

ORGANISEREN VAN COMPLEXE VERANDERING IN ONDERWIJS

Openbare les

29 september 2021

Dr. Kristin Vanlommel

Kenniscentrum Leren en Innoveren

Lectoraat Organiseren van
Verandering in Onderwijs

ORGANISEREN VAN COMPLEXE VERANDERING IN ONDERWIJS

Openbare les

29 september 2021

Dr. Kristin Vanlommel

Kenniscentrum Leren en Innoveren

Lectoraat Organiseren van
Verandering in Onderwijs

INHOUD

1	INLEIDING	7	CURRICULUM VITAE	42
2	HET BELANG VAN ORGANISEREN VAN VERANDERING IN ONDERWIJS	13	REFERENTIES	44
	Een snel veranderende wereld	13	COLOFON	50
	Onderwijs als afhankelijke en onafhankelijke variabele	13		
	Verbeteren, vernieuwen, veranderen	14		
	Ontwikkeling versus verantwoording	15		
	Landelijke en regionale relevantie	16		
3	DE COMPLEXITEIT VAN ORGANISEREN VAN VERANDERING IN ONDERWIJS	21		
	Contextueel	21		
	Dynamisch	22		
	Multi-actor, multi-factor	23		
	Normatief	23		
	Paradoxaal	24		
4	STRATEGIE EN DOELEN VAN HET LECTORAAT	27		
	Visie	27		
	De juiste vragen formuleren (vraagarticulatie)	28		
	Onderzoekslijnen/programmaliijnen	33		
	Positie van het lectoraat	34		
	Onderzoeksprojecten en onderwijs	36		
	Het team	39		

“

**Minder veranderen,
maar doordacht en
onderbouwd.**

1 INLEIDING

Scholen en onderwijsprofessionals worden geconfronteerd met vele, verschillende verandervragen vanuit een maatschappij en beroepspraktijk in beweging. Zo vraagt het Nationaal Programma Onderwijs op dit moment dat scholen in een stroomversnelling interventies inzetten om coronavertragingen in te halen en het onderwijs te verbeteren. Ze moeten autonoom veranderkeuzes maken en de opbrengsten daarvan aantonen ter verantwoording van de bestede middelen. In veel scholen zorgt dit voor ongerustheid en toenemende druk. Ze vragen zich af hoe ze dit moeten aanpakken, hoe ze onderbouwde keuzes kunnen maken, of hoe ze een veranderproces zo kunnen organiseren dat het tot de gewenste verbetering en tot duurzame opbrengsten leidt. Hoe ontwerp je veranderprocessen in een complexe en dynamische onderwijspraktijk? Wat hebben schoolorganisaties, beleidsmakers en (teams van) onderwijsprofessionals hiervoor nodig? Deze vragen staan centraal in het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (OVO) van Hogeschool Utrecht. We stellen vast dat scholen dit in de praktijk vaak moeilijk vinden. Met het lectoraat zetten we naast kennisontwikkeling daarom ook in op ondersteuning bij veranderprocessen, opleiding en professionalisering.

Binnen een onderwijs in beweging is ook voldoende stabiliteit en rust nodig, het behouden van wat goed loopt en het bewaren van de draagkracht van het team. De verschillende externe verwachtingen zetten het onderwijs onder druk en botsen vaak met de interne capaciteit. Docenten en leidinggevenden voelen zich overvraagd, zijn handelingsverlegen of kwetsbaar. Dalende beroepsmotivatie en toegenomen werkdruk bij onderwijsprofessionals zijn zorgwekkende signalen, met name in het licht van het groeiende lerarentekort.



Hoe kunnen we onderwijs anders organiseren zonder de werkdruk voor onderwijsprofessionals te verhogen, en zonder dat dit ten koste gaat van hun werkplezier? Met het lectoraat bouwen we aan het versterken van het innovatief vermogen van (teams van) professionals en onderwijsorganisatie. Dat doen we onder meer in lerende netwerken, zoals kennislabs. Onderwijsprofessionals ontwerpen en ontwikkelen in co-design praktische oplossingen voor een concreet en gedeeld verandervraagstuk. De kennislabs bieden hen de mogelijkheid om in co-creatie te ontwerpen, te leren en steun te zoeken bij collega's. De onderwijsprofessional is hier ontwerper van de verandering, in plaats van uitvoerder van vernieuwingen die door anderen zijn bedacht. Eigenaarschap (agency) bij verandering is een belangrijk aandachtspunt

in ons lectoraat. In onze projecten geven we uitdrukkelijk ook leerlingen en studenten een stem bij het organiseren van verandering in onderwijs. Vanuit het principe van 'Student Voice' willen we onder meer onderzoeken hoe betrokkenheid van leerlingen bij het organiseren van onderwijs(verandering) leermotivatie kan verhogen en veranderinspanningen richt op de kern: het leren.

Ondanks de vele veranderingen en de lange verandergeschiedenis weten we weinig van het slagen en mislukken van veranderingen in onderwijs. We leren te weinig als collectief, waardoor professionals tegen dezelfde dingen blijven aanlopen. Veranderingen worden onvoldoende gemonitord, geëvalueerd en gedocumenteerd. Bovendien beginnen veranderingen vaak vanuit een intuïtief aanvoelen over wat werkt, of vanuit persoonlijke overtuigingen over wat leerlingen of studenten nodig hebben. Om te weten waar de school staat, wat verschillende leerlingen/studenten nodig hebben, om blinde vlekken in schoolbeleid op te sporen en eigen aannames kritisch te onderzoeken is evidence-informed handelen nodig: reflectief onderzoeken vanuit een integratie van onderzoekskennis, data en expertise (Vanlommel, in druk). Het recent verschenen rapport *Omwille van Goed Onderwijs* (2021) problematiseert echter "de beperkte mate waarin er in het Nederlandse onderwijs op een evidence informed manier gewerkt wordt aan onderwijsontwikkeling, kwaliteitsverbetering en innovatie". Verder benadrukt het rapport dat er onvoldoende geleerd wordt van de vele veranderingen in onderwijs. "Er worden op grote schaal initiatieven genomen om het onderwijs te verbeteren of innoveren, maar van deze ervaringen wordt onvoldoende geleerd. Onderwijsvernieuwingen worden niet systematisch geëvalueerd". *De Staat van het Onderwijs 2020* sluit hierbij aan. Daarin is het uitgangspunt dat goed presterende scholen hun onderwijskwaliteit monitoren en dat ze evalueren in welke mate ze hun doelen behaald hebben. Volgens *De Staat van het Onderwijs 2020* vinden schoolleiders datagebruik en systematisch verbeteren echter nog moeilijk, ze besluiten liever op basis van hun intuïtie.

Met het lectoraat pakken we het gebrek aan collectieve kennisbasis op twee manieren aan. (1) We testen en ontwikkelen theorieën in, met en voor de praktijk en werken zo samen aan een kennisbasis die bruikbaar en betekenisvol is voor de praktijk. (2) Vanuit de aanwezige expertise zetten we in op de monitoring en evaluatie van veranderprocessen om opbrengsten, succes- en faalfactoren zichtbaar te maken. We vergroten de evidentie over effectief en duurzaam veranderen en zetten tegelijk in op het vergroten van de capaciteit en bereidheid om evidence-informed te veranderen. 'Leren van verandering' en 'evidence-informed veranderen' zijn dan ook centrale uitgangspunten in ons lectoraat.

Om veranderingen succesvoller en duurzamer te maken, om het werkplezier en de draagkracht van teams te bewaken en om alle lerenden optimale ontwikkelkansen te bieden, is het belangrijk dat er veranderkeuzes gemaakt worden die gestoeld zijn op evidentie, ingebed in een helder beleid. Minder veranderen, maar doordacht en onderbouwd. Daar zijn praktisch bruikbare veranderkennis, opleiding en professionalisering voor nodig. Daar zetten we met het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (OVO) op in. Het doel is om inzichten, instrumentarium en modellen te ontwikkelen die helpen complexe veranderingen in onderwijs meer evidence-informed te organiseren, te monitoren en evalueren en hiervoor capaciteit te ontwikkelen bij de organisatie en het team van onderwijsprofessionals.



“

Een innovatieproject mag mislukken, maar dan wil je wel weten dat het is mislukt en waarom.

2 HET BELANG VAN ORGANISEREN VAN VERANDERING IN ONDERWIJS

Een snel veranderende wereld

De maatschappij en de beroepspraktijk veranderen in een hoog tempo. Demografische, maatschappelijke, politiek-sociale, economische, ecologische en technologische ontwikkelingen volgen elkaar snel op. Zo zorgen toenemende migratie en veranderende gezinssituaties ervoor dat jongeren opgroeien in cultureel, sociaal en economisch diverse, vaak minder stabiele leefcontexten, vooral in de grotere steden. Van Nederlandse scholen wordt verwacht dat ze aan deze diverse leerlingenpopulatie passend onderwijs kunnen bieden in een inclusieve grootstedelijke context. Een ander voorbeeld is de toenemende impact van internet en sociale media op de samenleving, maar ook op het onderwijs. Dit brengt onder meer nieuwe ethische vraagstukken met zich mee over leren met behulp van digitale innovaties, over privacy en over gebruik van data. Economisch gezien vereisen langere loopbanen in een dynamische arbeidsmarkt wendbare schoolverlaters met voldoende verandervermogen. Dit zijn slechts enkele voorbeelden van complexe maatschappelijke dynamieken die voldoende wendbaarheid en innovatief vermogen van de onderwijsorganisatie en onderwijsprofessional vragen.

Onderwijs als afhankelijke en onafhankelijke variabele

Onderwijs wordt beïnvloed door deze dynamische en complexe maatschappij, maar oefent tegelijkertijd zelf ook invloed uit op de maatschappij. Onderwijs is met andere woorden een afhankelijke én onafhankelijke variabele. Een variabele die mee moet kunnen bewegen in een dynamische context, maar die ook mee richting moet kunnen geven aan maatschappelijke ontwikkelingen en de beroepspraktijk. Wanneer onderwijs er bijvoorbeeld in slaagt om lerenden generieke

competenties – zoals onderzoekend vermogen – bij te brengen, kunnen toekomstige onderwijsprofessionals de arbeidsomgeving actief mee innoveren. Bij het bestuderen en ontwerpen van veranderprocessen in onderwijs moet men dus ook rekening houden met deze complexiteit: onderwijs als afhankelijke en onafhankelijke variabele, die reactief en proactief beïnvloed wordt en invloed uitoefent op de maatschappelijke context.

Verbeteren, vernieuwen, veranderen

Het kunnen organiseren van verandering in onderwijs is met andere woorden geen vrijblijvende keuze, maar een noodzaak om afgestemd te blijven op maatschappelijke ontwikkelingen. In de praktijk worden hiervoor verschillende woorden gebruikt zoals verandering, verbetering, vernieuwing of innovatie. Vaak worden deze termen door elkaar gebruikt, maar theoretisch benadrukken ze een specifieke opvatting over de aard of het doel van de verandering (Lagerweij, 2004). In de praktijk stellen we vast dat veranderingen zich vaak beperken tot het effectiever realiseren van bestaande doelen. Daarbij kunnen we een onderscheid maken tussen onderwijsverbetering en onderwijsvernieuwing. Bij onderwijsverbetering (*single loop*) wordt een praktische oplossing ingevoerd om bestaande doelen te bereiken, terwijl onderwijsvernieuwing heersende visies op onderwijs ter discussie stelt en vanuit reflectie en onderzoek nieuwe doelstellingen formuleert (*double loop*) (Argyris, 1976; Boonstra, 2000; Ruijters & Simons, 2006). Door de toegenomen autonomie van scholen om eigen invulling en richting te geven aan de ontwikkeling van hun onderwijskwaliteit en professionele ruimte, wordt steeds meer verwacht dat ze ook in staat zijn om die dubbele lus te maken: vanuit reflectie eigen doelstellingen formuleren, evalueren en bijsturen. Lagerweij (2004) omschrijft in deze onderwijsinnovatie als een planmatige manier om de kwaliteit van het onderwijs te ontwikkelen in relatie tot de gewenste doelen. Dit stemt overeen met de definitie van Waslander (2007). Zij omschrijft innovatie als een continue schoolontwikkeling (ontwikkelingsperspectief), die start vanuit de scholen zelf, in voortdurende wisselwerking met de



maatschappij, om zo de kwaliteit van het onderwijs te borgen en verbeteren.

Ontwikkeling versus verantwoording

In de literatuur is steeds meer aandacht voor het ontwikkelingsperspectief. Het gaat daarbij om scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen en met professionele schoolteams, die gezamenlijke doelstellingen kunnen bepalen: wat willen ze met hun onderwijs, wat willen ze bij hun leerlingen bereiken (Van Gasse, Vanhoof, Mahieu & Van Petegem, 2015)? Schoolteams en de onderwijsprofessionals binnen de school staan centraal als ontwerper, uitvoerder en evaluator bij het organiseren van onderwijsveranderingen. Een ontwikkelingsperspectief onderscheidt zich van een verantwoordingsperspectief: top-down veranderingen die dienen om het handelen of de resultaten van onderwijs in scholen te verantwoorden aan bijvoorbeeld een onderwijsinspectie. Te vaak worden beide perspectieven als tegengesteld gezien die elkaar uitsluiten: waar verantwoording is,

kan geen ontwikkeling zijn. In dit lectoraat gaan we er echter vanuit dat evidence-informed onderwijsontwikkeling in scholen die een sterk beleid kunnen voeren binnen hun professionele ruimte met sterke onderwijsprofessionals, voldoende antwoord geeft op externe verwachtingen ter verantwoording van de onderwijskwaliteit.

Landelijke en regionale relevantie

Landelijk is het beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) erop gericht om Nederland verder te ontwikkelen als innovatieve kenniseconomie. OCW heeft stimulerende maatregelen getroffen om die ambitie waar te maken. Al deze maatregelen zijn gericht op het verhogen van de kwaliteit van onderwijs en vragen om een flinke onderwijsinnovatie (Sianesi & Van Renen, 2003). Er is immers een hevige discussie gaande over de onderwijskwaliteit, ingegeven door de dalende positie van het Nederlands onderwijs op internationale ranglijsten, hoge en vroegtijdige uitval van leerlingen, problemen met onderwijsgelijkheid en slechte aansluiting op de arbeidsmarkt. De maatschappelijke druk om onderwijs anders te organiseren is groot (*De Staat van het Onderwijs*, 2020). Helaas heeft de onderwijssector geen goede staat van dienst op het terrein van vernieuwen en innoveren, zij het dat we er geen succes- of faalpercentage aan kunnen verbinden (Berg & Vandenberghe, 1999; Verbiest, 2021). Dat komt doordat veranderprocessen in onderwijs nauwelijks worden gemonitord of geëvalueerd en bevindingen niet gedocumenteerd worden. Volgens Den Brok, hoogleraar Educatie en Leerwetenschappen aan Wageningen University & Research (WUR) is het belangrijk te investeren in onderwijsinnovatieprojecten, maar moet er wel een les uit worden getrokken (Inaugurale lezing, 2018). Een innovatieproject mag mislukken, maar dan wil je wel weten dat het is mislukt en waarom. Zo voorkom je dat iemand anders straks precies dezelfde fout maakt (Zegers, 2018).

Ook het recent verschenen rapport *Omwillen van Goed Onderwijs* (2021) problematiseert de beperkte mate waarin er in het Nederlandse

onderwijs op een evidence-informed manier gewerkt wordt aan onderwijsontwikkeling, kwaliteitsverbetering en innovatie. De conclusie van het rapport is dat men onvoldoende leert van veranderingen in onderwijs. *De Staat van het Onderwijs 2020* benadrukt het belang van scholen die hun eigen kwaliteit in kaart brengen en ontwikkelen, maar stelt vast dat schoolleiders in de praktijk eerder intuïtieve keuzes maken.

Verder blijken onderwijsinnovaties maar moeilijk ingang te vinden in het onderwijs (Verbiest, 2004, 2021) en zorgen ze voor druk op scholen. Zo bleek het recent aangekondigde Nationaal Programma Onderwijs (NPO) (2021) voor heel wat ongerustheid, onduidelijkheid en zelfs weerstand te zorgen. Scholen weten niet goed hoe ze richting moeten geven aan de verandering, doordat ze onvoldoende eigenaarschap ervaren of doordat de voorgestelde aanpak botst met hun visie op goed onderwijs.

In het Nederlandse onderwijs horen we signalen van dalende leerlingresultaten, verminderd welbevinden en verhoogde uitstroom (*De Staat van het Onderwijs*, 2020; Verbiest, 2021). De coronacrisis stelt een bestaand praktijkprobleem op scherp: leraren weten niet altijd goed hoe ze leerlingen kunnen betrekken bij de organisatie van het onderwijsproces, waardoor dit onvoldoende aansluit bij de behoeften van leerlingen, met verminderde leermotivatie tot gevolg. Dit wordt ook gesignaleerd in de Kennis Agenda Jeugd: "In vergelijking met leerlingen uit andere landen is de motivatie van Nederlandse leerlingen op school relatief laag. Ze zijn op school vaak vooral extrinsiek gemotiveerd, wat het leren voor hen weinig betekenisvol maakt" (p. 20). Dit probleem geldt nog sterker voor risicogroepen (Verbiest, 2021; Engzell, Frey & Verhagen, 2020). Scholen en de onderwijsprofessionals in die scholen staan voor de uitdagende taak om dit anders te organiseren. Als we leerlingen onvoldoende voorbereiden op de arbeidsmarkt en het vervolgonderwijs (kwalificatie) of de samenleving (socialisatie, persoonsvorming) dan komen de kerntaken van het Nederlandse onderwijs in het gedrang (*De Staat van het Onderwijs*, 2020).

De regio Utrecht groeit in een hoog tempo. Deze groei en verandering gaat gepaard met de behoefte aan goed toegeruste werknemers in alle sectoren, onderwijs dat hiertoe voorbereid is en dat over voldoende gekwalificeerd onderwijspersoneel beschikt om deze ambitie waar te maken (Actieplan Utrecht Leert 2020-2022). Daarvoor zet de regio in op hoogwaardig en innovatief onderwijs dat talenten optimaal ontwikkelt en passend onderwijs biedt. Het tekort aan leraren neemt in Utrecht echter toe. Er wordt met gezamenlijke inspanning gezocht naar manieren om onderwijstalent aan te trekken en behouden. Het verlagen van de werkdruk, het verhogen van het werkplezier, co-teaching, het creëren van uitdagende loopbanen en een aantrekkelijk beroepsprofiel, het investeren in professionele leergemeenschappen of living labs en het nieuwe opleiden zijn voorbeelden van initiatieven om het lerarentekort aan te pakken. Ze brengen allemaal een andere manier van organiseren mee en vragen om een sterk beleid. Op de middellange termijn wil het Utrechts onderwijs dan ook experimenteren met anders organiseren, anders leren en anders opleiden (Actieplan Utrecht Leert 2020-2022). Vanuit de aanwezige expertise en ambities wil het lectoraat een partner zijn en deze uitdagingen gezamenlijk oppakken met de regionale partners.



“

Ontwerpen van veranderingen wordt steeds minder als een blauwdruk gezien waarvoor planbare stappenplannen mogelijk zijn.

3 DE COMPLEXITEIT VAN ORGANISEREN VAN VERANDERING IN ONDERWIJS

In hoofdstuk 2 beschreven we de relevantie van onderwijsverandering. Veranderingen in onderwijs lopen echter vaak vast, omdat er onvoldoende aandacht is voor de complexiteit van veranderprocessen (Boonstra, 2004). De afgelopen jaren is er steeds meer erkenning van het onvoorspelbare, complexe karakter van verandering, de invloed van de specifieke context en de actoren daarbinnen, impulsen van buiten de schoolorganisatie en micropolitieke processen. Ontwerpen van veranderingen wordt steeds minder als een blauwdruk gezien waarvoor planbare stappenplannen mogelijk zijn. De context, dynamiek, allerlei (f)actoren, paradoxen en de normatieve dimensie dragen alle bij aan de complexiteit. Doordat men die complexiteit steeds meer erkent verschuift het dominante lineaire single-actor-perspectief steeds meer naar een dynamisch multi-actor-perspectief (Coppoolse, 2018).

Contextueel

Onderwijsinnovatie is een continu ontwikkelingsproces dat betekenisvol is voor de gebruiker in de praktijk en in voortdurende wisselwerking staat met de *context*. Deze context bevindt zich op het microniveau (interactie leerling/student, leraar/docent), mesoniveau (de school/het team en de schoolomgeving) en het macroniveau (overheid en maatschappij/beroepspraktijk). Van Delden (2009) maakt verder een onderscheid tussen exogene contextfactoren (impulsen die komen van buiten de school/het schoolbestuur, zoals regelgeving vanuit de overheid) en endogene factoren (veranderimpulsen van binnen de school/het schoolbestuur, zoals schoolbrede beleidsinitiatieven of een individueel initiatief van een onderwijsprofessional). De complexiteit bij

het organiseren van verandering is dat doelen, ervaren moeilijkheid, relevantie en snelheid afhankelijk zijn van de specifieke context en zelfs binnen contexten kunnen verschillen of contrasteren.

Dynamisch

Uit evaluatieonderzoek blijkt dan ook dat het onderwijs zich niet zo planmatig laat innoveren als de architecten van ambitieuze innovaties verwachtten (Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). *'Focusing on curricular changes and program evaluation while ignoring the processes of change is one of the key mistakes that lead to failed change efforts'* (Casiro and Regehr 2018, p. 2). Naast een productgerichte benadering (het resultaat van de verandering) is daarom ook aandacht nodig voor een procesperspectief. Daarbij is het veranderproces *dynamisch*: het kent verschillende fasen waarbij een terugval mogelijk is, soms fasen worden overgeslagen of onderwijsprofessionals verschillende verandersnelheden of verandermotivaties hebben. Om door die verschillende fasen te bewegen is het niet alleen de vraag welke veranderstrategie gepast is binnen een context, maar ook hoe de dynamiek de veranderenergie gaande kan houden tussen verschillende actoren in verschillende fasen van de innovatie (Coppoolse, 2018).

Multi-actor, multi-factor

Onderwijsinnovatie is immers een proces met veel spelers (met verschillende belangen) en met een veelheid aan factoren (Coppoolse, 2018). De manier waarop de verandering verloopt wordt sterk beïnvloed door de interactie tussen die (f)actoren. Het gaat in dit perspectief dus niet over één actor die de verandering bedenkt, uitvoert en evalueert. Ook internationaal is er groeiende aandacht voor agency (eigenaarschap) van de actoren in het veranderproces. Het OECD Leercompas 2030 en internationale auteurs als Hargreaves & Fullan (2020) en Coburn, Hill & Spillane (2016) plaatsen het eigenaarschap van onderwijsprofessionals (leidinggevenden en onderwijsgevenden) en leerlingen/studenten centraal als katalysator voor onderwijsvernieuwing. Zij krijgen zowel in onderzoek als in de praktijk nog te weinig een rol



als expert op het gebied van leren en onderwijzen. Agency wordt hierbij gedefinieerd als de competentie om doelen voorop te stellen, te reflecteren en verantwoord te handelen en zo invloed uit te oefenen op de verandering. Daarbij is er een voortdurende interactie tussen het individu en de organisatie (Imants & Van der Wal, 2020).

Normatief

Agency brengt tegelijk een andere vorm van complexiteit in het veranderproces. Onderwijsprofessionals hebben een eigen referentiekader met normen, waarden en verwachtingen opgebouwd door opvoeding, opleiding en ervaring, die als een filter fungeren waardoor de verandering wordt geïnterpreteerd (Kelchtermans, 2009). Onderwijsprofessionals geven dus betekenis aan veranderingen vanuit hun eigen ervaringen en opvattingen over onderwijs (Fullan,

1982; Hopkins, 2001; Van den Berg, Vandenberghe & Slegers, 1999; Kelchtermans, 2009). Doordat de uitvoering in de klas anders is dan de plannen en doelen op papier leveren onderwijsvernieuwingen vaak weinig op (Lagerweij et al., 2004; Waslander, 2007).

Het beoogde doel van verandering is steeds dat het een verbetering is, maar 'wat beter is' bevat ontegensprekelijk een normatieve dimensie: wat is goed onderwijs? Er is geen eenduidige maatstaf voor goed onderwijs. Toch wordt het handelen van onderwijsprofessionals voortdurend (impliciet) geëvalueerd door leerlingen/studenten, ouders, de overheid en de publieke opinie. Bovendien vraagt elke vernieuwing dat onderwijsprofessionals hun vertrouwde handelen of overtuigingen aanpassen. Uitgangspunten en doelen van een organisatie of van een onderwijsprofessional ter discussie stellen en veranderen (dubbele lus) raakt het collectief en persoonlijk referentiekader en de professionele identiteit (Kelchtermans, 2009; Bakker & Montessori, 2016). Veranderingen kunnen onderwijsprofessionals kwetsbaar en handelingsverlegen maken. Het is belangrijk dat we begrijpen wat onderwijsprofessionals nodig hebben in deze veranderdynamiek, hoe we hen kunnen ondersteunen en hoe we hun innovatief vermogen kunnen versterken.

Paradoxaal

Het organiseren van verandering in onderwijs draagt tegenstellingen in zich die de complexiteit vergroten. Jaffee (2001) beschrijft in zijn werk over organisatietheorie spanningen die met veranderingen gepaard gaan. Enerzijds is er de paradox van *controle en autonomie*. Onderwijsorganisaties kenmerken zich als kennisintensieve organisaties met weinig hiërarchie, grote autonomie van losjes gekoppelde systemen en een diffuse besluitvormingsstructuur (Kallenberg, 2016; Mouwen, 2000). Dit levert een aantal vraagstukken op. Hoe geef je autonome onderwijsprofessionals bijvoorbeeld eigenaarschap en betrokkenheid, terwijl je sturing over het proces en de uitkomsten behoudt? Er is sprake van een paradoxale situatie, waarin behoefte aan controle

en beheersing conflicteert met innovatie en vernieuwing, en waarin het uitzetten van een heldere koers en (daadkrachtige) sturing op gespannen voet staan met verkennen, experimenteren en zelfsturing (Boonstra, De Caluwé & Vermaak, 2006).

Er is ook de paradox van *differentiatie en integratie*. Vanuit selectiemechanismen bestaan onderwijsorganisaties uit verschillende lagen (hokjes) waarin leerlingen/studenten gealloceerd worden. Deze structuur en cultuur van selectie en allocatie botst op principes van integratie en heeft een sterke invloed op het organiseren van onderwijs (Imants, 2021).

De Witte en Jonker (2015) voegen daar nog de *paradox ratio versus emotie* aan toe. Onderwijsprofessionals kunnen bijvoorbeeld inzien dat een bepaalde verandering een verbetering is, maar hebben geen zin om te veranderen omdat hun vertrouwde manier veilig aanvoelt of omdat de nieuwe aanpak niet aansluit bij wat ze prettig vinden om te doen. Onderzoek toont aan dat de affectieve attitude (wat voel ik bij een verandering) een grotere invloed heeft op het gedrag dan de cognitieve attitude (wat vind ik van een verandering) (Vanhoof, Vanlommel, Thijs & Vanderlocht, 2014).

Complexe vraagstukken vragen een verschuiving in het denken: van contingentiedenken naar het denken in paradoxen (De Caluwé & Vermaak, 2006). Paradoxen zijn eigen aan complexe veranderingen en erkennen spanningen, dilemma's en verschillen, terwijl in het contingentiedenken wordt gezocht naar dé (enige) juiste aanpak, eenvormigheid en congruentie. Kahane (2010) definieert het mooi: een paradox verwijst naar twee elementen die elk, indien ze afzonderlijk worden nagestreefd, het geheel zullen verstoren en daarom tegenwicht nodig hebben van het andere. Met andere woorden: het gaat niet om controle of autonomie, integratie of differentiatie, ratio of intuïtie, maar om het streven naar evenwicht in de gegeven context.

“

**We weten weinig
over wat wel werkt,
wat niet werkt, en
waarom.**

4 STRATEGIE EN DOELEN VAN HET LECTORAAT

Visie

In hoofdstuk 2 en 3 schetsten we het belang en de complexiteit van het organiseren van verandering in onderwijs. In dit lectoraat willen we onderwijsverandering met deze bril bestuderen, begrijpen, ontwerpen en evalueren, met en voor de onderwijspraktijk. Onze visie op het organiseren van verandering in onderwijs is de volgende:

- Het organiseren van verandering in onderwijs is een complex en dynamisch samenspel van (f)actoren, georganiseerd binnen de bestaande paradoxen in een organisatie. Het organiseren van verandering in onderwijs krijgt betekenis in de context en door de overtuigingen en waarden van organisatie en individu.
- Effectief en duurzaam organiseren van verandering in onderwijs vraagt een doelgericht, systematisch, evidence-informed proces van onderzoek, ontwerp en herontwerp, met als doel verbetering van de kernopdracht (functies van onderwijs).
- Het organiseren van verandering in onderwijs vraagt de nodige aandacht, ondersteuning en professionalisering van (het beleid in) onderwijsorganisaties en (teams van) onderwijsprofessionals.
- Om verandering in onderwijs evidence-informed te organiseren is een sterkere 'practical knowledge base' nodig, daarom bestuderen we complexe veranderprocessen in, met en voor de praktijk.

Om diepgaand inzicht te verwerven in de complexiteit van veranderingen richten we ons op veranderingen die de gehele schoolorganisatie raken. We onderzoeken deze vanuit een dynamisch procesperspectief, in en samen met de praktijk. Eenmalige veranderacties waarbij een individuele docent zijn of haar klaspraktijk

aanpast, vallen zodoende niet binnen de scope van ons lectoraat. Gezien de eerder geschetste verwevenheid van actoren en factoren in onderwijsorganisaties plaatsen we de ontwikkeling van de organisatie en het collectief centraal. Volgens Warrick (2011) maakt organisatieontwikkeling mogelijk dat probleemoplossingsprocessen niet alleen gericht zijn op het verhelpen van een concreet probleem op de korte termijn, maar versterken ze juist het vermogen van scholen om hun uitgangspunten en handelen ter discussie te stellen, te leren en te vernieuwen op de lange termijn (de dubbele lus). Individuen worden bestudeerd in relatie tot het collectief: hoe beïnvloeden ze het team of de organisatie of hoe worden ze erdoor beïnvloed? Het streven is om schoolorganisaties en de professionals in die organisaties zo te versterken, ondersteunen en/of professionaliseren dat ze hun eigen kern (handelen in relatie tot leren) kunnen onderzoeken en verbeteren.

De juiste vragen formuleren (vraagarticulatie)

Toenemende druk vraagt om ondersteuning en professionalisering

Voor de strategiebepaling en de doelen van het lectoraat spraken we heel wat stakeholders uit de driehoek onderwijs-wetenschap-beroepspraktijk. Docenten en leidinggevendenden geven aan dat er een grote druk is om te veranderen. Dat was al zo, vanwege de eerder geschetste veranderingen in de maatschappij en beroepspraktijk, maar die druk is nog meer verhoogd door de coronapandemie. Momenteel loopt in Nederland het Nationaal Programma Onderwijs, gericht op het wegwerken van achterstanden ten gevolge van corona. Van scholen wordt verwacht dat ze over de capaciteit beschikken om de grote hoeveelheid beschikbare middelen gericht in te zetten voor duurzame veranderingen, en om de opbrengsten daarvan aan te tonen. In veel scholen zorgt dit voor ongerustheid en druk omdat ze niet weten hoe ze dit moeten aanpakken, hoe ze onderbouwde keuzes kunnen maken, of hoe ze de 'actiereflex' kunnen vermijden. Onder druk bestaat de neiging om meteen in actie te schieten, zonder tijd voor onderzoek en reflectie.

Corona heeft ook een versnelde digitalisering in gang gezet. Stakeholders vragen zich af of de veranderingen ook verbeteringen zijn, hoe deze veranderingen in afstemming te krijgen zijn met het gehele curriculum in de school, wat behouden moet blijven 'als alles weer normaal is' en hoe ze daarin onderbouwde beslissingen kunnen nemen.

Daarnaast is er de verwachting dat scholen passend onderwijs bieden. Ook dat betekent dat scholen hun onderwijs willen en kunnen verbeteren op een manier die passend is bij hun leerlingen. Hoe krijgen scholen zicht op wat onderwijskwaliteit is in hun context en hoe kunnen ze die verder versterken? En hoe kunnen ze leerlingen en leerkrachten eigenaarschap geven in dit veranderproces?

De kwetsbaarheid van veranderen

De verschillende externe verwachtingen zetten het onderwijs onder druk en botsen vaak met de interne capaciteit. Onderwijsprofessionals moeten te veel verschillende dingen doen waarvoor ze zich niet altijd toegerust voelen, of die niet aansluiten bij andere lopende acties in hun praktijk. Dit doet zich bovendien voor in een situatie van een groeiend lerarentekort. Hoe kunnen we onderwijs anders organiseren zonder de werkdruk voor onderwijsprofessionals te verhogen, en zonder dat dit ten koste gaat van hun werkplezier? Kan het versterken van het innovatief vermogen van (teams van) professionals en onderwijsorganisaties hier een oplossing voor bieden? Wat vraagt dit dan van professionals en organisaties en hoe kunnen we hen daarbij helpen? Docenten vertellen dat ze weinig mogelijkheden hebben om te leren van de aanpak van anderen, of om steun te zoeken bij collega's die tegen vergelijkbare zaken aanlopen. Docenten geven ook aan dat ze zich kwetsbaar voelen, omdat de voortdurende veranderingen hen het gevoel geven dat ze het niet goed genoeg doen. Kelchtermans (2018) beschrijft die kwetsbaarheid als een onlosmakelijk deel van het lerarenberoep. Docenten moeten voortdurend keuzes maken en handelen zonder dat ze hun eigen doelmatigheid 'zwart op wit' kunnen bewijzen. Ze geven het beste van zichzelf en voelen zich kwetsbaar als een vernieuwing

suggereert dat het toch beter kan. Een andere genoemde frustratie bij docenten is dat het falen van onderwijsvernieuwing vaak wordt toegeschreven aan het 'niet willen' van docenten. Heel wat schoolteams willen naar eigen zeggen niets liever dan het onderwijs voor hun leerlingen verbeteren, maar ze zoeken naar een goede aanpak en ondersteuning (Vermeulen, Kreijns & Evers, 2020).

Gebrek aan eigenaarschap (agency) van leidinggevend, onderwijsgevend en lerenden

Onderwijsveranderingen worden vaak top-down ingevoerd, waardoor ze zelden tot duurzame praktijkopbrengsten leiden. Onderwijsprofessionals hebben het gevoel dat ze onvoldoende betrokken worden bij de onderwijsinnovaties. Vergelijkbare signalen vonden we terug in de literatuur. Professionals worden niet als ontwerper van onderwijs gezien, maar als uitvoerder van vernieuwingen die door anderen zijn bedacht (Fullan, 2007; Verloop, Van Driel & Meijer, 2001; Hargreaves & Shirley, 2009; Verbiest, 2014). Ook leerlingen en studenten krijgen tot nu toe weinig eigenaarschap bij het organiseren van verandering in onderwijs. In het onderwijs – en in het onderzoek over onderwijs – wordt vaak gesproken over of namens leerlingen. Helaas wordt er weinig gesproken mét leerlingen als het gaat over het organiseren van het onderwijsproces. De leerling krijgt nog te weinig een rol als expert van zijn of haar eigen leren (Fielding, 2004; Könings, Brand-Gruwel, & Van Merriënboer, 2020).

We leren te weinig als collectief

In gesprekken met de stakeholders (nationaal en internationaal) kwamen vergelijkbare signalen naar boven. Men vond het problematisch dat (in Nederland) al lang en bijzonder veel geïnnoveerd wordt in onderwijs, maar dat onderwijsinnovaties desondanks weinig succesvol zijn, doordat we onvoldoende leren van het slagen en mislukken van veranderingen. Veranderingen worden onvoldoende gemonitord en geëvalueerd, we weten weinig over wat wel werkt, wat niet werkt, en waarom. Een eerste aandachtspunt is het gebrek aan een zogenaamde 'practical principal

knowledge' (Bereiter, 2014). Er is weliswaar een generieke kennisbasis aanwezig over de condities voor onderwijsverandering, maar die wordt maar beperkt toegepast in de praktijk, aangezien deze kennis nog te weinig ontwikkeld wordt in en met de praktijk zelf. Hierdoor ervaart de praktijk die kennisbasis als slechts beperkt bruikbaar en heeft de wetenschappelijke kennis een lage overdrachtswaarde. Een tweede probleem is volgens gesprekspartners de beperkte aandacht voor het collectief en het organisatieniveau. Veel veranderkundige literatuur richt zich op microprocessen, bestudeert de inhoud van de verandering in plaats van het veranderproces, en biedt maar beperkt inzicht in collectief leren en collectieve besluitvorming.



We veranderen te weinig evidence-informed

Binnen het hoger onderwijs leeft grote behoefte aan inzichten en ondersteuning bij het monitoren en evalueren van onderwijsinnovaties, en aan evidence-informed veranderen. In het hoger onderwijs wordt veel vernieuwd, maar het inzicht ontbreekt in de opbrengsten voor de brede ontwikkeling van studenten, en voor de ontwikkeling van de onderwijsinstelling als innovatieve kennisorganisatie. Als organisatie weten en leren we nog te weinig van het slagen of mislukken van veranderingen en hoe we de mensen en de organisatie hiervoor beter kunnen toerusten. Met dit lectoraat stellen we 'leren van verandering' en 'evidence-informed veranderen' dan ook centraal. We willen opbrengsten van veranderinitiatieven aantoonbaar maken, brengen in kaart wat in een context wel of niet werkt, en verklaren waarom. Het verbinden van de praktijkontwikkeling en het ontwikkelen van een kennisbasis begint bij het evalueren en documenteren van veranderprocessen. Niet alleen achteraf, maar ook tijdens innovatietrajecten. Voor docenten en teams is het belangrijk om te begrijpen wat in een bepaalde context werkt en aan welke knoppen ze kunnen draaien om hun verandering effectiever en duurzamer te maken. Het is belangrijk om vanuit deze resultaten een gedeelde kennisbasis te verwerven over veranderprocessen en verklarende randvoorwaarden voor duurzame innovatie in en van het hoger onderwijs.

Deze vraagarticulatie en het literatuuronderzoek hebben concrete input gegeven vanuit actuele praktijkvraagstukken en op deze manier bijgedragen aan het vormgeven van de strategische koers van het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (OVO). De centrale vraagstelling luidt:

Hoe kunnen onderwijsorganisaties en professionals veranderprocessen in onderwijs evidence-informed organiseren, hoe kunnen we leren van veranderingen en die kennis weer (als collectief) benutten? Welke organisatiecapaciteit en competenties van (teams van) onderwijsprofessionals zijn daarbij van belang en hoe kunnen deze worden verworven en verder ontwikkeld?

Dit vertaalt zich in drie programmalijnen voor de eerste termijn: (1) organiseren van het veranderproces, (2) versterken van individueel en collectief innovatief vermogen, en (3) organisatie- en teamontwikkeling. Hiervoor definiëren en identificeren we (a) concepten en modellen, (b) verklarende (f)actoren, en (c) opleiding, professionalisering en ondersteuning.

Onderzoekslijnen/programmalijnen

1 Organiseren, monitoren en evalueren van het veranderproces

Exemplarische vragen:

- Hoe kunnen scholen onderbouwde veranderkeuzes maken vanuit analyse en visie?
- Hoe kunnen scholen een veranderproces evidence-informed organiseren?
- Hoe kunnen scholen een veranderproces monitoren en bijsturen?
- Hoe kunnen scholen zicht krijgen op de opbrengsten van veranderinitiatieven?

2 Versterken van het individueel en collectief innovatief vermogen

Exemplarische vragen:

- Welke competenties hebben professionals/teams nodig om het eigen onderwijs duurzaam te verbeteren?
- Welke opleiding/professionalisering is hiervoor nodig?
- Welke randvoorwaarden in organisatie en beleid zijn hiervoor nodig?
- Hoe kan innovatief vermogen de beroepsmotivatie en wendbaarheid van onderwijsprofessionals versterken?

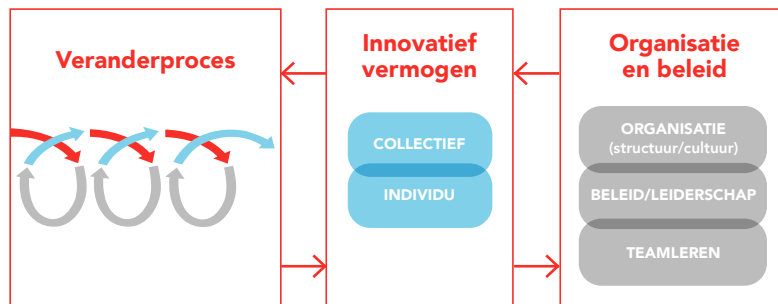
3 Ontwikkeling van de organisatie, het beleid en het team van professionals

Exemplarische vragen:

- Hoe kunnen we onderwijs anders organiseren om tot duurzame verbetering te komen? Welke actoren/factoren zijn hierbij van belang?
- Welke randvoorwaarden in de organisatie (structuur en cultuur) zijn belangrijk voor duurzame verandering?

- Welke elementen van leiderschap zijn belangrijk om veranderenergie vrij te maken en te behouden?
- Hoe kan teamleren het innovatief vermogen (individueel/collectief) versterken?

Vanuit het lectoraat doen we praktijkgericht onderzoek, begeleiden we scholen, bieden we professionalisering aan en doceren we in het hoger onderwijs in relatie tot deze onderwerpen. De term 'modellen' willen we overigens niet instrumenteel gebruiken, maar als verzamelterm voor denkschema's, handelwijzen, heuristieken en redeneringen. We geven de onderzoekslijnen visueel weer in onderstaande figuur:



Raamwerk Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs (OVO) van Hogeschool Utrecht.

Positie van het lectoraat

Onderwijsinnovaties zoals ze tot nog toe zijn vormgegeven slijpen maar moeizaam door in de onderwijsuitvoering. Ze missen draagvlak in het onderwijsveld, zijn onvoldoende (wetenschappelijk) onderbouwd en leiden zelden tot de gewenste opbrengsten (Commissie Dijsselbloem, 2008; Staat van het Onderwijs, 2020; *Omwille van Goed Onderwijs*, 2021). Met de geschetste onderzoekslijnen wil dit lectoraat een structurele bijdrage leveren aan het oplossen van deze problemen en

actuele vragen in het Nederlandse onderwijs en in de regio Utrecht. Hierin willen we een heldere positie innemen.

Dat doen we door niet het inhoudelijke thema maar het veranderproces als object van studie te nemen. Veranderprocessen kunnen vertrekken vanuit diverse complexe vraagstukken, zoals flexibilisering en maatwerk, betekenisvolle digitale innovaties, inclusie of positieve gezondheid. In afstemming met het HU-ambitieplan 2026, de vier zwaartepunten (Samen Lerend, Samen Digitaal, Samen Duurzaam, Samen Gezond) en de ontwikkelingen in de regio (Utrecht Leert Opleiders Alliantie) plaatsen we in het lectoraat de volgende veranderthema's centraal: (1) inclusief en levenlang leren (2) digitalisering (3) duurzaamheid (4) gezondheid. Veranderingen binnen deze inhoudelijke thema's vormen interessante verandercassussen, waarbij we overeenkomsten en verschillen bestuderen. Hoe kenmerkt het verloop van de verschillende veranderprocessen zich? Wat werkt wel en wat niet? Op basis van de casussen willen we generieke, praktisch bruikbare kennis ontwikkelen die bijdraagt aan het onderbouwd en duurzaam organiseren van verandering in onderwijs.

In het lectoraat geven we beleid en organisatie een centrale rol. Een recente inventarisatie van Imants toont aan dat zich in Nederland binnen hogescholen of universiteiten maar weinig onderzoeksgroepen richten op de organisatie en het beleid van verandering in onderwijs. In onderwijsonderzoek is veel aandacht voor individuele competenties en condities in relatie tot het microniveau (de leerkracht), maar bijzonder weinig voor het mesodomein (de school) of voor het collectief.

In het lectoraat is expertise aanwezig op het gebied van evidence-informed practice en datagebruik. Deze inzichten kunnen helpen veranderingen beter onderbouwd en geïnformeerd te (her)ontwerpen, en deze door middel van een onderzoekende systematiek te monitoren en evalueren. Dit helpt om denkfouten en blinde vlekken op te sporen die vaak het gevolg zijn van intuïtieve veranderingen. Bovendien

kunnen opbrengsten beter worden aangetoond door het monitoren en evalueren van veranderprocessen, kunnen we leren van verandering en zodoende een collectieve ‘practical knowledge base’ ontwikkelen.

Het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs draagt op eigen en herkenbare wijze bij aan de actuele regionale en landelijke vraagstukken. Tegelijk heeft het lectoraat voldoende verbindingsvlakken om duurzame verbindingen te maken met (inter)nationale kennispartners ter versterking van de gemeenschappelijke kennisbasis, om zo het Nederlands onderwijs regionaal en landelijk te verbeteren. We vertrekken hiervoor vanuit onze vraagstelling: hoe kunnen scholen, teams en professionals verandering in onderwijs evidence-informed organiseren? Wat vraagt dit van beleid en organisatie? En hoe kunnen we scholen, teams en professionals hiervoor toerusten? We ontwikkelen kennis, modellen en instrumentarium door het veranderproces als studieobject centraal te stellen. We onderzoeken en verbinden complexe veranderprocessen in, met en voor de praktijk, om zo te leren over verandering in onderwijs, kennis samen te brengen en te creëren en opnieuw beschikbaar te maken voor het collectief.

Onderzoeksprojecten en onderwijs

Lectoraatsleden participeren in verschillende regionale, landelijke en internationale projecten op het gebied van onderwijsinnovatie. We doen bijvoorbeeld onderzoek in het project ‘Aantrekken en behouden van onderwijstalent in de regio’ voor Utrecht Leert, een belangrijk thema gezien het groeiende lerarentekort. Voorliggende vragen zijn hoe het innovatief vermogen van starters beter kan worden benut in het onderwijs, en hoe de erkenning ervan hun jobvoldoening kan verhogen. De erkenning van creatieve, nieuwe ideeën van startende docenten en eigenaarschap bij het (her)ontwerpen van onderwijs kan hun motivatie versterken om leraar te worden en te blijven.

In het Sprong Educatief project ‘Sprong Voorwaarts’ werken we met een breed landelijk consortium van universiteit, hogescholen en

werkveldpartners in kennislabs aan vraagstukken op het gebied van toekomstgericht onderwijs. Een kennislab is opgebouwd volgens de methode van Design Thinking. Het is een lerend netwerk waarin docenten en onderzoekers in co-design een gedeeld verandervraagstuk oppakken. Zo leidden we in 2020 als kennisregisseur een kennislab over coachen in een innovatieve leeromgeving. In 2021 organiseren we een kennislab over stuurkracht en agency van docenten in de context van onderwijsinnovaties. Naast de beoogde kennisontwikkeling over onderwijsinnovatie wil het lectoraat ook inzicht krijgen in hoe de werkwijze van Sprong Voorwaarts (de methodiek van kennislabs als lerend netwerk) kan bijdragen aan onderwijsinnovatie.

Met het lectoraat leiden we verder het project ‘OVERLAB’. Hierin werken we met meerdere lectoraten uit het Kenniscentrum Leren en Innoveren van Hogeschool Utrecht samen, om inzicht te krijgen hoe we lerende netwerken (met vaak verschillende namen en doelen) kunnen inzetten en hoe ze bijdragen aan onderwijsinnovatie in een lerende organisatie. In het nationaal Versnellingsplan ‘Onderwijsinnovatie met ICT’ neemt het lectoraat een rol op in de zone ‘Evidence-Informed’.

In een project in samenwerking met het Teaching and Learning Network (TLN) van de HU doen we onderzoek naar de relatie tussen innovatief vermogen en ervaren werkdruk bij veranderingen. Docenten ervaren vaak hoge werkdruk. Ze worden geregeld geconfronteerd met onderwijsinnovaties waar ze zelf maar weinig invloed op kunnen uitoefenen. De vraag is of we de ervaren werkdruk kunnen verlagen door het innovatief vermogen van docenten en docententeams te versterken en meer te benutten bij onderwijsinnovaties. In het voorjaar van 2021 is een eerste literatuurverkenning uitgevoerd naar innovatief vermogen. We wilden eerst in kaart brengen wat we verstaan onder het innovatief vermogen van docenten en hoe dat vermogen verder kan worden ontwikkeld. Bij meerdere instituten in de HU zetten we vervolgens kennislabs op om de relatie tussen innovatief vermogen en werkdruk verder te onderzoeken. Lectoraatsleden werken ook in

het Teaching and Learning netwerk. Daarin begeleiden we complexe veranderprocessen in de opleidingen van de HU. Tevens is dat een van de plekken waar we de brug slaan tussen de academische kennis en de innovatiepraktijk in het onderwijs.

Samen met de dienst Onderwijs, Onderzoek en Studentenzaken (OO&S) en TLN ontwikkelden we systematisch onderzoek naar het innovatief vermogen, de opbrengsten en het leren van verandering binnen de HU. Vorig studiejaar pasten we dit toe op de omschakeling naar afstandsonderwijs. Door de coronamaatregelen moesten we onze manier van werken snel aanpassen. Wat kunnen we leren over de wendbaarheid en het innovatief vermogen van de instituten en de medewerkers tijdens deze hectische periode? We hebben door middel van vragenlijsten bij onderwijsmanagement en docenten de ervaringen van het onderwijs in de afgelopen maanden in kaart gebracht, zodat we lessen kunnen trekken voor de toekomst. De focus van beide vragenlijsten is dezelfde: zijn de randvoorwaarden om te leren van verandering op orde, en wat zijn de effecten van deze verandering? We onderscheiden de mate waarin de organisatie leert van verandering, de mate waarin ze bereid is om te veranderen, en de mate waarin ze ook toegerust is om te veranderen. Door de terugkoppeling van de resultaten te verbinden aan een ondersteuningsaanbod, zetten we in op de professionalisering van HU-teams (docenten en management) op het gebied van verandervermogen en wendbaarheid.

De lectoraatsleden zijn actief in leergangen – zoals de leergang Leaders Onderwijsinnovatie – als initiatiefnemers, docent en regisseur, zowel in de HU als in samenwerking met andere hogescholen (landelijk kennisplatform). Hierbij wisselen we kennis uit over het verloop, de deelname aan en het begeleiden van complexe onderwijsinnovaties. In de Master Projectmanagement van Hogeschool Utrecht delen we de opgedane kennis uit ons lectoraat met de studenten in de module 'Change Driven Projectmanagement', en begeleiden we studenten met hun scriptie rond het thema onderwijsinnovatie. In de masteropleidingen



V.l.n.r.: Klaas Doorlag, Harry Rorije, Carola Hampel, Elske van den Boom-Muilenburg, Kristin Vanlommel, Èvi Kikken, Jan Thesingh, Remco Coppoolse.

voor leraren bij Instituut Archimedes verzorgden we een nieuwe module: 'Onderwijsinnovatie een vak apart'. We delen de kennis uit ons lectoraat en helpen docenten met hun eigen praktijkcasussen uit het onderwijs, zodat deze innovatietrajecten een grotere kans hebben op succes. Verder neemt het lectoraat een rol op bij het monitoren en evalueren van innovatieprojecten. Het begeleidingstraject in innovatieprojecten zoals Zorg en Welzijn in de Wijk, Preventieve Gezondheidschecks en Wonen 3.0 zorgt bovendien voor de ontwikkeling van reflectief en onderzoekend vermogen van de betrokken docenten.

Het team

Het team van het lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs bestaat op dit moment uit de volgende medewerkers: Kristin Vanlommel (lector); Remco Coppoolse (hogeschoolhoofddocent); Klaas Doorlag (hogeschooldocent); Carola Hampel (senior managementassistent); Èvi Kikken (docent); Harry Rorije (onderzoeker); Jan Thesingh (onderzoeker); Elske van den Boom-Muilenburg (hogeschooldocent).



CURRICULUM VITAE

Dr. Kristin Vanlommel is onderwijswetenschapper en sinds 2020 werkzaam aan Hogeschool Utrecht. Naast haar positie als lector Organiseren van Verandering in Onderwijs geeft ze ook colleges als gastprofessor aan de Universiteit Antwerpen.

Ze promoveerde aan de Universiteit Antwerpen op een proefschrift over besluitvormingsprocessen in onderwijs: hoe rationeel of intuïtief nemen docenten beslissingen? Ze bestudeerde hoe docenten verschillende informatiebronnen wegen, interpreteren, combineren of negeren voor ze een besluit nemen. Vervolgens werkte ze als gastprofessor bij Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen en als beleidsadviseur en onderzoekscoördinator voor Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

Haar onderzoek richt zich op het verhogen van de effectiviteit en duurzaamheid van veranderinitiatieven, met bijzondere aandacht voor beleid, leiderschap en collectief leren. Ze ondersteunt onderwijsprofessionals en teams bij het (her)ontwerpen, monitoren en evalueren van innovatieprojecten, geflankeerd door praktijkgericht onderzoek. Samen met de dienst Onderwijs, Onderzoek en Studentenzaken en het Teaching and Learning Network startte ze ook het ontwikkeltraject 'Leren van verandering' binnen Hogeschool Utrecht. Systematisch onderzoeken ze de opbrengsten, succes- en faalfactoren van onderwijsinnovaties binnen de HU, gekoppeld aan professionaliseringsinitiatieven. Landelijk en regionaal is ze betrokken bij onderzoeksprojecten op het gebied van toekomstgericht onderwijs, innoveren in lerende netwerken, innovatief vermogen, evidence-informed veranderen en leiden van verandering. Haar onderzoek wordt gepubliceerd in (inter)nationale wetenschappelijke tijdschriften, boeken en vakbladen.

Ook beleidsmatig neemt ze nationaal en internationaal diverse rollen op zich. Kristin is lid van de Programmacommissie Hoger Onderwijs van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Van 2016 tot 2020 zat ze in de Raad van Bestuur van de Universiteit Antwerpen. Ze heeft ook een breed internationaal netwerk. Kristin is bestuurslid van het International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), hoofd van de netwerkcoördinatoren en netwerkcoördinator van het Data Use Network. Verder is ze voorzitter van het International Committee van de divisie 'Evaluation and Assessment' van de American Educational Research Association (AERA). In het verleden was ze bestuurslid en congresorganisator van het European Network Educational Leadership and Management (Enirdelm) en van de Junior Researchers (JURE) van de European Association for Research on Learning and Instruction (Earli). Kristin is een van de oprichters van het internationaal onderzoeksnetwerk 'Research-Informed Education' van de World Education Research Association (WERA).

REFERENTIES

Actieplan Utrecht Leert 2020-2022. Geraadpleegd via <https://utrechtleert.nl/wp-content/uploads/2020/04/Actieplan-Utrecht-Leert-2020-2022.pdf>

Argyris, C. (1976). Single-loop and double-loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 363-375.

Bakker, C. & Montessori, N.M. (Eds.) (2017). Complexity in education: *From horror to passion*. Springer.

Bereiter, C. (2014). Principled practical knowledge: Not a bridge but a ladder. *Journal of the Learning Sciences*, 23 (1), 4-17.

Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water: Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Amsterdam: Vossiuspers.

Boonstra, J. (2004). De dynamiek van verander- en leerprocessen binnen organisaties. *Filosofie in bedrijf*, 16 (2/3).

Boonstra, J. & De Caluwé, L.I.A. (2006). *Interveniëren en veranderen: zoeken naar betekenis in interacties*. Kluwer.

Brok, P. den (2018). *Cultivating the growth of life-science graduates: On the role of educational ecosystems*. Wageningen University & Research.

Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige*. [Learning to change. A manual for change-experts], 2.

Casiro, O. & Regehr, G. (2018). Enacting pedagogy in curricula: On the vital role of governance in medical education. *Academic Medicine*, 93 (2), 179-184.

Coburn, C.E., Hill, H.C. & Spillane, J.P. (2016). Alignment and accountability in policy design and implementation: The Common Core State Standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45 (4), 243-251.

Commissie Dijsselbloem (2008). Geraadpleegd op <https://www.parlement.com/9291000/d/svrapportonderwijs.pdf>

Coppoolse, R. (2018). *Werkregels voor Innovatiemanagers: Vernieuwing in het hoger beroepsonderwijs in een versnelling*. Geraadpleegd via <https://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/363031>

De Staat van het Onderwijs (2020). Inspectie van het Onderwijs, Nederland. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>

De Staat van het Onderwijs (2021). Inspectie van het Onderwijs, Nederland. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs>

Delden, P. van (2009). *Samenwerking in de publieke dienstverlening: ontwikkelingsverloop en resultaten*. Doctoral Thesis, Tilburg University.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.

Fullan, M. (1982). *Implementing Educational Change: Progress at Last*.

Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
 Gasse, R. van, Vanhoof, J., Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2015).
Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten. Maklu.

Hargreaves, A.P. & Shirley, D.L. (Eds.) (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.

Hopkins, L.D. (2001). *Urban development: The logic of making plans* (Vol. 166). Island Press.

Imants, J. & Van der Wal, M.M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (1), 1-14.

Jaffee, L.L. (2001). Adult literacy programs and the use of technology. *Adult Basic Education*, 11 (2), 109.

Kahane, A. (2010). *Power and love: A theory and practice of social change*. Berrett-Koehler Publishers.

Kallenberg, T. (2016). Interacting spheres revisited: Academics and administrators between dualism and cooperation. In *Positioning higher education institutions* (pp. 177-197). Brill Sense.

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.

Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden voor geëngageerde vernieuwingspraktijken. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 39 (4), 7-22.

Kennisagenda Jeugd. Een goede basis voor de jeugd. Geraadpleegd via <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/webversie-kennisagenda-jeugd.pdf>

Könings, K.D., Brand-Gruwel, S. & Van Merriënboer, J.J. (2005). Towards more powerful learning environments through combining the perspectives of designers, teachers, and students. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (4), 645-660.

Lagerweij, N.A. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Garant.

Mouwen, K. (2000). Strategy, structure and culture of the hybrid university: Towards the university of the 21st century. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), 47-56.

OECD Future of Education and Skills 2030. Geraadpleegd via <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

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

Ruijters, M.C.P. & Simons, P.R.J. (2006). Het leerlandschap van organisaties. *Develop*, 2006 (2), 54-63.

Shirley, D., Hargreaves, A. & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12.

Sianesi, B. & Reenen, J.V. (2003). The returns to education: Macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17 (2), 157-200.

Van den Berg, R., Vandenberghe, R. & Slegers, P. (1999). Management of innovations from a cultural-individual perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (3), 321-351.

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. (in druk). Drivers and obstacles for evidence-informed practice in an autonomous and decentralized educational system. *The Handbook of Evidence-Informed Practice in Education: Learning from International Contexts*, Emerald Publishing Limited.

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Garant.

Verbiest, E. (2021). *Perspectieven op onderwijsvernieuwing*. Gompel & Svacina.

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.

Vermeulen, M., Kreijns, K. & Evers, A.T. (2020). Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220932582.

Warrick, D.D. (2011). The urgent need for skilled transformational leaders: Integrating transformational leadership and organization development. *Journal of Leadership, Accountability, and Ethics*, 8 (5), 11-26.

Waslander, S. (2007). Mass customization in schools: strategies Dutch secondary schools pursue to cope with the diversity-efficiency dilemma. *Journal of Education Policy*, 22 (4), 363-382.

Witte, M. de & Jonker, J. (2006). *Management models for corporate social responsibility*. Heidelberg: Springer.

COLOFON

Organiseren van complexe verandering in onderwijs

Auteur

Dr. Kristin Vanlommel

ISBN

978-90-8928-147-0

Eindredactie

Mariek Hilhorst tekstredactie en
Productiebegeleiding

Fotografie

Femke van den Heuvel: cover;
pagina's 10, 18, 22, 30
(Cals College, Nieuwegein); 40, 41
Marleen Stoker (Mokermedia):
pagina's 8, 14 (UniC havo-vwo, Utrecht)

Vormgeving

RAAK Grafisch Ontwerp, Utrecht

Drukwerk

Grafisch bedrijf Tuijtel,
Hardinxveld-Giessendam

Openbare les

29 september 2021
Lectoraat Organiseren van
Verandering in Onderwijs
Hogeschool Utrecht

Bezoekadres

Kenniscentrum Leren en Innoveren
(LENI)
Padualaan 97 en 99
3584 CH Utrecht

Postadres

Kenniscentrum Leren en Innoveren
Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Telefoon

088 481 14 48

E-mail

lereneninnoveren@hu.nl
kristin.vanlommel@hunl of
carola.hampel@hu.nl

Website

[https://www.hu.nl/onderzoek/
leren-en-innoveren](https://www.hu.nl/onderzoek/leren-en-innoveren)

**HIER
KOMT
ALLES
SAMEN**