

Kleine Theoretische Vensters

Onderwijs is altijd in verandering. Dat vraagt wat van de mensen die in het onderwijs werken. Hoe verhoud je je tot verandering? Wat wil en kun je ermee? Hoe werk je aan verandering? In ons onderzoek naar toekomstbestendig leraarschap gaan we ervan uit dat het in elk geval adaptief vermogen van mensen vraagt. Wat bedoelen we daarmee? In een reeks kleine theoretische vensters geven we delen van het antwoord op die vraag.

Venster 1 – Vernieuwen terwijl de winkel openblijft**In theorie**

exploitatie – exploratie – gelijktijdigheid – balans – triggers: drijvende krachten, trends, opkomende kwesties – eerste, tweede en derde orde veranderingen – tegengestelde acties – emoties – emotie-management

Onderwijs gaat altijd door, ook als er ideeën komen om dat onderwijs te veranderen. De school gaat niet even dicht om de vernieuwing door te voeren. Dit ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’ betekent dat *gelijktijdig* uitvoerende processen doorgang vinden (*exploitatie*) en nieuwe richtingen en werkwijzen verkend worden (*exploratie*). Exploitatie gaat over het behouden en optimaliseren van bestaande effectieve en efficiënte productieprocessen, het standaardiseren daarvan en varen op steeds terugkerende routines. Exploratie gaat juist over het durven nemen van risico met als doel te experimenteren met nieuwe ideeën en deze te vertalen naar nieuwe kennis en praktijken. In een gezonde organisatie zijn exploitatie en exploratie met elkaar *in balans*, dat wil zeggen: de uitvoering verhindert geen vernieuwing, en andersom de vernieuwing gaat niet ten koste van de uitvoering. Dat betekent dat een organisatie en de mensen in die organisatie bewust moeten kunnen afwegen hoe uitvoering en vernieuwing geïntegreerd gerealiseerd worden. Hiervoor is **adaptief vermogen** nodig.

Ze zeggen dat ‘onderwijs altijd in ontwikkeling is’. Wat betekent dat concreet? Vernieuwen terwijl de winkel openblijft kent meerdere gezichten. Futurologen spreken van ‘navigeren naar verkiesbare toekomst’ in antwoord op belangrijke of in het oog springende ontwikkelingen in de wereld of maatschappij, zogenaamde *triggers*. Deze ontwikkelingen kunnen als *drijvende krachten* niet meer weg te denken zijn uit de maatschappij, het onderwijs ‘zal ermee aan de slag moeten’. Maar het kan ook gaan om *trends of opkomende kwesties* die recent en/of tijdelijk uitnodigen tot pionierende experimenten en waarvan nog moeilijk te voorspellen is of het blijvende ontwikkelingen zijn.

We kunnen ook kijken naar de mate waarin verandering van bestaande uitvoerende processen aan de hand is. Als de verandering vrij klein of lokaal is (incrementeel), dan spreken we van *eerste orde veranderingen*. Deze veranderingen gaan over instrumentele of technische vraagstukken met een eenduidige oplossing. Ze zijn gericht op verbetering/verfijning van een bestaande aanpak binnen een bestaand kader en hebben bijvoorbeeld standaardisatie en foutreductie tot doel. Is de veranderingen groter en radicaler, dan spreken we van *tweede en derde orde veranderingen*. Deze veranderingen treden buiten bestaande kaders. Bij tweede orde veranderingen zijn probleem en oplossing daarbij in contouren duidelijk, maar is een transitie naar een ander kader voorzien. Bij derde orde veranderingen

zijn probleem en oplossing diffuser en brengt de vernieuwing gaandeweg pas zicht op wat er aan kaderverandering nodig is. De bestaande kennis en competenties zijn ontoereikend geworden.

Eerste, tweede en derde orde veranderingen brengen verschillende leerprocessen in mensen en organisaties op gang. In eerste orde verandering is sprake van bewustwording van en actie ondernemen op fouten of inefficiënties, waar in tweede en derde orde verandering dieperliggende reflecties op zowel duidingen van het probleem als de oplossing gevraagd wordt onder toenemend ambigue omstandigheden. Grotere veranderingen vragen dan ook om zorgvuldig management van bestaande routines en personele eenheden en de herijking, herverdeling en professionalisering daarvan. Bij radicale veranderingen is de kans dat het (tijdelijk) ten koste gaat van de uitvoering aanwezig.

Vernieuwen terwijl de winkel openblijft legt druk op organisaties en mensen in die organisaties: het vergt veel en niet zelden *tegengestelde acties*. Bij vernieuwen terwijl de winkel openblijft komen soms *sterke emoties* bovendrijven, zowel positieve (bevlogenheid en enthousiasme) als negatieve (frustratie en werkdruk). Het samen flexibel kunnen omgaan met emoties van mensen in processen die onder druk staan (*emotiemanagement*), wordt als een belangrijk onderdeel van verandermanagement gezien.

In de praktijk

De kunst van het improviseren

In de onderwijspraktijk is geen dag hetzelfde. Elke dag valt er wel iets voor waardoor leraren en leidinggevenden moeten schakelen naar een (iets) ander scenario. Een leraar die zich 's ochtends ziekmeldt, onverwachte roosterwijzigingen, regen op een sportdag, leerlingen komen ruziënd en druk het lokaal binnen, het kopieerapparaat houdt er mee op, de stemming is vermoeid op de naschoolse rapportvergadering. Allemaal voorbeelden van dagelijkse lokale triggers die zich kunnen voordoen en waarop direct een antwoord nodig is. Zie hier de eerste "humus" laag van vernieuwen terwijl de school openblijft: de allerkleinste dagelijkse kinken in de routine-kabel vragen om improvisatie en snelle (re)actie. Je zou kunnen zeggen dat deze improvisaties zó dagelijkse kost zijn dat we ze tot de routines van het onderwijsvak kunnen rekenen en ze in die zin aan de exploitatie-kant van de winkel staan. Ze zorgen er immers voor dat het onderwijs "gewoon door kan gaan" die dag of week.

Eerste orde verandering: een kleine ingreep

Deze humuslaag vormt als het ware de voedingsbodem voor eerste orde veranderingen. Bij improvisaties gaat het om de vaardigheid snel een reactie te geven op zich voordoende onregelmatigheden of onverwachte voorvallen. Van eerste orde verandering is pas sprake als het om geplande/planmatige verandering gaat. Een school heeft bijvoorbeeld inmiddels vaak ervaren dat rapportvergaderingen plannen aan het einde van een schooldag niet werkt. Hoewel het team veel waarde hecht aan het nemen van de tijd voor het bespreken van alle individuele leerlingen, staat de kwaliteit van die bespreking onder druk van tijd en gebrek aan energie. Daarom heeft het schoolmanagement besloten rapport- en leerlingbesprekingen tot vast onderdeel van twee jaarlijkse studiedagen te maken: in de ochtend vinden de leerlingbesprekingen plaats, in de middag worden nieuwe schoolontwikkeldoelen inhoudelijk door het team verkend. Naar verwachting creëert de

kleine verandering van deze nieuwe aanpak een nieuw elan en betere opbrengst voor zowel de rapportvergaderingen als het collegiaal bespreken van vernieuwende onderwijsthematieken.

Tweede orde verandering: even zoeken naar het hoe en wat

Daarnaast zijn in een school veranderingen met een langere aanlooptijd en bredere impact aan de orde van de dag. Scholen hebben een ontwikkel- of onderzoeksagenda waarin ze ontwikkelthema's beschrijven in termen van (haalbare) doelen, middelen en resultaten. Op zo'n agenda zien we de eerste, tweede en derde orde veranderingen terug. Voorbeeld van een eerste orde verandering is een besluit tot het gaan geven van naschoolse bijlessen in de onderbouw voor wiskunde en Nederlands. Er moet weliswaar een nieuwe routine/ praktijk uitgevonden en gevestigd worden, maar de aanleiding is duidelijk (leerachterstanden bij de leerlingen), en de oplossing is eenduidig: bijlessen van vakdocenten. De oplossing vindt plaats met behoud van het huidige lesrooster, en binnen de huidige indeling in vmbo-havo-vwo klassen. Voor de docenten ligt de verandering in 'meer uren' en 'specifieke doelgroep', maar is de handeling niet wezenlijk anders. Een tweede orde verandering betekent dat herijking plaatsvindt van bestaande werkwijzen. In het voorbeeld van het bijlesaanbod zou dat kunnen gaan om het digitaal en voor heterogene groepen opzetten van hulpuren. Zo'n aanpak doorbreekt jaarlagen en niveau-indelingen en vraagt daarom pedagogisch-didactisch wat nieuws van leraren. Een verandering van de tweede orde betekent een wiel uitvinden op de school zelf, maar hoogstwaarschijnlijk zijn kaders en werkwijzen van elders te gebruiken.

Derde orde verandering: heel wat op zijn kop

Stel dat in de school uit ons voorbeeld op basis van de ervaringen met de heterogene hulplessen enkele docenten vaststellen dat er bijzondere momenten in de hulplessen zichtbaar werden waarin leerlingen elkaar gaan helpen. Leerlingen blijken een scherp oor te hebben voor elkaars vragen en de derdejaars leerlingen groeiden van hun uitleg die ze soms spontaan aan brugklasleerlingen konden geven. De docenten werpen naar aanleiding van die waarneming de vraag op of vaker werken met heterogene groepen wenselijk zou kunnen zijn. Dit brengt in het team van de school veel reuring teweeg. In lunchpauze gesprekken en sectieoverleggen passeren ideeën rond gepersonaliseerd onderwijs met formatieve evaluatiecycli als de basis voor het met de leerlingen uitstippelen van hun leerroute. Andere docenten benoemen vervolgvraagstukken die eruit voortkomen en die betrekking hebben op het bestaande onderscheid tussen havo en vwo. Ook praktische zorgen komen om de hoek kijken. Roostering, professionalisering, communicatie naar ouders. Het managementteam besluit het onderwerp op de agenda van de eerstvolgende studiedag te zetten. Enkele docenten bereiden in een werkgroep samen met een MT-lid de studiedag verder inhoudelijk. Niet alle docenten zien het zitten, de studiedag zal plaats geven aan stevige discussie. Zie hier het diffuse (en onstuimige!) begin van een derde orde verandering. Er zijn ideeën, er is een eerste stap voor verdere verkenning van die ideeën, het team roert zich op allerlei manieren. Het team gaat in beweging naar een vernieuwende aanpak en een gezamenlijk proces van experimenteren en reflecteren vangt aan.

In ons onderzoek

In het onderzoek van het Expeditieteam vragen we ons af of 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft' er anders uit ziet voor kleine en grotere veranderingen. En wat drijft onderwijsprofessionals om te

willen vernieuwen, welke triggers drijven hen? Ook zijn we in ons onderzoek geïnteresseerd in de rol van emoties bij veranderen. In toekomstige vensters komen we op deze en andere aspecten terug.

Venster 2 – Adaptief Vermogen

In theorie

bewegen – betekenisgeven besluitvorming handelen – aantrekken afstemmen afstoten – futures awareness - emoties – tijd – de ander

Onderwijs gaat altijd door, ook als er ideeën komen om dat onderwijs te veranderen. De school gaat niet even dicht om de vernieuwing door te voeren. Dit **vernieuwen terwijl de winkel openblijft** vraagt adaptief vermogen van mensen en organisaties. In de kern is adaptief vermogen de vaardigheid om in het licht van een veranderende beroepscontext processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen aan te gaan. Daarbij worden persoons- en organisatiekenmerken, bestaande kennis, opvattingen en waarden in samenhang afgewogen (betekenisgeving) om bestaand handelen te legitimeren, herinterpreteren of herzien (besluitvorming en voorgenomen handelen). Adaptief vermogen kan zowel aan individuen, groepen en organisaties worden toegeschreven. Hoe ziet adaptief vermogen eruit?

Adaptief vermogen kan op groepsniveau worden voorgesteld als het samen bewegen in een veranderende context. Dat samen bewegen ziet eruit als het zwenken van een school vissen, waarbij teamgevoel de eerste en sterkst aanwezige kracht is (Aantrekken) die het team in principe bij elkaar houdt. Het team trekt gezamenlijk op in het aangaan van de verandering. De tweede kracht die werkt in het team is Afstemmen. In de vorm van afstemmende processen zoals overleg en gezamenlijke scholing werkt een team de verandering uit en geeft deze vorm en inhoud. Derde kracht in het meebewegen is die van (tijdelijk) Afstoten. In het meebewegen in verandering trekken sommige teamleden zich voor korte of langere duur terug, omdat ze de verandering niet zien zitten. Momenten van afstoten worden weer opgevangen door processen van afstemmen. In het verbeelden van adaptief vermogen als een groepsproces zien we zo een permanente wisselwerking tussen de individuele professional en de ander terug.

Op dit vermogen tot gezamenlijk bewegen zijn verschillende factoren van invloed. De eerste factor is emotie. Ingegeven vanuit de eigen beroepsidentiteit (professionele normen en waarden, opvattingen en competenties) bezien onderwijsprofessionals de verandering en verhouden zich ertoe met positieve of negatieve emoties. Naarmate de verandering sterker raakt aan de kern van iemands beroepsidentiteit worden de emoties sterker of groter. Op basis van hun emoties geven professionals een verandering betekenis, nemen besluit of en hoe eraan deel te nemen en nemen zich nieuwe of vernieuwde handelingen voor.

Een tweede beïnvloedende factor is tijd in verschillende betekenissen: de tijd die een verandering duurt, maar ook het moment waarop de verandering zich aankondigt of plaatsvindt. Dat moment kan gerelateerd zijn aan 'moment in het schooljaar' (timing) bijvoorbeeld, maar ook aan het moment in iemands loopbaan: de carrièrefase waarin iemand zich bevindt speelt een beïnvloedende rol waarbij

algemeen geldt dat onderwijsprofessionals vroeg in hun carrière eerder of anders openstaan voor aankomende veranderingen dan onderwijsprofessionals die al langer in de context aanwezig zijn.

Achterliggende verklaring is dat meer jaren werkervaring op een specifieke werkplek leiden tot het anders beoordelen van de noodzaak of wenselijkheid van een verandering, waar beginnende professionals nog niet de ervaring en kaders hebben om deze eerste inschatting te maken. Tot slot speelt tijd ook in de betekenis van gelijktijdigheid van veranderingen met andere processen in de school een rol, want is er wel ruimte voor iets nieuws en sluit het aan bij andere veranderingen die al gaande zijn. De factor tijd heeft in al zijn facetten veel invloed op de emoties van mensen en zo ook weer op de processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen.

Een derde invloedsfactor is ‘futures awareness’ oftewel de mate waarin mensen zich bewust zijn en rekenschap geven van veranderingen die op de toekomst gericht zijn. Bij een hoge mate van bewustzijn ziet iemand de verandering als het ware aankomen en kan erop anticiperen. Processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen kunnen proactief op gang komen. Als mensen minder met aankomende veranderingen en ontwarende toekomsten bezig zijn, is het adaptief vermogen eerder reactief van aard.

In de praktijk

Grote gevoelens

In het onderwijs staat verandering altijd onder druk van de alledaagse gang van zaken. De routines vragen al zoveel inzet en energie, dat veranderen vaak wordt ervaren als ‘iets dat erbij komt en waarom we niet gevraagd hebben’. Aankomende veranderingen – die soms door de school of het team zelf geïnitieerd zijn, soms “van buiten” komen – wekken dan ook niet zelden sterke gevoelens op bij het team. Deze gevoelens kunnen positief zijn. Naar aanleiding van een studiedag over het herinrichten van je onderwijs kunnen sommige teamleden bevlogen en enthousiast aan de slag willen met de verandering. De bereidheid tot actie is groot: we lopen hier al zolang tegenaan, eindelijk gaan we het anders doen, we gaan onze werkwijzen herinterpreteren in het licht van de nieuwe kennis die we hebben opgedaan op de studiedag, en onze aanpak herzien. Maar er zijn ook collega’s in het team die het allemaal nogal overweldigend vinden, het doel of de noodzaak van de verandering is voor hen niet duidelijk (“het gaat nu toch ook prima”). Ze vinden het heel veel werk, wanneer moeten ze dat dan doen? Bij deze teamleden overheerst gevoel van frustratie (“er wordt niet naar ons geluisterd”), ze gaan niet of met weerstand mee in de verandering. Veel scholen die in verandering zijn zullen deze cocktail van positieve en negatieve gevoelens in het team herkennen. De positieve collega’s worden de kartrekkers, de pioniers, ze gaan uitproberen en voort in hun missie. De meeste collega’s volgen hen met belangstelling, maar op gepaste afstand. Een klein deel van de collega’s kijkt met argusogen naar de ontwikkelingen, ze gaan in discussie. In een team van onderwijsprofessionals vindt bij elke verandering een complexe dans van mee en tegen bewegen plaats, en als leidinggevende laveer je het adaptieve vermogen van het team door een wisselend landschap van positieve gevoelens en negatieve obstakels. Wat uiteindelijk overheerst is het gevoel van gedeelde verantwoordelijkheid voor leren en welzijn van de leerlingen: “we moeten het samen doen”.

Persoonlijke verhalen

Meebewegen in veranderingen doen we vanuit emoties, maar die emoties vinden hun oorsprong in

een persoonlijke beroepsidentiteit: we zijn om een bepaalde reden het onderwijs ingegaan, we werken met een bepaald mensbeeld, we hebben ideeën over waar onderwijs over gaat, hoe het er in de basis uit zou moeten zien. Deze bedding van waaruit we ons werk doen is persoonlijk, en gaat voor ieder weer over iets anders. De kinderen zien, talenten helpen ontplooien, liefde voor een bepaald vak bijbrengen, de wereld beter maken, meer technici voor de arbeidsmarkt opleveren: we are on a mission. En deze missie en onze persoonlijke verhalen in het vervullen van die missie, bepalen of en hoe wij in onderwijsverandering stappen. Als een verandering bijdraagt aan een persoonlijke missie, bewegen we mee. Als een verandering juist indruist tegen persoonlijke opvattingen of werkwijzen, bewegen we tegen.

Verschillende invoegmomenten

Een schoolteam bestaat uit onderwijsprofessionals die al langere tijd in het onderwijs en op een specifieke school werken, maar ook uit nieuwkomers. Bijvoorbeeld: een sectie Frans op een openbare school voor voortgezet onderwijs bestaat uit zes personen. Er zijn drie docenten die al langer dan 14 jaar op de school werken, zij vormen de harde kern van de sectie. Twee docenten zijn enkele jaren geleden op de school begonnen. Ze kennen de schoolcultuur inmiddels goed, en voelen zich er thuis. De zesde collega is een docent in opleiding. Hij is vorig jaar in de sectie begonnen. Vol enthousiasme brengt deze docent ideeën van de lerarenopleiding mee de sectie in. Meer en anders toetsen, waarbij leerlingen meer in gesprek zijn met de docent over gezette en volgende stappen, is een idee dat de sectie laatst besprak. De twee docenten met enkele jaren ervaring vinden zijn enthousiasme aanstekelijk, en ondersteunen hem om wat uit te proberen in zijn lessen. Misschien kunnen zij leren van zijn nieuwe aanpakken en één van hen besluit om eens wat formatieve oefeningen te observeren en zelf ook eens uit te proberen. De drie langst zittende collega's herinneren zich hoe ze vergelijkbare experimenten deden tien jaar geleden. Ze zijn er toen op teruggekomen, sommige leerlingen gooiden er met de pet naar. Ze zien het nieuwe experiment voor henzelf niet direct zitten. Wel mooi dat hun beginnende collega vergelijkbare stappen in zijn ontwikkeling doormaakt, zij herkennen dat goed. Maar voor hen hoeft het (even) niet!

In ons onderzoek

In het onderzoek van het Expeditieteam gaan we voor het onderwijsveld na hoe adaptief vermogen er in verschillende contexten en omstandigheden uitziet. Welke rol speelt het adaptief vermogen in het betekenis geven aan toekomstig leraarschap? Nu we weten dat het in de kern gaat over het samen bewegen van individuele professionals in veranderende beroepscontexten, richten we ons in meer detail op de mechanismen van dat bewegen tussen (groepen) onderwijsprofessionals en organisaties. In toekomstige vensters komen we op deze en andere aspecten terug.

Venster 3 – Systeem leraarschap

In theorie

systeem – gecompliceerd systeem – complex systeem – wederkerige invloed – geneste structuur – permeabiliteit – holistisch - leraarschap als systeem

Een systeem is een geheel aan elementen die samen een gestructureerd en georganiseerd geheel vormen. Hoe een systeem zich 'gedraagt' wordt vaak aangeduid met het gezegde 'het geheel is meer

dan de optelsom der delen'. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen gecompliceerde en complexe systemen. Een *gecompliceerd systeem* valt te begrijpen als we elk onderdeel van dat systeem goed kennen. Daarvan staat de optelsom van de delen gelijk aan het systeem (bijv. een radio). Een *complex systeem*, daarentegen, is meer dan het begrijpen van elk onderdeel; je kunt de werking van het systeem niet begrijpen als je naar elk afzonderlijk onderdeel kijkt (bijv. het brein).

Als in een gecompliceerd systeem een onderdeel zich anders gaat gedragen, werkt het systeem niet meer, het hapert. Als in een complex systeem één onderdeel zich anders gaat gedragen, heeft dat minder voorspelbare gevolgen voor hoe andere onderdelen van het systeem zich gaan gedragen. Wat bijvoorbeeld als je een spits van een voetbalteam vervangt voor een verdediger? Het team zal zich anders gaan gedragen, maar het is nog niet helemaal te voorspellen hoe anders. De *wederkerige invloed* van elementen op elkaar is een belangrijk kenmerk van een complex systeem.

Een ander kenmerk is de *geneste structuur* van systemen; een persoon maakt onderdeel uit van een groep (bijv. een sportteam), maar ook van een grotere gemeenschap (bijv. een sportbond). Echter is het niet zo dat deze hiërarchische structuur ook bepaalt wat de richting van invloed is. Een persoon wordt beïnvloed door de groep (bijv. door afspraken die ze als team maken over gedragsregels), maar anderzijds beïnvloedt de persoon ook het team (bijv. door zelf met een suggestie te komen voor een gedragsprotocol). Elke schakel in de geneste structuur heeft een wederkerige pijl.

Vanuit systeemtheorie wordt vaak gesproken over open systemen: het systeem past zich aan in interactie met haar omgeving (bijv. door verschillende maatschappelijke ontwikkelingen). De grenzen zijn permeabel. Binnen systeemtheorie wordt getracht te verklaren hoe systemen zich (continu) aanpassen om te zorgen dat de onderdelen op zichzelf en in relatie tot elkaar goed functioneren. Een open systeem wordt continu blootgesteld aan nieuwe ontwikkelingen en kan daardoor (tijdelijk) uit balans raken. Hoe complexer het systeem, hoe vaker disbalans voorkomt en wat het aanpassingsvermogen van (delen uit) het systeem aanspreekt. Een gesloten systeem, daarentegen, heeft duidelijke grenzen en heeft geen interactie met de buiten wereld nodig voor het voortbestaan. Elk levend systeem (mens, organisme) is per definitie open omdat het zich bevindt in een netwerk van relaties en interacties met zijn/haar omgeving.

Systeemtheorie benadrukt dat het vaak niet mogelijk is om de werking van het hele systeem te begrijpen, maar dat je, door met een holistische bril naar systemen te kijken, wel andere dingen kunt zien. Het voordeel van een systeemperspectief op leraarschap is dat we niet langer kijken naar de afzonderlijke onderdelen of subsystemen die bijdragen aan goed leraarschap en goed onderwijs (curriculum óf schoolcultuur óf lerarenopleiding), maar dat we naar de werking van het systeem als geheel en de relaties tussen de verschillende subsystemen kijken. We bekijken het systeem leraarschap als *holistisch en non-lineair* in plaats van *reductionistisch en lineair*. Wij richten ons op de uitdagingen die plaatsvinden tussen de subsystemen op micro, meso, macro niveau. Op de snijvlakken tussen de subsystemen doen zich dilemma's voor die vragen om doordenking en afstemming op elkaar.

Het systeem leraarschap definiëren we als het geheel van actoren en organisaties 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.

In de praktijk

Vanuit een systeemperspectief kijken we naar onderwijsverandering en hoe de verschillende subsystemen zich tot elkaar verhouden. Bijvoorbeeld als een school ervoor kiest gepersonaliseerd onderwijs tot het uitgangspunt van de onderwijsvisie te maken en daarin de rol van de leraar als coach van het leren van leerlingen centraal te stellen (besluitvorming op mesoniveau), dan vraagt dit wat van de individuele leraar in de dagelijkse uitvoering van zijn/haar beroep (uitvoering op microniveau). Eveneens heeft de keuze op mesoniveau gevolgen voor de opleiding en begeleiding van aankomende leraren (macroniveau). Het navigeren in deze complexiteit lijkt te vragen om **adaptief vermogen** van mensen én organisaties.

Elk subsysteem (leraar, team, management, lerarenopleiding etc.) heeft haar eigen samenstelling van opvattingen, gedragingen en attitudes die kenmerkend zijn voor dat subsysteem. Een leraar heeft soms andere *perspectieven*, belangen en interesses (relatie opbouwen met individuele leerling) dan een onderwijsbestuurder (verantwoording pedagogisch bevoegdheid personeel) vanwege hun rolopvatting of de sociaal-culturele praktijk waartoe ze behoren. Het woord 'verantwoording' staat voor een bestuurder misschien hoger op de prioriteitenlijst dan voor een leraar en andersom is het woord 'relatie' wellicht belangrijker voor een leraar dan voor een bestuurder. Vanwege hun andere perspectief hebben ze ook andere verwachtingen van een verandering en van elkaar. In adaptief vermogen is de 'ander' altijd aanwezig. De 'ander' staat hier voor een ander subsysteem dan het subsysteem waartoe je – op dat moment - behoort. Vanwege de wederkerige relatie tussen subsystemen is het relevant om te onderzoeken hoe verschillende actoren betekenis geven aan verandering in relatie tot de ander.

In ons onderzoek

We zijn geïnteresseerd in de mechanismen die binnen en tussen subsystemen te zien zijn tijdens **vernieuwen terwijl de winkel open blijft**. We vragen ons af hoe leraren, leidinggevenden en opleiders betekenis geven aan 'de ander' in tijden van verandering? En wat zorgt ervoor dat een systeem in balans of (tijdelijk) uit balans is? We hebben de aanname dat wil het systeem toekomstbestendig zijn, hiervoor adaptief vermogen op alle niveaus nodig is.

Deze vensters citeren?

Monika Louws, Bregje De Vries, Amber Walraven, Patricia Brouwer, Wouter Schenke, Leonie Middelbeek, Ditte Lockhorst, Marieke van der Pers en Arwen Van Stigt (2022). *Venster 1: Vernieuwen terwijl de winkel openblijft*. Theoretisch Venster Expeditie Lerarenagenda.

Monika Louws, Bregje De Vries, Amber Walraven, Patricia Brouwer, Wouter Schenke, Leonie Middelbeek, Ditte Lockhorst, Marieke van der Pers en Arwen Van Stigt (2022). *Venster 2: Adaptief vermogen*. Theoretisch Venster Expeditie Lerarenagenda.

Monika Louws, Bregje De Vries, Amber Walraven, Patricia Brouwer, Wouter Schenke, Leonie Middelbeek, Ditte Lockhorst, Marieke van der Pers en Arwen Van Stigt (2022). *Venster 3: Systeem leraarschap*. Theoretisch Venster Expeditie Lerarenagenda.

Meer lezen over de Expeditie? [Bezoek onze website!](#)

Onderzoekers binnen de Expeditie Lerarenagenda: Ditte Lockhorst, Bregje de Vries, Amber Walraven, Monika Louws, Patricia Brouwer, Wouter Schenke, Marieke van der Pers, Leonie Middelbeek en Arwen van Stigt