



# **Kunst Dialoog Methoden: Anders kijken naar (adaptief vermogen in) leraarschap**

---

Familiebrieven

*Bregje de Vries*

## Colofon

Kunst Dialoog Methoden: Anders kijken naar (adaptief vermogen in) leraarschap: Familiebrieven  
Utrecht, 2024

## Auteurs:

Bregje de Vries (Vrije Universiteit Amsterdam)



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

## Citeren als:

De Vries, B. (2024). Kunst Dialoog Methoden: Anders kijken naar (adaptief vermogen in) leraarschap: Familiebrieven. Utrecht: Oberon.

**Beste collega's,**

In het voorjaar van 2020 zag ik de documentaire 'Brieven aan Andalusië' van journalist Stef Biemans. Na een verhuizing met zijn gezin van Nicaragua naar Andalusië, wilde hij het land en de streek beter leren kennen. Hij begon willekeurige en later verkozen Andalusiërs brieven te schrijven met daarin een vraag over Andalusië die hem bezighield om zo cultuur en maatschappij te gaan begrijpen. Een fantastische documentaire en als onderzoeker raakte ik geïnspireerd door de vorm van "dataverzameling" die deze journalist had toegepast. Ik stelde mijzelf direct de vraag: wat zou het opleveren als ik collega's in het onderwijsveld een brief schrijf om zo in gesprek te raken over een onderzoeksvraag. Brieven schrijven is voor mij geen zeldzaam fenomeen. Ik houd ervan en ik doe het vaak. Het leek me verrijkend deze liefhebberij eens in te zetten om op een nieuwe manier met mensen aan de praat te raken over onderwijs anders dan ik als onderzoeker gewend ben te doen via interviews of vragenlijsten. Mensen die in het onderwijs werken – of het nou de leraar, de directeur, de onderzoeker, of de conciërge is – zitten er vaak met ziel en zaligheid in. Met hoofd, handen en hart. Hen iets vragen met een vragenlijst werkt niet altijd of boort slechts een deel van hun betrokkenheid aan. In gesprek gaan in een interview werkt vaak al beter. Zou het schrijven van brieven een aanvulling kunnen zijn op hoe we al werken als onderzoekers? Zo begonnen de plannen voor het Familiebrievenproject, waarover ik jullie in deze slotbrief schrijf.

Dit is een serieuze onderzoeksrapportage in briefvorm. Ik vraag jullie ervoor open te staan. Alles komt aan bod: probleemstelling, methode, procedure, resultaten, conclusie en discussie. Maar in een andere vorm dan we gewend zijn. Zo rapporteer ik vanuit mezelf. Ik was degene die de brieven schreef, de vragen stelde, de post ontving en de brieven interpreteerde. 'Ik' en 'interpreteren' klinkt jullie/ons als onderzoekers waarschijnlijk niet direct als 'muziek in de oren'. Maar in feite is het wat we altijd doen en waar we goed in zijn geworden. We interpreteren zo analytisch en navolgbaar mogelijk en stellen er validiteits- en betrouwbaarheidseisen aan. Maar de basis is en blijft interpretatie van empirische gegevens. Daarnaast zijn we natuurlijk ook goed geworden in dat wat we interpreteren zo opschrijven in objectiverend taalgebruik dat het valide en betrouwbaar overkomt. En als we dan ook nog op de schouders van (andere) reuzen gaan staan, met

literatuurverwijzingen, hebben we een overtuigend verhaal gemaakt. Hoe overtuigend ook, het is en blijft een vorm van verhalen schrijven. Met een kern van interpretatie. In dit brievenproject zoek ik de open ruimte van de interpretatie op. Ik kijk niet door de bril van een van tevoren dichtgespijkerde gevalideerde vragenlijst, maar eerder als een nietsvermoedende passant en luisteraar. En mijn punt met deze brief is te laten zien dat als we ons er ten volle bewust van zijn dat klassieke onderzoeksrapportage vanuit epistemologisch standpunt gezien "maar een versie van de werkelijkheid" is, dat we er dan goed aan doen zoveel mogelijk fundamenteel verschillende soorten verhalen te schrijven over ons onderzoeksobject, opdat ze samen een zo volledig mogelijk (maar in essentie altijd fragmentarisch en tijdelijk!) beeld geven. Toch? In en met deze brief breek ik een lans voor het beginsel van kristallisatie (eng. crystallization), een onderzoeksbenadering die ik met een citaat van één van de grondlegsters aan jullie introduceer: "Covering the same ground from different angles illuminates a topic" (Ellingson, 2009, p.15).

Het Familiebrievenproject maakt deel uit van de Expeditie Lerarenagenda, waarin we onderzoeken welke rol adaptief vermogen speelt in omgaan met continue onderwijsverandering. De expeditie is vertrokken vanuit de idee dat het beroep van leraar veelzijdig en veelvormig is (Snoek et al, 2017). Naast de kerntaak van het (bege-)leiden van het leren van leerlingen, houden leraren zich bezig met zaken als curriculumontwikkeling, toetskaders, anti-pestprogramma's, leidinggeven en opleiden van leraren. In het beroep speelt vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kennis vanzelfsprekend nog steeds een centrale rol, maar ook bekwaamheden als leiderschap, ontwerpen en samenwerken komen tegenwoordig om de hoek kijken. Ook lijkt het steeds vaker en uitvoeriger te vragen om een bezinning op de maatschappelijke functie van het onderwijs, bijvoorbeeld in het licht van actuele thema's als (wereld-)burgerschap en kansenongelijkheid. De veelvormigheid en veelzijdigheid van het beroep zelf tegen het veranderende decor van maatschappelijke kwesties en onderwijskundige ontwikkelingen roepen de vraag op hoe je je als leraar verhoudt tot al deze veranderingen in en om het beroep. De expeditie heeft als aanname dat hiervoor adaptief vermogen nodig is. Maar wat is adaptief vermogen?

Over adaptief vermogen zijn al een aantal interessante zaken bekend. Zo weten we uit onderzoek naar organisatieverandering dat adaptief vermogen in de basis kan worden voorgesteld als kunnen balanceren tussen enerzijds de noodzaak te innoveren en nieuwe kennis en praktijken te ontwikkelen, en anderzijds de noodzaak te blijven produceren (Levinthal & March, 1993; Newey & Zahra, 2009). Adaptief vermogen gaat over kunnen 'vernieuwen terwijl de winkel open blijft', je verhouden tot vernieuwingen en tegelijkertijd zorgen dat lopende taken effectief en efficiënt blijven uitgevoerd. Ook weten we dat adaptief vermogen niet alleen gaat over het vermogen te handelen, maar ook over het kunnen aanwenden van opvattingen, motivaties en kennis in veranderende contexten om nieuw handelen op te baseren. Het gaat niet alleen om de capaciteit daadwerkelijk adaptief te zijn in een ontstane situatie, of daartoe bereid en vaardig, maar ook om een bewustzijn van ontwikkelingen in het systeem en het bepalen van een (eigen) gewenste anticipatie daarop (Hall, 2004). De combinatie van een handelings- met een bewustzijnsperspectief levert verschillende verschijningsvormen van adaptief vermogen op: een hoge mate van aanpassing zonder bewustzijn van wenselijke richting leidt tot *reactief* gedrag, terwijl een hoge mate van adaptiviteit én zelfbewustzijn eerder leidt tot *proactief* gedrag. Verder weten we dat adaptief vermogen niet in het luchtledige tot stand komt, maar in een realiteit en context met beperkte of beperkende mogelijkheden door bijvoorbeeld een factor als tijd in al zijn verschillende facetten zoals duur, timing, tempo en gelijktijdigheid (Scherpenisse, 2019), en teamsamenstelling in samenhang met verandercultuur (Kardos et al., 2001). Er is altijd eerder sprake van een 'best mogelijke' dan van een 'ideale keuze' en de begrensde rationaliteit waarmee mensen in de praktijk keuzes maken wordt mede ingegeven door criteria als de ingeschatte functionaliteit van een tool of plan, congruentie ervan met de bestaande praktijk en een kosten-baten analyse (Gigerenzer & Gaissmaier, 2011).

Hoe vertaalt deze kennis over adaptief vermogen in organisatieverandering zich naar het decor van continue onderwijsverandering? Het Familiebrievenproject heeft verkend of en hoe mensen uit het onderwijs dit beeld van 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft' herkennen, hoe adaptief vermogen een rol speelt en hoe onderwijsprofessionals dat

ervaren. Het is een brievenproject. Ik heb geen honderden brieven geschreven. Wat ik wel heb gedaan...

### **Hoe het is gegaan**

Ik ben een kettingbrief gestart waarbij de opzet zo is dat de eerste brief van mij een antwoord oplevert van een ander; dat antwoord analyseer ik en verwerk ik in een volgende brief, die weer een antwoord oplevert, etc. De kernvraag waarmee de eerste brief begon, luidde: Herken je het beeld van vernieuwen terwijl de winkel openblijft en waar en hoe sta jij zelf in dat beeld? Elke brief zou een aangescherpt beeld met aangescherpte vragen opleveren. Op deze volgorde wijze bouwen de brieven en brieven-schrijvers aan een gezamenlijk ingevuld beeld van 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft'. In totaal zijn in het Familiebrievenproject 16 brieven geschreven, 8 van mij aan anderen, en 8 van anderen retour aan mij. Deze anderen zijn zes post-professionals uit het onderwijs en zij behoren allemaal tot mijn naaste familie en vriendenkring. Volgens Garfield (2013) staan brieven bekend om hun ontwapenende, eerlijke karakter, brengen ze emoties en motieven aan het licht en verdiepen het onderling begrip. Ik besloot in dit brievenproject deze karakteristieken volop te benutten door brieven te gaan schrijven met bekenden, close familieleden en vrienden met wie ik in veel gevallen al een epistolaire (d.i. het brieven schrijven betreffende) geschiedenis had opgebouwd. Ook koos ik voor post-professionals, mensen die in het onderwijs werkten, maar daar vanwege de pensioengerechtigde leeftijd (4 personen) of een baan in een ander domein (2 personen) niet meer werkzaam zijn. Zij konden terugblikken op vernieuwen terwijl de winkel openblijft, zonder daar nog middenin te staan. Het gaat in alle gevallen dus om een "beleving achteraf". De brieven-schrijvers werkten in verschillende sectoren (drie in het basisonderwijs, één in het voortgezet onderwijs, en twee in het middelbaar beroepsonderwijs) en verschillende (dubbel)functies (drie leraren basisonderwijs, twee (locatie)directeuren in basis- en middelbaar beroepsonderwijs, een lid van het managementteam in het basisonderwijs, twee vakdocenten in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs).

Ik had vooraf geen waterdicht plan. Dit project heeft zich organisch – gaandeweg – ontwikkeld. In de benadering van kristallisatie staat dit niet gelijk aan onbezonnenheid of onnavolgbaarheid, maar typeert het het proces als gedeeltelijk ontstaan in reactie op de ontvangen data en/of meebewegend in het onderzoeksproces (Ellingson. 2009). Ik ben begonnen met een eerste brief. En met een logboek waarin ik naast de verzend- en ontvangstdata ook ingevingen, analyses, en bronnen die ik er gaandeweg op nasloeg, noteerde. Omdat ik elke gedachte, vraag, overweging, afweging én beslissing in het logboek schreef, is een navolgbaar proces van dataverzameling en -analyse ontstaan. De eerste brief werd eind juli 2021 verzonden, de laatste eind november van hetzelfde jaar. Alle brieven zijn handgeschreven op papier en met de reguliere post verstuurd. In één geval is de post als pdf bij e-mail gevoegd omwille van reistijd naar het buitenland. Mijn brieven gaan over vanalles, zijn enkele kantjes lang, en persoonlijk van mij naar de ander. Meestal introduceer ik het project pas aan het eind van de brief. Ik beschrijf dat ik met een onderzoeksproject bezig ben dat kijkt naar wat het van leraren en leidinggevendenden vraagt dat onderwijs continu verandert. Altijd introduceer ik dan het startbeeld van de winkel die vernieuwt terwijl deze openblijft, en vraag in aangepaste bewoordingen: herken je dit beeld en wie was jij in dit beeld, wat deed je, wat ervaren je? Soms gaf ik ook een inzicht uit een eerdere brief om te checken of een ander dat ook herkent, soms bleef het bij dit startbeeld. De ontvangen brieven zijn wisselend in lengte van twee tot tien kantjes A4. Met één brieven-schrijver schreef in de loop van het project drie brieven, met alle andere brieven-schrijvers één. De ketting ontstond doordat de ontvangen brief steeds aanleiding was voor het schrijven van de volgende.

Ook het analyseren van de brieven is gedaan met een aanpak die zich gaandeweg ontwikkelde. Alleen de ontvangen brieven zijn als data geanalyseerd. Het analyseproces was bij de eerste brief nog eenvoudig: kop koffie pakken, brief openen, achterover leunen in een aangename stoel en setting en lezen. Ik had pen en papier bij de hand om opvallende woorden, zinnen, opvattingen te noteren. Ik heb nooit in de brieven zelf geklad of onderstreept, brieven zijn toch een beetje heilig materiaal! Ik ben ook blij dat ik dat niet gedaan heb, want ik ging in latere fasen vaak met verfriste blik naar eerdere brieven terug en dan leidt het af als er al vanalles onderstreept is. Uit elke brief kwamen

elementen naar voren die ik aan het beeld van 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft' kon toevoegen, en al vroeg in de kettingbrief leverde dat kijkwijzen op waarmee ik weer terug wilde naar eerdere brieven: hadden die brieven wellicht ook al iets bevat dat bij deze nieuwe kijkwijze paste? De manier waarop ik begon en de gaandeweg uitgebouwde analyseprocedure heb ik steeds met ingevingen en overwegingen van dat moment bijgehouden in mijn logboek. Op ongeveer de helft van het brievenproject had ik een vijf-traps-raket ontwikkeld die ik daarna bij elke brief heb gelanceerd:

1. Brief lezen, opvallende nieuwe woorden en indrukken noteren;
2. Brief interpreteren: samenvattende eerste indruk;
3. Brief analyseren vanuit specifieke kijkwijzen
4. Slotmijmering: hoe vult de brief het beeld aan, quotes noteren;
5. Nadenken over de volgende brief: wat is het beeld/de vraag waarmee ik verder ga?

### **Wat de brieven mij vertelden**

#### *Over rekkelijken en preciezen*

Mijn eerste brief ging naar een voormalig roc directeur, die in zijn loopbaan veel verandering en veel teams (be-)geleid heeft. In antwoord op mijn vraag of hij het beeld van 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft' herkent, antwoordde hij bevestigend. In zijn perceptie is ontwikkeling in het onderwijs van levensbelang, de wereld staat ook niet stil. Ook voor hem persoonlijk was bezig zijn met vernieuwing een noodzaak, schreef hij:

"Zolang als ik weet is onderwijs in ontwikkeling en altijd moest de winkel gewoon doordraaien. Ik ben een boek aan het lezen van Arthur Japin en het heet Mrs Degas. De schilder Degas geeft daarin een opvatting over schilderkunst die ook zo op onderwijs te plakken valt. De broer van Edward Degas vroeg aan hem of hij nu eindelijk zijn stijl gevonden had? Als ik mijn stijl gevonden had, antwoordde Degas, zou ik me dood vervelen. Geldt dit niet ook voor het onderwijs?"

Hieruit spreekt een interessante persoonlijke kijk op onderwijsvernieuwing. Mijn eerste associatie is dat veel leraren het niet of maar gedeeltelijk met hem eens zullen zijn. Zij zien vernieuwen als 'iets wat erbij komt', of als een van buiten opgelegde klus die afleidt van waar het eigenlijk om gaat. Ook de brieven schrijver ziet deze verschillen en hij duidt



ze als een scheiding tussen 'zij die zich als een vis in het water voelen bij verandering', en 'zij die er knettergek van werden'. Hij trekt metaforisch een parallel met de opkomst van het protestantisme, en de beweging in geloof en kerk die dat gaf, bracht twee groepen aan het licht: rekkelijken en preciezen. De brieven schrijver herkent deze twee groepen in zijn onderwijsteams. Mijn beeld van de winkel die tegelijk vernieuwt en open blijft, werd door deze eerste brief terug verrijkt met onderwijsprofessionals die zich wel en niet senang voelen bij die winkel. In de eerste brief werd ook duidelijk dat doordat deze tweedeling zich voordoet, er bepaalde activiteit op gang moet komen om de vernieuwing toch een kans te geven. Het was volgens de brieven schrijver zoeken, discussiëren, successen vieren, consensus zoeken.

Ik besloot dit beeld van rekkelijken en preciezen in de brieven die volgden verder te onderzoeken, en anderen te vragen of en hoe zij zichzelf en anderen erin herkennen. Ik verzamelde uit de brieven alle informatie die ik kon vinden over wie zij zijn, de rekkelijken en de preciezen, en hoe zij zich gedragen. De rekkelijken voelen zich thuis bij verandering, zitten in de voorhoede, zijn de kartrekkers. Zij zien het grote plaatje en de noodzaak van vernieuwing. Het betreft een kleiner deel van het team. De preciezen zijn de voorzichtige volgers en de tegenstribbelaars. Ze hechten veel belang aan de uitvoerbaarheid van vernieuwingen. Ze willen eerst een duidelijke meerwaarde zien, het belang van de leerling is daarbij een belangrijk criterium. Het gedrag van rekkelijken en preciezen verschilt. Waar rekkelijken meer wegen naar Rome zien en dialoog opzoeken, ontwikkeltijd wensen, uitdaging zoeken, plezier voelen bij het veranderproces, werken de preciezen meer vanuit geloven in de eigen methode, zij willen zich veilig voelen en liefst de bekende weg blijven bewandelen. Ze willen met rust gelaten worden en gewoon hun werk doen, bezig zijn met waar hun hart ligt: bij de leerling. Ze beschermen de bestaande orde. Waar dat niet langer gaat of in het gedrang komt, ervaren ze boze gevoelens, gaan meestribbelen (ja zeggen, nee doen) of komen openlijk in verzet. Uit de brieven wordt mij duidelijk dat er veel emoties over en weer gaan tussen de rekkelijken en de preciezen. De rekkelijken zijn onbezonnen, doen oude wijn in nieuwe zakken, en schromen niet om personeel te hersenspoelen. De preciezen zijn dogmatisch, piepen snel en maken discussie onmogelijk.

In eerste instantie kwam het beeld op mij over alsof er sprake is van twee kerken in het onderwijs: je bent óf van de Rekkelijken of van de Preciezen. Maar dat beeld nuanceerde zich gaandeweg. Het werd mij duidelijk dat je vanuit de aard van het beestje wat meer rekkelijk of meer precies kunt zijn, maar eigenlijk kwam in alle brieven het beeld naar voren dat het een fluïde onderscheid is en dat het van omstandigheden afhangt, hoe je je opstelt. Deze omstandigheden kunnen gaan over de omvang/impact van de verandering, de inhoud van de verandering, de timing. Ook de carrièrefase waarin een leraar zich bevindt, kan medebepalend zijn voor de houding die iemand aanneemt (vgl Hargreaves, 2005; Kardos et al., 2001) De volgende citaten afkomstig uit verschillende brieven, illustreren de verstrengeling van het rekkelijk en precies zijn:

“Indertijd behoorde ik tot de rekkelijken, vanuit een soort van neerkijken op de preciezen. Dom en jong. Op dit moment kan ik niets meer met dit onderscheid: rekkelijken en preciezen zijn in mijn hoofd onafscheidelijk met elkaar verbonden. Het zijn geen twee benaderingen, twee leesten, maar twee woorden voor mijns inziens ten diepste hetzelfde proces dat deze tijd nodig heeft: gewetensvol continu veranderen”. (brief 15)

“Als er rust en ruimte is worden de preciezen ook rekkelijk. Op die momenten is er veel enthousiasme om samen te kijken naar zaken die het team wil aanpakken en wordt er een start gemaakt die voor veel nieuw elan zorgt”. (brief 16)

“Bij onderwerpen op school waaraan ik een bijdrage leverde was ik zeer rekkelijk, zoals het arbeidsoriënterende stageproject en de buitenlandexcursies, maar in mijn eigen lessen was ik zeer precies en niet zo experimenteel”. (brief 4)

Het beeld van rekkelijken en preciezen riep een nieuwe vraag op. Zij lijken enerzijds fundamenteel verschillend te zijn en elkaar niet goed te verdragen. Anderzijds vertonen beide groepen gedrag dat in processen van vernieuwen terwijl de winkel openblijft, nodig is. De bestaande orde moet beschermd, én de weg naar Rome moet/kan verlegd. Bovendien gaan rekkelijk en precies samen in de mens, we zijn (meestal) niet het één of het ander. Hoe gaat dit beeld van rekkelijken en preciezen samen als we het op teamniveau bekijken? In een aantal brieven stelde ik daarom naast de vraag naar herkenning van het beeld van vernieuwen terwijl de winkel openblijft, en het onderscheid

tussen rekkelijken en preciezen, ook de vraag: Hoe werken rekkelijken en preciezen volgens jou samen?

### *Over aantrekken, afstemmen en afstoten*

In de eerste brieven kwam herhaaldelijk sterk naar voren dat onderwijsvernieuwing een zaak van het team is. De kreet "we moeten het samen doen" werd letterlijk opgeschreven of echode in brieven door. Het gaat daarbij in de basis om veiligheid, je veilig voelen en vanuit die veiligheid je werk doen. In processen van vernieuwing worden mensen onzeker en zoeken dan (opnieuw) de veiligheid van de groep op, zo schreef één van mijn

brievenschrijvers. Dat riep in mij het beeld op van een school vissen, die omwille van de teamprestatie (samen overleven) individueel de veiligheid van de groep blijven opzoeken. Ik ging actief op zoek naar informatie over het gedrag van een school vissen om mijn begrip van de teamprocessen te verdiepen. Lecheval (2017) beschrijft in zijn proefschrift over het bewegingsgedrag van een school vissen drie krachten. Het uitgangspunt van een school vissen is bij elkaar blijven, dat is veilig en dienend aan het collectieve belang.

*Aantrekken* is daarom de eerst geldende, sterkste kracht in een school vissen. Deze kracht werkt op de grootste afstand, dus als de groep uit elkaar dreigt te raken, dan brengt deze eerste kracht de vissen weer bij elkaar. De tweede kracht in een school vissen is *afstemmen*: voortdurend is er in de bewegende groep afstemmen op gaande met de vissen naast je, indirect met de vissen die op kop zwemmen, of misschien tijdelijk met een grote of opvallend mooie vis die dichtbij opeens de aandacht trekt. De derde kracht die speelt in een school vissen is *afstoten*. Deze kracht werkt alleen wanneer de vissen elkaar te dicht naderen. De vissen maken dan een korte beweging van elkaar af om botsen te voorkomen. Hier ligt ook een mini-vorm van autonomie besloten: een vis kan tijdelijk eigen koers gaan zwemmen, niet meebewegen. Maar wordt de afstand te groot, dan gaat de eerste kracht zijn aantrekkende werking weer doen.

Fascinerend op zichzelf, dit bewegen van een school vissen. Maar helemaal als je dit beeld plakt op bewegingen in een schoolteam van leraren. Ik ging terug naar de brieven die ik op dat moment al had ontvangen en op zoek naar "de drie A's" in een team leraren: vermeldde de brieven activiteiten, processen, bewegingen die overeenstemming

vertoonden met de teamprestatie van een school vissen? Welk inzicht zou dat geven in hoe een team vol diversiteit (rekkelijk en precies naar wisselende omstandigheden) samenwerkt aan vernieuwing? In hun adaptief vermogen? In de brieven vond ik terminologie en casuïstiek die mijn voorstelling inkleurde. Het proces van aantrekken komt overeen met het sentiment, of uitgangspunt, dat in de brieven naar voren komt en wordt benoemd als “je hebt elkaar nodig”, “we moeten het als team doen” en “je kunt niet hebben dat een deel van de docenten er het bijltje bij neergooit”. Dat is de meest basale kracht in het team, we willen het samen doen, we kunnen niet anders dan het samen doen. Of de brieven schrijvers nu in het primair, voortgezet onderwijs of middelbaar beroepsonderwijs hadden gewerkt, zij benoemden allemaal in eigen bewoordingen deze sterke eerste kracht van samen en wederzijdse afhankelijkheid. De brieven schrijvers met leidinggevende functies vertellen over leraren die niet meer terug in dat team stappen (het proces van afstoten is niet meer te keren) en dat daar dan conflict en ontslag op volgt, of een andere vorm van (vreedzaam) vertrek van een teamlid. Leraren hebben daarin ook een eigen verantwoordelijkheid, benoemt één van deze brieven schrijvers, als het teamstreven niet bevalt, kun je altijd vertrekken. Dit illustreert de belangrijke laatste werking van afstoten: een teamlid verlaat de groep als het echt niet meer anders kan.

Het gegeven van rekkelijk en precies doet al vermoeden dat er ook sprake zal zijn van bewegingen die als afstemmen te herkennen zijn. Alle brieven vullen deze tweede kracht met voorbeelden van zoeken naar de ander, praten over de kwestie, en oplossingen creëren voor meningsverschillen. Met ‘sociologische interesse naar de diversiteit kijken’ geeft een brieven schrijver terug, daar begint het mee. En dan luisteren, respect tonen voor elkaar, begrip krijgen voor elkaar. Op die basis kan er op studiedagen, tijdens cursussen, in kennisteam aan oplossingen gewerkt worden, kun je je zelf ontwikkelen. Activiteiten die verband houden met de PDCA-cyclus worden beschreven (bijvoorbeeld de iteratieve cyclus van ontwikkelen, testen, evalueren, bijstellen). Ook grenzen van het afstemmen komen naar voren: er wordt ontwikkeltijd gecreëerd, ruzie gemaakt, overredingskracht ingezet, overlegd, gemasseerd, rekening gehouden met de langzaamsten, gezocht naar variatie in aanpak en geïnvesteerd in tevredenheid onder

het personeel. Maar er komen ook momenten dat de derde kracht - afstoten - zich laat zien. De kloof in het team is dan te groot geworden, de emoties lopen te hoog op in individuele gevallen, het team verdwaalt in de dynamiek van veranderen of een deel van het team komt in opstand. Hier komen leidinggevende beslissingen naar voren, die gaan over het stoppen van de vernieuwing, of individuen tot de orde roepen, verschansen in verwijt en negatieve gevoelens als 'in de steek gelaten zijn'. Jullie kunnen je voorstellen dat dat in een school vissen een heel kort moment is, dan begint de aantrekkingskracht weer te werken, want de vis wil in de school blijven om niet opgegeten te worden. In een lerarenteam is het momentum anders, de duur langer. Maar niet eeuwig houdbaar. Zo komt in drie brieven expliciet naar voren dat een teamlid bij structureel niet meebewegen een andere baan kan of zelfs verzocht wordt te zoeken, of dat een teamlid dat aanvankelijk afstoot, onder druk van consensus toch weer invoegt in de teamprestatie. Het conflict dat besloten ligt in afstoten moet hoe dan ook tot een oplossing komen. De drie processen van aantrekken, afstemmen en afstoten komen in elk geval veelvuldig ter sprake in de brieven. In gewicht dat eraan gehangen wordt overeenkomstig met de school vissen: aantrekken is de basis waarvan allen afhankelijk zijn, afstemmen is de eerste neiging en pas in laatste instantie vindt er (tijdelijk) afstoting plaats. De kern van de drie A's heb ik hieronder weergegeven in een tabel:

AANTREKKEN

Op elkaar aangewezen zijn  
 Overlevingsdrang  
 Veiligheid  
 Aansluiten bij de teamprestatie  
 Verantwoordelijk voelen  
 Wederzijds afhankelijk  
 Tevredenheid/trots als iets lukt

AFSTEMMEN

Je persoonlijkheid oprekken  
 Begrip krijgen voor de ander  
 Interesseren, van elkaar  
 leren  
 Overleggen  
 Rekeninghouden  
 Ontwikkeltijd geven  
 Overtuigen/meenemen

AFSTOTEN

Meestribbelen (ja zeggen, nee doen)  
 Twijfelen/temporiseren  
 Grenzen bewaken  
 Kloof ervaren  
 In de steek gelaten voelen  
 Verzetten  
 Vertrekken/team verlaten

### *Wisselend en gespreid leiderschap*

Van de zes brieven schrijvers hebben er drie leidinggevende rollen of taken gehad. Eén van hen had uitsluitend een leidinggevende rol, voor de andere drie was het (tijdelijk) deel van hun taak. In een school vissen is sprake van wisselend leiderschap (Lecheval, 2017). De vissen die op kop zwemmen geven de richting van de grote zwenkingen aan. Maar dit zijn niet steeds dezelfde vissen, iedere vis kan op enig moment deze rol hebben. Vandaar dat ik spreek van wisselend leiderschap. Bovendien herken ik in de afstotende beweging ook iets van lokaal leiderschap: je kunt je als vis immers (tijdelijk) laten verblinden, of verleiden, door een grote of mooie of anderszins opvallende vis in de buurt. Dan vindt binnen de grote school een lokaal proces van aantrekken, afstemmen en afstoten plaats. Dit riep bij mij literatuur over gespreid leiderschap in herinnering. Ook moest ik denken aan het onderscheid dat we vaak maken tussen formeel en informeel leiderschap. De vissen op kop hebben formeel leiderschap, de lokale processen staan soms eerder symbool voor informeel leiderschap? In de brieven die ik nog te schrijven had op moment van dit inzicht ben ik gaan vragen naar hun beeld van leiderschap in processen van vernieuwing. De brieven die ik op dat moment al had ontvangen, ben ik door deze bril opnieuw gaan bekijken. Herkennen de brieven schrijvers het beeld van wisselend en gespreid (informeel) leiderschap van een school vissen in hun eigen teams?

De eerste brieven schrijver (die brief 2, 4 en 6 schreef) had sterk het beeld neergezet van 'het als team moeten doen', allen zijn daarbij nodig en als leidinggevende ben je in die zin afhankelijk van je team. Met het oog daarop legt de voormalig roc directeur een groot deel van de formele regie in subteams:

"Dat heeft ook als voordeel dat mensen met verschillende stijlen van leidinggeven te maken krijgen. Zelf ben je als leidinggevende van een bepaalde aanpak, waar niet iedereen zich bij thuis voelt, in de subteams vindt weer op andere wijze regie plaats. Dat maakt inclusie door de variatie in aanpak beter mogelijk" (brief 6).

Ook een voormalig lid uit het managementteam van een basisschool beschrijft een formele structuur van gespreid leiderschap in kennisteams:

"Bij vernieuwingen is het zo dat je als managementteam het grote plaatje voor ogen moet houden en daar ook verantwoordelijk voor bent. Proberen om iedereen mee te

krijgen, moet je niet doen. Lukt toch niet... De laatste jaren werkten we daarom met kennisteam: een team van collega's dat met een onderwerp aan de slag ging. Een onderwerp waarbij mensen gevraagd werden omdat ze van toegevoegde waarde konden zijn. Omdat ze het onderwerp interessant vonden, of juist omdat ze kritisch waren op dat onderwerp" (brief 16).

In het licht van een samengesteld team van rekkelijken en preciezen, die afhankelijk van (tijdelijke) omstandigheden meer of minder rekkelijk of precies zijn en gezamenlijk processen van aantrekken, afstemmen en afstoten realiseren, heb je als leidinggevende diversiteit te (bege-)leiden. De ene leidinggevende benadrukt daarin de dialoog, het luisteren naar mensen, het verplaatsen van mensen of van regie opdat mensen in hun kracht komen. De andere leidinggevende benadrukt een eigen verantwoordelijkheid van teamleden. Je moet vernieuwen en dat is niet gemakkelijk, gaat het een richting op die je zelf niet zou verkiezen, dan kun je altijd gaan. Hoe ervaren de niet-leidinggevende brieven schrijvers deze kwestie van geregisseerd worden en regie nemen? Eén van de laatste brieven scherpt mijn blik hierover aan.

#### *Over kleine en grote verandering*

De kettingbrief begon met het startbeeld van vernieuwen terwijl de winkel openblijft. Aan dat beeld is inmiddels een aantal diepere lagen toegevoegd. Ik zie een team voor me dat in aantrekking tot elkaar een gedeelde verantwoordelijkheid voelt en daarvoor een veilige gezamenlijke bedding zoekt. De winkel vernieuwt en is open tegelijkertijd en dit legt druk op de mensen in het team. Het maakt ze naar aard en omstandigheden meer of minder rekkelijk en precies. Processen van afstemmen zijn voortdurend nodig om de vernieuwende beweging met elkaar te kunnen blijven maken. Hieraan geeft het team centraal, maar ook wisselend en gespreid leiding. Processen van afstoting zijn, net als bij een school vissen, gevaarlijk voor individu en teamprestatie en dienen zo weinig mogelijk langdurig invloed uit te oefenen. Ze leiden tot opnieuw invoegen óf tot (zelfverkozen) vertrek. In brief 14 wordt een onderscheid gemaakt dat mij tot dan toe is ontgaan: in vernieuwen terwijl de winkel openblijft, is soms sprake van grote vernieuwingen, soms van

kleinere. En de brieven schrijver lijkt in beide gevallen een verschillend mechanisme van aantrekken, afstemmen en afstoten te schetsen. Lees maar mee:

“Het onderwijs in het algemeen, de lessen, de taken daar omheen met betrekking tot vakinhoud, vormgeving, omgang met de leerlingen en collega's zijn continu in beweging. Je zit in die beweging en je moet daar in mee. Je beseft dat ook voortdurend. Je beseft ook dat je niet stil kunt blijven staan of blijven hangen in oud gedrag, want dan ga je richting uitgang. Dus je staat eigenlijk constant toch wel onder een zekere druk en daar moet ieder vanuit zijn eigen aard mee zien te dealen. Je gaat mee in de stroom en specifiek in de lijn van je eigen school en team. In mijn geval was dat vmbo met in de loop van de jaren steeds meer allochtone kinderen en kinderen uit achterstandswijken. De laatste tien jaar had onze school alleen nog vmbo-kader en basis. Het was hard werken en kostte veel moeite om de leerlingen erbij te houden, maar het gaf je ook voldoening als het allemaal een beetje lukte. Volgens mij gold dit voor het merendeel van mijn collega's en als ik het nu na ga, hadden we weinig/geen uitval. Bovenstaande gebeurt binnen de eigen onderwijsinstelling en zijn meestal niet echt gepland. De grote vernieuwingen, zoals de middenschool, verlengde brugperiode, uitstel van beroepskeuze en dergelijke komen van buitenaf de school binnen. Deze worden georganiseerd en gepromoot via directie en kartrekkers. De implementatie vindt vervolgens plaats middels héél veel studiedagen, die bovenop je lopende werk komen en regelmatig voor de nodige chagrijn zorgen. Onder het personeel, ook bij mij, was er best wel weerstand. De gedachte van het gaat toch prima zo had in eerste instantie de overhand. Uiteindelijk word je toch een beetje “gehersenspoeld” en weet je dat je mee moet doen”. (brief 14)

In dit lange citaat wordt veel van waar ik het tot nu toe over gehad heb, tot dagelijkse werkelijkheid. De brieven schrijver zou op basis van deze brief tot de preciezen gerekend mogen worden. Ook zien we beschreven hoe het teamniveau een basale aantrekkingskracht uitoefent op meebewegen in deze stroom en een gedeelde trots op de teamprestatie (“voldoening als het allemaal een beetje lukt”). Vervolgens maakt de brieven schrijver, een voormalig docent geschiedenis in het vmbo, een interessant onderscheid tussen veranderingen van binnenuit en buitenaf. In het geval van de kleine veranderingen die verband houden met de lessen en de directe taken daar omheen, lijkt



zich een proces van aantrekken en afstemmen af te gaan spelen. Weliswaar onder 'een zekere druk' maar toch ook met een vanzelfsprekendheid dat je niet (in je eentje) kunt blijven hangen in oud gedrag. Deze kleine veranderingen zijn niet gepland. In contrast daarmee schetst de schrijver de 'grote vernieuwingen die van buitenaf de school binnen komen'. Ze worden over de leraren heen uitgerold, zijn afhankelijk van directie en kartrekkers, van verplichte studiedagen. Ze kunnen rekenen op negatieve reacties en emoties bij een (groot) deel van de leraren. Pas in tweede instantie is er sprake van weer invoegen. Afstoten buigt dan om naar afstemmen. Maar bij deze brieven schrijver niet zonder weerstand, chagrijn en zelfs het gevoel te zijn gehersenspoeld. Ook in veel andere brieven vind ik terug het onderscheid tussen kleine en grote veranderingen terug en de verschillende reacties die ze teweeg brengen. Voorbeelden van grote vernieuwingen die in de brieven genoemd zijn, zijn probleemgestuurd onderwijs, samensmelten kleuteronderwijs en lagere school tot de basisschool, elkaars klassen opvangen bij arbeidstijdverkorting (een kleuterjuf kon zo op enig moment in de week voor groep 8 komen staan), invoering van het leerlingvolgsysteem, een nieuwe school starten. Rond deze voorbeelden noemen de brieven schrijvers processen waarin sprake is van emotionele reacties, processen van afstoten en (langzaam) afstemmen. Een groot deel van het team wil liever niet met grote vernieuwingen van buitenaf bezig zijn, maar in het eigen klaslokaal met het leren van hun leerlingen. In het licht van grote vernieuwing terwijl de winkel openblijft, blijft mijn beeld hangen bij een eeuwige slingerbeweging tussen sterke intrinsieke betrokkenheid en diepgevoelde frustratie, een slingerbeweging van aantrekken, afstemmen en afstoten waarbij de gevoelens hoog oplopen. Grote vernieuwing van buitenaf roept processen van afstoten op, van gedwongen tot afstemming komen. De rekkelijkheid is ver te zoeken, en de taal van de preciezen voert de boventoon. Ook als de schrijver concludeert:

"Je ziet dat sommige vernieuwingen ook een verbetering zijn, nodig zijn in de veranderende samenleving en natuurlijk de veranderende leerlingpopulatie. Maar sommige zaken komen niet van de grond, zoals de middenschool en heterogene groepen. In theorie prachtige doelen, maar de praktijk blijkt toch anders. In mijn visie bereik je met homogene groepen meer, en zijn veel leerlingen beter af als ze duidelijk zien waar ze

het voor doen, bijvoorbeeld werken in de zorg of de bouw. Deze leerlingen hebben geen zin in al die boekenwijsheid en kunnen het om wat voor reden dan ook niet" (brief 14)

De preciezen zijn behoudend, tenzij een vernieuwing meerwaarde (b)lijkt te hebben. De behoeften van leerlingen zijn hierbij het eerste en dominante criterium, zij moeten er direct beter van worden. Op de valreep van de kettingbrief introduceerde deze brieven schrijver daarmee nog een nieuwe vraag voor mij: hoe zit het met de rol van leerlingen in vernieuwen terwijl de winkel openblijft? Soms zijn zij de wal die het schip keert? Hebben we voldoende oog voor het adaptief vermogen dat van hen gevraagd wordt in en door vernieuwing?

### **Kortom**

Een kettingbrief komt niet natuurlijk aan zijn eind. Op enig moment is het aan mij om te zeggen: dit was de laatste brief. Dat moment bleek zich vrij natuurlijk aan te dienen. Mijn opgedane inzichten over vernieuwen terwijl de winkel openblijft en het adaptief vermogen dat daarin van mensen in het onderwijs gevraagd wordt, wilden gedeeld worden. Ik had even genoeg gezien. Tot welke (tijdelijke en immer fragmentarische!) slotsom kom ik?

Mijn brieven schrijvers herkennen het beeld van vernieuwen terwijl de winkel openblijft en ook de inspanning die hiervoor gevraagd wordt van hen in de vorm van adaptief vermogen. De brieven hebben mij geholpen invulling te geven aan wat adaptief vermogen is. Het zijn maar zes brieven schrijvers, ze komen uit mijn familie- en vriendenkring. Generaliseren is niet aan de orde. Maar ik heb het gevoel dat ik met een nachtkijker in een donkere ruimte heb gekeken en met een infrarood camera een kort filmpje heb gemaakt: ik heb schimmen ontwaard, bewegingen gezien, de voor het blote oog onzichtbare thermische straling heeft rood gevlamd daar waar wat gebeurde. Wat heb ik gezien? Vernieuwen terwijl de winkel openblijft zet veel druk op mensen in het onderwijs. Het gaat gepaard met grote gevoelens, die uiting geven aan heen en weer geslingerd worden tussen een grote intrinsieke betrokkenheid (enthousiasme) én opgebouwde frustratie. In de brieven schemert een sterke emotionele lading door die ook in ander onderzoek naar leraarschap gevonden wordt (Day & Lee, 2011; Kelchtermans, 2016). Het

persoonlijke van de briefvorm heeft de emotionele inzet waarmee onderwijzers hun werk doen, naar boven gehaald (Garfield, 2013).

Adaptief vermogen op individueel niveau geeft een beeld van rekkelijk of precies te werk gaan, waarbij rekkelijken zich fijn/uitgedaagd voelen bij verandering, vaak voorhoede of kartrekker zijn, terwijl preciezen meer voorbehoud hebben of vanuit routine in weerstandposities terecht komen. Iemands rekkelijkheid of precisie hangt af van iemands aard, maar ook van contextfactoren zoals (gepercipieerde) omvang van de vernieuwing (vgl. Petersen, Boer & Gertsen, 2004), inhoud van de vernieuwing (ingeschatte meerwaarde), of ervaren timing van de vernieuwing in relatie tot de fase van iemands loopbaan (vgl. Hargreaves, 2005).

De brieven hebben mij ook veel laten zien van adaptief vermogen op teamniveau: een team is de bedding van waaruit verandering kan slagen, in principe zijn allen daarbij nodig. Ik heb het adaptief vermogen van een team vergeleken met het bewegen van een school vissen: er vinden processen van aantrekken, afstemmen en afstoten plaats. Aan deze processen is in de brieven concreet invulling gegeven. Voor kleine en grote vernieuwing lijken de drie processen verschillend op gang te komen. Grote vernieuwing vertrekt vaker bij afstoting, leidt niet altijd tot processen van afstemming en succesvolle implementatie. Kleine intrinsiek gewenste vernieuwingen laten juist processen van aantrekken en afstemmen zien. In een school vissen is aantrekken (bij elkaar blijven) de eerste in werking tredende kracht, de kracht die het meeste invloed uitoefent op de groep. In de brieven treft mij dit ook: er is bij alle brieverschrijvers een voelbare gedrevenheid om onderwijs(-verandering) samen aan te gaan. De quote 'we moeten het samen doen' heb ik in alle brieven in eigen bewoordingen teruggezien. Ik vind dit sterke innerlijke groepskompas bijzonder. Het haakt aan bij ander onderzoek dat het belang van teamcultuur en collegialiteit naar voren haalt. Zo stelt Shah (2012): "Collegiality helps teachers to cope with uncertainty and complexity, respond effectively to rapid change and create a climate that values risk taking and continuous improvement. It is stated that teachers who work together become more flexible in times of change and cope better with new demands that would normally exhaust the energy and resources of teachers who work on their own. The key to promoting change in schools is through

establishing collaborative cultures based on the principles of collegiality, openness and trust" (p. 1243). Hier wordt expliciet een relatie gelegd tussen dat teamgevoel en adaptief vermogen om verandering aan te gaan. Toch weten we uit ander onderzoek dat collegialiteit en teamcultuur niet vanzelfsprekend zijn. Het gaat om het vestigen van een psychologisch veilig klimaat en percepties van machtsrelaties zijn daarop bijvoorbeeld van invloed (Edmondson, 2002). En er kan sprake zijn van gevaarlijke 'tipping points' waar de collegialiteit omslaat in groepsdruk waarbinnen geen ruimte meer is voor alternatieve gedachten (Fullan, 1996; Hargreaves, 2019). Ik zou "we moeten het samen doen" misschien kunnen hertalen in "we willen het samen doen (maar het lukt niet altijd)" om zowel de teamgeest als de kwetsbaarheid daarvan tot uitdrukking te brengen.

Het adaptief vermogen van een team lijkt beïnvloed te worden door vormen van wisselend en gespreid leiderschap: kleine teams hebben/krijgen formeel de regie, daarin zitten mensen met interesse voor of juist een constructief kritische houding tegenover een onderwerp van verandering. Een leidinggevende moet behalve formeel leiderschap regelen ook meer informeel - met sociologische sensitiviteit - verschillen in het team waarnemen en met respect omgaan met die verschillen. Dit betekent luisteren, tempo en timing aanpassen aan de langzaamste, dialoog en consensus zoeken. Het doet mij denken aan literatuur over leiderschap waarin gesproken wordt over ruimte laten aan het team (Uhl-Bien & Arena, 2018) en context-sensitief en flexibel leiderschap (Kaiser & Overfield, 2010; Lang, 2019).

Hartelijke groet, Bregje de Vries

## PS

Een brievenproject dat toch wat willekeurig tot een einde komt, laat altijd losse eindjes achter. Dat vinden we gelukkig in onderzoek geen probleem, er is altijd verder onderzoek nodig. Ik noem hier kort drie opflakkerende punten waarover ik graag meer zou willen weten in het kader van ons onderzoek naar adaptief vermogen. Het eerste punt betreft de wendbaarheid waarmee mensen een houding aannemen ten opzichte van een vernieuwing. Tijdens het brievenproject dacht ik aan onderzoek van Hargreaves (2005)

waarin hij laat zien dat leraren afhankelijk van de loopbaanfase waarin ze zitten, meer of minder open staan voor vernieuwing. In dat onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen een vroege, middelste en late carrièrefase. In dit brievenproject "sprak" ik met post-professionals: ik voeg er als het ware nog een fase aan toe. Zij blikten terug op zichzelf en anderen in eerdere tijden. Soms schemerde er de vroege-carrière-versie van een brieven-schrijver in door. Iemand anders zat met zijn gedachten in die late fase, waarin leraren over het algemeen vanuit opgedane ervaringen minder open, minder reukelijk in vernieuwing staan. Hargreaves komt in zijn onderzoek tot de conclusie dat een team het meest wendbaar is – het grootste adaptieve vermogen heeft – als het een goede mix van carrièrefasen bevat. Graag zou ik deze gedachte meenemen in volgend onderzoek naar adaptief vermogen op teamniveau. Kunnen we de bevindingen van Hargreaves erin terugvinden?

Een tweede punt dat ik mee zou willen nemen naar vervolgonderzoek is het onderscheid tussen kleine en grote veranderingen. Dit onderscheid is elders in onderzoek volop terug te vinden. Het gaat dan om onderscheid tussen eerste en tweede orde veranderingen (Marzano et al., 1995), toenemende (eng. incremental) en radicale verandering (Petersen, Boer & Gertsen, 2004) of episodische versus continue verandering (Weick & Quinn, 1999). Interessante bevinding uit de gevalstudie in een Deens bedrijf die Petersen e.a. (2004) verrichtten, is dat radicale verandering licht en lucht kan wegnemen van tot dan toe succesvolle continue verbeterprocessen. Bijvoorbeeld: inzetten op het adaptief vermogen van een selecte groep mensen in een organisatie om een radicale verandering in gang te zetten, vertraagt de verandercapaciteit op een andere plek waar continu aan verbetering werd gewerkt. In het onderwijs is dit volgens mij een herkenbaar fenomeen: een kopgroep van kartrekkers werkt bijvoorbeeld succesvol aan vernieuwing in een deel van de school, elders in de organisatie komt daardoor tijdelijk ontwikkelcapaciteit tot stilstand. Als vervolgens het hele team mee moet in de vernieuwing is er een tweedeling ontstaan die het draagvlak voor vernieuwing belemmert. De vernieuwing komt tot stilstand. In onderzoek naar adaptief vermogen in het onderwijs lijkt mij de synergie tussen kleine en grote veranderingen interessant om beter

naar te kijken. Hoe zorgen we ervoor dat zij in elkaars verlengde liggen in plaats van in elkaars schaduw staan?

Een derde punt voor nader onderzoek is de rol van de leerling in veranderprocessen op school. In innovatieve bedrijven in bijvoorbeeld marketing en ICT staat ontwikkeling nooit stil. Idealiter denkt de eindgebruiker in deze industrieën in een vroeg stadium mee over wat beter kan en hoe het beter kan. Zij testen prototypes en maken deel uit van het ontwerpteam. In het onderwijs is zowel in onderzoek als praktijk geëxperimenteerd met ontwerpprocessen waarbij de leerling als eindgebruiker betrokken is (bijv. Richter & Allert, 2017). Maar gewoon is het nog niet. Ik vraag mij na dit brievenproject opnieuw af: in hoeverre is het adaptief vermogen van een school afhankelijk van de (pro-)actieve betrokkenheid van leerlingen (en hun ouders!)? Ook leerlingen hebben adaptief vermogen nodig om te schakelen in radicale onderwijsverandering? Hoe ziet hun adaptief vermogen eruit? Waar in het proces kunnen wij ze het beste meenemen om te voorkomen dat zij de wal zijn die het schip keert?

### *Nog iets over mijn rol in dit verhaal*

Een brief is een narratieve expressievorm, een brievenproject een specifieke vorm van narratief onderzoek. Ik heb er een persoonlijke invulling aan gegeven. Het epistolaire ontwapent en brengt relatief gemakkelijk het particuliere en persoonlijke aan de oppervlakte. Bovendien schreef ik met goede bekenden: over de staat van onze huizen, onze gezondheid, over muziek, over de (klein)kinderen, en o ja, ook nog over adaptief vermogen in het onderwijs en vernieuwen terwijl de winkel openblijft. De manier waarop ik invulling gaf aan dit kleine Familiebrievenproject heeft richting gegeven aan wat ik terug kreeg. De brieven die ik stuurde doen ertoe. En hoe ik de brieven las en interpreteerde, doet ertoe. De Canadese onderzoekster Conle beschreef in 2003 een anatomie van narratieve curricula, en onderscheidde drie lenzen op het narratieve: het proces van vertellen (eng. narrating), de inhoud van het verhaal (eng. story), en de vorm van het verhaal (eng. narrative statement). Elke vorm van narrativiteit in het onderwijs, maar ook in onderzoek, is nader te duiden door deze drie lenzen erop toe te passen. Mijn proces van vertellen vond plaats in een periode van juli 2021 tot en met november 2021, ik

schreef met pen en papier, en soms met toetsenbord, ik stuurde de brieven fysiek via de ouwerwetse brievenbus en postbode, een enkele keer via de mailserver. Er is ook een gezamenlijk proces van vertellen als we de hele kettingbrief overzien. Dan zie ik dat ik van sommigen binnen een dag/twee dagen antwoord kreeg, anderen hadden er weken voor nodig. Voor sommigen was brieven schrijven een heerlijkheid, voor enkelen een bezoeking. Zij die het fijn vinden, sturen langere brieven dan zij die het moeilijk vinden, dat zal niemand verbazen. Het proces van schrijven (narrating) is zo vanzelf van invloed op de vorm (narrative statement) die tot stand komt. Ik heb niet direct een verschil in lengte of toon ervaren tussen pen-en-papier brieven en digitale brieven. Maar iedere brief zag er anders uit. Versierd briefpapier of blanco vellen, wel of geen foto's erin, wel of geen extra opmerkingen in de kant, bijvoorbeeld. Hier valt nog een studie van te maken. Ook de inhoud was natuurlijk steeds weer anders. Onder andere bepaald door de relatie die ik met de brieven-schrijvers heb, maar ook door hun verschillende achtergronden in het onderwijs. Wat ik wil zeggen is: mijn brievenproject zoals het tot stand kwam, wordt gesierd door bescheidenheid als we alle mogelijkheden overzien waarin ik – bewust en onbewust – keuzes maakte en variaties liet ontstaan. Het had allemaal anders kunnen lopen. De resultaten van het onderzoek zijn op interpretatie en betekenisgeving *door mij* gestoeld, je hoort mij dus niet beweren dat herhaling van dit project door anderen tot eenzelfde beeld zou leiden. Wat je me wel hoort beweren, is dat dat ook helemaal mijn streven niet is. Herhaalbaarheid en replicatie-onderzoek heeft een goede waarde op zichzelf. Ergens op het continuüm aan methoden en technieken in onderwijsonderzoek neemt het een mooie plaats in. Maar ik beoog met dit brievenproject niet die vorm van onderzoek. Ik zet er iets naast. Iets bij. Een eigen unieke kijk. In een autobiografische slotbrief die afwijkt van standaard academische rapportages gedeeld met jullie (vgl. Janesick, 2000; Mackinlay, 2022). Waarop we in andere vormen van onderzoek kunnen voortbouwen als we willen.

In de Expeditie Lerarenagenda, waarvan dit brievenproject deel uitmaakt, werken we met nog zes andere vormen van onderzoek, die we bouwstenen noemen. Het brievenproject behoort tot de bouwsteen waarin we experimenteren met creatieve vormen van wetenschappelijk onderzoek. Met de andere bouwstenen samen, onder andere

interventiestudies, literatuuronderzoek, vignetten en TeacherTapp (een dagelijkse poll onder ruim 1000 leraren in Nederland) proberen we het licht steeds weer anders te laten schijnen op ons onderwerp van onderzoek: adaptief vermogen in navigeren naar toekomstig leraarschap. Alle bouwstenen werpen in eerste instantie eigenstandig licht op de zaak en op gezette tijden brengen we de resultaten uit de bouwstenen bij elkaar en leggen de puzzel van het geheel. Ik pleit in het slot van deze brief voor hybride vormen van onderzoek waarin we het hele spectrum van traditionele gedragswetenschap tot en met vrije vormen van onderzoek bespelen (vgl. Shagoury, 2011; Volman, 2019). Elke vorm van onderzoek werpt een ander licht op de zaak en de vormen samen geven het meest complete beeld van 'de kristal'. Ik kan geen enkele ontologische of epistemologische reden bedenken waarom wij onszelf zouden beperken tot een paar strak geregisseerde vormen van wetenschappelijk gedragsonderzoek. In tegendeel!



## Referenties

- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.
- Day, C.D., & Lee, J.C.-K. (2011). Emotions and educational change: Five key questions. In C.D. Day, & J.C.-K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work, professional learning and development in schools and higher education 6* (pp.1-10). London: Springer.
- Edmondson, A.C. (2002) The local and variegated nature of learning in organizations: A group level perspective. *Organization Science* 13(2), 128-146.
- Ellingson, L.L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: an introduction*. London: Sage Publications.
- Fullan, M. (1996). Professional culture and educational change. *School Psychology Review*, 25(4), 496-500.
- Garfield, S. (2013). *Ode aan de brief: Kroniek van een verdwijnend fenomeen*. Amsterdam: Podium.
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62, 451-482.
- Hall, D. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocation Behavior*, 65(1), 1-13.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hargreaves, A. (2019): Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 603-621.
- Janesick, V. (2000). "The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and crystallization." In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 66–81). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kaiser, R.B., & Overfield, D.V. (2010), Assessing flexible leadership as a mastery of opposites. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(2), 105-118.
- Kardos, S.M., Johnson, S.M., Peske, H.G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: new teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290.
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: A narrative-biographical perspective. In M. Zembylas, & P.A. Schutz (Eds.), *Methodological advances in research on emotions and education* (pp.31-43). Switzerland: Springer.

- Lang, J.C. (2019). Teaching leadership better: A framework or developing contextually-intelligent leadership. *Creative Education*, 10, 443-463.
- Lecheval, V.J.D. (2017). *Experimental analysis and modelling of the behavioural interactions underlying the coordination of collective motion and the propagation of information in fish schools*. Dissertation. University of Groningen, Groningen, the Netherlands.
- Levinthal, D.A., & March, J.G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14, 95-112.
- Mackinlay, E. (2023). Departing radically in academic writing: Because, a manifesto. In P. Burnard, E. Mackinlay, D. Rousell, & T. Dragovic (Eds.), *Doing rebellious research in and beyond the academy* (pp.137-147). Leiden: Brill.
- Marzano, R.J., Zaffron, S., Zraik, L. Robbins, S.L., & Yoon, L. (1995). A new paradigm for educational change. *Landmark Education*, 116(2), 162-173.
- Newey, L.R., & Zahra, S.A. (2009). The evolving firm: How dynamic and operating capabilities interact to enable entrepreneurship. *British Journal of Management*, 20, 81-100.
- Petersen, A.H., Boer, H., & Gertsen, F. (2004). Learning in different modes: The interaction between incremental and radical change. *Knowledge and Process Management*, 11(4), 228-238.
- Richter, C., & Allert, H. (2017). Design as critical engagement in and for education. *EDeR. Educational Design Research*, 1(1). Opgehaald op 20 oktober 2021, van <https://journals.sub.uni-hamburg.de/EDeR/>.
- Scherpenisse, J. (2019). *Tucht van de tijd: over het tijdigen van bestuur en beleid*. Dissertatie. Universiteit van Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Shagoury, R. (2011). Crystallization: Teacher researchers making room for creative leaps in data analysis. *Learning Landscapes*, 4(2), 297-306.
- Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools a literature review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 1242-1246.
- Snoek, M., Wit, B. de, Dengerink, J., Wolk, W. van der, Eldik, S. van, & Wirtz, N. (red). (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar: over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Amsterdam/Utrecht.
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89-104.
- Volman, M.L.L. (2019). Pleidooi voor een onderwijskundige visie op gepersonaliseerd leren. *Pedagogische Studiën*, 96, 64-75.
- Weick, K.E., & Quinn, R.E. (1999). Organizational change and development. *Annual Review of Psychology*, 50, 361-386.



*Maart 2024, Utrecht*

---

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