

University of Groningen

Met het zoeklicht op het veld.

Schenke, Wouter; van der Pers, Marieke; Brouwer, Patricia; Middelbeek, Leonie; Louws, Monika; de Vries, Bregje; Lockhorst, Ditte; Walraven, Amber

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version

Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:

2022

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Schenke, W., van der Pers, M., Brouwer, P., Middelbeek, L., Louws, M., de Vries, B., Lockhorst, D., & Walraven, A. (2022). *Met het zoeklicht op het veld. Veldstudie Expeditie Lerarenagenda: Adaptief vermogen in het licht van het veranderend beroepsbeeld in 8 casussen.*

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.



EXPEDITIE
LERARENAGENDA

Met het zoeklicht op het veld

Veldstudie Expeditie
Lerarenagenda: Adaptief
vermogen in het licht van het
veranderend beroepsbeeld in 8
casussen

*Wouter Schenke, Marieke van der Pers, Patricia
Brouwer, Leonie Middelbeek, Monika Louws, Bregje de
Vries, Amber Walraven, Ditte Lockhorst
mmv Martine van Rijswijk en Edda Veerman*

Inhoud

| | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. | Inleiding..... | 4 |
| | Eerste onderzoeksjaar Expeditie | 4 |
| | Doel van de veldstudie | 5 |
| 2. | Methode..... | 7 |
| | Selectie van respondenten en voorselectie casussen | 7 |
| | Inventariseren van cases (het startgesprek)..... | 7 |
| | Definitieve afbakening cases | 7 |
| | Dataverzameling en Verdiepen (verdiepend interview) | 8 |
| 3. | Analyse en resultaten..... | 9 |
| | Codeboek fase 1: within-case analyse..... | 9 |
| | Analyse fase 1: stroomdiagram per casus | 9 |
| | Resultaten analyse fase 1: 8 casebeschrijvingen..... | 10 |
| | Analyse fase 2: eerste resultaten cross-case | 10 |
| | Analyse fase 2: vervolresultaten cross-case | 11 |
| 4. | Conclusies..... | 13 |
| | Samenvatting van de bevindingen | 13 |
| | Beperkingen | 13 |
| | Vervolg | 14 |
| | Bijlage 1: Codeboek fase 1 | 15 |
| | Bijlage 2: Cases..... | 16 |
| | Bijlage 3: Beschrijving van codes gebruikt voor de cross-case analyse..... | 28 |
| | Bijlage 4: Tabel met overkoepelend schema cross-case analyse..... | 30 |

1. Inleiding

Het beroep van leraar is veelzijdiger geworden (Snoek et al., 2017). Om in de veelvormigheid en veelzijdigheid van het beroep te navigeren naar toekomstbestendig leraarschap is adaptief vermogen nodig. Onderzoek naar organisatieverandering definieert adaptief vermogen als de vaardigheid van een systeem zich continu aan te passen om te overleven en groeien (Schumpeter, 1949). Overleven en groeien gaat om het balanceren tussen enerzijds de noodzaak te innoveren (exploreren: creëren van nieuwe kennis) en anderzijds de noodzaak te (blijven) produceren (exploiteren: gebruik bestaande kennis) (Levinthal & March, 1993; Newey & Zahra, 2009). Kortom, adaptief vermogen gaat over 'vernieuwen terwijl de winkel openblijft'. De Expeditie Lerarenagenda zoekt verheldering van het begrip adaptief vermogen in de context van toekomstbestendig leraarschap.

Hoofdvraag van de Expeditie Lerarenagenda luidt: Op welke wijze is sprake van adaptief vermogen in het Nederlandse onderwijsveld in de wisselwerking tussen micro-, meso- en macroniveau van leraarschap en wat zijn de belangrijkste kenmerken en verklarende en transfereerbare mechanismen van dit adaptief vermogen?

Deelvragen:

- (1) Hoe ziet adaptief vermogen er uit? (gedrag)
- (2) Wat zijn percepties van en ervaringen met adaptief vermogen? (beleving)
- (3) Welke kenmerken en mechanismen liggen ten grondslag aan adaptief vermogen?
- (4) Wat is de transferwaarde van kenmerken en mechanismen van adaptief vermogen?

Eerste onderzoeksjaar Expeditie

In dit eerste onderzoeksjaar is adaptief vermogen onderzocht in een decor van het vraagstuk Veranderend Beroepsbeeld. Op basis van een verkenning in wetenschappelijke literatuur en beleidsdocumenten, en in samenspraak met belanghebbenden en belangstellenden uit alle gremia van het onderwijsveld, hebben we voor dit vraagstuk belangrijke subthema's op micro-, meso- en macroniveau van leraarschap in kaart gebracht. Met deze themakaart in de hand is de Expeditie vertrokken om te zoeken naar manifestaties van en eerste betekenisgeving aan de rol van adaptief vermogen in toekomstbestendig leraarschap.

De Expeditie hanteert een onderzoeksbenadering die kristallisatie (eng. crystallization) wordt genoemd. De benadering staat voor het zodanig inrichten van een onderzoek dat er een multiperspectivische kijk op het te onderzoeken "object" ontstaat. Daarbij bedienen we ons van bekende traditionele onderzoeksmethoden en technieken van zowel kwantitatieve als kwalitatieve aard, maar zoeken we ook naar nieuwe vormen van dataverzameling, -analyse en rapportage waarin respondenten en onderzoekers op creatieve manieren en in co-creatie kijken naar adaptief vermogen in de context van een veranderend beroepsbeeld. Zeven bouwstenen staan samen voor deze gekristalliseerde benadering:

- Bouwsteen 1 Literatuuronderzoek
- Bouwsteen 2 Conceptvalidatie met stakeholders
- Bouwsteen 3 Teacher Tapp
- Bouwsteen 4 Veldstudie
- Bouwsteen 5 Creative commons
- Bouwsteen 6 Interventiestudie
- Bouwsteen 7 Vignettenstudie

De bouwstenen worden variabel in het onderzoek gebruikt. In de opbouw van het onderzoek in jaar 1 zijn bouwsteen 1 tot en met 5 ingezet.

In deze tussenrapportage wordt de inzet van bouwsteen 4, de veldstudie, beschreven: de selectie van cases, de interviews die gehouden zijn, de codering en analyse, gevolgd door de bevindingen en conclusies.

Doel van de veldstudie

Het doel van de veldstudie is beschrijven hoe adaptief vermogen zich op de verschillende snijvlakken van micro-, meso- en macroniveau manifesteert in het licht van het vraagstuk van het veranderend beroepsbeeld. Onder microniveau wordt de leraar, het team en de school geschaard; onder mesoniveau de lerarenopleiding en onder macroniveau de landelijke overheid en de samenleving.

Daarbij is uitgegaan van drie dilemma's op het snijvlak van micro-, meso- en macroniveau¹:

Dilemma 1: Professionaliteit van de individuele leraar versus teamprofessionaliteit (micro-mesoniveau)

Dilemma 2: Individuele beroepsidentiteit versus collectief beroepsbeeld (micro-macroniveau)

Dilemma 3: Breed opleiden tot leraarschap versus maatwerktrajecten (meso-macroniveau).

Voor de uitvoering van de veldstudie is gewerkt met het op dat moment geschetste theoretisch kader van adaptief vermogen, weergegeven als model (zie M1 in figuur 1).

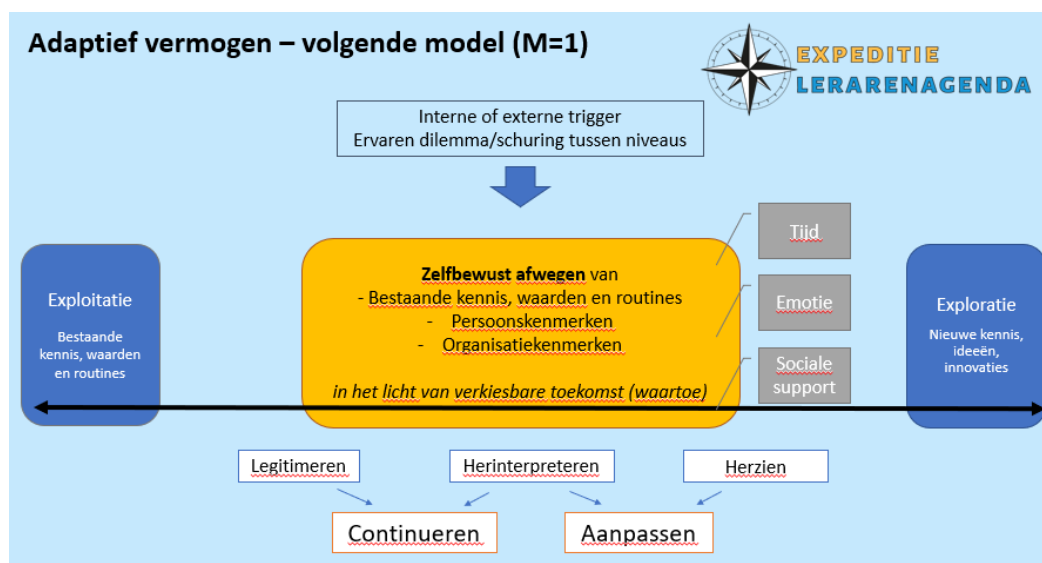
De werkdefinitie van adaptief vermogen luidt als volgt: *Zelfbewust afwegen van persoons- en organisatiekenmerken, bestaande kennis, opvattingen en waarden en daarmee bestaand handelen legitimeren, herinterpreteren of herzien.*

De drie typen handelen hebben de volgende betekenis:

Je kunt je bestaande handelen **legitimeren**: verantwoordend waarom je doet wat je doet, uitmondend in continueren van je handelen.

Je kunt je bestaande praktijken **herinterpreteren**: je bekijkt de situatie met een andere bril, je gedachten/ideeën over je eigen praktijk veranderen, uitmondend in continueren dan wel aanpassen van je handelen.

Je kunt je bestaande praktijken **herzien**; besluiten dat wat je altijd deed niet meer gaat, uitmondend in aanpassen van je handelen.



Figuur 1. Theoretisch model (Model 1) van/voor Adaptief vermogen in het onderwijs

¹ Lees hier meer over de drie dilemma's en het vraagstuk van het veranderend beroepsbeeld: <https://expeditielerarenagenda.nl/product/het-vraagstuk-van-het-veranderend-beroepsbeeld/>

Voor de veldstudie in jaar 1 zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welk eigen gedrag beschrijven leraren, scholen en lerarenopleidingen wanneer zij geconfronteerd worden met een dilemma (in de context van veranderend beroepsbeeld)?
2. Op basis waarvan kiezen zij voor dit gedrag? Welke condities en afwegingen spelen hierbij een rol?

2. Methode

De veldstudie is opgezet als een gevalstudie, met in totaal 8 casussen.

Selectie van respondenten en voorselectie casussen

Voor het beantwoorden van de vragen zijn verschillende casussen geselecteerd. Voor de selectie van geschikte casussen zijn de volgende criteria gehanteerd:

- Er is sprake van schuring op het snijvlak van micro-meso, meso-macro, of micro-macro vanwege een verandering in de organisatie of het werkterrein in het po, vo en mbo, die te maken heeft met het veranderend beroepsbeeld;
- Er is spreiding in dilemma's en snijvlak waarbij het streven is per dilemma minimaal drie casussen waarin leraren (in opleiding), schoolleiding, lerarenopleidingen en/of beleidsmakers in beeld worden gebracht.

Op basis van deze criteria is door de onderzoekers een longlist van geschikte casussen gemaakt. Hiervoor is het eigen netwerk én dat van de onderwijsprofessionals die zijn betrokken bij activiteiten van de Expeditie aangesproken.

Inventariseren van cases (het startgesprek)

Per casus is in duo's van onderzoekers (expeditieleden) een startgesprek gevoerd met betrokkenen in scholen en/of lerarenopleidingen om een beeld te vormen van het vraagstuk van het veranderend beroepsbeeld in de specifieke context van de casus en de aanwezigheid van schuring. Hierbij wordt benadrukt dat de schuring zelf niet centraal staat, wel het *omgaan* met schuring. Het startgesprek vond plaats aan de hand van een semigestructureerde gespreksleidraad. Aan bod kwam:

- De verandering die plaatsvond
- De aanleiding voor de verandering
- Welke schuring de verandering met zich meebrengt of meebracht.

Aanvullend is bij de gesprekspartners het volgende geïnventariseerd:

- De mogelijke inhoudelijke insteek voor de veldstudie
- Wat deelname aan de veldstudie oplevert voor de geïnterviewde persoon of organisatie
- Mogelijke te interviewen personen voor het verdiepend interview die in kunnen gaan op wat de schuring voor hen betekent. Geïnterviewden waren geschikt wanneer zij vanuit de gekozen focus een rijk beeld konden schetsen van hoe zij omgaan/omgingen met de schuring en/of het dilemma.

Definitieve afbakening cases

Op basis van de startgesprekken is de longlist aangescherpt tot een shortlist om tot een definitieve afbakening van casussen te komen. Per casus is aangegeven wat de focus is in termen van de verandering en om wiens adaptief vermogen het gaat, aanvullend is aangegeven wat de eenheid van analyse is (persoon, team of organisatie). Een definitieve selectie van geschikte casussen is gemaakt op basis van:

- Spreiding over de drie dilemma's die we als Expeditieteam bij dit vraagstuk van het veranderend beroepsbeeld onderscheiden, te weten:
 - Dilemma 1: Schuring tussen individuele leraar en team (micro-meso)
 - Dilemma 2: Schuring tussen team/school en landelijk (meso-macro)
 - Dilemma 3: Schuring tussen individu/team/school en lerarenopleiding (micro-macro)) binnen het vraagstuk van het veranderend beroepsbeeld

- Spreiding in sector (po, vo, mbo) en indien mogelijk spreiding in regionale setting (grootstedelijk en landelijk/ kleine, middelgrote en grote scholen) en in functies (leraar, schoolleider, lerarenopleider, beleidsmedewerker)

De startgesprekken en selectie resulteerde in acht casussen, zie tabel 1.

Tabel 1: Overzicht gevalstudies vraagstuk 1

| Casus | Titel | Aantal geïnterviewden | Dilemma | Sector |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|---------|---------|
| 1 | Niet nakomen van afspraken | 1 schoolopleider | 1 | Vo |
| 2 (a en b)* | Samen leren met collega's in aan-of afwezigheid van een interne academie | 6 docenten (twee interviews) | 1 | Vo |
| 3 | Onderwijsinnovaties, hoe ga je om met weerstand in het team? | 1 leerkracht | 1 | Po |
| 4 | Balanceren tussen bieden van ruimte voor zelfregie en bieden van voldoende sturing | 1 opleider | 2 | Ho |
| 5 | Invulling geven aan een nieuwe rol | 2 onderwijskundig leiders | 1 | Mbo |
| 6 | Implementatie nieuw beoordelingssysteem | 1 schoolleider | 1 | Vo |
| 7 | Benutting van de expertise van stagiaires door het lerarenteam | 1 basisschoolcoach + 1 opleider | 3 | Po + Ho |
| 8 | Ambities van een schoolleider | 1 schoolleider | 1 | Vo |

* Casus 2 is de enige casus waarbij twee groepsinterviews zijn gehouden over eenzelfde verandering in de organisatie.

Zoals te zien is in tabel 1 is dilemma 1 oververtegenwoordigd in de casusselectie. Dit komt vermoedelijk door de keuze om individuele leraren/schoolleiders te spreken, waardoor de selectie van cases binnen dilemma 2 en 3 minder voor de hand lagen.

Dataverzameling en Verdiepen (verdiepend interview)

Het doel van het tweede, verdiepende, interview was een beeld vormen van adaptief vermogen binnen de geïdentificeerde schuring en/of het dilemma. Interviews zijn in duo's van onderzoekers gevoerd aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad.

In lijn met het op dat moment geschetste theoretisch kader van adaptief vermogen (M1) kwam aan bod (a) de situatie van schuring, (b) de reactie op de situatie van schuring. Hieruit voortvloeiend de volgende voorbeeldvragen:

- Wat riep de situatie/ontwikkeling bij je op?
- Hoe reageerde jij in deze situatie/ontwikkeling in gedrag en beleving?
- Wat speelde mee in je afwegingen, hoe ben je ertoe gekomen om zo te reageren?
- Als je nu terugkijkt, zou je dan een volgende keer anders reageren?

Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd.

3. Analyse en resultaten

Voor de analyse is getrapt gewerkt in twee fases: een within-case analyse (fase 1) gevolgd door een cross-case analyse (fase 2).

Codeboek fase 1: within-case analyse

De kaders van het codeboek zijn gebaseerd op het theoretisch kader van adaptief vermogen (M1). Bij de within-case analyse is gekozen voor een combinatie van een op de grounded theory gebaseerde wijze en een meer top down/theory-driven manier van analyseren. Deze combinatie van interpretatiewijzen deed ten eerste recht aan de inzichten die we konden halen uit de interviewfragmenten, waarbij de beleving van de geïnterviewden voorop stond. Ten tweede is op deze manier het begrippenkader dat in de interviewleidraad gebruikt is, benut. Op deze manier vormde het een iteratieve wijze van data-analyse, passend is bij de aard van de Expeditie.

Vooraf aan de analyse is een codeboek opgezet, welke in het softwareprogramma MaxQDA is geplaatst (zie Bijlage 1 voor het codeboek). Dit codeboek is gebaseerd op de interviewleidraad en met dit codeboek zijn de acht getranscribeerde verdiepende interviews gecodeerd. Het coderen is in tweetallen gebeurd, waarbij beide codeurs hetzelfde interview codeerden, daarna elkaars werk van feedback voorzien, waarna reflectie plaatsvond. Dit leidde tot aanvullingen van toelichtingen op codes, die vervolgens zijn besproken met twee andere onderzoekers/codeurs waarna besloten werd tot wijzigingen in het codeboek. De voortgang, de belangrijkste wijzigingen in het codeboek en de resultaten zijn voorgelegd aan het Expeditieteam als geheel, waarbij kritisch-reflectieve vragen gesteld zijn over de werkwijze en opbrengsten van de analyse. De within-case analyse hebben geleid tot casusbeschrijvingen en zogenaamde stroomschema's.

Analyse fase 1: stroomdiagram per casus

Naar aanleiding van de codering van de eerste interviews, ontstond de vraag hoe voldoende recht kon worden gedaan aan de volgorde van situaties, gedrag, afwegingen en condities die door de geïnterviewden werden beschreven. In sommige gevallen beschreef men initiële schuring, waarna na het maken van afwegingen een keuze ten aanzien van gedrag werd gemaakt en een nieuwe situatie ontstond waarin wel/niet opnieuw dezelfde/een andere vorm van schuring zich voordeed. In andere gevallen beschreef men op niet-chronologische wijze verschillende situaties waarin zich dezelfde schuring voordeed. Hierdoor was de kern van een casus en schuring niet altijd gelijk helder. Om die te pakken te krijgen en volgorde in kaart te brengen, is besloten om per casus een stroomdiagram op te stellen waarin in beknopte woorden het proces wordt gevangen dat volgens de geïnterviewde(n) heeft plaatsgevonden.

Stroomdiagrammen

De stroomdiagrammen zijn door vier onderzoekers opgesteld en hebben verschillende vormen gekregen. Dat hangt enerzijds samen met de al dan niet volgorde van beschrijvingen van geïnterviewden. Anderzijds hangt dit samen met de behoefte van de onderzoeker die de betreffende casus met het stroomdiagram in beeld heeft gebracht. De diagrammen maakten het mogelijk om een overzicht/totaalplaatje van het adaptief vermogen van een geïnterviewde te verkrijgen in de specifieke situatie waarin diegene zich bevond. De onderzoekers beschouwden de diagrammen daarnaast als hulpmiddel om zicht te krijgen op de kaders van de case, de volgorde van situaties, gedrag, afwegingen en condities per casus. De verscheidenheid in diagrammen hielp ideeën hierover aan te scherpen. Een voorbeeld hiervan is dat de stroomdiagrammen duidelijk maken hoe onderlinge relaties lopen tussen emoties, gedrag, afwegingen en opvattingen. Een ander voorbeeld is dat het tijdsaspect beter in kaart gebracht werd door het opstellen van een stroomdiagram, bijvoorbeeld als situaties elkaar opvolgen in de tijd en hoe iemand daarop reageert en handelt.

Inzet van bouwsteen 3 – Teacher Tapp

Nadat per casus de situaties, gedrag, afwegingen en condities in kaart zijn gebracht, zijn per casus een set vragen opgesteld om herkenbaarheid van de situatie en de afwegingen en emoties onder een brede groep onderwijsprofessionals te peilen via bouwsteen 3, de app Teacher Tapp. Vervolgens is per casus een blog geschreven met geïntegreerde bevindingen uit de casus en de via Teacher Tapp verzamelde gegevens. Voorafgaand aan publicatie van blogs op de website van Teacher Tapp en Expeditie Lerarenagenda, is de tekst geanonimiseerd en ter accordering voorgelegd aan de geïnterviewde(n).

Resultaten analyse fase 1: 8 casebeschrijvingen

In Bijlage 2 is per casus:

- De kern van de situatie beschreven
- Het bijbehorende stroomdiagram gepresenteerd
- Een link opgenomen naar de gepubliceerde Teacher Tapp-blogs

Gezien het feit dat de casusbeschrijvingen inzicht geven in de rijke variatie in adaptief vermogen worden de stroomdiagrammen van alle casussen weergegeven.

Analyse fase 2: eerste resultaten cross-case

Tijdens het bespreken van de stroomdiagrammen vallen bepaalde overeenkomsten en verschillen tussen de casussen op. Om deze in de voorbereiding van de cross-case analyse (fase 2) beter te kunnen duiden, is gekozen voor een eerste indeling van soorten adaptief vermogen welke gebaseerd is op het theoretisch kader van adaptief vermogen (M1 in figuur 1). Hierin staan handelen continueren of aanpassen centraal. Op de ORD 2021² is deze indeling gepresenteerd als tussentijdse, overkoepelende uitkomst van de analyse van de within-cases (fase 1), een eerste stap/aanzet voor de cross-case analyse (fase 2).

Naast handelen continueren of aanpassen, valt bij de eerste stap in de analyse op dat ook handelen niet veranderen aan de orde is. Er volgt een indeling met variaties in adaptief vermogen voor drie categorieën handelen, namelijk het handelen niet veranderen, het handelen heroverwegen (keuze in handelen moet nog leiden tot continuering of aanpassing) en het handelen veranderen (zie tabel 2). Emoties en factoren zoals timing en gelijktijdigheid en afwegingen zoals eigen belang versus belang van anderen lijken invloed te hebben op dit keuzeprocess (zie voor meer uitleg over begrippen, zoals emoties, het codeboek in Bijlage 3).

² Onderwijs Research Dagen. Papersymposium 'Adaptief vermogen voor toekomstbestendig leraarschap'. Divisie: Leraar & Lerarenopleiding, Utrecht 2021.

Tabel 2: Tussentijdse uitkomst van adaptief vermogen over de casussen heen (ORD 2021)

| Adaptief vermogen | | | |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| | Categorie A (geen verandering in handelen) | Categorie B (handelen wordt overwogen) | Categorie C (verandering in handelen) |
| Schuring door nieuwe situatie/ontwikkeling | Relatief veel | Niet veel/ niet weinig | Relatief weinig |
| Emoties t.a.v. situatie/ontwikkeling | Zorgen, kritisch | Open, lerende houding | Positief |
| Wat doet iemand | Tijd investeren in eigen lessen/ontwikkeling | Zoeken naar geschikt gedrag dat past bij ontstane situatie | Meegaan met ontwikkeling |
| Factoren | Timing klopt niet, geen sprake van gelijktijdigheid. Werkdrukverhogend | Gelijktijdigheid zoeken | Niet werkdrukverhogend |
| Afwegingen | Eigen situatie gaat voor op school/team. Confrontatie niet willen gaan, want kost grote investering | Wil schuring wegnemen, om geen nieuwe confrontaties aan te hoeven gaan of meer naar hun hand te zetten. Vasthoudend aan visie/waarden | Kost relatief weinig moeite. Eigen belangen komen overeen met andere partij |

Bovenstaande indeling roept echter vragen op vanuit de aanwezigen bij het ORD-symposium én het Expeditieteam zelf. De ontvangen feedback tijdens de ORD maakt duidelijk dat de link naar/met toekomstbestendig leraarschap sterker moet/kan worden gelegd. In dat opzicht zijn de volgende vragen relevant:

- Is de schuring weggenomen, verminderd of aangebleven in de cases die we hebben onderzocht?
- Hoe is de situatie van schuring op dat snijvlak aan het einde, hoe verhoudt iemand zich daartoe?
- Is iemand tevreden erover of ontevreden?

Daarnaast gaat er nuance verloren door de uitkomsten te groeperen naar 3 categorieën. Daarmee missen we ook diepgang.

Op basis van de feedback en de reflectie van het Expeditieteam wordt besloten het codeboek verder aan te vullen (zie Bijlage 3 voor een gedetailleerde beschrijving van de codes). Met behulp van dit aangevulde codeboek is een overkoepelend schema gemaakt (Bijlage 4).

Analyse fase 2: vervolresultaten cross-case

Middels het overkoepelende schema (Bijlage 4) is een cross-case analyse uitgevoerd. Deze analyse heeft als doel om casusoverstijgend uitspraken te doen over situaties, afwegingen, gedrag en context, vanuit overeenkomsten en verschillen tussen de acht individuele casussen. In dit overkoepelende schema worden drie uitkomsten onderscheiden in hoe de geïnterviewde onderwijsprofessionals de schuring (die ontstaan is door een verandering in de organisatie of het werkterrein) ervaren na 'afloop' van de situatie, namelijk:

- Schuring is weggenomen
- Schuring is verminderd
- Schuring is aangebleven

Deze indeling is leidend geweest in de verdere cross-case analyse vanuit de veronderstelling dat in het licht van toekomstbestendig leraarschap, het van belang is om zicht te hebben op de mate waarin schuring is weggenomen of aangebleven. Hierbij wordt aangenomen dat het zelfbewust keuzes maken in het reageren op veranderingen waarbij schuring naar tevredenheid verminderd of weggenomen wordt in lijn is met toekomstbestendig leraarschap.

De gehanteerde driedeling maakten overeenkomsten en verschillen op een aantal codes goed zichtbaar. Voor de leesbaarheid zijn deze codes met kleuren gemarkeerd. De indeling leidt tot de volgende inzichten:

- De geïnterviewden waarbij de schuring is aangebleven, ervaren bij aanvang van de schuring negatievere emoties (bezorgd, angstig, huiverig) dan de geïnterviewden bij wie de schuring is weggenomen (nieuwsgierig, uitdagend, strijdlustig).
- Ook lijken de geïnterviewden waarbij schuring is aangebleven vaker onbegrip voor andere actoren en hun standpunten te hebben en geïnterviewden waarbij de schuring is weggenomen meer begrip voor de ander te hebben.
- De groep bij wie de schuring is weggenomen, voelt zich meer verantwoordelijk voor het oplossen/verminderen van de schuring.
- Er lijkt ook verschil in persoonlijke drijfveren. Open staan voor experimenteren wordt vaker genoemd door geïnterviewden waarbij de schuring is weggenomen. Autonoom kunnen handelen vormt een belangrijke drijfveer voor keuzes en gedrag bij geïnterviewden waarbij de schuring is aangehouden.
- Geïnterviewden bij wie de schuring is weggenomen, zijn tevreden met de uitkomst en geïnterviewden bij wie de schuring is aangebleven, zijn ontevreden met de uitkomst.
- Verder valt op dat bijna alle geïnterviewden, ongeacht of schuring wordt weggenomen of aangebleven, vasthouden aan hun beroepsbeeld. Dat wil zeggen dat ze vasthouden aan hun visie op onderwijs/onderwijzen.

4. Conclusies

Met de acht cases in deze veldstudie is een eerste beeld verkregen van de verschillende verschijningsvormen van adaptief vermogen en factoren die daarop van invloed kunnen zijn. Het theoretische kader van adaptief vermogen zoals deze in het najaar van 2020 gedefinieerd was, diende als uitgangspunt voor het ontwerp, uitvoering en interpretatie van de veldstudie. In deze veldstudie stonden de volgende deelvragen centraal:

1. Welk eigen gedrag beschrijven leraren, scholen en lerarenopleidingen wanneer zij geconfronteerd worden met een dilemma (in de context van veranderend beroepsbeeld)?
2. Op basis waarvan kiezen zij voor dit gedrag? Welke condities en afwegingen spelen hierbij een rol?

Samenvatting van de bevindingen

Per casus zijn rijke inzichten verkregen in afwegingen, gedragingen en context wanneer onderwijsprofessionals worden geconfronteerd met het veranderende beroepsbeeld van de leraar. De casussen geven per individuele casus voorbeelden van hoe adaptief vermogen zich in de onderwijspraktijk manifesteert. De vragen die middels de app Teacher Tapp zijn gesteld naar aanleiding van individuele casussen maken duidelijk dat de dilemma's rond het veranderend beroepsbeeld die centraal staan in de schuring breder worden herkend. Dat betekent dat de ervaren dilemma's niet op zichzelf staan.

Overall laten deze manifestaties van adaptief vermogen een eerste beeld zien van welke factoren en hoe emoties een rol spelen bij de keuzes die worden gemaakt om eigen handelen te continueren of aan te passen. De veldstudie heeft geresulteerd in een mogelijke indeling naar de eindfase van de schuring die ervaren wordt en of deze is opgelost of niet. In casussen waar geen verandering in handelen optreedt, spelen negatieve emoties een grotere rol dan in casussen waar wel verandering in handelen is gerapporteerd. Daarnaast valt op dat in de casussen waarin het handelen niet veranderd is de geïnterviewden meer gericht zijn op het eigen belang dan het belang van anderen. Ook lijkt het tijdstip waarop een verandering komt mee te spelen in de beleving en gedrag. Evenals de mate waarin er sprake is van afstemming tussen interacties van verschillende actoren in de situatie.

Beperkingen

Beperkingen van dit veldonderzoek zijn de volgende:

- De beoogde casuselectie met voldoende spreiding in dilemma's en snijvlakken waarop deze zich voordeden (zie de selectiecriteria onder de Methode), is niet geheel gerealiseerd. De nadruk lag met name op het microniveau, waardoor het meso- en macroniveau niet of minder aan de orde zijn gekomen. De focus op het microniveau is een gevolg van de keus voor interviews met personen waarbij de focus lag op individueel gedrag en de bijbehorende factoren en afwegingen. Hiermee samenhangend kwam dilemma 1 relatief vaak voor vergeleken met dilemma's 2 en 3. Daarbij liepen de inhoudelijke veranderingen die in de cases voorkwamen erg uiteen.
- De meeste respondenten zijn in een individueel interview bevraagd, maar bij casus 2 (a en b) in een groepsinterview. Een groepsinterview kan invloed gehad hebben op de mate waarin diepgaande persoonlijke beweegredenen en condities zijn gedeeld.
- Uit de interviews blijkt meerdere keren dat personen een proces beschrijven. Met de interviews maken we een 'foto'-/momentopname van dit proces, op basis van de situaties die een respondent beschrijft. Op het moment van interviewen is niet altijd duidelijk waar in een proces de foto genomen wordt, of een proces al beëindigd is, of dat het nog een vervolg krijgt. Dit maakt dat de cases lastig te vergelijken zijn en ook de 'uitkomst' lastig te definiëren is.

- De analyse gaat nog niet in op condities die een rol hebben gespeeld om tot een keuze voor gedrag te komen. Daarmee kan een deel van deelvraag 2 ('Welke condities en afwegingen spelen hierbij een rol?') nog niet beantwoord worden.

Vervolg

In Expeditie Lerarenagenda wordt onderzocht hoe leraren, teams, scholen, opleidingen en beleid navigeren naar het toekomstig leraarschap. De insteek van de huidige cross case analyse is gebaseerd op de veronderstelling dat iemand die in staat is om schuring die zich voordoet naar eigen tevredenheid te verhelpen, toekomstbestendig is. Dit is een te smalle insteek gebleken. Dat werpt de vraag op wat verstaan wordt onder toekomstbestendig leraarschap? Is dat het vermogen om een situatie te creëren waarin leraren zo optimaal mogelijk kwalitatief goed onderwijs kunnen geven? En hoe wordt in dat geval wat 'optimaal mogelijk' en 'kwalitatief goed onderwijs' beoordeeld? De antwoorden hierop bepalen zowel de selectie van cases als de insteek voor verder onderzoek. Het is daarbij interessant om langduriger personen of organisaties te volgen om beter zicht te krijgen op adaptief vermogen in het licht van toekomstbestendig leraarschap.

Bijlage 1: Codeboek fase 1

| Code System Expeditie veldonderzoek | Memo |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Codeboek voor MaxQDA-analyse | |
| P1 | Uitspraken gedaan door P1 (persoon1) |
| P2 | Uitspraken gedaan door P2 (persoon2) |
| P3 | Uitspraken gedaan door P3 (persoon3) |
| Inleiding | |
| Achtergrondgegevens geïnterviewde(n) | Achtergrondgegevens van de geïnterviewde(n): naam, functie, jaren ervaring, schoolnaam, etc. |
| Aanleiding/reden gesprek | X als aanleiding, trigger die door interviewer wordt benoemd. |
| Check op situatie (wat en waarom) | |
| Perceptie en beleving (positief, negatief) van de situatie zelf | Hoe wordt de situatie/ontwikkeling zelf door de geïnterviewde geframed/gepercipieerd en beschreven: positief, negatief, als iets moeten, iets willen, iets kunnen, over het moment dat het speelde. |
| Uitspraken over andere actoren en partijen | Welke actoren/partijen worden genoemd en hoe positief, negatief is degene daarover? |
| Adaptief vermogen (hoe) | |
| Reactie geïnterviewde op situatie/ontwikkeling | |
| Wat riep de situatie/ontwikkeling op | Welke uitdagingen en kansen zag je? Hoe stond je er tegenover? (positief, negatief, hoopvol, gespannen...). Welk effect had de situatie op je (welke emoties kwamen boven)? |
| Wat deed de geïnterviewde | Wat deed je precies? Met wie, waar en wanneer deed je dat? |
| Categorie van handelen | Maak keuze uit handelen behouden, legitimeren, herinterpreteren, herzien |
| Handelen behouden | |
| Handelen legitimeren | |
| Handelen herinterpreteren | |
| Handelen herzien | |
| Motivatie en eigenaarschap | Wat was je motivatie ten aanzien van de situatie/ontwikkeling? Voelde je eigenaarschap bij de situatie/ontwikkeling? |
| Werkdruk | Uitingen en signalen van werkdruk die invloed hebben op het adaptief vermogen (net als motivatie of timing een invloed kan hebben op adaptief vermogen) |
| Ritme, tempo, timing, gelijktijdigheid | Moest je je gedrag aanpassen aan de lopende ontwikkelingen? Sloot het ritme/plan/de planning/uitvoering van de ontwikkeling aan bij je eigen ritme/plannen/ambities (=tempo, timing en gelijktijdigheid)? |
| Afwegingen | |
| Eerdere soortgelijke ervaringen | Eerdere soortgelijke ervaringen |
| Eigen kennis, beleving, opvattingen, waarden, ambities | Eigen kennis, beleving, opvattingen, waarden, ambities |
| Kenmerken: persoonlijk (vak, lesgeefervaring) | Kenmerken: persoonlijk (zoals vak, lesgeefervaring) |
| Omstandigheden - persoonlijk (kinderen, verlof, ziekte) | Omstandigheden: persoonlijk (zoals kinderen, verlof, ziekte) |
| Collega's: kenmerken en omstandigheden van hen | Kenmerken: collega's |
| Kenmerken van school/organisatie/cultuur/leiding | Kenmerken: school/organisatie/cultuur en schoolleiding |
| Omstandigheden van school/organisatie | Omstandigheden: school/organisatie/cultuur, zoals lerarentekort, krimpregio, fusie |
| Bewuste, afgewogen keuze | Wel of niet. Bij nee, wat had je hiervoor nodig gehad? |
| Terugkijkend | Zou je een volgende keer anders reageren? Waarom? Zou je een volgende keer anders reageren? Waarom? |

Bijlage 2: Cases

Casus 1: Niet nakomen van afspraken

Anke (fictieve naam) is een lerares die in overleg met haar schoolleider een masteropleiding is begonnen zodat de school meer kennis in huis haalt om in te spelen op veranderingen die op de school afkomen. Naar Ankes idee sloot dit aan bij haar eigen ambities én de ambities van de school. Zij heeft de master succesvol afgerond, is enthousiast over wat zij heeft geleerd en wil deze expertise nu graag in gaan zetten. Er heeft in de tussentijd wel een wisseling van schoolleider plaatsgevonden; de expertise van Anke wordt niet ingezet zoals zij zelf in gedachte had. De toekomst voor Anke ziet er opeens anders uit. Zij staat voor een dilemma: 'terug' naar haar oude taken of zoeken naar manieren om haar nieuw verworven kennis toch in te kunnen zetten? Anke is gefrustreerd over de situatie en voert verschillende gesprekken met de nieuwe leidinggevende waarin waardering en begrip wordt uitgesproken maar uiteindelijk geen ruimte wordt geboden. De andere manier van leidinggeven leidt tot meer verwijdering en gevoelens van demotivatie om zich op dezelfde manier in te blijven zetten voor de school. Anke blijft haar lessen draaien en kijkt ondertussen rond naar mogelijkheden elders waar zij haar energie, kennis en vaardigheden op een meer bevredigende manier kwijt kan. Het verdriet en de teleurstelling blijft bij haar aanwezig.

Blog met geïntegreerde bevindingen uit deze casus en Teacher Tapp: [Niet nakomen van afspraken](#)

Stroomdiagram casus 1

Situatie 1a:

Een schoolleider volgt een masteropleiding gericht op onderwijsinnovaties. Gedurende de opleiding ontstaat bij de schoolleider de wens om ook op de school waar zij werkzaam is, mee te denken over visie, opleiden en kwaliteitszorg. De leidinggevende van de schoolleider geeft aan mee te zullen denken over een nieuwe invulling van haar rol als schoolleider. De leidinggevende gaat echter met pensioen en er treedt een nieuwe leidinggevende aan. De nieuwe leidinggevende geeft aan dat de taken van een schoolleider bestaan uit het begeleiden en beoordelen van leraren in de klas en ziet geen brede rol voor de schoolleider.

Perceptie op situatie 1a:

Teleurstelling. 'Ik doe goed mijn werk dus ik loop niet overspannen, boos of gefrustreerd rond, maar ik vind het wel jammer.'

Wat deed de schoolleider:

De schoolleider spreekt met haar oude leidinggevende en man over de situatie. Vervolgens gaat de schoolleider een gesprek aan met haar nieuwe leidinggevende over haar wensen ten aanzien van een bredere rol.

Situatie 1b:

De situatie verandert niet. De schoolleider heeft het gevoel dat zij en de nieuwe leidinggevende elkaar niet begrijpen.

Perceptie op situatie 1b:

Vermoeid/verslagen. 'Ik kwam thuis, ik was zó moe. Ik was helemaal leeg en ik had het idee we hebben niks bereikt. We begrijpen elkaar gewoon niet. En toen had ik daar zo moeilijk mee in de vakantie.'

Wat deed de schoolleider:

De schoolleider besluit in gesprek te gaan met haar teamleider, in de hoop dat deze verandering teweeg kan brengen in de situatie.

Situatie 1c:

De situatie verandert niet. Tegelijkertijd komt er al snel een interne vacature vrij voor de functie van teamleider.

Wat deed de schoolopleider:

De schoolopleider solliciteert op de functie, zodat zij een formeel gesprek over haar rolinvulling kan voeren met haar teamleider en de nieuwe leidinggevende.

Afwegingen die een rol spelen:

De wens om als schoolopleider betrokken te worden bij het vormgeven van het scholingsbeleid en niet alleen bij de uitvoering van het beleid in de vorm van begeleiding in de klas en de beoordeling van docenten.

Perceptie van de uitkomst van het sollicitatiegesprek:

Verwachtingsvol/hoopvol. 'Elke keer, ook dit keer, sloot ik dan dat gesprek af met een goed gevoel. Ik dacht: ja, ze weten wat ik wil en ze zeggen ook steeds: we willen heel graag jou betrokken en gemotiveerd houden voor de school. Dat zegt [de nieuwe schoolleider] ook steeds.'

Situatie 1d:

De situatie verandert niet.

Perceptie van de situatie:

Berusting/acceptatie. 'Opeens begin je wel te beseffen, dat begint met die brief al een beetje te komen, elke keer heb ik een gesprek maar er verandert niks.'

Begrip. 'Ik denk als dan dat gesprek geweest is, ik had een goed gevoel, maar dan komt ook de waan van de dag weer. Dan al heel snel na de meivakantie merk je van ja het is gewoon heel druk.'

Omstandigheden die meespelen in de perceptie:

Corona vroeg van het managementteam dat de focus elders lag.

De groei van het aantal leerlingen maakte dat het huidige gebouw niet meer volstond en dat een nieuw gebouw nodig was. Ook hier was het managementteam druk mee.

Situatie 1d:

De schoolopleider ontvangt van kennissen informatie over mogelijk interessante cursussen en de promotiebeurs voor leraren.

Perceptie van de situatie:

Gevleid: 'Nou dat doet wat met je hè. Dat je denkt van hé wat leuk, ze denkt aan mij.'

Wat deed de schoolopleider:

De schoolopleider besluit de contactpersonen van het promotietraject aan te schrijven.

Afwegingen:

De schoolopleider ontwikkelt zichzelf graag en heeft het gevoel stil te staan in haar werk op school.

Situatie 1e:

Na prettig eerste contact met de contactpersonen van het promotietraject besluit de schoolopleider zich hiervoor in te schrijven. De schoolopleider informeert haar teamleider hierover. Deze reageert enthousiast. Vervolgens informeert de schoolopleider haar nieuwe leidinggevende en vraagt deze om de benodigde werkgeversverklaring voor het promotietraject. De nieuwe leidinggevende uit zorgen over de gevolgen van het promotietraject voor de formatie op school, maar geeft de werkgeversverklaring af. Daar stelt de leidinggevende wel tegenover dat de schoolopleider de taken van schoolopleider neerlegt en zich allen focust op het lesgeven.

Perceptie van de situatie:

Diepe teleurstelling. 'En toen werd ik dus emotioneel. Dat ik dacht van nou kan je nou niks positiefs hierover zeggen.'

Verdriet. 'Ik vond het heel vervelend. Ik moest ook echt huilen.'

Wat deed de schoolopleider:

De schoolopleider kiest ervoor om te starten met het promotietraject en haar taken als schoolopleider neer te leggen. Ze blijft wel werkzaam op school.

Afwegingen:

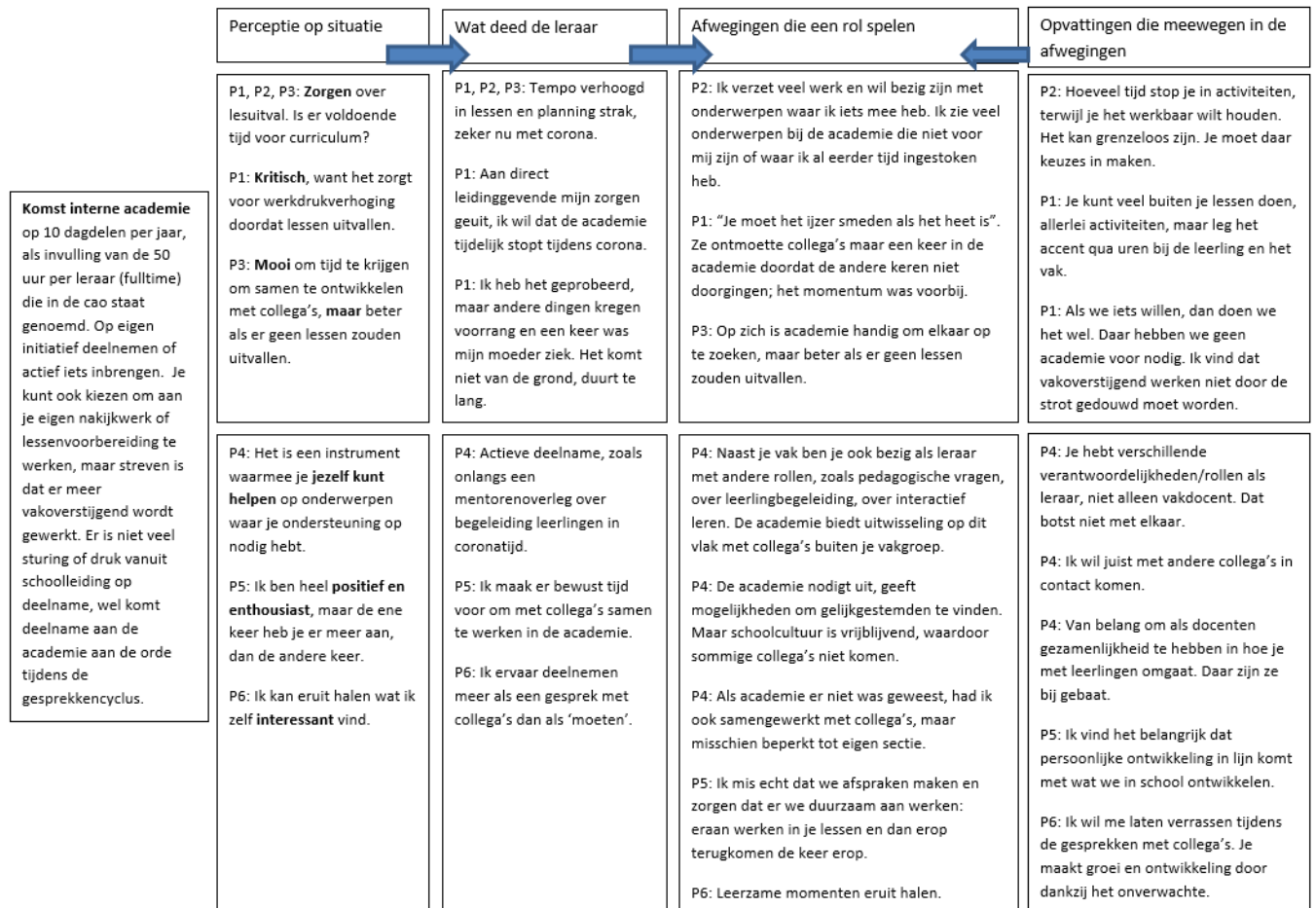
De schoolopleider werkt prettig samen met haar teamleider. Haar teamleider geeft aan de schoolopleider nodig te hebben voor visievorming binnen het onderwijs dat zijn team biedt. De schoolopleider blijft in haar functie met de leidinggevende te maken hebben. Dat vindt de schoolopleider lastig. 'Maar daar ben ik nog uit. Dat is voor een vervolg.'

Casus 2: De komst van een interne academie

Als je je als leraar wil professionaliseren zijn daar legio mogelijkheden voor. Denk aan het bekijken van een webinar, het lezen van websites over je vak, het bijwonen en nabespreken van lessen van een collega of het volgen van een masteropleiding. De laatste jaren zien we dat steeds meer scholen een interne academie oprichten. Interne academies, ook wel huisacademies genoemd, variëren van kleinschalig (op een school) tot omvangrijke initiatieven (vallend onder een bestuur). Ze richten zich voornamelijk op professionalisering van collega's en soms ook op het bevorderen van schoolontwikkeling. Het Expeditieteam Lerarenagenda is benieuwd naar wat een interne academie teweegbrengt bij leraren en hoe hun adaptief vermogen eruitziet als zij geconfronteerd worden met de komst van een academie. Ze spraken daarvoor met zes leraren van een voorschool waar een interne academie is opgericht. Uit de interviews blijkt dat het initiatief verschillende reacties bij leraren ontlokt. Er zijn leraren die vanuit betrokkenheid bij de school en de leerlingen enthousiast veel tijd en aandacht besteden aan het ontplooiën van initiatieven voor de academie. Tegelijkertijd zijn er leraren die zich vanwege diezelfde betrokkenheid juist terughoudender opstellen, en bezwaren zien bij het initiatief.

Blog met geïntegreerde bevindingen uit deze casus en Teacher Tapp: [Samen leren met collega's in aanwezigheid van een interne academie](#)

Stroomdiagram casus 2



Casus 3: Reageren op weerstand bij vernieuwing

Voor deze case is gesproken met een lerares op een basisschool die recent een opleiding heeft gevolgd waarin de inzet van ICT in het onderwijs een belangrijke rol heeft. Uit het interview blijkt dat ze, aangemoedigd door de schoolleider, zonder specifieke verwachtingen aan de opleiding begint en gaandeweg de toegevoegde waarde voor de school waar ze werkt gaat zien. Een opdracht binnen de opleiding is het ontwerpen en implementeren van een onderwijsinnovatie in de eigen school. Ze besluit een onderwijsinnovatie met ICT-component voor te stellen aan haar team maar stuit daarbij op weerstand. Verschil in opvattingen over de inzet van ICT in onderwijs voor basisschoolleerlingen en verschillen in ICT-vaardigheden maakt dat de collega's de innovatie niet zien zitten. Hoewel ze de situatie vervelend vindt, wil ze niet zomaar over de weerstand heen stappen. Ze besluit daarop de innovatie aan te passen en deze zonder de ICT-component te implementeren.

Blog met geïntegreerde bevindingen uit deze casus en Teacher Tapp: [Onderwijsinnovaties, hoe ga je om met weerstand in het team?](#)

Stroomdiagram casus 3

Situatie 1a:

Het starten van een masteropleiding door de leraar gericht op eigentijds leren en ICT. De leidinggevende stimuleert en ondersteunt het volgen van de masteropleiding omdat deze aansluit bij ontwikkelingen op school.

Perceptie op situatie 1a:

P1: Open houding. Ik had geen verwachtingen van de master, het leek me leuk.

P1: Waardevol. Ik wilde mezelf ontwikkelen en vond het waardevol dat de master ook veel voor de school kon betekenen. Voor deze studie heb ik niet heel bewust gekozen het was een vraag van mijn leidinggevende.

Wat deed de leraar:

P1: Starten met de masteropleiding en het ontwerp van de onderwijsinnovatie.

Situatie 1b:

In kader van de masteropleiding heeft de leraar als opdracht om een onderwijsinnovatie te ontwerpen en in eigen school uit te voeren. De leidinggevende ondersteunt de onderwijsinnovatie, maar een aantal collega's uit het team zien de uitvoering van de ICT component van de onderwijsinnovatie niet zitten.

Perceptie op situatie 1b:

P1: Vervelend. Ik vond het vervelend dat collega's de onderwijsinnovatie niet zagen zitten.

P2: Onrust/ik moet hier iets mee. Ik moest op spitsroeden lopen omdat collega's de onderwijsinnovatie niet zagen zitten en weerstand hadden. Daar kon ik niet zomaar overheen stappen.

Wat deed de leraar:

P1: Ik heb de situatie op de opleiding besproken met medestudenten en docenten. Daar kon ik mijn ei kwijt en kreeg ik tips.

P1: Met mijn leidinggevende heb ik besproken welke aanpak de beste kans van slagen heeft in het team.

P1: Ik heb besloten om mijn ontwerp voor onderwijsinnovatie te maken zonder ICT component.

P1: Ik heb afgestemd met mijn team dat ik de ICT component uit het ontwerp weg liet.

Afwegingen die een rol spelen:

P1: Ervaren collega's hadden een andere visie op ICT en hoe kinderen zicht ontwikkelen dan ik. Zij vonden het niet passen bij de leerlingen.

P1: Het is een klein team dus dat had invloed op de ruimte die ik kon innemen. Ervaren collega's met een andere visie op ICT en veel expertise hadden veel invloed op het kleine team.

P1: De ICT vaardigheden van de collega's waren niet op orde.

Opvattingen die meewerken in de afwegingen:

P1: Ik doe liever dingen samen in harmonie die was er niet. Het teamleren is voor mij belangrijk. Ik ben ervan overtuigd dat ik dit niet alleen kan en het team nodig heb.

Situatie 1c:

De collega's met weerstand zijn weggegaan omdat ze zich niet meer konden vinden in de visie van de school. Als gevolg daarvan ontstond meer ruimte voor de leraar en om het onderwijsontwerp uit te voeren.

Perceptie op situatie 1c:

P1: Meer harmonie. Ik kreeg andere collega's dat past veel beter samen. We zijn gelijkwaardiger aan elkaar.

P1: Zelfverzekerd. De collega's zien de meerwaarde van het onderwijsontwerp. De druk van collega's of ik het goed doe en zij hun hakken in het zand zetten, is weggevallen.

Wat deed de leraar:

P1: Het onderwijsontwerp uitvoeren met ICT-component.

Omstandigheden die voor de leraar als afwegingen een rol hebben gespeeld:

P1: Collega's zagen in de lockdown dat leerlingen flexibel en bekwaam zijn in het gebruik van ICT.

P1: Collega's hebben zelf een ontwikkeling meegemaakt op het gebied van ICT met het afstandsonderwijs.

P1: De timing was beter door de ervaringen met COVID en de nieuwe collega's.

Casus 4: Balanceren tussen bieden van ruimte voor zelfregie en bieden van voldoende sturing

Voor deze casus is gesproken met een leraar aan een HBO-masteropleiding voor ervaren leraren uit het po, vo en mbo. De opleidingsvisie van de masteropleiding is gestoeld op zelfregie. De docent van de masteropleiding probeert zelfregie voor te leven en uit te lokken. Ze wil immers dat studenten, de ervaren leraren, hetzelfde doen in hun eigen onderwijspraktijk. Uit het interview blijkt dat studenten van de masteropleiding deze regie en zelfsturing niet altijd laten zien. Zij vragen de docent om sturend gedrag en willen weten wat er precies van hen wordt verwacht. De docent houdt vast aan haar visie op opleiden, en wil ook haar verwachtingen ten aanzien van zelfregie niet bijstellen. Ze stelt wel haar verwachtingen van studenten bij. Zij zoekt het vooral in het handelen en haar eigen rol in het anders overbrengen van de visie en het anders ondersteunen en stimuleren van zelfregie bij studenten. Ze ziet dit als een proces wat hoort bij een nieuwe opleiding waarin zowel studenten als docenten wat te leren hebben.

Deze casus is niet omgezet naar vragen om voor te leggen aan de deelnemers van Teacher Tapp.

Stroomdiagram casus 4

Situatie:

De visie op opleiden in de professionele master waar de leraar als docent werkt, is gericht op zelfsturing van studenten. In lijn met de opleidingsvisie van de masteropleiding, verwacht de leraar van studenten dat zij regie nemen over hun eigen leren met bijbehorende zelfstandigheid. Studenten laten deze regie en zelfstandigheid vaak niet zien en vragen om sturend gedrag van de leraar.

Perceptie op situatie:

P1: Een verbaasde reactie. Ik had bij het ontwikkelen van de master niet voorzien dat studenten zoveel houvast zoeken. Studenten verwachten van hun leerlingen ook zelfregulatie.

P1: Onrust/er iets mee willen. Ik begrijp de behoefte van de studenten en wil studenten graag de ruimte geven om te gaan met hun behoefte aan sturing.

Wat deed de leraar:

P1: Verwachtingen bijstellen. Ik heb mijn verwachtingen van de studenten behoorlijk bijgesteld. Ik zoek de balans tussen wat verwacht ik dat ze zelf kunnen uitzoeken en wat ga ik allemaal voorschrijven.

P1: Experimenteren. Het is vallen en opstaan, uitproberen en kijken wat werkt in het stimuleren van studenten zelf regie te nemen. Ik ben aan het zoeken hoe ik het goed kan overbrengen aan de student vanuit de opleidingsvisie. [bijvoorbeeld differentiëren in sturing; studenten elkaar laten helpen; bespreken met andere docenten van de master].

Afwegingen die een rol spelen:

P1: Ik wil studenten opvoeden om zelf duidelijkheid te zoeken, en vind het ook jammer als de student niet vooruit kan komen.

P1: Ik wil dat studenten op een fijne manier kunnen studeren. Ik snap dat studenten graag willen weten of ze op de goede weg zijn.

Opvattingen/factoren die meewerken in de afwegingen:

P1: Onze visie op opleiden willen we zelf voorleven, 'teach what you preach'.

P1: Het beste is dat studenten elkaar hiermee helpen, in plaats van dat docenten in de hulpmodus schieten.

P1: Ik voel mij een goede docent als ik aan de gezichten van de studenten kan zien dat ze er een beetje blij van worden, geïnspireerd zijn.

P1: In het balanceren tussen zelfregie en sturing ben ik zelf ook lerende.

Casus 5: Invulling geven aan een nieuwe rol

Voor deze casus is gesproken met twee onderwijskundig leiders op een mbo-instelling. Op de school is in het kader van sturingsfilosofie 'teams in the lead', een platte organisatie gecreëerd. Alle opleidingsteams worden hiërarchisch aangestuurd door een onderwijsmanager en onderwijsvernieuwing wordt aangejaagd/gefaciliteerd door een onderwijskundig leider. Onderwijskundig leiders worden gepositioneerd als en hebben een verbindende rol tussen de schoolbrede onderwijsinnovatieagenda en onderwijsvernieuwing geïnitieerd door de opleidingsteams. De introductie van de rol van onderwijskundig leider is relatief nieuw in de school. Deze verandering vraagt iets van het team, de onderwijsmanager en de onderwijskundig leider. Beide onderwijskundig leiders hebben te maken met vraagstukken rondom de invulling van hun rol en gaan daar op eigen wijze mee om.

Blog Teacher Tapp: volgt..

Stroomdiagram casus 5

Specifieke situatie a (eerste interview):

De leraar (onderwijskundig leider) krijgt van het CvB de opdracht blended learning te implementeren, maar wordt niet bij deze beslissing geconsulteerd. De onderwijskundig leider werkt hierbij samen met de opleidingsmanager.

Perceptie op situatie:

P1: Negatief verrast/onbegrip. Ik ben verbaasd, hoe kan het dat ik en de PLG rondom blended learning niet zijn geconsulteerd door het CvB. Ik werd met het besluit geconfronteerd.

P1: Lastig. Lastig dat ik niet ben meegenomen en er wel mee aan de slag moet ik de teams.

P1: Begrip. Ik heb begrip voor het CvB dat ze blended learning gezien Corona op de besluitenlijst hebben gezet.

Wat deed de leraar:

P1: Het voorval bespreken met onderwijskundig leiders. We wilden inzicht in de besluitvorming en ervoor zorgen dat we in het vervolg worden meegenomen.

P1: Ik ga het bespreken met de programma manager digitalisering om ervoor te zorgen dat het CvB ons voortaan wel consulteert.

Specifieke situatie b (tweede interview):

De leraar (onderwijskundig leider) krijgt de opdracht de schoolbrede innovatie gepersonaliseerd leren in te voeren. Het team voelt zich onvoldoende in de innovatie meegenomen. De onderwijskundig leider werkt hierbij samen met de opleidingsmanager.

Perceptie op situatie:

P2: Zoeken. Het is een zoekproces met het team, want de onderwijsinnovatie was nieuw en onduidelijk. Wat werkt en werkt niet om het team mee te krijgen?

P2: Pijnlijk geraakt. Het heeft me geraakt dat ik signalen van het team heb gemist dat ze zich onvoldoende voelden meegenomen in de onderwijsinnovatie. Dat deed me pijn.

P2: Opluchting/blijdschap. Ik ben blij dat er een groep docenten is die de onderwijsinnovatie een kans wil geven.

Wat deed de leraar:

P2: Ik heb hulp gezocht bij de academie om docenten bij te scholen ten aanzien van het gebruiken van het 4C-ID model bij de innovatie.

P2: Ik heb mezelf een spiegel voorgehouden. Ik heb een teamscan uitgezet bij het team en naar aanleiding van de uitkomsten in gesprek gegaan met het team over mijn rol als onderwijskundig leider.

P1: We zijn voornemens met de PLG een plan van aanpak te maken om blended learning te implementeren in het team.

Afwegingen die een rol spelen:

P1: Ik weet dat dit soort zaken, besluiten met een korrel zout genomen kunnen worden en dat er altijd wel mouwen aan te passen zijn.

P1: Ik zit in een luxepositie omdat mijn opleidingsmanager en teamvoorzitter een goed team hebben staan die bereid zijn te innoveren. De verhouding met de opleidingsmanager is harmonieus.

P1: Ik neem het team bewust niet mee in de ins en outs van de PLG, omdat dat verspillend kan zijn en niet relevant voor hen.

Opvattingen/factoren die meewerken in de afwegingen:

P1: Ik ben eraan gewend dat de communicatie niet altijd even vlekkeloos verloopt. Dus dat is geen issue, al zou het fijner zijn als het gestroomlijnder liep.

P1: En ik vind het in lijn met de filosofie teams in the lead belangrijk dat mijn team eigenaarschap en zelfsturing ervaart.

P2: Uit de gesprekken met teamleden heb ik vier speerpunten gehaald. Ik probeer meer toe te bewegen naar de verwachtingen van het team.

Afwegingen die een rol spelen:

P2: Bij onderwijsinnovatie geloof ik niet in top down en sturen met lichte dwang. Ik ben liever van het gesprek en op basis van inhoudelijke argumenten mensen in beweging krijgen.

P2: Ik ben op aarde om onderwijskwaliteit te bevorderen en daar heb ik de docenten uit het team knalhard voor nodig.

P2: Ik heb met de opleidingsmanager een goede balans in de samenwerking.

Opvattingen/factoren die meewerken in de afwegingen:

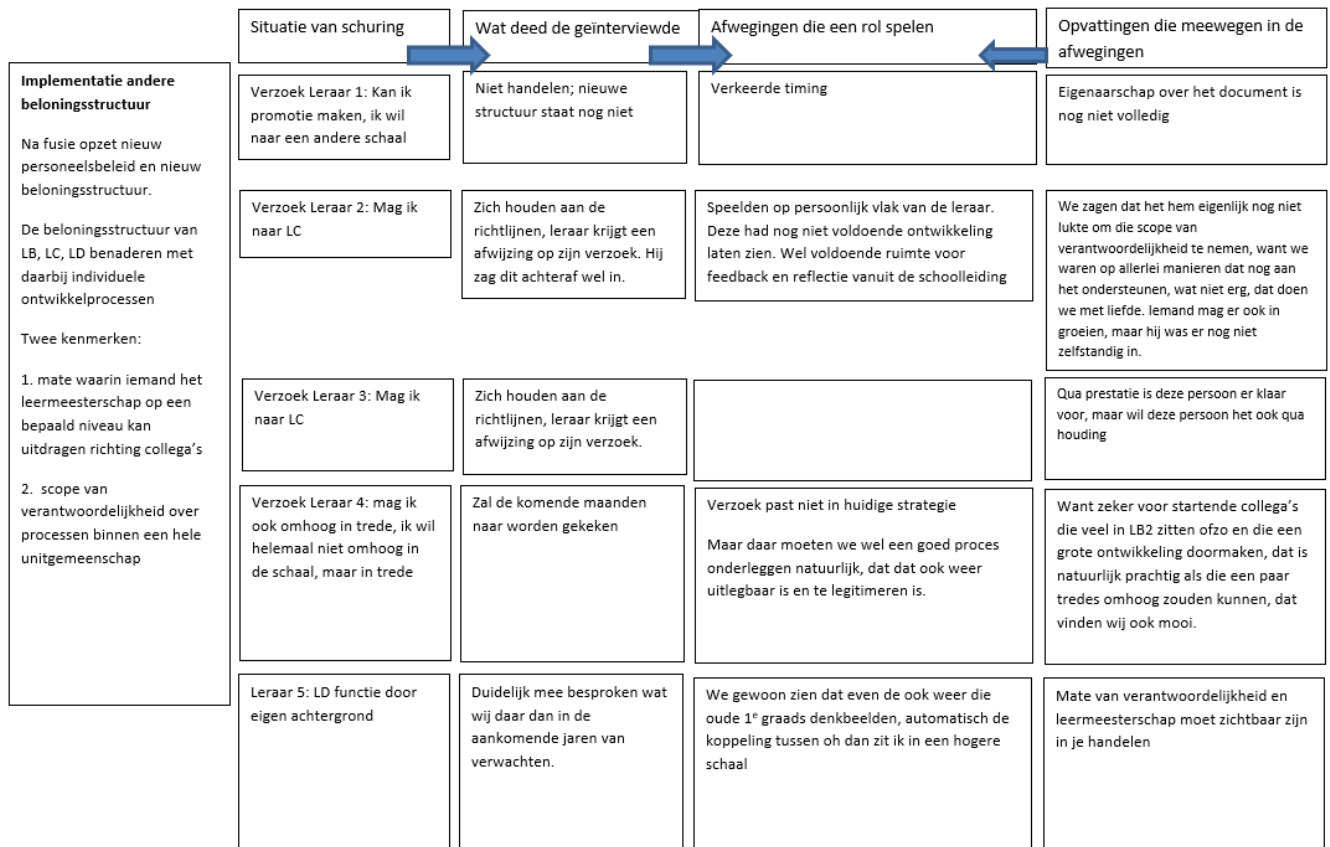
P2: Corona heeft ervoor gezorgd dat we de innovatie niet kunnen uitvoeren zoals beoogd.

Casus 6: Implementatie nieuw beoordelingssysteem

In het kader van het veldonderzoek is gesproken met een schoolleider van een vrij nieuwe vo-school waar de afgelopen maanden een nieuwe beloningsstructuur voor leraren is ontwikkeld. De schoolleiding legt in het personeelsbeleid de nadruk op een doorlopende ontwikkeling van leraren-in-opleiding tot pensioen. De beloningsstructuur is nu uitgerold in de school en we vroegen de schoolleider naar de reacties van de leraren erop en hoe hij hiermee omgaat.

Deze casus is niet omgezet naar vragen om voor te leggen aan de deelnemers van Teacher Tapp.

Stroomdiagram casus 6



Casus 7: Kennisbenutting stagiairs

Deze case betreft een diepte-interview met twee betrokkenen van een lerarenopleiding die een bijzondere opleidingsroute aanbiedt. Deze opleiding heeft een geïntegreerd opleidingsconcept ontwikkeld waarin de PABO samenwerkt met een universiteit. Studenten behalen via de lerarenopleiding een PABO diploma en via de universiteit gelijktijdig een bachelor. Uit het interview blijkt dat in de praktijk een beperkte kruisbestuiving plaatsvindt tussen de studenten en de scholen. De schoolopleider en een lerarenopleider die geïnterviewd zijn maken zich zorgen over de onderbenutting van de kennis en vaardigheden van 'hun' specifieke groep studenten. Ze geven aan dat zowel de scholen als de studenten de stage te veel als een reguliere stage ervaren, waardoor de extra kennis en vaardigheden van deze studenten gedurende de stage onderbenut wordt. Dit leidt bij de opleiders tot gevoelens van frustratie en teleurstelling.

Blog met geïntegreerde bevindingen uit deze casus en Teacher Tapp: [Stagiairs: bronnen of ontvangers van kennis?](#)

*Stroomdiagram casus 7***Situatie**

Beperkte benutting van kennis en vaardigheden (kruisbestuiving) van deze specifieke groep hybride studenten gedurende de stage en ook in de eerste jaren van het beroep. De hybride student/leerkracht wordt te veel als 'gewone' leerkracht ingezet. De kennis en expertise van de hybride student wordt onvoldoende ingezet ten behoeve van schoolontwikkeling. De opdrachten vanuit de studie zijn niet afgestemd op het pabo curriculum. Te veel goede docenten van deze academische opleidingsvarianten verlaten voortijdig het beroep.

Perceptie op situatie

Teleurstelling dat mogelijkheden onvoldoende gezien worden door de verschillende partijen (school, pabo, universiteit en ook student zelf).

Huidige handelen:

Aannemen van bemiddelende rol tussen student en mentor (op de scholen).

Afwegingen huidige handelen

- Ruimte voor, en inbedding van, de student is erg afhankelijk van de betreffende school(leader) en student zelf
- De inhoud van de universitaire bachelor Cultuurwetenschappen sluit niet altijd aan bij context van de school
- Twijfel over lange termijn visie/positie t.a.v. hybride opleidingen

Opvattingen

- Gemiste kans voor het onderwijs
- Ik pleit voor een gelijkwaardige samenwerking tussen mentoren en studenten 'meer met elkaar aan het leren dan alleen maar de meester leert zijn gezelschap hoe het vak eruitziet. Maar dat gezelschap kan in dit geval ook de rol van meester aannemen om de school iets mee te geven'
- Geen eigenaarschap vanuit de eigen rol over beleidsprocessen op de school en landelijk

Eerdere ervaringen

Student die duidelijk voorbeeld was betreft het inbrengen van haar ontwikkelde kennisbasis in de school. Ze had een verhaal en was geloofwaardig. Expertise bestaat, persoonlijkheid maakt hoe je het overbrengt.

Toekomstig handelen (inzichten komen tot stand gedurende het gesprek)

De basisschoolcoach ziet een rol voor zichzelf in het opzetten van mentorgesprekken: feedbackgesprekken voeren samen met mentoren met daarbij een bemiddelende rol voor zowel mentor als student waarbij de rollen ook worden omgedraaid, wat heeft een mentor nodig, wat kan een student daarin bieden.

De basisschoolcoach ziet voor zichzelf een rol in het informeren van directies van stagescholen over de capaciteiten van deze specifieke groep. En student in contact brengen met mensen op strategische posities in school en bestuur.

De lerarenopleider ziet de volgende actie: Studenten heel bewust onderdeel maken van een team/onderzoeksgroep. Het in positie brengen van de student op de juiste plek zodat ze gezien en gehoord worden. Daarbij zorgen dat de student een goed verhaal heeft en daarmee iets zinnigs zegt, hierdoor ontstaat waardering bij beide partijen.

De lerarenopleider geeft aan: Inhoudelijk betrokken zijn bij het onderzoek van de student waarbij actief wordt gekeken hoe de inhoud binnen de school kan worden opgepakt.

Omstandigheden die een rol spelen voor het toekomstig handelen:

De juiste rol hebben en zich vrij voelen om zaken aan de orde te brengen: basisschoolcoach, directie-ondersteuner, bovenschol-ondersteuner.

Dicht op het vuur zitten en korte lijntjes (met de directie en opleiding) hebben.

Opvattingen die meewerken in de afwegingen met betrekking tot het toekomstig handelen:

Schoolleiders moeten studenten en starters erkennen in de rol die ze kunnen spelen.

Rolopvatting: fungeren als brug, bemiddelaar, coach tussen studenten en directie (en ook naar pabo).

Pleit voor een gelijkwaardige samenwerking tussen mentoren en studenten waarbij mentoren ook iets kunnen halen.

Casus 8: Ambities van een schoolleider

In het kader van de veldstudies is gesproken met een schoolleider werkzaam in het vo die op zijn eigen manier bezig is zijn ambities voor de toekomst van zijn school waar te maken. Voor het vervullen van deze ambities neemt hij de tijd, gaat hij het gesprek aan en hanteert hij de norm dat persoonlijke ontwikkeling centraal staat. Ook is hij zeer uitgesproken over dat hij zijn personeel de ruimte moet geven om persoonlijke ambities na te streven, ook als deze buiten zijn eigen organisatie vallen.

Blog met geïntegreerde bevindingen uit deze casus en Teacher Tapp: [Overeenkomst ambities tussen schoolleiders en leraren](#)

Stroomdiagram casus 8

Situatie 1a:

Schoolleider besluit om op zijn nieuwe school stapsgewijs toe te werken naar een andere organisatiestructuur. De schoolleider vindt dat men zich blijvend moet ontwikkelen en om meer organisatieleden hiertoe de kans te bieden, is een nieuwe organisatiestructuur nodig.

Wat deed de schoolleider:

De schoolleider geeft aan: 'Als je in zo'n situatie komt ga je eerst kijken wat is er aan de hand. Vervolgens ga je kijken van wat is nou mijn gedroomde positie waar ik over een tijdje wil zijn? En dan ga je afwegingen maken van wat de consequenties zijn in de tussenstap om daar te komen. Ik kan niet in 1 keer als je 12 coördinatoren hebt naar 3 coördinatoren, dus dat ga je afbouwen.' De schoolleider begeleidt een aantal afdelingsleiders en coördinatoren naar functies elders en belegt coördinatietaken meer bij docenten.

Afwegingen:

Opvatting: 'Het onderwijs is er om leerlingen te doen ontplooiën en dat moet je als docenten dan ook zelf voorleven.'

Opvatting: Functies en taken dienen te worden bepaald op basis van kennis en kunde en niet op basis van anciënniteit zoals voorheen het geval was op de school.

Uitgangspunt: Mensen behouden in het onderwijs. Daaraan gelieerde opvatting dat je docenten behoudt door hen ontwikkelingskansen te bieden. Ook als dat op een andere school is, is dat niet erg.

Opvatting: 'Het is toch tof om je te blijven ontwikkelen.' Daarbij heeft de schoolleider wel begrip voor verschillende ontwikkelingswensen en -behoeften tussen individuen, gezien hun levensfasen, persoonskenmerken en werkervaring.

Situatie 1b:

Sommige organisatieleden zijn niet heel ambitieus, willen 'gewoon hun ding doen' en willen zich niet zozeer verder ontwikkelen. Dat leidt tot enige schuring.

Perceptie op situatie 1b:

Uitdaging. 'Ik ben volledig in control in die situatie. En ik wist ook dat ik in mijn recht stond. Ik had een duimen dik dossier. En weet je, ik heb eigenlijk continu aangegeven van kom maar op met je advocaat, ik lust je rauw. Dus nee, ik heb nooit het gevoel gehad dat ik in die situatie de controle verloor.'

Wat deed de schoolleider:

De schoolleider hield vast aan zijn koers: De schoolleider wil dat de 10% van ieders aanstelling die is bedoeld voor professionalisering in elk geval wordt benut. Daarbij stimuleert hij organisatieleden om 'in elk geval hun kennis en kunde op niveau te houden' en wijst hij organisatieleden op bij- en nascholingsmogelijkheden en professionele leergemeenschappen waaraan ze kunnen deelnemen. In de druk die de schoolleider uitoefent op professionalisering houdt hij rekening met individuele verschillen, de complementariteit in het personeelsbestand en de samenhang tussen activiteiten. Als er binnen de school geen passende plek voor iemand meer is, neemt de schoolleider 'op gepaste wijze' afscheid van iemand.

In het vasthouden aan zijn koers, betrok de schoolleider zijn bestuur. Daarnaast sprak hij in verschillende verbanden tijdens intervisiebijeenkomsten met andere schoolleiders over de situaties die zich voordeden, zijn afwegingen en zijn aanpak.

Persoonskenmerken die van invloed zijn op het handelen van de schoolleider:

'Ondernemersbloed'. 'Je ziet kansen en die wil je allemaal grijpen.'

Besluitvaardigheid. 'Ik ben daar ook vrij hard in; als het niet meer matcht, dan matcht het niet meer en nemen we op gepaste wijze van elkaar afscheid.'

Omstandigheden waarvan de schoolleider bewust gebruik heeft gemaakt:

Gebruikmaken van een ander voordelig gevolg van zijn wijziging in de organisatiestructuur: binnen de school bestond enige afgunst ten aanzien van de secundaire arbeidsvoorwaarden van de vele coördinatoren in de eerdere structuur. Die heeft de schoolleider gelijktijdig kunnen aanpassen, waardoor de afgunst is verminderd.

Tijd benut als ondersteunende factor, omdat tijd zorgt voor een natuurlijk verloop van personeel (in de vorm van pensioen). Daarmee kon de schoolleider sturen op het aannemen van gelijkgestemden. Daarnaast konden eerste teamleden positieve ervaringen opdoen met professionalisering en hun enthousiasme een olievlekwerking laten hebben.

Het type school trekt relatief veel studerende teamleden aan, 'omdat dit nu eenmaal het lot is van een zwarte school'. Dit werkt ondersteunend, omdat deze teamleden vaak sowieso al met professionalisering bezig zijn.

Bijlage 3: Beschrijving van codes gebruikt voor de cross-case analyse

Fase begin

Dilemma: Hier geven we antwoord op de vraag op welk snijvlak de schuring die de respondent beschrijft zich voordoet. Dit kan worden gekoppeld aan deelvraag 1.

Positie van de respondent t.o.v. de verandering: Welke positie neemt de respondent in ten opzichte van de ontstane situatie/schuring? Initieert de respondent zelf een verandering of heeft de respondent zich te verhouden tot een situatie die door toedoen van een ander is ontstaan? Deze vraag kan worden gekoppeld aan deelvraag.

Emotie: Welke emotie voelt de respondent bij de schuring/ontstane situatie? Dit kan worden gekoppeld aan deelvraag 3.

Timing: Speelde timing een positieve, neutrale of negatieve rol in de ontstane situatie? M.a.w.: Is de respondent van mening dat de verandering op een goed moment komt, of op slecht moment komt of dat dit geen rol speelt? (Indien de casus niet is opgenomen in het overzicht, is niet bekend of timing een rol speelde.) Deze vraag kan worden gekoppeld aan deelvraag 2.

Gelijktijdigheid: In hoeverre is er sprake van gelijktijdigheid in de ontstane situatie? Oftewel, in hoeverre ervaart een respondent dat er sprake is van afstemming tussen de interacties van verschillende actoren? Is die afwezig of aanwezig? (Indien de casus niet is opgenomen in het overzicht, is niet bekend of timing een rol speelde.) Deze vraag kan worden gekoppeld aan deelvraag 2.

Fase midden

Gedrag: Welk gedrag laat de respondent zien ten aanzien van de ontstane situatie/schuring? Deze vraag kan worden gekoppeld aan deelvraag 1. Mogelijkheden zijn:

- Volgen: handelen conform de wens van de ander
- Herinterpreteren: vasthouden aan het eigen handelen, maar tegemoetkomen aan bepaalde wensen van de ander
- Protesteren: protesteren tegen de wens van de ander
- Verantwoorden: verantwoorden waarom naar de eigen wens zou moeten worden geluisterd
- Negeren: vasthouden van eigen handelen, daarbij negeren van de wens van de ander

Wat betekent dit voor het handelen m.b.t. de schuring: In hoeverre verandert de respondent zijn/haar handelen in de dagelijkse praktijk ten opzichte van voor de schuring/ontstane situatie? Dit gaat in op deelvraag 1.

Factoren/Afwegingen: Welke visie, opvattingen en persoonlijke drijfveren worden genoemd door de respondent wanneer deze spreekt over de keuze voor zijn/haar gedrag? In hoeverre kiest een respondent bewust een moment om zijn/haar acties te ondernemen? En in hoeverre is de respondent zich bewust van het belang van gelijktijdigheid, oftewel de interactie van zijn/haar handelen met processen van anderen? Deze vragen kunnen worden gekoppeld aan deelvraag 2.

Houding t.o.v. de ander: In hoeverre heeft de respondent oog voor het standpunt van 'de ander' in de situatie waarin zich schuring voordoet? Deze vraag kan worden gekoppeld aan deelvraag 2.

Eigenaarschap: Wie is volgens de respondent verantwoordelijk voor het vinden van een oplossing voor de ontstane situatie? Deze vraag kan aan deelvraag 2 worden gekoppeld.

Inzet netwerk: In hoeverre betreft de respondent zijn/haar persoonlijk of professioneel netwerk om tot zijn/haar gedragskeuze te komen in de ontstane situatie? Deze vraag kan worden gekoppeld aan deelvraag 2.

Fase eind

Uitkomst: In hoeverre is de respondent tevreden met de (op moment van interviewen) waar zijn/haar handelen t.a.v. situatie toe heeft geleid? Antwoorden hierop kunnen worden gekoppeld aan deelvraag 2.

Terugblik: In hoeverre zou de respondent anders handelen wanneer de situatie zich opnieuw zou voordoen? Antwoorden hierop kunnen mogelijk worden gekoppeld aan deelvragen 1 en 2 en bieden mogelijk inzicht in de mate waarin zelfbewust voor bepaald gedrag is gekozen op het moment van kiezen.

Interpretatie van het handelen: In hoeverre vindt de respondent dat hij/zij zijn/haar eigen visie op het beroepsbeeld continueert, herinterpreteert of aanpast? Dit geeft de (gekleurde) eigen visie van de respondent op deelvraag 2 weer.

Bijlage 4: Tabel met overkoepelend schema cross-case analyse

| | | Schuring weggenomen | Schuring verminderd | Schuring aangebleven |
|-----------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| | Fase begin | Casussen | 2b, 3, 5b, 8 | 4, 5a, 6, 7 |
| Dilemma | | 2b, 2b, 2b, 3, 5b en 8 | 4, 5a, 6 | 1, 2a, 2a, 2a |
| | | | 7 (lastig om snijvlak te bepalen) | |
| | | | | |
| Positie van respondent t.o.v. de verandering | | 3, 5b, 8 | 4, 6, 7 | |
| | | 2b, 2b, 2b | 5a | 1, 2a, 2a, 2a, |
| Emotie | | 3 | 4,7 | |
| | | | | |
| | | | | 1, 2a, 2a, 2a |
| | | | (4 ook verbaasd) | <i>denk ik, niet alleen voor haar eig</i> |
| | | 2b, 2b, 2b | | |
| | | 8 | | |
| | | | 5a | |
| | | 5b | | |
| | | | 6 | |
| Timing | | 2b, 2b, 2b, 8 | 6 | |
| | | 5b | 5a, 7 | |
| | | 3 | | 1, 2a, 2a, 2a |
| Gelijktijdigheid | | 2b, 2b, 2b | | |
| | | 3, 5b, 8 | 4, 5a, 6, 7 | 1, 2a, 2a, 2a |
| Houding t.o.v. de ander | | 2b, 2b, 2b, 3, 5b, 8 | 4,6,7 | |
| | | | 5a | 1, 2a, 2a, 2a |
| Factoren/Afwegingen | | 3 | | 2a, 2a, 2a |
| | | 8 | 4 | |
| | | 2b1, 5b, 8 | 4, 5a | 2a1 |
| | | 5b, 8 | | |
| | | 2b1, 2b2, 3, 8 | 4 | 2a3 |
| | | 5b, 8 | | 1 |
| | | 2b1, 2b3, 5b | 5a | |
| | | 2b1, 2b3, 3, 5b | 4, 5a | 1 |
| | | 5b | | |
| | | | | 2a2, 2a3 |
| | | 2b, 2b, 2b, 8 | 6 | 1, 2a, 2a, 2a |
| | | 2b, 2b, 2b, 3, 8 | 4, 5a, 6, 7 | |
| Eigenaarschap | | 2b, 2b, 2b, 3, 5b, 8 | 4,6 | |
| | | | 5a, 7 | 1 |
| | | | | 2a, 2a, 2a |
| | | | | |
| Inzet netwerk (ja vs nee) | | 3, 5b, 8 | 4, 5a, 6, 7 | 1 |
| | | | | 1 |
| | | 2b, 2b, 2b | | 2a, 2a, 2a |

| Fase midden | | Schuring weggenomen | Schuring verminderd | Schuring aangebleven |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------------------|----------------------|
| Casussen | | 2b, 3, 5b, 8 | 4, 5a, 6, 7 | 1, 2a |
| 1) Gedrag: Hoe ga je om met de schuring? Wat deed diegene? Het gedrag zelf, je houding ten aanzien ervan. Bijv. protesteren | Volgen (van beroepsbeeld van de ander) | | | |
| | Herinterpreteren (van eigen beroepsbeeld, waarbij tegemoet wordt gekor | 2c, 2c, 2c 5b | 4 | |
| | Protesteren (tegen het beroepsbeeld van de ander) | | 5a | 1, 2a |
| | Verantwoorden (van eigen beroepsbeeld) | 3, 8 | 6,7 | 2a, 2a |
| | Negeren (van het beroepsbeeld van de ander) | | | |
| Houding t.o.v. de ander | Begrip | 2b, 2b, 2b, 3, 5b, 8 | 4,6,7 | |
| | Onbegrip | | 5a | 1, 2a, 2a, 2a |
| Factoren/Afwegingen | Visie op onderwijsinhoud | 3 | | 2a, 2a, 2a |
| | Visie op didactische/pedagogische aanpak | 8 | 4 | |
| | Opvatting(en) over eigen rol-/taakuitvoering | 2b1, 5b, 8 | 4, 5a | 2a1 |
| | Opvatting(en) over rol-/taakuitvoering van ander(en) | 5b, 8 | | |
| | Opvatting(en) over de borging/het versterken van onderwijskwaliteit | 2b1, 2b2, 3, 8 | 4 | 2a3 |
| | Opvatting(en) over de arbeidsorganisatie | 5b, 8 | | 1 |
| | Opvatting(en) over innovatieprocessen: bottom-up werkt beter | 2b1, 2b3, 5b | 5a | |
| | Persoonlijke drijfveer: experimenteren | 2b1, 2b3, 3, 5b | 4, 5a | 1 |
| | Persoonlijke drijfveer: tevreden stellen van anderen | 5b | | |
| | Persoonlijke drijfveer: autonoom kunnen handelen | | | 2a2, 2a3 |
| Eigenaarschap | Timing bewust kiezen | 2b, 2b, 2b, 8 | 6 | 1, 2a, 2a, 2a |
| | Bewust zijn van belang gelijktijdigheid | 2b, 2b, 2b, 3, 8 | 4, 5a, 6, 7 | |
| Inzet netwerk (ja vs nee) | Verantwoording intern | 2b, 2b, 2b, 3, 5b, 8 | 4,6 | 1 |
| | Verantwoording extern | | 5a, 7 | |
| | Niet aan de orde gekomen | | | 2a, 2a, 2a |
| Inzet netwerk (ja vs nee) | Professioneel netwerk (collega's, leidinggevende etc) | 3, 5b, 8 | 4, 5a, 6, 7 | 1 |
| | Persoonlijk netwerk (partner, ouders, kinderen, vrienden etc) | | | 1 |
| | Niet aan de orde gekomen | 2b, 2b, 2b | | 2a, 2a, 2a |

| | | Schuring weggenomen | Schuring verminderd | Schuring aangebleven | |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------|----------------------|---------------|
| | Fase eind | Casussen | 2b, 3, 5b, 8 | 4, 5a, 6, 7 | 1, 2a |
| Uitkomst | | Tevreden | 2b, 2b, 2b, 3, 5b, 8 | | |
| | | Redelijk tevreden | | 4, 5a, 6 | |
| | | Ontevreden | | 7 | 1, 2a, 2a, 2a |
| Terugblik | | Terugblik: zelf iets anders gedaan moeten hebben? | 2b, 2b, 5b | 6 | 1 |
| | | Niet aan de orde gekomen | | 4 | |
| 2) Interpretatie van het handelen. Dit gaat ook over visie op eigen | | Continueren | 2b, 2b, 2b, 3, 8 | 4, 5a, 7 | 1, 2a, 2a, 2a |
| | | Herinterpreteren | 5b | | |
| | | Aanpassen | | | |
| | | Herzien | | | |
| 3. Wat betekent dit voor het handelen m.b.t. schuring (neem | | Legitmeren | | 6 | |
| | | Handelen aanpassen: meegaan met de nieuwe context | 2b, 2b, 2b | | |
| | | Handelen aanpassen: nieuwe context creëren | | 5a | 1 |
| | | Handelen aanpassen: bestaande context behouden | 3, 5b | | |
| | | Handelen continueren: meegaan met de nieuwe context | | 6 | |
| | Handelen continueren: nieuwe context creëren | 8 | | | |
| | Handelen continueren: bestaande context behouden | | 4, 7 | 2a, 2a, 2a | |

Leraarschap van vandaag is veelzijdig en veelvormig. Expeditie Lerarenagenda onderzoekt hoe leraren, teams, scholen, opleidingen en beleid navigeren naar toekomstig leraarschap van morgen. Adaptief vermogen staat in het onderzoek centraal. Ga mee op expeditie en ontdek hoe het adaptief vermogen van onderwijspersoneel, scholen, opleidingen en beleid versterkt kan worden.

Dit rapport beschrijft de opzet en de bevindingen uit de veldstudie, uitgevoerd in 2021. Aan de hand van het vraagstuk 'het veranderend beroepsbeeld' is het concept adaptief vermogen verkend.

Januari 2022, Utrecht

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, projectnummer: 40.5.19810.024.

