



EXPEDITIE
LERARENAGENDA

Adaptief vermogen in leernetwerken van samen opleiden

Casus Donau

*Ebbo Bulder, Wouter Schenke, Leonie Middelbeek,
Patricia Brouwer, Amber Walraven,
Arwen van Stigt*

Colofon
Adaptief vermogen in leernetwerken van samen opleiden
Utrecht, 2024

Auteurs:

Ebbo Bulder (Oberon)

Wouter Schenke (Penta Nova)

Leonie Middelbeek (Oberon)

Patricia Brouwer (Hogeschool Utrecht)

Amber Walraven (Radboud Universiteit Nijmegen)

Arwen van Stigt (Kohnstamm Instituut)

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Inleiding	5
Leeswijzer	6
Casus Donau: leernetwerken voor studenten op scholen	7
Aanleiding opzetten leernetwerken	7
Instituutsopleider en schoolopleider.....	8
Twee leernetwerken.....	8
De oude en nieuwe situatie.....	8
Leernetwerk in de notendop.....	9
Verwachtingen instituutsopleider en schoolopleider	9
Onderzoeksaanpak	11
Formatieve interventiestudie	11
Dataverzameling.....	11
Data-analyse	11
Patronen in betekenisgeving	15
Patroon A: Van eigen maken naar handelen.....	15
Patroon B: Gezamenlijke waardebeoordeling leidt tot besluitvorming over handelen	17
Patroon C: Eigen maken leidt tot gezamenlijk poortwachters.....	22
Patroon D: Eigen maken leidt tot collectiever proces.....	25
Patroon E: Interactie leidt tot meer systeembewustzijn.....	28
Conclusie	32
Referenties	36

Voorwoord

Hogeschool Donau is een project gestart om de verbindingen tussen de hogeschool en de stagescholen voor studenten van lerarenopleidingen verder te versterken. In dit project zijn nieuwe leernetwerken op middelbare scholen en mbo's opgericht, waarin studenten van de lerarenopleiding wekelijks een middag bij elkaar komen. De bijeenkomsten worden geleid door een instituutsopleider (docent hogeschool) en een schoolopleider (docent stageschool). Met deze verandering wil de hogeschool de verbinding van nieuwe docenten met hun werkomgeving versterken en zo uitval voorkomen. Hoe zijn de instituutsopleider en de schoolopleider met dit veranderproces omgegaan?

Inleiding

Het volgen van de manier waarop de instituutsopleider van de hogeschool en de schoolopleider van de opleidingsschool om zijn gegaan met de introductie van leernetwerken op school, was onderdeel van een breder onderzoek, namelijk de Expeditie Lerarenagenda. In dit onderzoek naar 'adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap' onderzoeken we leraarschap in de context van toekomstbestendig onderwijs. Het is een meerjarig onderzoek dat is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Adaptief vermogen beschouwen we als het vermogen om te 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft'. Uit de eerste jaren van het onderzoek – onder andere door literatuuronderzoek en interviews met onderwijsprofessionals – weten we dat adaptief vermogen bestaat uit collectieve betekenisgeving, besluitvorming en (voorgenomen) handelen. Door het reviewonderzoek (Louws et al., in voorbereiding)) dat onderdeel van de Expeditie is, hebben we ook zicht op mechanismen die onderliggend zijn aan het proces van collectieve betekenisgeving – eigen maken, poortwachten en waardebeoordeling – en factoren die van invloed kunnen zijn op adaptief vermogen zoals tijd en beroepsbeeld.

Uit het reviewonderzoek en uit de eerder afgenomen interviews komt echter nog niet naar voren hoe mechanismen van eigen maken, poortwachten en waardebeoordeling op elkaar inwerken en/of elkaar opvolgen wanneer leden van een netwerk met elkaar interacteren wanneer een verandering op hen afkomt. Om die reden besloten we in schooljaar 2022-2023 om twee netwerken die aan een verandering werken gedurende langere tijd te volgen. De vraag die daarmee willen beantwoorden, luidt:

Op welke manier werken mechanismen van collectieve betekenisgeving op elkaar in en/of volgen zij elkaar op wanneer leden van een netwerk met een onderwijsverandering te maken krijgen?

We onderzoeken de mechanismen van collectieve betekenisgeving in de context van adaptief vermogen. We kijken daarom ook naar de relatie met de adaptief vermogen processen en hoe verschillende factoren deze processen beïnvloeden.

Om antwoord te geven op bovenstaande vraag hebben we een formatieve interventiestudie uitgevoerd waarbij we samen optrokken met twee netwerken die aan een onderwijsverandering werkten. Dit leverde verschillende inzichten op.

In voorliggende beschrijving staan de inzichten uit het onderzoek met het netwerk van Donau centraal. Donau is een fictieve naam van een hogeschool. De hogeschool heeft op opleidingsscholen voor studenten van lerarenopleidingen leernetwerken opgezet. De instituutsopleider van de hogeschool en schoolopleider van de opleidingsschool hebben samen deze leernetwerkbijeenkomsten uitgewerkt en begeleid. Het eerste jaar waarin deze bijeenkomsten plaats hebben gevonden hebben we gevolgd.

We trokken ook op met een middelbare school Amazone. Benieuwd naar de inzichten uit dat onderzoek? Lees dan het artikel van Middelbeek et al. (2024).

Leeswijzer

Eerst lichten we de achtergronden bij de casus nader toe. Vervolgens bespreken we de onderzoeks aanpak. We gaan in op de dataverzameling en de analyse en lichten ook de belangrijkste begrippen toe waar we in de analyse op gefocust hebben: processen van adaptief vermogen, de mechanismen van betekenisgeving en invloedrijke factoren. Daarna presenteren we de resultaten van de analyses. Aan het einde volgt een samenvatting van de uitkomsten en een korte reflectie hierop. Een uitgebreide toelichting op het onderzoek is te vinden in het artikel van Schenken et al. (2024).

Casus Donau: leernetwerken voor studenten op scholen

Aanleiding opzetten leernetwerken

Hogeschool Donau is in 2022 een project gestart om de verbindingen tussen de hogeschool en de opleidingsscholen verder te versterken. Het doel van het project is dat studenten zich nauwer verbinden aan de school/meer verbondenheid voelen met de schoolcontext, waardoor uitval van startende docenten in het vo wordt verminderd. In dit project zijn nieuwe leernetwerken op middelbare scholen en mbo's opgericht, waarin tweede, derde- en vierdejaars studenten van de lerarenopleiding wekelijks een dagdeel bij elkaar komen¹. De bijeenkomsten worden geleid door een instituutsopleider (werkzaam op de hogeschool) en een schoolopleider (werkzaam op de middelbare school). Tijdens de bijeenkomst is er ruimte voor intervisie, elkaar leren kennen, het werken aan beroepsproducten voor de opleiding en om zaken te bespreken die in school of tijdens de stage spelen. In totaal zijn er 12 leernetwerken in de pilotfase opgestart.

In het kader hieronder staan de projectdoelen die de hogeschool heeft geformuleerd.

Projectdoelen van de hogeschool

Het project levert een bijdrage aan het verminderen van het lerarentekort in de regio, vanuit de visie, missie zoals die binnen hogeschool Donau leidend is. Het huidige samen opleiden van de hogeschool wordt middels dit project versterkt door in co-creatie met de opleidingsscholen en de universiteit leernetwerken in de scholen vorm te geven zodat we:

- structureel nauwer kunnen aansluiten bij ontwikkelingen op de scholen;
- verschillende doelgroepen zoals studenten, leraren in opleiding/docenten op de school kunnen begeleiden;
- de uitval van startende docenten kunnen reduceren (inductie integreren);
- een doorlopende lijn opleiding-inductie-HRM-beleid kunnen creëren.

Het gaat daarbij om de ontwikkeling en borging van de kwaliteit van de professionele rol in het laatste deel (jaar 3 en 4) van de opleiding en de rollen als startende docent tijdens de inductiefase. Dit moet er toe leiden dat de leraar in opleiding zich persoonlijk, professioneel en sociaal kan verbinden aan zijn/haar beroep als leraar en aan de scholen.

¹ Het leernetwerk is niet alleen bedoeld voor studenten van hogeschool Donau, maar voor alle studenten die stagelopen op de opleidingsschool. In de pilotfase zijn hoofdzakelijk de studenten van de hogeschool Donau betrokken. In een aantal netwerken zijn ook startende leraren en studenten van universitaire lerarenopleiding aangesloten.

Instituutsopleider en schoolopleider

De studenten en starters in een leernetwerk krijgen begeleiding van een instituutsopleider en een schoolopleider. De begeleiders trekken samen op om hun leernetwerk in te richten en daarbij inhoudelijke keuzes te maken die passen bij de school en studenten. Tijdens de pilotfase delen de instituutsopleiders onderling de ervaringen tijdens bijeenkomsten waar ook de projectleider bij aanschuift. Uit het projectplan blijkt over de rol van de instituutsopleider dat daarvan 'een innovatieve rol tijdens het project [wordt] verwacht. Zij zullen de voorlopers zijn voor de instituutsopleiders van de toekomst en het werken in een leernetwerk waarbij het vormgeven en begeleiden van de leernetwerken op de scholen centraal komt te staan'.

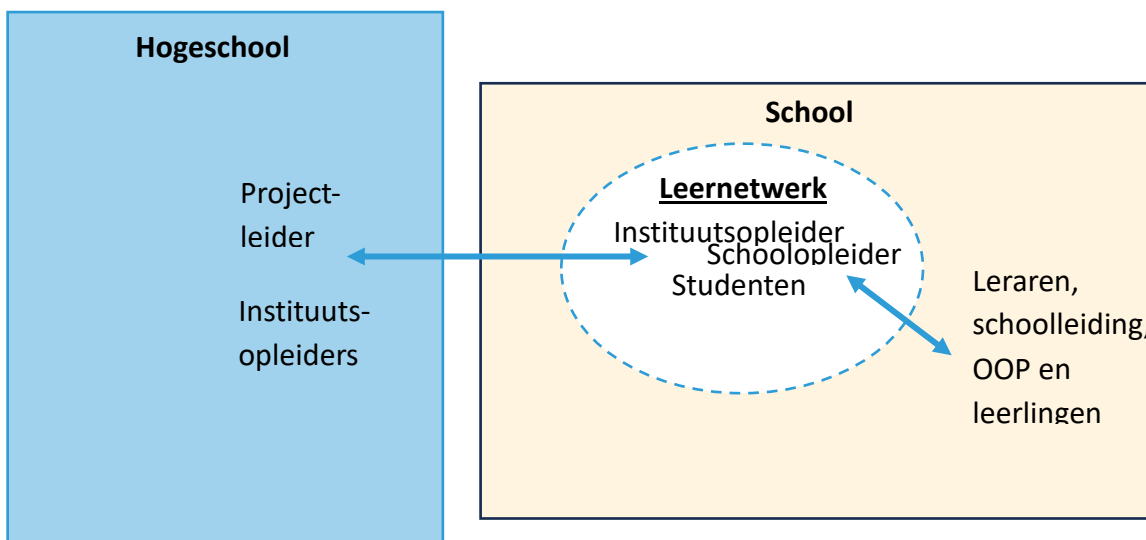
Twee leernetwerken

Twee van de twaalf leernetwerken in de pilot zijn door ons een jaar lang gevolgd. De scholen waar de leernetwerken plaatsvonden, noemen we school Boedapest en school Wenen. School Boedapest ligt in een stedelijke omgeving en biedt onderwijs aan vmbo-leerlingen. In hetzelfde gebouw is een mbo gevestigd. School Wenen ligt in een grootstedelijke omgeving, is onderdeel van een brede scholengemeenschap voor vmbo, havo en vwo. De scholen Boedapest en Wenen hebben een andere instituutsopleider en schoolopleider.

De oude en nieuwe situatie

De situatie voorheen was dat een groep studenten in de hogeschool lessen kreeg en dat de verbindingen met scholen in de loop van de jaren sterker werden dankzij regelingen van Samen Opleiden. Als er al bijeenkomsten met studenten in scholen gehouden werden (zoals intervisie), dan vonden deze plaats zonder dat de instituutsopleider daar standaard bij aanwezig was. In de nieuwe situatie ontstaat een leernetwerk van instituutsopleider, schoolopleider en studenten in de school (zie Figuur 1). De lijnen naar de schoolpraktijk zijn korter geworden. De lijnen naar het opleidingsinstituut zijn er uiteraard nog steeds via de instituutsopleiders (en de studenten). De coördinatie van de leernetwerken vindt plaats vanuit de hogeschool, waarbij er ook uitwisseling is tussen instituutsopleiders, schoolopleiders en de schoolleiding over hun ervaringen.

Figuur 1. Nieuwe situatie leernetwerk op school



Leernetwerk in de notendop

Wekelijks komen ca. 10 studenten naar een ruimte in school. Het gaat om de tweede, derde- en vierdejaars studenten van verschillende vakgebieden, waarvan enkelen ook betaald werk hebben op de school als startende leraar, maar de meesten stagelopen in school². Ze hebben daardoor wisselende ervaring in lesgeven en hoe de school als organisatie werkt.

De ruimte in school Boedapest is een klaslokaal, waarbij de tafels in een U-vorm staan opgesteld, met meestal voorin staand de instituutsopleider en zittend de schoolopleider. De studenten komen vaak druppelsgewijs binnen en worden dan welkom geheten door instituutsopleider en schoolopleider.

De ruimte in school Wenen is een zolderruimte, die ook als werkruimte dient voor docenten. De studenten, schoolopleider en instituutsopleider komen vooraf samen om te lunchen en bij te praten aan een tafel op de zolder en gaan daarna naar de zaal ernaast waar ze in een cirkel met stoelen plaatsnemen. Het gezamenlijk starten met eten zorgt voor een overgang van de hectiek van het lesgeven naar de bijeenkomst in de middag.

Verwachtingen instituutsopleider en schoolopleider

De leernetwerken in school Boedapest en school Wenen zijn nieuw. De instituutsopleider en schoolopleider bereiden de middagen voor.

De instituutsopleider en schoolopleider op school Boedapest hebben bij de start van het leernetwerk een nieuwsgierige houding. Zo zegt de schoolopleider over het leernetwerk: *“nieuwe dingen zijn altijd tof”* De instituutsopleider en schoolopleider van Boedapest geven na enkele weken aan dat er iets moois ontstaat, dat ze het idee hebben op de goede weg te zijn. De instituutsopleider is bezig een structuur neer te zetten die past bij de studenten en hun wensen. De instituutsopleider maakt de keuze om collega's uit de school workshops te laten geven, die aansluiten bij wat er in school speelt. De instituutsopleider vertelt dat de hogeschool ook workshops kan aanbieden, maar dat het wat snel is om dit in het programma op te nemen.

Ook voor de instituutsopleider en schoolopleider van het leernetwerk van Wenen is alles nieuw. De instituutsopleider zegt erover: *“Dat wat we nog niet weten, bespreken we met elkaar. Wat willen we graag behouden wat we al deden in de school en wat willen we tackelen? Ik vind het goed dat we een pilot draaien, zodat we daar ervaringen mee opdoen”*. De schoolopleider is eerder ook instituutsopleider geweest. De schoolopleider had toen niet veel contact met mensen in school. Sinds een aantal jaren is de schoolopleider als schoolopleider actief in de school. De schoolopleider regelde tot nu toe meer de organisatie voor studenten, zoals sleutel en laptop. *“Ik was niet bezig met de echte begeleiding van studenten in mijn school, dat deden anderen. In die zin ben ik nu op een andere manier aan het werk gegaan dit jaar”*. De instituutsopleider en schoolopleider bereiden steeds op maandag de bijeenkomst voor woensdag samen voor. Ze willen daarbij dat de bijeenkomsten een meerwaarde hebben voor de studenten en dat een hechte groep ontstaat. Bij de

² Uit een vragenlijst die is afgenomen onder de studenten in de leernetwerken blijkt dat 27 procent van de studenten ook betaald werk heeft op de stageschool. Een groot deel van de studenten heeft de vragenlijst ingevuld.

opzet van de bijeenkomsten is er in het begin steeds ruimte voor intervisie en wordt vervolgens een leerthema (bijv. feedback of burgerschap) geïntroduceerd door de opleiders, studenten of collega's uit de school.

Onderzoeksanpak

We beperken ons hier tot de hoofdlijnen van de onderzoeksanpak die we hebben gehanteerd. Een uitgebreide toelichting op het onderzoek is te vinden in het artikel van Schenke et al. (2024).

Formatieve interventiestudie

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden en de praktijk tegelijkertijd met inzichten die we tot dusverre al uit onderzoek hadden opgedaan te ondersteunen, kozen we voor een ‘formatief interventieonderzoek’ (Bronkhorst et al., 2013; Engeström & Sannino, 2010). Kenmerkend voor dit type onderzoek is dat onderzoek- en onderwijsprofessionals nauw samenwerken waardoor al gedurende het onderzoek de onderwijspraktijk wordt getransformeerd. We volgden het netwerk en creëerden dialoog- en feedbackmomenten om bevindingen uit te wisselen. Daarbij hadden we niet voor ogen om betrokkenen inhoudelijk te helpen met de verandering waaraan zij werkten, maar beoogden we met reflectieve vragen gericht op het adaptief vermogen, het veranderproces in kaart te brengen en het veranderproces te voeren.

Dataverzameling

In schooljaar 2022-2023 trokken we samen op met de instituutsopleider en schoolopleider van Wenen en Boedapest en de projectleider vanuit de hogeschool. Gedurende het schooljaar is op verschillende manieren data verzameld. Zo zijn we bij leernetwerkbijeenkomsten aanwezig geweest om te observeren (vier keer Wenen, vier keer Boedapest). Tijdens de observaties werd een verslag gemaakt van de interacties die plaatsvonden tussen de instituutsopleider, de schoolopleider en de studenten. Daarnaast hebben we de instituutsopleider en de schoolopleider gevraagd om logboeken in te vullen na iedere bijeenkomst. Hierin stonden twee vragen centraal: Wat vond er plaats tijdens de bijeenkomst? Wat zijn je gedachten daarover? Verder hebben we interviews afgenomen. We voerden een startgesprek en terugblikgesprek met de instituutsopleider en de schoolopleider en spraken met de projectleider tijdens drie individuele interviews. Ook tijdens die interviews stonden de vragen ‘wat vond er plaats?’ en ‘wat zijn je gedachten hierover?’ centraal. Tot slot namen we een vragenlijst af onder alle studenten om daarmee in kaart te brengen hoe zij het veranderproces hebben ervaren.

Data-analyse

Observatieverslagen, logboeken, interviewverslagen en vragenlijstuitkomsten zijn geanalyseerd om nader zicht te krijgen op hoe de mechanismen van collectieve betekenisgeving en factoren die hierop van invloed zijn in het netwerk op elkaar inwerkten en/of elkaar opvolgden en hoe deze zichtbaar worden in de interactiepatronen van een netwerk. Daarbij maakten we gebruik van de inzichten die we tot dusverre uit het onderzoek van Expeditie Lerarenagenda hadden verkregen.

Definities

Collectieve betekenisgeving is een van de drie processen van adaptief vermogen. De andere processen zijn besluitvorming en (voorgenomen) handelen (zie kader 1; Lockhorst et al., 2021). Uit de literatuur hebben we drie onderliggende mechanismen van collectieve betekenisgeving gedestilleerd, die inzichtelijk maken dat er verschillende manieren van interactie zijn tussen een

leidinggevende en leraren als zij te maken hebben met een verandering. De mechanismen zijn *eigen maken, poortwachten en waardebeoordeling* (zie kader 2; Louws et al., in voorbereiding). In de huidige casus is niet zozeer sprake van een relatie tussen leidinggevend en leraren. We kijken daarom breder naar deze mechanismen, en onderzoeken in hoeverre deze mechanismen ook in andere relaties zichtbaar worden (zoals de instituutsopleider-schoolopleider relatie en opleider-student relatie).

Theoretisch kader 1

Processen adaptief vermogen (uit Lockhorst et al., 2021)

Collectieve 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.

Theoretisch kader 2

Mechanismen van collectieve betekenisgeving (uit Louws et al., in voorbereiding)

Eigen maken: Eigen maken van een verandering beschrijft dat individuele en collectieve doelen worden afgestemd doordat actoren of een team van actoren de voorgestelde verandering vertalen naar hun eigen praktijk en professionele identiteit. Dit vergroot het eigenaarschap. (Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Pieterinen, Pyhältö, & Soini, 2019; Redding & Viano, 2018)

Poortwachten: Dit gaat om het bepalen van doelen en het afbakenen en kaderen van een verandering. Daarmee geeft poortwachten zicht op waar de verandering over gaat. Poortwachten wordt verwacht van leidinggevend die in het licht van collectief adaptief vermogen hierbij rekening houden met hoe leraren tegen een verandering aankijken.

(Barrett-Tatum & Ashworth, 2021; Coburn, 2005; Ganon-Shilon & Schechter, 2019; LeChasseur, Donaldson, Fernandez, & Femc-Bagwell, 2018)

Waardebeoordeling: Een verandering kan positieve en negatieve emoties oproepen, afhankelijk van de waarde die door een actor of een team van actoren wordt gehecht aan een verandering. Daarbij speelt congruentie tussen de eigen visie en een verandering een rol.

(Coburn, 2001; März & Kelchtermans, 2013; Vekeman, Devos & Tuytens, 2015)

Met de **factoren** bedoelen we invloedrijke factoren die van invloed kunnen zijn op adaptief vermogen, zoals tijd en beroepsbeeld (zie kader 3; Lockhorst et al., 2024).

Theoretisch kader 3

Factoren (uit Lockhorst et al, 2024)

Tijd, met name de timing van een verandering en de gelijktijdigheid met ontwikkelingen die ook gaande zijn in de organisatie.

Emoties: positieve dan wel negatieve reacties op een verandering

Beroepsbeeld/identiteit: het beeld dat iemand heeft van de eigen rol in de organisatie, gevormd door opleiding en ervaringen.

Historie: bijv. wat eerder gebeurde op dit thema, wat iemand eerder heeft ervaren.

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. Uit de verschillende bouwstenen van de Expeditie Lerarenagenda komen drie manifestaties van systeembewustzijn naar voren: 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. (Lockhorst et al., 2024)

Toekomst verkennen: Om collectief betekenis te kunnen geven aan een verandering is een beeld van de toekomst nodig, waarin aandacht is voor behoud en evolutie van het onderwijs. Tijdens toekomst verkennen besteed een actor/besteden actoren aandacht aan het vormen van beelden bij de toekomst (Lockhorst et al., 2024).

Patronen

De data die we verzameld hebben (meerdere observaties, logboeken en interviews), beslaan een langere periode en lenen zich daarom om te kijken naar hoe de mechanismen en factoren op elkaar inspelen en hoe de wisselwerking tussen de mechanismen en factoren zich tijdens processen van adaptief vermogen manifesteert. Deze interactie tussen de mechanismen en factoren hebben we geprobeerd te vangen in patronen.

Met **patronen** bedoelen we interacties tussen de mechanismen die we vaker of in verschillende variaties terug zien komen in de data. We presenteren steeds de gevonden patronen en illustreren met voorbeelden uit de casus hoe we deze patronen in de praktijk terugzien.

De patronen zijn ontdekt door de data te coderen. Het coderen is gedaan door fragmenten in te delen in de mechanismen van betekenisgeving, de processen van adaptief vermogen en de factoren. Vervolgens hebben de onderzoekers gekeken naar volgorde en samenhang waarin de codes voorkomen. De onderzoekers hebben in samenspraak de patronen geïdentificeerd en geïdentificeerd. De resultaten zijn voorgelegd aan de projectleider van de hogeschool, instituutsopleider en schoolopleider om te beoordelen of de patronen herkenbaar waren.

Bij de beschrijving van de patronen presenteren we steeds eerst een samenvatting en een stroomschema met daarin de mechanismen van betekenisgeving en de processen van adaptief vermogen. Vervolgens illustreren we het patroon met voorbeelden uit de casus. Waar relevant presenteren we ook resultaten uit een vragenlijst die is afgenomen onder studenten in het leernetwerk. De vragenlijst geeft zodoende het perspectief van studenten op uitspraken die de instituutsopleider en schoolopleider in hun logboek doen. De factoren die adaptief vermogen beïnvloeden die we tegen zijn gekomen bij de analyses zijn steeds vetgedrukt.

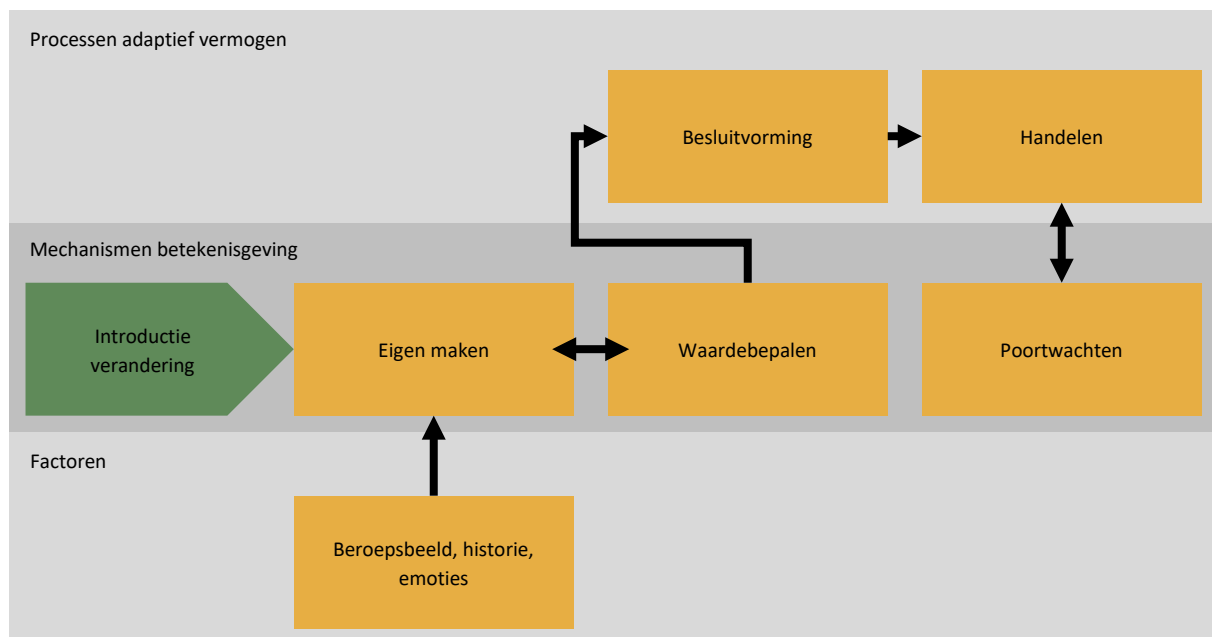
Patronen in betekenisgeving

Patroon A: Van eigen maken naar handelen

Samenvatting

Hoe leernetwerken op school eruit moeten zien, is in de pilotfase nog niet in beton gegoten. Vanuit de hogeschool is er een programma op hoofdlijnen en er zijn opdrachten die studenten moeten maken. In het vertalen van deze elementen naar passende inhoud van de bijeenkomsten spelen de instituutsopleider en schoolopleider een belangrijke rol. De instituutsopleider en schoolopleider *maken* in de voorbereiding voor een periode en de individuele bijeenkomsten de verandering *eigen*. Ze verenigen de doelen van het programma met de doelen die zij zelf belangrijk vinden. Deze eigen doelen worden ingegeven door het **beroepsbeeld** wat de opleiders hebben, hun **historie** als opleider en **emoties** bij hun ervaringen in het verleden. Er vindt *waardebepaling* plaats bij het eigen maken. Er worden *besluiten* genomen over het programma, hiernaar wordt *gehandeld*. Dit zien we terug als *poortwachten* bij de voorbereiding van de bijeenkomsten, maar ook tijdens de bijeenkomsten.

Stroomschema patroon A



Toelichting

Vooraf aan de leernetwerkbijeenkomsten bereiden de instituutsopleider en schoolopleider van beide leernetwerken het programma voor. Dit heeft tot een periodeplanning op hoofdlijnen geresulteerd. Daarnaast bereiden de instituutsopleider en schoolopleider wekelijks de bijeenkomsten verder voor: Ze geven invulling aan de periodeplanning en werken deze verder uit. Hier vindt een proces plaats waarbij de instituutsopleider en schoolopleider het programma zoals voorgeschreven door de opleiding (zowel activiteiten als doelen) verenigen met hun eigen doelen die zij hebben met de bijeenkomsten. Deze 'eigen doelen' richten zich zowel bij Wenen als Boedapest op het creëren van een gevoel van verbondenheid, veiligheid en enthousiasme bij de studenten en duidelijke

meerwaarde voor de studenten om deel te nemen aan de bijeenkomsten. Deze doelen zijn verenigbaar met het programmadoel om uitval van studenten te voorkomen door banden tussen studenten te versterken. De instituutsopleider van Boedapest benoemt bijvoorbeeld dat ze bewust proberen meer informele (op teambuilding gerichte) en inhoudelijke bijeenkomsten af te wisselen. De instituutsopleider wil namelijk als begeleider gezien worden en een band opbouwen met de studenten. Voorheen werd de instituutsopleider vaak als beoordelaar gezien, waardoor studenten gedurende het proces niet altijd open en eerlijk waren tegenover de instituutsopleider. Bij Wenen hebben de schoolopleider en instituutsopleider bijvoorbeeld aanpassingen gedaan in het programma om de meerwaarde voor studenten om deel te nemen te vergroten door ruimte te laten voor inbreng vanuit de studenten.

In dit proces worden de instituutsopleider en schoolopleider allereerst mede-eigenaar van de verandering. Vervolgens maken zij afwegingen en besluiten tot een definitief programma. Het afbakenen van de doelen en activiteiten en het bepalen van de timing hiervan binnen de bijeenkomsten is een vorm van poortwachters. Het handelen naar deze plannen leidt ook tot poortwachters tijdens de bijeenkomsten wanneer studenten door het programma geleid worden. Poortwachters is hier dus een uitvloeisel van het handelen en niet zozeer een onderliggend mechanisme.

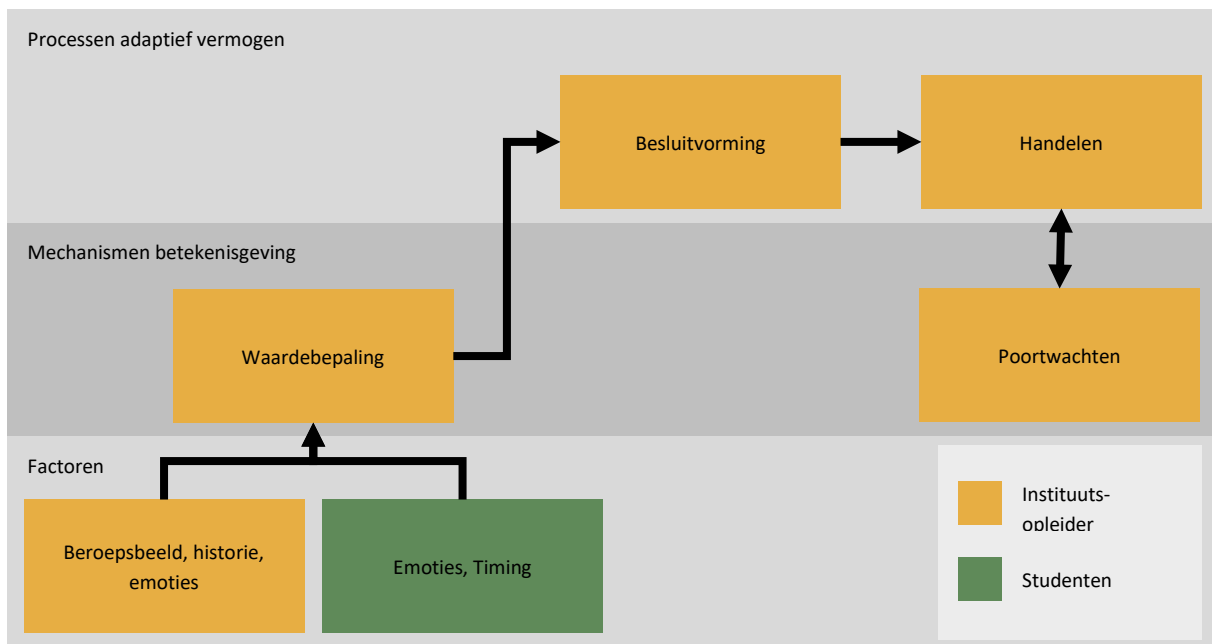
Factoren die meespelen in dit patroon zijn het **beroepsbeeld** van de instituutsopleider en schoolopleider: Wat zien zij als hun rol om aan studenten mee te geven tijdens bijeenkomsten? **Historie** speelt ook een rol: De inhoud van het programma is niet nieuw, maar wordt in een nieuwe vorm aangeboden. **Emoties** en waardebeoordeling op basis van eerdere ervaringen spelen ook mee: De instituutsopleider en schoolopleider reflecteren na afloop van een bijeenkomst en bepalen samen wat wel en niet goed werkte. Op basis hiervan bepalen ze de waarde van eerder uitgevoerde activiteiten en overwegen ze deze meer of minder aan te gaan bieden en in welke vorm.

Patroon B: Gezamenlijke waardebeoordeling leidt tot besluitvorming over handelen

Samenvatting

De studenten nemen hun ervaringen tijdens de stage en wat er verder gebeurt in hun leven mee naar de bijeenkomsten. Wanneer studenten dit tijdens de bijeenkomst inbrengen, moet de instituutsopleider een afweging maken of ze af willen wijken van hun programma en ruimte willen geven voor deze inbreng. In termen van adaptief vermogen kan dit proces als volgt beschreven worden: Door interactie tussen de studenten en de opleider tijdens de bijeenkomst worden de opleiders soms gedwongen om een *besluit* te nemen over het continueren van het *handelen* of het aanpassen van het handelen. De inbreng van studenten wordt getriggerd door **emoties** over wat er op dat moment speelt (**timing**). Het besluit wordt ingegeven door de input van studenten te *waarderen*. Hierbij spelen het **beroepsbeeld** van de opleider, de **historie** als opleider en **emoties** bij de ervaringen in het verleden een rol. Het handelen wordt zichtbaar als *poortwachten*.

Stroomschema patroon B



Toelichting

Belangrijk bij dit patroon zijn verschillende factoren die ertoe leiden dat een moment van frictie kan ontstaan tussen het programma en de wensen van studenten. Wanneer de instituutsopleider dit moment van frictie herkent, maakt de instituutsopleider een afweging op basis van de waardering van de wensen van studenten en de waardering van het programma (mechanisme van waardebeoordeling) en neemt vervolgens een beslissing:

1. De instituutsopleider continueert het handelen door vast te houden aan het programma.
2. De instituutsopleider herziet het handelen en komt tegemoet aan de wensen van de studenten.

In dit proces wordt de instituutsopleider gedwongen tot poortwachten. Wanneer de instituutsopleider vasthoudt aan het handelen, dan richt de instituutsopleider actief de aandacht van de groep op de activiteiten van het originele programma. Wanneer de instituutsopleider het

handelen herziet, dan verschuift deze bijvoorbeeld de timing van een programmaonderdeel, kan een onderdeel voorrang krijgen op andere onderdelen of worden binnen een onderdeel andere programmadoelen uitgelicht.

Door interactie ontstaat betekenisgeving

Tijdens bijeenkomsten ontstaan situaties waarin een instituutsopleider min of meer ad hoc wordt gedwongen een beslissing te nemen door onvoorziene of spontane input van studenten. In een bijeenkomst bij Boedapest wordt bijvoorbeeld na de check-in geconstateerd dat veel studenten moeite hebben met de balans tussen studie en stage (timing), de werkdruk als hoog ervaren en daardoor stress ervaren (emotie). Belangrijke factoren die hierbij een rol spelen zijn gekoppeld aan de studenten, namelijk **timing** en **emotie**: Als studenten ergens vastlopen of gepassioneerd over zijn, komt dat tijdens de sessies naar buiten. **Historie** (bijvoorbeeld het handelingspatroon van de opleiders tijdens eerdere bijeenkomsten) en het **beroepsbeeld** van de opleiders spelen een rol in hoe de opleiders hiermee omgaan, bijvoorbeeld in de wijze waarop zij een situatie creëren waarin studenten zich veilig genoeg voelen om te delen waarmee ze zitten. Daarnaast kunnen verschillende factoren, zoals de timing van de input van de studenten en de ervaring van de instituutsopleider een rol spelen bij of het moment wordt herkend als een moment waarop de instituutsopleider een keuze kan maken.

Naast de programmadoelen van de hogeschool, hebben de instituutsopleider en schoolopleider meer impliciete ideeën over wat zij belangrijk vinden om met de studenten in het leernetwerk te bereiken. In de reflecties op de bijeenkomsten beschrijven de schoolopleiders en instituutsopleiders bijvoorbeeld dat zij eigenaarschap van de studenten belangrijk vinden. Zij willen het programma afstemmen op de wensen van de studenten. Een ‘fijne’ en veilige sfeer is belangrijk om ervoor te zorgen dat studenten actief meedoen en punten inbrengen. Deze meer ‘sociaal-emotionele doelen’ spelen mee in de waardebeoordeling van het moment door de instituutsopleider.

Poortwachters door de opleiders

In de data zien we dat met name instituutsopleiders keuzes maken wanneer momenten van frictie zich tijdens bijeenkomsten voordoen. Daarbij merken we verschillen op tussen de instituutsopleider van Boedapest en Wenen. De instituutsopleider van Boedapest besluit vooral om het programma voort te zetten en op een ander moment tegemoet te komen aan de wensen van studenten. Zo wordt tijdens een bijeenkomst bij Boedapest na de check-in geconstateerd dat veel studenten moeite hebben met de balans tussen studie en stage en daardoor de werkdruk als hoog ervaren. De instituutsopleider wijst studenten erop dat ze de instituutsopleider en schoolopleider buiten de bijeenkomsten om mogen benaderen om hierover te sparren en gaat vervolgens door met het programma. In de waardering van het moment maakt de instituutsopleider de afweging om het voortzetten van het programma voorrang te geven en de bespreking van de hoge werkdruk op een ander moment buiten de bijeenkomst voort te zetten. Bij de observaties valt op dat de instituutsopleider en schoolopleider voor, tijdens (gedurende pauzes) en na de bijeenkomst veel met individuele studenten in gesprek zijn en vragen beantwoorden. Hoewel dit bij Wenen ook gebeurt, zien we bij Wenen dat de instituutsopleider – op momenten waarop frictie ontstaat tussen activiteiten volgens het programma en de wensen van studenten – aan de studenten plenair om input vraagt om een goede afweging te kunnen maken. Op basis van deze input wordt besloten of

het programma wordt aangepast of voortgezet. Bij een bijeenkomst constateert de instituutsopleider van Wenen bijvoorbeeld dat de bespreking van de onderzoeksvragen van twee studenten langer heeft geduurd dan gedacht, waardoor geen tijd meer was voor de andere studenten. De instituutsopleider bespreekt dit met de studenten, geeft opties voor oplossingen en vraagt de studenten wat de beste oplossing is. Hierover worden afspraken gemaakt. Er ontstaat zo een moment van collectieve betekenisgeving van opleiders en studenten.

Reflecties op het handelen

Uit de reflecties in het logboek van de instituutsopleider van Boedapest blijkt dat de instituutsopleider aan het begin van het jaar veel nadent over of de genomen beslissing *'de juiste beslissing'* was. De instituutsopleider benoemt te zoeken *'naar een balans in wat studenten nodig hebben én wat 'moet' vanuit studieperspectief'*. De instituutsopleider ervaart een spanningsveld tussen de sociaal-emotionele doelen en de programma doelen bij het nemen van de beslissing: *'Waar ga je wel op in en waar ga je niet op in?'*. De instituutsopleider lijkt hier de rol van beslisser naar zich toe te trekken, waardoor ook de betekenisgeving individueel blijft in plaats van collectief wordt.

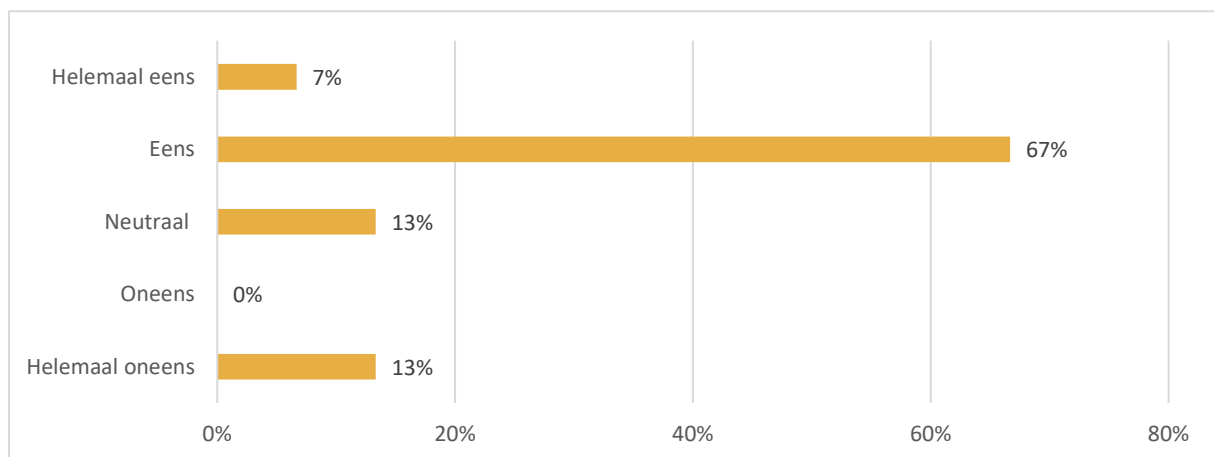
De reflecties van de instituutsopleider en de schoolopleider van Boedapest op hun ervaringen zijn wisselend. Na afloop van een bijeenkomst benoemen de instituutsopleider en schoolopleider bijvoorbeeld een goed gevoel te hebben over hun beslissing om de laatste onderdelen van het programma te schrappen om meer ruimte te geven aan wat er speelde bij de studenten. Met betrekking tot het *'op zijn beloop laten'* van de presentaties van studenten, wordt bij een bijeenkomst opgemerkt door de schoolopleider dat deze het jammer vindt dat er te weinig tijd was om de inhoudelijke discussie die ontstond voort te zetten. Het vasthouden aan het vooraf geplande programma waardeert de schoolopleider negatief. Bij een andere bijeenkomst waarderen de instituutsopleider en schoolopleider de keuze om wat er ontstaat door inbreng van de studenten (en daarmee dus af te wijken van het vooraf geplande programma) juist negatief. De instituutsopleider benoemt dat er daardoor te weinig ruimte was voor andere onderdelen van het programma: *'Ik baal dat we niet aan [programmaonderdeel] zijn toegekomen'*. De schoolopleider noemt dit *'zonde en moet de volgende keer beter'*. Opvallend is ook dat de schoolopleider en de instituutsopleider van Boedapest de situatie soms anders dan elkaar beoordelen. Bij de check-out bij een bijeenkomst noemt de instituutsopleider de bijeenkomst niet helemaal geslaagd, omdat niet alle onderdelen zijn behandeld. De schoolopleider waardeert de bijeenkomst juist als zeer geslaagd: *'Ik heb veel mooie dingen gehoord'*. De instituutsopleider en schoolopleider lijken hier ook te verschillen in perspectief. De instituutsopleider benoemt in de logboeken te onderschatten hoeveel tijd *'stil staan bij wat er speelt onder de studenten'* kost. De schoolopleider verdedigt de beslissing om de tijd te nemen: *'Je kan niet op de inhoud ingaan als de hoofden vol zitten'*. In de individuele logboeken wordt zo ook zichtbaar dat aan individuele betekenisgeving wordt gedaan, met oog voor wat de studenten bezighoudt.

De instituutsopleider van Wenen maakt zich hier minder druk om. De balans tussen sociale activiteiten en inhoudelijke activiteiten lijkt sneller gevonden te zijn. De instituutsopleider vindt het belangrijk dat studenten een zo groot mogelijke meerwaarde van de bijeenkomsten zien

(waardebepaling). Dit uit zich in handelen. De instituutsopleider vraagt bijvoorbeeld plenair aan de studenten welke oplossing de meeste waarde heeft. In beide situaties waar problemen ontstonden in de tijd, heeft de instituutsopleider de studenten betrokken in de oplossing of studenten bevraagd wat zij van de oplossing vonden. Er is zo ruimte gegeven aan collectieve betekenisgeving van de aanpassingen in het programma. Dit heeft geleid tot een positieve waardering van de situatie door de instituutsopleider en de studenten. Andere voorbeelden van keuzes en handelen die bijdragen van de balans zijn de keuze voor de ruimte en het initiëren van meer informele onderdelen in het programma. Studenten van Wenen komen bijeen in een zolderruimte die *'informeel aanvoelt'* en waar studenten vaak ook al samenkomen om te werken aan opdrachten. Daarnaast vragen de instituutsopleider en de schoolopleider bij Wenen de studenten elke week een activerende starter te organiseren. Dit is vaak *'een goede ijsbreker'*.

Aan het einde van het schooljaar hebben we ook gepeild hoe studenten van Wenen en Boedapest aan kijken tegen hun invloed op het programma (zie Figuur 3). De meeste studenten herkennen dat zij invloed hebben op het programma, maar er zijn ook enkele studenten die vinden dat ze geen invloed hebben gehad. Uit de toelichting blijkt dat studenten vooral hun invloed kunnen uitoefenen als dat expliciet gevraagd wordt door de instituutsopleider in een onderdeel van het programma. De input gebruiken de instituutsopleider en schoolopleider dan om bijeenkomsten later in het jaar voor te bereiden (zie patroon C). Dit expliciet vragen om input voor het programma bij volgende bijeenkomsten, herkennen studenten van Boedapest meer dan studenten van Wenen. Hoewel bij Wenen meer ruimte was om gedurende bijeenkomsten het programma te beïnvloeden, lijkt dit volgens de studenten tussen de bijeenkomsten dus minder gebeurd te zijn.

Figuur 3. Ik heb invloed op het programma van het leernetwerk (n=15).



Verandering in de waardering van het moment en het handelen

Later in het jaar wordt in het programma meer ruimte gegeven aan inbreng van externen en de school (zie patroon E). De instituutsopleider heeft in deze bijeenkomsten een andere rol. Mogelijk verklaart dit waarom problemen met timemanagement en de afweging tussen vasthouden aan programmaonderdelen en tegemoetkomen aan sociaal-emotionele behoeften van studenten minder spelen bij Boedapest en Wenen in de bijeenkomsten later in het jaar. Een andere specifieke verklaring voor de instituutsopleider van Boedapest is dat deze meer waarde is gaan hechten aan de

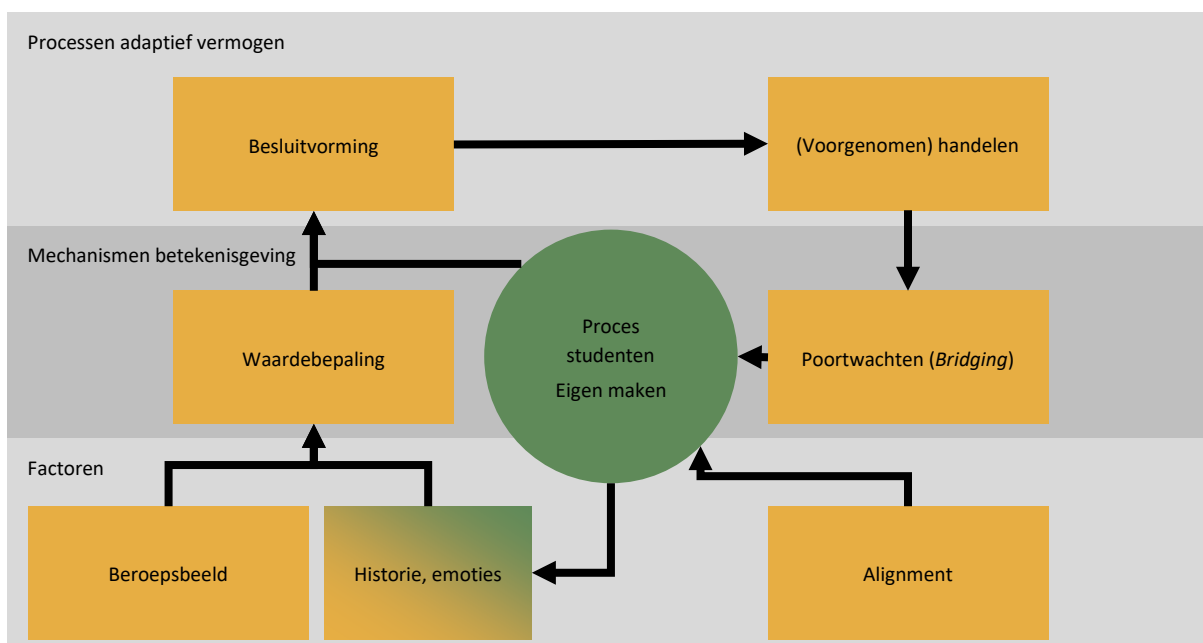
input van studenten en hiermee meer het perspectief van de schoolopleider is gaan overnemen. Uit de logboeken halen we dat positieve ervaringen met groepsvormingsactiviteiten en zichtbare positieve uitwerking hiervan op de betrokkenheid van studenten in de bijeenkomsten aan deze verandering van waardering hebben bijgedragen. We zien dat de instituutopleider vaker beslist om het handelen te herzien, waardoor deze anders invulling geeft aan het poortwachters. Hier zijn ook andere aanwijzingen voor (zie Patroon D).

Patroon C: Eigen maken leidt tot gezamenlijk poortwachten

Samenvatting

De instituutsopleider vindt het belangrijk dat studenten regie nemen over hun leren. Opdrachten voor de studie laten vaak ruimte voor studenten om aspecten in te vullen naar aanleiding van interesses of ervaringen op de stage. Tijdens de bijeenkomsten geeft de instituutsopleider ruimte aan de studenten om aan individuele studieopdrachten te werken of een individuele invulling te geven aan een onderwerp dat behandeld wordt. In termen van adaptief vermogen kan dit proces als volgt beschreven worden: De instituutsopleider neemt het *besluit* om studenten in onderdelen van het programma een eigen invulling te laten geven. **Beroepsbeeld** speelt initieel een rol bij het komen tot dit besluit. *Handelen* hiernaar uit zich in *poortwachten*, waarbij de instituutsopleider bewust op zoek is naar connecties tussen opdrachten voor de studie, werkzaamheden op de stageschool en interesses van studenten (*bridging*). **Alignment** van persoonlijke en studiedoelen van studenten helpt bij het *eigen maken* door studenten. Positieve ervaringen (*waardebepaling*) naar aanleiding van het handelen leiden tot het besluit bijeenkomsten vaker op deze wijze in te steken. **Emoties** en **historie** spelen een rol bij het duiden van de ervaringen.

Stroomschema patroon C



Toelichting

Als onderdeel van het programma zijn ook bijeenkomsten georganiseerd om studenten te helpen bij het plannen en uitvoeren van individuele studieopdrachten. De beslissing om ruimte te geven aan de persoonlijke situatie van studenten is vooraf gemaakt. Initieel is dit ingegeven vanuit wat de instituutsopleider belangrijk vindt (**beroepsbeeld**, zie ook patroon A). Later spelen positieve ervaringen (**historie** en **emotie**) ook een rol bij de beslissing om dit vaker te doen. De beslissing om ruimte te geven resulteert in een 'collectievere vorm' van poortwachten. De studenten bepalen samen met de instituutsopleider en de schoolopleider de inhoud van de bijeenkomst. In de literatuur

wordt hier wel de term *bridging* voor gebruikt. Bridging vindt plaats wanneer bewust connecties worden gemaakt tussen contexten waarin de verandering plaats vindt. In dit geval vindt 'de overbrugging' plaats omdat de instituutsopleider zoekt naar manieren waarop studenten de studieopdrachten in hun persoonlijke context, maar ook in de context van de stageschool kunnen passen. De studenten worden in de gelegenheid gesteld eigenaarschap te nemen en de opdracht naar hun eigen context te vertalen. Zij kunnen ook een voorstel doen over waar de opdrachten over gaat en hoe zij deze willen aanpakken. Het is uiteindelijk de instituutsopleider die de finale beslissing neemt of het kader dat een student voorstelt akkoord is.

Cyclus waardebeoordeling, besluitvorming en handelen

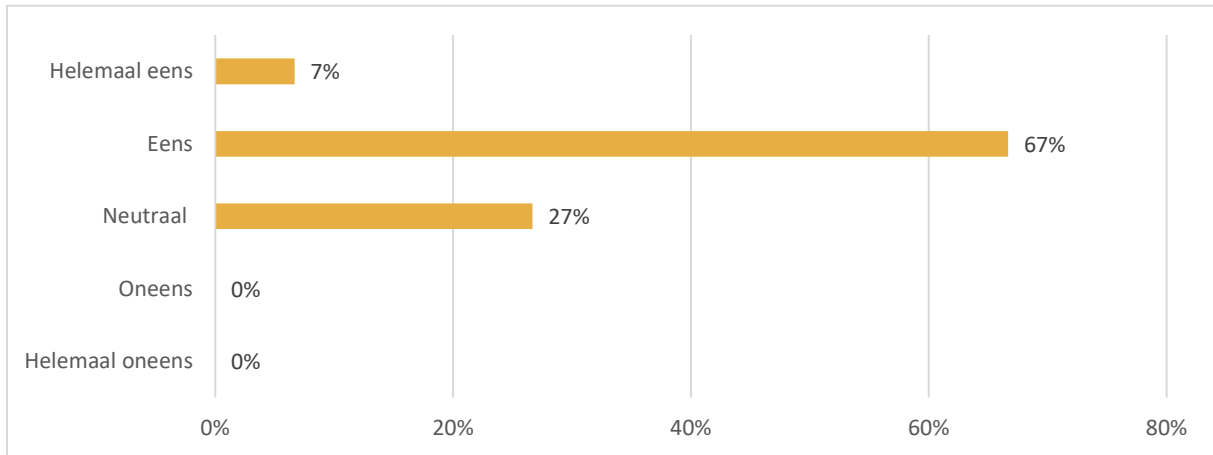
Bij Boedapest en bij Wenen wordt de ruimte om aan deze opdrachten te werken en vragen te stellen expliciet geboden. Zo wordt bijvoorbeeld bij Boedapest bij een bijeenkomst in het najaar ruimte gegeven om te werken aan het beroepsproduct. De instituutsopleider beschrijft bijvoorbeeld in het logboek dat *'studenten dit echt nodig hadden'*. Studenten vertelden aan de instituutsopleider dat de bijeenkomst waardevol was. Er is bij de instituutsopleider meer vertrouwen gekomen in het eigenaarschap van de studenten in dit proces: *'Ik verwacht binnenkort veel producten van feedback te kunnen voorzien'*. Het succes heeft geleid tot besluitvorming: De instituutsopleider wil vaker stilstaan bij deze studieopdracht wanneer studenten dit nodig hebben, niet alleen wanneer de cursusplanning hiertoe aanleiding geeft. Bij een andere bijeenkomst in december was in een rondetafelgesprek ruimte voor studenten om een vraag van een medestudent te beantwoorden. De gezamenlijke antwoorden werden door de instituutsopleider als waardevol gezien. In februari is de instituutsopleider bewust weggegaan bij de bijeenkomst om de regie bij de studenten te leggen. Het antwoord op de vraag waarmee de studenten door de instituutsopleider waren achtergelaten werd als *'mager'* gewaardeerd. Het is onbekend of de opdracht aan de studenten niet duidelijk was, of dat de verwachtingen niet duidelijk waren. De instituutsopleider heeft besloten een gesprek te starten over de input wat uiteindelijk bruikbare inzichten heeft opgeleverd. Hier is te zien dat de instituutsopleider het handelen aanpast en poortwachters gebruikt om tot een gewenst resultaat te komen.

Bij Wenen krijgen studenten de instructie om activiteiten als input te gebruiken voor persoonlijke opdrachten. Tijd om zelfstandig te werken aan opdrachten (zoals bij Boedapest) wordt niet expliciet geboden. Een gezamenlijke lesobservatie bij een les van een collega in de school in februari wordt bijvoorbeeld gekoppeld aan een individuele studieopdracht, waarbij de studenten een persoonlijk leerwerkplan opstellen. De lesobservatie geeft studenten de gelegenheid hieraan te werken en vragen te stellen aan docenten. Voorbeelden van reacties van studenten zijn *'Zo gestructureerd loopt het bij mij nog niet'* en *'Ik kan hier nog wel wat van leren'*. Bij de video-intervisiesessies in december werd vanuit de leervraag van een student naar een videofragment een les gekeken. Medestudenten gaven feedback op de les vanuit de leervragen. Studenten werden in groepjes verdeeld zodat elke student voldoende tijd had.

In Figuur 4 is te zien in welke mate studenten van Wenen en Boedapest aansluiting van studiedoelen met hun individuele opdrachten en persoonlijke doelen ervaren. Ongeveer driekwart van de studenten vindt dat het leernetwerk aansluit bij de leervragen en behoeften. Iets meer dan een

kwart heeft geen uitgesproken mening hierover. We duiden deze aansluiting van studiedoelen en persoonlijke doelen van studenten als een vorm van **alignment**; dit lijkt een factor die invloed heeft gehad op het versterken van het mechanisme van eigen maken.

Figuur 4. Het leernetwerk sluit aan bij mijn leervragen en behoeften (n=15)

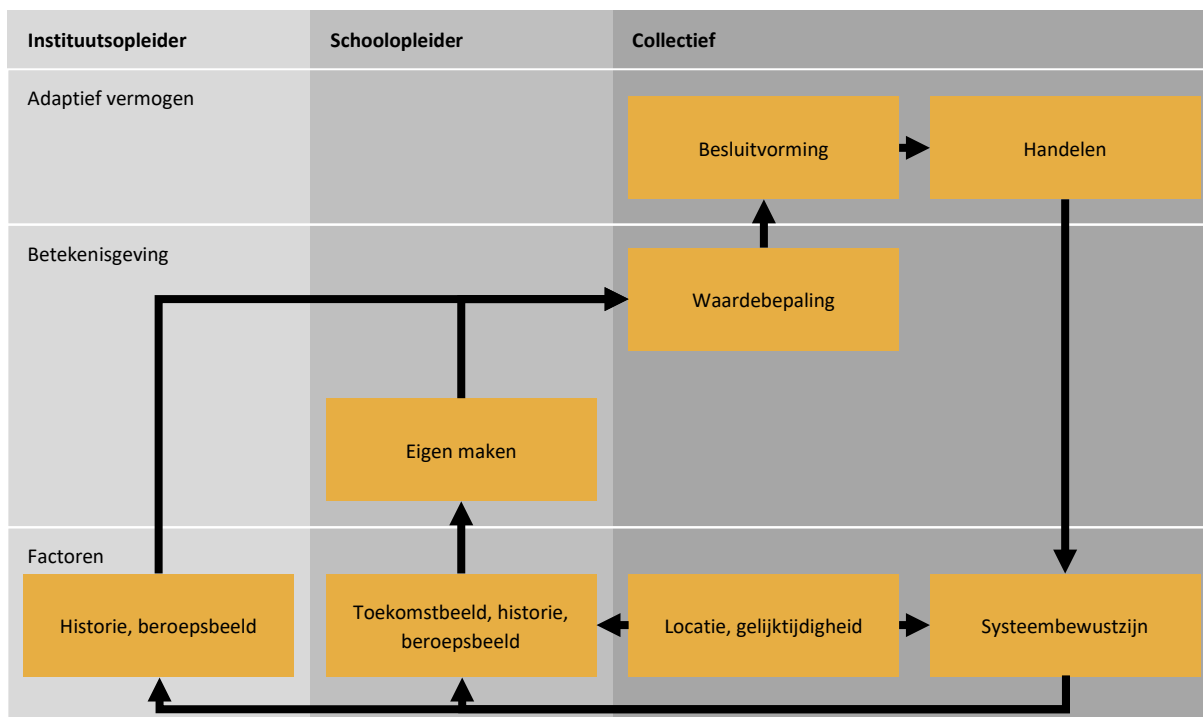


Patroon D: Eigen maken leidt tot collectiever proces

Samenvatting

De lesstof die de instituutsopleider aanbiedt aan de studenten is niet nieuw. Een verandering van de aanpak gaat daarom ook geleidelijk. De positionering van het leernetwerk in de school en de samenwerking met de schoolopleider is een belangrijke aanleiding om de aanpak te veranderen. In termen van adaptief vermogen kan dit proces als volgt beschreven worden: Voor de instituutsopleider geldt dat **historie** initieel het *handelen* bepaald. In het verleden werd de leerstof op de hogeschool op een bepaalde manier overgedragen op studenten. De wijziging van de **locatie** en de intensievere samenwerking met de schoolopleider en de school (de interactie ontstaat vanuit individueel gemotiveerd handelen van actoren), heeft een verandering in het **steeembewustzijn** en het **beroepsbeeld** van de instituutsopleider tot gevolg. Dit leidt tot andere *waardebepaling* van programmaonderdelen. Meerdere perspectieven worden meegenomen, waardoor meer collectievere *besluitvorming* en collectiever *handelen* kan ontstaan. De **gelijktijdigheid** van de verandering met andere ontwikkelingen en houding van schoolopleider (**beroepsbeeld/toekomstbeeld**) kunnen invloed hebben op de snelheid waarmee de schoolopleider de verandering *eigen maakt* en een collectieve benadering plaatsvindt.

Stroomschema patroon D



Toelichting

De rolverdeling tussen de instituutsopleider en schoolopleider lijkt aanvankelijk ingegeven door de **historie**: Dezelfde kennis die op het instituut door de instituutsopleider werd overgebracht, wordt nu op school door de instituutsopleider overgebracht in aanwezigheid van de schoolopleider. De verandering van de **locatie** en de expliciete opdracht om samen de bijeenkomsten in te vullen, leidt

tot een zoektocht naar de rol van de school en de schoolopleider in de bijeenkomsten. Bij Boedapest is deze zoektocht het sterkste zichtbaar. De instituutsopleider is degene die de inhoud van de bijeenkomsten bepaald en de inbreng van de schoolopleider hierin is duidelijk gekaderd. De schoolopleider van Boedapest noemt het fijn dat de instituutsopleider *'het voortouw neemt'*. Er wordt gesproken over dat de schoolopleider *'ruimte ervaart'* om tijdens de bijeenkomsten voor *'de vertaling van theorie naar de praktijk'* en *'het delen van ervaringen uit de school'* te zorgen.

Beroepsbeeld en historie schoolopleider

De rol van de schoolopleider richt zich op het verbinden van enerzijds de school/collega's en de studenten, maar ook de studenten onderling. Onder invloed van de schoolopleider worden bijvoorbeeld meer groepsactiviteiten gericht op sociaal-emotionele doelen en teambuilding vanuit de bijeenkomsten ondernomen. Bij Boedapest deden de studenten en de instituutsopleider in december bij een bijeenkomst een informele groepsvormingsactiviteit rond het vakgebied van de schoolopleider, onder leiding van de schoolopleider. Ook hebben de studenten vanuit het leernetwerk met hun klassen meegedaan aan een sportieve activiteit voor leerlingen. De studenten (en het leernetwerk) zijn daarmee ook een zichtbaar onderdeel van de school (het systeem). Bij Wenen initieert de schoolopleider bijvoorbeeld dat wekelijks iemand iets lekkers meebrengt voor bij de bijeenkomst. Ook heeft de schoolopleider aan het einde van het jaar een markt georganiseerd waar studenten hun onderzoek presenteerden *'aan collega's'* (docenten op school). Deze rolopvatting is deels ingegeven door wat de schoolopleider bij zichzelf vindt passen (beroepsbeeld, historie), en deels door hoe de instituutsopleider en schoolopleider samen kijken naar hoe zij elkaar kunnen aanvullen.

Ontwikkeling van collectieve betekenisgeving

We zien tussen Wenen en Boedapest een verschil in de snelheid waarmee de rolverdeling tussen de instituutsopleider en schoolopleider expliciet wordt³. Bij Wenen lijkt de schoolopleider vrijwel direct een rol te hebben gevonden, terwijl bij Boedapest de rol van de schoolopleider over tijd steeds groter lijkt te worden.

Bij Wenen hebben een aantal factoren mogelijk invloed gehad op deze snelheid waarmee de schoolopleider de verandering eigen maakt. Uit het startgesprek blijkt dat de schoolopleider van Wenen expliciete doelen voor de school heeft met het leernetwerk. De schoolopleider wil *'dat het team weer aan leren komt'* en dat het leernetwerk niet losstaat van de school een onderdeel van de school wordt. Het is een uitgesproken **toekomstbeeld** dat de schoolopleider met het leernetwerk verder wil verkennen. Eerdere ervaringen van de schoolopleider spelen een rol bij het zoeken naar een breuk met het verleden (**historie/beroepsbeeld**). De schoolopleider is in het verleden namelijk instituutsopleider geweest. De schoolopleider had hier slechte ervaringen mee omdat deze *'een eenling'* was in de school. Het beeld van de schoolopleider dat in deze periode is ontstaan is ook negatief. De schoolopleider expliciteert daarom: *"Ik wil er niet alleen zijn voor de laptop en de sleutels"*. Ook is **gelijktijdigheid** met het behalen van het keurmerk van opleidingsschool in dit

³ In de rolverdeling zijn de instituutsopleider en de schoolopleider opzoek naar een balans waarin er wederzijdse instemming is met elkaars rollen: Een collectief beeld van de rolverdeling.

kalenderjaar mogelijk een versterkende factor geweest. De schoolopleider merkt hierover op dat die *'tot bewustwording heeft geleid bij onze collega's'* en dat de interesse om werkplekbegeleider te worden daardoor is toegenomen.

In het handelen zien we dat de schoolopleider al eerder onderdelen heeft in het programma waarover deze de leiding heeft, bijvoorbeeld wanneer studenten een voor een aan het begin van een bijeenkomst een activerende starter moeten doen. Ook valt op dat de instituutsopleider in de logboeken vaak benoemt dat het fijn was om *'samen met de schoolopleider'* iets door te spreken of voor te bereiden.

Bij Boedapest groeit de schoolopleider gedurende het jaar in deze rol. In november blijkt nog uit de reflecties in de logboeken dat de instituutsopleider vindt dat de schoolopleider meer een voorbeeldfiguur kan zijn voor de studenten die zijn ervaringen als docent binnen Boedapest meer mag delen. Ook de schoolopleider benoemt dat deze vaker de rol van opleider mag nemen tijdens de bijeenkomsten. Deze vragen spelen later niet meer. In het terugblik gesprek aan het einde van het schooljaar wordt benoemd dat de rol van de schoolopleider explicieter is geworden. De schoolopleider bemoeit zich daarnaast meer met de studie van studenten, omdat de schoolopleider beter op de hoogte is van wat er speelt.

Uit de gesprekken met de instituutsopleider en de schoolopleider, is nog onduidelijk of er omslagmomenten zijn geweest die deze verandering hebben getriggerd. We weten wel dat het delen van de observaties en het bespreken ervan met de onderzoekers van de Expeditie Lerarenagenda voor de kerstvakantie, tot gesprekken heeft geleid tussen de schoolopleider en instituutsopleider over de rolverdeling. Er zijn daarnaast ook momenten te vinden waar de herwaardering door de instituutsopleider van de rol van de schoolopleider zichtbaar wordt. Zo noemt de instituutsopleider dat na de kerstvakantie bij de informele startactiviteit van de bijeenkomst zichtbaar werd dat de meer *'inhoudsloze' groepsvormingsactiviteiten'* hebben bijgedragen aan het enthousiasme en teamgevoel bij de studenten. De instituutsopleider doelt hierbij onder andere op een meer informele groepsvormingsactiviteit rond het vakgebied van de schoolopleider.

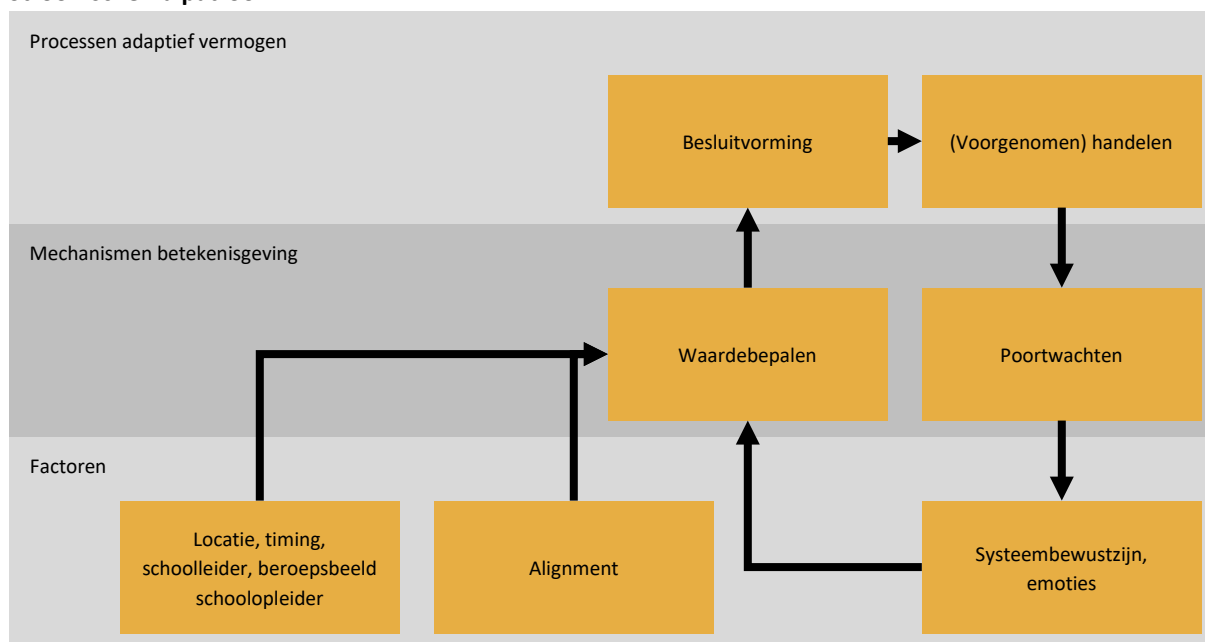
In de logboeken na de kerstvakantie lijkt de schoolopleider een meer uitgekristalliseerde plek in de bijeenkomsten te hebben gevonden. Er wordt in de logboeken minder gesproken over welke rol de schoolopleider neemt, de rol lijkt meer vanzelfsprekend. Er wordt gesproken over *'verschillende stijlen en perspectieven'* die elkaar aanvullen. De schoolopleider maakt vaak een vertaling van de theorie naar de praktijk op de school. De schoolopleider benoemt *'hoe dingen bij ons op school geregeld zijn'*. Dit is in wezen niet anders dan de rolverdeling die bij het startgesprek is benoemd, maar de wederzijdse verwachtingen hierbij lijken wel meer overeen te stemmen. De observant merkt op dat in de bijeenkomst na deze activiteit *'de schoolopleider en instituutsopleider duidelijk meer samen aan het roer staan'* omdat de schoolopleider meer actief bijdraagt tijdens de bijeenkomsten.

Patroon E: Interactie leidt tot meer systeembewustzijn

Samenvatting

Er ontstaat grotere betrokkenheid vanuit de school bij het leernetwerk. De instituutsopleider en schoolopleider geven ruimte voor activiteiten waarbij collega's uit de school in het netwerk komen vertellen, of waar de studenten met een opdracht de school ingaan. Deze ruimte kan worden benut doordat de bijeenkomsten in de school plaatsvinden (**locatie**) en ruimte in het rooster voor collega's om aan te haken (**timing**). De **schoolleider** kan een positieve invloed op hebben op de ruimte die collega's ervaren. Deze activiteiten worden door de instituutsopleider en schoolopleider geïnitieerd omdat er dan wel (1) signalen zijn vanuit de school of de studenten dat er behoefte aan is of (2) studieopdrachten hier aanleiding toe geven (**alignment**). Zij bepalen door te *poortwachten* wat de inbreng vanuit de school is en wanneer hier tijd voor is. Een positieve ervaring (**emoties**) en een groter **systeembewustzijn** bij de instituutsopleider en de schoolopleider, hebben invloed op de *waardebepaling* van de inbreng vanuit de school en leiden tot (*voorgenomen*) *handelen* om de school meer te betrekken.

Stroomschema patroon E



Toelichting

Bij Boedapest is een aantal momenten aan te wijzen waarbij de instituutsopleider en schoolopleider collega's uit de school benaderen om aan te sluiten bij de leernetwerkbijeenkomsten of gerelateerde activiteiten. Deze momenten ontstaan omdat de geplande inhoud van de bijeenkomsten (studie gerelateerd) aansluit bij wat er in de school gebeurt (**alignment**). De schoolopleider speelt hierin een rol, want deze weet wat er gaande is. Door de **locatie** in de school en ruimte in de roosters van collega's (**tijd**), is het ook haalbaar om de school te betrekken in de bijeenkomsten.

Er zijn aanwijzingen dat deze bijeenkomsten tot een breder inzicht hebben geleid in de systemen (school en hogeschool) waarin studenten zich bevinden. De instituutsopleider benoemt bijvoorbeeld

het moment dat de kartrekkers van het locatieplan kwamen pitchen in de bijeenkomst en dat hiermee de school voor het eerst echt betrokken werd in het leernetwerk. Een ander voorbeeld zijn de vierkantgesprekken waarin een student, werkplekbegeleider, de instituuts- en schoolopleider elkaar spreken. Hier wordt een perspectiefwisseling zichtbaar. De studenten hebben twee rollen, namelijk die van student en docent. De instituutsopleider heeft van origine met name te maken met de student, terwijl de werkplekbegeleider en schoolopleider met name met de rol van docent te maken hebben. De gesprekken hebben geleid tot een gedeelde blik op de student: het functioneren van de student in de twee rollen is belicht. Perspectieven op de twee rollen van studenten zijn uitgewisseld. De instituutsopleider merkt in het logboek bijvoorbeeld op: *'Die twee [studiegedrag en gedrag voor de klas] lijken soms best uiteen te lopen (goed in de klas, 'verzilveren' voor de studie minder goed)'*. Voor de instituutsopleider en schoolopleider lijkt zodoende meer **systemebewustzijn** te zijn ontstaan: De instituutsopleider en schoolopleider worden zich bewust van de positie van de studenten, van hun eigen positie en elkaars positie, en de positie van de school en hogeschool in relatie tot de student. In de Expeditie herkennen we dit als een proces van heroriëntatie (zie onderzoeksrapport definitie systemebewustzijn).

Deze positieve waardering van de inbreng vanuit de school leidt tot het besluit en het voornemen van de instituutsopleider van Boedapest om vaker om input in de bijeenkomsten te vragen aan collega's in de school. Na de vierkantgesprekken benoemt de instituutsopleider dat deze vaker input vanuit de werkplekbegeleiders wil gaan ophalen over wat zij nodig hebben voor de begeleiding van de studenten. Bij de instituutsopleider ontstaat zo een collectievere benadering op betekenisgeving van de stage van studenten.

Bij Wenen is vanaf het moment dat het leernetwerk in de school aanwezig is, al direct een toename van de betrokkenheid van collega's in de school zichtbaar. Dit lijkt dus niet geleidelijk te groeien gedurende het schooljaar zoals bij Boedapest. Het contact van de instituutsopleider met mensen in de school en van de schoolopleider met mensen van de hogeschool is door het leernetwerk geboren: *'Dankzij het bestaan van het leernetwerk is nu de link gelegd tussen hogeschool en school [...]. Anders was dit contact er nooit geweest'*. Er is een aantal factoren aan te wijzen die hebben bijgedragen aan deze snelle toename in betrokkenheid van collega's in de school. Allereerst valt op dat de **schoolleider** – volgens de schoolopleider en instituutsopleider van Wenen – erg betrokken is en enthousiast is over het leernetwerk. De schoolleider geeft veel ruimte aan de schoolopleider en instituutsopleider en zorgt ervoor dat ook collega's vanuit de school mee kunnen doen in de bijeenkomsten. Ervaren collega's komen over thema's presenteren in workshops, studenten gaan tijdens de bijeenkomsten langs bij lessen van collega's om te observeren, studenten presenteren over onderwerpen tijdens teamvergaderingen. Verder heeft de school voor de komst van het leernetwerk net het keurmerk van opleidingsschool ontvangen. De leernetwerkbijeenkomsten zijn door hun **gelijktijdigheid** met deze ontwikkeling in vruchtbare aarde geland. Bij collega's is daardoor verhoogd bewustzijn en interesse in het leren van en als professionals. Verder is de expliciete missie van de schoolopleider om de collega's meer aan het leren te brengen leidend geweest in het versterken van de betrokkenheid van de school bij het leernetwerk (**beroepsbeeld**). Het leernetwerk lijkt door deze factoren snel een breed erkend onderdeel van het systeem van de school te worden. Door de positieve waardering van het leernetwerk door collega's blijft de school ook betrokken.

Poortwachten

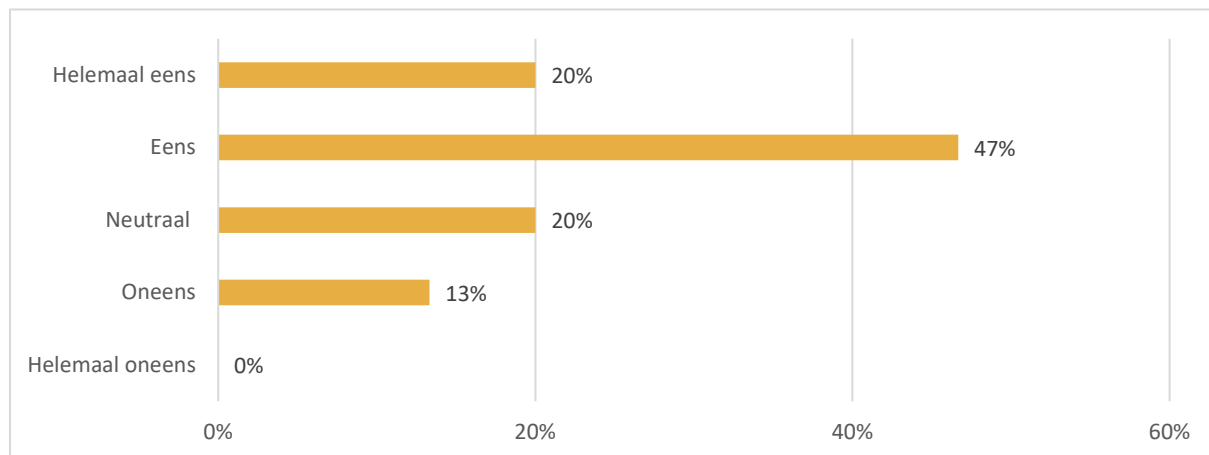
Bij Boedapest wordt door de geleidelijke groei van de rol van de school in het leernetwerk in de observaties en reflecties zichtbaar dat door de instituutsopleider en schoolopleider aan poortwachten wordt gedaan. Poortwachten vindt niet alleen vooraf plaats (door met de collega's af te stemmen wat er besproken wordt en hoeveel tijd daarvoor is). Tijdens de bijeenkomst oefenen de instituutsopleider en schoolopleider invloed uit op de bijeenkomst door actief deel te nemen. Zij trekken als het ware een deel van het eigenaarschap van de bijeenkomst weer naar zich toe door zelf vragen te stellen aan de collega's en studenten over wat er verteld is. De instituutsopleider reflecteert als volgt in het logboek na afloop van een sessie waarin een kleurplaat is gebruikt om het systeem inzichtelijk te maken waarin studenten zich bevinden: *“Wat ik daarbij opmerk is dat het nodig (b)lijkt dat iemand als een onderzoeker, instituutsopleider of schoolopleider diepgang in het gesprek erover aanwakkert. Het lijkt ook nodig om ze [de studenten] daarin soms bewust te maken van wat er nog meer is en wat ze nog meer doen. Ze zijn zich hier soms niet bewust van”*.

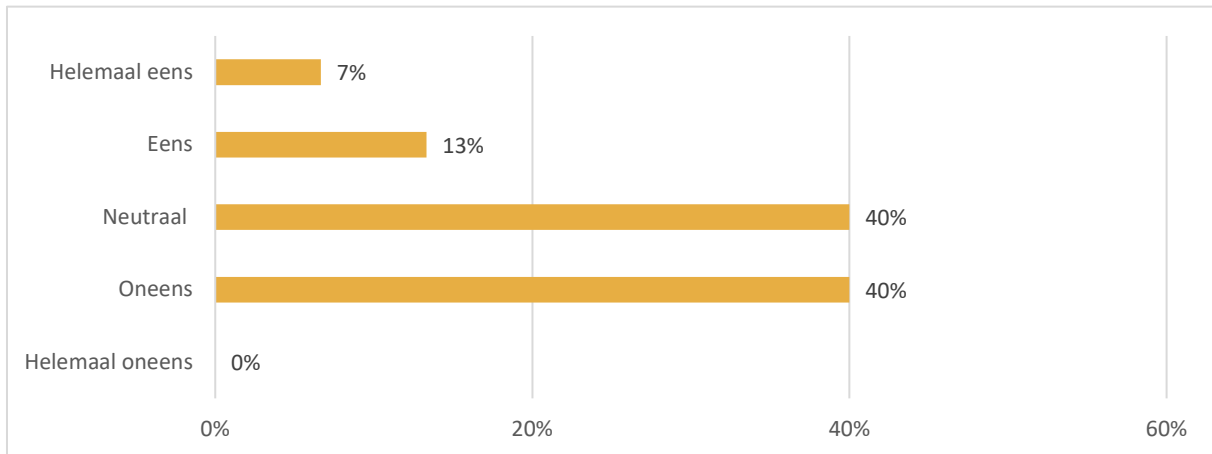
Uit de data van Wenen wordt niet duidelijk of deze vorm van poortwachten door de instituutsopleider en de schoolopleider ook heeft plaatsgevonden tijdens workshops van collega's uit de school.

Perspectief van studenten

Het oordeel van de studenten van Wenen en Boedapest over de betrokkenheid van de school bij het leernetwerk aan het einde van het schooljaar, laat zien dat er ook ruimte is voor het leernetwerk om nog meer de school in te groeien. Dit geldt zowel voor Boedapest als Wenen. Tweederde van de studenten ziet dat er wordt samengewerkt tussen de hogeschool en de stageschool (Figuur 5). Tegelijk denkt een groot deel van de studenten dat collega's in school niet op de hoogte zijn van wat er in het leernetwerk gebeurt (Figuur 6). Op basis hiervan lijkt 'het collectief' in collectieve betekenisgeving in dit netwerk beperkt te zijn tot een klein deel van het systeem, namelijk de instituutsopleider, schoolopleider, en in mindere mate de studenten en betrokken collega's.

Figuur 5. Ik ervaar in het leernetwerk dat er wordt samengewerkt tussen mijn stageschool en de lerarenopleiding (n=15)



Figuur 6. Andere collega's in school zijn op de hoogte van wat we doen in het leernetwerk (n=15)

Conclusie

De onderzoeksvraag die we met de formatieve interventiestudie willen beantwoorden is:

Op welke manier werken mechanismen van collectieve betekenisgeving op elkaar in en/of volgen zijn elkaar op wanneer een leden van een netwerk met een onderwijsverandering te maken krijgen?

We hebben de mechanismen van collectieve betekenisgeving in de context van adaptief vermogen onderzocht. We hebben daarom ook gekeken naar de relatie met de adaptief vermogen processen en hoe verschillende factoren deze processen beïnvloeden.

Om deze vraag te beantwoorden hebben we gezocht naar patronen in hoe de mechanismen van betekenisgeving interacteren en elkaar opvolgen in tijd bij de manifestatie van adaptief vermogen. Deze patronen hebben we ontdekt door langere tijd twee netwerken te volgen waarin een verandering is geïntroduceerd. We hebben bij het volgen data verzameld in de vorm van observaties, interviews en vragenlijsten. We presenteren hier de conclusies van de netwerken in een casusstudie die we Donau noemen.

We beschrijven eerst de patronen die we gevonden hebben. Vervolgens benoemen we een aantal opvallende verschillen en overeenkomsten tussen de patronen. We geven aanwijzingen hoe deze verschillen en overeenkomsten te verklaren zijn. We gaan vervolgens in op wat we kunnen leren over de wisselwerking tussen de factoren van invloed op adaptief vermogen en mechanismen. Daarna benoemen we nog enkele overkoepelende resultaten. Omdat de resultaten gebaseerd zijn op één casus, is voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van deze uitkomsten. We benoemen daarom tot slot ook relevante suggesties voor vervolgonderzoek om de uitkomsten te toetsen.

Patronen

We hebben een vijftal patronen ontdekt.

- A. Leidinggevende actoren maken een verandering eigen door de doelen van de verandering bewust te koppelen aan wat de leidinggevende actoren zelf belangrijk vinden. Beroepsbeeld, identiteit en historie spelen hierbij een belangrijke rol. Dit leidt tot besluitvorming en handelen voorafgaand aan de interactie met andere actoren. Handelen uit zich in poortwachten.
- B. Interactie tussen leidinggevende actoren en andere actoren leidt onder invloed van emoties en de timing van de interactie tot gedwongen besluitvorming over het herzien van het handelen of het continueren van het handelen door de leidinggevende actoren. Het handelen uit zich in poortwachten.
- C. Leidinggevende actoren geven bewust ruimte (besluitvorming, handelen en poortwachten) aan andere actoren om de verandering eigen te maken. Alignment van doelen van de actoren en doelen van de verandering helpt bij dit proces. Er ontstaat een cyclus, waarbij een positieve ervaring met deze voorgenomen aanpak bij leidinggevende actoren leidt tot een positieve waardering en het voornemen om vaker deze ruimte te bieden.

- D. Collectieve betekenisgeving ontstaat als alle leidinggevende actoren die verantwoordelijk zijn voor de implementatie van de verandering, de verandering eigen maken. Het proces wordt versneld als leidinggevende actoren uit verschillende subsystemen zich meer bewust zijn van deze subsystemen en een duidelijk toekomstbeeld hebben van hoe de nieuwe situatie eruit moet zien. Ook wisseling van locatie van de interactie kan ertoe bijdragen dat de subsystemen met elkaar in aanraking komen. Het handelen op een andere locatie vergroot systeembewustzijn. Er ontstaat hierdoor een cyclus omdat door systeembewustzijn collectieve betekenisgeving gaat plaatsvinden.
- E. Als er sprake is van alignment van de doelen van de verandering met de doelen van verschillende leidinggevende actoren in verschillende subsystemen, en er is een kans en bereidheid tot interactie vanuit actoren in de verschillende subsystemen, dan kan een cyclus opgang komen waarbij steeds collectiever de verandering wordt vormgegeven.

Overeenkomsten en verschillen

De gevonden patronen laten zien dat er een volgordelijkheid is in de manier waarop de mechanismen van betekenisgeving en de processen van adaptief vermogen zich manifesteren. De mechanismen van betekenisgeving staan dus niet los van elkaar of onafhankelijk van elkaar, maar werken in synergie met elkaar. Eigen maken beïnvloedt bijvoorbeeld waardebepalings, wat zich weer uit in poortwachten.

In alle gevonden patronen zien we dat het mechanisme waardebepalings leidt tot de adaptief vermogen processen besluitvorming en vervolgens handelen. Aan waardebepalings kunnen verschillende mechanismen en factoren voorafgaan. Het handelen uit zich vaak in poortwachten. Het gebruik van de logboekdata heeft sterk bijgedragen aan het identificeren van dit patroon, omdat de leidinggevende actoren hierdoor steeds werden gevraagd om hun plannen voor bijeenkomsten met andere actoren te onderbouwen.

Via de invloedrijke factoren emotie en historie kan bij een deel van de patronen ook een cyclus ontdekt worden. In de logboeken beschrijven de leidinggevende actoren ook hoe ze ervaringen uit de interacties met andere actoren waarderen en hoe deze de besluitvorming en het voorgenomen handelen bij volgende interacties beïnvloeden.

Opvallend is dat we het mechanisme van eigen maken bij drie van de vijf patronen hebben teruggevonden als invloed op waardebepalings. Mogelijk heeft dit wel bij alle patronen meegespeeld, maar was dit niet expliciet in de data terug te vinden. Als verwant aan eigen maken kunnen we de invloedrijke factor beroepsbeeld/identiteit wel in alle patronen terugzien. Het perspectief van actor speelt dus altijd mee in de waardebepalings, maar er lijkt niet altijd sprake te zijn van een proces waarbij dit perspectief en de verandering op een lijn gebracht worden. Wanneer we eigen maken zien als het proces waarin een actor een concreter beeld van zijn/haar rol in het veranderproces zoekt, lijkt dit een belangrijke rol te spelen bij het komen tot collectieve betekenisgeving, besluitvorming en handelen.

Een andere vondst bij deze casus is dat betekenisgeving weliswaar door interactie tussen actoren beïnvloed wordt, maar toch vaak individueel is. Een van de leidinggevende actoren staat duidelijk centraal bij het verlenen van betekenis en de besluitvorming en handelen wat daaruit voortvloeit. Over tijd zien we dat betekenisgeving meer collectief wordt. Door de verandering van locatie van het netwerk, neemt de interactie tussen (leidinggevende) actoren uit verschillende subsystemen sterk toe, waardoor er wederzijdse beïnvloeding is. De snelheid waarmee leidinggevende actoren (en andere actoren) uit andere subsystemen de verandering eigen maken, bepaalt hoe snel een proces opgang komt waarbij meer collectief betekenis wordt gegeven. Bij het eigen maken is een toekomstbeeld - gevoed door historie en beroepsbeeld - behulpzaam. Door het eigen maken ontstaat meer evenwicht waardoor ook meer gelijkere inspraak ontstaat. Dit verschil in snelheid door deze factoren zien we terug in de twee netwerken die we gevolgd hebben.

Handelen zien we vaak terug als poortwachters bij de interactie tussen leidinggevende actoren en andere actoren. De leidinggevende actoren schetsen de kaders waarbinnen de interactie plaatsvindt en bewaken deze kaders. Tegelijk kan poortwachters ook gebruikt worden om juist van deze kaders af te wijken en ruimte te geven aan andere actoren. Dit kan gepland zijn door de leidinggevende actoren, maar ook spontaan ontstaan door inbreng van andere actoren.

Het is interessant dat handelen en poortwachters zo sterk verweven zijn. Het is daarom ook de vraag in hoeverre poortwachters in deze casus moet worden gezien als een mechanisme van betekenisgeving of als een uitloeijsel dat sterk samenhangt met handelen. Deze uitkomst kan mogelijk verklaard worden doordat we zowel individuele betekenisgeving als collectieve betekenisgeving terugzien in deze casus. We zien poortwachters als een vorm van handelen in de interactie van de leidinggevende actor met andere actoren vanuit individuele betekenisgeving door de leidinggevende actor. In andere veranderprocessen, waarbij meer collectief betekenis wordt gegeven, kan poortwachters wellicht ook worden gezien als een onderdeel van het proces van betekenisgeving door een groep actoren, alvorens er besluiten worden genomen en wordt gehandeld. Hoe poortwachters eruitziet in een veranderproces met collectieve betekenisgeving, hebben we in de huidige data niet kunnen herkennen. Wat we vinden in deze casus is een aanvulling van hoe de mechanismen en processen van adaptief vermogen worden beschreven in de literatuur (Louws et al., in voorbereiding).

Invloedrijke factoren

Bij betekenisgeving kunnen naast emotie, historie en beroepsbeeld tal van factoren een rol spelen. We lichten een aantal opvallende factoren uit. Allereerst hebben we drie nieuwe factoren gevonden:

- **Alignment** heeft te maken met het bestaan van een match tussen de doelen die de verandering beoogt te bereiken en doelen van individuele actoren. Alignment kan zo bijdragen aan het eigen maken van de verandering of het ontstaan van interactie tussen actoren.
- **Locatie** kan ook een invloedrijke factor zijn. Een verandering van locatie is in dit geval onderdeel van de verandering. Het gevolg van een verandering van locatie is dat er meer interactie tussen actoren kan ontstaan.
- **Schoolleider** heeft ook invloed op hoeveel interactie tussen actoren er mogelijk is. De schoolleider kan deze interactie stimuleren door actoren tijd en ruimte te geven om elkaar op te zoeken.

Het onderzoek naar casus Donau geeft aanwijzingen dat alignment, locatie en de schoolleider belangrijke factoren kunnen zijn. Ze zijn daarmee een aanvulling op de factoren die eerder uit de reviewstudie zijn gekomen (zie onderzoeksrapport; Lockhorst et al., 2024).

Daarnaast hebben we ook concrete voorbeelden gevonden van twee factoren die uit eerder literatuuronderzoek van de Expeditie zijn gekomen. We hebben hierdoor meer geleerd over hoe deze factoren bijdragen aan collectieve betekenisgeving.

- Een concreet **toekomstbeeld** is behulpzaam bij het eigen maken van de verandering. Een toekomstbeeld kan bijvoorbeeld een idee zijn over wat de rol van een actor is wanneer de verandering heeft plaatsgevonden. Het toekomstbeeld helpt de actor om hierover met andere actoren af te stemmen en naar deze rol toe te groeien.
- **Systeembewustzijn** ontstaat wanneer actoren uit verschillende subsystemen elkaar in gezamenlijk handelen tegenkomen. Systeembewustzijn is dan ook vaak een onbedoeld bijproduct van het gezamenlijk handelen van actoren. De realisatie dat er verschillende perspectieven op de verandering zijn, kan behulpzaam zijn bij het komen tot *collectieve* betekenisgeving.

Overkoepelende resultaten

Het zoeken naar patronen met behulp van de processen van adaptief vermogen en mechanismen van betekenisgeving heeft een aantal interessante uitkomsten opgeleverd. Zo weten we dat deze kadering behulpzaam is bij het benoemen en analyseren van hoe adaptief vermogen er in de praktijk uitziet. We vinden ook aanwijzingen dat adaptief vermogen een cyclisch proces is. Dit cyclische proces varieert onder invloed van interacties tussen verschillende actoren en invloedrijke factoren. Bij dit cyclische proces valt ook op dat er in steeds grotere mate collectief betekenis wordt gegeven omdat de perspectieven van meer actoren worden meegenomen bij de waardebeoordeling. Verder zien we ook dat de mechanismen van betekenisgeving en de adaptief vermogen processen niet alleen inhoudelijk, maar ook in de praktijk overlappen. Ze kunnen daarom ook gezien worden als verschillende manieren om dezelfde fenomenen te benoemen. Dit is bijvoorbeeld zichtbaar bij handelen en poortwachters. Tot slot zien we ook dat de aanwezigheid van de onderzoekers, soms expliciet bij het delen van onderzoeksresultaten, en soms meer impliciet door actoren deel te maken van de dataverzameling, invloed kunnen hebben op hoe actoren met de verandering omgaan.

Vervolgonderzoek

We hebben het steeds over de resultaten van één casus. Meer onderzoek is nodig om te bevestigen of de gevonden patronen ook toepasbaar zijn in andere situaties. Daarnaast kunnen andere manieren van data verzamelen bij het langdurig volgen van een netwerk mogelijk ook inzicht geven in andere wisselwerkingen tussen mechanismen en invloedrijke factoren. De gevonden inzichten in deze studie zijn grotendeels gebaseerd op individuele logboeken, waarin steeds na afloop gereflecteerd wordt door actoren op hun plannen en de daadwerkelijke uitvoering daarvan. Dit kan verklaren waarom waardebeoordeling, individuele besluitvorming en handelen als 'kernproces' gevonden zijn. Een andere onderzoeksfocus zou bijvoorbeeld meer verdieping kunnen bieden op hoe het mechanisme van eigen maken en waardebeoordeling zich tot elkaar verhouden en de rol van toekomstbeelden hierbij, of hoe poortwachters eruitziet in een veranderproces waarbij meer collectief betekenis wordt gegeven.

Referenties

- Barrett-Tatum, J., & Ashworth, K. (2021). Moving educational policy to educators' lived reality: One state's trickle-down, bottom-up pathway to literacy intervention reform. *Journal of Educational Change*, 22, 355-378.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational policy*, 19(3), 476-509.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making Sense While Steering through the Fog: Principals' Metaphors within a National Reform Implementation. *Education Policy Analysis Archives*, 25(105), 1-30.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- LeChasseur, K., Donaldson, M., Fernandez, E., & Fenc-Bagwell, M. (2018). Brokering, buffering, and the rationalities of principal work. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 262-276.
- Lockhorst, D., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Van der Pers, M., Schenke, W., Van Stigt, A., De Vries, B., & Walraven, A., m.m.v. Van Rijswijk, M. en Veerman, E. (2021). *Vertrek vanuit het basiskamp. Verkenning van adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap. Eerste tussenrapport van de Expeditie Lerarenagenda*. Oberon.
- Lockhorst, D., de Vries, B., Brouwer, P., Louws, M., Middelbeek, L., Schenke, W., Walraven, A., Struyf, A., & Bulder, E. (2024). *Aankomst op Uitzichtpunt. Expeditie onderzoek naar adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap. Eindrapport*. Oberon.
- Louws, M., Struyf, A., Van Haeften, N., Schenke, W., Walraven, A., De Vries, B., Brouwer, P., Middelbeek, L., & Lockhorst, D. (in voorbereiding). Through the looking glass: a systems lens on collective sensemaking of educational change.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 31(1), 67-67.
- Middelbeek, L., Schenke, W., Bulder, E., Brouwer, P., & Walraven, A. (in voorbereiding). *Adaptief vermogen op school bij het herinrichten van Keuzewerktijd. Casus Amazone*. Oberon.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2019). Shared sense-making in curriculum reform: Orchestrating the local curriculum work. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 491-505.
- Redding, C., & Viano, S. L. (2018). Co-creating school innovations: Should self-determination be a component of school improvement? *Teachers College Record*, 120(11), 1-32.
- Vekeman, E., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 129-151.
- Schenke, W., Middelbeek, L., Bulder, E., Brouwer, P., Walraven, A., & Lockhorst, D. (2024). *Formatieve interventiestudie naar adaptief vermogen in de praktijk. Toelichting op de onderzoeks aanpak*. Oberon.



Februari 2024, Utrecht

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