



EXPEDITIE
LERARENAGENDA

Adaptief vermogen op school bij het herinrichten van Keuzewerktijd

Casus Amazone

*Leonie Middelbeek, Wouter Schenke, Ebbo Bulder,
Patricia Brouwer & Amber Walraven*

Colofon

Adaptief vermogen op school bij het herinrichten van Keuzewerktijd
Utrecht, 2024

Auteurs:

Leonie Middelbeek (Oberon)

Wouter Schenke (Penta Nova)

Ebbo Bulder (Oberon)

Patricia Brouwer (Hogeschool Utrecht)

Amber Walraven (Radboud Universiteit Nijmegen)



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

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
1 Inleiding	4
2 Onderzoeksaanpak	5
2.1 Formatieve interventiestudie.....	5
2.2 Dataverzameling.....	5
2.3 Data-analyse.....	6
3 Bevindingen	9
3.1 Hoe wordt het veranderproces vormgegeven?	9
3.2 Patronen	12
3.2.1 Patroon 1: Poortwachters van leidinggevendens leidt tot eigen maken door docenten	12
3.2.2 Patroon 2: Waardebepaling door procesbegeleider leidt tot eigen maken van docenten	15
3.2.3 Patroon 3: Poortwachters door commissie leidt tot eigen maken van docenten	18
3.2.4 Patroon 4: Waardebepaling door docenten leidt tot poortwachters van leidinggevendens	20
4 Conclusies	23
4.1 Vier patronen	23
4.2 Overeenkomsten en verschillen tussen de patronen	23
4.3 Factoren van invloed	24
4.4 Sleutelmomenten.....	25
4.5 Vervolgonderzoek	26
4.6 Praktijkadviezen	27
Referenties	28

Voorwoord

Een verandering doorvoeren in school is niet makkelijk. Op school Amazone heeft het Vmbo-team gewerkt aan de herinrichting van Keuzewerktijd. Het Expeditieteam van Expeditie Lerarenagenda volgde het team op school gedurende een jaar en ging na hoe het team de herinrichting aanpakte. In voorliggende casusbeschrijving lees je hoe het adaptief vermogen van het netwerk in de school eruitzag.

We danken de betrokkenen van de casussen voor de samenwerking.

Expeditieteam Lerarenagenda

1 Inleiding

Het volgen van de manier waarop het team van school Amazone met de herinrichting van Keuzewerktijd aan de slag ging, was onderdeel van een breder onderzoek, namelijk van Expeditie Lerarenagenda. In ‘Expeditie Lerarenagenda: Adaptief vermogen in navigeren naar toekomstbestendig leraarschap’ onderzoeken we leraarschap in de context van toekomstbestendig onderwijs. De Expeditie Lerarenagenda is een meerjarig onderzoek dat wordt gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

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. In het reviewonderzoek (Louws et al., in voorbereiding) dat onderdeel van de Expeditie is, hebben we ook zicht gekregen op mechanismen die onderliggend zijn aan het proces van collectieve betekenisgeving – eigen maken, poortwachten en waardebeoordeling – en factoren die daarop van invloed kunnen zijn.

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 zij aan veranderprocessen werken. Om die reden besloten we in schooljaar 2022-2023 om netwerken die aan een verandering werken gedurende langere tijd te volgen. De vraag die we daarmee willen beantwoorden, luidt:

Op welke manier werken de 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 kijken hiernaar in het licht van adaptief vermogen. 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. Deze studie leverde verschillende inzichten op.

In voorliggende beschrijving staan de inzichten uit het onderzoek met het netwerk van Amazone centraal. Amazone is een fictieve naam van een school waar een team onderwijsprofessionals werkte aan de herinrichting van Keuzewerktijd (hierna KWT) voor de Vmbo-leerlingen.

We trokken ook op met Hogeschool Donau. Benieuwd naar de inzichten uit dat onderzoek? Lees dan de casusbeschrijving van Donau (Bulder et al., 2024), zie <https://expeditielerarenagenda.nl/product/een-team-en-leernetwerken-langere-tijd-gevolgd-hoe-ziet-hun-adaptief-vermogen-eruit/>.

2 Onderzoeksanpak

We beperken ons hier tot de hoofdlijnen van de onderzoeksanpak die we hebben gehanteerd. In de toelichting op de onderzoeksanpak (Schenke et al., 2024) is uitgebreider informatie te vinden over de gehanteerde onderzoeksanpak, zie <https://expeditielerarenagenda.nl/product/een-team-en-leernetwerken-langere-tijd-gevolgd-hoe-ziet-hun-adaptief-vermogen-eruit/>.

2.1 Formatieve interventiestudie

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden en de praktijk tegelijkertijd te ondersteunen met inzichten die we tot dusverre al uit onderzoek hadden opgedaan, kozen we voor een ‘formatief interventie-onderzoek’ (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 voeden.

2.2 Dataverzameling

In schooljaar 2022-2023 trokken we samen op met het team van school Amazone dat werkte aan de herinrichting van Keuzewerktijd. Het team bestond uit een procesbegeleider, docenten en de schoolleiding bestaande uit de directeur en twee teamleiders, zie ook Tabel 1.

Tabel 1. Betrokken actoren en achtergrondinformatie

Betrokken actoren	Achtergrondinformatie
Procesbegeleider	Meer dan 25 jaar docent van havo/vwo leerlingen. Hij is nauw betrokken bij verschillende onderwijsinnovaties en -ontwikkelingen in de school.
Docenten	17 docenten uit het gecombineerde Vmbo-team, bestaande uit twee teams: Vmbo-bl/kl en Vmbo-tl.
Directeur onderwijs	20 jaar in de schoolleiding van locatie Amazone, waarvan 5 jaar als directeur onderwijs en daarvoor als teamleider.
Twee teamleiders	Een teamleider van Vmbo-tl, voor een aantal uur in de week daarnaast docent, hiervoor ervaring in het basisonderwijs. Een teamleider van Vmbo bl/kl, tevens docent.

Gedurende het schooljaar is op verschillende manieren data verzameld. Zo zijn we bij drie teambijeenkomsten aanwezig geweest om te observeren. Tijdens de observaties werd een verslag gemaakt van de verbale interacties die plaatsvonden tussen teamleden. Daarnaast hebben we de procesbegeleider gevraagd om logboeken in te vullen na iedere bijeenkomst met het gecombineerde Vmbo-team. 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 procesbegeleider (en de twee docenten die zich gedurende het proces bij de procesbegeleider hadden aangesloten op sturing te geven aan het veranderproces) en spraken

met de directeur onderwijs en twee teamleiders 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 docenten die bij het veranderproces betrokken waren, om daarmee in kaart te brengen hoe zij het veranderproces hebben ervaren.

2.3 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 theoretisch kader 1). Uit de literatuur hebben we drie onderliggende mechanismen van collectieve betekenisgeving gedestilleerd. Deze mechanismen maken inzichtelijk dat er verschillende manieren van interactie zijn tussen een leidinggevende en leraren wanneer zij te maken hebben met een verandering. De mechanismen zijn *eigen maken*, *poortwachten* en *waardebepaling* (zie theoretisch kader 2). In de huidige casus is niet alleen sprake van een relatie en interactie tussen leidinggevend en leraren. We kijken daarom breder naar deze mechanismen en onderzoeken in hoeverre deze mechanismen ook in andere relaties zichtbaar worden.

Theoretisch kader 1. Processen van adaptief vermogen.

Processen van adaptief vermogen (Uit Lockhorst et al., 2024)

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 de verandering 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.

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 leidinggevendenden die, in het licht van collectief adaptief vermogen, 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).

Waardebepaling: 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).

Tot slot kijken we naar factoren die van invloed zijn op het proces van collectieve betekenisgeving (zie theoretisch kader 3).

Theoretisch kader 3. Factoren die van invloed zijn op adaptief vermogen.

Factoren die van invloed zijn op adaptief vermogen (Uit Lockhorst et al., 2022; 2024)

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

Emoties: Positieve dan wel negatieve reacties van betrokkenen op een verandering waarmee zij te maken hebben.

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

Historie: Wat gebeurde er eerder in de organisatie op dit thema en wat betrokkenen eerder hebben ervaren met betrekking tot de verandering waarmee ze te maken hebben.

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 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 besteedt een actor/besteden actoren aandacht aan het vormen van beelden bij de toekomst (Lockhorst et al., 2024).

Patronen

De data die we hebben verzameld (meerdere observaties, logboeken en interviews), beslaan een langere periode en lenen zich daarom goed 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. Deze patronen leren ons meer over hoe de wisselwerking tussen de mechanismen en factoren zich tijdens processen van adaptief vermogen manifesteert.

Met *patronen* bedoelen we interacties tussen de mechanismen die we vaker of in verschillende variaties terug zien 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, 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 geduid. De resultaten zijn voorgelegd aan de procesbegeleider om te beoordelen of de patronen herkenbaar waren.

Bij de beschrijving van de patronen presenteren we steeds 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 het Vmbo-team. De vragenlijst geeft het perspectief van het hele team op uitspraken die de procesbegeleider, commissieleden, directeur onderwijs en teamleiders in het logboek en tijdens interviews doen. De factoren die we tegen zijn gekomen bij de analyses zijn steeds vetgedrukt.

De patronen laten zien dat de mechanismen van betekenisgeving en factoren sterk met elkaar verweven zijn. Zo wordt zichtbaar hoe poortwachters van leidinggevendenden op het juiste moment kan leiden tot het eigen maken van een verandering door docenten. Het onderzoek leert ons hoe de wisselwerking tussen mechanismen en factoren zich tijdens processen van adaptief vermogen kan manifesteren. Daarmee krijgen we meer inzicht krijgen in hoe adaptief vermogen eruitziet als professionals met een verandering te maken hebben.

3 Bevindingen

Voordat we de patronen beschrijven, geven we eerst weer hoe het veranderproces is gelopen waaraan het netwerk van school Amazone heeft gewerkt.

3.1 Hoe wordt het veranderproces vormgegeven?

Als onderzoekers stappen we in op het moment dat op school Amazone wordt gewerkt aan 'het opbouwen van het nieuwe KWT', zoals de procesbegeleider en schoolleiding het beschrijven. Daaraan voorafgaand vond een aantal andere stappen plaats. Die beschrijven we eerst, waarbij we ons dus alleen baseren op de gesprekken die we voerden met de procesbegeleider en schoolleiding omdat we in deze fase nog niet bij het proces betrokken waren.

Op school Amazone werkt het gecombineerde Vmbo-team sinds een paar jaar met Keuzewerktijd (hierna: KWT) nadat dit top-down is ingevoerd. De schoolleiding bestaande uit de directeur en teamleiders constateren echter dat KWT niet loopt zoals vooraf werd beoogd. Docenten, leerlingen en ouders van leerlingen ervaren dat KWT niet bijdraagt aan de ontwikkeling van leerlingen. De schoolleiding besluit daarom dat KWT moet worden herzien. De schoolleiding vraagt daarop een docent uit een ander team, maar wel van dezelfde school, om op treden als procesbegeleider van de door te voeren verandering. De keuze van de schoolleiding om deze docent te vragen, is gebaseerd op zijn ervaring met het werken in professionele leergemeenschappen en met het leidinggeven aan onderwijsinnovaties. De schoolleiding geeft de procesbegeleider de opdracht om KWT te herzien en geeft daarbij als kader mee dat de nieuwe invulling van KWT dient te passen bij de visie van de school zoals die in het schoolplan is geformuleerd.

De procesbegeleider neemt de leiding over het veranderproces van KWT. De procesbegeleider organiseert teambijeenkomsten waarin docenten uit het gecombineerde Vmbo-team (Vmbo bl/kl en Vmbo tl) samenkomen om KWT te herzien. De teamleiders worden eveneens uitgenodigd bij de bijeenkomsten. Zij houden zich gedurende de bijeenkomsten grotendeels op de achtergrond en laten de nieuwe invulling van KWT over aan het docententeam. De schoolleiding benoemt dat deze houding aansluit bij een bredere cultuuromslag in de school, namelijk die van een top-down-cultuur naar een cultuur waarin meer samen geleerd wordt en betekenis wordt gegeven aan de onderwijsvisie en de uitvoer ervan.

In de eerste bijeenkomsten biedt de procesbegeleider ruimte aan het team om stil te staan bij waar het team vandaan komt en waar het team staat als het gaat om KWT. Er bestaat weerstand van het team als het gaat om KWT. Emoties die met KWT gepaard (zijn) (ge)gaan, worden gedeeld met elkaar. De procesbegeleider kiest er bewust voor om stil te staan bij het heden en verleden en bij de emoties van teamleden voordat wordt uitgewisseld wat veranderd moet worden. Hij baseert zich daarbij op kennis uit onderzoek over innovatieprocessen.

Na enkele bijeenkomsten vraagt de procesbegeleider aan de docenten wie van hen zich bij hem zou willen aansluiten om samen leiding te geven aan het veranderproces. Twee teamleden sluiten zich bij de procesbegeleider aan; een docent met meer dan 25 jaar ervaring en een docent met minder dan vijf jaar ervaring. De procesbegeleider en de twee docenten vormen samen de commissie KWT. Ook de vraag aan teamleden om zich bij hem aan te sluiten, is een bewuste keuze van de procesbegeleider. Uit onderzoek weet de procesbegeleider dat de keuze voor gespreid leiderschap een goede stap is richting gedeeld eigenaarschap.

Met elkaar neemt de commissie besluiten over tussentijdse procesdoelen en de invulling van de teambijeenkomsten. Na elke bijeenkomst bespreken de procesbegeleider en twee commissieleden met elkaar wat tijdens de vorige bijeenkomst inhoudelijk besproken is en welke onderstroom zij menen te hebben waargenomen. Op basis daarvan stellen ze vast welke vervolgstap ze zetten en welke werkvorm ze kiezen om beoogde doelen te bereiken. In de bijeenkomsten nadat is stilgestaan bij het verleden en heden staat uitwisseling over visie, waarden en doelen die alle teamleden nastreven met KWT centraal. Er wordt, met andere woorden, gewerkt aan 'wat willen we met KWT'. Tijdens deze bijeenkomsten wordt veelal plenair besproken welke ideeën men heeft. Een aantal docenten draagt ideeën aan. Andere docenten leveren minder input in het gesprek. Naarmate het veranderproces vordert, zien we dat de commissie kiest voor meer activerende werkvormen waarin uitwisseling tussen teamleden ook in kleiner verband plaatsvindt.

Tussen twee bijeenkomsten in vindt op enig moment een informeel gesprek plaats over het veranderproces. Dat gebeurt in de personeelskamer. Uit de mailwisseling tussen een docent die hierbij aanwezig was en een van de teamleiders blijkt dat verschillende collega's ideeën deelden over *hoe* de verandering eruit zou moeten zien.

Tijdens de eerstvolgende bijeenkomst van het team met de commissie KWT benoemt de procesbegeleider dat hij op de hoogte is gesteld van het gesprek dat plaatsvond in de personeelskamer. Hij spreekt hiervoor zijn waardering uit omdat dit de betrokkenheid van teamleden laat zien en geeft aan dat tijdens de bijeenkomst verder gesproken zal worden over de herinrichting van KWT met de focus op *wat* het team wil bereiken met KWT. Tijdens de bijeenkomst spreekt het team met elkaar over het gedrag van leerlingen dat ze willen zien bij KWT. Aan het einde van de bijeenkomst geven docenten echter aan dat ze graag over willen gaan op *hoe* KWT eruit moet komen te zien. Daar krijgen ze energie van, zo benoemen ze. De teamleiders overleggen met elkaar en stellen voor om de eerstvolgende teambijeenkomst die eigenlijk bedoeld was voor een ander onderwerp te benutten voor de herinrichting van KWT. Daarmee halen ze de eerstvolgende bijeenkomst gericht op de herinrichting van KWT naar voren.

De commissie bereidt de eerstvolgende bijeenkomst met het docententeam en de teamleider voor. Aan de hand van werkvormen die de commissie heeft voorbereid, gaat het team nader met elkaar in gesprek over KWT. In eerste instantie gaan gesprekken opnieuw over 'wat het team met KWT wil bereiken'. Na de eerste pauze ontstaat er echter enige onrust bij sommige docenten. Ze geven aan dat ze aan de slag willen met de praktische uitwerking van KWT. Na kort overleg tussen de procesbegeleider en een van de teamleiders wordt het afsluitende deel van de middag besteed aan

het ophalen van concrete beelden die docenten hebben van de herinvoering van KWT. Meerdere docenten delen welke beelden zij voor zich zien.

Op basis van de input die tijdens de bijeenkomsten is gedeeld, formuleert de commissie een aantal kernuitspraken over wat KWT moet opleveren en hoe KWT eruit moet komen te zien. Deze zet de commissie op papier en deelt de commissie met het team ter akkoord. Hetzelfde geldt voor de praktische afspraken die worden vastgelegd. Deze afspraken zijn gericht op wat de kernuitspraken voor alle betrokkenen betekenen. Met andere woorden: Wat wordt verwacht van leerlingen? En wat wordt verwacht van docenten? In januari 2023 treedt de nieuwe werkwijze van KWT in werking.

Naar aanleiding van de suggestie van de procesbegeleider, is het team voornemens om eens per twee weken 10 minuten stil te staan al team bij hoe de verandering in de praktijk loopt. Indien nodig kunnen praktische afspraken worden bijgesteld. Op basis van zijn ervaring met bijeenkomsten van Stichting LeerKRACHT spreekt de procesbegeleider daarbij de verwachting uit dat door deze reflectiemomenten wordt stilgestaan bij gevoelens van teamleden, successen en korte en lange termijn doelen. Ook verwacht hij dat het team hierdoor op termijn vaker op deze manier zal gaan leren met elkaar, doelen stellen met elkaar en successen vieren met elkaar. De procesbegeleider neemt zichzelf voor om in de eerste weken betrokken te blijven bij de reflectiemomenten en zich dan terug te trekken en de leiding volledig over te dragen aan de twee teamleden die met hem de commissie KWT vormden.

Terugkijkend herkennen we vier fasen in het veranderproces. Deze zijn weergegeven in onderstaande figuur.

Figuur 1. Het veranderproces weergegeven in vier fasen.



3.2 Patronen

Welke patronen herkennen we wat betreft de manier waarop mechanismen van adaptief vermogen op elkaar inwerken en/of elkaar opvolgen als het netwerk van school Amazone aan het veranderproces werkt? We duiden wat we zien aan de hand van patronen van mechanismen en factoren die op elkaar inwerken of elkaar opvolgen en die terugkomen gedurende het veranderproces. We onderscheiden vier patronen die we achtereenvolgens beschrijven. Factoren die van invloed zijn op AV-processen en mechanismen zijn weergegeven in blauw.

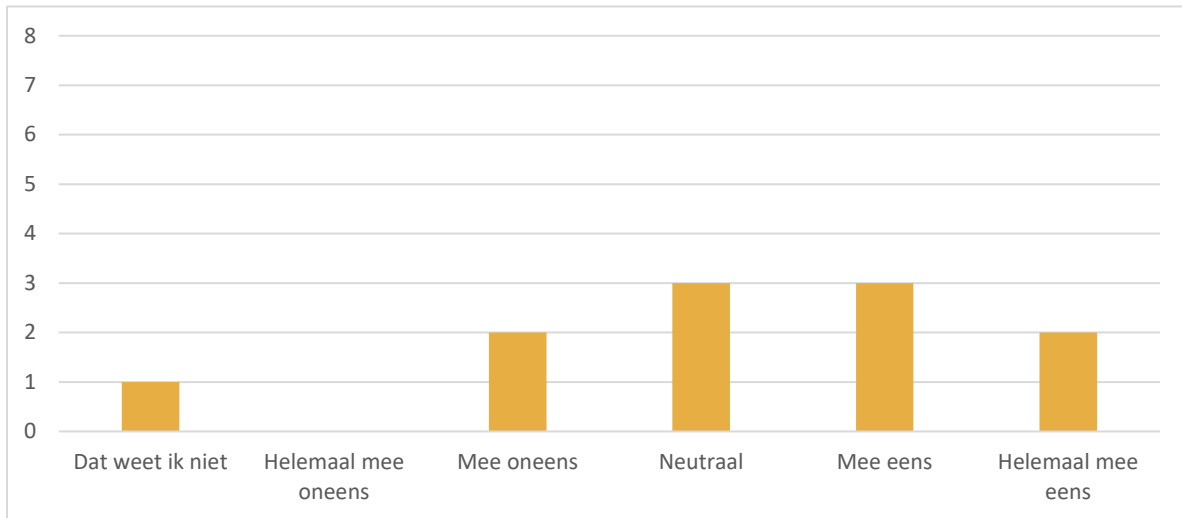
3.2.1 Patroon 1: Poortwachters van leidinggevenden leidt tot eigen maken door docenten

De schoolleiding beperkt zich grotendeels tot het schetsen van de kaders – poortwachters – vanuit de opvatting dat dit meer ruimte biedt aan het docententeam om de verandering in te vullen zoals zij willen, met als achterliggend doel het eigenaarschap onder docenten te vergroten om zo tot een gedragen aanpak en gedeelde verantwoordelijkheid te komen.

De schoolleiding en teamleiders doen aan poortwachters door te besluiten dat KWT op een bepaald moment herzien zal worden en dat er een procesbegeleider wordt aangesteld om dit in goede banen te leiden. Vanuit hun rol in de hiërarchie heeft de schoolleiding zeggenschap over het besluit om KWT te herzien. Uit de uitleg die de schoolleiding hierbij geeft, blijkt dat hun besluit tot het herzien van KWT is ingegeven vanuit de waarde die zij hechten aan de ervaring van docenten, leerlingen en hun ouders met KWT. Docenten, leerlingen en hun ouders geven aan dat KWT zoals het was, niet goed werkt en niet leidt tot gewenste uitkomsten. Bovendien voelen docenten zich geen eigenaar van KWT. Met het herzien van KWT wil de schoolleiding komen tot een gedragen aanpak, waarover gedeeld eigenaarschap wordt gevoeld.

Het moment waarop het veranderproces van start ging, is een factor geweest die van invloed was op het veranderproces, zo blijkt uit de vragenlijst (zie figuur 2). Vijf van de elf docenten die betrokken zijn bij het veranderproces geven aan dat het moment waarop het veranderproces van start ging, het juiste moment was. Uit de toelichting die zij hierbij geven, wijst een deel van hen erop dat er veel onvrede was over hoe KWT uitpakte in de praktijk en dat het daarom van belang was om op het gekozen moment een verbetering aan te brengen in KWT. Drie docenten vonden het niet het juiste moment of staan hier neutraal in. Uit hun toelichting blijkt dat deze docenten liever hadden gezien dat het herzien van KWT eerder was opgepakt, omdat het al langere tijd niet goed liep. Daarbij geven zij overigens aan dat de tijd er toen wellicht nog niet rijp voor was.

Figuur 2. Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stelling: Het was het goede moment om samen te werken aan een gedeelde missie, visie, waarden en doelstellingen voor KWT. (n= 11)



De schoolleiding kiest ervoor om een docent uit een ander team te vragen om de procesbegeleiding van het herzien van KWT op zich te nemen. De schoolleiding besluit hiertoe omdat deze docent ervaring heeft met innovatieprocessen waarin gezamenlijk leren centraal staat. Ook dit besluit is een vorm van poortwachten en zegt iets over de waarde die de schoolleiding hecht aan de verandering. De **ervaring** die de docent heeft die voor de rol van procesbegeleider wordt gevraagd, is een factor die meeweegt in het besluit dat de schoolleiding maakt om deze docent te vragen.

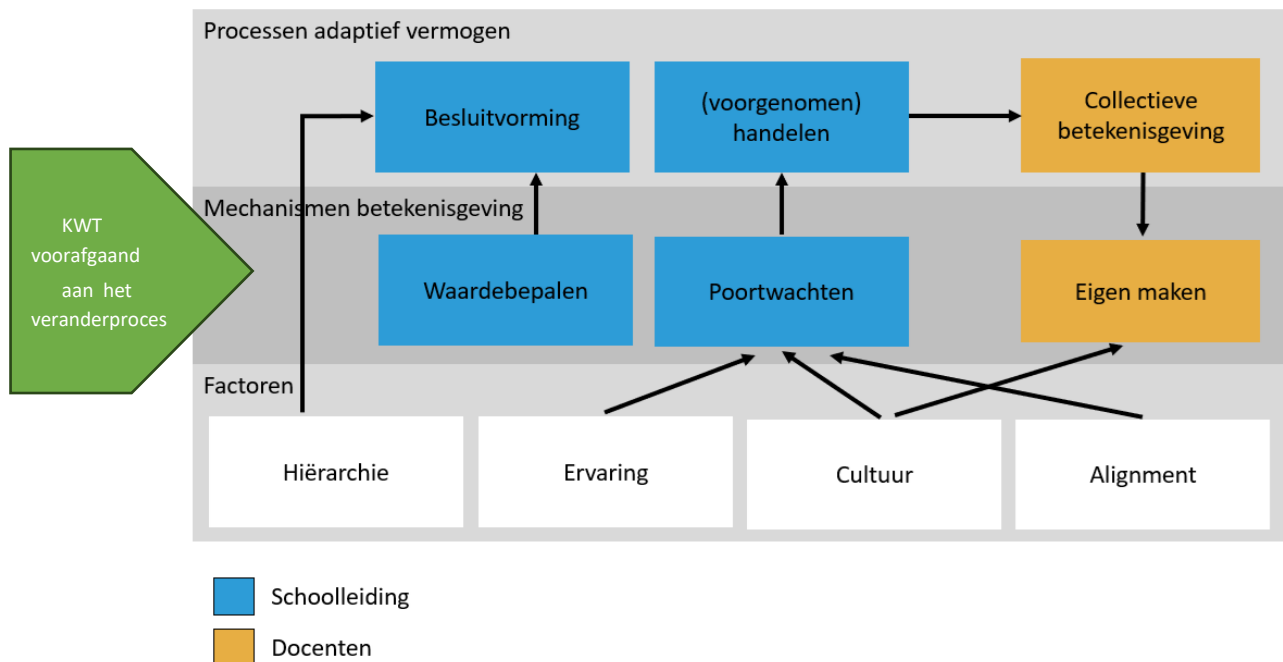
De schoolleiding geeft de procesbegeleider een kader mee bij de opdracht om KWT te herzien, namelijk dat de nieuwe invulling van KWT moet passen bij de onderwijsvisie van de school zoals die in het schoolplan is geformuleerd. Hiermee doet de schoolleiding aan poortwachten door een brug te slaan met de uitvoering van de beleidskaders. Ze hebben oog voor **alignment** van onderwijsprocessen op school door ervoor te waken dat de doelen en/of invulling van KWT niet haaks staan op de onderwijsvisie van de school.

Verder geeft de schoolleiding de leiding over het veranderproces grotendeels uit handen. De procesbegeleider krijgt hierover de regie. De directeur onderwijs is slechts een enkele keer bij een bijeenkomst van het team aanwezig en de teamleiders nemen gedurende de meeste bijeenkomsten de rol van toehoorder aan. De schoolleiding wil het team daarmee de ruimte geven om zelf tot besluiten te komen over de invulling van KWT, om daarmee tot een door het team gedragen aanpak te komen. Het besluit past binnen een bredere ontwikkeling in de school, namelijk het creëren van een cultuur waarin teamleden met elkaar leren en besluiten nemen in plaats van een top-down cultuur waarin besluiten 'bovenin' de hiërarchie worden genomen. De **cultuur** binnen de school en meer specifiek het beeld dat men heeft van de gewenste cultuur op school vormt daarmee ook een factor die van invloed is geweest op het besluit van de schoolleiding om de regie over het veranderproces grotendeels uit handen te geven. Aangezien het gewenste toekomstbeeld hier ook een rol speelt, beschouwen we **toekomst verkennen** hier ook als factor die van invloed is op het poortwachten en de besluitvorming van de schoolleiding.

Van oudsher is er in school een meer hiërarchische manier van werken. Dat wil zeggen dat er geluisterd wordt naar wat een directeur of teamleider zegt, dat hier niet tegenin wordt gegaan en dat men voor besluiten kijkt naar de leidinggevenden. Dit blijkt onder andere uit het volgende fragment: *“We zijn dit niet zo gewend. [...] Docenten hebben al veel langs zien komen. Een gewoonte bij ons is dat iets wordt gedropt van bovenaf en dat docenten dan gaan bukken: het waait wel over, en dan komt het volgende wel weer.”*

Door meer ruimte te geven aan het team om over de invulling van KWT mee te beslissen, hopen de schoolleiding en de teamleiders het eigenaarschap onder de docenten in het team te vergroten en daarmee de verantwoordelijkheid van docenten aan te spreken voor het in de praktijk brengen van gemaakte afspraken. Zo wordt genoemd: *“Doordat we het nu doorlopen hebben, als je nu gaat schoppen, schop je tegen jezelf aan.” “Nu is het ons gezamenlijk ding. Vroeger was het [leiding] ding. Wat ik sterk vind, is dat nu iedereen het recht is ontnomen om te zaniken en zeuren, omdat het ons ding is. De collega’s konden het eerder makkelijk over de schutting kiepen, maar nu zijn ze meer zelfredzaam.”*

De wisselwerking tussen processen van adaptief vermogen, mechanismen van collectieve betekenisgeving en factoren geven we weer in onderstaand schema.



3.2.2 Patroon 2: Waardebepaling door procesbegeleider leidt tot eigen maken van docenten

Gedurende het veranderproces neemt de procesbegeleider verschillende besluiten over de manier waarop het proces het beste vorm kan krijgen. Daarmee vervult de procesbegeleider een poortwachtersrol. De manier waarop hij deze rol invult, is grotendeels ingegeven door inzichten uit onderzoek waaraan hij veel waarde hecht. Met andere woorden: besluiten over de te volgen processtappen zijn ingegeven door de waardebeoordeling van de procesbegeleider. De manier waarop de procesbegeleider dit proces vormgeeft sluit grotendeels aan bij dat waar het team behoefte aan heeft tijdens het herinrichten van KWT. Het proces roept overwegend positieve emoties bij hen op en sluit dus aan bij hun waardebeoordeling.

De aangestelde procesbegeleider doet aan poortwachten door de fasen die doorlopen moeten worden in het veranderproces vast te stellen en besluiten te nemen over hoe het proces er op hoofdlijnen uit gaat zien. Daarmee bakent hij met name af waar het over gaat en op welk moment.

De procesbegeleider baseert zich in de besluiten die hij neemt over het proces op kennis uit onderzoek over innovatieprocessen en professionele leergemeenschappen. Deze gebruikt hij als onderlegger voor het proces en vertaalt hij naar de daadwerkelijke processtappen. Hieruit leiden wij af dat zijn opvatting over kennis uit onderzoek meespeelt in de waardebeoordeling van de procesbegeleider, die leidt tot besluiten ten aanzien van het veranderproces. Een ander voorbeeld waaruit de waarde die hij hecht aan input uit onderzoek blijkt, is dat wij als Expeditieleden via hem bij het veranderproces zijn betrokken.

Aan de start van het veranderproces kiest de procesbegeleider er op basis van inzichten uit onderzoek voor om ruimte te geven aan **emoties** die er waren in het team waar het ging om KWT. De procesbegeleider heeft daar ruimte voor gemaakt tijdens bijeenkomsten, met daarbij aandacht voor de vraag welke behoeften er schuilgingen achter de emoties van teamleden en het erkennen van wat er niet goed ging.

Het team benoemt het stilstaan bij wat er niet goed ging als een belangrijke stap in het veranderproces, zo blijkt uit de vragenlijst. Meerdere docenten noemen de start van het proces waarin is stilgestaan bij het oude en de ruimte die er was voor 'gal spuwen' als sleutelmoment in het veranderproces. Sommigen blikken terug op deze fase in het veranderproces en noemen het een 'afscheidsfase, bijna een soort rouwproces'. Het erkennen van gemaakte fouten en de emoties die docenten hadden bij de oude situatie blijkt belangrijk voor docenten en zorgt voor een omslag in de emoties die KWT oproept. Dit blijkt onder andere uit de volgende uitspraak die tijdens een van de bijeenkomsten wordt gedaan wanneer wordt nagedacht over het informeren van ouders over de vernieuwde vorm van KWT: "Erken dat het niet goed ging. Ben daar open over, ook naar ouders. Maak het geen PR-verhaal." Met andere woorden: het erkennen van fouten en emoties die docenten daarbij hebben ervaren, blijkt een factor die van invloed is op het mechanisme waardebeoordeling en daarmee het proces van collectieve betekenisgeving. Ook kan dit worden gezien als een vorm van **systembewustzijn** en meer specifiek als het heroriënteren op de eigen positie en die van andere actoren in het systeem in de context van een (systeem)verandering.

Aan het einde van een bijeenkomst waarin wordt stilgestaan bij wat docenten niet willen, geeft een teamlid aan dat het tijd wordt om na te denken over wat men dan wel wil. Dat moment grijpt de procesbegeleider aan om teamleden uit te nodigen om zich bij hem aan te sluiten om samen het proces te leiden. Hij maakt hier gebruik van het moment dat zich voordoet om de volgende stap in het veranderproces te zetten. Bij dit besluit baseert hij zich op bouwstenen van een professionele leergemeenschap. Ook hier zien we dat de waarde die de procesbegeleider hecht aan kennis uit onderzoek zich uit in de wijze waarop hij besluit te handelen.

Nadat fouten in het verleden zijn benoemd en negatieve emoties konden worden gedeeld, voelen twee teamleden zich op hun verantwoordelijkheid aangesproken wanneer de procesbegeleider om hulp vraagt. Zij besluiten vervolgens om zich bij de procesbegeleider te voegen, zo geven zij aan. Vanaf dat moment vormen de procesbegeleider en deze twee teamleden een commissie die samen de stappen in het proces bepalen, net als de werkvormen om invulling te geven aan die stappen. Daarmee doen ook zij aan poortwachtersrol wat betreft het bepalen van processtappen, het afbakenen van tussentijdse procesdoelen en het vormgeven van werkvormen tijdens bijeenkomsten.

De manier waarop de procesbegeleider en commissieleden invulling geven aan hun poortwachtersrol biedt ruimte voor de docenten om veel input te geven. Gedurende het veranderproces kiest de commissie steeds vaker voor activerende werkvormen om input op te halen van de docenten. Die input verwerken de procesbegeleider en de twee commissieleden in voor het team herkenbare kernwoorden, richtinggevende uitspraken en afspraken. Ter controle deelt de commissie de stukken ter accordering met het team en doet waar nodig aanpassingen.

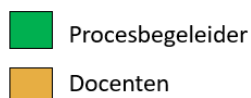
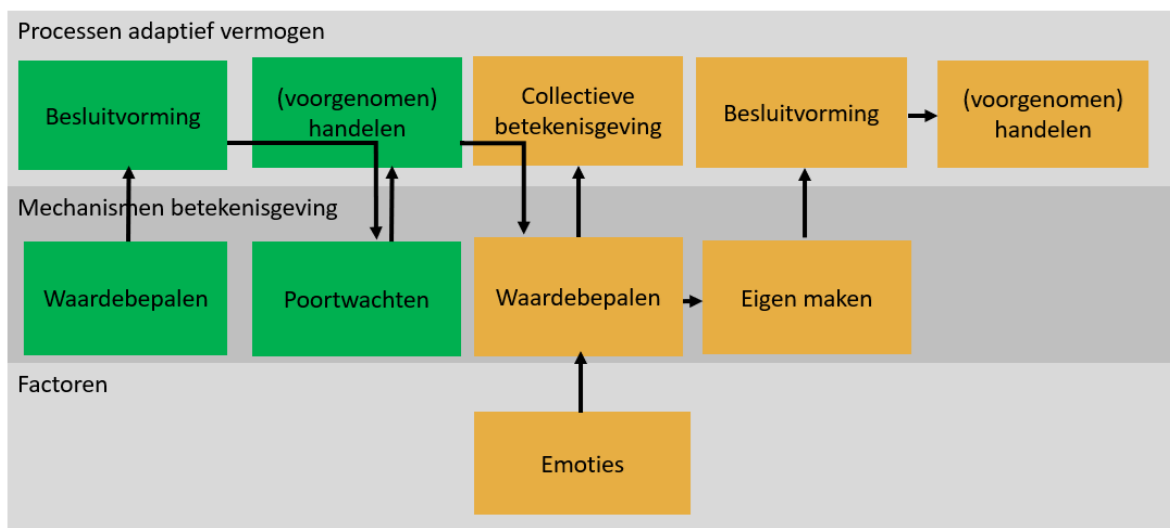
Verschillende teamleden herkennen het aansluiten van de twee commissieleden bij de procesbegeleider als een belangrijke stap in het proces. *“Zij zijn onderdeel van de groep en hebben het vertrouwen van de groep.”* Het besluit van de procesbegeleider om teamleden te vragen om zich bij hem aan te sluiten, blijkt daarmee een goede zet om zowel het eigenaarschap van deze twee commissieleden aan te spreken als om het vertrouwen van het team in het veranderproces te vergroten.

De wijze waarop de procesbegeleider en de twee commissieleden omgingen met de input van teamleden draagt eveneens bij aan de mate waarin het docententeam eigenaarschap ervaaarde over de invulling van KWT. *“Bij de groep docenten ontstond een saamhorigheidsgevoel: we mogen alles zeggen, dat was nieuw en daar werd ook goed op teruggekomen elke keer.”*

Nadat is stilgestaan bij waar het team vandaan komt wat betreft KWT en nadat de twee commissieleden zich bij de procesbegeleider hebben gevoegd, wordt overgegaan tot de fase waarin is gewerkt aan het formuleren van de kernwoorden en richtinggevende uitspraken over leerling- en leerkrachtgedrag op basis van de gedeelde visie en waarden.

Over het belang van het gezamenlijk werken aan een gedeelde missie, visie, waarden en doelstellingen voor de herinrichting van KWT waren alle teamleden het eens. Zowel uit de vragenlijst als uit andere data blijkt dat betrokkenen de keuze om de bedoeling centraal te stellen via een stapsgewijze aanpak aanwijzen als een belangrijk besluit in het veranderproces. De stapsgewijze aanpak, waar stap voor stap de kernwoorden en richtinggevendende uitspraken zijn geformuleerd en doelen en concrete afspraken zijn vastgesteld, was van belang om te komen tot een gedragen aanpak. *“Een groot verschil vind ik dat het nu veel meer vanuit de bedoeling is. In het verleden was het meer: je moet iets, als een trucje als docent.”* En: *“Ik denk ook dat er minder gemopperd wordt, omdat we weten waarom we het doen. Dat maakt echt wel een verschil. Want KWT eerder: collega’s en leerlingen stonden er niet achter.”* Het besluit om in het veranderproces aandacht te hebben voor dat wat docenten waarde aan hechten en individuele opvattingen expliciet te laten benoemen leidt tot collectieve besluitvorming en (voorgenomen) handelen over hoe KWT er in de praktijk uit moet zien. Het expliciet benoemen van individuele waardebepaling blijkt in het proces van collectieve betekenisgeving van belang.

Het patroon dat we hier beschreven, hebben we geprobeerd te vangen in onderstaand schema.



3.2.3 Patroon 3: Poortwachten door commissie leidt tot eigen maken van docenten

De input die het team levert tijdens bijeenkomsten – eigen maken – groeit naarmate het veranderproces langer loopt en de procesbegeleider en twee commissieleden ervoor kiezen om in het veranderproces meer activerende werkvormen te hanteren om input van docenten op te halen – poortwachten. Op die manier wordt collectief betekenisgegeven aan de verandering. Factoren die hier eveneens op van invloed zijn, zijn de setting en fase van het veranderproces.

De mate waarin de docenten uit het Vmbo-team input leveren tijdens de bijeenkomsten neemt toe gedurende het veranderproces. Tijdens de eerste bijeenkomsten dragen met name enkele, meer ervaren docenten bij aan het gesprek dat wordt gevoerd. Andere docenten leveren minder input.

Dit beeld herkennen de teamleden zelf eveneens. Terugkijkend op het veranderproces geeft de meerderheid van hen (8 van de 11) aan dat zij zichzelf een waarnemende rol toekennen. Op de vraag ‘welke rol heb je gespeeld tijdens de bijeenkomsten?’ konden teamleden ($n=11$) meerdere antwoorden geven. Op hoofdlijnen herkennen we 4 groepen, zie figuur 3.

Figuur 3. Welke rol heb je gespeeld tijdens de bijeenkomsten? ($n=11$)



Personen die waarnemen: 8 keer genoemd



Personen die op samenhang gericht zijn: 3 keer genoemd



Personen die voorop lopen qua ideeën: 3 keer genoemd

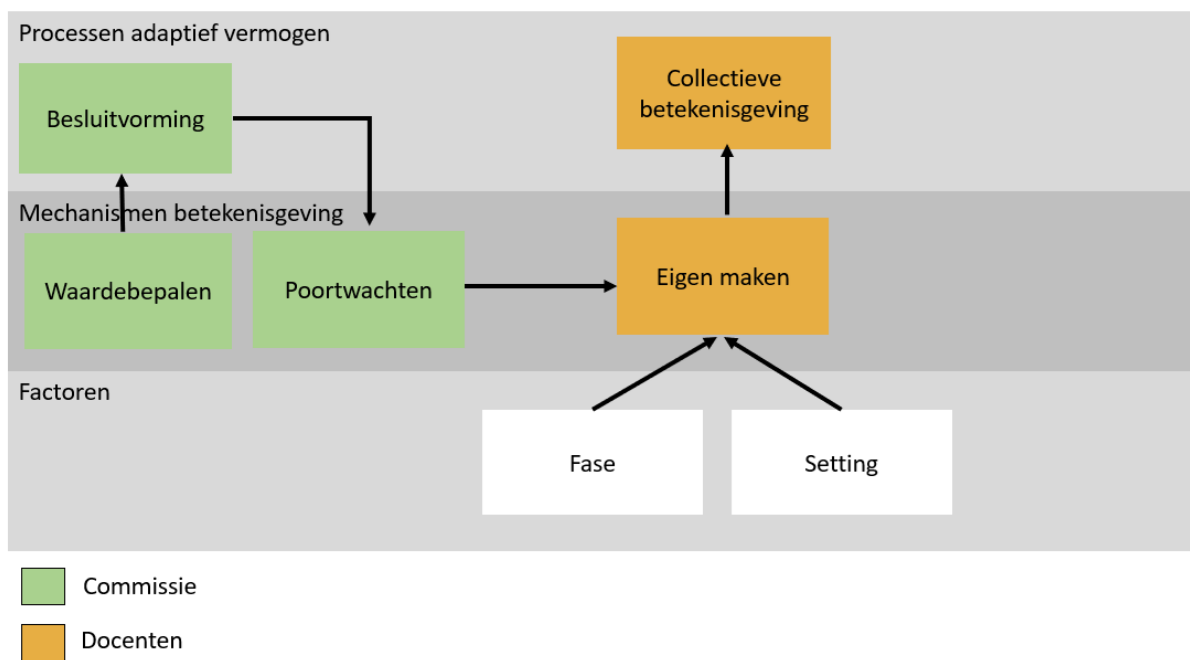


Personen die kritische vragen stellen: 2 keer genoemd

Naarmate er meer bijeenkomsten zijn geweest, dragen steeds meer docenten ideeën aan in gesprekken over KWT. We herkennen dat dit samenhangt met de wijze waarop commissieleden de bijeenkomsten vormgeven. De mate waarin interactie plaatsvindt, lijkt dus samen te hangen met de wijze waarop de commissie hun poortwachtersrol invult en meer specifiek; de besluiten die de commissie neemt over de werkvormen. De commissie kiest vaker voor activerende werkvormen waarin teamleden tegelijkertijd om input wordt gevraagd. Daarmee is de poortwachtersrol die zij in het veranderproces invullen van invloed op de mate waarin de docenten de verandering eigen maken tijdens het proces van collectieve betekenisgeving.

Een andere factor die mogelijk van invloed is op de mate waarin de docenten de verandering eigen maken, is de **fase** waarin het veranderproces zich bevindt en/of de **setting** waarin docenten hierover met elkaar spreken. Dit maken we op uit de interactie die gedurende het veranderproces plaatsvond buiten de daarvoor bedoelde bijeenkomsten. Op enig moment ontstaat in de personeelskamer een gesprek over de herinrichting van KWT. Hierbij zijn de procesbegeleider noch de schoolleiding aanwezig. Tijdens dit gesprek delen meerdere docenten hun mening over hoe KWT eruit zou moeten komen te zien. Het mechanisme eigen maken komt hier duidelijk naar voren: docenten spreken met elkaar over hoe KWT er idealiter uit zou komen te zien in de praktijk. Beelden die zij met elkaar delen zijn gestoeld op hun eigen professionele identiteit en door beelden expliciet te maken, draagt het gesprek bij aan de collectieve betekenisgeving van het team. Zowel de setting als hetgeen waarover teamleden met elkaar spreken, namelijk *hoe* de verandering eruit zou moeten zien en niet *wat* de verandering moet opleveren zouden van invloed kunnen zijn op het proces van eigen maken.

In onderstaand schema is dit derde patroon schematisch weergegeven.



3.2.4 Patroon 4: Waardebepaling door docenten leidt tot poortwachtersrol van leidinggevenden

Er ontstaat op twee momenten wrijving omdat mechanismen ‘tot botsing komen’, namelijk het mechanisme poortwachters door de commissie die het veranderproces leidt en de mechanismen eigen maken en waardebeoordeling door docenten. De wrijving wordt verholpen door een besluit dat de teamleiders nemen, waarbij zij oog hebben voor beide mechanismen en waar zij vanuit hun poortwachtersrol besluiten tot ingrijpen.

De procesbegeleider is leidend in het bepalen van de processtappen en geeft die samen met de twee commissieleden vorm. De stappen die zij in het veranderproces hanteren, zijn gestoeld op kennis uit onderzoek naar innovatieprocessen en op de eerdere ervaringen van de procesbegeleider met professionele leergemeenschappen. De commissie volgt de volgende stappen: stilstaan bij het verleden en de ruimte geven aan de daarmee gepaard gaande emoties van het Vmbo-team. Vervolgens bouwen ze de verandering op door eerst te bedenken *wat* teamleden belangrijk vinden om te bereiken en dan te bedenken *hoe* dit het beste kan worden bereikt. De commissie bepaalt welke stap in het proces op welk moment wordt gezet en doet dit – het poortwachters – vanuit de waarde die zij aan de hiervoor geschetste stappen hecht.

Zoals we bij patroon 2 schetsten, blijkt het stilstaan bij het verleden en de ruimte geven aan emoties van teamleden een stap in het veranderproces die door het Vmbo-team wordt gewaardeerd. Tijdens bijeenkomsten die worden besteed aan het uitwerken van *wat* teamleden belangrijk vinden om te bereiken met KWT zien we dat er op een bepaald moment lichte wrijving ontstaat tussen de stap in het proces die de commissie schetst en de wens van het team om door te gaan naar de volgende stap in het proces. De behoefte om aan de slag te gaan met de uitwerking van een concrete aanpak groeit onder docenten. Dit staat enigszins op gespannen voet met de waarde die de procesbegeleider hecht aan het zorgvuldig doorlopen van iedere processtap.

We zien tijdens de eerste bijeenkomsten over *wat* men met KWT wil bereiken dat met name een aantal docenten hierover ideeën deelt en andere docenten in mindere mate. Tijdens een informeel gesprek in de personeelskamer komt het gesprek over *hoe* KWT eruit zou kunnen zien echter wel op gang. Dit plaatst de commissie voor een dilemma. Enerzijds vindt de commissie het mooi dat het gesprek op gang kwam. Anderzijds wil de commissie niet dat er te snel voorbij wordt gegaan aan de stap over *waarom* men met KWT aan de slag gaat en *wat* ze daarmee willen bereiken. Het dilemma en de vraag waarvoor dit de commissie plaatst komt onder andere naar voren in een fragment uit het logboek dat de commissie bijhield: *‘Er komt een spontaan gesprek over KWT op gang in de PK [personeelskamer]. Docenten zijn toekomstgericht, komen met ideeën. Ideeën worden met teamleider->stuurgroep gedeeld. Dit is wat we willen. Wat mooi! Hoe creëren we een klimaat dat dit gesprek blijft plaatsvinden als een cultuur waarin we het over goed onderwijs hebben. Dit delen met de groep. Valkuil van de school. We zijn weer bezig met het hoe en we slaan belangrijke stappen over. Welk gedrag willen we zien. Gevaar, over een jaar zijn we weer terug bij af. Op de volgende bijeenkomst hier echt goed aandacht aan schenken waarom de stappen in het proces zo belangrijk zijn. Daar hebben we de groep voor nodig, allen!’*

De commissie hecht waarde aan het zorgvuldig doorlopen van de processtappen en aan het eigenaarschap dat het docententeam ervaart. Het docententeam is met elkaar in gesprek over hoe KWT eruit zou moeten komen te zien en zijn bezig om de verandering eigen te maken. Om een besluit te nemen over de volgende stap in het veranderproces, maakt de commissie vanuit haar poortwachtersrol een afweging tussen de waarde die zij hecht aan het eigenaarschap van het docententeam en de waarde die zij hecht aan de processtappen die volgens onderzoek en eerdere ervaring goed werken bij een verandering. De commissie komt tot het besluit om aan de processtappen vast te houden.

De teamleiders herkennen een moment waarop wrijving ontstaat tussen de wens van de commissie die leiding geeft aan het veranderproces en de wens van de docenten. De teamleiders hechten, net als de commissie, waarde aan de actieve betrokkenheid van het docententeam en benadrukken dat het van belang is om deze 'flow' te behouden. Tegelijkertijd willen ze niet voorbijgaan aan de expertise van de procesbegeleider wat betreft het bepalen van de processtappen. Gedurende de bijeenkomst overleggen de teamleiders met elkaar en komen ze tot het besluit om een andere bijeenkomst die gepland staat met oorspronkelijk een andere reden, te benutten om verder te spreken over de invulling van KWT. De teamleiders komen daarmee tegemoet aan zowel de wensen van de commissie als die van het docententeam en maken gebruik van een reeds gepland moment.

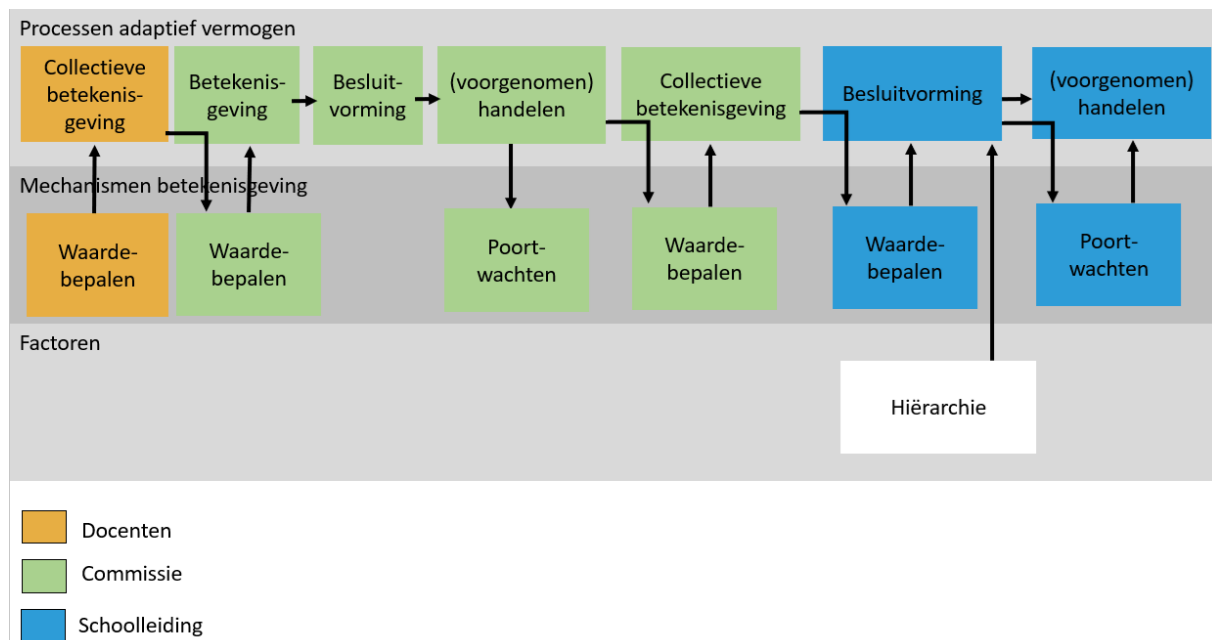
Tijdens de bijeenkomst die volgt, start de commissie met een werkvorm waarin de procesbegeleider de docenten de volgende vraag stelt: *"Hoe houden we de flow erin? Hoe blijf je in de flow?"* Vervolgens gooit hij een gum naar een docent, die de vraag beantwoordt. Enkele antwoorden waren: *"Ik kom in de flow als we de woorden [kernwoorden] meer invulling geven en toewerken naar het rooster."* *"Ik ben vol enthousiasme hierheen gefietst, fijn zo'n hele middag. Maar het is het resultaat dat telt. Stappen zetten is nodig."* *"Ik wil graag ideeën aandragen, interactie, onderdeel van proces worden. We steken er al veel tijd in, het is tijd voor concrete stappen, nu goed doordenken."* Ten behoeve van het proces van collectieve betekenisgeving staat het team stil bij wat docenten nodig hebben om de verandering die centraal staat eigen te maken.

De commissie schetst vervolgens hoe de rest van het veranderproces eruit zal zien en dat ze over ruim een maand het rooster willen bepalen. De middag wordt benut om de richtinggevende uitspraken van wat docenten met KWT willen bereiken met leerlingen. *"Het proces is dus wat verwachten we van leerlingen en van daaruit wat betekent dat voor de docent en voor het gebouw en inrichting."* Het team gaat aan de hand van interactieve werkvormen aan de slag met de invulling van het leerlinggedrag dat men wil zien.

Na de pauze worden ideeën plenair besproken en samengebracht. Op enig moment ontstaat opnieuw een discussie over de stappen in het proces. De procesbegeleider benoemt dat hij een spanningsveld waarneemt en merkt dat sommige docenten de stap *wat* ze van leerlingen willen zien, het liefst willen overslaan en willen doorgaan met *hoe* het team het gaat doen. Een docent beaamt dat hij graag naar de volgende stap wil: *"Soms is als je hoe weet, ook makkelijker om naar het waarom te gaan. Er is nu energie om over het hoe na te denken. Ik haak af als we nu weer hier langer over gaan nadenken."*

De procesbegeleider deelt tijdens de middag zijn zorg over het versnellen van het proces, namelijk dat doordat de vorige keer niet goed is nagedacht over waarom ze iets deden, de verandering uiteindelijk is stukgelopen. Na een kort overleg tussen de procesbegeleider en een van de teamleiders, neemt de teamleider het woord voor de groep. Hij neemt hiermee het besluit om tegemoet te komen aan de behoefte van de docenten om te brainstormen over de manier waarop KWT eruit moet komen te zien. Daarmee intervineert de teamleider in het veranderproces en doet hij aan poortwachten ten behoeve van het behouden van de betrokkenheid van het team in het proces van collectieve betekenisgeving. Gezien het aandachtspunt dat docenten na afloop van het veranderproces met ons delen, namelijk dat het belangrijk is om in soortgelijke trajecten voldoende vaart te behouden om de betrokkenheid van het hele team vast te houden, lijkt dit een juist besluit te zijn geweest ten behoeve van de collectiviteit.

In onderstaand schema is het patroon weergegeven.



4 Conclusies

De vraag die centraal stond in de formatieve interventiestudie is:

Op welke manier werken de 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 trokken met het Vmbo-team van school Amazone op om de vraag te beantwoorden.

4.1 Vier patronen

De bevindingen laten zien dat de mechanismen van collectieve betekenisgeving en factoren die van invloed zijn op adaptief vermogen sterk met elkaar verweven zijn. We constateren een viertal patronen in de manier waarop mechanismen met elkaar verweven waren toen we keken naar de wijze waarop het team op school Amazone omging met een onderwijsverandering:

Patroon 1: Poortwachters van leidinggevenden om tot een gedragen aanpak en gedeelde verantwoordelijkheid te komen, leidt tot eigen maken door docenten.

Patroon 2: Waardebepaling door de procesbegeleider leidt tot eigen maken van docenten. De manier waarop de procesbegeleider het proces vormgeeft en dus invulling geeft aan zijn poortwachtersrol, sluit grotendeels aan bij dat waar het team behoefte aan heeft en sluit dus aan bij hun waardebeoordeling.

Patroon 3: Poortwachters door de commissie leidt tot eigen maken van docenten. Activerende werkvormen stimuleren het proces van collectief betekenisgeven aan de verandering.

Patroon 4: Waardebepaling door docenten leidt tot poortwachters van leidinggevenden, ingegeven door wrijving van twee mechanismen, namelijk poortwachters door de commissie die het veranderproces leidt en het eigen maken door docenten.

4.2 Overeenkomsten en verschillen tussen de patronen

Wanneer we naar de patronen kijken, valt allereerst op dat processen van adaptief vermogen cyclisch van aard zijn. Collectieve betekenisgeving vloeit over in besluitvorming en (voorgenomen) handelen waarna opnieuw betekenis wordt gegeven aan de nieuwe situatie die is ontstaan.

Ten tweede valt op dat de mechanismen van collectieve betekenisgeving eveneens onderliggend kunnen zijn aan de twee andere processen die onderdeel zijn van adaptief vermogen. Eigen maken, poortwachters en waardebeoordeling vindt evengoed plaats tijdens processen van besluitvorming en (voorgenomen) handelen.

Een derde punt dat opvalt wanneer we naar de patronen kijken, is dat processen van adaptief

vermogen met onderliggende mechanismen die niet collectief worden doorlopen maar door een individu of slechts enkele individuen, evengoed ingrijpen op collectieve processen. Besluiten die door de schoolleiding of procesbegeleider worden gevormd en ingegeven zijn door hun (individuele) waardebeoordeling en/of de betekenis die zij toekennen aan een verandering, vormen bijvoorbeeld de nieuwe situatie waaraan een docententeam betekenis geeft.

Verder kunnen we op basis van de patronen stellen dat het mechanisme van waardebeoordeling door de schoolleiding, procesbegeleider en commissie vaak wordt gevolgd door besluitvorming ten aanzien van het veranderproces. Besluiten vormen zij op basis van datgene waar zij het meeste waarde aan hechten. Het handelen dat volgt op besluiten gebeurt bij hen veelal in de vorm van poortwachters. Dat waardebeoordeling voorafging aan besluitvorming en (voorgenomen) handelen, konden we op basis van afgenomen interviews en verzamelde logboekdata vaststellen. Daarbij valt echter niet uit te sluiten dat het bijhouden van een logboek ten behoeve van het onderzoek en de vraagstelling in de interviews mogelijk van invloed is geweest op de mate waarin betrokkenen van school Amazone stil stonden bij besluitvorming en waar deze uit voortkwam.

(Voorgenomen) handelen zien we vaak terug in combinatie met het mechanisme poortwachters wanneer het gaat om de interactie tussen actoren die leiding geven en andere actoren. De leidinggevende actoren schetsen en bewaken de kaders waarbinnen de interactie plaatsvindt en sturen daarmee de collectieve betekenisgeving. We zien echter ook dat het mechanisme poortwachters tot uiting komt wanneer een leidinggevende actor van bepaalde eerder vastgestelde kaders wil afwijken om ruimte te geven aan de inbreng van andere actoren.

4.3 Factoren van invloed

In dit onderzoek ging aandacht uit naar factoren die van invloed zijn op processen van adaptief vermogen. We vonden de volgende factoren die deels overeenkomen met factoren die uit ander onderzoek van de Expeditie al naar voren kwamen en deels nieuw zijn:

- **Hiërarchie:** De hiërarchie van professionals in een netwerk is van invloed op processen van adaptief vermogen, doordat professionals in leidinggevende functies (meer) mandaat hebben om bepaalde besluiten te vormen. Bovendien wordt van hen, gezien hun leidinggevende rol, (meer) verwacht ten aanzien van poortwachters in het proces van collectieve betekenisgeving, besluitvorming en (voorgenomen) handelen.
- **Ervaring van professionals:** De betekenis die betrokkenen geven aan andere betrokkenen wordt beïnvloed door de ervaring die anderen hebben. De schoolleiding van school Amazone achtte de ervaring die de procesbegeleider had bij het leiden van veranderprocessen van waarde voor het toekennen van de rol van leiding nemen in het nieuwe veranderproces.
- **Tijdsaspecten:** Het moment waarop een verandering plaatsvindt blijkt van invloed op de manier waarop betrokkenen betekenis geven aan een verandering en de waarde van een verandering bepalen. De fase waarin een veranderproces zich bevindt, lijkt eveneens van invloed te kunnen zijn op processen van adaptief vermogen, want we zien dat de interactie tussen professionals gedurende het veranderproces toeneemt.
- **Alignment van processen op school:** In processen van adaptief vermogen blijkt alignment van de verandering met bestaande routines en manieren van werken binnen het netwerk van invloed.

In de besluitvorming en het poortwachten zoals ingevuld door de schoolleiding speelt alignment een rol, doordat zij betekenisgeven en handelen met oog voor de visie van de school.

Alignment speelt ook een rol in het proces van collectieve betekenisgeving en eigen maken door het docententeam. Bij de inspraak die zij hebben ten aanzien van de verandering, nemen zij bestaande routines en datgene wat voor hen werkt mee.

- **Organisatiecultuur:** De manier waarop betrokkenen een verandering benaderen, kan afhankelijk zijn van de bestaande cultuur op school. Met cultuur bedoelen we hier met name in hoeverre interactie over aspecten van werk plaatsvindt tussen teamleden en de wijze waarop besluiten op school worden gevormd en genomen.
- **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 besteedt een actor/besteden actoren aandacht aan het vormen van beelden bij de toekomst (Lockhorst et al., 2024). Op school Amazone zagen we dat terug in de manier waarop de schoolleiding de regie ten aanzien van KWT deels uit handen gaf. Die manier sloot aan bij de door hen gewenste toekomst waarin een cultuur ontstaat waarbij eigenaarschap gedeeld over onderwijsprocessen meer gedeeld wordt.
- **Emoties:** In eerste instantie hadden docenten van school Amazone negatieve associaties bij KWT. Deze onderwijsvorm werkte niet zoals zij voor ogen hadden en docenten voelden zich niet gehoord. Door expliciet stil te staan bij deze emoties en door inspraak te hebben in hoe de onderwijsvorm eruit moet komen te zien, ervaren docenten aan het einde van het veranderproces positievere emoties ten aanzien van KWT.
- **Systeembewustzijn:** Tijdens het veranderproces op school Amazone kwam systeembewustzijn tot uiting toen expliciet is stilgestaan bij de negatieve emoties die verschillende betrokken partijen hadden bij de 'oude' KWT. De procesbegeleider heeft docenten aangemoedigd om zich te heroriënteren op de eigen positie en die van andere actoren in hun systeem in de context van een verandering.
- **Setting:** De setting waarin een netwerk zich bevindt, kan ook van invloed zijn op een verandering(sproces). De setting kan de mate van interactie tussen betrokkenen in een netwerk beïnvloeden. In het geval van school Amazone nodigde een informele setting als de personeelskamer uit tot meer uitwisseling. Dit bracht het proces van collectieve betekenisgeving op gang en het mechanisme eigen maken kwam tot uiting.

4.4 Sleutelmomenten

Wanneer de betrokkenen in het netwerk van school Amazone terugkijken op de onderwijsverandering, dan identificeren zij een aantal sleutelmomenten in het veranderproces:

- Het eerste sleutelmoment betreft eigenlijk niet één moment in de tijd. Het beslaat een aantal bijeenkomsten in de startfase van het veranderproces. De procesbegeleider maakt tijd vrij om met het team stil te staan bij wat er niet goed ging bij KWT en om daarbij ruimte te geven aan negatieve emoties die teamleden hierbij voelden. Teamleden voelden zich hierdoor gezien en gehoord en dat bleek een goede eerste stap in het veranderproces.
- Het tweede sleutelmoment kan wel worden gekoppeld aan een moment in de tijd, namelijk het moment waarop de procesbegeleider docenten uitnodigde om zich bij hem aan te sluiten en het proces samen vorm te geven. Dit bleek een sleutelmoment om twee redenen. Ten eerste deed

hij daarmee een beroep op het verantwoordelijkheidsgevoel van de teamleden om vanuit ontevredenheid bij het verleden een omslag te maken naar constructief nadenken over de toekomst. Ten tweede won hij daarmee het vertrouwen van teamleden. Zij ervoeren hierdoor dat zij daadwerkelijk invloed hadden op hoe de verandering met betrekking tot KWT eruit zou komen te zien.

- Het derde sleutelmoment was het besluit om gezamenlijk gedeelde waarden te vinden en een visie te formuleren om vanuit dat punt de praktische invulling van KWT te bepalen. Daarmee heeft het team de basis gelegd voor keuzes die op een later moment gemaakt kunnen worden en waarop het team kan teruggrijpen wanneer er op een later moment onvoorziene gevolgen van KWT zijn. Het hele team kent de bedoeling van KWT en kan op basis daarvan oplossingen zoeken voor onvoorziene problemen die zich in de toekomst voordoen.
- Het vierde, en tevens laatste, sleutelmoment, betreft de interventie van de teamleiding om het proces iets te versnellen. Op twee momenten intervierde de teamleiding. Hoewel het team enthousiast was over de stapsgewijze aanpak op basis waarvan het veranderproces werd doorlopen, ontstond er op enig moment onder enkele teamleden enig ongenoegen over de vaart waarmee het proces werd doorlopen. Deze docenten wilden aan de slag met de praktische uitwerking van KWT. Op een moment intervierde de teamleiding door een bijeenkomst die al gepland stond voor een andere activiteit en die snel volgde, beschikbaar te stellen voor het vervolg van het proces. Op het andere moment nam de teamleiding het woord tijdens een bijeenkomst om een brainstormsessie te leiden.

Als we naar overkoepelende elementen zoeken in de genoemde sleutelmomenten, valt op dat het op een bepaalde manier gaat over gehoord en gezien voelen: emoties ten aanzien van het verleden; invloed hebben op de toekomst; gehoor geven aan de behoefte om het veranderproces te versnellen.

4.5 Vervolgonderzoek

De gevonden inzichten in deze studie zijn grotendeels gebaseerd op logboeken en interviews, waarin steeds na afloop gereflecteerd werd door actoren op hun plannen en de daadwerkelijke uitvoering daarvan. Dit kan verklaren waarom waardebeoordeling en het op basis daarvan vormen van besluiten en handelen als voornaamste samenhangende processen gevonden zijn. Mogelijk is waardebeoordeling als mechanisme vaak geconstateerd omdat actoren in retrospectief keken naar het proces van besluitvorming. Een andere dataverzamelmethode zou mogelijk meer verdieping kunnen bieden op hoe het mechanisme van eigen maken en waardebeoordeling zich tot elkaar verhouden.

We hebben het steeds over de resultaten van één casus. We volgden zelf ook een ander netwerk, namelijk van casus Donau, maar meer onderzoek is nodig om te bevestigen of de gevonden patronen ook toepasbaar zijn in andere situaties.

Het is opvallend dat betrokkenen terugkijkend op het veranderproces op school Amazone een aantal sleutelmomenten aanwijzen. Dit roept de vraag op of andere netwerken die met een verandering te maken krijgen eveneens sleutelmomenten in het proces herkennen. Wat maakt dat betrokkenen een bepaald moment aanwijzen als sleutelmoment? Zou er een relatie met het mechanisme

waardebepaling zijn, namelijk hoeveel waarde zij aan bepaalde elementen uit deze situaties hechten? En wat kan dit ons eventueel nog leren over processen van adaptief vermogen, de onderliggende mechanismen en factoren die hierop van invloed zijn? Mogelijk kan hier nader onderzoek naar worden gedaan.

4.6 Praktijkadviezen

Omgaan met een verandering in school is niet makkelijk. Uit deze casus leren we dat er patronen zijn in hoe professionals waarde hechten aan een verandering (met positieve of negatieve emoties) in combinatie met het eigen maken van de verandering. Leidinggevenden kunnen het eigen maken van een verandering stimuleren. In deze casus gebeurt dat onder meer door ruimte te bieden en procesbegeleiding aan te wijzen. Bij het poortwachten is verder van belang dat doelen worden gekaderd. In het netwerk in deze casus is poortwachten ingezet vanuit de visie van de school, zodat de verandering daarbij zou aansluiten. Voor docenten was het van belang dat de nieuwe manier van werken bij hen zou passen. Deze processen haakten mooi op elkaar in tijdens de verandering.

Voor professionals die met een verandering bezig zijn, is het goed om aandacht te hebben voor sleutelmomenten wanneer die zich voordoen: emoties kunnen oplopen, het proces kan schuren. Het is de kunst om tijdens die momenten de beslissingen te nemen die het proces verder brengen. In de casus merken we dat het daarbij gaat om je gehoord en gezien te voelen.

Als professionals met een verandering te maken krijgen, vraagt dit adaptief vermogen van alle betrokkenen, zowel van professionals in leidinggevende functies als van docenten. De casus laat ons zien dat het draait om een collectieve inspanning om tot een gedeelde betekenis te komen en daarmee eigenaar te voelen van de verandering.

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., & Femc-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 basis-kamp. 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*. Oberon.
- 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.
- 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.



Januari 2024, Utrecht

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