Inzichten in de ontwikkelruimte van een ontwerpteam op het vmbo: stimulansen, belemmeringen en ontwikkeling

Insights into developmental space of a designteam in secondary vocational education: incentives, barriers and development

Rian Hendriks
Master Leren en Innoveren

Aeres university of applied sciences
Mansholtlaan18, 6708 PA Wageningen

Onderzoeksbegeleider: Joan van den Ende

Het Rijks
Goffertweg 20, 6532 AA Nijmegen

Opdrachtgevers: Mariet van de ven & Twan van den Hazelkamp

Inzichten in de teamontwikkelruimte van een ontwerpteam op het vmbo: stimulansen, belemmeringen en ontwikkeling

Samenvatting
Teams zijn de spil in het realiseren van complexe onderwijsontwikkelingen. De interactie in teams en een balans tussen samen leren en realiseren zijn hierin van cruciaal belang. Door in teaminteractie ontwikkelruimte te creëren, wordt een balans tussen samen leren en realiseren gefaciliteerd. Om teamontwikkelruimte in een ontwerpteam op het vmbo te bevorderen, is het ontwerpproces vormgegeven aan de hand van vijf succesfactoren voor teamontwikkelruimte. In deze casestudy is in kaart gebracht hoe het ontwerpteam teamontwikkelruimte heeft beleefd in dit proces en wat het hierin als stimulerend en belemmerend ervoer. Hiertoe zijn kwantitatieve data opgehaald met een gevalideerde vragenlijst en kwalitatieve data met een tijdlijninterview. De resultaten tonen aan dat teamleden met name de tijd voor een gezamenlijke zoektocht naar gedeelde ambities en doelen in tussentijdse evaluaties en gesprekken, ook met belanghebbenden buiten het team, erg hebben gewaardeerd. Verder bleken een informeel, sociaal moment, een combinatie van gedeeld en hiërarchisch (bege)leiderschap op zowel inhoud als proces bevorderend. Ver uiteenliggende sessies en ongunstige omgevingsfactoren belemmerden ontwikkelruimte. Inzichten uit deze casestudy kunnen bijdragen aan het bevorderen van teamontwikkelruimte in volgende onderwijsontwikkelingen.

Abstract
Teams are the pivot in the realization of complex educational developments. The interaction in teams and the balance between co-learning and co-realizing are of crucial importance. By creating developmental space within team interaction, a balance between co-learning and co-realization is facilitated. To promote developmental space in a design team in secondary vocational education, the design process has been shaped by five success factors for developmental space. This case study has mapped the degree of developmental space experienced by the design team during this process, as well as the hindering and stimulating factors experienced by the team. For this purpose, quantitative data were collected with a validated questionnaire and qualitative data with a timeline interview. The results show that team members particularly appreciated the time for a joint search for shared ambitions and goals in interim evaluations and discussions, also with stakeholders outside the team. Furthermore, an informal moment and a combination of shared and hierarchical (supervisory) leadership on both content and process, were perceived to be conductive by the team members. Large time intervals between sessions and unfavorable environmental factors hindered development space. Insights as results of this study could contribute to promoting developmental space in subsequent educational developments.

Inleiding

Aanleiding

Het Rijks is een vmbo-school voor technisch, dienstverlenend en zorg en welzijn onderwijs. Deze beroepsrichtingen worden vanaf schooljaar 2019-2020 aangeboden met het profiel Dienstverlening & Producten (D&P) als onderlegger. Op de locatie worden alle leerwegen aangeboden, in combinatie met leerwegondersteunend onderwijs met daarnaast mogelijkheden voor leerwerktrajecten. De school is in 2018 opgericht in een samengaan van twee vmbo-scholen die te maken hadden met een krimp in leerlingaantal en deze bedreiging in gezamenlijkheid wilden ombuigen naar een kans om een nieuwe school te realiseren met een breed aanbod. Het Rijks wil zich onderscheiden van andere onderwijsinstellingen door adaptief onderwijs aan te bieden in de vorm van een breed en divers onderwijsaanbod met ruime keuzemogelijkheden voor leerlingen waarmee zij delen van het onderwijsprogramma naar eigen mogelijkheden en interesses samen kunnen stellen. 'Leren in de context' en 'verbindend leren' staan hierbij centraal (schoolplan 2018-2022). Hiermee wordt bedoeld dat er in alle leerjaren inhoudelijke verbinding (verbindend leren) wordt gezocht met onderdelen van de profielmodules van het beroepsgerichte programma en samenwerking en ontmoeting worden gerealiseerd met externen (leren in de context). In het schoolplan staat benadrukt dat medewerkers een cruciale rol hebben in het ontwikkelen van onderwijs.

Uit waarnemingen van de onderzoeker en gesprekken met leraren en directie blijkt dat geformuleerde schoolambities en -doelen moeizaam of onvoldoende gestalte krijgen in de praktijk. Een enquête die in 2020 uitgezet werd onder medewerkers over geformuleerde schoolvisie en -ambities, gaf aan dat leraren duiding missen ten aanzien van termen in de visie en worstelen met de vormgeving ervan in hun praktijk. Een observatie van de directie is dat er in diverse situaties nog weinig samenhangend gewerkt wordt en veelal vanuit de eigen context geredeneerd en ontwikkeld wordt. Dit maakt het lastig om afstemming te vinden die de grenzen van vakken en disciplines overstijgt. Hierdoor is er onvoldoende zicht op samenhang, wordt deze ook weinig ervaren en krijgen nieuwe, geïntegreerde onderwijsinhouden, het verbindend leren dus, onvoldoende vorm.

Voorbeelden van problemen die werden veroorzaakt door een onsamenhangende manier van werken aan onderwijsontwikkeling, komen voort uit de ontwikkeling van beroepsgerichte keuzevakken. In de keuzevakken dienden examenonderdelen van de profielmodules verwerkt te worden met als doel het leren in de context en verbindend leren te realiseren. De examenonderdelen bleken echter in ongelijke mate, en in een aantal keuzevakken onvoldoende, geïmplementeerd te zijn, waardoor een deel van de leerlingen onvoldoende voorbereid werd op het centraal examen D&P. Een oplossing voor dit probleem werd onder hoge tijdsdruk bedacht en geïmplementeerd in de vorm van een vaardighedenlijn die de hiaten in keuzevakken ten aanzien van de examenonderdelen moest ondervangen en de samenhang tussen de theorie in de profielmodules met de praktijk in het beroepsgerichte keuzevak diende te versterken. Het werkende principe in deze oplossing was dat leerlingen met behulp van docenten de verbinding in leren tussen de twee contexten, de vaardighedenlijn en de keuzevakken, maakten door eigen leervragen te formuleren waaraan in beide contexten, in samenhang, gewerkt kon worden. Bij de implementatie van de vaardighedenlijn, ging de beoogde verbinding in leren echter mank: leerlingen stelden de leervragen niet die de verbinding moest bewerkstelligen tussen beide contexten en leraren hadden te weinig zicht op de andere contexten en voelden zich onvoldoende toegerust om deze individuele leervragen op te halen. Uit gesprekken met betrokken leraren bleek dat gezamenlijke doordenking en onderlinge afstemming gemist werd waardoor draagvlak ontbrak.

De behoefte is er dan ook om een samenhangende manier van werken vorm te geven, waardoor nieuwe, geïntegreerde onderwijsinhouden, vorm kunnen krijgen. Enerzijds is er behoefte aan vertraging in een proces van onderwijsontwikkeling als hierboven, juist om met elkaar de gewenste diepgang te bereiken en tot de kern te komen. Daar staat echter tegenover dat onderwijsontwikkelingen veelal onder grote tijdsdruk plaatsvinden zoals het probleem hierboven ook schetst. Dit zorgt dat er per definitie spanning op ontwikkelprocessen zit, zowel voor de ontwikkelaars als voor de begeleiders. Bovendien heerst er een werkmentaliteit van niet te veel praten, maar doen. Op Het Rijks werkt dit een werkcultuur in de hand die in een hoge versnelling staat en weinig ruimte laat voor activiteiten die vertragend zijn zoals dialoog of reflectie, die juist samenhang zouden kunnen realiseren. Dit wordt in stand gehouden door het werken met scherpe opdrachtformuleringen waarin taken worden verdeeld, ieder veelal individueel werkt aan een onderdeel en de som der delen de onderwijsvernieuwing of -verbetering vormt. Dit is een effectieve werkwijze als het gaat om voorspelbare opdrachten, maar waar het meer complexe vraagstukken betreft waarmee een grotere mate van onvoorspelbaarheid en niet-weten gepaard gaat, is het risico groot dat deze leidt tot onsamenhangende resultaten. Het solistisch werken aan onderdelen van een grotere, complexe taak staat een 'groter' of 'samenhangend denken' in complexe vraagstukken en duurzamere, breder gedragen onderwijsontwikkeling in de weg. Het ontneemt leraren de kans om complexiteit aan te leren gaan en om gezamenlijk zicht te krijgen op samenhang tussen disciplines en (gezamenlijke) ambities. De overheersende focus op snelle oplossingen en resultaten markeert dan ook de essentie in het onderliggende probleem van tegenvallende onderwijsvernieuwing of -verbetering op Het Rijks, want voor diepere verandering is het juist nodig stil te staan, te expliciteren wat niet werkt, daarop elkaar ontmoeten om zo van perspectief te wisselen en op een andere plek opnieuw te beginnen

(Houtkamp et al., 2019; Van Oeffelt et al., 2021). Van Oeffelt et al. (2021) betogen dat naast het boeken van resultaat, leren nodig is waarin het niet-weten in complexiteit aangegaan wordt, om als team succesvol te kunnen werken aan complexe opdrachten. Zij bouwen voort op de balans die Houtkamp et al. (2019) bepleiten tussen inhoud en proces en tussen realiseren en leren. Door aandacht te besteden aan collectieve leerprocessen rond de opgave, worden vertrouwen en comfort vergroot in het met elkaar aangaan van een complexe opgave en de onzekerheid die zulke opgaven kunnen oproepen (Houtkamp et al., 2019). Dit is relevant, want een opgave als het ontwerpen van een profielmodule zelf is eenmalig, maar het werken aan opgaven is dat niet.

Bovenstaande inzichten worden in dit onderzoek gerelateerd aan een op handen zijnde onderwijsontwikkeling: de profielmodulelijn. Een team van zes leden heeft de opdracht een profielmodulelijn te ontwerpen die naast de beroepsgerichte keuzevakken loopt en waarin leerlingen de vereiste vaardigheden ten aanzien van de profielmodules leren in samenhang met de beroepscontext van hun keuzevak. Dit vormt de context van dit onderzoek, waarin het niet gaat om het product zelf, de profielmodulelijn, maar om het als team succesvol werken aan deze complexe taak, ofwel om teameffectiviteit.

Globale vraagstelling

In het schoolplan van Het Rijks staat benadrukt dat leraren een cruciale rol spelen in onderwijsontwikkelingen. Deze cruciale rol kan vorm krijgen in het gezamenlijk effectief werken aan complexe taken. Het doel van dit onderzoek is dan ook een bijdrage te leveren aan teameffectiviteit, door een manier van samenwerken te creëren waarin van en met elkaar leren een plek heeft naast het realiseren. Hieruit volgt de praktijkvraag: Hoe kan een proces van samen realiseren én leren vormgegeven worden op een manier die het ontwerpteam van de profielmodulelijn ondersteunt bij het realiseren van de taak en teameffectiviteit vergroot? Uit antwoorden op deze vraag kan lering worden getrokken ten behoeve van de vormgeving en organisatie van volgende onderwijsontwikkelingen in de organisatie.

Theoretisch kader

Met het ontwerpproces van de profielmodulelijn in gedachten, wordt in dit theoretisch kader verkend hoe een complexe taak of opgave verschilt van een opdracht en wat deze vraagt van een team, welk leren ondersteunend is bij het werken aan complexe taken of opgaven en hoe dit leren ondersteund kan worden en vorm kan krijgen in het realiseren van onderwijsvernieuwing.

Bij het formuleren van een taak voor een team is het van belang te weten of het om een opdracht of opgave gaat. Een opdracht is scherper geformuleerd, kent een duidelijke denkrichting en scherper gedefinieerde uitkomst (Houtkamp et al., 2019; Van Oeffelt et al., 2021). Een opgave kenmerkt zich door ruimte waarbinnen gezocht dient te worden naar wat een goede uitkomst zal zijn. Houtkamp et al. (2019) definiëren een opgave als een contextspecifiek vraagstuk dat je niet vanuit een perspectief kunt 'oplossen' (transdisciplinair) en wat nog geen vorm heeft (emergentie), maar ruimte geeft om daar samen naar te zoeken (uitnodiging). Het gaat hierbij om "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" (Houtkamp et al., 2019, p.50).

Bovenstaande definitie is voor een groot deel toepasbaar op de ontwerptaak van de profielmodulelijn, maar de context waarbinnen de profielmodulelijn vormgegeven dient te worden, biedt meer richting en kaders dan deze definitie zou toestaan. Toch gaat het geenszins om een opdracht; er is binnen de door de context ingegeven kaders en richting een behoorlijke mate van onbekendheid met de uitkomst die veel ruimte laat voor een gezamenlijk zoeken naar wat goed is. De ontwerptaak van de profielmodulelijn lijkt tussen een opdracht en opgave in te liggen, met meer accent op opgave. In haar proefschrift spreekt Derksen (2016) over 'complexe taak'. Zij verlegt focus van 'innovatie' naar 'complexe taak', omdat het begrip 'innovatie' een groot aantal en variërende definities kent en 'complexe taak' de mogelijkheid biedt meer specifiek te kunnen zijn. Onder 'complexe taak' wordt een taak verstaan die om kenniscreatie of nieuwe combinaties van bestaande kennis vraagt en waar dus een leerproces voor nodig is om die taak te vervullen (Boonstra, 2008; Clegg, Kornberger, & Pitsis, 2005; Corso, Martini, Paolucci, & Pellegrini, 2001; Kessels, 2004). Deze definitie van 'complexe taak' lijkt een geschikte duiding voor de ontwerptaak van de profielmodulelijn.

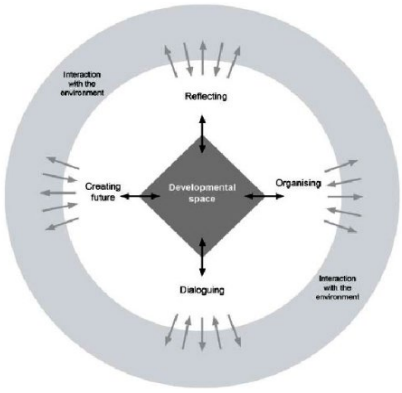
Voor innovaties of taken die zo complex zijn dat de richting en uitkomsten niet volledig te voorspellen zijn, pleit Boonstra (2008) voor een leerproces. Teams die in staat zijn 'op een lerende manier' te werken vertonen een grotere effectiviteit bij het uitvoeren van complexe taken (Kommers & Dresen, 2010; Van Woerkom & Croon, 2009). De complexe taak vormt het punt waarop het ontwerpteam van de profielmodulelijn zich verbindt, waarop wederzijdse afhankelijkheid kan ontstaan en waarop samen leren kan plaatsvinden (Van Oeffelt et al., 2021). Houtkamp et al. (2019) zetten deze taak, in hun definitie 'opgave', centraal in hun model voor opgavegericht teamleren. Zij bieden met dit model handvatten om het samen leren bewust op te zoeken en dichtbij de opgave te organiseren: "Een leren dat ontstaat door de continue wisselwerking tussen de werking van het systeem en het bijdragen aan het grote goed, de focus op goed werk en de aandacht voor individuele groei waardoor collectieve intelligentie kan ontstaan. De gewenste en noodzakelijke wisselwerking roept het vraagstuk van de balans tussen leren en realiseren op" (Houtkamp et al., 2019, p.50). Deze manier van leren in het werk

draagt bij aan collectieve intelligentie: “een slimheid die groter is dan de optelsom van de slimheid van ieder van de individuen en die ten goede komt aan de organisatie” (Houtkamp et al., 2019, p.39). Zij stellen dat een ervaren collectieve intelligentie een basis vormt waarop in volgende situaties doorgebouwd kan worden.

In lijn hiervan concludeert Verdonschot (2009) dat hoewel de verbeteringen en vernieuwingen zelf een grote waarde vertegenwoordigen, het vermogen te innoveren mensen in staat stelt om hun ervaringen ook op andere momenten in andere situaties in te zetten. Kessels (2000) ziet tevens de optie van het ontwerptraject als leerproces besloten in het uitgangspunt dat leerprocessen het resultaat zijn van sociaalcommunicatieve activiteiten van de lerenden. Zo vindt teamleren plaats in communicatieve handelingen tussen teamleden zoals zoeken naar feedback, delen van informatie, vragen om hulp, geven van kritiek, experimenteren, etc. (Van den Bossche et al., 2011). Belangrijk bij het ‘delen’ is het vormgeven van constructieve groepsinteractie middels dialoog en discussie (Decuyper et al., 2010). Leren als resultaat van ‘sociaal communicatieve activiteiten’, brengt de focus naar leren in teaminteractie.

Teaminteractie in het bijzonder blijkt volgens veel onderzoeken een cruciale factor in het realiseren van complexe taken en dus cruciaal in het verklaren van de effecten van teamwerk (Leenders et al., 2015; LePine et al., 2000; LePine et al., 2008; Tjosvold et al., 2003). Teams kunnen individuen overtreffen in het oplossen van complexe taken, omdat ze over betere informatieverwerkingscapaciteiten beschikken, samen creatiever kunnen zijn en daardoor betere oplossingen kunnen vinden (Chrislip, 2002; Snow, 1999) in de complexe taken die ze uitvoeren. Van groot belang in teaminteractie is volgens Houtkamp et al. (2019) de kwaliteit van gesprek en zij verwijzen daarbij naar onderzoek van Derksen (2016) over *developmental space*, of ontwikkelruimte (zie figuur 1): “Ontwikkelruimte is een sociale en mentale ruimte die voortkomt uit de interacties tussen teamleden en de interacties tussen teams en hun omgeving. Het is een dynamische ruimte, gebonden aan een bepaalde situatie en

Figuur 1
Model teamontwikkelruimte



een bepaald moment, gericht op beweging, interactiviteit en continue creatie. Teams creëren ontwikkelingsruimte door vier activiteiten te ondernemen: toekomst creëren, reflecteren, organiseren en dialoog voeren. In de optimale ontwikkelruimte voelen teamleden zich vrij om te spreken. Ze vertrouwen elkaar en durven verschillende standpunten naar voren te brengen. Ze kunnen openlijk deze verschillende, soms tegenstrijdige ideeën bespreken. Tegelijkertijd richten ze zich op het behalen van de gewenste resultaten op tijd en binnen hun budget” (p.34). Teamontwikkelruimte is niet alleen een door teamleden ervaren ruimte, maar ook een dynamische ruimte die zij zelf creëren in hun interactie (Coenders, 2008).

Om succesvol aan een complexe taak of innovatie te werken, is teamontwikkelruimte nodig, want een team moet met elkaar nieuwe kennis ontwikkelen of nieuwe combinaties van bestaande kennis maken (Gratton, 2007; Kessels, 2004). In teamontwikkelruimte heeft teamleren betrekking op kaderen, herkaderen, experimenteren, grenzen overschrijden en perspectieven integreren (Kasl, 1997). Net als bij opgavegericht teamleren (Houtkamp et al., 2019) staat de opgave of de complexe taak centraal bij teamontwikkelruimte en wordt er gezocht naar een balans tussen leren en realiseren, vertragen en versnellen. Tabel 1 toont aan hoe spanning ontstaat tussen de resultaatgerichte en een betekenisgevende oriëntatie in teamontwikkelruimte, door Derksen omschreven als de paradox van teamontwikkelruimte. Teams zijn succesvoller wanneer de teamleden telkens opnieuw kunnen bespreken of er meer aandacht voor resultaat of voor betekenisgeving nodig is (Derksen, 2016). Deze teams zijn in staat opgaven onder de loep te nemen, te verkennen, van meerdere kanten te bekijken en verschillende vragen te stellen. Hoe beter het een team lukt om de vier activiteiten van teamontwikkelruimte samen en in balans in praktijk te brengen, hoe meer de teamleden teamontwikkelruimte in de samenwerking ervaren en des te tevredener ze zijn over hun resultaten (Derksen, de Caluwé, Rupert, & Simons, 2014).

Tabel 1
Paradox van performance en betekenis gevende oriëntaties

Performance-oriëntatie (toekomst creëren en organiseren)	Betekenisgevende oriëntatie (reflecteren en dialoog voeren)
• Versnellen	• Vertragen
• Resultaatgericht	• Onderzoekend
• Focussen	• Verbreden
• Antwoorden	• Vragen
• Vooruit	• Achteruit (stilstaan)
• Actiegericht	• Denkgericht

Het model van teamontwikkelruimte omvat vier activiteiten met zowel een lerend (betekenisgevende oriëntatie) als realiserend (performance gerichte oriëntatie) karakter en maken de cruciale balans daartussen zichtbaar. Het model is te gebruiken om teamontwikkelruimte in stand te houden of te bevorderen (Derksen, 2016). Hoewel het model eenvoudig aandoet, is het vorm geven eraan complexer. De vier activiteiten van teamontwikkelruimte zijn in de praktijk namelijk niet zo duidelijk onderscheiden; ze gaan samen en lopen continu door elkaar heen. Dat maakt het tot een uitdaging ze in evenwicht in de praktijk te brengen (Derksen, 2018). Daarom biedt Derksen (2018) een handreiking in de vorm van vijf succesfactoren: gemeenschappelijk doel, evalueren, leiderschap, taken verdelen en omgaan met de paradox van teamontwikkelruimte.

Over een gemeenschappelijk doel, stelt ook West (2012) dat hoe scherper de teamleden met elkaar weten wat ze willen bereiken, hoe succesvoller ze zijn. Een gemeenschappelijk doel of opgave vraagt vanuit teamontwikkelruimte primair om de activiteit 'toekomst creëren'. Die gemeenschappelijkheid kan echter niet zonder dialoog en reflectie tot stand komen. En om het gemeenschappelijk doel voor ogen te blijven houden, is het nodig hierover in gesprek te blijven en hierop te evalueren. Dit toont aan hoe de vier activiteiten van teamontwikkelruimte een plek krijgen in het vormen van een gemeenschappelijk doel.

Een andere succesfactor is evalueren, zowel op product als op proces. Onderzoek wijst uit dat succesvolle teams vaker evalueren dan niet succesvolle teams (Derksen, et al., 2017; Derksen, 2018). Naast dat gezamenlijke evaluatie op teamontwikkelruimte bijdraagt aan het in balans inzetten van teamontwikkelruimte-activiteiten, draagt het bij aan een gedeelde beleving van teamontwikkelruimte (Derksen, 2016). Vanuit teamontwikkelruimte past de activiteit reflectie primair bij evaluatie. Maar in het vragen stellen aan elkaar wanneer gereflecteerd wordt in de evaluatie, het kijken naar of doelen bereikt zijn, het bijstellen ervan, het maken van werkafspraken die hieruit voortkomen, worden de activiteiten dialoog, organiseren en toekomst creëren ook zichtbaar (Derksen, 2018).

Leiderschap wordt veel genoemd als cruciale factor voor teamsucces (Carton et al., 2014; Hoch & Morgeson, 2014). Leiderschap kan een team stimuleren om beter te presteren dan het beste teamlid alleen kan, maar het kan een team daarin ook hinderen. Stimulerend lijkt in elk geval gedeeld of gespreid leiderschap (Pearce & Sims, 2002). Het hoeft hierbij niet te gaan om een persoon, maar om het voorzien van een aantal belangrijke functies in het team waar het team als geheel een gedeelde verantwoordelijkheid voor kan opnemen (Decuyper, et al., 2012). Teams, ook van gelijken, zijn van nature echter geneigd om met één leider te werken. Vaak kiest een team voor leiders die toekomst creëren en/of organiseren, maar wil een team invulling geven aan effectief leiderschap, dan zal het ook moeten reflecteren en dialoog voeren (Derksen, 2018).

De kracht van een team is niet dat alle teamleden ongeveer hetzelfde zijn en doen, maar elkaar juist aanvullen en versterken (Coenders & Derksen, 2020). Bij het verdelen van taken gaat het om het productief maken van de diversiteit in het team. Vanuit het perspectief van teamontwikkelruimte, is taken verdelen primair de activiteit organiseren. Het inzichtelijk maken van ieders kwaliteiten vraagt echter om reflecteren en dialoog voeren. Bijdragen zijn gerelateerd aan teamdoelen, waarin de activiteit toekomst creëren naar voren komt. Om na te gaan of de bijdragen daadwerkelijk bijdroegen, is de activiteit evalueren nodig. Bij het verdelen van de taken spelen dus ook alle vier de activiteiten van teamontwikkelruimte weer een rol (Derksen, 2018).

Succesvolle teams gaan heel anders om met de paradox van teamontwikkelruimte dan niet succesvolle teams (Derksen et al., 2017). Ten eerste herkennen succesvolle teams de paradox vaker. Ze zien dat ze met beide zijden in de paradox tegelijk om moeten kunnen gaan, willen ze succesvol zijn (Lewis & Smith, 2014). Ten tweede bespreken succesvolle teams met elkaar wat ze moeten doen en horen daarin elk teamlid. Mogelijke conflicten in dit gesprek kunnen in dialoog worden omgebogen naar constructieve conflicten waarbij de diversiteit in het team aan de oppervlakte komt (Decuyper et al, 2010). Wierdsma (2017) stelt in lijn hiervan dat teams door middel van een collectieve dialoog in staat gesteld worden om bestaande patronen van denken en handelen kritisch tegen het licht te houden en waar nodig te herzien. Succesvolle teams schakelen continu tussen versnellen en vertragen en ervaren dat vertraging, zoals voor een dialoog, soms ook versnelling oplevert. Effectief omgaan met de paradox van

teamontwikkelruimte vraagt dus om een continu balanceren in de vier activiteiten van teamontwikkelruimte (Derksen, 2018).

Om de succesfactoren voor teamontwikkelruimte in de praktijk te kunnen brengen, zijn met behulp van literatuur per succesfactor twee of drie ontwerpprincipes geformuleerd (tabel 2). De onderzoeker heeft zich in het formuleren van ontwerpprincipes laten inspireren door de ontwerpprincipes van Verdonschot (2009) die bijdragen aan het creëren van een leeromgeving waarin leren ten behoeve van vernieuwing bevorderd wordt. Een principe onderliggend aan elke succesfactor is dat het verbeteren van het teamproces het team helpt het beste resultaat uit de samenwerking te halen en eigenlijk al teamleren inhoudt (Derksen, 2021). In de methodesectie wordt operationalisering van ontwerpprincipes bij succesfactoren concreter uitgewerkt in een aanpak.

Tabel 2
Succesfactoren voor teamontwikkelruimte vertaald naar ontwerpprincipes met theoretische onderbouwing

	Ontwerpprincipes bij succesfactoren	Theoretische onderbouwing ontwerpprincipes
A) Gemeenschappelijk doel	**A.1** Een gezamenlijk beeld van het teamdoel of de -opgave dient continu ontwikkeld te worden en is niet 'klaar' als het eenmaal geformuleerd is.	**A.1.1** Gaandeweg het werk en door de tijd heen ontwikkelen teamleden eigen beelden bij het doel of de opgave door voortschrijdend inzicht en door ervaringen en invloeden van buitenaf. Om het gedeelde doel of opgave echt gedeeld en helder te houden is het nodig steeds weer te reflecteren en de dialoog daarover te voeren als team (Derksen, 2021). **A.1.2** Door te dialogeren over de huidige realiteit, de waarden van waaruit ze vertrekken, het doel waar ze naartoe willen en de weg die ze willen nemen om dat doel te bereiken, bouwen teamleden aan een gedeelde visie (Decuyper, et al., 2012). Het is hierbij cruciaal dat enerzijds het team een visie over de taak en het team ontwikkelt en anderzijds de meningen van stakeholders in rekening brengt.
B) Evalueren	**B.1** Belanghebbenden worden regelmatig betrokken bij tussentijdse evaluaties op ontwikkelingen van het team. **B.2** Er wordt structureel zowel individueel als gezamenlijk geëvalueerd op zowel teamproduct als -proces (met teamontwikkelruimte-vragenlijst en andere evaluatietools).	**B.1.1** Diversiteit aan ideeën is essentieel voor de ontwikkeling van kennisvermeerdering (Scardamalia, 2002). **B.1.2** Het betrekken van belanghebbenden draagt bij aan de zichtbaarheid en urgentie van het project voor alle belanghebbenden en vergroot de kans van slagen en acceptatie door het gehele team (Verdonschot et al., 2009). **B.1.3** Door het ophalen van kennis, ideeën en meningen bij stakeholders en het delen hiervan, wordt de teameffectiviteit verhoogd (Decuyper et al., 2010). **B.2.1** Door de samenwerking structureel met elkaar te evalueren verbeteren teams zich snel (Derksen, 2016). **B.2.2** Door evaluatie en reflectie kunnen lerenden zelfstandig, actief en doelgericht het eigen denken en leren analyseren en bijsturen, waardoor ze meer eigen verantwoordelijkheid dragen voor hun ontwikkeling. Door individueel te reflecteren na elke bijeenkomst wordt aan de teamleden gevraagd hierbij stil te staan en hun eigen denken hierover voor zichzelf te expliciteren (Houtkamp et al, 2019).
C) Leiderschap	**C.1** Leiderschap t.a.v. zowel inhoud als proces wordt in het team gedeeld op basis van ervaring, expertise, talenten en kwaliteiten die op dat moment nodig zijn. **C.2** De (procesbege)leider ondersteunt, begeleidt en faciliteert het team in het samen leren, het delen van leiderschap en het realiseren van de taak (anders dan initiëren en sturen).	**C1.1/ C.2.1** Als teamleden ervaren richting te kunnen geven aan het proces en beslissingen te kunnen nemen voor het team (gedeeld leiderschap), ervaren zij meer eigenaarschap (Binkhorst, 2017). **C.1.2/ C.2.2** De mogelijkheid voor docenten om deel te nemen aan besluitvorming draagt bij aan teambetrokkenheid en interdependentie (Bouwans, 2018). Waar een hogere mate van interdependentie wordt ervaren, wordt meer proactief gezocht naar verbeteringen voor functioneren van het team en meer deelgenomen aan teamleerprocessen. **C.2.3** "Een fundamentele functie van het benodigde leiderschap bij het komen tot een gezamenlijke ambitie is het vormgeven van collectief leren: mensen helpen om collectief stil te staan en te bedenken wat er werkelijk aan de hand

		is. Gericht op creatie, niet op probleemoplossing of volgzaamheid. Dan ontstaat er ruimte voor gemeenschappelijke ambitie" (Houtkamp et al., 2019, p.88). **C.2.4** (Bege)leiden is een wisselwerking tussen analyse en intuïtie waarbij het gaat om het continu afwegen van een tal van variabelen om te bepalen hoe je al dan niet meedoet, stuurt, ingrijpt, gidst of loslaat (Houtkamp et al., 2019).
D) Taken verdelen	**D.1** Taken (zowel op inhoud als samenwerking) worden verdeeld op basis van expertise, talenten en kwaliteiten in het team. **D.2** Taken worden zo scherp mogelijk verdeeld m.b.t. wie wat doet, hoe dat wordt gedaan en wanneer. **D.3** Ontwikkelingen in verdeelde taken worden in elke teamsessie zichtbaar gemaakt en besproken voor feedback, inspiratie en monitoring.	**D.1.1 / D.2.1/ D.3.1** Bij het verdelen van taken gaat het om het productief maken van de diversiteit in het team. Doordat ieders unieke bijdrage gewaardeerd en zichtbaar gemaakt wordt, worden teamleden gestimuleerd bij te dragen en zich mede verantwoordelijk te voelen voor het resultaat. Bovendien voorkomt het sociaal luieren (West & Hirst, 2005). **D.1.2** De teams die het lukt om taken te verdelen gericht op de samenwerking, blijken als vanzelf leiderschap met elkaar te delen (Derksen, 2021). **D.2.2/ D.3.2** Met een scherpe taakverdeling creëer je een structuur waarin een team veel beter in staat blijkt te zijn om informatie te delen, te leren en te presteren (Bunderson en Boumgarden, 2010). **D.3.3** Een eerste stap naar het bereiken van autonomie, meesterschap en doelgerichtheid, is transparantie (Sutherland, 2014).
E) Omgaan met paradox	**E.1** Kennis over de paradox helpt deze te herkennen en ermee om te gaan. **E.2** Spanning of conflict met betrekking tot de TOR-paradox, wordt aangegrepen als een leer-of ontwikkelkans voor het team. **E.3** Er worden structureel tussentijdse producten opgeleverd op weg naar het realiseren van het overkoepelend gedeelde doel.	**E.1.1** Reflectie behoeft theorie om tot perspectiefwisseling te komen (Benammar, 2004), de praktijk te analyseren en te begrijpen en zicht te krijgen op nieuwe mogelijkheden (Lunenberg et al., 2006). **E.2.1** De spanning van paradoxen houdt organisaties en teams levend (Hoebeke, 2004) en stimuleert om samen te zoeken naar alternatieven, naar nieuwe onconventionele wegen en mogelijkheden (Lüscher & Lewis, 2008). Een constructief conflict is essentieel voor teamleren omdat het een team in staat stelt een aanwezige rijkdom aan kennis, creatieve ideeën, etc. aan te boren en vervolgens ten volle te benutten (Decuyper et al, 2010). **E.2.2/ E.3.1** Het samen maken van iets verleidt en dwingt mensen om het perspectief te verschuiven van analyse naar ontwerp, van verschil naar verbindingen, van verleden naar toekomst en van ieders afzonderlijke ervaringscontext naar de huidige gezamenlijke context (Verdonschot et al., 2009). **E.3.2** Teams die goed werk leveren keren telkens terug naar het gedeelde doel als zij van mening verschillen over verder onderzoeken of doorgaan (Derksen, 2021).

Toespitsing naar onderzoeksvraag

De praktijkvraag luidde hoe een proces van samen leren en realiseren vormgegeven kan worden op een manier die het ontwerpteam van de profielmodulelijn ondersteunt in het realiseren van de taak en teameffectiviteit vergroot. Het model voor teamontwikkelruimte biedt uitkomst doordat het zich richt op evenwichtige inzet van de activiteiten toekomst creëren, dialoog, organiseren en reflecteren in de teaminteractie waarmee het gezamenlijk leren en realiseren gefaciliteerd wordt. Om deze teamontwikkelruimte-activiteiten evenwichtig in de praktijk te brengen, heeft Derksen (2018) vijf succesfactoren aangereikt die in de praktijk gebracht worden met behulp van geformuleerde ontwerpprincipes (*tabel 2*). In het beantwoorden van de onderzoeksvraag wordt het belangrijk gevonden de praktijk voorop te stellen door de belevingen en ervaringen van het team, ofwel het teamperspectief, centraal te stellen. Dit leidt tot de volgende centrale onderzoeksvraag: *Hoe beleeft het team de teamontwikkelruimte gedurende het ontwerpproces van de profielmodulelijn en wat is hierin volgens teamleden stimulerend en belemmerend geweest ten aanzien van het realiseren van de taak?* De volgende deelvragen helpen de centrale vraag te beantwoorden:

1) *Wat is volgens teamleden stimulerend geweest in het realiseren van de taak en hoe verhoudt dit zich tot de succesfactoren van teamontwikkelruimte?*
2) *Wat is volgens de teamleden belemmerend geweest in het realiseren van de taak en hoe verhoudt dit zich tot de succesfactoren voor teamontwikkelruimte?*
3) *Hoe heeft de beleefde teamontwikkelruimte zich ontwikkeld gedurende het ontwerpproces met betrekking tot de mate van beleefde ruimte en balans in ingezette activiteiten?*

Methode

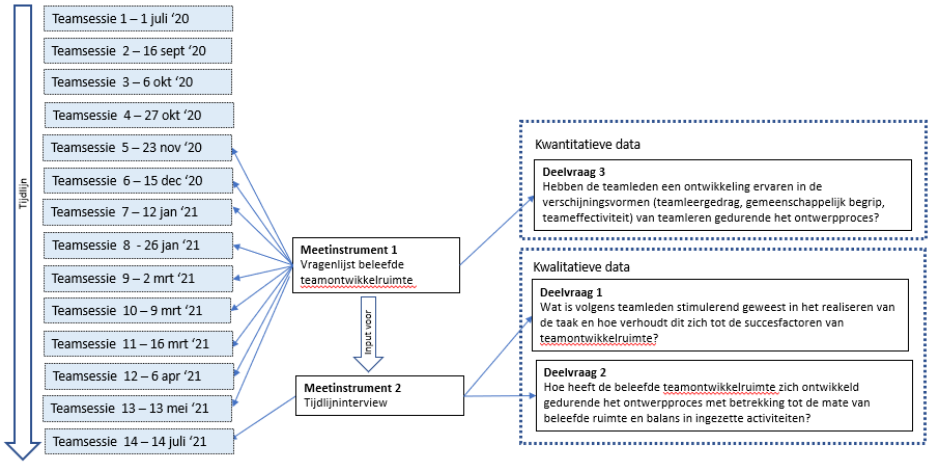
Onderzoeksopzet

Om tot beantwoording van onderzoeksvragen te komen, is een evaluatieve casestudy verricht. De case bestond uit een ontwerptraject van veertien georganiseerde teamsessies tussen juli 2020 en juli 2021 met een team van zeven medewerkers, waaronder de onderzoeker in de rol van procesbegeleider. In dit ontwerptraject is beleefde teamontwikkelruimte van negen teamsessies geëvalueerd en is aan het eind teruggeblikt op wat het team als stimulerend en belemmerend ervoer in het ontwerpproces. In figuur 2 wordt de onderzoeksopzet schematisch weergegeven.

Om tot beantwoording van *deelvraag 1* en *2* is een fysieke, meterslange tijdlijn gemaakt waarin gebeurtenissen in teamsessies in het ontwerpproces zijn weergegeven. In deze gebeurtenissen zijn aantekeningen van de procesbegeleider/onderzoeker, foto's, programma's en gemeten belevingen van teamontwikkelruimte bij teamsessies verwerkt. Na dertien teamsessies heeft een teamsessie plaatsgevonden waarin met het team werd gereflecteerd op het ontwerpproces aan de hand van deze tijdlijn in de vorm van een tijdlijninterview. Een tijdlijninterview is een retrospectief onderzoeksinstrument waarmee achteruit wordt gekeken naar een bekende uitkomst en waarbij factoren worden bepaald die de uitkomst hebben beïnvloed. Naast de kwalitatieve data die het tijdlijninterview opleverde voor onderzoek, droeg dit interview bij aan teamreflectie. Zo had het naast onderzoek ook functionaliteit in de werkpraktijk (ecologische validiteit). Om betrouwbaarheid van de inzet van het onderzoeksinstrument te vergroten, is een externe expert in het begeleiden van tijdlijninterviews ingehuurd. Tevens stelde dit de onderzoeker in staat om in een enkelvoudige rol als teamlid in het tijdlijninterview te participeren. De data uit het tijdlijninterview zijn samengevat in teamverhalen die zijn gevalideerd door de teamleden. Hierna heeft de onderzoeker de essentiële fragmenten uit de teamverhalen gecodeerd naar stimulerende en belemmerende factoren of activiteiten in het ontwerpproces in de beleving van teamleden. Vervolgens zijn de codes gecategoriseerd naar succesfactoren voor teamontwikkelruimte om de samenhang met de succesfactoren voor teamontwikkelruimte te duiden (*deelvraag 1* en *2*).

De beleefde teamontwikkelruimte in de teamsessies is in beeld gebracht middels een gevalideerde vragenlijst van Derksen et al. (2014) over teamontwikkelruimte. Deze vragenlijst kwam in de loop van het onderzoek beschikbaar en werd vanaf teamsessie 5 door teamleden ingevuld. Inherent aan het doel van de onderzoeksvraag is het doel van de vragenlijst om ervaren teamontwikkelruimte in kaart te brengen. De inzet van deze vragenlijst draagt daarmee bij aan inhouds- en constructvaliditeit. De resultaten van de vragenlijst leverden kwantitatieve data op voor beantwoording van *deelvraag 3*.

Figuur 2
Schematische weergave onderzoeksopzet [1]



[1] Geïnspireerd op schematische weergave van de onderzoeksopzet van Hammink (2022): *Ingrediënten voor teamleren in het ontwerpproces van een begeleidingstraject voor studenten voedingsmiddeltechnologie.*

Onderzoekseenheden

De onderzoekseenheden zijn de leden van het ontwerpteam van de profielmodulelijn. Dit team bestaat uit vier ontwerpers, een eerste procesbegeleider (tevens onderzoeker), een tweede procesbegeleider gespecialiseerd in begeleiden van praktijkonderzoek en ondersteunend aan de eerste procesbegeleider en een (gedelegeerde) opdrachtgever. De vier ontwerpers zijn leraren uit verschillende vakken. De plaats van de gedelegeerde opdrachtgever, tevens projectleider D&P, is halverwege het traject ingenomen door de opdrachtgever zelf, eveneens projectleider van D&P en adjunct-directeur. Hoewel de onderzoeker lid is van het team als de procesbegeleider, vult zij met het oog op deze dubbele rol de vragenlijst voor teamontwikkelruimte niet in (N=6 bij deelvraag 3), omdat zij in haar leidende rol in de procesaanpak de teamontwikkelruimte beoogt te bevorderen en in haar rol als onderzoeker de beleefde teamontwikkelruimte meet. Dit houdt het risico in met een gekleurde blik te evalueren op beleefde teamontwikkelruimte in elke teamsessie. Mogelijkerwijs en onwenselijk zou dit kunnen leiden tot beïnvloeding van de beleving van andere teamleden en een vertekend beeld geven van gemiddeld beleefde teamontwikkelruimte. Aan het tijdlijninterview neemt de onderzoeker wel als teamlid en respondent deel (N=7 bij *deelvraag 1* en *2*), omdat zij als teamlid onderdeel uitmaakt van het teamverhaal dat in het interview opgehaald wordt. Bij deze keuze zal in de discussie stilgestaan worden.

De vier ontwerpers zijn door de opdrachtgever benaderd op basis van hun expertise, betrokkenheid in ontwikkeling en/of uitvoering van het profiel D&P in voorgaande jaren en op basis van beschikbaarheid. Zij kregen elk 40 uur van de opdrachtgever toebedeeld voor deze taak. De begeleider van onderzoek is door de onderzoeker zelf benaderd op basis van haar expertise in onderzoek doen, haar ervaringen met een professionele leergemeenschap binnen de school en affiniteit met het thema. De procesbegeleiders en projectbegeleiders kregen geen aparte uren toebedeeld voor deze taak, omdat deze in een overkoepelende rolbeschrijving opgingen.

In tabel 3 zijn de kenmerken en rollen van de teamleden weergegeven. De vakgebieden waar teamleden les in geven, zijn weergegeven om de diversiteit in kennis en vaardigheden zichtbaar te maken. Tevens is weergegeven welke teamleden in voorgaande schooljaren betrokken zijn geweest bij het ontwerpen van D&P op Het Rijks. Dit is gedaan omdat de diversiteit in kennis en ervaring van direct belang is voor het ontwikkelen van een gezamenlijk doel en het verdelen van taken en leiderschap. Ook is aangegeven welke teamleden een uitvoerende rol zullen hebben in de uiteindelijke profielmodulelijn, omdat dit mogelijkerwijs van betekenis is voor betrokkenheid van teamleden.

Tabel 3

Kenmerken en rollen van de teamleden van het ontwerpteam

Naam	Sekse	Leeftijds-categorie	Rol in ontwerpteam	Leraar	Eerder betrokken bij D&P-ontwerp	Uitvoerende rol in profielmodulelijn
Tl 1	M	55-60	Ontwerper	Techniek	Ja	Ja
Tl 2	M	30-35	Ontwerper	Zorg	Ja	Ja
Tl 3	V	40-45	Ontwerper	Economie	Ja	Nee
Tl 4	M	40-45	Ontwerper	Media & vormgeving	Nee	Ja
Tl 5	V	40-45	2e procesbegeleider	Engels	Nee	Nee
Tl 6	V	40-45	1e procesbegeleider	Nederlands	Nee	Nee
Tl 7*	M/M	35-40/ 40-45	Gedelegeerde opdrachtgever/ opdrachtgever	Techniek / n.v.t.	Ja/ ja	Ja/ nee

*Wisseling van teamlid

Onderzoeksinstrumenten

Om antwoord te geven op *deelvraag 1* en *2* is een groepsinterview gehouden met een tijdsduur van 2,5 uur aan de hand van een fysieke, meterslange tijdlijn. Een digitale weergave hiervan is te vinden in bijlage 1. Hierin zijn aantekeningen van de onderzoeker, doelen en programma's van de teamsessies en gebeurtenissen daar omheen verwerkt, zodat het proces door alle teamleden herbeleefd kon worden. Aan teamleden is gevraagd om elk drie betekenisvolle momenten (bevorderende en/of belemmerende) in het ontwerpproces te beschrijven en in de tijdlijn te plaatsen. Ze kregen vervolgens gelegenheid elkaars betekenisvolle momenten te lezen om er daarna elk één uit te kiezen. Er zijn vier betekenisvolle momenten door het team gekozen waarop als team is gereflecteerd. Hiertoe zijn de volgende vragen gebruikt:

1. Wat gebeurde er op dat moment?
2. Wie waren betrokken?
3. Waarom gebeurde het?
4. Waarom is het moment van belang?
5. Wat heeft dit moment te maken met waar we nu staan in de opgave?
6. Wat was bevorderend en/of belemmerend in dit moment?
7. Op welke manier is de ervaren teamontwikkelruimte van betekenis geweest op wat er gebeurde in dit moment (als het een betekenisvol moment betrof waarover teamontwikkelruimte gemeten was)?

Bij afronding van het interview is gevraagd aan de teamleden om in retrospectief op het interview individueel de goede en slechte gewoonten in het ontwerpproces samen te vatten met het oog op wat meegenomen zou mogen worden naar de toekomst en wat weggelaten. Het draaiboek van het tijdlijninterview is te vinden in bijlage 2.

Het tijdlijninterview is gebaseerd op een ontwerp van tijdlijninterviews van Van Oeffelt et al. (2021) waarin zij het principe hanteren dat het onderzoeksinstrument niet alleen ten dienste staat van de onderzoeker, maar ook van het team: er werden data verzameld voor onderzoek en het team kreeg zicht op het verloop van het ontwerpproces en beelden bij wat daarin werkte of niet. Het reconstrueren van het ontwerpproces tot een gemeenschappelijk verteld verhaal om daar lering uit te trekken, is indachtig de aanleiding van het onderzoek om teamleren plek te geven in samenwerking. Bovendien worden hierbij de vier teamontwikkelruimte-activiteiten ook ingezet: er werd in dit interview teruggekeken op wat werkte en niet (evalueren), in dialoog gegaan over de betekenis van gebeurtenissen voor het team en het teamresultaat (dialoog voeren), vooruitgekeken welke goede gewoonten vastgehouden dienden te worden in de toekomst en welke slechte gewoonten losgelaten (toekomst creëren) en teamleden dienden zichzelf en elkaar te houden aan beschikbare, streng afgebakende tijd voor elk onderdeel in het interview (organiseren). Het werken met betekenisvolle momenten is een goede keuze, omdat het hierbij gaat om gebeurtenissen die het navertellen waard zijn in de ogen van de teamleden. Dit komt tegemoet aan de wens om de praktijk en het team centraal te stellen. Bovendien past het werken met betekenisvolle momenten bij de aanpak van het gehele proces, waarin gestreefd is om tot gezamenlijke betekenisgeving te komen ten aanzien van een gedeeld doel en de kracht van de diversiteit in het team te benutten.

Om antwoord te geven op deelvraag 3 zijn vanaf teamsessie 5 data verzameld middels een gevalideerde vragenlijst (zie bijlage 3) van Derksen (2014). Respondenten hebben per teamontwikkelruimte-activiteit op een 5-punt-schaal (1= niet ingezet, 2=weinig ingezet, 3=ingezet, 4=veel ingezet, 5=heel veel ingezet) aangegeven in hoeverre de activiteiten in hun beleving tijdens de betreffende teamsessie ingezet is. Zo konden teamleden bij de activiteit 'dialoog voeren' aangeven in hoeverre zij ervoeren dat er naar elkaar geluisterd werd in het team, zij zich gewaardeerd voelden om hun eigen inbreng, er doorgevraagd werd totdat men elkaar begreep, zij zich gehoord voelden door andere teamleden en zij zich uitgenodigd voelden tot inbreng. Door de gemiddelden van scores aan elke teamontwikkelruimte-activiteit in een spinnenweb te verwerken die Derksen bij haar vragenlijst aanreikt (zie bijlage 3), ontstond een beeld van beleefde teamontwikkelruimte van elk teamlid en kon ook de gemiddeld beleefde teamontwikkelruimte van het hele team in kaart gebracht worden middels dezelfde spinnenwebben. De ontwikkeling in beleefde teamontwikkelruimte kon vervolgens inzichtelijk worden gemaakt door deze spinnenwebben achter elkaar te plaatsen. Daarbij dient in acht genomen te worden dat de eerste meting plaatsvond in teamsessie 5. Naast de data die deze vragenlijst opleverde voor beantwoording van de vraag, werd er ook mee beoogd dat deze het team meer inzicht gaf in de eigen ontwikkelruimte en praktische tips aanreikte om ontwikkelruimte te verruimen.

Aanpak ontwerpproces

De ontwerpprincipes bij succesfactoren (zie tabel 2) waren richtinggevend in het komen tot een globale aanpak. De concrete aanpak is gaandeweg bepaald om continu af te kunnen stemmen op ontwikkelingen in de praktijk en behoeften van het team en is in een tabel uiteengezet. Een deel hiervan is als voorbeeld weergegeven in tabel 3. Per teamsessie (kolom 1) is de focus en de aanpak beschreven met de daaraan onderliggende ontwerpprincipes bij succesfactoren voor teamontwikkelruimte (aangeduid met 'OS'). De volledige aanpak is te vinden in bijlage 4. Voor ontwerpprincipes C1, C2 en E2 geldt dat deze meer overkoepelend zijn en niet altijd te expliciteren in concrete acties per sessie. Dat maakt dat ze minder vaak genoemd zijn in de tabel.

Tabel 3

Per teamsessie de focus en de aanpak in relatie tot ontwerpprincipes bij de succesfactoren van teamontwikkelruimte

	Focus	Aanpak	OS
1	Verkenning opgave en persoonlijke en gezamenlijke ambitie	Het team gaat onder begeleiding van de procesbegeleider in gesprek over vooraf individueel ingevulde vragenlijst t.a.v. persoonlijke kennis, ambitie en ervaring m.b.t. de opgave.	A1
	Gezamenlijk begrip m.b.t. (aanleiding van) onderzoek en rol procesbegeleider	De procesbegeleider presenteert de aanleiding en ambitie met haar onderzoek met betrekking tot teamontwikkelruimte en legt haar rol en taak in het ontwerpproces voor aan het team ter akkoord.	E1, C2, D2

Procedure

Dit onderzoek liep van september 2019 tot en met juli 2021. Vanaf teamsessie 5 in november 2020, is met de kwantitatieve dataverzameling gestart.

Als gevolg van de landelijke lockdown door de Covid-19 pandemie die inging op 15 december 2020, hebben vijf teamsessies in Microsoft Teams plaatsgevonden. Het bleek niet mogelijk alle vooraf ingeplande sessies (volledig) te benutten doordat de prioriteiten soms ongepland elders kwamen te liggen en teamleden bij andere bijeenkomsten aanwezig dienden te zijn. Hierdoor zijn drie teamsessies (deels) komen te vervallen. Op een enkele keer na was het team compleet in de teamsessies.

Na sessie 9 legde de gedelegeerde opdrachtgever, tevens projectleider D&P, zijn taak neer en nam de opdrachtgever, tevens adjunct-directeur, zelf plaats in het team. Dit verliep heel organisch, omdat de opdrachtgever in voorgaande sessies regelmatig door het team betrokken werd om gezamenlijk te evalueren op tussentijdse ontwikkelingen. De gedelegeerde opdrachtgever was uitgenodigd voor deelname aan het tijdlijninterview en had graag deelgenomen, maar was op dat moment verhinderd.

Teamleden is verzocht de vragenlijst zo snel mogelijk na elke teamsessie in te vullen, zodat de beleving bij deze gebeurtenissen nog vers in het geheugen lagen. Dit lukte niet altijd direct na de teamsessie, maar op een enkele keer na, is het alle teamleden gelukt de vragenlijst in elk geval voorafgaand aan een volgende teamsessie in te vullen.

Data-analyse

Om tot beantwoording van *deelvraag 1* en *2* te komen, is het tijdlijninterview ingezet. Bij aanvang van het tijdlijninterview hebben teamleden elk 3 momenten gekozen, die volgens hen betekenisvol waren voor het uitvoeren van de taak. Uit dit totaal aantal momenten hebben teamleden elk een voor hen meest betekenisvol moment gekozen om als team op te reflecteren. Omdat deze momenten zelf geen resultaten zijn, maar de data-analyse dienen en context aan data geven, worden de 4 momenten hieronder kort toegelicht. Achter elk moment is tussen haakjes aangegeven door hoeveel teamleden dit als betekenisvol moment is aangemerkt om het gewicht van een gekozen moment voor het team te duiden. Het gaat om de volgende momenten:

1. (1x) Dit moment betreft de keuze voor het aanstellen van een procesbegeleider. Naar aanleiding van bevindingen van een PLG die het schooljaar daarvoor als thema het verduurzamen van innovaties had, werd in het directieteam de keuze gemaakt een procesbegeleider aan te stellen in het ontwerptraject van de profielmodulelijn (voorheen 'vaardighedenlijn' genoemd). Over dit sleutelmoment zegt de inbrenger, tevens opdrachtgever: 'Dit sleutelmoment was het moment waarop we, het directieteam, besloten het anders aan te vliegen en met aanstelling van procesbegeleiders die inhoudelijk niet bekend zijn met de materie, maar in staat zijn collega's in het proces mee te nemen en dit te begeleiden.'
2. (5x) Dit betreft een teamsessie waarin een dialoog werd gevoerd met de opdrachtgever over perspectieven op het teamdoel. De procesbegeleider heeft voorafgaand aan dit moment beelden opgehaald bij teamleden die weergeven wat hun perspectief is op het teamdoel. Hier bleken verschillen in te bestaan die bepalend waren voor richting en volgende keuzes. Daarop heeft het team besloten de opdrachtgever uit te nodigen in deze teamsessie om in dialoog tot het formuleren van een gedeeld doel te komen.
3. (2x) Dit betreft een informeel moment in de personeelskamer waarop vier teamleden met een kop koffie ideeën ten aanzien van de profielmodulelijn ontwikkelden.
4. (3x) Dit betreft een teamsessie waarin het team niet toekwam aan wat het beoogde en die door een aantal teamleden als moeizaam werd ervaren.

De opname van het tijdlijninterview is handmatig getranscribeerd. Vervolgens is bij elk betekenisvol moment een samenvattend, kort teamverhaal gemaakt met wat daarin gebeurde, wat daarin van belang was voor waar het team nu staat en hoe teamleden een rol speelden. In het samenvatten is continu gestreefd naar een balans tussen kort en krachtig weergeven van essenties en dichtbij uitingen van teamleden blijven om kleur en context te behouden. Inherent aan de deelvragen is hierbij gefocust op wat teamleden als bevorderend en belemmerend hebben ervaren ten aanzien van het uitvoeren van de taak. Er is gekozen voor korte teamverhalen om beeld en context te geven bij wat er in de betekenisvolle momenten is gebeurd, zodat het team zich de momenten weer scherp voor de geest kon halen op het moment dat verhalen ter validatie werden voorgelegd. Fragmenten uit de door teamleden gevalideerde verhalen zijn vervolgens gecodeerd naar: opbrengsten, wat het team als bevorderend ervoer in het proces en wat het als belemmerend ervoer. Essenties in die fragmenten zijn vetgedrukt (zie bijlage 5). Onder opbrengsten staan fragmenten uit het interview gecategoriseerd die gaan over wat hetgeen als bevorderend en belemmerend werd ervaren opleverde in relatie tot teamproces en -resultaat. Deze opbrengsten worden niet gebruikt bij beantwoorden van de onderzoeksvragen, maar zijn opgenomen om betekenisgevende context te behouden. Bij bevorderende en belemmerende bevindingen van teamleden is gelet op positieve en negatieve factoren die volgens de teamleden van invloed zijn geweest op het uitvoeren van de taak.

Vervolgens is geanalyseerd hoe hetgeen het team als bevorderend en belemmerend ervoer voor uitvoering van de taak, verbonden was met ontwerpprincipes en daarmee succesfactoren voor teamontwikkelruimte. Hiertoe is gezocht naar verbindingen tussen werkende elementen in de gecodeerde fragmenten en werkende elementen in ontwerpprincipes bij de succesfactoren. Waar het om belemmerende factoren ging, is gekeken naar negatieve verwijzingen in werkzame elementen; de keerzijde daarvan. De verbindingen zijn weergegeven door achter bevorderende en belemmerende fragmenten tussen haakjes te verwijzen naar samenhangende ontwerpprincipes (zie bijlage 5). Waar geen samenhang gevonden werd tussen wat teamleden als bevorderend of belemmerend ervoeren in het uitvoeren van de taak en de succesfactoren, is dit aangegeven met 'overig'. Om de betrouwbaarheid van interpretaties van de onderzoeker te vergroten, is een onafhankelijke analyse uitgevoerd door een tweede beoordelaar. Uit vergelijking van analyses bleek vier vijfde deel overeenkomstig te zijn. Over de verschillen is in overleg consensus bereikt.

Tot slot zijn essenties uit fragmenten ten behoeve van overzicht in een tabel gecategoriseerd naar de succesfactoren van teamontwikkelruimte waartoe ze in voorgaande stap waren ingedeeld (zie bijlage 6). Bij het weergeven van essenties is continu gestreefd naar een balans tussen kort en krachtig zijn en dichtbij de uitingen van teamleden blijven om kleur en context te behouden. Hier en daar zijn om die reden quotes overgenomen of korte toelichtingen gegeven tussen haakjes. De fragmenten die niet bij succesfactoren voor teamontwikkelruimte ondergebracht konden worden, werden ondergebracht bij de categorie 'overige'. Wanneer een fragment met meerdere ontwerpprincipes bij succesfactoren samenhing, werd achter de fragmenten tussen haakjes weergegeven naar welke andere ontwerpprincipes deze nog meer verwezen. Omdat dit een onderzoek is naar teamontwikkelruimte, is ervoor gekozen om de resultaten op teamniveau te bekijken en geen gewicht toe te kennen aan het aantal keren dat eenzelfde verwijzing naar ontwerpprincipe bij een succesfactor gemaakt is. Wel is er betekenis gegeven aan het aantal inhoudelijk verschillende verwijzingen naar ontwerpprincipes bij succesfactoren voor teamontwikkelruimte en de verschillen in vergelijking daartussen.

Om tot beantwoording van deelvraag 3 te komen, zijn resultaten van de vragenlijst over beleefde teamontwikkelruimte in negen teamsessies in spinnenwebben weergegeven (zie bijlage 7). De grijze ruiten in de spinnenwebben maken zichtbaar wat de gemiddeld beleefde teamontwikkelruimte in elke sessie was en hoe de balans was tussen de verschillende activiteiten (toekomst creëren, dialoog voeren, organiseren en evalueren) per sessie. Hoe meer er sprake is van een gelijkvormige ruit, hoe meer er balans ervaren werd tussen teamontwikkelruimte-activiteiten en daarmee ook tussen de betekenisgevende en performance gerichte oriëntaties, ofwel leren en realiseren. De spreiding in antwoorden van respondenten is zichtbaar gemaakt door de hoogst en laagst gegeven score met stippellijnen weer te geven. Om de ontwikkeling van teamontwikkelruimte gedurende het traject zichtbaar te maken, zijn de eerste, middelste en laatste gemeten teamsessie naast elkaar geplaatst. Aan de hand van verschillen tussen de drie spinnenwebben, is vastgesteld of er in de loop van de tijd sprake was van toe- of afname in beleefde teamontwikkelruimte, of dat deze dezelfde bleef. Ook is gekeken naar ontwikkeling van de vorm van ruiten om conclusies te kunnen trekken ten aanzien van ervaren balans tussen de verschillende activiteiten. Tot slot is bekeken of de spreiding in antwoorden vergrootte, verkleinde of gelijk bleef in de loop van de tijd om conclusies te kunnen trekken over een ontwikkeling in gezamenlijke opvattingen ten aanzien van beleefde teamontwikkelruimte.

Resultaten

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, *Hoe beleeft het team de teamontwikkelruimte gedurende het ontwerpproces van de profielmodulelijn en wat is hierin volgens teamleden stimulerend en belemmerend geweest ten aanzien van het realiseren van de taak?*, zijn drie deelvragen geformuleerd. De resultaten bij de deelvragen worden hieronder per deelvraag en succesfactor weergegeven. Fragmenten uit quotes van teamleden zijn cursief tussen aanhalingstekens weergegeven om de stem van teamleden te behouden.

Deelvraag 1: *Wat is volgens teamleden stimulerend geweest in het realiseren van de taak en hoe verhoudt dit zich tot de succesfactoren van teamontwikkelruimte?*

Met betrekking tot de succesfactor 'Gedeeld doel' ervoer het team activiteiten als gesprekken, discussies en het brainstormen in het team en met de opdrachtgever als stimulerend. Het team waardeerde ook de '*aanloop*' (tijd) om gezamenlijk te zoeken naar een gedeeld doel. Een minder scherp geformuleerde opdracht stimuleerde teamleden tot meer zelf en samen nadenken over het waarom. Het samen nadenken over '*het waarom we de dingen doen die we doen*', welke ambities daaronder schuilgaan, heeft gezamenlijk begrip en betrokkenheid gestimuleerd. Het gebruik van beelden (foto's) om ambities en doelen scherp te krijgen is genoemd als helpend om verschillen in perspectieven naar boven te halen en daarover het gesprek te hebben. Die gezamenlijke ambities goed voor ogen hebben ('*in het hoofd hebben'*) hielp het team in de zoektocht naar het gedeelde doel. Een grote mate van betrokkenheid van alle teamleden ('*We zaten met z'n allen in de wedstrijd'*) zorgde ervoor dat het niet enkel om het afwerken van een afvinklijstje ging, maar dat het om gedeelde ambitie ging.

In de succesfactor 'Evalueren' komt de waardering van het team naar voren voor het betrekken van collega's buiten het team bij tussentijdse evaluaties op ontwikkelde teamproducten of -ideeën ('*We moesten leren het breder te trekken*'). Met name de rol van de opdrachtgever wordt hierin genoemd. In een gezamenlijke

evaluatie op een cruciale teamontwikkeling, waardeerde het team het overzicht, de kaders en de bevestiging die de opdrachtgever kon bieden toen het team dat nodig had om vervolgstappen te kunnen zetten. De opdrachtgever waardeerde de input van het team in de evaluatie ('*verhalen bij de beelden*' en '*discussie over verschillende perspectieven*'), omdat dit hem hielp om op basis van voortschrijdend inzicht en in samenspraak met het team een besluit te kunnen nemen. Het team en de opdrachtgever geven aan elkaar nodig te hebben gehad ('*We hadden niet zonder elkaar gekund*') om gezamenlijke richting te bepalen.

Ten aanzien van de succesfactor 'Leiderschap' heeft het team het gewaardeerd dat het de opdrachtgever kon uitnodigen op momenten dat zijn kwaliteiten, expertise en ondersteuning ('*kapitein nodig'*, '*kaders bieden*', '*hij kon bevestigen'*) nodig waren om gezamenlijke besluiten te kunnen nemen over het vervolg. Het besef elkaar nodig te hebben, opdrachtgever enerzijds en team anderzijds en een grote mate van betrokkenheid, waren helpend in het nemen van deze gezamenlijke besluiten. Verder wordt genoemd dat het gevoel een duidelijke rol te hebben, waarvoor verantwoordelijkheid werd gevoeld, bevorderend was voor het proces. In een moeizaam moment in het proces bracht reflectie van de procesbegeleider op de eigen rol ('*Wat trek je naar je toe en waar blijf je vanaf?*'), het inzicht dat ze te veel verantwoordelijkheid naar zich toetrok. De procesbegeleider noemt de mogelijkheid te reflecteren op en sparren over het teamproces met een ander teamlid, de tweede procesbegeleider, als bevorderend voor het vormgeven aan het ontwerpproces. Het aanstellen van een procesbegeleider die inhoudelijk onbekend was met de materie, de regie minder bij zichzelf houden en het zoeken naar inname van positie ('*wanneer sturen, wanneer afstand houden?*') door de opdrachtgever, hebben bijgedragen aan meer verantwoordelijkheid en breder draagvlak bij teamleden, waardoor de opdrachtgever '*meer raakvlak*' met collega's ervoer. Tot slot is het toepassen van theorie, zonder het team daarmee te zeer lastig te vallen, bevorderend bevonden voor het ontwerpproces.

Ten aanzien van de succesfactor 'Taken verdelen' is enkel genoemd dat het prettig was een duidelijke, eigen taak te hebben.

Naar de succesfactor 'Omgaan met de paradox van teamontwikkelruimte' wordt door het team verwezen met positieve ervaringen als dat het meer kon nadenken over het waarom en dat het niet de eerste de beste oplossing omarmde, waardoor er meer doordacht ontwikkeld werd. Het besef dat tijd nemen een meerwaarde heeft, was helpend in het omgaan met de spanning die ervaren werd in de vertraging. Door na te denken over wat er in een moment van conflict niet werkte en kansen te zien voor verbetering, lukte het team weer in een 'flow' te komen en te versnellen. Het hebben van een duidelijke, eigen taak door eerder aangebrachte structuren en taakverdeling, bood houvast in een moment waarop het team zocht naar richting.

Overige factoren die van positieve invloed waren op het ontwerpproces, anders dan de genoemde voor teamontwikkelruimte, hadden betrekking op nabijheid van sessies en een informeel moment ('*kantinepraat'*). Wat werkte in dit informele moment, was '*ouwehoeren'*, '*gewoon koffiedrinken*', '*laten bezinken*' en '*een andere setting*'. Verder werkten dicht opeen volgende sessies bevorderend.

Deelvraag 2: *Wat is volgens teamleden belemmerend geweest in het realiseren van de taak en hoe verhoudt dit zich tot de succesfactoren van teamontwikkelruimte?*

Ten aanzien van de succesfactor 'Evalueren' wordt de frustratie van de opdrachtgever die hij deelde met een teamlid buiten een teamsessie, als belemmerend aangemerkt voor het ontwerpproces. Deze belemmerende factor verhoudt zich tot de succesfactor 'evalueren' als de keerzijde van werkzame principes daarin: draagvlak en betrokkenheid creëren.

De geuite frustratie van de opdrachtgever over teamresultaten vormt tevens een verwijzing naar de succesfactor 'Leiderschap als de keerzijde van werkzame principes daarin: ondersteunen en begeleiden van het team bij het realiseren van de taak. Een andere belemmering ten aanzien van deze succesfactor werd ervaren door de procesbegeleider zelf. Het idee de meerwaarde van deze manier van werken te moeten bewijzen, vormde aanleiding voor een teveel naar zich toe trekken van verantwoordelijkheid. Dit vormt de keerzijde van werkzame principes in de succesfactor 'Leiderschap' ten aanzien van het faciliteren van gedeeld leiderschap.

Een onduidelijke rolverdeling tussen projectleider en procesbegeleider werd als belemmerend ervaren en verhoudt zich tot de succesfactor 'Taken verdelen' als de keerzijde van het werkzame principe van een scherpe taakverdeling op wie wat doet, hoe en wanneer.

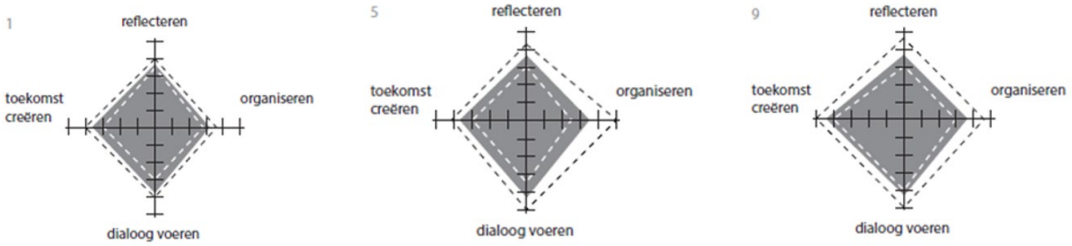
De zorgen waaronder de organisatie gebukt ging ('*shitload op het bord van de organisatie*') werkten de frustratie van de opdrachtgever in de hand die weer zorgde voor het wegvallen van vertrouwen en energie bij enkele teamleden. Deze situatie vormt een negatieve verwijzing naar de succesfactor 'Omgaan met paradox'.

Overige factoren die van belemmerende invloed waren op het ontwerpproces, anders dan de genoemde voor teamontwikkelruimte, hadden betrekking op nabijheid van sessies en online samenwerken. Daar waar de sessies verder uit elkaar lagen, werd er minder vooruitgang geboekt en deed het proces '*stroperig*' aan. Een andere factor die door een aantal teamleden als belemmerend aangemerkt werd, was het online samenwerken ('*Dat werkte niet lekker*').

Deelvraag 3: *Hoe heeft de beleefde teamontwikkelruimte zich ontwikkeld gedurende het ontwerpproces met betrekking tot de mate van beleefde ruimte en balans in ingezette activiteiten?*

Om een ontwikkeling in de mate van beleefde ruimte en balans in ingezette activiteiten (dialoog voeren, organiseren, reflecteren en toekomst creëren) weer te geven, zijn de spinnenwebben volgorderlijk achter elkaar geplaatst en daaruit is het eerste spinnenweb (bij teamsessie 5), het middelste (bij teamsessie 9) en het laatste (bij teamsessie 13) weergegeven in figuur 3.

Figuur 3
Ontwikkeling beleefde teamontwikkelruimte gedurende het ontwerptraject



Nu wordt zichtbaar dat de gemiddeld beleefde teamontwikkelruimte in de laatst gemeten teamsessie iets is toegenomen ten opzichte van de eerste en nagenoeg dezelfde is ten opzichte van de middelste. Bij de eerste sessie is de gemiddelde score bij één activiteit een 3 ('ingezet' op de 5-punt-schaal), bij twee activiteiten 3,5 en bij één activiteit 4 ('veel ingezet' op de 5-punt-schaal). Bij de middelste sessie krijgen drie activiteiten een gemiddelde score van 3,5 en één activiteit een 4. Bij de laatste sessie krijgen twee activiteiten een score van 3,5 en twee activiteiten een score van 4. Hieruit blijkt dat beleefde teamontwikkelruimte nagenoeg gelijk is gebleven en geen groei of krimp vertoonde gedurende de sessies. De individueel toegekende scores aan beleefde teamontwikkelruimte liggen in de middelste gemeten teamsessie iets verder uit elkaar dan in de eerste, met name op de activiteit 'organiseren'. In het tijdlijninterview kwam ten aanzien van dit verschil naar voren dat teamleden die het gevoel hadden vast te lopen in deze sessie een lagere score toekenden aan deze activiteit en het teamlid dat houvast had aan een eigen taak, een hoge score. In de laatste teamsessie liggen de scores weer iets dichterbij elkaar dan in de middelste. Hieruit blijkt dat opvattingen over beleefde teamontwikkelruimte op een enkel moment na redelijk dicht bij elkaar bleven liggen gedurende de teamsessies en de spreiding daarmee redelijk klein en gelijk bleef.

Conclusie en discussie

Conclusie

Dit onderzoek had tot doel een bijdrage te leveren aan het vergroten van teameffectiviteit in onderwijsontwikkelingen, door teamleren en -realiseren te faciliteren middels het stimuleren van teamontwikkelruimte. De hoofdvraag hierbij luidde: *Hoe beleeft het team de teamontwikkelruimte gedurende het ontwerpproces van de profielmodulelijn en wat is hierin volgens teamleden stimulerend en belemmerend geweest ten aanzien van het realiseren van de taak?* Per deelvraag worden hieronder de conclusies beschreven om tot beantwoording van de hoofdvraag te komen.

Deelvraag 1: *Wat is volgens teamleden stimulerend geweest in het realiseren van de taak en hoe verhoudt dit zich tot de succesfactoren van teamontwikkelruimte?*

Geconcludeerd kan worden dat teamleden de ruimte om samen te zoeken naar betekenis en richting erg belangrijk vonden in het bereiken van een breed gedragen teamresultaat. Hierbij was het van belang dat er leiding was op zowel het proces als de inhoud. Het team waardeerde het dat de opdrachtgever in die zoektocht op afstand stond, maar wel in beeld bleef om de leiding te nemen op inhoud als dat nodig was. Zowel bij de succesfactoren 'Gedeeld doel', 'Leiderschap' als 'Evalueren' komt dit sterk naar voren. Het belang van taakverdeling is een enkele keer aangehaald, maar bleek wel van positieve invloed op het omgaan met de paradox van teamontwikkelruimte, omdat het houvast bood in een moment waarop het team verlegen zat om richting. Verder komt bij de succesfactor 'Omgaan met de paradox' naar voren dat het besef van de meerwaarde om als team te vertragen, stimuleerde tot ruimte nemen en stilstaan bij wat wel en niet werkte, zowel ten aanzien van inhoud als proces. Het lukte het team daardoor niet de eerste de beste oplossing te omarmen, maar ook andere oplossingen te verkennen en tot betere te komen. Er zijn naast gegeven succesfactoren nog andere factoren ontdekt in dit onderzoek die van invloed waren op teamontwikkelruimte. Zo bleken dicht opeen volgende sessies bevorderlijk voor de teameffectiviteit. Gewoon even een kop koffie drinken met elkaar, een ontspannen moment, bleek ook een succesfactor voor teamontwikkelruimte. De ontspanning en ruimte om de boel te laten bezinken leidden tot spontane, creatieve ideeën die richtinggevend bleken te zijn voor het uiteindelijke resultaat.

Deelvraag 2: *Wat is volgens teamleden belemmerend geweest in het realiseren van de taak en hoe verhoudt dit zich tot de succesfactoren van teamontwikkelruimte?*

Een conclusie is dat zorgen op organisatieniveau druk zetten op teamontwikkelruimte, omdat deze tot frustratie bij de opdrachtgever leidden over teamresultaten die weer leidde tot spanning en conflict, zowel innerlijk bij een paar teamleden als tussen opdrachtgever en team. Dit kwam naar voren in de factoren 'Evalueren', 'Leiderschap' en 'Omgaan met de paradox van teamontwikkelruimte'. Verder kwam in de factor 'Leiderschap' een onscherpe rolverdeling en taakopvatting naar voren als belemmerend voor teamontwikkelruimte. Zoals dicht opeen volgende teamsessies van positieve invloed waren, waren ver uiteen liggende teamsessies van negatieve invloed op teameffectiviteit. Deze vondst is niet te koppelen aan factoren die als uitgangspunt dienden voor de aanpak. Een andere belemmerende factor, anders dan gegeven succesfactoren, was voor een aantal leden het gemis aan fysieke bijeenkomsten door Covid-19.

Deelvraag 3*: Hoe heeft de beleefde teamontwikkelruimte zich ontwikkeld gedurende het ontwerpproces met betrekking tot de mate van beleefde ruimte en balans in ingezette activiteiten?*

De conclusie is dat de gemiddeld beleefde teamontwikkelruimte gedurende het ontwerptraject nauwelijks is toegenomen, maar dat deze al vanaf dat deze gemeten werd in redelijk tot ruime mate ervaren werd door het team. Niet onderzocht, maar vermoedelijk anders dan bij teamprocessen in voorgaande onderwijsontwikkelingen, is het dit ontwerpteam gelukt om teamontwikkelruimte-activiteiten gelijkmatig in te zetten en daarmee in het ontwerpproces een balans te houden tussen de betekenisgevende oriëntatie en de performance gerichte oriëntatie, wat tevens een balans tussen leren en realiseren inhoudt. De spreiding tussen de scores van individuele teamleden is redelijk klein gebleken gedurende de teamsessies, op een uitzondering na die verklaard werd door een verschil in ervaren houvast op de activiteit 'organiseren'. Hieruit kan opgemaakt worden dat opvattingen van teamleden over ingezette teamontwikkelruimte-activiteiten globaal genomen redelijk dichtbij elkaar lagen gedurende het ontwerpproces en er sprake was van een gelijkmatige ontwikkeling.

Ten aanzien van de hoofdvraag kan geconcludeerd worden dat het ontwerpteam van de profielmodulelijn in de negen gemeten teamsessies redelijk tot veel teamontwikkelruimte ervoer, waarbij de belevingen van teamleden redelijk dicht bij elkaar lagen. Het team ervoer dat de teamontwikkelruimte-activiteiten (dialoog, toekomst creëren, reflecteren en organiseren) gelijkmatig en redelijk tot veel zijn ingezet. Dit leidt tot de conclusie dat het team een balans heeft ervaren tussen de performance gerichte oriëntatie en de betekenisgevende oriëntatie, en daarmee tussen leren en realiseren. Uit de ervaren ontwikkelruimte en de balans tussen leren en realiseren daarin, valt af te leiden dat de aanpak waarin de succesfactoren voor teamontwikkelruimte nagestreefd zijn, gewerkt heeft. Met name de tijd nemen, ondanks gevoelde tijdsdruk, om samen te zoeken naar wat verbindt in ambities, ook met collega's buiten het team, een gezamenlijk doel formuleren en ontwikkelingen continu hieraan toetsen, hielp het team in het realiseren van de taak. In de gezamenlijke zoektocht was (bege)leiding op zowel proces als inhoud van belang om richting te vinden of houden. Waar verdeling van verantwoordelijkheid onscherp werd, bleek reflectie en een gesprek hierover in het team helpend om de verwarring of ongelijkheid die daardoor ontstond te overkomen. Door de spanning die vertragende activiteiten zoals meer doordenken en evalueren opleverden te herkennen als inherent aan de paradox van teamontwikkelruimte, kon de meerwaarde ervan gezien worden. Zo leidde spanning tot reflectie op wat werkte en niet, om vervolgens weer te kunnen versnellen. In het moment waarop ongunstige omgevingsfactoren een conflict veroorzaakte dat belemmerend was voor teamontwikkelruimte, hielp deze manier van omgaan met spanning ook. Teamleden hechtten groot belang aan een informeel moment waarin zij met elkaar, en met een kop koffie erbij, ruimte ervoeren waarin een creatief proces spontaan tot stand kon komen. Verder bleek de nabijheid van teamsessies een factor die van impact was op teamontwikkelruimte: waar teamsessies elkaar dichter opeen opvolgden had dit een stimulerende werking en waar deze verder uiteen lagen een belemmerende.

Discussie

Op basis van deze enkelvoudige casestudy met 7 teamleden, zijn geen generaliserende uitspraken te doen over een succesvolle aanpak voor bevordering van teamontwikkelruimte. Elk vraagstuk, elke context en elk team vraagt om maatwerk hierin. Het is echter aannemelijk dat inzichten uit dit onderzoek een bijdrage zullen leveren aan het creëren van teamontwikkelruimte in volgende onderwijsontwikkelingen op Het Rijks en mogelijk in andere organisaties.

Gedurende de gemeten negen teamsessies heeft het ontwerpteam van de profielmodulelijn redelijk tot veel teamontwikkelruimte beleefd en een balans tussen de betekenisgevende oriëntatie (leren) en performance gerichte oriëntatie (realiseren). Uit deze balans lijkt een verschil te spreken met ontwerpprocessen in het verleden waaruit kan worden afgeleid dat de aanpak in dit ontwerpproces gebaseerd op succesfactoren voor teamontwikkelruimte heeft gewerkt. Er mag echter niet uit het oog verloren worden dat het beeld van beleefde teamontwikkelruimte ook beïnvloed kan zijn door de eerste vier teamsessies waarover geen metingen zijn verricht. In een volgend onderzoek zou dan ook vanaf de start beleefde teamontwikkelruimte gemeten worden om deze onzekerheid te voorkomen. Verder kan de teamsamenstelling het beeld van teamontwikkelruimte beïnvloed hebben. In hoeverre dit het geval is geweest, is onduidelijk. Uit een redelijk gelijkmatig beleefde teamontwikkelruimte gedurende negen sessies, kan tevens afgeleid worden dat de aanpak er niet toe heeft geleid dat deze ruimte toenam. Het stelselmatig gezamenlijk evalueren van teamontwikkelruimte had bij kunnen dragen aan bevordering ervan, maar schoot er ondanks het

streven dit te doen vaak bij in door tijdgebrek. Ondanks de uitdaging van evalueren onder tijdsdruk, en juist met het oog op een balans houden tussen vertragen en versnellen, zou het streven naar gezamenlijke evaluatie op teamontwikkelruimte in volgende trajecten onverminderd zijn.

Niet als succesfactor voor teamontwikkelruimte genoemd in de handreiking van Derksen (2018), maar wel uit dit onderzoek gebleken, is de nabijheid van teamsessies. Daar waar sessies verder uit elkaar lagen door andere prioritering of vakanties, kwam het team minder tot ontwikkeling van inzichten, ideeën en producten dan waar de sessies dichter bij elkaar lagen. Sutherland (2014) en De Boer et al. (2015) spreken met betrekking tot prioritering ook wel over het belang van 'toegewijde tijd' waarbij het gaat om aandacht enkel voor het project, zonder met andere taken of projecten bezig te zijn. Ook refereren zij aan het belang van ritme en voorspelbaarheid voor effectiviteit.

Nog een andere factor die van positieve invloed bleek op teamontwikkelruimte en van groot belang was voor ideeënontwikkeling, was een informele moment ('kantinepraat') waarin teamleden spontaan tot ideeënontwikkeling kwamen. Aannemelijk is dat een ontwikkeling van gedeelde ambities en doelen in voorgaande teamsessies hierin een rol speelde in dit doorgaande proces. Dit moment lijkt echter ook te gaan over ruimte waarin een creatief proces kan ontstaan. Homan (2007) noemt dit 'potentiële ruimte'. Dit gaat over ruimte waarin teams op speelse wijze kunnen uitproberen en verkennen, zonder dat ze direct ergens aan moeten voldoen of begrensd worden.

De inzet van het tijdlijninterview vond plaats in de eigen praktijk en bevorderde reflectie bij de teamleden waardoor het naast onderzoek ook functionaliteit in de werkpraktijk had. Dit vergrootte de ecologische validiteit van het onderzoek. Collega's kenden elkaar redelijk tot goed. De opdrachtgever en onderzoeker, tevens collega, namen deel aan de teamreflectie. Hierin schuilt een risico dat teamleden zich niet volledig open uitspreken. Het gesprek deed erg open en eerlijk aan, maar er kan niet met stelligheid gezegd worden of loyaliteit, gevoeligheid voor hiërarchie of sociale aspecten geen rol hebben gespeeld in reflecties en daarmee betrouwbaarheid. Met een tweede beoordelaar zijn de data geanalyseerd op relatie met ontwerpprincipes bij de succesfactoren. Voor een groot deel kwamen de twee analyses overeen met elkaar. Over ongeveer een vijfde deel heeft gesprek plaatsgevonden om tot gezamenlijk begrip en consensus te komen. Daarbij werd duidelijk hoe multi-interpretabel sommige fragmenten waren. Uit praktisch oogpunt was het niet mogelijk een derde beoordelaar de data te laten analyseren, maar dit had betrouwbaarheid vergroot. Ook in de stap daarvoor, het categoriseren van data naar opbrengsten, bevorderende en belemmerende ervaringen, had meer stevigheid ingebouwd kunnen worden door dit met meerdere beoordelaars te doen. Dit is tevens uit praktische overwegingen niet gebeurd, maar daar lag een mooie kans om ecologische validiteit te vergroten door dit met teamleden te doen.

De plaats van de gedelegeerde opdrachtgever en tevens projectleider van D&P werd in de laatste fase van het ontwerpproces door de opdrachtgever zelf ingenomen. De inbreng van de gedelegeerde opdrachtgever ontbreekt in resultaten bij *deelvraag 1* en *2*, omdat hij verhinderd was op het moment dat het tijdlijninterview plaatsvond. Deze inbreng had mogelijkerwijs verrijkende inzichten opgeleverd ten aanzien van stimulerende en belemmerende factoren voor teamontwikkelruimte, vanuit zijn unieke taak in het team om samenhang te bewerkstelligen tussen de profielmodulelijn in ontwikkeling en gerelateerde ontwikkelingen en belangen in de organisatie. Een oplossing was geweest om zijn inbreng alsnog op te halen in een één-op-één interview, maar dit heeft door tijdgebrek niet plaats kunnen vinden. Dit brengt tevens een kwetsbaarheid in het onderzoek aan het licht: het zwaartepunt van dataverzameling lag bij het tijdlijninterview. In retrospectief zou voor een vorm van onderzoek gekozen zijn waarbij meer tussentijdse data gegenereerd werden. Het onderzoekswerk van Van Oeffelt et al. (2021) vormt een lichtend voorbeeld. Geïnspireerd door workbased research (Costley et al., 2010), actie-onderzoek (Schuiling & Kiewiet, 2016; Schuiling & Vermaak, 2017), ontwerpgericht onderzoek (Andriessen, 2011) en muzisch onderzoek (Van Rosmalen & Andriessen, 2020) hebben zij een onderzoeksmethode ontwikkeld waarbij werkvormen direct zinvolle interventies zijn in het teamontwikkelproces met oog voor welbevinden, energie en wederkerigheid. Zo zou nog steeds tegemoetgekomen zijn aan de wens van de onderzoeker het team niet te belasten met onderzoek én zouden meer tussentijdse data zijn opgehaald. Bovendien is het aannemelijk dat deze werkwijze een onderzoek doen meer tot een teamaangelegenheid maakt en teamleren bevordert.

De onderzoeker is zoekende geweest naar duiding van haar plaats in het team met betrekking tot beantwoording van de onderzoeksvragen, wat tot inconsistente keuzes leidde. Zo rekende zij zichzelf in eerste instantie niet tot de respondenten om vanuit haar dubbele rol als onderzoeker en teamlid beïnvloeding van resultaten te voorkomen. Voortschrijdend inzicht leerde echter, dat wanneer zij niet als respondent deel zou nemen aan het tijdlijninterview, een geluid in het teamverhaal zou ontbreken dat er wel in hoorde, omdat zij als procesbegeleider nu eenmaal deel uitmaakte van het team en dus het teamverhaal. De inconsistentie in keuzes was een gevolg van de zich ontwikkelende kijk van de onderzoeker op haar rol in het team. Een volgende keer zou de keuze vooraf gemaakt zijn: of de onderzoeker is tevens teamlid en dus respondent, of niet. Ten aanzien van dit onderzoek zou de onderzoeker zich in retrospectief als procesbegeleider en dus onderdeel van het team, tot de respondenten rekenen met betrekking tot alle deelvragen en dus de vragenlijst voor teamontwikkelruimte invullen. In hoeverre dit een ander beeld op zou leveren in beleefde teamontwikkelruimte, is niet te zeggen.

Aanbevelingen

Voortkomend uit conclusies is een eerste voor de hand liggende aanbeveling aan Het Rijks om balans tussen betekenisgeving en leren enerzijds en realiseren en presteren anderzijds te blijven nastreven in processen van onderwijsontwikkelingen waarvoor nog geen duidelijke oplossingen bestaan. De gehanteerde aanpak waarin ontwerpprincipes bij succesfactoren voor teamontwikkelruimte zijn geformuleerd, kan als houvast dienen in de vormgeving van volgende ontwerpprocessen. Een aantal ontwerpprincipes bij succesfactoren kwamen veelvuldig naar voren in wat het team stimulerend vond voor teamontwikkelruimte en zijn daarmee erg geschikt gebleken voor dit team en deze context. Het is dan ook aanbevelingswaardig deze ontwerpprincipes toe te passen in volgende onderwijsontwikkelingen op Het Rijks. Het gaat hierbij om de volgende ontwerpprincipes: *een gezamenlijk beeld van het teamdoel of de -opgave dient continu ontwikkeld te worden* (A1), *belanghebbenden worden regelmatig betrokken bij tussentijdse evaluaties op ontwikkelingen van het team* (B1), *leiderschap t.a.v. zowel inhoud als proces wordt gedeeld op basis van expertise, talenten en kwaliteiten* (C1) en *de (procesbege)leider ondersteunt, begeleidt en faciliteert het team, anders dan initiëren en sturen* (C2). Het is hiermee niet gezegd dat andere ontwerpprincipes ongeschikt zijn, maar dit zal verder uitproberen en ermee experimenteren uitwijzen. Omdat teams op Het Rijks nog weinig ervaring hebben met een werkwijze als deze, is het advies te werken met een procesbegeleider die het belang van teamontwikkelruimte uitdraagt en kan bevorderen. Een aanbeveling in het verlengde hiervan, maar wat hoger over, gaat over een investering op het vergroten van het innovatief vermogen op Het Rijks. Complexe onderwijsontwikkelingen vragen om een vermogen om nieuwe ideeën om te zetten in producten of diensten waar vmbo-leerlingen behoefte aan hebben. Innovatief vermogen wordt op Het Rijks vooralsnog onvoldoende aangesproken en ontwikkeld door de huidige werkwijzen en een ontbrekende visie op professionalisering van teams. De aanpak in dit onderzoek kan een aanzet voor verbetering betekenen, maar het ontwikkelen van innovatief vermogen vraagt ook om meer diepgaande kennis en kunde over leren in verandering. Een aanbeveling die hieruit voortkomt is een investering te doen in mensen die veranderkundige vraagstukken kunnen oppakken en teams hierin kunnen begeleiden op zo'n manier dat tevens het innovatievermogen van teams vergroot wordt. Dat kost tijd en middelen, een schaarste in de organisatie, maar het is een duurzame investering, want op deze manier zullen medewerkers in staat zijn opgedane kennis en kunde ook in andere teamsamenstellingen toe te passen. En als teams leren, kan ook de organisatie leren en dus veranderen (Senge, 1992).

In het ontwerpproces was te zien hoe de mogelijkheid voor gedeeld leiderschap gecreëerd werd doordat de opdrachtgever anders dan anders de regie meer bij het team liet. Het team bleek wel nog regelmatig behoefte te hebben aan nabijheid van de opdrachtgever om richting te vinden en houden. Een aanbeveling is dan ook een combinatie van hiërarchisch en gedeeld leiderschap te maken in toekomstige onderwijsontwikkelingen op Het Rijks. Dit betekent voor een opdrachtgever dat hij afstand neemt, maar voeling blijft houden met wat het team nodig heeft. Een continue afstemming met teams is dus van belang en dat houdt regelmatige tussentijdse evaluaties in, zowel op inhoud als op proces.

Uit het belang dat het informele, sociale moment in de personeelskamer had voor het ontwerpteam, spreekt het belang van ruimte voor een meer ontspannen gezamenlijke doordenking. "Meer doelgerichtheid levert niet altijd een beter resultaat op" (Houtkamp et al., 2019, p.67). Nu laat spontaniteit zich moeilijk organiseren, maar het is wel mogelijk en aan te bevelen om gezamenlijke momenten te creëren voor opgaveteams zoals een wandeling, een lunch of koffie (elders) waarin ze even afstand kunnen nemen en bewust ruimte kunnen maken, zodat er ruimte komt voor iets nieuws. Ook nabijheid in sessies bleek van belang voor de teameffectiviteit in het ontwerpproces. Er zijn veel zaken in het onderwijs die belangrijk zijn en directe aandacht behoeven en vaak op hetzelfde moment. Toch is het van belang een opgaveteam zoveel mogelijk vrij te spelen om teameffectiviteit en -succes te vergroten. Sutherland (2014) en De Boer et al. (2015) vergelijken dit treffend met een tv-programma waarin in een weekend een compleet huis wordt opgeknapt. Dat prioriteiten niet altijd prioriteit zullen hebben in een erg dynamische praktijk als het vmbo is te voorspellen, maar het is in elk geval als directie na te streven door telkens bewuste keuzes te maken over wie persé aan tafel dient te zitten op een bepaald moment en wie niet, proactief te blijven communiceren met teams over prioritering en overwegingen daarin en te zorgen voor vertegenwoordiging van mandaat in opgaveteams.

Onderzoek ligt vaak ver van de vmbo-praktijk en krijgt vaak weinig plaats in het werkveld, zo ook op Het Rijks. Dit houdt een gemiste kans in voor verbetering van de praktijk. De onderzoeksmethode en -instrumenten kunnen echter verschil maken. In dit onderzoek bleek hoe het tijdlijninterview als ingezet onderzoeksinstrument door het team gewaardeerd werd, omdat het een moment creëerde om samen stil te staan bij wat nu wel en niet werkte. Zo had dit een directe meerwaarde voor het team. Om meer plaats te bieden aan onderzoek in de organisatie, luidt de aanbeveling dan ook om onderzoek aantrekkelijker te maken en onderzoeksmethoden in te zetten zoals Van Oeffelt et al. (2021) hebben ontworpen waarin de energie en de dynamiek van de praktijk voorop staat en waarbij de onderzoekswerkzaamheden het werk niet verstoren, maar juist versterken. De voorspelling is dat aantrekkelijkere manieren van onderzoek doen tevens zullen bijdragen aan de geambieerde ontwikkeling van de onderzoekende houding van (startende) leraren. Vervolgonderzoek dat op deze manier en in het verlengde van dit onderzoek gedaan zou kunnen worden, zou kunnen gaan over de impact van teamontwikkelruimte op innovatief vermogen of de impact van teamsamenstelling op teamontwikkelruimte.

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.

Boonstra, J. (2008). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. John Wiley & Sons.

Bouwmans, M. (2018). *The Role of VET Colleges in Stimulating Teachers' Engagement in Team Learning* [Dissertatie, Universiteit Wageningen].

Binkhorst, F. (2017). *Connecting the dots: supporting the implementation of teacher design teams*. [Doctoral thesis, University of Twente]. https://doi.org/10.3990/1.9789036543798

Bunderson, J.s., & Boumgarden, P. (2010). Structure and learning in selfmanaged teams: Why 'bureaucratic' teams can be better learners. *Organization Science*, *21*(3), 609-634. https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0483

Carton, A. M., Murphy, C., & Clark, J. R. (2014). A (blurry) vision of the future: How leader rhetoric about ultimate goals influences performance. *Academy of Management Journal*, *57*(6), 1544-1570. https://doi.org/10.5465/amj.2012.0101

Chrislip, D. D. (2002). *The collaborative leadership fieldbook: A guide for citizens and civic leaders*. Jossey-Bass.

Clegg, S. R., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2005). *Managing organizations. An introduction to theory and practice.* Sage.

Coenders, J. J. (2008). *Leerarchitectuur [Learning architecture]* [Doctoral thesis]. Eburon Uitgeverij B.V.

Coenders, M., J.J., & Derksen, K. (2020). Ontwikkelruimte voor teams. In A. Ros, F. Geijsel, J. Dengerink, & d. Wit, B. (Eds.), *Leraar: Een professie met perspectief 3* (pp. 16-25). Den Brink.

Corso, M., Martini, A., Paolucci, E., & Pellegrini, L. (2001). Knowledge management in product innovation: an interpretative review. *International Journal of Management Reviews*, 3(4), 341-352. https://doi-org.aeres.idm.oclc.org/10.1111/1468-2370.00072

Costley, C., Elliott, G. C., & Gibbs, P. (2010). *Doing work based research: Approaches to enquiry for insider-researchers*. Sage.

De Jong, F. P. (2006). *Doen, leren en kenniscreatie: Verstand en competentie*. Stoas Hogeschool.

de Boer, P., Roozemond, M., Wijnands, W., Bruggink, M., Bruns, M., van de Hoef, N., & Peters, G. (2015). *Scrum in actie: maak van elk project een succes*. Business Contact.

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

Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2012). *Teamleren. De sleutel voor effectief teamwerk.* Flanders Synergy.

Derksen, K., de Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R.-J. (2014). Assessing developmental space in teams. *Team Performance Management: An International Journal*, 20(7/8), 277-293. https://doi.org/10.1108/TPM-03-2014-0022

Derksen, K. (2016). *Creating developmental space for better team results: Four exploratory studies* [Doctoral thesis, Vrije Universiteit Amsterdam].

Derksen, K., Blomme, R.J., De Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R.J. (2017). Breaking the Paradox: Understanding How Teams Create Developmental Space. *Journal of Management Inquiry*, *28*(3), 366–380. https://doi.org/10.1108/TPM-03-2014-0022

Derksen, K. (2017). De invloed van leiderschap op teamsucces. *Opleiding en Ontwikkeling 1*, 7-11.

Derksen, K. (2018). Bereik meer met teams! Haal betere resultaten als (interprofessioneel) team door teamontwikkelruimte te maken. In V. de Waal (red.), *Interprofessioneel werken en innoveren in teams. Samenwerking in nieuwe praktijken* (pp.83-95). Uitgeverij Coutinho.

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

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

Hoch, J. E., & Morgeson, F. P. (2014). Vertical and shared leadership processes: Exploring team leadership dynamics. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2014, No. 1, p. 16977). Academy of Management. https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.96

Hoebeke, L. (2004). Dilemmas and paradoxes in organizing change processes: A critical reflection. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning*, 149-171. John Wiley & Sons.

Homan, T. H., & Radstake, D. (2007). *Teamleren: Theorie en facilitatie*. Academic Service.

Houtkamp, M., Ruijters, M.C.P.,& De Vries, C.A., (2019). *Opgavegericht teamleren.* Management Impact.

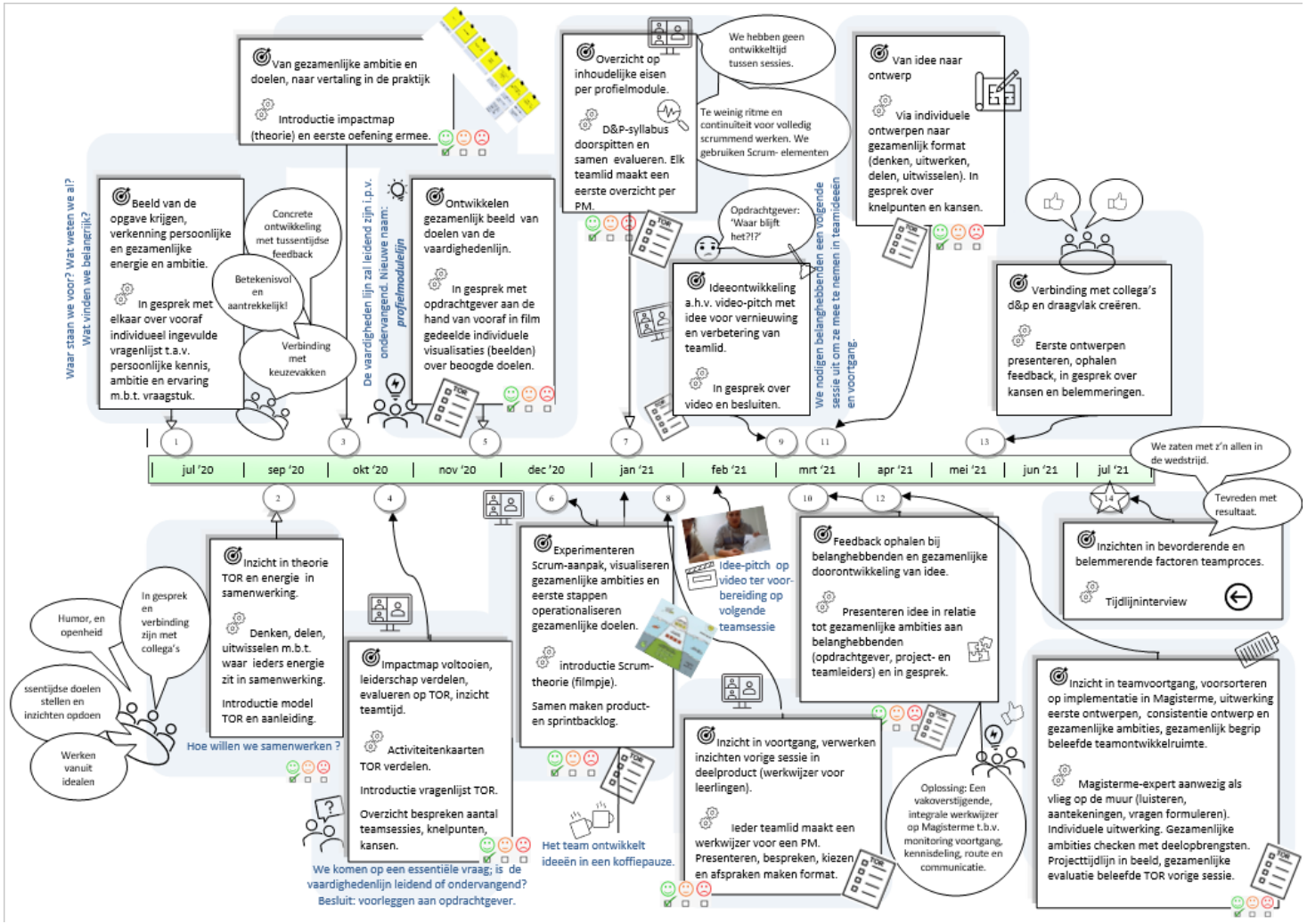
Kasl, E. (1997). Teams as Learners: A Research-Based Model of Team Learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *33*(2), 227-246. https://doi.org/10.1177%2F0021886397332010

Kessels, J. (2000). Het ontwerpproces als leerproces. *HRD thema*, *1*(1), 16-21.
Kessels, J. (2004). The knowledge revolution and the knowledge economy: The challenge for HRD. In J. Woodall, M. Lee, & J. Stewart (Eds.), *New frontiers in HR* (pp. 165-179). Routledge.
Kommers H. & Dresen M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Ruud de Moor Centrum.
Leenders, R., Contractor, N. S., & DeChurch, L. A. (2015). Once upon a time: Understanding team dynamics as relational event networks. *Organizational Psychology Review*, 1-24.
LePine, J., A., Hanson, M. A., Borman, W., C., & Motowidlo, S., J. (2000). Contextuel performance and teamwork: Implications for staffing. *Research in Personnel and Human Resources Management, 19*, 53-90. https://doi.org/10.1016/S0742-7301(00)19003-6
LePine, J., A., Piccolo, R., F., Jackson, C., L., Mathieu, J., E., & Saul, J., R. (2008). A meta-analysis of teamwork processes: Tests of a multidimensional model and relationships with team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61, 273-307. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2008.00114.x
Lewis, M. W., & Smith, W. K. (2014). Paradox as a Metatheoretical Perspective: Sharpening the Focus and Widening the Scope. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *50*(2), 127-149. https://doi.org/10.1177%2F0021886314522322
Lunenberg, M., Ponte, P., & Van de Ven, P. H. (2006). Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen. *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, *27*(2), 4-12.
Lüscher, L. S., & Lewis, M. W. (2008). Organizational change and managerial sensemaking: Working through paradox. *Academy of Management Journal, 51*(2), 221–240. https://psycnet.apa.org/doi/10.5465/AMJ.2008.31767217
Pearce, C. L., & Sims Jr, H. P. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, *6*(2), 172.
Ruijters, M. C. P. (2017). *Leren in verandering: Over lerende organisaties, professionele teams en goed werk* [oratie, Vrije Universiteit Amsterdam].
Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. *Encyclopedia of distributed learning*, 269-272.
Schuiling, 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.
Schuiling, 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.v13i1.02
Senge, P. M. (1992). *De Vijfde Discipline, De Kunst en Praktijk van de Lerende Organisatie*. Scriptum Management.
Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. *Liberal education in a knowledge society*, *97*, 67-98.
Snow, D. (1999). What are we talking about? *Chronicle of Community, 3*(3), 33-37.
Sutherland, J. (2014) *Scrum – tweemaal zoveel doen in de helft van de tijd*.
Tjosvold, D., West, M. A., & Smith, K. G. (2003). Teamwork and cooperation. Fundamentals of organizational effectiveness. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working.* (pp. 3-8). John Wiley & Sons Ltd.
Van den Bossche, P., Gijselaers, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science, 39*(3), 283–301. https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3
Van Oeffelt, T., Andriessen, D., van den Ende, J., Mondriaan, E., van Rosmalen, B.C.W., Ruijters, M., de Wolff-ter Beek, E., Wortelboer, F.Q.C., (2021). *Samen op zoek naar goed werk. Professioneel framen van de teamopgave* [onderzoeksrapport, Aeres Hogeschool Wageningen].
Van Woerkom, M., & Croon, M. A. (2009). The Relationships Between Team Learning Activities and Team Performance. *Personel Review*, *38*(5), 560–577. https://doi.org/10.1108/00483480910978054
Van Rosmalen, B., & Andriessen, D. *Een dialoog over het muzisch perspectief*. Hogeschool voor de Kunsten Utrecht (HKU), Lectoraat Kunst en Professionalisering.
Verdonschot, S. (2009). Learning to innovate. *A series of studies to explore and enable learning in innovation practices* [proefschrift, Universiteit Twente].
West, M. A., & Hirst, G. (2005). Cooperation and teamwork for innovation. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *The essentials of teamworking: International perspectives* (pp. 257-279). Wiley.
West, M. (2012). *Effective teamwork. Practical lessons from organizational research* (3 ed.). British Psychological Society and John Wiley & Sons, Ltd.
Wierdsma, A.F.M. & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt* (4e herziene druk). Noordhoff.

Dankwoorden

In het proces van het schrijven van deze thesis stond ik niet alleen. Regelmatig heb ik gedacht: it takes a village to write a thesis. Een dankwoord hier is dan ook absoluut op zijn plek.
Twan en Mariet, dank voor jullie vertrouwen in mij en betrokkenheid bij dit traject als opdrachtgevers. Dank voor de intensieve en leuke samenwerking Ferry, Harry, Mark, Kim, Wouter, Twan en Annemarie. Een speciaal dankwoord is op z'n plaats voor jou Annemarie; voor het sparren, meedenken, ontwarren, zelfs als je op het hockeyveld van je kinderen stond of in je vakantiehuisje in Zeeland was. Dankjulliewel Bas en Tess voor de tijd die julle hebben besteed aan het meelezen en verbeteren. Ik ben met veel plezier naar de MLI gegaan en niet in de laatste plaats om de inspirerende en leuke mensen daar. Lia en Joan, jullie zijn een ontzettende steun geweest als zeer bekwame studiecoaches in het vinden van richting en zelfvertrouwen. Tom en Jeroen, dank voor jullie zorgvuldige en verrijkende feedback onderweg. Dank studiecoaching- en carpoolclub, Mariska, Miranda, Wendy, Christa en Isabel voor de momenten van uitwisseling, inspiratie, plezier, stoom afblazen en wijnen. En in het bijzonder dank aan jou Mariska voor het optreden als tweede beoordelaar van data én je vele opbeurende appjes. Cindy, dankjewel voor het verlichten van de eerste en laatste loodjes in deze thesis met je heldere licht en voor onze mooie gesprekken buiten de studie om. Janneke, dank voor de momenten van uit het hoofd naar het hart. Mijn lieve vriendinnen en familie, dank voor jullie cheering appjes, giffjes en belletjes. Die waren als arbeidsvitaminen. En het laatste woord is aan jou lieve Arjan. Ik heb wel eens gekscherend gezegd dat het 'ons onderzoek' is geworden en daar is weinig aan gelogen. Je hebt me door moeilijke momenten heen gesleept met je inhoudelijke en emotionele support. Dankjewel voor je enorme bijdrage in het waarmaken van mijn ambitie.

Bijlage 1 Digitale weergave tijdlijn



Bijlage 2 Draaiboek tijdlijninterview

Een tijdlijninterview geïnspireerd op dat van Van Oeffelt et al. (2021)

Voorafgaand aan het interview is toestemming gevraagd of het interview mag worden opgenomen in beeld en geluid. Daarnaast is toestemming gevraagd over het betrekken van een externe expert als begeleider van het interview.

Onderzoeker start met introductie

Het doel van het interview is ons verhaal in beeld te krijgen over hoe teamontwikkelruimte in het ontwerpproces van de profielmodulelijn vorm gekregen heeft en wat hierin belemmerend en bevorderlijk was. De externe wordt voorgesteld.

Spelregels

Een sessie als deze werkt goed als we met elkaar een bepaalde gespreksdiscipline aan kunnen houden:

- We horen liefst zoveel mogelijk beelden en personen: geef elkaar spreekruimte
- Niemand heeft gelijk en iedereen heeft gelijk: geniet van de meerstemmigheid
- Voel je irritatie of blijdschap van herkenning komen: onthoud dat even en onderbreek niet

Werken in vier stappen

1. **De 'cast'**

We starten met in beeld brengen wie allemaal een rol speelt.We gaan met elkaar een verhaal maken. En net zoals in het theater moeten de personages eerst opkomen, voordat de verwikkelingen starten. Daarom kies je voor jezelf een legopoppetje en schrijf je je naam en in 1 woord op het labeltje aan het poppetje dat antwoord geeft op de vraag: 'Waar sta je voor (in deze opgave)?' op het label. Kies een attribuut dat symbool staat voor 'Waar sta je voor?'. Stel jezelf met symbool aan de teamleden voor.

2. **De 'stip op de horizon'**

Waar zijn we naar op weg en waar staan we nu? Dit vanuit het beeld dat dit een momentopname is en geen evaluatie of het doel bereikt is. Beantwoord op post-its deze vraag en de vraag wat er in dit proces anders was dan anders. Hierover vindt korte uitwisseling plaats.

3. **Sleutelmomenten**

DÉ momenten in de afgelopen periode in beeld brengen: de kern van deze sessie. We hebben nu een beeld van waar jullie heen gaan en waar jullie staan. De grote vraag is: wat zijn nu die gebeurtenissen die bepalend zijn voor waar we nu zijn? Die willen we in kaart krijgen en bespreken. De onderzoeker heeft een tijdlijn gemaakt van de verschillende activiteiten tijdens het project aangevuld met informatie uit de Google Forms- formulieren over teamontwikkelruimte die jullie hebben ingevuld na elke bijeenkomst. De tijdlijn wordt nagelopen en toegelicht.

Haal nu 3 sleutelmomenten terug en schrijf die elk op een groot memovel. Schrijf in zinnen zo concreet mogelijk uit. Een sleutelmoment is zo'n moment waarop iets structureels gebeurde dat de loop veranderde. Kan glorieus zijn, ontregelend, irritant, maar ook heel subtiel dat belangrijk is voor hoe het nu is in het project. Kies per moment een passende fotokaart. Plaats de post-its met de momenten en de bijbehorende kaarten in de tijdlijn. Zet je legopoppertje neer bij een voor jou belangrijk moment (mag ook een moment van een ander zijn). Welke momenten 'pakken we uit?'. De vier momenten waar legopoppetjes staan zijn gekozen.

We gaan de sleutelmomenten 'uitpakken'. We vragen door op gebeurtenissen, op wat er speelde en wat je daarbij beleefde. Pas dan gaan we naar: en waarom was dat een belangrijk punt? Dus blijf zo dicht mogelijk bij wat er gebeurde. We horen liefst zoveel mogelijk beelden en personen: geef elkaar spreekruimte en wacht ook op je beurt. Niemand heeft gelijk en iedereen heeft gelijk: geniet van de meerstemmigheid. Voel je irritatie of blijdschap van herkenning komen: onthoud dat even en onderbreek niet. De volgende vragen worden gesteld bij elk moment:

- Wat gebeurde er op dat moment? Wie waren betrokken? En toen? En toen?
- Waarom gebeurde het?
- Waarom is het moment van belang?
- Wat heeft dit moment te maken met waar we nu staan in de opgave?
- Wat was bevorderend en of belemmerend ten aanzien van teamontwikkelruimte in dit moment? (D2)
- Op welke manier is (de ervaren) teamontwikkelruimte van betekenis geweest op wat er gebeurde in dit moment? (D3)

- Wanneer er spreiding is in beleefde teamontwikkelruimte ten aanzien van een activiteit (er is op dialoog bv een 2 en een 4 gescoord): wat miste of zag de respondent die een lage score toekende aan die activiteit t.o.v. de respondent die een hoge score toekende?

Aandachtspunten: hier moet zowel narratief ontstaan als betekenis. Tips): Move carefully from exploration and description ("What happened?") to diagnostic ("Why did it happen?") to evaluative ("Why is this important? What did it mean?") to speculative and confrontational ("What if you had? Why didn't you?") Do not skip stages as you make this progression. Bewaak bij het uitpakken de deelvraag: Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren in het creëren van teamontwikkelruimte?

4. Vooruitblik

Wat wil je vasthouden? Wat wil je kwijt? Deze stap heeft als doel weer naar voren te kijken en de opvatting is dat het beetpakken van goede en slechte gewoonten ten aanzien van teamontwikkelruimte bijdraagt aan effectiviteit van het team (en toekomstige teams), vandaar deze stap.

Schrijf op andere kleur memo-vellen: Als je dit verhaal nog eens voor jezelf 'afluistert', wat zijn dan jullie goede gewoonten in het creëren van optimale teamontwikkelruimte die jullie willen vasthouden? En wat zijn jullie slechte gewoonten ten aanzien van teamontwikkelruimte die jullie kwijt willen? Elk antwoord op apart vel.

Bijlage 3 Vragenlijst beleefde teamontwikkelruimte & spinnenweb

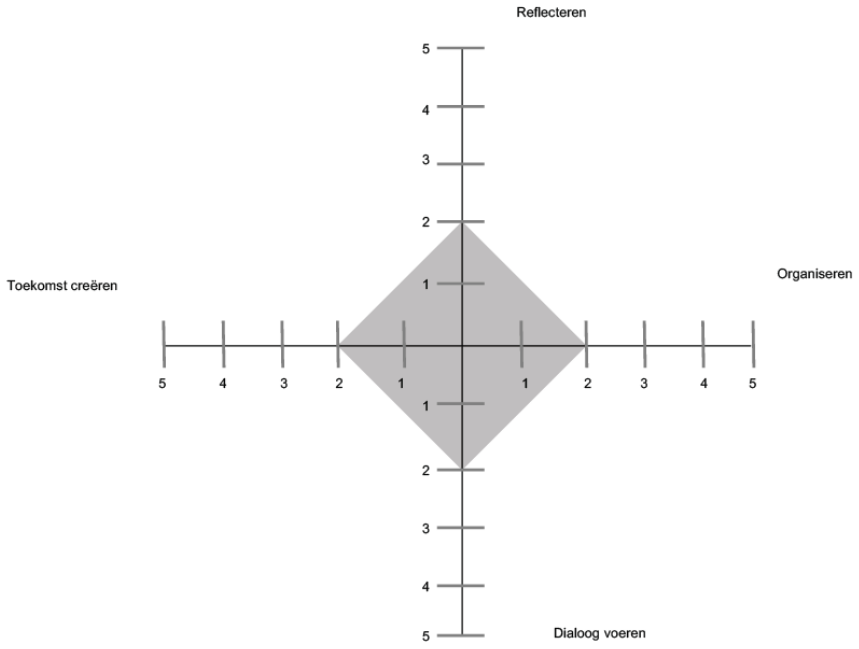
Kruis in onderstaande tabel aan in hoeverre jij het met de stellingen eens bent. Je vult dit voor jezelf en je team in, om als team steeds beter te worden. Je helpt jezelf en je team als je het kritisch invult. Hoe vind jij dat jullie als team onderstaande stellingen in praktijk hebben gebracht? Hebben jullie dat heel veel ingezet of weinig of misschien helemaal niet?

1 = niet ingezet, 2 = weinig ingezet, 3 = ingezet, 4 = veel ingezet, 5 = heel veel ingezet

Reken het gemiddelde per onderdeel uit en zet dat over met stippen in het spinnenweb.

Naam:	**Datum:**						
	Dialoog voeren	**1** Niet ingezet	**2** Weinig ingezet	**3** Ingezet	**4** Veel ingezet	**5** Heel veel ingezet	**Gemid-delde score**
1.	Wij luisterden naar iedereen in het team						
2.	Ik voelde mij gewaardeerd om mijn inbreng.						
3.	We vroegen door totdat we elkaar begrepen.						
4.	Ik voelde me gehoord door de andere teamleden.						
5.	Ik voelde me uitgenodigd tot inbreng.						
	Organiseren						
6.	Onze bijeenkomst was gestructureerd.						
7.	We bewaakten de beschikbare middelen (geld, inzet mensen, etc.)						
8.	We hielden ons aan de planning.						
9.	Ik wist precies wat er van mij werd verwacht.						
10.	We bewaakten de tijd.						
	Reflecteren						
11.	We verlieten gebaande paden.						
12.	We evalueerden onze samenwerking.						
13.	We discussieerden om tot oplossingen te komen.						
14.	Meningsverschillen hielpen ons verder.						
15.	We bedachten alternatieven.						
	Toekomst creëren						
16.	We hadden een doel voor ogen.						
17.	Alle teamleden voelden zich verantwoordelijk voor het resultaat.						
18.	We waren gefocust op het resultaat.						
19.	Alle teamleden gingen met hart en ziel voor de opdracht.						
20.	Alle teamleden stonden achter het beoogde resultaat.						

SPINNENWEB ONTWIKKELRUIMTE



Bijlage 4 Volledige versie van de aanpak van het ontwerptraject

Per teamsessie is de focus en de aanpak in relatie tot succesfactoren van teamontwikkelruimte weergegeven.In de eerste linkerkolom de teamsessies genummerd, in de tweede kolom de focus in elke teamsessie, in de derde kolom welke aanpak is gehanteerd en in de vierde kolom onderliggende ontwerpprincipes bij de succesfactoren (OS) voor teamontwikkelruimte.

	Focus	Aanpak	OS
1	Verkenning opgave en persoonlijke en gezamenlijke ambitie	Het team gaat onder begeleiding van de procesbegeleider in gesprek over vooraf individueel ingevulde vragenlijst t.a.v. persoonlijke kennis, ambitie en ervaring m.b.t. de opgave.	A1
	Gezamenlijk begrip m.b.t. (aanleiding van) onderzoek en rol procesbegeleider	De procesbegeleider presenteert de aanleiding en ambitie met haar onderzoek met betrekking tot teamontwikkelruimte en legt haar rol en taak in het ontwerpproces voor aan het team ter akkoord.	E1, C2, D2
2	Kennis over TOR-model	De procesbegeleider introduceert het model teamontwikkelruimte.	E1
	Prettige samenwerking	Teamleden formuleren wat zij belangrijk vinden in de samenwerking en wat hen energie geeft. Dit wordt verzameld op Padlet en door de procesbegeleider samengevat.	C1, C2
	Evaluatie	Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat	B2
3	Ontwikkeling gedeeld doel	De procesbegeleider introduceert de impactmap waarmee gezamenlijke ambities vertaald kunnen worden naar doelen en interventies in de praktijk. Het team vult deze gezamenlijk in.	A1, C2, E3
	Evaluatie	Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat	B2
4	Balans in teamontwikkelruimte-activiteiten	Om leiderschap te delen en houvast te vinden in het omgaan met de teamontwikkelruimte-paradox, worden de teamontwikkelruimte activiteitenkaarten geïntroduceerd door de procesbegeleider en door teamleden onder elkaar verdeeld op basis van kwaliteiten en affiniteiten.	C1, C2, D1, D2, E1
	Ontwikkeling gedeeld doel	Het team vult gezamenlijk de impactmap verder in.	A1, E3
	Zicht op beleefde teamontwikkelruimte	De procesbegeleider/ onderzoeker introduceert de teamontwikkelruimte-vragenlijst en teamleden vullen die individueel, na afloop van de sessie in.	C2, B2
	Teamplanning in kaart	De procesbegeleider maakt inzichtelijk wanneer teamsessies plaatsvinden en doet met een infographic een voorstel voor planning, zodat teamleden mede de voortgang kunnen monitoren. Deze wordt bij elke sessie getoond.	C2
	Evaluatie	Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat	B2
5	Ontwikkelen gedeeld doel	De opdrachtgever wordt door het team uitgenodigd om verschillen in perspectieven (in beelden gevat door procesbegeleider) op het gedeeld doel te delen, zijn feedback op te halen en zijn expertise te benutten.	A1, B1, C2
	Evaluatie	Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	B2
6	Ontwikkelen gedeeld doel en start met tussentijdse producten	De procesbegeleider introduceert de productbacklog en scrumboard uit Scrum om daarin ambities te formuleren, prioriteren, taken te verdelen en voortgang te monitoren. Deze worden bij elke sessie getoond.	A1, C2, D1, D2, D3

	Evaluatie	Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	B2
7	Oplevering tussentijdse producten (werksessie)	Er wordt in een werksessie door teamleden individueel gewerkt aan deeltaken, voortkomend uit de productbacklog en verdeeld naar expertise. Opbrengsten worden aan het eind van de teamsessie gedeeld om feedback op te halen, inspireren en monitoren van voortgang. Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	B2, D1, D2, D3, E3 B2
8	Oplevering tussentijdse producten (werksessie)	Het team blikt gezamenlijk terug op inzichten t.a.v. de tussentijdse producten die de vorige sessie heeft opgeleverd en bespreekt of en hoe elk teamlid verder kan werken aan het deelproduct. Aan het eind van de werksessie worden ontwikkelingen teruggekoppeld en feedback opgehaald. Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	B2, D1, D2, D3, E3 B2
x	Voorbereidend op sessie 9: ideeënontwikkeling	De procesbegeleider en een teamlid met een talent voor illustreren van ideeën, stellen een filmpje samen waarin de ideeënontwikkeling t.a.v. het teamproduct, door teamleden tussen teamsessies gedaan, wordt samengevat en uitgetekend ter verdere ontwikkeling en voorbereiding op de volgende teamsessie.	A1, C1, C2, E3
9	Ideeënontwikkeling en oplevering tussentijdse producten Evaluatie	Ter ore gekomen frustraties van de opdrachtgever over teamresultaten en hetgeen dit bij de procesbegeleider aan spanning oproept zijn in het team besproken. De procesbegeleider vraagt de teamleden om hun mening over de frustraties en ideeën om deze op te lossen. Het team neemt gezamenlijk het besluit de opdrachtgever en projectleiders in een volgende teamsessie te betrekken bij de ideeënontwikkeling om mee te nemen en feedback op te halen. Teamleden spreken af wie wat doet in voorbereiding en organisatie van de volgende teamsessie. Teamleden bekijken het filmpje met idee-pitch en perspectieven op het idee met gezamenlijke ambities indachtig en besluiten gezamenlijk over richting en vervolg. Individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	B1, C1, D1, D2, E2 A1, C1 B2
10	Ideeënontwikkeling en alignement met belanghebbenden Evaluatie	Een teamlid met een talent voor illustreren van ideeën, pitch de ontwikkelingen aan ideeën aan belanghebbenden (opdrachtgever en projectleiders) met gezamenlijke ambities in productbacklog zichtbaar. In dialoog worden perspectieven uitgewisseld, besluiten genomen en taken verdeeld. Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	A1, B1, C1, D1, D2, E2 B2
11	Aanpassingen op tussentijdse producten naar uiteindelijke ontwerp Evaluatie	Teamleden verwerken individueel, maar naast elkaar, aan deelproducten met resultaten uit de dialoog van vorige sessie en gemeenschappelijke ambities in de productbacklog gevisualiseerd. De werksessie wordt afgesloten met presenteren van deelresultaten, uitwisseling daarover en afspraken over uniforme kaders en principes voor eindproduct. Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte	A1, D1, D2, D3, E3 B2

12	Voltooiing ontwerp, consistentiecheck met gedeelde doelen en voorsorteren op implementatie Evaluatie	Een expert op het gebied van MagisterMe, wordt door de procesbegeleider uitgenodigd aan te sluiten bij deze werksessie t.b.v zijn beeldvorming, ophalen van feedack en het benutten van zijn expertise bij het implementeren van het ontwerp MagisterMe. In deze werksessie werken teamleden individueel, maar in dezelfde ruimte (voor vragen, inspiratie, snelle ideeënuitwisseling) aan de voltooiing van het ontwerp. De procesbegeleider reflecteert met het team op de resultaten in relatie tot de productbacklog (met gedeelde ambities en doelen). Gezamenlijke evaluatie op samenwerking, proces en resultaat & individuele evaluatie op beleefde teamontwikkelruimte.	B1, C2, D1, D2, E3 A1, B2 B2
13	Draagvlak bij meerdere belanghebbenden	Collega's die lesgeven in Dienstverlening en producten worden uitgenodigd om feedback te geven op het teamontwerp en mee te denken over kansen en belemmeringen. Teamleden van het ontwerpteam maken afspraken met deze collega's om invulling te geven aan het ontwerp in de praktijk van hun keuzevak.	A1, B1
14	Inzicht in wat het team als bevorderend en belemmerend ervoer in het ontwerpproces	Het team reflecteert op het ontwerpproces met een tijdlijninterview	B2, E1

Bijlage 5 Gecodeerde teamverhalen

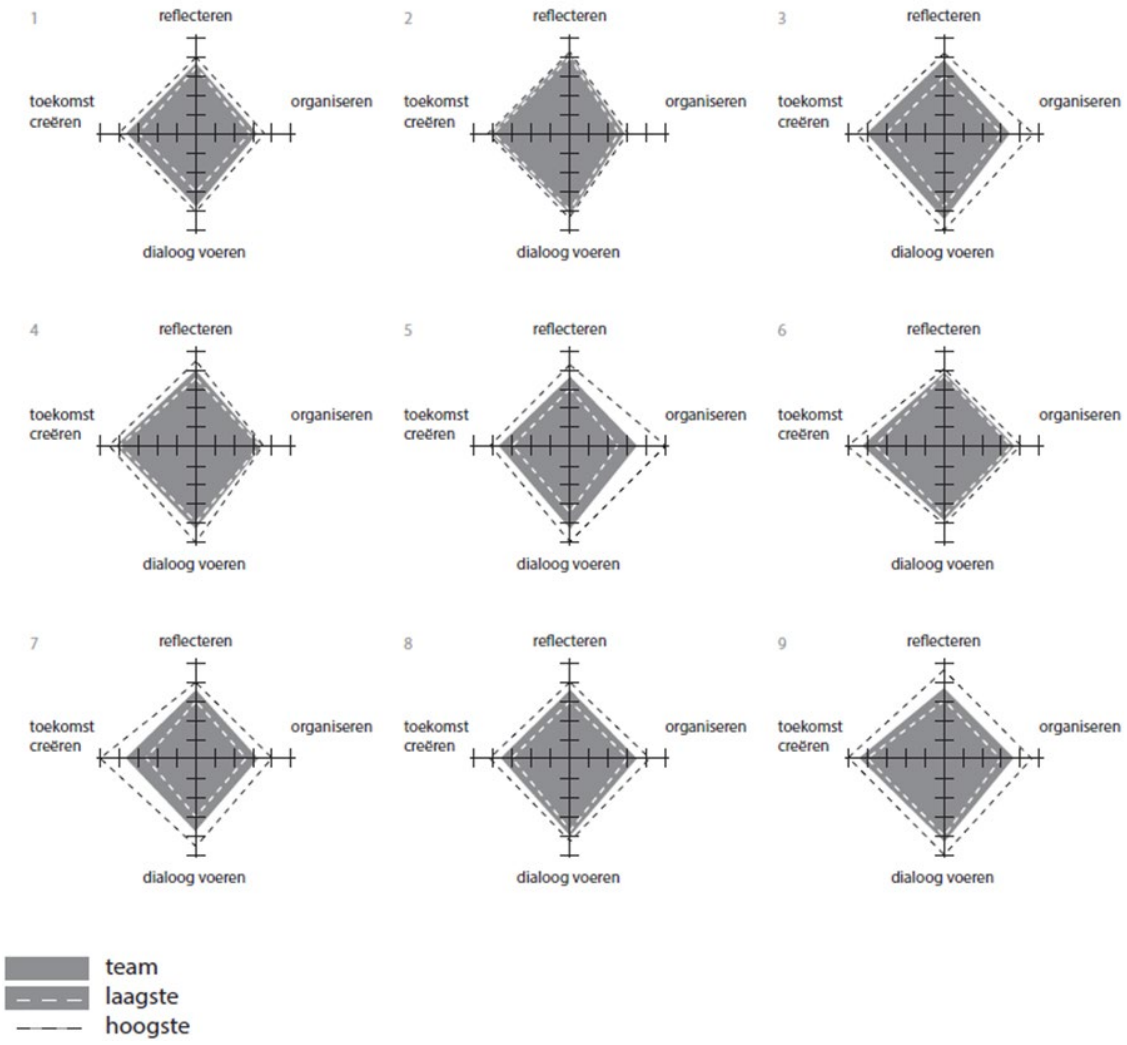
	Opbrengsten	Bevorderend	Belemmerend
1	De opdrachtgever geeft aan dat door de keuze een procesbegeleider aan te stellen een **breder draagvlak** ontstond, **c.q. verantwoordelijkheid** ten aanzien van het hele proces, waar dat voorheen, als hij de regie zelf in handen hield, minder het geval was. Een teamlid geeft aan dat hij door aandacht voor het proces zich weer **onderdeel voelde van een team** en het prettig vond het gevoel te hebben weer **als team aan het bouwen** te zijn. Een aantal teamleden geven aan dat **eigenaarschap** werd gevoeld door het formuleren van **gedeelde ambities**. Teamleden beamen dat ze in dit proces in staat zijn geweest om met elkaar, zonder een duidelijke stip, toch in gesprek te blijven en **stappen te blijven zetten.**	In samenspraak met het directieteam komt de opdrachtgever tot het besluit om **procesbegeleiders** aan te stellen die inhoudelijk niet bekend zijn met de materie, maar in staat zijn collega's in het proces mee te nemen en dit te begeleiden. (C2). De opdrachtgever besluit hiermee zijn **regie** grotendeels uit handen te geven. (C1, C2) Dit betekende voor hem een **zoeken naar inname van positie**: wanneer sturen en wanneer afstand houden? (C2)	
2	Alle teamleden zijn het erover eens dat in dit moment **duidelijkheid** ontstond: - **Er ontstond gezamenlijk begrip** ('We daar als groep zoiets hadden van oké, maar nu snap ik waar we naartoe moeten.'). - Voor een teamlid, de tweede procesbegeleider, werd in dit moment **inzichtelijk hoe** Dienstverlening en Producten **tot nu toe werkte en wat er nodig zou zijn** om het zoals beoogd te laten werken. - Een ander teamlid geeft aan in dit moment **de structuren goed in beeld** te hebben gekregen. Essentieel in dit moment was volgens teamleden het **inzicht** dat de profielmodulelijn leidend diende te zijn in plaats van ondervangend. Dit leidde tot **gezamenlijke keuzes** in relatie tot welke kant het team opging. De opdrachtgever geeft aan een besluit te hebben kunnen nemen op basis van **voortschrijdend inzicht**, dat in dat moment, door het gesprek, ontstond. Dat dit besluit in samenspraak is genomen, wordt door alle teamleden beaamd. Een teamlid geeft aan dat door het samen zoeken naar oplossingen, het team nu meer d**oordachte ontwikkelingen** kon doen **waarin alle ambities opgenomen zijn.** Een aantal teamleden geeft aan **spanning** te hebben ervaren t.a.v. de tijd die het team nodig had voordat het duidelijkheid vond in een gedeeld doel. Een aantal teamleden waaronder de procesbegeleiders geeft aan dat er **snelle voortgang geboekt** werd door het team in de fases waar teamsessies dichter op elkaar plaatsvonden. Waar de sessies uitvielen, verder uit elkaar lagen of weinig tijd kregen, werd **minder voortgang geboekt.**	De procesbegeleider maakte gebruik van **beelden** (foto's) die verschillende teamleden hadden bij het gezamenlijk doel om verschillen zichtbaar te maken. (A1). Dit leidde tot het teambesluit om de **opdrachtgever in deze teamsessie uit te nodigen** en hem deze **verschillen voor te leggen** met als doel een tot een gedeeld doel te komen. (A1, B1). Over het gesprek met de opdrachtgever zegt een teamlid: 'We zaten gewoon te **brainstormen** en toen kwam dat er op een gegeven moment uit.' (A1) Over het nemen van besluiten zeggen teamleden: 'We hadden **kaders** nodig', 'Wij hadden gewoon **een kapitein** nodig' en 'Het team had **iemand nodig met een helicopterview** en die kon helpen toekomst te creëren.' (B1, C1, C2). De opdrachtgever kon volgens een teamlid het team **bevestigen** in dat het op de goede weg was en wat verdere **verwachtingen** waren en dat had het nodig. (B1, C2) De **verhalen bij de beelden** en de **discussie over verschillende perspectieven ten aanzien van het eindproduct** hielpen de opdrachtgever tot voortschrijdend inzicht te komen en een besluit te nemen waarin teamleden zich konden vinden. (A1, A2, B1). Over het in samenspraak met de opdrachtgever tot een besluit komen zegt een teamlid: 'We hadden **niet zonder elkaar** gekund.' (B1, C1, C2) **Het ontbreken van een scherpe opdrachtformulering** van de opdrachtgever stimuleerde het **samen zoeken** naar het gedeeld doel waardoor gezamenlijk begrip ontstond. (A1) Er was volgens teamleden een **aanloop** nodig om er op dit moment met elkaar uit te komen. Hierover zegt een teamlid: 'Vergelijk het met schilderen. Je bent 80 procent van de tijd bezig met schuren en plamuren. En 20 procent van de tijd met dat mooie kleurtje. Het leuke is maar die 20 procent.' (A1). De duur van de aanloop leverde spanning bij een aantal teamleden. Een teamlid zegt hierover: 'Dan zit er ergens een stemmetje in mijn hoofd: juli, november. Terwijl dat ik realistisch genoeg	**Teamsessies liggen verder uit elkaar** en worden soms doorkruist door **andere zaken die aandacht vragen**. (overig) De opdrachtgever ervaart spanning t.a.v. de tijd die het team nodig heeft om een gedeeld doel te formuleren, omdat de **organisatie gebukt ging onder zorgen** die ook aandacht behoeven ('de shitload die op het bord ligt'). (E2)

		ben om te **beseffen dat het heel veel meerwaarde heeft**.' (E2) Hij vult hierop aan dat het team leerde het breder te trekken door anderen erbij te betrekken. (B1) Een ander teamlid sluit bij de ervaren spanning aan met: 'We moeten afvinken en doen, maar door af en toe wat **meer na te denken** over waarom doen we de dingen die we doen, kun je een wat doordachter iets ontwikkelen.' (A1, E1) Een ander teamlid sluit hierop aan met dat het team niet meteen kon opleveren, omdat het **niet de eerste de beste oplossing omarmde** (E2). De **spreiding van de teamsessies** was volgens teamleden van invloed op de voortgang: waar de **sessies korter op elkaar plaatsvonden**, meer voortgang geboekt werd. (overig)
3	Een teamlid beschrijft dit moment als een **'breekijzer'**: 'Als ik kijk naar waar we nu zijn en wat er nog komt, is dat voor mij de aanstichter geweest.' De 'kantinepraat' die dit moment kenmerkt, leidde volgens de bij dit moment betrokken teamleden tot: - **motivatie**; - **duidelijkheid**; - **zien van het licht**; - **idee over vervolgstappen**; Een teamlid vat dit moment samen als het moment waarop **de teamleden 'allemaal op het juiste lijntje** kwamen te zitten'. Verder wordt over dit moment gezegd: 'Ja, en ik denk dat dat het verschil was. Nu lag ik er niet wakker van, maar lagen we er met z'n allen wakker van. Van shit, we komen niet verder en we weten niet precies hoe we het moeten hebben. En in dat opzicht is **gedeelde smart is halve smart. We zaten met z'n allen in de wedstrijd.'** Bij dit moment betrokken teamleden beamen dat ze een mate van teamontwikkelruimte ervoeren die maakte dat men **'aanstond'**.	**Kantinepraat** leidde ertoe dat het product gestalte kreeg: 'Sommige dingen zijn niet zo goed grijpbaar, maar die gebeuren dan ineens. En die geven gewoon de motivatie, duidelijkheid.'(overig) Het **gesprek met de opdrachtgever voorafgaand aan dit moment** (verwijzing naar betekenisvol moment 2), **bood richting** waarop in dit moment zelf doorgepakt kon worden (A1, B1, C2). Teamleden **dronken koffie** met elkaar op een informeel moment en '**ouwehoerden'.** De teamontwikkelruimte-activiteiten (dialoog voeren, organiseren, reflecteren en toekomst creëren) vonden hierin **spontaan** plaats. (overig) **Ambities zaten wel al in het hoofd**, volgens betrokken teamleden, waardoor er een moment kon ontstaan 'dat je ineens allemaal op het juiste lijntje zit.' (A1) Hierover zegt een ander teamlid: 'Soms komt het creatieve proces ook pas op gang als je het hebt **laten bezinken** of in **een andere setting of met een kopje koffie.** Een kroeg doet het overigens ook altijd goed. Soms is dialoog ook iets van, je wil het ook **niet forceren** op een bepaald moment. Dit kwam **organisch** tot stand.' (overig) Verder wordt over dit moment gezegd dat er al een grote mate van **betrokkenheid** was. Als het team zich niet betrokken zou voelen bij de ontwikkeling, zou het volgens een teamlid gezegd kunnen hebben: 'Oké, schijt, wat staat er op ons afvinklijstje dat we af moeten leveren? Hop dat is het.' Maar **het proces ging door** volgens alle teamleden**, het was 'aangezet'**. (A1, C1). Op de vraag hoe dit zich verhoudt tot teamontwikkelruimte, zegt de opdrachtgever dat dat eigenlijk iets is wat onbewust of in het onderbewustzijn gebeurt: 'Geen collega die hier zegt: ik heb deelgenomen aan een traject waar teamontwikkelruimte in zat. Nee, je zegt: ik heb aan een project meegedaan, waarbij ik in ieder geval **een duidelijke rol** had en **ik me verantwoordelijk voelde** voor het resultaat.' (C1) Zonder het over teamontwikkelruimte te hebben, heeft het team teamontwikkelruimte-activiteiten ingezet. De kracht van **goede begeleiding** is dat **theorie wordt toegepast, zonder dat het team daar last van heeft.** (C2)

4	Een aantal teamleden ervaren **gelatenheid** in dit moment; de **energie was eruit**. De procesbegeleider geeft aan dat in eerste instantie **haar vertrouwen wegviel**: 'Ik kwam er niet meer uit, het liep vast en daar voelde ik mij heel erg shit over.' Dit moment leidde er volgens dezelfde teamleden anderzijds ook toe dat het team weer stappen kon zetten: '**We gingen een stap terug om vervolgens twee stappen vooruit te maken.**' 'We kwamen hierna beter in de **flow.**' Uiteindelijk leidde dit moment van frustratie, en het daar **met andere ogen naar kijken**, volgens de procesbegeleider ertoe dat het team daarna kon **versnellen**. Ze ervoer dit als een **leerzaam moment** en besluit met: 'Het was niet fijn, maar het was wel **goed voor het proces**'. **Een goede vraag voor toekomstige projecten:** is het wenselijk is de rollen van procesbegeleider en projectleider te blijven scheiden? Nu nam de procesbegeleider soms plaats op de stoel van de projectleider, waardoor het team zich meer naar haar richtte. Dit moment werd door verschillende teamleden verschillend beleefd, wat volgens het team de **verschillen in beleefde teamontwikkelruimte** verklaart.	Op de vraag wat dit moment belangrijk maakte voor het teamlid dat dit inbracht in relatie tot waar het team uiteindelijk is gekomen, antwoordt hij dat dit moment bijdroeg aan **reflectie: 'We zijn nog beter na gaan denken van dit wat we nu doen werkt niet.'** 'Dus je gaat **zelf en als team nadenken** van: hoe zorgen we ervoor dat we weer in de flow terecht komen. Want daarvoor was die al een beetje in gang gezet.' (E2) De procesbegeleider ervoer het bevorderend voor het proces om haar reflectie op dit moment te **toetsen aan de tweede procesbegeleider** en te kunnen **sparren**. (C1) De procesbegeleider ziet in tweede instantie de **kans** in dit moment van frustratie, waar ze die in eerste instantie niet zag: 'Het niet zien als iets naars, maar als: dit hebben wij gewoon nodig.' (E2) Dit moment leidde ook tot een **reflectie** van de procesbegeleider op haar eigen rol: 'Wat trek je naar jezelf toe en waar blijf je vanaf?' (C2) De beleving van dit moment verschilt: een ander teamlid geeft aan geen last te hebben gehad van wegvallend vertrouwen of gelatenheid, doordat hij **houvast had aan de eerder aangebrachte structuur en eigen taak daarin** die hij voor zichzelf helder had. Hij kon daarmee vooruit. (D2, E3)	**Het team vangt via een teamlid op dat de opdrachtgever kritiek heeft geuit** over voortgang en teamresultaten. (B1, C2) Een gebrek aan **continuïteit in teamsessies** belemmerde de voortgang. 'Dan weer hier een uurtje, dan weer daar' zorgde voor '**stroperigheid'** volgens de procesbegeleider**.** (overig) Een teamlid geeft aan: 'Ik was ook wel klaar met mailen en **online vergaderen**. Dat werkte niet lekker.' (overig) De **rolverdeling** was niet altijd duidelijk. (D2) De procesbegeleider trok te veel **verantwoordelijkheid** voor teamresultaten naar zich toe en had het gevoel de meerwaarde van deze manier van werken te moeten **bewijzen**. (C2)

Bijlage 6 Fragmenten uit gecodeerde teamverhalen gecategoriseerd naar succesfactoren

		Bevorderend voor uitvoering taak	Belemmerend voor uitvoering taak
Gedeeld doel	**A1**	- gebruik van beelden (foto's) om verschillen in perspectieven op gemeenschappelijk doel zichtbaar te maken - uitnodigen van en in gesprek gaan met opdrachtgever (toen nog geen teamlid) om de verschillen te vinden die het verschil maken (B1) - brainstormen - discussie - Een minder scherpe opdrachtformulering van de opdrachtgever en samen zoeken - aanloop (tijd) - meer nadenken over het waarom (E1) - ambities in het hoofd hebben - grote mate van betrokkenheid van de teamleden ('met z'n allen in de wedstrijd') (C1)	
Evalueren	**B1**	- uitnodigen van en in gesprek gaan met opdrachtgever om de verschillen te vinden die het verschil maken (A1) - het team zocht bevestiging en kaders bij de opdrachtgever, 'een kapitein' die het overzicht had (opdrachtgever, toen nog geen teamlid) (C1, C2) - verhalen bij de beelden en de discussie over verschillende perspectieven (team en opdrachtgever, toen nog geen teamlid) - 'We hadden niet zonder elkaar gekund.' (team en opdrachtgever, toen nog geen teamlid) (C1, C2) - het team leerde het breder te trekken en anderen te betrekken	opdrachtgever uit kritiek aan een teamlid buiten een teamsessie over teamresultaten (C2)
Leiderschap	**C1**	- het team nodigt de opdrachtgever uit met het oog op kaders, bevestiging en 'een kapitein' die het overzicht heeft (B1, C2) - 'We hadden niet zonder elkaar gekund.'(B1, C2) - grote mate van betrokkenheid van de teamleden ('met z'n allen in de wedstrijd') (A1) - het gevoel een duidelijke rol te hebben waarvoor verantwoordelijkheid wordt gevoeld - procesbegeleider benut tweede procesbegeleider om haar reflectie te toetsen en te sparren over vervolg	

	C2	- procesbegeleiders aanstellen die inhoudelijk onbekend zijn met de materie - opdrachtgever geeft de regie grotendeels uit handen - opdrachtgever zoekt naar inname van positie - opdrachtgever biedt, richting kaders, en bevestiging aan het team (B1, C1) - opdrachtgever is kapitein op uitnodiging van het team(B1, C1) - 'We hadden het niet zonder elkaar gekund'(team en opdrachtgever, toen nog geen teamlid) (B1, C1) - goede begeleiding is toepassen van theorie zonder de praktijk 'daarmee lastig te vallen' - reflecteren op: 'Wat trek je naar je toe en waar blijf je vanaf?' (procesbegeleider t.a.v. eigen rol)	- opdrachtgever uit kritiek aan een teamlid buiten een teamsessie over teamresultaten (B1) - De procesbegeleider trok te veel verantwoordelijkheid naar zich toe - De procesbegeleider had het gevoel de meerwaarde van deze manier van werken te moeten bewijzen.
Taken verdelen	**D2**	vooruit kunnen met eigen taak (E3)	Onduidelijke rolverdeling tussen procesbegeleider en projectleider
Omgaan met paradox	**E1**	meer nadenken over het waarom (A1)	
	E2	- besef van meerwaarde om de tijd te nemen - 'We zijn nog beter na gaan denken van dit wat we nu doen werkt niet.' - kansen zien in een moment van frustratie - niet de eerste de beste oplossing omarmen	'Shit load' aan zorgen op het bord van de organisatie
	E3	Vooruit kunnen met eigen taak (D2)	
Overig		- Informeel moment: 'kantinepraat', 'ouwehoeren', 'laten bezinken', 'spontaan', 'organisch' - Sessies dicht op elkaar	- Gebrek aan continuïteit: teamsessies ver uit elkaar en andere zaken die aandacht behoeven. - Online teamsessies

Bijlage 7 Spinnenwebben van beleefde teamontwikkelruimte bij 9 teamsessies