omdat praktische parameters een rol gingen spelen: beschikbaarheid ruimtes, kunnen we voldoen aan de urennorm, bekostigingsvraagstukken die er onder vandaan komen en die ze aan de voorkant nooit expliciet hebben gemaakt. Nu was hij ervan overtuigd dat als ze dat wel hadden gedaan het niet gelukt was, maar goed, hij stuurde naderhand wel wat mailtjes hierover. Een van de managers stond voor een keuze: of ze gaat nu echt op die kosten door, of... het team gaat al hun energie richten op zorgen dat die klas er komt. Want uiteindelijk is dat hun doel, en het is veel leuker dan kosten. Dat laatste hebben ze gedaan. En in september is het gestart met een groep studenten, waarbij de lat in de dagen voor de start hoog lag. Een nieuw beeld van goed werk popte op: *het moet goed zijn ook in kleine details*.

5.2.2.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

Voor de meeste teamleden is de belangrijkste opbrengst in de opgave dat de basis er is en dat ze nu door kunnen en met de voeten in de klei moeten. Twee teamleden leggen de nadruk op dat ze aan het begin van de leergemeenschap staan, waarbij het onderzoeken en ervaren van het hele nieuwe leren van de studenten naar voren komt. Ook een belangrijke opbrengst is dat de verbinding tussen beide instellingen dieper is.

In de manier van samenwerken hebben ze bereikt dat ze werken vanuit vertrouwen en deel uitmaken van elkaars werkvloer, dat afstemmen makkelijker is en dat ze eigenlijk ook meer samen doen en afhankelijk zijn van elkaar, waarbij ook genoemd wordt dat er ruimte en

aandacht is voor verschillende perspectieven. En natuurlijk de start vanuit visie. Randvoorwaarden voor dit team zijn te vinden in de organisatie - de opgave past in het moment en de directie heeft gesteund -, in het team - de beelden lagen al dichtbij elkaar -, en in de manier van werken: direct een beeld maken als concrete opbrengst, samen zoeken en een blanco start. Wat helpend is geweest is in te delen bij de begeleider - zijn rolinvulling met positieve bekrachtiging, de methode -, en bij het team: ze wilden gezamenlijkheid zoeken, diversiteit van de rollen wilden ze gebruiken, men wilde kaders loslaten, visies bij elkaar laten komen en men was in staat wederzijdse belangen te voelen en ook ruimte te voelen of creëren; het team was in staat te reflecteren en negeerde tegengesteld niet; het beseftte dat wrijving nodig is en de wens om met iets innovatiefs bezig te zijn.

5.2.2.1 Duiding van wijze van framen en reframe

De wijze waarop dit team een frame gevormd heeft, is te duiden als tot leven laten komen (door de voorbespreking en de start met beeldensessies) van al langer bij de teamleden levende beelden voor goed werk.

'de wijze waarop dit team een frame gevormd heeft, is te duiden als tot leven laten komen (door de voorbespreking en de start met beeldensessies) van al langer bij de teamleden levende beelden voor goed werk'

Goed werk vraagt om visie, dan wordt het praktische ook mooi. Goed werk doe je samen, en dan moet je samen het ook willen aangaan, en dat bewaken. En dan mag de lat ook hoog liggen. Zeker heeft dit team ook inhoudelijke ambities die te zien zijn als delen van hun professioneel frame, maar hun grootste stuurkaarten om samen goed werk te leveren zijn de genoemde.

De normen als stuurkaarten zijn een paar keer in allerlei variaties (niet letterlijk dus) weer op tafel geweest voor onderzoek, reflectie, herinnering, omdat er spanning op kwam. Resultaat is dat ze steviger zijn geworden en dat het team ook echt iets gerealiseerd heeft. Het team heeft gereframeerd zoals we dat in hoofdstuk 2 geschetst hebben, waarbij dat reframe te duiden is als onderhoud.

5.2.3 Team Chrysant: 26 november 2018 – 5 december 2019

Team Chrysant is jong (gestart in september 2018). Het team bestaat uit vier administratief medewerkers en vijf BPV-coördinatoren en heeft een teamleider. De betrokken BPV-coördinatoren werken allemaal al meerdere jaren als BPV-coördinator, maar zijn het afgelopen jaar als BPV bureau gestart zonder eigen administratie. In 2018 zijn de administratieve processen gecentraliseerd en is de administratie toegevoegd. De opgave van het team is het organiseren van een goedlopend proces vanaf de acquisitie en matching tot aan de afronding, waarbij de administratieve processen hieromheen efficiënt verlopen en waarbij alle stakeholders (studenten en teams) tevreden zijn. Belangrijk hierbij is dat iedereen de kans krijgt te doen waar hij/zij energie van krijgt, maar dat wel de verantwoording wordt opgepakt om alle taken uit te voeren die gedaan moeten worden. Het team kenmerkt zich met de termen: samenwerkend, sfeergevoelig, open voor verbeteringen, duidelijk communicerend, verantwoordelijk voor het op orde houden van de systemen en implementatie SIS, vooruit

kijkend, graag anderen willen ontlasten. De begeleider is vijf maal met het team aan de slag geweest en heeft ingezet op het 'versnelde proces': eind november 2018, eind januari, half februari, begin juni en eind oktober 2019, telkens in sessies van zo'n twee uur.

Als het team op 22 november 2018 voor het eerst in het kader van Goed Werk bij elkaar komt, is het goed beetpakken van de opgave een welkome eerste stap volgens het team. Via een aantal interventies, waaronder: wissel eens al wandelend uit over de grootste uitdagingen in je leven waar je succesvol uit bent gekomen, laat de begeleider de teamleden vertellen en uitwisselen over wat ze belangrijk vinden. Ook laat de begeleider de opgave formuleren met behulp van een beeld over 3 jaar. Samen schrijven ze via de beamer wat de opgave inhoudt. De begeleider laat ieders rol benoemen en mijlpalen formuleren samen met de teamleider. Al snel ontstaat het gevoel dat er veel samen is: dingen bespreekbaar maken, doelen stellen, komen tot visie. Er lijkt een norm te ontstaan dat om goed werk te kunnen leveren ze de handen ineen moeten slaan: *samen moeten ze vaststellen wat ze willen bereiken*. En dit 'samen' heeft, terugblikkend, geleid tot meer plezier in ieders werk, beter samenwerken als team en beter weten wat de plek van het team in de organisatie is.

Januari 2019, bijeenkomst 2, het ontbijt staat klaar. Het team richt de aandacht op de opgave: hoe gaan we er concreet aan werken, welke acties? Een schema waarin vragen naar stakeholders zijn verwerkt, wordt ingevuld. Sommige vragen blijken lastig, met name die over stakeholders en de relatie met andere projecten. Tegelijk rijzen er vragen over werkhouding en ontstaan in het team irritaties en 'bewustwording van de complexiteit van het proces en afhankelijkheid van systemen'.

In februari is de derde bijeenkomst, weer in de ochtend en met ontbijt. De samenwerking staat centraal. De begeleider zet een deels muzische interventie in die het team 'dwingt' te komen tot de zes belangrijkste normen voor samenwerken. Normen zingen noemt ze deze vorm. Ze heeft kaartjes neergelegd en stelt de vraag: kies eens vier kaartjes uit met normen die jij graag terug zou willen zien in het werken aan de opgave. Na geanimeerd schrijven, uitwisselen, voelen en delen onder leiding van een van de teamleden komt er een set van zes normen met bij elke norm een beeld of een liedje, zodat de normen makkelijk op te roepen zijn: *elke poging die mislukt, brengt je dicht bij geluk; ik denk positief; geen woorden maar daden; ik doe alles met aandacht; ik ga met jou om zoals je met mij om wil gaan; ik ben verantwoordelijk voor wat ik doe*. Het valt op dat iedereen hetzelfde wil, met als consequentie dat ze er voor willen gaan.

Zowel teamleider als begeleider zorgen ervoor dat deze normen niet vergeten worden. De teamleider houdt het vuurtje warm door ze in de werkkamer op te hangen. De begeleider laat ze in de volgende bijeenkomsten terugkomen om ze aan te scherpen of te kijken of ze nog passen. In bijeenkomst vier, ook nu staat het ontbijt weer klaar, laat ze eerst de stand van zaken vertellen. Daarna laat ze ervaringen koppelen aan de normen om ze aan te scherpen of te herzien. Het blijkt goed te werken om breder te kijken dan werk. Teamleden brengen persoonlijke ervaringen in en de normen krijgen meer kleur. 'Zo zijn we en zo willen we ook zijn' is de teneur.

In bijeenkomst 5, weer met ontbijt, kwamen de normen op tafel omdat het spannend werd: er kwamen twee nieuwe teamleden bij die nieuwe perspectieven inbrachten. Het team is hier echter goed uitgekomen door de nieuwe perspectieven te integreren met de bestaande. In dezelfde bijeenkomst is besproken in hoeverre de normen geholpen hebben in het proces van met elkaar werken en is er een check gedaan op de mijlpalen. Alle normen hebben geholpen zegt men: ergens op terug kunnen grijpen heeft conflicten voorkomen, en er is meer openheid

naar elkaar. Belangrijk daarin was dat men luisterde naar elkaar, elkaar aanscherpte, elkaar complimenten gaf, zich uitsprak en de beelden inzette om de norm in herinnering te brengen. Wat betreft die mijlpalen wordt duidelijk dat het zetten van stappen niet vanzelf gaat. Dat de normen zo 'ingeburgerd' waren, kwam van pas toen bleek dat het werk bijna niet te doen was, er moest over werkverdeling gesproken worden. En dat bespreken ging door die normen succesvol en er kwam een norm bij: *om goed werk te leveren, moeten we het voor elkaar makkelijk maken*. Als bijvangst van dit gesprek was er het inzicht over de plek in de organisatie: het team wist beter wat wel en wat niet op hun bord lag.

5.2.3.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

Voor de teamleden is de kern van wat er bereikt is in de opgave dat er een ondersteunings-team staat dat weet wat het aan elkaar heeft en weet hoe het op een goede manier kan samenwerken. Daarnaast zijn er op concreet niveau ook veel zichtbare resultaten: processen komen steeds meer in orde of problemen zijn in beeld.

Anders dan anders is met name de wijze van samenwerken. Teamleden voelen zich met elkaar verbonden, er zijn eigen doelen en vanuit de gezamenlijke normen spreken teamleden elkaar aan op wat zij goed werk vinden.

Randvoorwaarden die voor dit team gelden, zijn in te delen in drie categorieën. De eerste is wat de teamleden doen: luisteren, de spelregels (eigen normen) volgen, zeggen hoe je iets ziet: aanscherpen, complimenten geven, het beeld bij de norm naar voren halen om de norm in herinnering te brengen. De tweede categorie is de rol van de begeleider en teamleider: initiëren, geheel laten zien en bestendigen. De derde categorie is intensiteit: omdat het team een jaar lang met de normen bezig is geweest, gaan ze naar eigen zeggen in hun systeem zitten. Een andere voorwaarde is volgens de observatie van de begeleider het feit dat dit team nieuw was en 'vers' aan de opgave gestart is. De opgave beetpakken was daarmee noodzakelijk en de vraag stellen wat men daarin samen goed zou vinden voor de hand liggend.

5.2.3.2 Duiding van wijze van framen en reframe

'dit team heeft een frame gevormd door actief aandacht te besteden aan normen'

Dit team heeft een frame gevormd door actief aandacht te besteden aan normen, in dit geval vooral normen over samen. Dit is gedaan onder leiding van de actieve en creatieve begeleider die muzisch werkte en met support van de teamleider. De stappen 1) opgave, 2) ambitie en 3) normen via de werkvorm 'normen zingen' en werken met een soort houtskoolschets hebben geleid tot expliciet geformuleerde normen met een beeld of lied.

Dit team heeft, wederom onder begeleiding en leiding, de normen onderhouden door geregeld te vragen: passen ze nog? Daarbij hielp het dat ze zingbaar waren en in de teamkamer hingen. Ook toen er twee nieuwe teamleden bij kwamen, kwamen ze op tafel, waarbij de integratie van hun perspectieven wat spanning gaf. Toch is dat gelukt. Ook is het team zo tot een nieuwe norm gekomen; dat wat nu nodig is, vraagt om een extra norm. Een citaat geeft

een mooi weer hoe dit reframe als onderhoud gestalte heeft gekregen: "En eigenlijk met Goed Werk hebben wij het niet alleen beloofd, maar hebben wij het ook uitgevoerd. En dat is denk ik de manier waarop het ook aangedragen is. Ik vind het een hele prettige manier".

5.2.4 Team Edelweiss: 28 januari 2019 – 9 december 2019

Team Edelweiss bestaat uit vier docenten en een teamleider. Docenten met een echt mbo-hart, harde werkers, die niet kijken op een uurtje. De opdracht om de mbo-opleiding te laten groeien en beter te positioneren zien zij als kans om beter onderwijs te kunnen aanbieden. Ze hebben een grote drive om goed onderwijs (inhoudelijk) vorm te geven. Kenmerkend is verder dat ze vooral bezig zijn met de dagelijkse dingen; geven hun lessen goed, maar vinden nauwelijks tijd (in hun hoofd) voor de toekomst van de locatie, het ontwikkelen van nieuw onderwijs en ontwikkelen van zichzelf; er is voldoende kennis, vaardigheden en cognitieve capaciteiten in huis om een nieuw curriculum te bouwen. De teamleider heeft zich in september 2018, bij zijn start, voorgenomen om faciliterend, coachend en afwachtend te zijn. De begeleider is vijf maal met het team aan de slag geweest en heeft ingezet op het 'versnelde proces': eind januari, begin februari, begin mei, half september en half november 2019, telkens in sessies van zo'n drie uur.

In de eerste twee sessies in het Goed Werk traject heeft men onder begeleiding gewerkt aan de visie voor de opleiding. In de eerste sessie heeft de teamleider de opdracht gegeven en de begeleider heeft met de E van energie in het achterhoofd gevraagd hoe die opdracht valt. Ook heeft hij een mijlpalenplanning laten maken. Het team denkt mee en wil het vraagstuk echt oppakken, maar heeft nog weinig beeld bij een onderwijskundige visie. Ze worden blij van het concrete resultaat. In de tweede sessie geeft de begeleider een droomopdracht. Men constateert tevreden dat de beelden aansluiten en terugblikkend zeggen ze: door die droom en door wat andere zaken loslaten 'viel het kwartje'. In dezelfde sessie deelt de begeleider een presentatie over 'visie op leren en onderwijzen'. Die valt goed: ze willen die meteen delen met het hele team.

In de terugblik wordt duidelijk dat de eerste twee sessies, zij het impliciet, geleid hebben tot normen als: *we hebben elkaar nodig/we moeten het samen doen; de opleiding moet van ons zijn, veelzijdig en vernieuwend; en we moeten de zaken goed uitdokteren*. Dat uitdokteren is nodig om de opleiding ook echt veelzijdig en vernieuwend te laten zijn, en helpt ook om het samen te doen.

En eigenlijk heeft dat uitzoeken ook wel wat, het is wel af en toe wat wazig, maar het is wel fijn. Dat in het voorjaar van 2019 duidelijk wordt dat het starten met de opleiding een jaar verschoven wordt, vindt men dan ook helemaal niet zo erg: dat geeft meer tijd. En dat samen, daar kan men ook wel van genieten: ze worden er enthousiast van en de kar wordt veel lichter voor een ieder als je samen trekt. Maar er is ook een besef: als we het niet samen doen, dan komen we er niet. En dat er komen staat eigenlijk de hele tijd wel wat onder druk. Ondanks dat ze graag uitdokteren en samen willen doen (een terugkerende voorwaarde is ook dat ze samen kunnen komen) willen ze ook concreet resultaat en ook wel een concrete opdracht hebben. Liefst van de teamleider: *sturing en facilitering zijn nodig*.

Tussen sessie 2 en 3 introduceert de begeleider de systeem(stakeholder)analyse bij de teamleider. Deze laatste verwelkomt die analyse, en wil die meteen opstarten.

In sessie 3 werkt de begeleider na de stand van zaken besproken te hebben en de ambitie nog eens op scherp gezet te hebben, met de 'Ervaringslijn' als werkvorm om tot normen te komen. Het team doet actief mee aan de ervaringslijn: waardevol en zinvol om alles in beeld te

brenge, maar wel taai om tot normen te komen. De vraag komt: hoe helpt dit ons bij het ontwikkelen van de opleiding?

Rond de sessies 4 en 5 vertelt de teamleider aan de begeleider dat het maar traag gaat. Ze besluiten om sessie 4 anders in te richten: de teamleider leidt, de begeleider observeert, spiegelt en stelt kritische vragen; hij intervineert op waarderend zijn, op structuur en concrete stappen. Daadwerkelijk deelt hij observaties en laat die onderzoeken op opvattingen.

In sessie 5 pakt de begeleider de rijke A4's uit de 'Ervaringslijn' erbij om de voortgang te bespreken. Het wordt een leuk gesprek en de teamleider pakt het resultaat op. De teamleider doet ook nog iets anders: hij huurt een echte onderwijsontwikkelaar in die meeschrijft. Voortgang is nodig en als hij niet stuurt of faciliteert dan gebeurt er niets, en dat weet het team ook, blijkt in de terugblik. Om goed werk te leveren, vindt men, zijn concrete taken en aansturing nodig.

5.2.4.1 Wat is er bereikt in de opgave, in de samenwerking en welke randvoorwaarden gelden?

Voor is de teamleden is een belangrijk resultaat in de opgave, misschien wel het belangrijkste dat ze gezamenlijk een visie en een beeld hebben. Over dit punt zijn ze het ook allemaal eens: het punt is bereikt dat er echt wel knopen doorgehakt moeten worden. Een volgend resultaat is enthousiasme, betrokkenheid en ook wel verbinding, dat ze weliswaar bijna niks fysieks nog hebben staan, maar dat er wel een gemotiveerd team is, dat weet wat het wel en wat het zeker niet wil (weet voor het grootste deel waar ze heen moeten en wat ze niet meer willen).

Een ding dat anders is dan in eerdere of andere projecten is dat de meesten dit traject toch wel traag en minder concreet vonden. Wat ook anders is, is de aandacht voor visie en kaders en dat die goeds heeft gebracht: het was echt wel nodig om dat raamwerk en de visie neer te zetten en met zijn allen de belangrijkste dingen op papier te zetten. Tot slot, een punt dat door een aantal als echt anders wordt gezien is dat het vooral veel samen was. Het was gewoon heel kenmerkend, dat dit echt een traject was wat ze samen doen. En één teamlid heeft ontdekt dat ze iemand nodig hebben die hen bij de hand neemt.

De vaakst genoemde randvoorwaarde is dat iedereen moet wel bij elkaar kunnen komen. Daarnaast geven ze aan dat van belang is om goed te overleggen en uit te wisselen; goed beslagen ten ijs te komen; dat je vooraf dingen bekijkt; dat de eigen expertise op orde is; en dat er een teamleider is die het concreet kan maken.

5.2.4.2 Duiding van wijze van framen en reframen

De wijze waarop dit team normen vormt, is heel impliciet. Werkende weg zijn normen ontstaan die van belang zijn en ook in allerlei varianten terugkomen. Die werkende weg is niet willekeurig, maar een met (bege)leiding: iemand zet het team aan te denken over de visie, wat daarin nodig is, over concreet en wat gedaan moet worden. Het team heeft zo in de eerste sessies ontdekt wat het nodig heeft om te leren en te realiseren. Het lijkt er daarbij op dat met name het moment van de terugblik, het optekenen van de teamgeschiedenis, naar boven haalde wat al de hele tijd aanwezig was: pas nu werden de beelden van goed werk explicieter. Met name het samen doen en het uitzoeken. En natuurlijk leefden ze al onderweg: de roep om concreet is er vanaf het begin. Dat staat ook op flapovers van de bijeenkomsten. Het samen doen is letterlijk een paar keer uitgesproken.

*'de wijze waarop dit team normen vormt is heel impliciet.
Werkende weg zijn normen ontstaan die van belang zijn en ook
in allerlei varianten terug komen'*

Reframen is in dit team geen proces van normen formuleren en daarop reflecteren. Het is veel meer een proces waarin het team bewaakt, als het bezig is, dat het samen gaat, dat de opleiding wel vernieuwend wordt en ook dat er telkens goed uitgezocht wordt. En het weet dat het aansturing behoeft, wil het ook tot echt iets komen. Daarin berust het team ook. Ze strijden niet om zeggenschap, ze bewaken wat ze belangrijk vinden en weten wat er extra nodig is. De grote kanttekening is echter, dat dit niet zo bewust is. Pas in de terugblik kwam dit naar voren. Het team zelf stuurt niet zo hierop. Men bewaakt wel het samen en dat de opleiding vernieuwend wordt, maar sturen op het eigen leren en realiseren, daar heeft het sturing bij nodig. Kunnen we dit reframen duiden als bewaken?

6

Slotsom: zo werk je met professionele frames



Teams zijn cruciaal in het mbo: de complexe, grote en onzekere ontwikkelopdrachten die er zijn, kunnen niet alleen opgepakt worden, maar dienen samen uitgewerkt te worden ten einde daarin een beter resultaat te halen. Dit vraagt leren van een team: het onbekende aangaan. Het vraagt ook dat het team de opgave realiseert. In dit leren en realiseren hebben we gesteld dat het hebben van een gezamenlijke set aan normen, een professioneel frame, van belang is: het geeft richting aan gezamenlijk handelen en houvast voor gezamenlijke reflectie. We stelden ook dat dit niet eenvoudig is, juist vanwege die complexiteit en vanwege de uitdagingen van teamwerk. De vraag die ons daarom intrigeerde was: hoe kan een team samen bepalen wat goed werk is in de klus die voorligt, maakt hen dat effectiever en kloppen onze stellingnames zoals hierboven genoemd?

In dit hoofdstuk geven we antwoord op onze hoofdvraag, meteen kort en krachtig in de volgende paragraaf. In de dan volgende paragrafen brengen we verdieping aan via de antwoorden op de deelvragen die we gesteld hebben. Dat doen we door telkens de deelconclusie te presenteren, vervolgens met resultaten uit cross-case-analyse te onderbouwen, en te eindigen met mogelijke verklaringen en koppelingen aan bestaande theorie.

6.1 Terug naar de hoofdvraag

De hoofdvraag luidde in volle formulering: 'Op welke wijze kunnen teams in het mbo leren een professioneel frame te vormen zodat dit leidt tot een grotere effectiviteit van het team en wat zijn daarbij de randvoorwaarden?'. We starten ons antwoord met een inzicht dat voor alle teams geldt. Wat nodig is in het leren werken met een professioneel frame is het waarderen en benutten van eerdere ervaringen. Wat kom je in de nieuwe opgave tegen waar je al eerder ervaring in hebt opgedaan? Daar start het met elkaar zoeken naar: dit vinden wij goed werk. Als gevolg hiervan werk je in een bestaand team anders dan in een nieuw team.

'als gevolg hiervan werk je in een bestaand team anders dan in een nieuw team'

Een bestaand team heeft al gewoontes en gemeenschappelijke ervaringen. Door verder te gaan met 'goede' gewoontes, en 'slechte' gewoontes achter te laten kan een bestaand team een nieuw frame vormen voor een nieuwe opgave, een nieuwe complexe opdracht. Het werken met bestaande gewoontes is hierbij nodig, maar niet per se makkelijk. Een nieuw team heeft nog geen gemeenschappelijke ervaring en gewoontes en heeft daarom iets anders te doen: namelijk individuele eerdere ervaringen onderzoeken om van daaruit op zoek te gaan naar een gemeenschappelijk beeld van goed werk in de opgave die voorligt. Dit werken aan nieuwe gewoontes is een minder moeilijk proces.

Het vormen van een frame kan in beide gevallen op een gelijksoortige wijze plaatsvinden:

1. geef vorm aan de opgave met aandacht voor een gedeelde ambitie;
2. maak wensen/beelden van goed werk/normen zo concreet mogelijk;
3. bepaal mijlpalen met elkaar en ga aan de slag;
4. werk met de beelden van goed werk, door ze geregeld terug te laten komen: op een moment dat er vertraagd kan worden, of omdat de voortgang stopt omdat de beelden niet geleefd worden of in de weg zitten.

Dan kan er collectiviteit en balans in leren en realiseren ontstaan en daarmee wordt een team effectiever. De meest belangrijke randvoorwaarden hierbij zijn:

- een team dat de bereidheid heeft om een opdracht tot opgave te maken en wil onderzoeken welke nieuwe ontwikkeling goed is voor de eigen praktijk, met teamleden die persoonlijk in willen stappen;
- een teamleider die de opgave sponsort en ondersteunt, die mee zoekt naar wat de opgave is, in plaats van vooraf te bepalen hoe het eruit moet zien;
- een begeleider die het team in leren en realiseren kan begeleiden, en daarbij een aanpak zoals voorgesteld volgt;
- en een context waarin de door het team geformuleerde opgave past in het moment en de richting van de organisatie, waarin de teamleden bij elkaar kunnen komen, en waarin gebeurtenissen die van invloed kunnen zijn op het realiseren van de opgave besproken kunnen worden.

6.2 Onderzoeksvraag 1: hoe kan een team framen?

De volledige formulering van deze vraag is: 'Op welke wijze kan een team komen tot een professioneel frame voor goed werk?'. In het antwoord op deze vraag komt het onderscheid dat we in de hoofdconclusie maakten tussen bestaande en nieuwe teams sterk naar voren. Het inzicht hier is dat er twee manieren zijn die het meest effectief blijken:

1. in een bestaand team met een nieuwe opdracht aan de slag gaan vraagt om het onderzoeken dan wel interveniëren op bestaande normen (op het bestaande frame): komen tot een frame, is tegelijk reframen van het bestaande;
2. met een nieuw team met een nieuwe opdracht starten kan door te framen, waarbij je vanaf de start gebruik maakt van eerdere ervaringen van de nieuwe teamleden.

Deze twee manieren blijken het meest effectief als je de verschillende wijzen waarop in teams tot normen is gekomen vergelijkt met wat er bereikt is in die teams. We zetten die verschillende wijzen hier kort op een rij:

- a) bestaande normen, een bestaand frame, hanteren in de nieuwe opgave, zoals bij de teams Amaryllis en Begonia;
- b) op initiatief van de begeleider bestaande normen nieuw leven inblazen en passend maken bij de opgave, zoals in team Fuchsia;
- c) met elkaar gaan handelen binnen gedeelde wensen en ambities als normen, zonder dat die normen heel expliciet worden, zoals in de teams Dahlia en Edelweiss; waarbij in team Edelweiss de wensen en ambities meer gericht zijn op de opgave en door het traject zijn

- ontstaan en in team Dahlia meer door voorvallen van buiten en minder gelieerd zijn aan de opgave;
- d) op initiatief van de begeleider expliciet formuleren van beelden van goed werk, zoals in team Chrysant en minder expliciet en meer geformuleerd als gedeelde visie in team Geranium, waarbij beide begeleiders gebruik maakten van eerdere ervaringen.

Een verklaring van dit inzicht is te vinden in de aanpak zoals we die in ronde twee in de teams hebben gehanteerd. We sorteren daarom voor op een conclusie bij onderzoeksvraag 3: de 'versnelde aanpak' zoals gehanteerd in ronde twee ondersteunt het komen tot een frame.

Met een theoretische blik constateren we dat de eerste manier, gezien ons denkkader, eigenlijk niet heel verrassend is. In hoofdstuk 2 hebben we immers gesteld dat elk team een professioneel frame heeft. Een bestaand team dus ook. En ook als het team nog maar kort bestaat, zoals Begonia, kan het al normen ontwikkeld hebben die hardnekkig zijn (zie ook Duimering & Robinson, 2007). Onze belangrijke les is dan ook: wees je daar heel bewust van.

'onze belangrijke les is dan ook: wees je heel bewust van bestaande hardnekkige normen'

De tweede manier sluit aan bij inzichten dat normen in teams gevormd worden door ervaringen van teamleden in vergelijkbare situaties (Duimering & Robinson, 2007). Normen uit eerdere ervaringen neem je mee naar nieuwe gevallen. Reden te meer om met resonerende ervaringen te werken en continu te bewaken dat collectief en individuen in 'sync' resoneren.

6.3 Onderzoeksvraag 2: hoe kan een team reframen?

Bij deze vraag, die voluit luidt 'Op welke wijze kan een team in een proces van actie en reflectie reframen ten einde goed werk te leveren?', zijn we tot het inzicht gekomen dat er twee effectieve manieren zijn, die ook hier duiden op een verschil tussen bestaande en nieuwe teams:

1. door actief, met regelmaat en als nodig de geformuleerde norm, visie of na te streven wens op tafel te leggen om die te onderzoeken, te kunnen bewaken en te onderhouden, kan een team naar meer eigen tevredenheid meer realiseren in de opgave;
2. door (met name) in bestaande teams ook te werken met wat impliciet is: een bestaande norm doorbreken, een impliciete wens faciliteren, en door hierop te reflecteren via bijvoorbeeld een leergeschiedenis.

Deze twee manieren blijken het meest effectief als je de verschillende wijzen waarop in teams tot normen is gekomen vergelijkt met wat er bereikt is in die teams. We zetten die verschillende wijzen ook hier kort op een rij:

- a) door de opdracht te blijven aanpassen om iets van de normen die als verworvenheden voelen waar te maken (team Dahlia);
- b) door interventies van een begeleider op doorbreken van bestaande normen, zoals in team Fuchsia;

- c) door de gedeelde visie (Geranium) of expliciete beelden van goed werk (Chrysant) met regelmaat of als nodig op tafel te leggen om te kijken of ze nog passen en of je nog op koers bent: reframen als onderhoud (ook een keer waargenomen bij Dahlia);
- d) als variant van meer impliciete normen of wensen: door te bewaken wat men in het begin van het traject als belangrijk heeft ervaren: reframen als bewaken (zoals in team Edelweiss).

Er waren ook twee teams die niet of nauwelijks in een proces van actie en reflectie op normen kwamen, zoals Amaryllis en Begonia die respectievelijk vasthielden aan bestaande normen of vast zaten in bestaande gewoontes.

Een theoretische blik leert dat de eerste manier staat wat we in hoofdstuk 2 over het leren in de opgave hebben genoemd en kort betiteld hebben als 'zonder norm geen reflectie'.

'een interessante aanpak om de reflectie vorm te geven is de leergeschiedenis'

Een interessante aanpak om de reflectie vorm te geven is de leergeschiedenis. Teams hebben die meer dan eens gewaardeerd als reflectie-instrument: het zette op een rij, haalde normen naar boven en hielp om een blik vooruit te werpen. De werking is hiermee vergelijkbaar met de historielijn zoals Tjepkema et al. (2016) die beschrijven: samen verzamel je belangrijke ervaringen en als groep bouw je het eigen verhaal, wat helpt om patronen te gaan zien. Ons onderzoeksinstrument is zo ook een leerinstrument gebleken.

De tweede manier haakt in op wat we in hoofdstuk 4 'slagen in framen' hebben genoemd: je ziet een patroon en je intervenueert daarop in ofwel de eerste slag (je doet een voorstel en als dat akkoord is ga je door, zoals de begeleider bij team Fuchsia een aantal keer gedaan heeft) of de tweede slag (je neemt de tijd voor een onderzoek, zoals de begeleider van team Dahlia gedaan heeft).

6.4 Onderzoeksvraag 3: hoe een team te ondersteunen?

Ons hoofdstuk 4 heeft al een groot voorschot genomen op de conclusies op deze deelvraag, die compleet luidt: 'hoe kan een team dat gaat werken met professionele frames worden ondersteund?'. We hebben daar geconstateerd dat de aanpak zoals geschetst in Afbeelding 6 'Versneld proces voor goed werk, september 2018' op pagina 78 in de basis een goede leidraad is om een team te ondersteunen.

De conclusies bij de onderzoeksvragen 1 en 2 sorteerden hier ook op voor. En ook in de teamverhalen (hoofdstuk 5) vinden we daarvoor bevestiging. We zien dat:

- starten met een aantal sessies na elkaar goed werkt, indien daarin aandacht is voor visie en ambitie bij de opdracht, voor mijlpalen en voor taal die aansluit en uitdaagt. Opvallend is dat het werken met droombeelden of een visualisatie goed werkt;
- het muzisch werken met aandacht voor maken en verbeelden werkt (in de droomsessie, in het schaalwandelen); de beelden maken normen gemeenschappelijk, overdraagbaar, 'van ons';
- Energie vooral in gezamenlijkheid, in het realiseren en in het werken aan de bedoeling op

te roepen is; het Ethische naar voren te halen is via de bedoeling en aandacht voor stakeholders (waarbij een uitgebreide analyse minder aansluit); aandacht voor Excellentie als vanzelf aanwezig lijkt te zijn; wel is het zo dat het expliciteren van wat dan excellent is aandacht behoeft;

- het expliciet maken van normen en het erop reflecteren actieve inzet vraagt, maar zeker lonend is aan de start, met name in nieuwe teams. In bestaande teams is het werken met bestaande normen van belang, maar blijkt het expliciet maken lastiger en meer aandacht te vragen en worden normen vooral expliciet in een uitgebreide werkvorm die daarin ondersteunt, in ons geval de leergeschiedenis;
- je als begeleider het goed doet als je de rode draad, de bedoeling helder kunt houden, als je bekrachtigt en in het begin aandacht hebt voor de opgave en visie (de methode hanteert) en als je het samenspel met de teamleider ook opgavegericht in kunt richten, zoals bij de teams Chrysant en Edelweiss.

Tellen we bij deze lijn ook conclusies bij de volgende deelvragen op, dan kunnen we concluderen dat de basis van de aanpak zoals we die voor ronde 2 ontworpen hebben, een werkzame is, zeker voor nieuwe teams die met een nieuwe opdracht aan de slag gaan. Deel van die aanpak is dat er een begeleider is bij het teamleren.

'dat de basis van de aanpak zoals we die voor ronde 2 ontworpen hebben, een werkzame is'

Voor bestaande teams werkt de aanpak ook. Wel vraagt het vastleggen van de beelden meer aandacht en vraagt het om vaardig in te spelen op de opvattingen van teamleden, patronen in het team en persoonlijke waarden als je leren en reflecteren mogelijk wil maken. En wellicht is dit ook waarom het vastleggen van beelden aandacht vraagt: dat is waarschijnlijk geen gewoonte.

Een aspect van die aanpak willen we er nog even uitlichten – en ook aanraden – : alle begeleiders hebben in een van de eerste sessies gewerkt met droombeelden of toekomstbeelden, met elke keer positieve uitkomsten. Naast dat je visualiseert en iets maakt wat overdraagbaar is (het muzische), haakt deze vorm ook aan het principe van 'generativiteit' uit de waarderende benadering (*appreciative inquiry*). Volgens Bushe (2013) ontstaat generativiteit als een groep een beeld creëert dat hen toestaat anders over hun werk na te denken: het genereert een ander manier van kijken. Dit is ook wat in de teams gebeurde.

6.5 Onderzoeksvraag 4: Wat hebben teams bereikt?

Deze vraag luidt: 'Wat hebben teams bereikt in hun opgave en hun manier van werken?'. Als teams aangeven door de manier van werken andere zaken bereikt te hebben en die ook waarderen, dan is dat voor ons de bevestiging dat de aanpak werkzaam is.

De twee belangrijkste conclusies zijn:

- de voorgestelde aanpak in ronde twee kan een team tot realiseren brengen;
- de voorgestelde aanpak in ronde twee kan in een team collectiviteit genereren.

Hoe we hierop zijn gekomen, lichten we hieronder toe.

Als eerste kijken we naar wat teams bereikt hebben in de opgave. Het volgende beeld ontstaat dan:

- a) teams uit de tweede ronde benoemen meer en concretere opbrengsten gerelateerd aan de opgave: een lijn, een gedeelde visie om concreet door te bouwen (Fuchsia en Edelweiss), de opleiding is klaar, de ondersteuning draait (Geranium en Chrysant);
- b) teams uit de tweede ronde benoemen meer gezamenlijkheid: er is bijvoorbeeld een leergemeenschap aan het ontstaan (Geranium), er staat een ondersteuningsteam (Chrysant), er is een betrokken en gemotiveerd team (Edelweiss) en in team Fuchsia ziet men meer kwaliteiten van elkaar.

Een mogelijke verklaring voor dit beeld is dat de inspanningen van de begeleiders in de tweede ronde meer gericht waren op het komen tot een eigen opgave en tot sneller realiseren. De aandacht voor verbinden op visie bij het gezamenlijke doel, werpt vruchten af, zo lijkt. De verklaring is dan te vinden in de aanpak. Een andere mogelijke verklaring is dat we voor ronde twee scherper op zoek zijn gegaan naar teams die ambitie hadden bij een opdracht en waar de context meer mogelijkheden bood, waardoor de opgave meer binnen handbereik was. We denken dat beide verklaringen van toepassing zijn en trekken de conclusie dat de voorgestelde aanpak in ronde twee een team op vlieghoogte kan brengen. Deze conclusie is overigens niet vreemd omdat we uit de literatuur over teams (zie hoofdstuk 2) weten dat het hebben van een gezamenlijk doel cruciaal is.

Als tweede kijken we naar wat er bereikt is in de manier van werken. Dan zien we dat:

- a) in vijf teams er meer 'samen' is ontstaan uitgedrukt in woorden als meer contact (Begonia), 'van ons' en teambreed (Dahlia), vertrouwen, afhankelijkheid (Geranium), verbondenheid en elkaar aanspreken (Chrysant) en echt samen (Edelweiss);
- b) vier teams (zowel ronde 1 als 2) het meer en intensiever doordenken aan de start benoemen;
- c) team Fuchsia de aandacht voor het proces en de andere rol van de seniordocenten benoemt (waarmee ze twee doorbroken patronen van dit team benoemen).

Dat er meer samen is, kan liggen aan de insteek van begeleiders. In twee teams is expliciet aangestuurd op normen voor samenwerken. Een andere verklaring is dat op dit punt verlangen zat of is gegroeid in de teams. Interessant vinden we dat het vaak gezien is als een positief iets: het verlangen naar meer collectiviteit past in de ontwikkelingen rondom de professional zoals geschetst in hoofdstuk 2.

In het meer samen en in de intensievere start met nadruk op visie herkennen we goed werk. Energie van samen, energie door met het juiste (ethische) bezig te zijn. De link is niet expliciet genoemd door de teams, dus we blijven hier voorzichtig en vooral nieuwsgierig. Bovenstaande analyse ondersteunt onze conclusie: de voorgestelde aanpak in ronde twee kan in een team collectiviteit genereren.

'de voorgestelde aanpak in ronde twee kan in een team collectiviteit genereren'

6.6 Onderzoeksvraag 5: Welke randvoorwaarden gelden?

Bij deze vraag, die voluit luidt 'Welke randvoorwaarden gelden in het framen en reframe?', zien we in de grote diversiteit een aantal categorieën van vooral helpende randvoorwaarden, of factoren die positief van invloed zijn of vervuld dienen te zijn. Die categorieën zijn: team en teamleden, leiderschap (teamleider en begeleider), en context. Per categorie kunnen we onze conclusies als algemene voorwaarden voor framen en reframe formuleren.

- Het team moet zelf willen: het komen tot een eigen opgave is van belang. Het kunnen (reflecteren, luisteren, etc.) volgt.
- Van een teamleider is nodig dat die de opgave sponsort en actief het leren en realiseren ondersteunt, en een goed samenspel met de begeleider speelt.
- Van een begeleider is nodig dat die koers houdt, initieert, bekrachtigt en oog heeft voor realiseren, en een goed samenspel met de teamleider speelt.
- Nodig is een aanpak die in lijn is met het 'versnelde proces voor goed werk' zoals geschetst in paragraaf 4.6.
- Nodig is een context, waarin vragen zoals hieronder met 'ja' beantwoord zijn.
 - o Kan men bij elkaar komen als basale voorwaarde, biedt het rooster daartoe ruimte, of hebben de mensen zelf genoeg regelmogelijkheden?
 - o Past de opdracht in het moment en bij de richting van de organisatie?
 - o Kan het team doorwerken aan de opgave ondanks impactvolle gebeurtenissen als vertrek van een teamleider; of een organisatie die in een fusie zit?

'...zien we in de grote diversiteit een aantal categorieën van randvoorwaarden of factoren: team en teamleden, leiderschap (teamleider en begeleider), en context'

Deze conclusies lopen we hieronder nog even langs om ze te voorzien van wat korte beschouwingen.

Dat een team zelf moet willen, verrast niet, uitgaande van ons denkkader en zien we sterk bevestigd. Een opgave als een opdracht waar je iets van wilt maken en niet als een klus waar je vanaf wilt zijn, is echt van belang om samen te leren en te realiseren.

In dat samen leren en realiseren is de rol van teamleider van belang. Gezien de teamverhalen is dit geen verrassende constatering. Ook niet als je de literatuur erbij pakt. Volgens Derksen (2016) is een teamleider die vooral aanstuurt op de dialoog en reflectie een teamleider die de effectiviteit van een team ondersteunt. Dat zagen we terug in enkele teams. In twee andere teams was er sprake van meer gedeeld leiderschap, wat ook helpend is geweest. Ook dit strookt met de bevindingen van Derksen. Leiderschap is een factor om rekening mee te houden, in je rol als begeleider die in de rol van bijrijder zit.

Onze begeleiders zochten aansluiting in taal en energie in de teams, bekrachtigden en initieerden. Dat werd ook gewaardeerd. Er waren wel flinke verschillen tussen de begeleiders: een was extern, een ander had jarenlange ervaring als docent, maar nog niet zoveel als begeleider en de laatste had jarenlange ervaring als intern adviseur. De begeleider met wat minder ervaring stuurde explicieter op normen dan beide anderen. Deze verschillen hebben

invloed gehad op wat er in de teams is gebeurd. Waar precies de verschillen zitten in aanpak die toe te wijzen zijn aan de begeleiders zelf en hoe die verschillen van invloed zijn op teamprocessen, dat zou een interessante vervolgvraag zijn.

Dat de versnelde aanpak uit de tweede ronde ook bij deze onderzoeksvraag naar voren komt – niet veel, wel krachtig – vormt een extra bevestiging dat die aanpak vruchten afwerpt en aan te bevelen is.

Tot slot zal ook de rol van de context weinig verbazing wekken. De praktijk is immers weerbarstig en dat is ook bij onze teams zo gebleken. In alle complexiteit willen we één aspect eruit lichten: roostering. De impact van dit aspect verschilde nogal per team. Wel of niet bij elkaar kunnen komen vanwege roostering heeft in meerdere teams een grote rol gespeeld: de basis moet op orde. Dit werd op verschillende manieren aangepakt: in het ene team werd de basis (als in bemensing, roosters, lokalen) weggehouden en voor hen werkte dat. Bij een ander team heeft de begeleider veel van de mitsen en maren uit een 'basis' weggenomen. Terwijl bij één team alles zo vast lag, inclusief een goede basis, dat men niet toekwam aan, of open stond voor nieuwe denk- en werkwijzen. Of de basis op orde moet zijn, vraagt daarom om onderzoek: welke basis en wat betekent op orde? En hoe spelen de heersende opvattingen hierin een rol?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Bespiegelingen



In de inleiding schreven we dat we ons midden in de zoektocht naar en het vormgeven aan collectieve professionaliteit bewegen. Collectieve professionaliteit omschreven we daarbij als: *het gezamenlijk dienen en verbeteren van de praktijk door het leveren van diensten die passen bij vraag en context en gebaseerd zijn op gedeelde beelden van goed werk* (Van Oeffelt et al., 2020). Het werk is dusdanig complex en veranderlijk dat het niet meer alleen te doen is. Het vraagt van professionals om het samen te doen en daarbij rekening te houden met alle stakeholders en ook het proces onderling, de afstemming, te organiseren (vgl Noordegraaf, 2015). En dat samen, dat is niet meer alleen binnen een organisatie, maar ook over grenzen van organisaties heen. En ook dit past binnen de trend die binnen het professionele werk te zien is (vgl Noordegraaf, 2020). In deze ontwikkelingen hebben wij met de focus op het framen als centrale kwaliteit in het samenspel in teams met zeven teams gewerkt aan hun opgave. Op een heel aantal plekken in de voorgaande hoofdstukken hebben we al gereflecteerd op ervaringen, inzichten en conclusies. In dit hoofdstuk willen we een aantal van de inzichten en conclusies nog eens laten oplichten en er van wat meer afstand naar kijken. Hiermee willen we voorsorteren op mogelijk vervolgonderzoek en agenderen over welke vragen we graag verder puzzelen met collega-professionals. Achtereenvolgens passeren het samenspel in de teams, de werking van onze interventies en onze manier van onderzoek doen de revue.

7.1 Het samenspel in teams

We beginnen met het samenspel in teams. Hoe dat in onze teams is verlopen, is uitgebreid aan bod geweest, en ook hoe het maken van beelden van goed werk is gegaan. Eén van de conclusies was dat het expliciet vastpakken van die beelden niet vanzelf gaat in het samenspel. Er lijkt zich daarbij een patroon af te tekenen. Allerlei voorbeelden, ervaringen, meningen en opvattingen komen op tafel, wisselen elkaar af en bewegen alle kanten uit. Tot het vrij plotseling een einde vindt. Er lijkt dan ineens genoeg gezegd. We moeten 'weer aan het werk'. Maar zelden hebben we dan een helder gemeenschappelijk beeld vastgepakt. Zelden echter hoor je iemand zeggen: "Oké, als ik het goed begrijp dan willen we in dit soort situaties ongeveer zo handelen".

We maken dus geen tijdelijk werkbare overeenstemming. Waarom niet?

*'we maken dus geen tijdelijk werkbare overeenstemming.
Waarom niet?'*

Deze vraag boeit ons en we pakken die wat verder uit in een drietal aspecten die verder onderzoek verdienen.

- Waarom vinden we het moeilijk in een professioneel gesprek te komen tot een beeld van goed werk?
- Hoe hangen professionele frames samen met professionele identiteit?
- En welke rol kunnen leiders hierin spelen en hoe kunnen we dit verder uitdiepen en ondersteunen?

Bij de vraag waarom het zo moeilijk om tot beelden van goed werk te komen, hebben we natuurlijk een aantal hypothesen: het zou te maken kunnen hebben met het gevoel dat dan het hele gesprek weer opnieuw begint; het zou ook kunnen gaan over een angst in de weg te staan van iemands (maar ook de eigen) professionele autonomie (alles wat je samen afsprekt beperkt ook jezelf); het zou ook zo kunnen zijn dat de individualisering in de maatschappij ons hierbij in de weg zit. Er zijn genoeg potentiële verklaringen. Maar hoe zit het nu echt?

Bij de vraag naar hoe het nu echt zit, kan een blik op de samenhang tussen professionele frames en professionele identiteit verdiepend zijn. We kunnen streven naar collectieve professionaliteit, en we kunnen van mening zijn dat professionele autonomie ook collectief van aard is, maar dat is slechts een beginpunt. Vervolgens wil je van alle betrokkenen én het beste dat ze in huis hebben, én een expertopinie over een vraagstuk, én de bereidheid ook wat water bij de wijn te doen. Alle betrokkenen bij het framen moeten dus redelijk stevig in hun schoenen staan om te weten welk stukje van hun opvattingen ze kunnen inleveren en waar ze voor moeten gaan staan (voor hun vak, voor zichzelf, voor hun studenten). Bovendien impliceert het framen niet alleen het vormen van een frame, maar ook het reframen. En dat reframen doe je omdat je met het beeld van goed werk als tijdelijke overeenkomst niet uit de voeten kunt. Dat vraagt dus onderzoek naar waarom het niet werkt. Deels kan dat een praktisch antwoord opleveren, maar vaak ook zal dat gaan over een conflict met onderliggende waarden en opvattingen van mensen. Werken met frames is dus op allerlei manieren ook een uitnodiging om het werk persoonlijk te maken.

'werken met frames is dus op allerlei manieren ook een uitnodiging om het werk persoonlijk te maken'

Simpelweg omdat het anders niet werkt. Hiermee raken we aardig wat vraagstukken rondom het individuele stuk. Hoe denken professionals over persoonlijke zichtbaarheid in hun professie (vaak horen we in gesprekken waarin het persoonlijker wordt, uitspraken als: kunnen we het wel professioneel houden!)? Hoe kunnen we professionals helpen hun persoonlijke opvattingen in het vak te expliciteren? Maar ook de bredere vraag hoe professionele frames en professionele identiteit – dat wat je onvervreemdbaar je kleur geeft op de verbinding van wie je bent, het werk dat je doet en de context waarin je dat vormgeeft (Ruijters et al., 2018) – samenhangen, is interessant om verder te onderzoeken.

Een ander aspect in het samenspel is leiderschap. We hebben gezien dat dat een belangrijke voorwaarde is. Dat de taak van de (bege)leider belangrijk is, is begrijpelijk gezien de complexiteit en de noodzaak van het professionele gesprek rondom professionele frames en beelden van goed werk, en gezien de moeite die het professionals kost om wat zij zelf vinden te balanceren met beelden van het collectief. Onderzoek toont echter aan dat het overgrote deel van de tijd van een leider opgaat aan individuele begeleiding (Derksen, 2021). Het collectief is daarmee voor vele leiders een extra aandachtspunt voor het vervullen van hun rol, een daarmee overigens verre van eenvoudige rol.

- In de kern gaat het om goed luisteren, doorvragen en samenvatten, daarbij voor- en achtergrond (de mensen die altijd de hoogste toon voeren en de stillere collega's) in balans brengen; je wilt immers iedereen aan tafel.

- Vervolgens gaat het om iets samenvatten in een professioneel frame dat niet het jouwe is en waarbij een nieuwsgierige distantie gewenst is. De checkvraag of jij het daar mee eens bent, kun je eigenlijk beter parkeren.
- Met daarbij een alertheid op de spanning tussen professionele autonomie en collectieve professionaliteit.

We zijn benieuwd in hoeverre leiders, en ook begeleiders, deze rol doorgronden, welke taak ze voor zichzelf zien weggelegd en hoe we ze kunnen begeleiden om dit goed onder de knie te krijgen.

7.2 Werkzame principes in interventies voor goed werk

We hebben geconcludeerd dat de aanpak die we in de tweede ronde teams gehanteerd hebben, aan te bevelen is in het werken met professionele frames. We hebben in die aanpak een heel aantal interventies ingezet. We zijn eigenlijk benieuwd naar de werking van de afzonderlijke interventies. Zitten daar overeenkomsten in? En wat betekenen die voor een vervolg? We vinden het een aantrekkelijk idee als we uit de interventies de overeenkomsten in de vorm van 'werkende principes' naar voren kunnen halen en daar een set ontwerpaanwijzingen van kunnen maken. Hiermee kunnen professionals meer handvatten krijgen om zichzelf ontwerpend op te stellen als ze op welke manier dan ook het 'goed werk' willen versterken in hun werk. Daarbij is het eveneens aantrekkelijk om de interventies in hun eigenheid te laten zien, ervaren en doorgeven, inclusief waar ze precies aan bijdragen. We doen een eerste verkenning via een vijftal interventies om principes te ontdekken.

Framen als vorm van reflectie. Wat ons treft is dat framen en reframen iets is dat we actief moeten inzetten. Het gebeurt niet vanzelf. Er zijn 'manieren van werken' waar het wel en waar het niet gebeurt. (Re)framen zou je kunnen zien als een vorm van reflectie. Als je het niet doet is het business as usual, dan stroomt de dagelijkse gang van zaken gewoon voorbij zoals altijd, zonder dat de daarin besloten waarden/ kwaliteiten worden benoemd. En onbenoemd kan je er niet goed mee werken.

Opgave in plaats van opdracht. Dat is de eerste stap waar we teams telkens toe uitnodigen. Dat gaat over zowel het doel stellen als eigenaarschap. Het doel expliciteren is nodig omdat we anders nooit kunnen zeggen of iets goed is. (Her)formuleren van een opdracht tot een opgave is daarom wezenlijk. En dat is niet eenvoudig om te doen. Het nodigt professionals uit tot écht deel-nemen, mee-maken. Er is een actief instappen voor nodig. Iets van jezelf op het spel te zetten en niet over te laten aan meerderen of anderen. Ook hier gaat het dus om persoonlijk maken.

Wendingen. Deze wendingen doorbreken vaststaande gewoontes en maken ruimte voor deelnemende professionals om (opnieuw) te verbinden. Een wending doet het 'gewoon maar doorpraten' even stoppen. Even schrijven tussendoor, de verbeelding aanwakken, het lichaam weer laten meedoen... Wat opvalt is dat het werk dat we doen zo sterk bepaald wordt door gewoontes, onderliggende scripts. Daarin is transactioneel werken de dominante vorm: iets organiseren, afstemmen, elkaar iets leveren waar de ander weer mee verder kan. Wendingen maken ruimte voor wederkerigheid en voor waarden en kwaliteiten zoals 'het

voelt goed en het doet goed'. In de gewone gewoontes, waarin 'het is goed' dominant is, gaat daar minder aandacht naar uit.

Beelden van goed werk. Wat ons aanspreekt in dat begrip is dat het gaat over expliciet maken en delen. Het roept direct op dat het gaat om vertonen. Met elkaar maken we zichtbaar en tastbaar waar het om gaat. We geven deelnemers houvast door een instructie voor een creatief maakproces. Rijke A4tjes maken met 1) een narratief, 2) inzichten, 3) een passend plaatje en 4) een titel en wat er nog meer bij kan. Dat maakt dat we ons eraan kunnen herinneren. Dat we er in gedachten naar terug kunnen keren.

Vraag het de buurman in je werk. De vraag 'wanneer doen we het goed' is belangrijk om gaandeweg te stellen aan de mensen waar je niet direct dagelijks mee werkt, maar indirect in het werk wel mee te maken hebt. Wezenlijk daaraan is een omdraaiing. Niet alleen maar zenden. Niet de selffulfilling prophecy van wat een team zelf wil realiseren. Maar ontvangen! Door vragen te stellen. De systeemanalyse is hier een voorbeeld van.

'in het hart van deze interventies doemt één gemeenschappelijk aspect op, dat we muzisch willen duiden als: 'bezingen wat er toe doet'

Tijddlijn, ervaringslijn. Door op een lange rol bruin papier een tijddlijn/ervaringslijn te maken wordt impliciet de metafoor van de reis, de queeste aangewakkerd. Het team is een gezelschap. Dat zien we doordat het in de vorm van poppetjes of andere objecten zichzelf aan het begin van de lijn opstelt. En het is op weg naar een doel, de te realiseren opgave, in de verte. Dat is de andere kant van de lijn, de papieren strook. Veel tastbaarder dan een zogenaamde punt op de horizon wordt ook ons doel, onze opgave verbeeld. Vervolgens delen we sleutelervaringen die onderweg zijn voorgevallen of die we nog hopen te realiseren. Ook die krijgen vorm op het bruine papier. Door zo te werken met de sleutelscenes waar we deel aan hadden of zullen hebben komen impliciete kwaliteiten, waarden, *struggles*, verbindingen als praktijkkennis naar voren. Daar kunnen we op doorbouwen.

In het hart van deze interventies doemt één gemeenschappelijk aspect op, dat we muzisch willen duiden als: 'bezingen wat er toe doet'.

Er zijn verschillende manieren om dat 'bezingen wat er toe doet' te benaderen. De lijn waar Harry Kunneman met anderen aan werkt wordt 'normatieve professionalisering' genoemd⁹. Wij spreken graag over de queeste naar Goed Werk zoals Manon Ruijters dat op haar oratie heeft verwoord¹⁰. Bart van Rosmalen is in zijn werk gefascineerd geraakt door de scheppende aspecten van maken, vertellen, spelen die er mee te maken hebben en aan precies dezelfde missie bijdragen. Hij heeft dat muzische professionalisering genoemd (Van Rosmalen, 2016).

⁹ Kunneman, H.P. (2013). *Kleine waarden en grote waarden. Normatieve professionalisering als politiek perspectief* (2013, november 12). Amsterdam: SWP

¹⁰ Ruijters, M. C. P. (2017). *Leren in verandering. Over de lerende organisatie, professionele teams en goed werk* (Oratie). Vrije Universiteit Amsterdam.

7.3 Onze manier van onderzoek doen

We eindigen dit hoofdstuk met wat we zien als belangrijke bijvangst van ons onderzoek: de manier waarop we dit onderzoek hebben opgezet. Wij denken dat deze inspirerend kan zijn voor andere onderzoekers; onderzoekers die niet aan praktijkprofessionals willen komen vertellen hoe ze hun vak moeten uitvoeren of als 'vliegen aan de muur' hen slechts bevragen en observeren. In onze aanpak wilden we met de praktijkprofessionals op reis gaan met in de bagage een aantal ideeën die we hebben over teams en over hoe teams gezamenlijk kunnen werken aan goed werk in hun opgave. Wat we ook graag wilden was zoveel mogelijk van onze gezamenlijke ervaringen omzetten in inzichten waar andere mbo-teams hun voordeel mee kunnen doen. We wilden 'verbeteren' combineren met 'onderzoeken' zonder dat de mbo-teams te veel last zouden hebben van ons onderzoek.

Bij het op deze manier opzetten en uitvoeren van ons onderzoek kregen we te maken met drie grote uitdagingen:

1. Voor het combineren van verbeteren met onderzoeken zijn veel verschillende rollen en vaardigheden nodig.
2. We maakten veel mee en zouden dus heel veel data kunnen verzamelen, maar tegelijk wilden we dat doen op een manier die niet storend is en die voor ons ook behapbaar was.
3. We wilden zorgvuldig omgaan met alle betrokkenen.

'voor het combineren van verbeteren met onderzoeken zijn veel verschillende rollen en vaardigheden nodig'

Hieronder halen we kort aan hoe we met die uitdagingen zijn omgegaan en welke vervolgvragen wij daarbij hebben.

Werken met rollen en lagen

Teams helpen verbeteren vereist allerhande vaardigheden. Wetenschappelijk onderzoek doen vereist weer andere vaardigheden. Het zal zelden voorkomen dat één persoon alle benodigde vaardigheden in zich verenigt. Zo hebben niet heel veel docenten en leidinggevendenden in het mbo uitgebreide onderzoekservaring, terwijl veel onderzoekers weinig kaas hebben gegeten van de praktijk van het mbo en interveniëren daarin. Onze oplossing was om allereerst een aantal rollen binnen het project te onderscheiden: teamlid, teamleider, begeleider, rapporteur, ontwerper, onderzoeker en projectleider (voor de beschrijving van hun taken en verantwoordelijkheden verwijzen we naar Box 2 op pagina 37).

Deze rollen hebben we belegd bij verschillende personen. Onze begeleiders zijn beroepshalve gewend teams te begeleiden. Zij kregen de rol van begeleider, rapporteur en ontwerper. In het team werkten ze nauw samen met iemand van het team (vaak de teamleider) met wie ze ontwerpen voor interventies bespraken en die ook als rapporteur ervaringen opschreef. Daarnaast waren er vier onderzoekers die de rol op zich namen van ontwerper en onderzoeker. Tot slot was er een projectleider in de rol van begeleider, ontwerper, onderzoeker en projectleider.

Vervolgens hebben we een opzet bedacht waarin we werkten in drie lagen: de laag van de teams, de laag van begeleiders van de teams en de laag van onderzoekers.

In de teams maakten we gebruik van het idee van actie-reflectie cycli. Een dergelijke cyclus bestaat uit constructie (wat is het probleem, de opgave of ambitie), plannen van de actie, uitvoeren van de actie, evalueren van de actie. Vanuit evaluatie start de volgende cyclus: reframen, plannen, actie, evaluatie (Coghlan & Brannick, 2016).

In de laag van de begeleiders werkten we met een combinatie van gezamenlijke reflectie en ontwerpen. We reflecteerden als begeleiders en onderzoekers samen op de ervaringen van de begeleiders in het werken met de teams. Dit legden we vast als onderzoeksmateriaal. En we ontwierpen gezamenlijk mogelijke interventies die de begeleiders in de teams zouden kunnen gebruiken.

In de laag van de onderzoekers werkten we met data-analyse en reflectie. We analyseerden de verzamelde data met behulp van onder andere Atlas Ti. En we reflecteerden als onderzoekers op de bevindingen in het licht van de onderzoeksvraag.

Het is interessant verder uit te zoeken welke toepassingen dit 'onderzoeken in 3 lagen' model nog meer heeft. In welke situaties is dit een geschikte opzet? Wat is de schaalbaarheid ervan en wat zijn de voor- en nadelen?

Dataverzameling in dienst van de teams

In het driejarige project was er zeer veel interactie tussen de teams en de begeleiders en tussen de begeleiders en de onderzoekers. Alle interacties leverde ervaringen en inzichten op maar om deze allemaal vast te leggen was onbegonnen werk. Daarbij wilden we voorkomen dat het verzamelen van data ten behoeve van het onderzoek de teams zou storen in hun werkzaamheden. We besloten het radicale principe te hanteren "alle activiteiten in de teams staan ten dienste van het teamproces". Dit principe sluit het gebruik van bijvoorbeeld vragenlijsten of interviews uit als die alleen de onderzoekers dienen. We zijn op zoek gegaan naar werkvormen die tegelijkertijd zinvolle interventies zijn in het teamproces en data kunnen opleveren voor het onderzoek. Een voorbeeld is het maken van een leergeschiedenis aan het einde van het project. Bij ieder mbo-team zijn we op bezoek geweest om een gesprek te voeren over het traject dat ze hebben doorlopen. Daarbij hadden we voor ieder team alvast een tijdlijn gemaakt van 3,5 meter lang waarin de belangrijkste gebeurtenissen stonden vermeld. Met een paar speelse werkvormen hebben we een gesprek gevoerd over hun ervaringen en inzichten. Dit was een effectieve interventie in het teamproces die leidde tot verdieping van de ervaringen van de deelnemers. Tegelijk leverde het waardevolle data op voor ons onderzoek.

Ook de begeleiders wilden we niet teveel belasten. Hen vroegen we om na iedere sessie met het team een korte reflectie te schrijven in de vorm van een fieldnote. Het idee was dat deze reflectie ook voor hen zelf nuttig was om stil te staan bij de ervaring en ervan te leren. Tegelijk leverde het data op voor het onderzoek. Overigens werd het schrijven van de fieldnote door de begeleiders toch vaak wel als belastend ervaren, met name qua tijdsinvestering. De interviews die we met hen hebben gedaan, daarentegen, waren niet belastend, eerder leerzaam, ook vanwege de opzet:

1. houd een interview met de begeleiders en neem dit op video op. Bevraag ze hoe ze het begeleiden hebben ervaren, wat ze lastig vonden, welke dilemma's ze zijn tegengekomen etc.;
2. maak op basis van het transcript voor iedere begeleider een theatrale tekst om als feedback terug te geven;
3. bekijk de interviews en selecteer per begeleider drie fragmenten waarin belangrijke inzichten zichtbaar lijken te worden;
4. toon de fragmenten aan de begeleiders en onderzoekers en houd een dialoog over de fragmenten; probeer het ervaren dilemma en de eventuele oplossing onder woorden te brengen; neem dit gesprek op;
5. analyseer de opnames en werk de inzichten uit.

De tweede stap is dubbel interessant: je geeft iets terug, je geeft een cadeau en als onderzoeker ontvang je een theatrale, muzische analyse, die het gesprek in stap 4 kan verdiepen.

Het is interessant verder te onderzoeken welke vormen van dataverzameling er nog meer zijn die zowel nuttig zijn voor de betrokkenen en niet te belastend zijn, als valide data opleveren voor wetenschappelijk onderzoek.

Werken met process consent

In onderzoek is het van belang om zorgvuldig om te gaan met betrokkenen en hun belangen en hen te beschermen tegen risico's. In traditionele wetenschap wordt dit punt onmiddellijk gekoppeld aan het idee van *informed consent*: subjecten moeten vooraf volledig geïnformeerd worden over het onderzoek waaraan ze deelnemen en vervolgens toestemming geven voor het gebruik van hun gegevens. In ons project was het onze inschatting dat het verkeerd uit zou pakken wanneer we de leden in de eerste bijeenkomst zouden vragen om *consent*. Dat zou het proces van vertrouwen opbouwen teveel verstoren. Daarom hebben we gekozen voor het werken met *process consent* (Lieshout et al., 2017). Dit betekent dat we de ethische aspecten van het onderzoek regelmatig aan de orde stelden in de teams, in de overleggen met de begeleiders en in de gesprekken tussen onderzoekers. Interessant vervolgonderzoek is hoe het principe van *process consent* voor betrokkenen zelf ook meerwaarde kan krijgen.

8

Bijlagen



8.1 Format Fieldnote

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.2 Format werkvormen

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.3 Ontwerp tijdlijninterviews (leergeschiedenis)

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.4 De systeemanalyse

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.5 De ervaringslijn

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.6 Werkvormen

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.7 Een kritische begeleidingssituatie

<https://www.aereshogeschool.nl/onderzoek/onderzoeksprojecten/goed-werk/publicatie>

8.8 Dataverzameling en analyses per onderzoeksvraag

In hoofdstuk 3, paragraaf 3.4 hebben we verteld dat de cross-case analyse de belangrijkste analyse is geweest om tot antwoorden op de onderzoeksvragen te komen. We hebben ook aangegeven dat er voorwerk is gedaan om die cross-case goed te kunnen doen: we hebben per onderzoeksvraag data verzameld en geanalyseerd om de cases scherp te krijgen. De aspecten die we daarbij per case beschreven hebben, zijn:

- a) de startpositie (bestaand, of nieuw team, grootte, karakterisering, etc);
- b) de aanpak van de begeleider en de reacties van het team daarop in hoofdlijnen, geordend naar de basisideeën voor het begeleiden in ronde één of twee;
- c) welke normen daadwerkelijk in het team leefden;
- d) hoe het team met die normen gewerkt heeft in actie en reflectie;
- e) wat in de ogen van het team bereikt is in de opgave;
- f) wat in de ogen van het team bereikt is in de manier van werken;
- g) welke voorwaarden (wat helpt wel wat helpt niet) gelden voor framen en reframe

In deze bijlage schetsen we per onderzoeksvraag, per deelvraag welk aspect van de cross-case 'gevuld' wordt, de manier waarop we data verzameld hebben en hoe we die geanalyseerd hebben. We pakken in de volgende paragraaf beide eerste vragen samen, omdat de aanpak gelijk is geweest.

8.8.1 Deelvragen 1 en 2: framen en reframe

Deze deelvragen – voluit geformuleerd als 'Op welke wijze kan een team komen tot een professioneel frame voor goed werk en kan een team in een proces van actie en reflectie reframe ten einde goed werk te leveren?' – gaan over de aspecten c) en d) uit de cross case analyse. De belangrijkste bron voor deze vragen is de in paragraaf 3.2 genoemde leergeschiedenis. Wij bedoelen met een leergeschiedenis een verhalend verslag per team van het werken aan een eigen opdracht onder de paraplu van Goed Werk. Het is tegelijk een verhalende ordening van alle data die in de teams verzameld zijn: de casebeschrijving, fieldnotes, flappen, draai-boeken of bestekken en het transcript van het tijdlijninterview met het team. Al deze data zijn door de onderzoekers geordend:

- een schets van het team;
- de opgave;
- de teamleden (de cast);
- wat het team bereikt heeft in het traject en wat er anders is dan in andere trajecten;
- de chronologie;
- sleutelmomenten daarin;
- wat goede gewoonten volgens de teamleden zijn.

Een leergeschiedenis doet hiermee verslag van zo'n jaar tot anderhalf jaar Goed Werk traject. Elke leergeschiedenis is gevalideerd door de betreffende begeleider en veelal ook een teamlid.

De leergeschiedenissen hebben we gericht geanalyseerd op wat daarin in opdoemt als norm. Daartoe hebben we met name de sleutelmomenten gebruikt, vanuit de gedachte: daar komt naar voren wat het team goed werk vindt. De analyse in de volgende stappen gedaan.

1. In de sleutelmomenten zijn normen gemarkeerd, stukken tekst die aangeven: zo doen wij het, zo willen wij het, zo hebben we het graag, dit moet, etc.. Dit vanuit het idee dat in deze momenten de normen of beelden van goed werk te vinden zijn, die er echt toe doen (die leven of geleefd willen worden).
2. Op basis van 'causation coding' (Miles et al., 2014; Saldaña, 2013) is gecodeerd wat er rondom die norm allemaal 'gebeurt'. Causation coding heeft als doel antecedente condities en mediërende variabelen die tot bepaalde wegen leiden in beeld te brengen. Daarbij hebben we gezocht naar causale processen in een team, met focus op de hoe vraag: hoe lopen die processen in de teams. We hebben vooral verkend, ten einde voorzichtig te kunnen verklaren; zaken die dichtbij elkaar kunnen liggen (Miles et al, 2014).
Op deze manier zijn basiscodes ontstaan, zoals: Norm_[team]1.[nummer norm] 1_aanleiding_typering (zoveel mogelijk in vivo) en Norm_1.1_consequentie_typering (zoveel mogelijk in vivo). Door zoveel mogelijk in vivo te typeren zijn we, in AtlasTi 8, tot 480 unieke codes over de 7 teams heen gekomen.
3. Per norm zijn, ook in AtlasTi 8, vervolgens alle codes in een networkview gezet. Om inzicht in de processen te krijgen zijn de volgende stappen ondernomen:
 - a. we hebben geordend: links aanleiding, aanloop, midden de norm, rechts consequenties en impact; erboven de variaties, uitingvormen; eronder de factoren, voorwaarden, perspectieven, legitimering;
 - b. vervolgens hebben we aan de hand van de bijgehouden onderzoeksmemo's en de leergeschiedenis gezocht naar de beste plaats van de codes en typering van de relaties ertussen. Dit proces van zoeken en maken is vastgelegd in een comment per netwerk.
4. Per team een conceptantwoord geven op de onderzoeksvragen in twee substappen:
 - a. maken van een network van de normen: in de vorige stap werd duidelijk dat de normen per team met elkaar samenhangen;
 - b. een nieuw teamverhaal maken dat gericht is op het framen en reframe; dit teamverhaal is de basis van de teamverhalen uit hoofdstuk 5. Aan deze verhalen zijn uit de leergeschiedenis de acties van de begeleider en de reacties van het team daarop toegevoegd.

8.8.2 Deelvraag 3: hoe een team te ondersteunen?

We hebben op een drietal manieren de data passend bij deze vraag – voluit 'Op welke wijze kan een team dat gaat werken met professionele frames worden ondersteund?' – geanalyseerd om zo rijk mogelijke antwoorden op deze vraag te krijgen en om tot een ordening in basisideeën te komen die behulpzaam is voor de cross-case analyse (aspect b).

8.8.2.1 Resultaten uit actie en reflectie

De eerste manier is dat we in de bijeenkomsten met begeleiders en onderzoekers (de begeleiders-laag) de fieldnotes (gemaakt door de begeleiders) op tafel hebben gehad en gereflecteerd op de deelvraag. We hebben daarbij elk jaar afgesloten met een *lessons learned* bijeenkomst die we aan het begin van het volgende jaar verwerkt hebben in aanpassingen en veelal concretisering van ons handelen in de teams. Na afloop van ons werk in de teams hebben we als projectteam gekeken welke thema's in het handelen en onze reflecties centraal stonden. Twee van ons kwamen vanuit een terugblik op de processen in de teams met een conceptlijst. De overigen hebben hierop gereageerd, waarbij alleen de ordening is gewijzigd. Het zijn de volgende thema's:

1. vertrekken vanuit de opgave;
2. muzisch werken;
3. werken met de 3 E's van Goed Werk;
4. werken aan normen;
5. rol van begeleider;
6. balans in leren en realiseren;

De eerste vier thema's zijn te herleiden naar het denkkader. De reflecties hebben geleid tot de twee laatste. Per thema hebben we vervolgens de fieldnotes van het begeleidersteam erbij gepakt en gericht gezocht naar acties en inzichten. Hierbij namen we de fieldnotes van de *lessons learned* bijeenkomsten als eerste ingang.

Van de belangrijkste resultaten uit onze acties op deze thema's hebben we verslag gedaan in hoofdstuk 4.

8.8.2.2 Interviews met begeleiders

De tweede manier om antwoord te vinden op deze deelvraag is door de opvattingen en ervaringen van onze begeleiders te bestuderen. Dat hebben we gedaan door begeleiders twee maal te interviewen aan de hand van door hen benoemde markante momenten in hun begeleiding. De begeleiders werkten op dat moment minimaal een jaar tot maximaal 2,5 jaar in de begeleiding van de teams.

Voor het eerste interview hebben de begeleiders minimaal drie markante – of sleutelmomenten in de begeleiding van de teams geformuleerd en via mail gedeeld met de onderzoekers. De onderzoekers stelden daartoe de volgende vraag en subvragen: Welke markante of sleutelmomenten in het werken met de teams zijn je het meest bijgebleven? Beantwoord na beschrijving per sleutelmoment de volgende vragen, wees niet te kort, schrijf het liefst hele zinnen: 1) wat was je aanpak, 2) welke verwachtingen, uitgangspunten zaten daaronder, 3) hoe pakte dat uit in de praktijk en 4) waar in de wit-groene lijn zat dit sleutelmoment ongeveer? Deze markante momenten zijn samen met de fieldnotes input geweest voor verdiepende interviews met de begeleiders. Leidende vragen daarin waren: "Hoe is de begeleiding van jullie teams verlopen, en waarom op deze wijze? Hoe ondersteun je een team? Wat betekent dit voor jou? En voor toekomstig begeleiders? Wat zegt dit over je mindset?". De gesprekken duurden ongeveer drie kwartier en zijn door een professionele cameraman vastgelegd op beeld. De gesprekken werden 1 op 1 gevoerd tussen één van de onderzoekers en een begeleider. Achtereenvolgens kwamen aan bod: markante momenten, het leerproces en de mindset van de begeleider en kritische beroepssituaties in het begeleiden.

Het tweede interview vond plaats na een eerste gezamenlijke analyse en was een zoomgesprek met behulp van een padlet. De begeleiders werden bevraagd door lectoren: "Hebben we alles voldoende in beeld? Wat ontbreekt er nog in het gesprek dat we met elkaar gevoerd hebben als het gaat om de kern van jouw begeleiding?" Bevindingen werden vastgelegd op een padlet, die daarna door de hele projectgroep besproken en aangevuld zijn (analyse en conclusies trekken als een participatief proces).

De analyse is een aantal fasen verlopen. De leidende vragen bij de analyse waren: wat doen begeleiders om een team te ondersteunen? En wat daarin heeft volgens hen impact gehad.

In de eerste fase hebben we de eerste ronde met interviews gezamenlijk geduid, waarbij we gekozen hebben voor een hoge participatieve graad van analyseren als projectgroep: alle

begeleiders en onderzoekers zijn betrokken geweest in dit proces. Aan bod kwam in deze fase:

- Uitdiepen videofragmenten: begeleiders en twee bij de interviews betrokken onderzoekers markeerden vooraf momenten in de interviews die hen bij gebleven waren. Momenten waarbij ze het gevoel hadden 'ja, daar moeten we echt verder op in, hier zit iets om uit te zoeken'. Tijdens het analysemoment keken we met de gehele projectgroep de geselecteerde momenten terug, en voerden we op basis hiervan een contemplatieve dialoog om te kunnen verdiepen per begeleider en om te kijken of we een patroon konden zien.
- Elke bij de analyse betrokkene heeft zijn/ haar ervaringen vastgelegd in een product. Dit heeft geresulteerd in bijvoorbeeld een brief aan een opvolger, een recept en een casusbeschrijving: deze producten zijn verwerkt in hoofdstuk 4.
- Daarnaast hebben een dichter en musicus een vertaling gemaakt van hun interpretatie van de werkwijze van de begeleiders, dit leverde drie prachtige gedichten op muziek op: de teksten van Anouk Saleming staan in hoofdstuk 3. In het gezamenlijke moment hebben we deze teksten gedeeld en extra accenten kunnen zetten.

Uit deze fase kwam naar voren dat begeleiders ook inzetten op momenten tussen bijeenkomsten door. Dit hebben we in het 'padlet interview' verdiept. De resultaten hiervan zijn verwerkt in hoofdstuk 4.

In de tweede fase is in alle nu verkregen data (interviewtranscripten, de padlets, de gespreksopnamen van de gezamenlijke analyse in fase 1 en de producten uit fase 1) nog eens gericht gezocht naar acties, inzichten en adviezen op de genoemde thema's. De zo verkregen resultaten zijn verwerkt in hoofdstuk 4, vooral als toevoeging op de handreikingen.

Twee extra thema's kwamen in deze analyse nog naar voren: de rol van leiderschap en 'gedoe' in organisaties. We hebben ervoor gekozen deze niet in hoofdstuk 4 op te nemen als resultaat, omdat we er geen onderzoek op hebben gedaan. Opvallend is wel dat ze overeenkomen met bevindingen op de deelvraag naar randvoorwaarden.

8.8.2.3 Werkvormen

De laatste analyse die we gedaan hebben, is op ingezette werkvormen. In ons traject hebben we geëxperimenteerd met interventies, of werkvormen. Welke daarvan ondersteunen nu?

Om antwoord te vinden hebben we in vier stappen gewerkt.

In stap 1 hebben we alle fieldnotes en ontwerpen van bijeenkomsten geanalyseerd en de stukken tekst gecodeerd waarin sprake was van een werkvorm. Een werkvorm is een voorstel in een bijeenkomst om gedurende een bepaalde periode volgens een bepaalde wijze van werken te werken. Dit leverde 140 tekstfragmenten op. Vervolgens is per tekstfragment gekeken wat het doel was van de werkvorm. Via een axiale codering en daarna een clustering zijn we gekomen op 14 doelen. Vijf daarvan zijn specifiek gericht op het ontwikkelen van een professioneel frame: bijdragen aan het verhelderen van de opgave, aansturen op het verhelderen van de ambitie, aansturen van het formuleren van normen, gericht op de vraag: wie zijn onze stakeholders?, en gericht op aanpak maken voor werken aan de opgave. De andere werkvormen kunnen ook in andere teamsituaties worden gebruikt en zijn daarmee voor dit onderzoek minder relevant, zoals gericht op kennismaken of afspraken maken.

Voor stap 2 hebben we de begeleiders gevraagd de drie werkvormen uit de vijf relevante clusters eruit te halen die zij ervaren hebben als het meest krachtig. Daarna hebben we de

onderzoekers gevraagd om hier nog een werkvorm aan toe te voegen. Dit leidde tot een selectie van zes werkvormen.

In stap 3 hebben we de begeleiders geïnterviewd aan de hand van een format voor werkvormen zoals weergegeven in bijlage 8.2. Daarmee konden we de werkvormen vervolgens uitwerken (zie bijlage 8.6).

In de nabespreking hebben we stap 4 gezet: wat waren thema's in die interviews, wat kwam daarin telkens terug? Dit resulteerde in het samen formuleren van vijf suggesties voor de begeleiding, waarvan we verslag hebben gedaan in paragraaf 4.7.

8.8.3 Deelvraag 4: Wat hebben teams bereikt?

Deze vraag, volledig geformuleerd als ‘Wat hebben teams bereikt in hun opgave en hun manier van werken?’ hebben we gesteld vanwege onze nieuwsgierigheid naar wat een team in eigen ogen heeft bereikt na een ‘goed werk traject’. We wilden zowel weten wat het in ogen bereikt heeft in de opgave (punt e) van de cross case) en wat het bereikt heeft in de manier van werken (punt f). Dit hebben we dan ook in de tijdlijn sessies aan elk team gevraagd. De vraag naar wat bereikt is in de manier van werken hebben we daarbij geformuleerd als: wat is anders dan anders (ander projecten, trajecten, opdrachten). Bij deze formulering speelde naast nieuwsgierig ook de methodologische overweging mee dat we geen controleteams hadden. De antwoorden op deze vragen hebben we teamleden laten formuleren en clusteren. Deze clustering hebben wij overgenomen, en soms aangevuld of verfijnd. De uiteindelijke clustering hebben we met de gehele leergeschiedenis laten valideren.

8.8.4 Deelvraag 5: Welke randvoorwaarden gelden in het framen en reframen?

Voor deze deelvraag hebben we wederom de leergeschiedenissen geanalyseerd ten behoeve van aspect g. Bij het coderen op normen, zie deelvragen 1 en 2, hebben we met het idee van 'causation coding' (Miles et al., 2014; Saldaña, 2013) gewerkt. Daarbij was het vanzelfsprekend om voorwaarden en factoren (helpende en niet helpende) in beeld te brengen. Dat hebben we dan ook gedaan. In teams waarin we weinig codes hadden hebben we de teamverhalen die bij deelvraag 1 en 2 zijn ontstaan nog eens geanalyseerd op voorwaarden en factoren. De resultaten hiervan hebben we opgenomen in de cross-case analyse. Ten behoeve van die analyse hebben we in de leergeschiedenissen ook gezocht naar informatie per team op twee voorwaarden die uit ons denkkader komen: het hebben van een opgave en balans in leren en realiseren. Ook de resultaten hiervan hebben we in de cross-case opgenomen.

Referenties

Andriessen, D. (2011). Kennisstroom en praktijkstroom. In J. van Aken & D. Andriessen (Eds.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschappelijke kennis ontwikkelen voor de praktijk*. (pp. 79–93). Boom Lemma Uitgevers.

Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in Practice. Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Jason Aronson Inc.

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, P. R. J. (2012). *Community development in the school workplace. International Journal of Educational Management*, 26(4), 403–418.

Bushe, G. R. (2013). Generative process, generative outcome: The transformational potential of appreciative inquiry. In D. L. Cooperrider, D. P. Zandee, L. N. Godwin, M. Avital, & B. Boland (Eds.), *Organizational Generativity: The Appreciative Inquiry Summit and a Scholarship of Transformation (Advances in Appreciative Inquiry, Volume 4)* (pp. 89–113). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1475>

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Inc.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2016). *Doing action research in your own organization* (4th ed.). Sage.

Costley, C., Elliot, G., & Gibbs, P. (2010). *Doing Work Based Research. Approaches to Enquiry for Insider-Researchers*. Sage.

Dechant, K., Marsick, V. J., & Kasl, E. (1993). Towards a model of team learning. *Studies in Continuing Education*, 15(1), 1–14.

Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>

Derksen, K. (2016). *Creating developmental space for better team results*. Vrije Universiteit Amsterdam.

Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom.

Donald, J. G. (2002). *Learning to Think. Disciplinary Perspectives*. Jossey-Bass.

Duimering, P. R., & Robinson, R. B. (2007). Situational Influences on Team Helping Norms: Case Study of a Self-directed Team. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 9(1), 62–87. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091305>

Etzioni, A. (2014). Communitarianism revisited. *Journal of Political Ideologies*, 19(3), 241–260. <https://doi.org/10.1080/13569317.2014.951142>

Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good Work. When Excellence and Ethics Meet*. Basic Books.

Gillan, K. (2007). Understanding Activists' Political Theories: A Hermeneutic Methodology for Frame Analysis. *57th Political Studies Association Annual Conference, University of Bath, April, 1–17*.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.

Hale, C. (2011). A Frame by Any Other Name : Testing the Taxonomy of Interactional Sociolinguistics. *Language Research Bulletin*, 26, 1–7.

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182.

Houtkamp, B., Ruijters, M. C. P., & De Vries, C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren. Samen werken aan een groter goed*. Management Impact.

Inspectie van het Onderwijs (2019). *De Staat van het Middelbaar Beroepsonderwijs*.

Kahn, P. E. (2018). Renewing the professions by attending to structural influences on reflexivity: A critical realist perspective. *Journal of Professions and Organization*, 5(3), 139–154. <https://doi.org/10.1093/jpo/joy005>

Kleiner, A., & Roth, G. (1996). *Field Manual for a Learning Historian*. MIT-COL and Reflection Learning Associates.

Korsten, A. F. A. (2013). 'Framing' in de politiek. *Over politiek als taalstrijd*. [http://www.arnokorsten.nl/PDF/Democratie/Framing in de politiek.pdf](http://www.arnokorsten.nl/PDF/Democratie/Framing%20in%20de%20politiek.pdf)

- Lepisto, D. A., & Pratt, M. G. (2017). Meaningful work as realization and justification: Toward a dual conceptualization. *Organizational Psychology Review*, 7(2), 99–121. <https://doi.org/10.1177/2041386616630039>
- Lieshout, F. van, Jacobs, G., & Cardiff, S. (2017). *Actieonderzoek. Principes voor verandering in zorg en welzijn*. Koninklijke van Gorcum.
- MacKenzie, M. J., & Baumeister, R. F. (2014). Meaning in Life: Nature, Needs, and Myths. In A. Batthyany & P. Russo-Netzer (Eds.), *Meaning in Positive and Existential Psychology* (pp. 25–37). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0308-5>
- Maso, I. (2005). Empirisch fenomenologisch onderzoek. *Kwalon*, 29(2), 35–39.
- Professioneel Statuut MBO, Pub. L. No. CKO/114176/2009, 7 (2009).
- MBO Raad (2018). *Reactie MBO Raad op advies "Verkenning Leraren" van Alexander Rinnooy Kan*.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3rd ed.). Sage.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond: New Forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2(2), 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- Noordegraaf, M. (2020). Protective or connective professionalism? How connected professionals can (still) act as autonomous and authoritative experts. *Journal of Professions and Organization*, 7(2), 205–223. <https://doi.org/10.1093/jpo/joaa011>
- NRO (2017). *Call for proposals Praktijkgericht onderzoek - Beroepsonderwijs. 2017 - 2e ronde*. NWO.
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn. Meer oog voor persoonlijke professionaliteit*. Onderwijsraad.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company.
- Raes, E., Kyndt, E., Decuyper, S., Van den Bossche, P., & Dochy, F. (2015). An exploratory study of group development and team learning. *Human Resource Development Quarterly*, 26(1), 5–30. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21201>
- Rein, M., & Schön, D. (1993). Reframing Policy Discourse. In F. Fischer & J. Forester (Eds.), *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning* (pp. 145–166). UCL Press.
- Ruijters, M. C. P. (2012). Double-loop learning. In M. Ruijters & R.-J. Simons (Eds.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. Kluwer.
- Ruijters, M. C. P. (2017). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. (2nd ed.). Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P. (2018). *Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
- Ruijters, M. C. P., Van Luin, G. E. A., Wortelboer, F. Q. C., & Collega's, E. (2018). *Mijn binnenste buiten. Werken aan je professionele identiteit*. Management Impact.
- Salas, E., Shuffler, M. L., Thayer, A. L., Bedwell, W. L., & Lazzara, E. H. (2015). Understanding and improving teamwork in organizations: a scientifically based practical guide. *Human Resource Management*, 54(4), 599–622. <https://doi.org/10.1002/hrm>
- Saldana, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). Sage.
- Schein, E. H. (1998). *Process consultation revisited: Building the helping relationship*. Pearson Education. <http://jab.sagepub.com/content/45/1/39.short>
- Scheufele, D. a., & Tewksbury, D. (2007). Framing, Agenda Setting, and Priming: The Evolution of Three Media Effects Models. *Journal of Communication*, 57(1), 9–20. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00326.x>
- Schuilting, G., & Kiewiet, D. J. (2016). Action research: Intertwining three exploratory processes to meet the competing demands of rigour and relevance. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 14(2), 111–124.
- Schuilting, G., & Vermaak, H. (2017). Four contexts of action research: Crossing boundaries for productive interplay. *International Journal of Action Research*, 13(1), 5–23. <https://doi.org/10.3224/ijar.v13i1.o2>
- Schwarz, B. (2015). *Why we work*. Simon & Schuster, Inc.
- Shaffer, D. W. (2006). *How Computer Games Help Children Learn*. Palgrave Macmillan.
- Shaffer, D. W., Hatfield, D., Svarovsky, G. N., Nash, P., Nulty, A., Bagley, E., Frank, K., Rupp, A. a., & Mislevy, R. (2009b). Epistemic Network Analysis: A Prototype for 21st-Century Assessment of Learning. *International Journal of Learning and Media*, 1(2), 33–53. <https://doi.org/10.1162/ijlm.2009.0013>
- Socket, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning. The primacy of dispositions*. Routledge.
- Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative Inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Boom.
- Trappenburg, M., & Noordegraaf, M. (2018). Fighting the enemy within? Challenging minor principles of professionalism in care and welfare. *Professions and Professionalism*, 8(2). <https://doi.org/10.7577/p2265>

- Van Oeffelt, T. P. A., & Ruijters, M. C. P. (2015). Ontwikkelen. In M. C. P. Ruijters (Ed.), *Je Binnenste Buiten. Over professionele identiteit in organisaties* (pp. 273–314). Vakmedianet.
- Van Oeffelt, T. P. A., Ruijters, M. C. P., & Wempe, J. F. D. B. (2020). *Towards collective professionalism: lessons from a review of literature on the history of professionalism*. Manuscript in preparation.
- Van Rosmalen, B. (2016). Muzische Professionalisering. *Publieke waarden in professioneel handelen*. Uitgeverij IJzer.
- Van Rosmalen, B., & Andriessen, D. (2020). *Een dialoog over het muzisch perspectief*. Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU), Lectoraat Kunst en Professionalisering.
- Vrieling, E., Van Den Beemt, A., & De Laat, M. (2016). What's in a Name: Dimensions of Social Learning in Teacher Groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 273–292.
- Weaver, D. H. (2007). Thoughts on Agenda Setting, Framing, and Priming. *Journal of Communication*, 57(1), 142–147. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00333.x>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wine, L. (2008). Towards a Deeper Understanding of Framing , Footing , and Alignment. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 8(2), 8–10.

