

Adaptief vermogen van leraren en leidinggevenden: een vignettenstudie naar omgaan met verandering

Patricia Brouwer¹, Monika Louws², Annemie Struyf² en Suzanne Gerritsen³

¹Hogeschool Utrecht | ²Universiteit Utrecht | ³Oberon

Samenvatting Onderwijs is altijd in verandering, terwijl dagelijkse werkzaamheden blijven doorgaan. ‘Vernieuwen terwijl de winkel open blijft’ vraagt om adaptief vermogen, de vaardigheid van een individu of organisatie om zich continue aan te passen, te overleven en te groeien. Veranderingen in het onderwijs stellen niet alleen leraren op de proef, maar ook andere actoren en organisaties die in relatie staan tot het lerarenberoep. Samen vormen zij het systeem leraarschap. Bewustzijn van deze onderwijsprofessionals van hun rol en verantwoordelijkheid in het systeem leraarschap is van belang want als ergens in het systeem verandering ontstaat, beweegt het systeem mee. In deze studie staat de vraag centraal wat de relatie is tussen systeembewustzijn en adaptief vermogen van leraren en leidinggevenden. We voerden een kwalitatieve vignettenstudie uit onder 52 leraren en leidinggevenden uit po, vo en mbo. Participanten kregen fictieve situaties over verandering in de school voorgelegd, gevolgd door een interview om uitspraken over adaptief vermogen en systeembewustzijn te eliciteren. We vonden drie vormen van systeembewustzijn. In de eerste vorm, leraren(teams) aan zet, wordt streven naar gezamenlijk draagvlak als belangrijkste verantwoordelijkheid van leraren beargumenteerd. In de tweede vorm, leidinggevenden aan zet, wordt coherentie binnen de school als belangrijkste verantwoordelijkheid van leidinggevenden beargumenteerd. In de derde vorm, zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet, worden draagvlak en coherentie als verantwoordelijkheid van alle belanghebbenden van de verandering beargumenteerd. Daarnaast kunnen we voorzichtig concluderen dat er een relatie is tussen systeembewustzijn en adaptief vermogen. Tot slot kunnen de vignetten als gereedschap worden ingezet om dialoog over adaptief vermogen tussen onderwijsprofessionals te ondersteunen en meer specifiek de rol van systeembewustzijn hierbij door onderlinge rollen en verantwoordelijkheden te expliciteren.

Trefwoorden adaptief vermogen, leraarschap, systeembewustzijn, verandering, po, vo, mbo, vignetten

Publicatiedatum

Online: 13 november 2025

Contactpersoon

Patricia Brouwer, patricia.brouwer@hu.nl

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

1 Inleiding

1.1 Vernieuwen terwijl de winkel open blijft

Onderwijs is altijd in verandering. Omdat dagelijkse werkzaamheden in het onderwijs hoe dan ook blijven doorgaan, kan het gelijktijdig omgaan met verandering veel vragen van leraren en onderwijsprofessionals. Dit ‘vernieuwen terwijl de winkel open blijft’ wordt ook wel *adaptief vermogen* genoemd (Lockhorst et al., 2021). Adaptief vermogen is de vaardigheid van een systeem (individu, organisatie of groter geheel) om zich continu aan te passen, te overleven en te groeien (Schumpeter, 1949). Terwijl er nieuwe kennis en praktijken worden ontwikkeld (exploratie), vinden er tegelijkertijd uitvoerende processen plaats (exploitatie) (Levinthal & March, 1993; Newey & Zahra, 2009). Adaptief vermogen is nodig om onderwijs toekomstbestendig te laten zijn (Lockhorst et al., 2021).

1.2 Het systeem beweegt mee

In een optimale situatie zijn exploitatie en exploratie met elkaar in balans. Dit wil zeggen dat de (dagelijkse) uitvoering van praktijken geen vernieuwing verhindert, en andersom de vernieuwing niet ten koste gaat van uitvoering. Om een dergelijke balans te kunnen bewerkstelligen zullen bij de meeste veranderingen in het onderwijs niet alleen leraren op de proef gesteld worden, maar in zekere mate ook andere actoren en organisaties die in relatie staan tot het lerarenberoep (Lockhorst et al., 2021). Het geheel van deze actoren vormt het *systeem leraarschap* dat zorgt voor de situatie waarin leraren kunnen lesgeven (Lockhorst et al., 2023). Als ergens in het systeem verandering of beweging ontstaat, beweegt het systeem mee.

Om adaptief vermogen binnen het systeem leraarschap op te bouwen is het van belang dat actoren in eerste instantie betekenis geven aan veranderingen (bijvoorbeeld de introductie van een collectief ontwikkeltraject van leraren in een vo-school om vakoverstijgend werken tussen leraren te stimuleren¹) om deze te kunnen plaatsen (‘ik maak me zorgen om lesuitval, is er voldoende tijd voor het curriculum van mijn eigen vak?’), zich ertoe te verhouden (‘in het ontwikkeltraject komen veel onderwerpen aan bod waar ik niet mee bezig ben’) en besluiten te nemen (‘je kunt veel buiten de lessen doen maar ik leg het accent qua uren bij de leerlingen en het vak’), en voornemens te maken hoe te handelen (‘ik verhoog het tempo in de lessen en plan het werken voor het ontwikkeltraject heel strak’). Dit wil zeggen dat een actor ook besluiten neemt over welke acties er best genomen kunnen worden om met een verandering om te gaan (Coburn 2001, Weick, 1995). Het is mogelijk dat verschillende actoren in het systeem een andere betekenis geven aan een verandering door verschillende belangen, rollen of eerdere ervaringen. Dergelijke verscheidenheid in betekenisgevingsprocessen is enerzijds een gevolg van beroepsidentiteit of persoonlijke onderwijsvisie, maar kan ook het gevolg zijn van de

verschillende verantwoordelijkheden die actoren dragen en daarmee samenhangend rolopvattingen over wie wat moet doen in een proces van verandering (Lockhorst et al., 2021).

1.3 Onderwerp van gesprek

In de praktijk vragen veranderingen vaak om een lokale implementatie in een schoolorganisatie; de meest cruciale actoren zijn hiervoor de leraren en leidinggevenden. De wijze waarop leraren en leidinggevenden zich verhouden tot verandering, hierin beslissingen nemen en concrete acties ondernemen blijft veelal impliciet en ongedeeld in de dagelijkse praktijk. Het voeren van een professionele dialoog over het omgaan met verandering biedt volgens leraren en leidinggevenden kansen om frictie te verkleinen, na te gaan wie actoren zijn in verandering en vervolgens de verandering samen te organiseren (Lockhorst et al., 2024).

Omdat zowel leraren als schoolleiders belangrijke rollen innemen in het systeem, werd al uitvoerig onderzocht hoe zij betekenis geven aan uiteenlopende onderwijsveranderingen (bijv. Ganon-Shilon & Schechter, 2019). Echter werpen bestaande studies geen licht op de mate waarin leraren en leidinggevenden zich bewust zijn van het systeem waarin ze werkzaam zijn en hun eigen rol en die van anderen daarin (*systeembewustzijn*) en de rol die dit speelt in hun adaptief vermogen.

2 Theoretisch kader

2.1 Adaptief vermogen

Veranderingen vormen een aanleiding of ‘trigger’ voor adaptief vermogen (Pelgrim et al., 2022). Adaptief vermogen bestaat uit drie deelprocessen (Lockhorst et al., 2023). Het eerste is *betekenisgeving*, dit proces geeft leraren en leidinggevenden zicht op hoe zij zich verhouden tot de veranderingen. Ook geeft dit proces inzicht in of de verandering bij de identiteit en situatie van individuele actoren en/of de organisatie past. Het gaat hierbij om interpretaties van de verandering (bijv. heb je er inhoudelijke affiniteit mee?) en hoe de verandering past bij de huidige situatie, bijvoorbeeld in termen van een schoolvisie of schoolcultuur. Het tweede is *besluitvorming*, in dit proces wegen leraren en leidinggevenden belangen af die hun handelen zullen beïnvloeden. Denk daarbij aan belangen zoals de praktische haalbaarheid (bijv. in termen van capaciteiten qua personeel) of de noodzaak van een verandering en of deze bij de organisatiebelangen past. Het derde deelproces is *voorgenomen handelen*, dit geeft leraren en leidinggevenden zicht op concrete acties om de verandering in te bedden in hun dagelijkse praktijk. Denk aan uitproberen, afwachten of steun zoeken bij anderen.

De deelprocessen kunnen volgordelijk plaatsvinden, in de praktijk volgen de drie processen elkaar soms echter ook in omgekeerde richting op en kan het voorkomen dat er – impulsief danwel provisorisch – een bestaande handeling gewijzigd wordt op basis van een snelle reactie op een zich voordoend probleem (exploratie), waarbij processen van betekenisgeving en besluitvorming volgen om de herziene handeling in te regelen in de routines van het systeem (exploitatie).

Adaptief vermogen is niet alleen het vermogen van individuele leraren en leidinggevenden, maar krijgt juist vorm in de interactie en samenwerking met andere actoren in de school (Coburn, 2001). Adaptief vermogen is kortom het vermogen van een collectief: individuele leraren en leidinggevenden verhouden zich persoonlijk en met elkaar tot de verandering en (h)erkennen de ander in de werkomgeving.

2.2 Systeem leraarschap en systeembewustzijn

Leraren maken deel uit van en zijn ingebed in het systeem leraarschap, het geheel van actoren en organisaties rond het beroep van leraar dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven (Lockhorst et al., 2024). Het is te verwachten dat wanneer leraren en leidinggevenden zich bewust zijn van hun positie in het systeem waar zij onderdeel van uitmaken, in dit geval de school als systeem, dit van invloed is op processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen en hiermee adaptief vermogen. Zo kan de uitgesproken visie op een verandering van een teamleider zorgen voor meer focus en gezamenlijke betekenisgeving van leraren in dat team. Of realiseert een leraar zich afhankelijk te zijn van de roostermaker voor het bewerkstelligen van een verandering in haar jaarteam. Onder *systeembewustzijn* verstaan we de opvatting van leraren en leidinggevenden over hun eigen rol in het systeem en die van anderen met wie zij te maken hebben bij verandering in de school (Lockhorst et al., 2024). Variatie in opvatting over verdeling van verantwoordelijkheden of rollen kan frictie veroorzaken wanneer leraren en leidinggevenden allebei verwachten dat de ‘ander’ eindverantwoordelijk is en zich daardoor allebei afwachtend opstellen (Zwart et al., 2018). Als deze opvattingen over rollen meer in lijn liggen met elkaar, kan dat collectieve betekenisgevingsprocessen positief beïnvloeden.

Een tweede uitgangspunt van deze studie is de verwachting dat leraren en leidinggevenden verschillen in systeembewustzijn vanwege hun verschillende verantwoordelijkheden. Zo is het mogelijk dat leraren zich hoofdzakelijk binnen één niveau in de school als systeem bewegen en dat leidinggevenden zich tussen niveaus in de school als systeem bewegen, waardoor zij andere of meer actoren in de school als systeem identificeren.

We zochten antwoord op de volgende onderzoeksvraag: Wat is de relatie tussen systeembewustzijn en processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevenden?

Tabel 1 Aantal participanten en verdeling over functie en onderwijssector

Sector	Functie		
	Leraar	Leidinggevende	Totaal
Po	8	9	17
Vo	9	10	19
Mbo	15	1	16
Totaal	32	20	52

3 Onderzoeksaanpak

3.1 Onderzoeksdesign

Om inzicht te krijgen in adaptief vermogen en systeembewustzijn van leraren en leidinggevendens is een kwalitatieve vignettenstudie uitgevoerd. Vignettes zijn hypothetische situaties die worden gepresenteerd, gevolgd door een interview (Stravakou, & Lozgka, 2018). Reacties op een vignet leggen de opvattingen over een verandering en iemands eigen rol en/of verantwoordelijkheid bloot, zonder dat het direct aan een geïnterviewde gevraagd wordt.

3.2 Participanten

Aan deze studie namen twee actoren uit het systeem rondom de leraar deel: leraren en leidinggevendens (hiërarchisch leidinggevendens). In totaal participeerden 52 leraren en leidinggevendens uit po, vo en mbo (tabel 1). Zij vertegenwoordigen het systeem leraarschap in de volle breedte. Leraren en leidinggevendens zijn geworven op basis van vrijwillige deelname via het netwerk van de onderzoekers. Participanten zijn gelijkmatig verdeeld over sectoren; in het po en vo is een gelijkmatige verdeling over functies.

3.3 Instrument

Alle participanten kregen dezelfde twee vignettes gepresenteerd (kader 1), bestaande uit een (schriftelijke) beschrijving van situaties over verandering in de school, met zowel een leraar als leidinggevend personage. In de eerste situatie staat een verandering centraal die actoren zelf (mede) initiëren (bottom-up), in de tweede situatie staat een verandering centraal die vanuit een hoger niveau uit het systeem op actoren afkomt

(top-down) verandering centraal. De situaties uit het vignet werden gebaseerd op afgerond casestudie-onderzoek naar omgaan met verandering (Schenke et al., 2022). De gepresenteerde verandering in beide situaties zijn systeembreed – zullen op meerdere lagen in het systeem leraarschap voelbaar zijn – en transformatief van aard – vragen om aanpassingen van de bestaande routines – (Kuipers et al. 2014).

Middels een semigestructureerd interview werden antwoorden geëliciteerd (waarden, overtuigingen, belangen) over de processen betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen (adaptief vermogen) (Barter & Renold, 1999; Coburn, 2005) en over systeembewustzijn. Participanten werden gevraagd zich in beide personages uit de vignetten te verplaatsen en vier vragen te beantwoorden. Met de vraag ‘Wat is hier aan de hand?’, wilden we antwoorden eliciteren over betekenisgeving. Met de vraag ‘Wie zijn betrokkenen in deze situatie?’ wilden we antwoorden eliciteren over systeembewustzijn. Met de vraag ‘Wat zou jij doen als je personage leraar was? Waarom?’ en met de vraag ‘Wat zou jij doen als je personage leidinggevende was? Waarom?’ wilden we antwoorden eliciteren over voorgenomen handelen en besluitvorming (overwegingen bij het handelen). Zowel het vignet als het interview zijn eerst gepilot.

Kader 1 Vignet adaptief vermogen van leraren en leidinggevenden

Situatie 1 ‘Leven Lang Leren’

Als schoolleider heeft Elisa een belangrijk doel: iedere werknemer kan zich blijven ontwikkelen en leert daar bewuste keuzes in te maken. Als schoolleider voelt Elisa zich daar verantwoordelijk voor. Ze ziet veel voordelen: als leraren zich blijven ontwikkelen, blijft het onderwijs ook in beweging en reageren leraren flexibel als ze met vernieuwing te maken krijgen. Ze bouwen minder frustratie op en vallen minder vaak langdurig uit. Vanwege Elisa's visie op continu ontwikkelen zijn veel leraren in de school bezig met cursussen/opleidingen of interne ontwikkelgroepen/-commissies.

Kyra is één van die leraren. Kyra heeft er bewust voor gekozen op deze school te werken. Er is een cultuur van samen leren en ontwikkelen onder collega's en leraren staan doorgaans positief tegenover vernieuwing. Het spreekt Kyra aan. Op dit moment volgt ze een master gericht op innoveren in het onderwijs en is erg enthousiast. Het prikkelt haar met frisse blik naar het onderwijs te kijken. Ze wil graag aan de slag met een vernieuwend idee, maar ontdekt al snel dat haar team andere prioriteiten heeft: ze nemen deel aan een ontwikkelgroep formatief evalueren en zitten niet te wachten op ‘nog een idee’. Kyra is teleurgesteld. Ze klopt aan bij Elisa.

Situatie 2 ‘Omgaan met verandering’

Als locatiedirecteur heeft Marina een bestuursvergadering bijgewoond waarin gezamenlijk een meerjarenplan voor de organisatie is vastgesteld. Marina denkt met een glimlach terug aan het geroezemoes tijdens de presentatie van de plannen. Zo gaat dat in het onderwijs, denkt ze, van tijd tot tijd wordt de boel opgeschud en het schoolleven

uit zijn routine geholpen. In de plannen kan ze zich net als de anderen best vinden. Maar het is makkelijker gezegd dan gedaan. De opdracht die nu op haar werktafel ligt is het meerjarenplan met haar team vertalen naar de eigen locatie. Dat zal meer teweeg brengen dan geroezemoes alleen ...

Een week later is het zover. Het team zit bij elkaar. Luca, één van de leraren, kijkt om zich heen. Er zijn veel collega's aanwezig. Het gonst dan ook al weken in de wandelgangen over plannen voor vernieuwing. Luca weet niet wat hij ervan moet denken. Hij heeft niets tegen vernieuwing, dat is van tijd tot tijd nodig. Maar waarom moet het vaak zo groots en meeslepend? Kan het bestuur niet aan hen vragen wat er de komende jaren nodig is? Eén ding weet hij zeker, dit wordt een vergadering met de nodige opwindings ...

3.4 Analyse

Na het verlenen van informed consent door de participanten, zijn de 52 interviews (waarvan 48 online) opgenomen, getranscribeerd en gepseudonimiseerd. De onderzoekers zijn in vier kalibreersessies gekomen tot een analysekader. De vier hoofdcodes betekenisgeving, besluitvorming, voorgenomen handelen en systeembewustzijn zijn deductief gecodeerd. Betekenisgeving is geanalyseerd als het interpreteren van de situatie, hoe ontvouwt de situatie zich; besluitvorming is geanalyseerd als handelingsoverweging in de situatie, waarom zou je zo handelen, wat is daarbij belangrijk; voorgenomen handelen werd ten slotte geanalyseerd als concrete handelingen en/of activiteiten. Eenheid van analyse was één of meerdere samenhangende uitspraken uit het transcript. Systeembewustzijn is geanalyseerd als mate waarin actoren zich bewust zijn van het systeem, rollen en verantwoordelijkheden van actoren in dat systeem op verschillende niveaus en de wisselwerking hiertussen. De eenheid van analyse was het gehele transcript. Naast de vier hoofdcodes zijn huidige functie en onderwijssector deductief gecodeerd. De onderzoekers zijn op inductieve wijze tot subcodes van de drie adaptief vermogen processen gekomen, vervolgens zijn de subcodes gethematiseerd (tabel 2).

In een volgende stap is per participant een frame (kort narratief) opgesteld waarin betekenisgeving, besluitvorming en handelen per situatie uit het vignet *in samenhang* zijn beschreven en waarin is beschreven hoe systeembewustzijn hierin te herkennen valt (kader 2). Het frame kwam tot stand in twee kalibreersessies tussen onderzoekers.

Tabel 2 Analysekader adaptief vermogen

Hoofdcode	Gethematiseerde subcode en omschrijving	Illustratieve uitspraak
Betekenisgeving	Verschillen tussen actoren: verschillen in belangen, perspectieven en reacties op verandering tussen actoren in de school	“Ik spreek wel meer collega’s die dat ook wel hebben. Dat ze graag iets willen veranderen aan de opzet van een vak. Of vinden dat andere wel heel weinig actieve werkvormen gebruiken. En dat er altijd een clubje is dat wil alles bij het oude houden. [...] En de creatieve mensen die willen iets meer een feestje van een dag maken. En dat botst dan nog wel een met de mensen die denken [...] praatje, plaatje, vind ik een prima lesuur.” (Leraar, mbo)
	Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen: de cultuur die aanwezig is ten aanzien van ontwikkeling en (samen) leren van actoren in de school	“Kijk, wat je hier op school ziet, is [...] als je een innovatief idee hebt, zowel als docent maar ook al leerling [...] dan horen we dat heel erg graag. Want het heet werken aan je talent. [...] Als je ervanuit gaat dat je je hele leven lang leert. [...] Kijk, docenten wil je scherp houden in hun zone van naaste ontwikkeling.” (Leidinggevende, po)
	Kaders: de aanwezigheid en/of het bieden van kaders, geven van sturing en stimulans aan verandering en/of ontwikkeling in de school	“En wat er daarna aan de hand is, is dat er van alles uitlekt. [...] En dan heeft iedereen er wel heel erg een mening over. Dat gaat ook soms op basis van desinformatie. Dus dan is de helft van de plannen uitgelekt waardoor de hele balans eruit is. Iedereen is al boos over de onhaalbaarheid daarvan. Terwijl als je in één keer het hele plan presenteert, dan is er wat meer nuance.” (Leraar, vo)
	Druk: door actoren in de school ervaren druk en/of overload aan werk of ontwikkelingen die (tegelijkertijd) spelen	“In het onderwijs is het altijd zo dat je duizend dingen tegelijk moet oppakken. En soms wordt het dan teveel. Dan denken mensen: ja luister, we zijn nu met project A bezig, laten we dat überhaupt eerst succesvol afronden voordat we naar iets anders gaan. Wat lastig is, want alleen omdat je met A bezig bent, betekent niet dat je B volledig moet uitsluiten. Het kan elkaar ook versterken.” (Leraar, mbo)
	Weerstand: door actoren gevoelde weerstand tegen verandering	“En ze raakten ervan in de war omdat het volgens een bepaald stappenplan moest gebeuren. Dus er was ontzettend veel weerstand. Leerkrachten die dreigden op te stappen. Ze zeiden: op deze manier hoeft het van mijn niet meer. Want het kwam echt vanaf bovenaf, vanuit het bestuur. Alle scholen moesten dat gaan doen.” (Leraar, po)

Tabel 2 Analysekader adaptief vermogen (*vervolg*)

Hoofdcode	Gethematiseerde subcode en omschrijving	Illustratieve uitspraak
Besluitvorming	Waardebepaling: de waarde die wordt gehecht aan de verandering gezien de aard ervan	“Dus niet bij voorbaat al beslissen: het is van hun, dus het is slecht en het moet; als het niet van ons is, is het fout. Ik zou proberen te bedenken van hoe verhoudt dit idee zich dit tot wat we nu doen? Tot onze eigen doelen op onze school? Misschien past het heel goed? Dus proberen zo lang mogelijk open te blijven om te horen waar het over gaat.” (Leidinggevende, mbo)
	Poortwachten: afwegingen rond om al dan niet mee te doen met de verandering over timing en uitvoerbaarheid	“We moeten het wel samen doen natuurlijk. En als er vraagtekens bij zijn dan wordt er echt wel op doorgevraagd. Ik probeer daar als werknemer wel een beetje sturing in te geven. [...] Het is soms leuk dat er dingen ingevlogen worden, maar uiteindelijk zijn wij degenen die het moeten uitvoeren. [...] Maar als het niet loopt, dan koppel je dat ook wel terug. Want het moet ook werkbaar zijn.” (Leraar, po)
	Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid: afstemmen van individuele en collectieve doelen van de verandering in de school zodat iedereen zich gehoord en/of betrokken voelt	“De vraag is heeft ze dit plan voorgelegd aan haar teamleider of aan het team? [...] Ze heeft het besproken met het team, de vraag is in hoeverre heeft dat team dan de beslisbevoegdheid om te zeggen: dat doen we niet, want daar hebben we geen zin in. [...] Kijk, draagvlak is superbelangrijk, anders gaat het 'm niet worden.” (Leidinggevende, vo)
Voorgenomen handelen	Op basis van informatie handelen: informatie verzamelen en/of informatie afwachten over en/of het volgen van de verandering in de school	“In de eerste instantie ga je eerst even luisteren daarna, wat hebben ze besloten? Ik moet daar soms bij mezelf op letten maar je moet altijd eerst even gaan luisteren.” (Leraar, mbo)
	Interactie: actief interactie en/of verbinding zoeken en aangaan met andere actoren in de school over de verandering	“Ik weet niet of ik in eerste instantie bij die schoolleider aan zou aankloppen of nog meer de diepgang met die ontwikkelgroep zou zoeken en daar het gesprek mee aan zou gaan. Ik stel me dit voor als een school die heerlijk in ontwikkeling is waarbij veel dynamiek en energie in een team zit en waarbij mensen bezig zijn met vernieuwing en verandering.” (Leidinggevende, po)
	Reactie: reageren op andere actoren in de school over de verandering	“Dat kan ik niet zo goed zeggen. Maar ik zou wel boos zijn. [Interviewer: En dan meer om het – misschien meer om het feit dat je niet bent meegenomen?] Ja. Ja. Dus eigenlijk als professional ben ik overgeslagen.” (Leidinggevende, vo)

Kader 2 Voorbeeld van een frame van ID_59

Het verbinden van verschillende veranderinitiatieven en belangen

Het verbinden van verschillende veranderinitiatieven en belangen van actoren in de school met elkaar zorgt ervoor dat er draagvlak voor verandering wordt gecreëerd. (besluitvorming) Dit houdt in het zoeken naar een balans tussen ruimte geven/betrekken en richting houden. (handelen) Alleen dan worden veranderingen ook doorgevoerd (betekenisgeving).

Het schoolbestuur is verantwoordelijk voor het formuleren van een visie die richting geeft aan verschillende veranderinitiatieven en het organiseren van structuren om inspraak in veranderingen te borgen. Schoolleiders hebben een rol is het blijven stimuleren van verander- en ontwikkelinitiatieven van leraren en de verbinding met de visie. (systeembewustzijn)

Een laatste stap in de analyse betrof het op basis van de frames vastleggen van de gevonden gethematiseerde subcodes per participant in een Excelformulier. Eerst is systeembewustzijn inductief gecategoriseerd en vervolgens is gekeken of de drie gevonden vormen van systeembewustzijn samenhang vertoonden met adaptief vermogen processen.

4 Resultaten

Voor we belichten hoe systeembewustzijn en de processen van adaptief vermogen met elkaar samenhangen, rapporteren we *drie vormen* van systeembewustzijn die we in de vignetten-interviews terugvonden (Tabel 3).

4.1 Verschillende vormen van systeembewustzijn

In de eerste vorm van systeembewustzijn wordt bij het toedichten van een rol en verantwoordelijkheid ten aanzien van verandering de nadruk gelegd op *leraren(teams)*. Leraren(teams) hebben daardoor in eerste instantie een actieve rol en/of verantwoordelijkheid in verandering. Andere actoren, met name leidinggevend, spelen ook een rol, maar deze rol is meer ondersteunend van aard. De volgende uitspraak van een teamleider als reactie op vignet 1 (bottom-up verandering) illustreert dit. Het achterliggende idee van de participant is dat autonomie bij leraren centraal dient te staan om enthousiasme voor veranderingsinitiatieven te behouden.

“Ik werk nu op een school waar het zelfsturende teams zijn. [...] Autonomie staat heel hoog in het vaandel. [...] Maar als ik Elisa was en Kyra is teleurgesteld. En ik wil graag zo’n opleiding of visie van continue ontwikkelen in mijn team hebben,

Tabel 3 Doorwerking van processen van adaptief vermogen op systeembewustzijn

Systeembewustzijn	Betekenisgeving benadrukt	Besluitvorming benadrukt	Voorgenomen handelen benadrukt
Groep 1: leraren(teams) aan zet bij verandering (6 leraren/3 leidinggevendenden)	– Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen – Druk – Weerstand	– Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid	– Interactie – Reactie
Groep 2: leidinggevendenden aan zet bij verandering (13 leraren/8 leidinggevendenden)	– Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen – Druk – Weerstand – Kaders – Verschillen in beleving tussen actoren	– Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid – Waardebepaling	– Interactie
Groep 3: zowel leraren(teams) als leidinggevendenden aan zet bij verandering (9 leraren/5 leidinggevendenden)	– Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen – Druk – Weerstand – Kaders – Verschillen in beleving tussen actoren	– Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid – Poortwachten	– Interactie

dan zou ik dat vaker agenderen en positieve aandacht voor proberen te geven. [...] Dat je die mensen er waardering voor geeft en in de spotlight zet. Dat ook sfeer ontstaat van: als je hier actief mee bezig bent, is er aandacht en ruimte en tijd voor. En ook het gesprek aangaan in jouw team. Van: Waar willen we voor staan? En hoeveel ruimte hebben we voor mensen zoals Kyra die enthousiast zijn en iets willen ontwikkelen? Ik zou Kyra bijvoorbeeld koppelen aan collega's die hetzelfde enthousiasme hebben. [...] Op die manier probeer ik haar dan wel nog positief te houden. [...] Echt wel proberen er aandacht aan te geven. Want alles wat aandacht krijgt, groeit." (Leidinggevende, vo)

Ook de volgende uitspraak van een leraar als reactie op vignet 2 (top-down verandering) illustreert deze vorm van systeembewustzijn. Zo vindt de leraar het de verantwoordelijkheid van lerarenteams om de praktische haalbaarheid van voorgestelde ideeën aan te geven bij de leidinggevende, vanuit het idee dat zij diegene zijn die de veranderingen op de werkvloer meestal zullen uitvoeren.

“En als dan blijkt dat de werkvloer zelf helemaal niet meegenomen is, dan zou je kunnen voorstellen als we de stappen hebben gemaakt, kunnen we na zoveel tijd even evalueren met een afvaardiging van het team? [...] Het team zal toch de implementatie moeten doen. Dus dan is het toch een beetje de schouders eronder en kijken hoe het uit te voeren is. En ook aangeven wanneer iets niet uitvoerbaar is. [...] Dat sowieso even melden bij de locatiedirecteur van: dit lukt ons niet. En dan samen kijken naar een oplossing. Je kan ook dan maar gewoon dat links laten liggen en een beetje weer je eigen koers gaan varen. Dat zit ook een beetje in docenten.” (Docent, mbo)

Een nadere verkenning van de frames van de participanten die onder deze vorm van systeembewustzijn vallen, laat zien dat bij deze participanten het streven naar *gezamenlijk draagvlak* als belangrijkste verantwoordelijkheid van leraren beargumenteerd wordt. Zij willen graag voorkomen dat verandering van bovenaf wordt opgelegd, want dat werkt weerstand bij leraren in de hand. Ook staan schoolbestuur en leidinggevenden – met uitzondering van teamleiders – te ver af van de werkvloer. Het is daarom aan leraren om verandering vorm te geven, zij weten immers het beste wat praktisch haalbaar is. Aanvullend zorgt autonomie pakken in verandering ervoor dat leraren enthousiasme behouden voor hun beroep.

In de tweede vorm van systeembewustzijn wordt bij het toedichten van een rol en verantwoordelijkheid ten aanzien van verandering de nadruk gelegd op *leidinggevenden*. Leidinggevenden hebben in eerste instantie een actieve rol en/of verantwoordelijkheid in situaties van verandering. Andere actoren, met name leraren(teams), spelen ook een rol, maar deze rol is meer ‘ontvangend’, zoals de volgende uitspraken van een leraar en leidinggevende uit het vo als reactie op vignet 1 (bottom-up verandering) aantonen.

“Ik heb het gevoel dat als je als collega hulp vraagt aan iemand anders, dat ze dan heel graag willen. Maar iets nieuws erdoor krijgen is meer iets voor een leidinggevende. Omdat je als docent weet je dat allerlei collega's met allerlei ideeën lopen. En als je daar allemaal mailtjes van zou krijgen en iedereen is overal enthousiast over, wordt het veel te veel. En daar word je helemaal gek van, dus de leidinggevende fungeert ook een beetje als een filter. [...] En dan weet je gewoon: laat ik hier eens serieus over nadenken. In plaats van dat je van al je collega's alle ideeën serieus moet overdenken.” (Leraar, vo)

“Ik denk dat het voor ons als schoolleiding heel belangrijk is om te proberen lijn te brengen in alles wat we soms moeten, maar ook wat we soms willen. Omdat we zoveel willen en dat werkt niet. Je kan maar twee of drie dingen goed doen. Dus ik denk dat het aan de schoolleiding is om daarin te helpen en keuzes te maken. [...] Kijk, dan heb je vaak als schoolleiding nog wel het idee dat het allemaal bij elkaar past. Maar als je als docent voor de klas staat, dan is het te veel. Dan haal

je de energie een beetje weg. [...] Ik denk dat het belangrijker is om dingen niet te doen. En dan ook uitleggen waarom daar dan niet voor kiezen.” (Leidinggevende, vo)

Een nadere verkenning van de frames van de participanten bij deze vorm van systeem-bewustzijn, laat zien dat het streven naar *coherentie binnen de school* als belangrijkste verantwoordelijkheid van schoolleiders beargumenteerd wordt. Schoolleiders worden als spil gezien in, onder andere, het verbinden van verschillende (ideeën voor) vernieuwingen aan de gezamenlijke visie van de schoolorganisatie of het verbinden van verschillende belangen en perspectieven van actoren (bijv. volgers en kartrekkers) binnen de school. Belangrijke instrumenten lijken onderlinge dialoog en transparante communicatie om een dergelijke verbinding te creëren. De schoolleider wordt daarnaast een ‘filterfunctie’ (of prioritering; niet alle vernieuwingen kunnen doorsijpelen naar de werkvloer) en ‘voelsprietten’ (aanvoelen wat wel/niet aansluit bij de werkvloer) als kenmerk toegedicht; vooral vanuit de verwachting dat de schoolleider daarmee draagvlak kan creëren voor een verandering. Leraren wordt autonomie gegeven in de implementatie van de verandering naar de werkvloer en moeten in een vroeg stadium betrokken worden. Leraren worden dus zeker benoemd, maar dragen niet de eerste verantwoordelijkheid voor het veranderproces.

In de derde vorm van systeem-bewustzijn wordt bij het toedichten van een rol en verantwoordelijkheid ten aanzien van verandering de nadruk gelegd op *zowel leraren (teams) als leidinggevenden*. Zowel leraren (teams) als leidinggevenden hebben een actieve rol en/of verantwoordelijkheid in situaties van verandering, veelal in samenwerking met elkaar. De volgende uitspraken van een leraar en leidinggevende als reactie op vignet 1 (bottom-up verandering) illustreren dit, maar ook bij vignet 2 (top-down verandering) benadrukken zij deze gedeelde verantwoordelijkheid:

“Nou, dat is een gezamenlijkheid. Omdat je als team een bepaalde visie uitspreekt. En dat kan ingegeven zijn vanuit de directie. Maar dit is zeg maar de koers en dit zijn de marsroutes. En dan vind ik het heel fijn als docent dat ik mee bij kan dragen aan de invulling. Een deel komt van mij. [...] Een deel komt vanuit de schoolleiding; dit zijn de ijkpunten. Dan moet dit programma dan draaien. En dan is het aan ons als team om te zeggen: wat is de route ernaar toe en hoe kunnen we dat het beste gaan invullen?” (Leraar, mbo)

“Als je er daadwerkelijk van bent overtuigd dat dingen anders moeten, dan moet je dat met de hele school aanpakken. Zodat er niet een diffuus beleid is en niet één van de docenten denkt: als ik teamleider A spreek is hij veel meer bezig is met groepsvorming van havo vier leerlingen, spreek ik teamleider B gaat het veel meer over onderzoek en vaardigheidsvorming. [...] Wij hebben op onze school het leren en ontwikkelen min of meer teruggelegd de docenten zelf. Werk-

groepen van docentexperts hebben bepaalde thema's en de grote verbinding is om het meerjarenplan te herijken aan de hand daarvan." (Leidinggevende, vo)

Een nadere verkenning van de frames van de participanten die onder deze vorm van systeembewustzijn vallen, laat zien dat deze deelnemers zowel streven naar *coherentie binnen de school* en voldoende *draagvlak voor de verandering* als verantwoordelijkheid zien van *alle* belanghebbenden van de verandering. In de uitleg wordt door sommige participanten nog wel een duidelijke rolverdeling geschetst tussen team en leidinggevenden; bijv. 'Het invoeren van verandering is een samenspel tussen leraren en leiding waarin elk eigen en elkaar aanvullende verantwoordelijkheden heeft'. Andere participanten maken juist geen onderscheid in rollen en benadrukken het belang van samen veranderen.

4.2 De relatie tussen systeembewustzijn en processen van adaptief vermogen

Als het gaat om de relatie tussen systeembewustzijn en processen van adaptief vermogen, dan nemen we geen grote verschillen in betekenisgeving waar tussen de groepen participanten die horen bij de drie vormen van systeembewustzijn (tabel 3). Wel zien we dat in groep 1 (leraren(teams) aan zet bij verandering) verschillen tussen actoren en aanwezigheid of bieden van kaders minder wordt benadrukt. We zagen eveneens geen grote verschillen in besluitvorming tussen de drie groepen, alle groepen benadrukken bij besluitvorming het creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid. Bij groep 2 (leidinggevenden aan zet bij verandering), komt aanvullend ook waardebepaling voor (de waarde die gehecht wordt aan een verandering), en bij groep 3 (zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet bij verandering) komt aanvullend poortwachten voor (het bepalen van doelen en afbakenen en framen van een verandering). Als laatste nemen we geen grote verschillen waar in voorgenomen handelen tussen de drie groepen. Alle groepen benadrukken interactie, behalve groep 1, die ook reactie benadrukt. Alle drie de groepen bestaan uit zowel leraren als leidinggevenden.

Al met al lijkt er een voorzichtig patroon te ontstaan tussen groep 1 (leraren(teams) aan zet bij verandering) ten opzichte van groep 2 (leidinggevenden aan zet bij verandering) en 3 (zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet bij verandering). Bij groep 1 lijkt sprake van smallere betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen – in deze groep werd minder variatie in categorieën gecodeerd – en valt het op dat het betekenisgevingsproces vaker reactief/afwachtend is en minder verschillende perspectieven insluit. Groep 1 hecht wellicht meer belang aan het laten doorklinken van de stem van de werkvloer (reacties) bij betekenisgeving. Een andere mogelijke verklaring is dat groep 2 en 3 wellicht meer vanuit een helikopterperspectief vertrekt in betekenisgeving – kortom verschillende perspectieven meeneemt – en daarbij het belang van kaders/ruimte en de inhoud van de verandering afwegen in hun besluitvorming. Mogelijk zien deze groepen

de rol van de leidinggevende vanuit diens strategische positie als verantwoordelijke voor het proces van gezamenlijk waarde hechten aan de verandering (waardebepaling en/of poortwachten) en als begeleider van het gezamenlijk betekenisgevingproces door middel van een accent op kaders/ruimte die sturing geven aan de verandering.

5 Reflectie

5.1 Conclusies

Onze onderzoeksvraag was: Wat is de relatie tussen systeembewustzijn en processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevendens? In antwoord op deze vraag kunnen we ten eerste concluderen dat we drie vormen van systeembewustzijn kunnen onderscheiden waarin bij het toedichten van een rol en verantwoordelijkheid ten aanzien van verandering de nadruk wordt gelegd op leraren(teams), op leidinggevendens, en op zowel leraren(teams) als leidinggevendens. Leraren en leidinggevendens weten niet alleen belangrijke anderen te identificeren, maar deze actoren en zichzelf te *positioneren* ten opzichte van elkaar in situaties van verandering (Lockhorst et al., 2024). Deze vormen van systeembewustzijn hebben betrekking op het positioneren van actoren in de school als systeem en onderlinge relaties.

Ten tweede kunnen we voorzichtig concluderen dat er een relatie is tussen systeembewustzijn en processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen. Zo zien we dat in de eerste vorm van systeembewustzijn (leraren(teams) aan zet bij verandering) het streven naar gezamenlijk draagvlak als belangrijkste verantwoordelijkheid van leraren(teams) wordt gezien. Dit wordt beargumenteerd vanuit een zero-sum perspectief op autonomie, waarbij leraren afwachten welke ruimte zij ontvangen of die overblijft en waarin de leidinggevendens gaan over de grenzen van wie waarvoor verantwoordelijk is (Shen & Xia, 2012; Louws et al., 2020). Het zero-sum perspectief kan ook gebaseerd zijn op de overtuiging van de leidinggevende dat 'de leraar de expert in de klas is'. De leidinggevende dicht leraren dan veel ruimte toe, hetgeen ruimte kan bieden voor leraren om eigenaarschap te ervaren bij verandering. Hoewel een wij-zij gedachtegoed kansen kan bieden, kan het potentieel belemmerend werken bij vraagstukken waar alle actoren voor nodig zijn.

In de derde vorm van systeembewustzijn (zowel leraren(teams) als leidinggevendens aan zet bij verandering) wordt het streven naar voldoende draagvlak en coherentie binnen de school als verantwoordelijkheid gezien van alle belanghebbenden van de verandering (gespreid leiderschap; zie ook Spillane, 2006; Harris et al, 2022; Kessels, 2016). Meerdere actoren in de school kunnen invloed uitoefenen en leiderschap op zich nemen, waarbij de grenzen van wie waarvoor verantwoordelijk is, het resultaat zijn van een continue dialoog tussen leraren en leidinggevendens. Net zoals bij bovenstaande defi-

nitie van gespreid leiderschap, biedt deze vorm van systeembewustzijn ruimte voor de inzet van diverse expertises binnen de school (los van een bepalende rolverdeling tussen leraar en leidinggevende), afhankelijk van wat de verandering vraagt van de organisatie. Autonomie wordt beargumenteerd vanuit een win-win perspectief waarbij stuurkracht van leraren het uitgangspunt is (Louws et al., 2020; Shen & Xia, 2012).

5.2 Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

Krachtig aan de onderzoeksmethode was de standaardisatie van de context (situaties van verandering), waardoor inzicht verkregen kon worden in verschillen tussen processen van adaptief vermogen.

De studie kent ook enkele limitaties. Als eerste was systeembewustzijn beperkt tot de verschillende niveaus in en rond de school in het vignet. Een tweede beperking van vignetten als onderzoeksmethode is dat hiermee geen uitspraken kunnen worden gedaan over daadwerkelijk gedrag want het gaat om een perceptie. We hebben daarom consequent de term voorgenomen handelen gebruikt. Tot slot is een limitatie dat een beperkt aantal leidinggevenden uit het mbo in de studie hebben geparticipeerd, terwijl hier gericht op is geworven. Uitspraken over leidinggevenden hebben voornamelijk betrekking op het po en vo. Tot slot gaat het in sensemaking literatuur over de inhoud van de verandering en in voorliggende studie lijkt de nadruk meer te liggen op betekenisgeving aan het veranderproces.

Bovenstaande krachten en limitaties werpen suggesties voor vervolgonderzoek op. Een eerste suggestie is om onderzoek te doen waarin niet alleen percepties maar ook handelen van leraren en leidinggevenden wordt onderzocht, bijvoorbeeld via observaties. Het onderzoeken van verschillen tussen onderwijssectoren, is een tweede suggestie voor vervolgonderzoek. Hiermee kan dan tevens het perspectief van de leidinggevende in het mbo sterker worden meegenomen. Een derde suggestie voor vervolgonderzoek is, tenslotte, om adaptief vermogen processen te onderzoeken bij verschillende veranderin-houden.

5.3 Impact op de onderwijspraktijk

Leraren en leidinggevenden die participeerden in onze studie gaven unaniem aan dat het interview voor hen een waardevol reflectiemoment vormde, waarin zij zich bewust(er) werden van hoe zij zich verhouden tot verandering. Ook vond bewustwording plaats van hoe verandering voor 'de ander' is, doordat participanten zich expliciet moesten verplaatsen in het perspectief van een andere actor. Het structureel opnemen van dit soort reflectiemomenten in de dagelijkse werkpraktijk – individueel en met collega's – is waardevol.

Het ontwikkelde instrumentarium, bestaande uit een vignet en gespreksleidraad kan gebruikt worden als reflectie-instrument. In een drietal workshops met groepen leraren,

leidinggevend en beleidsmedewerker uit het mbo zijn hiermee eerste positieve ervaringen in collectief verband opgedaan. De vignetten kunnen daarmee als gereedschap worden ingezet om dialoog over adaptief vermogen tussen onderwijsprofessionals te ondersteunen en meer specifiek de rol van systeembewustzijn hierbij door onderlinge rollen en verantwoordelijkheden te expliciteren.

Noten

- 1 Dit voorbeeld is gebaseerd op een casus uit Schenke et al. (2022).

Literatuur

- Barter, C., & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social research update*, 25(9), 1-6.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sensemaking of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Greven, K., & Andriessen, D. (2019). Practice-based research impact model for evaluation: PRIME. In EAIR Conference (Vol. 2019, pp. 1-11).
- Harris, A., Jones, M., & Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Kessels, J. W. M. (2016). Gespreid leiderschap in een professionele ruimte. Oratie Open Universiteit. Gedownload via: <https://josephkessels.com/kessels-jwm-2016-gespreid-leiderschap-een-professionele-ruimte>
- Kuipers, B. S., Higgs, M., Kickert, W., Tummers, L., Grandia, J., & Van der Voet, J. (2014). The management of change in public organizations: A literature review. *Public administration*, 92(1), 1-20.
- Levinthal, D. A., & March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.
- Lockhorst, D., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., van der Pers, M., Schenke, W., van der Stigt, A., de Vries, B., & Walraven, A. (2021). *Vertrek vanuit het basiskamp. Verkenning van adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap* [tussenrapportage Expeditie Lerarenagenda]. NRO.
- Lockhorst, D., de Vries, B., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A.,

- Struyf, A., en Bulder, E. (2024). Aankomst op Uitzichtpunt. Expeditie onderzoek naar adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. *Eindrapport*.
- Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & van der Want, A. (2020). Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 691-710.
- Newey, L. R. & Zahra, S. A. (2009). The evolving firm: How dynamic and operating capabilities interact to enable entrepreneurship. *British Journal of Management*, 20, pp. S81-S100.
- Pelgrim, E., Hissink, E., Bus, L., van der Schaaf, M., Nieuwenhuis, L., van Tartwijk, J., & Kuijter-Siebelink, W. (2022). Professionals' adaptive expertise and adaptive performance in educational and workplace settings: an overview of reviews. *Advances in Health Sciences Education*, 27(5), 1245-1263.
- Schenke, W., van der Pers, M., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., de Vries, B., Walraven, A., & Lockhorst, D. (2022). *Met het zoeklicht op het veld. Veldstudie Expeditie Lerarenagenda: Adaptief vermogen in het licht van het veranderend beroepsbeeld in 8 casussen*. NRO.
- Schumpeter, J. A. (1949). Economic theory and entrepreneurial history. Prepared by the Harvard University Research Center in Entrepreneurial History, *Change and the Entrepreneur. Postulates and Patterns for Entrepreneurial History* (pp. 63-84). Harvard University Press.
- Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. *Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Shen, J. and Xia, J. (2012). The relationship between teachers' and principals' decision-making power: is it a win-win situation or a zero-sum game. *International journal of leadership in education*, 15 (2), 153-174. doi:10.1080/13603124.2011.624643
- Stravakou, P. A., & Lozicka, E. C. (2018). Vignettes in qualitative educational research: Investigating Greek school principals' values. *The Qualitative Report*, 23(5), 1188-1207.
- Weick, K., (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
- Zwart, R., Louws, M., & Zuiker, I. (2018). Een 'leidinggevend' perspectief op professionele ruimte: dilemma's, handelingsalternatieven en overwegingen van schoolleiders. *Pedagogische studiën*, 95(3).