

DE ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJS- VERNIEUWING



VERKENNING



Deborah van den Berg en Jo Scheeren, CAOP

April 2021

LOF
LerarenOntwikkelfonds

INHOUD



- 04** **DE ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING** ↗
- 06** **THEORETISCHE NOTIES** ↗
- 16** **NOTIES UIT DE PRAKTIJK** ↗
- 22** **TOT SLOT** ↗
- 23** **LITERATUURLIJST** ↗
- 24** **BIJLAGE 1** ↗

DE ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING

INLEIDING

Technologische ontwikkelingen, veranderingen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij: de wereld om ons heen verandert snel. Deze veranderingen vragen steeds meer om een herbezinning op de ambities van scholen. Hoe kunnen scholen hun leerlingen het beste voorbereiden op hun toekomst? En hoe kunnen zij er als school voor zorgen dat leerlingen hun talenten optimaal kunnen ontwikkelen? In reactie op deze vragen zien we de afgelopen jaren steeds meer scholen hun onderwijs vernieuwen. Onderwijsvernieuwingen zijn hierdoor niet langer losstaande interventies, maar onderdeel van de dagelijkse realiteit in het onderwijs.

Er is geen blauwdruk die scholen vertelt hoe zij het onderwijs, binnen de wettelijke kaders, kunnen vernieuwen. Scholen zijn dan ook op verschillende manieren bezig met onderwijsvernieuwingen. Vernieuwingen kunnen bijvoorbeeld op allerlei terreinen binnen het onderwijs plaatsvinden. Denk aan vernieuwingen rond de onderwijsvisie, leerprocessen of de organisatiestructuur. Een vernieuwing kan bovendien groot en allesomvattend of juist heel klein zijn. Ook kunnen vernieuwingen door verschillende actoren gestuurd worden. De overheid, de schoolleiding of het onderwijspersoneel zelf, met name leraren, kunnen hier een belangrijke rol in spelen.

Om meer kennis op te doen over de rol van leraren bij onderwijsvernieuwingen is in opdracht van het LerarenOntwikkelfonds (LOF) een verkenning uitgevoerd. De subsidieregeling LOF bestaat sinds oktober 2015 en biedt leraren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs de mogelijkheid om het onderwijs te verbeteren met eigen vernieuwende ideeën. Dit gebeurt zowel direct als indirect, bijvoorbeeld door leraren (financieel en procesmatig) te ondersteunen bij het zelf uitvoeren van vernieuwende ideeën. Het uitgangspunt is dat het LOF van, voor en door leraren is die het onderwijs van onderop willen vernieuwen.

DOELSTELLING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Het LOF volgt middels een onderzoek zelf een tiental onderwijsvernieuwingen van ontstaan tot realisatie. Het gaat zowel om aanvragen bij het LOF als vernieuwingen buiten het LOF. Deze verkenning sluit aan op het LOF-onderzoek door meer in detail te kijken naar de rol van leraren in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs bij onderwijsvernieuwingen. In deze verkenning staan de volgende vragen centraal:

1. Wat is bekend over de relatie tussen onderwijsvernieuwing en de invloed van en op de leraar?

2. Welke inzichten over deze relatie zijn er bij bestaande netwerken die onderwijsvernieuwing nastreven?

Deze hoofdvragen leiden tot de volgende deelvragen, waar in deze verkenning meer in detail op wordt ingegaan:

1. Hoe komen onderwijsvernieuwingen over het algemeen tot stand?
2. Worden leraren bij onderwijsvernieuwingen van bovenaf/vanuit de leiding betrokken en zo ja, op welke wijze?
 - a. Aan welke voorwaarden moet worden voldaan om deze onderwijsvernieuwingen te laten slagen?
3. Hoe worden teams en leidinggevenden betrokken bij vernieuwingen van onderaf/van leraren?
 - a. Aan welke voorwaarden moet worden voldaan om deze onderwijsvernieuwing te laten slagen?
4. Welke dynamiek is er bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen tussen schoolbestuur, leidinggevenden en leraren en tussen leraren onderling?
5. Welk leerproces maken leraren bij onderwijsvernieuwingen door?

OPZET

Voor deze verkenning is een combinatie van verschillende kwalitatieve onderzoeksmethoden gebruikt. Eerst is een beknopte literatuur- en documentenstudie uitgevoerd. De literatuur- en documentenstudie biedt meer inzicht in theoretische noties over de rol van leraren bij onderwijsvernieuwing. Deze kennis biedt ons waardevolle input voor de gesprekken met stakeholders van netwerken en andere experts die onderwijsvernieuwing nastreven. In totaal zijn voor deze verkenning 8 (digitale) gesprekken gevoerd met experts van netwerken en andere experts die onderwijsvernieuwing nastreven. Deze contactpersonen kennen de succesfactoren en belemmeringen van onderwijsvernieuwingen uit de praktijk en bieden ons daarmee relevante inzichten in de rol van leraren bij onderwijsvernieuwingen. In bijlage 1 vindt u een volledig overzicht van onze gesprekspartners. De belangrijkste uitkomsten van beide onderzoeksmethoden zijn samengebracht in deze verkenning.

LEESWIJZER

Deze verkenning bestaat uit twee delen. Eerst worden de opgehaalde theoretische noties kort toegelicht. Wat weten we uit eerdere onderzoeken bijvoorbeeld over de rol van leraren bij onderwijsvernieuwingen en de impact hiervan op leraren? In het tweede deel van de notitie wordt ingegaan op de praktijkervaringen van onze gesprekspartners. De verkenning eindigt met een korte afsluiting, waarin de belangrijkste uitkomsten uit deze verkenning worden toegelicht.

WAT IS ONDERWIJSVERNIEUWING?

Onderwijsvernieuwing wordt vaak omschreven als een proces waarin onderwijsleerpraktijken of de condities die vormgeving ervan bepalen doelgericht veranderd worden. Onderwijsvernieuwing heeft vaak als doel het onderwijs en de vorming van leerlingen en studenten te verbeteren (Kelchtermans, 2018). Wat opvalt aan deze definitie, is dat zij geen rekening houdt met de inhoud van een vernieuwing. Die inhoud kan heel divers zijn en bijvoorbeeld gericht zijn op nieuwe organisatiestructuren, vernieuwende werkvormen of wijzigingen in het curriculum. Ook wordt uit de bovenstaande definitie niet duidelijk wie het initiatief neemt tot een vernieuwing. De bron van onderwijsvernieuwingen kan dan ook heel divers zijn: de overheid kan via beleidsmaatregelen bijvoorbeeld vernieuwingen inzetten, maar ook het schoolbestuur, de schoolleider of de leraar zelf kan de oorsprong van een onderwijsvernieuwing zijn.

In de literatuur naar (het proces van) onderwijsvernieuwing worden vaak drie fases onderscheiden (zie bijvoorbeeld Hopkins, 2001 in: Kelchtermans, 2018):

1. Adoptie

Adoptie is de fase waarin de beslissing om met een vernieuwing te starten, centraal staat.

2. Implementatie

In de implementatiefase worden de vernieuwingsdoelen vormgegeven door middel van veranderingen in de schoolpraktijk. Ook het evalueren van de ingezette vernieuwingen en het (eventueel) bijsturen en uitbreiden van vernieuwingen is onderdeel van deze fase.

3. Institutionaliseren

Deze derde fase verwijst naar de situatie waarin vernieuwingen niet langer vernieuwingen zijn, omdat ze onderdeel zijn geworden van de dagelijkse praktijk op school. Om een vernieuwing een duurzaam karakter te geven, is het volgens März et al. (2017) noodzakelijk om hier van meet af aan aandacht aan te besteden. Duurzaamheid veronderstelt een proces van voortdurende adaptie, waarbij zowel in de vernieuwing als in de context aanpassingen gedaan worden, op basis van monitoring van het vernieuwingsproces en de resultaten.

In het verleden, in de jaren '60 – '80, lag de nadruk in onderwijsonderzoek vooral op de vraag hoe een school een vernieuwing adopteerde. Uit deze onderzoeken bleek dat het aandragen van vernieuwingen nog niet automatisch leidde tot vernieuwingen in de praktijk. Na deze periode kwam de nadruk meer te liggen op het proces van implementatie. Uit deze onderzoeken bleek dat de leraren een sleutelfactor is voor het slagen van vernieuwingen. De leraar bleek niet enkel uit te voeren wat de overheid, wetenschap of schoolleiding vaststelde. De implementatie van onderwijsvernieuwingen ging in deze fase met name over de wijze waarop leraren de mogelijkheden kregen om te blijven ontwikkelen en vernieuwingen eigen te maken (März et al., 2017). Toch bleek deze benadering alleen niet voldoende: onderwijsvernieuwing raakt ook de school als organisatie, zowel uit organisatorisch als uit sociaal oogpunt (organisatiecultuur). In onderzoek komt er daarom steeds meer nadruk te liggen op de verandercapaciteit en het innovatief vermogen van schoolorganisaties en de organisatiecultuur om vernieuwingen van de grond te krijgen. Ook the-

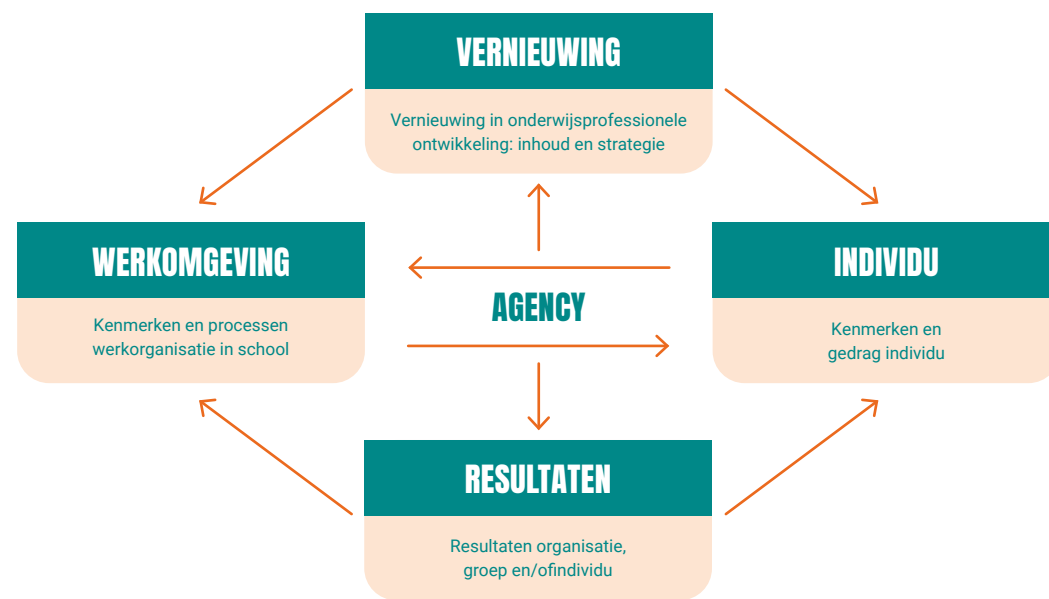
ma's zoals transformatief leiderschap en de school als lerende organisatie krijgen daarmee steeds meer aandacht (März et al., 2017).

ROL VAN LERAREN BIJ ONDERWIJSVERNIEUWINGEN

Om meer te leren over de rol van leraren bij onderwijsvernieuwing is het belangrijk stil te staan bij (de uitgangspunten van) het *agency*-model (zie figuur 1). *Agency* wordt over het algemeen beschreven als 'het vermogen om de aard en kwaliteit van het eigen leven te beheersen' (Imants, Berendse en Van Sijl, 2020). Relateren we deze definitie aan het beroep van leraar, dan staat *agency* voor de praktijk waarin leraren zodanig sturing geven, keuzes maken en posities innemen, dat hun werk en professionele identiteit daardoor wordt beïnvloed (Etelapelto et al., 2013 in Imants, Berendse en Van Sijl, 2020). Dit betekent dat *agency* niet iets statisch is, maar gezien kan worden als een vorm van interactie. Leraren zijn doorlopend in interactie met hun werkomgeving. Dat doen zij elk op hun eigen manier. Enerzijds zien we daardoor dat leraren invloed uitoefenen op hun omgeving, anderzijds zien we dat de omgeving op haar beurt ook weer invloed uitoefent op de leraar. Dat kunnen beperkende acties zijn, zoals formele en informele regels over de omgang in het schoolteam, maar de werkomgeving kan ook mogelijkheden bieden (Imants, Berendse en Van Sijl, 2020).

In relatie tot onderwijsvernieuwing betekent dit dat de leraar, in interactie met de omgeving, vanuit zijn *agency* invulling geeft aan onderwijsvernieuwing op school (zie figuur 1). Tegelijkertijd zal elke onderwijsvernieuwing van invloed zijn op het gedrag en de werkomgeving van de leraar. In interactie met de omgeving heeft de leraar dus niet alleen invloed op de resultaten van een onderwijsvernieuwing, ook de resultaten zelf zullen van invloed zijn op de leraar en zijn of haar omgeving (Imants, Berendse en Van Sijl, 2020). De leraar kan vernieuwingen initiëren, maar ook zijn invloed en zelfstandigheid wordt mede beïnvloed door de omgeving, die onder andere bestaat uit overige personeelsleden, de schoolleiding en kenmerken van de schoolorganisatie. Ook in andere onderzoeken wordt dit beeld bevestigd. Zo stelt Kelchtermans (2018) in zijn studie dat niet alleen de beslissing om met een vernieuwing aan de slag te gaan, maar ook de implementatie van een vernieuwing in de dagelijkse praktijk niet enkel een mechanische handeling is, maar eerder gezien kan worden als het resultaat van een interpretatie ('betekenis geven') van de vernieuwing door alle betrokkenen, waaronder de leraar. Leraren geven betekenis aan een vernieuwing en die interpretatie zal mede bepalen hoe leraren in de dagelijkse praktijk omgaan met een vernieuwing. Ook wijst Kelchtermans (2018) in dit kader op de schoolcultuur, ofwel: de gedeelde normatieve opvattingen over hoe het onderwijs op school het beste ingericht kan worden en hoe het team hier aan wil werken. Net als het persoonlijke interpretatiekader van leraren zal ook de schoolcultuur als interpretatief kader werken: deze zorgt voor een bepaalde interpretatie en daarmee concretisering van vernieuwingen.

Figuur 1 Model van *agency* in relatie tot onderwijsvernieuwing in de school en professionele ontwikkeling (Imants & Van der Wal, 2020 in Imants, Berendse en Van Sijl, 2020)



KENMERKEN VAN (VERNIEUWENDE) LERAREN

Niet alle leraren zijn in dezelfde mate geïnteresseerd in of betrokken bij onderwijsvernieuwingen. Kijken we naar de (persoons)kenmerken die hier invloed op hebben, dan valt op dat leraren met een sterke *self-efficacy* meer bereid zijn te experimenteren met onderwijsvernieuwingen en deze vervolgens willen implementeren (Runhaar, Sanders en Yang, 2008). Leraren met een sterke *self-efficacy* hebben hoge verwachtingen over het eigen kunnen in specifieke situaties, en dit werkt door in hun interesse in en betrokkenheid bij onderwijsvernieuwingen. Ook uit andere studies blijkt dat leraren met een sterke *self-efficacy* een grotere bereidheid tonen voor (het adopteren van) onderwijsvernieuwingen (Evers, Brouwers en Tomic, 2002).

In eerder onderzoek wordt ook vaak gewezen op het belang van veerkracht, oftewel: het vermogen van personen om zich aan te passen en zichzelf te herpakken bij bepaalde omstandigheden en/of tegenspoed. Veerkrachtige leraren gaan creatief en flexibel om met veranderingen, en het is de

verwachting dat leraren die veel veerkracht hebben, ook hoog scoren op *self-efficacy* ten aanzien van onderwijsvernieuwingen en andersom (Howard en Johnson, 2004). Het belang van veerkracht wordt ook onderstreept door Van Lankveld en Volman (2011). Zij stellen in hun studie dat onderwijsvernieuwingen soms gepaard gaan met ingrijpende veranderingen in de rol van leraren. Wanneer leraren een andere rol krijgen, moeten zij hun vaardigheden uitbreiden en bestaande routines kunnen loslaten. Dit vraagt om veerkracht, en ondersteuning vanuit de leiding.

Ook vragen onderwijsvernieuwingen om competenties van leraren die het professioneel handelen in het primaire proces overstijgen. Van den Berg en Suasso (2018) wijzen in dit kader o.a. op het belang van samenwerkingsvaardigheden en onderzoekend vermogen. Dit beeld wordt bevestigd door Scheurs, Kicken en Kieboom (2014). Zij constateren op basis van hun onderzoek dat het kunnen samenwerken en anderen kunnen motiveren leraren helpt bij duurzame onderwijsvernieuwing op school. Ook de intrinsieke motivatie van leraren speelt in dit kader een belangrijke rol.

BETROKKENHEID, EIGENAARSCHAP EN HET LEREN VAN LERAREN

Hoewel leraren een belangrijke rol spelen bij onderwijsvernieuwingen, worden zij lang niet altijd betrokken bij het initiëren en implementeren van dergelijke vernieuwingen. Dit heeft meerdere oorzaken. Veelal worden vernieuwingen buiten leraren om geïnitieerd, bijvoorbeeld door de overheid of door het schoolmanagement vanuit een organisatorische invalshoek. Onderwijsvernieuwingen hebben daardoor een overwegend top-down benadering en het karakter van *'first order change'*. Als gevolg hiervan worden volgens Van Veen (2003) de behoeftes en belangen van leraren niet altijd (voldoende) serieus genomen, en worden de implicaties van vernieuwingen voor leraren regelmatig onderschat. En omdat vernieuwingen vaak samengaan met organisatorische en financiële veranderingen, kan de indruk bij leraren bestaan dat de kwaliteit van het onderwijs geen aanleiding is voor vernieuwing, maar eerder de beheersing van het onderwijs. Vernieuwingen vanuit dit perspectief hebben vaak een problematisch karakter voor leraren (Van Veen, 2003). Vaak wordt in dit kader ook gewezen op de weerstand die onderwijsvernieuwingen kunnen oproepen. Verschillende onderzoekers pleiten echter voor een andere kijk op deze weerstand. Weerstand zou volgens deze onderzoekers juist blijken geven van *good sense*. Weerstand moet daarom niet louter opgevat worden als een negatieve uiting van leraren (Kelchtermans, 2018).

Ook uit ander onderzoek blijkt dat leraren negatieve emoties kunnen hebben wanneer zij zich niet volledig kunnen identificeren met een onderwijsvernieuwing (Miedema en Stam, 2008). Miedema en Stam (2008) benoemen ook dat gevoelens

van tekortschieten, onbegrip, boosheid en falen kunnen ontstaan, wanneer de roleisen die vanuit de vernieuwing aan leraren worden gesteld niet aansluiten bij hun routines. Om dit gevoel te overbruggen, hebben leraren een gevoel van onderliggende continuïteit nodig. Dat wil zeggen: het zelfvertrouwen dat zij de 'sprong' kunnen maken tussen de oude en nieuwe realiteit. Miedema en Stam (2008) concluderen dat leraren dit vertrouwen vaak ontleenen aan steun van collega's en aan het hebben van een gezamenlijke visie.

Tot slot komen ook De Vries et al. (2005, in: Scheurs, Kicken en Kieboom, 2014) en Verloop, Van Driel en Meijer (2001) tot de conclusie dat er vaak onvoldoende oog is voor de belangen en opvattingen van stakeholders bij onderwijsvernieuwingen, waaronder leraren, of dat sprake is van het niet/onvoldoende betrekken van stakeholders in het vernieuwingsproces. Daardoor wordt nagelaten om ruimte te creëren voor leraren en kan de complexiteit van de praktijk uit het oog verloren raken. Als gevolg hiervan kan er een kloof ontstaan tussen de theorie van een onderwijsvernieuwing en de uitvoering in de praktijk, terwijl begrip van de vernieuwing onder leraren cruciaal is voor het borgen van een vernieuwing.

LEREN VAN LERAREN VAN BELANG

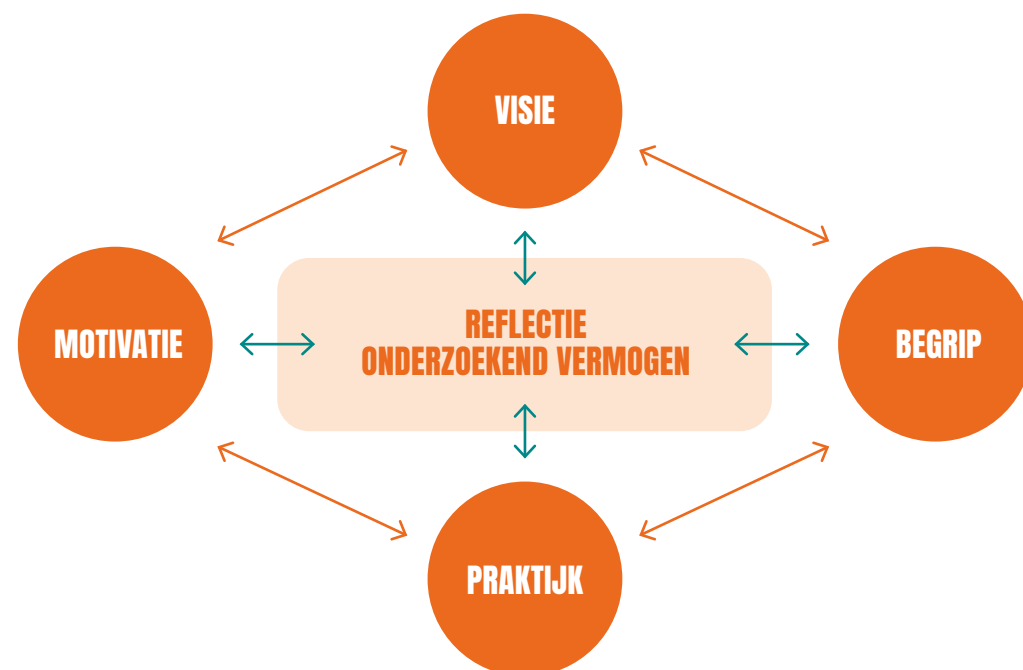
In eerder onderzoek wordt ook veelvuldig gewezen op het belang van *'ownership'*, oftewel: eigenaarschap. Als leraren tijd en ruimte krijgen om eigenaarschap te hebben en te behouden over onderwijsvernieuwingen, is de kans groter dat leraren er in slagen de vernieuwing te integreren in hun werkroutine (Bergen en Van Veen, 2004). Leraren

hebben echter nog te vaak geen eigenaarschap over onderwijsvernieuwingen. Om dit te realiseren, is het van belang dat schoolorganisaties investeren in relationele condities, zoals het opzetten van school-interne en school-externe netwerken waarbij leraren een actieve rol krijgen in het vernieuwingsproces. Dergelijke netwerken leveren een bijdrage aan het ontwikkelen van eigenaarschap (März et al., 2017).

Bergen en Van Veen (2004) stellen aanvullend dat het leren van leraren een belangrijke voorwaarde is om onderwijsvernieuwingen te realiseren. Echter, schoolorganisaties slagen er over het algemeen nog onvoldoende in een krachtige leeromgeving in hun organisatie te realiseren. Het belang van professionalisering van leraren voor succesvolle onderwijsvernieuwing wordt ook in andere onderzoeken regelmatig benoemd (zie o.a. Van den Berg en Suasso, 2018). Die professionele ontwikkeling vindt plaats op twee niveaus: individueel en collectief. Van den Berg en Suasso (2018) illustreren dit aan de hand van onderstaand model, gebaseerd op Schulman en Schulman (in Van den Berg en

Suasso, 2018). Uit dit figuur kunnen we afleiden dat een onderwijsvernieuwing van *individuele* leraren vraagt dat zij de visie hierop doorgronden en zich eigen maken. Om een vernieuwing te laten landen, moeten leraren begrip hebben van de vernieuwing en in staat en gemotiveerd zijn om volgens dit begrip te handelen. Het werken aan en leren van onderwijsvernieuwingen vraagt ook om het vermogen van leraren om kennis te vertalen naar de eigen context. Ook is er een onderzoekende houding ten opzichte van de vernieuwing nodig om meer grip te krijgen op de impact van een vernieuwing. Op de collectieve dimensie van leren en vernieuwen wordt later in deze verkenning nader ingegaan.

Figuur 2 Leren van leraren: individueel niveau (gebaseerd op Schulman en Schulman, 2004)



KENMERKEN VAN DE SCHOOLORGANISATIE

Ook het relatieve isolement van leraren wordt door onderzoekers in verband gebracht met de problematiek om onderwijsvernieuwingen duurzaam te implementeren. Het isolement van leraren zou een negatief effect hebben op de mate waarin leraren vernieuwingen in hun eigen gedrag kunnen realiseren. Door leraren uit hun isolement te halen, ontstaat meer samenwerking in onderwijsteams, verdere professionele ontwikkeling en meer kans op succesvolle onderwijsvernieuwing. Dit betekent dat op scholen een nieuwe cultuur nodig is om te komen tot onderwijsvernieuwing, waarin het individueel en autonoom functioneren van leraren wordt gecombineerd met meer collegiale samenwerking (Hargreaves, 2000). Hargreaves stelt dat scholen zo georganiseerd moeten worden, dat zij een samenwerkingscultuur creëren voor leraren, bestaande uit een sterke professionele autonomie, maar zonder volledig isolement. Kenmerkende aspecten van een dergelijke omgeving zijn collegiale samenwerking, reflectie en feedback, ruimte voor de dialoog, professionele autonomie en ruimte voor experimenten met vernieuwingen. Zo moeten leraren onder andere de gelegenheid krijgen om met elkaar in een veilige omgeving te experimenteren met nieuwe vaardigheden en rollen die nodig zijn voor onderwijsvernieuwingen, en hierop te reflecteren. März et al. (2017) sluiten hierop aan en constateren dat scholen waar vernieuwingen van de grond komen, zich van andere scholen onderscheiden door hun cultuur, structuur, visie en leiderschap.

In andere onderzoeken wordt meer specifiek gewezen op het belang van *alignement* (zie o.a. Imants, Berendse en Van Sijl, 2020). Dit betekent dat er sprake is van onderlinge gerichtheid in teams, oftewel: dat activiteiten van individuele leraren elkaar versterken. Op deze manier krijgt de nieuwe realiteit een meer duurzame basis. Onderlinge gerichtheid kan niet zozeer worden opgelegd, maar zal met name gestimuleerd moeten worden en moeten groeien in organisaties. Vertalen we deze conclusies naar het proces van onderwijsvernieuwingen, dan betekent dit dat er een patroon moet ontstaan van activiteiten door individuele leraren die in dezelfde richting wijzen, ook al hoeven ze niet precies in dezelfde richting te gaan (Imants,

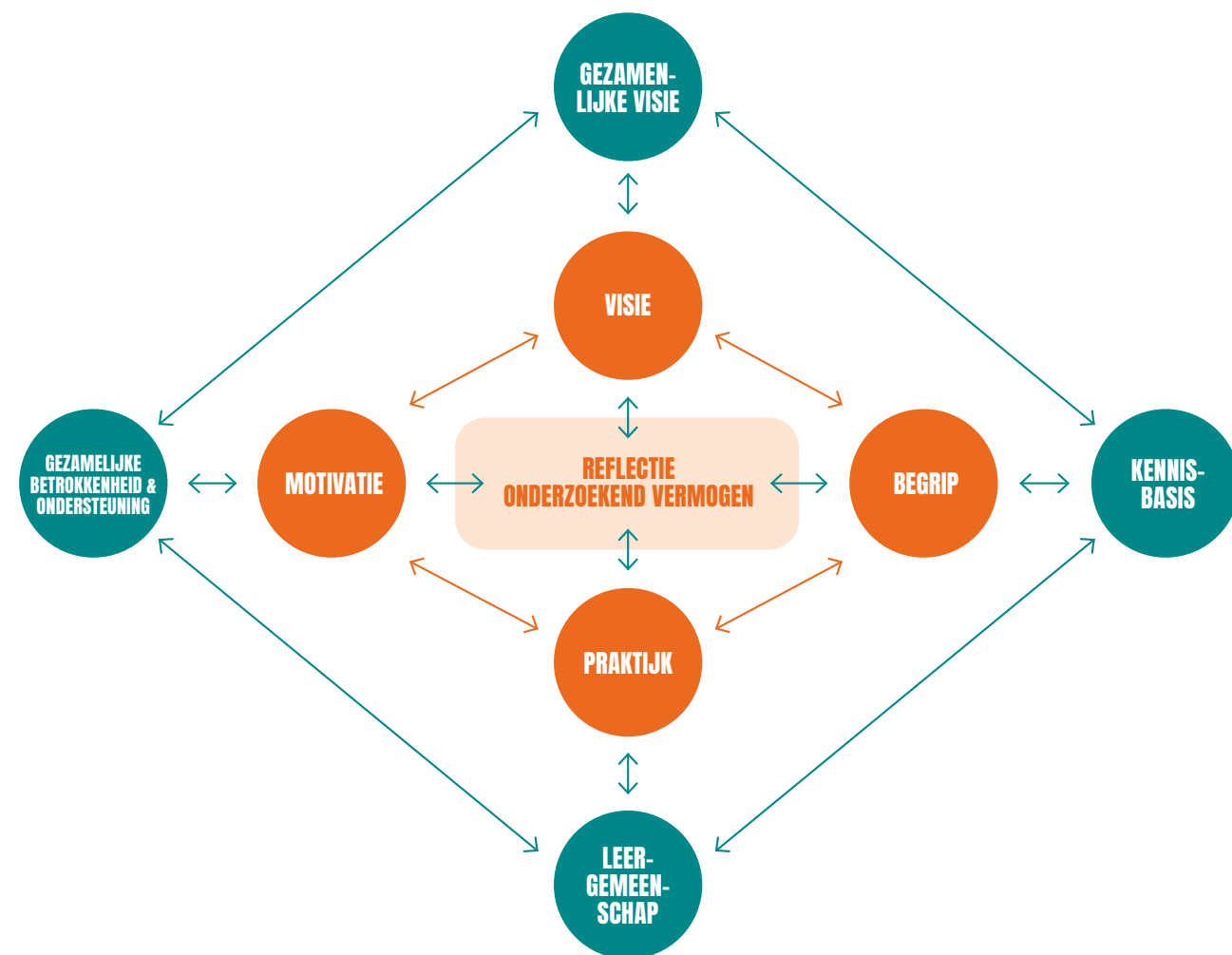
Berendse en Van Sijl, 2020). Hierdoor ontstaat er niet alleen een sterkere beweging richting de gewenste vernieuwing, ook is er op deze manier ruimte voor de inbreng en invulling van iedere leraar, onder meer afhankelijk van verschillen in deskundigheid. Hierdoor wordt het onderwijspersoneel, op basis van betrokkenheid, mede-eigenaar van duurzame onderwijsvernieuwing. Fullan (2005, in Scheurs, Kicken en Kieboom, 2014) wijst in dit kader op het belang van *community power*, waarbij een grote onderlinge verbondenheid wordt gevoeld tussen leraren ten aanzien van een onderwijsvernieuwing. Kern van zijn benadering is het uitgangspunt dat in alle lagen van de organisatie beweging moet zijn om een vernieuwing te laten slagen. Miedema en Stam (2008) bevestigen dit beeld en stellen dat leraren in teams waar collega's met elkaar reflecteren op vernieuwingen en spanningen zien als een manifestatie van de ontwikkeling, het leerproces als een collectief proces zien. Dit betekent dat een ondersteunende en collegiale omgeving het leren van leraren in de context van onderwijsvernieuwing zal bevorderen.

März et al. (2017) vullen hier op aan dat een hecht professioneel netwerk, waarbinnen expertise en kennis ontwikkeld en gedeeld wordt, een belangrijke component voor succesvolle onderwijsvernieuwing is. Vernieuwingen worden ook steeds vaker vanuit dergelijke netwerkmodellen vormgegeven. Dat uit zich onder meer in de groeiende populariteit van leergemeenschappen, *communities of practice* en sociale netwerken. Twee gedachten liggen hieraan ten grondslag: het leren van leraren in de richting van onderwijsvernieuwing is geen vanzelfsprekendheid, ook niet als er in de schoolorganisatie de nodige condities zijn gerealiseerd. Er moet een basis zijn voor het perspectief van de leraar op de waarde van onderwijsvernieuwingen, en de ontwikkeling van professioneel vermogen om dit tot uitvoering te brengen. Sociale verbinding en kennisdeling tussen leraren is hiervoor essentieel. Ook is het voor duurzame onderwijsvernieuwing belangrijk dat alle lagen in de schoolorganisatie coherent bewegen. Dat kan alleen als de verschillende betrokkenen in de organisatie met elkaar in verbinding staan, vanuit bestaande of nieuw opgerichte netwerken. Vernieuwing in de school vraagt daardoor ook om voldoende aandacht voor meer informele beïnvloedingsprocessen (März et al., 2017).

Onderwijsvernieuwing vraagt samenvattend dus ook om ontwikkeling van leraren op een meer collectief niveau, en een verbinding tussen het leren van leraren op individueel en collectief niveau. In dit licht wijzen ook Van den Berg en Suasso (2018) op het belang van een gezamenlijke visie, gezamenlijke betrokkenheid, een gedeelde kennisbasis en een leergemeenschap. In het onderstaande figuur lichten zij deze aspecten verder toe. Kenmerkend voor een leergemeenschap vinden Van den

Berg en Suasso (2018) het open karakter van zo'n gemeenschap, omdat op die manier ook kennis 'van buiten naar binnen' gehaald kan worden. Scheurs, Kicken en Kieboom (2014) vullen hierop aan dat het van belang is een ondersteuningsstructuur te bieden aan leraren, waarin zij voldoende tijd, ruimte, vertrouwen, reflectie en waardering geboden wordt, tussen collega's onderling en met de schoolleiding.

Figuur 3 Collectief en individueel leren van leraren (gebaseerd op Shulman en Shulman, 2004)



Netwerken spelen een cruciale rol bij onderwijsvernieuwing. Toch wordt er door März et al. (2017) ook een mogelijke keerzijde gezien: netwerken kunnen ook leiden tot versterking van subculturen binnen de school of het uitsluiten van personeel

dat niet direct bij de vernieuwing betrokken is. Daarom moet bij netwerken voldoende aandacht besteed worden aan het betrekken van het bredere onderwijsteam, zodat een breed draagvlak voor de vernieuwing kan ontstaan.

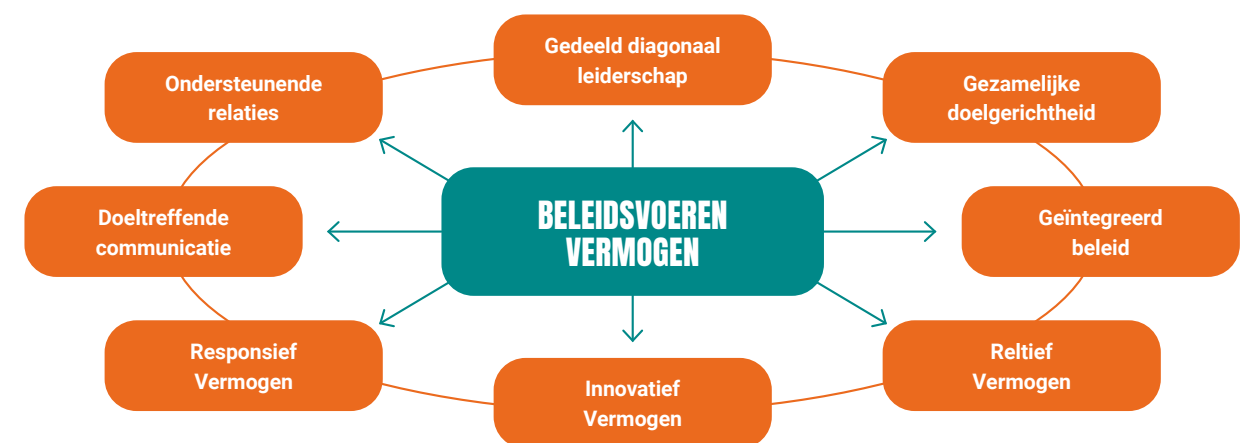
HET BELEIDSVOEREND VERMOGEN VAN DE SCHOOL

Uit de voorgaande beschouwing blijkt dat de schoolorganisatie zelf ook een belangrijke rol speelt bij onderwijsvernieuwing. Vlaamse onderzoekers wijzen in dit kader nadrukkelijk op het belang van beleidsvoerend vermogen van een school. De kern van onderwijs wordt door deze onderzoekers omschreven als: 'Het creëren van een omgeving waarin alle leerlingen volop tot ontwikkeling kunnen komen en sleutelcompetenties verwerven'.

Alle acties van het schoolbeleid dienen op dit doel gericht te zijn (Van den Branden, 2020). Wanneer leraren tijd en ruimte krijgen om hun energie, idee-

en, ervaring en competenties samen te brengen, is het effect op de ontwikkeling van de leerlingen groter dan de som van de inbreng van individuele leraren. Dit komt ook ten goede aan het leren en de tevredenheid van leraren zelf. Leraren werken op deze manier samen aan een professionele leergemeenschap, die werkt aan kwaliteitsontwikkeling en, het invoeren van innovaties en veranderingen, kortom onderwijsvernieuwing. Cruciaal daarvoor is het zogenaamde beleidsvoerend vermogen van de school. Van Hoof, Deneire en van Petegem (in Van den Branden, 2020) omschrijven het beleidsvoerend vermogen aan de hand van 8 pijlers waaraan scholen moeten voldoen om hun beleidsvoerend vermogen te optimaliseren (zie figuur 4).

Figuur 4 Pijlers van beleidsvoerend vermogen (gebaseerd op Van Hoof, Deneire en van Petegem, 2011)¹



¹ Zie ook: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/visie-op-kwaliteitsontwikkeling/wat-is-beleidsvoerend-vermogen>

- **Gezamenlijke doelgerichtheid:** het hele schoolteam (inclusief schoolleiding en schoolbestuur) werkt toe naar gezamenlijke doelen en heeft een gezamenlijke visie om dat te doen.
- **Geïntegreerd beleid:** de verschillende beleidsaspecten en beslissingen zijn goed op elkaar en op de hoger gelegen kerndoelen afgestemd.
- **Reflectief vermogen:** het hele team is in staat om sterke en zwakke punten in het functioneren te identificeren.
- **Innovatief vermogen:** alle teamleden staan open voor vernieuwingen en willen deze succesvol invoeren.

- **Responsief vermogen:** het schoolteam kan goed inspelen op vragen en verwachtingen die op hen afkomen van buiten de school.
- **Doeltreffende communicatie:** teamleden kunnen efficiënt en doelgericht met elkaar communiceren en elkaar goed informeren.
- **Ondersteunende relaties:** teamleden bouwen een goede professionele en persoonlijke relatie uit waarbij ze elkaar ondersteunen.
- **Gedeeld leiderschap:** alle teamleden kunnen participeren in de besluitvorming op school (zie ook 'Rol van de schoolleider').

Het vergroten van het beleidsvoerend vermogen van een school is nooit klaar: het is een continue en collectief proces waar alle teamleden deel van uitmaken. Smits en Larock (2021) komen tot vergelijkbare conclusies onder de noemer van de school als lerende organisatie. Zij stellen dat scholen daarvoor vaak nog onvoldoende georganiseerd zijn. Het leren van leerlingen is de kernactiviteit van scholen, maar scholen zijn voornamelijk zelf niet sterk in het organiseren van het eigen leerproces, daar waar het gaat om een systematische en fundamentele vorm van leren van alle betrokkenen, zoals het schoolbestuur, de schoolleider en leraren. Een vertrouwensbasis is daarvoor cruciaal. Dat vertrouwen groeit wanneer alle betrokkenen op school zich deel voelen uitmaken van het geheel, oftewel: wanneer iedereen zich 'schoolmaker' voelt en actief kan meewerken aan de ontwikkeling van de eigen school. De nadruk wordt daarbij gelegd op 'persoonlijk meesterschap': het individu dat op school leert en voor zichzelf de lat hoog legt en deze elke keer weer verlegt. Maar de nadruk ligt ook op het op een structurele wijze opbouwen van een lerende school, die wendbaar wordt en nieuwe uitdagingen kan omzetten in actie. Het opbouwen van een lerende school verloopt volgens Smits en Larock (2021) langs zeven lijnen:

- **Gedragen visie:** het ontwerp door het hele schoolteam (leraren, schoolleiding en schoolbestuur) waar de school naartoe wil. De visie geeft richting en wekt enthousiasme.
- **Samenwerken:** enthousiasme over hetzelfde doel vergroot de bereidheid tot samenwerken waarbij ruimte is voor co-creatie. Co-creatie versterkt het leervermogen van de school.
- **Verbindende werkplek:** de inrichting van de ruimte/de werkplek faciliteert het samenwerken.

- **Professionalisering:** de professionalisering van het hele schoolteam is uitdrukkelijk gericht op samen leren.
- **Praktijkgericht onderzoek:** reflecteer door een systematische evaluatie op de ingezette vernieuwing.
- **Kwaliteitsvol organiseren:** gaat over continue procesverbetering, bijvoorbeeld het formuleren van bindende, duidelijke en haalbare doelen en het gezamenlijk komen tot besluitvormingsprocessen om goede keuzes te maken.
- **Effectief leiderschap:** zorgt ervoor dat de onderwijsambitie levend blijft en stuurt aan op een lerend schoolklimaat en de realisatie van een kwaliteitsvolle organisatie.

ROL VAN DE SCHOOLLEIDER

Uit de voorgaande beschouwing is te herleiden dat onderwijsvernieuwing om een schoolorganisatie vraagt, die de kaders voor duurzame vernieuwing biedt en vernieuwing stimuleert. De schoolleider speelt hier een belangrijke rol in. Zo is de schoolleider bij uitstek een uitdrager van de organisatievisie. Ook speelt de schoolleider een belangrijke rol bij het 'in beweging krijgen' van onderwijspersoneel. Uit eerder onderzoek blijkt dat schoolleiders in het begin ook vaak de initiatiefnemer zijn van een vernieuwing (Imants, Berendse en Van Sijl, 2020). Dit initiatief moet de schoolleider meer zien te verplaatsen naar het team, waardoor de vernieuwing een gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt. Dat kan bijvoorbeeld door teamleden een rol te geven in de voorbereiding en uitvoering van het vernieuwingsproces. Ook is er een belangrijke rol weggelegd voor schoolleiders bij het benoemen en benutten van kwaliteiten van het onderwijsperso-

neel bij vernieuwingsprocessen (Imants, Berendse en Van Sijl, 2020) en het bieden van voldoende ruimte, vertrouwen en waardering aan personeel (Scheurs, Kicken en Kieboom, 2014). Daar komt bij dat leidinggevenden leraren voldoende moeten ondersteunen bij het zich eigen maken van de nieuwe rollen die zij krijgen door onderwijsvernieuwingen. In de literatuur worden *communities of practice* genoemd als vorm om het leren van leraren te ondersteunen (Van Lankveld en Volman, 2011). En omdat schoolleiders door hun leiderschap zelf ook een belangrijke conditie zijn voor het slagen van onderwijsvernieuwingen, is het voor schoolleiders zelf ook belangrijk te blijven investeren in hun eigen ontwikkeling.

Dat vernieuwingen met name top-down ontstaan, wordt ten delen ontkracht door Scheurs, Kicken en Kieboom (2014). Zij zien meer bottom-up innovaties ontstaan, oftewel: leraar gedreven onderwijsvernieuwingen met de leraar als vertrekpunt. Dit betekent echter niet dat er geen top-down 'bemoeyenis' mag (of moet) zijn. Ook zij wijzen op de cruciale rol van leidinggevenden bij het ondersteunen en faciliteren van onderwijsvernieuwingen, en het belang van een goed evenwicht tussen het sturend vermogen van leidinggevenden en autonomie van leraren (Fullan, 2005, in Scheurs, Kicken en Kieboom, 2014).

De rol van de schoolleider bij onderwijsvernieuwingen wordt vaak ook in verband gebracht met gedeeld leiderschap (März et al., 2017). Dit betekent dat er een leiderschapspraktijk is waarbij het leiderschap wordt gedeeld door de schoolleider en overig onderwijspersoneel, op een voor de situatie betekenisvolle manier. Op die manier wordt de betrokkenheid van leraren bij vernieuwin-

gen verhoogd en helpen leraren vanuit hun eigen leiderschap, vaardigheden en verantwoordelijkheden om de vernieuwing vorm te geven. Leithwood et al. (2019) concluderen daarbij zelfs dat het spreiden van leiderschap bijdraagt aan het slagen van onderwijsvernieuwingen. Gedeeld leiderschap zal met name ontstaan in scholen waar een gezonde relatie is tussen de leidinggevende en het onderwijspersoneel, alsook op scholen waar een visie op onderwijsvernieuwing als continu proces van organisatieontwikkeling en een visie op leidinggeven aan veranderingen aanwezig is. Ook het (h)erkennen dat leiderschap essentieel is in een schoolorganisatie en een team dat eigenaar is van een gezamenlijke taak zijn belangrijke factoren om te komen tot gedeeld leiderschap (De Koning, 2011).

NOTIES UIT DE PRAKTIJK

Parallel aan de bovenstaande literatuurstudie zijn een achttal gesprekken gevoerd met onderwijsexperts in Nederland en Vlaanderen. Deze gesprekken leveren tal van inzichten op over de rol van leraren bij onderwijsvernieuwing. De experts bogen op jarenlange ervaring met scholen die bezig zijn (geweest) met onderwijsvernieuwing.

GERINGE IMPACT VAN ONDERWIJSVERNIEUWING

Een aantal experts geeft aan dat onderwijsvernieuwingen soms bottom-up ontstaan, maar schetst tegelijkertijd een beeld van de veelal geringe invloed van deze vernieuwingen. De individuele leraar geeft de onderwijsvernieuwing vaak eerst vorm in zijn eigen klas, krijgt vaak nog een paar collega's mee, maar de vernieuwing dringt over het algemeen niet door in de hele schoolorganisatie. De schoolleider speelt daar een belangrijke rol in. Indien de vernieuwing niet gedragen wordt door de schoolleiding heeft deze over het algemeen weinig impact. Een expert geeft in dit kader aan dat er onderzoek is gedaan naar de professionele isolatie van de leraar, die alleen voor zijn eigen klas staat, en dus in zijn eigen 'cocon' zit. Vernieuwing binnen de micro-organisatie van een klaslokaal is mogelijk, maar de impact op schoolniveau is er doorgaans niet. Een van de experts illustreert dit als volgt: "Er zijn veel leraren die in interactie met hun leerlingen veel innovatieve dingen doen. Dat zie je vaak niet, maar ze boeken wel mooie resultaten. Maar het blijft wel hoofdzakelijk in het klaslokaal, onderwijsvernieuwingen komen er zelden buiten. Dit weten we al geruime tijd, maar zo blijven veel vernieuwingen wel ingericht worden."

Ook wordt door de experts het beeld geschetst dat, wanneer van bovenaf - vanuit het management - een plan wordt gemaakt, dit plan vaak al gedetailleerd wordt uitgewerkt en neergelegd in de organisatie en binnen een bepaalde termijn gerealiseerd moet zijn. Volgens deze experts werkt een dergelijke aanpak niet, omdat leraren pas te laat in dit proces betrokken worden. Dergelijke vernieuwingen veroorzaken juist eerder weerstand bij het personeel. Door die weerstand wordt te vaak geconcludeerd dat onderwijsinnovatie niet werkt, terwijl dat niet juist is. Ook komt het voor dat schoolleiders zelf een vernieuwing adresseren bij een of meerdere leraren, maar zich vervolgens zelf terugtrekken en het verdere proces overlaten aan de betreffende leraar/leraren, die support van de leiding ontberen. Ook in dergelijke gevallen krijgt de onderwijsvernieuwing vaak een niet duurzaam karakter.

EEN PROFESSIONELE (LEER)CULTUUR DOET ER TOE

In de gesprekken met experts wordt ook benadrukt dat de context waarin je het hebt over de rol van leraren bij onderwijsvernieuwing uitmaakt voor de impact en (snellere) acceptatie van nieuwe ideeën van leraren. Bij concepten waarbij leraren en onderwijsassistenten al (intensief) in teams werken, bijvoorbeeld bij unitonderwijs, is personeel meer afhankelijk van elkaar en vindt er eerder (kennis)uitwisseling over het primaire proces plaats. Er ontwikkelt zich als vanzelfsprekend een meer professionele cultuur op dergelijke scholen en dat werkt positief voor onderwijsvernieuwingen. Leraren hebben het op deze scholen samen over de meest efficiënte en effectieve wijze waarop

leerprocessen voor kinderen worden ingezet. Als in zo'n setting een individuele leraar met een goed idee komt, dan nemen collega's dat eerder serieus en wordt er eerder gekeken of het idee kan passen binnen het team/de school. De bijdrage van de individuele leraar is daardoor groter. De context waaruit een leraar mag en kan opereren, is daarmee heel bepalend voor de impact van de leraar bij onderwijsvernieuwingen.

ROL LERAAR IN EEN TEAM

Wanneer intensief in teamverband wordt gewerkt, raakt de individuele leraar vaak autonomie kwijt. Daartegenover staat dat wanneer leraren het in een team eens zijn over een gewenste onderwijsvernieuwing en deze als team in de praktijk laten zien, er meer invloed op het beleid is dan een individuele leraar kan realiseren. Ook kan een team veel problemen samen oplossen. Onderwijspersoneel hoeft het ook niet volledig met elkaar eens te zijn, wel is alignment/onderlinge gerichtheid belangrijk. Het is mogelijk dat binnen een team leraren allerlei verschillende accenten leggen, maar dat ze globaal in dezelfde richting denken en werken.

Door een van de experts wordt daarnaast expliciet aandacht gevraagd voor de professionele dialoog op scholen: "Het feit dat personeel met elkaar praat over het onderwijs en dat zij daartoe de gelegenheid krijgen van de organisatie, dat is de voorwaarde om tot onderwijsvernieuwing te komen". In organisaties waar al intensief wordt samengewerkt in teams en de dialoog gebruikelijk is, zullen vernieuwingen daardoor eerder van de grond komen. Daarbij wordt bovendien opgemerkt dat vernieuwingen vaak het meest succesvol zijn op scholen die *nieuw* zijn, en dat vernieuwen in bestaande organisaties vaak veel lastiger lijkt te zijn.

ROL SCHOOLLEIDERS BIJ ONDERWIJSVERNIEUWING

Experts zien de rol van leidinggevendenden als cruciaal om te komen tot duurzame onderwijsvernieuwing. Die rol richt zij op verschillende aspecten, zoals:

1. Het creëren van een visie en deze bewaken, ook richting het schoolbestuur: "Als schoolleider mag je wat vinden van de richting die de school op gaat", laat een van de experts weten.
2. Het neerzetten van een structuur op school waarbij leraren de mogelijkheden krijgen om het onderwijs te vernieuwen (denk aan faciliteiten, tijd en middelen maar ook persoonlijke aandacht vanuit de schoolleiding).
3. Het in beweging krijgen van leraren en het creëren van draagvlak bij onderwijsvernieuwingen.

De schoolleider speelt niet alleen een cruciale rol als het gaat om de betrokkenheid van het personeel, maar ook die van het schoolbestuur. Niet alleen moet er draagvlak en commitment zijn in het onderwijsteam, dat geldt ook voor betrokkenheid van het schoolbestuur. Ontbreekt een van beide, dan bestaat de kans dat de schoolleider vastloopt. Een van de meest essentiële vragen is de vraag hoe er een brug geslagen kan worden in de keten van bestuur, schoolleiders en het onderwijsteam?

Vervolgens is het de vraag hoe je als schoolleider onderwijspersoneel in beweging krijgt. En hoe zorg je ervoor dat zij weten dat de schoolleider het personeel ziet, dat hij meedenkt en hen een bedding geeft waar leren en ontwikkelen in kan plaatsvinden? En hoe kan de schoolleider hen faciliteren dit te blijven doen? Dit wordt door meerdere experts gezien als een samenspel van de leidinggevende met de leraren, zodat zij binnen afgesproken contouren ruimte hebben om te werken aan vernieuwingen. Binnen deze marges zijn er afspraken gemaakt, bijvoorbeeld over het soort leergedrag dat van leerlingen wordt verwacht en het soort professionele werkgedrag dat ook van de leraren wordt verwacht. "Wat leraren willen bewerken bij hun leerlingen, maximale groei, dat dien je als schoolleider ook met je lerarenteam te bereiken", licht een van de experts toe. Je schetst als schoolleider zo ook een lonkend perspectief voor leraren. Het gaat om samen groeien en leren, ook bij vernieuwingen. Daar moeten de schoolleider en leraren het samen over hebben, laat een van de experts weten. De schoolleider moet streven naar een samenhangend, inspirerend verhaal, mensen meenemen in "waarom de school op de 'educatieve aarde' is", verbinden met elkaar en de gezamen-

lijke visie en onderzoeken hoe de school er uit ziet als vernieuwingen ingezet worden. Leraren moeten zich kunnen ontwikkelen op een manier die bij hen past, maar ook binnen een perspectief van een bepaald groter verhaal van de organisatie (*waarom doen we iets?*). Het bieden van perspectief door leidinggevendens wordt in het bijzonder als wenselijk gezien als er sprake is van weerstand, bijvoorbeeld wanneer er geen of negatieve ervaringen zijn in het onderwijsteam met eerdere onderwijsvernieuwingen. Juist dan moet je als schoolleider door kunnen zetten, en heb je leiderschap nodig om perspectief te kunnen bieden. Belangrijk is ook het voorbeeldgedrag dat de schoolleider moet laten zien aan het onderwijsteam (dienend leiderschap).

De start van een vernieuwing wordt door schoolleiders vaak gemaakt met leraren die het vernieuwingsidee een 'mooi' verhaal vinden en de uitdaging aan willen gaan. Deze leraren worden door de schoolleider gefaciliteerd en ondersteund. Samen spreken ze af 'wat kunnen we doen om iedereen in de organisatie te laten zien wat we doen'. Op die manier worden mensen geïnformeerd en verleid: "misschien is het toch niet zo eng als sommige mensen denken", licht een van de experts toe. Daar ligt een duidelijke rol voor de schoolleider en innoverende leraren, om er voor te zorgen dat er gedeeld wordt wat men doet met elkaar (*ontsluiten sociale kapitaal in de organisatie*). De schoolleider zorgt er voor dat er ruimte en faciliteiten zijn om kennis te delen. En dat mensen verleid worden, uitgenodigd worden om vragen te stellen. Ook creëren ze ruimte voor leraren om op hun eigen school te observeren, om leraren naar elkaars praktijken te laten kijken. De schoolleider moet zorgen dat er contacten zijn tussen leraren en dat ze van en met elkaar leren.

Een expert geeft aan hoe hij deze leeromgeving creëert. Hij geeft aan dat de schoolleider het liefst geen weerstand wil managen, en dat lukt door de volgende 'stappen' te doorlopen:

- Voorwaarde is dat de schoolleider een verhaal heeft ("als je voor deze school werkt, gaan we deze kant op").
- De schoolleider vertelt niet hoe het proces om daar te komen er precies uit moet zien, maar maakt vooral duidelijk 'als we dit willen realiseren, wil ik deze vijf dingen niet meer zien'.
- Daar stuurt de schoolleider op en faciliteert om gezamenlijk die kant op te gaan.
- Vervolgens geeft hij de ruimte aan leraren om te denken over hoe hier invulling aan gegeven kan worden. Wat je wel gaat doen, is 'up to you' als leraar. En de punten die je niet meer wilt zien, die moeten er wel toe doen.
- De schoolleider gaat met een paar leraren in gesprek om de uitdaging aan te gaan. Dit zijn de leraren die denken "Ik vind dit een mooi verhaal en het is wel een uitdaging, maar ik ga het toch doen". De leraren worden één dag in de week vrijgesteld om aan de vernieuwing te werken.

VAARDIGHEDEN VAN SCHOOLLEIDERS

Om het bovenstaande te realiseren, moet de schoolleider over veel vaardigheden beschikken: transformationeel leiderschap, onderwijskundig leiderschap, kunnen motiveren, draagvlak creëren, obstakels wegnemen en leraren vertrouwen geven, zijn enkele relevante kenmerken genoemd door de gesproken experts. Je moet als schoolleider weten hoe je vernieuwingen moet aansturen, hoe je vernieuwingen inricht en welke rollen er in een proces

zijn. De experts benadrukken ook dat leiderschap echt een vak is: je moet als schoolleider je personeel zien, kennen en faciliteiten bieden, waardoor zij zich kunnen ontwikkelen en resultaten zien. De schoolleider geeft vertrouwen en legt bevoegdheden en verantwoordelijkheden neer in het team. De schoolleider moet veel vertrouwen hebben in de capaciteiten/competenties van zijn team. "We kunnen achter een bureau als leidinggevende nooit bedenken wat een team van professionals met elkaar kan bedenken. Neem de kwaliteit en competenties van leraren serieus. En dan kunnen ze heel veel zelf", laat een van de experts weten. Als een leraar een individueel idee heeft en daar tijd en middelen voor krijgt, wordt dat door veel van de experts als positief gezien. Het is volgens de experts echter nog krachtiger als vernieuwingen samen met de schoolleider vorm krijgen. Wanneer de steun van de schoolleider ontbreekt, moet de focus er vooral op liggen hoe individuele leraren samen toch een lerende community kunnen worden door echt na te denken over hun innovatievraag: waarom is het goed wat we doen? En hoe vertaalt dit zich naar leraarschap? Wat is de essentie van beroepstrots en vakmanschap?

OBSERVEREN EN COACHEN

De taak van de leidinggevende is ook om binnen een gezamenlijk gedragen visie feedback te geven op vernieuwende onderwijsinitiatieven. Elk nieuw initiatief dat gezamenlijk gedragen gedrag van leraren en leerlingen ondersteunt, is in principe goed. De leiding heeft daarbij de verantwoordelijkheid om dit te bewaken: zijn of haar rol is het scherp houden van de visie en de afspraken over de uitwerking daarvan die ze met elkaar hebben gemaakt. Een schoolleider hoort volgens de experts in te grijpen wanneer de visie in gevaar komt of wanneer de onderwijsvernieuwing onbetaalbaar wordt.

Ook is er een rol voor de schoolleider als coach, waar nodig en gevraagd. De schoolleider coacht vooral op het ontwikkelproces van de leraar zelf en niet of in mindere mate op de inhoud van de vernieuwing. Leraren komen door vernieuwingen zelf ook in een ontwikkelproces, en komen op een moment "waarop ze het even niet meer weten". Dan moet de schoolleider er voor de leraar zijn.

Ook moet de schoolleider er zijn wanneer leraren stappen zetten en ze er achter komen dat sommige elementen in de organisatie verhinderen dat vernieuwingen ingezet kunnen worden. De schoolleider moet consequent deze condities leveren en leraren maximaal faciliteren in hun leer- en vernieuwingsproces.

SAMENSPEL TUSSEN LERAREN EN LEIDINGGEVENDE

Leraren die zelf aan de slag willen, moeten voor onderwijsvernieuwingen vooral de ruimte krijgen, is het beeld van de experts. Een leidinggevende moet dit faciliteren met tijd, geld, kennis en barrières binnen en buiten de organisatie wegnemen. Ook moet de schoolleider de buitenwereld benutten om extra support te geven aan de ontwikkeling die binnen de teams plaatsvindt. Dit betekent dat de schoolleider en leraar elkaar nodig hebben om te komen tot onderwijsvernieuwing. De schoolleider moet niet alles van bovenaf opleggen, maar hoeft zich ook niet volledig afzijdig te houden van onderwijsvernieuwingen. Op dit vlak moeten de schoolleider en leraren elkaar zien te vinden en elkaar versterken. Er moet tenminste een "leidende coalitie" van een aantal leraren zijn die de vernieuwing kan ontwikkelen ('olievlekwerking'), in combinatie met een leidinggevende die vernieuwing ziet zitten en daarin meegaat. Een samenspel van bovenaf en onderop wordt door de experts als kansrijk gezien. Alleen top-down leidt waarschijnlijk niet tot het beoogde resultaat, maar alleen bottom-up werkt vaak ook onvoldoende. Dit leidt weliswaar tot mooie initiatieven, maar ook die initiatieven moeten uiteindelijk ondersteund worden met organisatie- en cultuur-aanpassingen, financiering en personeelsbeleid, anders bloedt het initiatief uiteindelijk dood. Daarbij wordt het belang onderschreven dat idealiter de leiding zelf onderdeel van het vernieuwingsproces uitmaakt: de leiding leert mee, faciliteert het proces en zorgt mede voor het vergroten van de impact in de gehele schoolorganisatie.

ONDERLINGE SAMENWERKING

Op het moment dat leraren uitgedaagd worden om vanuit een visie mee te denken over vernieuwingen, beseffen ze zich volgens experts al snel dat dit hen alleen niet gaan lukken. Leraren kiezen er dan al snel voor om samen te werken. Samen bouwen ze op die manier aan een community. Alles staat in het teken van ontwikkeling, het realiseren van een gezamenlijke visie en dat met geleidelijkheid. Het in de praktijk brengen van een visie, de snelheid die daarvoor staat, loopt recht evenredig met de ontwikkelsnelheid van het team, licht een van de experts toe. Dat kan 1 jaar zijn, maar ook 6 jaar. Binnen zo'n concept hebben individuele leraren en teams een grotere invloed op de hele schoolontwikkeling, is het beeld van deze expert.

Ook andere experts wijzen op het belang van community-vorming: als er een community gevormd wordt door leraren, wordt er een verdere impuls gegeven aan onderwijsvernieuwing. Wel moet daarbij aandacht zijn voor de leraar die in de community vaak de lead neemt: zij kunnen in de rol van tussenpersoon tussen leraren en de directie/het bestuur vastlopen in de organisatie. Dat kan doorbroken worden door deze tussenpersoon sterker te positioneren.

Experts plaatsen wel enkele kanttekeningen bij sterk zelfsturende teams: het is belangrijk dat teams aan de ene kant invloed hebben op vernieuwingen, maar tegelijkertijd moeten zij wel met elkaar (als verschillende teams) voor een doorgaande ontwikkelingslijn van leerlingen zorgen. Het risico bestaat dat teams teveel naar binnen gericht raken. Leraren werken pas echt goed samen als ze het niet alleen met elkaar goed doen, maar ook binnen het grote geheel van de school. Dat vraagt om afstemming. Ook dient de leidinggevende samen met alle teams de visie en het verbeteren van het onderwijs voortdurend levend te houden. Als daar niet voortdurend aan gewerkt wordt, dreigt er verstarring en teruggang.

LERAREN DIE DE VERNIEUWING NIET WILLEN OF KUNNEN BIJBENEN

Er is volgens experts onder leraren vaak maar weinig weerstand voor de 'why' van onderwijsvernieuwingen. Elke leraar wil graag meer aandacht geven aan individuele leerlingen of de kwaliteit van het onderwijs een impuls geven. Daar is elke leraar enthousiast over. Als onderwijsvernieuwingen worden ingezet, is er voor de 'how'-vraag (hoe een vernieuwing plaatsvindt) en de 'what'-vraag (wat wordt er verwacht van leraren) van onderwijsvernieuwingen vaak meer weerstand. Weerstand is overigens niet per definitie negatief.

Wel is het zo dat, als er weerstand in de schoolorganisatie is, hier iets mee gedaan moet worden. Een van de experts illustreert dit aan de hand van het AMO-model. Als er weerstand is onder leraren ligt dat vaak aan de aan- of afwezigheid van de juiste vaardigheden (*ability*), motivatie (*motivation*) of de mogelijkheden die door de organisatie en leidinggevende worden geboden (*opportunity*). Zo ontbreekt het volgens deze expert vaak aan projectmanagement vaardigheden en executiekracht, die wel aanwezig zijn in andere sectoren zoals de ICT (*opportunity*). Als scholen aan de slag gaan met een onderwijsvernieuwing, is er lang niet altijd een concreet invoeringsprogramma of is bekend binnen welke structuur dit gedaan wordt (*how-vraag*). Leraren gaan in dit soort gevallen vaak zelf invullen wat van hen wordt verwacht, terwijl dit niet altijd in lijn hoeft te zijn met het gewenste schoolbeleid. Dit heeft ook mede te maken met de vaardigheden van leraren: zij zijn over het algemeen niet opgeleid om dergelijke structuren zelf in te richten (*ability*).

PERSONEELSBELEID

Wanneer de vernieuwing de hele school betreft en individuele leraren de vernieuwing niet willen of kunnen bijbenen dan dient volgens de experts in gezamenlijkheid gezocht te worden naar een andere werkplek. Dat gebeurt niet vaak, is het beeld van de experts, maar leraren komen soms in dialoog met de schoolleiding tot het beeld dat de richting van de vernieuwing niet bij hen past. Dan zoekt de leiding samen met de leraar een andere plek, vaak binnen dezelfde bestuursorganisatie. Ook bij het aantrekken van nieuwe leraren moet rekening worden gehouden met het proces van vernieuwing waar de school zich op dat moment bevindt. Die vrijheid krijgt de schoolleider doorgaans ook van het schoolbestuur. Leraren moeten passen in de community en het concept waaraan gebouwd wordt. De mensen die willen werken op de betreffende school moeten weten welke richting de school op gaat en dit ondersteunen. Vaak gebeurt dat ook: leraren kiezen eerder voor een school waarvan de ontwikkeling hen aanspreekt.

GEVOLGEN VAN DE CORONACRISIS

De coronacrisis heeft volgens meerdere experts een doorbraak gecreëerd bij het ruimte scheppen voor onderwijsvernieuwing. De huidige situatie zorgde er voor dat scholen, weliswaar onder hoge tijdsdruk en noodgedwongen, moesten nadenken over vernieuwingen in de vorm van afstandsonderwijs. Hoe blijvend deze verandering is, is de vraag, maar het heeft er volgens een van de experts wel voor gezorgd dat leraren zich meer bewust zijn van de voor- en nadelen van deze specifieke onderwijsvernieuwing en de aspecten waarop zij mogelijk zelf tekortschieten en zich verder willen ontwikkelen. Ook is er meer samenwerking in teams ontstaan, terwijl daar voorheen nog lang niet altijd sprake van was. Het is zaak om de vernieuwing niet te laten doodbloeden na de coronacrisis en de vernieuwing te laten landen binnen de visie, bijpassende onderwijsconcepten, de pedagogische aanpak, de schoolcultuur en organisatie, kortom de totale inrichting van het onderwijs.

TOT SLOT

De belangrijkste uitkomsten uit deze notitie leiden tot tien uitgangspunten voor duurzame onderwijsvernieuwing:

1. Besteed aandacht aan de aanwezigheid van individuele condities, zoals motivatie, eigenaarschap, geloof in eigen kunnen, betrokkenheid en percepties van leraren.
2. Draag zorg voor structurele condities, zoals tijd, geld, ondersteuning en samenwerkingsmogelijkheden.
3. Besteed aandacht aan relationele structuren, zoals de ontwikkeling van sociale netwerken en kennisdeling onder personeel.
4. Onderwijsvernieuwing vraagt om individueel en collectief leren van leraren en overig onderwijspersoneel binnen een lerende, innovatieve schoolcultuur.
5. Erken de cruciale rol van leraren in vernieuwingsprocessen en zorg er voor dat leraren niet enkel een passieve rol toebedeeld krijgen.
6. Sta stil bij het gegeven dat met name het samenspel van leraren en schoolleiders de impact van vernieuwingen in de school maximaliseert.
7. Besteed aandacht aan de belangrijke rol van schoolleiders, in de vorm van dienend en gedeeld leiderschap.
8. Besteed aandacht aan de dialoog in onderwijsteams om te komen tot een gedeelde adoptie, implementatie en institutionalisering van vernieuwingen.
9. Bij onderwijsvernieuwing functioneert het hele onderwijsteam (bestuur, directie, leraren) als 'schoolmaker': iedereen moet individueel en collectief doordrongen zijn van de gedachte invloed te hebben op het maken/creëren van de beste school.
10. Werk samen aan een continue proces waarbij het beleidsvoerend vermogen van de school voortdurend wordt verbeterd, met als doel het opbouwen van een lerende school, die wendbaar is en tekens nieuwe uitdagingen kan omzetten in actie.

LITERATUURLIJST

- Berg, E. van den en E. Suasso (2018). De beroepspraktijk en het leren en de continue professionalisering van leraren, in: Kennisbasis Lerarenopleiders - Katern 4: Samen in de school Opleiden.
- Bergen, T. en K. van Veen (2004). Het leren van leraren in een context van onderwijsvernieuwingen: waarom is het zo moeilijk? VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders jrg 25(4) 2004.
- Branden, K van den (2020) Onderwijs voor de 21ste eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders. Acco: Leuven/Den Haag.
- De Boe, D. (2017) Edunext. Transformeer je school van binnenuit. Lannoo Campus: Leuven.
- Evers, W., A. Brouwers en W. Tomic (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-244.
- Howard, S. en B. Johnson (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Imants, J., M. Berendse en I. van Sijl (2020). Leren anders organiseren. De praktijk van scholen die het jaarklassensysteem loslaten. Bazalt Educatieve Uitgaven: Rotterdam.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39(4) 2018.
- Leithwood, K., A. Harris en D. Hopkins (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership and management*, 28 (1), 27 - 42.
- Koning, H. de (2011). Naar gedeeld leiderschap in de school. APS: Meppel.
- Lankveld, T. van en M. Volman (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 2011 (29), 1.
- Miedema, W. en M. Stam (2008). Leren van innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs? Koninklijke Van Gorcum: Assen.
- März, V., L/ Gaikhorst, R. Mioch, D. Weijers en F. Geijssels (2017). Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie: Amsterdam/Diemen.
- Runhaar, P., K. Sanders en H. & Yang (2008). Promoting teachers' professional development: the relationship between self-efficacy, learning goals orientation, transformational leadership and teachers' learning behavior. Universiteit Twente: Enschede.
- Scheurs, B., W. Kicken en M. Kieboom (2014). Onderwijsvernieuwing door pionierende leraren, *Onderwijsinnovatie*, nr. 1, maart 2014.
- Smits, B. en Y.Larock (2020). Iedereen schoolmaker. Investeren in samen leren. Lannoo Campus: Leuven.
- Veen, K. van (2003). Teachers emotions in a context of reforms. Universiteit Nijmegen: Nijmegen.
- Verloop, N., J. Van Driel en P. Meijer (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35, 441-61.

BIJLAGE 1

De notitie is gebaseerd op interviews met stakeholders van netwerken die onderwijsvernieuwing nastreven en andere experts die bij onderwijsvernieuwing betrokken zijn, in zowel Nederland als Vlaanderen. De geïnterviewden zijn:

NEDERLAND

- **Marius Berendse**, adviseur en coach van besturen, leidinggevend en teams die werken aan onderwijsvernieuwing. Hij is (mede) ontwikkelaar van het TOM – en SlimFit concept.
- **Jeroen Imants**, universitair hoofddocent bij Radboud Universiteit en onderzoeker op de terreinen schoolorganisatie, onderwijsvernieuwing, professionele ontwikkeling en leiderschap in scholen.
- **Frans Schouwenburg**, strategisch adviseur onderwijsvernieuwing met ict bij Kennisnet.
- **Raymond van Kerkvoorden**, Algemeen directeur/ Founder Kunskapsskolan Nederland
- **Jan Fasen**, voorzitter en co-founder van de Vereniging Agora Onderwijs.

VLAANDEREN

- **Dirk de Boe**, Creativity, Innovation and Change expert. Mede oprichter van Edunext netwerk. EduNext inspireert en coacht scholen om van binnenuit te transformeren zodat de leerling eigenaar wordt van zijn leerproces.
- **Bert Smits**, sociaal pedagoog en maatschappelijk ondernemer. Hij is gedelegeerd bestuurder van Schoolmakers en voorzitter van het Mysterie van Onderwijs. Schoolmakers begeleidt leer- en veranderprocessen in scholen.
- **Lodewijck Jonkheere**, oprichter en directeur van Studio Oostende, een school voor voortgezet onderwijs die innovatief onderwijs aanbiedt.

COLOFON

Deze publicatie is tot stand gekomen door medewerking van de volgende (leraar)onderzoekers en onderzoeksadviseurs:

ONDERZOEKERS

Deborah van den Berg en Jo Scheeren, CAOP

Deze publicatie is uitgegeven door LOF, mei 2021.