



**EXPEDITIE**  
**LERARENAGENDA**

# Adaptief vermogen van leraren en leidinggevenden

---

Een vignettenstudie naar omgaan  
met verandering

*Patricia Brouwer, Monika Louws, Annemie Struyf  
en Suzanne Gerritsen*



Colofon Adaptief vermogen van leraren en leidinggevenden  
Utrecht, 2024

***Auteurs***

Patricia Brouwer (Hogeschool Utrecht)  
Monika Louws (Universiteit Utrecht)  
Annemie Struyf (Universiteit Utrecht)  
Suzanne Gerritsen (Oberon)

***Met medewerking van***

Jonas van Veen (stagiair Oberon)  
Hagar Dunk (stagiair Oberon)  
Bregje de Vries (Vrije Universiteit Amsterdam)  
Ditte Lockhorst (Oberon)  
Wouter Schenke (Penta Nova)  
Amber Walraven (Radboud Universiteit Nijmegen)  
Leonie Middelbeek (Oberon)  
Ebbo Bulder (Oberon)



Deze studie maakt onderdeel uit van een groter onderzoeksproject naar Adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap, genaamd 'Expeditie Lerarenagenda'.



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

## Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Inleiding .....</b>	<b>4</b>
1.1	Vernieuwen terwijl de winkel open blijft .....	4
1.2	Het systeem beweegt mee .....	4
1.3	Onderwerp van gesprek .....	5
<b>2</b>	<b>Theoretisch kader .....</b>	<b>6</b>
2.1	Adaptief vermogen .....	6
2.2	Systeem leraarschap en systeembewustzijn .....	6
2.3	Verandering .....	7
<b>3</b>	<b>Onderzoeksaanpak .....</b>	<b>8</b>
3.1	Onderzoeksdesign .....	8
3.2	Participanten .....	8
3.3	Instrument .....	9
3.4	Analyse .....	10
<b>4</b>	<b>Resultaten .....</b>	<b>11</b>
4.1	Manifestaties van processen van adaptief vermogen .....	11
4.2	Manifestaties van betekenisgeving .....	11
4.3	Manifestaties van besluitvorming .....	12
4.4	Manifestaties van voorgenomen handelen .....	13
4.5	Processen van adaptief vermogen bij top-down versus bottom-up verandering .....	14
4.6	Samenhang tussen systeembewustzijn en processen van adaptief vermogen .....	16
4.6.1	Verschillende vormen van systeembewustzijn .....	16
4.6.2	De doorwerking van systeembewustzijn op processen van adaptief vermogen .....	18
<b>5</b>	<b>Conclusie en discussie .....</b>	<b>20</b>
5.1	Reflectie op de studie .....	21
5.2	Doorwerking naar de onderwijspraktijk .....	22

## 1 Inleiding

### 1.1 Vernieuwen terwijl de winkel openblijft

Onderwijs is altijd in verandering. Soms wordt de verandering veroorzaakt door abrupte maatschappelijke verstoringen zoals de coronacrisis, maar vaak gaat het ook om meer voorspelbare veranderingen zoals de invoering van een nieuw curriculum. Omdat dagelijkse werkzaamheden in het onderwijs hoe dan ook blijven doorgaan, kan het gelijktijdig omgaan met verandering veel vragen van leraren en onderwijsprofessionals. Dit ‘vernieuwen terwijl de winkel openblijft’ wordt ook wel *adaptief vermogen* genoemd (Lockhorst et al., 2021). Adaptief vermogen is de vaardigheid van een systeem (individu, organisatie of groter geheel) om zich continu aan te passen, te overleven en groeien (Schumpeter, 1949). Terwijl er nieuwe kennis en praktijken worden ontwikkeld (exploratie), vinden er tegelijkertijd uitvoerende processen plaats (exploitatie) (Levinthal & March, 1993; Newey & Zahra, 2009).

Deze studie is onderdeel van het Expeditie onderzoek naar ‘adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap’ (Lockhorst et al., 2024) en richt zich op het verkrijgen van inzicht in adaptief vermogen van onderwijsprofessionals bij verandering.

### 1.2 Het systeem beweegt mee

In een optimale situatie zijn exploitatie en exploratie met elkaar in balans. Dit wil zeggen dat de (dagelijkse) uitvoering van praktijken geen vernieuwing verhindert, en andersom de vernieuwing niet ten koste gaat van uitvoering. Om een dergelijke balans te kunnen bewerkstelligen zullen bij de meeste veranderingen in het onderwijs niet alleen leraren op de proef gesteld worden, maar in zekere mate ook andere actoren en organisaties die in relatie staan tot het lerarenberoep (Lockhorst et al., 2021). In de school zijn dit bijvoorbeeld leidinggevenden, leerlingen of studenten en ondersteunende diensten zoals HR of onderwijskundigen. Buiten de school zijn dit bijvoorbeeld ouders, de gemeente en de wijk maar ook instanties zoals de po-, vo- en mbo Raad en het Ministerie van Onderwijs. Het geheel van deze actoren vormt het *systeem leraarschap* dat zorgt voor de situatie waarin leraren kunnen lesgeven (Lockhorst et al., 2023). Als ergens in het systeem verandering of beweging ontstaat, beweegt het systeem mee.

Om adaptief vermogen binnen het systeem leraarschap op te bouwen is het van belang dat actoren in eerste instantie betekenis geven aan veranderingen om deze te kunnen plaatsen, zich ertoe te verhouden en besluiten nemen, en voornemens te maken hoe te handelen. Dit wil zeggen dat een actor ook besluiten neemt over welke acties er best genomen kunnen worden om met een verandering om te gaan (Coburn 2001, Weick, 1995). Het is mogelijk dat verschillende actoren in het systeem een andere betekenis geven aan een verandering door verschillende belangen, rollen of eerdere ervaringen. Dergelijke verscheidenheid in betekenisgeving processen is enerzijds een gevolg van beroepsidentiteit of persoonlijke onderwijsvisie, maar kan ook het gevolg zijn van de verschillende verantwoordelijkheden die actoren dragen en daarmee samenhangend rolopvattingen over wie wat moet doen in een proces van verandering (Lockhorst et al., 2021). Zo zijn schoolleiders vaak verantwoordelijk voor het aanbrengen van verandering zoals een nieuwe onderwijsaanpak en

zijn leraren spilfiguren bij de implementatie ervan in de klaspraktijk. Echter, de opvatting over wie verantwoordelijkheid draagt voor succesvolle implementatie kan verschillen tussen schoolleiders en leraren.

### 1.3 Onderwerp van gesprek

In de dagelijkse praktijk van leraren en leidinggevenden lijkt de vraag hoe men omgaat met verandering in de school niet vaak onderwerp van gesprek. De wijze waarop leraren en leidinggevenden zich verhouden tot verandering, hierin beslissingen nemen en concrete acties ondernemen blijft veelal impliciet en ongedeeld in de dagelijkse praktijk. Het voeren van een professionele dialoog over het omgaan met verandering biedt volgens bij ons onderzoek betrokken leraren en leidinggevenden kansen om frictie te verkleinen, na te gaan wie actoren zijn in verandering en vervolgens de verandering samen te organiseren (Lockhorst et al., 2024).

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

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Adaptief vermogen

Adaptief vermogen bestaat uit drie deelprocessen (Lockhorst et al., 2023). Het eerste is *betekenisgeving*, dit proces geeft leraren en leidinggevendenden zicht op hoe zij zich verhouden tot de veranderingen. Ook geeft dit proces inzicht in of de verandering bij de identiteit en situatie van individuele actoren en/of de organisatie past. Het tweede is *besluitvorming*, in dit proces wegen leraren en leidinggevendenden belangen af die hun handelen zullen beïnvloeden. Denk daarbij aan belangen zoals de praktische haalbaarheid of de noodzaak van een verandering en of deze bij de organisatiebelangen past. Het derde deelproces is *voorgenomen handelen*, dit geeft leraren en leidinggevendenden zicht op concrete acties om de verandering in te bedden in hun dagelijkse praktijk.

De deelprocessen kunnen volgordeelijk plaatsvinden: eerst geven leraren en leidinggevendenden betekenis aan een verandering, vervolgens beslissen ze over de gevolgen die ze aan de verandering willen geven en komen ze tot voornemens het professionele handelen te wijzigen of beargumenteerd te behouden. In de praktijk volgen de drie processen elkaar soms echter ook in omgekeerde richting op en kan het voorkomen dat er - impulsief danwel provisorisch - een bestaande handeling gewijzigd wordt op basis van een snelle reactie op een zich voordoend probleem (exploratie), waarbij processen van betekenisgeving en besluitvorming volgen om de herziene handeling in te regelen in de routines van het systeem (exploitatie).

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

### 2.2 Systeem leraarschap en systeembewustzijn

Leraren maken deel uit van en zijn ingebed in het systeem leraarschap. Het systeem leraarschap definiëren we als het geheel van actoren en organisaties rond het beroep van leraar dat zorgt voor de situatie waarin leraren onderwijs kunnen geven (Lockhorst et al., 2024). Het is te verwachten dat wanneer leraren en leidinggevendenden zich bewust zijn van hun positie in het systeem waar zij onderdeel van uitmaken, in dit geval de school als systeem, dit van invloed is op processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen. Onder *systeembewustzijn* verstaan we de opvatting van leraren en leidinggevendenden over hun eigen rol in het systeem en die van anderen met wie zij te maken hebben bij verandering in de school (Lockhorst et al., 2024). Een leidinggevende die bijvoorbeeld de opvatting heeft dat er voldoende draagvlak binnen het team gecreëerd moet worden alvorens een verandering wordt ingezet, zal wellicht meer aandacht besteden aan het

faciliteren van collectieve betekenisgevings- en besluitvormingsprocessen. Variatie in opvatting over verdeling van verantwoordelijkheden of rollen kan frictie veroorzaken wanneer leraren en leidinggevenden allebei verwachten dat de 'ander' eindverantwoordelijk is en zich daardoor allebei afwachtend opstellen (Zwart et al., 2018). Als deze opvattingen over rollen meer in lijn licht met elkaar, kan dat collectieve betekenisgevingsprocessen positief beïnvloeden.

Een tweede uitgangspunt van deze studie is de verwachting dat leraren en leidinggevenden verschillen in systeembewustzijn. Zo is het mogelijk dat leraren zich hoofdzakelijk binnen één niveau in de school als systeem bewegen en dat leidinggevenden zich tussen niveaus in de school als systeem bewegen.

### 2.3 Verandering

Veranderingen vormen een aanleiding of 'trigger' voor adaptief vermogen (Pelgrim et al., 2022). De aard of oorsprong van een verandering is van invloed op hoe de processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen vorm krijgen. Zo is er bij urgente noodzakelijke veranderingen niet altijd de tijd om collectief aan een verandering betekenis te geven voordat er actie wordt ondernomen (Boonstra, 2005). Binnen dit onderzoek nemen we de oorsprong van veranderingen mee. We onderscheiden daarbij veranderingen die vanuit een hoger niveau uit het systeem op actoren afkomen, zogenaamde top-down veranderingen, en veranderingen die actoren zelf (mede) initiëren; bottom-up veranderingen. Eerder onderzoek geeft aanwijzingen dat processen van adaptief vermogen mogelijk verschillen tussen veranderingen van andere oorsprong (Schenke et al., 2022).

Hoe processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevenden zich manifesteren in de onderwijspraktijk is grotendeels onbekend, evenals in hoeverre deze processen afhangen van de oorsprong van de verandering. Daarnaast zijn we benieuwd hoe systeembewustzijn precies doorwerkt in processen van adaptief vermogen. We zochten antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe manifesteren processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zich in de onderwijspraktijk van leraren en leidinggevenden?
2. In hoeverre variëren deze processen tussen bottom-up en top-down veranderingen?
3. Hoe werkt systeembewustzijn door in processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevenden?



## 3 Onderzoeksaanpak

### 3.1 Onderzoeksdesign

Voorliggende studie is verkennend van aard. Om inzicht te krijgen in betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevendenden is een kwalitatieve vignettetestudie uitgevoerd. Vignettes in kwalitatief onderzoek zijn hypothetische situaties die worden gepresenteerd gevolgd door een interview om uitspraken te eliciteren bij participanten (Stravakou, & Lozka, 2018). Vignet-onderzoek werkt volgens een indirecte, projectieve methodiek; reacties op een vignet leggen de opvattingen over een verandering en iemands eigen rol en/of verantwoordelijkheid bloot, zonder dat het direct aan een respondent gevraagd wordt.

### 3.2 Participanten

Aan deze studie namen twee actoren uit het systeem rondom de leraar deel: leraren en leidinggevendenden. Uit eerder onderzoek naar adaptief vermogen (Lockhorst et al., 2021) kwamen leidinggevendenden naast leraren naar voren als relevante actorgroep. Met leraar wordt leerkracht, leraar en docent bedoeld. Met leidinggevende wordt hiërarchisch leidinggevende in het primaire onderwijsproces bedoeld zoals teamleider, opleidingsmanager en (college)directeur. Participanten uit zowel po, vo als mbo namen deel.

In totaal namen 52 leraren en leidinggevendenden uit po, vo en mbo deel aan de studie (tabel 1). Leraren en leidinggevendenden zijn geworven op basis van vrijwillige deelname via het netwerk van de onderzoekers. Oogmerk was om tot een gelijkmatige verdeling van leraren en leidinggevendenden te komen alsmede een gelijkmatige verdeling tussen de onderwijssectoren. Voor po en vo is dit gelukt. Als het gaat om verschillen tussen functies hebben uitspraken hoofdzakelijk betrekking op het po en vo.

Tabel 1. Aantal participanten en verdeling over functie en onderwijssector

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

### 3.3 Instrument

Alle participanten kregen dezelfde twee vignetten gepresenteerd (bijlage 1). Een gelijke context maakte het mogelijk verschillen tussen participanten in kaart te brengen. De vignetten die aan participanten werden voorgelegd bestonden uit een (schriftelijke) beschrijving van situaties over verandering in de school, met zowel een leraar als leidinggevend personage. In de eerste situatie staat een bottom-up verandering centraal. In de tweede situatie staat een top-down verandering centraal. De situaties uit het vignet werden gebaseerd op afgerond casestudie onderzoek naar omgaan met verandering (Schenke et al., 2022). Beide situaties eindigen met een cliffhanger (Stravakou & Lozgka, 2018), er 'moet iets gebeuren'. De gepresenteerde verandering in beide situaties zijn systeembreed – zullen op meerdere lagen in het systeem leraarschap voelbaar zijn - en transformatief van aard - vragen om aanpassingen van de bestaande routines- (Kuipers et al. 2014). Deze veranderingen zullen op meerdere lagen in het systeem leraarschap voelbaar zijn en het transformationele veranderingen betreft die aanpassing van de bestaande routines vragen.

Participanten werden in een semigestructureerd interview gevraagd zich in beide personages uit de vignetten te verplaatsen en vier vragen te beantwoorden: (1) wat is hier aan de hand?, (2) wie zijn betrokkenen in deze situatie?, (3) wat zou jij doen als jij de leraar was? en (4) wat zou jij doen als jij de leidinggevende was? Tijdens het interview werden participanten gestimuleerd om casuïstiek uit hun eigen praktijk in te brengen en zodoende 'buiten de kaders' van de casus te stappen. Ook werd doorggevraagd met 'waarom' vragen.

Middels het semigestructureerde interview werden antwoorden geëliciteerd (waarden, overtuigingen, belangen) over de processen betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen (Barter & Renold, 1999; Coburn, 2005) en over systeembewustzijn. Met de vraag 'Wat is hier aan de hand?', wilden we antwoorden eliciteren over betekenisgeving. Met de vraag 'Wie zijn betrokkenen in deze situatie?' wilden we antwoorden eliciteren over systeembewustzijn. Met de vraag 'Wat zou jij doen als je personage leraar was? Waarom?' en de vraag 'Wat zou jij doen als je personage leidinggevende was? Waarom?' wilden we antwoorden eliciteren over voorgenomen handelen en besluitvorming (overwegingen bij het handelen). Aanvullend werd beoogd met de gedwongen perspectiefwisseling uitspraken over systeembewustzijn te eliciteren (ook de waarom-vraag nodigde hier toe uit).

Zowel het vignet als het interview zijn eerst gepilot bij de doelgroep. Naar aanleiding van de pilot is het vignet op een aantal punten aangepast ten behoeve van herkenbaarheid van situaties voor participanten uit zowel po, vo als mbo.

### 3.4 Analyse

Na het verlenen van informed consent door de participanten, zijn de 52 interviews (waarvan 48 online) opgenomen, getranscribeerd en gepseudonimiseerd. De onderzoekers zijn in vier kalibreersessies gekomen tot een analysekader. De vier hoofdcodes betekenisgeving, besluitvorming, voorgenomen handelen en systeembewustzijn zijn deductief gecodeerd. Betekenisgeving is geanalyseerd als het interpreteren van de situatie, hoe ontvouwt de situatie zich; besluitvorming is geanalyseerd als handelingsoverweging in de situatie, waarom zou je zo handelen, wat is daarbij belangrijk; voorgenomen handelen werd ten slotte geanalyseerd als concrete handelingen en/of activiteiten. Eenheid van analyse was één of meerdere samenhangende uitspraken uit het transcript. Systeembewustzijn is geanalyseerd als mate waarin actoren zich bewust zijn van het systeem, rollen en verantwoordelijkheden van actoren in dat systeem op verschillende niveaus en de wisselwerking hiertussen. De eenheid van analyse was het gehele transcript. Naast de vier hoofdcodes zijn context persoon en context eigen school deductief gecodeerd. Context persoon is geanalyseerd als huidige functie en voorgaande functie; context school is gecodeerd als onderwijssector. De onderzoekers zijn op inductieve wijze tot subcodes van de drie AV-processen gekomen; 14 elementen van betekenisgeving, 6 elementen van besluitvorming en 15 elementen van voorgenomen handelen. Vervolgens zijn de subcodes gethematiseerd (bijlage 2).

Vervolgens is per participant een frame (kort narratief) opgesteld waarin betekenisgeving, besluitvorming en handelen per situatie uit het vignet *in samenhang* zijn beschreven en waarin is beschreven hoe systeembewustzijn hierin doorwerkt. Het frame kwam tot stand in twee kalibreersessies tussen onderzoekers.

Een laatste stap in de analyse betrof het op basis van de frames vastleggen van de gevonden gethematiseerde subcodes per participant in een Excelformulier. Voor de onderzoeksvraag naar de manifestatie van processen van adaptief vermogen en de vraag naar verschillen in oorsprong van de verandering is per thema berekend hoe vaak deze voorkwam en of er verschillen te zien waren tussen de bottom-up en top-down verandering. Hiervoor zijn de gethematiseerde subcodes geordend naar oorsprong van de verandering. Voor de onderzoeksvraag naar systeembewustzijn is als eerste systeembewustzijn inductief gecategoriseerd. Vervolgens is gekeken of de drie gevonden vormen van systeembewustzijn samenhang vertoonden met adaptief vermogen processen.

## 4 Resultaten

### 4.1 Manifestaties van processen van adaptief vermogen

In dit onderdeel beantwoorden we de eerste onderzoeksvraag naar hoe processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zich in de onderwijspraktijk van leraren en leidinggevenden manifesteren. De uitspraken van participanten zijn illustraties van de gevonden thema's binnen processen van adaptief vermogen.

### 4.2 Manifestaties van betekenisgeving

In processen van betekenisgeving, dus het verhouden van leraren en leidinggevenden ten aanzien van de verandering, komen op basis van de resultaten vijf thema's naar voren. Als eerste gaat verandering over *verschillen tussen actoren*. Er zijn verschillen in zowel belangen, perspectieven en reacties op verandering tussen actoren in de school. De volgende uitspraak van een leraar uit het mbo als reactie op een vignette illustreert dat er tegengestelde praktijken (manieren van werken) tussen collega's in de school kunnen bestaan.

“Ik spreek wel meer collega's die dat ook wel hebben. Dat ze graag iets willen veranderen aan de opzet van een vak. Of vinden dat andere wel heel weinig actieve werkvormen gebruiken. En dat er altijd een clubje is dat wil alles bij het oude houden. [...]. En de creatieve mensen die - die willen iets meer een feestje van een dag maken. En dat botst dan nog wel een met de mensen die denken: nou, PowerPoint en een praatje. Praatje, plaatje, vind ik een prima lesuur.” (Docent, mbo)

Verandering gaat als tweede over een *cultuur van (samen) leren en ontwikkelen*. Hieronder wordt verstaan de cultuur die aanwezig is ten aanzien van ontwikkeling en (samen) leren van actoren in de school. De volgende uitspraak van een leidinggevende uit het po als reactie op een vignette illustreert het belang dat deze leidinggevende hecht aan een cultuur van leven lang ontwikkelen en de rol van talent daarin.

“Kijk, wat je hier op school ziet, is - want ik herken wel een beetje. [...] Als je een innovatief idee hebt, zowel als docent maar ook al leerling, of een innovatie, of een plan. Dan horen we dat heel erg graag. Want het heet werken aan je talent. Maar dat talent- het kan best wel dat we op school nog helemaal niet weten waar je talenten liggen. [...] Als je ervanuit gaat dat je je hele leven lang leert he. Dat geldt sowieso voor die leerlingen want die zitten nog in die fase. Maar dat geldt zeker ook voor docenten. En als je - kijk, docenten wil je ook scherp houden door ze ook in hun zone van een ontwikkeling - dat geldt ook voor hen.” (Teamleider, po)

De aanwezigheid en/of het bieden van *kaders*, het geven van sturing en stimulans aan verandering en/of ontwikkeling in de school is een derde thema. Dat er frictie kan ontstaan door een gebrek aan informatie en/of transparantie komt naar voren in de volgende uitspraak van een leraar uit het vo als reactie op een vignette.

“En wat er daarna aan de hand is, is dat er van alles uitlekt zeg maar. [...] En dan heeft iedereen er wel heel erg een mening over. Dat gaat ook soms op basis van desinformatie. Dus dan is de helft van de plannen uitgelekt waardoor de hele balans eruit is. Daar is iedereen al boos over de onhaalbaarheid ervan. Terwijl als je in een keer het hele plan presenteert, dan hebben de dingen soms wat meer nuance.” (Leraar, vo)

Als vierde gaat verandering over *druk*, het door actoren in de school ervaren druk en/of overload aan werk of aan ontwikkelingen die tegelijkertijd spelen. Een docent uit het mbo illustreert in de volgende uitspraak als reactie op een vignette dat er veel gelijktijdig kan spelen op school en dat dit frictie kan veroorzaken.

“Nou, kijk. In het onderwijs is het altijd zo dat je duizend dingen tegelijk moet oppakken. En soms wordt het dan te veel. Dan denken mensen: ja luister. We zijn nu met project A bezig. Laten we dat überhaupt eerst succesvol afronden voordat we naar iets anders gaan. Wat lastig is. Want alleen omdat je met A bezig bent, betekent niet dat je B volledig moet uitsluiten. Het kan elkaar ook versterken.” (Docent, mbo)

Als vijfde gaat verandering over door actoren gevoelde *weerstand* tegen verandering. De volgende uitspraak als reactie op een vignette door een leraar uit het po illustreert dat weerstand kan ontstaan wanneer een verandering van bovenaf wordt opgelegd.

“En ze raakten ervan in de war omdat het volgens een bepaald stappen programma- of stappenplan moest gebeuren. Dus er was heel erg veel weerstand. Ontzettend veel weerstand. Leerkrachten die dreigden op te stappen. Dat ze zeiden: op deze manier hoeft het van mijn niet meer. Terwijl- als het op een andere manier- want het kwam echt vanaf bovenaf. Vanuit het bestuur. Alle scholen moesten dat gaan doen. En het werd vanuit het bestuur opgelegd. Dat we dat moesten doen.” (Leraar, po)

### 4.3 Manifestaties van besluitvorming

In processen van besluitvorming, het afwegen van belangen die het handelen beïnvloeden door leraren en leidinggevenden, komen drie thema's naar voren. De eerste afweging is *waardebepaling* en gaat over de waarde die wordt gehecht aan de verandering gezien de aard ervan (Louws et al., in voorbereiding). Waardebepaling kan voortkomen uit de mate waarin de inhoud van de verandering past bij de doelen van de school, zo blijkt uit de volgende uitspraak van een leidinggevende uit het mbo in reactie op een vignette.

“Dus niet bij voorbaat al beslissen: het is van hun, dus het is slecht en het moet; als het niet van ons is, is het fout. Ik zou gewoon, wat is eigenlijk het idee? En dan proberen te bedenken van: goh, hoe verhoudt dit zich tot wat we nu doen? Onze eigen doelen op onze school? In hoeverre is dat een – überhaupt, misschien past het heel goed? Misschien is het een heel natuurlijke ontwikkeling. Dus proberen zo lang mogelijk open te blijven om te horen waar het over gaat. (Teamcoördinator, mbo)

De tweede afweging is *poortwachten*. Dit zijn afwegingen rondom het al dan niet meedoen met de verandering op basis van diens compatibiliteit met de realiteit van de werkvloer, op basis van timing en uitvoerbaarheid (Louws et al., in voorbereiding). De volgende uitspraak van een leraar uit het po in reactie op een vignette illustreert dat de uitvoerbaarheid van de verandering voor collega's 'op de werkvloer' wordt afgewogen.

“Ja, we moeten het wel samen doen natuurlijk. En als er vraagtekens bij zijn, positief of negatief, dan wordt er echt wel op doorgevraagd. En probeer daar als werknemer ook, ja. Toch wel een beetje sturing in te geven. Ook omdat je zelf met je collega's echt op de werkvloer staat. Van ja, is dit - het is soms leuk dat er dingen ingevlogen worden. Maar uiteindelijk zijn wij degenen die het moeten uitvoeren. En is het ook belangrijk om die feedback te geven. En de ene keer [...], een beetje afhankelijk van het onderwerp, gaat het beter dan de andere keer. De ene keer wordt daar wat meer mee gedaan dan de andere keer. Soms zijn de dingen zoals ze zijn en moeten de dingen zoals ze moeten. En dan leg je je daar ook bij neer. Of in ieder geval. Maar als het niet loopt, dan koppel je dat ook wel terug. Want het moet ook werkbaar zijn.”  
(Leraar, po)

Het *creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid* is de derde afweging. Hierbij gaat het om de afweging om individuele en collectieve doelen van de verandering af te stemmen in de school zodat actoren zich gehoord en betrokken voelen. Draagvlak onder collega's voor de verandering speelt hierbij een cruciale rol, zo komt naar voren uit onderstaande uitspraak van een leidinggevende uit het vo in reactie op een vignette.

“Kijk de vraag is een beetje hier, A: heeft ze dit plan voorgelegd aan haar teamleider of aan het team? [...] Dus haar team - ze heeft het besproken met het team. En dat is wel bijzonder want je zou - de vraag is in hoeverre heeft dat team dan de beslisbevoegdheid om te zeggen: dat doen we niet, want daar hebben we geen zin in. [...] Kijk: draagvlak is superbelangrijk, anders gaat het hem niet worden.”  
(Teamleider, vo)

#### 4.4 Manifestaties van voorgenomen handelen

In processen van voorgenomen handelen, concrete handelingen om de verandering in te bedden in de dagelijkse praktijk, komen drie thema's naar voren. Als eerste het *handelen op basis van informatie*. Hierbij gaat het om het verzamelen of afwachten van informatie over de verandering of het in eerste instantie volgen van de verandering in de school. In de volgende uitspraak in reactie op

een vignetten neemt een docent uit het mbo zich voor om informatie te vergaren door te luisteren, alvorens te handelen.

“Nou in de eerste instantie ga je eerst even luisteren daarna, wat hebben ze besloten? Ik moet daar soms bij mezelf op letten maar je moet altijd eerst even gaan luisteren.” (Docent, mbo)

Als tweede het handelen in *interactie*, dit betreft het actief interactie en/of verbinding zoeken en aangaan met andere actoren in de school over de verandering. In onderstaande uitspraak in reactie op een vignette stelt een leidinggevende uit het po voor om in gesprek te gaan over de verandering om de ‘veranderenergie’ niet te verliezen.

“Ik weet niet of ik in eerste instantie bij die schoolleider aan zou aankloppen of nog meer en de diepgang met die ontwikkelgroep zou zoeken en daar het gesprek aan zou gaan. Want ik kan me ook voorstellen dat je ... kijk ik stel me dit voor als een school die heerlijk in ontwikkeling is waarbij veel dynamiek en energie in een team zit en waarbij mensen bezig zijn met vernieuwing en verandering want dat lijkt de context te zijn.” (Schoolleider, po)

*Reactie*, oftewel handelen door reageren op andere actoren in de school over de verandering, is het derde thema. In onderstaande uitspraak als reactie op een vignette geeft een leidinggevende uit het vo aan negatief te reageren op een verandering die van bovenaf wordt opgelegd.

“Dat kan ik niet zo goed zeggen. Maar ik zou wel boos zijn. [Interviewer: En dan meer om het- misschien meer om het feit dat je niet bent meegenomen?] Ja. Ja. Dus eigenlijk als professional ben ik overgeslagen.” (Directeur, vo)

#### 4.5 Processen van adaptief vermogen bij top-down versus bottom-up verandering

In dit onderdeel beantwoorden we de tweede onderzoeksvraag naar de mate waarin processen van adaptief vermogen variëren tussen bottom-up en top-down veranderingen (Tabel 2).

Tabel 2. Processen van adaptief vermogen bij bottom-up en top-down verandering

Processen van adaptief vermogen	Bottom-up (aantal coderingen)	Top-down (aantal coderingen)
<i>Betekenisgeving</i>		
Verschillen tussen actoren	30	16
Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen	32	12
Kaders	19	13
Druk	38	9
Weerstand	8	39
<i>Besluitvorming</i>		
Waardebepaling	23	16
Poortwachters	19	10
Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid	37	41
<i>Voorgenomen handelen</i>		
Op basis van informatie handelen	8	21
Interactie	85	51
Reactie	8	22

In processen van betekenisgeving zien we dat bottom-up veranderingen voornamelijk gaan over verschillen tussen actoren, cultuur van (samen) leren en ontwikkelen, kaders en druk. Top-down veranderingen gaan hoofdzakelijk over weerstand. In processen van besluitvorming worden bij bottom-up verandering belangen afgewogen over waardebeoordeling, poortwachters en het creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid. Dit laatste thema komt ook voor bij top-down verandering. In processen van voorgenomen handelen komt interactie als concrete handeling verreweg het meeste voor bij bottom-up verandering. Bij top-down verandering bestaat het voorgenomen handelen uit het op basis van informatie handelen en uit reactie.

Overall kunnen we zeggen dat de thema's die naar voren komen in processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zowel bij top-down als bottom-up verandering in de onderwijspraktijk te vinden zijn. We zien echter dat er bij bottom-up en top-down verandering andere accenten worden gelegd bij het verhouden tot de verandering en welk concreet handelen voorgenomen wordt om de verandering in te bedden. Bij het afwegen van belangen zien we dat creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid los staat van de oorsprong van de verandering (Tabel 2).



## 4.6 Samenhang tussen systeembewustzijn en processen van adaptief vermogen

In dit onderdeel beantwoorden we de derde onderzoeksvraag naar hoe systeembewustzijn doorwerkt in processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen van leraren en leidinggevenden. Voor we belichten hoe systeembewustzijn en de processen van adaptief vermogen met elkaar samenhangen, rapporteren we *drie vormen* van systeembewustzijn die we in de vignetten-interviews terugvonden (Tabel 3).

### 4.6.1 Verschillende vormen van systeembewustzijn

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

“Ik heb – ik werk nu op een school waar het zelfsturende teams zijn.

Autonomie staat heel hoog in het vaandel van de visie van de school. [...] Maar dat is een heel langzaam proces om dat aan de slag te krijgen. [...] Maar als ik Elisa was en Kyra is teleurgesteld. En ik wil graag zo’n opleiding of zo’n – wat is het, visie van continue ontwikkelen in mijn team hebben. Dan zou ik dat vaker agenderen. Dan zou ik er ook voor positieve aandacht voor proberen te geven. Dat als er leuke ideeën of initiatieven zijn. Dat ik er aandacht voor geef. Dat je die mensen er waardering voor geeft en in de spotlight zet. Dat ook sfeer ontstaat van: als je hier actief mee bezig bent, is er aandacht en ruimte en tijd voor. Ja. En ook het gesprek aangaan in jouw team. Van: wie willen we zijn? En waar willen we voor staan? En hoeveel ruimte hebben we nog voor – voor mensen zoals Kyra die graag enthousiast zijn en iets willen ontwikkelen? Ik houd wel van achter de schermen dingen doen. Dus ik zou Kyra bijvoorbeeld koppelen aan een of twee collega’s die dezelfde enthousiasme hebben. [...] Op die manier probeer ik haar dan wel nog positief te houden. En met mee proberen te gaan met de andere 2 collega’s waardoor zij niet teleurgesteld raakt. [...] Echt wel proberen er aandacht aan te geven. He. Wat ze zeggen: alles wat aandacht krijgt, groeit.” (Team-/locatieleider, vo)

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

“En als het dan blijkt dat de werkvloer zelf helemaal niet meegenomen is, dan zou je kunnen voorstellen van: nou, als we de gang - de stappen hebben gemaakt en - nou ja, het is een meerjarig plan. Kunnen we na zoveel tijd even evalueren met een afvaardiging bijvoorbeeld? Van het team? [...] Het team zal toch de implementatie moeten doen. Het moeten uitvoeren. Van dag tot dag veel dingen. Dus dan is het toch een beetje de schouders eronder en kijken hoe het uit te voeren is. En ook aangeven wanneer iets niet uitvoerbaar is. [Interviewer: En wanneer het dan niet uitvoerbaar is, wat dan? ] Ja. Dat sowieso even melden bij de locatie directeur van he, we lopen hier vast. En dit lukt ons niet. En dan samen kijken naar een oplossing. Of ja, je kan ook dan maar gewoon dat links laten liggen en een beetje weer je eigen koers gaan varen. Dat zit ook een beetje in docenten.” (Docent, mbo)

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

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

"Ja. ik denk dat – ik heb het gevoel dat als je als collega hulp vraagt aan iemand anders, dat ze dan heel graag willen. Maar zoiets als dit. Iets nieuws zeg maar erdoor krijgen is meer iets voor een leidinggevende. Omdat je als zeg maar – als docent weet je dat allerlei collega's met allerlei ideeën lopen. En als je daar allemaal miltjes van zou krijgen en iedereen is overal enthousiast over, wordt het veel te veel. En word je helemaal gek van, dus de leidinggevende fungeert ook een beetje als een filter. En daardoor komen er maar een paar dingen doorheen. [...] En dan weet je gewoon: laat ik hier eens serieus over nadenken. In plaats van dat je van al je collega's alle ideeën serieus moet overdenken. [Interviewer: Oké, dus de schoolleiding heeft een filterfunctie eigenlijk.] Om het een en ander, ja, overzichtelijk te houden." (Leraar, vo)

"Nee, ik denk dat het voor ons als schoolleiding heel belangrijk is om te proberen lijn te brengen in alles wat er- wat we soms moeten, maar ook wat we soms willen. Omdat we zoveel willen en dat – dat werkt niet. Je kan maar twee of drie dingen goed doen. Dus ik denk dat het aan de schoolleiding is om daarin te helpen en keuzes te maken. En ook te zeggen: dat gaan we dus niet doen. Dat kan ook heel verhelderend zijn. [...] Kijk, dan heb je vaak als schoolleiding nog wel vaak het idee dat het allemaal aan elkaar – bij elkaar past. Maar als je als docent voor de klas staat, dan niet. Dan heb je het gevoel dat je – dan is het te veel. Dan word je overvraagd. Dan heb je kans dat ze zeggen: met een burn-out. Ik ben moe. Ik heb er geen zin meer in. Ja. Dan haal je de energie een beetje weg. [...]

Dus ook – en daarmee bedoel ik ook vooral dingen dus niet doen. Ik denk dat het belangrijker is om dingen niet te doen. We zijn allemaal van het wel doen. Ja. En dan ook uitleggen waarom dat dan – waarom we daar niet voor kiezen." (Directeur, vo)

Een nadere verkenning van de frames van de participanten bij deze vorm van systeembewustzijn, laat zien dat het streven naar *coherentie binnen de school* als belangrijkste verantwoordelijkheid van schoolleiders beargumenteerd wordt. Schoolleiders worden als spil gezien in, onder andere, het verbinden van verschillende (ideeën voor) vernieuwingen aan de gezamenlijke visie van de schoolorganisatie of het verbinden van verschillende belangen en perspectieven van actoren (bijv. volgers en kartrekkers) binnen de school. Belangrijke instrumenten lijken onderlinge dialoog en transparante communicatie om een dergelijke verbinding te creëren. De schoolleider wordt daarnaast een 'filterfunctie' (of prioritering; niet alle vernieuwingen kunnen doorsijpelen naar de werkvloer) en 'voelsprietten' (aanvoelen wat wel/niet aansluit bij de werkvloer) als kenmerk

toegedicht; vooral vanuit de verwachting dat de schoolleider daarmee draagvlak kan creëren voor een verandering. Leraren wordt autonomie gegeven in de implementatie van de verandering naar de werkvloer en moeten in een vroeg stadium betrokken worden. Leraren worden dus zeker benoemd, maar dragen niet de eerste verantwoordelijkheid voor het veranderproces.

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

[Interviewer: Ja. En wie is volgens jou verantwoordelijk om te prioriteren?] "Nou, dat is een gezamenlijkheid. Omdat je als team een bepaalde visie uitspreekt. En dat kan ingegeven zijn vanuit de directie. Maar dit is zeg maar de koers. En dit zijn de marsroutes die we gaan volgen. En dan vind ik het heel fijn als docent dat ik mee bij kan dragen aan de invulling. En met de invulling, ja. Dat is een deel van mij. Een deel komt vanuit de schoolleiding. Jongens, he. Dit zijn zo'n beetje de ijkpunten. Dan moet dit programma dan draaien. Oké. En dan is het aan ons als team om te zeggen: wat is de route ernaar toe en hoe kunnen we dat het beste gaan invullen?" (Docent, mbo)

"Als je er daadwerkelijk van bent overtuigd dat dingen anders moeten, dan moet je dat met de hele school aanpakken. Zodat er niet een diffuus beleid is en niet een van de docenten denkt als ik teamleider A spreek is hij veel meer bezig is met groepsvorming van havo vier leerlingen, spreek ik teamleider B gaat het veel meer over onderzoek en vaardigheid vorming, hartstikke leuk maar ik heb al 25 lessen in de week en die kunnen niet allemaal onder andere formats. Dat is wel heel belangrijk voor onze context. Nou wat hebben we gedaan, wij hebben op onze school het leren en ontwikkelen min of meer teruggeven bij de docenten zelf en bij groepjes van docentenexperts. Die werkgroepen hebben bepaalde thema's en de grote verbinding is om het tweejarenplan, het vierjarenplan en het meerjarenplan te herleiden aan de hand daarvan." (Afdelingsleider, vo)

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

#### 4.6.2 De doorwerking van systeembewustzijn op processen van adaptief vermogen

Als het gaat om de doorwerking van systeembewustzijn op processen van adaptief vermogen, dan nemen we geen grote verschillen in betekenisgeving waar tussen de groepen participanten die horen bij de drie vormen van systeembewustzijn (tabel 3). Wel zien we dat in groep 1 (leraren(teams) aan zet bij verandering) verschillen tussen actoren en aanwezigheid of bieden van kaders minder wordt benadrukt. We zagen eveneens geen grote verschillen in besluitvorming tussen de drie groepen, alle

groepen benadrukken bij besluitvorming het creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid. Bij groep 2 (leidinggevenden aan zet bij verandering), komt aanvullend ook waardebeoordeling voor, en bij groep 3 (zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet bij verandering) komt aanvullend poortwachters voor. Als laatste nemen we geen grote verschillen waar in voorgenomen handelen tussen de drie groepen. Alle groepen benadrukken interactie, behalve groep 1, die ook reactie benadrukt. Alle drie de groepen bestaan uit zowel leraren als leidinggevenden.

Al met al lijkt er een voorzichtig patroon te ontstaan tussen groep 1 (leraren(teams) aan zet bij verandering) ten opzichte van groep 2 (leidinggevenden aan zet bij verandering) en 3 (zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet bij verandering). Bij groep 1 lijkt sprake van smallere betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen – in deze groep werd minder variatie in categorieën gecodeerd- en valt het op dat het betekenisgevingsproces vaker reactief/afwachtend is en minder verschillende perspectieven insluit. Groep 1 hecht wellicht meer belang aan het laten doorklinken van de stem van de werkvloer (reacties) bij betekenisgeving. Een andere mogelijke verklaring is dat groep 2 en 3 wellicht meer vanuit een helikopterperspectief vertrekt in betekenisgeving – kortom verschillende perspectieven meeneemt- en daarbij het belang van kaders/ruimte en de inhoud van de verandering afwegen in hun besluitvorming. Mogelijk zien deze groepen de rol van de leidinggevende vanuit diens strategische positie als verantwoordelijke voor het proces van gezamenlijk waarde hechten aan de verandering (waardebeoordeling en/of poortwachters) en als begeleider van het gezamenlijk betekenisgevingproces door middel van een accent op kaders/ruimte die sturing geven aan de verandering.

Tabel 3. Doorwerking van processen van adaptief vermogen op systeembewustzijn

Systeembewustzijn	Betekenisgeving benadrukt	Besluitvorming benadrukt	Voorgenomen handelen benadrukt
1) Groep 1: leraren(teams) aan zet bij verandering (6 leraren/3 leidinggevenden)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen</li> <li>• Druk</li> <li>• Weerstand</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactie</li> <li>• Reactie</li> </ul>
2) Groep 2: leidinggevenden aan zet bij verandering (13 leraren/8 leidinggevenden)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen</li> <li>• Druk</li> <li>• Weerstand</li> <li>• Kaders</li> <li>• Verschillen in beleving tussen actoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid</li> <li>• Waardebeoordeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactie</li> </ul>
3) Groep 3: zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet bij verandering (9 leraren/5 leidinggevenden)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultuur van (samen) leren en ontwikkelen</li> <li>• Druk</li> <li>• Weerstand</li> <li>• Kaders</li> <li>• Verschillen in beleving tussen actoren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid</li> <li>• Poortwachters</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactie</li> </ul>

## 5 Conclusie en discussie

Met deze studie beoogden we inzicht te krijgen in hoe processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zich manifesteren in de onderwijspraktijk van leraren en leidinggevendenden en hoe systeembewustzijn daarin doorwerkt. We richtten ons daarbij op de onderwijspraktijk van leraren en leidinggevendenden in het po, vo en mbo en maakten daarbij gebruik van vignettes om uitspraken te eliciteren over processen van adaptief vermogen en systeembewustzijn in verandering met bottom-up en top-down oorsprong. De studie was exploratief van aard.

### 5.1 Beantwoording van de onderzoeksvragen

De eerste onderzoeksvraag was: Hoe manifesteren processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zich in de onderwijspraktijk van leraren en leidinggevendenden? In antwoord op deze vraag concluderen we dat in processen van betekenisgeving van een verandering processen spelen die gaan over verschillen tussen actoren, cultuur van (samen) leren en ontwikkelen, kaders, druk en weerstand. In processen van besluitvorming gaat het afwegen van belangen over waardebeoordeling, poortwachters en het creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid. In processen van voorgenomen handelen concrete handelingen zich richten op handelen op basis van informatie, handelen in interactie en handelen in reactie.

De tweede onderzoeksvraag was: In hoeverre variëren deze processen tussen bottom-up en top-down veranderingen? In antwoord op deze onderzoeksvraag kunnen we concluderen dat processen van betekenisgeving, besluitvorming en voorgenomen handelen zich op eenzelfde manier manifesteren bij bottom-up- en top-down verandering. Wel zien we accentverschillen. De oorsprong van de verandering doet ertoe voor waar de verandering over gaat (processen van betekenisgeving) en welk handelen wordt voorgenomen om de verandering in te bedden (voorgenomen handelen) waarbij top-down veranderingen eerder afwachtende en reactieve acties uitlokken en bij bottom-up veranderingen (pro-)actieve interacties worden voorgesteld. In het afwegen van belangen, en dan met name ten aanzien van creëren van collectiviteit en/of betrokkenheid, lijkt de oorsprong van de verandering in termen van bottom-up en top-down er minder toe te doen.

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

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

In de derde vorm van systeembewustzijn (zowel leraren(teams) als leidinggevenden aan zet bij verandering) wordt het streven naar voldoende draagvlak en coherentie binnen de school als verantwoordelijkheid gezien van alle belanghebbenden van de verandering. Meerdere actoren in de school kunnen invloed uitoefenen en leiderschap op zich nemen, waarbij de grenzen van wie waarvoor verantwoordelijk is, het resultaat zijn van een continue dialoog/afstemming tussen leraren en leidinggevenden. Autonomie wordt beargumenteerd vanuit een win-win perspectief waarbij stuurkracht van leraren het uitgangspunt is (Shen & Xia, 2012; Louws et al., 2020). In vormen van systeembewustzijn klinkt daarnaast de opvatting over beroepsidentiteit door. Hoe professionals zich verhouden tot verandering is gebaseerd op hun beroepsidentiteit (Lockhorst et al., 2024). Leraren kunnen het beroep van leraar breder en smaller opvatten.

## 5.2 Reflectie op de studie

Krachtig aan de onderzoeksmethode was de standaardisatie van de context (situaties van verandering), waardoor inzicht verkregen kon worden in verschillen tussen processen van adaptief vermogen. Om uitspraken te eliciteren bij participanten, was voorwaardelijk dat zij zich in voldoende mate in beide situaties van verandering herkenden. Dit bleek voor het overgrote deel van participanten zo te zijn. Twee van de 52 participanten gaven aan de situatie over de top-down verandering niet uit eigen ervaring te herkennen, wel bij andere scholen. Hierdoor was het voor participanten mogelijk om casuïstiek in te brengen naar aanleiding van de vignetten.

De studie kent ook enkele limitaties. Als eerste was systeembewustzijn beperkt tot de verschillende niveaus in en rond de school in het vignet. Een tweede beperking van vignetten als onderzoeksmethode is dat hiermee geen uitspraken kunnen worden gedaan over daadwerkelijk gedrag want het gaat om een perceptie. We hebben daarom consequent de term voorgenomen handelen gebruikt. Tot slot is een limitatie dat een beperkt aantal leidinggevenden uit het mbo in de studie hebben geparticipeerd, terwijl hier gericht op is geworven. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leidinggevenden in het mbo divers zijn (opleidingsmanagers, collegedirecteuren, bestuurders, practoren) zich minder herkennen in de term schoolleider uit de studie. Uitspraken over

leidinggevend en hebben voornamelijk betrekking op het po en vo. Tot slot gaat het in klassieke sensemaking literatuur over de inhoud van de verandering en in voorliggende studie lijkt de nadruk meer te liggen op het geven van betekenis aan het proces van verandering. Deze nadruk op het veranderproces kan mogelijk verklaard worden door het feit dat de inhoud van de verandering in de vignetten bewust vrij open is gehouden – om daarmee participanten te stimuleren eigen casuïstiek in te brengen. Dit heeft mogelijk geresulteerd in betekenisgeving met een nadruk op het proces om tot verandering te komen in de school.

### 5.3 Doorwerking naar de onderwijspraktijk

De betekenis van de resultaten van deze studie voor de onderwijspraktijk beschrijven we in termen van persoonsontwikkeling, systeemontwikkeling en productontwikkeling (Greven en Andriessen, 2019).

*Persoonsontwikkeling* betreft de vraag wie heeft wat geleerd door het onderzoek? Leraren en leidinggevend die participeerden in onze studie gaven unaniem aan dat het interview voor hen een waardevol reflectiemoment vormde, waarin zij zich bewust(er) werden van hoe zij zich verhouden tot verandering. Ook vond bewustwording plaats van hoe verandering voor ‘de ander’ is, doordat participanten zich expliciet moesten verplaatsen in het perspectief van een andere actor. Het structureel opnemen van dit soort reflectiemomenten in de dagelijkse werkpraktijk – individueel en met collega’s – is waardevol.

*Systeemontwikkeling* betreft de vraag welke veranderingen zijn gerealiseerd met het onderzoek? Hierover moeten we bescheiden zijn, mede doordat we hierop beperkt zicht hebben. We hopen dat de inzichten uit ons onderzoek leraren en leidinggevend meer bewust maken van hoe zij omgaan met verandering en hun plek in het bredere systeem. En dat zij als een gevolg daarvan, de verbinding met dat systeem meer opzoeken. Leraren en leidinggevend kunnen dan ook beter expliciteren hoe zij omgaan met verandering, wat bijdraagt en/of voeding geeft aan de dialoog hierover in de onderwijspraktijk.

*Productontwikkeling* betreft de vraag wat wordt er gemaakt tijdens het onderzoek? Het ontwikkelde instrumentarium, bestaande uit een vignet en gespreksleidraad, dient niet alleen als instrument voor dataverzameling maar kan ook gebruikt worden als reflectie-instrument voor de onderwijspraktijk. In een drietal workshops met groepen leraren, leidinggevend en beleidsmedewerkers uit het mbo zijn hiermee eerste positieve ervaringen in collectief verband opgedaan. De vignetten kunnen daarmee als gereedschap worden ingezet om dialoog over adaptief vermogen tussen onderwijsprofessionals te ondersteunen en meer specifiek de rol van systeembewustzijn hierbij door onderlinge rollen en verantwoordelijkheden te expliciteren.



*Februari 2024, Utrecht*

---

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