

A person wearing a bright red puffer jacket and a grey beanie with a pom-pom is walking away from the camera on a wide, light-colored gravel path. The path leads into a vast, open valley with rolling hills and mountains in the background. The vegetation is dry and yellowish-brown, suggesting a high-altitude or late autumn setting. The sky is a pale, clear blue. The overall mood is one of solitude and exploration.

# De grote vragen over onderwijsinnovatie **Op zoek naar meer verandergoesting**

Kristin Vanlommel - Remco Coppoolse - Lydia Schaap (Red.)





De grote vragen over  
onderwijsinnovatie

**Op zoek naar meer  
verandergoesting**



## Voorwoord

Dit boek over onderwijsinnovatie is geen verhaal over een glanzende, makkelijke weg naar succes. Ons veranderverhaal vertrekt vanuit de modderige complexiteit waar veranderingen in de praktijk schuren, vastlopen, vertragen of botsen op mensen, structuren en culturen. In dit boek brengen we inzichten samen die we gebruiken en ontwikkelen in het Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs in het Kenniscentrum Leren en Innoveren van Hogeschool Utrecht. We kregen vaak de vraag of dat wat we vertellen in sessies en workshops of tijdens begeleidingstrajecten, ook ergens terug te vinden is. Dat vormde een belangrijke aanleiding om dit boek te maken. We schreven dit boek dus voor de praktijk, op basis van onderzoek in die praktijk en vanuit wetenschappelijke denkkaders. We hopen dat het inspireert, handvatten biedt en vooral ook de dialoog verder op gang brengt.



# Inhoud

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>1. Het organiseren van verandering in onderwijs – Een inleiding</b>	<b>9</b>
1.1 Inleiding	9
1.2 Wat verstaan we onder veranderen?	11
1.3 Wat maakt het organiseren van verandering zo complex?	13
1.4 Lerend innoveren	14
1.5 Collectief leren	15
1.6 Onderwijsverandering als systeemverandering	15
1.7 Vooruitblikken	16
<b>2. Complexiteit van onderwijsinnovaties</b>	<b>21</b>
2.1 Begrijpen van complexiteit in onderwijsinnovaties	22
2.2 Wat weten we over complexiteit vanuit de literatuur?	22
2.3 Model mengpaneel van complexiteit in onderwijsinnovatie	27
2.4 Hoe zien we complexiteit in de praktijk terug?	29
2.5 Het mengpaneel in de praktijk	30
2.6 Omgaan met complexiteit	31
2.7 Begrijpen van de stand van de schuifjes: met de voeten in de modder en je handen in het haar	31
2.8 Intervenieren in fases van complexe onderwijsinnovaties	34
2.9 Afronding en vooruitkijken	40
<b>3. Veranderenergie, vonken in complexe onderwijsinnovaties</b>	<b>45</b>
3.1 Veranderenergie in het grillige landschap van onderwijsinnovatie	46
3.2 Een landkaart van de veranderreis	47
3.3 Ontoereikend veranderrepertoire	56
3.4 Een kaart en een kompas voor de veranderaar	61

<b>4. Het organiseren van verandering</b>	<b>65</b>
4.1 Inleiding	66
4.2 Hoe kun je organisaties 'lezen'?	67
4.3 Organisaties in soorten en maten	68
4.4 Ontwerpen met de Moderne Sociotechniek	76
4.5 Ter afsluiting	80
<b>5. Stap aan boord: netwerkvorming ten behoeve van onderwijsinnovatie</b>	<b>85</b>
5.1 Inleiding	86
5.2 Het reilen en zeilen: de functies van netwerken voor onderwijsinnovatie	87
5.3 Een oogje in het zeil: netwerken in kaart brengen met een zeilbootmetafoor	89
5.4 De wind in de zeilen: drie inzichten uit netwerken ten behoeve van innovatie binnen Hogeschool Utrecht	91
5.5 Een exemplarische zeilboot: het ComeniusNetwerk	92
5.6 Stip op de horizon: het vervolg van onze zeil- en zoektocht naar innoverende netwerken	94
<b>6. Hoe een evidence-informed aanpak kan bijdragen aan de duurzaamheid en effectiviteit van veranderingen</b>	<b>99</b>
6.1 Inleiding	100
6.2 Waarom evidence-informed veranderen?	101
6.3 Wat weten we over evidence-informed veranderen?	105
6.4 Wat is hiervoor nodig?	109
6.5 Wat betekent dat voor de organisatie van onderwijsinnovatie?	
Een praktisch handvat	114
6.6 Slot	118
<b>7. Student en Teacher Agency</b>	<b>125</b>
7.1 Inleiding	126
7.2 Teacher agency	127
7.3 De interactie tussen context en agency bij onderwijsinnovatie	131
7.4 Student agency	133
7.5 Wat kunnen docenten en schoolbesturen doen om student agency te bevorderen?	137

7.6 Agency als vliegwiel voor diepgaande verandering	139
7.7 Agency en onderwijsinnovatie?	141
7.8 Terug- en vooruitkijken	143

<b>8. Leiderschap in onderwijsinnovaties: puzzelen met paradoxen</b>	<b>151</b>
8.1 Leiderschap in onderwijsinnovaties	152
8.2 Spanningen als gevolg van verandering en complexiteit	152
8.3 De inherente paradox van leiderschap	154
8.4 Wat zijn paradoxen en hoe ze te herkennen?	156
8.5 Herkennen van paradoxen	157
8.6 Onderwijsinnovatie: spannend en paradoxaal?	158
8.7 Welke paradoxen zien we in het dynamische proces van onderwijsinnovaties (met behulp van het DIMO model)?	160
8.8 Paradoxen hanteren #hoedan?	163
8.9 Praktische handvatten	167
8.10 Afrondende reflectie en vooruitblik	169

<b>9. Leren over verandering</b>	<b>177</b>
9.1 Wat zijn lenzen voor verandering?	179
9.2 Hoe kan je verandering creëren?	181
9.3 Innovatief vermogen – Naar een gelaagd model voor complexe onderwijsinnovaties	185
9.4 Samen leren innoveren - een uitnodiging	

<b>Over de auteurs</b>	<b>190</b>
------------------------	------------

# 1. HET ORGANISEREN VAN VERANDERING IN ONDERWIJS – Een inleiding

**Kristin Vanlommel & Klaas Doorlag**

## 1.1 Inleiding

De maatschappij en de beroepspraktijk veranderen in een hoog tempo. Politieke, sociale, economische, ecologische en technologische ontwikkelingen volgen elkaar snel op. Door die ontwikkelingen ontstaan complexe maatschappelijke vraagstukken, die vervolgens weer een appel doen op onderwijsorganisaties om mee te bewegen en te veranderen. Vluchtelingenmigraties en veranderende gezinssituaties, bijvoorbeeld, zorgen ervoor dat jongeren opgroeien in cultureel, sociaal en economisch steeds diverse en vaak minder stabiele leefcontexten, vooral in de grotere steden. Van (Nederlandse) onderwijsinstellingen wordt verwacht dat ze aan deze diverse leerlingenpopulatie passend onderwijs kunnen bieden in een inclusieve grootstedelijke context. Daarnaast zien we een toenemende impact van digitalisering op de samenleving, en dus ook op het onderwijs. De invloed van internet, sociale media en artificiële intelligentie leidt tot nieuwe ethische vraagstukken over leren met behulp van digitale innovaties, over privacy en over gebruik van data. Denk daarbij aan de recente ontwikkelingen rond ChatGPT. Economisch gezien zegt men wel dat we vandaag lerenden opleiden voor jobs waarvan we

nog niet weten dat ze morgen bestaan. Zeker is dat loopbanen steeds langer worden en dat van de meeste werknemers wordt verwacht dat ze een leven lang blijven leren en ontwikkelen. De recente *Staat van het Onderwijs* en internationaal onderzoek zoals PIRLS tonen aan dat bijvoorbeeld leesvaardigheid blijft dalen. Onderwijsinnovatie zal dus te maken krijgen met een complex samenspel van factoren. Toevallige, intuïtieve, ad hoc acties pakken deze ingewikkelde kwesties onvoldoende aan om tot duurzame en effectieve verandering te komen. Daarvoor zijn sterke scholen en sterke leraren met veranderkennis nodig.

Onderwijs anders organiseren gebeurt in de context van een groeiend lerarentekort. Terwijl het net die mensen, enthousiaste leraren, zijn die we nodig hebben om veranderingen te ontwerpen, uit te voeren en slim door te ontwikkelen. Veranderingen zullen dus meer dan ooit moeten vertrekken vanuit de energie en de kern van het leren en lesgeven zelf, zodat het werkplezier niet onder druk komt te staan.

Het lijkt nu bijna of onderwijs alleen maar beïnvloed wordt door al deze ontwikkelingen, als



een stuurloos schip. Onderwijs oefent echter zelf een belangrijke invloed uit op de maatschappij en de beroepspraktijk. De wijze waarop onderwijs lerenden bijvoorbeeld socialiseert, kwalificaties meegeeft (of juist onttrekt) en doet ontwikkelen als persoon in de wereld heeft een invloed op de maatschappij en de beroepspraktijk (Biesta, 2012). Wanneer onderwijs er bijvoorbeeld in slaagt om lerenden competenties – zoals innovatief vermogen – bij te brengen, kunnen toekomstige onderwijsprofessionals de arbeidsomgeving actief mee innoveren.

Onderwijs is met andere woorden een afhankelijke én onafhankelijke variabele. Het vraagt behoorlijk wat van onderwijsorganisaties om mee te kunnen bewegen in de geschetste dynamische context en om er tegelijk mee richting aan te geven. Veranderkennis is daarbij cruciaal, maar krijgt nog te weinig aandacht in processen van beleid, onderwijs, opleiding en professionalisering.

Naast deze dubbele vernieuwingsrol heeft onderwijs ook nog een conserverende functie: onderwijskwaliteit borgen, doorgeven van maatschappelijke sociale en culturele waarden en de draagkracht van de onderwijsprofessionals en de schoolorganisatie beschermen. Een schoolorganisatie beweegt in een paradox tussen borgen en vernieuwen, tussen stabiliteit en flexibiliteit. Bij het bestuderen en ontwerpen van veranderprocessen in onderwijs moet men dus ook rekening houden met deze paradox: onderwijs als afhankelijke én onafhankelijke

variabele, die reactief en proactief beïnvloed wordt én zelf invloed uitoefent op de maatschappelijke context.

Het aanjagen en ondersteunen van veranderingen staat dan ook al jaren hoog op de agenda van wetenschappers, opleiders en beleidsmakers. In de praktijk stellen we echter vast dat veranderingen in onderwijs nog steeds weinig succesvol zijn: ze stoppen vroegtijdig, het is onduidelijk wat de effecten zijn, of de opbrengsten verdampen snel. Bovendien volgen veranderingen elkaar snel op zonder dat het precieze doel helder is, of worden er alweer nieuwe veranderingen ingevoerd voordat de vorige geëvalueerd of verankerd zijn. Onderwijsinnovaties vertrekken veelal vanuit een oppervlakkig verkend of intuïtief idee en leiden hierdoor vaak niet tot blijvende, verankerde of duurzame veranderingen in de onderwijspraktijk (Bellei et al., 2020; Elmore, 2004; Fullan, 2007; Waslander, 2007). Het gebrek aan duurzaamheid van veranderingen zorgt er niet alleen voor dat de verandering van onderwijs traag en moeizaam gaat, het verhoogt ook de weerstand bij onderwijsprofessionals die al hoge werkdruk ervaren. Veranderingen die onvoldoende onderbouwd, *evidence-informed* of systematisch worden ingevoerd, gaan onzorgvuldig om met de beschikbare energie van onderwijsprofessionals.

Om veranderingen succesvoller en duurzamer te maken, om het werkplezier en de draag-

kracht van teams niet onnodig onder druk te zetten en om alle lerenden optimale ontwikkelkansen te bieden, is het belangrijk om het innovatief vermogen van onderwijsprofessionals en -organisaties te versterken. Daar zijn praktisch bruikbare veranderkennis, opleiding en professionalisering voor nodig. Daarop zetten we bij het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (OVO) in. Het doel is om inzichten en instrumentarium/modellen te ontwikkelen die helpen veranderingen in onderwijs duurzamer en effectiever te organiseren. In dit boek presenteren we de kaders die we hiervoor gebruiken. Daarnaast presenteren we resultaten uit onderzoek. In het inleidende hoofdstuk maken we eerst tijd voor begripsverheldering, zodat we vanuit een gemeenschappelijke taal samen verder de inhoudelijke hoofdstukken in kunnen.

## 1.2 Wat verstaan we onder veranderen?

Door middel van innovatie kunnen publieke organisaties, zoals onderwijsinstellingen, doelen bereiken op andere, nieuwe manieren (Shockley et al., 2006). Op die manier kunnen zij de kwaliteit, toegankelijkheid en doelmatigheid van het onderwijs versterken. Onderwijsinnovaties zijn erop gericht om de kern, de kwaliteit van het leren, duurzaam te verbeteren of te vernieuwen (Scheerens, 2009). Veranderen, verbeteren, vernieuwen, innoveren zijn begrippen die in de praktijk van onderwijsveranderingen vaak door elkaar

worden gebruikt. Dat is ook in de literatuur het geval en zorgt nogal eens voor spraakverwarring. Theoretisch benadrukken ze ieder voor zich een specifieke opvatting over de aard of het doel van de verandering (Lagerweij, 2004). Verbeteren ('enkele lus') gaat om praktische aanpassingen van de bestaande manier van werken. Vernieuwing (innovatie, de 'dubbele lus') is diepgaander, want daarbij worden ook uitgangspunten, overtuigingen en visies bijgesteld. Heersende waardenkaders en routines worden dan ter discussie gesteld en vanuit reflectie en onderzoek formuleren onderwijsprofessionals nieuwe doelstellingen (Argyris, 1978; Boonstra, 2000; Ruijters & Simons, 2006).

Een veelvuldig gehoorde kritiek is dat veranderingen in onderwijs vaak vluchtig, oppervlakkig of kortdurend zijn. Een oorzaak daarvan is dat zogenaamde vernieuwingen zich vaak beperken tot verbeteringen van de bestaande manier van werken. Team teaching wordt bijvoorbeeld ingevoerd zonder daarbij de opvattingen over de rol van de docent, of visies op doceren en coachen te veranderen. De opbrengsten van veranderingen zijn beperkt als de structuur alleen praktisch wordt aangepast, zonder de vraag te stellen 'waarom we de dingen doen zoals we ze doen' en wat dat zegt over opvattingen over goed onderwijs. Vernieuwen, waarbij uitgangspunten kritisch ter discussie worden gesteld en plaatsmaken voor nieuwe ideeën, is nog geen

standaardpraktijk. Overtuigingen, waarde-systemen en diepgewortelde culturen staan dit vaak in de weg.

Door de toegenomen autonomie van onderwijsorganisaties is het steeds belangrijker geworden dat ze eigen invulling en richting geven aan de ontwikkeling van hun onderwijskwaliteit en professionele ruimte. Daardoor is de verwachting dat ze ook in staat zijn om tot diepgaande vernieuwing te komen en die dubbele lus te maken: vanuit reflectie eigen doelstellingen formuleren, evalueren en bijsturen. Hiervoor moeten onderwijsgeevenden en leidinggeevenden bestaande (waarden) systemen, structuren, culturen en praktijken kunnen onderzoeken, aanpassen of vervangen door elementen die nieuw zijn in hun context (Tosey, Visser & Saunders, 2012). Het innovatief vermogen van onderwijs is immers beperkt als routines en bestaande uitgangspunten vernieuwende inzichten of wetenschappelijke oplossingen in de weg blijven staan.

Er is bovendien meer dan proceskennis nodig. Ondanks de talloze veranderingen die er al jaren in het onderwijs plaatsvinden, weten onderwijsprofessionals gezamenlijk weinig over succes- en faalfactoren. Er bestaat weinig collectieve kennis over wat veranderingen in een praktijkcontext doet slagen of mislukken. Hetzelfde geldt voor beleid voor onderwijsinnovatie: de impact van beleid op onderwijsinnovatie wordt nog niet altijd gemonitord

en geëvalueerd. Voor beleidsmakers betekent dit dat ze slechts beperkt kunnen terugvallen op collectieve kennis om beleid geïnformeerd verder te ontwikkelen om zo innovatie te stimuleren.

Het is belangrijk om ook te leren over het innovatieproces: hoe lopen veranderprocessen in de onderwijspraktijk, wat werkt wel en niet in een verandercontext? In het lectoraat gebruiken we de term 'Lerend Innoveren' voor dit leren tijdens en van eigen veranderprocessen (de 'derde lus'). Zie figuur 1.1 voor een overzicht van de drie lussen: verbeteren, vernieuwen en lerend innoveren.

In dit boek gebruiken we de term 'verandering' als een allesomvattende term die zowel onderwijsverbetering als -vernieuwing omschrijft. Innovatie is daarbij een synoniem voor vernieuwing. Lagerweij (2004) omschrijft onderwijsinnovatie als een systematische manier om de kwaliteit van het onderwijs te ontwikkelen in relatie tot de gewenste doelen. Dit stemt overeen met de definitie van Waslander (2007) die innovatie omschrijft als een continue ontwikkeling (ontwikkelingsperspectief), die start vanuit de onderwijsorganisaties zelf, in voortdurende wisselwerking met de maatschappij, om zo de kwaliteit van het onderwijs te borgen en verbeteren. Een onderwijsinnovatie kunnen we daarmee zien als een streven naar een fit tussen de doelen van de onderwijsorganisatie in interactie met de omgeving



**Figuur 1.1**

*Drie lussen van verandering*

### 1.3 Wat maakt het organiseren van verandering zo complex?

Waarom slaagt onderwijsverandering zo moeilijk? Een oorzaak is dat onderwijsinnovatie complex is, maar vaak wordt benaderd als een simpele activiteit. Tot nu toe is er weinig aandacht voor de complexiteit van veranderprocessen in de aanpak van onderwijsinnovaties (Vanlommel, 2021). Veranderprocessen worden namelijk beïnvloed door een veelheid aan mensen, factoren, structuren, culturen en overtuigingen. Dat verklaart ook het grillige en

onvoorspelbare verloop van veel veranderingsprocessen. De verschillende betrokkenen, zoals leerlingen, docenten, ouders, leidinggeevenden, inspectie en beleidsmakers, hebben geen eenduidige en soms zelfs tegengestelde doelen en verwachtingen. Van Delden (2009) maakt daarbij een onderscheid tussen exogene contextfactoren (impulsen die komen van buiten de school/het schoolbestuur zoals regelgeving vanuit de overheid) en endogene factoren (veranderimpulsen van bijvoorbeeld docenten binnen de school/het schoolbestuur). Onderwijs is bovendien een complex systeem dat in samenhang bekeken en begrepen moet worden. Binnen de verschillende onderdelen van het systeem hebben betrokkenen verschillende normatieve referentiekaders, en dus andere opvattingen over wat goed onderwijs is en wat een verbetering inhoudt (Kelchtermans, 2009). De wisselwerking tussen verschillende delen van het systeem levert spanningen op, de wens tot differentiatie botst bijvoorbeeld op bestaande structuren. Ook de verscheidenheid aan opvattingen en normen brengt spanningen mee, bijvoorbeeld bij het beantwoorden van de vraag wanneer een vernieuwing een verbetering is. In dit boek hebben we daarom ook aandacht voor de paradoxen die gepaard gaan met onderwijsinnovatie. Om succesvol en duurzaam te innoveren is het belangrijk dat zowel leidinggeevenden als onderwijsgeevenden kunnen en willen bewegen binnen de spanningen die eigen zijn aan onderwijsinnovaties. Klassieke aanpakken als verdringing en contro-

le leiden niet tot de juiste oplossing. Veranderen vraagt dus niet alleen om verandering, maar ook om inzicht in en erkenning van de complexiteit en de spanningen die dat met zich meebrengt. In de praktijk proberen we de complexiteit te beperken door een simpelere versie van de realiteit te creëren. Van Geert en Steenbeek (2014) noemen dit de aanmaak van een simplex systeem ter vervanging van het complexe systeem. Op die manier proberen veranderaars de realiteit logisch, rechtlijnig en rationeel te verklaren. Hoewel deze reductionistische denk- en werkwijze kan werken voor eenvoudige veranderinitiatieven, of op de korte termijn tot snelle successen kan leiden, heeft deze weinig waarde voor diepgaande onderwijsinnovaties.

#### 1.4 Lerend innoveren

Veranderen is het inwisselen of het uitbreiden van het bestaande door de opbouw van iets nieuws. Innoveren gaat over het onderzoeken van oude praktijken en opvattingen, reflecteren op wat de context nodig heeft voor de toekomst en het experimenteren en aanpassen met nieuwe ziens- en werkwijzen. Vernieuwen vraagt om een aanpassing van overtuigingen, waardesystemen en diepgewortelde culturen. Dat manifesteert zich niet alleen in nieuwe praktijken, maar ook in het gedrag van de professional in die praktijk (Waslander, 2007). Vernieuwen is onlosmakelijk verbonden met leren. We beschouwen leren als een sociaal proces van constructie, dat veel meer omvat

dan het formele leren in bijvoorbeeld scholen of professionaliseringstrajecten. Professionals komen immers juist ook tot leren in reflectie op alledaagse (werk)contexten, werkwijzen en de inzet van instrumenten. Voor veranderen is deze vorm van leren van groot belang. Leren ontstaat uit een interactie tussen het handelen van een individu (bijvoorbeeld een leraar) als onderdeel van een activiteitensysteem (bijvoorbeeld een school), een te bereiken doel als activiteit (bijvoorbeeld goed onderwijs geven) en de cultuurhistorische omgeving waarin die activiteiten plaatsvinden (heersende opvattingen, gewoontes en dergelijke van maatschappij, school, team) (Engestrom, 1999). Dat maakt dat het leren niet alleen plaatsvindt in interactie tussen het individu en zijn of haar doelen en de instrumenten die worden ingezet om die doelen te bereiken, maar ook met de organisatiecultuur. Een organisatiecultuur is als het ware 'de lijm' die een organisatie verbindt, maar is tegelijk vaak ook conserverend. Bestaande gewoontes, routines, overtuigingen of artefacten kunnen verandering in de weg staan. Om vernieuwing (de dubbele lus) mogelijk te maken, is het belangrijk om de cultuur van onderwijsorganisaties aan de oppervlakte te brengen en in vraag te stellen. Door middel van lerend innoveren (de derde lus) verwerft een organisatie inzicht in wat wel en niet werkt in hun context, binnen de structuur en de cultuur en waarom. Deze inzichten helpen om veranderprocessen effectiever en succesvoller in te richten in de toekomst.

#### 1.5 Collectief leren

Individueel leren is belangrijk voor het leren tijdens en over verandering, maar niet voldoende om organisatieverandering teweeg te brengen. Het leren in een onderwijsorganisatie is meer dan de opstelsom van het individueel leren (Sleegers & Leithwood, 2010). Collectief leren is een vorm van leren waarbij een groep individuen gemeenschappelijke kennis creëert via een gezamenlijk proces (Castelijns et al., 2009), waarbij we een onderscheid maken tussen leerprocessen en leerresultaten. Volgens Simons en Ruijters (2001) is er alleen sprake van collectief leren als zowel het proces als het resultaat collectief is. Dit is een belangrijk onderscheid, aangezien in de praktijk leren in teams, netwerken of professionele leergemeenschappen nog vaak tot individuele leerresultaten leidt. Om onderwijsinnovatie te versterken is het verder van belang dat professionals ook leren *met* elkaar, en niet alleen *van* elkaar, en dat er voldoende sprake is van zogenaamde interdependentie (Marz et al., 2018). Collaboratieve activiteiten komen van de grond in wederzijdse afhankelijkheid naarmate collega's verhalen uitwisselen, materiaal delen, hulp vragen of geven, of echt gezamenlijk onderwijs ontwikkelen (Little, 1990). Verhalen vertellen beperkt zich tot de uitwisseling van standpunten en ideeën of ervaringen met bijvoorbeeld *team teaching*, of het gebruik van *ChatGPT* in de lessen. Er is dan nauwelijks sprake van een wederzijdse afhankelijkheid en de leerresultaten beperken zich eerder tot het individuele

niveau. Het delen en uitwisselen van (leer) materialen en het vragen of bieden van hulp bij bijvoorbeeld het aanmaken van een digitale *feedbacktool* vraagt al een sterkere mate van samenwerking en afhankelijkheid. In het kader van onderwijsinnovatie is het belangrijk dat samenwerkingsverbanden, zoals teams of netwerken, ook komen tot gezamenlijke ontwikkeling, zoals bijvoorbeeld het samen ontwerpen, maken en testen van een nieuwe leesmethode. De eerder geschetste complexiteit van de vraagstukken kan niet door individuen alleen worden opgelost, maar vraagt om een gezamenlijke aanpak.

#### 1.6 Onderwijsverandering als systeemverandering

Een duurzame onderwijsverandering is ook een systeemverandering. Een verandering in onderwijs staat niet los van andere delen van het bredere systeem, zoals bijvoorbeeld het team, de organisatie, de maatschappij of de wereld. Systeemdenken benadrukt hoe alle delen van een systeem met elkaar samenhangen en elkaar wederzijds beïnvloeden. Om het slagen of mislukken van een veranderinitiatief te begrijpen is het dus belangrijk om verder te kijken dan de specifieke gebeurtenis en aandacht te hebben voor de relaties met andere delen van het systeem. Tussen de subsystemen is voldoende afstemming nodig om tot duurzame verandering te komen, zoals bijvoorbeeld de verbinding tussen micro initiatieven en macro beleid. Samenwerking en kenniscreatie over-



heen de grenzen van subsystemen in bijvoorbeeld lerende netwerken kan een katalysator zijn voor onderwijsvernieuwing. De benadering van complex adaptieve systemen beschrijft hoe systemen reageren op hun omgeving en zich hieraan aanpassen (Kessener & Van Oss, 2019). Het ziet systemen als levende en dus lerende systemen en sluit daarmee aan bij het concept van leren en veranderen zoals hiervoor besproken. Duurzame onderwijsveranderingen hebben oog voor invloeden vanuit het systeem die inwerken op de innovatie en de effecten die de innovatie teweegbrengt binnen en buiten het systeem. Lerend innoveren maakt om die reden gebruik van systeemdenken als vaardigheid: het vermogen om zowel het bos als de bomen te zien (Senge, 1990).

### 1.7 Vooruitblikken

Onderwijsinnovaties vragen inzet, energie, middelen en hebben een impact op leerlingen/studenten, leraren/docenten, schoolleiders, bestuurders en indirect ook op de maatschappij en de beroepspraktijk. Het mislukken of verdampen van onderwijsinnovaties is dus niet zonder gevolg en de duurzaamheid van veranderingen wordt als thema steeds belangrijker. Hierbij is niet enkel de vraag of de opbrengst van veranderingen nog zichtbaar is na twee of vijf jaar (lengte). Duurzaamheid gaat ook om de vraag of de innovatie zich verder heeft verspreid in het team, in de school, in het regionale ecosysteem (breedte) en of professionals niet alleen hun gedrag hebben aangepast, maar

ook hun overtuigingen. Is de schoolcultuur mee veranderd (diepte)?

Hoe duurzame verandering te realiseren in een complexe context roept heel wat vragen op. De hoofdstukken in dit boek geven deelantwoorden en helpen inzicht te krijgen in en een handelingsrepertoire te ontwikkelen voor innovatiepraktijken in het onderwijs.

In de diverse hoofdstukken van dit boek worden steeds deelaspecten van (de complexiteit van) onderwijsinnovatie beschreven en uitgewerkt. Daarbij worden concepten en theorieën ingebracht. Deze hebben echter maar één doel: het versterken van de praktijk. Om die reden bevatten de hoofdstukken instrumenten voor of uitwerkingen van de praktijk van onderwijsinnovatie. De hoofdstukken vormen tevens een afspiegeling van de aandachtsgebieden van het lectoraat Organiseren van Verandering in het Onderwijs (OVO). Een belangrijk vraagstuk bij onderwijsinnovatie is hoe om te gaan met complexiteit. In hoofdstuk 2 wordt die complexiteit vanuit verschillende theoretische perspectieven besproken. We laten zien dat het begrip complexiteit vertaald kan worden naar een aantal kernthema's in onderwijsinnovatie, en we verkennen hoe je in interventies zo kunt omgaan met die complexiteit dat de voortgang van onderwijsinnovatie wordt ondersteund. In hoofdstuk 3 gaan we dieper in op het proces van onderwijsinnovatie dat op gang kan worden gebracht en gehouden. We beschrijven ook hoe het begrip veranderenergie kan helpen om het verloop van een

onderwijsinnovatie te analyseren en steeds tot afwegingen van vervolgstappen in de verandering aanpak te komen. Dat complexe innovaties niet alleen iets zijn van het individu, maar juist ook van een collectief van professionals in teams of netwerken en de onderwijsorganisatie als geheel, vormt het aandachtspunt van hoofdstuk 4 en 5. Hoe kan het kijken naar de inrichting van onderwijsorganisaties gericht op teams en de vormgeving van lerende netwerken binnen en buiten een onderwijsinstelling bijdragen aan innovatie? In hoofdstuk 6 komt het belang van een onderbouwde, geïnformeerde aanpak aan bod. We bespreken het concept *evidence-informed* veranderen als een combinatie van expertise, onderzoekskennis en (lokale) data. Daarin werken we ook uit hoe we kunnen leren van verandering en van daaruit gericht kunnen doorontwikkelen. De stuurkracht van docenten maar ook van leerlingen/studenten als *change agent* in onderwijsinnovatie is het onderwerp van hoofdstuk 7. De mate waarin zij invloed kunnen uitoefenen is een cruciale factor in het

slagen van innovaties. In dit hoofdstuk geven we antwoorden op de vraag hoe deze stuurkracht vergroot kan worden en hoe deze een interactie is tussen persoons- en organisatiekenmerken. In hoofdstuk 8 gaan we in op de vraag op welke manier leiderschap kan bijdragen aan het innovatief vermogen van individuen en organisaties. In dit hoofdstuk kijken we met een paradox-lens naar leiderschap en onderwijsinnovaties. Daarbij wordt inzichtelijk hoe het handelingsrepertoire van leiders kan worden uitgebreid om positief te kunnen bijdragen aan onderwijsinnovatie.

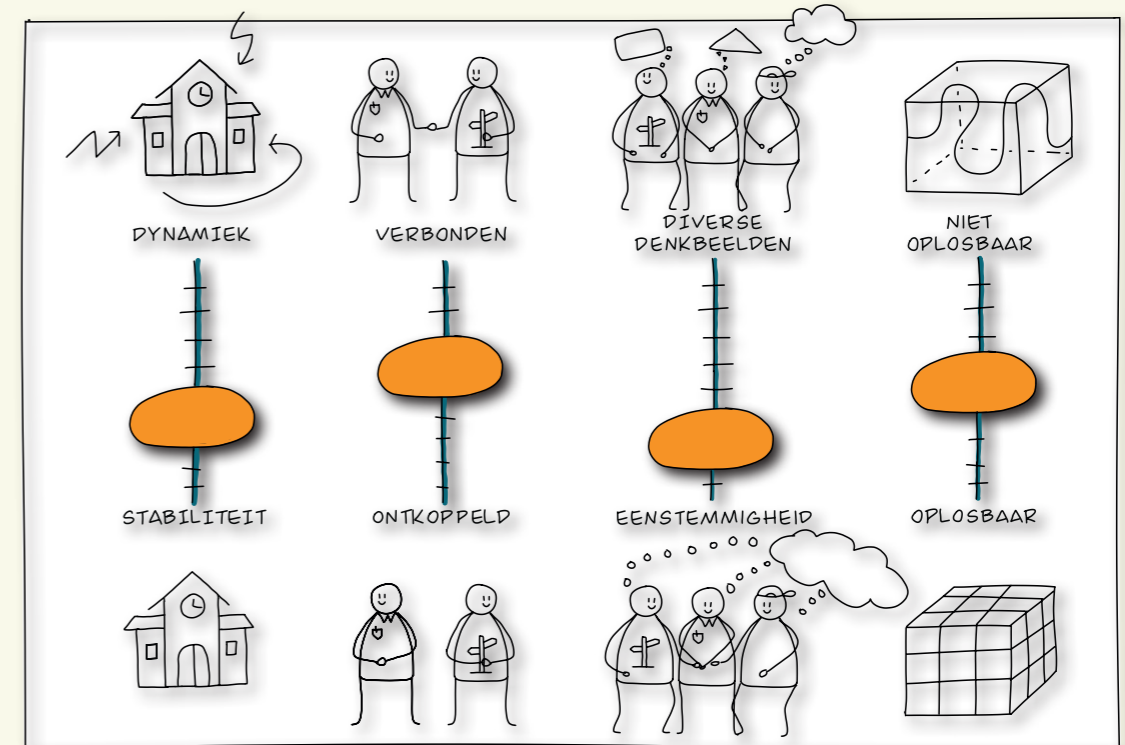
Alle hoofdstukken zijn geschreven voor de praktijk vanuit wetenschappelijke inzichten. Dit boek is met andere woorden zelf *evidence-informed* en je kunt het gebruiken om je veranderpraktijken *evidence-informed* vorm te geven. Op basis van de reacties op dit boek en de dialoog die we hierover aangaan geven we ons onderzoeksprogramma verder vorm. Zo vormen deze reacties en dialoog ook een belangrijke schakel in onze eigen kwaliteitsontwikkeling. ■

## Referenties

- Engeström, Y. (1999). *Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*, in: Y. Engeström et al. (Eds.) *Perspectives on Activity Theory*, (Cambridge, Cambridge University Press), 377-406.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley.
- Kessener, B. & Van Oss, L. (2019). *Meer dan de som der delen. Systeemdenkers over organiseren en veranderen*. Boom.
- Senge, P. M., (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday Currency.
- Little, J.W. (1990b): Teachers as colleagues. In: Lieberman, A. (Ed.): *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. Falmer Press, pp. 165-193.
- März, M., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D. & Geisel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Biesta, G. J. J. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Boom/Lemma.
- Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe veranderingen in onderwijs* [Openbare les]. Geraadpleegd van Kristin Vanlommel | Lector | Hogeschool Utrecht (hu.nl).

## 2. COMPLEXITEIT VAN ONDERWIJSINNOVATIES

Harry Rorije & Remco Coppolse





## 2.1 Begrijpen van complexiteit in onderwijsinnovaties

Diepgaande innovaties in het onderwijs is een opgave die niet te licht moet worden opgevat, zoals we zagen. Er zijn veel voorbeelden van innovatietrajecten die niet het gewenste resultaat hebben opgeleverd, of die vroegtijdig zijn gestopt. Terwijl de waardevolste opgaven voor innovatie in het onderwijs niet gericht zijn op het aanbrengen van kleine verbeteringen in de onderwijspraktijk, maar op het realiseren van innovaties die grote impact hebben (dat wil zeggen dubbelt leren, zie ook hoofdstuk 1). Voorbeelden hiervan zijn het interprofessioneel leren van studenten uit meerdere disciplines en de invoering van programmatisch toetsen. We zien en ervaren dat de onderwijspraktijk worstelt met deze diepgaande onderwijsinnovaties, omdat ze als lastig, ingewikkeld en complex worden ervaren.

Daarom gaan we in dit hoofdstuk dieper in op het begrip complexiteit en wat dit betekent voor onderwijsinnovaties. We beschouwen het begrip complexiteit vanuit drie invalshoeken die we hebben gevonden in de literatuur. De vondsten uit die invalshoeken brengen we naar een denkmodel, waarmee we de complexiteit in onderwijsinnovaties willen leren begrijpen. Vervolgens beschrijven we met dit denkmodel hoe complexiteit zich voordoet in onderwijsinnovatie aan de hand van een aantal praktijkcasussen. In de laatste paragraaf geven we praktische handvatten voor de veranderaar,

om al interveniërend te onderzoeken wat er gebeurt in het veranderproces en hoe dat mogelijk kan worden beïnvloed.

## 2.2 Wat weten we over complexiteit vanuit de literatuur?

Om te kunnen begrijpen wat diepgaande onderwijsinnovaties in onderwijsorganisaties nu zo complex maakt, hebben we de literatuur onderzocht op belangrijke invalshoeken uit de veranderekunde en de organisatiekunde. We staan niet alleen in die zoektocht naar het fenomeen 'complexiteit'. Zo betoogt Johannessen (2022) dat er, om complexiteit in organisaties te kunnen bestuderen, volgens de onderzoeksgemeenschap nieuwe raamwerken nodig zijn, om complexe fenomenen zoals innovatie, verandering en organisatieleer te onderzoeken en verklaren. In onze literatuurstudie zijn we op zoek gegaan naar concepten die de complexiteit in onderwijsinnovaties kunnen duiden en verwoorden. Ook gingen we op zoek naar concepten die empirisch onderbouwd zijn en die helpen om inzicht te krijgen in praktijksituaties. In de komende paragraaf behandelen we concepten die inzicht geven in de complexiteit van onderwijsinnovaties vanuit drie theoretische invalshoeken: de complexiteitstheorie, de chaostheorie en *wicked problems*.

### Complexiteitstheorie

De complexiteitstheorie ofwel theorie van complexe adaptieve systemen (Stacey, 2010) is door de onderzoeksgemeenschap omarmd

als een helpend raamwerk om complexiteit te leren begrijpen. De complexiteitstheorie is ontstaan in de natuurwetenschappen (wiskunde, biologie, natuurkunde en scheikunde) en houdt zich volgens Mason (2008) bezig met omgevingen, organisaties en systemen die complex zijn. De complexiteit kenmerkt zich door een zeer groot aantal elementen of *agents*, die op veel verschillende manieren met elkaar zijn verbonden en in wisselwerking met elkaar staan. Deze elementen of *agents* kunnen atomen, moleculen, neuronen, mensen of organisaties zijn. De voortdurende organisatie en reorganisatie van deze elementen of *agents* kenmerkt het systeem. Het systeem wordt daarbij niet gezien als stabiel of star, maar juist als een dynamisch geheel dat continu verandert. Twee belangrijke begrippen die deze continue verandering in gang houden zijn *zelforganisatie* en *emergentie* (Greven, 2019). Zelforganisatie is de eigenschap van complexe systemen om - zonder dat een persoon of centraal instituut iets opdraagt - vanuit zichzelf te tenderen naar een staat van orde in plaats van chaos. Het principe van *emergentie* gaat over het toegroeien naar een nieuwe structuur of dynamiek die niet te verklaren is uit de som van alle onderdelen in het systeem. Bijvoorbeeld: het collectieve gedrag van een groep spelende kinderen is niet te verklaren uit de kenmerken van een enkel kind of uit de som van kenmerken van meerdere kinderen. Er is iets wat blijkbaar ervoor zorgt dat patronen ontstaan in het gedrag van spelende kinderen en dat er een soort collectie-

ve zelfsturing ontstaat. Stacey (2010) noemt dit emergente proces in organisaties *the complex responsive processes of relating*. In de directe sociale interactie ontstaat gedeelde betekenis bij een groep mensen die met elkaar contact hebben. Het is een emergent proces dat in zo'n lokale groep gedeelde betekenis ontstaat over diverse thema's, want de ontstane gedeelde betekenis is niet te verklaren uit de individuele eigenschappen van de leden van de groep. Homan (2005) hanteert daarvoor de metafoor van de organisatie bestaande uit petrischaaltjes (kleine informele sociale groepen) waarin gedeelde betekenis ontstaat. Een petrischaaltje is in zijn metafoor een kleine groep collega's die regelmatig met elkaar contact hebben en betekenissen uitwisselen. In dit proces ontstaat er vanzelf een gedeelde betekenis (betekeniswolk) binnen deze groep. De gedeelde betekenis die in de groep aanwezig is heeft invloed op de uitkomst van het emergente proces. Stel je voor dat er in zo'n groep een gedeelde betekenis is dat er veel te veel veranderingen worden doorgevoerd in het onderwijs. Als er een nieuw initiatief wordt gestart om het onderwijs te vernieuwen, zal de reeds aanwezige collectieve betekenis die is 'opgeslagen' in de groep mede bepalen welke betekenis deze groep gaat geven aan het nieuwe initiatief. Dit betekent dat gedeelde betekenissen die in deze sociale groepen (petrischaaltjes) aanwezig zijn, bepalen hoe groepen in interactie met elkaar betekenis geven. Dit proces kan leiden tot collectieve betekeniswolken in een organisatie, bijvoorbeeld

over de organisatie, het onderwijs, studenten of leerlingen en de onderwijsinnovatie. Deze collectieve betekeniswolken en eenstemmigheid kunnen zorgen voor een soort onveranderbaarheid. Onveranderbaarheid ontstaat bijvoorbeeld als de collectieve betekeniswolken de volgende lading hebben: leerlingen moeten sturing krijgen, de docent is verantwoordelijk voor het onderwijs, het management begrijpt het onderwijs niet, we proberen al veel te veel te veranderen en we gaan gebukt onder een enorme werkdruk. Nieuwe initiatieven zullen moeilijk voet aan de grond krijgen in deze organisatie.

Hoe kan het dat er wel nieuwe betekenissen ontstaan in organisaties middels een emergent proces? Daarvoor zijn vier parameters van het sociale complexe systeem van belang. De eerste parameter is de hoeveelheid informatie die door een systeem stroomt. Als er veel informatie door een systeem stroomt worden leden van dit systeem 'uitgenodigd' om er betekenis aan te geven (Homan, 2005). Als je in je onderwijsorganisatie hoort dat er van alles aan de hand is in de buitenwereld, dan moet je daar wel over in gesprek met elkaar. De tweede parameter is de mate van verbondenheid tussen de *agents* (personen) (Stacey, 2005). Sta je volledig los van elkaar en kom je elkaar nooit tegen, dan vindt er nauwelijks een betekenisgevend proces plaats. Het is dan makkelijk om te blijven denken op de manier waarop je denkt. Als je in contact komt met anderen ontstaan er vanzelf

betekenisgevende processen. Je wisselt denkwijzen uit met elkaar. De derde parameter is de mate van variëteit van betekenischema's of mentale modellen binnen en tussen de *agents* (Stacey, 1996). Of, anders gezegd, de mate van diversiteit in denken tussen personen. Is er geen diversiteit, dan zal er geen beweging ontstaan. Bij een hele grote mate van diversiteit, raak je elkaar mogelijk kwijt en is de kans klein dat er een nieuwe gedeelde betekenis ontstaat. Enige mate van diversiteit in mentale modellen helpt dus om in beweging te komen en emergente processen te laten ontstaan. Een vierde parameter is *inertial momentum* (Mason, 2008), wat betekent dat er een soort traagheid is om een sociaal systeem te veranderen. Je zou het kunnen zien als een vliegwiel dat vanuit stilstand moet gaan draaien. Daarvoor is veel energie nodig in het begin. Waar het gaat om een onderwijsinnovatie zullen de eerste betekenisgevende processen in kleine groepen nog niet leiden tot een grootschalige verandering in denken. Pas als er langdurig op meerdere plekken gesproken wordt over de onderwijsinnovatie ontstaat er een soort beweging en als het ware collectieve veranderenergie (zie ook hoofdstuk 3).

### Chaostheorie

De chaostheorie is net als de complexiteitstheorie gericht op het onvoorspelbare gedrag van een sociaal systeem. Chaostheorie is de studie naar complexe, non-lineaire en dynamische systemen. Het veld werd aanvankelijk

bestudeerd door Lorenz (1963), die onderzoek deed naar de dynamiek van turbulentie in overstromingen. Later werd dit concept ingezet in andere domeinen, waaronder de sociale wetenschappen (Gregersen & Sailer, 1993). Een chaotisch systeem kan zich volledig volgens wiskundige regels gedragen en toch onvoorspelbaar gedrag vertonen op de lange termijn. Een belangrijk concept in de chaostheorie betreft *bifurcatiepunten* (Lazaridou, 2019). Bifurcatiepunten zijn toestanden van een complex systeem waarin een kleine gebeurtenis een groot effect kan hebben. Dit komt doordat het complexe systeem op een soort wankel evenwichtspunt is. Terwijl op een ander moment een grote gebeurtenis heel weinig effect kan hebben. Een voorbeeld van een bifurcatiepunt is volgens Lazaridou (2019) dat een klein incident in een klas gevolgen kan hebben voor een hele samenleving, omdat het kleine incident verandert in een groot probleem voor gezinnen, schoolleiding en politiek. Zo kunnen interventies op het ene moment nauwelijks effect hebben en op een ander moment een groot effect, omdat het systeem zich dan bevindt op een bifurcatiepunt. Dit brengt ons op een dilemma dat we veel tegenkomen in het onderwijs. We zijn meestal op zoek naar helderheid, orde en stabiliteit om ons werk in het onderwijs uit te kunnen voeren. Terwijl verandering gebaat is bij een bepaalde mate van chaos, waarin het systeem kan gaan kantelen op zo'n bifurcatiepunt. Overigens zijn we voor veranderingen niet gebaat bij alleen maar chaos. In de

chaostheorie wordt de mate van chaos de mate van *entropie* genoemd. Bij een te hoge mate van entropie zal het niet lukken om met elkaar weer tot een vorm van overeenstemming of tot *emergentie* te komen (Van der Hilst, 2019). Bij een lage mate van entropie is het systeem spreekwoordelijk in beton gegoten. Het is bijna niet mogelijk om het systeem te veranderen. Vanuit de chaostheorie is ook duidelijk geworden dat er, wanneer er op een bepaald moment een grote mate van entropie is, vanzelf stabiliserende krachten optreden om het systeem weer stabiel te maken. Als veranderaar hoeven we ons daar niet zo druk over te maken. Een complexe onderwijsinnovatie realiseren is vanuit het concept van de chaostheorie een ontwikkeling van een systeem vanuit een stabiele toestand, naar een toestand waar dynamiek ontstaat en een soort van chaos gaat heersen en weer terug naar een nieuw stabiel systeem.

### Wicked problems

De eerste twee invalshoeken laten vooral een licht schijnen op de complexiteit van de organisatie en de (on)veranderbaarheid van een organisatie. De derde invalshoek gaat in op de complexiteit van het vraagstuk dat we met een onderwijsinnovatie willen oplossen. Om begrip te krijgen van de complexiteit van de innovatie zelf, biedt de theorievorming over *wicked problems* aanknopingspunten.

Rittel en Webber (1973) introduceerden het begrip wicked problems om het onderscheid

te maken tussen problemen die overzichtelijk zijn en met rationele benaderingen uiteengerafeld en opgelost kunnen worden en complexe problemen. Wicked problems kun je niet op voorhand begrijpen, maar volgens hen pas begrijpen nadat er een oplossing voor is bedacht. Bij wicked problems hebben stakeholders verschillende probleefdefinities. Als je eraan gaat werken en meer gaat begrijpen, zal er geen uiteindelijke oplossing zijn die het volledige probleem wegneemt. Verder is elk wicked problem uniek van aard, omdat veel factoren en omstandigheden ertoe doen. Ook kan de context voortdurend andere eisen stellen, waardoor een wicked problem dynamisch van aard is (Jordan et al., 2014). Andere woorden die we voor wicked problems in de literatuur tegenkomen zijn gemene problemen (Conklin, 2010), rommelige problemen (Lönngren & Van Poeck, 2021) of taaie vraagstukken (Vermaak, 2009).

Hoe herken je of je te maken hebt met een makkelijk, tam vraagstuk of met een wicked problem in het onderwijs? Dit heeft vooral te maken met de mate waarin betrokkenen het gevoel hebben dat een onderwijsverandering slecht is gedefinieerd (Yurkofsky et al., 2020). Dit betekent dat je niet de kern te pakken kunt krijgen van een vraagstuk (wat is nu precies het probleem?), het is niet oplosbaar.

Als we kijken naar de deze *wickedness*, dan is het gerelateerd aan begrippen als *multidimensionaal*, *multidisciplinair* en *systemisch*

(Vermaak, 2009). Een probleem kan multidimensionaal zijn doordat meerdere dimensies moeten veranderen, zoals de structuur van de organisatie, ICT-systemen, gedrag van mensen en uitvoerings- en besturingsprocessen. Een onderwijsinnovatie die veel diepgang heeft, heeft vaak te maken met al deze dimensies. Een onderwijsinnovatie kan ook wicked zijn doordat het vraagstuk multidisciplinair is en inhoud vanuit verschillende disciplines nodig is om tot een vernieuwing te komen, denk bijvoorbeeld aan interprofessioneel leren. Een ander aspect kan zijn dat het vraagstuk systemisch is. Oorzaken van het probleem zijn zelf weer gevolgen van iets anders. Er is een web van causale relaties die maken dat inhoudelijk geen voortgang geboekt wordt.

Er zijn talloze voorbeelden te noemen van onderwijsinnovaties waarvan je al snel door hebt dat ze niet tam maar wicked zijn, zoals het flexibiliseren van het hoger onderwijs. Maar er zijn ook innovaties die vrij overzichtelijk lijken en waarbij je pas in een later stadium ontdekt dat ze wicked zijn. Een voorbeeld dat we in het voortgezet onderwijs (VO) hebben meegemaakt is het veranderen van het lesrooster van 70 minuten-lessen naar 60 minuten-lessen, waardoor er keuzetijd voor leerlingen overblijft. Leerlingen kregen per week dan een paar uur de mogelijkheid om te kiezen voor verdiepende uren voor vakken (nieuwe thema's), remediërende uren (nog een keer aandacht voor reeds behandelde thema's) en eigen werktijd.

Het nieuwe rooster en de indeling waren snel gemaakt door leidinggevend, dat was niet echt complex. Maar er lagen onderliggende patronen en er speelden langdurige kwesties, waardoor de innovatie als complex werd ervaren. Voorbeelden van die patronen en kwesties: docenten wilden geen vaktijd afstaan; het was voor docenten lastig om te bepalen hoe je lesstof goed kunt indikken (*compacting*); er ontstond discussie over welke vakken nu belangrijk zijn; leerlingen maakten in de ogen van docenten geen logische keuzes (ze gingen naar eigen werktijduren, terwijl herhaling van stof bij een vak logischer was); en welke docent welk uur invulde was blijkbaar een belangrijke factor voor leerlingen om keuzes te maken. Ook bleek dat het ogenschijnlijk simpele rooster en de indeling die was gemaakt in de praktijk helemaal niet eenvoudig uit te voeren waren. Zo bleek de ogenschijnlijk eenvoudige opgave toch complex te zijn.

### 2.3 Model mengpaneel van complexiteit in onderwijsinnovatie

De conclusie die we kunnen trekken uit de literatuur is dat we met een complexiteitsbril naar onderwijsinnovaties moeten gaan kijken om het grillige en onvoorspelbare verloop van onderwijsinnovatie te kunnen begrijpen. Lemke en Sabelli (2008) noemen het onderwijssysteem zelfs het meest complexe en uitdagende systeem. In de verkenning vanuit de complexiteitstheorie, de chaostheorie en theorievoor-

ming over wicked problems leren we dat de complexiteit van onderwijsinnovaties terug te voeren is op vier kernthema's.

Het eerste kernthema is de *dynamiek in de omgeving* van de onderwijsinnovatie. De dynamiek betreft de hoeveelheid en aard van de impulsen die op de onderwijsorganisatie afkomen en de manier waarop deze zijn georganiseerd. Als er veel impulsen plaatsvinden die steeds om een herziening van de kernactiviteit van de onderwijsorganisatie vragen, dan spreken we van dynamiek. Als er weinig impulsen uit de omgeving zijn (werkveld, eigen instelling, overheid, ouders, belangengroepen) en de activiteiten van de organisatie blijven passen bij de aard en het waarom van de onderwijsorganisatie, dan spreken we van stabiliteit. Is de dynamiek zeer groot, dan leidt dit tot veel schuivende opvattingen en chaos in de organisatie (Homan, 2005).

Het tweede kernthema is de *sterkte van het sociale netwerk*, oftewel de verbondenheid van de actoren. Met verbondenheid wordt bedoeld de sterkte van de relaties in de onderwijsorganisatie. Dat betreft de sterkte van de relaties tussen individuen zoals docenten in een team, maar ook de sterkte van de relaties tussen organisatieonderdelen, zoals een docententeam en het roosterbureau. Bij een hele sterke verbondenheid of *connectiviteit* (tussen de *agents* zoals de complexiteitstheorie dat noemt) ontstaat er stabiliteit. In die situatie stollen de denkbeelden en patronen, waardoor ze moeilijk in beweging

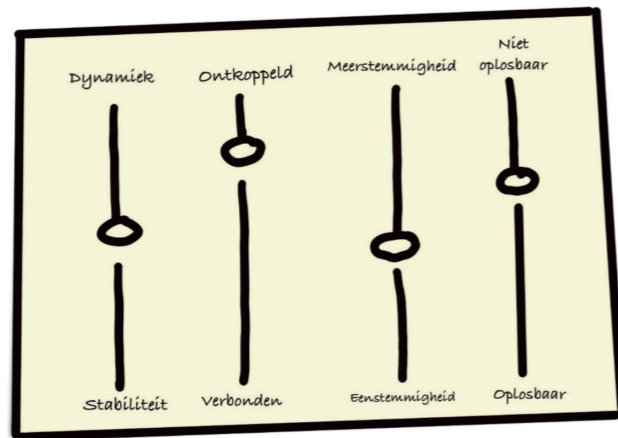


te krijgen zijn. Terwijl bij een hele lage verbondenheid de onderlinge uitwisseling ontbreekt, waardoor geen nieuwe betekenisgevende processen ontstaan (*emergentie*).

Het derde kernthema is de *diversiteit in denken*. De diversiteit in denken betreft de sterkte en overeenstemming in de denkbeelden (betekenischema's of mentale modellen volgens de complexiteitstheorie) die ten grondslag liggen aan de onderwijsinnovatie of de manier waarop de onderwijsinnovatie wordt vormgegeven. Een veel voorkomende gedachte is dat eenduidig denken nodig is voor het realiseren van verandering. Denk maar aan onderwijsinnovaties waarin eerst wordt ingezet op het creëren van een gezamenlijke visie. Echter, eenduidigheid in de mentale modellen kan juist leiden tot stabiliteit, terwijl diversiteit in denken helpt om beweging te krijgen in de verandering. Op andere momenten tijdens een verandering is wel meer eenstemmigheid gewenst, bijvoorbeeld bij het uitwerken van het nieuwe ontwerp. In deze fase helpt het een onderwijsinnovatie niet als betrokkenen geen gezamenlijk denkbeeld of mentaal model hebben en zeer uiteenlopende opvattingen. In een ideale situatie verschuift diversiteit van denken tijdens verschillende fasen in het veranderproces.

Het vierde kernthema is de *onoplosbaarheid* (of *wickedness*) van de onderwijsinnovatie. Zie hiervoor paragraaf 2 over wicked problems. Het betreft hier vraagstukken die moeilijk te

definiëren zijn, en waarin vastgezette en vaak tegenstrijdige patronen zichzelf en de situatie in stand houden. Een grote mate van onoplosbaarheid kan tot gevolg hebben dat de innovatie niet meer te overzien is door organisatieleden en dat ze hierdoor geen idee hebben waar ze moeten beginnen.



**Figuur 2.1**  
Mengpaneel complexiteit bij onderwijsinnovaties

Om de complexiteit in onderwijsinnovatie te kunnen duiden hebben we een model ontwikkeld waarin we de vier kernthema's hebben weergegeven (zie figuur 2.1). Het model is te gebruiken als een soort mengpaneel, waarin je per kernthema kunt aangeven hoe zich dat voordoet in relatie tot de onderwijsorganisatie. In de volgende paragrafen gaan we het model verbinden met de onderwijs- en innovatieprak-

tijk, om te begrijpen waar de complexiteit in onderwijsinnovaties zich voordoet, of er een soort optimum is voor onderwijsinnovaties, of de schuifjes mogelijk verschuiven in de loop van de onderwijsinnovaties, en of het in bepaalde situaties wenselijk is om de stand van de schuifjes te beïnvloeden door bepaalde interventies toe te passen.

## 2.4 Hoe zien we complexiteit in de praktijk terug?

In de vorige paragrafen hebben we eerst met een theoretische lens gekeken om te onderzoeken wat er bekend is over complexiteit. We zijn vervolgens gekomen tot een mengpaneel met vier kernthema's die de complexiteit in onderwijsinnovatie verklaren. In deze paragraaf kijken we met de praktijklenzen. We onderzoeken wat betrokkenen in de praktijk benoemen als complex. We hebben in ons netwerk een selectie gemaakt van drie casussen die door betrokkenen als complex werden gezien, waarbij uiteindelijk de onderwijsinnovatie voor betrokkenen heeft geleid tot verandering. Om een indruk te krijgen van de complexiteit in diverse domeinen, selecteerden we casussen uit het vo, mbo en hbo. Per casus is een focusgroepsessie gehouden met de belangrijkste stakeholders bij de onderwijsinnovatie. In deze focusgroepsessie is aan de deelnemers gevraagd om een tijdlijn te maken over de onderwijsinnovatie, en om de momenten te markeren die als kritisch werden ervaren. Vervolgens is met elkaar het gesprek gevoerd over deze momenten. Wat gebeurde er

op die momenten? Hebben ze het als complex ervaren en wat was helpend om het kritische moment door te komen?

### Social mess

Het eerste wat opvalt in alle drie de situaties is dat er bij deze onderwijsinnovaties veel stakeholders waren, vaak met verschillende opvattingen over wat het probleem is en wat de oplossing moet zijn. Deze verschillende opvattingen over de probleemkwesatie en de oplossingsrichting zorgden voor de nodige afstemmingsproblemen, onbegrip en uiteenlopende werkwijzen. Daarnaast was de besluitvorming zeer chaotisch en niet transparant. Het was vaak niet duidelijk wie waarover mee mocht praten bij een onderwijsinnovatie en waar besluiten werden genomen. Ook werden stakeholders uit de externe omgeving in het begin lang niet altijd betrokken (werkveld, ouders), maar gingen ze verderop in het veranderproces wel invloed uitoefenen. Betrokkenen vonden dat ze aan het 'terugvergaderen' waren en het gevoel van chaos nam alleen maar toe. We noemen dit de *social mess* bij onderwijsinnovaties. Reflecterend op de vier kernthema's zien we in deze *social mess* vooral de kernthema's *dynamiek in de omgeving* en *diversiteit van denken* terug bij de drie casussen. De omgeving zendt verschillende signalen uit, verandert qua dynamiek gedurende de onderwijsinnovatie, en binnen de organisatie zijn er diverse denkbeelden over de onderwijsinnovatie en welke richting deze moet opgaan. De verschillende geluiden en meningen

buitelen over elkaar heen, waarbij de onduidelijkheid over hoe het besluitvormingsproces is vormgegeven het gevoel van chaos versterkt.

### Verschillende verandertempi en deelgroepen

Bij alle drie de casussen bestond een worsteling over hoe alle stakeholders betrokken moeten worden bij de onderwijsinnovatie. Er is in elke casus gekozen om een verandergroep in te stellen die het voortouw neemt en het ontwerp maakt voor het nieuwe onderwijs. Hierdoor ontstonden verschillende deelgroepen en verschillende verandertempi. De verandergroep was intensief bezig met de verandering, terwijl de andere organisatieleden vooral doorgingen met het primaire proces. We zien in de casussen dat groepen elkaar minder gingen opzoeken, wat ervoor zorgde dat de *sterkte van het sociale netwerk* vermindert. Later in het proces moest de verbondenheid hersteld worden en ontstond er spanning doordat de afgehaakte groepen zelf nog het hele veranderproces door moesten, terwijl de verandergroep het tempo erin wilde houden. Het blijkt in de praktijk lastig om de sterkte van het sociale netwerk voldoende op peil te houden ten aanzien van de onderwijsinnovatie. Deelnemers van de focusgroepsessies gaven aan dat de verandergroepen zich voornamelijk richtten op de inhoudelijke opgave van de onderwijsinnovatie, veel tijd met elkaar doorbrachten en minder de tijd namen om de relaties te onderhouden in het sociale netwerk van de hele organisatie.

### Van visie naar onderwijspraktijk: een donkere periode!

In alle drie casussen lukte het vrij eenvoudig om op hoofdlijnen tot een nieuwe onderwijsvisie te komen waarin de vooraf bedachte onderwijsinnovatie past. Maar daarna ontstond een zeer moeizame periode waar de onderwijsvisie vertaald moet worden naar de onderwijspraktijk. Er blijken dan veel alternatieve oplossingen te zijn. Dit leidt tot veel discussies over de oplossingsrichtingen. De spanningsvelden in het vraagstuk (bijvoorbeeld flexibiliteit versus betaalbaarheid) beginnen in die periode echt voelbaar te worden. Het gevoel van onoplosbaarheid van het vraagstuk neemt toe. Betrokkenen zien dat er steeds meer aspecten meegenomen moeten worden of een samengang hebben met de innovatie. Management en individuen stellen zich de vraag waarom ze energie blijven stoppen in iets wat moeizaam gaat en waarvan ze nog lang niet de finish hebben bereikt. De veranderenergie neemt in deze periode sterk af. Het kernthema *onoplosbaarheid (of wickedness)* van de onderwijsinnovatie is duidelijk te herkennen in de problematiek die naar boven kwam.

### 2.5 Het mengpaneel in de praktijk

Bij de analyse van de drie casussen werd duidelijk dat alle vier de kernthema's voorkwamen in bepaalde periodes van de onderwijsinnovatie en zorgden voor het gevoel van complexiteit. Zowel de onoplosbaarheid van het vraagstuk zelf, de dynamiek in de omgeving, de sterkte

van het sociale netwerk en de meerstemmigheid in opvattingen van stakeholders speelden een rol.

De vier kernthema's die we hebben benoemd bieden een mogelijkheid om te kijken naar de complexiteit in de organisatie en de externe omgeving waar de onderwijsinnovatie plaatsvindt. Daarbij is relevant dat er niet alleen op de innovatie zelf wordt gefocust, maar dat de andere kernthema's ook in beeld zijn bij veranderaars. Op basis van de praktijkcasus en gesprekken met de leden van de focusgroepsessies ontdekten we dat er een sterke focus is op de inhoud van de onderwijsinnovatie. De mate van verbondenheid, de dynamiek in de omgeving en de mate van diversiteit van denken heeft veel minder de aandacht van betrokkenen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat onderwijsprofessionals minder toegerust zijn om systemisch te kunnen kijken naar innovaties en organisaties. Op dit gebied ligt een kans om een groter repertoire op te bouwen voor veranderaars om complexiteit te begrijpen en ermee om te kunnen gaan.

### 2.6 Omgaan met complexiteit

Uit de literatuur aangevuld met eerste prikken in de innovatiepraktijk blijkt dat onvoorspelbaarheid in onderwijsinnovaties in belangrijke mate wordt veroorzaakt door het gebrek aan cohesie tussen de diverse actoren en de pluri-formiteit in mentale modellen. We concluderen dat deze manier van kijken naar onderwijsinno-

vaties om het verloop beter te begrijpen geen vanzelfsprekendheid is. De lens die we ontwikkelen met het mengpaneel biedt taal om beter te begrijpen wat er gebeurt in onderwijsinnovaties. De vraag is nu hoe je als veranderaar zicht krijgt op de schuifjes van het mengpaneel en daar mogelijk beweging in krijgt. Met andere woorden, welk repertoire heb je als veranderaar om complexe onderwijsinnovaties beter te begrijpen en te beïnvloeden? In deze paragraaf beschrijven we verschillende handvatten die wij inzetten in de onderwijspraktijk en waar wij goede ervaringen mee hebben. Tegelijkertijd bedoelen we dit als uitnodiging om dat repertoire aan te vullen en uit te breiden, om zo nog beter de dynamiek in onderwijsinnovaties te leren begrijpen.

### 2.7 Begrijpen van de stand van de schuifjes: met de voeten in de modder en je handen in het haar

Een veel voorkomend denkbeeld is dat we eerst moeten begrijpen voordat we kunnen handelen, en dit denkbeeld lijkt niet adequaat voor het begrijpen en handelen in complexe onderwijsinnovaties. Dit denkbeeld kan volgens Snowden en Boone (2007) wel goed passen bij systemen die simpel of gecompliceerd zijn, maar in een complex systeem werkt deze manier niet goed. Bij een complex systeem past beter een handelswijze van: uitproberen, voelen en daarop reageren. Dit sluit aan bij de stelling van Lewin (1947) dat als je een organisatie wilt begrijpen, je deze moet proberen

te veranderen. Dat betekent voor complexe onderwijsinnovaties dat je met de voeten in de modder moet gaan staan, de complexiteit moet ervaren om deze te kunnen begrijpen, en de kunst moet verstaan om via verschillende lenzen in en uit te zoomen op het sociale systeem en de verandering. Vermaak (2009) noemt dit een proces van puzzelen en rafelen. Een proces waarin je in het begin de vinger er nog niet achter krijgt hoe de complexiteit in elkaar zit, en door in de praktijk aan de slag te gaan een steeds beter begrip krijgt van deze complexiteit. Je maakt als het ware kleine lusjes, waarin je al werkende als veranderaar steeds meer zicht krijgt op de complexiteit en daardoor steeds gericht kunt gaan interveniëren. Deze meer actiegerichte benadering waarin je al interveniërend onderzoekt wat er gebeurt in de context, hoe het systeem reageert en waar de energie ontstaat of juist wegvalt, vraagt om een ander repertoire dan een klassieke lineaire veranderaanpak. We beschrijven een aantal instrumenten en benaderingen die je kunt kiezen als veranderaar, om steeds meer zicht te krijgen op de complexiteit en op de standen van de schuiven op het mengpaneel.

### Zicht krijgen op de dynamiek in de omgeving

Om een idee te krijgen hoe dynamisch de omgeving is kun je interventies toepassen om de buitenwereld en binnenwereld met elkaar te verbinden. Je kunt bijvoorbeeld interviews houden met partners om hun verhalen te

vangen en deze om te zetten in artikelen, blogs, podcasts, om vervolgens na te gaan in hoeverre deze verhalen en middelen opgepakt of juist afgewezen worden door de eigen organisatie. Ook hebben wij positieve ervaringen met een *large scale* interventie zoals een *Open Space* bijeenkomst (zie bijvoorbeeld Van Nistelrooij & De Wilde, 2008). In een Open Space zet je een belangrijk en ingewikkeld vraagstuk centraal waarop een gezamenlijke verkenning nodig is om tot een vervolg te komen. Bij de benadering van het thema worden vertegenwoordigers van het werkveld, docenten, beleidsmakers en andere betrokken partijen die de kwestie aangaat uitgenodigd. Gedurende de sessie bepalen de deelnemers de agenda en werken ze toe naar activiteiten waarmee ze de kwestie willen aangaan. Je ontdekt op die manier welke thema's actief zijn bij welke partijen en hoe de eigen organisatie daarop reageert.

### De sterkte van de koppelingen in het sociale netwerk in beeld krijgen

Zoals al eerder aangegeven is de mate van verbondenheid over de teamgrenzen of formele organisatie-inrichting heen een belangrijke voorspeller of nieuwe betekenissen verspreid zullen worden. De sterkte van het sociale netwerk kun je in kaart brengen door middel van een sociale netwerkanalyse (bijvoorbeeld Datnow, 2012). Weliswaar zijn er digitale instrumenten om een sociale netwerkanalyse uit te voeren, maar onze ervaring is dat het veel betekenisvoller is om die analyse op het werk te doen. De sociale

netwerkanalyse geeft een beeld door te observeren op verschillende momenten en plekken. Wie praat met wie informeel in de organisatie? Welke netwerken zijn er over de teamgrenzen heen? Zijn er plekken in de organisatie waar mensen samen met elkaar aan de slag zijn om het onderwijs te vernieuwen? Hoe gaan mensen met elkaar om tijdens bijeenkomsten of studiedagen? Hebben ze veel of weinig informele ontmoetingen? Na verloop van tijd heb je een steeds beter beeld hoe organisatieleden met elkaar verbonden zijn of juist volledig los van elkaar werken.

### Ontdekken van de mate van diversiteit van denken

Er zijn diverse manieren om de diversiteit van denken te onderzoeken, bijvoorbeeld door het verzamelen van verhalen, gebruik van beeldkaarten of de inzet van metaforen. Cruciaal om een beeld te krijgen van de diverse denkbeelden is om een veilige setting te creëren waarin collega's hun eigen mening durven te delen. Je kunt die bestaande denkbeelden op verschillende manieren inzichtelijk maken. Een manier waar wij positieve ervaringen mee hebben is om een zogenaamde 'microkosmos' te organiseren. De microkosmos is een kleine groep personen waarin je zoveel mogelijk beelden en geluiden uit de organisatie en betrokkenen buiten de organisatie probeert samen te brengen. Het is een zorgvuldig geselecteerde groep waarin je tegenstanders en voorstanders van de onderwijsinnovatie bijeenbrengt, meerdere

informele groepen zijn vertegenwoordigd en waarvan de leden op verschillende posities in de organisatie werkzaam zijn. De kunst is wederom een veilige en vertrouwde omgeving te creëren waarin de leden van de microkosmos met elkaar een professionele dialoog aangaan hoe ze tegen de onderwijsinnovatie aankijken.

### Begrijpen van de (on)oplosbaarheid van het vraagstuk

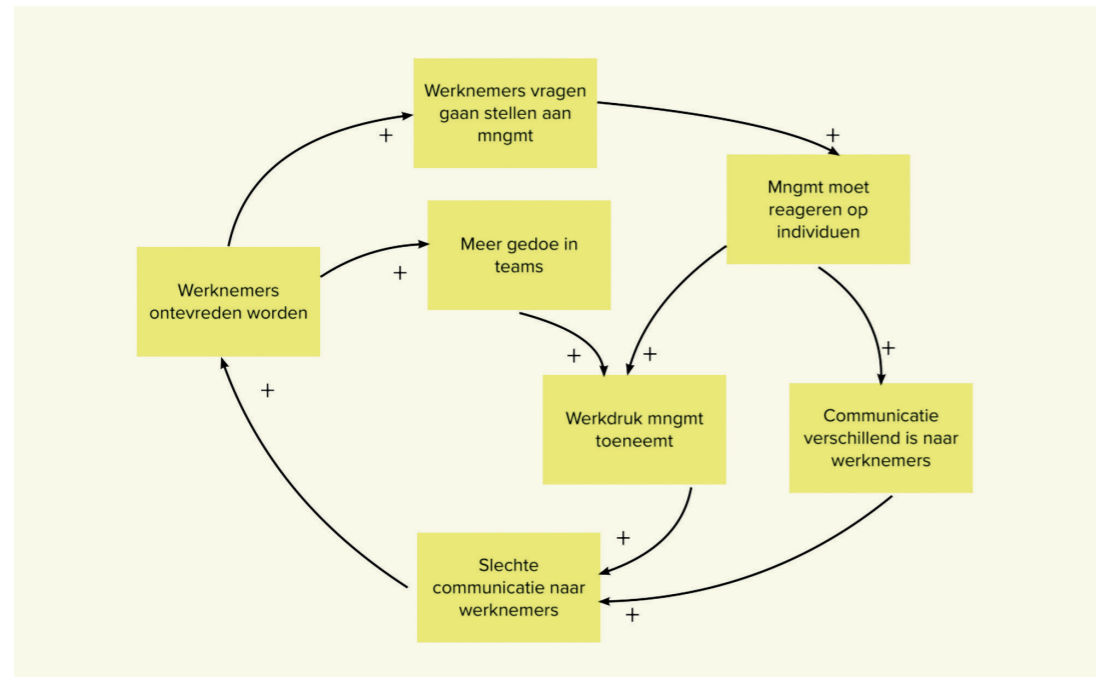
De (on)oplosbaarheid van het vraagstuk is het vierde thema van ons mengpaneel. Hoe kun je door te werken aan het vraagstuk steeds meer zicht krijgen op deze wickedness? Een manier die wij gebruiken om de (on)oplosbaarheid te begrijpen is op zoek te gaan naar patronen waardoor het vraagstuk in stand wordt gehouden. Een werkwijze die we gebruiken om het patroon te ontdekken is het maken van een causaal diagram (Vermaak, 2003). Uit de praktijk blijkt dat bij een groep tijdens het maken van een causaal diagram niet alleen inzicht in het patroon ontstaat, maar ook het bewustzijn dat men de situatie nog niet volledig begrijpt. Figuur 2.2 toont een voorbeeld van een causaal diagram. Je kunt het lezen door met de pijlen mee te gaan en tussen de 'geeltjes' het woord 'zodat' te gebruiken. Bijvoorbeeld: werknemers worden ontevreden, zodat er meer gedoe in teams is, zodat de werkdruk van het management toeneemt. Het is vaak even stoeien en kost wat tijd, maar de winst die het oplevert om een causaal diagram te maken is de moeite zeker waard. Soms ontstaat het inzicht dat er een

hefboom is om het patroon te doorbreken. De hefboom in het voorbeeld kan zijn dat besloten wordt om groepssessies te houden waarin het management communiceert, zodat minder op individuele vragen ingegaan hoeft te worden en de werkdruk niet verder toeneemt. Bewustwording van het patroon dat is blootgelegd kan ook al helpend zijn. In een groep kunnen dan bijvoorbeeld afspraken worden gemaakt om na te denken over het eigen handelen en welke acties helpen om het patroon te doorbreken. Het voert hier te ver om uit te leggen hoe een causaal diagram moet worden gemaakt, maar

daarvoor verwijzen we naar twee praktische publicaties: Van Amelsfort & Van Boekholt, 2011 en Vermaak, 2003.

## 2.8 Intervenieren in fases van complexe onderwijsinnovaties

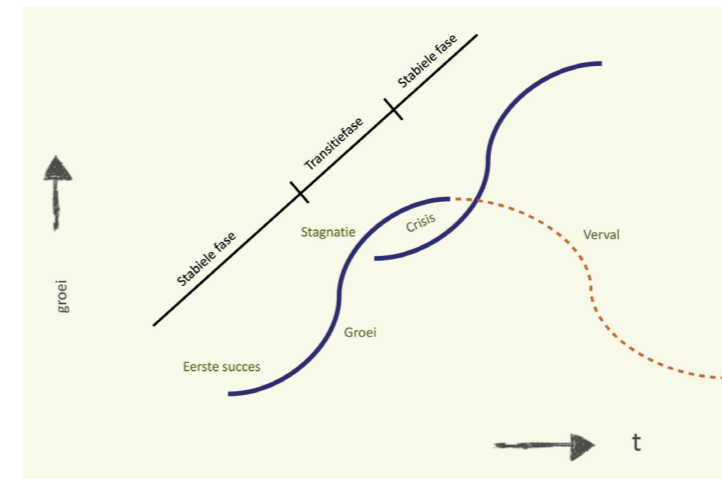
We beschreven dat je door onderzoekend te innoveren een indruk krijgt van de stand van de schuifjes op het mengpaneel, oftewel in de sterkte van het sociale netwerk en de samenhang van de denkbeelden. De vraag is nu of het ook mogelijk is om daarin beweging te creëren. Voordat we daarop antwoord geven, maken



**Figuur 2.2**  
Causaal diagram van de (on)oplosbaarheid binnen een onderwijsinnovatie (Vermaak, 2003).

we een onderscheid in de toestand van het systeem waarin we proberen te bewegen. Meerdere onderzoekers in de organisatiewetenschappen (Robertson, 2003; Zijderhoudt et al., 2002) hebben aangegeven dat ontwikkeling, groei en vernieuwing in organisaties niet verlopen langs een rechte lijn. Er zijn periodes dat het vooruitgaat en er enorme groei ontstaat, maar ook periodes waarin organisaties stagneren en er conflicten komen. Het kunnen duiden van dit proces van ontwikkeling biedt mogelijk aanknopingspunten. We beschrijven het verloop van innovatie aan de hand van het conceptuele *dubbele S-model* van Robertson (2003), zie ook figuur 2.3.

Het model wordt uitgelegd als een verloop van vernieuwing en groei in verschillende fasen.



**Figuur 2.3**  
*S-Curve van verandering* (naar: Robertson, 2003)

In de eerste fase ontstaan de eerste successen met een innovatie. Er worden steeds meer mogelijkheden gezien om de innovatie in de praktijk toe te passen, wat zorgt voor een fase van groei. Op een bepaald moment ontstaat er stagnatie. Meer groei is niet meer mogelijk en er komt ook kritiek op de ontstane werkwijze. In de organisatie ontstaat een onderstroom van mensen die het tijd vinden om op een andere manier te gaan werken. Een nieuwe innovatie dient zich dus aan. Er ontstaat een 'natuurlijke' crisis tussen de voorstanders van de nieuwe innovatie en degenen die vinden dat de huidige werkwijze nog goed genoeg is. Deze bovenstroom wil meestal de orde handhaven en probeert eenstemmigheid te bewaren. Deze crisisfase kan leiden tot verval doordat de onderstroom niet opgewassen is tegen de bovenstroom, maar deze crisis kan ook leiden tot het begin van een nieuwe innovatie. Het dubbele S-model maakt duidelijk dat zich bij innovatie stabiele en minder stabiele periodes zullen aandienen. Volgens de chaostheorie is niet voorspelbaar wanneer deze kanteling plaatsvindt en heeft dat te maken met de aanwezigheid van een *bifurcatiepunt*.

De fase tussen twee innovatiecycli wordt vaak aangeduid als de 'interregnum-fase' of de 'transitiefase'. Het is een overgangperiode waarin de ene innovatiecyclus afneemt en de andere begint. Tijdens deze fase is er vaak een verminderde groei en onzekerheid over wat de volgende innovatiecyclus zal brengen. De

transitiefase is ook in onderwijsinnovatie een belangrijke fase, omdat daar weer gezocht wordt naar nieuwe aanpassingen afgestemd op veranderende omstandigheden in het beroep of onderwijskundige inzichten. Deze fase kan worden gezien als een keerpunt in het innovatieproces, waarbij het pad dat wordt gekozen grote gevolgen kan hebben voor de voortgang in de innovatie en ontwikkelingen richting de toekomst. De start van de transitiefase kan worden veroorzaakt door verschillende factoren, zoals: veranderende omstandigheden in de omgeving van het onderwijs, technologische ontwikkelingen, veranderingen in regelgeving, veranderende opvattingen van docenten over onderwijs, of veranderende studentenvoorkeuren. In deze transitiefase wordt vaak een grote mate van chaos gevoeld. Er is een grote mate van meerstemmigheid in de organisatie, er ontstaan nieuwe connecties tussen personen en oude connecties verdwijnen.

Hoewel de praktijk van onderwijsinnovatie veel grilliger is, herkennen we de hoofdlijnen van het S-model. Uitgaande van dit denkraam beschrijven we op basis van onze ervaringen in de werkpraktijk wat dit betekent voor de keuzes van de interventies.

### Interveniëren in een stabiele fase

Als de organisatie zich in een stabiele fase bevindt heeft de omgeving weinig invloed, is er weinig beweging in verbindingen, zijn de denkbeelden stabiel, en wordt de onoplosbaarheid

niet gevoeld. In deze fase is er waarschijnlijk weinig innovatie. Er worden zo en nu en dan verbeteringen aan de bestaande onderwijspraktijk aangebracht (dat wil zeggen: enkellus leren), maar de echte vernieuwing ontbreekt. Als een organisatie zich in deze fase bevindt en je wilt dat er beweging komt en de organisatie zich ontwikkelt naar een transitiefase, dan kun je bepaalde typen interventies toepassen om de schuifjes te bewegen.

Een eerste type interventie is om *de dynamiek vanuit de omgeving* te versterken. Sommige organisaties hebben zich zodanig ingericht dat ze weinig met de dynamiek in de omgeving doen en richten zich alleen op het uitvoeren van het bestaande onderwijs. Ze schermen als het ware deze dynamiek af. Bijvoorbeeld: de digitalisering van de maatschappij kun je als opleiding ver buiten jezelf houden. Maar je kunt deze dynamiek in je omgeving ook nauw verbinden met je eigen visie en opleiding. Door bijvoorbeeld samenwerkingsverbanden aan te gaan met de omgeving versterk je de dynamiek, wat ervoor zorgt dat er in ieder geval beweging in denkwijzen komt.

Een tweede type interventie is om de *diversiteit in denkbeelden te vergroten* door een grote stroom informatie in de organisatie in te brengen. Bijvoorbeeld door rapporten of literatuur te verspreiden, presentaties te laten verzorgen of studentenarena's te organiseren waarin studenten vertellen wat ze van het onderwijs

vinden en wat er aangepast moet worden. Deze stroom informatie is er vooral op gericht andere denkbeelden naar voren te brengen ten opzichte van de heersende denkbeelden in de organisatie. Op die manier gaan organisatieleden hopelijk hun huidige praktijk en denkbeelden ter discussie stellen en ontstaat er een grotere meerstemmigheid. De interventies zijn erop gericht om de 'mentale kussens' op te schudden. Je hebt misschien ook wel de ervaring dat één inspirerend verhaal over een innovatie op het moment zelf best impact heeft en dat collega's onder de indruk zijn. De volgende dag wordt er waarschijnlijk tijdens de lunch nog over gesproken, maar meer effect heeft het niet. Het kost zeker doorzettingsvermogen om mensen te blijven prikkelen zodat er beweging ontstaat.

Een derde type interventie is om de *verbondenheid losser te maken* door nieuwe connecties te creëren. De bestaande connecties zorgen mogelijk voor stabiliteit en eenstemmigheid. Door nieuwe verbindingen te maken ontstaan mogelijk nieuwe betekenissen. Dit lukt meestal wat eenvoudiger aan de randen van de organisatie, waar collega's al connecties hebben met de buitenwereld. Het is daar ook mogelijk om de mentale kussens op te schudden en te starten met nieuwe experimenten, bijvoorbeeld in de vorm van innovatiewerkplaatsen of *living labs*. Homan (2005) noemt dit de open plekken in het bos waar zon kan schijnen en waar groei van nieuwe natuur mogelijk is, doordat de bo-

men eromheen niet te veel schaduw geven. Het is van belang om deze plekken goed te beschermen en te zorgen dat er niet te veel schaduw ontstaat vanuit de bestaande organisatie, met bestaande regels, werkwijzen en cultuur. Op deze plekken is het meestal ook mogelijk om wat langer te mogen experimenteren, zodat de onderwijsinnovatie uiteindelijk ook positief resultaat oplevert en het vertrouwen kan worden gewonnen van tegenstanders.

De *verbondenheid* kan ook losser worden gemaakt en *diversiteit in denkbeelden vergroot* door large scale interventions (LSI) te gebruiken. LSI is een aanpak die uitermate geschikt is om een grote groep belanghebbenden te betrekken bij een onderwijsinnovatie. Het idee is dat er nieuwe betekenissen en connecties ontstaan door het hele systeem te betrekken. Er zijn verschillende vormen van LSI, van heel vrije tot zeer gestructureerde vormen, en waar het accent ligt op divergeren of op convergeren (Van Nistelrooij & de Wilde, 2008). De vormen waarin met name veel gedivergeerd wordt (zoals *Open Space*) kunnen helpen om ruimte te geven voor nieuwe of meerdere denkbeelden in de organisatie.

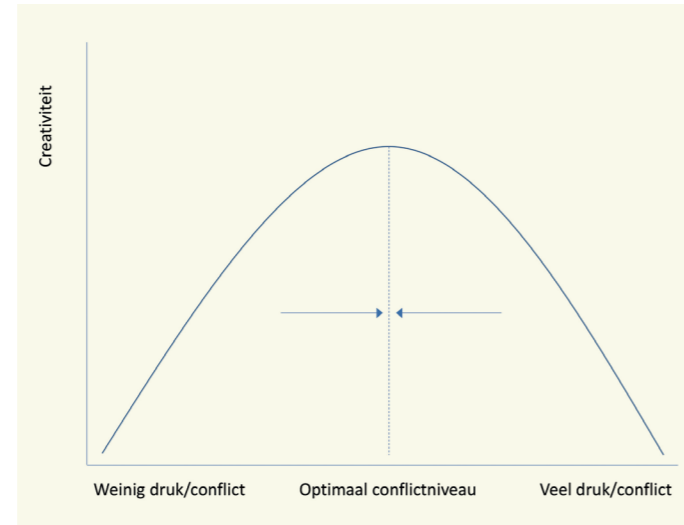
### Interveniëren in de transitiefase

De meeste organisatieleden ervaren de transitiefase als een periode van chaos, waar veel door elkaar loopt en er veel verschuivingen zijn in denkbeelden en machtsposities. Vanuit de veranderkunde weten we dat deze transi-



tiefase nodig is bij complexe onderwijsinnovaties en omarmen we deze fase. Hier gebeurt het. André Wierdsma (1999) noemt het zelfs de plek der moeite.

De kunst in deze fase is om de bestaande *meerstemmigheid* niet uit de weg te gaan. Meestal is er een onderstroom en bovenstroom te onderkennen in de transitiefase. De bovenstroom wordt bepaald door personen die vinden: we moeten vooral op de huidige weg doorgaan. De denkbeelden in de onderstroom zijn: we moeten de huidige werkwijze veranderen. Het verschil tussen deze denkbeelden (de meerstemmigheid) wordt vaak ervaren als een conflict tussen groepen. De kunst is om dit conflict niet uit de weg te gaan, maar om het constructief te benutten. Het model van het optimaal conflictniveau (Vandendriessche, 1996) is in deze interessant om toe te lichten (zie figuur 2.4). In dit model wordt ervan uitgegaan dat er zonder enig conflict of bepaalde spanning geen optimale situatie aanwezig is om te komen tot innovatie en creativiteit. Juist een gezonde spanning tussen voor- en tegenstanders van bepaalde opvattingen zorgt ervoor dat mensen het gesprek met elkaar aangaan en op zoek gaan naar creatieve of innovatieve oplossingen. Is er geen conflict of druk dan ontbreekt de noodzaak om met elkaar de dialoog aan te gaan. Terwijl een zeer groot conflict ervoor zorgt dat mensen elkaar gaan mijden en dat er verstarring optreedt.



**Figuur 2.4**  
*Optimaal conflictniveau*

Een zorgpunt in deze transitiefase is dat organisatieleden die zich verbinden met de denkbeelden uit de onderstroom, de organisatieleden die zich verbinden met de bovenstroom niet meer opzoeken, en er dus geen *verbondenheid* meer is. Dat er een groep voorlopers ontstaat die geen verbinding heeft met de rest van de organisatie. Of dat er een groep achterblijft die niet wil veranderen en zich afzondert van de rest. Zowel binnen als buiten de organisatie is het daarom van belang aandacht te hebben voor verbondenheid en daarvoor interventies in te zetten (zie ook hoofdstuk 8). Deze interventies kunnen bijeenkomsten zijn waarin diverse groepen elkaar ontmoeten, zoals de eerder genoemde *large scale interventies*. Een andere manier is zogenaamde *tippers*

in te zetten (Coppoolse, 2018). *Tippers* zijn personen die een sterke positie in het informele sociale netwerk hebben. Zij kunnen verbinden, groepen bij elkaar houden en zorgen voor het 'besmetten' van anderen met nieuwe ideeën. Dit is als het ware het cement tussen de stenen dat je nodig hebt om de organisatie bij elkaar te houden. Het inrichten van lerende netwerken (zie hoofdstuk 5) is een andere manier om enige mate van verbondenheid te behouden of creëren.

In de transitiefase is het dus van belang dat de *meerstemmigheid* die is opgetreden, niet wordt onderdrukt om zo snel mogelijk te streven naar eenstemmigheid. De meerstemmigheid kan vooral dienen om op andere ideeën te komen, om de bestaande denkbeelden op te rekken, en om uit de greep van stabiliteit en beheersbaarheid te komen. Het werken met rijke metaforen (Andriessen & Van den Boogaart, 2021) kan daarbij helpen om de meerstemmigheid op tafel te krijgen en te waarderen.

In de transitiefase zullen collega's vaak het gevoel hebben dat ze even de weg niet weten, dat er chaos is, dat ze zoekende zijn. De onderwijsinnovatie kan dan worden ervaren als een psychologische berg waar men tegenaan kijkt. Een berg omdat er zoveel verschillende beelden zijn, waarbij de gedachte kan zijn: hier gaan we nooit uitkomen met elkaar. Een berg omdat de opgave zo omvangrijk is dat betrokkenen niet weten waar te beginnen en wat

de consequenties zijn van keuzes die worden gemaakt. Men ervaart dus een grote mate van *wickedness*. De kunst is om in zo'n situatie toch samen stappen te ondernemen. Niet door ernaar te streven elkaar te overtuigen en plannen te maken voor de volledige realisatie van de onderwijsinnovatie. Betrokkenen vertrouwen dat mogelijk niet, omdat ze beseffen dat de realiteit volgende week alweer anders kan zijn dan het plan, en ze het gevoel hebben het volledige vraagstuk niet te overzien. Wat wél werkt in zo'n situatie is om tot een tijdelijk werkbare overeenstemming (TWO) te komen met elkaar. Wierdsma (1999) geeft aan dat een TWO zorgt voor bereidheid van handelen van actoren omdat er afspraken zijn gemaakt. Afspraken over dat we voor een bepaalde periode met elkaar besluiten een bepaalde weg in te slaan, dat we na die periode opnieuw met elkaar in gesprek gaan over de volgende stap, en dat we terug kunnen komen op de afspraak die we hebben gemaakt. Door een TWO is het mogelijk om de bestaande verschillen voor een bepaalde periode overbrugbaar te maken. Je bent als het ware net voldoende orde in de chaos aan het scheppen (*on the edge of chaos*) om verder te kunnen. Het is wel belangrijk dat er oprecht wordt afgesproken om na afloop van de periode opnieuw met elkaar in gesprek te gaan, en vanaf dat moment de situatie opnieuw te bekijken en besluiten te nemen. Bij de realisatie van programmatisch toetsen kan een TWO zijn dat we afspreken dat zowel voor- als tegenstanders van programmatisch

toetsen zich vier weken lang gaan oriënteren op het concept programmatisch toetsen en wat de consequenties zijn voor de onderwijspraktijk. Na die vier weken gaan we kijken waar we staan en wat we met elkaar willen. Je voelt waarschijnlijk wel aan dat er echt openheid moet zijn om na die vier weken alle mogelijke scenario's met elkaar te bespreken.

In een stabiele fase en het begin van de transitiefase werkt het om *large scale interventies* in te zetten om vooral te divergeren, om ervoor te zorgen dat er meerstemmigheid en ruimte komt in het denksysteem van de organisatie voor andere opvattingen. Verderop in de transitiefase breekt een periode aan waarin het – na het uitwisselen van allerlei beelden en gedachten – nodig is om te convergeren, zodat een gezamenlijk toekomstbeeld ontstaat. Je wilt dat de meerstemmigheid afneemt en er meer eenstemmigheid ontstaat. Een aantal *large scale interventies* zijn juist in dit facet heel sterk, zoals *Future Search* (zie bijvoorbeeld Van Nistelrooij & De Wilde, 2008). Bij *Future Search* wordt in 2,5 dag een nieuw gezamenlijk beeld ontwikkeld van de gewenste toekomst voor het onderwijs.

## 2.9 Afronding en vooruitkijken

Het schrijven van dit hoofdstuk was voor ons als auteurs een mooie zoektocht naar literatuur die inzicht geeft in de complexe materie van onderwijsinnovatie en in weerbarstige praktijksituaties in het onderwijs, waar we

elkaar vragend aankijken en ons soms handlingsverleggen voelen. De zoektocht heeft met het mengpaneel complexiteit naar ons idee een mooi kijkkader opgeleverd om de complexiteit bij onderwijsinnovatie te kunnen duiden en mogelijk te beïnvloeden.

Maar we zijn er nog niet, naar ons idee. Er liggen nog een aantal vragen aan de hand waarvan we de komende jaren ons zoekproces zullen voortzetten. Een eerste vraag die we ons stellen is of we nu echt volledig begrijpen wat onderwijsinnovaties zo complex maakt. De inzichten over complexiteit die we samenvatten in het mengpaneel hebben we naast een drietal onderwijsinnovaties gehouden. Dit heeft geleid tot een eerste verkenning. Echter, wellicht missen we nog elementen die nodig zijn om de complexiteit bij onderwijsinnovatie in de volle omvang te begrijpen.

Een tweede vraag is hoe de onderlinge elementen van het mengpaneel zich tot elkaar verhouden en mogelijk beïnvloeden. Het mengpaneel lijkt een handzaam instrument om complexiteit te reduceren tot vier kernthema's die afzonderlijk zijn te beïnvloeden. Maar uit de indrukken uit de praktijkprikken constateren we al dat de verschillende elementen op elkaar inwerken. Bij een onoplosbaar vraagstuk zal er ongetwijfeld een grote mate van meerstemmigheid zijn, en de mate van dynamiek in de omgeving heeft waarschijnlijk ook een relatie met de mate van verbondenheid in de organi-

satie. We zijn benieuwd of we in de toekomst meer inzicht kunnen krijgen hoe deze kernthema's met elkaar samenhangen.

Een derde vraag die we hebben is welk repertoire een veranderaar heeft om complexe onderwijsinnovaties te begrijpen en beïnvloeden. De interventies die we in paragraaf 5 aanreiken zijn deels afkomstig uit de verandekunde, en hebben daar in bepaalde contexten geholpen bij het realiseren van complexe veranderingen. Ook hebben we die interventies succesvol ingezet in onderwijsinnovaties, maar gedegen analyse of systematische evaluatie ervan ontbreekt vooralsnog. Verder onderzoek naar een passend repertoire bij complexe onderwijsinnovaties kan helpen bij het creëren van een *evidence informed* gereedschapskoffer (zie ook hoofdstuk 6).

Een laatste vraag is hoe we ervoor kunnen zorgen dat onderwijsorganisaties goed worden toegerust om met complexe onderwijsinnovaties om te gaan en voldoende innovatief

vermogen hebben. Gaat het met name om investeren in de kennis en vaardigheden van onderwijsprofessionals? Of is het ook nodig om de cultuur te veranderen, de organisatiestructuur aan te passen en een andere relatie aan te gaan met de omgeving? Om het creëren van condities om emergentie te bevorderen door de dynamiek te vergroten, interacties en verbindingen te stimuleren? Om het anders organiseren van het onderwijs? We zijn benieuwd waar de grootste hefboomen aan te brengen zijn en wat een effectieve manier is.

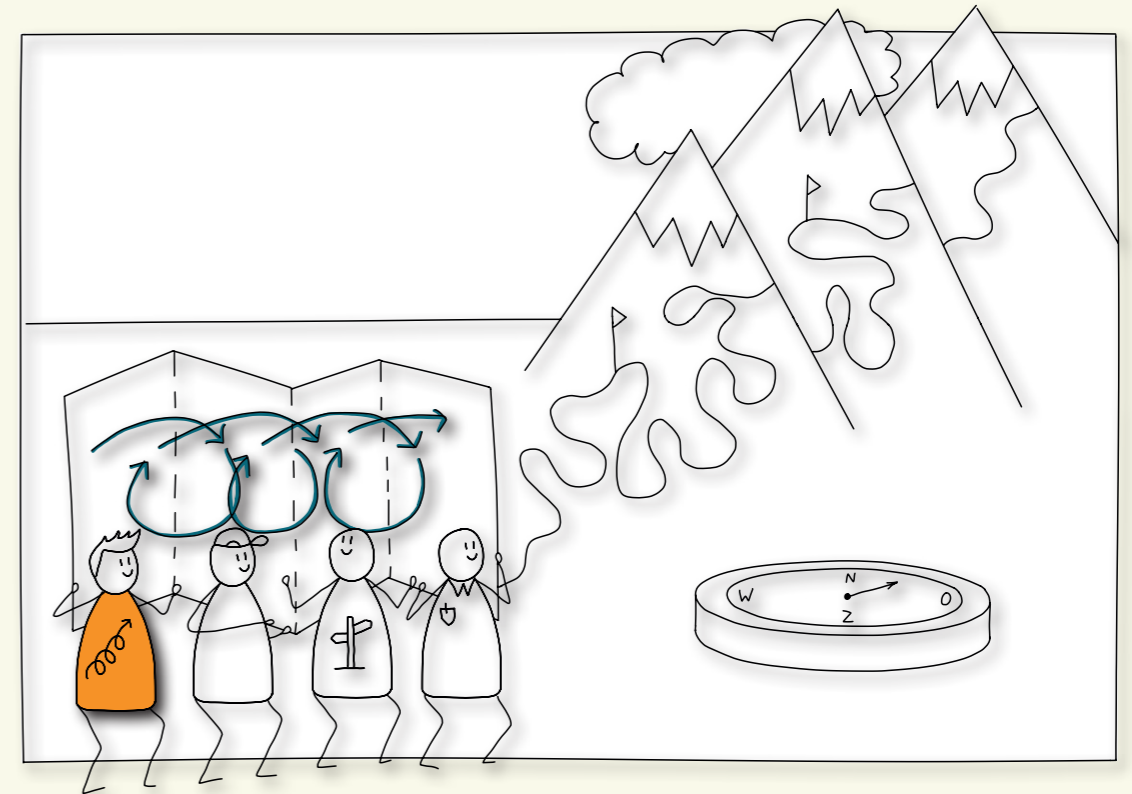
Vanuit een verkenning in de verandekundige literatuur ontwikkelden we een denkmodel dat taal geeft om de dynamiek van onderwijsinnovaties te kunnen duiden. Een verdere verfijning van dat denkmodel en de ontwikkeling van een passend repertoire voor veranderaars is een volgende uitdaging. Daarmee hebben we op onze reis het eerste station bereikt, maar de reis zal ons nog langs vele stations en mooie onderwijslandschappen voeren. We hopen deze reis samen met jou als lezer verder vorm te geven. ■

## Referenties

- Andriessen, D. & Van den Boogaart, T. (2021). Metaforen benutten in complexiteit. *Waardenwerk*, 84, 1-8.
- Conklin, J. (2010). Wicked problems & social complexity. In *CogNexus Institute*. CogNexus Institute.
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers: vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. Universiteit Utrecht.
- Datnow, A. (2012). Teacher agency in educational reform: Lessons from social networks research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201. <https://doi.org/10.1086/667708>
- Gregersen, H., & Sailer, L. (1993). Chaos Theory and Its Implications for Social Science Research. *Human Relations*, 46(7), 777-802. <https://doi.org/10.1177/001872679304600701>
- Greven, K. (2019). Theorie over complexiteit: het ontrafelen van een vlecht. In N. M. Montessori, M. Schipper, D. Andriessen, & K. Greven (Eds.), *Bewegen in complexiteit: Voorbeelden voor onderwijs, onderzoek en praktijk*. Hogeschool Utrecht.
- Hilst, van der, B. (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier* [proefschrift]. Geraadpleegd van <https://www.voion.nl/media/3511/teamgericht-organiseren-in-het-onderwijs-dec-2019.pdf>
- Homan, Th. (2005). *Organisatiedynamica: Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Academic Service.
- Johannessen, S. O. (2022). *Complexity in Organizations: A Research Overview*. Routledge.
- Jordan, M. E., Kleinsasser, R. C., & Roe, M. F. (2014). Wicked problems: Inescapable wickedity. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 415-430. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929381>
- Lemke, J. L. & Sabelli, N. H. (2008). Complex systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118-129. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00401.x>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations*, 1(1), 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lönngrén, J. & van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 28(6), 481-502. <https://doi.org/10.1080/13504509.2020.1859415>
- Mason, M. (2008). What is complexity theory and what are its implications for educational change? *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 35-49. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00413.x>
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.
- Robertson, P. (2003). *Ontsnappen uit S-catraz: Always change a winning team*. Scriptum.
- Snowden, D. J. & Boone, M. E. (2007). A Leader's Framework. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.
- Stacey, R. (2005). *Experiencing Emergence in Organizations: Local interaction and the emergence of global pattern*. Routledge.
- Stacey, R. D. (1996). *Strategic management and organizational dynamics*. Pitmann Publishing.
- Stacey, R. D. (2010). *Complexity and organizational reality: Uncertainty and the need to rethink management after the collapse of investment capitalism* (2nd ed.). Routledge.
- Van Amelsfort, T. & Van Boekholt, A. (2011). De misleiding van de vicieuze cirkel. *Management Executive, mei/juni*, 36-39. [www.kluwermanagement.nl](http://www.kluwermanagement.nl)
- Van Nistelrooij, A. & De Wilde, R. (2008). *Voorbij verandermanagement: Whole Scale Change, de wind onder de vleugels*. Kluwer.
- Vandendriessche, F. (1996). *De input-output manager*. Lannoo.
- Vermaak, H. (2003). Betekenis van een diagnose met een causaal diagram: Een analytisch hulpmiddel voor veranderaars. In A. J. Cozijnsen, D. Keuning, & W. J. Vrakking (Eds.), *Sturingsinstrumenten voor de manager*. Kluwer.
- Vermaak, H. (2009). *Plezier beleven aan taaiere vraagstukken: werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Eburon.
- Yurkofsky, M. M., Peterson, A. J., Mehta, J. D., Horwitz-Willis, R. & Frumin, K. M. (2020). Research on Continuous Improvement: Exploring the Complexities of Managing Educational Change. *Review of Research in Education*, 44(1), 403-433. <https://doi.org/10.3102/0091732X20907363>
- Zuijderhoudt, R., Wobben, J. J., ten Have, S. & Busato, V. (2002). De logica van chaos in veranderingsprocessen. *Holland Management Review*, 82, 59-67.

### 3. VERANDERENERGIE, VONKEN IN COMPLEXE ONDERWIJSINNOVATIES

Remco Coppoolse & Aleid van der Schrier



### 3.1 Veranderenergie in het grillige landschap van onderwijsinnovatie

Vanuit onze nauwe betrokkenheid bij diverse onderwijsinnovaties, constateren we dat onderwijs innoveren een reis is door een grillig landschap langs onverwachte hindernissen. Die hindernissen zijn vaak het gevolg van de diversiteit in veranderposities. We zien betrokkenen die overzicht hebben over wat er gebeurt in het innovatiespel, mensen die opdrachten sturen naar ontwikkelaars, en ontwikkelaars. Variërend van enthousiaste ontwikkelaars die zelf het onderwijs maken tot ontwikkelaars die het totaal oneens zijn met de bedoelingen van de innovatie. Ten slotte zien we vaak dat ontwikkelaars gedurende het ontwikkelproces ineens geconfronteerd worden met beslissingen die worden genomen, zonder dat duidelijk is wie die besluiten neemt en hoe 'hard' die besluiten zijn. Beslissingen over onderwijskundige uitgangspunten, toetskaders, leeruitkomsten of beschikbare middelen. Allerlei beslissingen die het ontwikkelproces moeilijker maken. Kortom, een complex spel van verschillende actoren die samen het innovatieproces maken. Een voorbeeld van hoe een innovatielandschap eruit kan zien in de onderwijspraktijk beschrijven we in het kader 'Het innovatielandschap in de praktijk'. In de kaders worden de verschillende aspecten van veranderenergie toegelicht aan de hand van de onderwijsinnovatie bij een hbo opleiding. Het gevolg van de grilligheid van het landschap en de kakofonie van stemmen is dat veranderenergie op sommige plekken loskomt

#### Het innovatielandschap in de praktijk

Het landschap waarin onderwijsinnovaties plaatsvinden is complex. Zo ook bij een HBO opleiding, waarvan het curriculum volledig is geïnnoveerd. Bij deze innovatie was een veelheid aan stakeholders betrokken, denk aan werkveld, studenten, docenten, managementteams, diverse commissies waaronder de examencommissie en de opleidingscommissie, onderwijslogistiek en lectoraten. De verandering beïnvloedde een docententeam van zo'n vijftig docenten, die diverse posities ten opzichte van de verandering hadden. Een projectleider hield overzicht over de veranderpraktijk door de verschillende stakeholders bij de verandering te betrekken, hun wensen op te halen en, samen met het managementteam, oog te houden voor de veranderenergie in het docententeam. Een ontwikkelteam, bestaande uit een aantal gedreven en enthousiaste docenten, gaf het nieuwe onderwijs vorm. Zij werden daarbij ondersteund door een aantal collega's, die een adviserende rol hadden in het onderwijsontwerp. Op die manier konden deze collega's hun ideeën delen en daarmee het ontwerp versterken. Een deel van de docenten koos ervoor om de verandering vanaf een afstandje te volgen. Door goed contact te onderhouden met stakeholders werden randvoorwaarden en besluiten vroegtijdig gesignaleerd, zodat de impact hiervan op het ontwikkelproces beheersbaar bleef.

en op andere plekken juist weglegt. Op sommige momenten buitelen de ideeën over elkaar heen, weten groepjes ontwikkelaars elkaar te vinden, herontdekken mensen elkaars kennis, worden nieuwe ideeën uitgewisseld en heeft menigeen zin om met de innovatie aan de slag te gaan. De innovatie staat op de momenten waarop de energie aanwezig is voortdurend hoog op de agenda van het team, er heerst een aantrekkelijke sfeer waar je onderdeel van wilt zijn en al je andere werkzaamheden voelen plotseling als ongewenste afleiding. Anderzijds zijn er ook plekken waar het lam slaat, waar het onduidelijk is of er iets gebeurt met het innovatie-initiatief, waar chagrijn ontstaat en waar de innovatie uitdooft. Momenten dat het enthousiasme er niet is. Mensen elkaar niet begrijpen, zich conflicten voordoen, er over elkaar geroddeld wordt, een ruzieachtige sfeer ontstaat en frustraties de boventoon voeren.

Wat we zien gebeuren in dit landschap duiden we als het vrijkomen of wegvallen van veranderenergie. In een sfeer van positiviteit en enthousiasme over de innovatie is de veranderenergie kennelijk vrijgekomen en is de kans op een daadwerkelijke vernieuwing aanzienlijk groter. Op plekken waar het stroef gaat lijkt de veranderenergie juist te zijn weggevallen, wat een risico kan zijn voor de slaagkans van de innovatie. Het enthousiasme zakt weg bij de betrokkenen, de aandacht voor de innovatie verslapt en de innovatie glijdt naar de achtergrond. Als het tegenzit komt er een nieuw idee

dat de oorspronkelijke innovatie van de agenda haalt, en sterft de innovatie een zachte dood.

Welnu, veranderenergie lijkt een belangrijke sleutel voor het slagen van de innovatie. Maar de vraag is, wat is die veranderenergie? En waardoor komt veranderenergie vrij? En wat kun je als veranderaar doen om die veranderenergie vast te houden of los te maken? Met het concept veranderenergie willen we verkennen of we beter kunnen begrijpen wat er gebeurt in het ondoorzichtige samenspel in de complexe innovatiepraktijk. We onderzoeken wat er gebeurt op kansrijke plekken waar de veranderenergie loskomt en op de moeizame plekken waar de veranderenergie juist wegvalt. Kunnen die inzichten handvatten bieden om de slaagkans van onderwijsinnovatie te vergroten? En wat kunnen veranderaars doen om die veranderenergie los te maken?

### 3.2 Een landkaart van de veranderreis

In de inleiding vergeleken we de context van onderwijsinnovatie met een grillig landschap. Het proces van de innovatie vergelijken we met een reis door dat landschap. Maar niet zomaar een reis. Een reis van een gezelschap dat onderweg voorspoed kent, maar ook hindernissen tegenkomt. Een reis waarin steeds nieuwe uitdagingen opdoemen die moeten worden overwonnen. Een reis waarbij het gezelschap soms wat uitdunt om later weer aan te groeien. En een reis waarbij de eindbe-



stemming niet altijd even scherp in beeld is. Er werd een patroon zichtbaar in de reizen door het grillige onderwijslandschap. Een patroon waarin veranderenergie een belangrijk ingrediënt lijkt voor het verloop en de slaagkans van onderwijsinnovatie. Met het in kaart brengen van dat patroon is een landkaart gecreëerd die ons kan helpen bij die innovatiereis. De vraag is hoe die landkaart, gebaseerd op veranderenergie, eruit ziet.

### Vrijkomen van veranderenergie

Voor het antwoord op die vraag hebben we eerst verkend wat een toonaangevende auteur op het gebied van energie in organisaties beschrijft, de uitvinder van flow in organisaties, Mihaly Chickzimyani. Chickzimyani (2015) legt energie bij mensen in organisaties uit in termen van flow, of van een optimale ervaring. Oftewel de toestand waarin mensen dermate betrokken zijn bij een activiteit dat ze alles om zich heen vergeten. Deze momenten van energie zijn niet de passieve receptieve momenten, de momenten dat je lui achterover aan de rand van het zwembad ligt. De beste momenten doen zich voor wanneer iemand iets wil bereiken wat niet alleen moeilijk is, maar ook de moeite waard en het uiterste vergt van lichaam en geest. Kortom, de flow wordt bereikt bij inspanningen op de toppen van je kunnen, met een intensieve persoonlijke betrokkenheid en opperste concentratie. We zien die momenten ook in onderwijsinnovatie gebeuren. Ontwikkelaars die, ingegeven door

nieuwe inzichten, intensief onderwijs aan het ontwerpen zijn, vaak onder de druk van een naderende deadline. De energie die daarvan afspat kan zelfs een aanstekelijke werking hebben op anderen.

Naast de veranderenergie die vrijkomt in optimale ervaringen komt ook veranderenergie in innovatieprocessen vrij door een aanzwellende impuls. Om te begrijpen wat veranderenergie is in termen van onderwijsinnovatie, wordt teruggerepen naar een manier van kijken naar complexe onderwijsinnovaties: het dynamisch innovatiemanagement voor onderwijs (DIMO), zie figuur 3.1. De aanleiding voor het ontwerpen van DIMO is het idee dat de dominante lineaire veranderaanpak tekortschiet en moet worden ingewisseld voor een benadering die de onvoorspelbaarheid van het verloop verdisconteert. Het basisprincipe in DIMO is afgeleid van onderzoek van Van Delden (2009). Van Delden bestudeerde de samenwerking tussen diverse actoren in twaalf innovatiecases in de publieke sector. Op basis van dat onderzoek constateert hij dat de resultaten van innovaties sterk afhankelijk zijn van de samenwerking tussen diverse actoren. Van Delden (2009) toonde aan dat de slaagkans van innovaties wordt vergroot als overdracht van ontwikkelenergie plaatsvindt, hier veranderenergie genoemd, tussen verschillende betrokken actorengroepen. Veranderenergie ontstaat binnen actorgroepen wanneer een vonk voor de innovatie vrijkomt

en vervolgens aanzwelt. Die aanzwellende energie leidt tot impulsen binnen actorgroepen. Binnen een innovatie is sprake van drie impulsen die ontstaan als er voldoende veranderenergie vrijkomt bij de betrokken actoren. De impulsen zijn: (1) intentionele impuls, waarin het veranderinitiatief gewogen en getoetst is aan interne opvattingen en externe ontwikkelingen, (2) activistische impuls, waar ontwikkelaars aan de slag gaan met de impuls in de ontwerp-praktijk en (3) de verbindende impuls, waarin de resultaten vanuit de ontwerp-praktijk weer leiden tot een nieuwe impuls. De impulsen komen tot stand als de onderwijsinnovatie aansluit bij de generieke motieven, waardoor energie wordt geactiveerd in het gezamenlijke handelen. Dat noemen we veranderenergie. Van Delden (2009) stelt dat samenwerking leidt tot verdergaande continuïteit als deze impulsen elkaar versterken en zo extra veranderenergie oproepen. Oftewel, als er voldoende veranderenergie vrijkomt bij actoren in een bepaald deel van een ontwikkelcyclus, dan leidt dat tot een impuls gevolgd door activiteiten en handelingen op dat deel van de cyclus.

### DIMO als landkaart voor complexe onderwijsinnovaties

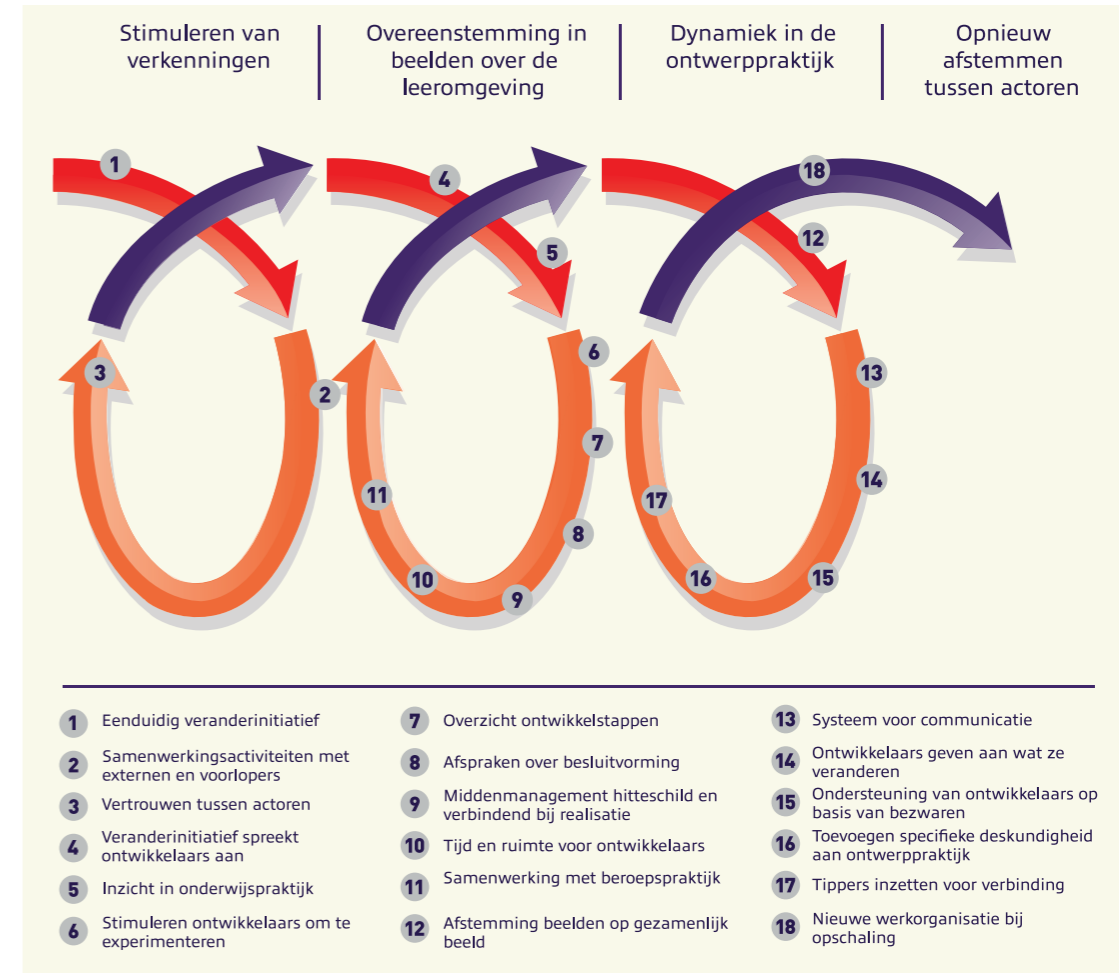
In DIMO wordt grofweg onderscheid gemaakt tussen twee actorengroepen in onderwijsinnovaties. De eerste groep bestaat uit actoren die wel de onderwijsinnovatie beïnvloeden, maar niet zelf het onderwijs ontwerpen of maken, zoals overheid, subsidieverstrekking, instellings-

bestuurders, beleidsmedewerkers en vertegenwoordigers uit het beroepenveld. Deze groep noemen we het exogene veld (van Delden, 2009). De tweede groep bestaat uit actoren die in de dagelijkse praktijk opereren, zoals docenten, studieloopbaanbegeleiders, opleidingsmanagers, roosteraars en studenten. Deze groep noemen we het endogene veld (Van Delden, 2009). Dat zijn de mensen die in de ontwerp-praktijk het onderwijs maken en uitvoeren. Denk aan de ontwikkelaars uit de eerste paragraaf. De processen in de twee groepen staan vaak los van elkaar en hebben een eigen dynamiek en bijdrage. Het werkingsmechanisme in DIMO is dat continuïteit in onderwijsinnovatie ontstaat als de veranderenergie tot stand komt in een actorengroep en als de energie doorgaat naar een volgende actorengroep. Stagnatie ontstaat als de ontwikkelenergie uitblijft of als de overgang van ontwikkelenergie tussen actorengroepen niet plaatsvindt.

Het werkingsmechanisme van vrijmaken en doorgeven van ontwikkelenergie tussen actorengroepen is in onderwijsinnovatie in vier rondes terug te zien (figuur 3.1). Het patroon start op het moment dat een veranderinitiatief wordt uitgezet en loopt door totdat de innovatie is gerealiseerd. Vervolgens wordt het doorgezet naar andere delen van de onderwijsorganisatie. In de eerste ronde, stimuleren van verkenningen, wordt een veranderinitiatief nader onderzocht. Daarin spelen oriëntaties met stakeholders en de activiteiten van voorlo-

pers een belangrijke rol. De opbrengst uit deze ronde vormt richtinggevende beelden voor het vervolg van de onderwijsinnovatie. In de tweede ronde, overeenstemming in beelden over de leeromgeving, worden de contouren van de oplossingsrichtingen verder uitgewerkt in leeruitkomsten, ontwerpcriteria voor de leeromgeving, onderwijsconcepten en casco's. In deze ronde wordt de route afgestemd en een werkorganisatie gemaakt waarin ontwikkelaars ononderbroken aan het werk kunnen. In de derde ronde, dynamiek in de ontwerppraktijk, werken ontwikkelaars het onderwijs daadwerkelijk uit tot materiaal dat aan studenten wordt aangeboden. Dit is vaak een roerige fase, omdat pas in deze ronde de consequenties van eerder gemaakte keuzes duidelijk worden bij een deel van de ontwikkelaars. Deze *reality check* kan leiden tot een terugval in de rondes, doordat de eerder gekozen uitgangspunten ter discussie worden gesteld. Als het proces volgens de spiraal doorzet, zien we dat de onderwijsinnovatie in de vierde ronde belandt. In die ronde bereikt de onderwijsinnovatie een stadium waarin de uitkomsten worden toegepast in andere onderwijsinnovaties of delen van de onderwijsorganisatie, wat ook weer een eigenstandige dynamiek kent. Een illustratie van de toepassing van DIMO staat beschreven in het kader 'De innovatieroute in de praktijk'. De werkregels die zijn weergegeven op delen van de spiraal, zijn mogelijke interventies waar de veranderaar uit kan putten om nieuwe ontwikkelenergie vrij te maken en de continuïteit

van de innovatie te herstellen. Bovendien kan de veranderaar de werkregels gebruiken om zijn of haar eigen repertoire aan interventiemogelijkheden aan te spiegelen. Samengevat, DIMO biedt een landkaart van onderwijsinnovaties en complexe landschappen. Een landkaart die verloopt via een aantal rondes, ingegeven door het vrijkomen en doorgeven van veranderenergie tussen actorengroepen. De benadering lijkt beter aan te sluiten bij de onvoorspelbaarheid van veel onderwijsinnovaties dan de dominante lineaire veranderaanpak. Het DIMO-model schematiseert onderwijsinnovatie als een patroon, waarmee gebeurtenissen beter kunnen worden begrepen. Bovendien bieden de werkregels mogelijke interventies waarmee het verloop van de innovatie kan worden beïnvloed.



**Figuur 3.1**  
Het DIMO-model (Coppoolse, 2018)

## De innovatieroute in de praktijk

In de beschreven onderwijsinnovatie zijn de verschillende 'lussen' uit DIMO duidelijk herkenbaar. In de eerste lus is in een kernteam van drie docenten de op instituutniveau vastgestelde onderwijsvisie gespecificeerd naar de opleiding. Dat begon met het concretiseren van het veranderinitiatief door het 'waarom' en het 'waartoe' aan te scherpen. Een productvisie werd opgesteld, die aangaf welke positieve verandering de innovatie beoogde, wie daarvan gingen profiteren en wat de opleiding daaraan zou hebben. De productvisie omvatte richtinggevende beelden voor de verdere uitwerking van het veranderinitiatief. In de tweede lus werd de productvisie uitgewerkt in een grof ontwerp van het nieuwe curriculum. Het werkveld en studenten werden actief betrokken. Op basis van gesprekken met hen werd een tweetal pijlers gedestilleerd, waarop het nieuwe curriculum gestoeld zou worden: autonomie en authenticiteit. Gedurende deze fase zijn collega's in werksessies actief betrokken in de vertaling van het veranderinitiatief naar de onderwijspraktijk. Visualisatie bleek hierbij een waardevol gereedschap. Zo werd design thinking gebruikt voor het maken van een grof ontwerp en vormden de vastgestelde ontwerpprincipes de basis voor een roadmap. In deze roadmap werd in één oogopslag duidelijk welke aspecten door de innovatie beïnvloed werden en hoe ingrijpend de verandering zou zijn (een verbetering, een vernieuwing of een transformatie). Uiteindelijk resulteerde dit in een definitief ontwerp van het curriculum. In de derde lus werd het kernteam uitgebreid met vier extra ontwikkelaars en een scrum master. Deze uitbreiding van het ontwikkelteam gaf een andere dynamiek en zorgde voor vernieuwde, gebundelde veranderenergie. De opdracht aan het nieuw vormgegeven ontwikkelteam was om, met de reeds geformuleerde ontwerpprincipes en het ontwerp van het nieuwe curriculum, het nieuwe eerste jaar in detail te ontwerpen. Ook in deze lus werden werkveld en studenten actief betrokken.

## Veranderenergie op kritische momenten

In de grillige, onvoorspelbare gang van onderwijsinnovatie werd ontdekt dat er in de DIMO-lussen een aantal kritische momenten is die de voortgang bepalen (Coppoolse, 2018). Op die momenten komt veranderenergie bij betrokkenen los of zakt juist weg. In onderzoek en in verschillende veranderpraktijken is te zien hoe deze kritische momenten kunnen

worden ondervangen. We beschrijven vier momenten waarop veranderenergie wegvalt. En we geven aan wat mogelijke oplossingen of voorwaarden zijn om te voorkomen dat dat gebeurt.

### Veranderenergie bundelen met een veranderverhaal

Het eerste kritische moment is dat veranderenergie ongericht is en ontwikkelaars alle

kanten op bewegen. Onderwijsinnovatie start in de eerste fase vanuit een ervaren spanning, ongemakkelijkheid, een handelingsverlegenheid, frustratie of ontevredenheid. De reactie die ontstaat kan weliswaar gepaard gaan met veel veranderenergie, maar als dat leidt tot ongerichte acties neemt de gezamenlijke veranderbereidheid enkel af. Een gezamenlijk veranderverhaal geeft richting aan de reactie en daarmee aan de veranderenergie. De triggers voor verandering worden omgezet naar een wens, een beeld van een verleidelijk alternatief. Het onderzoek naar die triggers wordt omgezet tot een inspirerend veranderverhaal, waarin de aanleiding van de innovatie en het gewenste toekomstbeeld worden verrat. Het komt er dan vervolgens op aan of dat veranderverhaal ook werkelijk doorzet in de praktijk naar de volgende fases. De manier waarop het

veranderverhaal wordt samengesteld heeft invloed op het vrijkomen van veranderenergie in de rondes. In verschillende innovatiepraktijken werd ondervonden dat een veranderverhaal een aantal vormcriteria kent: een veranderverhaal moet een daadwerkelijke schets geven van de aanleiding of het probleem, en de voorgestelde oplossingsrichting is congruent met het probleem. Het veranderverhaal is een authentiek en daarmee geloofwaardig verhaal, of dat nu komt van een centrale speler in de organisatie of voortkomt uit de lokale ontwerppraktijk. Ten slotte sluit het verhaal aan op een collectief verlangen, maar ook op een haalbare ambitie, waar alle betrokkenen onafhankelijk van hun rol betekenis aan kunnen geven. In het kader 'Het veranderverhaal in de praktijk' wordt het belang van een duidelijk veranderverhaal duidelijk.

## Het veranderverhaal in de praktijk

Terwijl de onderwijsinnovatie zich eigenlijk in de tweede lus van DIMO bevond werd toch regelmatig de vraag gesteld: waarom doen we dit eigenlijk? In DIMO past deze vraag bij de eerste lus. Kennelijk was het veranderverhaal nog niet duidelijk genoeg of onvoldoende gedeeld met betrokkenen. Bij zo'n vraag werd een stap teruggedaan in DIMO en werd teruggesproken op de eenduidigheid van het veranderinitiatief. Het laveren tussen de twee lussen en het voeren van een-op-een gesprekken in informele sfeer, zoals tijdens een wandeling of bij de koffieautomaat, bleek essentieel om de veranderenergie in het gehele team positief te houden. Het managementteam van de opleiding speelde hierin een belangrijke rol. Zij spraken collega's regelmatig en gaven signalen door over mogelijk weglekkende veranderenergie aan het kernteam, zodat dit kernteam in gesprek kon gaan met de betreffende collega's en daar waar nodig toelichting of verduidelijking geven op het veranderverhaal. Daarnaast hielpen deze gesprekken om het veranderverhaal aan te scherpen.

## Afstemmen van het veranderinitiatief en opvattingen van ontwikkelaars

Het tweede kritische moment betreft de aansluiting van het veranderinitiatief op de belevingswereld van docenten en andere ontwikkelaars. Bij veel veranderinitiatieven is te zien dat ze weliswaar lokaal ontstaan, maar op een zeker moment een centraal initiatief worden. Echter, die stap gaat ook vaak gepaard met taal vanuit het beleids- en managementveld, waardoor het initiatief niet meer herkenbaar is voor de docenten die de triggers ervaren. Een voorbeeld is een onderwijsinnovatie waarvan het doel is om de docentgebonden bijeenkomsten op een hoger cognitief niveau in te zetten (*flipping the classroom*). Het ontwikkelen van basiskennis bij studenten moet dan plaatsvinden in de voorbereiding. De opleidingsmanager geeft aan dat de innovatie is geslaagd als 80% van het onderwijs is ingevoerd in de nieuwe digitale leeromgeving, terwijl de docenten hun moduleboeken integraal kopiëren. Verkennin-

gen in de eerste lus van de wensen, belevingen en taal, zowel van het exogene als het endogene veld, en coördinatie richting het gezamenlijke idee in de tweede lus, vergroot de kans op doorstromen van de veranderenergie in de loop. De oplossing voor het wegvallen van de veranderenergie is het afstemmen tussen het veranderinitiatief en de opvattingen van ontwikkelaars. Door actief op zoek te gaan naar wat ontwikkelaars bezighoudt in hun eigen onderwijspraktijk en welke initiatieven passen bij hun ervaringen, zal de veranderenergie bij die actoren toenemen en zal eerder een impuls ontstaan. Ook bij de opleiding uit de casus bleek het belangrijk om het veranderinitiatief af te stemmen met de opvattingen van de ontwikkelaars, zie het kader 'Afstemming van het veranderinitiatief in de praktijk'.

### Veranderenergie vrijmaken door creëren van ontwikkelruimte

Het derde kritische moment is de ruimte die docenten hebben om het onderwijs daadwer-

kelijk vorm te geven. Lang niet altijd hebben docenten voldoende tijd of experimenteer-ruimte voor dat proces. Veranderenergie blijft uit bij innovaties waar flink de tijd wordt genomen om na te denken over de kaders en hoofdlijnen, maar waar voor docenten weinig tijd resteert om het onderwijs te ontwikkelen. Ook valt veranderenergie weg als de creatieve ruimte ontbreekt door een overvolle agenda, hoge werkdruk vanwege het intensieve en volgeplande primaire proces, of wanneer veel tijd wordt gebruikt voor afstemmen en vergaderen. Onderwijsinnovatie wordt dan één van de zoveel taken, waardoor alle creativiteit en de daarmee gepaard gaande veranderenergie uitblijft. Anderzijds komt veranderenergie juist vrij als docenten ruimte hebben om te experimenteren, uit te zoeken, en te reflecteren. Voor het vrijmaken van veranderenergie is het dan ook van belang om ruimte te maken voor ontwikkelaars, hen even te ontslaan van verplichtingen die van het ontwerpen afleiden en daadwerkelijk mentale maar ook fysieke

ruimte te maken door ontwerpcorridors te plannen en ontwikkelruimtes in te richten. Bij de opleiding uit de casus is gekozen voor om tijdens de innovatie agile te werken. Er werd voor betrokken docenten tijd en ruimte vrijgemaakt voor continu samen leren, zie het kader 'Ontwikkelruimte in de praktijk'.

### Veranderenergie door zoektocht naar congruentie tussen ontwerp en ontwikkelen

Het vierde kritische moment is de congruentie tussen ontwerpen en ontwikkelen. In de tweede DIMO-ronde wordt het gezamenlijk idee verder onderzocht en verfijnd tot een richtinggevend idee voor het onderwijs. In de derde ronde vindt onderwijsontwikkeling plaats, met dat richtinggevend idee uit de tweede ronde als richtingwijzer. Wanneer de ontwikkeling afwijkt van de eerder gemaakte afspraken valt de veranderenergie weg. In een onderzochte innovatie werd afgesproken dat nog maar één keer per kwartaal summatief zou worden

### Afstemming van het veranderinitiatief in de praktijk

Bij het werken in het ontwikkelteam bleek dat de onderwijsvisie bij de nieuw aangesloten ontwikkelaars nog onvoldoende geïnternaliseerd was. Ze stonden volledig achter de te realiseren verandering (student aan het roer), maar hadden nog onvoldoende beeld bij de daarvoor in te zetten middelen (waaronder programmatisch toetsen en leerteamlernen). De eerste weken is veel tijd gaan zitten in praten, sparren en overleggen om tot eenzelfde beeld bij het nieuwe onderwijs te komen. Belangrijke energiegevers waren het geloof in en de overtuiging van de juistheid van de ingeslagen richting en het opleveren van concrete tussenproducten. Energie lekte voornamelijk weg wanneer het ontwikkelteam beperkt werd in zijn beweegruimte, bijvoorbeeld door beperkingen in procedures, systemen of faciliteiten.

### Ontwikkelruimte in de praktijk

Het managementteam heeft de onderwijsinnovatie duidelijk als speerpunt neergezet. Hier hoorde facilitering in tijd en ruimte bij. In iedere lus uit DIMO hebben de betrokken docenten tijd en ruimte gekregen voor zowel de ontwikkeling van het nieuwe onderwijs, als voor professionalisering op de nieuwe manier van onderwijs (programmatisch toetsen en leerteamlernen). Het wekelijks plannen van een gezamenlijk werkblok hielp de ontwikkelaars afstand te nemen van de dagelijkse praktijk en zich te focussen op de onderwijsontwikkeling. Daarnaast hielp de agile manier van werken, waarbij veel aandacht werd besteed aan het proces, de op te leveren producten en de reflectie op het proces, om doelgericht te blijven werken en waar nodig het proces bij te sturen.

## De zoektocht naar congruentie in de praktijk

Bij de onderwijsinnovatie heeft het docententeam van het eerste blok van jaar 1 veelvuldig gestoeid met de in het ontwerp opgenomen verschuiving van aanbod- naar vraaggestuurd onderwijs. Hoe ziet vraaggestuurd onderwijs er in de praktijk uit? Hoe voorkom je dat je als docent, in de ontwikkeling van het nieuwe onderwijs, terugvalt op 'oud gedrag' en dus aanbodgestuurd onderwijs? Hoe ervaren studenten dat? Door met elkaar het gesprek aan te gaan, ideeën uit te wisselen, te brainstormen, alternatieven af te wegen, steeds weer terug te gaan naar het 'waartoe' en het 'waarom' (de eerdere lussen uit DIMO) van de onderwijsinnovatie, en door uitwerkingen te testen met studenten, is samen gezocht naar een goede balans tussen ontwerp en (detail)ontwikkeling

getoetst. Een van de ontwikkelgroepen besloot anders en bouwde een wekelijks toetsmoment in. Deze afwijking leidde tot het wegvallen van veranderenergie bij de andere ontwikkelteams. De veranderenergie keerde terug nadat dit voorval was besproken in de herontwerpgroep, de oorspronkelijke waarden en beelden opnieuw werden besproken en deze afwijkende ontwikkelgroep zijn keuzes herzag. In dit geval was de congruentie hersteld in één ronde, maar soms vraagt dat ook meerdere rondes, of tot aanpassingen van het ontwerp. De doorslag in de afstemming tussen ontwikkeling en ontwerp is de bereidheid om eerder genomen beslissingen opnieuw te onderzoeken. In de beschreven casus is de zoektocht naar congruentie tussen ontwerp en ontwikkeling ook duidelijk herkenbaar, zoals beschreven in het kader 'De zoektocht naar congruentie'.

### 3.3 Ontoereikend veranderrepertoire

Op kritische momenten in onderwijsinnovatie kan de veranderenergie wegvallen, maar er zijn

ook oplossingen om nieuwe veranderenergie te organiseren. De vraag is nu welk repertoire regisseurs van veranderprocessen hebben. Met andere woorden, wat kan een veranderaar doen als de veranderenergie wegzakt? Met deze vraag hebben we de literatuur onderzocht. We concludeerden dat het ontbreekt aan een eenduidig antwoord op de vraag naar het repertoire van veranderaars. Weliswaar worden elementen van een veranderrepertoire gezien, maar meestal zijn dat meer algemene regels die aansluiten bij een bepaalde veranderstrategie, zoals projectmanagement of *agile* veranderen. We hadden juist een repertoire voor ogen dat minder gekoppeld is aan een veranderstrategie, een repertoire waaruit de veranderaar in het moment kan kiezen, afhankelijk van het vraagstuk, situaties of gebeurtenissen die op dat moment voorliggen. Dat bracht ons ertoe om veertien veranderaars van verschillende hbo-instellingen, te bevragen wat zij deden om de veranderenergie gaande te houden. De uitkomsten van dit onderzoek hebben we

samengevat in een modelmatige weergave, genoemd de Veranderkaleidoscoop (Coppoolse et al., 2022).

## De Veranderkaleidoscoop

De Veranderkaleidoscoop (Coppoolse et al., 2022) is een uitwerking van het repertoire van veranderaars. Uit de interviews bleek dat veranderaars zich bedienen van drie kernelementen, te weten interventies, tactieken en frames.

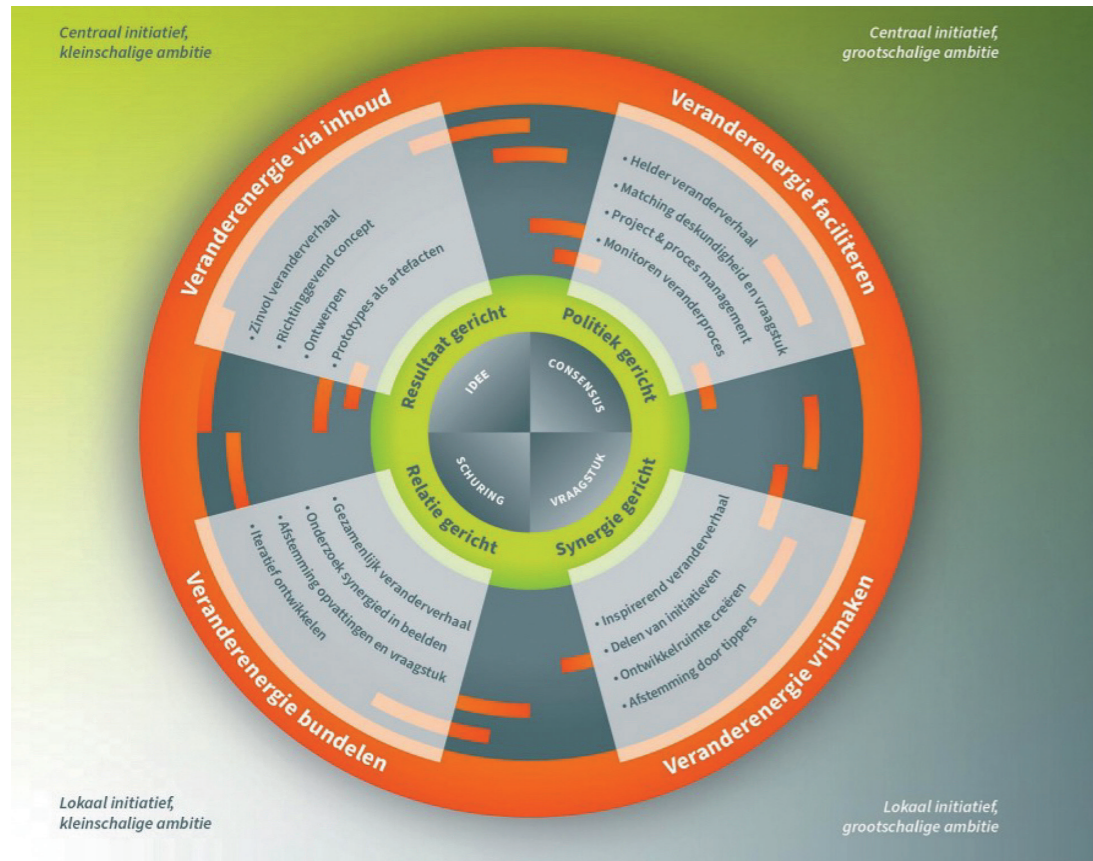
Ten eerste: veranderaars bedienen zich van vier interventies. Veranderaars zetten interventies in om (1) veranderenergie te bundelen bij ontwikkelaars die verschillende kanten op bewegen, (2) veranderenergie vrij te maken door een verleidelijk perspectief te geven en energieke sessies te organiseren, (3) veranderenergie te faciliteren door op de taak toegeruste mensen aan te stellen en ruimte te geven en (4) veranderenergie te laten ontstaan door een goed inhoudelijk betoog of door een interessant inhoudelijk ontwerp te ontwikkelen. Welke interventie een veranderaar kiest op kritische momenten blijkt vaak samen te hangen met het repertoire dat hij of zij heeft opgebouwd, gebaseerd op ervaringen uit eerdere onderwijsinnovaties. Bijvoorbeeld een veranderaar die succesvol is geweest bij de inzet van *design thinking*, zal snel teruggrijpen op die veranderaanpak.

Ten tweede: de veranderaars hanteren tactieken waarmee ze situaties proberen te beïnvloe-

den. Die tactieken zijn grofweg in te delen in vier groepen: tactieken die vooral gericht zijn op het bereiken van het beoogde doel, zoals het inschakelen van een inhoudsdeskundige die op het spoor van de veranderaar zit. Tactieken die gericht zijn op het voor elkaar krijgen van het eigen doel door middel van politiek, zoals een ontwikkelteam stevig wijzen op de eerder gemaakte afspraken. De derde groep zijn de tactieken die gericht zijn op de ander, zoals bevragen wat iemand nodig heeft om een volgende stap te zetten. Een vierde groep zijn de tactieken die gericht zijn op het collectief, zoals het gezamenlijke doel van een groep centraal stellen in de innovatie.

Ten derde: de keuzes en acties van veranderaars in onderwijsinnovatie worden bepaald door hun frame. Een frame is een soort interpretatiefilter waarmee een veranderaar situaties beoordeelt. Dat filter is het resultaat van persoonlijke opvattingen, overtuigingen, eerdere ervaringen, en het persoonlijke interpretatiekader van de veranderaar. Deze frames, tactieken en interventies hebben we weergegeven in de drie ringen van de Veranderkaleidoscoop (figuur 3.2). We veronderstellen dat de inhoud van de ringen, als vier verschillende punten met een eigen intentie, ook bij elkaar passen. Er is geen beste manier van onderwijsinnovatie of energie vrijmaken. Maar wel zullen bepaalde interventies beter passen bij bepaalde situaties in onderwijsinnovaties. Wanneer de frames, tactieken en inter-





**Figuur 3.2**  
De Veranderkaleidoscoop. Het handelingsrepertoire voor veranderaars in complexe onderwijsinnovaties (Coppoolse et al., 2022).

venties *aligned* zijn, zal de veranderaar minder spanning ervaren. In het praktische gebruik van de Veranderkaleidoscoop betekent dat bijvoorbeeld dat een onderwijsinnovatie waarin de energie moet worden vrijgemaakt via de inhoud, de veranderaar werkt aan een zinvol veranderverhaal waarin duidelijk wordt hoe de

oplossing een antwoord geeft op het veronderstelde probleem. En dat er een ontwerp, een schets van een oplossing, wordt gepresenteerd dat richting geeft aan de oplossing. Een veranderaar met een resultaatgerichte aanpak, die geloof heeft in een goede uitwerking van het inhoudelijke idee, past ook bij deze aanpak. An-

derzijds, wanneer de onderwijsinnovatie juist veranderenergie nodig heeft doordat de groep een boost nodig heeft, kan de veranderaar veranderenergie vrijmaken door een inspirerend veranderverhaal te creëren dat aanspreekt op een prachtige ambitie of collectief verlangen. Ofwel de veranderaar kan dan ruimte maken voor ontwikkelaars zodat die in een inspirerende omgeving kunnen ontwikkelen en experimenteren. Het profiel van de veranderaar dat daarbij past is de veranderaar die gelooft in synergie creëren tussen ontwikkelaars.

### De Veranderkaleidoscoop als kompas

De Veranderkaleidoscoop functioneert als een kompas voor de veranderaar, doordat deze inzicht geeft in de voorkeuren van een veranderaar in het veranderrepertoire en mogelijke alternatieve benaderingen. In complexe onderwijsinnovaties wordt de Veranderkaleidoscoop gebruikt (1) voor het uitbreiden van het veranderrepertoire van veranderaars en (2) als instrument voor de samenwerking binnen het veranderteam.

De eerste functie van de Veranderkaleidoscoop is het *uitbreiden van het veranderrepertoire van veranderaars*. De Veranderkaleidoscoop biedt veranderaars een reflectietool om inzicht te krijgen in de eigen voorkeuren en de manier waarop zij inspelen op veranderprocessen. De vragen die daarbij spelen zijn: hoe kijk ik als veranderaar naar een veranderproces? Wat betekent dat voor mijn rolopvatting?

Welke tactieken pas ik voornamelijk toe?  
En zijn er interventies die ik vaak inzet?  
Aan de hand van deze vragen en met de Veranderkaleidoscoop als zoekplaat reflecteren veranderaars op het voorkeursrepertoire. Dus: benader je als veranderaar een innovatie met lineaire veranderstrategieën, of kies je juist veel meer de benadering van een onderwijsinnovatie als een ontdekkingsreis? Wat betekent die voorkeur in je strategie voor de interventies die je inzet, en sluiten die aan bij de strategie die je voorstaat? Wanneer je kiest voor een lineaire veranderstrategie, maar vervolgens veel werkt met creatieve werksessies die steeds de richting van het innovatieproces beïnvloeden, dan kan dat een reden zijn voor het inzakken van veranderenergie bij de betrokkenen. Maar het kan ook zijn dat je juist heel congruent bent in je strategie, je interventies en zelfs aansluitende frames, maar dat de context eigenlijk om een andere benadering vraagt.

In een casus werd een voorbeeld van die situatie gevonden: in een leergang voor veranderaars beschreef een deelnemer dat ze nu haar ongemak beter begreep. Zij zette vooral in op veranderenergie via de inhoud, door een duidelijk ontwerp te maken van de te ontwikkelen leeromgeving. Dat ontwerp was een direct uitvloeisel van de opdracht die ze had gekregen vanuit het exogene veld. Echter, terugkijkend ontdekte ze dat in dit verandertraject de behoefte van de betrokkenen was om eerst goed helder te krijgen tegen welke vraagstukken zij

aanliepen in hun eigen onderwijspraktijk, en of er vanuit die ervaringen een gezamenlijke ambitie kon worden ontwikkeld. In termen van de Veranderkaleidoscoop opereerde ze vooral in het kwadrant 'verander- energie vrijmaken via de inhoud'. Maar als ze had willen aansluiten bij de beleving van de ontwikkelaars, dan had ze beter het repertoire dat past bij 'veranderenergie bundelen' kunnen inzetten. In haar reflectie gaf ze ook aan dat ze vond dat haar opdracht als veranderaar was om een mooi ontwerp te maken en dat dit de aansluiting met betrokkenen eigenlijk minder belangrijk had gemaakt. Wat ze daarmee deed was vanuit de reflectie op de situatie, onderzoeken welk voorkeursrepertoire zij heeft om van daaruit op zoek te gaan naar de onderliggende frames. Dat maakt de Veranderkaleidoscoop een onderzoeksinstrument om te zoeken naar

alternatieve elementen die ook zijn in te zetten. Als je als veranderaar iemand bent die graag inzet op harmonie, maar die benadering niet past in bijvoorbeeld innovaties waar snelheid is geboden omdat het bestaansrecht onder druk staat, dan kan de Veranderkaleidoscoop helpen om op zoek te gaan naar een ander stuk van een repertoire dat beter aansluit. Tegelijk is een overgang naar een benadering die er recht tegenover staat vaak een te grote stap. Een alternatief zou zijn om op zoek te gaan naar wat er gebeurt in schuring of in conflicten, maar dat staat wellicht zover af van harmonie dat dit stukje repertoire niet snel wordt gekozen door een harmoniegerichte veranderaar. Kortom, behalve dat veranderaars door reflectie met de Veranderkaleidoscoop ontdekken welk stukje repertoire ze graag inzetten, maakt het hen ook bewust wat ze laten liggen en welke frames

### Veranderkaleidoscoop in de praktijk

Bij de veranderaar startte de veranderenergie vanuit een voorkeursframe 'idee'. Door concretisering van het veranderverhaal werd gezicht gegeven aan het richtinggevende concept dat in de onderwijsvisie van het instituut was neergezet. De inhoud was leidend en collega's werden vanuit de inhoud betrokken bij de verandering. Naarmate de uitwerking van de innovatie vorderde besteedde de veranderaar, behalve aan de inhoud, steeds meer aandacht aan het betrekken van collega's bij de vertaling van het verandereinitiatief naar de onderwijspraktijk. Bij het samenstellen van het ontwikkelteam, dat de detailuitwerking van het eerste jaar heeft uitgevoerd, zijn bewuste keuzes gemaakt. Er is vooral gelet op aanwezige veranderenergie bij de potentiële ontwikkelaars, hun affiniteit met de ingezette verandering en diversiteit in hun expertisegebieden. Dit gaf de innovatie een andere dynamiek en zorgde voor het ontstaan van een gezamenlijk veranderverhaal. Als de Veranderkaleidoscoop hier wordt toegepast als reflectietool, dan kun je zien dat tijdens de innovatie het frame, de tactieken en de gebruikte interventies verschoven zijn en er dus eigenlijk 'gedraaid' is aan de Veranderkaleidoscoop.

hier mogelijk aan ten grondslag liggen. Een toepassing van de veranderkaleidoscoop bij de gepresenteerde casus staat beschreven in het kader 'Veranderkaleidoscoop in de praktijk'.

De tweede functie van de Veranderkaleidoscoop is dat het een instrument is voor de *samenwerking in veranderteams*. In de werkpraktijk wordt gezien dat het heel verleidelijk kan zijn om gelijkgestemden te betrekken bij het veranderproces. Echter we beschreven al dat het aangaan van diepgaande veranderprocessen ook betekent dat de beelden, frames en betekenisvelden van verschillende betrokkenen worden onderzocht en zo mogelijk worden bijgesteld naar een soort nieuw gezamenlijk beeld of referentiekader. Door enkel gelijkgestemden te betrekken in het hart van het veranderproces, zoals in het veranderteam, zal er geen verschuiving plaatsvinden in betekenisvelden, maar worden enkel bestaande betekenisvelden versterkt. Het betrekken van een diversiteit aan betekenisvelden in onderwijsinnovaties zal de kans op diepgaande verandering vergroten. De Veranderkaleidoscoop kan dan een gesprekskaart zijn om de samenstelling van het team te bespreken. Door middel van ieders voorkeuren, tactieken en dieperliggende frames kun je diversiteit in het team opzoeken. Mogelijk helpt de Veranderkaleidoscoop ook om elkaar beter te begrijpen.

Ook in de samenwerking in veranderteams helpt de Veranderkaleidoscoop veranderteams

om te kunnen expliciteren wat ze doen en elkaar beter te begrijpen. Een voorbeeld is dat een veranderaar zich altijd ongemakkelijk voelde bij de acties van haar collega. Zij vindt hem vaak erg confronterend naar collega's en zoals zij zegt: 'hij gaat er te hard in'. De veranderaar zelf ziet zichzelf als iemand die heel harmoniegericht is en vooral kopjes koffie drinkt en op die manier probeert de veranderenergie los te maken. Met de reflectie op die situatie met de Veranderkaleidoscoop merkt ze op dat de collega waarschijnlijk een frame heeft waarin het ontwerp leidend is en hij niet te veel zijsporen wil bewandelen. Terwijl zij zelf meer op de gevoelens en signalen van betrokkenen reageert. Door begrip van de frames en de bedoelingen van de collega kan zij niet alleen zijn inzet beter waarderen, maar onderkent ook dat ze mogelijk complementair zijn. Met dat besef ontstaat de mogelijkheid om die verschillende talenten in te zetten op verschillende momenten in de innovatie.

### 3.4 Een kaart en een kompas voor de veranderaar

In dit hoofdstuk beschreven we aan de hand van het concept veranderenergie wat oorzaken zijn voor stagnatie in onderwijsinnovatie. We bekeken wat veranderenergie is, waardoor veranderenergie wordt beïnvloed en hoe je als veranderaar de veranderenergie kunt beïnvloeden. Het verloop van die veranderenergie in de veranderpraktijk is geïllustreerd aan de hand van één van de opleidingen waar we werken.

We constateren dat veel professionals in de onderwijssector nog handelingsverlegen zijn als het gaat over regisseren van veranderenergie in complexe onderwijsinnovaties. De handelingsverlegenheid komt voort uit onvoldoende inzicht in veranderprocessen, waarin veranderenergie vrijkomt danwel wegvalt. Anderzijds is die handelingsverlegenheid het gevolg van het ontbreken van een adequaat veranderrepertoire in dergelijke veranderprocessen.

Wat we weten over onderwijsinnovaties beschreven we als een reis door een grillig landschap. Met DIMO heeft de veranderaar een landkaart, waarmee kan worden geduid waar het gezelschap zich bevindt, en of er voldoende energie in de groep zit om naar een volgende halte te stappen. Het dynamische karakter van DIMO geeft de veranderaar de mogelijkheid een paar stappen terug te doen alvorens de geplande route te vervolgen. De leider van de expeditie, de veranderaar, is degene die de kaart heeft van de reis, de mogelijke hindernissen van het landschap ziet aankomen, en als het gezelschap afdwaalt dat bekend maakt. Ook is de reisleider degene die bij onverwachte hindernissen snel kan schakelen en doorpakt naar passende oplossingen.

Naast de kaart heeft de veranderaar met de Veranderkaleidoscoop een kompas, dat richting

geeft aan de gekozen interventies om veranderenergie vrij te maken. De Veranderkaleidoscoop is een model dat helpt te begrijpen welk repertoire past bij de gebeurtenissen en de fase van de innovatie. De Veranderkaleidoscoop biedt tevens de mogelijkheid om inzicht te krijgen in het voorkeursrepertoire van de veranderaar en van veranderteams en onderliggende opvattingen over veranderen. De Veranderkaleidoscoop helpt ook om wrijvingen te duiden tussen wat de onderwijsinnovatie vraagt en de gekozen interventies of voorkeuren van de veranderaar. Door de Veranderkaleidoscoop te gebruiken kan de veranderaar de complexiteit van de innovatie beter begrijpen en een aanpak ontwikkelen die rekening houdt met deze factoren.

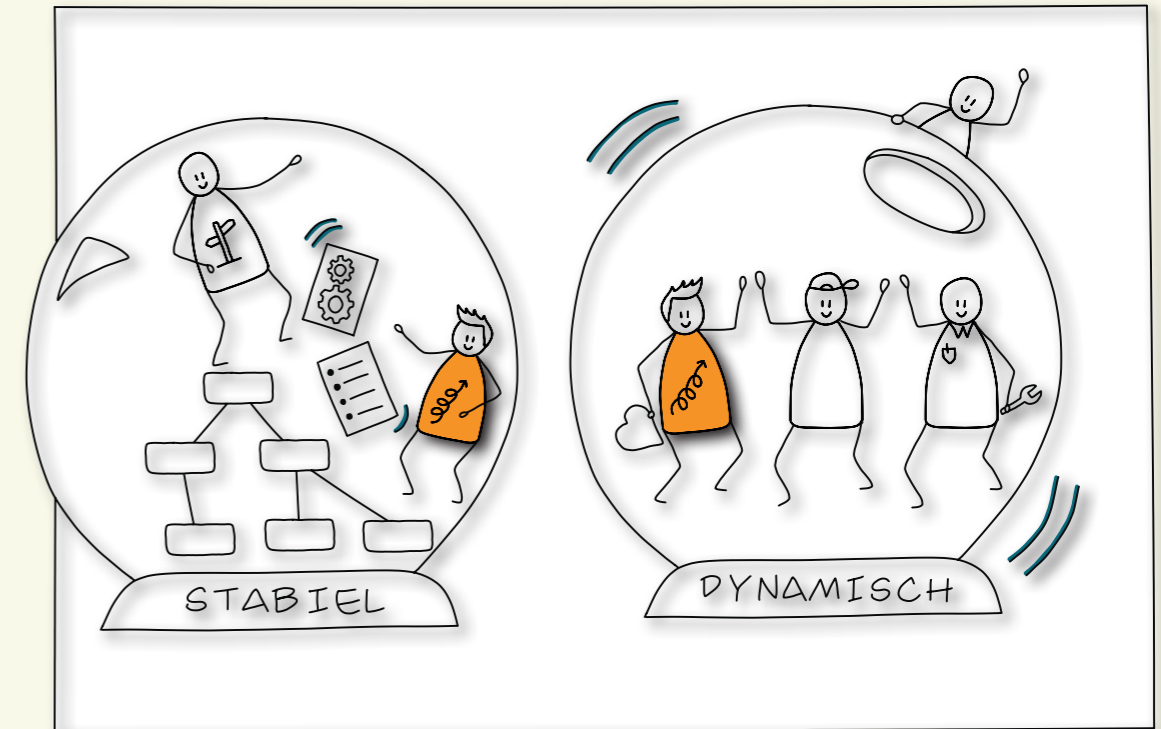
Kortom, met DIMO als landkaart en de Veranderkaleidoscoop als kompas hebben veranderaars oriëntatie in een grillig landschap. Beide bescheiden dragen bij aan het continu laten stromen van de veranderenergie, denken we. Maar verder empirisch onderzoek naar deze werkende principes zal dit moeten uitwijzen. Tot slot moet nader worden onderzocht of deze instrumenten veranderaars daadwerkelijk helpen in hun innovatiepraktijken. Helpen deze reisbescheiden om veranderenergie in innovaties gaande te houden en een succesvolle innovatiereis te maken, waarvan uiteindelijk de studenten de vruchten plukken? ■

## Referenties

- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Van Delden, P. (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening*. Eburon Uitgeverij BV.
- Coppoolse, R. (2018). Werkregels voor innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36(2), 5-24.
- Coppoolse, R. (2018). Werkregels voor innovatiemanagers. (Proefschrift). Universiteit Utrecht.
- Coppoolse, R., Kloet, E., Kat, M., Vreeburg, A. & Van Stralen, L. (2022). De veranderkaleidoscoop – Naar een wendbaar verranderrepertoire voor veranderaars. Zestor. Geraadpleegd op 23 juni 2023 via [https://zestor.nl/media/publicaties/eindrapport\\_de\\_veranderkaleidoscoop.pdf](https://zestor.nl/media/publicaties/eindrapport_de_veranderkaleidoscoop.pdf)

## 4. HET ORGANISEREN VAN VERANDERING

Klaas Doorlag



## 4.1 Inleiding

We hebben in het inleidende hoofdstuk geconstateerd dat veel onderwijsinnovaties stagneren en dat ze niet een simpele overgang van de ene situatie naar de andere zijn, maar juist beïnvloed worden door een veelheid van op elkaar inwerkende factoren. Een factor die daarbij tot voor kort weinig aandacht kreeg, betreft de inrichting van organisaties in het algemeen, en de vormgeving van teams als onderdeel van die organisatie in het bijzonder. Zo zien we teams van meer dan 25 mensen die maar moeilijk tot onderlinge afstemming komen over verbeteringen in de alledaagse praktijk. Ook zien we dat docenten in teams vaak primair zijn gegroepeerd rond een inhoud, waardoor onderwijsinnovaties die het leerproces van de student meer centraal stellen moeilijk zijn te realiseren. Daarnaast zien we dat algemene regels en procedures van de organisatie innovaties tegenhouden. Deze belemmeringen ontstaan ook door eigenschappen van de inrichting van de organisatie. Daarom willen we in dit hoofdstuk de lezer uitnodigen om verandering te bekijken door de bril van de organisatie-inrichting. Het doel daarvan is om te ontdekken of die bril een bruikbare kijk- en handelingswijze kan opleveren voor een goede inbedding van teams in het hoger beroepsonderwijs als belangrijke voorwaarde voor (onderwijs)innovatie. Op deze manier werp je een uitgezoomde blik op het ontwerp van een organisatie die het vermogen om te verbeteren en vernieuwen in de organisatie versterkt in plaats van afremt.

Het gaat dan vooral om de vraag hoe die inrichting van een organisatie en de vormgeving van het werken in teams daarbinnen, bijdraagt aan het succes van innovatie. Het belang ervan wordt namelijk nogal eens onderschat. Niet dat teamvorming een nieuw verschijnsel is. Het werken in teams in het hoger beroepsonderwijs is helemaal niet nieuw. Teamvorming vindt alleen vaak plaats zonder dat de voor succesvolle teams noodzakelijke inrichting van de organisatie daarop wordt aangepast. In dit hoofdstuk wordt daarom het werken in teams juist wél beschouwd als onderdeel van de ontwikkeling van de organisatie in zijn geheel. Die organisatieontwikkeling komt voort uit de ambities van hogescholen: “Hogescholen willen zich ontwikkelen tot professionele organisaties die continu veranderen en ruimte bieden voor vernieuwing. Arbeidsvoorwaarden en -verhoudingen zijn hierop toegesneden. ... Dit vraagt het nodige van de organisatie en van de infrastructuur van hogescholen, maar ook van de wendbaarheid van docenten. De rol van de docent is cruciaal bij het realiseren van de opdrachten. De rol van het bestuur is vooral stimulerend, uitdagend en randvoorwaarden scheppend” (Vereniging Hogescholen). Veel hogescholen zijn in de behoefte deze doelen te realiseren overgegaan tot het inrichten van teams als kleinste eenheid van hun organisatiestructuur. Toch is de manier waarop deze teams functioneren in organisaties niet altijd succesvol. Dat het werken in teams zonder meer bijdraagt aan het continue veranderen

en vernieuwen van organisaties is dan ook minder het geval dan vaak wordt aangenomen (Derksen, 2020). Hoe teams succesvol kunnen functioneren is op veel manieren beschreven en onderzocht. (Derksen, 2020; Van Amelsfoort et al., 2003; Homan, 2001; Senge, 1990). De beschreven voorwaarden voor succesvol functionerende teams zijn uiteraard noodzakelijk, maar geenszins voldoende. Teams die moeten functioneren binnen een organisatie die daarvoor niet doordacht en daardoor niet passend is ingericht, kunnen juist grote hinder ervaren in de mogelijkheid om tot vernieuwing en verbetering te komen. Daarbij hoort het besef dat het mogelijk is over die inrichting na te denken en er vorm aan te geven. De organisatiekunde beschouwt een organisatie namelijk als een ontwerp, waarbij het streven is een organisatie zo vorm te geven dat ze in staat is haar doelen optimaal te realiseren (Burnes, 2017). Een organisatie doet dat door middel van het verdelen en vervolgens coördineren van activiteiten en richt daarvoor een productiestructuur, een besturingsstructuur en een ondersteuningsstructuur in (Kuipers et al., 2012). Een organisatie is daarbij te beschouwen als een systeem, dat in meer of mindere mate open is naar de omgeving waarin het systeem haar doelen realiseert (Brechtner & Van Oss, 2019). De organisatie als systeem bestaat weer uit samenhangende subsystemen. Een van de manieren om een organisatie in te delen in subsystemen is de indeling in de mensen, het leiderschap, de structuur en de technologie (Cummings & Worley, 2015).

Scholen zijn geneigd zich bij vernieuwingen vooral te buigen over de organisatie van het onderwijs en nauwelijks over de inrichting van de schoolorganisatie (Kluitmans et al., 2005). Voor met name hogescholen is er echter genoeg aanleiding om juist wel na te denken over de wijze waarop zij zijn georganiseerd. Hogescholen zoeken hun bestaansrecht in het onderwijsbestel namelijk door hun basistaken (het verzorgen van onderwijs en doen van onderzoek) te verbinden met de omgeving bij het oplossen van maatschappelijke vraagstukken (Sectorakkoord, 2018). De vraag is nu welke (minimale) vorm die infrastructuur moet hebben om deze beoogde doelen te realiseren en waarbij teams van medewerkers ruimte krijgen om hun praktijken continu te veranderen en verbeteren. Omdat deze vraag geen eenduidig antwoord kent, is het van belang dat er ten gunste van het vermogen van teams om te vernieuwen en te verbeteren meer ontwerp-kennis van de organisatie ontstaat in de organisatie.

## 4.2 Hoe kun je organisaties ‘lezen’?

In dit hoofdstuk bekijken we drie concepten. Kunnen deze behulpzaam zijn om als gereedschap te dienen voor de inrichting van een onderwijs- en onderzoeksinstituut in het hoger beroepsonderwijs? En zo ja op welke wijze? Uiteraard zijn er veel meer concepten beschikbaar, maar voor het doel van dit hoofdstuk zijn drie algemeen bekende, op elkaar inwerkende concepten voldoende, aangezien deze vooral aansluiten bij de complexiteit van onderwijs-



organisaties in het hoger (beroeps)onderwijs. Het eerste concept bestaat uit de analyse aan de hand van organisatietypologieën, om te kijken of die helpen bij de vraag hoe er overeenstemming kan zijn tussen de inrichting van de organisatie en de omgeving waarin zij haar doelen realiseert. Het tweede concept gaat over het zogenaamde *new public management* als manier om organisaties in de publieke sector te positioneren in de tijd, om zo te kijken of een historische analyse verheldering kan geven bij problemen die overheidsinstellingen en dus ook scholen voor hoger beroepsonderwijs nu ervaren. Het gaat er daarbij om te kijken of de analyse ook richting kan geven aan een toekomst. De sociotechniek is het derde concept en biedt de mogelijkheid om in meer detail naar de inrichting van een organisatie te kijken. Dit is bovendien een ontwerpmethodiek voor organisaties die belang hechten aan het continue verbeteren en vernieuwen. De wetenschap die als leverancier van dergelijke brillen kan dienen, is de organisatiekunde. Dit vakgebied is nauwelijks begrensd, en biedt een groot aantal bruikbare concepten. Ten opzichte van de duizenden pagina's die te lezen zijn over organisatiekunde, bieden de volgende alinea's uiteraard slechts een globaal overzicht. Niettemin schept een dergelijk overzicht wellicht een mogelijkheid om een kennislacune in onderwijsinnovatie in het (hoger) onderwijs over de structurering van organisaties van een eerste belangrijke vulling te voorzien, zodat ze behulpzaam kunnen zijn bij de herinrichting

van hogescholen teneinde innovatie beter mogelijk te maken.

#### 4.3 Organisaties in soorten en maten

Als hbo-instellingen het initiatief nemen om samen te werken met andere instanties of bedrijven, ontdekken ze vaak al snel dat het flexibel beschikbaar stellen van medewerkers lastig is, omdat zij vastzitten in de planning en control activiteiten van de organisatie. Docenten bijvoorbeeld werken volgens roosters en gedetailleerde urenplaatjes, die bedoeld zijn om stabiliteit en voorspelbaarheid te organiseren in het onderwijsleerproces, maar tegelijkertijd de werkzaamheden van de docent ongewenst vastzetten. Er zijn veel voorbeelden van dergelijke tegenstellingen en stagnaties door inrichting. Om die reden is de eerste manier waarop we hier naar organisaties kijken, de relatie tussen de organisatie en haar omgeving en de betekenis die dat heeft voor de inrichting van de organisatie. Vanuit het perspectief dat een organisatie en daarmee dus ook een schoolorganisatie een ontworpen systeem is, is het mogelijk om systemen met elkaar te vergelijken en ze te typeren. Mintzberg (2012) onderscheidt in zijn onderzoek naar organisaties vier organisatietypologieën. Binnen een typologie is sprake van de consistente vormgeving van een aantal parameters die aansluiten bij de omgeving waarin de organisatie haar doelen realiseert. Het overzicht hieronder (tabel 4.1) illustreert dat de inrichting van de organisatie beïnvloed wordt door twee dimensies van die

**Tabel 4.1**

*Organisatie inrichting naar omgevingsdimensies (Mintzberg 2012)*

	Stabiel	Dynamisch
Complex	Gedecentraliseerd bureaucratisch	Gedecentraliseerd Organisch
Eenvoudig	Gecentraliseerd bureaucratisch	Gecentraliseerd Organisch

omgeving. Dit leidt tot vier typen organisaties. De ene dimensie gaat over de mate van complexiteit van de omgeving en de andere over de mate van dynamiek. Die complexiteit en dynamiek komen ook terug in hoofdstuk 2 van dit boek.

Als we vanuit dit concept naar organisaties kijken, zien we dat veranderingen in de omgeving van de organisatie logischerwijs van invloed zijn op de inrichting van de organisatie. Een effectieve organisatie zoekt congruentie tussen eigenschappen van de omgeving en de manier waarop de organisatie is gestructureerd. Van oorsprong zijn onderwijsinstellingen ingericht als gedecentraliseerde bureaucratieën. Dat wil zeggen dat autonome hoogopgeleide professionals met een grote mate van autonomie complexe standaardwerkzaamheden verrichten in een stabiele omgeving. Mintzberg (2012) noemt dat een professionele bureaucratie en onderscheidt deze vorm van bureaucratie van de machinebureaucratie die is ingericht voor het uitvoeren van eenvoudige standaardwerkzaamheden. Het opleiden van mensen voor

de beroepspraktijk wordt daarbij dus als een complexe taak gezien, waarbij de docent als autonome professional veel zeggenschap heeft, terwijl tegelijkertijd het onderwijsleerproces voldoende routines en mogelijkheden kent om arbeid te delen en om te standaardiseren.

Met deze inzichten kunnen we vervolgens kijken naar de ontwikkelingen die zich in het hoger onderwijs hebben voorgedaan en nog steeds voordoen. Instellingen voor hoger beroepsonderwijs worden namelijk bij uitstek gezien als de kennisinstellingen die bij kunnen dragen aan de oplossingen van maatschappelijke vraagstukken. Innovatie is bij het zoeken naar antwoorden op die vraagstukken van groot belang. Om dat te kunnen, is meer samenwerking zowel binnen als buiten de instelling noodzakelijk (Sectorakkoord, 2018). De context van het hoger beroepsonderwijs is, in termen van Mintzberg, dus én dynamischer én complexer geworden. Dat betekent dan dus ook dat deze instellingen meer geholpen zouden zijn bij een organische en meer decentrale inrichting. Concreet betekent dit dat er meer

en minder permanente groepen (teams) van specialisten ontstaan die veel zeggenschap hebben, en waarbij de arbeidsdeling en sterke formalisering van gedrag en procedures achterwege blijven (Mintzberg 2012). De organisatie zal dus minder bureaucratisch moeten worden om ruimte te maken voor deze organische manier van inrichten. Alleen dan maakt het werken in (multidisciplinaire) teams er zinvol deel van uit. Het afbouwen van de bureaucratie en het opbouwen van een organische manier van inrichten van de organisatie is voor teams een cruciale voorwaarde om tot innovatie te komen. Het is te simpel om te zeggen dat iedere beweging in organisaties een gebrek aan regelruimte van teams moet oplossen en dat daarmee altijd minder bureaucratie gewenst is. Het gaat immers steeds om de fit tussen de aard van de werkzaamheden en de aard van de omgeving waarin de organisatie haar doelen realiseert. Bureaucratisering kan dus ook een verbetering inhouden voor een organisatie die te los en te flexibel is gestructureerd (Mintzberg, 2012). Zo kan deze manier van kijken naar organisaties een al te ijverige vernieuwer ook afhouden van al te tendentieuze organisatieontwerpen. (Mintzberg, 2012) constateert namelijk dat ook structuren onderhevig zijn aan mode.

De voorbeelden aan het begin van dit hoofdstuk laten zien dat het hogescholen niet zomaar lukt om zich meer organisch te organiseren. In dit hoofdstuk onderzoeken we drie mogelijke oorzaken: de ideologie van het

new public management als uitdrukking van een tijdsgeest (Kapucu, 2006), de bureaucratie als een mentaal oermodel van de organisatie (Kuipers et al. 2012; Ten Bos, 2020) en de gebrekkige ontwerp kennis van de organisatie in de organisatie, zodat er geen zorgvuldige alternatieven worden ontworpen (Kuipers et al., 2012)

### New public management

De inrichting van organisaties vormt ook een uitdrukking van een tijdgeest in de maatschappij waarin de organisatie opereert. Het is in dat kader onmogelijk om voorbij te gaan aan de theorie, of ideologie zo men wil, van het *new public management* (Kapucu, 2006). In de loop van de negentiende eeuw is een striktere scheiding aangebracht tussen de private en de publieke sector. Het doel was dat de overheid haar taak om het algemeen belang te dienen beter kon uitvoeren. Beïnvloeding vanuit de private sector (soms in de vorm van corruptie) werd daarmee moeilijker gemaakt (Hood & Peters, 2004). Daarvoor werd een uitgebreide set van regels en procedures aangebracht. Logischerwijs leidde dat tot bureaucratisering van de overheidsinstellingen. Bureaucratisering was zoals gezegd dus ooit een oplossing voor een probleem. In de jaren 1980 ontstond als reactie daarop in een neoliberale doctrine een andere managementfilosofie, die *new public management* is gaan heten. Het doel was om de publieke sector efficiënter en effectiever te maken, zodat deze beter aan kon sluiten bij de

wensen van de burger (Verbeeten, 2005). De bureaucratie had inmiddels een slechte naam en sloot als dominantie organisatievorm van overheidsinstellingen niet meer aan bij de wensen van die burger. Het *new public management* legt de nadruk juist op meetbare doelen met daaraan gekoppeld prestatiebeloning, zoals in de private sector gebruikelijk was. In feite werden de managementmethoden uit de private sector overgeheveld naar de publieke sector. De burger werd daarmee dan ook als klant gezien (Colak, 2019).

Voor het hoger beroepsonderwijs betekende deze beweging onder andere dat de gewenste efficiëntie ook werd gezocht in het fuseren van voorheen zelfstandige hogescholen tot grote instellingen. Met de nadruk op meetbare doelen ontstonden er begrippen als prestatieafspraken en studierendement, outputfinanciering en dergelijke. Onderwijsinstellingen werden bestuurlijk onafhankelijker, moesten onderling concurreren en de student werd ook als klant gezien. Tegelijkertijd ontstonden er meer vormen van externe controle. Overheidsinstellingen vormen naar het model van de private sector is op diverse manieren bekritiseerd. Zo is het maar zeer de vraag of de burger als klant een juiste benadering is (Colak, 2019), of doelstellingen van veel overheidsinstellingen wel zo meetbaar te maken zijn, en of het richten op meetbaarheid en prestatiebeloning niet ook tot ongewenste effecten leidt (Verbeeten, 2005). Wat opvalt is dat bij die fusies de besturingsstructuur en de

ondersteuningsstructuur zijn gewijzigd door meer te centraliseren, en daardoor met name in omvang zijn toegenomen. Dit terwijl de productiestructuur (in het hoger onderwijs de manier waarop studenten worden opgeleid en hoe onderzoek is vormgegeven) nagenoeg ongewijzigd is gebleven (Van der Hilst, 2019). De nadruk op rendement en de externe controle die het gevolg is van het *new public management*, levert in een bureaucratie een grote hoeveelheid procedures op en daardoor ook een administratieve druk. Denk daarbij aan het bestaan van onafhankelijke examencommissies en accreditaties. Toename van externe controle leidt in het algemeen tot meer centralisering van zeggenschap en formalisering van procedures in de organisatie (Burnes, 2017), waardoor het steeds moeilijker wordt alternatieven voor die bureaucratie te ontwerpen. De zeggenschap van de besturingsstructuur van de onderwijsinstellingen is ten tijde van het *new public management* vergroot, terwijl in de productiestructuur, daar waar teamvorming voor innovatie van belang is, het aantal disciplinerende regels en procedures juist is toegenomen, waardoor de zeggenschap daar juist afnam (Van der Hilst, 2019). Deze inconsequentie in de basis van de inrichting van onderwijsorganisaties levert problemen op voor de vergroting van de professionele ruimte van teams van professionals, die voor innovatie juist noodzakelijk is (Zestor, 2014). De kritiek die wordt geleverd op de managementfilosofie van het *new public management* levert dus ook

vraagstukken op voor het hoger onderwijs. De vraag is dan bijvoorbeeld of de relatie die de student heeft met de opleiding het beste wordt uitgedrukt in een klantrelatie, of het zinvol is dat hogescholen onderling concurreren, en of de opgave van een hogeschool niet te complex is om in meetbare doelen te vangen. Er is steeds meer reden om deze vragen met nee te beantwoorden. Bovenal is de manier waarop hogescholen zijn ingericht een slechte voedingsbodem voor teams om te innoveren, en wordt helder waarom veel hogescholen moeite hebben zich zo te organiseren dat zij doelstellingen voor de toekomst kunnen realiseren. Daarin helpt alleen een bewust ontwerp van een andere organisatie, die ook oog heeft voor andere vormen van verantwoording. Externe regeldruk zou vervangen moeten worden door interne innovatiekracht. De inrichting van de organisatie kan daar voor een belangrijk deel aan bijdragen.

### Het probleem van de bureaucratie

De bureaucratie heeft een lange geschiedenis en heeft in de loop der tijd een slechte naam gekregen. De bureaucratie is echter ontstaan als oplossing voor de toenemende complexiteit van werk tijdens de industrialisering in de negentiende en het begin van de twintigste eeuw (Hood & Peters, 2004). Daarbij was de academische interesse voor organisaties vooral gericht op universele principes die de organisatie als een machine laten draaien, zodat deze efficiënt, stabiel, voorspelbaar en ook rechtvaardig

kon zijn. Het ging er juist om de organisaties resistent te maken tegen veranderingen in de buitenwereld. Mensen als Frederick Taylor in de Verenigde Staten en Max Weber in Duitsland hebben beiden met hun eigen invalshoek naam gemaakt in hun zoektocht naar die ene beste manier van organiseren voor alle organisaties. Deze zogenaamde rationeel-wetenschappelijke benadering van organisaties gaat ervan uit dat organisaties rationele entiteiten zijn. Medewerkers worden vooral als economische wezens gezien die gemotiveerd worden door het geld dat zij krijgen, in ruil voor de tijd die zij beschikbaar stellen om in de organisatie werkzaamheden te verrichten. De rechtstaat vormt de basis voor regels bij de inrichting van bureaucratische organisaties, zodat werknemers niet overgeleverd zijn aan de willekeur van hen die over hen beslissen. Menselijke feilbaarheid moet zoveel mogelijk worden geëlimineerd en daarom is het beter om hiërarchische en horizontale arbeidsdeling aan te brengen in het werk, zodat iedereen maximaal gericht kan zijn op zijn of haar zo eenvoudig mogelijke taak. Strakke, gestandaardiseerde procedures maken controle door de directe leidinggevende mogelijk (Burnes, 2017). De bureaucratie is er kortweg op gericht werkzaamheden voorspelbaar te maken door te standaardiseren en taken zo eenvoudig mogelijk te maken. Zij conserveert als het ware regels, afspraken, procedures en gebruiken om medewerkers te disciplineren tot gewenst gedrag.

Nu is het begrip bureaucratie in de loop van de tijd een geveleugeld begrip geworden. Het is volgens Ten Bos (2022) zelfs een transendentiaal begrip dat niet alleen, maar ook, verwijst naar kenmerken een bepaalde organisatievorm. Het kan volgens Ten Bos (2022) ook verwijzen naar kenmerken van een groep mensen, kenmerken van een hele maatschappij, of zelfs naar een pathologische toestand van mensen, systemen of maatschappijen. In dat opzicht zit er in ieder mens een bureaucraat. Bureaucratie staat dan dus ook voor een manier van denken en een manier van zijn. Ondanks de afkeer die de bureaucratie bij veel mensen oproept, is de vertrouwdheid ermee ook vaak het eerste intuïtieve beeld over organisatiestructuren. Dat betekent dat bij verstoringen in processen in organisaties de roep om meer regels en procedures zeer voor de hand ligt (Ten Bos, 2022). Dit is een reactie die we vaker zien als het erom gaat op korte termijn paradoxale spanningen te willen opheffen (zie ook hoofdstuk 8).

De hiërarchische opstapeling van managementlagen in de bureaucratie is dus ook een mentaal oermodel van de organisatie. Vanuit dat denkmodel wordt bij verstoringen in de organisatie ook snel gezocht naar meer fragmentering van werkzaamheden en daardoor meer coördinatie.

We hebben eerder al geconstateerd dat scholen en dus ook hogescholen over het algemeen ingericht zijn als (professionele) bureaucratieën (Minzberg, 2012).

Regelruimte wordt zoveel mogelijk beperkt in

de bureaucratie ten gunste van standaardisatie van werkzaamheden. Desondanks zijn veel onderwijsorganisaties in de loop van de jaren gaan werken met teams. Het idee daarbij is om de professionele ruimte van docenten te vergroten, door hen meer zeggenschap te geven (Zestor, 2014). Het hoopvolle doel van deze aanpak was het verbeteren van de onderwijskwaliteit. In dat kader zijn er in hogescholen praktijken ontstaan waarbij de professionele ruimte is georganiseerd door teams van medewerkers meer zeggenschap te geven (Zestor, 2014) (zie ook hoofdstuk 7). In veel gevallen moesten deze teams hun regelruimte vinden binnen de beperkingen van de bureaucratische inrichting van de organisatie als geheel. Oplossingen van problemen in het functioneren van teams worden vaak gezocht in het werken aan de cultuur of de professionaliteit van medewerkers. Zoals gezegd, worden die problemen veel minder verklaard vanuit de inrichting van de organisatie zelf, terwijl deze wel vaker dan gedacht de oorzaak vormen.

De waarde van de typologieën volgens Minzberg (2012) is dat zij kunnen helpen tot een zorgvuldig ontwerp te komen, dat congruentie zoekt tussen de structuur en de eigenschappen van de omgeving. Daarnaast maken deze typologieën het mogelijk om tot een nieuwe inrichting te komen voor een organisatie volgens het principe 'vorm volgt functie'. De paragraaf over de moderne sociotechniek (De Sitter, 1975) gaat daar dieper op in.

We kunnen concluderen dat de bureaucratie een belemmering kan zijn voor innovatie, omdat:

1. zij werkzaamheden zoveel mogelijk verdeelt, terwijl bij toenemende complexiteit intensieve samenwerking juist gewenst is;
2. zij werkzaamheden standaardiseert, terwijl regelruimte en snelle aanpassing gewenst zijn;
3. zij procedures en regels centraal stelt, terwijl daadkracht en experimenteren gewenst zijn.

### Alternatieven voor de bureaucratie

Om innovaties in een organisatie beter mogelijk te maken is het juist van belang om medewerkers te laten samenwerken rond

ongedeelde primaire processen met voldoende regelruimte, om zo in te kunnen spelen op veranderingen (Kuipers et al. 2012). Die regelruimte biedt de samenwerkende medewerkers de gelegenheid om zelf besluiten te nemen over en te leren van hun werkpraktijken. In de afgelopen decennia zijn er diverse organisatievormen ontstaan die allemaal tot doel hebben de organisatie wendbaarder te maken, door deze meer in te laten spelen op de dynamiek en complexiteit van de omgeving. Zie tabel 4.2 voor een overzicht van de meest bekende vormen.

**Tabel 4.2**

*Overzicht organisatievormen die organisatie-wendbaarheid tot doel hebben*

Benaming	Definitie	Bron
Structured Networks	In gestructureerde netwerken behouden de organisatie-eenheden een grote mate van autonomie, maar werken ze uitgebreid samen via vrijwillige netwerken tussen eenheden. De organisatie is grotendeels zelfsturend, maar heeft voldoende structuur, proces en hiërarchie om coördinatie en uitvoering van de bedrijfsstrategie te realiseren.	Goold & Cambell, 2003
Adhocratie	In een adhocratie bundelen de specialisten hun krachten in multidisciplinaire teams die gevormd worden voor elk afzonderlijk innovatieproject.	Mintzberg, 2012
Cyaan organisatie	De organisatie is een levend systeem waarbij zelfsturing, heelheid en het evolutieve doel centraal staan.	Lalou, 2016

Benaming	Definitie	Bron
Wendbare organisatie	Een agile, ofwel wendbare organisatie is een coöperatief systeem, waarbinnen op alle niveaus met elkaar wordt gecommuniceerd, wordt samengewerkt en waarbinnen sprake is van een voortdurend leerproces.	Kerklaan, 2015
Lean production	De oplossing voor deze problemen werd gevonden in het kantelen van de organisatie van functionele 'batch and queue'-productie (met haar 'economies of scale') naar stroomsgewijze flowproductie (met haar 'economies of flow').	Christis, 2011
Holocratie	Holocratie streeft ernaar de autoriteit van besluitvorming en innovatie te verdelen via teams die zichzelf besturen.	Wikipedia
Netwerkregime	Er is nauwelijks sprake van een vaste grondstructuur. De organisatie stelt zich in sterke mate open voor de turbulentie in de omgeving. De organisatie is in staat zichzelf continu te groeperen, te ontbinden en te hergroeperen op basis van zelforganiserend vermogen, afhankelijk van het soort opdracht waarmee men geconfronteerd wordt.	Kuiper et al, 2012
Ambidextere organisatie	Deze organisatievorm legt zowel de nadruk op beheersing en herhaalbaarheid (exploitatie) als op creativiteit en variatie (exploratie)	Assen, M. van, Berg, G. van den en Wobben, J.J., (2008)

Wat deze organisatievormen gemeen hebben, is dat teams van medewerkers centraal staan, die niet episodisch veranderen in (meeslepende) innovatieprojecten, maar die continu verbetering zoeken dicht en in hun eigen werkwijze. Deze organisatievormen scheppen daar als het ware de noodzakelijke voorwaarden voor.

#### 4.4 Ontwerpen met de Moderne Sociotechniek

Nu we weten dat organisaties verschillende vormen kunnen aannemen, afhankelijk van hun omgeving, en nu we weten hoe onderwijsorganisaties zijn geëvolueerd tot wat zij nu zijn, is het zinvol om te kijken of er manieren zijn om tot herontwerp van de organisatie te komen. Een veelgebruikt concept om organisaties te (her)ontwerpen is de moderne sociotechniek (De Sitter, 1974). De ontwerper blijft dan met een holistische (systeem)blik naar de organisatie kijken om alle op elkaar inwerkende elementen zoveel mogelijk in het vizier te houden. Een tijdelijk inzoomen kan daarbij uiteraard noodzakelijk zijn, maar daarna zal een proces van uitzoomen altijd moeten volgen. Deze integrale benaderingswijze van het organisatieontwerp is ontstaan in de jaren 1950, juist als een poging een alternatief te vinden voor de vervreemdende werking van de maximale arbeidsdeling van de bureaucratie. Integraal betekent hier dat onderdelen van zowel het technische als het sociale systeem van een organisatie steeds in samenhang worden vormgegeven, omdat de bevinding is

dat zij op elkaar inwerken. Bij het technische systeem gaat het vooral om de 'hardware' van de organisatie, bij het sociale systeem gaat het meer om de 'software' (Kuipers et al., 2012). Het doel van een dergelijk integraal ontwerp is het bewerkstelligen van *alignment* tussen het ontwerp van de organisatie en het te bereiken doel van de organisatie en de eigenschappen van de omgeving, zoals eerder besproken. Kuipers et al. (2012) benoemen vier organisatieconfiguraties, die zij regimes noemen. Drie ervan zijn hier relevant omdat zij een relatie hebben met de organisatietypologieën van Mintzberg (2012). De eerste betreft uiteraard de bureaucratie zoals die hiervoor uitvoerig is beschreven. We hebben ook geconstateerd dat voor organisaties die meer willen innoveren om beter in te spelen op de dynamiek en complexiteit van de omgeving, een meer organische manier van organisatie-inrichting noodzakelijk is. Die organische organisatie-inrichting vangen Kuipers et al. (2012) in het flexibele regime en het netwerkregime. Beide regimes beogen obstructies in het innovatief vermogen van organisaties te reduceren die in de bureaucratie veelvuldig aanwezig zijn. In zuivere vorm komen deze regimes zelden voor. Net als Mintzberg (2012) stellen ook Kuipers en collega's (2012) vast dat gedifferentieerde vormen vaker voorkomen. Het gaat hier meer om denkmodellen die bij het (her)ontwerpen van organisaties van groot belang kunnen zijn. Wat beide regimes gemeen hebben is dat zij de organisatie zien als een open systeem dat actief aansluiting zoekt bij de buitenwereld. Daarvoor

is het nodig dat teams van medewerkers die bij elkaar alle nodige vaardigheden bezitten, aan een compleet primair proces worden gekoppeld. Deze teams hebben veel regelruimte en zeggenschap. Op die manier ontstaan er in teams mogelijkheden om te experimenteren, waardoor leerprocessen ontstaan die voor innoveren van levensbelang zijn (Argyris & Schon, 1978).

Als die regelruimte van teams en daarmee de zelforganisatie in de organisatie toeneemt, zal ontwerp-kennis van de organisatie ook deel uit moeten maken van de vaardigheden van het team. Zelforganisatie vraagt logischerwijs ook kennis van het organiseren (Kuipers et al., 2012). Te meer ook omdat het (her)ontwerp niet naar een nieuwe stabiele situatie toewerkt maar flexibiliteit als uitgangspunt heeft, ook als het gaat om de inrichting van de organisatie. Sterker nog, de minimale structuur maakt emergentie mogelijk als de structuur een netwerkregime krijgt, waarbij rond nieuwe primaire processen zich spontaan nieuwe medewerkers groeperen (zie ook hoofdstuk 2). Organisatiestructuren proberen in dat kader niet iets dicht te regelen, maar juist innovatie te faciliteren. De organisatie als systeem sluit dan meer aan bij het idee van een levend en lerend systeem (Kessener & Van Oss, 2019).

Zo is in het hoger beroepsonderwijs te zien dat, om aan te sluiten bij de wensen van de studenten en het beroepenveld, curricula worden geflexibiliseerd. Er wordt actief gezocht

naar een onderwijsontwerp waarbij het leerproces en de validering ervan meer mogelijkheden biedt voor studenten om zelf vorm en inhoud te geven aan hun leerproces. Daarnaast vindt het leren van de studenten steeds meer plaats in situaties die allerlei grenzen overschrijden. Als het leren plaats gaat vinden in leeromgevingen die gekenmerkt worden door *boundary crossing* (Akkerman & Bakker, 2012) is dat een ingrijpende wijziging van de productiestructuur. Dat roept opnieuw vragen op over de verdeling en coördinatie van arbeid. Zeker als onderzoek en onderwijs een dynamisch geheel vormen met de buitenwereld, om zo een bijdrage te kunnen leveren aan de oplossing van complexe maatschappelijke vraagstukken.

Belangrijk in de sociotechniek is dat de organisatie als reactie op de complexiteit van de omgeving zo eenvoudig mogelijk wordt ontworpen vanuit het primaire proces. We bewegen dan van complexe organisaties met eenvoudige werkzaamheden, naar eenvoudige organisaties met complexe werkzaamheden (De Sitter, 1974). Het gaat daarbij niet om een ontwerp van boven naar beneden, maar om een ontwerp van beneden naar boven. Een dergelijk proces begint met het in kaart brengen van het primaire proces of de primaire processen. In het hoger onderwijs is namelijk sprake van aanvankelijk op zijn minst twee primaire processen: onderwijs en onderzoek. Het primaire proces laat zich het best beschrijven als proces waarbij er aan de



voorkant input is die na een transformatie tot nieuwe output leidt. In het onderwijsleerproces betekent dit dat studenten onkundig binnenkomen, vervolgens een leerproces ingaan, om daarna kundig en gediplomeerd het proces weer te verlaten. Hogeronderwijsinstellingen willen hun onderzoek en onderwijs steeds meer met elkaar verbinden, in nieuwe primaire processen die een praktijkgerichte bijdrage leveren aan de oplossing van maatschappelijke problemen. Voor een goede *alignment* zou een inrichting volgens het netwerkregime logisch zijn, terwijl we eerder hebben geconstateerd dat hogescholen vaak nog een bureaucratische basisstructuur hebben. Het gevaar is nu dat er binnen de organisatie twee regimes gaan ontstaan. Daarvoor is het vanuit organisatiekundig oogpunt nodig dat de onderdelen van de organisatie die om standaardisering vragen zoveel mogelijk worden opgerekt naar het flexibele regime. Een andere complexiteit in hogescholen is dat veel onderdelen van de gecentraliseerde ondersteuningsstructuur rechtstreeks ingrijpen op de productiestructuur. Daardoor wordt het moeilijk voor teams van medewerkers om volledig gekoppeld te zijn aan een primair proces. Een heldere verdeling van arbeid en daarmee van bevoegdheden en verantwoordelijkheden, zoals het ontwerpen volgens de sociotechniek binnen elk regime voor ogen heeft, kan daarbij helpen. In onderstaand voorbeeld is gebruik gemaakt van de moderne sociotechniek als ontwerpmethodiek.

## Ontwerpen van opleidingen

Op basis van bovenstaande zijn in de praktijk van het hoger onderwijs de eerste (her)ontwerp-praktijken ontstaan. Die praktijken hebben voorlopig nog een aftastend karakter, waarbij vaak in co-creërende situaties gekeken wordt naar de mogelijkheden die de ontwerpbenadering vanuit de sociotechniek kan bieden in specifieke situaties (Kuipers et al., 2012). Op basis van de theorie van de sociotechniek is een ontwerpmethodode ontwikkeld (Kuipers et al., 2012), die de volgende ontwerpstappen kent:

### Grensafbakening:

Wat is het subject van herontwerp?

### Missie, visie, doelen:

Welke elementen hieruit zijn van belang voor het ontwerp?

Hoe ziet het primaire proces eruit?

Welke organisatie is passend?

Welke problemen die jullie nu ervaren zijn terug te voeren op de huidige structuur

### Specificaties:

Op basis van het voorafgaande: Aan welke specificaties moet het ontwerp voldoen?

### Opbouw productiestructuur:

Op welke manier kunnen met minimale arbeidsdeling teams collectief verantwoordelijkheid hebben in het primaire proces?

## Casus 1:

**Een nieuw opleidingsinstituut draait nu een aantal jaren. In de eerste paar jaar is met veel pionierswerk een aantal tweejarige opleidingen gestart. Inmiddels is de behoefte ontstaan om een aantal processen robuuster in te richten, maar zonder de flexibiliteit te verliezen. In termen van organisatieregimes zoals eerder besproken, wil de opleiding doorontwikkelen naar een flexibel regime. De groeiende studentenaantallen vormen een van de redenen om opnieuw naar de organisatie van de opleiding te kijken. Verder wil de opleiding de manier waarop studenten werken met praktijkopdrachten handhaven en uitbreiden. Het primaire proces wordt hier gezien als de ontwikkeling van studenten tot succesvolle beroepsbeoefenaars voor het vakgebied waarvoor zij worden opgeleid. Het ontwikkelproces vindt plaats op school maar vooral in de beroepspraktijk. Door te werken aan de eerste drie stappen van de ontwerpmethode ontstaat een beeld van de specificaties van het ontwerp, die de basis vormen voor een macro- en micro-ontwerp van de organisatie.**

Op basis van deze specificaties is vervolgens de productiestructuur ontworpen. Daarbij zijn kleine groepen medewerkers gegroepeerd rond groepen studenten. Deze kleine groepen medewerkers zijn collectief verantwoordelijk voor de hele studieloopbaan van de studenten. Op die manier wordt voldaan aan minimale arbeidsdeling.

### Ontwerpspecificaties:

Kaders worden bepaald in het managementteam

Studenten worden gegroepeerd vanuit het onderwijsconcept

Er ontstaat helderheid over besluiten

Het leidt tot een vereenvoudiging van de organisatie

Het leidt tot een goede positionering van de ondersteuning

We geven vorm aan een lerende organisatie

Het ontwerp is opschaalbaar bij groei in de toekomst

## Casus 2

**Een opleiding constateert dat de doorontwikkeling van de innovatie die een aantal jaren geleden is ingezet niet slaagt. Het doel van die innovatie was om meer flexibiliteit in het onderwijsleerproces voor studenten te organiseren, door te gaan werken op basis van leeruitkomsten en programmatisch toetsen. Een van de oorzaken voor de stagnatie is dat bijna alle mensen met ontwerp-kennis van onderwijs het team hebben verlaten en dat die ontwerp-kennis daarmee uit het team is verdwenen. Daarnaast waren studenten ontevreden**

**over de bereikbaarheid van hun docenten. Hoewel zelforganisatie onderdeel is van de visie, bleek er nog weinig gevoel voor eigenaarschap bij de medewerkers. De vraag was hoe de opleiding zo in te richten dat er meer duurzaamheid in de ontwikkeling ontstaat, door meer eigenaarschap te creëren.**

Volgens de hierboven geschetste ontwerpmethode is eerst besproken wat onderdeel gaat worden van de herinrichting van de organisatie. De opleiding wil daarbij focussen op de inrichting van de organisatie rond het onderwijs. Met het managementteam van de opleiding is op basis van hun visie en geformuleerde ontwerpeisen vastgesteld dat zij wil focussen op het primaire proces van het opleiden van studenten in het vakgebied van de bacheloroopleiding. Streven naar zelforganisatie en wendbaarheid zijn onderdeel van de visie. In overleg is ook hier gekozen voor een inrichting van de organisatie volgens het flexibele regime. Teams zijn daarbij meer collectief verantwoordelijk voor een deel van het primaire onderwijsleerproces. Voor het ontwerpen van de productiestructuur is de vraag vervolgens: op welke manier kan er een minimale deling van werk ontstaan in dat primaire proces, om zo kleine teams te maken? De opleiding is daarom in twee fasen gedeeld: een startfase en een afstudeerfase. Daarmee is de klassieke indeling in leerjaren bewust doorbroken. Omdat het van belang is teams klein te houden zijn in beide

fasen twee parallelle teams ontstaan. Deze teams zijn gezamenlijk integraal verantwoordelijk voor het goed opleiden van een groep studenten, en ze hebben daarbij een breed mandaat om besluiten te nemen over dat primaire proces. Deze regelruimte voor de teams is daarna beschreven. De inrichting van vaste teams vormt nu de basis van de organisatiestructuur van de opleiding. Er is een aantal tijdelijke teams gevormd rond vakinhouden en ook een team dat de opdracht van de basisteams heeft overgenomen om de onderwijsinnovatie van de gehele opleiding vorm te geven. In deze tijdelijke teams zitten docenten uit de basisteams. Door deze inrichting ontstaat er een directer contact met de studenten en kan het team ook zelf verbeteringen aanbrengen. Zowel ten gunste van de tevredenheid van studenten als de behoefte om het onderwijs anders in te richten. Door docenten met minimale arbeidsdeling te groeperen rond een (deel van) het primaire proces, ontstaat de conditie voor het team om tot zelforganisatie en zelfontwikkeling te komen.

#### 4.5 Ter afsluiting

Er is nog veel experimenteerdwang en onderzoek nodig naar een passende inrichting van instellingen voor hoger onderwijs die op zoek zijn naar verbinding tussen onderzoek en onderwijs en de buitenwereld. In dit hoofdstuk bleek dat het verspreiden van meer kennis van de inrichting van organisaties op alle niveaus van die onderwijsorganisatie noodzakelijk is.

De grote uitdaging zal daarbij zijn een balans te vinden tussen de noodzakelijke bureaucratie van bepaalde onderdelen van de organisatie, en de nog grotere noodzaak alternatieven te ontwerpen voor die bureaucratie, om wendbaarder te worden daar waar het primaire proces erom vraagt. Hogescholen moeten zich realiseren dat de diversiteit aan primaire processen, door de ambities die zij hebben, in de toekomst zal toenemen. De kunst is om de organisatie eenvoudig te houden, terwijl er wel voldoende variëteit gerealiseerd kan worden binnen de organisatie (Ashby, 1958). Dat kan door diverse soorten teams zorgvuldig te groeperen rond een gedeeld primair proces, waarbij deze teams veel zeggenschap en regel-

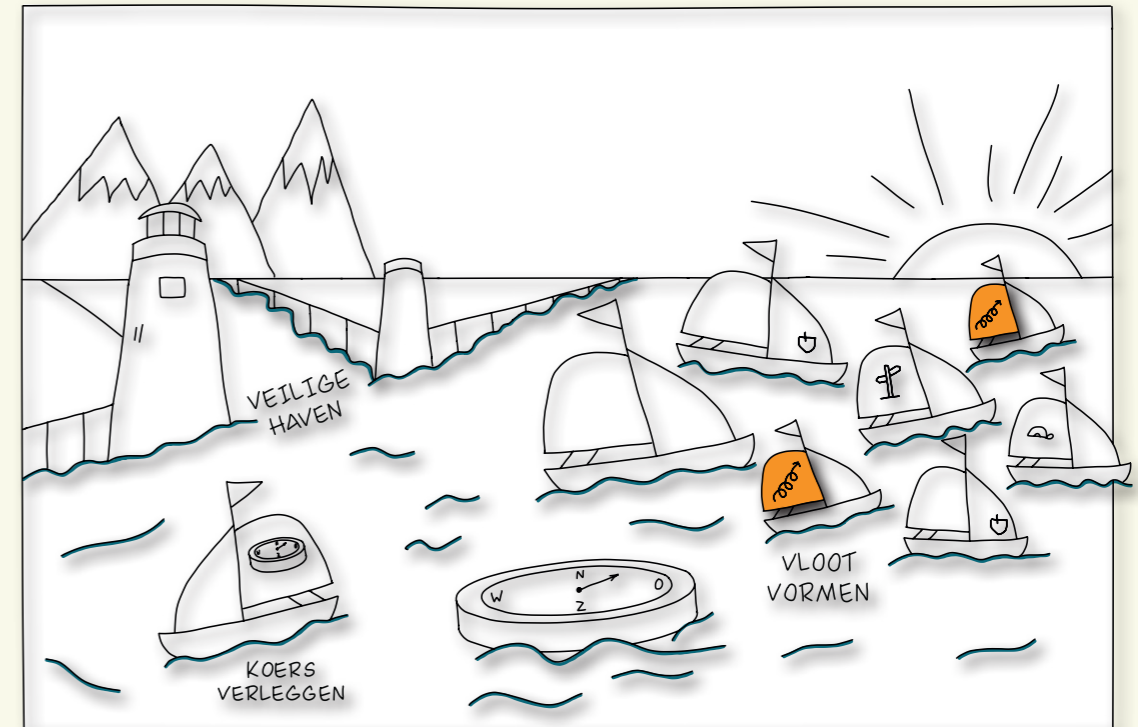
ruimte krijgen. Op die manier zijn zij wendbaar en kunnen ze een succesvolle bijdrage leveren door continu te veranderen. De inrichting van de organisatie moet zelf ook onderdeel zijn van innoveren door continu te veranderen. Het verwerven van ontwerp-kennis over organiseren in de organisatie is daarom cruciaal. Daarvoor zijn veel ontwerp- en onderzoekspraktijken nodig. De hier besproken concepten kunnen een basis vormen voor verdere onderzoekspraktijken van praktijkonderzoeken. Die onderzoeken zullen zich dan vooral richten op een nog meer gedecentraliseerde en organische inrichting van de organisatie in zijn geheel en de vorming van teams daarbinnen. Netwerkvorming is daarbij een belangrijk aspect. ■

## Referenties

- <https://www.vereniginghogescholen.nl/themas/hogeschool-en-organisatie>
- <https://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/vereniging-hogescholen-en-minister-ocw-sluiten-sectorakkoord-hbo-2018>.
- Amelsfoort, P., Seinen, B., Kommers, H., Scholtes, G. (2003). *Zelfsturende teams. Ontwerpen invoeren begeleiden*. ST-Groep Vlijmen.
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen. Boundery crossing binnen en tussen organisaties. *O&O* nr. 1 p. 15-19.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Ashby, W. R. (1958). *An introduction to cybernetics*. London Chapman & Hall.
- Assen, M. van. Berg, G. van den en Wobben, J.J. (2008). De ambidextere organisatie: optimaliseren én innoveren. *Holland Management Review* nr. 119, p. 61-70.
- Bos, R. ten (2020). *Bureaucratie is een inktvis*. Boom Amsterdam.
- Burnes, B. (2017). *Managing change*. Pearson.
- Colak, D. C. (2019). Why the New Public Management is obsolete: An Analysis in the Context of the Post-New Public Management Trend. *HKJU-CCPA*, 19(4), 517-53.
- Cummings, T. G., Worley, C. G. (2015). *Organization Development and Change*. Cengage Stamford.
- Derksen, K. (2021) *Goed teamwerk. Hoe teams beter kunnen presteren en floreren*. Boom uitgevers
- Goold, M., & Campbell, A. (2003). Structured Networks: Towards the Well-Designed Matrix . *Long Range Planning* Volume 36, Issue 5, October 2003, 427-439.
- Hilst, B. van der (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs. Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier*. Open Universiteit Nederland.
- Homan, T. (2001). *Teamleren. Theorie en fascilitatie*. Academic Service.
- Hood, C., Peters, G. (2004). The Middle Aging of New Public Management: Into the Age of Paradox? *Journal of Public Administration Research and Theory*, PART 14:267-282.
- Kapucu, N. (2006). New Public Management: Theory, Ideology, and Practice. Farazmand, A., Pinkowski, J. (Eds.), *Handbook of Globalization, Governance, and Public Administration*. University of Central Florida. (PDF) New Public Management: Theory, Ideology, and Practice | Naim Kapucu – Academia.edu
- Kerklaan, L. A. F. M (2015). *De wendbare organisatie. Agility based strategy in de praktijk*. Boom.
- Kessener, B., Oss, L. van (2019). *Meer dan de som der delen. Systeemdenkers over organiseren en veranderen*. Management Boek.
- Kluijtmans, F. et al. (2005). *Anders leren, anders organiseren!?* Ruud de Moor Centrum: Heerlen.
- Kuipers, H., Amelsfoort, P. van, Kramer E. H. (2012). *Het nieuwe organiseren. Alternatieven voor de bureaucratie*. Acco Den Haag.
- Lalou, F. (2016). *Reinventing organizations*. Nederlandse editie. Lannoo Campus Leuven.
- Mintzberg, H. (2012). *Organisatiestructuren*. Pearson.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. Doubleday Currency.
- Sitter, L.U. de & Hey P. (1974a). *Sociotechniek 1. Mens en onderneming*, 2.
- Verbeeten, F. (2005). New Public Management bij Nederlandse overheids- en non-profit organisaties. Stand van zaken. *Management Accounting*, januari/februari 2005 p. 25-32.
- Zestor (2014). *Werken aan professionele ruimte. Strategieën om de professionele ruimte van docenten en docententeams te optimaliseren*.

## 5. STAP AAN BOORD: NETWERKVORMING TEN BEHOEVE VAN ONDERWIJSINNOVATIE

Harry Rorije, Elske van den Boom-Muilenburg & Idwer Doosje



## 5.1 Inleiding

Van het onderwijs wordt verwacht dat het aansluit op complexe vraagstukken in onze veranderende maatschappij en beroepspraktijk. Daarbij kun je bijvoorbeeld denken aan interprofessioneel samenwerken, omgaan met *artificial intelligence* of het creëren van rijke leeromgevingen. Om daarop in te spelen wil je als onderwijsinstelling wendbaar zijn. Maar het proces om deze verandering te realiseren is evengoed complex (zie ook hoofdstuk 2).

De vraag is dan ook: hoe kunnen we deze complexe uitdagingen het hoofd bieden? Steeds vaker zien we dat het in elk geval *niet* langer kan door alleen individuen of individuele organisaties hieraan te laten werken (Stoll, 2009). Er is uitwisseling en een verscheidenheid aan ideeën nodig (Stoll, 2010; Torfing, 2019), die door samenwerking en interactie bij elkaar gebracht kunnen worden. Zo kunnen ideeën, feedback en andere perspectieven opgehaald worden om te komen tot nieuwe zienswijzen (Garavan & Carbery, 2012; Lee & Louis, 2019). En dát is nodig voor duurzame en effectieve onderwijsinnovatie! We moeten dus op zoek naar een manier om "niet individueel harder, maar samen slimmer" te werken (Brown & Flood, 2020, p. 5). Het antwoord op de vraag hoe we complexe uitdagingen het hoofd kunnen bieden, is samenwerking die voorbijgaat aan de grenzen van individuen, teams en organisaties. Netwerken bieden daarvoor een veelbelovende structuur.

Een netwerk kan worden gezien als een heterogene groep mensen – van verschillende functies, uit verschillende lagen uit de organisatie of van verschillende organisaties – die regelmatig samenkomt om gezamenlijk te werken aan het verbeteren van en/of te leren over een fenomeen waar ze interesse in hebben (bijv. Poortman et al., 2021; Stoll et al., 2006). Er wordt veel geschreven over het inzetten van netwerken voor: het professionaliseren van onderwijsprofessionals (zie bijv. Carpenter et al., 2021; Jesacher et al., 2021; Prenger et al., 2019; Trust, 2016) en voor onderwijsverbetering (zie bijv. Chapman et al., 2016; Poortman & Brown, 2018; Prenger et al., 2021; Vescio et al., 2007; Watson, 2014; Weddle, 2021). Hoe netwerken bij kunnen dragen aan complexe onderwijsinnovaties, is nog maar in beperkte mate onderzocht. We spreken van verbeteren als er binnen de huidige structuur en doelen van het onderwijs problemen worden opgelost. Bij innovatie of vernieuwing worden ook de uitgangspunten en doelstellingen van het onderwijs aangepast (dat wil zeggen enkellus en dubbellus leren, zie hoofdstuk 1). Vanuit de wetenschappelijke literatuur bestaat er op dit moment geen helder beeld van hoe netwerken (kunnen) bijdragen aan onderwijsinnovatie (Chapman et al., 2016).

Dat netwerken innovatie kunnen stimuleren, trekken we niet in twijfel: onder andere vanuit praktijkcasussen zien we dat netwerken zeker een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsinnovatie. De vraag is wat belangrijke factoren

zijn als netwerken tot doel hebben om bij te dragen aan onderwijsinnovatie, en hoe de impact van netwerken op innovatie zo groot mogelijk kan worden. Deze vraag kwam naar voren vanuit een eerste literatuuronderzoek naar netwerken en innovatie en verkennend onderzoek naar netwerken in de Hogeschool Utrecht. In dit hoofdstuk zetten we als eerste uiteen wat de functies van netwerken kunnen zijn ten behoeve van innovatie in een onderwijsorganisatie. Aangezien het onderzoek naar netwerken en onderwijsinnovatie nog summier is, zetten we vervolgens een *tool* uiteen die gebruikt kan worden om deze innoverende netwerken in kaart te brengen. Daarna laten we op basis van ons onderzoek met behulp van deze tool zien welke inzichten ons verkennend onderzoek heeft opgeleverd over netwerken met betrekking tot onderwijsinnovatie. Ten slotte laten we manieren zien waarop we netwerken voor onderwijsinnovatie in de toekomst verder willen onderzoeken en ondersteunen.

We gebruiken een zeilbootmetafoor om onze eerste inzichten en vragen te delen. In ons verkennende onderzoek hebben we deze metafoor ook gebruikt. De reacties daarop van degenen die in ons onderzoek hebben geparticipeerd waren heel positief, omdat de metafoor aanzet tot nadenken en een werkbare associatie is als het gaat om netwerken en onderwijsinnovatie. Zeil daarom met ons mee naar mogelijk nieuwe ontdekkingen.

## 5.2 Het reilen en zeilen: de functies van netwerken voor onderwijsinnovatie

Als we redeneren vanuit onderzoek naar onderwijsinnovatie en naar netwerken (bijv. Bessant et al., 2012; Liu et al., 2022), lijken netwerken drie functies te kunnen hebben voor het stimuleren van innovatie in het onderwijs. Ze helpen de koers te verleggen, dragen bij aan het vormen van een vloot en bieden een veilige haven. Deze drie functies lichten we hieronder toe.

### De koers verleggen

Om tot onderwijsinnovatie te komen, is het van belang dat een diversiteit aan informatie beschikbaar is en dat complexe gedachten en ideeën op unieke manieren worden gecombineerd (Liu et al., 2022). De koers moet verlegd worden. Daar kan een netwerk aan bijdragen. Via een netwerk krijgen leden toegang tot aanvullende ideeën, kennis, vaardigheden of middelen die andere netwerkleden inbrengen en die je weer kunt gebruiken in je eigen voordeel en/of dat van de organisatie (Lin, 2001). Dit lijkt bij te dragen aan innovatie (zie bijv. Bessant et al., 2012; Liu et al., 2022; Rubenstein et al., 2018). Het netwerk biedt (meer) mogelijkheden om samen te werken, communiceren en discussiëren met elkaar (Lee & Ip, 2021). Je komt er dan bijvoorbeeld achter dat collega's bij andere onderwijsinstellingen ook op zoek zijn naar manieren om studenten te beoordelen die transdisciplinair of interprofessioneel



samenwerken, en daar al het een en ander over hebben opgezocht of uitgeprobeerd. De uitwisseling via het netwerk kan dan van grote waarde zijn en nieuwe input opleveren waar je anders niet op zou zijn gekomen. Dit wordt ook wel intellectuele stimulans genoemd (Liu et al., 2022). Ook kunnen je ingebrachte innovatie en onderliggende aannames worden uitgedaagd en bediscussieerd door anderen met andere aannames binnen het netwerk. Hierdoor kun je anders naar problemen en oplossingen gaan kijken (Bessant et al., 2012; Rubenstein et al., 2018). De kennisdeling in het netwerk kan daarmee toekomstige besluiten beïnvloeden en de innovatie verder laten ontwikkelen, ofwel de koers verleggen in de goede richting.

### Een vloot vormen

Onderwijs kan vrij geïsoleerd voelen: je geeft (vaak) alleen les in je eigen lokaal. Of de veranderingsgezinde docent die het initiatief neemt voor een bepaalde vernieuwing opereert vrij zelfstandig. Daarmee kan (niet altijd) recht worden gedaan aan de complexe realiteit om tot een duurzame verandering te komen. Netwerken kunnen uitkomst bieden. Je hebt dan niet langer het gevoel er alleen voor te staan, want je doet het samen met anderen. Anderen van je eigen organisatie en/of van andere organisaties. Je vormt met hen een vloot. Je vindt gelijkgestemden en ontvangt support van collega's, wat positief samenhangt met innovatie (Bessant et al., 2012; Demir, 2021; Liu et al., 2022; Rubenstein et al., 2018). Dit motiveert

onderwijsprofessionals om meer open te staan voor experimenteren en uiteindelijk innoveren (Holdsworth & Maynes, 2017). Ook draagt het bij aan een gedeelde verantwoordelijkheid voor het tackelen van de uitdagingen en stimuleert het de betrokkenheid bij de innovatie (Lu & Campbell, 2020). Onderwijsinnovatie vraagt moed en doorzettingsvermogen. Gelijkgestemden zijn dan een steun in de rug om aan de innovatie verder te blijven werken (Het ComeniusNetwerk, n.d.). Een andere functie van netwerken in dit kader is dat ze kunnen zorgen voor meer connectiviteit in een organisatie, zodat betekenisgevende processen op gang komen en de onderwijsinnovatie ook op andere plekken in de organisatie gaat landen (zie ook hoofdstuk 2).

### Een veilige haven

Onderwijsinnovatie kan spannend zijn. Er moet worden uitgeprobeerd en aangepast. Dat gaat met vallen en opstaan. Organisatieleden zijn mogelijk niet zo vertrouwd met het innoveren en veranderen. Ze voelen zich misschien onzeker hoe ze dit moeten doen en op welke manier. En het is moeilijk te bewijzen dat de inhoudelijke keuzes voor de onderwijsinnovatie en de manier waarop die innovatie wordt uitgevoerd (de veranderstrategie) de beste keuzes zijn. Het is dan vrij eenvoudig om vanuit tegenstanders in de organisatie de inhoud van de verandering en de veranderstrategie onder vuur te nemen. Je staat volop in de wind als onderwijsinnovator.

Om onderwijsinnovatie in de praktijk te brengen is er een veilige haven nodig. Een plaats waar je kunt leren, fouten mag maken en kunt experimenteren. Een netwerk is – idealiter – zo'n plaats. Je kunt er, afgeschermd van je thuisorganisatie, vrij aan de slag met je ideeën, zonder consequenties van hiërarchische verhoudingen, zonder kritiek van collega's die nog niet mee zijn in de toekomstrichting en zonder beperkingen van bestaande regels, procedures, taakstellingen en dergelijke (zie ook hoofdstuk 4).

### 5.3 Een oogje in het zeil: netwerken in kaart brengen met een zeilbootmetafoor

Hoewel we de drie functies van netwerken voor onderwijsinnovatie kunnen beredeneren, brengt ons dat nog niet tot het bewijs dat deze functies ook iets opleveren in de praktijk. Het onderzoek naar netwerken en onderwijsinnovatie is zoals gezegd beperkt. Een eerste stap om hier grip op te krijgen, is het in beeld brengen van deze netwerken. Hiervoor hebben we een tool op basis van een zeilbootmetafoor samengesteld.

De vraag die wellicht als eerste naar boven komt is: waarom is een (zeilboot)metafoor nodig om deze netwerken in kaart te brengen? We denken dat het verstandig is om verder te kijken dan de standaard onderzoeksmethodieken, vanwege de grote complexiteit waarin we ons bewegen. Andriessen en Van de Bogaart (2021) hebben laten zien dat je door afstand te nemen van de complexe situatie waar je middenin zit,

deze beter kunt beschouwen en er eerder grip op kunt krijgen. Het gebruik van een metafoor kan daar volgens hen uitstekend bij helpen.

De tool zelf staat afgebeeld op pagina 90 en kun je via de QR-code op pagina 91 downloaden en gebruiken. Met behulp van negen vragen krijg je inzicht in de doelen, de manier van werken en de opbrengsten van het netwerk. Ook worden stimulerende en belemmerende factoren geïdentificeerd. Metaforische vragen als *Wat ging ons voor de wind?*, *Wat hebben we overboord gegooid?* en *Wat hebben we aan land gebracht?* ondersteunen daarbij. Door de tool met een netwerk als geheel of met de kartrekker(s) in te vullen, kunnen netwerken ten behoeve van onderwijsinnovatie in kaart worden gebracht.

De eerste ervaringen met de zeilbootmetafoor tool zijn positief. Zowel bij reflectie op een bestaand netwerk als bij ontwerp van een nieuw netwerk is het volgens gebruikers goed inzetbaar. Door de zeilbootmetafoor werd onbewuste kennis over de situatie van het netwerk geactiveerd en omgezet in woorden en beelden. Ook zorgde de zeilbootmetafoor voor wat meer persoonlijke afstand, waardoor het makkelijker was om de eigen overtuigingen, meningen, normen en waarden los te laten. De rijkheid van de metafoor bracht de deelnemers ook op andere ideeën en leidde tot levendige gesprekken waarin vaste denkpatronen werden doorbroken.



(heel) beperkt betrokken te zijn of onvoldoende kennis te hebben om met de opbrengsten van het netwerk aan de slag te kunnen. Gezamenlijk kwamen we tot het inzicht dat het van belang is om al vroeg aandacht te hebben voor de doorwerking van het innoverend netwerk. Neem andere betrokkenen ook mee in het proces van het netwerk. Dat kun je in gang zetten door bijvoorbeeld geregeld met elkaar stil te staan bij vragen als: *welke impact willen we met elkaar creëren? Wie of wat hebben we nodig of moeten we doen om dat te bereiken?*

### Reflecteer samen op het proces van het innoverend netwerk

De netwerken kwamen verschillende barrières tegen. Logistiek, tijd en ruimte zijn daar hele praktische voorbeelden van. Meermaals werd genoemd dat het een illusie is om te denken dat je op voorhand alles kunt organiseren, terwijl er wel veel moet worden georganiseerd in de beginfase. Ook de samenwerking en het commitment van deelnemers werden als barrière genoemd. Net als incidentele financiering die de continuïteit van een netwerk in gevaar kan brengen. Veel van deze barrières werden door de netwerken overwonnen. Dat gebeurde echter nooit door iemand alleen, maar altijd door er samen mee aan de slag te gaan en erover te praten. Door even stil te staan bij wat er gebeurt in het netwerk: *wat gaat er goed? Wat (nog) niet? Hoe kunnen we dat verbeteren?* Reflecteren op het proces bleek een boost te geven aan de innoverende netwerken.

## 5.5 Een exemplarische zeilboot: het ComeniusNetwerk

Om innoverende netwerken meer gezicht te geven nemen we je in deze paragraaf aan boord van een voorbeeld van een nationaal netwerk dat zich richt op het stimuleren van onderwijsinnovatie, namelijk het ComeniusNetwerk (Het ComeniusNetwerk, 2022). De meer dan vierhonderd leden (vernieuwende docenten en leiders) in dit netwerk zijn afkomstig uit het vervolgonderwijs (mbo, hbo en wo), en werken binnen hun eigen onderwijsinstelling aan evidence-informed onderwijsinnovaties die al dan niet gefinancierd worden door een NRO-beurs, prijs of de instelling zelf. De innovaties lopen uiteen. Ze kunnen gericht zijn op het inzetten van *artificial intelligence* of *virtual reality*, het kan gaan om vernieuwingen voor inclusief onderwijs, of om het vormgeven van samenwerking tussen kennisinstellingen en maatschappelijke partners om bij te dragen aan maatschappelijke opgaven (NRO, 2023). Via het netwerk wordt de kennisdeling bevorderd en vormen docenten samen een vloot om onderwijsvernieuwing verder te stimuleren in de betrokken onderwijsinstellingen (zie ook Omwille van Goed Onderwijs, 2021; Het ComeniusNetwerk 2022).

De verschillende vernieuwers herkennen zich in elkaar en zijn vaak met vergelijkbare thema-tieken bezig, maar dan in verschillende contexten met eigen talen en identiteiten. Ze komen vergelijkbare hobbels tegen tijdens het innovatieproces, zoals weerstand bij collega's of de

uitdaging om innovaties te verduurzamen. Ook delen ze resultaten en *work-in-progress* uit hun evaluatieonderzoeken naar de innovatie, en bovenal zijn ze een inspiratie- en energiebron voor elkaar. Immers, ze staan niet alleen in de veranderopgave. Functies zoals eerder beschreven in dit hoofdstuk zie je terugkomen in deze praktijk (Bestuur ComeniusNetwerk, 2021). Aan de hand van de inzichten zoals beschreven in de paragraaf hierboven kijken we hoe doelen, doorwerking en reflectie vorm krijgen binnen het ComeniusNetwerk (Bestuur ComeniusNetwerk, 2021).

### Doelen: een aanvullende functie van netwerken?

Het ComeniusNetwerk heeft zich vanaf het begin ingezet voor twee doelen, namelijk: 1) het samenbrengen, inspireren en ondersteunen van onderwijsvernieuwers, en 2) het ontwikkelen en uitdragen van het perspectief van de vernieuwende docent. Het eerste doel krijgt vorm via kennisfestivals of bijeenkomsten waar ontmoetingen gefaciliteerd worden. Daarmee kan de koers worden verlegd, een vloot worden gevormd of kan het netwerk dienen als een veilige haven. Het tweede doel richt zich op het verbinden van onderwijspraktijk en beleid. Daarmee lijkt het netwerk ook een aanvullende functie te hebben: met de opgedane ervaringen met het uitvoeren van innovaties wil het ook instellings- of nationaal beleid voeden, bijvoorbeeld over hoe barrières weg te nemen. Het geeft ook perspectief op hoe

netwerken een vloot kunnen vormen en samen krachtiger boodschappen kunnen uitspreken. Ter illustratie: leden ontwikkelden een bundeling van adviezen vanuit hun eigen perspectief om instellingen innovatiever te maken. Of leden proberen meer aandacht te krijgen voor het erkennen en waarderen van onderwijs op universiteiten (Brouwer et al., 2022; Diercks et al. 2021).

### Doorwerking: het kost tijd om relaties te bouwen en daarvan het effect te zien

De doorwerking van de kennisuitwisseling in het netwerk naar de teams en organisaties waar leden werken is ook hier een uitdaging. Zo werken de afgevaardigde leden vaak in teams, maar of en hoe de kennis terugkomt in de thuisorganisatie is vaak onduidelijk. Er ontstaan bovendien veel verbindingen die niet direct zichtbaar en voorspelbaar zijn, omdat het opbouwen van relaties tijd vergt. Zo werd bijvoorbeeld expertise rondom ludodidactiek van een van de leden ingezet om een spel te ontwikkelen over *challenge-based learning* (CBL) via een ander lid. Het is een voorbeeld waarop kennis op unieke manieren wordt samengebracht. Al was deze verbinding en toepassing nooit ontstaan als er geen netwerk over organisaties heen was gestart. Meer inzicht en onderzoek naar deze doorwerking kan inzicht bieden in wat daarin de mogelijkheden zijn en dit staat op de onderzoeksagenda van ons lectoraat.

### Constante reflectie: het is nooit af

Het netwerk is nooit af, er blijven continue uitdagingen en verbetermogelijkheden. Zo bemoeilijkte corona natuurlijk het opbouwen van relaties, en zorgt de werkdruk op instellingen ervoor dat leden het netwerk niet altijd als prioriteit zien. Een groep kapiteins, een stuurgroep, neemt het initiatief om richting te geven aan het netwerk en continu te reflecteren op de doorontwikkeling. De stuurgroep probeert representatief te zijn voor de populatie van leden in het netwerk (zoals een goede verdeling over de sectoren). Zij reflecteren continu op wat goed gaat en wat verbeterd kan worden. Zo is commitment van leden een belangrijk aandachtspunt. In de afgelopen jaren zijn de manieren vergroot waarop je betrokken kunt zijn. Wil je bijvoorbeeld enkel kennis delen op een kennisdelingsevent, intensiever aan de slag in een stuurgroep, of via een leergang betrokken blijven? (zie ook Kottman et al., 2021).

### 5.6 Stip op de horizon: het vervolg van onze zeil- en zoektocht naar innoverende netwerken

Een blauwdruk van hoe je kunt innoveren in een netwerk is niet voorhanden. Gezien de ontwikkelingen in de samenleving zullen we responsief moeten zijn om daarop te blijven inspelen. We verwachten dat de ontwikkeling van (teams van) professionals en organisaties

via netwerken een boost kan krijgen en zal blijven toenemen, met al zijn lastigheden en uitdagingen (zie ook hoofdstuk 4). Immers, het naar buiten kijken om te zien hoe anderen werken aan innovaties is een belangrijke component van innoveren. Maar we willen wel optimaal en slim samenwerken, want het vraagt een behoorlijke investering in tijd en middelen om het tot een succes te brengen.

In dit hoofdstuk bespreken we drie functies die netwerken ten behoeve van onderwijsinnovatie kunnen hebben: 1) de koers verleggen op basis van de uitwisseling door het netwerk, 2) een vloot vormen om samen sterker te staan en 3) een veilige haven zijn voor experimenteren. Het werken aan concrete doelen en kennisproducten blijkt daarin motiverend te werken, en constante reflectie op het proces kan helpen om het netwerk verder te ontwikkelen. Doorwerking van kennis buiten het netwerk blijft een puzzel, waar ons lectoraat mee aan de slag gaat.

Rondom netwerken ten behoeve van onderwijsinnovatie – die we kortweg innoverende netwerken kunnen noemen – zijn er dus nog voldoende onbeantwoorde vragen. Deze vragen markeren de onderzoeksagenda van ons lectoraat. De komende jaren gaan we onder andere onderzoek doen naar hoe netwerken kunnen bijdragen aan innovatief vermogen. ■

### Referenties

- Andriessen, D. & van den Boogaart, T. (2021). Metaforen benutten in complexiteit. *Waardenwerk*, 84, 1-8.
- Bestuur ComeniusNetwerk en NRO bureau. (2021). *Verbinding in waarde(n) uitdrukken. Zelfevaluatie ComeniusNetwerk 2019-2021*. Ongepubliceerd.
- Bouwer, R., Doosje, I., Mouw, J. M., Savelberg, H.C.M. (2022). Gedreven door onderwijs: Tien portretten van bevlogen docenten in het hoger onderwijs. <https://www.comeniusnetwerk.nl/actueel/2237933.aspx>
- Brown, P. C., & Flood, J. (2020). Conquering the professional learning network labyrinth: what is required from the networked school leader? *School Leadership and Management*, 40(2-3), 128-145. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731684>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital & Community*, 1(3), 178-197.
- Diercks, G., Pater, M. de, Loorbach, D. (2021). Leren digitaliseren Digitalisering als breekijzer voor de gewenste transitie in het hoger onderwijs. Geraadpleegd via: <https://www.versnellingsplan.nl/Kennisbank/transitieagenda/>
- Demir, S. (2021). Organizational Trust Perception and Innovative Behaviours of Teachers. *European Journal of Educational Management*, 1(4), 25-33. <https://doi.org/10.12973/eujem.4.1.25>
- Doosje, I. (2023). *Vijf jaar verander-energie met ComeniusNetwerk*. <https://www.comeniusnetwerk.nl/actueel/2471572.aspx?t=5-jaar-ComeniusNetwerk>
- Het ComeniusNetwerk (2022). Nieuwe gezichten, nieuwe plannen in het ComeniusNetwerk. Geraadpleegd via: <https://www.comeniusnetwerk.nl/actueel/2166049.aspx?t=Nieuwe-gezichten-nieuwe-plannen-in-het-ComeniusNetwerk>
- Het Comeniusnetwerk (n.d.). Zelfevaluatie ComeniusNetwerk 2021 (ongepubliceerd document).
- Jesacher-Roessler, L. A. J., & Agostini, E. (2021). Responsive leadership within professional learning networks for sustainable professional learning. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1950812>
- Liu, S., Lu, J. & Yin, H. (2022). Can professional learning communities promote teacher innovation? A multilevel moderated mediation analysis. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103571>
- Kottmann A., Kolster R. & Meulen, B. van der (2021). Leren hoger onderwijs te stimuleren. Eindrapport Evaluatie Comeniusprogramma 2021. Geraadpleegd via: <https://www.nro.nl/nieuws/evaluatie-comeniusprogramma-naar-impact-op-grotere-schaal>

Malin, J. R., Brown, C. & Trubceac, A. S. (2018). Going for Broke: A Multiple-Case Study of Brokerage in Education. *AERA Open*, 4(2), 233285841876929. <https://doi.org/10.1177/2332858418769297>

NRO (2023) Comeniusprogramma. <https://www.nro.nl/onderzoeksprogrammas/comeniusprogramma>

Omwille van Goed Onderwijs (2020). Rapport geraadpleegd via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/05/>

Poortman, C. L., Brown, C. & Schildkamp, K. (2021). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95-112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>

Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>

Prenger, R., Poortman, C. L. & Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: From teacher learning to school improvement? In *Journal of Educational Change* (Vol. 22, Issue 1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

Torring, J. (2019). Collaborative innovation in the public sector: the argument. *Public Management Review*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1430248>

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers and Education*, 102, 15-34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>

Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Daly, A. J., Schildkamp, K., de Vries, S., Rodway, J. & Van Veen, K. (2022). Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what? *Teaching and Teacher Education*, 110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103577>

Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? the possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal*, 40(1), 18-29. <https://doi.org/10.1002/berj.3025>

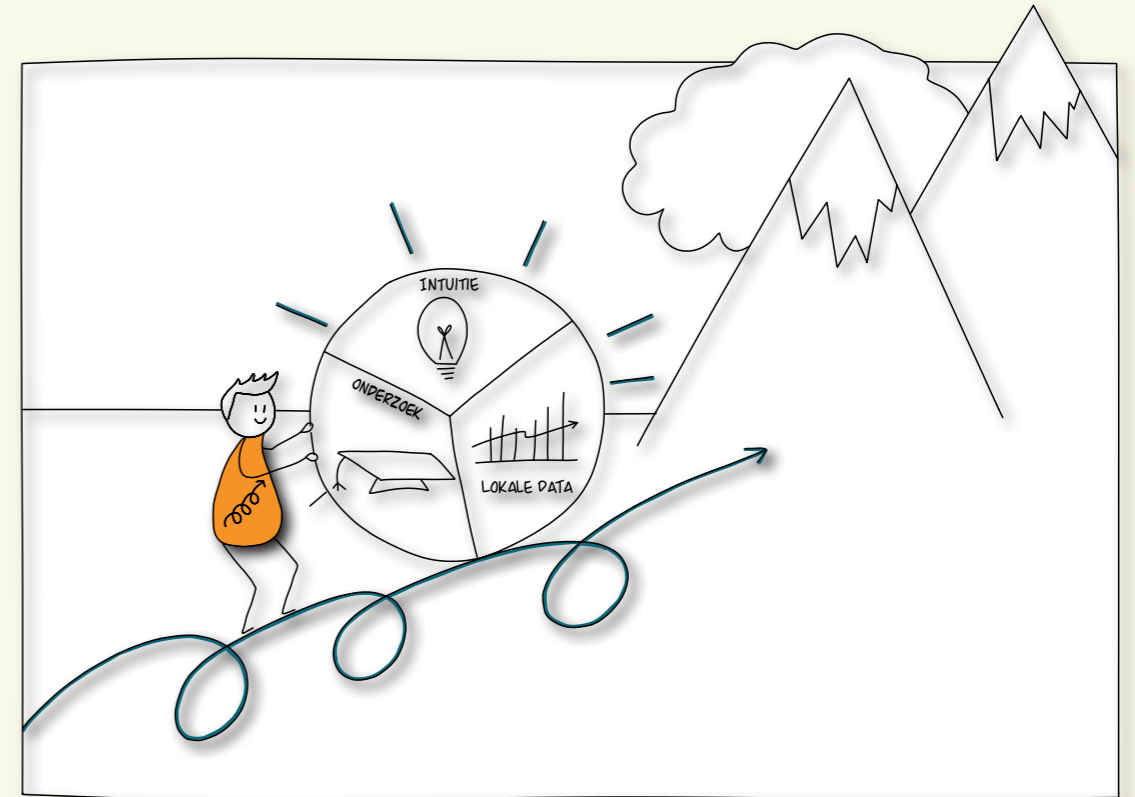
Weddle, H., Lockton, M., & Datnow, A. (2021). Research-practice partnerships "On the Ground": Exploring partnership work in urban schools under pressure to improve. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101013>

Wind, M. E. D., Klaster, E., & Wilderom, C. P. M. (2021). Leading Networks Effectively: Literature Review and Propositions. *Journal of Leadership Studies*, 14(4), 21-44. <https://doi.org/10.1002/jls.21728>



## 6. HOE EEN EVIDENCE-INFORMED AANPAK KAN BIJDRAGEN AAN DE DUURZAAMHEID EN EFFECTIVITEIT VAN VERANDERINGEN

Kristin Vanlommel



## 6.1 Inleiding

Veranderen in onderwijs is een constante, maar complex en hierdoor vaak nog weinig succesvol. Veranderprocessen stoppen vroegtijdig, het is onduidelijk wat de effecten zijn of de opbrengsten verdampen snel. Bovendien volgen veranderingen elkaar snel op zonder dat het precieze doel helder is, of worden alweer nieuwe veranderingen geïnitieerd voordat de vorige geëvalueerd of verankerd zijn (Omwillen van Goed Onderwijs, 2021).

Een eerste oorzaak is dat veranderingen vaak beginnen vanuit een intuïtief aanvoelen over wat werkt, of vanuit persoonlijke overtuigingen over wat leerlingen of studenten nodig hebben. Op basis van (lange) ervaring, gedeelde onderwijspraktijken, vaste gewoontes of culturen worden nieuwe oplossingen ingevoerd (Fullan, 2015; Hargreaves & Shirley, 2009). De vraag is in hoeverre deze oplossingen de echte, diepergelegen oorzaken oplossen en ruimte laten voor nieuwe ideeën? Om tot blijvende, succesvolle verandering te komen is het nodig om te begrijpen waarom het in de praktijk fout loopt, wat er precies beter kan of waar het tijd is voor vernieuwing. Daarvoor moeten onderwijsprofessionals hun eigen onderwijsaanpak ter discussie kunnen en willen stellen en onderzoeken.

Een tweede oorzaak is dat we weinig leren van het slagen of mislukken van veranderprocessen in onderwijs, en dat we weinig zicht hebben op de opbrengsten van veranderingen (Omwillen

van Goed Onderwijs, 2021). In welke mate is het leren en lesgeven hierdoor nu beter geworden? Veranderingen worden weinig gemonitord of geëvalueerd, waardoor we eigenlijk onvoldoende weten waarom veranderinitiatieven goed of fout lopen. Onderwijsinstellingen zouden bij uitstek lerende organisaties kunnen zijn, waarin het niet erg is als dingen mislukken zolang we eruit leren. Een eerste voorwaarde is dat veranderaars kritisch naar hun praktijk kunnen en willen kijken, onderzoeken wat wel en niet werkt, reflecteren hoe dat komt en wat het betekent voor de toekomst. Een tweede voorwaarde is dat veranderprocessen systematisch worden opgevolgd en geëvalueerd. Niet alleen de inhoudelijke uitkomsten zijn van belang, het is voor onderwijsorganisaties ook belangrijk om te begrijpen hoe veranderprocessen in hun eigen context verlopen en waarom ze soms vastlopen.

Er is met andere woorden een veranderaanpak nodig die:

- voorkomt dat we steeds tegen dezelfde dingen aanlopen, dat er veel veranderenergie verloren gaat zonder dat er in de praktijk blijvend dingen verbeteren, of dat teams keer op keer bij snelle acties betrokken worden zonder dat er een duidelijk doel is (zie ook hoofdstuk 3);
- een tegengewicht en toetssteen biedt voor intuïtief handelen, zonder dat de waarde van ervaringskennis over het hoofd wordt gezien;
- aandacht heeft voor veranderingen als een

- proces van ontwerpen, onderzoeken, herontwerpen en evalueren;
- bijdraagt aan het verzamelen van een collectieve kennisbasis over wat wel en niet werkt in een specifieke veranderpraktijk en waarom;
- helpt veranderprocessen te monitoren en evalueren;
- bijdraagt aan het veranderproces als leerproces;
- leidt tot onderbouwde veranderpraktijken.

We bespreken in de volgende paragrafen waarom en hoe *evidence-informed* veranderen hiervoor een geschikte strategie is.

## 6.2 Waarom evidence-informed veranderen?

Onderzoek in verschillende sectoren laat zien hoe sterk professionals vertrouwen op hun

intuïtie in hun dagelijks handelen, en hoe sterk praktijk- en beleidsbeslissingen worden beïnvloed door persoonlijke en collectieve waardenkaders (bijv. Gaudiano, Brown & Miller, 2011; Kelchtermans, 2018). Dat geldt zeker ook voor onderwijsprofessionals. Het 'waarom', het 'wat' en het 'hoe' van veranderprocessen vertrekt vaak vanuit een intuïtief aanvoelen van wat de context (bijvoorbeeld de leerling/student, de school) nodig heeft. Enerzijds is dat een grote kracht. Expertise zorgt voor een rijk palet aan praktische, vaak impliciete ervaringskennis die (onderwijs) professionals helpt snel signalen te herkennen en te begrijpen wat dat betekent in de context. Waar onderwijsprofessionals zich niet altijd bewust van zijn, is dat een te groot en eenzijdig vertrouwen in intuïtie verandering in de weg kan staan. Waarom is dat?

### Waarom overmatig vertrouwen in intuïtie verandering in de weg kan staan

- Onderwijsveranderingen gaan vaak over 'wicked problems' – taaie, ingewikkelde problemen waarin verschillende elementen met elkaar verweven zijn. Het is niet eenvoudig om tot de kern te komen en de verschillende lagen als het ware af te pellen. Om diepergelegen vragen en problemen te identificeren, hebben we verschillende bronnen van informatie nodig die een breed beeld geven vanuit verschillende invalshoeken (zie ook hoofdstuk 2).
- Intuïtieve besluitvorming vertrekt vanuit patronen en referentiekaders. Dat helpt professionals om snel problemen en oplossingen te herkennen, maar brengt ook beslissingsfouten mee.
- Om te leren van het slagen of mislukken van verandering, om opbrengsten zichtbaar te maken en om op een onderbouwde manier het veranderproces door te ontwikkelen is monitoring en evaluatie van belang. Onderzoek en data zijn nodig om opbrengsten zichtbaar te maken.
- In de praktijk zien we dat veranderprocessen vaak vastlopen op cultuur. Onderwijsprofessionals, teams en organisaties hebben overtuigingen, normen en waarden die bepalen of en hoe een veran-

dering wordt uitgevoerd. Het is niet makkelijk om die onderstroom aan de oppervlakte te brengen. Data en onderzoek helpen blinde vlekken in schoolbeleid en -cultuur op te sporen, zichtbaar te maken en eigen aannames kritisch te onderzoeken.

- Een vaak gehoorde kritiek is dat theoretische kaders over onderwijsvernieuwing weinig helpend zijn voor de praktijk. Om een collectieve kennisbasis over en voor de praktijk te ontwikkelen kunnen we als professie gezamenlijk onze veranderprocessen onderzoeken en documenteren. Dat maakt uitwisseling in en tussen scholen, in en tussen onderwijsorganisaties en netwerken mogelijk.

Dit zijn belangrijke argumenten voor een evidence-informed veranderaanpak, die we in de volgende paragrafen verder uitwerken.

### Het helpt echte vragen en problemen identificeren

Terwijl het organiseren van verandering in onderwijs een taaie praktijk is in een complex speelveld, zijn veranderinitiatieven vaak ontworpen als eenvoudige plannen. Blauwdrukken gebaseerd op beperkte of snelle informatie zijn onvoldoende in afstemming met de taaiheid en verwevenheid van de praktijk (Vermaak, 2008). Bovendien vertrekken die plannen of veranderinitiatieven vaak vanuit intuïtieve oordelen en aannames over wat er nodig is. Een veelvoorkomende fout die we in de praktijk zien, is dat er meteen vanuit de oplossing wordt geredeneerd, zonder dat het probleem of veranderdoel voldoende helder is. Ons onderzoekswerk in de praktijk toont aan dat hier een groot knelpunt zit. Het is in vele gevallen moeilijk om te antwoorden op de vraag: wat wil je met de verandering bereiken, welk probleem of welke vraag wordt erdoor opgelost en wanneer

ben je tevreden met het resultaat? Wanneer het doel niet concreet of expliciet genoeg is, wordt het moeilijk om vooruitgang te monitoren en bij te sturen (Legemaate et al., 2022).

Een adaptieve aanpak is nochtans belangrijk omdat het onderwijslandschap erg dynamisch is. Een steeds diversere leerling- en studentenpopulatie wordt voorbereid op een veranderende maatschappij en beroepspraktijk. Onderwijsverandering beweegt hierin mee en geeft hierin tegelijk richting. Dat betekent dat er geen one-size-fits-all aanpak mogelijk is die passend is voor dé leraar, dé leerling of hét team. Om een veranderaanpak af te stemmen op die gedifferentieerde en wisselende vragen en behoeften, is inzicht nodig in wat de vragen en behoeften dan zijn. Om rekening te kunnen houden met verschillende groepen, ook stillere stemmen, minderheidsgroepen, leerlingen of anderszins mensen met andere culturele of sociale normen, kunnen we niet alleen vertrekken vanuit intuïtieve of routinematige probleemanalyse. Bewust informatie verzamelen en vergelijken, van gesprekken, observaties,

toetsresultaten tot tekeningen, helpt om de beginsituatie scherp te krijgen en kijkt voorbij het persoonlijke interpretatiekader van de veranderaar.

### Het helpt beslissingsfouten vermijden

Heel wat processen en beslissingen in onderwijs vertrouwen sterk op de intuïtie van de onderwijsprofessional. Deze intuïtie is meer dan 'een onderbuikgevoel', maar steunt op kennis van de praktijk die ontwikkeld is door ervaring. Net als schaakgrootmeesters of brandweermannen bouwen onderwijsprofessionals patronen op in hun geheugen (Simon, 1987; Klein, 1993) De schaakgrootmeester vertrouwt voor een volgende zet op een onbewust patroon dat na jaren oefenen razendsnel een voorspelling doet van wat de tegenstander als volgende zet kan doen. De leraar schat even snel, en hoofdzakelijk onbewust, de mogelijke reacties in als hij of zij niet reageert wanneer een leerling lacht om het antwoord van een medeleerling. Door situaties herhaaldelijk mee te maken vormen zich in ons geheugen patronen die meteen getriggerd worden door de herkenning van een bepaald signaal. Dat stelt onderwijsprofessionals als experts in staat om snel en vaak succesvol te reageren en voorspellingen te doen. Natuurlijk is een onderwijssetting geen schaakbord. In een eerder hoofdstuk bespraken we al de complexiteit en de onvoorspelbaarheid van de onderwijscontext. Omdat de ene student, de ene leraar, de ene ouder of

de ene bevraging de andere niet is, omdat situaties snel veranderen kan een overmatig vertrouwen in intuïtie schadelijk zijn. Dan nemen we beslissingen op basis van verkeerde, gekleurde of verouderde voorspellingen. Onderwijsprofessionals hebben ook persoonlijke en collectieve referentiekaders die gevormd zijn door hun opleiding, ervaring en hun eigen opvoeding. Kelchtermans (2009) beschrijft verschillende elementen in het persoonlijk interpretatiekader van onderwijsprofessionals, zoals de taakopvatting. Onderwijsgeevenden en leidinggeevenden hebben opvattingen over wat 'een goede leraar' of 'een goede schoolleider' doet. Vanuit dat beeld vallen de ene leraar andere dingen op dan de andere. Je hecht bijvoorbeeld veel waarde aan structuur en vindt dat een goede docent de orde in de klas kan bewaren. Signalen dat die orde mogelijk verstoord wordt, vallen jou meer op dan een andere docent, terwijl je ondertussen mogelijk het signaal mist dat een student zich voor het eerst in een groep durft manifesteren. Dat is hoe ons geheugen werkt. Ben je op zoek naar een sporthorloge? Plots zie je welke horloges je collega's dragen en valt toevallig je oog op die actieaanbieder in een advertentie. Twee weken voordien had je niet kunnen antwoorden op de vraag wie in je team een sporthorloge draagt. Je aandacht wordt getrokken door dingen die je belangrijk vindt, terwijl je andere dingen niet eens opmerkt. Hetzelfde speelt in veranderprocessen. Hierdoor gaat er veel energie en tijd naar dingen die opvallen omdat

het belangrijk is in de schoolcultuur of voor de veranderaar. Innovatie vraagt ook aandacht voor wat mogelijk belangrijk is, wat onder het wateroppervlak zit, voor het onbekende dat schoolontwikkeling in de weg staat, of voor wat belangrijk is voor groepen die nog geen stem hebben.

De snelle intuïtieve herkenning op basis van ervaringskennis en persoonlijke interpretatiekaders kunnen bovendien tot bevestigingsfouten (zogenaamde *confirmation bias*) leiden (Kahneman & Klein, 2009). Denk hierbij aan stereotypering of *self-fulfilling prophecies*. Leerlingen of studenten waarvan we hoge verwachtingen hebben krijgen onbewust meer aandacht, meer hulp en ondersteuning van leraren en docenten. Hierdoor stijgen hun cijfers, wat de oorspronkelijke aanname bevestigt en het ondersteunende lerarendrag vervolgens weer versterkt. Hetzelfde geldt ook in de andere richting: leerlingen met een zogenaamde 'lage onderwijsbaarheidsverwachting' krijgen minder kansen om te antwoorden in de klas en worden strenger beoordeeld (Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013; Kornblau, 1982). Hetzelfde geldt voor veranderprocessen. Zo hebben veranderinitiatieven zich bijvoorbeeld in het verleden sterk gericht op een opvallende groep zwakke presteerders, terwijl de minder opvallende groep hoogbegaafden weinig aandacht kreeg. Een ander voorbeeld uit de veranderliteratuur is dat er veel tijd en energie gaat naar 'openlijke weerstand', zoals protesteren, argumenteren of ruzie

maken. Veranderprocessen werden echter meer gehinderd door de 'verborgen weerstand' zoals het *pocket veto*. Onderwijsprofessionals knikken ja, maar doen het vervolgens niet (De Caluwe & Vermaak, 2003).

### Het helpt bij monitoring en evaluatie van veranderprocessen

In de meeste verandercasussen in onderwijs kunnen de betrokkenen maar moeilijk antwoord geven op de vraag wat de opbrengst is van de verandering voor de kern van het onderwijs (Omwille van Goed Onderwijs, 2021). Als we zoveel tijd, middelen en energie inzetten, is het belangrijk om een veranderaanpak te hebben die de opbrengsten van veranderingen in kaart brengt. Het mislukken van veranderingen hoeft op zich geen probleem te zijn als we collectief leren waarom. Innoveren gaat niet om foutloos uitvoeren, maar om leren. Dat klinkt logisch, maar is geen gangbare praktijk. Leren vraagt ruimte voor kennisdeling, voor fouten, voor experimenteren, voor feedback. In scholen brengen we leerprocessen van leerlingen in kaart, we evalueren formatief (het proces) en summatief (het resultaat). We doen niet hetzelfde met leerprocessen van onderwijsprofessionals en onderwijsorganisaties. Nochtans, innoveren is leren. In dit boek hadden we het al over complexiteit en dynamiek waardoor een veranderproces geen eenvoudige kwestie is van ontwerp en implementatie. Een veranderproces is een leerproces, waarbij de vooruitgang rond de inhoud belangrijk is, maar ook inzicht

in het proces. Ondanks de lange traditie van veranderen weten we samen weinig over wat wel en niet werkt in een gezamenlijke context. Hierdoor bouwen we weinig veranderkennis op in het team, in de school, in de organisatie. In een ontwikkeling naar lerende organisaties is het van belang dat onderwijsprofessionals kritisch-reflectief hun eigen veranderaanpak onderzoeken en herontwerpen. Dat professionals en organisaties leren wat werkt in een context, wat niet en hoe dat komt. Evidence-informed veranderen gaat dus ook om een proces van reflectie, analyse en herontwerp waarin leren en innoveren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dit geldt op alle niveaus, van klas tot onderwijsbeleid. Als we de verschillende inzichten aan elkaar weten te verbinden in lerende netwerken, kunnen we bovendien werken aan een collectieve veranderkennis in onderwijs die helpt toekomstige veranderingen geïnformeerder en succesvoller te ontwerpen.

### 6.3 Wat weten we over evidence-informed veranderen?

Niet alleen bestaan er heel wat verschillende opvattingen over evidence-informed werken, het is ook een begrip dat vaak weerstand of handelingsverlegenheid oproept. Na een lange traditie waarin beslissingen in onderwijs overwegend gebaseerd waren op 'geïnformeerde intuïtie' kwam er een tegenbeweging naar *data-based* of *evidence-based* werken, waar het gebruik van data en onderzoek beslissend

werd. In het zoeken naar oplossingen om de valkuilen van intuïtieve besluitvorming op te lossen, leek het alsof beslissingen vooral objectief moesten worden genomen. Intuïtie en evidentie leken paradoxaal tegenover elkaar te staan: waar het ene was, kon het andere niet zijn. Zoals verder in dit boek beschreven wordt, betekent veranderen in complexiteit dat we moeten loskomen van dit of-of denken (zie ook hoofdstuk 8). Complexe, taaie verandervraagstukken hebben een rijk palet aan informatie nodig. De vraag is dan welke balans passend is in de context.

### Van intuïtieve besluitvorming naar datagebruik en evidence-based handelen

Lange tijd werd de intuïtieve ervaringskennis van docenten en leidinggevenden als de belangrijkste bron van informatie gezien voor het initiëren, ontwerpen, uitvoeren en evalueren van innovatieprocessen in onderwijs (Verloop, Van Driel & Meijer, 2001). Onderzoek liet echter zien dat beslissingen gebaseerd op (alleen) intuïtie vaak tot verkeerde oordelen leiden, zoals stereotypering of het onderschatten van studenten met een lage sociaal-economische status (Brookhart, 2003; Feinberg & Shapiro, 2009; Harlen & Deakin, 2002). Ook ging heel wat veranderenergie verloren omdat veranderinitiatieven zich op oppervlakkige, praktische oplossingen richtten en de diepergelegen problemen niet oplosten (Schildkamp & Kuiper, 2010) (zie ook hoofdstuk 1 en 3).

Vanuit een tegenbeweging kwam er aandacht voor datagestuurd of datageïnformeerd innoveren. De aanname was dat de kwaliteit van beslissingen en innovatieprocessen beter is als er ook gekeken wordt naar de informatie die verschillende data opleveren.

Daarom is het belangrijk om te begrijpen wat er met data wordt bedoeld. Waar initieel vooral naar de resultaten van gestandaardiseerde toetsen werd gekeken, hanteren we internationaal ondertussen een brede definitie van data. Data zijn alle gegevens die op een doelgerichte, systematische manier verzameld zijn (Schildkamp & Lai, 2013; Vanlommel, Van Gasse, Vanhoof & Van Petegem, 2020). Dat kunnen toetsresultaten zijn, maar net zo goed observaties, gesprekken met studenten of tekeningen.

Het *doelgerichte* betekent dat datagebruik vertrekt vanuit een vraag of een doel dat relevant is voor de onderwijsprofessional of -organisatie. Datagebruik vertrekt dus niet bij de data. Toch zien we dat in de praktijk gebeuren: er komen zoveel data op onderwijsorganisaties af waar onderwijsgeevenden of leidinggeevenden dan wat mee moeten doen. Zonder eigen vraag ziet men op den duur door de spreekwoordelijke databomen het bos niet meer. Het uitgangspunt is dus: wat willen we weten, en welke data kunnen ons daarbij helpen? Dat is iets anders als: hier zijn data, wat halen we eruit?

Het *systematische* zegt dat datagebruik, net zoals verandering, geen eenmalige gebeurtenis

is maar een proces van zoeken, interpreteren, wegen en concluderen. Omwille van de eerder geschetste complexiteit is een probleem zelden na een cyclus opgelost, of een vraag volledig beantwoord. Dat betekent dat de uitkomsten van de ene cyclus weer leiden tot de start van een volgende in een systematiek van voortdurende kwaliteitsontwikkeling (Schildkamp, 2019).

Data op zich zijn betekenisloos (Schildkamp & Lai, 2013). De data zelf geven geen antwoorden, maar zijn 'tools for thinking', een middel dat ons denken verder helpt (Earl, 2012). In een proces van verzameling, analyse, interpretatie en vertaling naar acties krijgen data betekenis en kunnen ze gebruikt worden in het veranderproces. De ervaringskennis van de onderwijsprofessional is belangrijk in dat proces om te bepalen welke data relevant zijn in de context, en om in een proces van betekenisgeving data om te zetten naar informatie (Vanlommel & Schildkamp, 2019). Onderwijsprofessionals moeten de verschillende informatiebronnen nog interpreteren om te begrijpen wat ze betekenen in de verandercontext. Dat proces van betekenisgeving wordt mee beïnvloed door de overtuigingen die onderwijsprofessionals hebben. Bijvoorbeeld over de waarde van de data, over de relevantie van de verandervraag of over de geloofwaardigheid van de veranderaar (Schneider & Ingram, 1993). Om beslissingsfouten en vertekening te vermijden is het belangrijk dat leerkrachten hun redenering en

argumenten expliciteren en bespreken met collega's (Vanlommel & Schildkamp, 2019). Door bijvoorbeeld hardop uit te spreken waarom de ene leerling of student wel recht heeft op extra begeleiding en de andere niet, kunnen interpretatiecriteria ter discussie worden gesteld, gewogen en door gedeeld begrip en overeenstemming gevalideerd.

Ook het gebruik van (wetenschappelijk) onderzoek over wat wel en niet werkt in onderwijs, een andere bron van evidentie, kan een positief verschil maken voor de effectiviteit en duurzaamheid van innovaties (Brown & Zhang, 2016). Kennis uit wetenschappelijk (onderwijs) onderzoek helpt begrijpen waarom dingen moeilijk lopen, welke factoren daar verbetering in kunnen brengen en wat onderwijsprofessionals daaraan kunnen doen. Zo is er bijvoorbeeld relevant onderzoek dat beschrijft uit welke elementen het welbevinden of de leermotivatie van leerlingen/studenten bestaat en hoe je daarvoor ondersteunende leeromgevingen kunt ontwerpen. Je vindt antwoorden op vragen als: welke differentiatievormen zijn effectief voor hoogbegaafde leerlingen? Of: welke elementen hebben een invloed op leerbereidheid? Vaak vinden professionals het in de praktijk nog moeilijk om het juiste onderzoek te vinden en inzichten uit boeken en artikelen om te zetten naar acties. Er wordt al lang gesproken over de kloof tussen theorie en praktijk. De laatste jaren wordt die kloof al deels overbrugd door het toenemende belang

van praktijkgericht onderzoek en participatief actieonderzoek. Heel wat scholen doen inmiddels zelf ervaring op met onderzoek in professionele leergemeenschappen, zoals datateams (Schildkamp, 2019). In hoofdstuk 5 (lerende netwerken) beschrijven we een aanpak die we vanuit het lectoraat ontwikkelden om collectief innovatievraagstukken te onderzoeken en aan te pakken. In dit hoofdstuk presenteren we verder een praktisch model om evidence-informed aan de slag te gaan in het veranderproces. Er is dus een rijk pallet aan verschillende informatiebronnen nodig om complexe innovatieprocessen in onderwijs onderbouwd te initiëren, uit te voeren, herontwerpen en evalueren (Vanlommel, 2018). Daarom staan data, onderzoek én intuïtie centraal bij evidence-informed innoveren (Brown, Schildkamp & Hubers, 2017; Vanlommel, 2018). Iedere informatiebron heeft sterktes, maar ook zwaktes (zie tabel 6.1). Het combineren en wegen van verschillende informatiebronnen zorgt voor een onderbouwd veranderproces waarin de beperkingen van zowel data, intuïtie als onderzoek worden geminimaliseerd. Door de combinatie van informatiebronnen worden de sterktes benut, en wordt de impact van de valkuilen kleiner gemaakt. In de complexe en dynamische praktijk van het onderwijs bestaan geen 'met zekerheid perfecte' beslissingen. Omwille van beperkte tijd, kennis, middelen of voorspelbaarheid is het doel niet om honderd procent valide of betrouwbare toetsen te ontwikkelen, om alle



**Tabel 6.1**

Overzicht sterktes en beperking verschillende informatiebronnen

### Wat zijn de sterktes en beperkingen van de verschillende informatiebronnen?

#### Een overzicht

Sterktes	Beperkingen
Intuïtie stelt onderwijsprofessionals in staat om snel signalen te herkennen en betekenis te geven aan data en onderzoek binnen een bepaalde context	Intuïtie verhoogt de kans op beslissingsfouten zoals de bevestigingsfout of stereotypering. De aandacht wordt getrokken door wat herkenbaar is. Intuïtief handelen en beslissen maakt het moeilijk om blinde/witte vlekken op te sporen.
Data geeft objectieve, vergelijkbare informatie. Data helpt routines en aannames doorbreken en blinde vlekken aan de oppervlakte te brengen.	De kwaliteit van de data is maar zo goed als de kwaliteit van de manier waarop ze verzameld zijn. Slechte data leiden tot slechte conclusies. Keuze van data beïnvloedt de uitkomst. Professionals kiezen bijvoorbeeld enkel data die eigen aannames ondersteunen, of kunnen niet kiezen uit veelheid van data. Gelimiteerde rationaliteit: professionals hebben niet de tijd en mogelijkheden om alle relevante data te zoeken en verwerken.
Onderzoek biedt inzicht in wat wel en niet werkt, biedt een kader om naar de werkelijkheid te kijken, helpt praktijk begrijpen.	Beperkte transfereerbaarheid tussen contexten: wat op de ene plek werkt, werkt niet op de andere. Kloof tussen theorie en praktijk: beperkte praktische bruikbaarheid van onderzoeksresultaten. De taal van wetenschappers is soms moeilijk voor de praktijk. Onderzoeksconclusies worden generiek beschreven, in praktijk is behoefte aan concrete voorbeelden.

relevant onderzoek te lezen of om intuïtieve beslissingsfouten volledig uit te schakelen. De essentie van *evidence-informed* handelen is dat je als professional bewust, onderzoekend en kritisch doorheen een veranderproces gaat. Dat je veranderkennis gebruikt en opbouwt.

Het combineren, integreren, afwegen van data, onderzoek en intuïtie helpt om een goed beeld te krijgen van de context, wat die nodig heeft en wat daarbij wel of niet werkt. Dat versterkt de effectiviteit en duurzaamheid van veranderingen en ondersteunt het leerproces.

#### Wat is nodig in de praktijk?

- Een stevige kennisbasis als beroepsprofessional als fundament om nieuwe informatie te verwerken.
- Een onderzoekende houding: bereidheid en kunde om eigen praktijk te onderzoeken en hierop te reflecteren.
- Onderzoek en innovatie als onderdeel van de core business.
- Competenties om evidence-informed te werken, waaronder datageletterdheid.
- Differentiatie in takenpakket, goed inzetten van onderwijsprofessionals die affiniteit hebben met onderwijsonderzoek.
- Leiderschap dat evidence-informeert handelen aanmoedigt en ondersteunt.
- Een lerende cultuur.
- Professionele dialoog als standaard en evidence-informed werken als norm.
- Professionals die de meerwaarde zien van evidence-informed werken.
- Teams die elkaar helpen, steunen en uitdagen bij het evidence-informed werken.
- Een structuur die ruimte en tijd biedt voor professionele dialoog en onderzoek.
- Samenwerking tussen onderwijspraktijk en onderwijsonderzoek.

***‘Wanneer men evidence-informed aan de slag gaat, wordt een combinatie van data, onderzoek en intuïtie gebruikt om geïnformeerde, onderbouwde beslissingen te nemen die passend zijn in de context’***

#### 6.4 Wat is hiervoor nodig?

Publicaties identificeren voorwaarden voor evidence-informed werken die in de onderwijspraktijk nog maar beperkt aanwezig zijn. Onderstaand geven we een beknopt overzicht, gebaseerd op (inter)nationale publicaties. (zie bijvoorbeeld ‘Proeftuin *Evidence-informed* Onderwijsinnovatie van het Versnellingsplan’, *Evidence-Informed* Innoveren van Onderwijskennis.nl; Startnotitie Sleutels voor evidence-informed werken van het Platform Samen Onderzoeken; Brown & Vanlommel, 2022). We

werken onderstaand overzicht vervolgens verder uit in deze alinea op het niveau van (a) het individu en (b) de organisatie.

#### Randvoorwaarden voor evidence-informed werken: het individu

Wanneer we kijken naar de individuele factoren, kunnen we deze groeperen volgens de verschillende aspecten van het brede begrip competenties: (1) kennis en vaardigheden (2) attitude en motivatie (Gummer & Mandinach, 2015).

##### (a) Kennis en vaardigheden

Een eerste beïnvloedende factor is de zogenoemde 'data literacy' of datageletterdheid. Die krijgt in opleidingen of ondersteuningsinitiatieven vaak de meeste aandacht (Beck &

Nunnally, 2021; Gummer & Mandinach, 2015, Kippers, Poortman, Schildkamp, & Visscher, 2018). Het begrip bestaat meestal uit de volgende elementen: de competenties om 1) een probleem of vraag te identificeren en doelen te stellen, 2) data te verzamelen, 3) data om te zetten naar acties, 4) het evalueren van de uitkomst. In een artikel met Chris Brown vatten we 'evidence literacy' samen als de competenties om evidentie 1) te vinden, 2) te begrijpen en kritisch te interpreteren en 3) om te zetten naar passende acties (Brown & Vanlommel, 2022). Het gaat daarbij niet alleen over de kennis en de vaardigheden om data te verzamelen en gebruiken. Cruciaal zijn de bereidheid, motivatie en openheid van onderwijsprofessionals om kritisch-reflectief hun praktijk te onderzoeken en te veranderen (Gummer & Mandinach, 2015; Brown & Vanlommel, 2022). Een tweede beïnvloedende factor is het gevoel van de onderwijsprofessional dat hij of zij het kan (zie ook hoofdstuk 7), en dat kan anders zijn dan de werkelijke vaardigheden van een professional. We kunnen dit toepassen op het gevoel dat een onderwijsprofessional heeft rond werken (bijvoorbeeld: begrijp ik data), maar het kan ook betrekking hebben op de inhoud van de verandering (bijvoorbeeld: kan ik die digitale tool gebruiken). In onderzoek noemen we dit de doelmatigheidsbeleving (*self efficacy*) (Bandura, 1977). Onderzoek toont aan dat een lage doelmatigheidsbeleving weerstand tegen veranderingen in de hand werkt (Donnell & Gettinger, 2015). Een

lage doelmatigheidsbeleving zorgt ervoor dat professionals evidence-informed werken uit de weg gaan. Dat kan het gevolg zijn van *negatieve ervaringen in het verleden*, bijvoorbeeld met onderwijsinnovatie. Op school hebben ze bijvoorbeeld net een veranderproces achter de rug waarin de docent zich erg onzeker heeft gevoeld. Hij vond de nieuwe aanpak moeilijk terwijl zijn collega's hier makkelijker mee verder konden. Deze ervaring maakt dat de docent ook handelingsverlegen aan de nieuwe verandering start. In de praktijk zien we ook dat een slechte ervaring met datagebruik ervoor zorgt dat leraren weer de voorkeur geven aan intuïtief handelen.

Volgens Bandura (1997) speelt niet alleen de eigen ervaring, maar ook de ervaring van betekenisvolle anderen een rol. Hij noemt '*plaatsvervangende ervaringen*' als volgende factor. Een schoolleider ziet bijvoorbeeld hoe een collega door het bestuur helemaal neergehaald wordt omdat hij meertalig onderwijs wil stimuleren. Die plaatsvervangende ervaring verkleint de eigen doelmatigheidsbeleving dat je succesvol verandering kunt doorvoeren met betrekking tot meertaligheid, en vergroot de kans dat de schoolleider hier dan maar niet mee begint. Een andere factor is *ondersteunende feedback*. Als de leraar in het verleden te horen kreeg dat hij of zij te jong en onervaren is om mee te kunnen denken en argumenteren, zal ook later de doelmatigheidsbeleving met betrekking tot evidence-informed werken

laag zijn. De zogenaamde '*gevoelsmatige status*' is de laatste factor. Hoe een professional zich fysiek en mentaal voelt op het moment van de verandering, oefent vanzelfsprekend invloed uit op het gevoel of je iets aankunt. Deze vier factoren helpen om de doelmatigheidsbeleving van onderwijsprofessionals rond evidence-informed werken te begrijpen. Ze zijn ook interessant omdat ze bewust benut kunnen worden om de doelmatigheidsbeleving te verhogen en weerstand te verminderen: geef ondersteunende feedback, heb aandacht voor de invloed van eerdere en plaatsvervangende ervaringen en hoe professionals zich voelen. Een lage doelmatigheidsbeleving op het vlak van evidence-informed werken of de inhoud van het veranderproces, kan onderwijsprofessionals kwetsbaar en handelingsverlegen maken. Weet dat professionaliseringsactiviteiten gericht op de inhoud hier niet automatisch verbetering in brengen. Dit gaat best samen met ondersteunende feedback en het geven van goede voorbeelden.

### **(b) Attitude en motivatie**

Een andere beïnvloedende factor voor evidence-informed handelen is de attitude of houding van een onderwijsprofessional. Die attitude heeft zowel betrekking op de meerwaarde van evidence-informed werken (of het gebrek daaraan) als op de inhoud en het proces van de verandering (zie ook hoofdstuk 3) en bestaat uit een cognitieve en een affectieve component (Sanbonmatsu & Fazio, 1990; Vanhoof,

Vanlommel, Thijs & Vanderlocht, 2014). De affectieve component geeft weer in welke mate onderwijsprofessionals enthousiast zijn om evidence-informed te werken en heeft een belangrijke impact op het gedrag (Vanhoof et al., 2014). De cognitieve component geeft weer of onderwijsprofessionals evidence-informed werken waardevol vinden. Een negatieve cognitieve houding kan volgens Strayhorn et al. (2009) ontstaan uit negatieve ervaringen uit het verleden.

Tot slot is ook de motivatie van onderwijsprofessionals van belang. Wanneer leerkrachten of docenten bijvoorbeeld het gevoel hebben dat ze evidence-informed moeten werken, zullen ze minder geneigd zijn om dat in de praktijk ook te doen (Vanlommel, Vanhoof & Van Petegem, 2016). De zelfdeterminatietheorie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Lens & Andriessen, 2009; Ryan & Deci, 2022) maakt daarbij een onderscheid tussen autonome motivatie (omdat je het wil) en gecontroleerde motivatie (omdat het moet). De controle kan uit de omgeving komen, maar ook uit jezelf. Onderwijsprofessionals kunnen zichzelf bijvoorbeeld druk opleggen om evidence-informed te werken omdat ze zich anders zouden schamen ten opzichte van collega's, of omdat ze bang zijn voor een slecht verslag van de onderwijsinspectie. Vaak gaan professionals data verzamelen of onderzoek gebruiken omdat het moet van bijvoorbeeld de schoolleiding (Ryan & Deci, 2022). Onderwijsprofessionals

die zich autonoom gemotiveerd voelen, zullen meer evidence-informed werken (Vanlommel, Vanhoof & Van Petegem, 2016). Intrinsieke motivatie beschrijft de meest kwalitatieve vorm van motivatie, waarbij professionals evidence-informed werken omdat ze dat zelf graag willen en omdat ze het interessant en waardevol vinden. Motivatietheorie toont aan dat intrinsieke motivatie ervoor zorgt dat professionals doorzetten bij tegenslagen en blijven volhouden als het complex wordt (Van den Broeck et al., 2009). De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) (Ryan & Deci, 2022) heeft als uitgangspunt dat mensen van nature graag willen groeien en leren. Toegepast op evidence-informed veranderen zouden we dan verwachten dat onderwijsprofessionals intrinsiek gemotiveerd zijn om te veranderen en informatie zoeken om hen daarbij richting te geven. De ZDT voegt daar echter aan toe dat de groeitendens niet onvoorwaardelijk tot uiting komt; daarvoor is een stimulerende omgeving nodig (Van den Broeck et al., 2009). Hierop gaan we verder in alinea 3.2.

Het is eerder onrealistisch om te verwachten dat onderwijsprofessionals evidence-informed zullen werken als ze dat naar hun eigen gevoel niet of onvoldoende kunnen. Volgens de diffusietheorie van Rogers heeft de verandering het meeste kans op slagen wanneer mensen dingen moeten doen die verder bouwen op bestaande competenties in plaats van dat ze iets volledig nieuws moeten doen (Lundblad, 2003). In de praktijk zien we dat eviden-

ce-informed werken toch nog vaak ver van de eigen praktijk staat en een zekere mate van onzekerheid, kwetsbaarheid en handelingsverlegenheid meebrengt. Voor evidence-informed handelen is het daarom belangrijk dat onderwijsprofessionals zich gesteund voelen in het team of in een breder netwerk. Samenwerking met collega's geeft steun, helpt de individuele moeilijkheden en onzekerheden overwinnen en heeft een positieve invloed op de mate waarin onderwijsprofessionals evidentie kunnen en willen gebruiken (bijvoorbeeld Campbell et al., 2017) (zie hoofdstuk 5).

### **Randvoorwaarden voor evidence-informed werken: de organisatie**

Op organisatieniveau spelen met name elementen op het gebied van (a) leiderschap en beleid, (b) structuur en cultuur en (c) samenwerking en onderlinge relaties.

Deze elementen komen in de verschillende hoofdstukken uitgebreid aan bod in relatie tot het organiseren van verandering. In deze paragraaf bespreken we ze daarom kort en direct gerelateerd aan evidence-informed werken.

#### **(a) Leiderschap en beleid**

Leiderschap heeft een belangrijke invloed op evidence-informed werken (Brown & Greany, 2018; LaPointe-McEwan et al., 2017; Stoll et al., 2015; Verbiest et al., 2014). Belangrijke elementen waarmee leiderschap impact kan hebben zijn onder meer het ontwikkelen van

een duidelijke visie op evidence-informed werken, het expliciteren van een strategie, de coördinatie van informatiebronnen en -systemen, het voorzien van tijd en middelen en het uitbouwen van ondersteunende relaties met betrekking tot evidence-informed werken (Levin & Datnow, 2012; Strayhorn, Kowalski & Lasley, 2009). De leider heeft een belangrijke rol bij het ontwikkelen van een duidelijke visie rond evidence-informed veranderen. Evidence-informed werken is meer een dagelijkse praktijk in onderwijsinstellingen waar leiders hier zelf zichtbaar belang aan hechten en een visie gericht op evidence-informed handelen opstellen en uitdragen. Zonder een gedeelde visie zal evidence-informed werken eerder uitzonderlijk en toevallig gebruikt worden in onderwijsorganisaties (Brown & Vanlommel, 2022). Deze visie moet onderdeel uitmaken van een bredere visie op onderwijsontwikkeling en ingebed zijn in dagelijkse praktijk. Evidence-informed werken is immers geen eenmalig kunstje, maar een perspectief op professioneel handelen waar onderzoek, leren en kritische reflectie deel van uitmaken. Het is ook belangrijk dat deze visie door alle leden van het schoolteam wordt gedragen en door iedereen wordt nagestreefd (Earl & Louis, 2013; Strayhorn et al., 2009). Twee belangrijke ondersteunende elementen op teamniveau zijn dan ook een gezamenlijke doelgerichtheid en samenwerking (Strayhorn et al., 2009; Van Gasse, Vanhoof, Mahieu & Van Petegem, 2015).

#### **(b) Structuur en cultuur**

Ook de cultuur van een onderwijsinstelling heeft een grote invloed op het gemak of de moeite waarmee evidence-informed handelen ingang vindt in onderwijsorganisaties (Austin & Ciaassen, 2008; Stoll et al., 2015). Wanneer het gebruik van evidentie de collectieve norm is, zullen individuele onderwijsprofessionals meer evidence-informed werken en innoveren. Volgens een reviewstudie in het gezondheidsdomein staat een 'werkplekkultuur van weerstand tegen verandering' evidence-informed werken sterk in de weg (Williams, Perillo, & Brown, 2015). Binnen de onderwijsorganisatie is er een onderzoekende cultuur nodig, waar bijvoorbeeld kritische reflectie, constructieve conflicten en vertrouwen belangrijke normen zijn (Dawes-Duraisingh, & Sachdeva, 2021; Fullan, 2007; Verbiest & Vandenberghe, 2002).

#### **(c) Samenwerking en onderlinge relaties**

Samenwerking rond het gebruiken van informatiebronnen is cruciaal om tot duurzame verandering te komen, het helpt onderwijsprofessionals problemen te overwinnen bijvoorbeeld bij het verzamelen of interpreteren, het prikt subjectieve aannames en beslissingsfouten door en het vergroot de impact op de leerlingen/studenten en de school (Schildkamp, Lai, & Earl, 2012). In de literatuur wordt een aantal voorwaarden beschreven om samenwerking in het proces van evidence-informed werken te bevorderen. Zo is het belangrijk dat de onderwijsprofessionals een duidelijk en zelfde doel

of vraag hebben die ze willen begrijpen en oplossen, en dat ze voldoende eigenaarschap en stuurkracht ervaren in het veranderinitiatief (Datnow et al., 2007). Samenwerken rond het gebruik van data en onderzoek om de praktijk te verbeteren zorgt ervoor dat individuele leraren en docenten evidence-informed kunnen en willen werken (Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof & Van Petegem, 2017).

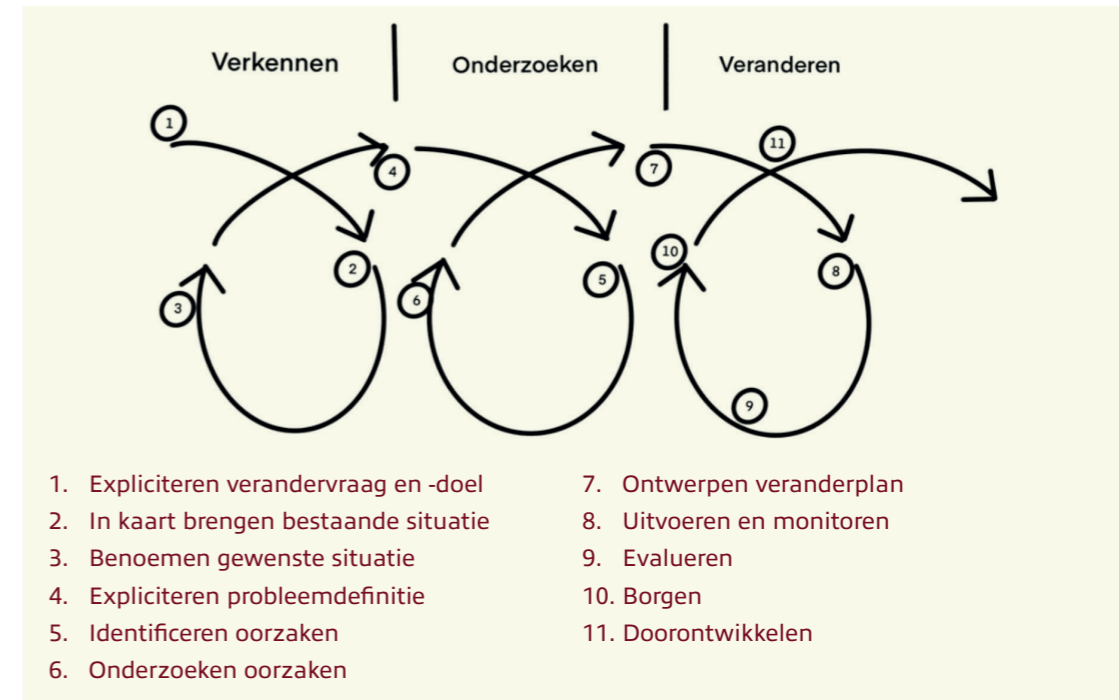
### 6.5 Wat betekent dat voor de organisatie van onderwijsinnovatie? Een praktisch handvat

Hoe kunnen we dan in de praktijk het evidence-informed werken als veranderstrategie toepassen? Ik bespreek dit aan de hand van onderstaand *Evidence-Informed Model* (EIMO, zie figuur 6.1), een dynamisch veranderprocesmodel gebaseerd op het DIMO-model van Coppoolse (2018) dat eerder in dit boek aan bod kwam (zie figuur 3.1).

In eerste instantie toont het model het systematische en cyclische karakter van veranderprocessen zoals eerder beschreven (zie hoofdstuk 3). Iedere fase zorgt voor input in een volgende fase, in een continu geïnformeerd proces van ontwerp en herontwerp. Er is geen echte eindfase, maar een veranderproces kan bijvoorbeeld verschuiven van een intensieve innovatiefase naar een rustiger proces van bewuste borging en continuering. De vaak genoemde complexiteit en dynamiek kan de

mooie theoretisch geschetste flow ook doorbreken. In de praktijk worden er soms stappen teruggezet of overgeslagen. De tijd of de snelheid van alle stappen is niet even groot. In bepaalde gevallen neemt een fase heel veel tijd in beslag, of loopt een verandering vast in het proces. Op andere momenten gaat de veranderenergie en snelheid dan weer stromen en gaan professionals vlot van de ene fase door naar de andere. Een onvoorziene verandering in de omgeving of een acuut voorval kan er ook voor zorgen dat je weer helemaal terug belandt in fase 1 om je veranderdoel te herzien. Van de andere kant kunnen interne en externe factoren de druk opvoeren om een verandering te versnellen en meteen tot de uitvoering over te gaan. Het geschetste verandermodel beschrijft met andere woorden een theoretische aanpak die handvatten biedt voor de praktijk, maar is geen dwingend kader dat te allen tijde in deze volgorde kan of moet worden gevolgd.

We veranderen niet om te veranderen. We veranderen omdat we een doel hebben of omdat we tegen een probleem aanlopen. We kunnen niet genoeg benadrukken hoe belangrijk het is om de tijd te nemen voor deze eerste stap: maak dat doel of je vraag expliciet. In een project wilden onderwijsprofessionals meteen door naar de volgende stap, het doel was immers al helder: meer interprofessioneel leren van studenten. Toen bleek dat ze eigenlijk niet wisten waarom interprofessioneel leren een verbetering was, wat ze dan precies



**Figuur 6.1**

*EIMO-model*

bij studenten wilden zien, of wat ze onder 'interprofessioneel leren' verstonden, duurde de eerste fase veel langer dan voorzien. Nochtans is de eerste stap een heel belangrijke, hierin creëer je gedeelde, expliciete doelen, gedeelde taal en formuleer je de resultaatverwachtingen waarop je je monitoring baseert. Nadat je samen je doelen hebt bepaald, komt de vraag hoe de situatie dan nu is. Als ons doel is om meer interprofessioneel te gaan leren, hoe leren de studenten dan vandaag? Analyse en reflectie zijn al belangrijk in stap 2, vroeg in

het veranderproces. Een beginsituatie (bijvoorbeeld: hoe evalueren we leerlingen op dit moment op onze school) wordt snel ingevuld vanuit veronderstellingen. Weet je echt, precies en genuanceerd hoe de leerlingen in je school op dit moment worden geëvalueerd? Waar is die inschatting op gebaseerd? Op wat je denkt, op wat een klein groepje roept, op wat de aandacht trekt? In de tweede fase help een beperkt vooronderzoekje je om de beginsituatie goed in kaart te brengen. Je hoeft geen groot-schalige studie te maken en de hele organisatie ondersteboven te halen. Spreek met een verschillende mensen (bijvoorbeeld verschillende vakgroepen, of ouders en leerlingen), vergelijk

relevante cijfers (bijvoorbeeld een aantal toetsen van meerdere jaren of vakken), bespreek met collega's hoe je een accuraat beeld krijgt van je beginsituatie. Wanneer je dan vaststelt dat de beginsituatie ('studenten komen niet in contact met andere disciplines tijdens hun opleiding') niet overeenstemt met je doel (interprofessioneel leren) dan ga je in een derde stap op zoek naar oorzaken: hoe komt dat? Wat in de leeromgeving, het handelen of in vertuingen van docenten, curriculum, schoolcultuur, leerlingkenmerken en dergelijke staat het gewenste doel in de weg? Ook hier is bewust vertragen belangrijk. In de onderwijspraktijk zien we de actiegerichte reflex: vanuit ervaring weten onderwijsprofessionals wat de oorzaak is, ze kennen de oplossing en willen meteen acties ondernemen. Onderzoek (bijvoorbeeld Schildkamp et al., 2014) toont aan dat de eerst bedachte oorzaken vaak het probleem niet oplossen. Er zijn data (zoals cijfers, observaties, gesprekken) nodig die helpen om voorbij de eigen aannames te kijken en de echte oorzaken boven water krijgen. Hiervoor is fase 6 nodig waarbij professionals in hun eigen praktijk onderzoeken of de vermoedelijke oorzaak ook de echte oorzaak is. Als dat niet zo is, gaat men een stap terug. Hoewel dit als vertraging kan aanvoelen, is het een grote vooruitgang. Er is net vermeden dat actieplannen werden ontwikkeld en dat iedereen hard ging werken aan oplossingen die zich niet op de echte oorzaken richten. Wanneer je de oorzaak van het probleem of de vraag hebt geïdentificeerd, kun

je een actieplan gaan ontwerpen en uitvoeren. Omdat veranderacties zelden worden uitgevoerd of verlopen zoals ze worden bedacht, is het nodig om het veranderproces kortcyclisch te monitoren. Het uitgangspunt zijn de resultaatverwachtingen die in de eerste fase zijn benoemd. Waar staan we al ten opzichte van onze doelen, wat loopt goed, wat niet en wat kunnen we hiervan leren? Deze bevindingen helpen om je veranderproces bij te sturen waar nodig, om bijkomende ondersteuning, professionalisering, middelen of tijd te voorzien. Misschien stel je vast dat je je veranderdoel gedeeltelijk moet bijstellen en ga je terug naar een vroegere fase. Op een bepaald moment is het ook tijd voor evaluatie: heeft deze verandering opgebracht wat we wilden? In de complexe en dynamische onderwijspraktijk is het antwoord zelden voor honderd procent ja. Meestal worden de doelen gedeeltelijk bereikt, maar is een volgende cyclus nodig om verder door te ontwikkelen, om verder te focussen op een deelaspect of om de verandering te borgen in de organisatie. We illustreren de verschillende stappen aan de hand van een praktijkvoorbeeld (zie kader).

De basisschool uit dit praktijkvoorbeeld (de Kees Valkensteinschool te Vleuten) wilde haar onderwijsaanbod beter afstemmen op de leerbehoeften van meer- en hoogbegaafde leerlingen. Deze leerlingen waren niet altijd sterk gemotiveerd om te leren. Als praktische oplossing waren de zogenaamde plus-klassen ingericht. De aanname was dat een aantal uren extra verdieping het probleem zouden oplossen, maar dat bleek in de praktijk niet te werken. In de zoektocht naar een alternatieve oplossing is de school eerst een klein onderzoekje gestart naar motivatie en hoogbegaafdheid. In onderzoek vonden ze al snel terug dat de werking van plus-klassen beperkt is binnen de bestaande visie op leren in hun school. Daarom besloot de school om een stap terug te nemen en een breder verandertraject in te zetten dat de onderliggende visie op leren en differentiatie kritisch onder de loep zou nemen. Vanuit het lectoraat hebben we deze school in dit traject begeleid op basis van het model rond evidence-informed veranderen. Het traject bestond uit meerdere werksessies met een groep enthousiaste leerkrachten begeleid door twee onderzoekers uit het lectoraat.

In de eerste fase van verkenning werd samen de verandervraag en het veranderdoel expliciet gemaakt. De leerkrachten werden begeleid bij het samen invulling geven aan een narratief, of veranderverhaal. Welke verandering willen we in de praktijk zien, wat is daarvoor nodig, waar lopen we nu nog tegenaan? Het hielp de groep leerkrachten om de gewenste situatie en de huidige situatie expliciet te maken. Daardoor werden de verandervraag en het doel steeds scherper. Het werd ook duidelijk dat praktische aanpassingen, zoals het inrichten van een plus-klas niet voldoende waren om diepgaande verandering te realiseren. De leerkrachten kwamen tot de vaststelling dat ze kritisch naar hun visie op leren en differentiëren moesten kijken (de zogenaamde vernieuwingslus). Het doel was om de leermotivatie van alle leerlingen te ondersteunen met een passende aanpak, niet alleen die van hoogbegaafde leerlingen.

Nadat de leerkrachten in de verkennende fase samen het probleem en de gedeelde wens aan de oppervlakte hadden gebracht en tot een gedeeld begrip kwamen, kwamen ze in de onderzoeksfase terecht. Wat in hun huidige aanpak stond hun doelen in de weg? Welke aanpak kon in hun context mogelijk goed werken? Na het bespreken van de eerste literatuurverkenningen kregen leerkrachten zicht op mogelijke oorzaken van lage leermotivatie. Vandaaruit werden onderzoeksvragen geformuleerd om de oorzaken nader te onderzoeken. Een voorbeeld is: 'Op welke wijze draagt differentiatie bij aan de motivatie van MHB kinderen?' Leerkrachten gingen op zoek naar antwoorden in zowel literatuur over differentiatie en leermotivatie als door onderzoek in hun eigen klaspraktijk. De resultaten bespraken en interpreteerden ze vervolgens samen met hun collega's in het veranderteam. Het samen creëren van een veranderverhaal en het onderzoeken van de oorzaken gaf volgens de leerkrachten veranderenergie. Ze kregen ook het gevoel dat er een duidelijke en gedeelde richting was die hun leerlingen uiteindelijk zou helpen.



In de derde fase van ontwerp en uitvoering maakten de leerkrachten een strategische 'roadmap'. De roadmap hielp hen het veranderplan en de acties zichtbaar te maken in de tijd; het gaf ook weer wanneer er welke collega's betrokken moesten worden. Dit leidde ook tot reflectie op de rol die deze groep in de uitvoering van het veranderplan zou kunnen vervullen.

In de roadmap werd ook nagedacht hoe en wanneer ze het bredere team met collega's bij het verandertraject wilden betrekken. Zo werd tijdens een van de meetings een programma voor een studiedag met collega's ontworpen waarbij de huidige werkpraktijk en de gewenste situatie in kaart werden gebracht. Er is gekozen voor een beeldende en waarderende benadering, waarbij collega's werd gevraagd om hun werkpraktijk rondom onderwijs voor hoogbegaafden met behulp van onder andere Lego weer te geven. De opdracht was om aandacht te besteden aan 'de plek der moeite.' Het ging om het moment of de situatie waarin je de lastigheid of het ongemak van de huidige werkpraktijk en je eigen rol als leerkracht ervaart. Daarna werden de opgedane inzichten uit de literatuur gepresenteerd en konden leerkrachten een nieuw ontwerp maken voor de gewenste situatie.

Evidence-informed veranderen, waarbij probleemgestuurd data worden verzameld, heeft op deze manier bijgedragen aan de inhoudelijke verdieping, aan de onderbouwing en de effectiviteit van de beoogde verandering, maar ook aan het betrekken en 'meekrijgen' van collega's.

## 6.6 Slot

Aan het begin van dit hoofdstuk stelden we ons de vraag hoe een evidence-informed aanpak kan bijdragen aan de effectiviteit en duurzaamheid van onderwijsinnovaties. Daarbij bespraken we eerst de oorzaken van het mislukken, vastlopen of verdampen van veranderingen en hoe evidence-informed werken kan helpen om deze oorzaken aan te pakken. Zo vormen (lokale) data en onderzoek een toetssteen en tegengewicht voor de valkuilen en beslissingsfouten van intuïtief handelen. Tegelijk benadrukten we dat voor een goed begrip en passend gebruik van

data en onderzoek expertise nodig is over de context, de leerlingen of studenten. Een sterke professionele kennisbasis is net zozeer een belangrijke pijler van evidence-informed werken. Het is niet gemakkelijk of vanzelfsprekend om zicht te hebben op die verschillende bronnen van evidentie, om ze naast elkaar te leggen, te wegen en te interpreteren. Daarvoor is een aantal randvoorwaarden van belang op het niveau van de onderwijsprofessional en van de onderwijsorganisatie. Sterke onderwijsprofessionals hebben een stevige kennisbasis, hebben vertrouwen in hun eigen kunnen en zijn gemotiveerd om kritisch-

reflectief hun praktijk te onderzoeken en te veranderen. Daarvoor is een ondersteunende cultuur en structuur nodig, waarin leiderschap en samenwerking de uitdagingen van evidence-informed werken helpt overwinnen. Om tot

duurzame en effectieve onderwijsinnovatie te komen mogen we niet te snel rennen, halsoverkop springen of blind koersen. Een stevig fundament is gebouwd op evidentie en expertise. ■

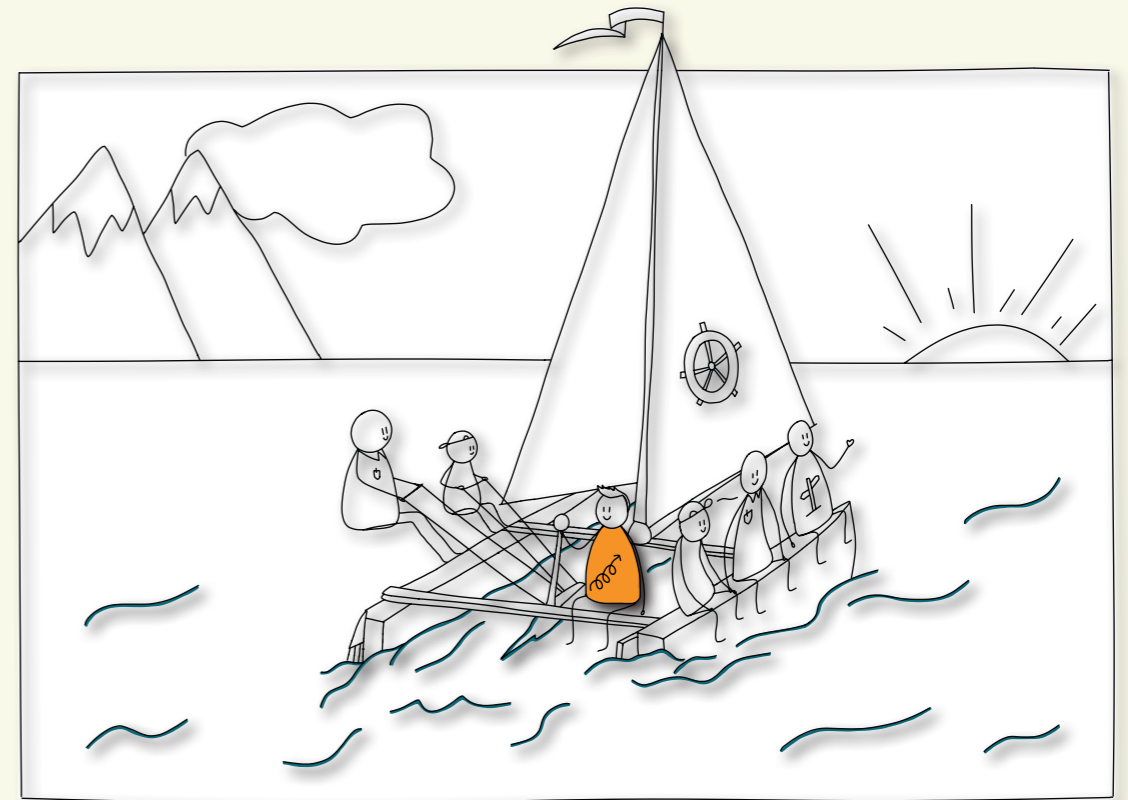
## Referenties

- Omwille van Goed Onderwijs. Verkenning scenario's kennisinfrastructuur onderwijs (2021). <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2021/02/05/rapport-omwille-van-goed-onderwijs>
- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Austin, M. J. & Ciaassen, J. (2008). Impact of organizational change on organizational culture: Implications for introducing evidence-based practice. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 5(1-2), 321-359.
- Brookhart, S. M. (2003). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational measurement: Issues and practice*, 22(4), 5-12.
- Brown, C., & Vanlommel K. (2022). How to make evidence-informed practice a day-to-day affair. *Professional Development Today*, 22(4).
- Brown, C. & Zhang, D. (2016). Is engaging in evidence informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers' attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools?. *British Educational Research Journal*, 42(5), 780-801.
- Brown, C., Schildkamp, K. & Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational research*, 59(2), 154-172.
- Brown, C. & Greany, T. (2018). The evidence-informed school system in England: Where should school leaders be focusing their efforts?. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 115-137.
- Campbell, C. (2017). Developing teachers' professional learning: Canadian evidence and experiences in a world of educational improvement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-33.
- Coppoolse, R. (2018). Werkregels voor innovatiemanagers. Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36(2), 5-24.
- Datnow, A., Park, V. & Wohlstetter, P. (2007). Achieving with data. *Los Angeles: University of Southern California, Center on Educational Governance*.
- Dawes-Duraisingh, L. & Sachdeva, A. R. (2021). *Inquiry-Driven Innovation: A Practical Guide to Supporting School-Based Change*. John Wiley & Sons.
- De Caluwe, L. & Vermaak, H. (2003). *Learning to change: A guide for organization change agents*. Sage.
- Donnell, L. A. & Gettinger, M. (2015). Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and teacher education*, 51, 47-57.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Earl, L. & Louis, K. S. (2013). Data use: Where to from here?. *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, 193-204.
- Feinberg, A. B. & Shapiro, E. S. (2009). Teacher accuracy: An examination of teacher-based judgments of students' reading with differing achievement levels. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 453-462.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Gaudiano, B. A., Brown, L. A., & Miller, I. W. (2011). Let your intuition be your guide? Individual differences in the evidence based practice attitudes of psychotherapists. *Journal of evaluation in clinical practice*, 17(4), 628-634.
- Gummer, E. S. & Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117(4), 1-22.
- Hargreaves, A. P. & Shirley, D. L. (Eds.) (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre. *Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London*.
- Kahneman, D. & Klein, G. (2009). Conditions for intuitive expertise: A failure to disagree. *American psychologist*, 64(6), 515.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4), 7-22.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272.
- Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K. & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31.
- Klein, G. A. (1993). A recognition-primed decision (RPD) model of rapid decision making. *Decision making in action: Models and methods*, 5(4), 138-147.

- Kornblau, B. (1982). The teachable pupil survey: A technique for assessing teachers' perceptions of pupil attributes. *Psychology in the Schools, 19*(2), 170-174.
- LaPointe-McEwan, D., DeLuca, C. & Klinger, D. A. (2017). Supporting evidence use in networked professional learning: The role of the middle leader. *Educational Research, 59*(2), 136-153.
- Legemaate, M., Grol, R., Huisman, J., Oolbekkink-Marchand, H. & Nieuwenhuis, L. (2022). Enhancing a quality culture in higher education from a socio-technical systems design perspective. *Quality in Higher Education, 28*(3), 345-359.
- Levin, J. A. & Datnow, A. (2012). The principal role in data-driven decision making: Using case-study data to develop multi-mediator models of educational reform. *School Effectiveness and School Improvement, 23*(2), 179-201.
- Lundblad, J. P. (2003). A review and critique of Rogers' diffusion of innovation theory as it applies to organizations. *Organization Development Journal, 21*(4), 50.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1-7). Springer International Publishing.
- Sanbonmatsu, D. M. & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(4), 614.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education, 26*(3), 482-496.
- Schildkamp, K., Lai, M. K. & Earl, L. (Eds.) (2012). Data-based decision making in education: Challenges and opportunities.
- Schildkamp, K., Handelsalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smit, M., ... & Hubers, M. (2014). *De datateam methode: Een concrete aanpak voor onderwijsverbetering*. Maklu.
- Schneider, A. & Ingram, H. (1993). Social construction of target populations: Implications for politics and policy. *American political science review, 87*(2), 334-347.
- Simon, H. A. (1987). Making management decisions: The role of intuition and emotion. *Academy of Management Perspectives, 1*(1), 57-64.
- Strayhorn, T. L., Kowalski, T. J. & Lasley, T. J. (2009). Handbook of data-based decision making in education.
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. UCL IOE Press.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie, 22*(4).
- Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2015). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. Maklu.
- Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2017). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(3), 489-504.
- Vanhoof, J., Vanlommel, K., Thijs, S. & Vanderlocht, H. (2014). Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations. *Educational Studies, 40*(1), 48-62.
- Vanlommel, K., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2016). Data use by teachers: The impact of motivation, decision-making style, supportive relationships and reflective capacity. *Educational Studies, 42*(1), 36-53.
- Vanlommel, K. (2018). *Opening the black box of teacher judgement: The interplay of rational and intuitive processes*. Dissertation. University of Antwerp.
- Vanlommel, K. & Schildkamp, K. (2019). How do teachers make sense of data in the context of high-stakes decision making?. *American educational research journal, 56*(3), 792-821.
- Vanlommel, K. (2021). Validation of the Teacher Decision-Making Inventory (TDMI): measuring data-based and intuitive dimensions in teachers' decision Process.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2021). Sorting pupils into their next educational track: How strongly do teachers rely on data-based or intuitive processes when they make the transition decision?. *Studies in Educational Evaluation, 69*, 100865.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002). Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. *Schoolleiding en Begeleiding – Personeel en organisatie, 1*, 57-86.
- Verbiest, E., Pol, M., Vanlommel, K., Mahieu, P., Lazarova, B., Malmberg, K., ... & Hortlund, T. (2014). Becoming a data-wise school leader: Developing leadership capacity for data-informed school improvement. *Sodobna pedagogika, 4*(4), 64-78.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International journal of educational research, 35*(5), 441-461.
- Vermaak, H. (2008). Veranderen? Kies de juiste strategie. *Management Executive, 2*-6.
- Williams, B., Perillo, S. & Brown, T. (2015). What are the factors of organisational culture in health care settings that act as barriers to the implementation of evidence-based practice? A scoping review. *Nurse education today, 35*(2), 34.

## 7. STUDENT EN TEACHER AGENCY

Harry Rorije & Emma Strating



## 7.1 Inleiding

Er bestaan verschillende sturingsfilosofieën om een verandering teweeg te brengen in organisaties, waaronder de *top-down* en de *bottom-up* benadering. Vaak hebben docenten negatieve percepties over een top-down verandering. Ze klagen hierover want waarom zijn zij niet betrokken, waarom is het nodig dat een verandering wordt ingezet en hoe kan het dat anderen beslissen over hoe het onderwijs verandert, terwijl docenten ‘echt’ weten wat er speelt. Een bottom-up verandering gaat vanuit professionals vaak gepaard met positieve beelden. Alleen is de duurzaamheid en breedte van de verandering (bereiken we de hele organisatie met de onderwijsinnovatie) hierbij een vraagstuk. In het onderwijs zien we beide bewegingen voorkomen. In het onderwijsbeleid zie je zowel top-down geïnitieerde veranderingen, zoals het flexibiliseren van het onderwijs, als wel aanmoediging voor bottom-up initiatieven, zoals *grassroots* beurzen en het nationale Comeniusprogramma voor onderwijsvernieuwingen waar juist de docent ‘*in the lead*’ is.

Bij onderwijsinnovatie hebben docenten een kernrol, want zij zijn uiteindelijk degenen die de innovatie moeten vertalen naar hun dagelijkse onderwijspraktijk (Vähäsantanen, 2015), ongeacht of deze nu top-down geïnitieerd is of bottom-up gestalte krijgt. Onderwijsinnovatie zonder de betrokkenheid van docenten is daarom niet mogelijk. Docenten zullen altijd

betrokken zijn en spelen een belangrijke rol bij het realiseren van succesvolle onderwijsinnovaties, omdat zij de innovaties in hun eigen praktijk op een doelgerichte manier moeten vormgeven (Oolbekkink-Marchand, 2018). Om succesvol te veranderen zullen onderwijsinstellingen daarom de verandercapaciteit van docenten moeten ontwikkelen, zowel op individueel niveau als op groepsniveau, zodat docenten de rol van change agent kunnen vervullen in hun organisatie (Lai, 2014; Van Der Heijden et al., 2015). Als een onderwijsinnovatie geland is in de onderwijspraktijk zullen docenten hun *agency* (stuurkracht) moeten blijven uitoefenen om te zorgen dat de kindertektes verholpen worden en de verandering duurzaam van aard is (Eteläpelto et al., 2013; Imants & Van der Wal, 2019). In alle fasen van onderwijsinnovatie speelt *agency* van docenten een rol. Vanaf het eerste moment dat ze zelf actief met ideeën komen, als ze zich gaan verhouden tot onderwijsinnovaties die vanuit de omgeving worden geïnitieerd, tijdens het vormgeven van de onderwijsinnovatie tot concrete onderwijspraktijken, en in de fase van verfijning, aanpassing en verduurzaming van de innovatie.

Voor degenen die van mening zijn dat *agency* van docenten niet echt noodzakelijk is en dat docenten uitvoerders zijn van wat door anderen is bedacht, is het van belang om te weten dat docenten geen passieve receptoren van onderwijsinnovatie zijn. De ene docent zal een

onderwijsinnovatie goed vinden aansluiten bij de eigen overtuigingen over goed onderwijs, terwijl een andere docent de onderwijsinnovatie zal afkeuren omdat deze niet past bij zijn eigen voorkeuren, idealen en wensen. In beide gevallen zal het niet gaan om alleen het goed- of afkeuren van een onderwijsinnovatie, maar zullen docenten zich actief positioneren ten opzichte van de onderwijsinnovatie (Ketelaar et al., 2012). Een onderwijsinnovatie roept dus altijd *agency* (stuurkracht) op bij docenten. Het is niet de vraag óf er *agency* zal ontstaan en óf docenten invloed gaan uitoefenen op de onderwijsinnovatie, de vraag is op welke manier ze dat gaan doen en of dat bijdraagt aan het innoveren van het onderwijs.

Onderwijsvernieuwing heeft niet alleen invloed op docenten maar ook op studenten. Voor het gemak hanteren wij het begrip ‘studenten’ waarbij ook leerlingen uit het VO en PO bedoeld worden. Echter, studenten worden zelden meegenomen in onderwijsvernieuwing. Beslissingen worden vaak voor hen genomen in plaats van met hen, en hun *agency* wordt beperkt. Hoewel studenten op de middelbare school en in het hoger onderwijs steeds meer autonomie buiten school krijgen, krijgen ze binnen de school vaak weinig eigenaarschap over de leeromgeving. Dit heeft niet alleen gevolgen voor de leermotivatie van scholieren en studenten maar ook voor de duurzaamheid van onderwijsvernieuwing (Mitra & Gross, 2009). Om veranderingen duurzaam te maken

zouden we niet alleen aan *teacher agency*, maar ook aan *student agency* moeten denken. *Student agency* gaat over de mogelijkheid en de wil van scholieren en studenten om invloed uit te oefenen op het onderwijs. Het is het gevoel en de vaardigheid van scholieren en studenten dat zij positieve veranderingen teweeg te kunnen brengen om zo hun leeromgeving te verbeteren (Cook-Sather, 2020). In andere organisaties worden stakeholders meegenomen in het organiseren van verandering. In het onderwijs zijn studenten een van deze stakeholders die nieuwe perspectieven kunnen bieden. Ook kan het includeren van studenten de onrust bij verandering verminderen. Door studenten te betrekken is de communicatie omtrent veranderingen die studenten aangaan sterk, en kunnen zorgen en conflicten uitgesproken worden. Het formeel includeren van studenten in de (re)organisatie van onderwijs leidt dan ook tot duurzamere verandering (Mitra & Gross, 2009).

In dit hoofdstuk gaan we dieper in op hoe docenten en studenten beter kunnen worden betrokken bij onderwijsinnovaties en veranderingen en hoe *teacher agency* en *student agency* ontwikkeld en ingezet kunnen worden.

## 7.2 Teacher agency

**Oorsprong van het concept *agency***  
Het concept *agency* is in de jaren 1970 en 1980 ontstaan als begrip om inzicht te krijgen hoe mensen zich gedragen en invloed uitoe-



fenen op hun omgeving. Het concept wordt toegepast vanuit zowel de psychologie als de sociale wetenschappen en is onderzocht in de publieke sector, waaronder het onderwijs en de private sector. In de literatuur wordt het vaak *professional agency* genoemd, wat verwijst naar agency in de werkpraktijk. In plaats van professional agency gebruiken we in dit boek het begrip 'agency' of 'stuurkracht'. Een andere verwante term die veel voorkomt in het onderwijs is *professionele ruimte*. In de onderwijswetenschappen is de laatste decennia steeds meer belangstelling gekomen voor agency. De eerste mogelijke oorzaak is dat al jarenlang in westerse landen het gedachtegoed wordt aangehangen dat onderwijs een bijdrage moet leveren aan het ontwikkelen van stuurkracht (agency) en autonomie van individuen in de maatschappij. Agency is volgens deze opvatting in de maatschappij noodzakelijk om een effectieve en flexibele economie te combineren met welzijn (Eteläpelto et al., 2013). Agency past ook bij de sociaal-constructivistische kijk op het onderwijs, waarbij lerenden hun eigen stuurkracht gebruiken om zelf kennis te construeren en waarbij ze meta-cognitieve en reflectieve processen inzetten. Dit is een tweede reden die de toegenomen belangstelling kan verklaren. Hoewel de aandacht is toegenomen, is het begrip agency nog niet heel uitgebreid onderzocht in het onderwijs, zeker niet in relatie tot onderwijsinnovatie (Eteläpelto et al., 2013).

### Wat is agency van docenten?

Agency van docenten is het bewust uitoefenen van invloed, keuzes maken of een houding aannemen in een specifieke situatie, wat zorgt voor invloed op het onderwijs en de omgeving (Eteläpelto et al., 2013; Oolbakkink-Marchand, 2018). Door het uitoefenen van agency kan de professionele identiteit worden ontwikkeld en versterkt. Docenten zullen reflecteren op hun eigen handelen en de omgeving waarin ze zich begeven. Docenten met agency kunnen worden gezien als docenten die inspelen op veranderingen, en die kunnen en willen voldoen aan de eisen die aan het onderwijs en docenten worden gesteld bijvoorbeeld vanuit de maatschappij. Een actie van een docent is *agentic*, vertoont dus stuurkracht, als deze intentioneel is in de ogen van de actor. Niet bewuste (responsieve) acties worden niet beschouwd als 'agentic'. Het gaat om een bewuste actie.

In de inleiding van dit hoofdstuk is al aangegeven dat docenten geen passieve actoren zijn die onderwijsinnovaties ondergaan, maar zelf deze innovaties op de één of andere manier beïnvloeden. Agency in zijn meest actieve en positieve opvatting kan gezien worden als personen die initiatief nemen en voorstellen doen om de werkpraktijk te verbeteren. Agency is daarmee een voorwaarde om vanuit de professionals zelf te komen tot onderwijsinnovatie. Een minder zichtbare en actieve vorm van agency is dat docenten kritisch zijn op de onderwijspraktijk en vernieuwingen die ande-

ren voorstellen (Imants & Van der Wal, 2019). Wellicht wordt dit door de omgeving ervaren als weerstand tegen verandering. Er is verschil in de mate van agency die docenten toepassen. In alle vormen is de essentie dat de docent de omgeving bewust wil beïnvloeden om ervoor te zorgen dat de onderwijspraktijk verbetert. Alle docenten beschikken daarom over een bepaalde mate van agency of stuurkracht.

Agency wordt voor een deel bepaald door de beperkingen en mogelijkheden die de omgeving oplegt. Het is echter altijd aan de docenten deze beperkingen en mogelijkheden te interpreteren, en hoe de docenten zelf daarmee omgaan in relatie tot hun studenten en collega's. Agency heeft daarmee een individuele kant, de professional zelf, en een contextuele kant, de omgeving waarin agency ontstaat.

Agency in het interactieve model van Eteläpelto et al. (2013) interacteert enerzijds met de omgeving of context waar een individu zich in bevindt en anderzijds met de persoon zelf (zie figuur 7.1). Agency ontstaat dus in een samenspel tussen persoon en context. Daarbij is agency altijd intentioneel, het heeft een bedoeling. In de omgeving of context wordt de mate van agency vooral beperkt door de sociaal-culturele condities op de werkplek. Waaronder: materiële omstandigheden (zoals tijd en geld), fysieke artefacten (bijvoorbeeld welke mogelijkheden bieden de leerruimtes), de onderlinge machtsrelaties, de taal die heerst in de organisatie (bijvoorbeeld behoudend versus vernieuwend) en de positie die de docent heeft in de organisatie. Deze condities kunnen stimulerend of blokkerend werken inzake agency. De contextfactoren die agency blokkeren of stimuleren in het kader van onderwijsinnovatie blijken vooral participatie in de besluitvorming, visieontwikkeling (geïnitieerd door de schoolleider) en samenwerking tussen leraren te zijn (Van der Heijden, 2017).

Idealen, motivaties, belangen en doelen van individuen (of groepen) zijn de belangrijkste drijvende krachten vanuit de personen zelf om agency te vertonen (Eteläpelto et al., 2013). Hulpbronnen van individuen (groepen) om agency te vertonen zijn hun kennis, competenties en unieke ervaringen en werkgeschiedenis. Als je bijvoorbeeld de ervaring hebt dat initiatief niet op prijs wordt gesteld, zal dat impact hebben op toekomstige agentic acties.



**Figuur 7.1**  
Definitie van agency volgens Eteläpelto et al., 2013.

## Persoonlijke karakteristieken van agency in het kader van onderwijsinnovatie

Tot nu toe zijn we vooral ingegaan op de relatie tussen persoon en omgeving en hoe agency in interactie tussen persoon en omgeving tot stand komt. Dieper ingaand op de persoon is het interessant om inzicht te krijgen welke persoonskarakteristieken agency bevorderen in het kader van onderwijsinnovatie. Docenten die veel agency vertonen ten opzichte van docenten die weinig agency vertonen, verschillen op vier karakteristieken (Van der Heijden, 2017).

De eerste karakteristiek van agency is meesterschap. Docenten met agency zijn succesvolle docenten die uitgebreide kennis hebben over het docentschap en lesgeven en het verschil weten te maken naar studenten. Ze hebben vertrouwen in zichzelf en zijn gefocust op het leren van studenten. Ze hebben passie, zijn positief en betrokken en stralen enthousiasme uit, waarschijnlijk omdat ze zich zelfverzekerd voelen als succesvolle docenten die weten waarover ze het hebben.

Ondernemerschap is een tweede karakteristiek van docenten die veel agency vertonen. Het ondernemerschap vertaalt zich in innovatief zijn. Ze willen actief het onderwijs beïnvloeden en verbeteren. Om dit te realiseren staan ze open voor nieuwe inzichten en experimenteren ze regelmatig met nieuwe ideeën. Het ondernemerschap blijft vaak niet beperkt tot

vernieuwingen in de eigen onderwijspraktijk met eigen studenten, maar uit zich ook in de actieve betrokkenheid bij onderwijsinnovaties op schoolniveau.

Docenten die veel agency vertonen blijken een leven lang te leren. Dit is een derde karakteristiek die deze groep kenmerkt. Ze leren van collega's, van studenten en van anderen, en nemen zelf initiatieven om zich op professioneel vlak te ontwikkelen. Ze zijn continu op zoek om hun eigen professioneel handelen te verbeteren en aan te passen. Daarbij reflecteren ze regelmatig op de kwaliteit van hun eigen onderwijs en de kwaliteit van het onderwijs op schoolniveau.

De vierde karakteristiek is het samenwerken met collega's. Ook in dit samenwerken nemen docenten met agency het voortouw om de verbinding te zoeken. Dit komt mogelijk doordat zij zich ervan bewust zijn dat samenwerking van belang is om tot vernieuwing te komen.

Welke individuele factoren maken dat, naast de genoemde vier persoonlijke karakteristieken, de ene docent meer agency vertoont dan de andere? Twee factoren die we tegenkomen in zowel praktijk als literatuur zijn: (1) de openheid van personen voor nieuwe ervaringen en (2) de taakopvatting. Bij de taakopvatting gaat het erom of een docent een 'smalle' taakopvatting heeft die betrekking heeft op goed lesgeven en gerichtheid op de eigen

lesgevende taken, of een 'brede' taakopvatting waarbij hij of zij focus op innovatie en verbeteren van de onderwijspraktijk ziet als een logisch onderdeel van de eigen rol (Van der Heijden, 2017).

## 7.3 De interactie tussen context en agency bij onderwijsinnovatie

In het interactieve model over agency is aangegeven dat agency voortkomt uit een samenspel tussen individuele en contextuele factoren. Wat is er bekend over het samenspel met de contextuele factoren als het gaat om agency in het kader van onderwijsinnovatie? Het blijkt in de literatuur over docent agency dat de individuele factoren veel meer onderzocht zijn dan de contextuele factoren (Cong-Lem, 2021). In de reviewstudie van Cong-Lem (2021) zijn slechts twee wetenschappelijke publicaties opgenomen die ingaan op het samenspel van agency en contextuele factoren bij onderwijsinnovatie. Een eerste studie geeft indicaties dat twee factoren ertoe doen. De eerste is de druk die docenten voelen om zich te conformeren aan curriculum-eisen. Dit heeft invloed op de perceptie of ze agency kunnen uitoefenen. De tweede factor is de schoolcultuur die invloed heeft op de houding die docenten aannemen (Connors & Bengston, 2020). In de tweede publicatie blijken curriculum-eisen ook een belangrijke impact te hebben op docent agency bij innovaties (Poulton, 2020). Vooral de eisen die in een landelijk innovatieprogramma werden gesteld aan de summatieve toetsen werkten beperkend voor

docenten om hun eigen agency te kunnen inzetten. Vanuit de wetenschappelijke literatuur lijkt er nog voldoende te onderzoeken hoe context, werkplekcondities en agency bij onderwijsinnovaties met elkaar interacteren.

## Wat is er nodig voor teacher agency?

Wij zijn ervan overtuigd dat agency van docenten (individueel en collectief) een belangrijke voorwaarde is om ervoor te zorgen dat docenten zowel actief participeren in complexe onderwijsinnovaties, als wel de ideeën uit de onderwijsinnovatie kunnen vertalen en realiseren tot werkelijke vernieuwingen in de dagelijkse onderwijspraktijk die beklijven. Wat is er dan nodig om teacher agency te activeren, stimuleren, ontlocken of aan te zetten bij docenten? Gelukkig zijn er meerdere manieren waarop dat kan worden bewerkstelligd. We geven een aantal praktische voorbeelden met name geïnspireerd door Oolbakkink-Marchand (2018).

### 1 Deelnemen aan praktijkgericht onderzoek

Een vorm die tegenwoordig steeds vaker voorkomt in het onderwijs is dat docenten worden uitgenodigd voor praktijkgericht onderzoek. Het vormen van leeronderzoeksgroepen, kennislabs of werkplaatsen waarin onderzoek wordt gecombineerd met het concreet opleveren van producten of kennis, stimuleert docenten om de eigen praktijk te onderzoeken, in de omgeving te kijken wel-

ke kennis en ervaring nog meer bruikbaar is en om ideeën om te zetten tot onderwijspraktijk. Als lectoraat zijn we op veel plekken betrokken bij dit soort leeronderzoeksgroepen en we merken in de praktijk dat dit docenten energie oplevert en aanzet tot acties (zie ook hoofdstuk 5).

## 2. Actief betrekken van docenten bij onderwijs en innovaties

Op meerdere plekken in dit boek komt aan de orde dat het actief betrekken van docenten bij onderwijsinnovatie een succesfactor is. Maar we zien in de praktijk ook dat als docenten voldoende tijd en ruimte krijgen om actief mee te doen, dit agency bevordert. Docenten worden 'aangezet' omdat ze nieuwe ideeën opdoen tijdens de realisatie van een onderwijsinnovatie, ze leggen nieuwe contacten en ze gaan experimenteren. Als teamleiders sturen op creativiteit van docententeams en docenten betrekken bij besluitvorming in de organisatie, heeft dit een positieve invloed op de mogelijkheid om teacher agency te ontwikkelen en uit te oefenen (Bouwman et al., 2019). Hoe de organisatie is ingericht kan hier ook invloed op hebben (zie hoofdstuk 4).

## 3. Ontwikkelen kennis en expertise als change agent

Kennis en expertise op het gebied van innoveren en verandermanagement maakt geen onderdeel uit van de basisopleiding

voor docenten. Dit betekent dat docenten zonder extra opleiding slecht toegerust zijn om een belangrijke rol in het innovatieproces te kunnen vervullen. Onderwerpen als micropolitiek, stakeholderanalyse, projectmanagement, agile werken, veranderenergie en veranderstrategieën, ontbreken vaak in de rugzak van docenten. Zonder deze kennis en expertise lopen docenten tegen veel problemen aan bij onderwijsinnovaties, wat er mede voor zorgt dat hun zelfvertrouwen vermindert en de agency afneemt. Door ons en andere onderzoekers zijn goede ervaringen opgedaan om agency te vergroten bij onderwijsinnovaties met specifieke opleidingsprogramma's, zoals: de Master Leren & Innoveren, keuzemodules over onderwijsinnovatie, leergangen onderwijsinnovatie, zogenaamde innovatiewerkplaatsen of in company-trainingsprogramma's (Snoek, 2020).

## 4. Bewustwording en activering agency

Om bewust te worden wat agency is en agency te activeren en bevorderen bij docenten (teams) hebben we, gezamenlijk met andere partners in het hoger en voortgezet onderwijs, de spelkaarten Superagent ontwikkeld. De set met spelkaarten zijn online te downloaden<sup>1</sup>. Aan de hand van vijf rolmodellen (de verbinder, de reflector,

<sup>1</sup> te downloaden via: <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/sprong-voorwaarts-leren-en-ontwikkelen-voor-toekomstgericht-onderwijs>

de kenniswerker, de ondernemer en de leermeester) en actiekaarten worden docenten aangezet om acties te initiëren die net buiten hun eigen comfortzone liggen.

## 5. Kennismaking met de buitenwereld

Inspiratie opdoen in de buitenwereld kan een impuls zijn om de eigen praktijk ter discussie te stellen en met ideeën te komen om te gaan innoveren of om een ingezette onderwijsinnovatie vorm te geven (Oolbekink-Marchand, 2018). Voorbeelden zijn: het bezoeken van andere scholen (binnen en buiten de 'eigen onderwijssector'), internationalisering, het verkennen van andere sectoren als zorg en bedrijfsleven en contact met ouders, gemeenten en oud-studenten. Het stimuleren van interacties kan zorgen voor een toename in de dynamiek, wat bevorderlijk is voor de innovatie (zie ook hoofdstuk 2).

## 6. Gesprekken over agency en professionele ruimte voor docenten

De beleving die docenten hebben over wat ze in de onderwijsorganisatie mogen en kunnen beïnvloeden, is nogal wisselend. Allerlei beelden, overtuigingen en ervaringen kunnen een frame gecreëerd hebben bij docenten dat er weinig speelruimte is in een organisatie, terwijl er volgens de leiding van de organisatie veel meer ruimte is. Dit kan van toepassing zijn op ruimte in de eigen lespraktijk als ruimte om het totale curri-

culum te herzien. Met elkaar het gesprek voeren over de gewenste taakopvatting, de speelruimte die er is en de facilitering die mogelijk is, kan ervoor zorgen dat er in de beleving van docenten een grotere ruimte ontstaat en dit kan mogelijk agency activeren (Vähäsantanen, 2015).

## 7.4 Student agency

Ook bij studenten kan de opvatting heersen dat er weinig speelruimte is om hun agency te ontwikkelen en uit te voeren. Net als de agency van docenten afhankelijk is van de organisatie waarin zij bewegen, is de agency van studenten afhankelijk van docenten en het schoolbestuur. Studenten hebben dagelijks te maken met de beslissingen die genomen worden door docenten en schoolleiding en zijn daardoor ervaringsdeskundigen. Het includeren van studenten in onderwijsorganisaties blijkt ook effectief te zijn voor de duurzaamheid en effectiviteit van onderwijsvernieuwing (Mitra, 2003; Mitra & Gross, 2009; Pekrul & Levin, 2007; Smyth, 2006)

Daarnaast heeft het includeren van studenten in onderwijsorganisaties ook positieve effecten op de schoolcultuur. Studenten blijken betere relaties te hebben met hun mede-studenten, docenten en school wanneer zij betrokken worden bij de (re)organisatie van het onderwijs (Kahne et al., 2022; Mitra, 2004). Ook docenten rapporteren positieve veranderingen wanneer studenten betrokken worden bij het organise-

ren en ontwerpen van onderwijs. Zo bleek het includeren van studenten bij vergaderingen een cultuurverandering teweeg te brengen waarin docenten professioneler deelnamen aan de vergadering in plaats van andere taken te doen, en praatten zij minder negatief over studenten en collega's (Mitra & Gross, 2009). Ook bemerken docenten dat polarisatie tussen studenten en docenten vermindert. In plaats van de schuld bij studenten of docenten neer te leggen als het onderwijs niet goed loopt, werken zij samen aan goed onderwijs. De verantwoordelijkheid daarvoor wordt gedragen door zowel student als docent (Mitra, 2004). Het includeren van student agency versterkt ook een democratische cultuur in de school, waarin studenten en docenten samenwerken voor goed onderwijs. Het bevordert daardoor ook vaardigheden die nodig zijn in een democratische samenleving. Zo is het betrekken van studenten in de organisatie van onderwijs gerelateerd aan identiteitsontwikkeling, sociale ontwikkeling, ontwikkeling van leiderschapsvaardigheden en kritisch denken (Mitra & Gross, 2009).

Niet alleen op de organisatie en schoolcultuur heeft het includeren van scholieren en studenten een positieve invloed, het is ook geassocieerd met hogere leeropbrengsten en betere leermotivatie van studenten. Wie weet er immers meer over de behoeftes van scholieren en studenten dan zichzelf? Praktijkonderzoek wijst uit dat studenten in het VO vinden dat

er een mismatch is tussen wat zij willen leren en wat zij moeten leren. Wanneer studenten meer agency kunnen uitoefenen op wat en hoe zij leren, zijn zij beter gemotiveerd om te leren en sluit het leren beter aan bij hun behoeften (Mitra & Gross, 2009; Wijsman et al., 2016). Ook kunnen zij daardoor hun eigen competenties en interesses beter benutten. Dat gevoel van competentie wordt ook versterkt doordat de stem van studenten gehoord wordt. Hun mening wordt belangrijk geacht in het onderwijs. Door studenten ruimte te geven voor student agency kan instructie verbeterd worden zodat deze beter past bij de leefwereld, interesses en leerbehoeftes van studenten (Mitra, 2004). In dialoog met hun docenten kunnen zij direct feedback geven op hoe zij onderwijs ervaren in de klas. Het betrekken van studenten bij het onderwijs is gerelateerd aan betere leermotivatie, lagere schooluitval en minder absenties, en een groter gevoel van algeheel welzijn (Howard et al., 2021; Kahne et al., 2022).

### **Student agency door Student Voice activiteiten**

Om student agency te ontwikkelen en in te kunnen zetten, moeten studenten de mogelijkheid krijgen hun stem te laten horen en veranderingen teweeg te brengen met betrekking tot hun eigen leren. Er zijn inmiddels meerdere didactieken en pedagogieken te vinden in de literatuur en in de praktijk die studenten meer agency geven, zoals: *Students as Partners*, *Students as Co-Researchers*, en *De-*

mocratic Education. In dit hoofdstuk hanteren we het begrip *Student Voice* als paraplueterm voor deze didactieken en pedagogieken. *Student Voice* omvat alle mogelijkheden waarop studenten hun stem kunnen laten horen en waarop zij invloed kunnen uitoefenen op de organisatie en innovatie van het onderwijs, maar ook op de onderwijspraktijk zelf (Cook-Sather, 2020). Zij denken mee met het onderwijs en worden daarin actieve participanten. Zo zijn er praktijkvoorbeelden te vinden waarbij studenten een rol spelen in het evalueren van hun docenten, of spelen zij zelfs een formele rol in de sollicitatieprocedures van nieuwe docenten. Ook binnen een les kunnen studenten een rol spelen. Zo kunnen zij invloed hebben op wat er geleerd wordt of hoe er geleerd wordt. Daarbij kunnen docenten en studenten van elkaar leren. Waar docenten meer inkijk krijgen in de interesses en behoeften van studenten en de effectiviteit van didactiek, krijgen studenten meer inkijk in het leerproces, hoe onderwijs werkt en hoe het docentschap werkt (Mitra, 2004; Toshalis & Nakkula, 2012). Hierin kan een docent binnen de schoolcultuur bepalen op welke aspecten er wel of geen invloed uitgeoefend kan worden.

Door middel van *Student Voice* activiteiten (dat wil zeggen manieren waarop studenten hun stem kunnen laten horen) kunnen studenten hun agency ontwikkelen en uitoefenen. Dit betekent niet dat studenten altijd hun zin krijgen, maar dat zij in samenwerking en samenspraak

met hun docenten en het schoolbestuur het onderwijs ontwerpen en organiseren. Dit kan variëren van een lage mate van participatie (studenten kunnen hun mening geven) tot een hoge mate van betrokkenheid (studenten nemen zelf de leiding in het ontwerpen en organiseren van het onderwijs). Deze verschillende mate van participatie is te zien als een inspraakladder (zie figuur 7.2) (Den Otter et al., 2018), gebaseerd op Hart (1992). De ladder kan zowel voor de organisatie en innovatie van het onderwijs gebruikt worden als voor de lessen van docenten.

Op de onderste drie treden van de trap (in groen) zijn studenten niet actief betrokken bij het ontwerpen en organiseren van het onderwijs, ook al lijkt dat soms wel zo. Om deze reden wordt het betrekken van studenten op die treden ook wel *'tokenism'* genoemd. Op de eerste trede worden studenten gevormd door een autoriteit. Studenten volgen wat ervan bovenaf bepaald is. Hieronder valt echter ook manipulatie, waarbij de schijn bestaat dat ze invloed kunnen hebben maar dit in werkelijkheid niet zo is. Zo kan aan studenten gevraagd worden een enquête in te vullen over schoolkwesties, waar vervolgens niets mee gedaan wordt of die niet teruggekoppeld wordt. Het schoolbestuur of de docent in kwestie interpreteert de resultaten en kiest of en wat ermee gedaan wordt. Voor de studenten is het niet duidelijk wat er met hun mening wordt gedaan, wat het geven van hun mening op latere momenten

belemmerd. Zij hebben nog geen gevoel van inspraak. Op de tweede trede worden studenten ingezet om bepaalde activiteiten te doen waar het schoolbestuur of docent een bepaalde bedoeling mee heeft, bijvoorbeeld om bepaalde schoolstatements te maken. Zo kan het zijn dat studenten een activiteiten dag hebben waarbij zij verplicht t-shirts dragen met een politieke boodschap. Het verplicht paars dragen tijdens activiteiten op Paarse Vrijdag is daar een voorbeeld van. De studenten worden in dat geval gebruikt als decoratie.



**Figuur 7.2**  
De *Inspraakladder* Van den Akker (2003), bewerkt door Hart (1992).

Ook op de derde trede is er de schijn dat studenten invloed kunnen uitoefenen. Maar is dat in werkelijkheid niet zo, omdat zij geen keuze en/of mogelijkheid hebben om hun eigen mening te vormen en uiten. Hiertoe hoort bijvoorbeeld het vragen van een selecte groep studenten om alle studenten te vertegenwoordigen en hun mening te geven over schoolkwesties, terwijl deze studenten onvoorbereid zijn en geen gedegen onderzoek hebben kunnen doen onder de andere studenten. In feite heeft de selecte groep dan inspraak, maar niet alle studenten. Tokenistische vormen van Student Voice hebben averechtse gevolgen voor de student en zijn geassocieerd met verminderde motivatie, een slechtere relatie tussen studenten en de school, lagere schoolresultaten en vervreemding van studenten (Kahne et al., 2022).

Pas bij de bovenste vijf treden is er sprake van student agency, waarbij trede 4 en 5 input vragen van studenten, maar zij zelf nog geen beslissingen kunnen nemen. Op trede 4 doen studenten ook activiteiten die bedacht en uitgezet zijn door het schoolbestuur of een docent. Echter het verschil met voorgaande treden is dat studenten geïnformeerd zijn over de activiteit en hun deelname daaraan. Ook doen ze vrijwillig mee. Een voorbeeld is het gebruikmaken van studenten bij open dagen. Ze voeren een van tevoren geïnformeerde taak vrijwillig uit, namelijk het verkopen van de school. Op trede 5 worden studenten als consultants ingezet. Zo kunnen studenten gevraagd worden wat

zij graag in een projectweek zouden willen ervaren. Vervolgens beslissen de docenten wat daarmee gedaan wordt en wordt dat ook weer teruggekoppeld aan de studenten. Hoewel studenten nog geen beslissingen nemen, wordt hun mening serieus genomen, overwogen en besproken. Ook op klasniveau kan aan studenten gevraagd worden naar hoe zij de lessen graag voor zich zien. Vervolgens bepaalt de docent wat er met hun mening gedaan wordt en koppelt dit terug naar de studenten. Wordt dit niet teruggekoppeld en wordt de mening uiteindelijk niet overwogen, dan is sprake van manipulatie of tokenism, zoals besproken bij trede 1.

Vanaf trede 6 is er sprake van daadwerkelijke participatie van studenten, omdat studenten hier beslissingsruimte krijgen. Op trede 6 initieert het schoolbestuur of de docent nog steeds de activiteiten, maar nemen de studenten daar beslissingen over. Zo kunnen hogeschooldocenten hun studenten de opdracht geven allemaal een werkcollege te geven aan de andere studenten, waarbij zij zelf mogen beslissen hoe die werkcolleges er dan uitzien binnen bepaalde kaders. Bij trede 7 zijn het de studenten die projecten en activiteiten initiëren en deze onderling organiseren en uitvoeren. Zo kunnen ze gezamenlijk initiëren om een schoolreis op te zetten, organiseren en uit te voeren op het gebied van duurzaamheid. Op klasniveau kan dat betekenen dat ze zelf een project verzinnen dat ze in de klas kunnen doen. Bij

de hoogste trede op de inspraakladder, trede 8, initiëren studenten projecten en includeren ze daar volwassenen bij wanneer dat nodig is. Op deze trede bemerken studenten structurele of culturele problemen op school en willen ze die actief aanpakken. Zo kunnen studenten vaststellen dat er een behoefte is aan meer inclusief onderwijs. Zij benaderen zelf de benodigde instanties en experts, zowel binnen als buiten de school, om te zorgen dat het onderwijsprogramma wordt aangepast en inclusiever wordt.

Hoe Student Voice eruit kan zien kan dus per school, en zelfs per docent, verschillen. Om te waken voor 'tokenistisch' gebruik van Student Voice is het belangrijk dat studenten hun mening kunnen vormen en uiten, dat deze serieus in overweging wordt genomen en dat zij geïnformeerd worden over wat er met hun mening gedaan wordt. Voor studentparticipatie is het daarnaast van belang dat zij zelf keuzes kunnen maken bij de onderwerpen waarin ze participeren. Nog een stap verder is dat studenten zelf projecten en activiteiten kunnen initiëren.

### 7.5 Wat kunnen docenten en schoolbesturen doen om student agency te bevorderen?

Voor de duurzaamheid van de effecten van student agency, is het van belang om een visie te vormen op student agency, een risicoanalyse te maken, en een structuur te organiseren waarin student agency ontwikkeld kan worden.



Daarnaast is het belangrijk om als school vast te stellen of er in het huidige schoolklimaat een wederzijdse vertrouwensband is, waarin studenten en docenten hun stem durven te laten horen en hun agency uit te oefenen. Zo kunnen docenten het lastig vinden om controle uit handen te geven en kunnen studenten angstig zijn voor de gevolgen als zij kritiek leveren. Het creëren van structurele mogelijkheden waar dialoog wordt aangemoedigd is daarom noodzakelijk. Helaas gebeurt het vaak dat initiatieven voor student agency stuklopen op structurele problemen zoals het rooster, het curriculum of tijd (Rudduck & Fielding, 2006).

Om student agency te kunnen ontwikkelen en uit te oefenen in de (re)organisatie van onderwijs is het daarom noodzakelijk om structurele mogelijkheden (Student Voice) te creëren waar agency uitgeoefend kan worden (zie ook hoofdstuk 4). Cook-Sather (2020) geeft daarvoor de volgende suggesties:

- Schoolbrede uitnodigingen sturen naar studenten (en docenten) om deel te nemen aan participatie platformen. Waarbij het aan te raden is om hier competitie/selectie aan te verbinden.
- Tijd en ondersteuning bieden aan studenten en onderwijsmedewerkers om zich te oriënteren op de samenwerkingen, de verwachtingen en de doelen. Belangrijk is om continuïteit voor ogen te hebben.

- Mogelijkheden voor participatie in het rooster en in het curriculum inpassen (in plaats van na school).
- Professionaliseringsdagen voor studenten en docenten organiseren om samenwerkingen en leiderschap tussen beiden te bevorderen en terugkoppelen wat men van elkaar heeft geleerd.
- Studenten en docenten uitnodigen in formele organisatiestructuren om deel te kunnen nemen aan schoolbrede kwesties en besluiten.

Om student agency in het onderwijs van docenten te includeren, is het wederom belangrijk om partnerschap te includeren maar dan op lesniveau. Zo kunnen docenten (Vaughn, 2020):

- De dialoog openen met studenten om hen aan te sporen na te denken over het onderwijsproces. Het stellen van open vragen omtrent het leerproces kan dit bevorderen, zoals: 'Wat heb je nodig om dit idee uit te kunnen voeren?'
- Flexibel nadenken over onderwijs en de lessen aanpassen aan de instructiebehoeften en sociaal-emotionele behoeften van studenten.
- Studenten uitnodigen om hun culturele achtergronden te integreren in het onderwijs.

- Aansluiten bij de interesses en beleavingswereld van studenten op betekenisvolle manieren.
- Een visie ontwikkelen en leercultuur creëren waarin studenten gezien worden als mede-eigenaar en bron van creativiteit en kennis. Studenten aanleren om zich te kunnen identificeren als change agents met invloed op hun onderwijs en het onderwijs van hun medestudenten.

Kortom, om student agency te bevorderen is het noodzakelijk om structurele mogelijkheden en een cultuur te creëren waarin er een wederzijdse vertrouwensband bestaat, zodat studenten hun mening kunnen vormen, uiten en beslissingen kunnen nemen. Dat vereist een cultuurverandering op organisatorisch en op docentniveau, waarin de machtsverhoudingen tussen organisatie, docenten en studenten gelijkwaardiger wordt (zie ook hoofdstuk 4).

## 7.6 Agency als vliegwiel voor diepgaande verandering

In de vorige paragrafen hebben we afzonderlijk ingezoomd op de concepten teacher agency en student agency en praktische handvatten aangereikt hoe beide vormen van agency verder ontwikkeld of aangezet kunnen worden. In deze laatste paragraaf van dit hoofdstuk geven we een beeld van hoe beide concepten met elkaar samenhangen en hoe student en teacher agency zich verhouden tot onderwijsinnovatie.

## Samenhang student en teacher agency

Onze indruk is dat docenten die agency vertonen ook openstaan voor de mening van studenten en hen regelmatig actief betrekken bij de inrichting van de onderwijspraktijk. In een onderzoek naar agency zijn van vier docenten diepgaande portretten gemaakt (Van der Heijden, 2017). Deze vier docenten scoorden allemaal zeer hoog op de karakteristieken van docent agency: meesterschap, ondernemerschap, leven lang leren en samenwerking met collega's. De vier portretten laten zien dat docenten met een hoge mate van agency echt bestaan, het verschil kunnen maken voor hun studenten in de klas, en bijdragen aan verbetering van onderwijs door zeer deskundig te zijn in lesgeven, innovatief te zijn en continu te leren. De portretten maken ook duidelijk dat docenten met agency de studenten regelmatig een stem geven in het onderwijs. Uit de portretten een paar teksten die dat bevestigen. Als eerste docent Desiree. "Desiree gaf haar studenten een stem en invloed. Bijvoorbeeld door het geplande dagprogramma aan te passen op basis van geuite behoeften en wensen van studenten. Gedurende de dag opperden de studenten verschillende ideeën om het dagprogramma aan te passen" (Van der Heijden, 2017, p. 122). Een andere docent is Nora: "Nora ontwikkelde een klimaat in de klas met gedeelde verantwoordelijkheid en open communicatie. Nora was een gelijkwaardige partner in de dialoog met haar studenten. Ze

stond toe dat de studenten een sterke stem en invloed hadden, hoe ze wilden samenwerken en de dag wilden indelen. Ze nam hen serieus, gaf hen respect en vertrouwen om initiatieven te nemen en opmerkingen te maken gedurende de dag. De studenten voelden zich duidelijk veilig genoeg om dat te doen” (Van der Heijden, 2017, p. 135).

In de twee voorbeelden van Desiree en Nora hebben docenten ruimte genomen om hun eigen onderwijspraktijk vorm te geven en geven zij zelf op hun beurt studenten de ruimte om aanpassingen te doen in de lessen. Hoewel het in de voorbeelden gaat om kleine aanpassingen in de eigen onderwijspraktijk van docenten, veronderstellen we dat bij complexe onderwijsinnovaties dezelfde wisselwerking ontstaat tussen docenten en studenten.

Wanneer docenten minder agency krijgen en aan striktere normen moeten voldoen, zullen zij ook meer controle uitoefenen op studenten en daarmee hun agency verkleinen (Goodman & Eren, 2013). Het includeren van student agency vereist daarom een verandering van machtsdynamiek, waarin scholieren en studenten worden erkend als essentiële bronnen van informatie (Cook-Sather, 2020). Daarnaast zijn student en teacher agency interactief. Docenten bepalen de ruimte en grenzen waarbinnen studenten hun agency kunnen uitoefenen en passen hun eigen agency aan op basis van praktijkervaringen met hun studenten (Deed et al., 2015).

Er kan een verschil zijn tussen de werkelijke en gepercipieerde speelruimte voor docenten. Ook bij studenten zal er een gepercipieerde en werkelijke speelruimte zijn. Stel dat een onderwijsorganisatie de perceptie heeft dat de speelruimte vrij klein is om vernieuwingen aan te kunnen brengen in het onderwijs. De organisatie heeft het idee dat curricula, eisen vanuit onderwijsinspectie, centrale examens en andere opgelegde regels en procedures verstikkend zijn. Dit zal het effect hebben op de docent dat zijn of haar gepercipieerde speelruimte niet heel groot is. Als de docent zelf ook het beeld heeft een uitvoerder te zijn van onderwijs en een smalle taakopvatting heeft, dan blijft er in de beleving van de docent weinig ruimte over om de eigen onderwijspraktijk aan te passen. Waarom zouden docenten dan nog studenten betrekken bij vernieuwingsprocessen? Want wat de studenten ook zullen aandragen qua ideeën, het beeld bestaat dat dit toch niet realiseerbaar is. Hoewel het Nederlands onderwijssysteem op papier veel ruimte geeft aan onderwijsorganisaties en docenten, ervaren veel docenten weinig speelruimte om hun onderwijs vorm te geven (Oolbakkink-Marchand, 2018). Ze willen handelen in het belang van het onderwijs en de studenten, maar de perceptie over de speelruimte, het onderwijssysteem en procedures en regels verlamt hen. In de literatuur wordt dit ‘constrained professionalisation’ van docenten genoemd, waarmee vooral wordt bedoeld op het feit dat docenten weinig zeg-

enschap ervaren over hun eigen onderwijs (Wills & Haymore Sandholtz, 2009).

In organisaties waar de overtuigingen heersen zoals hiervoor beschreven, zal er een flinke taak liggen om met elkaar deze belemmerende overtuigingen ter discussie te stellen en te komen tot nieuwe percepties over de speelruimte voor studenten, docenten en de organisatie.

### **7.7 Agency en onderwijsinnovatie?**

In dit boek leggen we de nadruk op de complexe en diepgaande onderwijsinnovaties, met andere woorden dubbellezen, zie ook hoofdstuk 1. Deze innovaties hebben een ander karakter dan de wijzigingen die de docent in zijn of haar eigen lespraktijk doorvoert. Hoe zijn de concepten van student en teacher agency nu gerelateerd aan deze complexe onderwijsinnovaties? Hierover enkele reflecties.

#### **Actieve participatie docenten en studenten**

Onderwijsorganisaties hebben een keuze in welke mate docenten of studenten participeren bij complexe innovatietrajecten. De keuze om docenten en studenten minder actief in te zetten, zorgt ervoor dat deze groepen heel goed meegenomen moeten worden in het hele innovatieproces, omdat docenten en studenten in de praktijk samen vormgeven aan de bedachte onderwijsinnovatie. Vragen die relevant voor hen zijn: Waarom doen we dit? Wat willen we bereiken? Wat betekent dit

voor de onderwijspraktijk? Het is de kunst bij een lage participatiegraad van docenten en studenten te zorgen dat de bedachte nieuwe leeromgeving ook echt wordt bereikt. Krijgen docenten en studenten vanaf het begin een actieve rol bij de onderwijsinnovatie en wordt een beroep op hun agency gedaan, zoals is beschreven in hoofdstuk 3 bij het dynamisch innovatiemanagement voor onderwijs (DIMO), dan zal dit in het begin mogelijk meer tijd en energie vergen. Echter, het voordeel is dat praktische bezwaren direct aan het licht komen en de docenten en studenten zich meer eigenaar voelen van de vernieuwing. Bovendien kunnen studenten als ervaringsdeskundigen nieuwe inzichten en oplossingen aandragen. Bij de realisatie van flexuren in het middelbaar onderwijs hebben we meerdere keren gezien dat de praktijk anders uitpakt dan bedacht, omdat het perspectief van studenten en docenten minder een plek heeft gekregen in het proces. Bij het organiseren van een innovatie als flexuren in het middelbaar onderwijs is het daarom waardevol om ook studenten aan de tafel te laten zitten en mee te laten denken. Wat voor behoeften hebben zij? Wanneer zouden ze waarvoor kiezen? Door hen te includeren kunnen dat soort kwesties beter afgestemd worden op de doelgroep waar de flexuren voor ingezet worden: de studenten. Het includeren van deze studenten kan op verschillende manieren, zoals eerder aangegeven met de inspraakladder. Zo kan er een enquête uitgezet worden naar alle studenten of kan een selecte

groep studenten uitgenodigd worden aan de tafel te gaan zitten. Ook docenten betrekken bij dat proces is waardevol. Zij moeten immers de flexuren organiseren en geven. Wat zijn hun verwachtingen en twijfels? Hebben ze daar oplossingen voor?

### **Verskillende rollen in het innovatieproces**

Bij agency van docenten kan onderscheid worden gemaakt in verschillende bijdragen die docenten kunnen leveren. In de spelkaarten Superagent maken we onderscheid in vijf rollen: de verbinder, de reflector, de kenniswerker, de ondernemer en de leermeester. Om agency van docenten te stimuleren bij onderwijsinnovatietrajecten kan aangesloten worden bij de voorkeursrollen die docenten hebben. Laat de docenten met veel verbindende kracht de connecties maken die nodig zijn tussen alle stakeholders. En geef de docenten met veel reflectiekracht een rol om de verschillende producten die ontstaan in het innovatieproces te reviewen. Voor studenten geldt uiteraard ook dat ze voorkeursrollen hebben net als docenten.

### **Verandering professionele identiteit**

Een complexe en diepgaande onderwijsinnovatie doet mogelijk ook een beroep op de veranderbaarheid van de docenten zelf. Bijvoorbeeld: als het onderwijs transformeert van docentgestuurd naar studentgestuurd, heeft dit implicaties voor de overtuigingen van docenten over zichzelf en het onderwijs. In het begin van

het veranderproces is er een mogelijk conflict tussen de waarden die uitgaan van de onderwijsinnovatie en de bestaande professionele identiteit (Vähäsantanen, 2015). Agency houdt ook in dat docenten zichzelf bewust zijn van deze mogelijke discrepantie, en actief aan de slag gaan om de waarden van de onderwijsinnovatie (en het nieuwe onderwijs) en hun eigen professionele identiteit te onderzoeken. Het is belangrijk om dit proces, dat bij een docent en tussen docenten plaatsvindt, een plek te geven in een veranderproces. Hetzelfde geldt voor studenten die agency gaan vertonen. Ook studenten moeten aangespoord worden hun overtuigingen te ontwikkelen en deze ter discussie te stellen in dialoog met elkaar, met hun docenten, en met de schoolleiding. Ook hun opvattingen en overtuigingen over hun eigen rol zullen verschuiven, bijvoorbeeld van consument van onderwijs naar producent van onderwijs.

### **Rol van de schoolleiding**

We gaven al aan dat het ervaren van voldoende speelruimte een belangrijke voorwaarde is voor docenten om agency te gaan vertonen. Ook heeft deze speelruimte op zijn beurt weer weerslag op de speelruimte die docenten kunnen en willen geven aan studenten om hun agency te ontwikkelen en vertonen. De schoolleiding heeft hier een belangrijke rol in. In het kader van complexe onderwijsinnovaties zou de schoolleiding naar onze mening kritische reflecties van docenten niet moeten afdoen als

weerstand tegen vernieuwing. Docenten die deze vorm van agency vertonen zijn betrokken bij het onderwijs, willen net als de schoolleiding ook de onderwijspraktijk verbeteren. Ze hebben mogelijk andere percepties over het doel en de richting van de onderwijsinnovatie, die het beeld over de onderwijsinnovatie alleen maar rijker maken. Een tweede rol van de schoolleiding is ruimte geven om te experimenteren (Oolbakkink-Marchand, 2018). Bij complexe onderwijsinnovaties zal het zelden voorkomen dat het eerste onderwijsontwerp in één keer goed is. Creëer daarom tijd en ruimte voor docenten om onderwijsontwerp verder te verfijnen – samen met hun studenten. Om agency van docenten verder te stimuleren vanuit de schoolleiding (zie ook hoofdstuk 4) zouden zij moeten zorgen voor het ontwikkelen van een visie op het onderwijs, individuele ondersteuning moeten bieden aan docenten, hen aanmoedigen om hun eigen overtuigingen, oordelen en waarden ter discussie te stellen en hen betrekken bij de besluitvorming (Van der Heijden, 2017).

Wanneer de speelruimte voor docenten groter wordt, kan ook de speelruimte van studenten vergroot worden; zowel op organisatorisch niveau als op lesniveau. Voor student agency is het nodig om studenten formeel en structureel, maar ook informeel te betrekken bij complexe onderwijsinnovaties. Niet alleen bij het plannen maar ook bij het uitvoeren en evalueren daarvan. Hier kan de schoolleiding een grote rol spelen. Een verandering in machtsverhoudingen

en cultuur is nodig om een vertrouwensband te creëren tussen de organisatie, docenten en studenten, zodat ieder zijn of haar agency veilig kan ontwikkelen en uitoefenen. In die cultuur moeten studenten, net als docenten, gezien worden als waardevolle informatiebronnen die bij willen dragen aan de verbetering van het onderwijs (Cook-Sather, 2020; Rudduck & Fielding, 2006; Vaughn, 2020). Voor de aanpak van complexe onderwijsinnovaties betekent dit dat het eigenaarschap verschuift naar docenten en studenten. Dit zal ongetwijfeld op veel plekken leiden tot grensconflicten tussen degenen die nu in de 'driversseat' zitten bij innovatietrajecten en docenten/studenten. Deze grensconflicten kunnen we ook als bron zien om met elkaar te leren in de komende jaren.

### **7.8 Terug- en vooruitkijken**

Uit dit hoofdstuk blijkt dat er kennis en bewijs is over de effecten van student en teacher agency op onderwijsorganisaties en over hoe je agency kunt stimuleren. De invloed van student en teacher agency op onderwijsinnovaties is veel minder onderzocht in de wetenschap, maar ook daarvan zijn voorbeelden dat student en teacher agency positieve effecten heeft op het resultaat van onderwijsinnovatie (Imants & Van der Wal, 2019; Mitra, 2003; Van der Heijden, 2017).

Onze indruk is dat agency vooral bewust wordt ingezet in een bepaalde fase van een onderwijsinnovatie. Bijvoorbeeld bij het genereren

van ideeën of het ontlocken van reacties op een voorgestelde innovatie. Vanuit ons doel om onderwijsinnovaties te verbeteren zijn we nog op zoek naar antwoorden op een aantal vragen rondom agency in relatie tot het gehele innovatieproces. De komende jaren willen we vanuit ons lectoraat verder inzetten op onderzoek dat zicht richt op de volgende onderwerpen:

- Hoe kunnen we student en teacher agency in alle fasen van een onderwijsinnovatie effectief benutten en stimuleren?
- Welke randvoorwaarden zijn er nodig om agency in al die fasen te kunnen inzetten (zie ook hoofdstuk 4)?
- In welke verhoudingen en vanuit welke rollen werken schoolleiding, docenten en studenten samen aan onderwijsinnovatie? En wat betekent dat voor de machtsverhoudingen in de school en de onderlinge dynamiek (zie ook hoofdstuk 8)?
- Stel dat student en teacher agency intensief wordt ingezet in alle fasen van een onderwijsinnovatie, welke effecten heeft dat dan voor het innovatieproces zelf, het gebruik en de implementatie van de resultaten en de duurzaamheid van de innovatie?
- We hebben aangegeven dat onze veronderstelling is dat er een relatie is tussen de

ruimte die docenten ervaren en de mogelijkheden die ze dan hebben om student agency in te zetten. Maar we hebben nog weinig empirisch bewijs over hoe deze relatie werkt.

- Welke interactie is er tussen context, werkplekcondities en docent agency bij onderwijsinnovaties?
- Collectieve agency refereert aan het idee dat een groep een gedeeld belang heeft en nastreeft om het eigen leven en werk te verbeteren en grotere contexten te beïnvloeden (Hökkä et al., 2017). Uit een recente reviewstudie blijkt dat er nog relatief weinig onderzoek gedaan is naar hoe collectieve agency ontstaat en gestimuleerd wordt, en hoe de wisselwerking plaatsvindt tussen individuele en collectieve agency (Cong-Lem, 2021). We willen dit concept verder onderzoeken in relatie tot complexe onderwijsinnovaties.
- Welke strategieën kunnen scholen inzetten om tot een cultuurverandering te komen waarin student en teacher agency als kernwaarden zijn opgenomen in de school?

Onze motivatie om meer onderzoek te doen naar hoe we agency kunnen vergroten en effectief kunnen inzetten, wordt mede gestimuleerd door bevindingen van de Onderwijsinspectie (Inspectie van het Onder-

wijs, 2023). Uit haar laatste *Staat van het Onderwijs* blijkt dat betrokkenheid van leerlingen en studenten in diverse vormen van onderwijs te wensen overlaat. ■

## Referenties

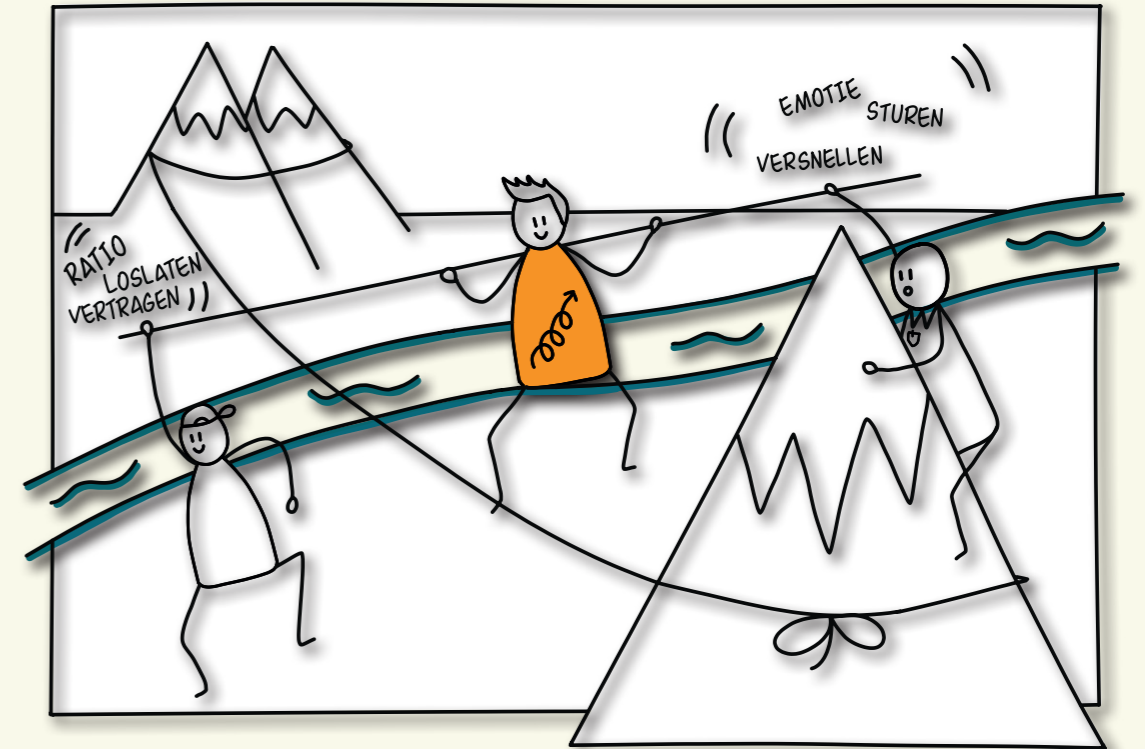
- Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2019). Stimulating teachers' team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *International Journal of Human Resource Management*, 30(5), 856–878. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1322626>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718–738.
- Connors, S. P. & Bengtson, E. (2020). Understanding teacher agency and organizational response to reform mandates. *The New Educator*, 16(4), 313–332. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2020.1797258>
- Cook-Sather, A. (2020). Student Voice Across Contexts: Fostering Student Agency in Today's Schools. *Theory Into Practice*, 59(2), 182–191. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705091>
- den Otter, M., van der Laan, A. & Bron, J. (2018). *Inspraakladder: onderwijskundig model voor leerlingparticipatie*. [www.slo.nl](http://www.slo.nl)
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Goodman, J. F. & Eren, N. S. (2013). Student Agency: Success, Failure, and Lessons Learned. *Ethics and Education*, 8(2), 123–139. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.843360>
- Hart, R. A. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. *Innocenti Essay*, 4.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Mahlakaarto, S. (2017). Teacher educators' collective professional agency and identity – Transforming marginality to strength. *Teaching and Teacher Education*, 63, 36–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.001>
- Imants, J. & Van der Wal, M. M. (2019). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*.
- Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J. & Hodgins, E. (2022). Is Responsiveness to Student Voice Related to Academic Outcomes? Strengthening the Rationale for Student Voice in School Reform. *American Journal of Education*, 128(3), 389–415. <https://doi.org/10.1086/719121>
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A. & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Lai, E. (2014). Principal leadership practices in exploiting situated possibilities to build teacher capacity for change. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 165–175. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9314-0>
- Mitra, D. L. (2003). Student Voice in School Reform: Reframing Student-Teacher Relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2), 289–304.
- Mitra, D. L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development? *The Teachers College Record*, 106(4), 651–688.
- Mitra, D. L., & Gross, S. J. (2009). Increasing Student Voice in High School Reform: Building Partnerships, Improving Outcomes. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(4), 522–543. <https://doi.org/10.1177/1741143209334577>
- Oolbekkink-Marchand, H. (2018). *Leraren veranderen: Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Pekrul, S., & Levin, B. (2007). *Building student voice for school improvement*. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 711–726). Springer.
- Poulton, P. (2020). Teacher agency in curriculum reform: The role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. *Curriculum Perspectives*, 40(1), 35–48. <https://doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w>
- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006). Student Voice and the Perils of Popularity. *Educational Review*, 58(2), 219–231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Smyth, J. (2006). Educational Leadership that Fosters 'Student Voice.' *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 279–284. <https://doi.org/10.1080/13603120600894216>
- Snoek, M. (2020). De Teacher Leader. In J. Dengerink, J. Onstenk, & J. van der Meij (Eds.), *Leraar: een professie met perspectief. Deel 2: Verbreding en verdieping in het beroep*. Ten Brink Uitgevers.
- Toshalis, E. & Nakkula, M. (2012). *Motivation, Engagement, and Student Voice*. [www.studentsatthecenter.org](http://www.studentsatthecenter.org).
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Van Der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D. & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 681–699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>



- Van der Heijden, M. (2017). *Teachers Who Make a difference: An investigation into teachers as change agents in primary education*. Technische Universiteit Eindhoven.
- Vaughn, M. (2020). What is Student Agency and Why is it Needed Now More than Ever? *Theory into Practice*, 59(2), 109–118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- Wills, J. S. & Haymore Sandholtz, J. (2009). Constrained professionalism: Dilemmas of teaching in the face of test based accountability. *Teachers College Record*, 111(4), 1065 - 1114.
- Wijsman, L. A., Warrens, M. J., Saab, N., van Driel, J. H. & Westenberg, P. M. (2016). Declining Trends in Student Performance in Lower Secondary Education. *European Journal of Psychology of Education*, 31(4), 595–612. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0277-2>

## 8. LEIDERSCHAP IN ONDERWIJSINNOVATIES: PUZZELN MET PARADOXEN

Lydia Schaap & Rozemarijn Capiou



## 8.1 Leiderschap in onderwijsinnovaties

### Leidinggeven aan verandering is een paradox in zichzelf

Leidinggeven aan een verandering vraagt ook verandering van jezelf als leider, omdat je onderdeel bent van de verandering. Dat klinkt paradoxaal en toch is het ook heel voordehand liggend (Stoker, 2005). Vaak is het nodig om als leider al gedrag te laten zien dat hoort bij 'het nieuwe', terwijl je ook nog steeds onderdeel bent van 'het oude'. Je kunt je niet permitteren om te wachten om de vernieuwing te starten tot je zelf de verandering helemaal hebt doorleefd, omdat je dan al te ver verwijderd bent van 'het oude' om daar nog verbinding mee te kunnen maken.

Bovenstaande maakt duidelijk dat in een boek over het organiseren van veranderingen in onderwijs, het onderwerp leiderschap niet kan ontbreken. Naast veel praktijkrelevantie, worden ook in wetenschappelijk onderzoek consistent effecten gevonden van de essentiële invloed van leiderschap op de ontwikkeling van onderwijsinnovaties (Bush & Glover, 2014; Fullan, 2016; Harris, 2020; Harris & Jones, 2010; Knies et al., 2016; Lee & Louis, 2019; Leithwood et al., 2020; Torfing, 2019). Hoewel essentieel, is leidinggeven aan onderwijsinnovaties niet eenvoudig en het

blijkt dan ook dat onderwijsinnovaties (te) vaak niet succesvol zijn (bijv. Burner, 2018). Hoe kunnen leiders dan het verschil maken? Het is verleidelijk om nog weer een nieuw adjectief voor leiderschap toe te voegen aan de al lange lijst van leiderschapsvormen en beschrijvingen van effectieve en minder effectieve leiderschapspraktijken (bijv. Amanchukwu et al., 2015). We hebben echter niet de illusie dat leiders daar in de praktijk mee geholpen zijn, omdat de context waarin zij opereren minstens zo bepalend is als het gedrag van de leider (Harris, 2020). De context van onderwijsinnovaties wordt als behoorlijk complex ervaren en kan de nodige spanningen opleveren. Om die reden willen we in dit hoofdstuk bijdragen aan het uitbreiden van het benodigde veranderrepertoire van leiders in onderwijsinnovatieprocessen. Zo hebben ze meer handvatten om in hun eigen complexe context te zoeken naar oplossingen, te beginnen bij zichzelf in de vorm van zelfreflectie. Dit hoofdstuk gaat dan ook over een manier van kijken naar de onvermijdelijke spanningen van onderwijsinnovaties, de zogenaamde paradox-lens en handvatten om met deze spanningen om te gaan.

### 8.2 Spanningen als gevolg van verandering en complexiteit

Onderwijsinnovaties zijn vaak complexe en dynamische veranderprocessen die op enig

moment bijna altijd spanningen oproepen (zie hoofdstuk 2). Iedereen die in het onderwijs wel eens een veranderproces heeft meegemaakt, zal dit herkennen. Denk bijvoorbeeld aan het moment waarop een innovatiegroep de prachtig uitgewerkte opzet voor het nieuwe curriculum aan de andere docenten presenteert en deze het volledig oneens blijken te zijn met de basis. Of het moment waarop blijkt dat er toch geen tijd is voor het gezamenlijk formuleren van een visie op onderwijs, omdat de toetsvormen morgen al moeten worden aangeleverd. De neiging bestaat vaak om deze spanningen weg te drukken, simpel op te lossen of te ontkennen, in de hoop dat de spanning vanzelf verdwijnt. Dat blijkt vrijwel nooit het gewenste effect te hebben. Spanningen kunnen op korte termijn verdwijnen, maar blijven bestaan (onder de waterlijn) of groeien zelfs doordat er

geen aandacht aan wordt besteed (bijv. Smith & Lewis, 2011).

Het is dus belangrijk om op een andere manier naar spanning en lastige momenten in innovatieprocessen te kijken. Een manier waarop we dat kunnen doen is door de spanningen te proberen te begrijpen vanuit de paradoxtheorie. Als we met deze theoretische lens naar complexe onderwijsinnovaties kijken, zien we dat spanningen mogelijk een uiting van een onderliggende paradox zijn (Schaap & Vanlommel, z.d.). Een paradox is een schijnbare tegenstelling tussen twee uitersten (bijv. Schad et al., 2017) die onder meer kan leiden tot reacties van verlamming, polarisatie en doorslaan naar een van de polen van de paradox. Maar de kracht van de ene pool heeft een bepaalde mate van tegenkracht nodig van de andere pool voor evenwicht. Het heeft

#### Koordansen met paradoxen

Hoog in de piste hangt een koord (het proces van de onderwijsinnovatie). Het hangt soms strak, soms wat losser. De lampen lichten het koord mooi uit en het publiek kijkt vol verwachting toe. De koorddanser (de leider) probeert haar balans te houden terwijl ze over het koord danst. Ze heeft een stok (de paradox) in haar handen en afhankelijk van of het koord slap of strak is, hanteert ze de stok net op die manier zodat er voldoende balans is om de dans uit te voeren. De koorddanser is natuurlijk niet alleen. Collega's dansen met haar mee. Soms moet het koord dan iets strakker of juist losser worden gespannen. Als er meerdere mensen over het koord meedansen, beweegt het koord en vindt er afstemming plaats om samen de juiste cadans te vinden om samen over het koord te dansen. Dit is soms nog best lastig, daarom hangt er een stevig vangnet onder het koord. Dit vangnet zorgt ervoor dat als je valt, je wordt opgevangen en weer terug op het koord kunt klimmen om weer opnieuw mee te doen aan de dans. De cadans en balans wordt weer opnieuw gevonden en zo dansen we samen verder.

<sup>1</sup> In dit hoofdstuk zullen we steeds het begrip leider gebruiken. We doelen hier niet alleen op formele leiders, maar op alle typen leiders die relevant zijn voor een onderwijsinnovatie, zoals managers, teamleiders, innovatieleiders, projectleiders en teacher leaders.

daarom geen zin om te proberen een paradox op te heffen of te laten verdwijnen, omdat de tegenkracht vroeg of laat opkomt. Leiderschap kan veel invloed uitoefenen op de manier waarop met ontstane spanning en paradoxen wordt omgegaan (bijv. Brughmans, 2017). Dit is echter niet eenvoudig. Leidinggeven aan een complexe verandering, met alle intra- en interpersoonlijke spanningen die deze verandering oproept, vraagt lenigheid als leider. We gebruiken hier de metafoer van de koorddanser (zie kader p. 153). Hoe kun je als leider productief omgaan met de paradoxen en de spanning die ontstaat omzetten in veranderenergie (zie ook hoofdstuk 3)? En brengt het hele fenomeen leiderschap al niet paradoxen met zich mee?

In dit hoofdstuk behandelen we allereerst de paradox die inherent is aan het fenomeen leiderschap zelf. Om de kans op succesvolle onderwijsinnovaties te vergroten helpt het als leiders zich bewust zijn van deze paradox en hiermee om leren gaan. We leggen uit wat een paradox is, welke typen er bestaan en welk van deze typen we verwachten tegen te komen bij het proces van onderwijsinnovatie. We komen tot een antwoord op de vraag hoe leiders kunnen omgaan met paradoxen om innovatie te helpen in plaats van te hinderen. We eindigen met een vertaling van wat deze inzichten betekenen voor de organisatie van onderwijsinnovatie, geven praktische handvatten en reflecteren op onderzoeksvragen voor het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs.

### 8.3 De inherente paradox van leiderschap

#### Spanningen door het ervaren van andermans leiderschap

De meeste mensen zullen erkennen dat leiderschap onmisbaar is bij het organiseren van onderwijsinnovaties en dit wordt ook ondersteund door onderzoek (bijv. Fullan, 2016). Toch levert leiderschap vaak spanning en discussie op. Er wordt te veel gestuurd, of juist te weinig. Het grote charisma en de initieel erg enthousiasmerende visie van de leider beginnen toch wel erg sturend te voelen. Docenten en ontwikkelaars worden te weinig betrokken, of juist te veel aan hun lot over gelaten. Er zijn te veel kaders, of er is niet genoeg richting. Het leiderschap is te veel bij één persoon belegd, of juist onduidelijk. Er wordt geëxperimenteerd met gespreid leiderschap, maar als expert op een bepaald inhoudelijk thema krijg je andere mensen maar moeilijk mee. Bij volledige zelforganisatie ontstaan juist weer spanningen door het ontbreken van formeel leiderschap. Deze voorbeelden laten zien dat zowel het ervaren als het ontbreken van leiderschap spanningen binnen en tussen mensen oproept, en dat deze spanningen als onprettig worden ervaren.

#### De spanningen van de leider zelf

Het werken voor en met een leider roept dus vaak spanning op, maar ook het leidinggeven zelf kan spanningen oproepen die inherent

zijn aan de leiderschapsrol. Veelvoorkomende spanningen zijn: ik vind het belangrijk om vooral te inspireren en te motiveren, maar wat doe ik als het naar mijn mening toch niet de goede kant op gaat? Ik voel me verantwoordelijk voor de organisatie, maar hoe zorg ik ervoor dat mijn tijd niet alleen maar opgaat aan brandjes blussen en vergaderen? Hoe integreer ik de veranderingen van buiten die ik zie aankomen, met de reeds lopende innovatie waar het team mee bezig is? Hoe blijf ik voorop lopen zonder de rest van de organisatie te verliezen? Of een docent die zich afvraagt bij welk team zij nu hoort in haar nieuwe rol als projectmanager van de onderwijsinnovatie, nadat in de opleiding steeds meer participatief leiderschap wordt nagestreefd. Ook kunnen de (on)bewuste opvattingen die een leider heeft over leiderschap en de leiderschapspraktijk die van hem gevraagd wordt, leiden tot het ervaren van spanningen (bijv. Mentink et al. 2021).

#### Spanningen reduceren

Ook al is leiderschap ontzettend nodig en wordt het abstracte idee volledig onderschreven, op het moment dat het gevoelsmatig begint te knellen of als bedreigend wordt ervaren, wordt leiderschap afgewezen, genegeerd of zelfs tegengewerkt om de ontstane spanning te reduceren. Dit worden 'defensieve routines' (Argyris, 1994) genoemd; bewuste of onbewuste acties die mensen ondernemen om beoogde veranderingen te vertragen of

te wijzigen. We stemmen bijvoorbeeld in met een opdracht van onze leidinggevende en geven er onze eigen draai aan, houden ons niet aan deadlines, of blijven in vergaderingen terugkomen op eerder genomen beslissingen. Maar is dit wel effectief? Zouden er geen andere manieren zijn om met deze spanningen om te gaan?

#### Spanningen hanteren

In plaats van spanning te willen reduceren, is het volgens de paradoxtheorie (Lewis, 2000) effectiever om te erkennen dat deze paradox er is en zal blijven bestaan. In plaats van de paradox te willen opheffen, kan het doorgronden en hanteren van de paradox juist leiden tot nieuwe inzichten en praktijken die de innovatie kunnen stimuleren (Lewis & Smith, 2014). De vraag is hoe we kunnen leren van de paradoxen die horen bij leiderschap, zodat het makkelijker wordt om effectief leiding te geven aan onderwijsinnovaties. Hoe kunnen we leren om de andere paradoxen die gepaard gaan met onderwijsinnovaties te hanteren, zodat ze helpen in plaats van hinderen? Hoe kunnen we leren tegengestelde belangen samen te brengen op zo'n manier dat er synergie wordt gevonden in iets dat eerst onverenigbaar leek? Gezien de impact die leiders kunnen hebben op onderwijsinnovaties, is het van groot belang om hier meer inzicht in te krijgen en vervolgens handvatten te bedenken die hen gaan helpen dit proces te stimuleren.

## Paradoxe leiderschapspraktijken<sup>2</sup>

Leiden door te volgen  
Vertragen om te versnellen  
Stabiliseren om te vernieuwen  
Dienend leiderschap  
Bezielde zakelijkheid

### Leiders leren spanningen (h)erkennen en gebruiken ten gunste van de innovatie

De eerste stap in het leren effectief om te gaan met paradoxen is om te begrijpen wat paradoxen zijn en hoe ze kunnen worden herkend. Inzicht in de verschillende paradoxen vormt de basis van waaruit leiders steeds leniger de belemmerende spanningen kunnen omzetten naar veranderenergie. Als duidelijk is wat paradoxen zijn en hoe ze te herkennen kunnen we met een paradox-lens naar onderwijsinnovaties kijken en daarin paradoxen gaan herkennen. Dit inzicht geeft een basis waarop leiders kunnen bouwen om de paradoxen te gaan hanteren.

### Koorddans met paradoxen

Koordansen is, net als onderwijsinnovatieprocessen, spannend! En koordansen op een slap koord, met meerdere mensen is helemaal een uitdaging. De stok die de dansers in hun handen hebben (de paradox), is een hulpstuk om balans te houden, maar ook om te kunnen zien wanneer de balans verstoord dreigt te worden. In dat laatste geval is het aan de koorddanser om lenig genoeg te zijn om de stok, zichzelf en de anderen, weer in evenwicht te brengen op het koord. Voordat koorddansers in de hoogte op een koord stappen, zullen ze dus eerst hun stok (of de paradox) goed leren kennen. Waar bestaat deze uit, hoe herken je dat? Hoe zwaar zijn beide polen? Is er een goede balans, of weegt een van de polen zwaarder? Waar is de grip het beste? Wat heeft de koorddanser zelf nodig om met deze stok in balans te zijn?

<sup>2</sup> Voorbeelden ontleend aan Brughmans (2016) en Schuijt (2006).

## 8.4 Wat zijn paradoxen en hoe ze te herkennen?

Een paradox kennen veel mensen als stijlfiguur: een schijnbare tegenstrijdigheid die ingezet kan worden om bijvoorbeeld een tekst te verlevendigen ('kalm aan en rap een beetje') of een belangrijke boodschap over te brengen ('hoe meer kennis je hebt, hoe minder je weet'). Dit lijken ogenschijnlijk tegenstellingen, maar als je de zin een tweede keer leest, klopt de bewering toch. De paradox theorie die als theoretisch kader dient voor dit hoofdstuk over leiderschap, kent zijn oorsprong in de organisatiewetenschappen en definieert een paradox als een blijvende tegenstelling tussen twee extremen (polen). De betekenis van een paradox wordt afgeleid uit de filosofie en de psychologie (zie voor een uitgebreid overzicht Schad et al., 2017). De polen van een paradox zijn wederzijds afhankelijk en kunnen daarom niet zonder elkaar. Het ene element definieert de afwezigheid

van het andere element, en in de beschrijving van de elementen zijn beide termen nodig (bijvoorbeeld: verandering is het tegenovergestelde van stabiliteit). Er kan bijvoorbeeld spanning ontstaan tussen sturen en loslaten. Te hard sturen in een bepaalde situatie kan ertoe leiden dat er zo'n heftige tegenreactie wordt uitgelokt, dat een leider gedwongen wordt om iets helemaal los te laten en het zelfs kan zijn dat de onderwijsinnovatie volledig stopt. Het is dan soms een effectievere oplossing om te sturen door juist wat los te laten. Een mooie beschrijving hiervan is die van Kahane (2010) die een paradox definieert als twee elementen die elk, indien ze afzonderlijk worden nagestreefd, het geheel zullen verstoren en die daarom tegenwicht nodig hebben van het andere. Dus het gaat niet om een keuze tussen het een of het ander, maar om het streven naar evenwicht in de gegeven context. Dergelijke oplossingen noemen we *de paradox productief of vruchtbaar hanteren* en wordt ook wel en-en *denken* genoemd (bijv. Brughmans, 2016; Smith & Lewis, 2011). In plaats van te moeten kiezen voor een van beide polen van de paradox, erken je dat ze allebei nodig zijn en vervolgens kun je op zoek gaan naar een optimale dosering van allebei. Bijvoorbeeld te veel of te snel allerlei veranderingen willen doorvoeren zorgt vaak voor stagnatie, doordat mensen hun stabiliteit verliezen en figuurlijk dreigen om te vallen. Het is dan zaak om juist vanuit een stabiele basis de vernieuwing aan te gaan.

## 8.5 Herkennen van paradoxen

Bovenstaande roept de vraag op: hoe kunnen paradoxen herkend worden? Leiders van een onderwijsinnovatie zitten vaak middenin het innovatieproces, waardoor het lastig is om van een afstandje naar het proces zelf te kijken. Ook lukt het niet altijd om tijd en ruimte te vinden om naar het eigen handelen als leider te kijken, om zo eventuele paradoxen op te sporen en ermee aan de slag te gaan. Ervaren spanningen zijn dan een goed startpunt om te onderzoeken óf en welke paradox(en) er spelen. We noemen dit kijken met een paradox-lens. Om dit te kunnen doen is het van belang kennis te hebben over wat voor type paradoxen er bestaan.

### Typen paradoxen

Spanningen begrijpen vanuit de paradoxtheorie resulteert in de herkenning van vier verschillende typen paradoxen: de paradox van samen horen, de paradox van leren, de paradox van organiseren en de paradox van presteren (bijv. Jarzabkowski et al., 2013).

### Samen horen

De paradox van samen horen komt tot uiting in spanningen tussen de waarden en overtuigingen van de ene groep waartoe iemand behoort, en die van een andere groep binnen de organisatie of die van de gehele organisatie (Lewis, 2000; Lüscher & Lewis, 2008). Deze paradox zien we terug bij de spanningen die teamleiders kunnen ervaren bij een onderwijsinnovatie. Ho-



ren ze vooral bij het team dat aan de innovatie werkt, of vooral bij het managementteam dat de beoogde verandering heeft geïnitieerd?

### Leren

De paradox van leren is een ingewikkelde paradox die ten diepste spanning oplevert in het enerzijds bouwen op de bestaande praktijk, terwijl door de nieuwe gewenste praktijk, de bestaande praktijk ook (deels) moet worden afgebroken (Lewis, 2000). Dit kan zich uiten in spanningen die worden ervaren wanneer tijd maken voor innoveren lijkt te botsen met tijd maken voor de reguliere onderwijswerkzaamheden, of in de eerder genoemde spanningen rondom stabiliteit en vernieuwen.

### Organiseren

De paradox van organiseren kan worden beschreven als de spanning tussen enerzijds de praktijkkeisen vanuit verschillende onderdelen of taken binnen een organisatie, en anderzijds de noodzaak om als een geheel en coherent systeem te functioneren (Lüscher & Lewis, 2008; Wildy & Loudon, 2000). Hoe organiseer je gespreid leiderschap dusdanig wendbaar dat mensen tijdelijk een leiderschapsrol in kunnen nemen op een moment dat noodzakelijk geacht wordt in het innovatieproces, terwijl ze niet abrupt kunnen stoppen met hun andere rollen?

### Presteren

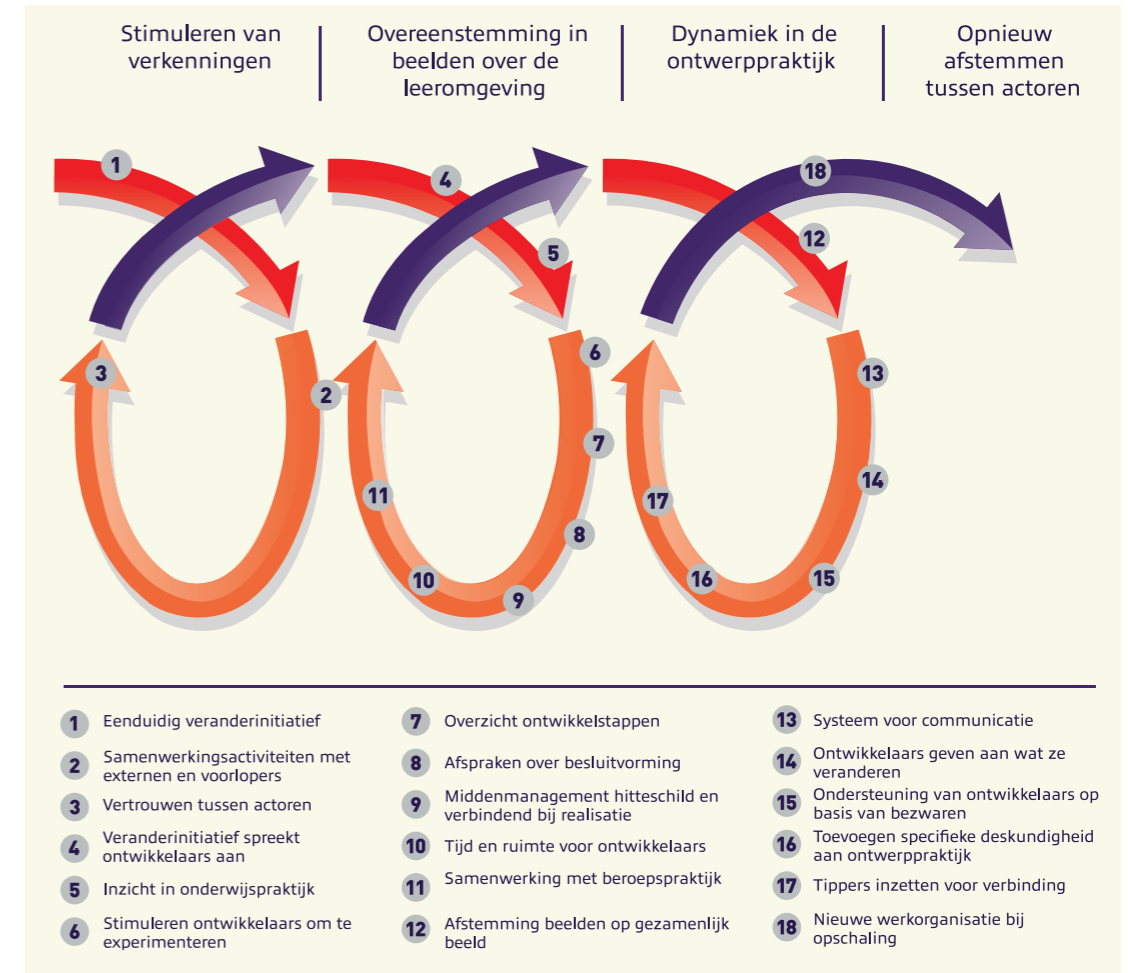
De paradox van presteren komt voort uit het moeten uitvoeren van veel en vaak inconsis-

tente taken door individuen in een organisatie (Smith & Lewis, 2011). Dit kan zich uiten in spanningen die veroorzaakt worden door het ervaren van tegengestelde belangen van verschillende stakeholders. In onderwijsinnovaties kunnen deze spanningen bovendien op verschillende niveaus worden ervaren. In het geval van de tegengestelde belangen van verschillende stakeholders, kunnen de docenten bijvoorbeeld spanningen ervaren tussen de behoeften van de studenten en de ideeën vanuit de onderwijsinnovatie. Dit kan weer leiden tot spanningen bij teamleiders die ervaren dat docenten zich tegen de onderwijsinnovatie keren, terwijl de initiators van de innovatie de ideeën nog iets radicaler lijken voor te stellen als gevolg van gesprekken met het werkveld.

## 8.6 Onderwijsinnovatie: spannend en paradoxaal?

Bovengenoemde typen paradoxen zijn onderzocht in een variëteit aan contexten (Smith & Lewis, 2011), maar nog niet in de context van onderwijsinnovaties. We zien in de literatuur over onderwijskundig leiderschap deze spanningen al wel benoemd (bijv. Bolden et al. 2008), echter zijn ze daar nog niet onderzocht en geïnterpreteerd met een paradox-lens. Ook vanuit onze eigen ervaring met onderwijsinnovaties zien we legio voorbeelden van spanningen die uitingen zouden kunnen zijn van dit type paradoxen. In het lectoraat OVO zullen we gaan onderzoeken of en welke

paradoxen we kunnen herkennen bij onderwijsinnovaties. We doen hieronder alvast een gedachten-experiment.



**Figuur 8.1**

Model Dynamisch innovatiemanagement in onderwijs (DIMO), zie Coppoolse, 2018.

## 8.7 Welke paradoxen zien we in het dynamische proces van onderwijsinnovaties (met behulp van het DIMO model)?

### Het onderwijsinnovatieproces

Zoals bij het lezen van dit boek steeds duidelijker zal zijn geworden, zijn innovaties in het onderwijs vaak dynamische en complexe veranderingen die bijna altijd gepaard gaan met spanningen. We zagen eerder al dat leiders veel effect hebben op de kans van slagen van onderwijsinnovaties, maar dat het niet altijd lukt om de innovaties succesvol te laten zijn en dat innovaties kunnen stagneren. Dit kan allerlei oorzaken hebben. We weten dat het proces van onderwijsinnovatie zelf al de nodige spanningen met zich meebrengt. Zou het kunnen dat daar ook paradoxen aan ten grondslag liggen? Kan in dat geval de paradox-lens helpen om het weglekken van veranderenergie te verklaren? Zijn er situaties in dat proces te benoemen waarin steeds (dezelfde) paradoxen naar voren komen? En kunnen we op basis daarvan concrete aanbevelingen formuleren voor leiders om balans te blijven vinden tussen de paradoxen en daarmee de veranderenergie te behouden?

### De dynamiek van onderwijsinnovatie

Van oudsher werd onderwijsinnovatie beschreven als een lineair proces, waarbij een projectmatige, top-down aangestuurde aanpak

passend was. Deze zienswijze doet echter geen recht aan de complexe aard van de gemiddelde onderwijsinnovatie, en de spanningen die het (bege)leiden van zo'n proces oproept. We gebruiken het model van Dynamisch Innovatiemanagement (DIMO, zie Coppoolse, 2018) om met een paradox-lens naar het proces van onderwijsinnovaties te kijken.

In dit model (figuur 8.1) wordt duidelijk dat er verschillende fasen zijn in een onderwijsinnovatieproces en dat die fasen niet lineair verlopen. Sterker nog, het rondenmodel geeft aan dat het in de aard van een onderwijsinnovatieproces ligt om voorwaarts, maar soms gevoelsmatig ook achterwaarts te bewegen. Doel van de leider is dan ook voornamelijk om ervoor te zorgen dat er continuïteit blijft bestaan in het ontwikkelproces en dat stagnatie zoveel mogelijk uitblijft. Met andere woorden: dat de veranderenergie blijft worden doorgegeven (zie ook hoofdstuk 3).

### Het DIMO-model bekeken met een paradox-lens

Hieronder staan we stil bij de verschillende rondes die te herkennen zijn in het DIMO-model en verkennen we welke paradoxen per ronde te verwachten zijn.

In de eerste ronde van een onderwijsinnovatie, 'stimuleren van verkenningen' in het DIMO-model staan activiteiten centraal die zorgen voor richting, helderheid over visie en belangen van

verschillende stakeholders, en het opbouwen van vertrouwen tussen de verschillende actoren. Inherent aan deze fase is de zoektocht naar balans in de *paradox van presteren*. Verschillende, soms tegengestelde, belangen moeten worden verkend, zodat richting kan worden gegeven en keuzes kunnen worden gemaakt voor het veranderproces. Als in deze keuzes te veel naar een uiteinde van de paradox wordt geleund, zal de spanning direct toenemen en het proces stagneren. Of het proces zal ogeneschijnlijk versnellen, maar op een later tijdstip zullen deze keuzes opnieuw worden bevestigd, waardoor ze alsnog verdragend of stagnerend werken. Denk daarbij aan het nemen van een besluit over de visie door het management zonder daarbij de partners ruimte te geven om mee te denken. Als leider helpt het dan om te zorgen dat er voldoende tijd wordt genomen om de juiste keuzes te maken, zodat de verschillende belangen gehoord en optimaal benut worden. Ook kan een leider helpen door het belang van de verschillende stemmen te benadrukken en een veilige context te scheppen waarin belanghebbenden zich kunnen uitspreken.

In de ronde die hierop volgt, 'overeenstemming in beelden over de leeromgeving', worden beelden over de innovatie opgehaald en gezamenlijk uitgewerkt, worden er onderwijskundige kaders ontwikkeld, moeten er daadwerkelijke ontwikkelstappen worden genomen en is besluitvorming onderwerp van gesprek. In deze fase van de innovatie kunnen minstens drie ty-

pen paradoxen spelen. Spanningen als gevolg van onduidelijkheid over besluitvorming (uiting van de *paradox van organiseren*), kunnen er zelfs voor zorgen dat er geen volgende ontwikkelstap wordt gezet (Coppoolse, 2018). Binnen dezelfde paradox zal de spanning tussen de mate van sturing van de leider en de behoefte aan autonomie van de ontwikkelaars ('we hebben behoefte aan visie en kaders, en we willen ook graag zelf bepalen hoe het eruit gaat zien') ook moeten worden aangekaart (Nordholm et al., 2021). In de praktijk zien we dat deze ronde vanwege tijdsdruk vanuit het management weleens wordt overgeslagen of erg kort doorlopen. Dit kan leiden tot dezelfde spanningen als tijdens de eerste fase als gevolg van de *paradox van presteren*. De tijd die gewonnen lijkt, wordt later dubbel en dwars weer ingeleverd. In deze tweede fase kunnen spanningen ervoor zorgen dat er rolverwarring ontstaat over de rol van de leider. Is de leider onderdeel van de ontwikkeling en is dit proces van ons samen? Of stuurt de leider de ontwikkeling aan en is dit proces van het ontwikkelteam? Deze uiting van de *paradox van samen horen* kan zorgen voor gebrek aan vertrouwen, waardoor het ontwikkelproces kan stagneren. In deze fase is weer een belangrijke rol weggelegd voor leiders door alert te zijn op deze spanningen, ruimte te maken om deze te onderzoeken en in gezamenlijkheid op zoek te gaan naar de oplossing die de beide kanten van de paradox recht doet. Met als gedroomd resultaat dat de veranderenergie niet stopt, maar juist blijft stromen.

'Dynamiek in de ontwerppraktijk' volgt als derde ronde in het DIMO-model. In deze ronde kunnen we ook weer de *paradox van organiseren* terugzien: stagnatie die ontstaat door onduidelijkheid over proces en verantwoordelijkheden, of die van *presteren* vanwege star vasthouden aan vooropgezette ideeën die niet matchen met de praktijk. Ook kan er stagnatie ontstaan als leiders niet echt luisteren naar bezwaren en deze wegwuiven. Gevolg hiervan is opstand, micropolitiek en pocketveto's. We zien hier de bekende spanningen tussen sturing en autonomie (*paradox van organiseren*), tussen ratio en emotie wanneer een docent denkt dat de innovatie een goed idee is, maar ondertussen bang is dat zijn of haar cursus verdwijnt en zich zorgen maakt over wat dan nog de eigen rol zal zijn (*paradox van leren*). Ook spanningen tussen verantwoording en vertrouwen (*paradox van presteren*) zullen we terugzien als er te veel vrijheidsgraden (vertrouwen) of controle (verantwoording) wordt ervaren. Uit onderzoek van Cents et al. (z.d.) blijkt dat de spanning tussen sturing en autonomie juist in deze fase door onderwijskundig leiders sterk werd ervaren. Om continuïteit terug te winnen moeten er en-en oplossingen gevonden worden. Hiervoor is gezamenlijke reflectie op de paradoxen en afstemming nodig of, in sommige gevallen de toevoeging van een externe autoriteit (werkveld, deskundige). Een leider die de spanningen opmerkt, momenten van reflectie organiseert en bekijkt welke interventie helpend kan zijn kan een

belangrijke rol spelen in het behouden van veranderenergie.

In de laatste ronde van het model staat 'opnieuw afstemmen tussen actoren' centraal. Hiervan spreken we als het veranderinitiatief is omgewerkt tot nieuwe onderwijsuitvoering. In deze fase ontstaat een nieuwe dynamiek, namelijk die van opschalen en loslaten. In deze ronde is het risico op stagnatie het grootste als een concept wordt opgeschaald zonder de werkorganisatie op passende manier aan te passen (*paradox van organiseren*), of als mensen die nu 'pas' deelnemen niet worden betrokken in het opnieuw afstemmen (*paradox van presteren*) of niet worden toegerust om bijvoorbeeld het nieuwe onderwijsconcept toe te passen (*paradox van leren*). Daardoor ontstaat automatisch een afname van betrokkenheid en worden korte lijnen lang. Spanningen ontstaan op het gebied van autonomie en sturing (*paradox van organiseren*, bijv. Cents et al., z.d.), maar ook spanningen door de *paradox van samen horen* zijn niet ondenkbaar. Bijvoorbeeld als docenten zowel in het oude als in het nieuwe curriculum moeten lesgeven en de uitgangspunten van die curricula met elkaar botsen. Ook in deze fase is een belangrijke rol weggelegd voor de leider, in het registreren en onderzoeken van spanningen en het mogelijk maken van en-en oplossingen.

We kunnen stellen dat de verschillende rondes en fasen van een onderwijsinnovatie ieder op

## Spanningen in DIMO-model geduid met paradox-lens

### Fase 1 Stimuleren van verkenningen

Paradox van presteren (teggengestelde belangen stakeholders, vertragen om te versnellen)

### Fase 2 Overeenstemming in beelden over de leeromgeving

Paradox van presteren (vertragen om te versnellen)

Paradox van organiseren (sturing – autonomie, het team besluit – het management besluit)

Paradox van leren (ratio – emotie)

Paradox van samen horen (leider is onderdeel team – leider is onderdeel management)

### Fase 3 Dynamiek in de ontwerppraktijk

Paradox van presteren (vertrouwen – verantwoord, theorie (wens) – praktijk (realiteit))

Paradox van organiseren (sturing – autonomie, het team besluit – het management besluit)

### Fase 4 Opnieuw afstemmen tussen actoren

Paradox van presteren (teggengestelde belangen stakeholders)

Paradox van organiseren (wat werkt in het klein – wat werkt in het groot)

Paradox van leren (ratio – emotie, nieuwe dingen leren – oude dingen loslaten)

Paradox van samen horen (uitgangspunten 'oud' – uitgangspunten 'nieuw')

hun eigen manier spanningen met zich meebrengen (zie kader). Deze spanningen kunnen leiden tot stagnatie van het innovatieproces en het is dan ook verstandig dat leiders het initiatief nemen deze te onderzoeken. De paradox-lens kan helpen bij het begrijpen van de spanningen en bij het zoeken naar een balans, en vormt zo een toevoeging aan het repertoire van praktische interventies voor leiders (zie bijvoorbeeld de Veranderkaleidoscoop in hoofdstuk 3). Als de spanning terug te voeren is naar een van de paradoxen, dan is het wijs om te onderzoeken of een en-en aanpak mogelijk is.

Hoe dit als leider precies aan te pakken, welke uitdagingen dit biedt op persoonlijk niveau, voor het werken met een team en voor de organisatie, daar gaan we in de volgende paragraaf verder op in.

## 8.8 Paradoxen hanteren #hoedan?

Tot zover hebben we beschreven dat leiderschap in zichzelf al spanningen oplevert en in wezen paradoxaal is. Ook is aan bod gekomen hoe spanningen kunnen worden geduid met een paradox-lens om zo paradoxen te leren (h)erkennen. We hebben uiteengezet welke

## Blijven dansen

*Koorddansen gebeurt altijd in een context. Om de act te laten slagen moet er in de omgeving veel worden georganiseerd. De hoogte van het koord is een van de factoren die meteen tot de verbeelding spreekt. Maar ook de aanwezigheid van een vangnet, kostuums, spullen die op de goede plek klaarliggen zijn onmisbare factoren voor een succesvolle koorddans act. En dan hebben we het nog niet over de beslissingen die er genomen moeten worden voor, tijdens en na de act. Wie bepaalt er welke koorddansers welke taak hebben? Of koorddansers überhaupt onderdeel is van de voorstelling, wanneer het geslaagd is? Hoe wordt er omgegaan met dingen die misgaan? Hoe worden successen gevierd? Deze complexe context vraagt om mentale kracht en lenigheid van de koorddansers in de zoektocht naar een gezamenlijk ritme en het omgaan met de druk om te moeten presteren voor een publiek.*

vier typen paradoxen er in de literatuur worden onderscheiden en op welke manier we die verwachten tegen te komen in het dynamische, complexe proces van onderwijsinnovaties. En hoewel dit inzicht geeft, blijft een belangrijke vraag nog onbeantwoord, namelijk hoe de paradoxen door leiders gehanteerd kunnen worden zodat ze helpend zijn voor duurzame innovaties. Hoe kan de balans worden gevonden? Of in termen van de metafoor van de koorddanser: hoe kun je als koorddanser blijven dansen met de paradoxen (zie kader)?

## Paradoxe interventies

Op organisatieniveau kunnen vier ‘management’ reacties op paradoxen worden onderscheiden (Poole & Van de Ven, 1989). Dit zijn 1) acceptatie (de spanningen apart houden en ermee leren leven), 2) ruimtelijk scheiden van spanningen door de tegenstelde polen (bijvoorbeeld innovatie en het reguliere werk) te organiseren in gescheiden onderdelen van de organisatie, 3) scheiden van spanningen

in tijd door te alterneren in de opgaven die spanningen oproepen (bijvoorbeeld een week per maand tijd maken voor innovatie) en 4) synthese, de tegengestelde krachten omzetten in een gebalanceerde oplossing die zorgt voor het echt productief hanteren van de paradox. Deze laatste van vier onderzochte manieren, is de enige aanpak die daadwerkelijk leidt tot duurzame verandering (bijv. Schad et al., 2017) en daarom heeft deze onze aandacht en bekijken we wat leiders kunnen doen om synthese te realiseren.

## Synthese: eerst zelfreflectie

Voordat je als leider aan de slag kunt met het onderzoeken van paradoxen in het innovatieteam of in de organisatie, is het van belang eerst bij jezelf te onderzoeken met welke paradoxen jij worstelt (Brughmans, 2016; Schuijt, 2006). Waar knelt het bij jou? Wat zijn jouw schaduwkanten die je wegdrukt in plaats van ze te onderzoeken op hun positieve kanten? In elke pool van de paradox zit

namelijk ook iets goeds. Bijvoorbeeld in de paradox van autonomie en sturing kun je als leider een heel autonoom team als gedroomde uitkomst hebben. Toch merk je dat je op een bepaald moment in de onderwijsinnovatie, tegen je zin in, heel veel aan het sturen bent. Je begint te mopperen ‘waarom moet ik het allemaal verzinnen, kunnen ze dit niet zelf?’ Als je van een afstandje naar jezelf en de situatie kijkt, zou je kunnen zien dat je het innovatieteam van het begin af aan met te veel vrijheidsgraden aan de slag hebt gezet. Allerlei zaken als opdracht, kaders, tijdspad, beschikbare middelen, vereiste competenties waren onbekend. Er was energie en je hebt ze alle vrijheid gegeven om aan de slag te gaan. Je wilde autonomie geven, maar het team begon zich incompetent te voelen omdat alles nog open lag. Hoewel je autonomie wilde stimuleren, veroorzaakte je een hoop onzekerheid, waardoor het team werd verlamd. Als je het sturen zou zien als een manier om de randvoorwaarden te scheppen waarbinnen het team autonoom kan handelen, en het dus waardeert als een noodzakelijk onderdeel van je leiderschapspraktijk op dat moment, (her)vind je de balans in de paradox. Deze reflectie hoef je niet alleen te doen. Vraag hierin juist feedback van anderen. Als je vervolgens over dit reflectieproces open bent richting collega’s, nodigt dat anderen ook uit om eerlijk te bespreken met welke spanningen zij worstelen. Voor meer houvast biedt Lennette Schuijt een mooie werkvorm (Schuijt, 2006; p. 59)

## Paradoxe competenties

Iedereen die betrokken is bij een complexe onderwijsinnovatie zal baat hebben bij het ontwikkelen van zogenaamde paradoxale competenties: leiderschapsgedragingen die helpen om te gaan met paradoxen. De invloed van leiders op onderwijsinnovaties is groot (bijv. Leithwood et al. 2021), daarom is het van belang dat zij in elk geval deze competenties ontwikkelen. Volgens Brughmans (2016) is het nodig dat leiders hun professionele identiteit leren te zien in termen van spanningsvelden in plaats van kwaliteiten (analytisch, resultaatgericht en dergelijke), ze continu alert leren te zijn op de aanwezigheid van spanningen en op dit indicaties zijn van paradoxen. Met andere woorden, ze kunnen met een paradox-lens naar het proces van onderwijsinnovatie kijken. In dit verband wordt ook de *paradox-mindset* genoemd, waarmee wordt bedoeld: de mate waarin een individu spanningen accepteert en zelfs energie krijgt van het omgaan met spanningen. Een dergelijke *mindset* helpt bij het hanteren van paradoxen en daarmee innovatie (Miron-Spektor et al., 2018). Ten slotte zijn zelfreflectie, zelfbewustzijn en zelfvertrouwen cruciaal. Zhang et al. (2015) onderscheiden op basis van hun onderzoek vijf dimensies van leiderschapsgedragingen die helpen om met paradoxen om te gaan. Uit deze dimensies blijkt ook het belang van het doorgronden van je eigen paradoxen. De paradoxale leiderschapsdimensies volgens Zhang et al. (2015) zijn: het combineren van zelfgerichtheid met

gerichtheid op de ander; zowel nabijheid creëren als afstand bewaren; werknemers gelijk behandelen, maar toch uitzonderingen toestaan; harde eisen stellen aan werk en toch flexibiliteit toestaan; en beslissingsbevoegdheid houden terwijl je autonomie toestaat. Ook kwamen Zhang et al. erachter dat de mate waarin leiders holistisch denken en in staat zijn tot *integrative complexity* – het cognitieve vermogen om tegenstrijdige perspectieven te erkennen en integreren, er dus conceptuele verbanden tussen te leggen –, ze beter scoren op deze paradoxale leiderschapsdimensies. En dat dit ook een positieve relatie heeft met vereiste vaardigheden, aanpassingsvermogen en pro-activiteit van werknemers. Verder onderzoek moet uitwijzen wat het effect van deze dimensies specifiek in (onderwijs)innovaties is.

### Paradoxen hanteren door het stimuleren van een constructieve dialoog

Een leider die zich competent voelt in het hanteren van zijn of haar eigen paradoxen, kan aan de slag met het gezamenlijk duiden en hanteren van de spanningen in een innovatieteam of in de organisatie waar de innovatie plaatsvindt. Uiteraard vraagt dit dat je als leider eerst een veilige leeromgeving creëert. In een innovatieteam dat stagneert, zul je als leider het gesprek hierover moeten initiëren. Belangrijk is om in kaart te brengen of de spanningen een uiting zijn van een of enkele paradoxen, en niet bijvoorbeeld van een

dilemma. Een dilemma levert ook spanningen op, maar er kan wel een oplossing worden gekozen, zonder dat op een gegeven de andere oplossing zich weer als probleem aandient. Als er sprake is van een of enkele paradoxen, is het van belang het type paradox(en) te herkennen. Om productief om te gaan met de paradox(en) is het namelijk nodig de juiste mensen (alle verschillende zienswijzen) uit te nodigen voor een gesprek. Als er bijvoorbeeld sprake is van een paradox die veroorzaakt wordt door tegenstrijdige belangen van verschillende stakeholders (paradox van presteren), helpt het om alle betreffende stakeholders aan tafel te krijgen. In dit gesprek is het de bedoeling te voorkomen dat het bespreken van de paradox uitmondt in verdere polarisatie. Volgens Brughmans (2016) is een aantal kernpunten relevant om te zorgen dat dit gesprek een constructieve dialoog kan worden (zie kader). Bijvoorbeeld door van tevoren uit te leggen wat een paradox is en dat in een systeem elke pool een noodzakelijke tegenkracht van de andere pool oproept om balans te vinden. Beide kanten van de paradox hebben hun waarde!

In een dergelijke constructieve dialoog zal niet altijd vanzelf ook direct een productieve oplossing gevonden worden om met de paradox om te gaan. Daarom gaan we in het lectoraat OVO instrumenten ontwikkelen die dit proces kunnen stimuleren, waarbij een balans gevonden wordt die juist tot veranderenergie leidt. Een interessante invalshoek die we verder

### Kernpunten ten behoeve van een constructieve dialoog voor het bespreken van paradoxen (Brughmans, 2016):

- Leg uit dat elke beweging zijn tegenbeweging oproept.
- Voer de dialoog in alle openheid en scherpte.
- Ga op zoek naar een gezamenlijke taal.
- Ga op zoek naar de menselijke behoefte onder een polariteit en gebruik die in je synthese voor een en-en-oplossing.
- Probeer je in te leven in het standpunt van de ander, juist als je dat heel lastig vindt.
- Probeer in de pool die je afstotend vindt, te zoeken naar de positieve kant of drijfveer ervan.
- Vraag een neutraal persoon het gesprek te leiden.

zullen gaan exploreren is het framework van 'expansive learning' (Engeström, 2001). Daarbij leren professionals in een leerproces om vanuit een ervaren spanning een nieuwe gedeelde oplossing te bedenken en deze te testen in de onderwijspraktijk. De ervaren contradicties binnen dit framework worden ingezet als motor voor verandering (bijv. Aas, 2017). Een constructieve dialoog is één manier om met paradoxen om te gaan. In het lectoraat OVO willen we op zoek gaan naar andere vormen om paradoxen te hanteren.

Met het beschouwen van paradoxale competenties voor leiders, hebben we een eerste aanzet gemaakt voor een wat ons betreft veelbelovende manier van kijken door een paradox-lens naar leiderschap in onderwijsinnovaties. Hieruit volgt een aantal praktische handvatten voor de leider die morgen aan de slag wil met de paradox-lens, een afrondende reflectie en een doorkijkje naar de toekomst.

### 8.9 Praktische handvatten

Er valt nog veel te leren over het kijken naar leiderschap door een paradox-lens. En hoewel de paradox theorie en paradoxaal leiderschap niet nieuw zijn, is er nog niet veel bekend over de praktische bruikbaarheid binnen de onderwijsinnovatiecontext. Een model dat hierbij zou kunnen helpen is het driestappen-model (Schaap & Vanlommel, n.d). In drie stappen kunnen leiders 1) inventariseren welke spanningen er worden ervaren (met en bij alle relevante personen), deze spanningen indelen per type paradox en organisatieniveau en 3) gezamenlijk acties formuleren waarvan wordt verwacht dat ze beide positieve kanten van de polen van de paradox benutten en de negatieve kanten minimaliseren. Bijvoorbeeld: in een onderwijsinnovatie rondom toetsing, kunnen er binnen verschillende organisatieonderdelen allerlei spanningen ontstaan tussen mensen over doel, vorm, consequenties, uitvoerbaar-



heid en dergelijke van bepaalde vormen van toetsing. De toetscommissie maakt zich zorgen over de betrouwbaarheid en validiteit van het nieuwe toetsprogramma. De examencommissie kijkt of het toetsprogramma gelijkvormig en eerlijk is voor alle studenten en of het niet te fraudegevoelig is. Het docententeam wil vooral dat de toetsen de studenten inzicht geven in hun leerproces en dat ze authentiek zijn. De studenten willen dat ze zelf invloed kunnen uitoefenen op het moment dat ze getoetst worden. Tot slot stelt de teamleider ook nog eisen aan de betaalbaarheid van het ontwerp en nakijken van de toetsen. Het zou goed kunnen dat de paradox van presteren hier een grote rol speelt: de spanning tussen enerzijds de praktijk eisen vanuit verschillende onderdelen of taken binnen een organisatie, en anderzijds de noodzaak om als een geheel en coherent systeem te functioneren. Als dat inzichtelijk is geworden door alle spanningen in kaart te brengen, kunnen de ogenschijnlijke tegenpolen van de paradox worden geformuleerd en kan met (een afvaardiging van alle) belanghebbenden op zoek worden gegaan naar een evenwichtige oplossing. Bijvoorbeeld een toetsprogramma met een groot aantal gestandaardiseerde, formatieve toetsen die studenten zelf kunnen nakijken, en kunnen doen op momenten dat het hen past en inzicht geeft in vervolgstappen in het leren. Deze formatieve toetsen worden gecombineerd met en een heel klein aantal summatieve authentieke toetsen.

Naast dit driestappen-model kunnen we ook nog een aantal praktische tips geven voor leiders die hier nu al mee aan de slag willen:

- Start met zelfreflectie, ken je eigen paradoxen.
- Train jezelf in het (blijven) herkennen van paradoxen in het team/de organisatie en zorg dat je basiskennis over paradoxen op orde is.
  - Oefen met het hanteren van een en-en *mindset*.
  - Probeer en-en oplossingen uit (zie voorbeelden en-en leiderschapspraktijken in kader);
  - Reflecteer op de effectiviteit van een en-en oplossing.

#### Voorbeelden van en-en leiderschapspraktijken

Leiders kunnen leren zowel centrale invloed te behouden als ondertussen het leiderschap te delen met anderen. En om zowel gelijke behandeling als individualisering belangrijk te vinden. Bijvoorbeeld bij het toewijzen van een gelijke hoeveelheid werk én het specifieke werk af te stemmen op individuele vaardigheden en interesses. Om zowel te sturen op gedrag en output van mensen, als diezelfde mensen de vrijheid te geven om problemen flexibel en autonoom op te lossen.

Als je nog een stap verder wilt gaan en ook met de paradox-lens wilt gaan kijken naar het proces van onderwijsinnovaties, zijn de volgende punten helpend:

- Zorg dat de randvoorwaarden op orde zijn: veilige leeromgeving waar tegenstellingen geaccepteerd worden, veel tijd inruimen voor reflectie en het onderzoeken van spanningen, en in het licht van paradoxen een constructieve dialoog faciliteren.
- Initieer als leider de constructieve dialoog over de ervaren spanningen, onderzoek ze samen, duid de paradoxen.
- Probeer en-en oplossingen te bedenken, testen en evalueren.
- Wees zelf een rolmodel in het constructief omgaan met paradoxen (Zhang et al., 2015), maar ook in het reflectief vermogen, het omgaan met onzekerheden en dergelijke.

Voor de ultieme stap: (h)erken de paradox van organiseren ten tijde van een onderwijsinnovatie, zoek daar een en-en oplossing voor, en test en evalueer deze. Dit is van vitaal belang voor de duurzaamheid van onderwijsinnovaties. Leiders in de organisatie hebben hier een bepalende invloed op en verantwoordelijkheid voor. De organisatiestructuur afstemmen op de onderwijsinnovatie bijvoorbeeld roept vaak allerlei tegenstrijdige belangen op. Het antwoord om dan de organisatiestructuur niet aan te passen, zal er op termijn mogelijk voor zorgen dat de innovatie niet blijvend is. Het gesprek hierover aanjagen in de organisatie is

misschien niet eenvoudig, maar wel bijzonder essentieel.

Voor de gehele onderwijsorganisatie zou het helpend zijn als de volgende competenties worden ontwikkeld (in elk geval door de leiders van de organisatie):

- Collectief en individueel bereid en vaardig zijn om te reflecteren op eigen (interne en externe) processen.
- Leren de (schijnbare) tegenstrijdigheden en de meerwaarde daarvan te (h)erkennen.
- Oefenen in het denken veranderen van 'of-of' naar 'en-en'.

#### 8.10 Afrondende reflectie en vooruitblik

In dit hoofdstuk hebben we beschreven hoe het kijken naar leiderschap in onderwijsinnovaties door een paradox-lens kan helpen de continuïteit van het innovatieproces te bevorderen. We hebben besproken wat paradoxen zijn, welke typen paradoxen je kunt onderscheiden, welke daarvan specifiek bij leiderschap horen en welke typen paradoxen we verwachten tegen te komen bij het proces van complexe onderwijsinnovaties. Hiermee hebben we een kennisbasis gelegd waarmee leiders die betrokken zijn bij onderwijsinnovaties makkelijker de paradoxen achter spanningen kunnen herkennen. Daarmee beogen we leiders te helpen de eerste stap te maken in het hanteren van paradoxen. Het kunnen herkennen van de paradoxen creëert al bewustzijn, maar

leidt nog niet direct of vanzelfsprekend tot het vinden van de juiste balans, het zogenaamde productief hanteren van de paradox. Daarom hebben we vervolgens besproken wat je als leider kunt doen en leren om productief om te gaan met deze paradoxen, zodat onderwijsinnovaties meer kans van slagen hebben. Tot slot hebben we geprobeerd om leiders ook in de praktijk meer houvast te geven, door in te gaan op de leiderschapscompetenties voor het hanteren van paradoxen en enkele praktische handvatten te beschrijven. Dit alles leidt tot een aantal 'gouden regels' voor leiders die in onderwijsinnovaties veranderenergie willen creëren of behouden door het herkennen en hanteren van paradoxen. We zetten ze hieronder op een rijtje:

- Onderwijsinnovaties zijn heel vaak complexe en dynamische processen. Naast een curriculuminnovatie is er in veel gevallen ook sprake van een verandering in de organisatiestructuur en een cultuurverandering. Het is als leider belangrijk de complexiteit die dit oplevert te (h)erkennen en met een holistische blik te blijven beschouwen.
- Een van de belangrijkste taken van de leider is om zorg te dragen voor veiligheid en ruimte voor de constructieve dialoog.
- Onderwijsinnovatie roept bijna altijd spanningen op en iedere fase van innovatie heeft haar eigen uitdagingen. Productief omgaan met die uitdagingen begint in alle gevallen bij het herkennen van (het effect van) de spanningen in jezelf. Voor conti-

nuïteit van het innovatieproces en om de veranderenergie te laten stromen is het dus belangrijk om te beginnen met reflectie vanuit die spanningen op jouw eigen waarden, mentale modellen en handelen. Op die manier kun je situationeel bewustzijn ontwikkelen, om vervolgens anderen te helpen om zich daar ook in te ontwikkelen.

- Ongemak bij jezelf of weerstand in het veranderproces zijn signalen om te onderzoeken. Het creëren van (tussen)ruimte voor jezelf en anderen in de innovatie is nodig om de continuïteit van het innovatieproces te waarborgen.
- Het steeds kritisch beschouwen en in beweging blijven tussen je eigen waarden of mentale modellen en de situatie zorgt voor passende leiderschapspraktijken.

Voor leiders is het ook belangrijk zich te realiseren dat niet alle spanningen altijd een uiting van een paradox zijn, en dat er derhalve niet altijd gezocht hoeft te worden naar een zogenaamde en-en oplossing. Er zijn ook situaties waarin de spanningen een uiting zijn van een onderliggend probleem dat misschien eenvoudig op te lossen is. Het is, met andere woorden, belangrijk om de situatie steeds kritisch te blijven onderzoeken.

We hebben onze teksten nog vrij voorzichtig geformuleerd. Onderzoek naar leiderschap binnen onderwijsinnovaties vanuit de paradoxtheorie is nog onontgonnen terrein, hoewel de

spanningen al wel benoemd worden in de literatuur (Bolden et al., 2008) en er ook manieren worden gezocht om daar mee om te gaan (bijv. Aas, 2017). Op basis van de theorie hebben we voorspellingen gedaan, maar de praktische uitwerking daarvan zullen we moeten gaan testen in de praktijk. Dat zal ook meer houvast geven om instrumenten te ontwikkelen die leiders helpen om de paradoxen van leiderschap zelf of van onderwijsinnovaties te hanteren.

Eveneens merkten we dat veel onderzoek naar het stagneren van onderwijsinnovaties kijkt naar het proces van de onderwijsinnovatie en hoe er binnen dat proces stagnaties kunnen worden voorkomen of opgelost. Vanuit de paradox-lens bekeken zien we echter ook vaak spanningen die niet met de onderwijsinnovatie zelf te maken hebben, maar met de organisatie waarbinnen de innovatie

is ingebed (zie ook hoofdstuk 4). Het is dus van belang dat we ook die paradoxen leren (h)erkennen en hanteren, zodat ze onderwijsinnovaties helpen in plaats van hinderen.

Ook is meer inzicht nodig hoe het ervaren van en omgaan met de ene paradox, weer doorwerkt op het ervaren van andere paradoxen. Dit wordt mogelijk ook weer beïnvloed door verschillende aspecten van de onderwijsinnovatie (zoals organisatie, leiderschap, schaal, context, samenspel van verschillende gelijktijdige innovaties), maar hoe precies, is nog onbekend.

Vanuit het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs verheugen we ons erop om de komende jaren met deze spannende onderzoeksvragen aan de slag te gaan, zodat onderwijsinnovaties in de toekomst vaker slagen dan mislukken! ■

## Referenties

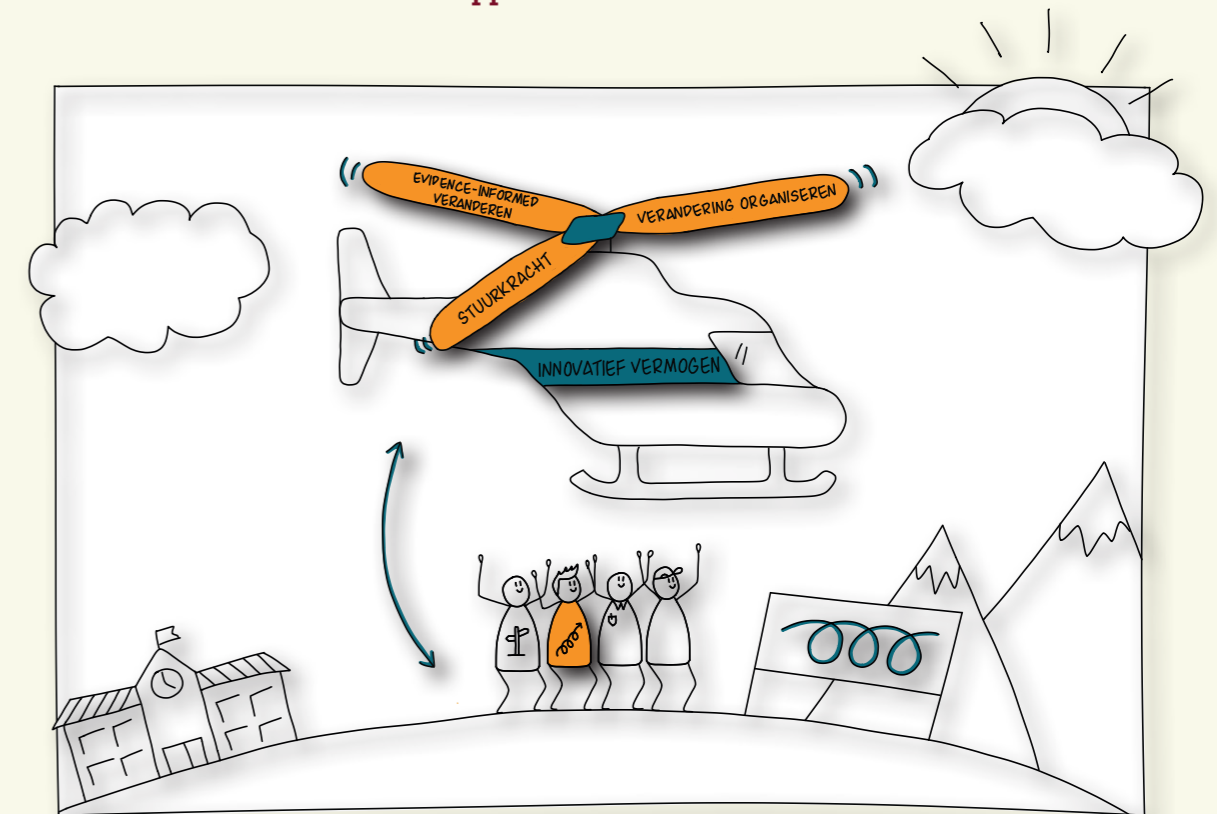
- Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: Expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 278-296.
- Argyris, C. (1994). Good communication that blocks learning. *Harvard business review*, 72(4), 77-85.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J. & Oloolube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Bolden, R., Petrov, G. & Gosling, J. (2008). Tensions in higher education leadership: Towards a multi level model of leadership practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 358-376.
- Brughmans, I. (2016). *Paradoxaal leiderschap. Soepel schakelen tussen tegenpolen*. Boom Uitgevers.
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring*, 1(1), 122–134. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Bush, T. & Glover, D. (2014) School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management* 34(5), 553–571.
- Cents, M., Coppoolse, R., Vanlommel, K. & Visscher-Voerman, I. (submitted). Leiderschapspraktijken in onderwijsinnovaties: het doorgeven en behouden van veranderenergie.
- Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor innovatiemanagers: Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. [Doctoral dissertation: University of Applied Sciences Utrecht]. Geraadpleegd op 15 juni van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/1874/363031/1/Coppoolse.pdf>
- De Jong, A. (2022). *Leading collaborative innovation in schools* [Doctoral dissertation, Utrecht University]. Utrecht University Repository. <https://doi.org/10.33540/437>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1>
- Harris, A. (2020). Leading school and system improvement: Why context matters. *European Journal of Education*, 55(2), 143-145. <https://doi.org/10.1111/ejed.12393>
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.
- Jazarbkowski, P., Lê, J. K. & Van der Ven, A. H. (2013). Responding to competing strategic demands: How organizing, belonging, and performing paradoxes coevolve. *Strategic Organization*, 11(3), 245-280.
- Kahane, A. (2010). *Power and love: A theory and practice of social change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Knies, E., Jacobsen, C., Tummers, L., Storey, J., Hartley, J., Denis, J. L., ... & Ulrich, D. (2016). *Leadership and organizational performance*. In (Storey, J., Denis, J. L., Hartley, J., Ulrich D. & 't Hart, P., Eds), *Routledge Companion to Leadership*, p. 433-451. Routledge.
- Lee, M. & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lewis, M. (2000). Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide. *Academy of Management Review*, 25(4), 760-776.
- Lewis, M. W. & Smith, W. K. (2014). Paradox as a metatheoretical perspective: Sharpening the focus and widening the scope. *Journal of Applied Behavioral Science*, 50, 127-149.
- Lüscher, L. & Lewis, M. W. (2008). Organizational change and managerial sensemaking: Working through paradox. *Academy of Management Journal*, 51(2), 221–40.
- Mentink, R., Coppoolse, R. & Bakker, C. (2021). Gespreid leiderschap en de *beliefs* van de schoolleider. *De Nieuwe Meso*, 8(2), 42-47.
- Miron-Spektor, E., Ingram, A., Keller, J., Smith, W. K. & Lewis, M. W. (2018). Microfoundations of organizational paradox: The problem is how we think about the problem. *Academy of Management Journal*, 61(1), 26-45.
- Nordholm, D., Arnqvist, A. & Nihlfors, E. (2021). Sense-making of autonomy and control: Comparing school leaders in public and independent schools in a Swedish case. *Journal of Educational Change*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09429-z>
- Poole, M. S. & Van de Ven, A. H. (1989). Using paradox to build management and organization theories. *Academy of Management Review*, 14, 562–78.
- Schaap, L. & Vanlommel, K. (submitted for review). Why so many change efforts fail: Using paradox theory as a lens to understand the complexity of educational change.
- Schad, J., Lewis, M. W., Raisch, S. & Smith, W. K. (2017). Paradox research in management science: Looking back to move forward. *Academy of Management Annals*, 10, 5–64
- Schuijt, L. (2006). *Praktijkboek Werken met paradoxen*. Uitgeverij Asoka.
- Smith, W. K. & Lewis, M. W. (2011). Toward a Theory of Paradox: A Dynamic Equilibrium Model of Organizing. *Academy of Management Review* 36(2), 381–403.
- Stoker, J. (2005). *Leiderschap verandert* [Oratie]. Geraadpleegd op 15 juni 2023 van <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/14559530/stoker.pdf>

- Torfig, J. (2019). Collaborative innovation in the public sector: The argument. *Public Management Review*, 21(1), 1-11. <https://doi.org/0.1080/14719037.2018.1430248>
- Wildy, H & Loudon, W (2000). School restructuring and the dilemma of principals' work. *Educational Management and Administration*, 28(2), 173-184.
- Zhang, Y., Waldman, D. A., Han, Y. L. & Li, X. B. (2015). Paradoxical leader behaviors in people management: Antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 58(2), 538-566.

## 9. LEREN OVER VERANDERGOESTING

Op weg naar een onderzoeks- en veranderrepertoire voor  
complexe onderwijsinnovaties

**Kristin Vanlommel & Remco Coppoolse**





We constateerden dat we in het onderwijs geen goed track record hebben op de mate waarin veranderingen na een tijd nog zichtbaar zijn in de organisatie. Veranderingen blijven vaak beperkt tot een groepje enthousiastelingen of verdampen snel en na een tijd is er nauwelijks nog wat van de resultaten zichtbaar die de veranderaars voor ogen hadden. Bovendien gaat het vaak om oppervlakkige aanpassingen in praktijken, zonder dat onderliggende opvattingen veranderen. Dat is jammer van alle veranderenergie, de middelen, het harde werk, maar ook van de aanpassingen die dit van leerlingen en studenten en onderwijsprofessionals heeft gevraagd.

In het lectoraat Organiseren van verandering in onderwijs startten we vanuit een urgente vraag in zowel praktijk als theorie: hoe kunnen we meer inzicht krijgen in veranderprocessen in de complexiteit van onderwijsinnovatie en hoe kunnen we onderwijsorganisaties en -professionals vanuit deze inzichten verder helpen?

Als team hebben we samen met onze partners uit onderwijs, onderzoek en beroepspraktijk al mooie stappen gezet bij de exploratie van het boeiende gebied van complexe onderwijsinnovaties. Door onderzoek te doen in meervoudige systemen kregen we meer inzicht in de veelheid aan actoren en factoren die het landschap complex maken. Complexiteit zien we daarbij niet als een obstakel dat zo snel mogelijk uit de weg moet worden geruimd, maar als een

realiteit waarin onderwijsprofessionals zich bewegen. *Complexiteit vinden we terug in de horizontale samenwerking*, bijvoorbeeld tussen docenten of tussen teams. We zien ook de *complexiteit in de verticale samenwerking*, wanneer docententeams en staf, of ook ondersteunende diensten als roosteraars en ICT-afdelingen samen het spel maken. De complexiteit van verwandervraagstukken vraagt bovendien om samenwerking tussen disciplines en professies *over de grenzen van individuen, teams en organisaties heen*. Bovendien constateren we dat *de complexiteit niet alleen* het gevolg is van hoe de samenwerking is georganiseerd. We vinden ook dat minder zichtbare, onderhuidse, diepgewortelde elementen tussen actoren de complexiteit vergroten.

In deze complexe veranderrealiteit zijn de klassiekere lineaire veranderaanpakken ontoereikend en maken plaats voor wendbaardere aanpakken, waarbij ruimte is voor dynamiek, spanning, onzekerheid en tussenruimte. Ondanks het toenemende besef in praktijk, beleid en onderzoek dat een verschuiving naar wendbare veranderaanpakken nodig is, staat onderzoek naar deze aanpakken in het onderwijskundig domein nog in de kinderschoenen en zijn er nog slechts beperkt praktische handvatten beschikbaar. Met dit boek maken we een eerste stap om het innovatief vermogen van onderwijsorganisaties en onderwijsprofessionals te versterken. In dit laatste hoofdstuk brengen we de inhoud samen aan de hand van

een aantal thema's die het boek doorsnijden. Tegelijk roept dit weer nieuwe vragen op die onze onderzoeksagenda voor de toekomst richting geven.

### 9.1 Wat zijn lenzen voor verandering?

Een organisatie verandert pas als de mensen in de organisatie veranderen. Een eerste vraag in de onderwijspraktijk is dan ook vaak hoe je mensen enthousiast krijgt en houdt tijdens het veranderproces. Hoe krijg je docenten mee, hoe vermijd je weerstand of hoe ga je constructief met weerstand om? Deze vraag start enigszins vanuit een paradigma dat er een centraal idee is en dat anderen, vaak docenten, zich dat centrale idee eigen moeten maken. Ondertussen worden veranderingen niet uitsluitend gezien als het initiatief van leiders, beleidsmakers of experts, dat vervolgens moet worden uitgevoerd door de mensen in de praktijk. Eigenaarschap van docenten, leerlingen en studenten is nodig, maar veranderingen die enkel bottom-up ontstaan, zonder steun of sturing vanuit de bredere organisatie, dreigen slechts lokale rimpelingen te veroorzaken en geen ingrijpende verandering. Het veranderproces is dus een samenspel van verschillende betrokkenen met diverse rollen, opvattingen, standpunten, beelden en ideeën, die het veranderproces voortdurend beïnvloeden en doen versnellen en vertragen. De wisselwerking tussen verticale en horizontale lijnen en de inbedding in netwerken tussen en over onderwijsorganisaties heen

is belangrijk. De verandering van individuele onderwijsprofessionals staat in relatie met de omgeving waar betekenisvolle interacties plaatsvinden. Effectieve en duurzame innovatie wordt sterk beïnvloed door de energie die tussen betrokken wordt gecreëerd of weggehaald. In de verschillende hoofdstukken besteden we aandacht aan het creëren, doorgeven of aanwakkeren van die verandering en het belang van de relaties tussen betrokkenen bij onderwijsinnovaties. De bijdragen overziedend zijn er een aantal lenzen die we hantieren om verandering in onderwijsinnovatie beter te begrijpen en ondersteunen.

Een eerste lens is die van de *complexiteitstheorie*, die helpt begrijpen waarom er een vorm van traagheid en starheid is bij onderwijsverandering. Verandering wordt beïnvloed door de sterkte van de samenhang tussen de referentiekaders of betekenisvelden van betrokkenen. Wanneer er weinig wederzijdse afhankelijkheid en gedeelde doelen zijn, wat betekent dat de betekenisvelden losjes zijn georganiseerd, dan is het relatief gemakkelijk om beweging te maken. Bij systemen waarbij het betekenisveld relatief vastzit, is meer veranderenergie nodig om de groep in beweging te krijgen. Stevige verbinding in de betekenisvelden vraagt om veel energie bij de start van de innovatie. Het is als het ware een vliegwiel dat vanuit stilstand moet gaan draaien. In de praktijk zien we hier vaak innovaties die met veel overtuiging en ophef worden gelanceerd.

Losse koppeling of fragmentatie in de betekenisvelden van onderwijsprofessionals vraagt juist veel meer coördinatie voordat de energie vrijkomt. Zicht krijgen op de sterkte en de samenhang tussen betekenisvelden helpt ons te begrijpen wat nodig is om verandergoesting te creëren en gaande te houden.

Een tweede lens waarmee we naar onderwijsinnovaties kijken is de lens van *veranderenergie*. Veranderenergie komt vrij wanneer actoren in het veranderproces enthousiast raken over de innovatie, en elkaar vervolgens zodanig aansteken dat er een impuls ontstaat die doorzet naar andere actorgroepen. Die veranderenergie komt vrij en zet door zolang de verschillende actoren, zowel de spelers in het primaire proces als de spelers die wat meer afstand hebben van dat primaire proces, steeds in afwisselende fases ruimte nemen, ruimte geven en afstemmen. Veranderprocessen vertragen of vallen stil als de veranderenergie wegvalt. De lens van veranderenergie is waardevol om het verloop van veranderprocessen in onderwijs te bestuderen en ondersteunen. De Veranderka-leidoscoop die in dit boek wordt gepresenteerd geeft de veranderaar, als het ware de regisseur van het veranderproces, een tool om interventiekeuzes te maken of om de gemaakte keuzes te evalueren.

Een derde lens om onderwijsinnovaties te begrijpen is de *paradoxtheorie*. Onderwijsinnovatie gaat gepaard met spanningen en vraagt

voortdurend afwegingen tussen vaak ogenschijnlijke tegenstellingen. Neem het voorbeeld van de leider die zich afvraagt hoe hij of zij moet kiezen tussen controle en eigenaarschap, of de leraar die worstelt met vragen rond gelijkheid en excellentie. Bij onderwijsinnovaties zien we dat deze spanningen en tegenstellingen de verandergoesting doen afnemen. Veel energie gaat verloren door het piekeren en zoeken naar de juiste keuze. Dat maakt soms dat vervolgstappen of acties worden uitgesteld, wat leidt tot onduidelijkheid of traagheid in het veranderproces. Dat heeft weer invloed op de verandergoesting. In andere gevallen wordt de frictie opgelost door intuïtief voor het ene of het andere te kiezen, of voor een eenvoudige oplossing. De aanwezige spanningen worden genegeerd en weggestopt, maar blijven onder het oppervlak bestaan. Onderhuidse spanningen die onvoldoende erkenning krijgen hebben een negatieve invloed op de verandergoesting. In dit boek leggen we aan de hand van de paradoxtheorie uit hoe belangrijk het is om te bewegen tussen de uiteinden van paradoxen, zoals controle en autonomie. Een goed evenwicht in de gegeven context is belangrijk om de verandergoesting te behouden.

Een vierde lens die we hanteren is de lens van *besluitvormingstheorie*. Een veranderproces bestaat uit talloze kleine en grote beslissingen en is sterk afhankelijk van het beoordelingsvermogen van de onderwijsprofessional. Kiezen om wel of niet mee te veranderen,

beoordelen wat leerlingen en studenten nodig hebben, wat data of onderzoek in je context betekent of welke acties passend zijn, is afhankelijk van hoe onderwijsprofessionals beslissingen nemen. Besluitvormingstheorie toont aan dat mensen twee systemen gebruiken wanneer ze beslissen: een snel, intuïtief systeem en een bewust, rationeel systeem. Het intuïtieve beslissingssysteem helpt onderwijsprofessionals om vanuit hun expertise snel problemen te herkennen en te begrijpen wat dit betekent in hun context. Dat is waardevol, maar brengt ook beslissingsfouten mee. We zien wat we verwachten te zien. Voor onderwijsverandering is het net belangrijk om patronen en routines te doorbreken. Daarvoor is er een meer bewuste en rationale aanpak nodig. In dit boek bespreken we hoe evidence-informed handelen kan helpen om vastgewortelde overtuigingen en routines te doorbreken en de veranderenergie te richten op de echte, diepergelegen oorzaken.

Bovenstaande lenzen helpen ons om de verandergoesting verder te begrijpen en te versterken. Verandergoesting is zowel een individueel als een collectief kenmerk. De afstemming tussen individuele en collectieve doelen, tussen individuele en collectieve energie is ontzettend belangrijk. We zien dat bij de individuele onderwijsprofessional veranderenergie ontstaat of blijft bestaan als de doelen van de onderwijsinnovatie genoeg aansluiten bij wat de professional zelf belangrijk vindt.

Docenten worden bijvoorbeeld enthousiast als duidelijk is hoe de verandering het leren van hun leerlingen beter maakt. Dat werkt in twee richtingen. Veranderinitiatieven die meer centraal ontstaan, moeten voldoende vertaald worden naar betekenisvolle doelen voor de professional. Veranderinitiatieven die groeien vanuit de onderwijspraktijk moeten voldoende aansluiting vinden bij de bredere doelen en koers van de onderwijsorganisatie. Verandergoesting stroomt waar doelen betekenisvol zijn voor het individu en waaraan door het collectief gezamenlijk wordt gewerkt.

De exploratie van verandergoesting aan de hand van de gekozen lenzen levert eerste inzichten op. Verder onderzoek is nodig naar het vrijkomen en gaande houden van verandergoesting bij onderwijsinnovaties, hoe onze lenzen dat inzicht kan vergroten en wat dat betekent voor het organiseren van het veranderproces.

## 9.2 Hoe kun je verandergoesting creëren?

Het samenspel tussen betrokkenen onderling en met de omgeving is cruciaal voor het creëren van verandergoesting, maar dat blijkt geen sinecure. De essentie zit al in het woord veranderen. Sterke veranderideeën en initiatieven kunnen wel ontstaan bij individuen, maar dienen vervolgens gedeeld, besproken en uitgedaagd te worden. Dus om veranderingen te realiseren moet kennis, gedrag of

opvattingen niet beperkt blijven tot een klein groepje veranderaars, maar een bredere ingang vinden in de organisatie. We beschreven ook het belang van het collectief om intuïtieve aannames gezamenlijk te onderzoeken, data samen te interpreteren of de bruikbaarheid van onderzoek in de context te evalueren. Ook leiderschap is niet uitsluitend een eigenschap en verantwoordelijkheid van een formeel leider, maar een gedeelde verantwoordelijkheid. We besteden niet alleen een hoofdstuk aan het belang van netwerken om lerend te innoveren, maar ook een aan agency – de stuurkracht van docenten en studenten als change agents. In het vormgeven en succesvol maken van onderwijsinnovaties heeft het sociale netwerk met andere woorden een cruciale rol. Kortom, vrijmaken van verandergoesting is in essentie een collectief samenspel tussen betrokkenen bij de verandering.

Hoe organiseer je dan het collectieve samenspel in de complexiteit van onderwijsverandering? In dit boek vinden we vier pijlers die dit collectieve samenspel dragen.

De eerste pijler is de keuze voor een *evidence informed veranderproces dat aansluit bij de dynamiek van complexe onderwijsinnovaties*. Effectiviteit van onderwijsinnovaties, aantoonbaar doelen realiseren, is cruciaal voor het behouden van de verandergoesting. Een belangrijke vaststelling van dit boek is dat de complexiteit moet worden erkend en herkend.

Te vaak nog worden veranderplannen ontworpen vanuit het idee dat oplossingen rechtlijnig en eenduidig zijn, dat veranderdoelen, verandertaal en overtuigingen over goed onderwijs voor iedereen hetzelfde zijn en dat het verloop van het veranderproces voorspelbaar is. De praktijk is weerbarstiger, dynamischer en complexer. Deze vaststelling vraagt om een veranderstrategie die helpt om de 'wickedness' op te zoeken, te ontrafelen, om dieper gelegen oorzaken te detecteren, waardenkaders en culturen zichtbaar te maken. De dynamiek en onvoorspelbaarheid van onderwijsinnovaties vraagt om een veranderstrategie die door monitoring op een onderbouwde manier helpt bijsturen, herontwerpen en borgen wat goed gaat. We bespraken hiervoor evidence-informed veranderen als vorm van een wendbare veranderstrategie waarbij veranderaars verschillende bronnen van informatie combineren, wegen en interpreteren in relatie tot het innovatievraagstuk en de context. Ervaringskennis is daarbij een belangrijke, maar onvoldoende basis voor succesvolle verandering. De traditie van intuïtief handelen en de praktijkgerichte reflex hindert de effectiviteit en de duurzaamheid van onderwijsinnovaties. Snelle of routinematige oplossingen richten zich onvoldoende op de echte oorzaak of op oplossingen die werken. Beslissingsfouten staan onderwijsgelijkheid en passend onderwijs in de weg. De onvoorspelbaarheid en complexiteit vraagt ook om een flexibel proces van bijsturen en herontwerp. Hiervoor is mo-

onitoring en evaluatie nodig, wat in de praktijk nog vaak ontbreekt. Wanneer het moeilijk gaat of vastloopt worden veranderplannen ofwel stug doorgezet, ofwel wordt er vooral intuïtief bijgestuurd. Effectieve en duurzame verandering in complexe onderwijscontexten vraagt om een reflectieve, systematische, procesmatige aanpak. In ons praktijkgericht onderzoek vinden we eerste mooie voorbeelden van een dergelijke aanpak. In de komende tijd willen we verder onderzoeken wat de werkende mechanismes zijn bij de inzet van deze reflectieve veranderstrategie en wat hiervoor nodig is bij de onderwijsprofessional, bij het leiderschap en de organisatie.

De tweede pijler is gebouwd op de *stuurkracht van de betrokkenen* bij de innovatie. De opgave is dat de onderwijsprofessionals voldoende stuurkracht hebben om hun professionele ruimte invulling en richting te geven. Het hoofdstuk over agency bespreekt hiervoor vier karakteristieken. Agency vraagt om meesterschap (kennis over en passie voor het beroep), om ondernemerschap (actief het onderwijs ontwikkelen), om leven lang leren (leren van anderen en zelf initiatieven nemen om op professioneel vlak te ontwikkelen) en om samenwerking (bewust verbinding zoeken en samenwerken met collega's).

Stuurkracht geven aan betrokkenen beperkt zich niet tot de onderwijsprofessionals. We betogen ook een stem te geven aan de eindge-

bruiker van het onderwijs: studenten en leerlingen. Hoewel studenten en leerlingen centraal staan, krijgen ze zelf nog zelden een actieve plek in het veranderproces. Te vaak wordt nog over leerlingen of studenten gesproken, in plaats van met hen. Echter, het is belangrijk om leerlingen en studenten meer stuurkracht te geven bij het (her)ontwerpen van onderwijs. In het hoofdstuk over agency geven we leerlingen en studenten een plek in onderwijsinnovatie. In onderwijsverandering spelen zoveel belangen, verandert de context snel en is er een groeiende diversiteit aan vragen en noden. Bewust aandacht geven aan agency - ook de minder gehoorde stemmen van studenten, leerlingen en ouders - zorgt voor een gedeelde verantwoordelijkheid en creëert draagvlak. We veronderstellen dat verandergoesting toeneemt naarmate het steeds meer een verhaal wordt van de hele school of onderwijsorganisatie, en naarmate het leren en de ontwikkeling van leerlingen en studenten erdoor verbetert. In eerste instantie focuste ons onderzoek op de invloed van agency op de leermotivatie. In een volgende fase willen we de relatie tussen agency en de effectiviteit van onderwijsinnovaties exploreren.

Een derde pijler is het *organiseren* van de verandering zodat een reflectieve dialoog mogelijk wordt. Onderzoek toont aan dat netwerken de creatie en de 'flow' van kennis en andere vormen van professioneel kapitaal bevorderen. In netwerken kan kennis gedeeld,

geïnternaliseerd, geëxternaliseerd en gecombineerd worden. Door reflectieve dialoog worden aannames, ideeën, overtuigingen en gevoelens expliciet gemaakt, onderzocht, besproken, samengevoegd en gedeeld. In het hoofdstuk over agency werden drie parameters besproken die nodig zijn om verandering te realiseren in sociaal complexe systemen zoals onderwijs: de *informatie* die door een systeem stroomt, de rijkheid van de *relaties* tussen de betrokkenen en de mate van *verscheidenheid* van ideeën en handelingspraktijken. Veranderen vraagt dus om het gezamenlijk creëren van kennis in een rijke informatieomgeving over de grenzen van individuen, teams en organisaties heen. Daarbij zijn leren en innoveren met elkaar verbonden door de mechanismen van kenniscreatie en boundary crossing waarvoor een ondersteunende structuur en cultuur nodig is. Met andere woorden, netwerken bieden een stimulerende omgeving waar samen verandering gestroomd wordt.

De vierde pijler is de verschuiving naar *gespreid leiderschap*. Leiderschap lijkt soms haaks te staan op het 'samen-verhaal', netwerken en de gedachte rond teacher en student agency. Het gaat hier om een schijnbare paradox, zoals beschreven in het hoofdstuk over leiderschap. Leiderschap is cruciaal om bijvoorbeeld netwerken of evidence-informed veranderen aan te jagen en te stimuleren, om de mechanismen van kenniscreatie en boundary crossing te versterken. Daarbij is

het zoeken naar de juiste balans in de context waarbij leiderschap wordt gedeeld met de betrokkenen, zoals leraren en leerlingen. Voor duurzame schoolontwikkeling is het belangrijk dat onderwijsinnovatie een gedeelde opdracht en verantwoordelijkheid is. In de praktijk is gedeeld leiderschap nog vaak een zaak van de formele leider die bepaalde taken of verantwoordelijkheden uit handen geeft. Onderzoek toont aan dat schoolleiders graag de touwtjes weer in handen nemen als het spannend wordt, en onderwijsinnovaties zijn nu eenmaal vaak spannend of rommelig. Als het leiderschap niet echt gespreid is in de onderwijsorganisatie, maar blijft steken bij de formele leider, verwachten we dat gedeeld leiderschap bij spannende onderwijsinnovaties maar beperkt gerealiseerd wordt. In de komende periode willen we onderzoeken hoe verschillende betrokkenen, docenten en studenten, mee leiderschap en stuurkracht kunnen nemen vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor onderwijsverandering.

Kortom, we schetsen onderwijsinnovaties als een reis door een grillig landschap dat voortdurend in beweging is. De vele veranderingen die elkaar snel opvolgen of gelijktijdig plaatsvinden vormen een complex speelveld. Op dat speelveld interacteren een veelheid aan actoren en factoren, paradoxen en normatieve opvattingen. De voortdurende interactie leidt tot een onvoorspelbaar verloop van onderwijsinnovatie en vraagt een hoge mate van

wendbaarheid en veerkracht binnen onderwijsinstellingen, waarbij onderwijsprofessionals kunnen omgaan met spanningen en onzekerheid. Het creëren van verandering vraagt om een aantal fundamentele veranderingen ten opzichte van de klassieke lineaire veranderingaanpak. De voorgestelde mix van een evidence informed veranderproces, een stem geven aan de kernspelers, faciliteren van de dialoog tussen betrokkenen en een passende leiderschapsbenadering is een uitdaging voor het onderwijs, en is ook geen sinecure. We zoomen nader in op deze mix en verkennen hoe deze mogelijk richting geeft aan ons onderzoeks- en veldwerk.

### 9.3 Innovatief vermogen – Naar een gelaagd model voor complexe onderwijsinnovaties

We schetsen onderwijsinnovaties als een reis door een grillig landschap dat voortdurend in beweging is. Er is een verwevenheid van context, in een gelaagd systeem met een veelheid aan actoren en factoren, paradoxen en normatieve opvattingen die zorgen voor deze complexiteit. Deze dynamiek vraagt een hoge mate van wendbaarheid en veerkracht binnen onderwijsinstellingen waarbij onderwijsprofessionals kunnen omgaan met spanningen en onzekerheid. Vanuit onze onderzoeksopdracht om de grilligheid van complexe onderwijsinnovaties te ontrafelen willen we begrijpen hoe zowel individuen als organisaties kunnen meebe-

wegen en richting geven aan innovaties. We beargumenteren hoe een balans tussen een evidence-informed veranderproces, stuurkracht van studenten en docenten en gespreid leiderschap de slaagkans van onderwijsinnovaties kan vergroten.

We identificeren deze factoren als eerste belangrijke kenmerken van het *innovatief vermogen* maar stellen tegelijk vast dat een heldere conceptualisering van dit begrip nog verder onderzoek vraagt. In literatuur wordt het begrip innovatief vermogen vaak genoemd, maar is er weinig inzicht in wat dit betekent voor de dagelijks praktijk van de onderwijsprofessional en de onderwijsorganisatie. Wanneer beschikt een onderwijsprofessional over innovatief vermogen? Over welke kennis, vaardigheden en attitudes beschikt die dan? Hoe ziet het innovatief vermogen van scholen, hogescholen, universiteiten eruit? En hoe hangt het individuele innovatief vermogen samen met het innovatief vermogen van het team, het netwerk en de organisatie? Op deze belangrijke vragen zijn de antwoorden nog niet compleet.

We vinden andere begrippen terug die deels aan innovatief vermogen gerelateerd zijn zoals: innovatief werkgedrag, agency, adaptieve capaciteit en teacher leadership. Deze begrippen gaan vooral uit van het idee dat vernieuwing door docenten wordt geïnitieerd, waarbij ze individueel of in samenwerking met collega's de eigen onderwijspraktijk aanpassen en vernieuwen om aan te sluiten bij wensen

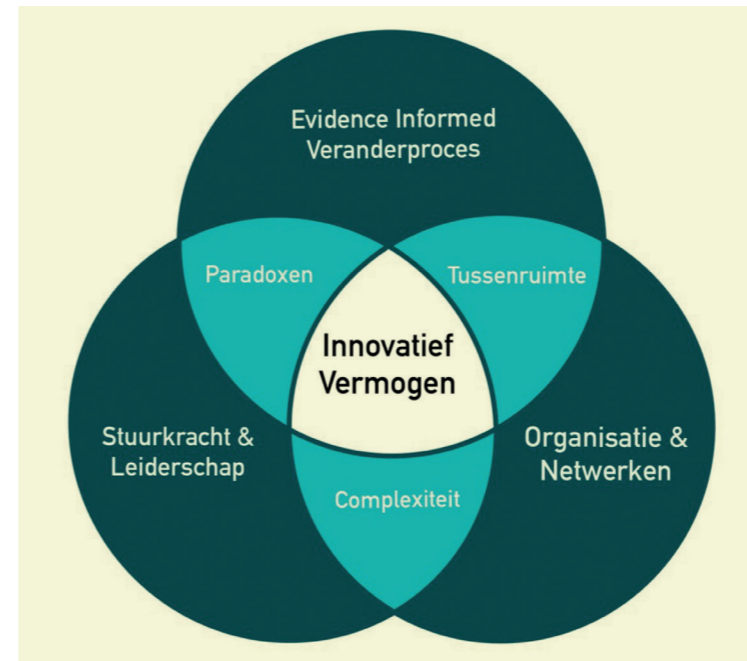
en eisen vanuit de maatschappij of van studenten en leerlingen. Het innovatief vermogen van docenten is een belangrijke schakel bij onderwijsverandering omdat zij het dichtst bij het primaire leerproces staan. Dit betekent dat het opbouwen van innovatief vermogen van leraren cruciaal is voor succesvolle innovatie binnen een onderwijsorganisatie. Echter, definities overlappen ten dele, en een heldere eenduidige definitie van het innovatief vermogen van docenten in complexe onderwijsinnovatie ontbreekt vooralsnog. Bovendien zijn docenten, ondanks hun cruciale rol, niet de enige actoren die de onderwijsinnovatie maken, maar blijkt het vrijkomen van veranderingoestering een samenspel tussen diverse betrokkenen. Innovatief vermogen zit dan ook niet alleen in individuele docenten, maar krijgt invulling en betekenis in de sociale interacties tussen leden van teams of netwerken. De vraag is ook wat we kunnen verstaan onder het innovatief vermogen van organisaties, hoe dit meer is dan de optelsom van individuen en hoe we het innovatief vermogen van onderwijsorganisaties kunnen versterken? Een uitwerking van innovatief vermogen als een vermogen op team- of organisatieniveau ontbreekt nog grotendeels, en krijgt specifieke aandacht in onze onderzoeksagenda.

Een eerste vraag is wat we precies kunnen verstaan onder het begrip 'vermogen'. De meeste definities, zoals reflectief of onderzoekend vermogen, leggen het uit als het

vermogen om te reflecteren, te onderzoeken. Dat helpt ons nog niet meteen verder. In de natuurkunde is 'vermogen' een eenheid voor energie die het mogelijk maakt het om hoge(re) snelheden te bereiken. In de economie verwijst het naar het bezitten van zaken die de macht geven om iets te doen. Als we beide definities verbinden in het kader van innovaties, kunnen we stellen dat innovatief vermogen verwijst naar het bezitten van zaken en energie die het mogelijk maken om hoge(re) verandersnelheden te bereiken.

Als 'innovatief vermogen' verwijst naar de competenties en energie om een (hogere) veranderbeweging te realiseren is een belangrijke vraag wat die competenties dan zijn? Competenties voor innovatief vermogen vormen een samenhangende set kennis, vaardigheden en attitudes die op een gecoördineerde manier worden ingezet om een vooropgesteld veranderdoel te bereiken.

In de komende tijd willen we onderzoeken waaruit die samenhangende set aan kennis, vaardigheden, attitudes en de energie bestaat die het innovatief vermogen maakt. Hoe verhoudt dat zich tot de geschetste complexiteit, dynamiek en onzekerheid waarbinnen onderwijsprofessionals acteren? Welk handelingsrepertoire en welke randvoorwaarden zijn nodig om dit bij onderwijsprofessionals en organisaties te ontwikkelen? Deze vragen brachten we samen in een samenhangend model dat richting geeft aan onze onderzoeksagenda voor de toekomst (zie figuur 9.1).



**Figuur 9.1**  
Onderzoeksmodel voor innovatief vermogen in onderwijs

Vanuit onze missie om het verloop van onderwijsinnovaties te leren begrijpen en de onderwijspraktijk te ondersteunen bij het organiseren van duurzame onderwijsinnovaties, plaatsen we het begrijpen en versterken van het innovatief vermogen van onderwijsprofessionals en onderwijsorganisaties centraal. Vanuit ons onderzoek beschreven in dit boek betogen we dat een *evidence informed veranderproces* een belangrijke sleutel is om voorbij patronen, routines en intuïtieve aannames tot diepgaande vernieuwing te komen. Deze aan-

pak kenmerkt zich door voortdurend te kritisch te onderzoeken wat er gebeurt in de breedte van het innovatieproces en op basis van deze informatie te kiezen welke volgende stappen kunnen worden genomen. In dat veranderproces zijn de *stuurkracht en het leiderschap* van een brede groep betrokkenen nodig. Met stuurkracht en leiderschap doelen we niet alleen op een verschuiving naar gespreid en paradoxaal leiderschap, maar op het realiseren van een werkomgeving waarin alle betrokken actoren zoals docenten en studenten een stem hebben. Veranderingoestering is geen individuele aangelegenheid, maar gebeurt in de samenwerking en in sociale netwerken. Een veranderproces wordt beïnvloed door verschillende delen van het systeem die op elkaar inwerken. Onderwijsinnovatie is daarmee ook een organisatievraagstuk dat moet worden bestudeerd vanuit een systeemperspectief.

Deze drie factoren zijn belangrijke bouwstenen voor innovatief vermogen, die kleur krijgen en mee bepaald worden door minder zichtbare elementen in de context. Een eerste element is de geschetste *complexiteit* waarbinnen onderwijsveranderingen plaatsvinden. Complexiteit heeft een centrale plaats in onze onderzoeksgroep, niet alleen als kenmerk van onderwijsinnovaties, maar ook als contextkenmerk van ons onderzoek. Het is belangrijk om de complexiteit en onvoorspelbaarheid van het veranderproces te constateren en te accepteren, zonder terug te vallen op versimpelde



aanpakken gericht op aparte delen van het systeem. Een tweede element zijn *paradoxen*. De veranderenergie voelen, doorgeven en hoog houden is cruciaal, zonder goesting geen glans. Verandergoesting is mogelijk een voorspeller voor de duurzaamheid en de effectiviteit van veranderprocessen in onderwijs, maar botst vaak op ogenschijnlijke tegenstellingen ofwel paradoxen die inherent zijn aan verandering. Veel voorkomende paradoxen in onderwijsinnovatie zijn snelheid versus draagvlak of sturen versus eigenaarschap. Maar ook minder prominente paradoxen maken het veranderspels ingewikkeld. We zien in de onderwijspraktijk dat betrokkenen en leiders van onderwijsinnovaties spanningen of paradoxen eerder proberen weg te werken dan ze mee te nemen als onderdeel van het veranderproces. In de complexe arena van onderwijsinnovatie blijkt kiezen voor het ene spanning op te leveren voor het andere. Het is dan ook belangrijk om verder te verkennen hoe veranderaars productief kunnen omgaan met paradoxen om de verandergoesting te behouden, en wat de verschillende eigenaars van de verandering hierin kunnen doen of leren. Een derde element is wat we *tussenruimte* noemen. De afgelopen twee jaar werd duidelijk dat er tussen actoren meer gebeurt dan er aan de oppervlakte zichtbaar is. Om de ingewikkeldheid van onderwijsinnovaties beter te begrijpen hebben we ook aandacht voor deze minder zichtbare elementen. In ons praktijk-

gericht onderzoek van de afgelopen periode merken we dat veranderenergie ontstaat of juist wegvalt door wat er gebeurt in de tussenruimte, maar we hebben hier weinig kennis over. Veranderenergie is een belangrijk aspect van het innovatief vermogen om de veranderbeweging gaande te houden. Onderzoek vanuit de tussenruimte geeft ons een beter beeld wat er gebeurt als de energie versnelt, vertraagt of wegvalt.

Het begrijpen en versterken van innovatief vermogen in die complexe omgeving, tussenruimte en paradoxen bepaalt ook onze onderzoeksagenda. Deze elementen willen we de komende twee jaar verder onderzoeken met en voor de praktijk.

#### **9.4 Samen leren innoveren – een uitnodiging**

Vanuit de wens in het lectoraat Organiseren van verandering in onderwijs om door uitwisseling van elkaar te leren is dit boek tot stand gekomen. In dit boek schetsen we – aan de hand van een aantal projecten waarbij we als lectoraat aan het roer staan of waar we nauw bij betrokken zijn – welke lessen we leerden over onderwijsinnovatie voor onderzoek en onderwijspraktijk. We pretenderen niet dat we hiermee het volledige thema hebben omsloten. De grondhouding in onze onderzoeksgroep is er een van ontdekken, onderzoeken, reflecteren en bijsturen. De ontwikkeling van ons onderzoeksprogramma is als een veranderproces:

evidence-informed vanuit een rijke combinatie van onderzoek, data en expertise, een samenspel van het collectief en binnen een breed regionaal, nationaal en internationaal netwerk. Onze inzichten en doorwerking moedigen ons aan om verder te gaan op de ingeslagen paden en ook om kruispunten te organiseren. Kruispunten tussen de denklijnen in ons lectoraat waarop we de inhouden en elkaar nog meer versterken. Maar ook kruispunten met de grotere gemeenschap van onderzoekers en onderwijspraktijk die ook beter willen begrijpen en bewegen in onderwijsinnovaties. Door samen te werken met andere experts en onderwijsprofessionals kunnen we nieuwe ideeën en perspectieven opdoen, onze kennis vergroten en uitdagen en leren van elkaar. Samenwerken helpt ook om de impact van ons onderzoek te vergroten.

We zijn nu in een volgende fase beland, waarin we onderzoek voorbereiden naar het complexe

veranderlandschap met wendbare veranderroutes en versterkt innovatief vermogen van veranderaars en organisaties. Hiervoor willen we in letterlijke zin ‘kennis maken’ met de onderwijspraktijk. We hopen dan ook dat de thema’s die we adresseren voor het vervolg uitnodigend zijn. Door het aangaan van deze thema’s willen we beter leren begrijpen wat maakt dat verandergoesting ontstaat en behouden blijft en op welke manier innovaties leiden tot succesvolle en verankerde vernieuwingen.

Bent u geïnteresseerd in samenwerken rond onderzoek naar onderwijsinnovatie? We nodigen u van harte uit om contact met ons op te nemen en te praten over hoe we kunnen ‘samenwerken’. Uiteindelijk is ons gezamenlijke doel bij te dragen aan de kwaliteit van onderwijs en er samen voor te zorgen dat leerlingen en studenten de best mogelijke kansen tot brede ontwikkeling krijgen. ■

# Over de auteurs



## Dr. Kristin Vanlommel (Lector)

Als lector staat Kristin aan het stuur van de onderzoeksgroep 'Organiseren van Verandering in Onderwijs'. Ze was docent in het VO, studeerde Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en promoveerde op onderzoek naar besluitvormingsprocessen van docenten. Ze is nog als gastprofessor verbonden aan de Universiteit Antwerpen en geeft lezingen en opleidingen aan bestuurders, schoolleiders en docenten. Haar onderzoek focust met name op de rol van evidence-informed werken, netwerken, organisatie en beleid bij onderwijsverandering. Hierover publiceert ze in (inter)nationale tijdschriften. Kristin is projectcoördinator van Students4Change (SIA) dat leerlingen een stem geeft bij onderwijsverandering en NETLINC (NRO), gericht op lerende netwerken als katalysator voor het innovatief vermogen van hoger onderwijsinstellingen.



## Dr. Remco Coppoolse (Associate lector)

Remco is associate lector en promoveerde in 2018 op een proefschrift waarin hij een kijkvenster ontwikkelde voor veranderenergie in complexe onderwijsinnovaties. De kern van zijn werkzaamheden is kenniscreatie over vrijmaken van veranderenergie in onderwijsinnovatie en doorwerking naar de onderwijspraktijk. Naast zijn HU-werkzaamheden is Remco onderzoeksdocent bij de leiderschapsacademie NSO-CNA en verzorgt hij op diverse plekken gastlessen.



## Harry Rorije

Harry heeft meer dan 20 jaar ervaring in het begeleiden van complexe veranderprocessen binnen en buiten het onderwijs. Deze ervaring gebruikt hij nu als onderzoeker om de onderwijspraktijk te ondersteunen met inzichten over bijvoorbeeld complexiteit en de rol van netwerken bij onderwijsinnovatie. Verder begeleidt hij veranderprocessen binnen de Hogeschool Utrecht en is Harry docent veranderekunde bij de Master Project, Program en Portfoliomanagement.



## Aleid van der Schrier

Aleid is projectleider onderwijsinnovatie van het ontwerp, de ontwikkeling, de implementatie en het bijbehorende veranderproces van een nieuw curriculum bij de opleiding Technische Bedrijfskunde. Met het innovatieteam won ze in 2023 HU Onderwijsinnovatie Teamprijs voor de agile aanpak van hun onderwijsinnovatie. Ze doet onderzoek naar agile werken bij onderwijsinnovaties en zet haar ervaring in om andere opleidingen te ondersteunen bij hun onderwijsinnovaties.



## Rozemarijn Capiau

Rozemarijn werkt sinds 2009 in het hoger onderwijs als docent, onderwijsontwerper en leidinggevende. Als organisatiepsycholoog heeft zij zich in al deze rollen beziggehouden met de impact die professionals, leiders en de organisatie hebben op innovatie in onderwijs. Sinds 2022 is zij verbonden aan het lectoraat OVO, waar haar onderzoek zich voornamelijk richt op organisatieontwikkeling, adaptief vermogen, leiderschap, andersspanning en paradoxen. Naast haar werkzaamheden als onderzoeker begeleidt Rozemarijn als organisatieadviseur verander- en ontwerpprocessen, gericht op de organisatieontwikkeling van Hogeschool Utrecht.

## Dr. Lydia Schaap

Lydia promoveerde in 2013 in de onderwijspsychologie en heeft veel verschillende rollen gehad in het hoger onderwijs. Steeds viel haar op dat, hoewel er heel veel kennis over het ontwerpen en uitvoeren van goed onderwijs beschikbaar is, het vaak toch niet lukt deze kennis in praktijk te brengen. Steeds meer verschoof haar aandacht van de complexiteit van het lerende brein naar de complexiteit van het onderwijssysteem. Zodoende kwam ze begin 2023 terecht bij het lectoraat OVO waar ze onderzoek doet naar complexiteit/systemen, paradoxen, leiderschap, netwerklere en organisatieontwikkeling. Altijd met het oog op wat (in) de praktijk zou kunnen helpen om de kwaliteit van het onderwijs duurzaam te verbeteren.





### **Idwer Doosje**

Idwer doet promotieonderzoek naar hoe samenwerking in teams en netwerken ondersteunend zijn voor innovatie in het vervolgonderwijs. Die interesse komt voort uit het mede oprichten van ComeniusNetwerk, een landelijk netwerk van innovatieve docenten werkzaam in het mbo, hbo en wo. Daarnaast is hij actief als docent bij de minor De Staat van de Wereld en als regisseur van een landelijke leergang onderwijsinnovatie.



### **Klaas Doorlag**

Klaas heeft meer dan 25 jaar ervaring in het onderwijs als docent, leidinggevende en als begeleider van veranderprocessen in het vo, mbo en hbo. Zijn onderzoekswerk richt zich voornamelijk op organisatieontwikkeling. Daarbij gaat het voornamelijk over hoe de inrichting van een onderwijsorganisatie bijdraagt aan het innovatief vermogen van die organisatie en welke rol teams daarin spelen.



### **Emma Strating**

Emma promoveert op Student Voice en onderzoekt, samen met de praktijk, hoe leerlingen als expert van hun eigen leren betrokken kunnen worden bij de les en hoe daarmee de leermotivatie verhoogd kan worden. Emma heeft in de praktijk gewerkt als docent Engels en onderzoeker in het voortgezet onderwijs. Ook is zij daar betrokken geweest bij de herorganisatie van het onderwijs.



### **Dr. Elske van den Boom-Muilenburg**

Elkse is als senior onderzoeker en hogeschool hoofddocent verbonden aan het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs. Haar onderzoek focust zich op leernetwerken, sociaal kapitaal, evidence-informed veranderen en leiderschap. Dit doet ze in, met en voor de praktijk.

## **COLOFON:**

ISBN: 978-90-9037745-2

Eindredactie: Kristin Vanlommel, Remco Coppoolse en Lydia Schaap

Corrector: Mariek Hilhorst

Fotografie: Marleen Stoker

Illustraties: Aleid van der Schrier, Idwer Doosje en Remco Coppoolse

Vormgeving en druk: DTProost - communicatie op maat

Oktober 2023



## De grote vragen over onderwijsinnovatie

Onderwijs is voortdurend in verandering. Veranderen – verbeteren en vernieuwen – zijn zowel bewuste ontwikkelkeuzes als onderdeel van de dagelijkse realiteit. Veranderkracht is cruciaal voor onderwijsorganisaties om mee te bewegen en richting te geven aan veranderingen die tot duurzame oplossingen en verbeteringen leiden.

In het boek 'De grote vragen over onderwijsinnovatie' zijn inzichten samengebracht, die zijn gebruikt en ontwikkeld door het Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs in het Kenniscentrum Leren en Innoveren van de Hogeschool Utrecht. Verschillende thema's rondom onderwijsinnovatie worden in een praktische context omschreven: de complexiteit van onderwijsveranderingen, de schommelingen in veranderenergie, het organiseren van verandering, de netwerkvorming ten behoeve van innovatie, de 'agency' van studenten en docenten, evidence informed veranderen en de rol van leiderschap in het omgaan met spanningen en paradoxen bij veranderingen. Het boek is geschreven voor de praktijk, op basis van onderzoek in de praktijk, vanuit wetenschappelijke denkkaders en is daarmee evidence-informed.

We hopen dat dit boek inspiratie biedt, handvatten en goesting geeft en de dialoog over en onderzoek naar onderwijsverandering verder op gang brengt.



Uitgever: Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs - Hogeschool Utrecht