



# Aankomst op Uitzichtpunt

---

Onderzoek naar adaptief vermogen  
in navigeren naar  
toekomstbestendig leraarschap

*Ditte Lockhorst, Bregje de Vries, Patricia Brouwer,  
Monika Louws, Leonie Middelbeek, Wouter  
Schenke, Amber Walraven, Annemie Struyf en  
Ebbo Bulder.*

Colofon eindrapport Aankomst op Uitzichtpunt  
Utrecht, 2023

Auteurs:

Ditte Lockhorst (Oberon)  
Bregje de Vries (Vrije Universiteit Amsterdam)  
Patricia Brouwer (Hogeschool Utrecht)  
Monika Louws (Universiteit Utrecht)  
Leonie Middelbeek (Oberon)  
Wouter Schenke (Penta Nova)  
Amber Walraven (Radboud Universiteit Nijmegen)  
Annemie Struyf (Universiteit Utrecht)  
Ebbo Bulder (Oberon)

Dit rapport is tot stand gekomen met speciale dank aan:

Marieke van der Pers, Arwen van Stigt, Nicolien van Haeften, Suzanne Gerritsen, Jonas van Veen en alle onderwijsprofessionals die met ons hebben meegereisd.



Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan  
Onderwijsonderzoek, dossiernummer 40.5.19810.024.

Citeren als:

Lockhorst, D., de Vries, B., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A., Struyf, A., en Bulder, E. (2023). Aankomst op Uitzichtpunt. Onderzoek naar adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. *Eindrapport*.

*Deze managementsamenvatting is gemaakt met behulp van ChatGPT.*

## Managementsamenvatting

In 2019 startte een subsidietraject van het NRO gericht op het innovatief en samenhangend onderzoeken van verschillende thema's van de Lerarenagenda 2013-2020, met als centraal thema leraarschap in toekomstbestendig onderwijs. Dit leidde tot het onderzoek genaamd 'Expeditie Lerarenagenda: Adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap'.

### Inleiding

Het leraarschap van tegenwoordig is veelzijdig en veelvormig. Dit biedt leraren en scholen ruimte voor differentiatie in rollen en functies en kansen om accenten te leggen in het licht van maatschappelijke veranderingen en onderwijsvernieuwingen. Echter, het brengt ook druk met zich mee, aangezien leraren en scholen collectief verantwoordelijk worden gehouden voor meerdere aspecten van het maken en verzorgen van onderwijs en steeds vaker verantwoording af moeten leggen over de kwaliteit van het onderwijs en keuzes die daarin gemaakt zijn. Om te kunnen navigeren in dit landschap van mogelijkheden, lijkt adaptief vermogen cruciaal.

In het Expeditie-onderzoek is vanuit een systeemperspectief op micro-, meso- en macroniveau en in verschillende sectoren van het onderwijsveld gekeken naar of en hoe adaptief vermogen zich bij onderwijsprofessionals manifesteert. In het eindrapport presenteren we de bevindingen van het Expeditie-onderzoek in antwoord op de hoofdvraag.

Op welke wijze is sprake van adaptief vermogen in het Nederlandse onderwijsveld in de wisselwerking tussen micro- (individu), meso- (organisatie) en macroniveau (opleiding en beleid) van leraarschap en wat zijn de belangrijkste kenmerken en verklarende en transfereerbare mechanismen van dit adaptief vermogen?

Om die vraag te beantwoorden, hebben we gekeken naar *manifestaties* van adaptief vermogen in het systeem leraarschap, de *beleving* van onderwijsprofessionals bij veranderingen en factoren en *mechanismen* die daarbij een rol spelen.

In de uitvoering van het onderzoek is gewerkt vanuit een specifieke benadering van sociaal-wetenschappelijk onderzoek genaamd kristallisatie. Kristallisatie omvat het gebruik van diverse onderzoeksmethoden en perspectieven om een veelzijdig begrip van complexe vraagstukken te ontwikkelen. De benadering hanteert als uitgangspunt dat met onderzoek altijd een subjectieve, gefragmenteerde weergave van de werkelijkheid wordt gegeven en pleit er daarom voor om deze werkelijkheid op veel verschillende manieren te belichten zodat recht wordt gedaan aan de veelvormigheid van het object van onderzoek. Kristallisatie bepleit om tot veel verschillende zienswijzen te komen niet alleen de inzet van diverse wetenschappelijke methoden en technieken voor dataverzameling en datarepresentatie, maar ook het inzetten van creatieve werkvormen. In de Expeditie hebben we de onderzoeksbenadering kristallisatie vertaald naar zeven onderzoeksbouwstenen: literatuurstudie, praktijkvalidatie, TeacherTapp, veldstudie, kunst dialoog

methoden, interventiestudie en vignettenstudie. In deze bouwstenen zijn diverse methoden en technieken gehanteerd, zowel kwalitatief als kwantitatief, grootschalig als kleinschalig, en op theorie gebaseerd of meer exploratief van karakter. Ze zijn zo ingezet dat zij voedend zijn aan dialoog en participatie tussen onderzoekers, praktijkprofessionals en andere betrokkenen om de impact en het bereik van het onderzoek te vergroten.

Dit rapport combineert resultaten uit de verschillende deelonderzoeken van de bouwstenen en biedt inzicht in de dynamiek van adaptief vermogen in onderwijs en leraarschap.

### Adaptief vermogen in het systeem leraarschap

Adaptief vermogen in het systeem leraarschap is cruciaal in een context die voortdurend verandert. De noodzaak om zowel bestaande praktijken te handhaven (exploitatie) als nieuwe te ontwikkelen (exploratie) – kortom, te vernieuwen terwijl de winkel openblijft - vraagt om adaptief vermogen in het systeem leraarschap. Het systeem leraarschap wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het geheel van actoren (leraren, leidinggevenden, HR-afdelingen, sectorraden, etc.) rond het beroep van leraar dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven.

In het onderzoek zijn drie essentiële deelprocessen van adaptief vermogen geïdentificeerd: betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen. Betekenisgeving omvat het begrijpen van de verandering in relatie tot de professionele context en hoe deze zich verhoudt tot onder andere de identiteit van individuele actoren en organisaties. Besluitvorming omvat het afwegen van de verschillende aspecten en belangen waaraan betekenis wordt verleend en die het handelen van actoren beïnvloeden. Voorgenomen handelen betreft de concrete acties om de verandering in de dagelijkse praktijk te implementeren. Deze processen zijn idelaiter collectief om als systeem adaptief te kunnen zijn.

Veel factoren beïnvloeden de deelprocessen van (collectief) adaptief vermogen, waaronder de professionele identiteit van actoren, de oorsprong van de verandering (top-down of bottom-up) en de factor tijd. Timing en gelijktijdigheid van veranderingen zijn bijvoorbeeld van invloed op de acceptatie van en betekenisgeving aan de verandering. Historische context en de veranderingscultuur van een organisatie spelen ook een belangrijke rol.

In meer detailonderzoek naar het deelproces van collectief betekenisgeven, geeft het onderzoek zicht op drie interactiemechanismen: (1) waardebeoordeling en de emoties die daaruit voortvloeien, (2) poortwachters om doelen te bepalen en veranderingen af te bakenen, en (3) afstemmen van individuele en collectieve doelen in het eigen maken van de verandering.

Daarnaast heeft het onderzoek in de verschillende bouwstenen zicht gegeven op twee grote onderliggende factoren die van invloed zijn op (collectief) adaptief vermogen: systeembewustzijn en toekomstbewustzijn.

## Systeembewustzijn

Systeembewustzijn omvat het (h)erkennen van de verschillende actoren in het onderwijssysteem, hun onderlinge relaties en de manier waarop ze zich verhouden tot veranderingen. We belichten drie manifestaties van systeembewustzijn: identificeren van actoren, positioneren van actoren en hun onderlinge relaties, en heroriënteren op de eigen positie en die van anderen in de context van een verandering.

De eerste manifestatie gaat over het zien en kunnen benoemen van actoren in het systeem. Het verschilt per professional hoeveel actoren zij herkennen, variërend van een paar tot tientallen. Sommigen richten zich vooral op actoren binnen hun eigen organisatie, terwijl anderen ook externe actoren opmerken. De bouwstenen illustreren hoe de complexiteit van het systeem zichtbaar wordt wanneer actoren hun systeem expliciet maken en delen. Dit kan positieve en negatieve gevoelens bij actoren oproepen over hun plek in het systeem.

De tweede manifestatie betreft het positioneren van actoren in het systeem ten opzichte van elkaar en benoemen hoe actoren hun rollen en relaties met anderen en de rollen van anderen zien. Dit hangt samen met hun beroepsidentiteit, persoonskenmerken en daarmee samenhangende roloppvattingen. Actoren met een brede roloppvatting zien vaak meer belangrijke anderen in het systeem, terwijl actoren met een enkele focus minder actoren zien. De verwachtingen van actoren over elkaars rollen en verantwoordelijkheden en hiërarchische relaties spelen een rol in hoe zij zichzelf en anderen positioneren.

De derde manifestatie is heroriëntatie op de eigen en andere posities in het systeem in het licht van veranderingen. Actoren reflecteren op vraagstukken in het systeem en overwegen de noodzaak van herpositionering om veranderingen te hanteren of in gang te zetten. Deze heroriëntatie kan zowel voortkomen uit interne als externe afwegingen ten aanzien van wenselijke situaties en verandert hoe actoren zichzelf en anderen in het systeem zien.

Naast deze manifestaties zijn twee interactiemechanismen gevonden die systeembewustzijn stimuleren. Dialogische methoden van onderzoek, waarin professionals in gesprek gaan over leraarschap en veranderingen die zij ervaren of wensen, spelen hierbij een stimulerende rol. Deze mechanismen omvatten het (1) expliciteren van actoren, opvattingen, verwachtingen, posities en verhoudingen waardoor actoren zichzelf en andere actoren en de relaties daartussen (h)erkennen en het (2) bespiegelen en bevragen hiervan, waardoor duidelijk wordt waarover overeenkomstige en waarover uiteenlopende beelden bestaan.

## Toekomstbewustzijn

Adaptief vermogen vraagt van onderwijsprofessionals dat zij de blik kunnen richten op andere delen van het systeem dan die waarin zij zelf dagelijks werkzaam zijn (systeembewustzijn). Parallel daaraan hebben we onderzocht of ruimte ervaren *in de tijd* – we noemen dat toekomstbewustzijn - bijdraagt aan het adaptief vermogen van onderwijsprofessionals. De aanname was dat onderwijsprofessionals die weinig tijdshorizon ervaren en vooral met de ‘waan van de dag’ bezig zijn, (onaangenaam) verrast worden door veranderingen, terwijl onderwijsprofessionals die vooruit kijken in de tijd verandering kunnen zien aankomen, erop kunnen anticiperen of hierin leidend kunnen zijn.

Het onderzoek laat zien dat toekomstbewustzijn zich op drie manieren manifesteert: ruimte ervaren in tijd, tijdsbesef krijgen, en een geloof in de maakbaarheid van de toekomst ontwikkelen. Het verkennen van de toekomst maakt professionals bewust van hun plaats in de tijd en hoe ze het heden kunnen verbinden met het verleden en de toekomst. Door het maken van toekomstbeelden, ervaren ze ruimte om buiten de dagelijkse beslommingen te denken en hun professionele identiteit opnieuw te definiëren. Het stimuleert maakbaarheidsgeloof en veranderingsbereidheid, en versterkt het gevoel dat professionals de toekomst kunnen beïnvloeden.

Twee mechanismen die toekomstbewustzijn bevorderen zijn (1) het verbeelden van toekomst en (2) erkennen van verschillende toekomstbeelden in een professionele dialoog. Het verbeelden van toekomst vereist creativiteit en intuïtieve oefeningen om nieuwe perspectieven op het heden te ontwikkelen en helpt professionals om los te komen van de dagelijkse praktijk. Het erkennen van toekomstbeelden in een dialoog leidt tot collectief bewustzijn van de mogelijkheid van verschillende toekomstscenario's en versterkt het maakbaarheidsgeloof.

### Model voor Adaptief Vermogen

De resultaten van het Expeditie-onderzoek zijn samengebracht in een model van adaptief vermogen voor het navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. Dat navigeren gaat om voortdurende afstemming tussen exploitatie (bestaande uitvoering) en exploratie (vernieuwing) van onderwijsprocessen. Het model laat het belang van collectieve interactie en samenwerking hierbij zien. Dit adaptieve vermogen manifesteert zich als een collectief bewegen op microniveau (individuele professionals die zich tot elkaar verhouden), mesoniveau (samenwerking binnen organisaties), en macroniveau (samenwerking op bovenschoolse, regionale en landelijke netwerken). Dit collectieve bewegen wordt vergeleken met een school vissen, waarin actoren voortdurend aantrekken, afstoten en afstemmen. Het model omvat vier factoren die adaptief vermogen beïnvloeden: veranderingskenmerken (waaronder de aard en oorsprong van de veranderingen, en timing), beroepsidentiteit (hoe individuele professionals zich verhouden tot veranderingen op basis van hun beroepsidentiteit), systeembewustzijn (het begrip van individuen en teams van hun plaats in het grotere systeem en hoe dit wordt beïnvloed door de verandering), en toekomstbewustzijn (het vermogen om de toekomst te verkennen, inclusief de ruimte om te anticiperen en te handelen). Dit model van collectief adaptief vermogen weerspiegelt de samenhang tussen de gevonden factoren en processen en legt de nadruk op de complexiteit van veranderingsprocessen in het onderwijs.

### Implicaties

In het Expeditie-onderzoek hebben we ons gericht op adaptief vermogen in het onderwijs, met specifieke aandacht voor toekomstbestendig leraarschap, een systeem waarin subsystemen en actoren een rol spelen. Het onderzoek had een exploratief karakter. Op basis van de resultaten is een model van adaptief vermogen ontwikkeld waarbij nog vragen kunnen worden gesteld bij de volledigheid van het model. Zo is er bijvoorbeeld behoefte aan meer inzicht in de wisselwerking tussen processen en manifestaties van adaptief vermogen, of deze allemaal in dezelfde mate

noodzakelijk zijn voor adaptief vermogen, de positie van de leerling in het systeem leraarschap en meer inzicht in mogelijke sectorverschillen.

Het Expeditie-onderzoek biedt nieuwe inzichten voor zowel wetenschap als praktijk. Op wetenschappelijk gebied hebben we adaptief vermogen als een theoretisch hanteerbaar construct geïntroduceerd dat bijdraagt aan onderzoek naar veranderprocessen gericht op behoud en evolutie en de effectiviteit daarvan. We hebben collectief bewegen als essentieel voor adaptief vermogen van het systeem leraarschap geïdentificeerd en factoren gevonden die hierop van invloed zijn: veranderkenmerken, beroepsidentiteit, systeem- en toekomstbewustzijn.

Opbrengst voor de wetenschap zijn ook de ervaringen die we hebben opgedaan met de inzet van een veelzijdig palet aan onderzoeksmethoden waarbij zowel wetenschappelijke methoden en technieken als creatieve werkvormen ontleend aan kunstdisciplines zijn gebruikt. De Expeditie laat drie werkende principes van kristallisatie zien: (1) het werken in losse bouwstenen die elk op zich en in een later stadium samen inzicht bieden; (2) het gebruiken van creatieve onderzoeksinstrumenten die onderliggende beweegredenen en emoties helpen belichten; en (3) het creëren van een onderzoeksetting die de dialoog- en feedbackfunctie van onderzoek ondersteunt.

Voor de praktijk hebben we instrumenten geleverd waarmee professionals hun gezamenlijke systeem van handelen en toekomstvisies in kaart kunnen brengen. We benadrukken het belang van (h)erkennen en laten meedoen van emoties en beroepsidentiteiten in onderwijsverandering en moedigen een veilige ruimte voor gezamenlijke betekenisgeving aan.





## Inhoudsopgave

<b>Managementsamenvatting.....</b>	<b>3</b>
Adaptief vermogen in het systeem leraarschap .....	4
Systeembewustzijn.....	5
Toekomstbewustzijn .....	5
Model voor Adaptief Vermogen.....	6
Implicaties.....	6
<b>1. Inleiding .....</b>	<b>11</b>
1.1 Een veelvormig en veelzijdig beroep .....	11
1.2 Vernieuwen terwijl de winkel openblijft .....	12
1.3 Systeem leraarschap .....	13
1.4 De onderzoeksreis .....	13
1.5 Op reis met drie centrale concepten .....	14
1.6 Dit rapport .....	15
<b>2 Kristallisatie.....</b>	<b>17</b>
2.1 Kristallisatie in theorie .....	17
2.2 Kristallisatie in de Expeditie .....	19
2.2.1 Zeven onderzoeksbouwenstenen .....	19
2.2.1 Dialogische onderzoeksactiviteiten .....	21
2.2.2 Verschillende onderzoekscycli .....	22
2.3 De bouwstenen van de Expeditie.....	23
2.3.1 Literatuurstudie.....	23
2.3.2 Praktijkvalidatie.....	24
2.3.3 TeacherTapp.....	24
2.3.4 Veldstudie .....	25
2.3.5 Kunst Dialoog Methoden .....	25
2.3.6 Interventiestudie.....	26
2.3.7 Vignettenstudie.....	27
2.4 Meta-analyse en kwaliteitsborging.....	27
<b>3 Adaptief vermogen in het systeem leraarschap.....</b>	<b>29</b>
3.1 Drie deelprocessen van adaptief vermogen.....	29
3.2 Collectief: samen optrekken .....	31
3.3 Factoren van invloed op adaptief vermogen.....	33
3.3.1 Professionele identiteit .....	33
3.3.2 Top-down en bottom-up veranderingen .....	34
3.3.3 De factor tijd .....	35
3.4 Mechanismen van adaptief vermogen.....	36
3.5 Kortom.....	37
<b>SHOW Adaptief Vermogen in beeld .....</b>	<b>38</b>
<b>4 Systeembewustzijn .....</b>	<b>39</b>

4.1	Manifestaties van systeembewustzijn.....	40
4.1.1	Identificeren.....	40
4.1.2	Positioneren.....	42
4.1.3	Heroriënteren.....	44
4.2	Mechanismen die systeembewustzijn op gang brengen.....	46
4.2.1	Expliciteren (en delen).....	46
4.2.2	Bespiegelen (en bevragen).....	46
4.3	Kortom.....	47
	<b>SHOW: Verschillen in systeembewustzijn.....</b>	<b>49</b>
<b>5</b>	<b>Toekomstbewustzijn.....</b>	<b>51</b>
5.1	Manifestaties van toekomstbewustzijn.....	52
5.1.1	Ruimte ervaren.....	52
5.1.2	Tijdsbesef.....	54
5.1.3	Maakbaarheidsgeloof.....	55
5.2	Mechanismen die toekomstbewustzijn op gang brengen.....	56
5.2.1	Verbeelden van toekomst.....	56
5.2.2	Erkennen van toekomst.....	57
5.3	Kortom.....	58
	<b>SHOW: Verbeeldingen van toekomstbewustzijn.....</b>	<b>60</b>
<b>6</b>	<b>Naar een model van Adaptief Vermogen.....</b>	<b>63</b>
6.1	De essentie van adaptief vermogen.....	63
6.1.1	Collectief bewegen.....	63
6.1.2	Drie deelprocessen.....	64
6.2	Factoren van invloed op adaptief vermogen.....	66
6.2.1	Veranderingskenmerken.....	66
6.2.2	Beroepsidentiteit.....	67
6.2.3	Systeembewustzijn.....	68
6.2.4	Toekomstbewustzijn.....	68
6.3	Adaptief vermogen in beeld.....	69
<b>7</b>	<b>Conclusie.....</b>	<b>71</b>
7.1	Wat is adaptief vermogen.....	71
7.1.1	Hoe ziet adaptief vermogen eruit.....	71
7.1.2	Percepties van en ervaringen met adaptief vermogen.....	73
7.1.3	Kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen.....	73
7.1.4	Transfer van adaptief vermogen.....	75
7.2	Discussie.....	75
7.3	Implicaties.....	77
7.3.1	Opbrengsten voor de wetenschap.....	77
7.3.2	Handreikingen voor de praktijk.....	79
7.4	Ter afsluiting.....	80
	<b>Referenties.....</b>	<b>81</b>

## 1. Inleiding

Vanuit de gedachte dat het geheel meer oplevert dan de som der delen, is door NRO in 2019 een subsidietraject uitgezet gericht op het innovatief en in samenhang onderzoeken van de verschillende thematieken van de Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil (OCW, 2019). Hierin stond de opleiding en professionele ontwikkeling van leraren in de context van toekomstbestendig onderwijs centraal. Vanuit dit subsidietraject ontstond het huidige onderzoek met de titel: 'Expeditie Lerarenagenda: Adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap', waarvan we de resultaten in voorliggend eindrapport presenteren.

### 1.1 Een veelvormig en veelzijdig beroep

Dé leraar bestaat niet. In het huidige onderwijslandschap varieert leraarschap tussen onderwijstypen en -sectoren en daaraan gerelateerde kenmerken. In de afgelopen decennia wordt daarnaast van scholen steeds vaker verwacht bij te dragen aan de oplossing van maatschappelijke vraagstukken. Naast een didactische opdracht hebben scholen ook een zware pedagogische opdracht gekregen. Dit betekent dat leraren bijvoorbeeld met leerlingen werken aan burgerschap, sociale vaardigheden, mentale weerbaarheid, maar ook bezig zijn met maatschappelijke vraagstukken als klimaat. Dit vraagt van de leraar een grotere variatie in pedagogisch-didactische en (vak-)inhoudelijke competenties (zie ook CPB, 2017; Onderwijsraad, 2018). Met andere woorden, het leraarschap is veelvormig geworden als we het in deze verschillende contexten overzien. Ook is het beroep zelf veelzijdiger dan vroeger: naast de typerende kerntaak van het ondersteunen van het leren van leerlingen of studenten, onderscheiden we tegenwoordig andere domeinen aan het beroep van leraar, zoals ontwikkelen en organiseren van onderwijs, waardoor verschillende loopbaanmogelijkheden ontstaan (Snoek et al., 2017).

De veelvormigheid en veelzijdigheid van het leraarschap biedt kansen voor ambities van leraren en scholen die willen meebewegen met maatschappelijke ontwikkelingen en regie willen nemen in onderwijsvernieuwingen, waardoor meer en nieuwe uitdagingen in de beroepspraktijk ontstaan en afwisseling in taken tot stand komt. Veelvormigheid en veelzijdigheid kan gezien worden als een verrijking voor de inhoud van het beroep, waarin de leraar nu meer opties krijgt om sturing te geven aan onderwijsontwikkeling. De leraar als professional verbreedt zich, niet in de zin dat deze van alles een beetje weet, maar juist ook door zich te kunnen ontwikkelen op meerdere gebieden of te werken als specialist in een team van professionals.

Naast dat het kansen biedt, komt er echter ook veel op de leraar af. Individuele leraren dragen meer verantwoordelijkheden met als gevolg dat veel leraren hoge werkdruk ervaren en vaak onvoldoende toekomen aan het geven en ontwikkelen van onderwijs (Onderwijsraad, 2021; Onderwijsraad, 2023). Het lerarentekort levert nog eens extra druk op. Daarbij komt ook nog de uitdaging dat van leraren en scholen wordt verwacht dat zij zich steeds meer verantwoorden over de inhoud en vorm van hun onderwijs en de kwaliteit van leerresultaten (Onderwijsraad, 2021).

De veelvormigheid en veelzijdigheid maakt het leraarschap voor leraren, scholen, opleidingen en beleidsmakers complex waardoor zij zich continu moeten verhouden tot veranderingen, die kunnen variëren van lokaal en dagelijks in de klas en school tot complexe vraagstukken in de samenleving zoals het lerarentekort of kansengelijkheid. De veelvormigheid en veelzijdigheid van het leraarschap roept

vragen op zoals: naar welke kant kun en wil je bewegen als leraar, school of opleiding? Welke keuzes worden daarbij gemaakt en hoe worden deze keuzes onderbouwd? Welke accenten worden er gelegd en hoe wordt er onderling afgestemd? In dit complexe landschap, kansrijk of bedreigend, is adaptief vermogen nodig om te navigeren naar toekomstbestendig leraarschap.

## 1.2 Vernieuwen terwijl de winkel openblijft

Het zich verhouden tot interne en externe invloeden, vanuit en op het onderwijs, lijkt te vragen om adaptief vermogen van mensen én organisaties (zie bijv. Maslowski et al., 2015; Van der Meer et al., 2017). Onderzoek naar organisatieverandering definieert adaptief vermogen als de vaardigheid van een systeem zich continu aan te passen om te overleven en groeien (Schumpeter, 1949). Overleven en groeien gaat om het balanceren tussen enerzijds de noodzaak te innoveren (exploreren oftewel creëren van nieuwe kennis) en anderzijds de noodzaak te (blijven) produceren (exploiteren oftewel gebruik van bestaande kennis) (Levinthal & March, 1993; Newey & Zahra, 2009). Kortom, adaptief vermogen gaat over ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’.

Expeditie Lerarenagenda – hierna de Expeditie – zocht verheldering van het begrip adaptief vermogen in de context van toekomstbestendig leraarschap.

*Hoofdvraag:* Op welke wijze is sprake van adaptief vermogen in het Nederlandse onderwijsveld in de wisselwerking tussen micro- (individueel), meso- (organisatie) en macroniveau (opleiding en beleid) van leraarschap en wat zijn de belangrijkste kenmerken en verklarende en transfereerbare mechanismen van dit adaptief vermogen?

*Deelvragen:*

- (1) Hoe ziet adaptief vermogen er uit? (gedrag);
- (2) Wat zijn percepties van en ervaringen met adaptief vermogen? (beleving);
- (3) Welke kenmerken en mechanismen liggen ten grondslag aan adaptief vermogen?; en
- (4) Wat is de transferwaarde van kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen?

De eerste en tweede deelvraag richten zich op het krijgen van *overzicht* van verschijningsvormen van adaptief gedrag en belevingen ervan door betrokkenen en belanghebbenden in het onderwijsveld, zoals leraren, schoolleiders en beleidsmakers. De derde deelvraag is gericht op het vergaren van *inzicht* in de belangrijkste kenmerken en verklarende mechanismen van adaptief vermogen. Voor de vierde deelvraag is bekeken of verschijningsvormen, kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen transferwaarde hebben over contexten heen, bijvoorbeeld sectoren of niveaus (micro-, meso-, macroniveau). Deze deelvraag richt zich hiermee op het genereren van *voorzicht*.

### 1.3 Systeem leraarschap

In de Expeditie hanteren wij een systeemperspectief op leraarschap. ‘Vernieuwen terwijl de winkel openblijft’ gaat vaak om verandervraagstukken die niet geïsoleerd voorkomen, maar raken aan alle verschillende niveaus in het onderwijslandschap (micro-, meso-, macroniveau), waardoor er ook veel verschillende stakeholders betrokken zijn. Denk daarbij bijvoorbeeld aan zorgen over geletterdheid die zowel op macro- (landelijk beleid) als microniveau (klas) aandacht opeisen. Of aan de invoering van computertechnologie die op macro- en mesoniveau voorbereid en gefaciliteerd moet worden, en op microniveau om professionalisering van individuele leraren vraagt. Verandervraagstukken zijn een gedeelde verantwoordelijkheid en het genereren en implementeren van oplossingen kan niet zonder gezamenlijke aanpak. Dientengevolge leiden we af dat toekomstbestendig leraarschap leraarschap is dat zich op verschillende plekken in het systeem moet verhouden tot veranderingen die van binnen of van buiten op het systeem afkomen.

*Het systeem leraarschap definiëren we als het geheel van actoren rond het beroep van leraar dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven. Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet dit systeem zich verhouden tot interne en externe invloeden op het onderwijs zoals maatschappelijke ontwikkelingen of veranderende opvattingen, met als doel behoud en evolutie van het onderwijs (Lockhorst et al., 2021).<sup>12</sup>*

Dit systeemperspectief vinden we onder andere ook terug in de twee recente adviezen over personeelsbeleid in het onderwijs van de Onderwijsraad, waarin zij pleit voor een gezamenlijke aanpak van het lerarentekort en de werkdruk (Onderwijsraad, 2021; 2023). In het advies ‘Schaarste Schuurt’ stelt zij dat er geen kant-en-klare oplossingen voor dit vraagstuk zijn. Het vraagstuk vraagt volgens de raad om visie, doordachte afwegingen en keuzes, en de inzet van de rijksoverheid, gemeenten, schoolbesturen, schoolleiding en leraren (Onderwijsraad, 2023).

### 1.4 De onderzoeksreis

Het Expeditie-onderzoek had een exploratief karakter, passend bij het doel zicht te krijgen op hoe adaptief vermogen zich manifesteert in het onderwijs. De onderzoeksreis is gestart vanuit een aantal uitgangspunten. De route van de Expeditie lag aan het begin van de reis alleen op hoofdlijnen vast. Telkens hebben tussentijdse inzichten als uitgangspunt gediend voor de vervolgroute van de reis. We zijn kortom zelf als onderzoekers ook *adaptief* te werk gegaan. Daarbij hebben we *kristallisatie* als onderzoeksbenadering gehanteerd. Deze onderzoeksbenadering gaat ervan uit dat een complex vraagstuk zoals toekomstbestendig leraarschap erom vraagt hier op verschillende manieren naar te kijken. Daarbij is er bewustzijn nodig over het gegeven dat hoe en wanneer je kijkt, invloed heeft op wat je ziet, ook als onderzoeker (Ellingson, 2019; Bulterman, 2013).

---

<sup>1</sup> In dit rapport zijn de benamingen systeem leraarschap en onderwijssysteem inwisselbaar.

<sup>2</sup> Waar wij in dit rapport spreken over actoren in het systeem, kunnen dit zowel individuen zijn als teams en organisaties.

Daarnaast stond *co-creatie* centraal, zowel binnen het Expeditieteam als tussen de onderzoekers en de onderwijspraktijk. De kwaliteit en diversiteit van de Expeditie-onderzoekers is tijdens het gehele onderzoek benut door in co-creatie te werken aan de vormgeving en uitvoering van het onderzoek. De onderwijspraktijk (scholen, opleidingen, beleidsmakers) zijn niet betrokken in de vorm van vaste consortiumpartners, maar als tijdelijke reisgenoten. Door de reis met veel tijdelijke praktijkpartners te maken en beleven, werden we een groep die aan het ontdekken en leren was in een gedeelde ruimte waarin iedere professional zijn of haar expertise inbracht (vgl. Cook, 2021; Frank, 2005) en waarin betrokkenheid hielp om te begrijpen hoe het onderzoeksobject in elkaar zit (vgl. Bulterman, 2023). In voorliggend eindrapport worden deze uitgangspunten op verschillende plekken zichtbaar.

## 1.5 Op reis met drie centrale concepten

Adaptief vermogen is bestudeerd binnen verschillende contexten. In het eerste jaar van de Expeditie namen we 'het veranderend beroepsbeeld' als decor en bestudeerden hoe onderwijsprofessionals zich verhouden tot deze ontwikkeling. In de jaren daarna hebben we adaptief vermogen onderzocht in veel verschillende decors van verandering zoals ze zich in praktijksituaties voordeden, waaronder kansengelijkheid, samen opleiden, het lerarentekort en schoolspecifieke vernieuwingen. Tegen de achtergrond van de decors keken we naar verschillende sectoren (po, vo en mbo) en op verschillende niveaus (micro oftewel de leraar; meso oftewel de school; en macro oftewel de opleiding en beleid). We hebben de variatie in contexten omarmd.

In het eerste jaar van de Expeditie ontdekten we dat adaptief vermogen drie deelprocessen omvat: betekenisgeving, besluitvorming, en (voorgenomen) handelen. Deze processen helpen een balans te vinden tussen uitvoerende processen (exploitatie) en ontwikkelen van nieuwe kennis en praktijken (exploratie). Op basis van de uitkomsten van het eerste jaar concludeerden we dat een individueel perspectief op één niveau te beperkt is. Om een dergelijke balans te kunnen bewerkstelligen zullen bij de meeste veranderingen niet alleen leraren op de proef gesteld worden, maar ook andere actoren die in relatie staan tot het lerarenberoep. Adaptief zijn, betekenis geven, doe je niet alleen; daar heb je in het onderwijs elkaar voor nodig. Adaptief vermogen vraagt om *collectief* betekenis geven met collega's in je team, met collega's buiten je eigen organisatie en tussen organisaties (zie het rapport Vertrek uit het basiskamp, Lockhorst et al., 2021). Om inzicht te krijgen in dit collectieve karakter verkenden we de deelprocessen op en tussen de niveaus. In dit rapport beschrijven we hoe tegen de achtergrond van diverse decors van verandering het collectief adaptief vermogen van het systeem leraarschap naar voren is gekomen.

Naast inzicht in collectief adaptief vermogen vonden we gaandeweg twee betekenisvolle factoren die op dat collectief adaptief vermogen van invloed zijn: systeembewustzijn en toekomstbewustzijn. Ook deze concepten zijn we gaandeweg in het onderzoek centraal gaan stellen. Op onze weg naar inzicht in collectief adaptief vermogen, merkten we dat er eerst meer inzicht in het begrip collectief op zichzelf nodig was: wat betekent 'collectief' binnen het systeem leraarschap? Over welke actoren gaat het dan? En wat is hun rol en verantwoordelijkheid? Dit bracht ons bij het concept van *systeembewustzijn*. Het gaat er dan om zicht te krijgen op het systeem: wie heeft te maken met een verandering? Hoe kijken onderwijsprofessionals aan tegen hun eigen rol en die van anderen als er een verandering op

het systeem afkomt, en hoe werkt dit vervolgens door op het samen betekenis geven aan de verandering?

Als je toekomstbestendig adaptief wil zijn wanneer zich verandering voordoet, is eigenlijk zicht op de vraag ‘waar willen we naartoe veranderen?’ nodig. In antwoord op die vraag kan er duiding gegeven worden aan de verandering om te komen tot besluitvorming en handelen. Dit lijkt om een bepaalde mate van *toekomstbewustzijn* te vragen. Het gaat daarbij niet om het voorspellen van de toekomst, maar om het je voorstellen van een toekomst die je wenselijk vindt. Zijn onderwijsprofessionals op de toekomst gericht wanneer zij veranderingen aangaan? Hoe zien onderwijsprofessionals de toekomst van onderwijs en leraarschap? En hoe zien zij hun eigen rol in het vormgeven aan die toekomst? En hoe is bezig zijn met de toekomst zinvol of helpend in omgaan met verandering in het nu?

Kortom: in het eerste jaar van de Expeditie zijn we tot het inzicht gekomen dat adaptief vermogen uit drie deelprocessen bestaat: collectieve betekenisverlening, besluitvorming en (voorgenomen) handelen. Tevens gaf het onderzoek aanwijzingen dat systeembewustzijn en toekomstbewustzijn een belangrijke rol spelen bij adaptief vermogen. In jaar 2 en 3 van de Expeditie hebben we deze concepten in het licht van adaptief vermogen geëxploreerd. De uitkomsten hiervan presenteren we in dit rapport.

## 1.6 Dit rapport

In dit rapport brengen we de bevindingen uit kleine deelonderzoeken bij elkaar. Daarvoor is een toelichting op de manier waarop we vorm hebben gegeven aan kristallisatie – in zeven bouwstenen van onderzoek - van belang. In hoofdstuk 2 geven we een inleiding op de methodologische aanpak van het Expeditie-onderzoek en leggen uit hoe we het onderzoek in grote lijnen hebben opgezet en uitgevoerd per bouwsteen. In de hoofdstukken 3, 4 en 5 presenteren we vervolgens de belangrijkste bevindingen rond drie kernconcepten: collectief adaptief vermogen, systeem- en toekomstbewustzijn. Deze kernconcepten bezien we in relatie tot elkaar in hoofdstuk 6 waar we een model voor collectief adaptief vermogen laten zien gebaseerd op de onderzoeksresultaten. Dit model geeft aanleiding tot hypothesen voor vervolgonderzoek. In hoofdstuk 7 tot slot blikken we terug op de Expeditie in een conclusie waarin we de onderzoeksvragen beantwoorden en een discussie die de opbrengsten en de methode van onze reis beschouwt.

In dit rapport presenteren we de resultaten van de Expeditie op twee manieren. We beginnen de resultaat hoofdstukken 3, 4 en 5 op de gebruikelijke wijze door het beschrijven van de resultaten en ondersteunende fragmenten uit de data ter illustratie. Maar we sluiten deze hoofdstukken af met zogenaamde SHOW elementen: rechtstreekse inkijkjes in de ruwe data die belangrijke aspecten uit de resultaten laten zien. We gebruiken een narratieve vertelvorm en visualisaties om de lezer enkele hoofdbevindingen van dichterbij te laten ervaren.





## 2 Kristallisatie

Hoe toekomstbestendig leraarschap eruit ziet, is een complex vraagstuk dat je vanuit verschillende invalshoeken kunt bekijken. Het vraagstuk strekt zich uit over alle sectoren van het onderwijs, manifesteert zich op verschillende niveaus (micro, meso, macro) en er zijn veel verschillende professionals bij betrokken die de vraag vanuit een eigen perceptie interpreteren. De vraag raakt leraren zelf, maar ook alle professionals en organisaties die het werk van leraren ondersteunen en faciliteren. De Expeditie kiest in de opzet van het onderzoek daarom voor een onderzoeksbenadering die de gelaagdheid en multiperspectiviteit van het vraagstuk recht doet. Deze benadering heet kristallisatie en staat voor sociaal-wetenschappelijk (onderwijs)onderzoek waarin je complementaire manieren van dataverzameling en data-analyse gebruikt om verschillende aspecten van en meerdere perspectieven op het vraagstuk te kunnen belichten.

In dit hoofdstuk beschrijven wij de uitgangspunten van kristallisatie als onderzoeksbenadering en de manier waarop wij in de Expeditie kristallisatie in praktijk hebben gebracht. We laten zien hoe we door het gebruiken van verschillende methoden en technieken tot doel hebben om behalve het ontwikkelen van theoretisch inzicht ook professionele dialoog tussen onderwijsprofessionals op gang te brengen gedurende en door het onderzoek om zo impact van het onderzoek op de praktijk te genereren. We leggen in dit hoofdstuk de basis voor de meer gedetailleerde methodebeschrijvingen die in de verschillende deelproducten terug te vinden zijn.

“Covering the same ground from different angles illuminates a topic. As our goal in conducting qualitative research generally involves increasing in order to improve dialogue among individuals and groups and to effect positive change in the world, enriching findings through crystallization may move us to fulfilling that goal” (Ellingson, 2009, p.15).

### 2.1 Kristallisatie in theorie

Gedragwetenschappen houden zich bezig met complexe vraagstukken van menselijk handelen en met de op het eerste oog onzichtbare drijfveren en rationalisaties onder dat menselijk handelen. De contexten waarin gedragwetenschappers onderzoek doen zijn zeer divers en de doelen van het onderzoek zijn dat ook: die variëren van beschrijvende en verklarende kennis opdoen over menselijk handelen en handelingspatronen (theoretische studies) tot en met het in beeld brengen van motivaties en interpretaties van (interventies in) het handelen met als doel praktijken te beschrijven en verbeteren (impactstudies). Deze complexiteit is onmogelijk objectief in beeld te brengen: de onderzoeker maakt bepaalde keuzes, de instrumenten lichten bepaalde aspecten uit, deelnemers aan onderzoek brengen hun eigen persoonlijke kijk op de zaak in. Kristallisatie gaat er dan ook van uit dat gedragsonderzoek – hoe het ook is uitgevoerd – altijd een *gefragmenteerde, tijdelijke en gekleurde weergave* van deze complexe werkelijkheid geeft (vgl. Schwandt, 2000). In de wetenschap noemen we dit het begrensde kenvermogen van onderzoek.

Dit betekent niet dat onderzoek doen onmogelijk is of geen zin meer heeft. Door de werkelijkheid op veel verschillende manieren te bekijken, kun je met onderzoek recht doen aan de veelvormigheid van

wat je aan het onderzoeken bent. Dat wat je onderzoekt wordt voorgesteld als een kristal: een object met veel verschillende vlakjes en afhankelijk van waar en hoe je het licht laat schijnen op de kristal, komt een deel van de werkelijkheid in beeld. Als de kristal draait of het licht valt er anders op, zie je een ander stukje van de werkelijkheid. Hoe kun je er in onderzoek voor zorgen dat er veel vlakjes van de kristal in beeld komen?

Ten eerste door je te bedienen van methoden en technieken die een *continuüm van onderzoeksgenres* bestrijken. Dit continuüm is een lijn van methoden en technieken met aan het ene uiterste onderzoeksaanpakken die een zo objectief mogelijke waarneming van de werkelijkheid nastreven (in de wetenschap noemen we dit de post-positivistische benadering) en op het andere uiterste onderzoeksaanpakken die de subjectiviteit van de weergave benadrukken (in de wetenschap noemen we dit de postmoderne interpretatieve benadering). Tussen deze uitersten in bevinden zich onderzoeken die mengvormen van methoden en technieken inzetten en daarmee een intersubjectieve beschrijving van de werkelijkheid nastreven. Kristallisatie benadrukt dat ál deze onderzoeksaanpakken samen de beste benadering van een volledige weergave zijn en pleit voor een gedragswetenschap die zich bedient van allerlei genres en deze combineert:

“Crystallization combines multiple forms of analysis and multiple genres of representation into a coherent text or series of related texts, building a rich and openly partial account of a phenomenon that problematizes its own construction, high-lights researchers’ vulnerabilities and positionality, makes claims about socially constructed meanings, and reveals the indeterminacy of knowledge claims even as it makes them” (Ellingson, 2009, p.4).

Gekristalliseerd onderzoek combineert instrumenten voor dataverzameling en data-representatie die samen een beroep doen op zowel het analytische, logisch-mathematische, en talige denkvermogen (linkerhersenhelft) als het intuïtieve waarnemen, invoelen en beelddenken (rechterhersenhelft) van onderzoekers en deelnemers. In kristallisatie gebruik je beproefde methoden en technieken zoals vragenlijsten en observatiekaders naast vernieuwende, experimentele instrumenten gericht op het zichtbaar maken van verbeelding, emotie, beleving en associatie. Bij het laatste kun je denken aan van kunst disciplines afgeleide werkvormen als dansperformances, creatief schrijven, uitbeelden in toneel of verbeelden via tekenen en fotografie (zie bijv. Burnard et al., 2023; Weerman & Metze, 2021). Muijen en Brohm (2021) spreken van kunstgecentreerde werkvormen die gericht zijn op het aanspreken van verbeeldingskracht, emotionele betrokkenheid, ervaringskennis en waarderingen daarvan door deelnemers aan onderzoek.

Een tweede manier om de werkelijkheid zo goed mogelijk te benaderen is naar veel perspectieven van mensen zoeken. De blik van de onderzoeker op de werkelijkheid is beperkt en ingegeven door persoonlijke motivaties en interpretaties. Onderzoek is eigenlijk niet zozeer beschrijvend als wel scheppend: onderzoekers schetsen hún kijk op de werkelijkheid en scheppen hún realiteit die per definitie subjectief is. In de wetenschap noemen we dit het performatieve karakter van onderzoek. Door de beperkte blik van de onderzoeker is sprake van reductie van de werkelijkheid, wat ethische vragen oproept over de representativiteit ervan (bijv. Fine et al., 2000). Veel onderzoekers (bijv.

Akkerman et al., 2021; Frank, 2005; Ostern et al., 2021) pleiten daarom voor *een dialogische aanpak* in alle fasen van het onderzoek: het op de één of andere manier creëren van een dialoog tussen onderzoekers en verschillende groepen betrokkenen, zodat er een constante ‘reality check’ plaats kan vinden met veel verschillende betrokkenen.

Frank (2005) beschrijft een dialogische onderzoeks aanpak als de inspanning van de onderzoeker om in alle fasen van het onderzoek de meerstemmigheid door te laten klinken en de stemmen van zoveel mogelijk betrokken personen te vertegenwoordigen. Behalve het vertegenwoordigen van alle betrokkenen doet een dialogische aanpak volgens Frank ook recht aan de resonantie die in de werkelijkheid tussen mensen plaatsvindt: we hebben geen geïsoleerde stem in het geheel, maar staan in het echte leven ook voortdurend in contact met anderen. Daar vindt resonantie ofwel voortdurende wederzijdse beïnvloeding plaats en de stem van de één klinkt door in de stem van de ander. In processen en opbrengsten van onderzoek moeten we waken voor het houden van een monoloog en juist zoveel mogelijk de dialoog laten doorklinken.

“The research report must always understand itself not as a final statement of who the research participants are, but as one move in a continuing dialogue through which those participants will continue to form themselves [...] speaking about the other is both an empirical illusion of objectivity and an ethical failing of responsibility” (Frank, 2005, p.966-967).

## 2.2 Kristallisatie in de Expeditie

De twee hoofdkenmerken van kristallisatie – een gekristalliseerde aanpak en een dialogische aanpak – hebben we op drie manieren concreet vormgegeven in de opzet en uitvoer van de Expeditie. Deze manieren lichten we hieronder toe.

### 2.2.1 Zeven onderzoeksbouwenstenen

De gekristalliseerde aanpak hebben we vertaald naar *zeven onderzoeksbouwenstenen*. De zeven bouwenstenen zijn literatuurstudie, praktijkvalidatie, TeacherTapp, veldstudie, Kunst Dialoog Methoden, interventiestudie en vignettenstudie. Samen vertegenwoordigen zij zowel methoden van onderzoek die gericht zijn op begrijpen en theorievorming als methoden die gericht zijn op ingrijpen en/of praktijkontwikkeling. Binnen de bouwenstenen worden zowel kwalitatieve als kwantitatieve vormen van dataverzameling, -analyse en -representatie toegepast en de bouwenstenen verschillen onderling in de mate waarin ze gecontroleerd of juist meer open te werk gaan. Sommige bouwenstenen zijn beproefde methoden in onderwijsonderzoek, zoals bijvoorbeeld de literatuurstudie, veld- en interventiestudie en de dagelijkse vragenlijst van TeacherTapp; andere bouwenstenen hanteren technieken die aan andere domeinen van gedragsonderzoek ontleend zijn, bijvoorbeeld de vignettenstudie en praktijkvalidatie, of zijn speciaal voor de Expeditie ontwikkeld zoals de Kunst Dialoog Methoden. Elke bouwsteen werpt een eigen licht op (delen van) de onderzoeksvragen en heeft een onderscheidende aanpak en onderzoeksfocus (Tabel 2.1).

Tabel 2.1

*Looptijd, aanpak en onderzoeksfocus van de zeven bouwstenen*

Bouwsteen	Looptijd	Aanpak	Onderzoeksfocus
Literatuurstudie	3 jaar continu	Conceptuele review; 90 wetenschappelijke bronnen; kwalitatieve data-analyse en synthese	Adaptief vermogen als theoretisch construct; processen en mechanismen van collectieve betekenisgeving
Praktijkvalidatie	3 jaar incidenteel	Semi-gestructureerde en open groepsinterviews; bestaande teams en sectoroverstijgend; kwalitatieve data-analyse en -synthese	Validiteitscheck van decors van verandering en van processen en mechanismen van adaptief vermogen
TeacherTapp	3 jaar continue	Digitale dagelijkse vragenlijst; open en gesloten vragen; kwantitatieve data-analyse en -synthese	Exploratie van ervaringen en belevingen van verandering; validatie van processen en mechanismen van adaptief vermogen; exploratie van systeem- en toekomstbewustzijn
Veldstudie	2 jaar eerste en tweede jaar	Gevalsstudies; kwalitatieve dataverzameling en -analyse in 8 casussen	Exploratie van processen van adaptief vermogen in decors van verandering
Kunst Dialoog Methoden	3 jaar jaarlijks	Kunstgecentreerde werkvormen; organisch verloop; exploratieve en creatieve data-analyse en -representatie	Ervaringen, belevingen en emoties bij verandering; exploratie van systeem- en toekomstbewustzijn
Interventiestudie	1 jaar derde jaar	Ontwikkelen van een interventie op maat in 2 casussen; kwalitatieve data-analyse	Exploratie van processen en mechanismen van adaptief vermogen
Vignettenstudie	1 jaar derde jaar	Individuele interviews aan de hand van scenario's; sectoroverstijgend; leidinggevend en leraren; kwalitatieve en kwantitatieve data-analyse	Validatie van systeembewustzijn; exploratie van percepties van processen en mechanismen van adaptief vermogen

De bouwstenen zijn wederzijds onafhankelijk van elkaar ingezet. Dit betekent dat ze soms parallel aan elkaar liepen, soms elkaar in de tijd afwisselden. Zij voedden elkaar op momenten waar hun wegen kruisen, maar ze werpen in principe onafhankelijk en zelfstandig licht op de onderzoeksvragen. In veel onderzoek gaat literatuurstudie vooraf aan instrumentontwikkeling en levert de munitie voor een analysekader van empirisch verworven data. Dat was in de Expeditie niet het geval: de literatuurstudie werkte gedurende de hele looptijd aan een theoretische invulling van adaptief vermogen, terwijl andere bouwstenen op andere manieren op zoek waren naar belevingen, manifestaties en aspecten die eveneens theoretische invulling aan het concept gaven. De bouwstenen beïnvloedden en inspireerden elkaar wederzijds, maar hadden geen gedeeld theoretisch raamwerk. Na een eerste onderzoeksfase zijn in het tussenrapport 'Vertrek vanuit het basiskamp' (Lockhorst et al., 2001) tussentijdse resultaten uit de bouwstenen bij elkaar gelegd met het doel verder richting te geven aan het onderzoek. In de laatste fase van het onderzoek – zie de paragraaf meta-analyse – brachten de bouwstenen hun inzichten definitief bij elkaar.

Naast de inzet van complementaire bouwstenen hebben we in de Expeditie verder uitvoering gegeven aan de gekristalliseerde aanpak door *contrasterende vormen van datarepresentatie* na te streven.

Hiervoor hanteerden we drie principes: (1) zowel een integratie van uitkomsten uit de verschillende bouwstenen in een gezamenlijk eindrapport als een vertakte presentatie van bevindingen in afzonderlijke deelproducten van bouwstenen; (2) in de rapportages plaatsen we uitleg en duiding ('tell') naast elementen die belangrijke bevindingen laten zien ('show') om de lezer te doen begrijpen én te laten ervaren; en (3) de uitkomsten van onderzoek worden in verschillende stijlen gepresenteerd, bijvoorbeeld narratief (verhalend en contextrijk) en visueel (verbeeldend) naast transcriptief (letterlijk en voorbeeldmatig) en analytisch (inzichtelijk en logisch geordend). Het doel van het hanteren van al deze vormen van datarepresentatie is dat we kernbevindingen van het onderzoek kunnen laten zien in alle verscheidenheid en aandacht geven aan zowel patronen als uitzonderingen, overeenkomsten als tegenstellingen, individuele als groepspectieven, gevoelens als gedachten.

### 2.2.1 Dialogische onderzoeksactiviteiten

De dialogische aanpak hebben we vormgegeven door in alle bouwstenen onderzoeksactiviteiten op te zetten die *participatie en dialoog* tussen onderzoekers, tussen onderzoekers en professionals uit de praktijk en tussen professionals onderling op gang brachten. Dit idee van co-creatie in het onderzoek is een belangrijk uitgangspunt in de Expeditie. Doorgaans resulteert het principe van co-creatie in het samen met praktijkpartners in consortia verantwoordelijk zijn voor het gehele onderzoek. In de Expeditie hebben we gekozen voor een meer gevarieerde samenwerking met betrokkenen uit het onderwijsveld. Voortbouwend op inzichten uit participatief dialogisch gedrags- en beleidsonderzoek ontwikkelden we activiteiten die verschillende betrokkenen en belanghebbenden bij elkaar bracht en die uitnodigden tot een professionele dialoog (bijv. Cook, 2021; Frank, 2005; Weerman & Metzke, 2021).

De bouwstenen hebben een eigen passende invulling gegeven aan dit uitgangspunt van co-creatie en dialoog. In de veld- en interventiestudie doorliepen de onderzoekers de hele onderzoekscyclus in samenwerking met de praktijkpartners uit de casussen, zodat het onderzoek een bij de praktijk passende vraagstelling en uitvoering kreeg. Hier was sprake van participatie en dialoog in alle fasen van het onderzoek. In de bouwstenen praktijkvalidatie en Kunst Dialoog Methoden is gewerkt met creatieve werkvormen om professionele dialogen in bestaande teams en tussen professionals van verschillende organisaties en sectoroverstijgend tot stand te brengen. De dialoog kreeg daar met name vorm in de fasen van dataverzameling en -analyse en in de fase van datarepresentatie om een feedbackfunctie van onderzoek te realiseren (Ros et al., 2013). Daarnaast zijn in dialogische werkvormen bevindingen uit eerdere dialogen geanonimiseerd gebruikt voor vervolgdiscussies ter validatie. In TeacherTapp is een continue cyclus van dataverzameling-data-analyse-kennisdeling-feedback opgezet waarbij deelnemers aan TeacherTapp tussentijds op de hoogte raakten van onderzoeksuitkomsten en hierop konden reageren. Ook konden deelnemers bijdragen aan de ontwikkeling van vragen die in TeacherTapp gesteld zijn. In de vignettenstudie is een professionele dialoog vertaald naar scenario's van veranderprocessen. Deelnemers aan het onderzoek zijn uitgenodigd vanuit hun praktijkervaringen en belevingen te reageren op deze scenario's.

Behalve een dialogische aanpak in de bouwstenen en fasen van het onderzoek hebben de Expeditieleden zelf veel momenten van kennisdeling met elkaar en met collega-onderzoekers georganiseerd die mede tot doel hadden de tussentijdse uitkomsten te valideren of aan te vullen op basis van de reacties. Zo hebben professionals gedurende de gehele looptijd gelegenheid gekregen

met reacties en reflecties op tussentijdse bevindingen bij te dragen aan de Expeditie. Via de website hebben we professionals eveneens met regelmaat uitgenodigd in deelonderzoeken van bouwstenen met ons mee op reis te gaan. Tabel 2.2 geeft een overzicht van dialogische onderzoeksactiviteiten in de bouwstenen.

Tabel 2.2

*Dialogische onderzoeksactiviteiten in de bouwstenen*

Bouwsteen	Dialogische activiteiten	Dialogoog en feedbackfunctie
Literatuurstudie	Samenwerking in digitaal prikbord Mural; expert meetings	Ten behoeve van dataverzameling; data-analyse; datasynthese; conclusie/discussie
Praktijkvalidatie	Sectoroverstijgende expertmeetings, stakeholdersmeetings; groepsdialogen in bestaande teams; workshops, webinars, website, Expeditie Event	Ten behoeve van vraagarticulatie; dataverzameling; member check; conclusie/discussie; datarepresentatie/kennisdeling
TeacherTapp	Wekelijkse kennisdeling van resultaten, bronnen	Ten behoeve van vraagarticulatie; conclusie/discussie; datarepresentatie
Veldstudie	Groepsdialogen in bestaande teams	Ten behoeve van vraagarticulatie; dataverzameling; member check; data-analyse
Kunst Dialoog Methoden	Creatieve werkvormen in (bestaande) sectorspecifieke en -overstijgende teams; online informele dialoog; wekelijkse kennisdeling	Ten behoeve van dataverzameling; member check; conclusie/discussie; datarepresentatie/kennisdeling
Interventiestudie	Eén op één gesprekken; groepsdialogen in bestaande teams	Ten behoeve van vraagarticulatie; dataverzameling; member check; data-analyse
Vignettenstudie	Eén op één dialogen tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals	Ten behoeve van dataverzameling

### 2.2.2 Verschillende onderzoekscycli

Zowel de gekristalliseerde aanpak als de dialogische insteek van Expeditie-onderzoek hebben een cyclische aanpak in de hand gewerkt: gedurende de drie jaar van het onderzoek zijn korte en langere onderzoekscycli doorlopen binnen de zeven bouwstenen. De cycli hebben veel momenten opgeleverd waarin we de praktijk konden laten meekijken in en meepraten over het onderzoek. Omdat de Expeditie uitgaat van een systeem rond leraarschap waartoe een brede groep onderwijsprofessionals behoort, hebben we verschillende groepen belanghebbenden uitgenodigd (tijdelijk) aan het Expeditie-onderzoek deel te nemen, onder andere: leraren en schoolleiders, school- en instituutsopleiders, beleidsmakers, onderzoekers en onderwijsadviseurs. Afhankelijk van specifieke onderzoeksvragen van deelonderzoeken in bouwstenen zijn onderwijsprofessionals benaderd. Daarbij is gestreefd naar een evenwichtige verdeling over sectoren (po, vo, mbo, hbo/wo) en niveaus (micro, meso, macro) in het systeem. Deelname van onderwijsprofessionals en ook de vertegenwoordiging van sectoren verschilde per bouwsteen en varieerde ook in de deelonderzoeken van bouwstenen. Tabel 2.3 geeft een overzicht van onderzoekscycli en deelnemers per sector in de bouwstenen.

Tabel 2.3

*Overzicht van onderzoekscycli en deelnemers per sector in de bouwstenen*

Bouwsteen	Onderzoekscycli	Deelnemers	Bereik per sector
Literatuurstudie	Eenmalige onderzoekscyclus	Expeditieleden	Niet van toepassing
Praktijkvalidatie	3 onderzoekscycli	Leraren Leidinggevend Lerarenopleiders Onderzoekers Adviseurs/beleidsmakers	po: 8 vo: 41 mbo: 26 hbo/wo: 26 overig: 16
TeacherTapp	Dagelijkse dataverzameling Wekelijkse onderzoekscyclus	Leraren Leidinggevend	po: 450 vo: 350 mbo: 50
Veldstudie	3 onderzoekscycli	Leraren Leidinggevend Lerarenopleiders	po: 4 vo: 9 mbo: 2 hbo: 4
Kunst Dialoog Methoden	4 onderzoekscycli	Leraren Leidinggevend Lerarenopleiders Onderzoekers Adviseurs/beleidsmakers	po: 22 vo: 19 mbo: 145 hbo/wo: 19 overig: 21
Interventiestudie	3 onderzoekscycli	Leraren Leidinggevend Lerarenopleiders	vo: 17 hbo/wo: 22
Vignettenstudie	Eenmalige onderzoekscyclus	Leraren Leidinggevend	po: 17 vo: 19 mbo: 16

## 2.3 De bouwstenen van de Expeditie

Hieronder wordt voor elke bouwsteen kort beschreven op welke onderzoeksvraag/vragen zij zich hebben gericht en hoe de dataverzameling en data-analyse is uitgevoerd.

### 2.3.1 Literatuurstudie

*Vraagstelling* – Om theoretisch zicht te krijgen op adaptief vermogen is een literatuurstudie uitgevoerd. In deze studie hanteerden we een systeemlens waarin alle actoren (micro, meso, macro) in het systeem – ieder op hun eigen wijze en al dan niet in gezamenlijkheid - betekenis geven aan een bepaalde verandering of ontwikkeling waar het onderwijs zich mee geconfronteerd ziet. Specifiek keken we naar de wisselwerking *tussen* actoren binnen processen van collectief betekenisgeven: welke rolverdelingen tussen actoren en welke werkende mechanismen komen we in de literatuur over collectief betekenisgeven tegen?

*Dataverzameling* – Met een combinatie van zoektermen van (sensemaking, actoren, verandering en (inter)actie), is binnen twee databases gezocht naar empirische peer-reviewed bronnen. Dat leverde in eerste instantie 758 unieke bronnen op, die vervolgens door abstract- en full-tekst screening op basis van een lijst van exclusie- en inclusiecriteria is teruggebracht tot een dataset van 105 artikelen.

*Data-analyse* – We codeerden alle artikelen op actor(en), type verandering (top-down versus bottom-up) en processen van betekenisgeving die beschreven werden. In een volgende fase verzamelden we van alle artikelen een narratieve typering van de interactie tussen actoren op een digitaal prikbord (Mural) om (interactie)patronen te ontwaren. Daarin namen we ook beeldvorming over andere actoren (bijv. verwachtingen en rolopvattingen) mee als mogelijke onderliggende factoren. Rond de Mural vond over de coderingen en narratieven van de artikelen – zeker waar zich discrepanties in duiding voordeden – bespreking tussen de onderzoekers plaats om tot overeenstemming te komen.

### 2.3.2 Praktijkvalidatie

*Vraagstelling* – In verschillende gespreksrondes zijn inzichten rond onze centrale concepten opgehaald en gevalideerd in de praktijk. In jaar 1 en een deel van jaar 2 concentreerden de gespreksrondes zich rond de decors van het veranderend beroepsbeeld en kansengelijkheid in online bijeenkomsten met onderwijsprofessionals uit verschillende sectoren en functies met als doel validatie van dilemma's en ervaringen met adaptief vermogen in de context van de veranderingen. In jaar 2 en 3 concentreerden de gesprekken zich rond het verzamelen van voorbeelden van systeem- en toekomstbewustzijn met als doel manifestaties ervan te valideren en aan te vullen met praktijkervaringen. Deze gesprekken vonden fysiek plaats.

*Dataverzameling* – In de online bijeenkomsten is gewerkt met verschillende ICT-toepassingen die een workspace creëren: Spilter, MS teams, Mural en Padlet. Spilter is een 'group decision system' waarin antwoorden van deelnemers op gestelde vragen zichtbaar worden voor gezamenlijke bespreking en aanscherping. Het programma registreert en maakt een verslag van de uitkomsten in de verschillende gespreksfasen die worden doorlopen. Een onderzoeker van de Expeditie maakte veldnotities van dialogen tussen deelnemers. Op vergelijkbare manieren is gewerkt met de andere toepassingen. In de sessies op locatie is met bestaande teams het systeem van handelen in beeld gebracht door dit systeem te tekenen en bespreken. De systeemtekeningen zijn verzameld evenals verslaglegging van de dialogen door onderzoekers.

*Data-analyse* – Opbrengsten vanuit de ICT-toepassingen zijn door tenminste twee onderzoekers geanalyseerd op herkenbaarheid van (1) dilemma's binnen decors van verandering en (2) manifestaties van adaptief vermogen. De analyses zijn vastgelegd in beknopte rapportages. De systeemtekeningen en bijbehorende veldnotities van de dialogen zijn door de onderzoekers doorgenomen en samengevat rond manifestaties en mechanismen van systeem- en toekomstbewustzijn en voorbeeldfragmenten uit de dialogen zijn getranscribeerd in het verslag opgenomen ter onderbouwing. De data-analyses zijn onderling besproken voor aanscherping en kritische beschouwing.

### 2.3.3 TeacherTapp

*Vraagstelling* – TeacherTapp is een app voor iedereen werkzaam in het po, vo of mbo. Voor het Expeditie-onderzoek zijn in TeacherTapp vragen gesteld om de kernconcepten vernieuwen terwijl de winkel openblijft/onderwijsverandering, adaptief vermogen, systeem- en toekomstbewustzijn vanuit praktijkervaringen nader invulling te geven en om bevindingen uit de andere bouwstenen te valideren. TeacherTapp focust op het verzamelen van voorbeelden van bijvoorbeeld onderwijsveranderingen die gaande zijn, maar ook op de beleving van onderwijsverandering en het belang dat onderwijsprofessionals eraan hechten. In het derde jaar is met een vaste set vragen gefocust op collectieve betekenisgeving in de onderwijspraktijk.



*Dataverzameling* – In TeacherTapp worden dagelijks drie meerkeuzevragen gesteld. Op sommige dagen zijn de vragen gerelateerd aan het Expeditie-onderzoek. Daarnaast is een set van 8 vragen voor het Expeditie-onderzoek negen keer herhaald afgenomen. In deze set stond steeds een specifieke top-down verandering centraal die landelijk actueel was. In de vragen ging aandacht uit naar het belang dat de deelnemers hechten aan de verandering, in hoeverre zij zich verantwoordelijk voelen ermee aan de slag te gaan, in hoeverre zij zicht hebben op hoe collega's hierover denken en of zij deelnemen aan gesprekken op school over de verandering. Dagelijks namen gemiddeld 1300 deelnemers deel aan TeacherTapp, waarvan het grootste deel uit leraren bestond. Het aantal deelnemers dat de vaste set van 8 vragen beantwoordde, was gemiddeld 850.

*Data-analyse* – Elke dag na beantwoording van de vragen zagen deelnemers de resultaten van de dag ervoor in de app. Omdat we enkele achtergrondgegevens (zoals sector, aantal jaren ervaring, vak) verzamelden van de deelnemers, konden wij resultaten splitsen en verschillen tussen bijvoorbeeld sectoren laten zien. Ook konden we resultaten kruisen en zo samenhang tussen vragen laten zien. De antwoorden op de herhaalde set van 8 vragen zijn in eerste instantie per vragenset geanalyseerd. Op basis daarvan zijn 9 infographics gemaakt. Vervolgens analyseerden we de antwoorden overkoepelend en maakten daarbij gebruik van beschrijvende statistieken, variatieanalyses (ANOVA's), logistische regressies en een clusteranalyse.

#### 2.3.4 Veldstudie

*Vraagstelling* – In jaar 1 hebben we in 8 casussen met leraren en leidinggevenden uit het po, vo, en mbo adaptief vermogen verkend. Deze onderwijsprofessionals hadden te maken met een verandering die schuring teweegbracht, zoals de implementatie van een beoordelingssysteem, invulling geven aan een nieuwe rol als onderwijskundig leider, of omgaan met weerstand bij een innovatie. Eén casus is in jaar 2 verdiept om zicht te krijgen op het collectief adaptief vermogen van actoren in een (sub)systeem en om als praktijkillustratie te dienen.

*Dataverzameling* – In de 8 casussen zijn interviews gehouden over de verandering, reacties daarop, en afwegingen daarbij. Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. Voor de praktijkillustratie is een gestructureerd interviewprotocol met acht vragen opgesteld. Dit interview is schriftelijk afgenomen onder vier onderwijsprofessionals uit het po en ho die elkaar in een sneeuwbal-methode aanvulden. Hen is gevraagd de eigen visie en betrokkenheid bij de verandering, het proces van idee tot verandering tot uitvoer, evenals de beleving van het proces, te beschrijven.

*Data-analyse* – De casussen zijn in twee stappen geanalyseerd: eerst de casussen zelf en daarna over casussen heen. Het analysekader was gebaseerd op het theoretisch kader van adaptief vermogen op dat moment in het Expeditie-onderzoek, waarbij daarnaast ook inductief aanvulling vanuit de data is gezocht. In de analyse over casussen heen verkregen we zicht op de mate waarin de schuring was weggenomen of aangebleven. Analyses zijn uitgevoerd door een onderzoeker met een member check door een collega-onderzoeker. Na verwerking van een deel van de resultaten in een praktijkillustratie vond opnieuw een gezamenlijke reflectie door onderzoekers plaats.

#### 2.3.5 Kunst Dialoog Methodes

*Vraagstelling* - Er zijn in deze bouwsteen vier deelonderzoeken uitgevoerd: het beroepsbrievenproject, familiebrievenproject, Kleurplaat en Doornroosje. De deelonderzoeken verkenden achtereenvolgens: hoe onderwijsprofessionals onderwijsverandering en 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft' ervaren (brievenprojecten), en welke betekenis in het systeem leraarschap kan worden gegeven aan

steeembewustzijn en toekomstbewustzijn als factoren van invloed op adaptief vermogen (resp. Kleurplaat en Doornroosje). Met Kunst Dialoog Methoden exploreerden we zowel directe ervaringen van deelnemers als (emotionele) belevingen en rationele duidingen.

*Dataverzameling* – In de brievenprojecten werkten we met semi-gestructureerde brievenformats. Voor Kleurplaat is in opdracht van de Expeditie een tekening van het systeem leraarschap gemaakt en als stimulans in groepsdialogen gebruikt. In Doornroosje zijn 8 formulieren ontwikkeld waarmee door creatieve en intuïtieve denkoefeningen toekomstbeelden van professionals verzameld zijn. In Kunst Dialoog Methoden participeerden ook de onderzoekers zelf in de dataverzameling om met deelnemers in dialoog te treden over de vraagstelling: als brieven-schrijvers, gesprekspartners in kleursessies, en mede-toekomstverkeners.

*Data-analyse* – Het proces van analyseren verliep organisch, dat wil zeggen grotendeels ongepland, waarbij we ons steeds lieten voeden door delen van de verzamelde data, door onze eigen ervaringen als mede-deelnemers aan de deelonderzoeken en soms door wetenschappelijke bronnen waaraan we tussentijdse bevindingen spiegelden. We streefden ernaar “de data te laten spreken” door in het oog springende patronen én opvallende details vast te leggen. Eén onderzoeker hield een logboek bij waarin beslissingen in de data-analyse werden genoteerd en onderbouwd. In alle deelonderzoeken vonden incidenteel (online) momenten van kennisdeling en reflectie met deelnemers plaats over de analyses. De resultaten zijn in verschillende creatieve genres van rapportage gerepresenteerd.

### 2.3.6 Interventiestudie

*Vraagstelling* – In de interventiestudie volgden we twee casussen voor een langere periode. Het betrof netwerken van onderwijsprofessionals uit één of meerdere organisaties, die in een verandering zitten. De interventiestudie leverde een “filmopname” van een jaar van veranderingen. Tijdens het jaar hebben we interventies in de vorm van dialoog- en feedbackmomenten gecreëerd, bijvoorbeeld in de vorm van workshops, een sessie steeembewustzijn met een kleurplaat of terugkoppeling vanuit het onderzoek. De interventies beoogden reflectie op de veranderprocessen tot stand te brengen, waardoor we konden exploreren wat de transferwaarde van de bevindingen uit het Expeditie-onderzoek zijn.

*Dataverzameling* – In casus “Amazone” stond een schoolteam centraal dat bezig was met herinvoering van keuzewerktijd. Betrokken onderwijsprofessionals waren de schoolleiding, drie teacher leaders en leraren. In casus “Donau” zijn twee leernetwerken van een samen opleiden project gevolgd. De leernetwerken bestonden uit leraren-in-opleiding en werden geleid door duo’s van instituuts- en schoolopleiders. In beide casussen zijn door de onderwijsprofessionals na iedere bijeenkomst logboeken ingevuld (over doelen, reflecties op ervaringen en besluiten voor vervolg), zijn interviews met betrokken actoren gehouden en bijeenkomsten geobserveerd. In casus Amazone is daarnaast een vragenlijst door teamleden ingevuld.

*Data-analyse* – De data is gecodeerd aan de hand van de drie deelprocessen van adaptief vermogen: collectieve betekenisgeving van de actoren, hun besluitvorming en handelen, steeembewustzijn en mechanismen voor collectieve betekenisgeving uit de literatuurstudie. Ook zijn factoren die invloed op adaptief vermogen hebben (zoals beroepsbeeld en tijd) uitgeschreven. De analyse was gericht op het vinden van patronen die herhaaldelijk voorkwamen. De analyse is uitgevoerd door drie onderzoekers waarbij steeds analyses onderling zijn gecheckt en besproken. Per casus zijn rapportages gemaakt.

### 2.3.7 Vignettenstudie

*Vraagstelling* – Het doel van deze bouwsteen was zicht te krijgen op hoe collectieve betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zich manifesteren in de onderwijspraktijk van het vo, po en mbo en hoe systeembewustzijn hierin doorwerkt. De ervaringen en belevingen van leraren en leidinggevendenden stonden hierbij centraal.

*Dataverzameling* – In de bouwsteen is met vignetten gewerkt. Het vignet bevatte twee hypothetische situaties (scenario's) over een bottom-up en een top-down verandering in de school, met zowel een leraar als leidinggevend personage. Leraren en leidinggevendenden die participeerden in de vignettenstudie kregen beiden scenario's gepresenteerd, gevolgd door een interview waarin hen werd gevraagd zich in beide personages in te leven en vier vragen te beantwoorden: wat is hier aan de hand?, wie zijn betrokkenen in deze situatie?, wat zou jij doen als jij de leraar was?, en wat zou jij doen als jij de leidinggevende was?. In totaal participeerden 32 leraren en 20 leidinggevendenden uit po, vo en mbo. De 52 interviews zijn opgenomen, getranscribeerd en gepseudonimiseerd.

*Data-analyse* – De onderzoekers ontwikkelden in drie kalibreersessies een analysekader. Betekenisgeving, besluitvorming, voorgenomen handelen en systeembewustzijn zijn eerst deductief gecodeerd. Vervolgens zijn de onderzoekers op inductieve wijze tot subcodes gekomen. Vervolgens is per participant een frame, een korte samenvattende impressie van de onderzoekers, opgesteld waarin betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen en hoe systeembewustzijn hierin doorwerkt, in samenhang is beschreven. Het frame kwam tot stand in twee kalibreersessies tussen de onderzoekers. Een laatste stap in de analyse betrof een thematische analyse van subcodes en vervolgens het vinden van patronen. Hiervoor zijn de hoofd- en subcodes voor elk van de frames in een Excel formulier gezet, geordend naar type verandering en voorzien van kleurcodes.

## 2.4 Meta-analyse en kwaliteitsborging

In de Expeditie hebben we door de gekristalliseerde aanpak met verschillende methoden en technieken te maken. Gedurende het onderzoek hebben de bouwstenen elkaar van input en feedback voorzien en is synergie tussen de bouwstenen ontstaan. Het cyclische karakter van de deelonderzoeken heeft deze synergie gevoed doordat er met regelmaat tussentijdse resultaten zijn besproken. Daarnaast hebben we als team het werken in de verschillende bouwstenen zo ingericht dat er overlappende deelteams ontstonden waarbij Expeditieleden in meerdere bouwstenen participeerden als boundary crossers. Dit bracht synergie tussen de bouwstenen met zich mee.

Het Expeditie-onderzoek kent een exploratief en adaptief karakter. Telkens hebben we op basis van tussentijdse resultaten in het onderzoeksteam en met stakeholders bevindingen gevalideerd en gekeken welke nieuwe paden op onze reis we wilden en konden betreden. Continue hebben we in het Expeditieteam, met de hoofdvragen van het onderzoek in ons achterhoofd, de koers (her)bepaald. In het laatste deel van het onderzoek zijn de onderzoeken in de bouwstenen afgesloten en is gestart met de fase van meta-analyse.

De meta-analyse is in twee stappen uitgevoerd: data-synthese en datarepresentatie. In de eerste stap van data-synthese hebben we de tussenopbrengsten van de Expeditie naast elkaar gelegd en geordend naar de vier centrale vertrekpunten van het onderzoek. We hebben ons in de deelonderzoeken van de bouwstenen steeds met wisselende focus en in wisselende mate beziggehouden met (1) vernieuwen

terwijl de winkel openblijft als metafoor voor continue complexe onderwijsverandering, (2) het systeem leraarschap zoals het in Nederland bestaat met al haar actoren, (3) het adaptief vermogen dat van het systeem leraarschap wordt gevraagd in het licht van continue onderwijsverandering, en (4) de vraag 'waar het naartoe verandert' en hoe zich dat verhoudt met toekomstbeelden die leven in het systeem leraarschap en met toekomstbestendigheid van leraarschap. Het Expeditieteam heeft in gezamenlijke (brainstorm)sessies op basis van deze vier centrale punten een samenvattend model ontwikkeld waarin de uitkomsten uit de verschillende bouwstenen bij elkaar zijn gebracht. Daaruit tekenden zich af dat adaptief vermogen gaat over het maken van een collectieve beweging naar aanleiding van een interne of externe verandering. De deelonderzoeken leverden overzicht van en inzicht in hoe dit collectief bewegen eruit kan zien in deelprocessen van adaptief vermogen, onderliggende (interactie-)mechanismen en beïnvloedende factoren. In het proces van data-synthese hebben we de deelprocessen van adaptief vermogen en de beïnvloedende factoren gebruikt om vanuit elke bouwsteen tot een samenvatting van bevindingen te komen. Vervolgens zijn de samenvattingen per bouwsteen naast elkaar gelegd en vond datasynthese plaats over bouwstenen heen.

Op verschillende momenten in de data-analyses en data-synthese is ten behoeve van kwaliteitsborging vorm gegeven aan de feedbackfunctie van onderzoek door settings te creëren waarin we analyses aan een breder publiek presenteerden voor feedback en validering. Een belangrijk moment speciaal hierin van betekenis was het Expeditie event. De uitkomsten met betrekking tot processen van adaptief vermogen in het systeem leraarschap (overzicht) en onderliggende factoren en mechanismen (inzicht) zijn tijdens dit event in interactieve presentaties aan een publiek van belanghebbenden voorgelegd. Op uitnodiging namen 69 onderwijsprofessionals uit alle sectoren en vanuit alle niveaus van het systeem leraarschap deel aan dit event. Tijdens het event is een samenhang van onderzoeksresultaten aan bezoekers gepresenteerd waarin de deelprocessen van adaptief vermogen, systeembewustzijn en toekomstbewustzijn centraal stonden en is in dialoog en op papier feedback ontvangen die we hebben meegenomen in het vervolg.

In de tweede en afsluitende stap naar datarepresentatie toe is feedback op voorlopige conclusies besproken in het Expeditieteam en vervolgens verwerkt in een representatief model van adaptief vermogen. Vanuit het model is vervolgens gewerkt aan de verdere integratie en een samenhangende representatie van bevindingen over de bouwstenen heen. In deze fase is zowel aan datarepresentatie in deelproducten als aan overkoepelende hoofdstukken van een eindrapport gewerkt. In sommige bouwstenen zijn nog aanvullende data-analyses uitgevoerd. In deze fase is het model van adaptief vermogen in meer detail beschreven en zijn voor de deelprocessen van adaptief vermogen, en voor systeem- en toekomstbewustzijn aanvullende illustraties van manifestaties (verschijningsvormen) en werkende mechanismen gezocht in de datasets die helpen het model verder inzichtelijk te maken. In de datarepresentatie in dit eindrapport en in de deelproducten per bouwsteen wordt gestreefd naar combinaties van show en tell en verschillende stijlen.

### 3 Adaptief vermogen in het systeem leraarschap

Onderwijs is altijd in verandering. Soms wordt verandering veroorzaakt door abrupte maatschappelijke verstoringen zoals de coronacrisis, maar vaak gaat het om meer voorspelbare (beleids-)veranderingen zoals de invoering van een nieuw curriculum. Het gelijktijdig ontwikkelen van nieuwe praktijken (exploratie) en het goed willen uitvoeren van werkzaamheden (exploitatie) in het onderwijs vraagt om adaptief vermogen. Met andere woorden: vernieuwen terwijl de winkel openblijft. Adaptief vermogen is in de meeste basale zin de vaardigheid van een systeem (individu, organisatie of groter geheel) om zich continu aan te passen, te overleven en groeien (Schumpeter, 1949). In de context van onderwijs is adaptief vermogen gericht op exploitatie en exploratie met elkaar in balans brengen en houden. 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 bewerkstelligen zullen bij de meeste veranderingen niet alleen leraren betrokken zijn, maar ook andere actoren en organisaties die in relatie staan tot het lerarenberoep. In de school zijn dit bijvoorbeeld leidinggevenden en ondersteunende diensten zoals HR of onderwijskundigen. Buiten de school zijn dit bijvoorbeeld ouders, de gemeente en de wijk maar ook instanties zoals de MBO Raad en het Ministerie van Onderwijs. Het geheel van deze actoren vormt het *systeem leraarschap*. Als ergens in het systeem verandering of beweging ontstaat, beweegt het volledige systeem. Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet dit systeem zich verhouden tot maatschappelijke ontwikkelingen of veranderende opvattingen.

Het systeem leraarschap definiëren we als het geheel van actoren rond het beroep van leraar dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven. Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet dit systeem **zich verhouden tot interne en externe invloeden op het onderwijs** zoals maatschappelijke ontwikkelingen of veranderende opvattingen, met als doel behoud en evolutie van het onderwijs (Lockhorst et al., 2021).

In dit hoofdstuk zijn de resultaten over adaptief vermogen die uit de verschillende bouwstenen voortkomen, samengenomen.

#### 3.1 Drie deelprocessen van adaptief vermogen

Uit het eerste jaar van de Expeditie concluderen we dat adaptief vermogen bestaat uit drie deelprocessen (Lockhorst et al., 2021):

- *Betekenisgeving*: dit proces geeft actoren zicht op waar de verandering over gaat. Ook geeft dit proces inzicht in of de verandering bij de identiteit van individuele actoren en/of de organisatie past.
- *Besluitvorming*: in dit proces wegen actoren belangen af die hun (voorgenomen) handelen zullen beïnvloeden. Denk daarbij aan belangen zoals de praktische haalbaarheid of de noodzaak van een verandering en of deze bij de organisatiebelangen past.

- *Voorgenomen handelen*: dit proces geeft actoren zicht op concrete handelingen om de verandering in te bedden in hun dagelijkse praktijk.

In de literatuurstudie is nagegaan hoe betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen worden omschreven en hoe deze zich in de praktijk voordoen. Betekenisgeving en besluitvorming worden benaderd vanuit rationale (waarom deze verandering nu?, waarom moet het anders?), conceptueel (wat betekent de verandering precies?, wat wordt er onder verstaan?, wat wordt er mee bedoeld?) en vanuit de eigen rol (hoe geef ik betekenis aan mijn eigen rol in een nieuwe manier van (samen)werken?). Voorgenomen handelen wordt vaak geduid in termen van implementatie, enactment (uitvoering geven aan) en (verwachte) opbrengsten van de verandering. Hierbij is veelal aandacht voor strategie en proces (hoe wordt het veranderproces georganiseerd?, wie wordt daarin betrokken?, hoe wordt er gecommuniceerd?) met een focus op de relatie tussen leraar en leidinggevende en de strategische keuzes die leidinggevendenden hierin maken. De vignettenstudie laat in meer detail zien hoe de drie processen van adaptief vermogen zich in de praktijk kunnen voordoen en hoe zij samenhangen. In deze studie reageerden 52 leraren en leidinggevendenden uit het po, vo en mbo op twee verschillende scenario's. Uit de resultaten van deze studie blijkt onder andere dat in processen van betekenisgeving naar gezamenlijkheid gezocht wordt, en dat daar sprake kan zijn van tegengestelde belangen die soms als frictie worden geduid. In het proces van besluitvorming benoemen deelnemers aan de vignettenstudie het belang van met elkaar in gesprek gaan en kaders stellen, zodat er in de besluitvorming draagvlak voor de vernieuwing ontstaat en deze als haalbaar wordt gezien.

In de drie deelprocessen van adaptief vermogen lijkt een volgorde te zitten waarin zij zich (meestal) voordoen: in veel bouwstenen stuiten we op betekenisgeving als het eerste deelproces dat plaatsvindt en dat sterk bepalend is voor het vervolg. De veldstudie in jaar 1 liet al zien dat professionals op drie manieren betekenis kunnen geven aan een verandering en dat dit van invloed is op het handelen daarna: (1) met (negatieve) emoties die tot weerstand in de besluitvorming leidt, (2) met een oplossingsgerichte houding die tot zoeken en heroverwegen van bestaand gedrag leidt, of (3) met een positieve nieuwsgierige houding waarbij eigen belangen overeenkomen met de vernieuwing en in de besluitvorming soepeltjes wordt meebewogen. In de praktijkvalidatie verwoordt een leraar uit het voortgezet onderwijs een vergelijkbaar spectrum aan (emotionele) betekenisgeving als "het zwemmen in een golfslagbad, waarin je als leraar telkens een nieuwe golf over je heen krijgt waarop je moet reageren". De reacties kunnen volgens deze leraar neerkomen op "meegolven, afwachten of duiken".

De veldstudie bracht ook aan het licht dat verschillende actoren in het systeem een andere betekenis kunnen geven aan een verandering en daardoor tot andere besluitvorming komen, bijvoorbeeld door verschillen in belangen, rollen of eerdere ervaringen. Zo zijn schoolleiders vaak verantwoordelijk voor het aanjagen van een verandering zoals een nieuwe onderwijsaanpak en zijn leraren spilfiguren bij de implementatie ervan in de lespraktijk. Vanuit hun verschillende posities en verantwoordelijkheden geven ze de verandering mogelijk een andere betekenis en verhouden zich er met andere emoties toe. Maar ook leraren kunnen initiator en aanjager van een verandering zijn en van daaruit verbinding met hun collega's moeten zoeken. In TeacherTapp geven leraren in die positie aan dat negatieve gevoelens van teleurstelling en frustratie het resultaat kunnen zijn van een (nog) niet succesvolle gezamenlijke

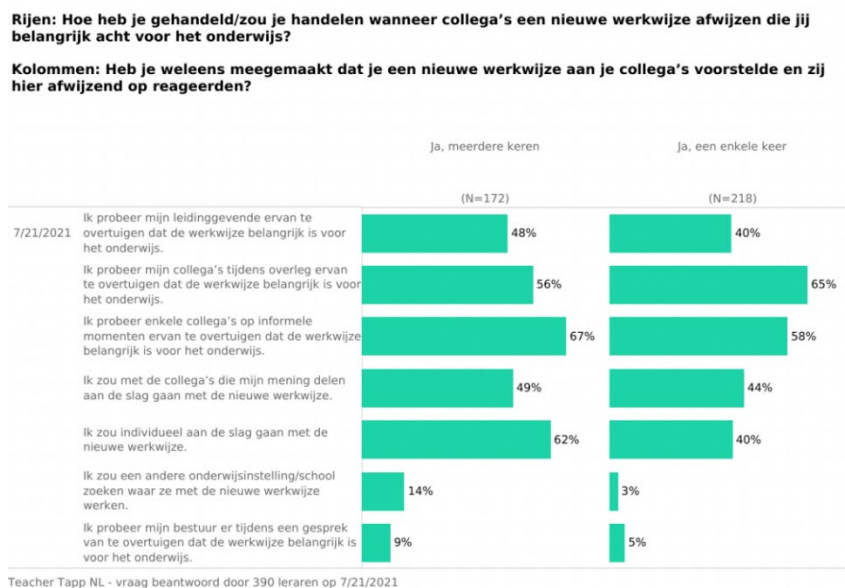
betekenisgeving. Dit heeft gevolgen voor de besluitvorming en het nieuwe handelen, zoals het volgende voorbeeld laat zien:

“Leraar in het primair onderwijs Nicole ervaart onrust onder haar collega’s en afwijzing van een door haar voorgestelde verandering. Ze hecht grote waarde aan harmonie in het team en is van mening dat de onderwijsinnovatie alleen succesvol kan worden als het hele team ermee aan de slag wil. Als reactie op de ervaren weerstand nemen Nicole en haar leidinggevende voor het vervolg het besluit de vernieuwing aan te passen door er een ICT-component uit weg te halen. Ze bespreekt het aangepaste idee opnieuw met het team.”

Uit TeacherTapp wordt duidelijk dat grote groepen leraren in het proces van betekenisgeving regelmatig soortgelijke strategieën volgen om collega’s die er in eerste instantie anders over denken, te overtuigen van het belang van een bepaalde vernieuwing (Figuur 3.1). In andere gevallen gaan ze individueel met een vernieuwing aan de gang.

Figuur 3.1

*TeacherTapp peiling van overtuigingsstrategieën bij gewenste verandering*



### 3.2 Collectief: samen optrekken

Hoewel actoren tot verschillende betekenisgeving van een vernieuwing kunnen komen en deze anders kunnen waarderen, komt uit de bouwstenen overwegend naar voren dat actoren zich realiseren dat je in het onderwijs elkaar nodig hebt om een verandering succesvol aan te gaan: ondanks de verschillen zullen actoren er samen uit moeten komen. Uit de twee brievenprojecten die in de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden zijn uitgevoerd blijkt dat zowel leraren als leidinggevenden zich sterk bewust zijn van deze noodzaak tot eensgezindheid en samenwerking. Twee schoolleiders gaven aan in de fase van betekenisgeving veel energie en tijd te spenderen aan het bijeenbrengen van verschillende blikken op de vernieuwing. Ook vanuit het perspectief van leraren wordt het collectieve samenwerken met

collega's als belangrijk ervaren en de mogelijke frictie die zich kan voordoen tussen leraren in een team of organisatie als problematisch. Uit de vignettenstudie blijkt eveneens dat het collegiaal samen optrekken in een verandering als noodzakelijk wordt gezien en bij top-down aangekondigde verandering is die eensgezindheid kwetsbaar: de kans dat leidinggevenden en leraren de verandering verschillend prioriteren, is groot.

Vanwege het terugkerend inzicht in de verschillende bouwstenen van de Expeditie dat adaptief vermogen vooral bestaat uit collectieve deelprocessen en het relatieve belang van het eerste deelproces betekenisgeving, is het onderzoek zich gaandeweg specifiekier gaan richten op het in beeld krijgen van collectieve betekenisgeving als deelproces. We sluiten hiermee aan op werk van Coburn (2001), die zelf voortbouwde op onderzoek waaruit bleek dat individuen betekenis geven aan gebeurtenissen door met anderen – zoals bijvoorbeeld collega's – in gesprek te gaan. Coburn introduceerde een conceptueel model van *collectieve betekenisgeving* dat zich richt op hoe actoren - met name lerarenteams - gezamenlijk begrip construeren ten aanzien van een nieuw idee of (potentiële) verandering, hoe ze gezamenlijk beslissingen nemen over wat ze in hun klaslokalen willen nastreven en hoe ze details over de implementatie ervan onderhandelen. In de Expeditie zien we het collectief als het hele systeem leraarschap, waarin niet alleen binnen lerarenteams collectieve betekenisgeving moet plaatsvinden, maar juist ook tussen subsystemen en niveaus in het grote geheel: dus tussen lerarenteams onderling (bijv vaksecties of jaarlagen), tussen leraren en leidinggevenden, tussen binnen- en buitenschoolse gremia, etc.

Wanneer we uitgaan van deze brede definitie van het collectief, komen uit de bouwstenen belangrijke inzichten naar boven die invulling geven aan het belang van het collectief. Ten eerste laat de literatuurstudie zien dat betekenisgeving tussen het macro- en mesoniveau van een systeem verschillend kan verlopen. Het macrosysteem betreft de wijze waarop het onderwijs landelijk en bovenschools in districten of regio's is georganiseerd. Dit is van invloed op de processen van betekenisgeving en besluitvorming die ontstaan als vanuit nieuwe wet- en regelgeving en grootschalige vernieuwingen communicatie naar individuele scholen plaatsvindt.

Een tweede bevinding uit de bouwstenen Kunst Dialoog Methoden en de interventiestudie betreft een beweging van het mesoniveau naar het microniveau die kwetsbaar blijkt omdat er verschillend zicht op het grote geheel bestaat. In een concrete casus van Samen Opleiden blijkt bijvoorbeeld dat in de lerarenopleiding (mesoniveau) meer verwachtingen zijn over collectieve doelen, dan op de individuele scholen (microniveau) direct waargemaakt kan worden. Het subsysteem Samen Opleiden, waarvan lerarenopleidingen en opleidingsscholen samen deel uitmaken, is complex en overstijgt verschillende niveaus. Vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen is het complex omdat zij te maken hebben met grote aantallen opleidingsscholen en daarbinnen wisselende samenwerkingsstructuren. Vanuit het perspectief van de scholen is het systeem samen opleiden complex omdat zij op mesoniveau te maken hebben met meerdere lerarenopleidingen (eerste- en tweedegraads trajecten, meerdere regio's) en dus ook verschillende opleidingsdidactieken en beoordelingssystematieken. De ruimte die valt tussen het meso- en microniveau van samen opleiden leidt tot verbeterpunten of zelfs fricties in de betekenisgeving aan veranderingen in het systeem.

Een derde uiting van het belang van collectief betekenisgeven tussen subsystemen en niveaus betreft de interne samenwerking in een school tussen individuele leraren en secties enerzijds (microniveau) en het schoolbeleid anderzijds (mesoniveau). Verschillende bouwstenen laten zien dat er veel energie en tijd gaat zitten in schoolinterne processen van collectief betekenisgeven. Hiervoor illustreerden we



dit al met het algemeen besef in het onderwijs dat 'men het samen moet doen'. Hierbij spelen wederzijdse verwachtingen over rolopvattingen bij leraren en leidinggevenden. Van leraren wordt verwacht dat zij verantwoordelijkheid nemen in processen van verandering, bij het niet oppakken van die verantwoordelijkheid door bijvoorbeeld gevoelens van weerstand grijpen leidinggevenden uiteindelijk in om het collectieve proces te bewaken, zo leren we uit Kunst Dialoog Methoden. Andersom blijkt uit vignettenstudie en Kunst Dialoog Methoden dat leraren verwachten dat leidinggevenden onderwijsveranderingen goed voorbereiden, voorzien van kaders of concrete doelen bespreken met teams. De wisselwerking tussen het meso- en microniveau in een school lijkt soms op een nauwkeurige dans op de millimeter, waarbij verschillende factoren van invloed zijn op het proces van collectief adaptief vermogen.

### 3.3 Factoren van invloed op adaptief vermogen

Uit het Expeditie-onderzoek blijkt dat adaptief vermogen wordt beïnvloed door verschillende factoren. De eerste factor die we hieronder langslopen is de professionele identiteit van actoren. Ten tweede gaan we in op een belangrijk veranderingskenmerk: de oorsprong van de verandering. Een derde factor die we in de Expeditie zijn tegengekomen is die van de tijd in verschillende betekenissen.

#### 3.3.1 Professionele identiteit

Actoren ervaren onderwijsverandering heel verschillend en geven verschillend betekenis aan specifieke onderwijsveranderingen. In het eerste jaar van de Expeditie laten de brievenprojecten van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden zien dat individuele professionals rekkelijk en flexibel op onderwijsverandering in het algemeen kunnen reageren, of juist precies, star en behoudend. Als er ingezoomd wordt op specifieke veranderingen laat dit deels een nuancering zien: ten opzichte van veranderingen die de beroepsidentiteit en kerntaken raken stelt een professional zich eerder inflexibel op dan bij veranderingen die een kleinere impact op het eigen dagelijkse handelen hebben. Uit de brievenprojecten leidden we af dat de professionele identiteit van professionals medebepalend is voor het omgaan met verandering. Ook in de veldstudie komt dit naar voren. Uit interviews met leraren en leidinggevenden uit het po, vo en mbo blijkt dat persoonlijke drijfveren en emoties van professionals een rol spelen in het veranderend beroepsbeeld van de leraar. Ook in gesprekken met actoren (in de bouwsteen praktijkvalidatie) over het veranderend beroepsbeeld van de leraar en het adaptief vermogen dat dat wellicht vraagt van professionals, komen verschillen naar voren die verband lijken te houden met iemands professionele identiteit en daarmee samenhangende opvattingen over rollen en taken, individuele- en teamverantwoordelijkheden.

Professionals in het onderwijs doen hun werk vanuit het hart en vanuit een persoonlijke beleving van dat werk. Ervaringen rond veranderingen kunnen daardoor verschillen tussen personen in dezelfde organisatie. Verschillende type leraren reageren verschillend op veranderingen, zo zien we terug in de vignettenstudie. Leraren kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op het eigen belang of juist verbinding met andere leraren belangrijk vinden. Leraren kunnen de kerntaak van het lesgeven duiden vanuit een passie voor een specifiek vak of beroep, of meer vanuit een pedagogisch idee bij te dragen aan de vorming van jonge mensen. Hiermee zijn persoonlijke drijfveren en emoties soms (onzichtbaar) leidend en maken kwetsbaar. Verschillen tussen persoonskenmerken en beroepsidentiteiten moeten gekoesterd en met voorzichtigheid behandeld worden om als team te kunnen navigeren naar

toekomstbestendig leraarschap. Een veilige omgeving is hierin nodig, zo komt naar voren tijdens de praktijkvalidatie en uit het brievenproject van de Expeditie. Een leidinggevende kan kritisch kijken naar de samenstelling van het team en de juiste persoon op de juiste plaats zetten, zo komt in het familiebrievenproject naar voren. Zo zijn we in de interventiestudie tegengekomen hoe leidinggevend gericht zoeken naar collega's voor sleutelposities in het verandertraject die een innovatieve rol wilden innemen of, zoals we zagen in de bouwsteen praktijkillustratie, zichzelf als wendbare professionals identificeerden.

### 3.3.2 Top-down en bottom-up veranderingen

De oorsprong van een trigger of verandering blijkt van grote invloed op de processen van adaptief vermogen. Uit verschillende bouwstenen komt een consistent beeld naar voren: bij top-down veranderingen is eerder sprake van moeizame collectieve betekenisgeving en is vaker sprake van frictie en negatieve emoties, dan bij bottom-up veranderingen. Onder top-down verandering verstaan we de eis of wens van veranderend gedrag in een lager gelegen niveau zoals besloten door een hoger gelegen niveau. Van bottom-up verandering is sprake als de vereiste of gewenste verandering ontstaat op hetzelfde niveau als waar deze concreet tot vernieuwing moet leiden. Bij een top-down verandering kunnen de belangen op verschillende niveaus uiteenlopen en leiden tot conflict of ineffectieve vernieuwing, zo valt op te maken uit de literatuurstudie. Dit is bijvoorbeeld het geval als een schoolleiding een insteek kiest bij een nieuw beleidsvoorstel vanuit de overheid zonder te weten hoe leraren tegen het beleidsvoornemen aankijken. In sommige gevallen echter is de rol van de leidinggevende intermediaïrend en fungeert deze als een schakel of buffer tussen vereiste landelijke ontwikkelingen en de implementatie ervan in de praktijk. De leidinggevende slaat als het ware een brug ("bridging") tussen het macroniveau waarop de verandering is ontstaan, het mesoniveau waarop aan de verandering betekenis is gegeven en er tot besluitvorming is gekomen, en het microniveau waar de verandering moet leiden tot nieuw handelen.

Ook in de vignettenstudie zijn we meer te weten gekomen over het verschil tussen top-down en bottom-up veranderingen in de betekenisgeving door actoren. In de vignettenstudie zijn twee scenario's aan de participanten voorgelegd die verschilden in oorsprong (top-down of bottom-up). Participanten werd gevraagd zowel vanuit het perspectief van de leraar als dat van de leidinggevende op de twee vignetten te reageren. De resultaten wijzen op accentverschillen tussen top-down en bottom-up veranderingen als het gaat om de invulling van de drie deelprocessen van adaptief vermogen. Bij top-down veranderingen is er eerder sprake van weerstand en komt het tot draagvlak willen komen in de knel. Bij bottom-up veranderingen is vaker sprake van interpreteren van de situatie als een cultuur van gezamenlijkheid in leren en ontwikkelen. Participanten vinden het van belang om tot draagvlak te komen en willen om die reden in gesprek met collega's.

In de bouwsteen Kunst Dialoog Methodes is met 50 professionals een toekomstverkenning uitgevoerd die verder aan het licht bracht hoe verandering die bij professionals zélf ontstaat, energie en gevoel van eigenaarschap bij professionals oproept. Deelnemers aan de toekomstverkenning verwoordden hoe zij door het open en vrij nadenken over veranderingen zonder beleid en agenda, wat je zou kunnen zien als de ultieme bottom-up oorsprong van verandering – een collectieve verantwoordelijkheid gaan voelen over de toekomst van het onderwijs.

### 3.3.3 De factor tijd

Een derde invloedrijke factor die adaptief vermogen lijkt te beïnvloeden, is de factor tijd. Tijd is als factor van invloed op organisatieprocessen en op verschillende manieren aan de orde (Scherpenisse, 2019). Uit bouwstenen Kunst Dialoog Methoden en vignettenstudie komt naar voren dat wanneer een verandering door onvoldoende tijd bijvoorbeeld als werkdruk verhogend wordt ervaren, actoren minder snel tot een positieve betekenisgeving van de verandering zullen komen en minder geneigd zijn tot een verandering van handelen zijn. Behalve of er voldoende beschikbare tijd is, spelen *timing* en *gelijktijdigheid* van een verandering een rol. Timing gaat over het moment waarop van professionals betrokkenheid bij een verandering wordt gevraagd in aansluiting op andere, al lopende ontwikkelingen. Gelijktijdigheid gaat over de mate waarin er meerdere veranderingen binnen eenzelfde periode plaatsvinden. Uit de veldstudie blijkt dat onhandige timing een van de kenmerken is van een verandercontext waarbinnen geen verandering van handelen plaatsvindt. De timing heeft invloed op de beleving van een verandering en het gedrag van actoren. Top-down veranderingen lopen eerder gevaar slecht getimed te zijn dan veranderingen die door professionals zelf zijn geïnitieerd, zo blijkt uit het familiebrievenproject van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden. Ook in de literatuurstudie komen we voorbeelden tegen van top-down veranderingen die negatieve betekenis krijgen vanwege hun als slecht ervaren timing.

De factor tijd speelt een belangrijke rol in het collectief betekenisgeven tussen niveaus in het systeem leraarschap, zo laat de literatuurstudie zien. Het beschikbaar stellen van *voldoende tijd* voor actoren op een lager niveau (microniveau) is iets wat op meso- of macroniveau geborgd moet worden. De interventiestudie laat eveneens zien dat de rol van de leidinggevende cruciaal is in het zorgen dat er voldoende middelen beschikbaar zijn om aan betekenisgeving te kunnen doen. De schoolleiding heeft een belangrijke rol in het scheppen van een gunstige verandercontext waarbinnen adaptief vermogen voor zowel individuele actoren als het collectief op gang kan komen. Te veel ruimte levert overigens ook een lastige verandercontext op. Bij veranderingen waarbij leraren veel ruimte hebben, kunnen er verschillen ontstaan in hoe leraren de verandering implementeren. Uit onderzoeken uit de literatuurstudie komt naar voren dat het in deze situaties bevorderend werkt om te komen tot een gedeelde verantwoordelijkheid, wat inhoudt dat er beslissingskracht voor leraren is, voldoende middelen bij het team terechtkomt en waarbij de schoolleider duidelijke doelstellingen communiceert en prioriteiten legt. Dit helpt om veranderingen te contextualiseren, dus eigen te maken aan de context en situatie van de organisatie. Net als bij beschikbaarheid van tijd, kan het leiderschap sturen op een gunstige timing en gelijktijdigheid om een verandering in te zetten door bijvoorbeeld een relatie te leggen tussen wat er op macroniveau speelt en wat er in de organisatie aan verandering gaande is (“bridging”).

Verder is *historie* in de organisatie een belangrijke factor in de verandercontext. Hoe verhoudt de verandering zich tot hoe actoren hun werk in hun beroepsverleden uitvoerden en tot de verandercultuur die in de school in het verleden is ontstaan? Zo komt uit de literatuurstudie naar voren dat een verandering in een school waar gedeeld eigenaarschap en een samenwerkingscultuur aanwezig zijn, gunstig uitwerkt voor veranderingen waarbij eigenaarschap door de schoolleider bij de leraren gelegd wordt. Wanneer deze cultuur er niet is, dan is de behoefte van leraren aan duidelijke kaders, tijd en ruimte een stuk groter. In de vignettenstudie hebben we een vergelijkbaar patroon

gevonden, waarbij een cultuur van gezamenlijkheid voor leren en ontwikkeling samenhangt met hoe professionals aankijken tegen het creëren van draagvlak voor een verandering.

### 3.4 Mechanismen van adaptief vermogen

Adaptief vermogen is in dit hoofdstuk beschreven aan de hand van drie deelprocessen, waarbij we hebben ingezoomd op collectieve betekenisgeving. Ook hebben we laten zien hoe de bouwstenen verschillende beïnvloedende factoren aan het licht brengen die van invloed zijn op of en hoe collectieve processen van adaptief vermogen tot stand komen. We vullen deze bevindingen tot slot aan met een eerste schets van drie meer verklarende (interactie-)mechanismen die in de literatuurstudie zijn gevonden en die helpen verklaren hoe in interactie tussen betrokkenen bij een verandering collectieve betekenisgeving plaatsvindt. Deze mechanismen fungeren als onderliggende werkzame interactiepatronen in en tussen niveaus van het systeem leraarschap.

- Het eerste mechanisme is *waardebepaling* en de emoties die hieruit voortvloeien. Dit mechanisme draait om waarde hechten aan. Een verandering kan positieve en negatieve emoties oproepen, afhankelijk van de waardebepaling van de verandering door de actor of team van actoren. Dit hangt onder meer samen met de mate van ervaren congruentie tussen eigen visie en de verandering.
- Het tweede mechanisme is *poortwachten*. Dit gaat om het bepalen van doelen en het afbakenen en framen van een verandering, daarmee geeft poortwachten zicht op waar de verandering over gaat. Poortwachten wordt verwacht van leidinggevenden, die in het licht van collectief adaptief vermogen hierbij rekening houden met hoe leraren tegen een verandering aankijken.
- Het derde mechanisme is het *eigen maken* van een verandering. Dit houdt in dat individuele en collectieve doelen afgestemd worden, doordat actoren of een team van actoren de voorgestelde verandering vertalen naar hun eigen praktijk en de professionele identiteit.

De mechanismen sluiten aan bij hoe Coburn (2001) beschrijft dat collectieve betekenisgeving wordt gekarakteriseerd. Coburn besteedt daarbij ook aandacht aan het proces van onderhandelen over technische en praktische details om een idee of verandering af te stemmen op de specifieke praktijkcontext. Dit gebeurt bijvoorbeeld tijdens het uitwerken van een nieuw curriculum.

De mechanismen zijn terug te vinden in de onderwijspraktijk in de context van (schooloverstijgende) netwerken die omgaan met verandering. Zo treffen we in de interventiestudie een voorbeeld aan binnen een netwerk op een middelbare school waarbij de schoolleiding de kaders van een verandering vooraf schetste. Dit valt onder het mechanisme poortwachten en vond plaats ten behoeve van het creëren van eigenaarschap bij de betrokken leraren. De interne projectleider van de school benadrukte hierbij het belang van benutten van inzichten uit onderzoek, wat hoort bij het mechanisme waardebepaling. Een ander voorbeeld zagen we in een bovenschools netwerk gericht op samen opleiden van aanstaande leraren. De opleiders waren bezig met het afstemmen van de collectieve doelen met hun individuele doelen; dit valt onder het mechanisme eigenaarschap ontwikkelen. Op basis van de keuze voor het afstemmen van deze doelen werd besloten om de wensen van studenten vaker mee te nemen (mechanisme: waardebepaling), waarna de timing werd aangepast zodat wensen van studenten meegenomen konden worden tijdens bijeenkomsten (mechanisme: poortwachten).

### 3.5 Kortom

Het systeem leraarschap is constant in verandering en dat resulteert in top-down en bottom-up veranderingen waar actoren zich tot (moeten) verhouden. De term adaptief vermogen is vanaf de start van de Expeditie een centraal begrip geweest; hierbij lag in eerste instantie de nadruk op het adaptief vermogen van de individuele actor, daarna hebben we de focus gelegd op professionele relaties met anderen en de blik verlegd naar collectieve processen van adaptief vermogen. We onderscheiden op basis van de literatuurstudie drie deelprocessen: betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen. In de onderwijspraktijk van het po, vo en mbo hebben we veel verschijningsvormen van deze processen in de deelstudies van de bouwstenen gezien die inzicht hebben gegeven in hoe professionals adaptief kunnen of willen zijn. Drie factoren van invloed zijn door ons waargenomen: de professionele identiteit van actoren (onder andere persoonlijke drijfveren en daaruit voortvloeiende emoties); kenmerken van de verandering (met name top-down of bottom-up) en de factor tijd (met name timing en gelijktijdigheid). Onderliggend spelen (interactie-)mechanismen een rol, namelijk dat actoren waarde hechten aan een verandering, dit tot uiting brengen in de manier waarop zij omgaan met een verandering en hierover communiceren met anderen om de verandering eigen te maken.

## SHOW Adaptief Vermogen in beeld

In de Expeditie volgden we een jaar een school, die te maken had met een verandering, namelijk de herinvoering van keuzewerktijd. Betrokken actoren waren de schoolleiding, drie commissieleden en het lerarenteam. De drie processen van adaptief vermogen hebben we in de interviewfragmenten als volgt gekleurd: **betekenisgeving**, **besluitvorming en afwegingen**, **omzetten in handelen**. In deze concrete situatie kwamen individuele betekenisgeving en collectieve betekenisgeving door betrokken actoren samen. Het uitwisselen van hoe ze tegen de situatie aankeken, leidde tot een besluit dat toewerkte naar nieuw handelen in het team.

Een van de teamleiders schetst de aanloop:

‘Bij de studiemiddag werkten we aan de invulling van de drie kernwoorden en ik merkte dat we daarmee een berg aan het creëren waren. Ik ben in de pauze naar de procesbegeleider gegaan, “ik zou als ik jou was een stap maken naar het hoe”. Ik kreeg toen de vraag terug van hem of ik dat wilde doen. In de laatste drie kwartier zijn we aan het sparren gegaan met richtinggevend uitspraken en toen kwam er weer een bepaalde energie vrij. Dat vind ik het mooie aan het team: het vertragen en uitdenken houden we minder van, maar juist doorpakken. Door vooruit te kijken aan het eind van de studiemiddag ontstond er weer flow, toen ontstond er meer inkleuring van hoe het eruit gaat zien.’

mechanisme  
*poortwachten*

factor  
*timing*

factor  
*beroepsidentiteit*

Een van de commissieleden was echter niet tevreden:

‘De bijeenkomst; ieder ging daar op een eigen manier naar huis, ik het meest negatief. Zelf kwam ik thuis en ik heb altijd even nodig om te bedenken wat ik vind, zo ben ik. Toen kwam bij mij het idee dat we de drie pijlers zijn verloren. Die kwamen niet meer voor in het laatste deel van de middag. Dat heb ik toen ook gedeeld met de teamleider en procesbegeleider.’

mechanisme  
*waardebepaling*

De interne procesbegeleider vertelt:

‘Dat was een boeiende vergadering, want hij vertelde mij: we zijn de pijlers kwijt. Waar zijn we mee bezig? Terwijl ik juist blij was ook, want er kwam energie vrij tijdens de studiemiddag. Dat hebben we toen bij elkaar gebracht. We hebben de hoe-vraag verbonden aan de drie pijlers.’

mechanisme  
*waardebepaling*

Het commissielid licht de vervolgstap toe:

‘We hebben met zijn drieën als commissie samen met de twee teamleiders gereflecteerd. Een van de teamleiders kwam met het idee van een huis met als fundament de drie pijlers. Een huis heeft allerlei aspecten die staan voor hoe kijk je naar dingen en hoe pak je zaken aan, maar richtinggevend zijn de pijlers als fundament.’

De procesbegeleider vult aan:

‘Een van de commissieleden heeft het huis vervolgens ontworpen. Dat was helemaal leeg. Daarna hebben we tijdens een bijeenkomst met het team, in drie groepen, gezegd: “ga nu dat huis inrichten”. Dat was een heel mooie werkbijeenkomst, iedereen was betrokken. We konden steeds terugkomen op de pijlers.’

mechanisme  
*eigen maken*

factor  
*bottom-up*

## 4 Systeembewustzijn

Om collectief betekenis te kunnen geven aan een verandering is zicht nodig op welke actoren deel uitmaken van het systeem en hoe zij zich tot elkaar verhouden. Actoren kunnen zowel individuen (bijvoorbeeld leraren) als organisaties (bijvoorbeeld scholen) of groepen mensen (bijvoorbeeld lerarenteams) zijn.

Het systeem leraarschap definiëren we als **het geheel van actoren rond het beroep van leraar** dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven. Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet dit systeem zich verhouden tot interne en externe invloeden op het onderwijs zoals maatschappelijke ontwikkelingen of veranderende opvattingen, met als doel behoud en evolutie van het onderwijs (Lockhorst et al., 2021).

Zicht hebben op het geheel van actoren en de wijze waarop zij zich tot elkaar en veranderingen verhouden, door ons samengevat in het concept systeembewustzijn, is in het eerste jaar van de Expeditie in verschillende bouwstenen aan het licht gekomen als een factor die van belang lijkt in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. Zo liet de veldstudie zien hoe adaptief vermogen zich op de verschillende snijvlakken van micro- (leraar), meso- (school) en macroniveau (opleiding en beleid) van het systeem leraarschap manifesteert. We interviewden onderwijsprofessionals die te maken kregen met een verandering die ofwel door een ander was geïnitieerd of door hen zelf in gang was gezet. Uit de studie kwam naar voren dat professionals die op zoek zijn naar een nieuwe (tijdelijke) balans in het systeem of die deze balans vinden, zich bewust lijken te zijn van “de ander in het systeem”, van onderlinge relaties in het systeem en van posities ten opzichte van veranderingen (Schenke et al., 2022). Ook in de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden kwam “de ander” in het grotere geheel als belangrijk naar voren. Veel van de brieven in het beroepsbrievenproject geven uitdrukking aan een sterk en als positief ervaren gevoel van “het samen moeten doen” in het onderwijs.

Naar aanleiding van de bevindingen in het eerste jaar dat is afgesloten met een tussenrapportage (Lockhorst, 2021) is in het vervolg van de Expeditie ook in andere bouwstenen aandacht besteed aan het bewustzijn van “de ander in het systeem”, om daarmee meer zicht te krijgen op wat het is en welke rol het speelt in het navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. De centrale vraag die we willen beantwoorden, luidt: Hoe manifesteert “bewustzijn van de ander” zich in het systeem leraarschap en welke mechanismen spelen daarbij een rol?

In de bouwstenen hebben we ons op verschillende manieren en in de context van verschillende sectoren en teams op de centrale vraag gericht. In Kunst Dialoog Methoden is systeembewustzijn als concept verkend met onderwijsprofessionals om vanuit ervaringen en belevingen van “de ander” in relatie tot jezelf een nadere invulling te kunnen geven aan het gevoel van “het samen doen”. Individuele professionals en teams zijn hun systeem leraarschap gaan duiden aan de hand van een kleurplaat en hebben in gesprek met elkaar gereflecteerd op hun eigen positie, de positie van andere actoren en op onderlinge relaties in het systeem. In de bouwsteen praktijkvalidatie is eveneens met teams hun systeem verkend terwijl zij dit systeem met elkaar tekenden en bespraken. In de literatuurstudie is gekeken naar posities en rollen die actoren innemen in het collectieve proces van

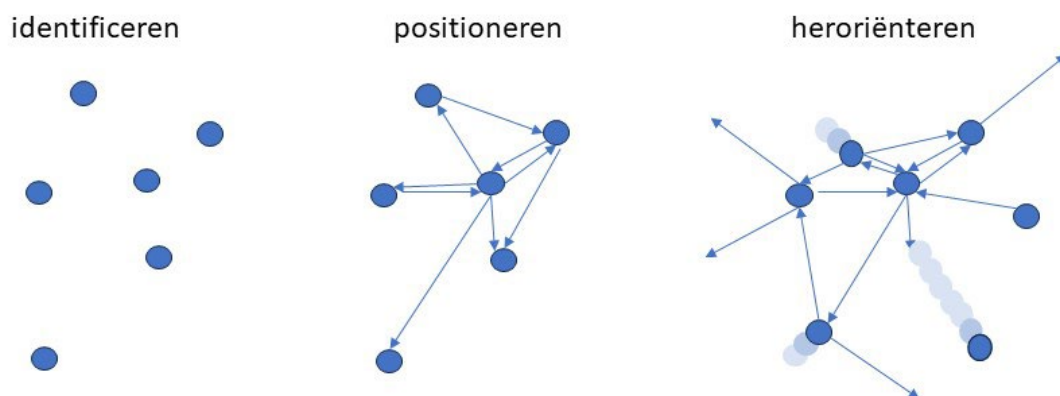
betekenisgeven en welke verwachtingen actoren (bijvoorbeeld leraren en leidinggevenden) daarbij van elkaar hebben. In de bouwsteen vignettenstudie is systeembewustzijn in relatie tot onderwijsveranderingen bevraagd: welke actoren benoemen professionals in het licht van top-down en bottom-up veranderingen en welke verantwoordelijkheden en verwachtingen hanteren zij. In de bouwsteen TeacherTapp zijn vragen gesteld over ontwikkelingen die top-down op het onderwijs afkomen. Hierbij ging het om het in kaart brengen van het belang dat leraren hechten aan een vraagstuk of verandering en de mate waarin zij zicht hebben op betrokkenheid van collega's en andere actoren bij het vraagstuk/verandering. In de bouwsteen interventiestudie is tot slot in de context van concrete casuïstiek waarin systeemverandering een rol speelt, gekeken naar en gereflecteerd op het systeem met als doel hierin verbetering met elkaar te ontwikkelen. Samen hebben de bouwstenen licht geworpen op wat we kunnen verstaan onder systeembewustzijn: hoe manifesteert het zich en welke onderliggende mechanismen brengen systeembewustzijn op gang.

#### 4.1 Manifestaties van systeembewustzijn

In de bouwstenen tekenen zich drie manifestaties – verschijningsvormen – van systeembewustzijn af: het **identificeren** van actoren in het systeem, het **positioneren** van actoren in het systeem en onderlinge relaties, en het **heroriënteren** op de eigen positie en die van andere actoren in het systeem in de context van een (systeem)verandering. Figuur 4.1 geeft een visuele voorstelling van de drie manifestaties.

Figuur 4.1

*Drie manifestaties van systeembewustzijn*



##### 4.1.1 Identificeren

De eerste manifestatie van systeembewustzijn die uit de bouwstenen naar voren komt, is het identificeren van actoren in het systeem. De manifestatie gaat over zicht hebben of krijgen op wie er deel uitmaken van het systeem leraarschap waarin een actor werkt. Het identificeren van actoren (jezelf, anderen en organisatorische eenheden) duidt op besef hebben van het bestaan van een groter



geheel en van het onderdeel uitmaken ervan. Wat laten de bouwstenen zien over het identificeren van het systeem?

In de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden zien we dat onderwijsprofessionals kunnen verschillen in de hoeveelheid actoren die zij in beeld brengen, dit varieert van een paar actoren tot tientallen anderen. We zien ook dat sommigen met name het systeem in de eigen organisatie benoemen, terwijl anderen ook actoren in de externe (werk)omgeving identificeren. Dit suggereert dat sommige professionals zichzelf in een kleiner en intern gericht systeem zien functioneren dan anderen. Dat lijkt soms te maken te hebben met de loopbaanfase waarin iemand zit: bij veel beginnende leraren zien we dat het systeem klein en intern gericht is en zich centreert rond de primaire taak van lesgeven die op dat moment hun volle aandacht heeft.

Wanneer professionals expliciet met elkaar bespreken welke actoren zij identificeren in het systeem, kunnen ze op verschil in mening stuiten over wie wel en niet actor is in een systeem en zo de grenzen van het systeem tegenkomen en met elkaar benoemen. Zo vond bijvoorbeeld discussie plaats over bedrijven, de media of over de maatschappij als geheel als mogelijke actoren. Een terugkerende discussie was of leerlingen of studenten actor zijn in het systeem. Sommigen zien leerlingen of studenten als een actor in het systeem omdat zij in de praktijk ervaren dat veranderingen niet werken als leerlingen niet meebewegen. Terwijl anderen leerlingen of studenten meer zien als “afnemers” van het systeem – “voor wie ze het allemaal doen” –, maar niet als actoren die een actieve invloed uitoefenen op het systeem.

Naast gesprekken over de *buitengrenzen* van een systeem, komen ook de *binnengrenzen* aan het licht: het identificeren van actoren in een systeem leidt tot inzicht in de subsystemen, verbindingen daartussen of juist systeemscheidingen. Tijdens de praktijkvalidatie waarin een team werkt aan een systeemtekening: “Onze organisatie is op zichzelf al een complex systeem, met een binnen- en een buitenlaag van actoren eromheen” en “Ik kom heel erg uit op partij X en de politiek en van alles wat daaromheen zit [...] en aan de andere kant de wereld van de docent [...] en wij zitten eigenlijk in beide werelden”. In Kunst Dialoog Methoden verwoordt een vaksectie tekenen in een school voor voortgezet onderwijs hoe zij zich zien in het grote geheel: “we hebben natuurlijk onze collega’s die creatieve vakken geven, design, 3d design, muziek. Dat is nog steeds onze eigen sectie hè, same minded people zeg maar”. Vervolgens zetten zij in het gesprek de kunstvakken als deelsysteem in de school af tegen de andere secties en concluderen dat er “veel eilandjes zijn in de school”. Ook benoemen zij dat ze een systeemscheiding ervaren tussen het vrije tekenen en het meer toegepaste design, en tussen tekensecties van verschillende scholen.

Identificeren geeft tenslotte zicht op de complexiteit van het systeem. In de bouwsteen praktijkvalidatie zien we bijvoorbeeld dat het in beeld brengen van het systeem kan leiden tot een inzicht in de grootte en complexiteit van dat systeem:

“Je weet het wel maar nu je het zo op papier ziet staan is het confronterend...en tegelijkertijd moeilijk te doorbreken omdat er dus zoveel actoren zijn. Het houdt zichzelf in stand en als je hier dan alle mensen bij tekent die hierbij betrokken zijn en je constateert dat we dat allemaal met ons belastinggeld ophoesten [...]. Nou, je schrikt je helemaal het leplazarus en dit is nog maar na een halfuurtje tekenen.”

Ook in een casus van samen opleiden ervaren de lerarenopleiders met elkaar hoe zij in een complex en groot geheel aan het bewegen zijn:

“Als ik jou zo hoor en wat jij nu toevoegt, en ook wat jij met jouw relatie tot [naam opleidingschool] vertelt, dat zijn allemaal voorbeelden van een soort kleine systemen in dat hele grote geheel waar jij echt enorm in rondvliegt. Maar ook jij bijvoorbeeld, als jij zegt dit organiseer ik al 12 jaar. Dat is ook een grotere verantwoordelijkheid die je dan voelt, voor een groter stuk dan alleen maar jouw relatie met jouw opleidingscholen. Dus dat is weer een ander soort systeem”

Het in beeld brengen van een systeem leidt daarnaast vaak tot reflecties op en waarderingen van het belang van het systeem om je heen. Het identificeren van de actoren in het systeem brengt saamhorigheid in beeld, maar kan ook zicht geven op geïsoleerde posities of een gevoel van isolement. Deel uitmaken van een systeem is een gevoel, een beleving van ergens bij horen en onderdeel van zijn of juist een beleving van ergens alleen voor staan. De bouwstenen laten zien dat systeembesef gepaard kan gaan met positieve maar ook negatieve gevoelens over de plek die je in het systeem inneemt. Werken op een andere locatie dan je directe collega's of bijna met pensioen gaan zijn voorbeelden van emotionele duidingen van je geïsoleerd voelen.

“Ik heb juist heel erg het gevoel van je doet het samen. Ik zou het alleen echt niet kunnen. Ik heb zo het gevoel van nou we hebben samen een klus te klaren en we kunnen bij elkaar terecht. We kunnen van elkaar leren. Ik heb nog nooit op een werkplek in het onderwijs zo'n samen gevoel gehad”.

“Als ik de klas uit ben is het voor mij ook klaar, dan ben ik er ook niet meer. Ik ben ook echt bijzonder slecht in werken buiten de klas..... ik word altijd positief beoordeeld en iedereen is altijd blij met me, maar als ik heel eerlijk ga kijken, dan doe ik eigenlijk niet zo heel veel buiten mijn lessen”.

#### 4.1.2 Positioneren

De tweede manifestatie van systeembewustzijn die we onderscheiden, is het positioneren van actoren in het systeem. Actoren geven inhoudelijk invulling aan de rollen en taken van actoren in het systeem en de manier waarop ze met elkaar in verbinding staan. Welke opvattingen hebben actoren ten aanzien van de eigen rol en taak en ten aanzien van die van anderen en welke posities nemen actoren daardoor in het systeem ten opzichte van elkaar in?

In de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden zien we dat actoren zichzelf vaak in meerdere rollen herkennen en zichzelf in beeld brengen als bijvoorbeeld leraar, coach, schoolopleider, én lid van het MT. Vanuit de verschillende rollen beschouwt een actor vervolgens het samenwerken met belangrijke anderen zoals bijvoorbeeld leerlingen en studenten, de instituutopleider van de lerarenopleiding, ouders van leerlingen en collega-MT-leden. Als actoren zichzelf in meerdere rollen zien, genereert dit vaak ook het zien van meerdere anderen in het systeem: hoe veelzijdiger de eigen rolopvatting, hoe groter het systeem waarin een actor zichzelf ziet werken. Hier ligt een (wederkerige) relatie tussen positioneren van jezelf en het identificeren van (delen van) het systeem. Als de eigen rolopvatting zich

centreert rond één kerntaak, bijvoorbeeld lesgeven, vindt er in de regel ook minder betekenisgeving aan rollen van belangrijke anderen in het systeem plaats, die zijn dan dienend aan de kerntaak. Als de taak juist meer ligt op het vlak van samenwerking creëren komen als vanzelf meerdere actoren in beeld. Een lerarenopleiding in de context van samen opleiden verwoordt dit als volgt: “Het voelt als mijn verantwoordelijkheid dat ik leer wat er speelt op de scholen en wat er speelt op het instituut. En dat ik dat ook agendeer op plekken waarvan ik denk dat het nodig is”.

De bouwsteen Kunst Dialoog Methoden laat tevens zien dat hoe je de positie van jezelf ziet als actor in het systeem niet alleen samenhangt met taken en verantwoordelijkheden die je hebt of voelt, maar ook met je beroepsidentiteit (hoe wil je met name in het systeem zichtbaar zijn en een plek innemen, wat ervaar je als de kern van je werk of krijg je het meeste energie van). Zo zien actoren zichzelf vooral terug in het systeem als iemand die met leerlingen werkt en begaan is en duiden of benadrukken rollen en taken die daarmee direct te maken hebben, bijvoorbeeld door het kleuren van een persoon die de arm heeft geslagen om een leerling. Een collega met dezelfde taken kan tegelijkertijd meer de nadruk leggen op het samenwerken met collega’s in het vormgeven van het onderwijs, bijvoorbeeld door het kleuren van mensen rond een tafel. Behalve beroepsidentiteit spelen ook persoonskenmerken en persoonlijke voorkeuren mee in de rollen die actoren vooral voor zichzelf zien.

“Ik wil wel bij mezelf blijven, ik wil niet... ik snap dat ik bepaalde rollen heb. Maar het moet wel bij mezelf blijven passen. Want anders weet ik dat ik daarin blijf vastlopen. Weet je, omdat er zoveel onderdelen zijn. Dan wil ik wel in mijn kracht blijven. En dan kies ik die – die rollen wel zorgvuldig. Zonder dat ik daarin vastloop.”

“Wat ik heel leuk vind is het samenwerken met het werkveld, naar buiten gaan. In mijn geval naar bouwplaatsen toe gaan. Dan vinden mensen het ook leuk om dingen te vertellen. Daar leer ik zelf ook van.”

Hoe je jezelf positioneert ten opzichte van anderen heeft vaak te maken met (wederzijdse) verwachtingen. De literatuurstudie laat zien dat hoe actoren elkaars rollen en verantwoordelijkheden zien van invloed is op onderlinge verhoudingen. Reinhorn, Johnson en Simon (2017) vonden in een studie over hoe scholen aankijken tegen een onderwijskundige vernieuwing, dat het uitmaakt hoe je de ander ziet. Wanneer leraren de schoolleider zagen als iemand met inhoudelijke expertise dan waren zij ontvankelijker voor de verandering. Ook in andere bouwstenen komt de wisselwerking tussen verwachtingen die actoren van elkaar hebben en de positie die ze elkaar toekennen ter sprake. In een van de case studies uit de veldstudie beschreven betrokkenen verschillende rollen van actoren en de onderlinge relaties. Op basis daarvan positioneerden zij actoren in een zogenaamde binnenkring van actoren die sterk op elkaar leken en nauw bij de verandering waren betrokken, en een buitenkring van actoren die wel te maken hadden met de verandering maar zich daar minder mee identificeerden.

Het positioneren van jezelf en anderen heeft vaak ook te maken met het ervaren of zien van hiërarchische relaties tussen leidinggevend en leraren. Tijdens een interview dat in het kader van de interventiestudie plaatsvond, beschreef een directeur van een middelbare school de eigen positie ten opzichte van de docenten als volgt: “Als ik praat als directeur, dan is de gewoonte ‘daar moeten we naar luisteren’. Als ik zwijg, dan gaan de collega’s meer zelf denken. Dat is de cultuur.” In de

vignettenstudie komt eveneens naar voren dat het schoolbestuur, leidinggevend en lerarenteams als gescheiden actoren in het systeem kunnen worden ervaren waardoor de wisselwerking tussen die gremia kwetsbaar is, met name als zich (top-down) veranderingen voordoen: “Schoolleiding en schoolpersoneel hebben tegengestelde belangen. Onderwijsontwikkeling versus focus op lesgeven, stilstaan bij methodes en toetsen.” In Kunst Dialoog Methoden wordt de leidinggevende vaak alleen in een kamertje weergegeven, op afstand, met een ambtsketting om of roepend in een megafoon. Het zijn posities die benadrukken dat de rol van leidinggevend wordt gezien als “er niet zijn” of “op verre afstand van het team opereren en niet weten wat er gaande is”. Aan de andere kant wordt de leidinggevende als positief ervaren in het initiatief nemen en richting geven of in het bewaren van overzicht over het systeem. Deze zowel positieve als negatieve verwachtingen van de rol van de leidinggevende en het effect daarvan op de relatie met leraren zien we ook terug in de literatuurstudie, waar de leidinggevende vaak als poortwachter fungeert en informatie filtert voordat het bij leraren terecht komt. Dit heeft vervolgens effect op de wisselwerking tussen actoren in het systeem en op de wijze waarop actoren in actie (willen) komen bij (top-down) veranderingen.

Het positioneren van jezelf en anderen in het systeem op basis van rolopvattingen en wederzijdse verwachtingen geeft een eerste zicht op hoe een systeem in gezamenlijkheid kan handelen als zich verandering voordoet. Om verandering te kunnen aangaan is het overzicht over een systeem van belang. In TeacherTapp komt naar voren dat er een verband lijkt te zijn tussen het belang dat professionals hechten aan een bepaalde verandering en de mate waarin zij het systeem in beeld hebben dat die verandering moet aangaan: hoe sterker de mening van professionals over het belang van een ontwikkeling, hoe vaker ze zicht hebben op hoe collega’s dat ervaren. Om als systeem een verandering te kunnen aangaan is behalve zicht op elkaars posities, soms een heroriëntatie nodig. Daarover gaat de derde manifestatie van systeembewustzijn.

#### 4.1.3 Heroriënteren

De derde manifestatie van systeembewustzijn is het heroriënteren op de eigen positie in het systeem en de positie van anderen in de context van een interne of externe (systeem)verandering. Een professional denkt met het oog op behoud en evolutie van het onderwijs na over wat deze in het systeem anders zou willen zien in termen van bijvoorbeeld het betrekken van ontbrekende actoren of het wijzigen van rollen die actoren innemen. Welke wensen, belangen en/of zorgen verwoorden actoren in de context van een (systeem)verandering?

In verschillende bouwstenen bespraken professionals uit eenzelfde organisatie of team het systeem in het licht van een specifieke verandering en benoemen positioneringen die zij ervaren als een probleem:

“Waar we met actor X aan de [...] -tafel tegenover elkaar zitten, zitten we hier samen aan de ronde tafel en willen we altijd samenwerken. [...] Soms ben je een partner en soms ben je voor dezelfde partij de “tegenpartij” .”

“Als je in de tijd kijkt, hebben we ooit een opleidingsdidactiek ingevoerd. Dat is een paar jaar geleden. En wat je nu ziet, is dat die hele didactiek niet leeft bij werkplekbegeleiders, maar ook niet bij collega’s. Er is een moment geweest waarop we de didactiek gemaakt

hebben, met een soort optimisme van ‘we moeten niet die scheiding hebben van het instituut en de school’, ‘we gaan het verbinden’, ‘we gaan er samen aan werken’. En wij vertegenwoordigen dat nog een beetje, maar verder zie ik dat afbrokkelen om ons heen.”

In de bouwsteen Kunst Dialoog Methodes deelt een aantal onderwijsprofessionals strubbelingen in het systeem die zich afspelen in een context van complexe veranderingen in de werkomgevingen en verwoorden de noodzaak van verandering en heroriëntatie op de eigen positie en die van anderen in het systeem:

“Dan sta je daar als directie leider of schoolleider, terwijl eigenlijk zouden zij daar moeten staan, maar dan denk je laat ik het maar doen en wij snappen wel het verhaal. Dan zien we daarna wel weer wat we over ons heen krijgen. Dat is niet erg om te doen, maar misschien moet ik dat niet zijn.”

“Ik zit in de pauze vaak aan die tafels bij al die collega’s. Als ik gewoon eens wat vaker vertel over mijn vak en over wat daar allemaal gebeurt en wat onze leerdoelen zijn en waar we naartoe werken. Dat zij daar iets meer bewust van worden. Maar bijvoorbeeld ook... we zouden ook een keer tijdens een studiedag kunnen vragen of we ze een halfuurtje mogen vertellen over ons vak en wat laten zien over wat er allemaal gebeurt en wat voor ontwikkelingen leerlingen doormaken.”

De oorsprong van een verandering die gewenst is – top-down of bottom-up – kan hier een rol spelen. In de interventiestudie zien we bijvoorbeeld dat wanneer het een top-down verandering betreft de mate waarin de actor zich betrokken voelt bij het (nader) vormgeven van de verandering de heroriëntatie van de positie van de actor beïnvloedt. In de interventiestudie is een groep leraren inclusief procesbegeleider een jaar lang gevolgd bij het omgaan met een verandering in de school. Waar leraren in eerste instantie negatief tegenover de voorgestelde verandering stonden, vond hierin een omslag plaats na een proces waarin de leraren inspraak kregen in de vormgeving van de verandering. De groep leraren heroriënteerde zich op de eigen positie in het systeem en ten aanzien van de verandering.

Heroriëntatie op de eigen rol en die van anderen vindt niet alleen plaats in het licht van vraagstukken en veranderingen die op een systeem afkomen, maar ook tijdens het veranderproces blijft steeds sprake van een heroriëntatie op rollen van actoren. In de bouwsteen Kunst Dialoog Methodes kijkt een professional naar een verandering die zijn weg al heeft gevonden in het systeem en waarin deze professional zich bewust wordt van de noodzaak van heroriëntatie van de eigen rol door verandering in beweging van anderen: “Er is een groot vernieuwproces ingevlogen. Een heel ander proces ingevoerd. Anders lukt het niet. Dus nu zie je iedereen op zichzelf teruggeworpen. En ik kom op dat moment binnen.” In de bouwsteen veldonderzoek zagen betrokkenen die terugkijken op een veranderingsproces dat door gebrek aan afstemming tussen de direct betrokkenen (binnenkring) en de actoren die meer op afstand werden ervaren door de actoren in de binnenkring, ongewenste processen plaatsvonden. Heroriëntatie op de eigen rol en die van andere actoren was nodig.

## 4.2 Mechanismen die systeembewustzijn op gang brengen

Naast de drie manifestaties van systeembewustzijn die gezien kunnen worden als verschijningsvormen van systeembewustzijn, geven de bouwstenen inzicht in wanneer deze manifestaties zich (kunnen) voordoen. In de Expeditie is veelvuldig gewerkt met dialogische methoden van onderzoek waarin professionals met elkaar in gesprek zijn over toekomstig leraarschap. Deze dialogische methoden geven zicht op enkele (interactie-)processen die de manifestaties van systeembewustzijn op gang lijken te brengen (mechanismen): expliciteren (en delen) en bespiegelen (en bevragen) van je kijk op het systeem. We lichten deze mechanismen hieronder kort toe.

### 4.2.1 Expliciteren (en delen)

Door onderwijsprofessionals te vragen om de actoren die zij zien in hun systeem leraarschap te expliciteren en in dialoog te delen met anderen, komt identificatie, positionering en heroriëntatie op gang. Expliciteren kan door verschillende activiteiten in gang gezet worden, bijvoorbeeld door het tekenen of kleuren van een systeem zoals in Kunst Dialoog Methoden, praktijkvalidatie en de interventiestudie heeft plaatsgevonden. Dit levert explicitering op voor de actor zelf door overdenking, schrijven of visualisatie. Het creëert bewustzijn over de eigen rol en de rollen van anderen. Teken en kleuren van actoren in het systeem leraarschap kan bijvoorbeeld leiden tot besef bij actoren dat de structuur van het systeem leraarschap complex en genest is. In de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden gaf iemand aan:

“Als je aan een touwtje trekt, dan trek je aan alles en dat maakt dit [wijst naar de tekening] wel inzichtelijk. Je weet het wel, maar nu je het zo op papier ziet staan, is het confronterend.”

Het Expeditie-onderzoek heeft ons duidelijk gemaakt dat het expliciet maken voor jezelf en anderen, in dialoog, de processen van identificeren, verhouden en positioneren en daarmee systeembewustzijn versterken. In het gesprek over de eigen waarnemingen worden nog weer andere aspecten van het systeem zichtbaar. In de bouwstenen Kunst Dialoog Methoden, praktijkvalidatie en interventiestudie zien we dat actoren met het benoemen en delen van opvattingen over de posities van actoren in het systeem, inzicht krijgen in de overeenkomstige en verschillende beelden hiervan en van de onderlinge relaties. Door te expliciteren en delen met andere professionals, herkennen zij actoren in het systeem, welke relaties en posities actoren onderling hebben en hoe deze zich verhouden tot een vraagstuk of verandering. Hierdoor ontstaat inzicht in waar processen tussen actoren elkaar in het systeem versterken en waar het risico bestaat op disbalans in het systeem. Met name tijdens de bouwstenen Kunst Dialoog Methoden en praktijkvalidatie waarin onderwijsprofessionals werden gevraagd te tekenen of te kleuren vinden we in de gesprekken die de onderwijsprofessionals voerden naar aanleiding van de tekeningen en de kleurplaten vaak uitspraken die beginnen met: “Nu we dit zo tekenen zie ik dat....” of “Door te kleuren, realiseer ik me....”.

### 4.2.2 Bespiegelen (en bevragen)

Waar het expliciteren van actoren, opvattingen, verwachtingen, posities en verhoudingen eraan bijdraagt dat actoren zichzelf en andere actoren en de relaties daartussen (h)erkennen, leidt de dialoog vervolgens vaak tot het bespiegelen en bevragen ervan. Bespiegeling en bevraging maakt duidelijk

waarover overeenkomstige en waarover uiteenlopende beelden bestaan. Bespiegelen gebeurt door rollen en verantwoordelijkheden van actoren kritisch te beschouwen in het licht van een verandering of vraagstuk. Daardoor ontstaat allereerst begrip voor ieders positie in het systeem. Het gaat erom dat actoren in het systeem de individuele (organisatie)waarden en identiteit overstijgen en als het ware de andere actor “zien en erkennen”. Enkele studies uit het literatuuronderzoek (Wieczorek & Theoharis, 2015; Karlsson & Erlandson, 2021) onderkennen het belang van perspectiefwisseling of “het kunnen inleven in de ander”, omdat het ten goede komt aan processen van collectief betekenisgeven. Ook zagen we uitingen van het bespiegelen van jezelf en elkaar terug in dialogen naar aanleiding van het tekenen van het systeem, bijvoorbeeld:

“Ik had bij de trap [element in kleurplaat] opgaan meer als een hogerop komen. Wat helemaal niet mijn drijfveer is dus daarom heb ik die niet gedaan. Maar als je hem zo uitlegt, is ie weer heel anders en dan zou ik denken dan had ik hem ook wel willen kleuren, je blijven ontwikkelen, die trap op.”

Bespiegelen kan ook bewust maken van de invloed van tijd op het systeem. Door zichzelf als actor te spiegelen aan anderen die zij in het systeem hadden getekend, stelden betrokkenen vast dat de positie (relatie) in rollen en verantwoordelijkheden van zichzelf en van andere actoren verschilden afhankelijk van het moment. Tijdens een gesprek waarin de teamleden van een organisatie hun tekeningen met elkaar bespraken en elkaar vragen stelden, kwam dat ook naar voren: “Voor een organisatie zoals [organisatiennaam] kan je op drie manieren een systeem tekenen: we doen aan beïnvloeding, beleid vormen en zijn betrokken in de uitvoering. Het wisselt elkaar af in de tijd.”

In de dialoog kan het bespiegelen van een stand van zaken in het systeem verder aanleiding geven tot het bevragen van de eigen en elkaars posities in het systeem en gewenste veranderingen:

“Oké, wat willen we? Want we hebben nu een aantal dingen ingekleurd en benoemd. Willen we de bus ook nog inkleuren? [ ... ] Ja want dat is voor buitenlandreizen, of voor buitenschools leren [...] Waar we naartoe zouden willen, is ook misschien toch dat meisje op dat hinkelpad, omdat het ook leuk moet zijn. Niet alleen voor de docenten, maar ook voor de leerlingen.”

In de gesprekken brengt het werken aan systeembewustzijn naast zicht op rollen en posities van actoren, ook (nieuw) zicht op inhoudelijk gewenste veranderingen aan het systeem.

### 4.3 Kortom

In de Expeditie hebben we het concept “systeembewustzijn” verkend binnen het systeem leraarschap. We hebben drie manifestaties gevonden die maken dat je het systeem ziet - identificeren, positioneren en heroriënteren - en hebben daarnaast aanwijzingen dat er twee mechanismen - expliciteren en bespiegelen- zijn die aan deze manifestaties ten grondslag liggen. Bij identificeren gaat het om bewustzijn van omvang, gerichtheid (intern-extern), grenzen en complexiteit van het systeem. Bij positioneren betreft bewustzijn het kunnen plaatsen van de eigen positie op basis van taken en rollen,

beroepsidentiteit, persoonskenmerken en persoonlijke voorkeuren, en de resonantie hiervan op de wisselwerking met en positie van anderen in het systeem. Heroriënteren toont bewustzijn van wenselijkheid ten aanzien van herpositionering op basis van veranderingskenmerken, disfunctioneren van relaties en veranderingsprocessen. Op basis van deze inzichten definiëren wij systeembewustzijn als:

“Het herkennen en erkennen van actoren in een systeem door identificatie van actoren in het systeem, positionering van actoren in een systeem en de onderlinge relaties, en de heroriëntatie op de eigen positie en die van anderen in het systeem in de context van (systeem)verandering, waarbij processen van expliciteren en bespiegelen een rol spelen.”



## SHOW: Verschillen in systeembewustzijn

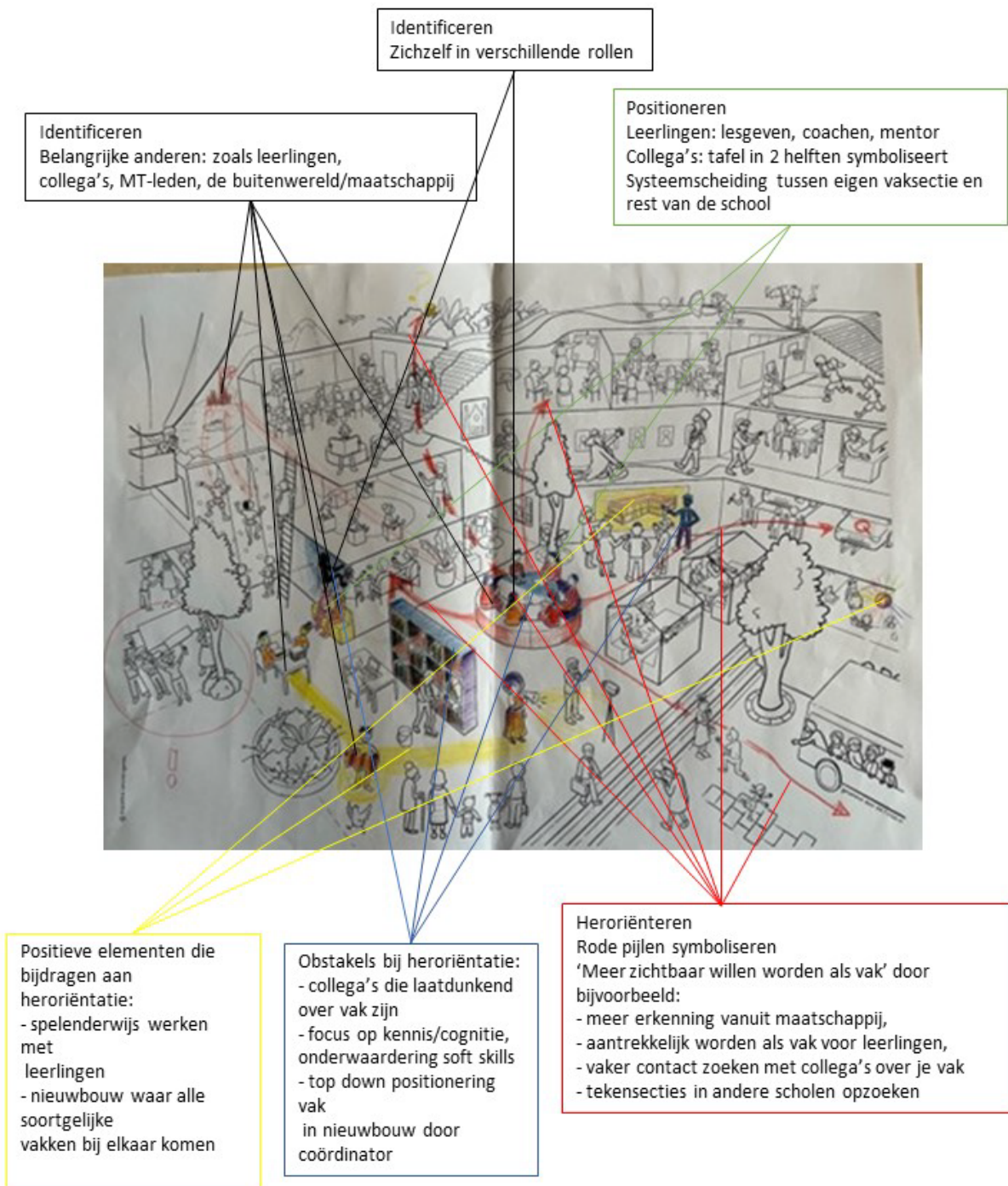
Op deze 'show' pagina zijn uit de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden twee kleurplaten met annotaties op basis van de toelichtingen bij de kleurplaten opgenomen, die achtereenvolgens een laag en een hoog systeembewustzijn tonen. De opdracht was het systeem leraarschap te kleuren aan de hand van de vragen: Wie herken jij? Waar ben je zelf? En wie/waar zijn belangrijke anderen voor jou?

Identificatie:  
Zichzelf als actor: Van een afstand observeren

Identificatie:  
Zichzelf als actor: Leerlingen water geven en doen groeien



Identificatie:  
Zichzelf als actor:  
spreekstalmeester, verteller,  
showman



## 5 Toekomstbewustzijn

Het systeem leraarschap is continu in verandering en actoren in het systeem moeten zich, om het systeem toekomstbestendig te laten zijn, continu verhouden tot interne en externe invloeden op het systeem en collectief bewegen in verandering. Het doel van dit bewegen in decors van verandering omschrijven we in de Expeditie als ‘behoud en evolutie van het onderwijs’. Aan de ene kant richt het adaptief vermogen van het systeem zich op het behouden van bestaande onderwijsprocessen, aan de andere kant exploreert het systeem innovaties. Wat vraagt dit doel van onderwijsprofessionals?

Het systeem leraarschap definiëren we als het geheel van actoren rond het beroep van leraar dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven. Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet dit systeem zich verhouden tot interne en externe invloeden op het onderwijs zoals maatschappelijke ontwikkelingen of veranderende opvattingen, **met als doel behoud en evolutie van het onderwijs** (Lockhorst et al., 2021).

In het vorige hoofdstuk laten we zien dat het van onderwijsprofessionals vraagt dat zij de blik kunnen richten op andere delen van het systeem dan die waarin zij zelf dagelijks werkzaam zijn. We noemen dat systeembewustzijn. Op vergelijkbare wijze kunnen we ons afvragen of ruimte ervaren *in de tijd* – we noemen dat toekomstbewustzijn - zou kunnen bijdragen aan het adaptief vermogen van onderwijsprofessionals. De aanname daarbij is dat onderwijsprofessionals die weinig tijdshorizon ervaren en vooral of alleen met de ‘waan van de dag’ bezig zijn, (onaangenaam) verrast kunnen worden door veranderingen die zich aandienen, terwijl onderwijsprofessionals die vooruit kijken in de tijd verandering zien aankomen, erop kunnen anticiperen of hierin leidend kunnen zijn. In dit hoofdstuk verkennen we of toekomstbewustzijn van invloed zou kunnen zijn op adaptief vermogen en kan bijdragen aan het doel van adaptief vermogen: behoud en evolutie van het onderwijs.

In een deelonderzoek van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden hebben we met 50 professionals uit alle sectoren van het onderwijs toekomst verkend. Toekomst verkennen is geen eenvoudige opgave. Van Leemput (2020) legt uit dat je mensen moet helpen in de toekomst te kijken, omdat ze anders enkel in staat zijn ontwikkelingen die gaande zijn door te trekken naar de toekomst (extrapolatie). De wetenschap van het toekomst verkennen – de futurologie – laat eveneens zien dat in een wereld die als veranderlijk, onvoorspelbaar, complex en ambigu (VOCA) wordt gekenmerkt, het doortrekken van huidige ontwikkelingen niet voldoende is om te anticiperen op wat komt. Geleidelijke veranderingen en juist ook plotselinge kantelingen zijn niet te voorspellen op basis van waarschijnlijkheden in het nu (Van Duijne & Van der Wel, 2019). In de andere bouwstenen hebben we in de fase van data-analyse gezocht naar of en hoe actoren bezig zijn met of anticiperen op een (verre) toekomst. Ook zijn in de bouwstenen TeacherTapp en praktijkvalidatie bevindingen uit de toekomstverkenning voorgelegd aan professionals uit het po, vo en mbo.

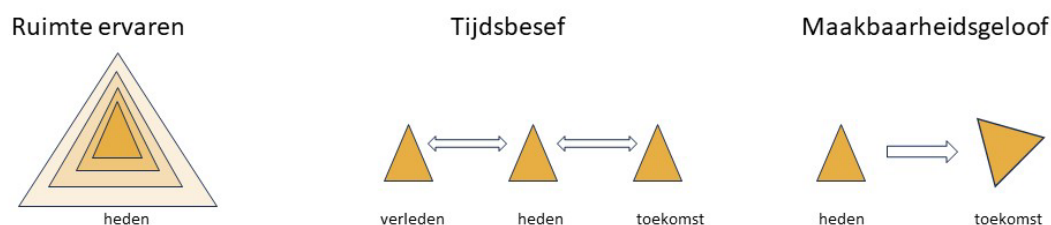
In het deelproduct van Kunst Dialoog Methoden laten we in detail zien hoe we de toekomstverkenning uitvoerden en welke vergezichten op onderwijsthema’s dit opleverde. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe toekomstbewust zich manifesteert en op gang komt.

## 5.1 Manifestaties van toekomstbewustzijn

In de bouwstenen tekenen zich drie manifestaties – verschijningsvormen - van toekomstbewustzijn af: het **ervaren van ruimte** doordat een professional los komt van de dwingende ‘waan van de dag’ en ruimte in de tijd gaat ervaren om terug- en vooruit te blikken, het **ontwikkelen van tijdsbesef** waarin het handelen in het nu verbonden raakt met het verleden en de (verre) toekomst van onderwijs, en voelen van **veranderbereidheid** en daaruit voortvloeiend een gevoel van maakbaarheids geloof waarbij de professional de toekomst gaat zien als iets waar je vanuit je eigen wensen invloed op hebt. Figuur 5.1 geeft een visuele voorstelling van de drie manifestaties.

Figuur 5.1

*Drie manifestaties van toekomstbewustzijn*



### 5.1.1 Ruimte ervaren

De waan van de dag in het onderwijs is dwingend. Elke dag zijn er veel kleine voorvallen en taken die met urgentie de meeste aandacht van onderwijsprofessionals opeisen. Veranderingen die zich met minder urgentie aandienen en op de (middel-)lange termijn spelen, zoals beleidsvoornemens en vernieuwingen, komen voor het gevoel van veel onderwijsprofessionals bovenop de bestaande bezigheden en worden niet zelden als te veel ervaren. In de bouwstenen zien we dat het van persoonskenmerken en de beroepsidentiteit van individuele professionals afhangt of en hoe zij zich verhouden tot verandering en vernieuwing. Uit het familiebrievenproject van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden komt bijvoorbeeld naar voren dat leraren en leidinggevenden in hun aard meer of minder reukeloos tegenover verandering staan. Voor sommigen heeft continue vernieuwing aantrekkingskracht, zij voelen zich als een vis in het water bij de reuring; anderen hechten aan behoud van het bestaande en ervaren juist weinig zin of tijd om deel te nemen aan vernieuwing. Zij benadrukken bijvoorbeeld de werkdruk en verminderd werkplezier als gevolgen van de continue veranderingen die op ze af komen. Ook in TeacherTapp zien we bevestigd dat leraren ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’ heel verschillend ervaren en niet zelden associëren met hoge werkdruk. Uit het beroepsbrievenproject van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden komt naar voren dat beroepsidentiteit een rol speelt bij de invulling die je geeft aan je werk en óf en hóe (pro-)actief bezig zijn met onderwijsverandering een wezenlijk onderdeel van die identiteit uitmaakt. De fictieve portretten van leraren uit dit brievenproject geven uitdrukking aan verschillende drijfveren voor het beroep en inzicht in hoe leraren vanuit hun professionele identiteit reageren op verandering in het algemeen en op specifieke veranderingen in het bijzonder.

Naast persoonskenmerken van leraren is ook de oorsprong van de onderwijsverandering van invloed op de ruimte die ze ervaren voor verandering: als de verandering top-down is ingezet en vanuit andere delen van het systeem is opgelegd, kijken onderwijsprofessionals vaak met meer behoud naar deze verandering. Over het algemeen zien we in de bouwstenen dat vernieuwingen die worden ervaren als “opgelegd van boven” eerder negatieve gevoelens oproepen en de ruimte om te handelen op slot zetten dan bottom-up initiatieven waarbij professionals ruimte ervaren en nemen voor een eigen invulling. Zo laat de literatuurstudie zien dat bij top-down verandering minder collectieve betekenisgeving op gang komt en er meer ruimte blijft voor individueel behoudend gedrag. Ook de vignettenstudie toont aan dat er verschil in adaptief vermogen is tussen top-down en bottom-up verandering: zowel leraren als leidinggevenden geven de voorkeur aan bottom-up processen van verandering en spreken daarover in positievere bewoordingen dan wanneer de verandering van boven is opgelegd. TeacherTapp toont aan dat bijna de helft van 844 respondenten (43%) zich zorgen maakt over de mate waarin ‘de stem van de leraar’ wordt gehoord en meegenomen in nadenken over de toekomst van het onderwijs. Deze grote groep leraren ervaart verandering in het onderwijs als overwegend top-down. In de interventiestudie stagneerde soms het proces van verandering door negatieve waarderingen van de top-down benadering en werd het proces pas weer vlot getrokken toen de betrokkenen meer ruimte ervaarden voor een bottom-up invulling van de beoogde verandering.

Hier lijkt ook weer een relatie te kunnen worden gelegd met de beroepsidentiteit: bij een top-down verandering is niet gegarandeerd dat deze strookt met iemands beroepsidentiteit. Raakt de verandering de kern van iemands beroepsidentiteit dan kunnen emoties hoog oplopen, zowel in negatieve als positieve zin. Er ontstaat weerstand of iemand wordt juist kartrekker van de verandering. Ligt de verandering verder weg van wat iemand als de kern van het beroep ervaart, dan lijken emoties minder op te spelen: er hangt minder af van de verandering, het kan minder kwaad. Het wordt makkelijker om er reukeljk mee om te gaan zien we in bouwsteen Kunst Dialoog Methoden. Bij bottom-up verandering kan de professional vanuit de eigen beroepsidentiteit en rolopvatting regie voeren op de aard en uitwerking van de vernieuwing en is minder snel sprake van wrijving tussen iemands persoonlijke drijfveren en de inhoud van de verandering.

Uit de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden blijkt dat toekomst verkennen een belangrijke bijdrage kan leveren aan het ervaren van ruimte. Door een andere tijdshorizon te nemen (in de bouwsteen was dat maar liefst 100 jaar) komen professionals los van de huidige beleidsperiodes en gaan ruimte in de tijd ervaren. Ook het werken met creatieve voorstellingen van de toekomst draagt bij aan het ervaren van ruimte. In Kunst Dialoog Methoden geven deelnemers aan de toekomstverkenning aan dat zij letterlijk ruimte ervaarden om vanuit allerlei invalshoeken naar het onderwijs van de toekomst te kijken:

“Van één kant inderdaad die ruimte en nieuwe ideeën krijgen en inderdaad hier en daar iets zien of denken op een heel onverwacht moment van hé dat is wat voor de toekomst. Maar ik herken ook dat ik toch soms mezelf betrap op dingen die ik zelf vroeger als heel prettig heb ervaren. Waarvan ik denk ja dat zou echt goed zijn om dat mee te nemen voor de toekomst.”

“ik vind het toekomst verkennen super, want je kunt daar in kwijt waar je nu af en toe tegenaan loopt, wat je frustrereert. Maar ook wat je mooi vindt, waarvan je denkt zouden we dat niet meer kunnen uitbouwen. Zouden we daar niet meer accent op kunnen leggen.”

“Los! Heel fijn om daar gewoon op deze manier mee bezig te gaan. Want ik zat heel erg in mijn hoofd daar echt al heel lang mee, maar nu door ook die creatieve opdrachten uit je hoofd. Dat is toch wel weer een andere manier van nadenken en dat voelt heel goed.”

### 5.1.2 Tijdsbesef

Toekomst verkennen heeft als effect dat het je bewuster maakt van je relatieve plaats in de tijd: er is een verleden (T0), een heden (T1) en een toekomst (T2). In het heden handel je op een bepaalde manier, maar in het verleden was dit mogelijk anders en in de toekomst kan dit ook weer anders zijn. Niets ligt vast en alles ligt open voor betekenisgeving. Verleden, heden en toekomst zijn verbonden in vergankelijkheid. Dit tijdsbesef brengt reflectie op gang: professionals gaan bevragen waarom ze de dingen in het nu doen zoals zij ze doen. Het roept vragen op over hoe het komt dat we ze zo doen (terugkijken naar het verleden), maar ook of we ze zo willen blijven doen (vooruitkijken naar de toekomst). Door de toekomst te verkennen kom je je beweegredenen in het hier en nu in een fris daglicht tegen: je zet ze af tegen het verleden en tegen de toekomstbeelden die je hebt. Door het verkennen van de toekomst ontstaat ook meer besef van het verleden: we zijn de dingen gaan doen om een reden, in een bepaalde context of met een specifieke aanleiding. Wat waren deze redenen ook alweer en gelden deze nog steeds? Zo raken verleden, heden en toekomst verbonden aan elkaar en ervaren toekomstverkenner als of ze aan een elastiek in de tijd zitten: ze kunnen terug- en vooruitkijken en van daaruit veren we terug naar het heden. Ze bezien daardoor het heden als het ware met nieuwe ogen:

“Ik heb vooral ervaren dat ik bewuster met het onderwijs van nu bezig ben. Zie veel meer wat ik de mooie en goede dingen vind en ook wat ik niks vind of minder goed. Ook neem ik daarin de geschiedenis mee van mijn eigen lagere schooltijd. Daarbij merk ik dat ik vooral mijn gevoel laat spreken. Waar heb ik destijds van genoten? Wat zou ieder kind moeten kunnen ervaren van wat ik destijds ervaren heb als kind?”

Meer besef krijgen van de tijd roept tegelijkertijd de vraag op of we ons wel echt los kunnen maken van het nu, wat ‘100 jaar vooruitkijken’ betekent:

“Eigenlijk heb ik het idee dat ik nog helemaal niet echt 100 jaar vooruit heb gekeken. Jij had het over geschiedenis en die fototentoonstelling, 150 jaar. Toen dacht ik jemig het onderwijs of het systeem is nog niet zo heel erg veranderd de afgelopen 100 jaar. Maar als je kijkt naar de laatste 50 jaar hoeveel de maatschappij en de technologie en alles om ons heen veranderd is, is dat zo gigantisch eigenlijk. Dan denk ik heb ik dan wel 100 jaar vooruit gekeken. En nou dacht ik wat zou het brengen als ik nu mijn opdrachten die ik gedaan heb met de antwoorden, als ik ze vanaf die antwoorden nog eens een keer voor mijn gevoel 100 jaar. Maar dat is dan misschien maar eigenlijk toch 25 of 50 jaar dat ik

vooruit kijk. Als ik dat nog 1 of 2 keer zou doen kom ik dan echt in een beeld uit dat over 100 jaar zou kunnen?”

### 5.1.3 Maakbaarheids geloof

Door de toekomst te verkennen maak je op een creatieve en dialogische manier ruimte voor het overdenken van de beroepspraktijk los van de “waan van de dag”. De urgentie ligt tijdens het toekomst verkennen niet langer bij wat dagelijks voorvalt, maar bij de nog onbekende toekomst. Een verre toekomst zoals in de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden is verkend, heeft nog maar weinig dwingende relatie met de huidige werkwereld en geeft daardoor ruimte aan gedachten over het beroep die los kunnen zingen van de dagelijkse realiteit. Je zou kunnen zeggen dat het verkennen van de verre toekomst op geen enkele manier top-down gehinderd wordt en ruim baan geeft aan bottom-up wensen die voortkomen uit een innerlijke drive.

In de toekomstverkenning van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden en in de bouwsteen praktijkvalidatie zagen we een groeiende veranderbereidheid bij professionals ontstaan die zich uitte in een elan voor onderwijsverandering en voor het bezig zijn met de toekomst. Het toekomst verkennen leidt tot het herdefiniëren van jezelf in het systeem leraarschap (zie hoofdstuk Systeembewustzijn): door zichzelf als een actor te gaan zien die invloed heeft op de toekomst, ervaren professionals dat zij zich willen inzetten voor veranderingen waarin ze geloven. Reflecties op het proces van toekomst verkennen in Kunst Dialoog Methoden laten zien dat professionals meer verantwoordelijkheid gaan voelen voor het onderwijs van de toekomst en voor de invloed die zij met anderen kunnen uitoefenen.

Uit het ervaren van ruimte en gegroeid tijdsbesef volgt een maakbaarheids geloof: door de verbondenheid van verleden, heden en toekomst en de plek die de onderwijsprofessional zelf inneemt in die eeuwigdurende veranderlijkheid, voelt de toekomst als beïnvloedbaar door de professional zelf en met collega's zoals ook ooit het heden ontstond uit het verleden en door professionals van toen gemaakt is om te passen in de tijd en maatschappij van toen. Vanuit het verleden en het heden geven we betekenis aan de toekomst en door de betekenis die we eraan geven, zijn onderwijsprofessionals van invloed op wat er ontstaat. De toekomst is maakbaar en lijkt door de verbondenheid met verleden en heden opeens ook niet meer zo ver weg. In de bouwstenen KDM en praktijkvalidatie benoemen professionals positieve gevoelens zoals enthousiasme, plezier en zich als actor in het onderwijsveld gesterkt voelen (“ik wil en ik kan”). Ze geven blijk van veranderbereidheid én van een geloof in de maakbaarheid van de toekomst:

“Stop met wijzen en wees zelf een wijze. Durf te dromen, durf het zelf samen te doen. Begin.”

“Transitie: als een taartpunt van de samenleving anders gaat werken en kleine manieren van werken gebaseerd op nieuwe leidende principes opschalen tot maatschappelijke routines.”

“Het heeft me weer even heel bewust gemaakt van mijn dromen, mijn passie en het heeft soms mijn hersens laten kraken. Soms maakte het me verdrietig, een andere keer weer hoopvol. Het was de reis meer dan waard, vanuit twee kanten bekeken! Ik joeg beren

terug het bos in, er gingen weer vuurtjes in mijn branden, ik kwam weer bij mijn passie en ontdekte dat er meerdere wegen naar dromen leiden en dat er soms dromen uitkomen waarvan je niet eens wist dat je ze had!”

In Kunst Dialoog Methodes bestaat de toekomstverkenning uit een reeks van acht denkoefeningen verspreid over acht weken die deelnemers individueel hebben uitgevoerd. Wekelijks hebben we met de groep deelnemers impressies van de ontvangen toekomstbeelden gedeeld. Hierdoor is in de ruimte die we zijn gaan ervaren, in het groeiende tijdsbesef en maakbaarheidsgehoof ook een *collectieve energie* voelbaar geworden. Op verzoek van enkele deelnemers zijn online sessies gepland waar informeel over de toekomst van het onderwijs en de toekomstverkenning kon worden doorgepraat. In sessies met onderwijsprofessionals in de bouwsteen praktijkvalidatie kwam in nabesprekingen van korte toekomstverkenningen eveneens naar voren dat de gezamenlijke professionele dialoog over de toekomst wordt ervaren als “de eerste belangrijke stap in de richting van die toekomst”.

## 5.2 Mechanismen die toekomstbewustzijn op gang brengen

Naast drie manifestaties van toekomstbewustzijn die gezien kunnen worden als verschijningsvormen ervan, geven de bouwstenen inzicht in wanneer deze manifestaties zich (kunnen) voordoen. In de Expeditie is veelvuldig gewerkt met dialogische methoden van onderzoek waarin professionals met elkaar in gesprek zijn over toekomstig leraarschap. Deze dialogische methoden geven zicht op interactieprocessen die de manifestaties van toekomstbewustzijn op gang brengen: beelden maken (verbeelden van toekomst) en beelden verzamelen (erkennen van toekomst). We lichten deze mechanismen hieronder kort toe.

### 5.2.1 Verbeelden van toekomst

Zonder hulp hebben mensen moeite met het oproepen van toekomstbeelden (Van Leemput, 2020). In de bouwsteen TeacherTapp geeft 80% van de professionals in antwoord op de vraag hoe onderwijs er over 100 jaar uit zou kunnen zien aan dat zij zich niet direct beelden kunnen vormen bij de verre toekomst. Futurologen benoemen zaken als creativiteit en spel, narratieve voorstellingen en intuïtieve oefeningen als middelen om kaders los te laten en fictie als serieus element toe te staan en daardoor nieuwe toekomst te ontwaren (Van Duijne & Van der Wel, 2019). In de toekomstverkenning van de bouwsteen Kunst Dialoog Methodes zijn acht creatieve (denk-)oefeningen gebruikt als triggers voor het verbeelden van de toekomst. In deze oefeningen worden verschillende zintuigen aangeropen. Zo worden deelnemers bijvoorbeeld uitgenodigd metaforisch te verbeelden, via narratief in de huid te kruipen van een personage in de verre toekomst of met bestaande beelden een collage te maken.

Verbeelden is een manier om hoofd, handen én hart te laten meedoen. Het hoofd staat daarbij voor gedachten over de toekomst (logos), de handen voor intuïties (ethos), en het hart voor gevoelens (pathos) (vgl. Muijen & Brohm, 2021). In de toekomstverkenningen van de bouwstenen Kunst Dialoog Methodes en praktijkvalidatie komen denken én willen én voelen samen als belangrijke elementen van toekomstbeelden. Dit leidt regelmatig tot sterke contrasten: plaatjes van de toekomst zijn zowel wensbeelden als doemscenario's. Pessimisme en optimisme over de toekomst in zijn algemeenheid en van het onderwijs in het bijzonder komen beide bovendien. Toekomst verkennen leidt tot beelden



die professionals als mens raken. Omdat het raakt in de kern van wie zij zijn en hoe zij in de wereld en het beroep staan, voedt het bereidheid om naar die beelden toe te navigeren en verandering aan te gaan.

Verbeelden is ook een middel om tot nieuwe zienswijzen te komen. In het proces worden letterlijk oude beelden losgelaten en ontstaan nieuwe verbeeldingen – die deels intuïtief zijn en op impliciete kennis over handelen gebaseerd. Het werpt nieuw licht op bestaande vraagstukken. Zo is in de bouwsteen praktijkvalidatie het vraagstuk van het lerarentekort verbeeld waardoor nieuw zicht ontstond op onderliggende elementen en oplossingsrichtingen. Onderliggende elementen die in het verbeelden naar voren kwamen zijn een incompleet beeld van hoe leraren eruit zien in antwoord op de vraag ‘aan wie is eigenlijk tekort?’ En gebrek aan ‘soft respect’ voor leraren als medeveroorzaker van een lage status van het beroep. Dit genereerde nieuwe oplossingsrichtingen zoals aandacht hebben voor de pijn die het lerarentekort bij alle betrokkenen teweegbrengt (in plaats van direct werken aan een oplossing) en de leraren die we hebben koesteren zoals een tropische plant in een warme kas wordt verzorgd. Onderwijsprofessionals die in de bouwstenen Kunst Dialoog Methoden en praktijkvalidatie toekomstbeelden creëerden, ervaren dit als verfrissend en positief:

“De combi kunst & onderzoek inspireert en geeft nieuwe creatieve invalshoeken!”

“Wat een verwondering en nieuwsgierigheid heeft deze reis en dag me gebracht. Nieuwe gezichten, ideeën, contacten en gedachten neem ik mee naar huis.”

“Dank voor deze middag. Het heeft me nieuwe handvatten gegeven in hoe om te gaan met veranderingen in de VUCA wereld die veel van ons vraagt. Ik heb gemerkt, opnieuw, hoe ik oplaad aan de kunst. De fijne projecten die iets raken en doen voelen vanuit een ander licht kijkend naar situaties. Inspirerend!”

### 5.2.2 Erkennen van toekomst

Toekomst verkennen creëerde in de bouwstenen Kunst Dialoog Methoden en praktijkvalidatie een collectieve ruimte waarin onderwijsprofessionals nieuwsgierig op zoek gaan naar elkaars visioenen of dromen. Toekomst verkennen genereert een professionele dialoog waarin toekomstbewustzijn kan groeien. Niet langer gehinderd door praktische belemmeringen brengt toekomst verkennen weer sterk naar voren vanuit welke professionele identiteit en gevoelde beroepskern het professionele handelen ontstaat. In de dialoog ontstaat zicht op elkaars handelingsmotieven en komt een gesprek over gedeelde of juist verschillende drijfveren opgang:

“Wat me sowieso heel erg goed doet is, om samen op te trekken. Je wandelt met elkaar mee, je bent deelgenoot van elkaars proces een tijdje lang, je trekt samen met elkaar op. Ik heb al een tijdje echt dat ik merk dat er iets schuurt of dat er echt iets niet klopt. Ik wist eigenlijk niet zo te benoemen wat dat dan was. Maar ik heb steeds vaker het idee dat het onderwijs echt in die transitiefase zit. Dat we een hele andere kant op gaan, moeten gaan, zullen gaan om dus inderdaad aan te sluiten bij de nieuwe tijd. En dat je dan soms dacht he ik zit eigenlijk nog in een keurslijf, dat past niet meer dat jasje, met wie kan ik het daar goed over hebben. De één kijkt er wat anders naar dan de ander. Maar hier voel ik dan

toch ondanks dat we natuurlijk een ander blikveld hebben, een andere insteek hebben, maar je trekt wel samen met elkaar op, dus je bent ergens wel gelijkgestemd. Dat ik denk o ja, een soort puzzel, overal kleine puzzelstukjes. En samen de puzzel, dat wordt echt een hele mooie toekomst”.

“Bitterzoet dat is het eerste dat in me opkomt. Bitter dat de reis voor nu afgelopen is, zoet omdat ik iedere week uitkeek naar een nieuwe opdracht. Maar vooral naar de terugkoppeling van de uitkomsten bij anderen. Het voelde alsof we samen aan iets bouwden, terwijl ik die anderen niet eens ken. Dat voelde magisch en misschien ook wel de toekomst. Bouwen aan een wicked problem, zonder te weten met wie je er precies aan bouwt. Ik had het gevoel dat ik bij een groepje mensen hoorde die net zo groots durven te dromen en gewoon doen. Dat was prettig. Dank dat ik even mee mocht zweven tussen de toekomst en nu.”

In de dialoog over de toekomst worden beelden die individueel gemaakt zijn gedeeld en groeit collectief het besef dat er meerdere toekomsten zijn die nog niet op basis van plausibiliteit van elkaar te onderscheiden zijn. Het erkennen van meerdere toekomsten triggert maakbaarheidsgeloof en het zich actief gaan verhouden tot verandering: alleen door hier en nu actief met de toekomst bezig te zijn, komt een verkiesbare toekomst dichterbij. Het zien van meerdere mogelijke toekomsten voedt de bereidheid om deze actieve rol te spelen in het navigeren:

“Verscheidenheid met een duidelijke gerichtheid op de toekomst van het onderwijs. Het belang daarvan kan ik niet genoeg benadrukken. Hoe komt het dat onderwijsgeevenden zo weinig met elkaar in gesprek zijn over de toekomst van het onderwijs. Dit kwam in verschillende gesprekken stéeds naar voren. Het verwonderde mij.”

“Mijn perspectief op kennis is aangescherpt en het is duidelijker hoe we de toekomst van onderwijs alleen samen kunnen kristalliseren.”

In de dialoog vindt wederzijdse (h)erkenning van elkaars toekomstbeelden plaats waardoor de vraag ontstaat hoe we als professional vorm kunnen geven aan de toekomst die we verkiezen. De toekomst wordt maakbaar, en toekomstbeelden worden bespreekbaar en bevroegbaar zonder dat de ruimte die is ontstaan al verkleint, want alles blijft nog mogelijk: er blijven meerdere toekomsten naast elkaar bestaan.

### 5.3 Kortom

In de Expeditie verkenden we het concept “toekomstbewustzijn” binnen het systeem leraarschap door met name in twee bouwstenen – Kunst Dialoog Methoden en praktijkvalidatie – via creatieve verbeeldingen met onderwijsprofessionals toekomstverkenningen te doen. Hieruit komen drie manifestaties van toekomstbewustzijn voort – ruimte ervaren, tijdsbesef en maakbaarheidsgeloof. De manifestatie ‘ruimte ervaren’ gaat over loskomen van de dagelijkse praktijk en tijd nemen voor

vooruitkijken naar de toekomst. De manifestatie ‘tijdsbesef’ gaat over ervaren dat verleden, heden en toekomst verbonden zijn en elkaar voortbrengen. De manifestatie ‘maakbaarheidsgeloof’ gaat over voelen dat je zelf als professional vorm en richting kunt geven aan de toekomst omdat deze maakbaar is vanuit het heden, waardoor er een veranderbereidheid ontstaat naar de toekomst toe. De toekomst verkennen heeft naast de drie manifestaties ook een eerste zicht gegeven op twee mechanismen die toekomstbewustzijn op gang lijken te brengen en voeden – het verbeelden en het erkennen van toekomstbeelden. Op basis van deze inzichten definiëren wij toekomstbewustzijn als:

“Het verbeelden en (h)erkennen van toekomst door het ervaren van ruimte voor het verkennen van de toekomst, het beseffen van de verbondenheid van de toekomst met het verleden en heden, en het ervaren van een maakbaarheidsgeloof in het navigeren naar een verkiesbare toekomst.”

## SHOW: Verbeeldingen van toekomstbewustzijn

We zien hier twee collages die door deelnemers aan de toekomstverkenning in de bouwsteen Kunst Dialoog Methodes zijn gemaakt om uitdrukking te geven aan hoe zij het verkennen van de toekomst van onderwijs en leraarschap hebben ervaren. Ze geven uitdrukking aan de manifestaties van toekomstbewustzijn: het ervaren van ruimte om met de toekomst bezig te zijn los van de “waan van de dag”, ontwikkeling van tijdsbesef waarin verleden, heden en toekomst met elkaar verbonden zijn, en ervaren van veranderbereidheid en een rol voor jezelf in het maken aan de toekomst. De collages laten het plezier zien dat deelnemers ervaren en geven uitdrukking aan de kracht van het verbeelden.







## 6 Naar een model van Adaptief Vermogen

Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moeten onderwijsprofessionals zich verhouden tot interne en externe invloeden op het onderwijs. In de voorgaande hoofdstukken beschrijven we hoe we interne en externe invloeden op onderwijs zien als ‘decors van verandering’: vernieuwingen die gaande zijn terwijl ook het onderwijs doorgaat. In de bouwstenen zijn veel decors voorbij gekomen, zoals een veranderend beroepsbeeld, kansenongelijkheid, het lerarentekort, samen opleiden en een diversiteit aan school-specifieke veranderingen en vraagstukken. Tegen deze decors onderzochten we hoe onderwijsprofessionals omgaan met verandering, hoe ze ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’. In dit hoofdstuk brengen we de inzichten uit de bouwstenen samen in een model van adaptief vermogen.

### 6.1 De essentie van adaptief vermogen

#### 6.1.1 Collectief bewegen

Adaptief vermogen is in de meest basale zin de vaardigheid van een systeem (individu, organisatie of groter geheel) om zich continu aan te passen, te overleven en groeien (Schumpeter, 1949). In de context van onderwijs en onderwijsverandering is adaptief vermogen erop gericht de exploitatie (bestaande uitvoering) en exploratie (vernieuwing) van onderwijsprocessen met elkaar in balans te brengen en houden. Met andere woorden: adaptief vermogen is in beginsel de vaardigheid na te denken over veranderingen die zich voordoen in de werkomgeving om over (de wenselijkheid van) die verandering beredeneerde keuzes voor het bestaande beroepsmatig handelen te kunnen maken. In het onderzoek zijn we gestart met de vraag of en hoe individuele onderwijsprofessionals verandering ervaren en beleven. De verkenning bracht eerste inzichten over hoe verschillend individuele professionals verandering in het onderwijs beleven en welke factoren – bijvoorbeeld kenmerken van de verandering en persoonskenmerken - van invloed zijn. Een belangrijke uitkomst die zich ontvouwde doorheen het onderzoek is dat adaptief vermogen niet het vermogen van individuen alleen is, maar dat het juist in de interactie en samenwerking met andere actoren vorm krijgt. Uit de verschillende bouwstenen tekent zich na het eerste onderzoeksjaar af dat het in veranderprocessen gaat om het zich samen verhouden tot een verandering. Adaptief vermogen is het vermogen van een collectief: individuele actoren verhouden zich persoonlijk tot de verandering en (h)erkennen de ander in de werkomgeving. Op basis van deze bevinding benoemen we de essentie van adaptief vermogen als *collectief bewegen* in een decor van verandering. Dit bewegen is te begrijpen als de hartslag van een collectief.

In het Expeditie-onderzoek hebben we dan ook een systeemopvatting van leraarschap gehanteerd, waarbij we er van uitgaan dat leraarschap – en veranderingen die zich in leraarschap voordoen – plaatsvinden op micro-, meso- én macroniveau van het systeem. Bovendien is op elk van deze niveaus sprake van subsystemen en is het geheel voor te stellen als een complex van geneste kleinere en grotere subsystemen. Wanneer we adaptief vermogen zien als een collectief bewegen van actoren in het onderwijsveld, kunnen we dit vertalen naar de verschillende niveaus van het systeem leraarschap. Op microniveau betekent de collectiviteit dat de individuele professional zichzelf in relatie tot de ander ziet en een positie inneemt in de organisatie. Op mesoniveau betekent collectiviteit het samenwerken

in teams van de eigen organisatie. Op macroniveau manifesteert collectiviteit zich in de samenwerking in bovenschoolse, regionale en landelijke netwerken. Op alle niveaus is adaptief vermogen nodig om verandering effectief te laten zijn. En de genestheid van het systeem impliceert dat wat op het ene niveau aan beweging ontstaat, van invloed is op de andere niveaus. Collectief bewegen doorkruist de verschillende niveaus; waar de onderwijsprofessionals op microniveau zich in bepaalde mate verhouden tot actoren op meso- en macroniveau, en vice versa.

Collectief bewegen kan letterlijk worden voorgesteld als een bewegen van een groep waarin de individuele actoren (dat kunnen personen of organisaties zijn) voortdurend *kijken naar en bewegen met elkaar*. In de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden is het beeld van een school vissen verkend, waarbij de collectieve beweging is voorgesteld als momenten van elkaar aantrekken (een beweging van bij elkaar blijven), afstoten (een tijdelijk van elkaar af bewegen) en afstemmen (een intermedierende beweging gericht op in stand houden van het collectief). Net als in een school vissen vinden deze drie bewegingen voortdurend in reactie op elkaar plaats (Lecheval, 2017). Daarbij is sprake van een leidend principe, namelijk als groep bij elkaar willen blijven voor de beste overlevingskans. Aantrekken is de eerste kracht, daarna volgt afstemmen en als het niet anders kan, stoot het systeem tijdelijk actoren af, om daarna weer direct een aantrekkende kracht in werking te stellen. Dit beeld van een collectief bewegende school vissen raakt het collectieve gevoel van ‘samen onderwijs maken’ dat veel onderwijsprofessionals als leidend in de samenwerking ervaren en als ideaal nastreven.

Collectief bewegen gaat in het systeem leraarschap niet zozeer over fysiek bewegen in een groep en gedeelde ruimte zoals bij een school vissen het geval is, maar over het voeren van een *professionele dialoog met jezelf en elkaar*. Deze professionele dialoog vindt idealiter plaats in het hele systeem leraarschap: in en tussen actoren binnen subsystemen en niveaus, maar ook tussen subsystemen en niveaus. De bouwstenen brengen daarvan verschillende vormen in de praktijk aan het licht. Zo vindt in de brievenprojecten van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden de dialoog plaats op papier en schriftelijk tussen de brieven-schrijvers. In de veld- en interventiestudie onderzoeken we professionele dialoog in teamoverleggen in en tussen organisaties. In TeacherTapp is de professionele dialoog een interactieve kennisdeling tussen een grote groep individuele professionals uit veel verschillende organisaties. In Doornroosje en Kleurplaat, deelstudies van bouwsteen Kunst Dialoog Methoden, en het systeemtekenen in de bouwsteen praktijkvalidatie is soms sprake van dialoog tussen door het onderzoek bij elkaar gebrachte professionals, en vindt soms de dialoog plaats in bestaande teams op scholen en in sectororganisaties. Het is in deze setting van dialogen dat we het collectief bewegen kunnen zien plaatsvinden.

### 6.1.2 Drie deelprocessen

Hoe ziet het proces van collectief bewegen er in meer detail uit? Er tekenen zich *drie deelprocessen* af: betekenisgeving, beslissen en (voorgenomen) handelen:

- *Betekenisgeving*: dit proces geeft actoren zicht op waar de verandering over gaat. Ook geeft dit proces inzicht in of de verandering bij de identiteit van individuele actoren en/of de organisatie past;



- *Besluitvorming*: in dit proces wegen actoren belangen af die hun handelen zullen beïnvloeden. Denk daarbij aan belangen zoals de praktische haalbaarheid of de noodzaak van een verandering en of deze bij de identiteit van individuele actoren en/of de organisatie past;
- *(voorgenomen) Handelen*: dit proces geeft actoren zicht op concrete handelingen om de verandering in te bedden in hun dagelijkse praktijk.

De deelprocessen kunnen volgordelijk plaatsvinden: eerst geven actoren betekenis aan een verandering, vervolgens beslissen ze over de gevolgen die ze aan de verandering willen geven en komt het tot voornemens het professionele handelen te wijzigen of beargumenteerd te behouden en wijzigingen te implementeren. In de praktijk volgen de drie processen elkaar soms echter ook in omgekeerde richting op en kan het voorkomen dat er (impulsief/provisorisch) een bestaande handeling gewijzigd wordt op basis van een snelle reactie op een zich voordoend probleem (exploratie), waarbij processen van betekenisgeving en beslissen volgen om de herziene handeling in te regelen in de routines van het systeem (exploitatie). Zo duidt in de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden een vaksectie de ruimtelijke plek die zij in de aanstaande nieuwbouw van de school gaan krijgen terwijl deze ruimtelijke plek in een eerder stadium al is besloten. De betekenisgeving volgt door het reflecteren op dit besluit. En in een casus Samen Opleiden constateert een team lerarenopleiders dat is besloten tot een opleidingsdidactiek maar dat de invoering (het daadwerkelijk ernaar handelen) is mislukt, omdat er in het begin geen gezamenlijke betekenisgeving heeft plaatsgevonden. De twee voorbeelden suggereren dat adaptief vermogen pas effectief is als de juiste volgorde van deelprocessen gerealiseerd wordt. In de interventiestudie zien we in één van de casussen een corrigerende beweging als een top-down verandering tot stilstand komt en herijkt wordt in het team (betekenisgeving) en het proces vervolgens vlot trekt.

De bouwstenen hebben gaandeweg het onderzoek de drie deelprocessen van adaptief vermogen verder invulling gegeven met concrete acties en (hoofd)rollen voor actoren. Betekenisgevende activiteiten zijn bijvoorbeeld de samenwerking tussen instituutopleiders en schoolopleiders bespreken, het systeem rond een sectororganisatie analyseren, informatie verzamelen over de inhoud van een vernieuwing waarbij soms een leidinggevende of kartrekker als poortwachter keuzes maakt in wat te laten zien en wat niet. Het kan ook gaan om betekenisgeving vanuit gevoel, waarbij individuele professionals vanuit hun beroepskern een bepaalde verandering positief of negatief waarderen, of teams en organisaties wel of juist geen aansluiting voelen met hun visie of organisatiecultuur. Voorbeelden van activiteiten die (vooral) gaan over beslissen over de waarde en geschiktheid van de verandering zijn in reactie op een verandering het bestaande handelen legitimeren of dit juist heroverwegen/herinterpreteren, beslissen over de timing van een verandering voor de organisatie, of teamleden bepaalde rollen geven in een vernieuwing. Activiteiten die (vooral) betrekking hebben op het formuleren en implementeren van nieuw handelen zijn uitvoerende commissies instellen, verantwoordelijkheden verdelen of uitstel van een vernieuwing vanwege bijvoorbeeld een beperkt draagvlak. Of een verandering nu begint bij betekenisgeving of bij beslissen of handelen, de uitkomsten uit ons onderzoek lijken te suggereren dat de kern van de adaptiviteit ligt in het deelproces van betekenisgeving, omdat het vroeg of laat móet plaatsvinden om de verandering te doen slagen. In de literatuur vinden we definities van collectieve betekenisgeving terug die de andere twee deelprocessen omvatten en daarmee eveneens uitdrukking lijken te geven aan het relatief grote belang van betekenisgeving als deelproces (Coburn, 2001).

## 6.2 Factoren van invloed op adaptief vermogen

Hieronder belichten we vier factoren van invloed. Hoewel we ze alle vier van gelijk belang achten, spelen ze in de Expeditie geen even grote rol. Twee factoren – veranderings- en persoonskenmerken – zijn in veel onderzoek naar onderwijsprocessen en (organisatie-)verandering gevoeglijk bekend als belangrijke determinanten van professioneel handelen. We hebben ze in de Expeditie in veel bouwstenen naar voren zien komen en lichten ze daarom in ons model van adaptief vermogen uit. De twee andere factoren – systeem- en toekomstbewustzijn – zijn nieuwe factoren die we in de Expeditie verkend hebben. Aan deze twee factoren is in de Expeditie veel aandacht besteed en zij worden daarom in twee aparte hoofdstukken in dit eindrapport belicht. Elke factor wordt besloten met een hypothese voortvloeiend uit ons exploratief onderzoek.

### 6.2.1 Veranderingskenmerken

Ten eerste zijn *veranderingskenmerken* van invloed op het adaptief vermogen. Als we de verandering zien als de trigger die het collectief bewegen in gang zet, kunnen we soorten triggers onderscheiden op basis van hun wasdom. Van Leemput (2020) onderscheidt opkomende kwesties, trends en drijvende krachten. Deze drie triggers zijn ergens in het systeem leraarschap al gaande of te ontwaren, verkeren in een meer of minder ver gevorderd stadium en zijn omgeven door meer of minder discussie in de betekenisgeving aan de verandering. De Expeditie voegt hieraan een vierde trigger toe, namelijk toekomstbeelden. Toekomstbeelden zijn visies op veranderingen die nog niet gaande zijn. Ze betreffen wensbeelden of doemscenario's en gaan over de verre toekomst van het systeem die nog niet in beleidsperioden te vangen is. Toekomstbeelden kunnen wel richting geven aan de betekenis die we aan veranderingen geven die al gaande zijn en zijn daarom als trigger van belang om mee te nemen in het decor van verandering.

Veranderingen kunnen een verschillende oorsprong hebben. Actoren in het onderzoek maken onderscheid tussen veranderingen die vanuit een hoger niveau uit het systeem op hen afkomen, zogenaamde top-down veranderingen, en veranderingen die zij zelf (mede) initiëren, bottom-up veranderingen. Bezien vanuit de actoren in scholen (met name leraren) lijkt dit onderscheid deels samen te gaan met het ervaren van veranderingen als groot - een waardering die veel top-down veranderingen ten deel valt omdat zij vaak een groter deel van het systeem leraarschap aangaan - en veranderingen die actoren als klein ervaren - dit zijn overwegend de bottom-up veranderingen die zich lokaal in het systeem voordoen om door actoren zelf vastgestelde problemen op te lossen. Deelprocessen van adaptief vermogen verlopen voor de twee soorten verandering verschillend: top-down veranderingen geven vaker aanleiding tot negatieve emoties doordat bijvoorbeeld de timing als ongelukkig wordt ervaren of de noodzaak van de verandering niet gevoeld wordt of niet in lijn is met de beroepsidentiteit van individuele leraren. In bottom-up veranderingen begint de verandering bij actoren zelf en is vaker sprake van positieve gevoelens. Dit neemt niet weg dat zowel bij top-down als bottom-up veranderingen in het proces van collectieve betekenisgeving belangrijke dilemma's en tegengestelde belangen aan het licht kunnen komen die (negatieve) emoties kunnen oproepen.

Tot slot benoemen we de tijdsfactor van veranderingen en dit betreft verschillende begrippen van tijd, namelijk timing van een verandering, gelijktijdigheid van een verandering met andere exploitatie- of

innovatieprocessen die door moeten gaan, het tempo waarin een verandering plaatsvindt of moet plaatsvinden, en de tijd als historische lens op de beroepspraktijk (Scherpenisse, 2019). In verschillende bouwstenen komt de factor tijd als medebepalend voor processen van adaptief vermogen tot uitdrukking. Bijvoorbeeld in de vignettenstudie is in één van de scenario's sprake van gelijktijdigheid van verschillende veranderingsprocessen in een school voor voortgezet onderwijs. Deelnemers aan de studie benoemen deze gelijktijdigheid als problematische factor en geven oplossingen die gericht zijn op het stellen van prioriteiten of met elkaar verbinden van veranderingen. In het familiebrievenproject van de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden benoemen diverse brieven-schrijvers de timing van onderwijsverandering als problematisch. De verandering komt dan in hun beleving bovenop het dagelijkse werk en wordt als belastend ervaren. Hieruit volgt een negatieve betekenisgeving aan of houding ten opzichte van de verandering en uitstel van participatie. Dit terwijl de bereidwilligheid van henzelf en collega's om aan verandering bij te dragen juist als groot wordt gezien. Enkele post-professionals uit dit brievenproject die terugblikken op een langere loopbaan in het onderwijs delen hun loopbaan in aan de hand van tijdvakken die met specifieke systeemveranderingen te maken hebben.

Hypothese: inzicht in de aard van veranderingen en kenmerken van veranderingen en hoe zij samenhangen, vergroot het collectief adaptief vermogen van actoren in het systeem leraarschap.

### 6.2.2 Beroepsidentiteit

Op de tweede plaats zien we dat de *beroepsidentiteit* van onderwijsprofessionals van invloed is op hoe iemand zich verhoudt tot verandering in het algemeen en tot specifieke veranderingen en deelprocessen van collectief adaptief vermogen in het bijzonder. Onderwijsprofessionals die hetzelfde werk doen kunnen verschillen in hun persoonlijke beweegredenen voor het doen van dit werk. De ontwikkeling van een professionele identiteit is afhankelijk van persoonskenmerken en persoonlijke ervaringen, van de directe werkomgeving en van de bredere maatschappelijke context (Mockler, 2011). Het is een construct dat bovendien onder invloed staat van de tijd en verandert gedurende de loopbaan van een onderwijsprofessional (Hargreaves, 2005). Wat laten de bouwstenen hierover zien? Ze laten zien dat onderwijsprofessionals meer of minder bereid zijn tot veranderen, ze staan rekkelijk (flexibel) ofwel meer precies (vasthoudend aan wat is) in onderwijsverandering, zo blijkt uit deelonderzoek familiebrieven. Ze laten verschil in drijfveren voor het beroep zien, bijvoorbeeld in het deelonderzoek beroepsbrieven, en hoe deze kern van de beroepsopvatting geborgd wil blijven als veilige bedding voor het beroepsmatig handelen. Raakt verandering aan de kern van het beroep, dan brengt dit grote emoties teweeg. Emoties en verwachtingen zijn positief als de verandering past bij de beroepsidentiteit, maar negatief als deze daarmee in strijd lijkt. Voorbeelden van vaak benoemde positieve emoties zijn enthousiasme en nieuwsgierigheid. Negatieve emoties zijn verbazing en bezorgdheid, teleurstelling en frustratie. De bouwstenen suggereren ook dat de beroepsidentiteit naarmate de loopbaan vordert vastere vorm aanneemt: de gewortelde beroepsidentiteit staat op het spel bij verandering, er is meer te verliezen. Het collectief bewegen staat onder invloed van de emoties die zich voordoen en het gaat binnen teams, deelsystemen en tussen niveaus soms als een pendule heen en weer tussen positief elan en negatief geladen weerstand. Hier laat zich ook de noodzaak tot aantrekkende, afstemmende en afstotende beweging weer zien: men wil als team bij elkaar blijven en zoekt afstemming waar de meningen uiteen lopen, een enkele keer heeft dit het afstoten van een actor in het systeem tot gevolg. In onder andere de bouwsteen vignettenstudie laten de deelnemers

in hun betekenisgeving aan de vignetten zien dat zij zich bewust zijn van deze voortdurende afstemming tussen verschillende perspectieven en identiteiten. Ook in de professionele dialogen rond de Kleurplaat en de toekomstverkenningen in de bouwsteen Kunst Dialoog Methoden en in de bouwsteen veldstudie worden vaak emoties zichtbaar die te maken hebben met gezien worden en gewaardeerd worden voor wie je als professional bent, of wat je als organisatie bijdraagt.

Hypothese: (H)erkenning van verschillen in beroepsidentiteit en daaruit volgende emotionele reacties op veranderingen vergroot het adaptief vermogen van het systeem leraarschap.

### 6.2.3 Systeembewustzijn

In de Expeditie heeft zich gaandeweg het onderzoek een factor van invloed afgetekend die we systeembewustzijn noemen en die we in de tweede fase van de Expeditie verder hebben verkend in alle bouwstenen. Systeembewustzijn definiëren we als een factor die zich op drie manieren manifesteert: door identificatie, positionering en heroriëntatie. Identificatie gaat over je plek in het systeem zien en kunnen benoemen, positioneren over het plek innemen in het systeem ten opzichte van andere actoren en relaties in het systeem zien en benoemen, en heroriënteren over het herbezien van de eigen rol en die van anderen in het systeem in het licht van verandering. De bouwstenen illustreren dat in het systeem leraarschap systeembewustzijn zichtbaar wordt en/of zich ontwikkelt bij actoren als zij met elkaar en zichzelf een professionele dialoog aangaan. De dialoog brengt via het expliciteren en delen van rollen en rolopvattingen, posities en veranderingen en het bespiegelen en bevragen ervan het systeem in beeld en in het licht van verandering het adaptief vermogen op gang. Actoren verwerven daardoor inzicht in de complexe genestheid van het systeem en de verschillende rollen en functies die daarom nodig zijn in verandering. In de dialoog ontwaren ze waar systeemscheiding het collectieve bewegen in de weg zit, omdat bijvoorbeeld niet genoeg gezamenlijke betekenisgeving tussen verschillende teams of organisaties heeft plaatsgevonden, of waar dit juist goed loopt. Op basis van die inzichten herbezien actoren de werking van het systeem en geven opnieuw betekenis aan (gewenste) verandering. In dat licht herijken zij eveneens de eigen positie en rolopvatting in het systeem.

Hypothese: systeembewustzijn door identificeren, positioneren en heroriënteren in het licht van verandering vergroot het adaptief vermogen van het systeem leraarschap.

### 6.2.4 Toekomstbewustzijn

In een deel van de bouwstenen – met name Kunst Dialoog Methoden, TeacherTapp en praktijkvalidatie - heeft de Expeditie tijdens de laatste fase van haar reis, verkend hoe nadenken over de verre toekomst als decor van verandering van belang kan zijn in adaptief vermogen. Uit het onderzoek blijkt dat toekomstbewustzijn zich op drie manieren manifesteert: allereerst in het ervaren van ruimte om met verre en verkiesbare toekomsten bezig te zijn en deze voor jezelf en met elkaar te beschrijven; deze ruimte zet zich vervolgens om in maakbaarheidsgeloof en veranderbereidheid (het gevoel en de wens om professioneel bij te dragen aan navigeren naar de verre toekomst), gevoed door tijdsbesef (onderwijs zal altijd blijven veranderen en verleden, heden en toekomst staan in verbinding met elkaar, vanuit het heden kun je de toekomst mede bepalen).

Het ervaren van ruimte gaat over het gevoel mentale ruimte en tijd te hebben om - ongehinderd door de waan van de dag – stil te staan bij de eigen drijfveren voor het beroep en van daaruit op zoek te

gaan naar verkiesbare toekomsten. Er ontstaat ruimte in de tijd, de horizon verplaatst zich van vandaag naar een fictief moment verder weg en doordat we ver weg kijken, dient verandering zich niet langer onverwacht aan: we kunnen het zien aankomen. Het losser komen van de dagelijkse realiteit betekent dat professionals zichzelf herpositioneren in het systeem leraarschap van actoren die (top-down) verandering overkomt naar actoren die een verandering wenselijk vinden en er mede vorm aan kunnen geven in een vroeg stadium van betekenisgeving.

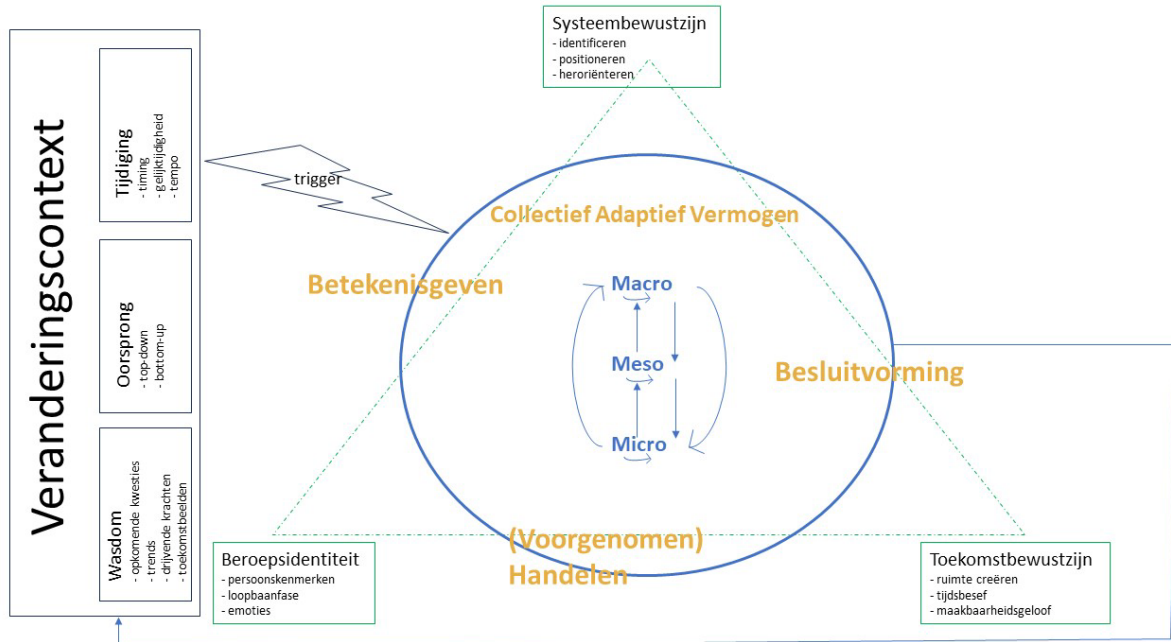
Door het verkennen van de verre toekomst komt deze dichterbij en raken verleden, heden en toekomst betrokken op elkaar. We ervaren onszelf als vastzittend aan een elastiek in de tijd: we kunnen vanuit het nu terugblikken op het verleden van onderwijs en leraarschap, en we kunnen ons naar de andere kant uitstrekken in de tijd als we ons een beeld vormen van een verre toekomst. Maar we zullen steeds weer terugveren naar het nu en zo vanuit verleden en toekomst opnieuw/anders naar het heden kijken. Het tijdsbesef dat door toekomst verkennen op gang komt, voedt betekenisgeving aan verandering in het nu. De toekomst wordt maakbaar, navigeren naar de toekomst begint in het nu zoals veranderingen in het verleden het huidige systeem leraarschap voortbrachten. Zo ontwikkeld zich uit het tijdsbesef een maakbaarheidsgeloof over de toekomst.

Hypothese: Toekomstbewustzijn door ruimte ervaren, tijdsbesef en maakbaarheidsgeloof vergroot het adaptief vermogen van het systeem leraarschap.

### 6.3 Adaptief vermogen in beeld

Op basis van onze resultaten en bovenstaande hypothesen, presenteren we een model van collectief adaptief vermogen voor het navigeren tussen behoud en evolutie in het systeem leraarschap (zie Figuur 6.1). Het model toont de vermeende samenhang tussen processen van (collectief) adaptief vermogen en factoren van de verandercontext, beroepsidentiteit, systeembewustzijn en toekomstbewustzijn. De verandercontext met bepaalde veranderkenmerken vormt de trigger voor adaptief vermogen; de drie deelprocessen van adaptief vermogen - betekenisgeving, besluitvorming en handelen – beïnvloeden vervolgens weer de context. Het model veronderstelt samenhang tussen de verschillende factoren van invloed op een collectief proces van adaptief vermogen. We hebben bijvoorbeeld gezien dat emoties zich verschillend manifesteren in het proces van collectief adaptief vermogen, afhankelijk van de (congruentie van de verandering met) beroepsidentiteit, oorsprong van de verandering (top-down vs bottom-up), en gevoel van ruimte als onderdeel van toekomstbewustzijn. Het model geeft uitdrukking aan het vermoeden dat de verschillende factoren en manifestaties onderling samenhangen.

Figuur 6.1  
 Model van collectief adaptief vermogen



## 7 Conclusie

Een team van onderzoekers is op Expeditie gegaan om zicht te krijgen op hoe adaptief vermogen zich manifesteert in het onderwijs in het licht van toekomstbestendig leraarschap. Een centrale gedachte vanaf de start was dat dé leraar niet bestaat, maar dat sprake is van veelvormig en veelzijdig leraarschap. De Expeditie kenmerkte zich door kristallisatie als onderzoeksmethodiek met de inzet van zeven bouwstenen en co-creatie in professionele dialoog. We zijn nu aangekomen bij het eindpunt van deze Expeditie. In dit hoofdstuk beschrijven we het uitzicht dat we nu op het vraagstuk hebben: we beantwoorden de onderzoeksvragen die we ons aan het begin van de Expeditie stelden, besteden aandacht aan de implicaties van onze bevindingen voor zowel de wetenschap als de praktijk en blikken kritisch terug op de weg die we hebben afgelegd.

### 7.1 Wat is adaptief vermogen

We zochten in de Expeditie een antwoord op de volgende onderzoeksvraag:

Op welke wijze is sprake van adaptief vermogen in het Nederlandse onderwijsveld in de wisselwerking tussen micro- (individu), meso- (organisatie) en macroniveau (opleiding en beleid) van leraarschap en wat zijn de belangrijkste kenmerken en verklarende en transfereerbare mechanismen van dit adaptief vermogen?

In de vorige hoofdstukken hebben we laten zien dat adaptief vermogen kan worden voorgesteld als een collectief proces van betekenis geven, beslissen en handelen. Deze drie deelprocessen zien we terug binnen en tussen niveaus (micro, meso, macro) van leraarschap en in alle sectoren van het onderwijs. Naast de invloed die persoons- en veranderkenmerken uitoefenen op deze processen van adaptief vermogen, hebben we aanwijzingen gevonden dat systeem- en toekomstbewustzijn van invloed zijn op het adaptief vermogen van actoren in het systeem leraarschap. In dit hoofdstuk vertalen we deze inzichten in adaptief vermogen naar een antwoord op de vier deelvragen waarmee we het Expeditie-onderzoek begonnen:

- (1) Hoe ziet adaptief vermogen er uit? (gedrag);
- (2) Wat zijn percepties van en ervaringen met adaptief vermogen? (beleving);
- (3) Welke kenmerken en mechanismen liggen ten grondslag aan adaptief vermogen?; en
- (4) Wat is de transferwaarde van kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen?

#### 7.1.1 Hoe ziet adaptief vermogen eruit

Om leraarschap toekomstbestendig te laten zijn, moet het systeem leraarschap zich verhouden tot interne en externe invloeden op het onderwijs zoals maatschappelijke ontwikkelingen of

veranderende opvattingen, met als doel behoud en evolutie van het onderwijs. Adaptief vermogen gaat over de professionele bereidheid en vaardigheid na te denken over veranderingen die zich voordoen in de werkomgeving, en over het maken van beredeneerde keuzes in (de wenselijkheid van) die verandering voor het beroepsmatig handelen. In ons onderzoek zagen we dat adaptief vermogen voor het bewegen naar verkiesbare toekomst niet het vermogen van individuen alleen is, maar juist in de interactie en samenwerking met andere actoren vorm krijgt. De essentiële gedraging in adaptief vermogen benoemen wij daarom als een *collectief bewegen*. Hierin kijken actoren naar elkaar en bewegen met elkaar.

Hoe ziet dit bewegen eruit? Het heeft zich voorgedaan als het collectief bewegen van een school vissen of zwerm vogels: op het eerste oog beweegt het als groep ('we doen het samen in het onderwijs') en als je in meer detail kijkt naar de groep dan zie je patroonsveranderingen in hoe de groep is opgesteld en beweegt: als zich verandering aandient, komen er (nieuwe) kartrekkers aan kop, ontstaan er groepen in een organisatie, of moet er een conflict gehanteerd worden. In ons onderzoek hebben we het beeld van een school vissen als collectief beeld genomen en de drie basale bewegingen – aantrekken, afstemmen, afstoten – die zich in een school vissen voordoen (Lecheval, 2017) gebruikt als een metafoor voor beschrijvingen van veranderprocessen die onderwijsprofessionals meemaakten. In hun beschrijvingen vinden we aanwijzingen voor vergelijkbare basale bewegingen in bijvoorbeeld schoolteams: een aantrekkende kracht ('als team de schouders eronder', 'samen verantwoordelijk', 'je hebt iedereen nodig'), onderlinge afstemming (bijvoorbeeld overleggen, draagvlak creëren, professionaliseren, visie herschrijven, intervisie, feedback sessies), en indien nodig afwerende of afstotende bewegingen (besluiten tot interventies in een team, of juist het proces van veranderen stoppen of aanpassen). We kunnen ons het collectief bewegen dus in eerste instantie voorstellen als groepspatronen die in beweging zijn waarbij de groep soms dichterbij elkaar beweegt en soms wat meer van elkaar af.

Ons onderzoek laat zien dat het collectief bewegen in deze patronen pas echt vorm krijgt in *professionele dialoog*. Deze dialoog vindt soms intrapersoonlijk plaats (bijvoorbeeld reflectie op jezelf), soms interpersoonlijk in gesprekken binnen of tussen teams en binnen of tussen organisaties. In het Expeditie-onderzoek gaat de professionele dialoog over 'omgaan met verandering ten behoeve van behoud en evolutie van het onderwijs'. Vanuit de literatuurverkenning die we uitvoerden hebben we dit scherp gesteld op drie deelprocessen van adaptief vermogen – betekenisgeving, besluitvorming en (voorgenomen) handelen – en de professionele dialoog kan dus betrekking hebben op deze drie deelprocessen afzonderlijk of samen. De dialoog kan gaan over de vraag 'waarover gaat deze verandering/wat houdt deze verandering in' (betekenisgeving), en/of over de vraag 'hoe waarderen wij deze verandering in het licht van onze huidige beroepspraktijk en (hoe) willen wij er op basis van deze waardering aan werken' (besluitvorming) en/of over de vraag 'wat betekent de besloten verandering voor het anders werken in de praktijk' (voorgenomen handelen).

In antwoord op de eerste onderzoeksvraag hoe adaptief vermogen eruit ziet, concluderen we dat het zich voordoet in de vorm van een professionele dialoog waarin actoren in het licht van een verandering een gezamenlijke koers moeten bepalen en daarin aantrekkende, afstemmende en soms wat meer afwerende bewegingen maken.



### 7.1.2 Percepties van en ervaringen met adaptief vermogen

In het Expeditie-onderzoek hebben we het vraagstuk van toekomstbestendig leraarschap vertaald naar navigeren naar leraarschap onder het gesternte van continue verandering. We hebben dit gesternte ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’ genoemd en in het onderzoek tegen allerlei decors van verandering het adaptief vermogen om te navigeren onderzocht. Allereerst constateren we op basis van het onderzoek dat onderwijsprofessionals opvallend eenduidig zijn in het herkennen van dit continu in ontwikkeling zijn van het onderwijs. Dit is in alle sectoren van het onderwijs het geval, en in alle organisaties die we in ons onderzoek hebben betrokken. Zowel op micro-, als meso-, als macroniveau van het systeem leraarschap herkennen actoren de permanente staat van verandering waarin het onderwijs verkeert terwijl tegelijkertijd de kwaliteit van het onderwijs behouden moet blijven.

Dat wil niet zeggen dat onderwijsprofessionals onderwijsverandering op gelijke wijze waarderen en beleven. Er lijkt in eerste instantie een scheiding tussen twee typen professionals: voor de één is verandering en vernieuwing zuurstof en geeft het uitdaging en plezier, voor de ander betekent het vooral iets dat er nu eenmaal bij hoort en/of een verzwaring van het beroep die niet altijd gewenst wordt. Vernieuwen terwijl de winkel openblijft legt in positieve of in negatieve zin een beslag op actoren en adaptief vermogen blijkt een *met emoties geladen proces*. En deze emoties pendelen tussen groot enthousiasme en intens gevoelde gedrevenheid en betrokkenheid tot – vanuit dezelfde gedrevenheid voor het leraarschap! – grote gevoelens van frustratie, weerstand of verslagenheid. De emoties die professionals ervaren verschillen onderling sterk en wanneer we dan bedenken dat verschillen op microniveau (tussen leraren) doorwerken op het adaptief vermogen op de andere niveaus (teams, organisaties) dan zien we dat de emoties op alle niveaus een belangrijke rol spelen in het omgaan met verandering in het algemeen en specifieke veranderingen in het bijzonder.

In antwoord op de tweede onderzoeksvraag hoe adaptief vermogen door actoren ervaren en beleefd wordt, concluderen we dat ze ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’ ervaren als een gegeven realiteit in de beroepscontext, waarbij er verschillen tussen onderwijsprofessionals bestaan in het beleven van verandering(en), waardoor adaptief vermogen een met emoties geladen proces is.

### 7.1.3 Kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen

Wat maakt dat actoren tot verschillen in beleving komen ten aanzien van veranderingen en hoe staan die verschillen in relatie tot adaptief vermogen? In ons onderzoek naar adaptief vermogen hebben we vier kenmerken gevonden die van invloed zijn: veranderings- en persoonskenmerken, systeem- en toekomstbewustzijn. Deze kenmerken of factoren zijn in het vorige hoofdstuk samengebracht in een model van adaptief vermogen. Hoewel we vermoeden dat de vier groepen kenmerken niet uitputtend zijn en er waarschijnlijk nog andere invloedfactoren meespelen, bieden ze samen een eerste inzicht in hoe adaptief vermogen zich over allerlei contexten van verandering heen (anders) manifesteert.

Veranderingskenmerken betreffen zowel vorm- als inhoudskenmerken van de verandering die zich voordoet. We hebben in ons onderzoek aanvankelijk onderscheid gemaakt tussen drie triggers voor verandering, namelijk opkomende kwesties, trends en drijvende krachten (Van Leemput, 2020). Deze triggers geven een eerste invulling aan ‘navigeren naar de toekomst’ en verkeren in verschillende stadia van wasdom. Naast deze drie soorten verandering zijn we in het onderzoek ook ver weg in de

toekomst gaan kijken. Deze verre toekomstbeelden zien wij als een vierde vorm van wasdom die adaptief vermogen van actoren vraagt. Naast wasdom speelt de oorsprong van de verandering een rol in hoe adaptief vermogen tot stand komt, waarbij we onderscheid hebben gemaakt tussen top-down en bottom-up veranderingen. Een derde veranderingskenmerk is de factor tijd, waaraan we timing en gelijktijdigheid hebben onderscheiden (Scherpenisse, 2019).

We hebben persoonskenmerken in beeld gekregen als invloedfactoren op hoe adaptief vermogen tot stand komt. Ten eerste speelt de beroepsidentiteit een rol: wat professionals als kern van hun beroep zien, bepaalt hoe zij zich verhouden tot (specifieke) veranderingen. Het beroep van leraar is veelzijdig en veelvormig en in veranderingen kunnen leraren heel verschillende rolopvattingen op zich nemen. Met betrekking tot het deelproces collectief betekenisgeven zien we drie mechanismen in werking treden bij met name rolverdelingen tussen leidinggevend en leraren bij top-down veranderingen: waardebeoordeling, poortwachters en het je eigen maken van een verandering. Ten tweede spelen karaktertrekken een rol, iemand kan bijvoorbeeld meer of minder plezier beleven aan verandering, of meer of minder van samenwerking houden, of meer of minder stressbestendig zijn. Tot slot lijkt de loopbaanfase alsmede de rol of functie die iemand heeft in het systeem een rol te spelen en verhouden bijvoorbeeld leraren die net begonnen zijn zich anders tot vernieuwingen dan leraren die al langer in het beroep werkzaam zijn. Ook leraren en leidinggevend nemen bijvoorbeeld verschillende posities in, in een verandering.

In de literatuur vinden we over veranderings- en persoonskenmerken en de invloed die daarvan uitgaat op bijvoorbeeld de effectiviteit van veranderingsprocessen of op collectieve betekenisgeving, al een en ander terug. Zo laat Hargreaves (2005) zien dat leraren aan het begin, in het midden of aan het einde van hun loopbaan veranderingen anders betekenis geven en tot andere inspanningen bereid zijn en hij pleit op basis van dit onderzoek voor de juiste balans in een teamsamenstelling en het erkennen van de waarde van iedere loopbaanfase in het collectieve veranderproces. Ook is er veel onderzoek naar de beroepsidentiteit van leraren waaruit we weten dat er een complexe wisselwerking bestaat tussen (de vorming van) iemands professionele identiteit met onder andere contexten van verandering, schoolculturen en stress in de werkomgeving (bijv. Ma, 2022; Mockler, 2011; Sachs, 2001).

Over de twee andere kenmerken die van invloed lijken te zijn op adaptief vermogen – systeem- en toekomstbewustzijn – is uit de literatuur minder bekend. Zij krijgen in het Expeditie-onderzoek een eerste invulling. We zien hoe systeembewustzijn zich kan manifesteren door identificatie van actoren in een systeem, positionering van die actoren ten opzichte van elkaar en heroriëntatie van het systeem in het licht van verandering. Ook van toekomstbewustzijn komen we drie verschijningsvormen tegen, namelijk het ervaren van ruimte om toekomst te verkennen, tijdsbesef en maakbaarheidsgeloof. Als we naar systeem- en toekomstbewustzijn kijken, zien we bovendien dat bepaalde dialoogkenmerken een voedende functie hebben in het op gang brengen ervan, namelijk het expliciteren en delen van systeeminzichten, het bespiegelen van systeeminzichten aan elkaar, het verbeelden en het erkennen van mogelijke toekomst. We hebben dit mechanismen voor systeem- en toekomstbewustzijn genoemd.

In antwoord op de derde onderzoeksvraag welke kenmerken en mechanismen ten grondslag liggen aan adaptief vermogen concluderen we dat naast persoons- en veranderingskenmerken systeem- en toekomstbewustzijn een belangrijke rol spelen; aan de kenmerken zijn mechanismen verbonden die helpen collectief adaptief vermogen in werking te stellen.

#### 7.1.4 Transfer van adaptief vermogen

Wat is de transferwaarde van het model van adaptief vermogen dat zich op basis van onze inzichten in de gedragingen, ervaringen, belevingen, kenmerken en mechanismen heeft afgetekend? Is van de noodzaak tot collectief adaptief vermogen sprake in alle lagen van het systeem leraarschap en in alle sectoren van dat systeem? Is de kern ervan altijd en overal de professionele dialoog, zien we overal dezelfde deelprocessen terug en spelen dezelfde kenmerken een rol?

We hebben het onderzoek opgezet volgens een aantal uitgangspunten waarbij de kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen verzameld en onderzocht zijn middels zeven verschillende bouwstenen, in alle onderwijssectoren en op verschillende systeemniveaus. Ook hebben we met veel verschillende decors van verandering te maken gehad in het onderzoek. Door met al deze lenzen te kijken naar adaptief vermogen, hebben we vooralsnog laten zien dat de bevindingen robuust zijn en zich voordoen in alle contexten van verandering.

In antwoord op de vierde onderzoeksvraag naar de transferwaarde van kenmerken en mechanismen van collectief adaptief vermogen concluderen we voorlopig dat het model van adaptief vermogen dat we ontwikkelden een passend kader vormt voor het hele systeem leraarschap om navigeren naar toekomstbestendig leraarschap tegen het licht te houden en het adaptief vermogen van dat systeem of delen ervan te beschrijven. Dat neemt niet weg dat er aangaande de transferwaarde van onderdelen van het model veel vragen overblijven en nieuwe zijn gerezen. In de discussie reflecteren we op het onderzoek en werpen een aantal richtingen voor vervolgonderzoek op.

## 7.2 Discussie

We hebben in het Expeditie-onderzoek onze blik op een bepaalde manier op adaptief vermogen gericht. We zijn uitgegaan van een systeem, waarin alle subsystemen en actoren deel uitmaken van adaptief vermogen. We zijn uitgegaan van een doel van adaptief vermogen dat met verandering naar de toekomst toe te maken heeft: toekomstbestendig leraarschap. En gedurende het onderzoek zijn we ons vooral gaan richten op het deelproces van collectieve betekenisgeving, op de rol die emoties spelen bij verandering en in adaptief vermogen en op de relatief nieuwe invalshoeken van systeem- en toekomstbewustzijn. De wijze waarop wij invulling hebben gegeven aan het begrip adaptief vermogen roept allereerst de vraag op hoe onze invulling zich verhoudt tot theoretische constructen en begrippen die verwant lijken. Er zijn in de literatuur veel verschillende benamingen te vinden voor iets wat lijkt op of te maken heeft met adaptief vermogen. Bijvoorbeeld 'professioneel vermogen' (bijv. Noordegraaf et al., 2015), 'adaptive expertise' (bijv. Anthony et al., 2015; Bohle et al., 2014), 'dynamic capabilities' (Furnival et al., 2019) 'restricted vs. extended professionalism' (Jongmans et al., 1998), en 'professional agency' (Vähäsantanen, 2015). Voor een verdere onderbouwing en validering van het model van adaptief vermogen dat wij voorstellen is het interessant de relatie met andere theoretische constructen te verdiepen.

Een tweede vraag die we opwerpen is hoe compleet ons model van adaptief vermogen is. In ons model hebben we vier kenmerken opgenomen: verander- en persoonskenmerken, systeem- en toekomstbewustzijn. Het vermoeden bestaat dat er meer kenmerkende factoren te vinden zijn die meespelen bij adaptief vermogen. Zo zijn organisatiekenmerken van invloed op veranderprocessen. Er

is bijvoorbeeld veel onderzoek naar schoolklimaat en schoolcultuur en de invloed ervan op onder andere collegialiteit tussen leraren (bijv. Craig, 2015; Shah, 2012). Dit zou vervolgens invloed kunnen hebben op het adaptief vermogen zoals wij dat hebben afgebakend en waarin we collectief bewegen centraal hebben gesteld. Ook andere schoolkenmerken zoals de grootte, ligging en signatuur van een school zouden van invloed kunnen zijn. We hebben in het onderzoek ook minder aandacht gehad voor kenmerken van macrosystemen van onderwijs (cf. Hooge, 2017). Landen en regio's – zoals actueel in Nederland de vorming van Onderwijsregio's – zijn eenheden in het systeem die van elkaar kunnen verschillen met betrekking tot hoe samenwerking tussen actoren en organisaties is ingericht en dit kan van invloed zijn op het collectief adaptief vermogen.

Een derde vraag die we bij ons model van adaptief vermogen kunnen stellen is hoe de samenhang tussen kenmerken, manifestaties en de drie deelprocessen van adaptief vermogen eruit ziet en naar mogelijke verschillen hierin tussen de sectoren. We hebben in het onderzoek veel wisselwerking gezien tussen kenmerken en manifestaties. Bijvoorbeeld tussen de oorsprong van een verandering (bottom-up of top-down) en emoties van professionals, tussen de gelijktijdigheid en timing van een verandering en emoties van professionals, of tussen manifestaties van systeem- en toekomstbewustzijn: inzicht in de noodzaak van systeemverandering heeft effect op ruimte ervaren voor verandering en veranderbereidheid ontwikkelen. Maar een goed overzicht van alle dwarsverbanden tussen kenmerken en manifestaties is er nog niet, evenals inzicht in een verklaring voor die dwarsverbanden. Ook zouden sectoren kunnen verschillen van elkaar in de mate waarin of wijze waarop dwarsverbanden een rol spelen.

Bovendien bezien we de kenmerken nu alsof ze statisch zijn, maar uit onderzoek is bekend dat veel kenmerken dat juist niet zijn. Bijvoorbeeld de beroepsidentiteit van leraren is in ontwikkeling gedurende de loopbaan en ook contextafhankelijk (bijv. Bullock, 2013; Mockler, 2011). En rollen en rolopvattingen van leraren zijn ook aan verandering onderhevig; wat gebeurt er als een leraar leidinggevende taken krijgt en daarmee een andere positie in het systeem gaat innemen (bijv. Struyve & Kelchtermans, 2013). De vraag rijst hoe ons model van adaptief vermogen verandert en welke dynamiek er ontstaat in het adaptief vermogen van actoren wanneer de onderliggende kenmerken veranderen?

Ook ligt het voor de hand hierin meer onderscheid te gaan aanbrengen tussen de drie deelprocessen van adaptief vermogen. We beschouwen ze als afzonderlijk. Er zou bijvoorbeeld ook besluitvorming over iets kunnen plaatsvinden zonder dat dit door een proces van betekenisgeving is vooraf gegaan, of er kan een nieuwe manier van werken ontstaan in de praktijk die pas daarna in een proces van betekenisgeving onderdeel van een visie gaat uitmaken. Hoe kenmerken van adaptief vermogen met elk van de deelprocessen samenhangen verdient meer aandacht. Daarin kan de volgordelijkheid van de deelprocessen worden meegenomen: is het altijd wenselijk dat er eerst betekenisgeving plaatsvindt? Of is dit in de praktijk soms of zelfs meestal niet het geval? Of is sprake van een meer cyclisch proces waarin de deelprocessen afwisselend en soms vaker dan één keer voorbijkomen?

De vragen over de precieze samenhang tussen elementen van ons model brengen ons ook op meer fundamentele vragen over adaptief vermogen: als er kenmerken of deelprocessen ontbreken kan er dan nog steeds sprake zijn van adaptief vermogen? Of zijn alle kenmerken en deelprocessen noodzakelijk? Leidt een zekere mate van een kenmerken tot een mate van adaptief vermogen? Kan er ook geen adaptief vermogen zijn of slecht adaptief vermogen?

Een laatste vraag die we opwerpen ten aanzien van de huidige bevindingen is de vraag of en hoe we tegen de positie van de leerling/student in het systeem leraarschap moeten aankijken. In het Expeditie-onderzoek kwam in gesprekken met onderwijsprofessionals over het systeem leraarschap, evenals in discussies in het onderzoeksteam, geregeld de vraag naar boven welke rol leerlingen/studenten hebben in het systeem leraarschap wanneer dit wordt geconfronteerd met verandering. Maken zij onderdeel uit van het adaptief vermogen van het collectief, bijvoorbeeld als partner van een team leraren in een school in het navigeren naar de toekomst? Of zijn zij geen actor omdat zij doorgaans niet deelnemen aan processen van betekenisgeving en besluitvorming, maar als doelgroep van verandering door andere actoren in het systeem worden meegenomen in betekenisgeving, besluitvorming en (voorgenomen) handelen? Wat is het gevolg van leerlingen/studenten wel of niet als actor zien? Afnemers in het onderwijs – leerlingen, ouders, bedrijven/werkveld – kunnen in processen van onderwijsvernieuwing fungeren als de wal die het schip keren: als zij niet meebewegen in een vernieuwing, komt een vernieuwing niet of beperkt tot stand. Dit pleit voor het in een vroeg stadium van (her)ontwerpen betrekken van de eindgebruiker, zoals de leerlingen (Könings et al., 2014; Richter & Allert, 2017). Freiberg et al. (2015) stellen zelfs dat het maken van onderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid van leraren en leerlingen zou moeten zijn om de leeromgeving voor beiden goed te laten functioneren. De discussie over het adaptief vermogen van leerlingen/studenten en de bijdrage die zij aan het adaptief vermogen van het systeem (kunnen) leveren, vraagt om vervolgonderzoek naar de leerling/student als actor in het systeem leraarschap.

### 7.3 Implicaties

Het Expeditie-onderzoek heeft zich in de vraagstelling en de aanpak van het onderzoek gericht op zowel opbrengsten voor de wetenschap als handreikingen voor de praktijk. Hieronder lichten we toe welke implicaties we in beide richtingen zien.

#### 7.3.1 Opbrengsten voor de wetenschap

*Een theoretisch construct* - Met de Expeditie hebben we laten zien hoe het concept adaptief vermogen, dat zijn oorsprong kent in de organisatiekunde, waar adaptiviteit als belangrijk kenmerk van organisaties wordt gezien om te overleven en te evolueren in een sterk veranderende markt en samenleving (Schumpeter, 1949; Newey & Zahra, 2009), waarde heeft voor het navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. Het begrip adaptief vermogen heeft door ons onderzoek contouren en invulling gekregen: drie deelprocessen, vier kenmerken, manifestaties van die kenmerken en een eerste zicht op werkende mechanismen. Daarmee is adaptief vermogen een theoretisch hanteerbaar construct geworden voor onderwijsonderzoek, dat raakvlakken heeft met (onderwijs-)onderzoek naar verwante begrippen waarmee het verder verankerd kan worden. Het begrip kan bijdragen aan onderzoek naar veranderprocessen gericht op behoud en evolutie en de effectiviteit daarvan.

*Een uitgewerkt systeemperspectief* – Het Expeditie-onderzoek hanteerde een systeemperspectief dat is uitgewerkt naar micro-, meso- en macroniveaus van leraarschap en heeft (1) zicht geboden op het systeem leraarschap als geheel en de actoren (mensen en organisaties) erin, en daarmee het belang van recht doen aan resonantie in het systeem: als ergens iets verandert, beweegt het hele systeem mee; en (2) zicht geboden op de subsystemen en daarmee het belang van actoren zicht geven op de subsystemen en de afstemming die ertussen nodig is. Het Expeditie-onderzoek heeft het begrip

steeembewustzijn naar voren gebracht als een belangrijk kenmerk van adaptiviteit. De systeemblik op onderwijs die het Expeditie-onderzoek uitdraagt, past bij het huidige Nederlandse onderwijsveld waar in hoge mate sprake is van (regionale) netwerkwerkvorming en professionals deel uitmaken van metanetwerken die als complexe en geneste systemen kunnen worden aangemerkt (De Vries, 2022). Het Expeditie-onderzoek sluit met het begrip steeembewustzijn aan bij eerder onderzoek naar het belang van de schoolorganisatorische dimensie van leraarschap (bijv. März et al., 2021). Begrippen als ‘micropolitieke geletterdheid’ (Kelchtermans & Ballet, 2002), ‘professionele cohesie’ (Kemmeren & Suasso, 2021) en de ‘connective teacher’ (Van den Berg, 2019) geven eveneens uitdrukking aan steeembewustzijn.

*De rol van emoties* – In het onderwijs werken mensen met hoofd, handen én hart aan onderwijs en het verantwoordelijkheidsgevoel is groot (Kuiper, 2021). Toch benaderen we onderwijs meestal instrumenteel. Onderwijskunde en pedagogiek zijn kennisdomeinen en wetenschappen. Leraar worden is een competentie die je opbouwt door pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Onderwijskwaliteit is overwegend toetsbaar. Op macroniveau is het onderwijs een onderwijsstelsel waarin we vooral sturen op de kwalificatiefunctie. Het Expeditie-onderzoek laat zien dat emoties een essentiële rol spelen in onderwijsverandering en adaptief vermogen. Inhoud, timing, oorsprong van een verandering: ze roepen emoties op. En deze emoties zijn inzet in het proces van betekenisgeving en medebepalend voor of en hoe er afstemming in het systeem tot stand komt. Adaptief vermogen is een met emoties geladen professionele dialoog. Door dit te laten zien, draagt het Expeditie-onderzoek bij aan inzicht in het belang van meenemen van emoties in processen om het adaptief vermogen van het systeem leraarschap te vergroten. Deze bevindingen sluiten aan bij neuropsychologisch onderzoek dat aantoont dat emoties nauw samenhangen met cognitie en gedrag (Neville, 2021).

*De onderzoeksbenadering kristallisatie* – In aansluiting op het vorige punt benoemen wij als opbrengst voor de wetenschap tot slot de ervaringen die we hebben opgedaan met de inzet van een veelzijdig palet aan onderzoeksmethoden waarbij zowel wetenschappelijke methoden en technieken als creatieve werkvormen ontleend aan kunst disciplines zijn gebruikt. De Expeditie laat zien hoe kristallisatie (Ellingson, 2009) kan worden toegepast om complexe vraagstukken die zich in het onderwijs voordoen van meerdere kanten en op meerdere manieren te belichten. Het Expeditie-onderzoek laat drie werkende principes zien: (1) het werken in bouwstenen die elk op eigen wijze een onderzoeksvraag mogen belichten en pas in een later stadium tot gedeelde opbrengsten samen gebracht worden; (2) het gebruiken van creatieve onderzoeksinstrumenten die een beroep doen op de intuïtieve of impliciete kennis en belevingen en daardoor de onderliggende beweegredenen en emoties helpen te belichten; en (3) het creëren van een onderzoekssetting in dataverzameling, data-analyse en datarepresentatie die de dialoog- en feedbackfunctie van onderzoek ondersteunen. De methodologische aanpak van het Expeditie-onderzoek voedt de wetenschap met concrete methoden en technieken, maar raakt daarnaast ook een meer fundamentele wetenschapsfilosofische discussie, omdat het zowel post-positivistische als interpretatieve onderzoeksbenaderingen als uitersten ziet en een aanpak biedt die vooral pleit voor het combineren van verschillende manieren van werken. Dit heeft gevolgen voor kwaliteitscriteria die je aan onderzoek stelt, bijvoorbeeld andere vormen van validiteit en andere impactnormen (Akkerman et al., 2021; Anderson & Herr, 1999). Het Expeditie-onderzoek kan bijdragen aan dit fundamentele gesprek in de onderwijswetenschap door de inbreng

van concrete ervaringen die we hebben opgedaan. Meer methodologisch onderzoek is nodig om kristallisatie de plek te geven die het verdient tussen de geaccepteerde onderzoeksmethodieken in onderwijsonderzoek.

### 7.3.2 Handreikingen voor de praktijk

*Zien waar je staat* – In de Expeditie hebben we met verschillende werkvormen in teams gewerkt aan het in beeld brengen van hun systeem van handelen en terwijl we dat deden (al tekenend of kleurend bijvoorbeeld) hebben professionals met elkaar dialoog gevoerd over welke actoren intern en extern aanwezig zijn in het systeem, hoe actoren gepositioneerd zijn ten opzichte van elkaar, en waar het systeem werkt en niet werkt of systeemverandering nodig heeft. Dit leidde steeds tot plezier in de methodiek en tevredenheid bij deelnemers over hoe de activiteit hen nieuw inzicht bood in het systeem waar ze deel van uitmaken. Ook hielp de systeemactiviteit met zicht krijgen op (de diversiteit in) rollen en rolopvattingen van zichzelf en naaste collega's, waardoor nieuwe gesprekken over gezamenlijk betekenis geven aan verandering ontstaan. Het Expeditie-onderzoek laat zien dat het van belang is voor het adaptief vermogen van individuele professionals en teams om systeembewust te zijn. Het Expeditie-onderzoek heeft instrumenten opgeleverd waarmee onderwijsprofessionals hun systeem kunnen verkennen.

*Oog voor de toekomst* – Onderwijsverandering is continu en we kunnen niet voorspellen waar onderwijs en leraarschap naartoe bewegen. In de praktijk zijn onderwijsprofessionals meestal bezig met de waan van de dag of met een volgende beleidsperiode. De Expeditie resultaten laten zien dat het verbeelden en erkennen van verre toekomst kan bijdragen aan adaptief vermogen, omdat het juist los van die dagelijkse praktijk ruimte geeft voor nadenken over de toekomst van onderwijs en leraarschap. Het helpt inzien dat nadenken over een verre toekomst het handelen in het hier en nu richting kan geven. Dit draagt bij aan veranderbereidheid en maakbaarheids geloof van professionals. Het Expeditie-onderzoek heeft instrumenten opgeleverd waarmee onderwijsprofessionals de toekomst kunnen verkennen.

*Ruimte voor gevoel* – Adaptief vermogen is een met emoties geladen proces van collectief betekenis geven aan verandering. Veranderingen raken aan de beroepsidentiteit, de meest innerlijke drijfveren van professionals. Dit pleit voor een onderwijspraktijk, waartoe we zeker ook de beleidspraktijk bedoelen, die oog heeft voor beroepsidentiteit en daaruit voortvloeiende emoties als een belangrijke persoonlijke drijfveer van onderwijsprofessionals om te handelen. Het benadrukt het belang van het erkennen van 'de mens', de leraar, de schoolleider, de lerarenopleider, als drijvende kracht voor verandering. In de professionele dialoog moet daarom ruimte zijn voor het expliciteren van persoonlijke drijfveren en op teamniveau moeten emoties zichtbaar worden om ze mee te kunnen nemen in de betekenisgeving. Dit betekent in de dagelijkse praktijk aandacht voor een veilige bedding en collectieve sensitiviteit voor de rol die emoties kunnen spelen bij verandering. Een concrete optie is het stellen van vragen over wat een verandering bij iemand oproept, hoe iemand er tegenaan kijkt, wat diegene belangrijk vindt en welke emoties erbij naar boven komen. Zo ontstaat de mogelijkheid om een verandering meer eigen te maken binnen de kaders die er zijn. Het Expeditie-onderzoek heeft in de keuze voor creatieve werkvormen instrumenten opgeleverd die ruimte geven aan het expliciteren van persoonlijke betekenisgeving en emoties.

## 7.4 Ter afsluiting

Het Expeditie team heeft zelf ervaren hoe het onderzoeksobject in de praktijk uitpakte tijdens het uitvoeren van het onderzoek. Want ook wij hebben adaptief vermogen tot uiting gebracht door betekenis geven, beslissingen te nemen en te handelen met oog voor de toekomst waar we naar op reis waren. Dit navigeren als team, waarbij we ook in subteams andere routes namen in bouwstenen en vervolgens weer samenkwamen, heeft ons diepere dialogen en bespiegelingen opgeleverd over het leraarschap en over onderzoek doen. De verschillende systemen waar we onderdeel van zijn buiten het Expeditieteam en onze positie daarin speelden ook mee in ons systeem 'Expeditieteam'. Dit hebben we regelmatig moeten expliciteren om weer een stap verder te komen. Ook de stip op de horizon, waar gaan we heen, wat is de volgende stap (met andere woorden, onze toekomstbeelden) hebben we moeten verbeelden en elkaars beelden moeten erkennen. En ook wij waren niet vrij van emoties en het raken van onze beroepsidentiteit. Als wetenschappers hebben we hier ontzettend veel van geleerd en het heeft een duidelijke impact op ieder van ons gehad voor de toekomstige uitvoering van onderzoek.

We willen iedereen bedanken die met ons is meegereisd. Zonder jullie was het ons niet gelukt bij dit uitzichtpunt te komen. Dank aan alle onderwijsprofessionals die op een of andere manier betrokken zijn geweest bij onze reis. Dank aan de onderzoekers die met ons zijn gestart en uitgestapt of die op een later moment zijn ingevlogen. Tot slot willen we NRO bedanken voor het mogelijk maken van deze Expeditie.



## Referenties

- Akkerman, S. F., Bakker, A., & Penuel, W. R. (2021). Relevance of educational research: an ontological conceptualization. *Educational Researcher*, 50(6), 416-424.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21.
- Anthony, G., Hunter, J., & Hunter, R. (2015). Prospective teachers development of adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 49, 108-117.
- Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R. E., Könings, K. D., Segers, M., & Van Merriënboer, J. J. G. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive Expertise. *Educational Research Review*, 12, 14-29.
- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort. Pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- Bullock, S. M. (2013). Learning to Teach and the False Apprenticeship: Emotion and Identity Development During the Field Experience Placement. In *Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning* (pp. 119-140). Emerald Publishing.
- Burnard, P., Mackinlay, E., Rousell, D., & Dragovic, T. (Eds.) (2023). *Doing rebellious research in and beyond the academy*. Brill.
- Centraal Planbureau (2017). *Paden naar leraarschap* [notitie CPB]. CPB.
- 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.
- Cook, T. (2021). Participatory research: its meaning and messiness. *Beleidsonderzoekonline*, 3, 1-21.
- Craig, C. J. (2015). Life on school landscapes: Teachers' experiences, relationships and emotions. In *Emotion and School: Understanding How the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning* (pp.99-117). Emerald Publishing.
- De Vries, B. (2022). *Thematisch overzicht regionale kennisnetwerken: een routekaart naar nieuwe vraagstellingen*. NRO.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Sage Publishing.
- Fine, M., Weis, L., Weseen, S., & Wong, L. (2000). For whom? Qualitative research, representations, and social responsibilities. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.107-132). Sage Publications.
- Frank, A. W. (2005). What is dialogical research and why should we do it? *Qualitative Health Research*, 15(7), 964-974.
- Freiberg, H. J., Templeton, S. M., & Helton, S. (2015). Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools. In *Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning* (pp.203-225). Emerald Publishing.
- Furnival, J., Boaden, R., & Walshe, K. (2019). A dynamic capabilities view of improvement capability. *Journal of Health Organization and Management*, 33(7/8), 821-834.
- 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.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.

- Hooge, E. H. (2017). *Sturingsdynamiek in onderwijs op stelselniveau. Lenige netwerksturing door de overheid*. TIAS School for Business and Society, Tilburg University.
- Jongmans, C. T., Slegers, P. J. C., De Jong, F. P. C. M., & Biemans, H. J. A. (1998). Teachers' professional orientation and their concerns. *Teacher Development*, 2(3), 465-479.
- Karlsson, M. R., & Erlandson, P. (2021). Administrating existence: teachers and principals coping with the Swedish 'Teachers' Salary Boost' reform. *Ethnography and Education*, 16(2), 129-144.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767.
- Kemmeren, C., & Suasso de Lima de Prado, E. (2021). *Kennisnetwerk lerende leraren, samen professionaliseren in netwerken: de Twentse wijze*. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren. Geraadpleegd op 6 juli 2022 van <https://www.platformsamenopleiden.nl/>.
- Könings, K. D., Seidel, T., & Van Merriënboer, J. J. G. (2014). Editorial: Participatory design: Integrating perspectives of students, teachers, and designers. *Instructional Science*, 42, 1-9.
- Kuiper, R. (2021). *Die ene leerling: docenten over de leerling die hun kijk op de wereld voor altijd veranderde*. Ambo Anthos.
- Lecheval, V. J. D. (2017). *Experimental analysis and modelling of the behavioural interactions underlying the coordination of collective motion and the propagation of information in fish schools [doctoral thesis]*. University of Groningen.
- 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., (2001). *Vertrek vanuit het basiskamp. Verkenning van adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap* [tussenrapportage Expeditie Lerarenagenda]. NRO.
- Ma, D. (2022). The role of motivation and commitment in teachers' professional identity. *Frontiers in Psychology*, 13, 910747.
- Marshall, S. L., Nazar, C. R., Ibourk, A., & McElhaney, K. W. (2021). The role of collective sensemaking and science curriculum development within a research-practice partnership. *Science Education*, 105(6), 1202-1228.
- März, V., Geijssel, F., Gaikhorst, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Leraar ben je in een school: voorbereiding op de schoolorganisatorische dimensie van het leraarschap. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(2), 103-118.
- Maslowski, R., Deunk, M., Van Kuijk, M., & Bijlsma, H. (2015). *Adaptief onderwijsbeleid: een verkenning onder besturen en scholen naar de mogelijkheden voor het invoeren van een adaptief onderwijsbeleid* [intern rapport]. Universiteit Twente, ELAN.
- Mockler, N. (2011). Becoming and 'being' a teacher: understanding teacher professional identity. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry: essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (pp.123-138). Springer.
- Muijen, H., & Brohm, R. (2021). Art Dialogue Methods. *Management & Ontwikkeling*, 4/5, 63-81.
- Neville, B. (2015). The enchanted loom. In *Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning* (pp.3-23). Emerald Publishing.
- 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.

- Noordegraaf, M., Van Loon, N., Heerema, M., & Weggemans, M. (2015). *Professioneel vermogen in het primair onderwijs. Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit*. Universiteit Utrecht.
- OCW (2019). *De Lerarenagenda 2013-2020. De leraar maakt het verschil*. Rijksoverheid.
- Onderwijsraad (2018). *Ruim baan voor leraren. Een nieuw perspectief op het leraarschap*. Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2021). *Tijd voor Focus*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2023). *Schaarste Schuurt. Een verkenning naar het omgaan met aanhoudende lerarentekorten*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ostern, T. P., Jusslin, S., Knudsen, K. N., Maapalo, P., & Bjorkoy, I. (2021). A performative paradigm for post-qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 1-18.
- Reinhorn, S. K., Johnson, S. M., & Simon, N. S. (2017). Investing in development: Six high-performing, high-poverty schools implement the Massachusetts teacher evaluation policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 383-406.
- Richter, C., & Allert, H. (2017). Design as critical engagement in and for education. *EDeR - Educational Design Research*, 1(1), 1-20.
- Ros, A., Amsing, A., Beek, A. ter, Beek, S., Hessing, R., Timmermans, R., & Vermeulen, M. (2013). *Gebruik van onderzoek door scholen. Onderzoek naar de invloed van praktijkgericht onderzoek op schoolontwikkeling*. KPC Groep.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Educational Policy*, 16(2), 149-161.
- 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.
- Scherpenisse, K. J. (2019). *Tucht van de tijd: Over het tijdigen van bestuur en beleid* [dissertatie]. Nederlandse School voor Openbaar Bestuur.
- 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.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.189-214). Sage Publications.
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools – a literature review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242-1246.
- Snoek, M, Wit, B. de, Dengerink, J., van der Wolk, W., van Eldik, S., & Wirtz, N. (red) (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*.
- Struyve, C., & Kelchtermans, G. (2013). Organisational position and social-professional relationships in Schools: An Exploratory Study of Teacher Leaders' Work Life in Flanders. In *Emotion and School: Understanding how the Hidden Curriculum Influences Relationships, Leadership, Teaching, and Learning* (pp.63-80). Emerald Publishing.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.

- Van den Berg, E. (2020). *De connective teacher: leren in netwerken voor een toekomstbestendig beroep*. Platform Samen Opleiden. Geraadpleegd 6 juli 2022 op [www.platformsamenoopleiden.nl](http://www.platformsamenoopleiden.nl).
- Van der Meer, M., Klatter, E., Van der Klink, M., Nieuwenhuis, L., Onstenk, J., Westerhuis, A., & van Schoonhoven, R. (2017). *Naar een lerend bestel in het mbo: over enkele institutionele voorwaarden van onderwijskwaliteit* [NRO-publicatie]. NRO.
- Van Duijne, F., & Van der Wel, P. (2019). *Toekomst verkennen: het ultieme denken in organisaties*. Scriptum.
- Van Leemput, M. (2019, 11 maart). *Onderwijs ToekomstEN* [Keynote-presentatie]. Velon/VELOV Congres, Breda, Nederland.
- Van Leemput, M. (2020, oktober). *Waking up to the future*. Tedx. Geraadpleegd 10 mei 2022 op [www.ted.com](http://www.ted.com).
- Weerman, A., & Metze, R. (2021). 'Follow the dog' – Creating arts-based supportive and relational spaces to facilitate in a purposeful discovery of knowledge. *Beleidsonderzoek Online*, 5, 1-21.
- Weick, K., (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.
- Wieczorek, D., & Theoharis, G. (2015). "We're Going to Make Lemonade Out of Lemons" Urban Principals, Emotion, and Race to the Top Implementation. *NASSP Bulletin*, 99(4), 281-303.







*Februari, 2024 Utrecht*

---



Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal  
Regieorgaan Onderwijsonderzoek, dossiernummer  
40.5.19810.024