

VAN ACTIES NAAR INTERACTIES

**Een overzichtsstudie
naar de rol van professionele netwerken
bij duurzame onderwijsvernieuwing**

Virginie März
Lisa Gaikhorst
Rob Mioch
Desirée Weijers
Femke Geijssel

VAN ACTIES NAAR INTERACTIES

**Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken
bij duurzame onderwijsvernieuwing**

Eindrapport --- Februari 2018

Virginie März

GIRSEF (Groupe Interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Education et la Formation), Université Catholique de Louvain, België

Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam

Lisa Gaikhorst

Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam

Rob Mioch

Praktijk voor Schoolontwikkeling, Amsterdam

NSO-CNA Leiderschapsacademie, Diemen

Desirée Weijers

Kohnstamm Instituut, Amsterdam

Femke Geijssel

Research Institute of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam

Radboud Docenten Academie, Radboud Universiteit Nijmegen

NSO-CNA Leiderschapsacademie, Diemen

Met medewerking van:

Ewout van Luijk

NSO-CNA Leiderschapsacademie, Diemen

Citatie bij publicatie

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing.*

Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.

Copyright

Alles in dit werk is gelicenceerd onder een Creative Commons Naamsvermelding 4.0-licentie.

De volledige licentie-tekst is te lezen op: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Subsidie

Dit onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 405-15-714).

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	5
INLEIDING	8
1 ACHTERGROND VAN DE STUDIE	11
1.1 Duurzame onderwijsvernieuwing vanuit meso-theorie: betekenisgeving én structuur	11
1.2 Beklijven van onderwijsvernieuwingen: van acties naar een netwerk van interacties	14
1.3 Ontwikkeling van onderwijsvernieuwing in Nederland	14
1.4 Verduurzamen van onderwijsvernieuwingen: de rol van professionele netwerken	19
2 METHODE	21
2.1 Meta-etnografie	21
2.2 Kadering van de meta-etnografie	21
2.3 Dataverzameling	22
2.4 Analyse	24
2.5 Betrouwbaarheid en validiteit	25
3 RESULTATEN	27
3.1 Beschrijving van de studies	27
3.2 Wat is duurzaamheid?	30
3.2.1 <i>Stabiliteit versus flexibiliteit</i>	30
3.2.2 <i>Duurzame vernieuwing versus duurzaam vernieuwen</i>	32
3.2.3 <i>Kwantitatieve groei versus kwaliteitsvolle verandering</i>	33
3.3 Conditie voor duurzaam vernieuwen	35
3.3.1 <i>Innovatie-specifieke condities: leerlinggericht, flexibiliteit en monitoring</i>	35
3.3.2 <i>Individuele condities: diepgaand begrip, agency en eigenaarschap</i>	38
3.3.3 <i>Structurele condities: tijd, middelen en ondersteuning</i>	39
3.3.4 <i>Relationele condities: naar een netwerkmodel van vernieuwen</i>	41
3.4 Netwerken en duurzaam vernieuwen	41
3.4.1 <i>Professionele ontwikkeling en onderwijsvernieuwing: van menselijk naar sociaal kapitaal</i>	42
3.4.2 <i>Compenserende werking van relationele condities</i>	45
3.4.3 <i>Samenwerking in netwerken als heilige graal voor duurzame vernieuwing?</i>	46
3.4.4 <i>Duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne netwerken</i>	47
3.4.5 <i>Duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolexterne netwerken</i>	52
3.5 Conditie op het vlak van leiderschap	55

4	PRAKTIJKCASUSSEN IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS	59
4.1	Casus 1: “Je bent altijd bezig van je eiland af te komen”	60
4.2	Casus 2: Leren in netwerken voor leerlingen en medewerkers	64
4.3	Casus 3: ‘Ervaren in Leren’ op het Friesland College	68
4.4	Casus 4: Samenwerking tussen scholen begint met interesse in elkaar	74
4.5	Interpretatie van de praktijkcasussen	81
5	CONCLUSIES, DISCUSSIE EN IMPLICATIES	83
5.1	Vormen en kenmerken van duurzame onderwijsvernieuwing	83
5.2	Conditie voor duurzame onderwijsvernieuwingen	84
5.3	Kritische kenmerken van professionele netwerken	87
5.4	Kanttekeningen bij dit onderzoek	88
5.5	Discussie en implicaties	89
5.5.1	<i>Verder kijken dan posities en functies: knooppunten en clusters</i>	89
5.5.2	<i>Risico op disconnectie: eilanden van vernieuwing</i>	90
5.5.3	<i>Kunst van het ‘netwerken’: rol van externe partners</i>	91
5.5.4	<i>Matchmaker: rol van de schoolleider</i>	92
5.6	Suggesties voor nieuwe onderzoeksthema’s	95
5.6.1	<i>Waarde van nieuwe connecties: beginnende leraren</i>	95
5.6.2	<i>Netwerk der dingen: onderwijsartefacten die ertoe doen</i>	96
5.6.3	<i>Netwerksamenwerking in monitoring en onderzoek</i>	97
5.7	Overzicht in de vorm van een samenvattend model	97
5.8	Eindconclusie	99
	REFERENTIES	101
	SUMMARY IN ENGLISH	110
	BIJLAGEN	114
	BIJLAGE 1 - Zoeksyntax ‘professionele netwerken in het beklijven van onderwijsvernieuwingen’	115
	BIJLAGE 2 - Flow diagram	120
	BIJLAGE 3 - QARI Critical Appraisal Instrument	121
	BIJLAGE 4 - Overzicht van de geselecteerde artikelen	122

SAMENVATTING

Deze studie is vertrokken vanuit de vaststelling dat een belangrijke **uitdaging voor scholen niet zozeer het gebrek aan innovatieve praktijken is, maar wel het verduurzamen hiervan in de praktijk**. Onderwijskundig onderzoek heeft immers aangetoond dat de implementatie van vernieuwingen tot diverse en vaak niet duurzaam verankerde praktijken kan leiden. Vernieuwingsinitiatieven zijn veelal van korte duur en scholen slagen er niet altijd in de vernieuwingsideeën te verspreiden binnen of buiten de eigen school. Ook wisselende beleidsprioriteiten en vluchtige beleidsfinanciering maken dat heel wat onderwijsvernieuwingen verdwijnen voor ze goed en wel ingevoerd zijn. Enkele vragen die hierbij opduiken zijn: Hoe kunnen we succesvolle innovatieve praktijken verder uitbouwen binnen en buiten de eigen klas?; Hoe kunnen we een succesvolle vernieuwing binnen een school verspreiden naar andere scholen?; Hoe kunnen we garanderen dat de vernieuwing beklijft, ook wanneer de externe ondersteuning wegvalt?; Wat gebeurt er wanneer de betrokken leraren en/of schoolleiders de school verlaten?; Wat gebeurt er wanneer de middelen verdwijnen?; Wat gebeurt er wanneer de beleids-/schoolprioriteiten veranderen?

In onderzoek naar het slagen van vernieuwingen ligt de focus veelal bij hetzij de rol van individuele docenten (i.e., motivatie, betekenisgeving of eigenaarschap), hetzij de rol van institutionele en organisatorische structuren. Auteurs wijzen evenwel op de noodzaak van een **gebalanceerd perspectief** met aandacht voor sociale structuren: interacties tussen docenten onderling, docenten en scholen, docenten/scholen en externe partners; en de (organisatie van) structuren waarbinnen deze interacties plaatsvinden. Een hecht professioneel netwerk waarbinnen expertise en kennis ontwikkeld en gedeeld worden, wordt hierbij vaak genoemd als sleutel tot succesvolle onderwijsvernieuwingen. Onderwijsvernieuwingen worden dan ook steeds vaker vanuit een dergelijk netwerkmodel vormgegeven. Dit is, bijvoorbeeld, zichtbaar in de groeiende populariteit van professionele leergemeenschappen, communities of practice, docentontwerpteamen en sociale netwerken. Er is reeds veelvuldig onderzoek gedaan naar de invloed van sociale structuren of professionele netwerken tijdens de adoptie- en implementatiefase van onderwijsvernieuwingen. Er is echter meer systematisch onderzoek nodig naar het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen en de precieze invloed die professionele netwerken (binnen en tussen scholen) daarop uitoefenen.

In deze overzichtsstudie wordt het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen bestudeerd vanuit een theoretisch kader waarin we tegelijkertijd de **rol van sociale actoren én structurele factoren erkennen en meenemen**. De bouwstenen hiervoor ontleen we aan twee complementaire tradities in de (onderwijskundige) theorievorming over organisaties, met name de sense-making theorie en de institutionele theorie. Terwijl de sense-making theorie inzoomt op de rol van actoren en hun betekenisgeving in het begrijpen en verklaren van vernieuwingsprocessen, kijkt de institutionele theorie naar de structurele factoren en inbedding van scholen in de organisatorische omgeving waarin de school zich bevindt. Hierbij is aandacht voor de continue wisselwerking tussen het individu dat functioneert binnen welbepaalde structuren en schoolorganisaties die zich bevinden in het bredere 'organisatorische veld' waarbij institutionele processen het organisatorisch gedrag structureren. Het doel van deze overzichtsstudie is om inzicht te verwerven welke rol professionele netwerken (school-intern en –extern) kunnen vervullen in het proces van duurzaam vernieuwen.

De centrale vraagstelling luidt als volgt: *Hoe, wanneer en onder welke condities kunnen professionele netwerken bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing?*

Om het proces van duurzaam vernieuwen te begrijpen en zicht te krijgen op de rol die netwerken hierin kunnen vervullen, werd een **systematische overzichtsstudie** uitgevoerd. Door verwachte verschillen in onderzoekszetel en analyse (kwantitatief/kwalitatief onderzoek) en omwille van het grote aantal kwalitatieve onderzoeken, werd gekozen voor de methode van de meta-etnografie (Britten et al, 2002). De volgende stappen werden onderscheiden (zie Noblit & Hare, 1988):

1. Vertrekpunt (bepalen hoe de kwalitatieve meta-analyse een antwoord gaat geven op de onderzoeksvraag);
2. Selectie en relevantie van de studies (systematische zoekstrategie);
3. Bestuderen van de studies en identificeren van kernconcepten (interpretaties van de eerste orde);
4. Bepalen van de onderlinge relaties van de studies (interpretaties van de tweede orde);
5. Vertaling (interpretaties van de derde orde);
6. Synthese van de vertalingen (vergelijking van verschillende vertalingen);
7. Presentatie van de resultaten van de synthese (vertaling in de taal van het doelpubliek).

Selectie en systematische vergelijking van 49 artikelen (oorspronkelijk >4000 hits) resulteerde in een overzicht van **innovatie-specifieke, individuele, structurele, relationele en leiderschapscondities**, waarbij **de rol van professionele netwerken zich uit in de relationele condities**. De belangrijkste conclusies kunnen als volgt samengevat worden.

Ten eerste speelt **duurzaam vernieuwen** niet pas in de eindfase van een vernieuwingsproces maar vraagt van meet af aan aandacht. Het veronderstelt een proces van voortdurende mutuele adaptatie waarbij zowel in het innovatieconcept als in de context aanpassingen doorgevoerd worden, op basis van een proces van nauwgezette monitoring van het vernieuwingsproces als de eerste vernieuwingsresultaten. Op basis van monitoring, moet beslist worden of men verder gaat met de vernieuwing, zo ja op welke manier, of dat de vernieuwing beter stopgezet kan worden.

Ten tweede kunnen door te investeren in **relationele condities** problemen op het vlak van individuele en structurele condities worden overbrugd. Het opzetten van school-interne en school-externe netwerken waarbij onderwijsactoren een actieve rol krijgen in het vernieuwingsproces, geven aanleiding tot een diepgaand begrip, eigenaarschap en breed draagvlak voor de vernieuwing.

Ten derde moeten netwerken aan bepaalde **duurzaamheidsbevorderende kenmerken** voldoen opdat ze een positieve bijdrage kunnen leveren aan het proces van duurzaam vernieuwen. Wat betreft school-interne netwerken wordt aangeraden om aandacht te besteden aan de netwerkconfiguratie (bijvoorbeeld: mate van formaliteit, sterkte van de interacties, diepte van de interacties, mate van expertise, breedte van het netwerk en mate van centralisatie). Samenwerking binnen professionele netwerken kan verschillende vormen aannemen die elk een rol vervullen in het proces van duurzaam vernieuwen. Inzake school-externe netwerken, hebben we vastgesteld dat externe partners (zoals coaches, begeleiders) niet alleen een belangrijke producttaak hebben, maar voornamelijk een relationele verantwoordelijkheid te vervullen hebben. Ze functioneren als brugfiguren die kennisontwikkeling en kennisdeling binnen en tussen organisaties mogelijk maken.

En ten vierde is het niet zozeer een kwestie van optimalisatie van de relationele condities; het gaat eerder om **het 'regisseren' van sociale relaties en kennisinput, in configuratie met de andere condities**; en dat vraagt om leiderschap. Het aansturen van dergelijke netwerkorganisaties of netwerkende organisaties veronderstelt dus een specifieke vorm van **leiderschap: verbindend en met**

gevoel voor sociaal kapitaal. Vervolgonderzoek naar de ‘kunst van het netwerken’ en de rol van leiderschap is aan de orde.

Deze overzichtsstudie biedt **handvatten** voor schoolleiders én leraren om vernieuwingsinspanningen en –opbrengsten samen te sturen, ieder vanuit eigen perspectief (ontwikkeling van gedeeld leiderschap) en formuleert tegelijk pistes voor **vervolgonderzoek**:

- Verder kijken dan posities en functies: knooppunten en clusters;
- Risico op disconnectie: eilanden van vernieuwing;
- Kunst van het ‘netwerken’: rol van externe partners;
- Matchmaker: rol van de schoolleider;
- Waarde van nieuwe connecties: beginnende leraren;
- Netwerk der dingen: onderwijsartefacten die ertoe doen;
- Netwerksamenwerking in monitoring en onderzoek.

INLEIDING

“Although teachers demonstrate a willingness to use pedagogical alternatives they rarely move beyond the initial point of implementation (or honeymoon period).”

Victoria A. Goodyear and Ashley Casey (2015, p. 187)

Schoolorganisaties staan nooit stil. Ieder schooljaar verwelkomen leraren nieuwe groepen leerlingen, met verschillende behoeften en talenten. Leraren veranderen geregeld van leerjaar, waardoor ze hun aanpak moeten wijzigen. Ook hebben scholen en scholengroepen te maken met veranderende beleidscontexten waarin nieuwe prioriteiten worden gesteld. Daarbij is onderwijsvernieuwing een altijd terugkerend thema in het onderwijs.

Scholen en leraren worden overspoeld met allerhande vernieuwingsinitiatieven. De thema's concurreren onderling om de aandacht: recht doen aan verschillen tussen leerlingen, het personaliseren van onderwijs, een toekomstbestendig curriculum, afstemmen op onderwijsbehoeften, het versterken van de leerlingmotivatie, verminderen van kansenongelijkheid. Vernieuwen veronderstelt dat leraren en leidinggevendenden zich instellen op nieuwe ontwikkelingen en behoeften. Tegelijkertijd verwachten we dat ze in hun werk met leerlingen stevast kwaliteit blijven leveren.

Nederland heeft daarbij een geschiedenis van grootschalige landelijk ingezette vernieuwingen: veelal sectorspecifieke vernieuwingen, landelijk doorgevoerd, waarmee meerdere doelen tegelijkertijd worden beoogd in een vaak korte tijdspanne, geïnstigeerd door wet- en regelgeving en financiële beleidsprykkels vanuit de overheid. De Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008) voerde een parlementair onderzoek uit naar deze wijze van onderwijsvernieuwing en constateerde nalatigheid vanuit de overheid. De overheid had zich enerzijds te veel bemoeid met de inhoud van het onderwijs en anderzijds zich te weinig gericht op haar kerntaak: het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast was er voor de scholen te weinig tijd, geld en bovendien veruit onvoldoende gelegenheid tot professionele ontwikkeling om de gewenste vernieuwingen kwaliteitsvol vorm te geven. Met de uitkomst van het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen door de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008; 'Commissie Dijsselbloem') zou deze averechts werkende vernieuwingsdruk vanuit de overheid teruggedrongen moeten zijn. Het is de vraag of dat het geval is. We stellen wel vast dat het vertrekpunt van vernieuwingen is veranderd. Waar het vertrekpunt eerder het overheidsbeleid was ('top-down'), ligt het initiatief voor vernieuwingen nu steeds meer bij scholen zelf ('bottom-up'). Scholen vernieuwen voortdurend zelf hun onderwijs binnen hun context; en daar maakt het landelijk beleid deel van uit. Op steeds meer plaatsen werken teams aan innovatie van onderwijsprogramma's. Om uit het woud der mogelijkheden te kunnen kiezen, willen scholen daarbij gebruikmaken van actuele inzichten over leren van zowel leerlingen als professionals. Daarnaast zijn er scholen die bewust vernieuwingsboten aan zich voorbij laten varen (Waslander, Theisens, & Pater, 2017). Een gedecentraliseerd systeem waarin onderwijsorganisaties over een grote mate van autonomie beschikken, biedt daar immers de mogelijkheid toe (Slegers & Wesselingh, 1995).

In de praktijk van alledag en uit onderzoek blijkt dat duurzaam vernieuwen een hele toer is: het implementeren van innovaties is geen soepel proces en vraagt veel aandacht en inspanning van leraren (Luttenberg, Van Veen, & Imants, 2013) en schoolleiders (Van Veelen, Slegers, & Endedijk, 2017). Resultaten worden maar ten dele behaald. Meer dan eens verdampen of verzanden enthousiast onthaalde initiatieven. Zo laat onderwijsonderzoek zien dat implementatieprocessen vaak tot heel diverse onderwijspraktijken kunnen leiden (Giles & Hargreaves, 2006; Waslander et al., 2017). En waar er sprake is van een succesvol vernieuwingsproduct, slagen scholen er niet altijd in de vernieuwingsideeën verder te verspreiden binnen of buiten de eigen school. Een belangrijke uitdaging voor scholen is dan ook niet zozeer het initiëren van innovatieve praktijken, maar juist het borgen en verspreiden hiervan (zie Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012; Mitra, 2009). Sleutelvragen voor zowel wetenschap als praktijk zijn:

- Hoe kunnen we succesvolle innovatieve praktijken verder uitbouwen binnen en buiten de eigen klas?
- Hoe kunnen we een succesvolle vernieuwing binnen een school verspreiden naar andere scholen?
- Hoe kunnen we garanderen dat de vernieuwing beklijft, ook wanneer de externe ondersteuning wegvalt?
- Wat gebeurt er wanneer de betrokken leraren en/of schoolleiders de school verlaten?
- Wat gebeurt er wanneer de middelen verdwijnen?
- Wat gebeurt er wanneer de beleids-/schoolprioriteiten veranderen?
- Welke zinnige en wellicht ook energiebesparende inzichten zijn er te halen uit onderzoek?

Ook in het internationale wetenschappelijk onderwijsonderzoek komen duurzaamheidsvragen steeds vaker op de voorgrond. Het heil wordt met name gezocht in professionele netwerken waarbinnen expertise en kennis ontwikkeld en gedeeld worden. Kennisontwikkeling en kennisdeling binnen professionele netwerken blijken bevorderlijk te zijn voor het ontwikkelen van een diepgaand begrip van de innovatie, het creëren van een gevoel van eigenaarschap bij de betrokken leraren en helpt verdere verspreiding van de vernieuwing (Daly, Moolenaar, Bolivar, & Burke, 2010; Datnow & Stringfield, 2000). Ook in Nederland kunnen we een gelijkaardige tendens vaststellen. Er is een toename van schoolinterne en schoolexterne samenwerkings- en netwerkinitiatieven onder leraren; denk aan: Leraren met Lef ([lerarenmetlef], z.j.); Stichting Leerkracht ([stichting-leerkracht], z.j.) en schoolleiders (Samen leren in netwerken, VO-Academie (2015); School van Schoolleiders ([school-van-schoolleiders], z.j.)). En steeds vaker verloopt de interactie via sociale media.

In deze overzichtsstudie verdiepen we ons in de rol die dergelijke professionele netwerken kunnen vervullen in het proces van duurzaam vernieuwen. Concreet, brengen we in deze studie inzichten bij elkaar over wat nodig is om een vernieuwing te laten voortbestaan en hoe verduurzamen in zijn werk gaat. Dat doen we op grond van kwalitatief wetenschappelijk onderzoek waarin het netwerkperspectief als strategie tot verduurzamen naar voren komt. We richten onze aandacht op de rol van schoolinterne en schoolexterne professionele netwerken zoals deze in kwalitatief onderzoek worden beschreven en bestudeerd. We hebben de bevindingen die we hebben opgedaan over duurzaam vernieuwen beschreven in dit rapport, en willen de uitkomsten graag delen met onderwijsonderzoekers die vernieuwingen in scholen bestuderen. En met schoolleiders en leraren die zicht willen krijgen op hoe zij hun energie kunnen richten op het welslagen van onderwijsvernieuwing.

Het rapport is als volgt opgebouwd:

Hoofdstuk 1: Achtergrond van de studie.

In het eerste hoofdstuk schetsen we de context van onderzoek en ontwikkelingen op gebied van duurzame onderwijsvernieuwing, zowel internationaal als in het Nederlandse onderwijsbeleid. We positioneren daarbij het thema van duurzaam vernieuwen als een meso-vraagstuk.

Hoofdstuk 2: Methode.

Vervolgens beschrijven we de methode van selectie van de artikelen ten behoeve van deze overzichtsstudie en de wijze waarop de analyse heeft plaatsgevonden.

Hoofdstuk 3: Resultaten.

We vergelijken de theoretische kaders en uitkomsten van de studies: wat leren we over de definiëring van duurzaamheid en onderwijsvernieuwing? Welke kenmerken en randvoorwaarden inzake duurzame vernieuwing komen aan het daglicht? Met name zullen we stilstaan bij de rol van schoolinterne en schoolexterne netwerken bij duurzaam vernieuwen.

Hoofdstuk 4: Praktijkcasussen van duurzaam vernieuwen in het Nederlandse onderwijs.

Om de brug te slaan tussen de theoretische inzichten uit de overzichtsstudie en de praktijk, presenteren we in dit rapport een aantal praktijkcasussen. Concreet presenteren we vier praktijkcasussen uit het funderend onderwijs en het beroepsonderwijs en laten we zien hoe de inzichten vanuit de theorie op Nederlandse context van toepassing zijn.

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en implicaties.

Een overzichtsstudie van kwalitatief onderzoek levert rijke informatie. In dit hoofdstuk vatten we de kern van de resultaten samen en beantwoorden we de onderzoeksvragen. Daarbij plaatsen we de resultaten uit de overzichtsstudie in een breder kader aan de hand van een aantal discussiepunten. We leiden handvatten voor de onderwijspraktijk af uit de resultaten en kijken naar aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Tot slot presenteren we een synthese van de onderzoeksbevindingen in de vorm van een samenvattend model.

1 ACHTERGROND VAN DE STUDIE

“In spite of current ads and slogans, the world doesn't change one person at a time. It changes as networks of relationships form among people who discover they share a common cause and vision of what's possible. This is good news for those of us intent on changing the world and creating a positive future. Rather than worry about critical mass, our work is to foster critical connections. We don't need to convince large numbers of people to change; instead, we need to connect with kindred spirits. Through these relationships, we will develop the new knowledge, practices, courage, and commitment that lead to broad-based change.”

Margaret Wheatley and Deborah Frieze (2006), 'Using Emergence to Take Social Innovations to Scale'
<http://www.margaretwheatley.com/articles/emergence.html>

1.1 Duurzame onderwijsvernieuwing vanuit meso-theorie: betekenisgeving én structuur

Hoe kunnen we begrijpen dat van alle pogingen om te vernieuwen een groot deel faalt of niet de gewenste resultaten bereikt? Afhankelijk van hun theoretische positie, leggen onderwijsonderzoekers voor het antwoord op deze vraag doorgaans de klemtoon of op de rol van *individuele actoren* (i.e. *agency*) of op *structurele factoren* (i.e. *structure*). Recente benaderingen in de theorievorming bespreken de noodzaak van een meer gebalanceerd perspectief. Enkel het samenspel van actoren en de structurele realiteit waarin ze functioneren maakt adequaat bestuderen en begrijpen van (school)organisaties mogelijk (zie Coburn, 2004; Hallett, 2010; März, 2014; März, Kelchtermans, & Dumay, 2016). Om die reden bestuderen we in deze overzichtsstudie onderwijsvernieuwingen vanuit een meso-theoretisch kader, waarin we tegelijkertijd de rol van actoren én structurele factoren erkennen. Bouwstenen hiervoor ontleen we aan twee complementaire tradities in de theorievorming over organisaties: de sense-making theorie en de neo-institutionele organisatietheorie.

Sense-making theorie

Binnen de sense-making-benadering wordt de betekenisgeving van de betrokkenen centraal geplaatst in het begrijpen van het verloop van implementatieprocessen (Coburn, 2001, 2005; Fullan, 2001; Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012; Spillane, Reiser, & Reimer, 2002; Van den Berg, 2002). De **sense-making theorie** zoomt specifiek in op zogenaamde micro-cognitieve processen als basis voor menselijk gedrag in scholen, en concreet tijdens veranderingsprocessen. De variatie in implementatiepraktijken wordt hier verklaard vanuit de mate van afstemming tussen de inhoud van de vernieuwing en de betekenis die lokale actoren (leraren) aan de vernieuwing geven. De manier waarop leraren onderwijsvernieuwingen interpreteren, definiëren wat de bedoeling is, wat de onderliggende normatieve assumpties zijn en die veronderstellingen afzetten tegen hun eigen opvattingen over goed of beter onderwijs, blijkt in belangrijke mate te bepalen hoe de vernieuwingsinhouden gestalte krijgen in de praktijk (zie ook Geijssel, Sleegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001; März, Kelchtermans, Vanhoof, & Onghena, 2013; Van Veen, Sleegers, & Van de Ven, 2005). Scholen – en hierbinnen leraren en schoolleiders – zijn dus geen louter mechanische en gehoorzame uitvoerders van vernieuwingsvoorschriften, maar geven er betekenis aan vanuit hun persoonlijke, normatieve opvattingen over ‘goed onderwijs’. Er is reeds heel wat onderzoek uitgevoerd

naar onderwijsvernieuwing vanuit dit sense-making perspectief (zie Coburn, 2001; Ketelaar et al., 2012; Spillane et al., 2002). Dit onderzoek heeft zeer duidelijk aangetoond dat het bij vernieuwingsprocessen van belang is om aandacht te hebben voor het perspectief van de betrokkenen (leraren, schoolleiders), en dit zowel wat betreft hun betekenisgeving als emotionele processen.

In samenhang hiermee hebben we sinds de jaren '90 een toenemende aandacht gezien voor de rol van leraren in de context van onderwijsvernieuwingen én het belang van professionele ontwikkeling van leraren (of *teacher learning*). Velen hebben geargumenteed dat professionele ontwikkeling van leraren een cruciale factor is om het langetermijnsucces van vernieuwingen te kunnen verklaren. Dit heeft geleid tot een opmars van professionaliseringsinterventies of nascholingen waarbij leraren voorbereid worden op de vernieuwing, vaak nadat het vernieuwingsconcept reeds uitgedacht is. Dit perspectief heeft zich dus vertaald in professionaliseringsinitiatieven die vooral gericht zijn op het verhogen van de kennis, expertise en percepties van individuele leraren ten aanzien van de innovatie. Of, met andere woorden, in initiatieven waarin de ontwikkeling van **menselijk kapitaal** centraal staat: individuele vaardigheden, talenten en kennis (Hargreaves, Parsley, & Cox, 2015).

Echter, voor het begrijpen en onderzoeken van duurzame vernieuwing blijkt het sense-making perspectief –en aldus de focus op individuele actoren– niet voldoende te zijn. Leraren en scholen, en aldus ook vernieuwingsprocessen, functioneren steeds binnen welbepaalde structuren (bijvoorbeeld organisatorische structuren en institutionele¹ structuren). Betekenisgeving vindt, met andere woorden, steeds plaats binnen een bepaald kader waarbinnen zowel structurele organisatorische werkcondities als bredere institutionele structuren een belangrijke rol vervullen. Zo komt bijvoorbeeld naar voren in evaluaties van de effectiviteit van professionele ontwikkeling: de lokale, context-specifieke organisatorische randvoorwaarden in de scholen van leraren die zich op welke manier dan ook professioneel ontwikkelen, blijken minstens zo bepalend voor de effectiviteit als kenmerken van de professionaliseringsinterventie zelf (Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010). Bovendien blijft bij duurzaam vernieuwen het proces niet beperkt tot wat leraren anders denken, voelen en doen dan vooreerst. Wanneer zich vernieuwing in een school bestendigt in de vorm van blijvende onderwijspraktijken, is er niet alleen sprake van ontwikkeling bij leraren maar ook van schoolontwikkeling, bijvoorbeeld de ontwikkeling van de school als lerende organisatie. Aldus gaat het bij het verduurzamen van onderwijsvernieuwing om de verspreiding van de vernieuwing naar andere klaspraktijken en ook naar andere scholen. Uiteindelijk gaat het in zekere zin om ontwikkelingen in het onderwijssysteem. Dit maakt dat het proces van duurzaam vernieuwen om een breder theoretisch perspectief vraagt dan de sense-making benadering alleen. Om het verloop van vernieuwingsprocessen volledig te begrijpen, hebben we dus behoefte aan een theoretisch perspectief dat ons helpt deze structuren zichtbaar te maken.

Neo-institutionele theorie

De **neo-institutionele theorie** kan ons helpen om de rol van structurele condities (zowel meso-structuur als macro-structuur) in het proces van duurzaam innoveren zichtbaar te maken. In de eerste

¹ "Instituten zijn duurzame zingevende arrangementen die mensen en organisaties verbinden. (...) Instituten kunnen op zich zelf ook weer organisaties zijn, zoals de RK kerk, maar ook complexen van wetgeving of beleidssystemen, of bestendige handelingspraktijken. Instituten zijn het bindmiddel van iedere samenleving. (...) Zingeving heeft betrekking op betekenis, te verstaan als correspondentie met wat wij mooi of goed of waarachtig vinden. Zingeving is cultuur. Instituten vormen zich op grond van waarden, en reproduceren die vervolgens. Instituten zijn gestolde waarden." (In 't Veld, 2006, p. 4). Voorbeelden zijn het onderwijs, het gezin, een bepaalde kerk, de gemeente.

plaats, helpt het ons om naast de betekenisgevende actoren aandacht te besteden aan de **structurele condities die een rol spelen in het verloop van vernieuwingsprocessen**. De aanwezigheid van routines, regels, sociale structuren en dergelijke bepalen mee hoe schoolorganisaties (en vernieuwingsprocessen binnen scholen) vormgegeven worden. Daarnaast helpt de neo-institutionele theorie ons om de aandacht te richten op de macro-structuren, of bredere schoolexterne netwerken, waarbinnen scholen functioneren. Om te begrijpen waarom scholen zich op een bepaalde manier gedragen (en dus waarom vernieuwingen verlopen zoals ze verlopen of zich al dan niet bestendigen), moet er immers ook gekeken worden naar wat er zich buiten scholen afspeelt. Het concept *organisatorisch veld*, dat in de neo-institutionele theorie centraal staat, biedt een kader voor het bestuderen van deze verschillende externe (naast interne) actoren die vernieuwingsprocessen in scholen mediëren (Burch, 2007; Scott, 2008). Kortom, dit perspectief laat toe om verder te kijken dan de school. Binnen de neo-institutionele theorie ligt het accent immers op de inbedding van scholen in de organisatorische omgeving. De aandacht richt zich op de continue wisselwerking tussen de schoolorganisatie en het bredere organisatorische veld. Deze benadering benadrukt hoe structurele ontwikkelingen in de bredere context van de school samenhangen met en impact hebben op structuren en ontwikkelingen binnen scholen. In de neo-institutionele analyses ligt de focus op de wijze waarop de macro-cognitieve, culturele en normatieve ontwikkelingen in de bredere institutionele omgeving het handelen van organisaties en individuen beïnvloedt en een doorwerking hebben in sense-making processen binnen scholen (zie ook März et al., 2016; Rigby, Woulfin, & März, 2016). Zo worden schoolorganisaties in belangrijke mate beïnvloed door bestaande (externe) normen, waarden en regels. Instellingen zijn, bijvoorbeeld, geneigd om zich naar de gemene deler in het bredere organisatorische veld te voegen en praktijken die externe erkenning hebben verworven over te nemen (isomorfisme; Ashworth, Boyne, & Delbridge, 2009). De keuze voor een vernieuwing is vaak onbewust eerder ingegeven door legitimering naar de omgeving ('als de wereld digitaliseert, moeten we iets in scholen doen om daarin mee te gaan') dan vanuit *know-why* en *know-how* over de impact op de kwaliteit van het leren van leerlingen. Het verloop van vernieuwingsprocessen wordt vanuit de neo-institutionele theorie dan ook verklaard vanuit allerhande mechanismen uit het organisatorische veld waarin scholen zich bevinden.

Beide theoretische benaderingen vullen elkaar inhoudelijk en analytisch aan (zie März, 2014). In de neo-institutionele analyses ligt de nadruk op de wijze waarop de omgeving het handelen (van organisaties en individuen) beïnvloedt of structureert (via meso- en macro-processen). Het empirisch onderzoek vanuit de sense-making theorie focust zich dan weer op de rol van actoren in het begrijpen van schoolorganisatorische processen (micro-processen) en heeft hierbinnen onvoldoende aandacht voor de structuren waarbinnen deze betekenisgeving plaatsvindt (Weber & Glynn, 2006). Dus, terwijl we een beroep doen op de neo-institutionele theorie om de structurele aspecten van vernieuwingsprocessen en de rol van het bredere organisatorische veld aan het licht te brengen, plaatsen we met de sense-making theorie de lokale en subjectieve betekenisgevingsprocessen centraal als basis voor menselijk gedrag in scholen.

In het proces van onderwijsvernieuwing, gaat het immers niet louter om acties van individuele actoren, maar veelal om succesvolle interacties tussen actoren en het creëren van (organisatorische en institutionele) structuren waarbinnen deze interacties plaatsvinden (Weber & Glynn, 2006; Woods, 1990). Zo is het bekend dat de zogenaamde olieplekwerking in de context van onderwijsvernieuwingen niet vanzelf tot stand komt. Het vraagt om het vormgeven aan interacties tussen directbetrokkenen en anderen in de school (via leren van elkaar, expertise delen, kennis verspreiden, zie Geijsel & Van Eck, 2010; Siciliano, Moolenaar, Daly, & Liou, 2017; Slegers, Voncken, De Kock, & Geijsel, 2006). De

schoolleiding speelt daarbij een belangrijke regisserende rol, gegeven diens verantwoordelijkheden voor de school als werkomgeving (structuur en cultuur) voor onderwijsprofessionals en de ontwikkeling daarvan. Dit laatste, de ontwikkeling van de school als werkomgeving, duiden we doorgaans aan met de term *schoolontwikkeling*. Het gaat om de organisatie-ontwikkeling die nodig is om het onderwijs voortdurend af te stemmen op actualisering van kwaliteitseisen, oftewel: de ontwikkeling van schoolorganisatorische condities voor het mogelijk maken van professionele ontwikkeling van leraren en de realisatie van veranderingen in het onderwijs (Geijsel, 2001; Hopkins & Reynolds, 2001). Door het samenbrengen van deze theoretische kaders wordt het dus mogelijk het verduurzamen van onderwijsvernieuwing te bestuderen als **een meso-vraagstuk** (zie Coburn, 2004; Hallett, 2010; März, 2014). Hierbij leggen we in deze overzichtsstudie de nadruk op het **samenspel tussen betekenisverlenende actoren en de structurele factoren** in het begrijpen van onderwijsvernieuwingen, en meer bepaald duurzaam vernieuwen. Dit is de theoretische invalshoek voor deze overzichtsstudie.

1.2 Beklijven van onderwijsvernieuwingen: van acties naar een netwerk van interacties

Het belang van dit concrete samenspel tussen actoren en de structurele realiteit waarbinnen deze actoren functioneren, is ook zichtbaar binnen het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen. In plaats van te kijken naar individuele actoren en hun acties (bijvoorbeeld de mate waarin leraren erin slagen om nieuwe praktijken en methoden in te voeren in hun klas of de mate waarin schoolleiders erin slagen om de noodzakelijke structurele en culturele werkcondities te realiseren), heeft men steeds meer aandacht voor het oprichten van allerhande **sociale structuren in het beklijven van onderwijsvernieuwingen**. Dit is onder meer zichtbaar in de toenemende populariteit van concepten zoals *professionele leergemeenschappen* (Giles & Hargreaves, 2006; Tam, 2015), *communities of practice* (Van Lankveld & Volman, 2011; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), *gespreid leiderschap* (Hulsbos, Andersen, Kessels, & Wassink, 2012) en *sociale netwerkanalyse* (Daly et al., 2010; Moolenaar & Daly, 2012). In het onderzoek van de afgelopen 15 jaar is op diverse wijze en vanuit verschillende perspectieven onderzoek gedaan naar onderwijsvernieuwing, samenwerking in scholen en het functioneren van onderwijsorganisaties. Hierbij worden professionele netwerken vaak gezien als het antwoord op de continue druk tot schoolverbetering en innovatie door de overheid. Een hecht professioneel netwerk waarbinnen expertise en kennis gedeeld wordt met elkaar, wordt hierbij vaak genoemd als oorzaak van het slagen of juist mislukken van onderwijsvernieuwingen (Daly et al., 2010). Er is reeds heel wat kennis over de impact van professionele netwerken op de professionele ontwikkeling van individuele leraren (zie Bakkenes, Vermunt, & Wubbels, 2010; Gaikhorst, 2014). Meer systematisch onderzoek is echter nodig naar de rol die dergelijke netwerken kunnen vervullen in het stimuleren van schoolontwikkeling of het beleidsvoerend en innovatief vermogen van scholen (Coburn et al., 2012; Little, 2005).

1.3 Ontwikkeling van onderwijsvernieuwing in Nederland

De aanpak van school- en onderwijsontwikkeling in ons land is in de loop der jaren van gezicht veranderd. Om de wetenschappelijke en maatschappelijke relevantie van deze overzichtsstudie in de Nederlandse context te kunnen plaatsen, is het van belang stil te staan bij 'de stand van nu'. Het is de resultante van allerhande ontwikkelingen, de wisselwerking tussen beleidstendensen, tendensen in

nationaal en internationaal onderwijskundig onderzoek en de praktijk van onderwijsvernieuwing in scholen tot aan het handelen van professionals in de klas.

In het vervolg van deze paragraaf bekijken we in vogelvlucht de ontwikkeling van onderwijsvernieuwing in Nederland en de wisselwerking met inzichten uit internationaal onderzoek en theoretische perspectieven. Aan het einde van dit rapport, in Hoofdstuk 4, bouwen we hierop voort met vier casussen, waarmee we zullen illustreren hoe schoolontwikkeling in ons land op dit moment vorm krijgt. Daarmee laten we dan ook zien hoe de aanpak die scholen (bij monde van hun leidinggevenden) kiezen en de inzichten die deze studie heeft opgeleverd, op elkaar aansluiten.

De leraar doet ertoe

In de jaren 1960-1980 lag in onderwijsonderzoek en in de onderwijspraktijk de nadruk op de vraag hoe een school een vernieuwing adopteerde. We leerden dat **adoptie** slechts de beginfase was. Het bood immers geen garantie voor daadwerkelijke implementatie. Neem bijvoorbeeld het meer geïndividualiseerd leesonderwijs in de jaren zeventig (Van den Berg & Te Linteloo, 1977). De onderzoekers constateerden dat het nogal uitmaakte hoe leraren reageerden op deze vernieuwing. Het bleek namelijk, dat het beschikbaar stellen van nieuwe theorie en methoden niet automatisch leidde tot daadwerkelijk geïndividualiseerd leesonderwijs in de praktijk. Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw buigt onderzoek zich meer over het **proces van implementeren van vernieuwingen**. Er kwamen nieuwe accenten in het onderwijsbeleid. Implementatiestrategieën werkten op basis van voorloperscholen, geregisseerd door innovatiecommissies. In die innovatiescholen werd didactiek ontwikkeld. De **individuele leraar werd gezien als de sleutelfactor** voor het slagen van een onderwijsvernieuwing in de dagelijkse praktijk. Er kwam een accent op het leren van de leraar als tegenwicht tegen het te behavioristische idee dat leraren gaan uitvoeren wat de overheid, wetenschap of schoolleiding bepaalt dat goed is. Leraren zijn professionals die zelf opvattingen en expertise hebben om te kunnen bepalen wat goed is voor het onderwijzen van hun leerlingen.

Met een grond in cognitivistische leertheorie ontstaat daarbij het inzicht dat leraren dan tijd en kennis nodig hebben om nieuwe concepten te begrijpen en te leren toepassen in hun onderwijs. Implementatie van vernieuwingen gaat daarmee over de manier waarop leraren de gelegenheid krijgen om te blijven leren (ook na de initiële opleiding) en zich vernieuwingen eigen te maken. Deze studies hebben belangrijke inzichten geboden in professionele ontwikkeling van docenten, de motivatie en betrokkenheid van leraren bij vernieuwingen, processen van betekenisverlening en het belang van eigenaarschap van leraren. Onderzoek naar de rol van emoties bij onderwijsvernieuwing (Kelchtermans, 2005; Van Veen & Sleegers, 2009) en andere meer persoonlijke dimensies van het leraarschap (bijvoorbeeld de impact van biografie; Kelchtermans & Vandenberghe, 1994) benadrukt vervolgens dat het cognitivistische uitgangspunt een te eenzijdige nadruk legt op het beïnvloeden van het mentale model van de leraar ten gunste van de implementatie van een elders ontwikkelde vernieuwing. Het is in deze periode dat de **sense-making benadering** zijn intrede deed in het Nederlandse onderzoek naar de rol van docenten bij onderwijsvernieuwing.

Ook de school doet ertoe

Toch bleek dat onvoldoende om de complexiteit van onderwijsvernieuwing te begrijpen. In nationaal en internationaal onderzoek leidde het tot **oog voor schoolontwikkeling**. Alleen de aandacht richten op het handelen van docenten in de les is niet voldoende. Onderwijsvernieuwing raakt de organisatie (Huberman & Miles, 1982; Louis & Miles, 1990). Niet alleen in structureel opzicht (zoals de toedeling van taken) maar ook de *sociale organisatie* (organisatiecultuur) blijkt impact te hebben op de professionele capaciteit onder leraren (Rozenholtz, 1989). Het valt op dat scholen waar innovatie van

de grond komt, zich onderscheiden door hun innovatieve cultuur, structuur, visie en leiderschap. In schoolontwikkelingsonderzoek komt er nadruk op de verandercapaciteit en het innovatief vermogen van scholen, de culturele condities in de school om implementatie van vernieuwing door docenten van de grond te krijgen (Hopkins & Reynolds, 2001). Er komt ook aandacht voor transformatief leiderschap en het functioneren van de school als een lerende organisatie (Geijssel et al., 2001; Leithwood & Jantzi, 2000). In ons land stond onderzoek naar schoolontwikkeling eind jaren negentig van de vorige eeuw bijna haaks op onderzoek naar schooleffectiviteit. In effectiviteitsonderzoek werden structurele factoren gezocht die verschillen in leerprestaties van leerlingen verklaren. Nuttige kennis om op rationele wijze tot verbeterplannen te komen voor onderwijs- en schoolorganisatie. Later zijn de inzichten rond schooleffectiviteit en schoolontwikkeling meer met elkaar verbonden (Creemers, Stoll, & Reezigt, 2007; Scheerens, 2016). Effectiviteit is mede afhankelijk van de context en nooit volledig 'maakbaar'. Ofwel: hoeveel evidentie er ook is, een vernieuwing 'zichtbaar tot in de klas', komt niet van de grond als de ruimte voor ontwikkeling van het benodigde professionele kapitaal op de werkplek ontbreekt.

Meer ruimte voor schoolcontext in het onderwijsvernieuwingsbeleid

Sinds de jaren '90 en rond de eeuwwisseling, is er in ons land meer ruimte ontstaan voor **op de context afgestemde onderwijsvernieuwing**. Voorbeelden zijn de wet op de basisvorming waarin scholen zelf konden variëren in de mate van invoering, passend onderwijs waarbij de school een eigen profiel kiest, en burgerschapsvorming waarbij wordt ingezet op schoolvisie. Dit komt mede voort uit het in de jaren negentig ingezette Nederlandse onderwijsbeleid. Daarin ligt het accent op toenemende autonomie van scholen en schoolbesturen. Een meer decentraal onderwijsbeleid (Sleegers & Wesselingh, 1995) waarin diverse sectorraden (Primair Onderwijs, Voortgezet Onderwijs, Middelbaar Beroepsonderwijs, Hoger Beroepsonderwijs, Vereniging van Universiteiten) en besturen de verbindende schakel vormen tussen onderwijsinstellingen en overheid. Professionaliseringsmiddelen in combinatie met de overige middelen die nodig zijn voor bedrijfsvoering, komen in lumpsum direct naar de besturen. Dit vraagt de nodige 'know-how' op schoolniveau en in het bestuur. Inhoud geven aan strategisch leidinggeven, zowel op het terrein van bedrijfsvoering en personeel als rond leren en onderwijzen, het primaire proces van onderwijsinstellingen. In dezelfde periode doet marktwerking zijn intrede in het organisatorisch veld. De onderwijsondersteuning, met een infrastructuur van onderwijs- en schoolbegeleiding verandert drastisch. Voortkomend uit de vergroting van autonomie, zijn scholen en besturen voortaan opdrachtgevers voor schooladviesdiensten en landelijke pedagogische centra. De markt bepaalt vraag en aanbod. Diverse diensten hebben dat niet overleefd. Andere vinden hun weg als commercieel adviesbureau. Gevolg is, dat de gebundelde kennis- en ervaring rond onderwijsvernieuwing zich verspreidt over losstaande organisaties en individuen. En er komen nieuwe knooppunten om de scholen heen in de vorm van allerhande netwerken.

Aandacht voor de school als sociaal systeem in internationaal onderzoek

Internationaal is er in het onderwijsonderzoek sinds de eeuwwisseling nadruk gekomen op **schoolontwikkeling en de sociale structuren** waarbinnen docenten functioneren. Het gaat niet meer alleen om de organisatiestructuur en de contingentie daarvan, maar ook om de school als een open sociaal systeem. Belangrijke aanjager daarvan is de Canadese hoogleraar Michael Fullan (zie bijvoorbeeld: Fullan, 2011). Met de inzichten over lerende organisaties, komt er oog voor een **systeembenadering**. Dat betekent meer nadruk op het functioneren van de school als organisatie en de kwaliteit van het leiderschap. Beide factoren die impact hebben op onderwijskwaliteit. Het systematische empirische onderzoek van collega-hoogleraar Ken Leithwood toont dat onomstotelijk

aan (zie onder andere: Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004). Fullan benadrukt het belang van positieve druk (top-down richting geven) met bottom-up ontwikkeling (aan de basis). Kern van zijn benadering is dat het zaak is dat alle lagen in een organisatie in beweging komen om een vernieuwing werkend te krijgen. Anders dan in ons land kennen onderwijssystemen in de Angelsaksische landen veelal een meer bureaucratische en gecentraliseerde werkwijze. Daarom dragen in die landen ideeën als gespreid leiderschap bij aan schoolontwikkeling (Harris & Spillane, 2008): het verbreedt het draagvlak voor de implementatie van een vernieuwing in de school. Er ontstaat aandacht voor analyse van sociale netwerken. Een hecht professioneel netwerk waarbinnen expertise en kennis ontwikkeld en gedeeld worden blijkt een belangrijke component voor het slagen van onderwijsvernieuwing (Daly et al., 2010). Twee gedachten liggen hieraan ten grondslag. Ten eerste: het leren van professionals op de werkplek in de richting van een onderwijsvernieuwing kan niet als een vanzelfsprekend gegeven beschouwd worden, ook niet als daartoe in de school condities zijn gecreëerd. Als we de professionaliteit van leraren serieus nemen, moet er in de basis ruimte zijn voor het perspectief van de leraar zelf op de waarde van een vernieuwing (vergelijk Gitlin & Margonis, 1995; Onderwijsraad, 2016). Het verlangen naar vernieuwing van leraren zelf en de ontwikkeling van het professionele vermogen om dat verlangen tot uitvoer te brengen (*agency*) kan niet buiten spel blijven. Sociale verbinding en kennisdeling onder leraren is daartoe cruciaal (sociaal-constructivistische leertheorie). Ten tweede, voor duurzame onderwijsvernieuwing is het nodig dat alle lagen in een school coherent in beweging komen. Dat kan alleen als de mensen op de verschillende lagen met elkaar in verbinding staan: leraren, schoolleiders, leerlingen, experts, ouders, ketenpartners, besturen, betrokkenen vanuit relevante bestaande netwerken; en nieuw opgerichte of spontane netwerken.

Aandacht voor visieontwikkeling en het professionele niveau van leraren in Nederland

In Nederland verdwijnt in die periode dit zogenaamde meso-niveau uit de centrale aandacht. Het accent komt op het handelen in de klas te liggen. Evaluatie via inspectie van het onderwijs, het stimuleren van onderlinge audits en collegiale visitatie zorgen voor een kritische blik op het primaire proces en de opbrengsten van het onderwijs. De aandacht richt zich op afname van het aantal zwakke scholen, terugdringen van voortijdige schooluitval en leerlingbegeleiding. Maar ook het zoeken van oplossingen om meer tegemoet te komen aan de talenten van leerlingen zijn onderwerp. Beschikbare onderzoeksbudgetten zijn te benutten voor het vergaren van evidentie met betrekking tot effectieve onderwijspraktijken. Onderliggend idee is dat dit type 'know-how' leraren van dienst kan zijn. Ook komt er een lerarenagenda gericht op kwaliteit(-verbetering) van leraren, het opleidingsniveau en het vergroten van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (Commissie Rinnooy Kan, 2007). Schoolontwikkeling staat in ons land in deze periode overigens niet stil. Voortkomend uit eigen ruimte voor beleidsvoering, is het op de meeste plaatsen gebruik om elke vier jaar een visie en koers-dialoog aan te gaan, binnen de school en met belangrijke externe stakeholders. Visieontwikkeling in dialoog met interne en externe stakeholders bevordert zelfbewust handelen. Dat past ook goed bij het zogenaamde Rijnlandse model van school- en organisatieontwikkeling: samen met en in het belang van de gemeenschap. We blijken in ons land toch meer voor dit Rijnlandse denken te voelen (vakmanschap, werken op basis van vertrouwen) en wat minder voor het puur Angelsaksische model (marktwerking, efficiëntie, individuele competitie, meten is weten). Daarnaast zorgen de professionele masters voor leraren (leren en innoveren; special educational needs; ook de Academische Pabo) dat leraren die voortrekker willen zijn bij onderwijs- en schoolontwikkeling, worden toegerust voor vernieuwingswerk in de eigen school. Zo kan expertise die voorheen extern bleef bij onderwijs-ondersteuners, de school binnenkomen. Bedoeling van dit alles is: meer mensen een rol in de onderwijsontwikkeling geven. Formeel krijgt dit in het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld gestalte in

de functiemix. LC- en LD- docenten² worden verantwoordelijk voor het realiseren van een ontwikkeling of een vernieuwing. Informeel gebeurt dat doordat schoolleiders bewuster de interactie binnen scholen regisseren. Ook medewerkers die geen formele taak hebben, gaan zich daarmee in toenemende mate inzetten voor het versterken van onderwijskwaliteit. De mogelijkheid tot het vormen van een intern netwerk ligt op deze manier klaar. Via reflectie op het primaire proces in verbinding met visie en koers ('double' en 'triple loop learning') kunnen de betrokkenen in dit interne netwerk het eigen handelen tegen het licht houden. Samen bespreken wat goed gaat en wat voor verbetering vatbaar is. Het aantal plaatsen waar deze (systematische) werkwijze in gebruik is, neemt langzaam toe en vraagt onderhoud. Juist het opbouwen van deze gewoonte zorgt voor een routine in de organisatie gericht op voortdurend ontwikkelen.

Ontwikkelingen in het Nederlandse institutionele krachtenveld

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) heeft onderwijsinnovatie onverminderd op de agenda staan. Zo hebben de afgelopen jaren meer dan honderd scholen in Nederland op basis van diverse innovatieve maatregelen kunnen experimenteren, aangemoedigd door subsidieregelingen als SLOA-VO en InnovatieImpuls Onderwijs. En is in het voorgezet onderwijs een derde van de instellingen onderling verbonden via diverse leerlabs (Leerling 2020) en ander type netwerken. Dat heeft een keerzijde. De impulsen en subsidies op weg naar vernieuwing, gaan nogal eens gepaard met ondersteuning in de eerste paar jaar. De ondersteuning maakt onderdeel uit van een krachtenveld met indirecte manieren van sturing vanuit de overheid, zoals naar voren komt in recent onderzoek naar sturingsdynamiek in het onderwijs (Waslander, Hooge, & Theisens, 2017). De financiële prikkels gaat gepaard met duidelijke wensen over te bereiken effecten. Onderzoek naar de effecten van innovaties in Nederland laten dan ook die successen zien die met de investeringen beoogd worden: op het gebied van didactisch handelen van de leraar, leerprestaties en leergedrag van leerlingen (zie [Innovatieimpulsonderwijs], z.j.; het evaluatieonderzoek van de veranderaanpak van leerKRACHT (Sol & Stokking, 2014); de rapportages over de SLOA-VO-projecten; Pater, van Driel, Geijssel, Volman, & Schenke, 2014). Echter, scholen hebben zelf vaak niet de middelen (gereserveerd), veranderkundige kennis in huis noch een infrastructuur opgebouwd om de innovatie voort te zetten. Scholen blijken na het wegvallen van een subsidie of andere steun vaak niet in staat tot het verankeren van de onderwijsvernieuwingen in duurzame praktijken (vergelijk: Hargreaves & Goodson, 2006; Hargreaves, Lieberman, Fullan, & Hopkins, 2009; Kelchtermans, 2004). Oftewel: vernieuwingen gaan te weinig gepaard met schoolontwikkeling. Vernieuwingsinitiatieven blijven in dat geval van te korte duur en vernieuwingsinspanningen ontwikkelen zich niet door tot nieuwe routines in de school. Het is mede in dit kader dat de ontwikkeling van de school als lerende organisatie én de kwaliteit van het leiderschap in ons land meer aandacht behoeft (OECD, 2016). De eerder beschreven nadruk op het primaire proces in het onderwijs is niet voldoende; er is meer aandacht nodig voor verbreden van samenwerking tussen onderwijsprofessionals aan onderwijsverbetering en vernieuwing in scholen. In dit kader kunnen we ook begrijpen dat professionele netwerken steeds meer worden gezien als het antwoord op de continue druk tot schoolverbetering en innovatie door de overheid.

² In het voortgezet onderwijs in Nederland zijn er drie loonschalen: LB, LC en LD. De letters duiden het niveau van de functie aan. Conform de CAO-VO-standaarden worden docenten ingeschaald in salarisschaal LB. Binnen de school zijn echter ook een vast aantal LC- en LD-functies beschikbaar. Van een LC-docent wordt een extra inbreng verwacht op het gebied van kennis, houding en gedrag. De LD-docent levert niet alleen een extra bijdrage aan de eigen schoollocatie, maar zet zijn/haar kennis en ervaring schoolbreed in. Zie: <https://vanlodenstein.nl/van-lodenstein-college/docent-worden/lc-en-lt/>

1.4 Verduurzamen van onderwijsvernieuwingen: de rol van professionele netwerken

“Despite evidence of the potential importance of network participation, the field knows little as yet about the interaction between a network-based professional community and the localized professional communities rooted in the daily lives of schools. We are only beginning to learn what exactly transpires in such interactions that constitutes resources for professional learning and school improvement.”

Judith Warren Little (2005, p. 278)

In internationaal onderzoek en bij de onderwijsvernieuwingagenda in Nederland is er steeds meer aandacht voor de rol van interacties en allerlei vormen van professionele netwerken om die interacties te bevorderen als strategie om schoolverbetering en onderwijsvernieuwing te realiseren (Edwards, 2012). **Onder professionele netwerken verstaan we allerlei vormen van formele en informele samenwerking tussen leraren (leergemeenschappen, communities of practice, leernetwerken), tussen scholen of tussen scholen en externe partners, die worden opgericht, vormgegeven, ingezet met het idee dat in het netwerken samen leren en collectieve leerprocessen van leraren kan plaatsvinden.** In deze overzichtsstudie bestuderen we de rol van professionele netwerken bij het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen. Er is inmiddels heel wat kennis over de impact van professionele netwerken op de professionele ontwikkeling van individuele leraren (zie Bakkenes, et al., 2010; Gaikhorst, 2014). Meer systematisch onderzoek is echter nodig naar de rol die dergelijke netwerken kunnen vervullen in schoolontwikkeling (Coburn et al., 2012). In deze overzichtsstudie willen we op een systematische manier de kenmerken en de rol van professionele netwerken in de context van onderwijsvernieuwingen boven tafel halen. We beogen een geordende uiteenzetting van wetenschappelijke inzichten over het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen en de rol van professionele netwerken daarbij; en tevens het ontwikkelen van concrete handvatten in het verlengde daarvan.

Het doel van dit onderzoek is:

Het vergroten van inzicht in vernieuwingspraktijken en het verduurzamen van de opbrengsten ervan in scholen vanuit de interacties die plaatsvinden in scholen alsook tussen scholen en het organisatorisch veld waarin scholen zich bevinden.

De centrale vraagstelling luidt als volgt:

Hoe, wanneer en onder welke condities kunnen professionele netwerken bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing?

In dit rapport komen de volgende onderzoeksvragen aan de orde:

Onderzoeksvraag 1:

Wat zijn vormen en kenmerken van duurzame onderwijsvernieuwing?

In deze overzichtsstudie wordt in de eerste plaats een overzicht gegeven van vormen en kenmerken van verduurzaming van onderwijsvernieuwingen zoals die in de literatuur naar voren komen, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen verduurzamen van opbrengsten (de vernieuwing) en verduurzamen van procesaspecten (het blijven vernieuwen).

Onderzoeksvraag 2:

Welke condities voor duurzame onderwijsvernieuwingen kunnen worden geïdentificeerd?

In de tweede plaats wordt ingegaan op de oorzaken of condities die aangegeven worden voor het al dan niet verduurzamen van innovaties. Hierbij bestuderen we concreet de verklarende rol die netwerken kunnen vervullen (in termen van samen leren, delen van expertise en verspreiden van kennis) in het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen. Voortbouwend op de inzichten uit het bestaande onderwijsvernieuwingsonderzoek richten we ons op zowel de *structurele karakteristieken* als op de rol van *betekenisverlenende actoren*. Speciale aandacht gaat bovendien uit naar de rol van *schoolleiderschap*.

Onderzoeksvraag 3:

Wat zijn de kritische kenmerken van professionele netwerken die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing in scholen?

In de derde plaats wordt ingegaan op de kenmerken van zowel schoolinterne als schoolexterne netwerken, en mogelijkheden tot verbinding tussen deze netwerken, voor het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen. Geïnspireerd door de sense-making theorie kijken we naar kritische kenmerken van *schoolinterne* professionele netwerken om zicht te krijgen op de betekenis en werking van interacties die plaatsvinden in scholen. Geïnspireerd door de neo-institutionele theorie zullen we ook kijken naar kritische kenmerken van *schoolexterne* professionele netwerken waar interacties vorm krijgen tussen scholen en het bredere organisatorische veld waarin scholen zich bevinden.

2 METHODE

2.1 Meta-etnografie

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, is een **meta-analyse** uitgevoerd. Door verwachte verschillen in onderzoeksopzet en analyse (kwantitatief/kwalitatief onderzoek) en omwille van het grote aantal kwalitatieve onderzoeken, werd gekozen voor de methode van de **meta-etnografie** (Britten, Campbell, Pope, Donovan, Morgan, & Pill, 2002; Noblit & Hare, 1988). Een meta-etnografie is een interpretatieve onderzoeksbenadering waarbij onderzoeksresultaten uit kwalitatieve studies met elkaar vergeleken kunnen worden en vervolgens naar elkaar toe 'vertaald' worden en samengebracht worden tot een synthese.

Om tot deze synthese te komen, onderscheiden Noblit en Hare (1988; zie ook Lucassen & Olde-Hartman, 2007) zeven te doorlopen fasen in de meta-etnografische methode:

1. Vertrekpunt (bepalen hoe de kwalitatieve meta-analyse een antwoord gaat geven op de onderzoeksvraag);
2. Selectie en relevantie van de studies (systematische zoekstrategie);
3. Bestuderen van de studies en identificeren van kernconcepten (interpretaties van de eerste orde);
4. Bepalen van de onderlinge relaties van de studies (interpretaties van de tweede orde);
5. Vertaling (interpretaties van de derde orde);
6. Synthese van de vertalingen (vergelijking van verschillende vertalingen);
7. Presentatie van de resultaten van de synthese (vertaling in de taal van het doelpubliek).

In het ontwerp van dit onderzoek is dit zeven-fasen model als uitgangspunt gekozen. In de volgende paragrafen beschrijven we het kader dat als vertrekpunt diende (fase 1), de dataverzameling (fase 2) en de analyse (fase 3-7).

2.2 Kadering van de meta-etnografie

Met behulp van de meta-etnografie is beoogd uit bestaand onderzoek naar onderwijsvernieuwing kennis te ontleen voor het verduurzamen van onderwijsvernieuwing. Als vertrekpunt bij de analyse zijn twee zaken van belang: een kader voor het begrijpen van duurzame vernieuwing enerzijds en een kader voor het begrijpen van de kwaliteitskenmerken van professionele netwerken anderzijds.

Kader voor begrijpen van duurzame onderwijsvernieuwing

Wat betreft vormen van verduurzamen van onderwijsvernieuwingen maken we een onderscheid tussen verduurzamen van procesaspecten (het blijven vernieuwen) en verduurzamen van opbrengsten (de vernieuwing). Uit eerdere analyses van projecten waarin leraren en scholen samenwerkten met externen, is naar voren gekomen dat een dergelijke samenwerking niet alleen potentie heeft voor duurzame vernieuwing, maar ook voor het proces van duurzaam vernieuwen (Geijsel & Van Eck, 2011). Ook in analyses van lerende organisaties, 'communities of learners' en 'communities of practice'

worden proces en product als waardevolle opbrengsten beschouwd (Mittendorff, Geijssel, Hoeve, De Laat, & Nieuwenhuis, 2006).

Kader voor begrijpen van kwaliteitskenmerken van professionele netwerken

Wat betreft kwaliteitskenmerken van netwerken richten we onze aandacht op schoolinterne en schoolexterne netwerken en de verbinding daartussen bij het succesvol doorvoeren en verduurzamen van onderwijsvernieuwingen. Na een periode van steeds grotere afstand tussen wetenschappelijk onderzoek en onderwijspraktijken doen zich immers in het Nederlandse onderwijs steeds meer situaties voor waarin onderwijsprofessionals en onderwijsonderzoekers samen optrekken in kwaliteitszorg, onderwijs- en schoolontwikkeling (onder andere: SLOA-R&D-projecten in het voortgezet onderwijs). Daarmee doen zich nieuwe mogelijkheden voor tot verbinding van schoolinterne en schoolexterne netwerken en cross-professioneel leren (Schenke, Volman, van Driel, Geijssel, & Sligte, 2012). Een meta-analyse van de internationale literatuur over dit soort (cross-professionele) netwerken kan licht werpen op verbredingsprocessen binnen de school die volgen op zo'n netwerk met input van buiten. Dit kan tot inzichten leiden over in hoeverre cross-professioneel leren en vernieuwingsopbrengsten in een schoolextern netwerk via de schoolinterne netwerken van de actoren ook anderen dan de groep directbetrokkenen kan bereiken. Vice versa, speelt in het Nederlandse onderwijs dat de toegenomen autonomie en decentralisatie vooralsnog niet heeft geleid tot een onderwijssector met collectief professioneel eigenaarschap (Hooge, 2017; Hooge, Theissens, & Drewes, 2017). Landelijk gezien worden beleidscycli veelal niet afgerond (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) en de sector laat dat gebeuren. In een meta-analyse van de internationale literatuur kan worden bekeken hoe en in welke mate netwerken van actoren niet alleen bijdragen aan onderwijskwaliteit, professionele en organisatorische ontwikkeling binnen de school, maar ook aan verbeterde inzichten van actoren buiten de school (onderzoekers, beleidsmakers). De vraag speelt of een dergelijke coherentie het beklijven van onderwijsvernieuwingen ten goede komt.

2.3 Dataverzameling

Zoekstrategie

Het zoeken naar relevante artikelen heeft plaatsgevonden tussen november 2015 en maart 2016. Voor het identificeren van de artikelen werden een vijftal zoekstrategieën toegepast. Er is naar artikelen gezocht met behulp van:

1. Een systematisch zoekproces in elektronische databases;
2. Een aanvullend zoekproces via Google Scholar;
3. Een handmatige check van referentielijsten van de geselecteerde artikelen;
4. Citation tracking.

In de eerste fase, is gezocht naar (inter)nationale studies in de volgende databases: Education Resources Information Centre (ERIC); PsycINFO; Web of Science; Scopus en Sociological Abstracts. Hierbij werden de volgende vier zoektermen met elkaar gecombineerd in een zoeksyntax: vernieuwingen; onderwijs; professionele netwerken en duurzaamheid. Deze syntax voor het systematische zoekproces werd met meerdere onderzoekers en met een expert op dit gebied (drs. Janneke Staaks, Universiteitsbibliotheek Universiteit van Amsterdam) opgesteld (voor de exacte syntax voor het systematische zoekproces, met daarin een overzicht van de zoektermen en relaties

daartussen, zie Bijlage 1). Vooraf werden bovendien inclusie- en exclusiecriteria vastgelegd die bepaalden of een artikel wel of niet werd meegenomen in dit onderzoek (zie Tabel 1).

Tabel 1. *Criteria voor inclusie en exclusie van publicaties uit elektronische databases*

	Inclusiecriteria	Exclusiecriteria
Onderwerp 1	Onderwijsvernieuwingen	Indien het artikel niet over onderwijsvernieuwingen ging of als het artikel focuste op professionalisering van leraren.
Onderwerp 2	Duurzaamheid van vernieuwingen	Indien het artikel focuste op de adoptie- of implementatiefase van vernieuwingen
Onderwerp 3	Samenwerking (schoolinterne en -externe netwerken)	Indien samenwerking niet centraal stond in het artikel
Onderwijssector	Artikelen over PO t/m MBO	Artikelen over HBO & WO
Jaar van publicatie	2000 – 2016	Voor 2000
Taal	Engels of Nederlands	Alle andere talen
Onderzoekscontext	Uitgevoerd in een Westers land	Uitgevoerd in een niet-Westers land
Publicatievorm	‘Peer-reviewed’	Niet ‘peer-reviewed’
Design	Interpretatief kwalitatief en/of ‘mixed methods’-design	Kwantitatief design

De inhoudelijke focus van de artikelen fungeerde als belangrijkste richtlijn voor de inclusie van een artikel. Concreet werden artikelen opgenomen waarin de duurzaamheid van onderwijsvernieuwingen bestudeerd werd en waarbij de invloed van netwerken (binnen of buiten scholen) een centrale focus was. *Vernieuwingen* konden hierbij betrekking hebben op verschillende soorten vernieuwingen, gericht op het curriculum, pedagogische/didactische processen, technologie/ICT, de organisatie. Professionalisering werd niet als een vernieuwing beschouwd, maar als een middel ter ondersteuning van vernieuwingen. *Duurzaamheid* kon hierbij betrekking hebben op het beklijven van de opbrengsten (vernieuwing), maar ook op het beklijven van het proces (vernieuwen) na de implementatiefase. Daarnaast kon het gaan om het verspreiden (opschalen) van een vernieuwing in de praktijk. Het laatste centrale aspect waar het artikel op diende te focussen is *netwerken* en in het bijzonder hun kenmerken. Deze netwerken kunnen betrekking hebben op interne netwerken (uitwisseling tussen schoolleden zoals leraren en schoolleiders) of externe netwerken (uitwisseling tussen scholen/schoolleden en externe partners, c.q. cross-professionele samenwerking met externe onderzoekers, experts (bijvoorbeeld orthopedagogen), bestuurders, ouders, lokale beleidsmakers, begeleiders).

De zoektocht in de elektronische databases leverde in totaal 5332 potentieel relevante artikelen op (ERIC 1.326, PsycINFO 1.017, Web of Science 742, Sociological abstracts 451, Scopus 1.796; zie Bijlage 2 voor het Flow diagram, waarin het selectieproces van de artikelen wordt weergegeven). Boeken, dissertaties en digitaal niet-beschikbare bronnen zijn achterwege gelaten vanwege praktische redenen, zoals de tijd die het kost om deze bronnen te achterhalen. Een aantal artikelen was door

verschillende databases gevonden, waardoor deze artikelen meerdere malen opgenomen waren bij het totale aantal artikelen. Na het verwijderen van deze dubbele artikelen ('ontdubbelen') kwam het aantal artikelen op een totaal van 4034.

Screening

De screening van de gevonden artikelen is uitgevoerd door twee onderzoekers (März & Weijers). Vooraf aan het beoordelen van de artikelen hebben deze onderzoekers de overeenstemming in het selecteren van de artikelen op relevantie bekeken door beiden de eerste 50 artikelen te scannen. De overeenstemming in het selecteren was dermate hoog dat gesteld kon worden dat beide onderzoekers adequaat de artikelen konden selecteren. De artikelen werden vervolgens beoordeeld op mogelijke relevantie aan de hand van hun titel en abstract. Deze beoordelingsprocedure leidde tot een selectie van 99 artikelen. Op basis van de zoektocht in de referentielijsten werden 16 nieuwe artikelen geïdentificeerd. Via citation tracking konden vervolgens 10 artikelen toegevoegd worden. Experts werden geconsulteerd door de lijst met geselecteerde artikelen voor te leggen en gevraagd naar mogelijk aanvullende artikelen. Het raadplegen van experts tijdens het zoeken naar relevante artikelen had als doel om te ondervangen dat nog niet gepubliceerde, maar wel al geaccepteerde artikelen niet meegenomen werden.

De zoektocht leverde uiteindelijk 125 artikelen op. Vervolgens werden deze 125 mogelijk relevante artikelen gelezen en werd beoordeeld of zij daadwerkelijk geschikt waren voor deze studie. De artikelen werden beoordeeld op hun kwaliteit door twee reviewers, die dit onafhankelijk van elkaar deden, gebruikmakend van de QARI-checklist (Hannes, 2010; Joanna Briggs Institute, 2007; zie Bijlage 3). Artikelen werden hierbij beoordeeld op 10 criteria, waarbij aangegeven kon worden of het artikel eraan voldoet, er niet aan voldoet, of dat dit onduidelijk is. Twijfelgevallen werden voorgelegd aan het reviewteam om tot een consensus te komen. De kwaliteitsscores van de individuele artikelen varieerden van 2 tot 10. Op basis van de kwaliteitscontrole werden 76 artikelen uitgesloten. In totaal werden er 49 artikelen opgenomen. De verwijzingen zijn gemarkeerd in de literatuurlijst. Een overzicht van de studies is opgenomen in Bijlage 4.

2.4 Analyse

Conform de zeven fases van de meta-etnografische methode van Noblit en Hare (1988; zie ook Lucassen & Olde-Hartman, 2007) werden de fasen 3 – 7 als volgt doorlopen:

Bestuderen van de studies en identificeren van kernconcepten (interpretaties van de eerste orde)

De onderzoeker heeft de studies zorgvuldig gelezen om de kernconcepten, thema's en metaforen in deze studies te identificeren. Dit is geen eenmalige activiteit; naarmate de synthese vordert, werden de studies regelmatig opnieuw doorgenomen om de relevante uitspraken en interpretaties te toetsen.

Bepalen van de onderlinge relaties van de studies (interpretaties van de tweede orde)

De onderzoeker heeft lijsten opgesteld van kernconcepten, kernmetaforen, zinnen, ideeën en/of concepten en hun verbanden; de verschillende studies werden naast elkaar gelegd en onderling vergeleken.

Vertaling (interpretaties van de derde orde)

De centrale metaforen en/of thema's werden vervolgens vergeleken met andere concepten in dezelfde studie (analyse in context), terwijl ze ook werden vergeleken met concepten in andere studies. Dit was een cyclisch proces van decoderen en hercoderen, ook wel vertaling genoemd. Bij het identificeren van verschillen tussen de studies onderling was het van belang te onderzoeken of deze konden worden verklaard door de andere methode of door de verschillende samenstelling van de steekproef. Bij deze stap ging het dus om een constant reflecteren, het voortdurend in kaart brengen van elementen om de weg te vinden naar de best mogelijke synthese.

Synthese van de vertalingen

De verschillende vertalingen zijn daarna met elkaar vergeleken. In deze fase stond de analyse van concurrerende interpretaties en de vertaling naar elkaar toe, dus de onderlinge relatie centraal. Op deze manier konden gelijkenissen en tegenstellingen worden vastgesteld en werd een synthese mogelijk die het geheel omvat en toch de onderlinge relaties weergeeft.

Presentatie van de resultaten van de synthese

De onderzoeker heeft de resultaten van de meta-etnografie ten slotte vertaald in de taal van het doelpubliek: op de eerste plaats het brede scala van onderwijskundig onderzoekers, maar ook onderwijskundigen in bredere (ook praktische) zin en onderwijsvernieuwers met interesse voor (dit) onderzoek; en ook onderzoekers uit andere disciplines (bijvoorbeeld veranderkundigen) met interesse voor het onderwijs.

2.5 Betrouwbaarheid en validiteit

Ter bevordering van de kwaliteit van deze meta-etnografie werden in de verschillende stappen een kwaliteitscontrole toegevoegd. De zoektocht en selectie van de literatuur (stap 1 & 2) gebeurde door twee onderzoekers van het onderzoeksteam (Weijers en März). Hierbij werd een gedeelte van de artikelen los van elkaar beoordeeld en vervolgens vergeleken. Twijfelgevallen werden voorgelegd aan het onderzoeksteam en na overleg werd een beslissing genomen. Voor het bepalen van de kernconcepten en de synthese van de onderlinge relaties (stap 3, 4 & 5) werkten 3 onderzoekers nauw samen (März, Gaikhorst en Geijssel). De onderzoekers hebben allereerst onafhankelijk van elkaar de artikelen bestudeerd. Vervolgens werden de conclusies en resultaten vergeleken met die van de andere onderzoekers om zo tot een gezamenlijke synthese te komen. Ook hier werden voorlopige conclusies en resultaten aan elkaar voorgelegd en werden twijfelgevallen collectief besproken. Voor de samenvattende synthese en de presentatie van de resultaten in dit rapport werd beroep gedaan op het bredere onderzoeksteam, bestaande uit onderzoekers (März, Gaikhorst, Mioch en Geijssel) met een uiteenlopende expertise op onderzoeksgebied als ervaring in de praktijk van professionele netwerken (van leraren: Gaikhorst en März; en schoolleiders/bestuurders: Mioch en Geijssel). Conform de gewenste validiteitscondities bij meta-etnografie (Noblit & Hare, 1988) is met name de input van Mioch gebruikt om de wetenschappelijke interpretatie en inzichten steeds gepaard te laten gaan met

interpretatie en doordenking vanuit de praktijkkennis en -ervaringen. Om de validiteit van deze studie te verhogen werden voorlopige resultaten afgetoetst bij verschillende consultatiegroepen en via presentaties tijdens wetenschappelijke en praktijkgerichte conferenties. Om de lessen die uit de synthese volgen nader te verkennen en de betekenis ervan te onderbouwen voor het onderwijs in Nederland, werden bovendien vier praktijkcasussen beschreven op grond van interviews, observaties, informele gesprekken en documentanalyse. Elke uitgeschreven praktijkcasus is gevalideerd door de betrokkenen. Vervolgens is bekeken in hoeverre de lessen uit de synthese konden worden herkend in deze casussen. Oftewel: de praktijkcasussen dienden de validering van de resultaten uit de overzichtsstudie naar de Nederlandse context.

3 RESULTATEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de systematische overzichtsstudie gerapporteerd. In de huidige studie zijn 49 studies geselecteerd (zie Bijlage 4). In het eerste deel zullen we kort de aard van de verschillende studies toelichten (3.1). Vervolgens zullen we stilstaan bij het begrip ‘duurzaamheid’ aan de hand van drie tendensen die zichtbaar worden in recent onderwijsvernieuwingsonderzoek (3.2). Na deze begripsverheldering zullen we in een derde deel inzoomen op de condities die bepalend zijn in het proces van duurzaam innoveren (3.3). Hierbij maken we een onderscheid tussen individuele condities, innovatie-specifieke condities, structurele en relationele condities. Wat deze laatste groep betreft, zullen we in een vierde deel in detail inzoomen op de verschillende kenmerken waaraan professionele netwerken moeten voldoen om bij te dragen tot duurzaam vernieuwen (3.4). Tot slot, bespreken we in een laatste deel de specifieke rol die schoolleiders in dit verhaal kunnen vervullen (3.5).

3.1 Beschrijving van de studies

In de overzichtsstudie naar duurzaam vernieuwen en de rol van professionele netwerken, hebben we 49 artikelen opgenomen. In Bijlage 4 geven we een samenvattende beschrijving van alle geselecteerde artikelen. Onze zoektocht heeft een variatie aan studies opgeleverd, waarbij we drie typen van onderzoek kunnen onderscheiden naar duurzaam vernieuwen:

1. **Reviewstudies:** drie artikelen in deze literatuuranalyse hebben zelf betrekking op een syntheseonderzoek. In deze studies wordt op basis van een meta-analyse of meta-reflectie inzicht geboden in de condities die bepalend zijn voor duurzaam vernieuwen. Zo blikt Breault (2013) in haar kwalitatieve meta-synthese naar *Professional Development School-Partnerships* terug op het onderzoek van de afgelopen 10 jaar naar de uitdagingen waarmee deze partnerschappen gepaard gingen en de betekenis hiervan voor duurzaam vernieuwen. De studies van Glazer (2009) en Hargreaves en Goodson (2015) presenteren een retrospectieve meta-reflectie naar aanleiding van enkele grootschalige vernieuwingsinitiatieven. Deze studies werden gebruikt als toetsing van de resultaten die vastgesteld werden op basis van onze meta-etnografie.
2. **Empirische studies naar de invoering van specifieke vernieuwingsinitiatieven:** in deze artikelen ligt de klemtoon op een empirische (kwalitatieve of mixed-methods) studie naar het verloop van specifieke vernieuwingsprocessen in scholen.
3. **Empirische studies naar innovatieve scholen:** een aantal studies heeft betrekking op het verduurzamen van innovatieve schoolconcepten. In plaats van een focus op het invoeren en borgen van een specifieke innovatie, ligt de aandacht op de duurzaamheid van scholen die ervoor gekozen hebben om anders aan de slag te gaan.

Ook wat betreft de soorten innovaties, kunnen we een onderverdeling maken. De meerderheid van onze studies heeft betrekking op **specifieke curriculumvernieuwingen of vernieuwingen gericht op primaire onderwijsprocessen**, zoals curriculuminnovaties aangaande wiskunde, wetenschappen, leesonderwijs, beroepsonderwijs, gymnastiek, burgerschap of bredere curriculumhervormingen zoals

21^{ste} eeuwse vaardigheden. Een tweede soort innovaties betreft **welzijn, persoonlijke ontwikkeling en persoonlijke leerbehoeften van leerlingen** en is meer gericht op bredere pedagogische processen. Te denken valt aan gezondheidszorg, loopbaanoriëntatie of het stimuleren van jongerenparticipatie; en ook inclusiviteit en passend onderwijs valt hieronder (hoe om te gaan met speciale onderwijsbehoeften van leerlingen). Hierbij gaat het vaak over de invoering en het borgen van (preventie-) programma's waarbij intens samengewerkt wordt met externe organisaties (zoals de lokale gemeenschap, universiteiten, etcetera). Daarnaast bestuderen enkele artikelen de invoering van **ICT-gerelateerde vernieuwingen**. Tot slot onderscheiden we een aantal studies waarin de vernieuwing niet zozeer direct gericht is op het verbeteren van leerprocessen van leerlingen, maar eerder **organisatorisch** van aard is. In deze studies staat de invoering van een verbeterd kwaliteitszorgsysteem, nieuwe leiderschapsmodellen of vormen van professionalisering van docenten centraal. Een overzicht van de aard van de studies wordt gepresenteerd in Figuur 1 (zie volgende pagina). Voor een gedetailleerde samenvatting van iedere studie, verwijzen we de lezer door naar Bijlage 4.

Soorten studies Soorten innovaties	1: Review- studies	2: Empirische studies naar de invoering van specifieke vernieuwingsinitiatieven	3: Empirische studies naar innovatieve scholen	Aantal
Curriculum (nieuwe inhouden en/of methoden)		- <i>Wiskunde</i>: Coburn et al. (2012); Coburn et al. (2013); Coburn & Russell (2008); Lachance & Confrey (2003); Rosenquist et al. (2015) - <i>Wetenschappen</i>: Douglas et al. (2015); Fogleman et al. (2006); Gardner (2011); Rauch (2013) - <i>Gymnastiek</i>: Goodyear et al. (2014); Goodyear & Casey (2015) - <i>Leesonderwijs</i>: Butler et al. (2015); Daly et al. (2010) - <i>Sport en algemeen welzijn</i>: Ehlen et al. (2016) - <i>Burgerschap</i>: O'Connor (2012) - <i>Brede curriculuminnovatie</i>: Edwards (2012); Honig & Ikemoto (2008); Leat et al. (2016); Little (2002)	Giles & Hargreaves (2006)	20
Welzijn, persoonlijke ontwikkeling en leerbehoefte		Benz et al. (2004); Fagen & Flay (2009); Koch (2009); Mitra (2009); Mitra et al. (2010); Nocon (2004); Ozer et al. (2008)	Kugelmass (2001)	8
ICT		Collinson & Cook (2004); Hennessy & Deane (2009); Lafférière et al. (2012)		3
Organisato- rische vernieuwings- processen	Breault (2013); Glazer (2009) Hargreaves & Goodson (2006)	Adams & Gaetane (2011); Daly & Finnigan (2010); Daly & Finnigan (2011); Dumay et al. (2013); Gold et al. (2004); Hauge et al. (2014); Kilbane (2009); Lopez-Yanez & Moreno (2013); Newman & Mowbray (2012); Sanders (2012a, 2012b); Strahan (2003)	Glazer & Peurach (2012); Hargreaves et al. (2015); Honig (2009)	18

Figuur 1. Overzicht van soorten studies

3.2 Wat is duurzaamheid?

In de geselecteerde studies worden verschillende, maar vaak erg op elkaar lijkende begrippen gehanteerd om de duurzaamheid van een vernieuwingsproces te beschrijven en te bestuderen. Zo wordt er gesproken over **continuering, institutionalisering, routinisering, beklijving, verduurzaming, consolidering**, etcetera. Voordat we zullen ingaan op de condities die bepalend zijn voor het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen, staan we uitgebreid stil bij de definiëring van het begrip 'duurzaamheid'. Ten behoeve van de eerste onderzoeksvraag *Wat zijn vormen en kenmerken van duurzame onderwijsvernieuwing?* werden immers de verschillende definities van duurzaamheid in de geselecteerde studies onderzocht. Meer bepaald zullen we in de volgende paragraaf eerst het concept 'duurzaamheid' ontleden aan de hand van drie verschuivingen die werden geïdentificeerd in de literatuur:

1. Van stabiliteit naar flexibiliteit;
2. Van duurzame vernieuwing naar een proces van duurzaam vernieuwen;
3. Van een focus op kwantitatieve uitkomsten naar kwaliteitsvolle processen.

3.2.1 Stabiliteit versus flexibiliteit

Een vernieuwing is duurzaam wanneer – na het wegvallen van eerdere ondersteuning, middelen, of na verloop van tijd – de vernieuwing alsnog in de klas- of schoolpraktijk beklijft. Of zoals Mitra (2009) het omschrijft: “whether the reform continues beyond the initial infusion of resources and support” (p. 1835). Maar over de mate waarin het oorspronkelijke vernieuwingsconcept nog steeds herkenbaar moet zijn, bestaat discussie: wat moet er precies beklijven en in welke mate? Een eerste thema dat zichtbaar wordt in het onderzoek naar duurzame onderwijsvernieuwingen, is de spanning tussen stabiliteit en flexibiliteit. Het begrip duurzaam vernieuwen lijkt immers een paradox te impliceren tussen enerzijds continuïteit en anderzijds verandering.

Wanneer we spreken over duurzaamheid wordt vaak als vanzelf de associatie gemaakt met de notie **stabiliteit**. In traditionele opvattingen wordt duurzaam vernieuwen gelijkgesteld aan het **getrouw doorvoeren van de vernieuwing**. Hierbij ligt de klemtoon op de mate waarin er een overeenstemming bestaat tussen het oorspronkelijke vernieuwingsconcept (of de zogenaamde intentie) en de feitelijke vernieuwingspraktijk. Met andere woorden, deze omschrijving lijkt te impliceren dat om van duurzaamheid te kunnen spreken, de vernieuwing zo getrouw (en dus met zo min mogelijk afwijkingen ten aanzien van het originele plan) moet ingevoerd worden in de klas- en schoolpraktijk (zie Mitra, 2009). Variatie of afwijking van het oorspronkelijke vernieuwingsconcept wordt beschouwd als een indicatie van een gebrek aan duurzaamheid. De focus ligt hier dus op 'continuing to do the same thing'. Het gaat om de mate waarin de oorspronkelijke innovatie nog steeds zichtbaar of behouden blijft op lange termijn.

Echter, in recent onderzoek wordt deze traditionele invulling van duurzaamheid sterk bekritiseerd (zie onder meer Adams & Gaetane, 2011; Coburn et al., 2012; Mitra, 2009). In plaats van duurzaamheid te definiëren in termen van getrouwheid (of stabiliteit), zien we een verschuiving naar een meer **dynamische invulling** van dit begrip. Uit de literatuuranalyse is gebleken dat succesvolle onderwijsvernieuwingen met name gekenmerkt worden door **flexibiliteit**: met het oog op succesvol en duurzaam vernieuwen moeten voortdurende aanpassingen doorgevoerd worden met betrekking tot de inhoud en vormgeving van het vernieuwingsconcept. Zo stellen Fagen en Flay (2009) in hun onderzoek naar de duurzaamheid van een gezondheidspreventieprogramma: “sustainability is the most dynamic approach to program continuation as it considers changes to the program itself, its

delivery process, its implementers, its clients, and even its host institution during the continuation process” (p. 10). Duurzaamheid wordt hierbij dus niet langer gelijkgesteld aan stabiliteit of ‘continuing to do the same thing’, maar kan slechts gerealiseerd worden via een proces van **continue verandering**. In plaats van het behouden van het oorspronkelijke niveau van de implementatie, veronderstelt dit het streven naar steeds meer diepgaande en betekenisvolle praktijken: “necessary for moving toward deeper and more meaningful actions rather than continuing on at the same level of implementation” (Mitra, 2009, p. 1859). Ook in de meta-analyse van Breault (2013) is gebleken dat het bij duurzaamheid niet louter gaat om het gewoonweg repliceren van elders ontwikkelde en bestaande praktijken (ook wel *institutioneel isomorfisme* genoemd); maar dat innovaties veranderingen moeten ondergaan opdat ze kunnen opschalen en verduurzamen: “One of the biggest threats to achieving depth in PDS partnerships is institutional isomorphism. (...) Changes do not occur deeply when schools and universities are, for the most part, replicating the practices they see elsewhere” (p. 97). Innovaties die aangepast worden aan de specifieke context en behoeften van de school, blijken op lange termijn meer succesvol te zijn in het beklijven van het vernieuwingsprogramma (zie Benz, Lindstrom, Unruh, & Waintrup, 2004): “The final and most important recommendation that comes out of this study is for school staff to adopt a problemsolving approach, allowing for flexibility to adapt the program to meet local needs. Sites that were willing and able to adapt services to meet the specific needs of the school district were more successful in sustaining the program over time” (p. 49). Duurzaam innoveren veronderstelt dus dat er een afstemming en voortdurende aanpassing plaatsvindt tussen het vernieuwingsconcept en de feitelijke klas- of schoolpraktijk (Benz et al., 2004; Breault, 2013). Of zoals Mitra (2009) het omschrijft, moeten innovaties beschouwd worden als *moving targets*: “Growing research suggests that successful educational reforms instead are moving targets. Sustaining innovative change requires continuing the process of generating of innovative, collaborative knowledge that can improve classroom practice, school culture, and organizational structures” (p. 1836). Het gaat dus om de mate waarin het innovatieconcept verder ontwikkeld wordt.

Om duurzame vernieuwing te realiseren, is het dus soms noodzakelijk om af te wijken van de oorspronkelijke vernieuwingsplannen en deze aan te passen aan een andere of veranderende context. Het gaat dus niet om het getrouw doorvoeren of het letterlijk repliceren van vooraf bedachte en voorgeschreven praktijken. Het gaat daarentegen om een proces van **mutual adaptation of wederzijdse aanpassing** waarbij de vernieuwingsidee afgestemd wordt op de lokale schoolcontext en schoolorganisaties zelf ook aanpassingen moeten doorvoeren die nodig zijn om van het vernieuwingsproces een succes te maken: “Our findings add to existing literature on the critical and continuing role of mutual adaptation in the sustainability of educational innovations. Mutual adaptation is a process through which the features of an innovation are modified for a local community, while at the same time the adopting organization adapts to meet the demands of the innovation” (Benz et al., 2004, p. 48). Wederzijdse aanpassing impliceert ten minste drie zaken: 1) dat scholen de nodige werkcondities realiseren om een vernieuwing een kans op slagen te bieden, 2) dat het oorspronkelijke vernieuwingsidee moet blijven openstaan voor wijzigingen zodat de vernieuwing kan beklijven en 3) dat deze variatie en flexibiliteit geaccepteerd in plaats van vermeden moet worden. ‘Mutual adaptation’ is niet enkel van belang tijdens de beginfase van een vernieuwingsproces. **Voortdurend moet er een afweging gemaakt worden of de vernieuwing verdergezet wordt, welke onderdelen van de vernieuwing behouden of aangepast worden, alsook op welke schaal men met het vernieuwingsconcept aan de slag zal gaan** (zie ook Benz et al., 2004; Hargreaves & Goodson, 2006; Koch, 2013).

Vanuit deze invalshoek bekeken, is het niet verwonderlijk maar juist denkbaar en van belang dat variatie in implementatiepraktijken eerder de regel is dan de uitzondering, zoals onderzoek naar

vernieuwingsprocessen in scholen reeds veelvuldig heeft aangetoond: “This type of variability has sometimes been described as negative, reflecting low levels of fidelity of implementation. Yet other researchers examining planned change in educational systems have noted that this type of variability “may be a good thing—that it signals a healthy system, one that is shaping and integrating policy in ways best suited to local resources, tradition, and clientele” (Benz et al., 2004, p. 48). Met andere woorden, in plaats van een statische invulling van het begrip duurzaamheid laat recent onderzoek zien dat het van belang is om een **dynamisch perspectief** te hanteren, waarin wederzijdse en voortdurende aanpassing centraal staat en variatie en flexibiliteit van vernieuwingen als een positief signaal kunnen worden begrepen. Zo stelt Sanders (2012a): “The challenge of maintaining an external reform over time is more likely to be met when education practitioners and leaders adapt it to meet their organizational culture and needs. (...) It is equally important, however, that practitioners adhere to the core principles of the reform. (...) This tension between fidelity and adaptation must be balanced (Elias et al., 2003)” (p. 156; zie ook Sanders, 2012b)).

Kortom, duurzaam vernieuwen veronderstelt een bepaald niveau van getrouwheid of loyaliteit aan het oorspronkelijke vernieuwingsprogramma, maar tegelijkertijd ook de flexibiliteit om het vernieuwingsconcept aan te passen aan andere en veranderende contexten.

3.2.2 Duurzame vernieuwing versus duurzaam vernieuwen

De vaststelling dat duurzaamheid niet gelijkgesteld kan worden aan het getrouw in- en doorvoeren van het oorspronkelijke vernieuwingsconcept, maar voortdurende wederzijdse aanpassingen impliceert, brengt ons bij een tweede verschuiving in de conceptualisering van het begrip duurzaamheid, namelijk die van duurzame vernieuwing naar duurzaam vernieuwen.

In de traditionele visie op onderwijsvernieuwing, wordt vaak een **fasenmodel** gehanteerd waarin duurzaamheid gezien wordt als de **eindfase in een lineair ontwikkelingsproces**: “Previous research on sustainability has typically viewed the process of program continuation as an end stage in a multistage model for program development, implementation, evaluation, and dissemination” (Fagen & Flay, 2009, p. 11). Hiervoor wordt vaak beroep gedaan op het werk van Fullan (1992) waarin een veranderingsproces gedefinieerd wordt aan de hand van verschillende fasen die doorlopen moeten worden: initiatie/adoptie, implementatie en continuering. Tegenwoordig weten we dat deze fasering niet beschouwd moet worden als een rationeel, sequentieel en lineair proces. Het fasenperspectief kan wel functioneren als een heuristisch kader, maar de werkelijke aard en verloop van veranderingsprocessen in (school)organisaties is veel grilliger en onvoorspelbaarder. Of zoals Benz et al. (2004) het benoemen: “The literature on educational change is clear that sustainability of innovations is a developmental process that unfolds over time. (...) Our study suggests that the sustainability of innovations in local schools is a decision that can rarely if ever be viewed as ‘something that we already completed’” (p. 49). We kiezen er dan ook voor om niet te spreken over duurzame vernieuwing – aangezien dit de connotatie van een eindfase oproept –, maar over een **proces van duurzaam vernieuwen**.

De omschrijving van een veranderingsproces in termen van adoptie, implementatie en continuering lijkt bovendien een voorwaardelijke volgorde te suggereren. Dit heeft als gevolg dat er vaak pas in de laatste fase aandacht besteed wordt aan de continuering van de vernieuwing. Dit kan een reden zijn waarom heel wat vernieuwingsinitiatieven verdwijnen voordat ze goed en wel ingevoerd zijn (Fagen & Flay, 2009). Echter, de fasen van ontwikkelen, invoeren en borgen van een

innovatie lopen eerder dynamisch door elkaar heen dan volgordelijk achter elkaar. In plaats van duurzaamheid te beschouwen als de laatste fase in een vernieuwingsproces, wordt in recente studies daarom gepleit om reeds bij de **beginfase in te zetten op duurzaam vernieuwen**. Fagen en Flay (2009) stellen, bijvoorbeeld: “Indeed, recent approaches to sustainability have called for building sustainability planning into earlier stages of program development and testing (Johnson et al., 2004; Shediak-Rizkallah & Bone, 1998). One recent approach even views program implementation and sustainability as a concurrent series of events, emphasizing the need to measure implementation during the earliest stages of sustainability efforts, as initial implementation can be predictive of long-term program sustainability” (p. 11). Om duurzaam vernieuwen te garanderen, moeten reeds tijdens de adoptie en implementatiefase de nodige condities gerealiseerd worden om het beklijven van de innovatie te garanderen. Dit heeft dan ook als gevolg dat er **verschillende manieren zijn om duurzaamheid te realiseren**, en dit bovendien **op verschillende tijdstippen tijdens het vernieuwingstraject**, zoals Coburn et al. (2012) bijvoorbeeld als volgt omschrijven: “we assume that there are multiple pathways to sustainability. Teachers may develop high-quality reform-related practices early in the initiative and maintain them over time. Or they may gradually develop and deepen their enactment over several years such that teachers do not achieve high-quality reform-related instruction until the point when supports for the initiative are withdrawn. Or teachers might develop high-quality reform-related practices early on, decline in the quality of enactment, and regroup and deepen practice in ways that enable them to sustain it over time” (p. 148).

Aldus, in plaats van duurzame vernieuwing, is het correcter om te spreken over duurzaam vernieuwen. Duurzaamheid moet niet beschouwd worden als de laatste stap in een vernieuwingsproces, maar moet reeds van bij de start van een vernieuwingsproces nagestreefd worden.

3.2.3 Kwantitatieve groei versus kwaliteitsvolle verandering

In het onderzoek naar duurzaam vernieuwen werd gedurende lange tijd duurzaamheid gereduceerd tot het **opschalen of verspreiden** van de vernieuwing, zoals inbedding van de vernieuwing in steeds meer klassen of verspreiding van de vernieuwing over een groot aantal scholen. Met andere woorden, succesvol en duurzaam vernieuwen wordt in deze klassieke benadering gelijkgesteld aan uitkomsten waarin **kwantitatieve groei en ontwikkeling centraal staan** (zie Coburn et al., 2012; Sanders, 2012a, 2012b). Deze focus op kwantiteit (schaalgrootte) eerder dan op kwaliteit karakteriseert echter een traditionele visie op vernieuwingsprocessen. Zo stelt Sanders (2012a): “Bringing an external reform to scale in a school district or local education agency has traditionally been viewed as increasing the number of schools implementing the reform. However, this limited definition obscures its complexity. While moving reform implementation from the few to the many is a critical goal of the scaling up process, it is not its singular goal. Beyond increasing the number of schools or districts bearing the moniker of a reform, scaling up also assumes substantive change in educational practice resulting from the reform” (p. 156). In recente studies kunnen we een verbreding van de focus vaststellen op het **borgen of beklijven van de vernieuwing** binnen de schoolcontext en meer aandacht voor het realiseren van **kwaliteitsvolle veranderingen**. Duurzaam vernieuwen impliceert niet alleen het opschalen van de vernieuwing naar steeds meer klas- of schoolcontexten, maar veronderstelt vooreerst het realiseren van diepgaande verandering in al deze contexten. Het gaat dus niet om het louter repliceren van succesvolle praktijken naar steeds meer klassen (ook wel institutioneel isomorfisme genoemd) maar om kwaliteitsvolle veranderingen. Breault (2013) verwijst hierbij naar

Coburn (2005): “By focusing on numbers alone, traditional definitions of scale often neglect these and other qualitative measures that may be fundamental to the ability of schools to engage with a reform effort in ways that make a difference for teaching and learning (p. 4)” (p. 93). Om te kunnen spreken van duurzaam vernieuwen, moet er daarom gestreefd worden naar het beklijven en verspreiden van kwaliteitsvolle verandering in de lespraktijken van leraren en diepgaande verandering in hun opvattingen en normen (Breault, 2013; Coburn et al., 2012). De nieuwe werkwijze wordt een vast onderdeel van de dagelijkse routines van de betrokken leraren en leraren nemen de verantwoordelijkheid voor de vernieuwing ook zelf in handen. Dus om van een succesvolle vernieuwing te spreken, moeten we niet focussen op getrouwheid (*fidelity*), maar op de diffusie van de vernieuwing. Of zoals Adams en Gaetane (2011) stellen: “Diffusion and fidelity may seem similar but they are distinct concepts. Fidelity is an alignment between intended components of the intervention and actual practice (O’Donnell, 2008). Reform diffusion, in contrast, explains how change spreads throughout a system as individuals come to a deep, cognitive understanding of reform (Ashley, 2009; Greenwood et al., 2002; Rogers, 2003). Measures of fidelity capture adherence to prescribed practices and processes (O’Donnell and Lynch, 2008) while diffusion explains the social process of change and the depth of reform” (p. 359). Wat dit laatste betreft, zien we daarom in de studies een focus op het verduurzamen van vaardigheden (onderzoekskompetenties, samenwerken met collega’s, peer-coaching) die men verworven heeft tijdens het vernieuwingsproces en die bevorderlijk kunnen zijn voor de continuïteit van de vernieuwing, of schoolontwikkeling (en andere vernieuwingsprocessen) in het algemeen. Duurzaam vernieuwen impliceert dus niet zozeer het borgen en opschalen van de specifieke vernieuwingsinhoud (die echter steeds maar tijdelijk is en dus veranderbaar), maar wel het investeren in de ontwikkeling van allerhande vaardigheden die leraren de tools bieden om zelf flexibel om te gaan met de innovatie (i.e. wederzijdse aanpassing) of om met andere vernieuwingen aan de slag te gaan.

Wanneer we spreken over duurzaam vernieuwen, verwijst dit niet enkel naar het opschalen of verspreiden van de vernieuwing naar steeds meer leraren of scholen, maar in de eerste plaats naar het realiseren en het beklijven van diepgaande verandering in deze contexten. Hierbij staat niet zozeer de vernieuwingsinhoud centraal, maar wel de verschillende vaardigheden die verworven zijn tijdens het vernieuwingsproces.

In paragraaf 3.2 is beschreven wat er in de geselecteerde studies naar voren komt over kenmerken van duurzaam vernieuwen. Samenvattend:

DUURZAAM VERNIEUWEN

- ❖ **Flexibiliteit:**
Veronderstelt wederzijdse aanpassing
- ❖ **Proces:**
Geen eindfase van een proces van vernieuwing
- ❖ **Monitoring:**
Kwantitatieve output indicatoren en kwalitatieve proces indicatoren
- ❖ **Reflectie:**
Niet iedere vernieuwing veronderstelt het nastreven van duurzaamheid

3.3 Conditie voor duurzaam vernieuwen

Om een vernieuwingsproces actief te kunnen beïnvloeden, is het noodzakelijk om inzichtelijk te maken welke factoren nu precies een rol spelen in dat proces. De tweede onderzoeksvraag was daarom *Welke condities voor duurzame onderwijsvernieuwingen kunnen worden geïdentificeerd?* waarbij we gezocht hebben naar condities die bepalend zijn voor het beklijven en het opschalen van onderwijsinnovaties. Hierbij hebben we ingezoomd op zowel belemmerende als bevorderende factoren en de manier waarop ze van invloed zijn op het verduurzamen van onderwijsinnovaties. De analyse van de geselecteerde studies heeft duidelijk gemaakt dat het aantal factoren erg groot en divers is. Om enige structuur aan te brengen in de hoeveelheid van condities, zullen we daarom een onderscheid maken tussen: innovatie-specifieke condities, individuele condities, structurele condities, relationele condities en leiderschapscondities. In deze paragraaf (3.3) bespreken we met name de innovatie-specifieke condities, individuele condities en de structurele condities. Omwille van de focus van deze overzichtsstudie op de rol van netwerken in het proces van duurzaam vernieuwen, zullen we in een afzonderlijk deel dieper inzoomen op de relationele condities en daarbij een meer specifiek ingaan op de duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne en schoolexterne netwerken (3.4). We besluiten met een paragraaf over de rol van schoolleiderschap (3.5).

3.3.1 Innovatie-specifieke condities: leerlinggericht, flexibiliteit en monitoring

Uit de analyse van de studies is gebleken dat duurzaam vernieuwen mede bepaald wordt door enkele condities op het gebied van de innovatie zelf (zie Benz et al., 2004; Collinson & Cook, 2004; Glazer & Peurach, 2012; Sanders, 2012a, 2012b). In de eerste plaats, benadrukken verschillende studies dat onderwijsvernieuwingen die gericht zijn op de **kernprocessen van onderwijs en leren**, makkelijker te verduurzamen en op te schalen zijn (zie ook Benz et al., 2004; Collinson & Cook, 2004; Lachance & Confrey, 2003). Dit impliceert niet dat organisatorische vernieuwingen niet belangrijk zijn, maar dat in dergelijke vernieuwingsprocessen expliciet ook duidelijk gemaakt moet worden hoe organisatieverandering ten goede komt aan (het leren door) leerlingen. Voor leraren is het immers van belang dat vernieuwingsprocessen in de eerste plaats ten goede komen aan hun leerlingenpubliek. Innovaties waarbij een positieve impact verwacht wordt op leerlingen (bijvoorbeeld op hun resultaten, motivatie, welbevinden) of waarbij leraren de (in)directe relevantie zien voor hun leerlingen, zullen sneller borging vinden in de bestaande klas- en schoolpraktijken en zullen sneller gedeeld (verspreid) worden onder collega's. Zo hebben, bijvoorbeeld, Collinson en Cook (2004) vastgesteld dat het van belang is dat voor leraren de relevantie van de innovatie voor hun leerlingen duidelijk is alsook de toepassing ervan in hun klaspraktijk, als voorwaarde opdat ze er zelf tijd in zouden steken en het zouden delen met hun collega's: "‘If you find something that works well and captures a student's attention, then you want to share it' (Karen); 'If I can apply it to my classroom, I will share it with others' (Henry); 'If I have located some information that is informative, relevant, or interesting to a unit of study, I want to share it' (Jessie). Student interest helps teachers feel successful and 'enthusiasm about success leads to discussion' (Irene)" (p. 323).

Een tweede innovatie-specifieke conditie heeft betrekking op de **flexibiliteit van het innovatieconcept**. Zoals eerder aangegeven, is 'mutual adaptation' cruciaal in het proces van duurzaam vernieuwen. Opdat een vernieuwing kan beklijven en opschalen, is het belangrijk dat het vernieuwingsconcept flexibel aangepast kan worden aan lokale behoeften en contexten. Zo is uit de studie van Sanders (2012b) gebleken dat innovaties die rigide zijn minder snel zullen verduurzamen in andere of veranderende contexten: "Specifically, those who develop and study reforms should

consider questions of reform flexibility. If reforms are too rigid, they are less likely to be sustained in the face of district changes. However, if reforms are too flexible, they may lose their core features and diminish their potential to promote positive change" (p. 866). Ook Nocon (2004) verwijst naar het belang van *reform flexibility* als een cruciaal innovatiekenmerk: "The process is creative in that it remains open to change in the educational innovation and attentive to changes in the local and structural contexts of implementation. It is a continuing process in that innovations are sustained through long-term commitment" (p. 729).

Ten derde, en aansluitend bij deze innovatieflexibiliteit, wordt in verschillende studies het belang van het **monitoren van de onderwijsvernieuwing** benadrukt. Concreet blijkt een innovatie een grotere kans te hebben om te verduurzamen wanneer het vernieuwingsproces gemonitord wordt, aangezien op basis van de verzamelde informatie aanpassingen doorgevoerd kunnen worden. Dit monitoren kan betrekking hebben op het in kaart brengen van zogenaamde **kwantitatieve outputindicatoren** (zoals successen van de innovatie op het gebied van leerlingprestaties, welbevinden, motivatie) alsook **kwalitatieve procesindicatoren** (zoals het verloop van de implementatie, de betekenisgeving van leraren). Uit de studies is gebleken dat het monitoren van een vernieuwingsproces zelden gebeurt en indien dit wel plaatsvindt, de focus uitsluitend ligt op het in kaart brengen van outputindicatoren: er wordt nagegaan of de innovatie geleid heeft tot een stijging in leerlingresultaten, welbevinden, etcetera. Echter, duurzaam vernieuwen impliceert ook voortdurende bijsturing van het innovatieproces zelf. Hiervoor is het wenselijk dat ook kwalitatieve procesindicatoren in kaart gebracht worden en op basis hiervan verder vormgegeven wordt aan de vernieuwing. Dit **monitoren (van output en proces) start best van bij de start van een vernieuwingstraject zodat tijdig bijgestuurd kan worden**. Zoals eerder aangegeven, moet men niet wachten tot de laatste fase van een onderwijsvernieuwing om zich te buigen over het vraagstuk van duurzaamheid.

Monitoring en de data die hierbij verzameld worden, kunnen voor interne doeleinden (formatieve feedback en motivatie) en externe doeleinden (communicatie en legitimiteit) gehanteerd worden, en beiden blijken belangrijk te zijn in het proces van duurzaam innoveren. In de eerste plaats (interne doeleinden), kan het in kaart brengen van vernieuwingssuccessen, de **betrokken leraren aanmoedigen en motiveren om de vernieuwing verder te zetten**: immers "teacher change is evidence-bound" (Goodyear & Casey, 2015, p. 194). Het in kaart brengen van de positieve impact die een innovatie heeft, kan leraren bemoedigen om de vernieuwing verder te zetten in hun klaspraktijk. Of zoals Goodyear en Casey (2015) stellen: "as before teachers could 'accept' the model as something which could be a 'permanent fixture' in their practice, and before they reflected on and supported their colleagues' use of the model, they needed to determine whether it had an impact on students' learning" (p. 194). Ook in de studie van Butler, Schnellert en MacNeil (2015) wordt het belang benadrukt van monitoring, met als toevoeging dat het niet gebruikt mag worden om de prestatie van leraren te monitoren, dan wel **formatief om de doelstellingen van het vernieuwingsproces bij te sturen**: "Thus, team meetings consistently focused on using data formatively to set goals, choose practices, and monitor student progress as part of collaborative inquiry cycles. Further, at each school, how data summaries were shared during meetings was carefully considered. For example, while all teachers within a given school were able to view grade-level patterns, only individual teachers and literacy leaders had access to class-level literacy 'profiles' derived from PBA and LTRQ data" (p. 19).

Naast interne doeleinden, benadrukken verschillende studies het belang van het **delen van en communiceren over de gemaakte successen met andere scholen en externe partners** (zie ook Collinson & Cook, 2004). Dit is met name van belang met het oog op het **opschalen van de vernieuwing en het creëren van een breder draagvlak binnen en buiten de school**. Zo stellen Benz et al. (2004):

“Well, part of the case [for continuing the program] was that there was real evidence that it had worked over the past five or six years to really do the job it was supposed to do in terms of saving a lot of these kids” (p. 46). Ook Sanders (2012b) benadrukt het belang van monitoring aangezien dit de **legitimiteit van de innovatie** ten goede kan komen: “The research base was significant in the selection of the NNPS reform as well as in the sustainability of the reform. Research ‘legitimized’ the reform. Reform leaders used the research to convince other key stakeholders, such as community and business leaders, superintendents, and school board members, that it was a worthwhile investment of time, energy, and finances that would help achieve district goals for students and schools” (p. 857). Benz et al. (2004) verwijzen hierbij naar het belang van het **documenteren van de positieve impact van de vernieuwing en het breed communiceren hierover** via nieuwsbrieven, korte rapporten of het geven van presentaties: “A second strategy to increase the likelihood of sustainability is to document the impact of the program through public relations activities. Staff from our case study sites created reports, brochures, and even slide shows that documented the numbers and types of students served, transition services offered through the program, and positive postschool outcomes achieved. (...) These types of promotional and marketing activities are somewhat outside the norm of a traditional classroom teacher’s role, but they are crucial to building a positive perception of the program and ensuring sustainability” (p. 49). Kortom, een succesvol vernieuwingstraject veronderstelt **nauwgezette opvolging, transparantie en goede PR**. Ook in de studie van Mitra (2009) is gebleken dat communicatie over de successen (*visible victories*) bijdraagt aan de **legitimiteit** van de innovatie, wat bevorderlijk is voor de duurzaamheid: “Following their success, the group also had several news stations and newspapers write stories about their work. This positive publicity provided an enormous source of legitimacy to the group and helped to encourage school officials to ensure that the group would have continued success in the future” (Mitra, 2009, p. 1847). In de studie van Goodyear, Casey en Kirk (2014) naar de oprichting van een community of practice bij gymnastiekleraren wordt bovendien aangetoond welke rol **sociale media** kunnen vervullen in het verspreiden en delen van successen. Het lezen van *good practices* van anderen, kan een belangrijke stimulans zijn om zelf met de vernieuwing aan de slag te gaan. “Social media presents itself as a ‘new’ method for professional learning that supports pedagogical change. Indeed, interactions through Facebook and Twitter promoted teacher inquiry, and challenged teachers to develop their existing use of an innovation further, and encouraged them to work together and develop shared practices. These interactions contributed to the sustained use of the innovation. Therefore, we argue that social media should be considered as a method, to connect researchers and teachers for the purpose of professional learning to support pedagogical change” (p. 940).

In paragraaf 3.3.1 is beschreven wat er in de geselecteerde studies naar voren komt over innovatie-specifieke condities bij duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief. Samenvattend:

Innovatie-specifieke condities

- ❖ **Leerlinggericht**
- ❖ **Flexibiliteit van het vernieuwingsconcept**
- ❖ **Monitoring van het vernieuwingsproces**

3.3.2 Individuele condities: diepgaand begrip, *agency* en eigenaarschap

Een tweede groep condities heeft betrekking op de **doelgroep van de innovatie**: de zogenaamde **huidige en toekomstige gebruikers van de vernieuwing**. Deze doelgroep vormt een cruciale schakel in het vernieuwingsproces en zal uiteindelijk bepalen of een vernieuwing al dan niet ingevoerd zal worden en verduurzamen. De manier waarop de betrokkenen tegenover de vernieuwing staan, blijkt immers een belangrijke factor te zijn in het overnemen, borgen en verder opschalen of verspreiden van een innovatieconcept. Daarom is het noodzakelijk dat de doelgroep weet en begrijpt wat de nieuwe werkwijze zal inhouden, bereid is om deze toe te passen en als dusdanig hun praktijken te veranderen. Echter, vaak ontstaan er precies op dit niveau moeilijkheden: leraren hebben te weinig gelegenheid gekregen of genomen om te begrijpen wat de vernieuwing precies inhoudt; of ze zien de vernieuwing wel voor zich maar hebben redenen om het geen goed idee te vinden om dit tot uitvoer te brengen. Er kan bijvoorbeeld iets niet in orde zijn met de innovatie-specifieke condities, waar tot dan toe nog geen oog voor was. Leraren willen en kunnen de vernieuwing dan niet doorvoeren in hun klaspraktijk; voor hun omgeving lijkt het veelal of zij de vernieuwing willen weerstaan. Dit betekent niet per se dat deze leraren traditioneel zijn of niet willen veranderen, maar wel dat er onvoldoende sprake is van de noodzakelijke individuele condities. Het is belangrijk om goed inzicht te verwerven in deze condities op individueel niveau.

In verschillende studies wordt benadrukt dat de betekenisgeving van de betrokken leraren, schoolleiders of coördinatoren bepalend is om van een vernieuwing een succes te maken. Zo benadrukken Coburn et al. (2012) in hun studie naar de invoering van een nieuw wiskundecurriculum het belang van **diepgaande kennis met betrekking tot de innovatie, want dit leidt ertoe dat leraren zelfs in een veranderende context zich kunnen aanpassen en de innovatie verder zetten**: “In turn, teachers with at least a moderate level of implementation or deep understanding are more likely to sustain those reforms (Gersten et al. 2000; Klingner et al. 1999; McLaughlin and Mitra, 2001), likely because deep understanding enables teachers to make principled, practical adjustments to new students, conditions, and subject matter in ways that maintain the underlying pedagogical approach” (p. 165). Hieraan gekoppeld, gaat het bij duurzaam vernieuwen niet zozeer om het verspreiden van de activiteiten en structuren, dan wel om het verspreiden en beklijven van nieuwe of veranderde opvattingen en normen. In de studie van Breault (2013) is, onder meer, gebleken dat duurzaam vernieuwen niet gerealiseerd kan worden wanneer er louter sprake is van het repliceren of overnemen van bestaande praktijken: “Changes do not occur deeply when schools and universities are, for the most part, replicating the practices they see elsewhere” (p. 97). Aldus, wanneer leraren een diepgaand begrip hebben van de vernieuwing, zullen ze zelf flexibel aan de slag kunnen gaan met de vernieuwingsinhoud wanneer de ondersteuning wegvalt of de context verandert (Breault, 2013; Coburn et al., 2012; Fogleman, Fishman, & Krajcik, 2006; Goodyear & Casey, 2015). Ook Adams en Gaetane (2011) stellen vast dat het cruciaal is dat leraren een duidelijk idee hebben van wat de vernieuwing inhoudt en komen tot een gedeeld en breed gedragen begrip van de vernieuwing in de school.

Om tot een diepgaand begrip te komen van de vernieuwing, wordt aansluitend het belang van een **actieve betrokkenheid (*teacher agency*)** en **eigenaarschap** genoemd. Veranderingen in aspecten van de eigen, veelal diepgewortelde en deels geroutineerde professie laten zich niet zomaar opleggen. Leraren hebben als professional zelf een urgentie of verlangen nodig naar de innovatie, en moeten van daaruit een actieve rol willen hebben én krijgen tijdens het proces van onderwijsvernieuwing. Actief houdt in dit verband niet zozeer in ‘doen wat er gevraagd wordt’ maar gelegenheid hebben om zelf op professionele wijze aan de vernieuwing betekenis en vorm te geven, waardoor de intenties van een

vernieuwing ook daadwerkelijk tot recht kunnen komen in de praktijk. In dit kader wordt er in de literatuur veel aandacht gevraagd voor het belang van het creëren van **eigenaarschap en professionele ruimte** (Daly et al., 2010; Butler et al., 2015; Newman & Mowbray, 2012; Nocon, 2004). Daly et al. (2010), bijvoorbeeld, stellen: “Teachers expressed the importance of input around decisions and support for their professional agency in moving reform forward. Growing evidence suggests that “teacher ownerships of the improvement process is critical to long-term sustainability in school change and student learning” (p. 383). Ook in de studie van Butler et al. (2015) wordt aangegeven dat leraren een betekenisvolle rol als *agents* moeten krijgen in het verloop van vernieuwingsprocessen. Leraren moeten een stem krijgen in het bepalen van de doelen van het vernieuwingstraject, zodat de innovatie niet gezien wordt als iets dat extern opgelegd wordt maar als een gezamenlijke co-constructie. Butler et al. (2005) verwijzen hiervoor naar Durrant (2009) die pleit voor het creëren van “‘conjoint agency,’ where members of a school community determine ‘the direction, nature and momentum of school change’” (p. 7).

Echter, een groot probleem van heel wat innovaties, is dat ze top-down ingevoerd worden waarbij **de motieven tot vernieuwing niet alleen professioneel zijn, maar voornamelijk politiek of institutioneel**. Hierdoor worden leraren vaak in een passieve rol geduwd, waarbij ze louter de elders ontwikkelde vernieuwing moeten invoeren. Het gevolg is dat *teacher agency* en eigenaarschap dan nadien moeten worden gestimuleerd en opgewekt in plaats van dat dit vanuit de professionele praktijk van de leraren zelf ontstaat. Financiële prikkels en (materiële en personele) ondersteuning spelen hierbij een rol. En na het wegvallen van deze ondersteuning is het dan de vraag of leraren zich zodanig voldoende eigenaar van de vernieuwing voelen dat een vernieuwing zich voortzet. Hierbij aansluitend benadrukken daarom verschillende auteurs dat het belangrijk is om tijdens een vernieuwingsproces ervoor te zorgen dat extern eigenaarschap overgaat naar een gevoel van eigenaarschap bij de betrokken leraren zelf ofwel dat **eigenaarschap over de vernieuwing geïnternaliseerd** wordt (zie onder andere Breault, 2013; Butler et al., 2015; Sanders, 2012a). Zo stelt Breault (2012): “scaled-up reforms must shift the ownership of those reforms from external sources to internal ones” (p. 98).

In paragraaf 3.3.2 is beschreven wat er in de geselecteerde studies naar voren komt over individuele condities bij duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief. Samenvattend:

Individuele condities	
❖	Diepgaand begrip van de vernieuwing
❖	Agency
❖	Eigenaarschap

3.3.3 Structurele condities: tijd, middelen en ondersteuning

Voldoende tijd, middelen en ondersteuning worden vaak al eerste condities genoemd die duurzaam vernieuwen bemoeilijken dan wel mogelijk maken. Met het gebrek aan tijd, het stopzetten van de financiële middelen of het wegvallen van de externe ondersteuning (door een coach of begeleider) is het risico groter dat ook de vernieuwing na verloop van tijd uitdooft. In de studie van Glazer en Peurach (2012) lezen we bijvoorbeeld: “A second problem is the instability and fickle nature of educational environments and the effect this has on innovation. Rowan (2002) argues that fleeting policy agendas and funding streams lead to the quick birth-and-death of small-scale, niche educational innovators and

the long-term strengthening and survival of conservative, commercial interests” (p. 678). Wisselende beleidsprioriteiten en vluchtige beleidsondersteuning/geldstromen zorgen ervoor dat kleinschalige innovatieve ideeën geen brede verspreiding krijgen of op kleine schaal blijven voortbestaan. In verschillende studies worden deze organisatorische condities dan ook vaak genoemd als redenen voor het stopzetten van de innovatie. Een succesvolle vernieuwing heeft **tijd** nodig (Adams & Gaetane, 2011; Goodyear & Casey, 2015). Adams en Gaetane (2011) stellen dat innoveren geduld veronderstelt: “With extensive evidence on the social and cognitive factors involved in behavioral change (Spillane et al., 2002), it is easy to understand the importance of time. As much as society values quick fixes to complex problems, improvement takes time, a clear vision, a flexible plan, and persistence. This is true for individuals as well as organizations” (p. 361). Ook in de studie van Collinson en Cook (2004) wordt aangehaald dat leraren vaak onvoldoende tijd hebben om echt samen te werken of kennis uit te wisselen. Vaak duurt het jaren voordat een vernieuwing goed ingevoerd is en nog meer jaren om het succes van de vernieuwing te kunnen meten. Daarnaast benadrukken de studies het gebrek aan **middelen** (materieel, financieel of personeel) om na een aantal jaren de vernieuwing verder door te zetten. De meeste vernieuwingsinitiatieven starten met een ondersteuningsbudget of de aanwezigheid van een coach, die toelaten om een impuls te geven aan de vernieuwing. Bij het verdwijnen van de financiële en personele ondersteuning zien we echter ook vaak de vernieuwing verdwijnen.

Aangezien tijd, middelen en ondersteuning vaak aangehaald worden als redenen voor het uitdoven van een vernieuwingsinitiatief, zullen vernieuwingen die laag zijn in kost, tijd en energie gemakkelijker verduurzaamd kunnen worden (zie Sanders, 2012b). In het andere geval, geven verschillende studies aan dat het belangrijk is om zo snel mogelijk de externe middelen en ondersteuning op te vangen binnen de eigen klas- of schoolstructuren. In de studie van Sanders (2012a) wordt, bijvoorbeeld, het belang benadrukt van de transfer van verantwoordelijkheden bij het wegvallen van de oorspronkelijke coördinator van het innovatieproces: “This was evident in 2003 when the first NNPS district coordinator retired. The new NNPS coordinator had been a school partnership team co-chair with her school principal, served as a member and then as co-chair of the district leadership committee, and traveled to several NNPS leadership conferences with the first NNPS district coordinator. Consequently, when offered the position of NNPS coordinator, she was more than prepared to continue bringing the framework to scale” (p. 172). Met andere woorden, om het wegvallen van ondersteuning en externe financiële steun te compenseren, is **het belangrijk dat scholen tijdig intern een oplossing of alternatief vinden en dat er een transfer van externe naar interne verantwoordelijkheden/middelen plaatsvindt** (zie Mitra, 2009; Sanders, 2012a, 2012b).

In paragraaf 3.3.3 is beschreven wat er in de geselecteerde studies naar voren komt over individuele condities bij duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief. Samenvattend:

Structurele condities	
❖	Tijd
❖	Middelen
❖	Ondersteuning
❖	Transfer van extern naar intern

3.3.4 Relationele condities: naar een netwerkmodel van vernieuwen

Naast de structurele en individuele condities, besteden verschillende studies aandacht aan de zogenaamde relationele condities van een vernieuwingstraject (Daly et al., 2010; Ehlen, Van der Klink, & Boshuizen, 2016; Mitra, 2009). En dat brengt ons bij een bijzonder resultaat in onze analyse. Wat blijkt namelijk: zonder het belang van individuele en structurele condities te ontkrachten, geven de auteurs uit onze studies aan dat **tekortkomingen in zowel de individuele als de structurele condities gecompenseerd kunnen worden via het inzetten op relationele condities** (Coburn et al., 2012; Ehlen et al., 2016; Fogleman et al., 2006). Uit de analyses in deze studies komt namelijk naar voren dat duurzaam vernieuwen niet zozeer het resultaat is van doelgericht plannen en blauwdrukken, maar veeleer sterk bepaald wordt door de **professionele interacties binnen een school**. Uit de studie van Ehlen et al. (2016) is, bijvoorbeeld, gebleken dat het innovatieproces niet zozeer afhankelijk was van de formele projectplannen en doelstellingen, maar vooral gestuurd werd door de kwaliteit van sociale relaties op verschillende niveaus: “The researched innovation process depended not so much on formal projectplans and objectives but largely built on the quality of social relationships at all levels. Sustaining this social capital proved crucial, while managing according to a planned change strategy appeared to be counterproductive” (p. 61). Het **investeren in het sociaal kapitaal** blijkt dan ook cruciaal te zijn voor onderwijsinnovatie, terwijl het planmatig managen in functie van een vooraf bepaalde veranderingsstrategie contraproductief kan zijn (zie Dumay, Cattonar, Maroy, & Mangez, 2013; Ehlen et al., 2016). Daly et al. (2010) pleiten er dan ook voor om vernieuwingsstrategieën te ontwikkelen waarbij zowel aandacht besteed wordt aan **de structurele als relationele condities; en de realisatie van individuele condities vooral uit leraren zelf te laten komen**. Een gelijkaardige vaststelling vinden we terug bij Dumay et al. (2013) die een bureaucratisch vernieuwingsmodel vergeleken hebben met een **netwerkmodel van innoveren**. Terwijl in het bureaucratisch model een vernieuwing gecentraliseerd aangestuurd en opgelegd wordt, wordt in een netwerkmodel een centrale rol gegeven aan de betrokkenen. In een netwerkmodel van organiseren zal de vernieuwing een grotere legitimiteit verwerven, omdat leraren actief betrokken worden bij het proces, hierdoor eigenaarschap over de vernieuwing ontwikkelen en tot een diepgaand begrip van de vernieuwing komen. In verschillende studies wordt daarom ook gesteld dat de aard en kwaliteit van professionele relaties tussen leraren een cruciale factor is voor het proces van duurzaam vernieuwen (zie Coburn et al., 2012).

Het inzicht dat tekortkomingen in zowel de individuele als de structurele condities gecompenseerd kunnen worden via het inzetten op relationele condities, zien we als een belangrijk en centraal resultaat in deze overzichtsstudie. In de volgende paragraaf lichten we dit nader toe. Daarbij specificeren we de duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne en schoolexterne netwerken.

3.4 Netwerken en duurzaam vernieuwen

In de geselecteerde artikelen kan een grote belangstelling vastgesteld worden voor collectief leren via allerlei vormen van netwerken met het oog op het verduurzamen van vernieuwingsprocessen. In dit deel behandelen we de derde onderzoeksvraag *Wat zijn de kritische kenmerken van professionele netwerken die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing in scholen?*; en gaan we dieper in op de kenmerken waaraan netwerken moeten voldoen om succesvol te zijn voor duurzaam vernieuwen. In

de eerste plaats verdiepen we ons in de rol van sociaal kapitaal tijdens het verloop van onderwijsinnovaties (naast een focus op menselijk kapitaal) (zie 3.4.1). Vervolgens zoomen we in op de compenserende werking van deze relationele condities (zie 3.4.2) en relativiseren we ook het geloof in netwerken als een heilige graal voor onderwijsvernieuwingen (zie 3.4.3). Tot slot, in een vierde paragraaf bespreken we de dimensies en configuraties van netwerken die bevorderlijk zijn voor onderwijsvernieuwing, en in het bijzonder voor duurzaam vernieuwen (3.4.4). Hierbij staan we stil bij zowel de kenmerken van schoolinterne samenwerkingsrelaties als externe partnerschappen.

3.4.1 Professionele ontwikkeling en onderwijsvernieuwing: van menselijk naar sociaal kapitaal

Menselijk kapitaal en individuele professionalisering

Hoe kunnen we begrijpen dat van alle pogingen om te vernieuwen een groot deel faalt of niet de gewenste resultaten bereikt? Afhankelijk van hun theoretische positie, leggen onderwijsonderzoekers voor het antwoord op deze vraag de klemtoon hetzij op de rol van individuele condities (i.e. motivatie, betrokkenheid, percepties, misconcepties, etcetera), dan wel op structurele condities (i.e. tijd, geld, ondersteuning, samenwerkingsmogelijkheden, etcetera). Zoals in het theoretisch kader bij deze studie vermeld, werd de variatie in implementatiepraktijken gedurende lange tijd verklaard vanuit de betekenisgeving die leraren aan een vernieuwing geven (zie Hoofdstuk 1). Vanuit een sense-making-perspectief staat de betekenisvolle omgang (*agency*) door actoren met de vernieuwingsinhouden centraal en wordt gekeken naar de mate van afstemming tussen de inhoud van de vernieuwing en de betekenisgeving die lokale actoren aan de vernieuwing geven. In het verlengde is de professionele ontwikkeling van leraren gezien als één van de cruciale factoren voor onderwijsvernieuwing. Dit heeft geleid tot een opmars van professionaliseringsinterventies waarin de ontwikkeling van **menselijk kapitaal** centraal staat: individuele vaardigheden, talenten en kennis (Hargreaves et al., 2015). Het investeren in de professionele ontwikkeling van leraren kan helpen om de originele intentie van de vernieuwing te begrijpen, en zou ertoe kunnen leiden dat leraren hun praktijken wijzigen.

In onze studies zien we echter kritiek opduiken ten aanzien van deze traditionele vormgeving van dergelijke professionaliseringsinitiatieven:

- Korte-termijn activiteiten en zogenaamde *one-shot workshops* worden bekritiseerd omdat ze er niet in zouden slagen **langdurige ondersteuning** te bieden voor leraren en er niet altijd in slagen om leraren de vernieuwing te laten opnemen in hun praktijken.
- Top-down benaderingen worden ter discussie gesteld omdat ze de cruciale rol van leraren in vernieuwingsprocessen onvoldoende erkennen (zie Butler et al. 2015): “too often [teachers’] roles have been constructed as relatively passive ones in which they are ‘trained’ to be able to implement a particular set of practices” (p. 3). Dergelijke professionaliseringsinterventies worden bekritiseerd vanwege de **passieve rol** die leraren toebedeeld krijgen in het vernieuwingsproces.
- Tevens blijkt de **transfer** van het geleerde naar de eigen klaspraktijk en naar andere collega’s binnen de school niet zo eenvoudig te zijn. Terwijl onderwijsvernieuwingen veelal gericht zijn op de school (of scholengemeenschap) als eenheid van verandering, zijn professionaliseringsinitiatieven **nog vaak gericht op individuele leraren**. Hierbij wordt dikwijls vertrokken vanuit de veronderstelling dat leraren hun kennis (opgedaan tijdens een professionaliseringsinitiatief of nascholing) zullen delen met andere collega’s en dat dit zal leiden tot verandering binnen de school. Maar de stap van individueel leren naar organisatorisch leren is niet eenvoudig, en vaak is kennisdisseminatie van individueel leren naar andere leraren niet vanzelfsprekend.

Desondanks, gebeurt deze disseminatie niet altijd, blijkt dit moeilijk te zijn en is er nog onvoldoende bekend over de formele en informele processen waardoor leraren hun kennis delen in de school. Of in de woorden van Collinson en Cook (2004): “Individual learning is a necessary first step, but it is insufficient to achieve organizational learning” (p. 313).

Sociaal kapitaal en professionele netwerken

Op basis van onze studies uit de literatuuranalyse, zien we een verschuiving in de theorievorming opduiken naar een meer **gebalanceerd perspectief**. Hierin wordt gesteld dat alleen het **samenspel van sociale actoren en de structurele realiteit (sociale structuur)** waarin ze functioneren een adequaat bestuderen en begrijpen van vernieuwingsprocessen mogelijk maakt (zie Coburn et al., 2012; Coburn, Mata, & Choi, 2013; Coburn & Russell, 2008; Daly et al., 2010; Ehlen et al., 2015). Terwijl de sense-making theorie inzoomt op de rol van individuele actoren en hun betekenisgeving in het begrijpen van het functioneren van vernieuwingsprocessen, wordt in het recent onderwijsvernieuwingsonderzoek steeds meer gekeken naar de sociale structuren waarbinnen leraren zich bevinden. Immers, schoolorganisaties waarbinnen we veranderingen willen doorvoeren, bestaan niet enkel uit individuen, maar uit interacties tussen individuen. Dit impliceert dan ook dat iedere onderwijsvernieuwing steeds sociaal geconstrueerd zal zijn en ingevoerd wordt binnen bestaande sociale structuren. Verschillende studies benadrukken daarom het belang van investeren in het **sociaal kapitaal** (zie o.a. Coburn et al., 2012; Daly & Finnigan, 2010, 2011; Daly et al., 2010; Ehlen et al., 2015). De klemtoon ligt dus niet zozeer op de aanwezigheid van bepaalde kennis, expertise en vaardigheden in een team en de teamleden, dan wel op het circuleren hiervan binnen de school: “in the social relations in a system through which the resources of other individuals can be accessed, borrowed, or leveraged. This differentiates social capital from human capital, which refers to investments in training, development, or certifications of individuals, or physical capital that is contained in infrastructure and equipment” (Daly & Finnigan, 2010, p. 115). Het gaat met andere woorden niet zozeer om de *resources* (kennis en expertise) die zich bevinden in individuen, dan wel om de *resources* tussen individuen en hoe die samen ontwikkeld, gedeeld en verspreid kunnen worden. Vanuit de kritiek op traditionele professionaliseringsactiviteiten en de invoering van extern ontwikkelde (top down) innovaties, zien we daarom een toenemende aandacht voor het **collectief leren, ontwerpen en ontwikkelen in allerlei vormen van netwerken** (Adams & Gaetane, 2011; Benz et al., 2004; Coburn & Russell, 2008; Collinson & Cook, 2004; Kilbane, 2009). Ook Goodyear et al. (2014) stellen dat om echte verandering te bewerkstelligen, er behoefte is aan een herconceptualisering van het professioneel leren van leraren. Meer bepaald kunnen we een verschuiving vaststellen van een focus op het investeren in de vaardigheden en kennis van individuele leraren naar de erkenning dat scholen meer zijn dan de som van de afzonderlijke delen, en dat er dus meer aandacht besteed moet worden aan de collectieve en collaboratieve dimensie van vernieuwingsprocessen (Edwards, 2012). Naast het aanbieden van traditionele nascholingen of professionaliseringsinitiatieven waarbij een focus ligt op het passief overdragen van de inhoud van de vernieuwingen, worden daarom steeds vaker netwerken (leergemeenschappen, docentontwerpteam, etcetera) opgericht als onderdeel van vernieuwingsinitiatieven waarin leraren een meer actieve rol krijgen in de kennisconstructie en het ontwerp van de innovatie (Coburn & Russell 2008; Gardner, 2011). Met de **aanwezigheid van dergelijke netwerken, worden schoolontwikkeling en professionele ontwikkeling aan elkaar gekoppeld**.

Uit de literatuur zijn de volgende gemeenschappelijkheden van dergelijke netwerken af te leiden:

- In een leergemeenschap, docentontwerpteam, of community of practice, gaan leraren een **langdurige samenwerkingsrelatie** met elkaar aan. Binnen deze netwerken hebben ze de kans om samen een bepaalde thematiek te verkennen en tot langdurig en diepgaand leren te komen. Butler et al. (2015) stellen bijvoorbeeld: “In contrast to short-term, more fragmented approaches, such as one-shot workshops on the ‘hot topic’ of the day, inquiry-based professional development assists teachers in sustaining attention to goals so as to make a meaningful difference in classrooms” (p. 2).
- Binnen deze netwerken, ligt ook de nadruk op het actief leren van leraren. In plaats van via een externe nascholing geïnformeerd te worden over de vernieuwing, krijgen leraren een **actieve rol** in het vernieuwingsproces waardoor ze zich ook sneller **eigenaar** zullen voelen over de vernieuwing(sinhoud). Coburn et al. (2012) verwijzen hiervoor naar: “the value of engaging teachers in inquiry within learning communities as a means of fostering educational change” (p. 2). In de studie van Butler et al. (2015) wordt gesproken in termen van “‘conjoint agency’ where members of a school community determine ‘the direction, nature and momentum of school change’” (p. 6). Binnen dergelijke netwerken staat het collaboratief construeren van een begrip van de vernieuwing centraal (Fogleman et al., 2006).
- Om de stap van individueel leren naar **organisatorisch leren** te zetten, is het cruciaal dat er sprake is van **disseminatie en transfer van kennis**. Wanneer tijdens een vernieuwingsproces aandacht besteed wordt aan samenwerking tussen leraren en kansen gecreëerd worden om kennis en expertise uit te wisselen, wordt het individuele niveau overstegen en is de stap naar het organisatorisch leren sneller gezet: “A linchpin for moving individual learning to organizational learning is dissemination – the sharing of knowledge, skills, and insights achieved when there is a “collaborative exchange of ideas in which differing perspectives are aired and understanding is shared” (...) In its strongest form, dissemination is more than a one-way relay of information; it is an extension of the reflective process, moving reflection from the individual to the group level” (Collinson & Cook, 2004, p. 313).

Deze drie elementen (langdurige samenwerking, actieve rol van leraren en aandacht voor collectief/organisatorisch leren) blijken op grond van de kwalitatieve studies bevorderlijk te zijn voor zowel de professionele ontwikkeling van leraren, als ook voor succesvolle onderwijsvernieuwing. Zo toonde het onderzoek van Goodyear et al. (2014) aan dat in scholen met sterke professionele leergemeenschappen, leraren sneller veranderingen zullen doorvoeren in hun klaspraktijken, dan in scholen waar leraren meer geïsoleerd werken en minder sociale steun ervaren. Leraren krijgen de kans om samen met anderen in gesprek te gaan over de vernieuwingsinhoud en te komen tot een dieper begrip van de vernieuwing, wat bevorderlijk is voor duurzaam vernieuwen: “this method of professional learning broke down feelings of isolation, which empowered teachers to discuss their own practice and support their colleagues’ learning. Importantly, through participation in a community teachers have developed a deeper understanding of their practice and in some cases the use of a pedagogical innovation has been sustained” (Goodyear & Casey, 2015, p. 188). Ook Daly et al. (2010) benadrukken dat het belangrijk is dat **in het ontwerp van de vernieuwing niet alleen aandacht besteed wordt aan de technische aspecten, maar ook aan de relationele aspecten**: “To increase the likelihood of successful and sustainable efforts at reform, educational leaders at the district and school level may benefit from a deep consideration of existing teacher networks prior to and during the implementation phase of a reform. Formally creating opportunities and structures for these networks to flourish and generate appropriate and useful pedagogical knowledge may be an important intrinsic

element of the reform itself” (p. 382). Zo stellen Adams en Gaetane (2011) dat een sociaal netwerk tussen leraren bevorderlijk is voor het beklijven en verspreiden van de vernieuwingsidee binnen de school: “Reform is more likely to spread across school actors when social conditions establish a shared understanding of planned change, support formative evaluations of practice, foster collective expertise, and cultivate a cohesive social network to sustain change” (p. 371).

Gesteund door de vaststelling dat leraren het beste leren via sociale interacties, kunnen we in onze studies een pleidooi opmerken voor professionele leergemeenschappen, communities of practice, docentontwerpteam en andere vormen van formele en informele samenwerking tussen leraren als strategie om onderwijsvernieuwing te realiseren. Heel wat recente vernieuwingsinitiatieven voorzien daarom in tijd voor leraren om met elkaar in gesprek te gaan, voorzien in coaches om de toegang tot expertise binnen een schoolteam te verhogen en organiseren activiteiten waarbij leraren met collega’s samen het vernieuwingsconcept kunnen uitwerken.

3.4.2 Compenserende werking van relationele condities

Zoals reeds vermeld, is uit onze studies de mediërende werking van relationele condities gebleken. Maar hoe kunnen professionele netwerken dan precies een rol spelen in het bevorderen van (of compenseren voor) de eerdergenoemde individuele en structurele condities?

In de eerste plaats kunnen netwerken in de vorm van leergemeenschappen en docentontwerpteam een belangrijke rol vervullen in het verder **ontwikkelen van de individuele cognities**. Zoals eerder beschreven, is het belangrijk dat leraren een actieve rol krijgen in de ontwikkeling en uitvoering van innovaties, zodat het gevoel van eigenaarschap over de vernieuwing groter is. Uit onze analyse van de studies komt naar voren dat het werken met **professionele leergemeenschappen, docentontwerpteam, het stimuleren van een onderzoekende houding en reflectie** strategieën zijn om *teacher agency* en eigenaarschap over de vernieuwing te bevorderen. Zo stelt Nocon (2004): “It is collaborative in that participants have strong relationships and direct involvement in planning and implementing the educational innovation. They also participate actively in ongoing evaluation and refinement of the innovation. The process is communicative in that participants have voice and opportunities to make visible needs, concerns, and potential solutions to the shared problems of productive integration of the reform. The process is creative in that it remains open to change in the educational innovation and attentive to changes in the local and structural contexts of implementation. It is a continuing process in that innovations are sustained through long-term commitment” (p. 729). De oprichting van netwerken als onderdeel van innovatieprocessen, hebben precies als doel om leraren ruimte te geven om – gesteund door elkaar – een (onderbouwde) professionele mening te vormen en hen op een actieve, collaboratieve manier te betrekken bij het ontwikkelen en invoeren van onderwijsvernieuwingen. Hierdoor zal de innovatie beter aansluiten bij hun behoeften, zullen leraren een beter begrip hebben van de innovatie en zullen ze als professioneel team meer eigenaarschap ervaren. Professionele netwerken laten toe dat leraren leren van elkaar; het biedt toegang tot kennis, feedback en sociale steun. Dit alles helpt om te komen tot een **diepgaand begrip van de vernieuwing** (Coburn et al., 2012). Zo stellen Daly et al. (2010): “Educators in more densely connected networks reported ownership and being empowered to set focus of grade level meetings within the parameters of the reform effort. Teachers expressed the importance of input around decisions and support for their professional agency in moving reform forward. Growing evidence suggests that ‘teacher ownerships of the improvement process is critical to long-term

sustainability in school change and student learning' (Chrispeels, 2004, p. 8)" (p. 383). Een gelijkaardige conclusie vinden we terug bij Adams en Gaetane (2011): "Reform is more likely to spread across school actors when social conditions establish a shared understanding of planned change, support formative evaluations of practice, foster collective expertise, and cultivate a cohesive social network to sustain change" (p. 371). **Kortom, met de methodiek van docentontwerpteams of professionele leergemeenschappen als relationele structuren zal het eigenaarschap en draagvlak voor de vernieuwing groter zijn, en daarmee de kans op beklijving en verspreiding ook toenemen.**

Op de tweede plaats is uit onze literatuuranalyse gebleken dat duurzaamheid ondersteund kan worden via de **ontwikkeling van sociale structuren die kennisontwikkeling en -deling binnen scholen en tussen scholen mogelijk maken** (Mitra, 2009). Bepalend voor duurzaam vernieuwen is immers het verspreiden van kennis in een school en binnenbrengen van nieuwe kennis. Uit de studie van Goodyear et al. (2014) is, bijvoorbeeld, gebleken hoe via sociale media interacties tussen leraren vergemakkelijkt werden, en hierdoor de vernieuwing zich verder kon verspreiden. Ook Mitra (2009) verwijst naar het belang van sociale structuren die ervoor kunnen zorgen dat een vernieuwing zal beklijven: "The dilemma exists, then, of how to continue to encourage knowledge generation beyond the initial investment of resources and energy (...) Sustainability therefore requires structures that can support the ongoing development of ideas, buffer criticism, and build bridges with likeminded constituencies" (p. 1836). Daarnaast kunnen structurele drempels (zoals het gebrek aan tijd, middelen en ondersteuning) grotendeels opgevangen worden door vanuit een netwerkmodel een vernieuwingsproces in te voeren en te begeleiden. Uit de studie van Coburn et al. (2012) is immers gebleken dat een externe coach vooral moet inzetten op het ontwikkelen van het sociaal kapitaal (in de vorm van diepgaande samenwerking) binnen een schoolteam. Wanneer de ondersteuning door een coach dan wegvalt, kunnen leraren terugvallen op hun eigen schoolintern netwerk (zie ook 3.3.3).

Kortom, het investeren in het sociaal kapitaal van schoolorganisaties kan ertoe leiden dat het wegvallen van de structurele condities (die vaak schoolextern zijn) opgevangen worden door een intern draagvlak en dat docenten een draagvlak voor de innovatie ontwikkelen (zie ook Mitra, 2009). Schoolexterne netwerken kunnen helpen bij het verder verspreiden van de vernieuwing.

3.4.3 Samenwerking in netwerken als heilige graal voor duurzame vernieuwing?

Moeten we hier dan uit afleiden dat iedere vorm van samenwerking aangemoedigd moet worden tijdens vernieuwingsprocessen? Het antwoord hierop is negatief. Het blijkt om een **evenwichtsoefening te** gaan waarbij het samenspel van verschillende netwerkenmerken bepalend is. Hier gaan we in de volgende paragrafen uitgebreider bij stilstaan (zie 3.4.4 en 3.4.5). Bovendien hebben verschillende studies ook gewezen op het feit dat netwerken in zichzelf ook **negatieve consequenties** kunnen hebben. Coburn en Russell (2008) verwijzen hierbij naar het **risico van het uitsluiten van mensen en druk voor conformiteit**. Ook Daly en Finnigan (2011) wijzen op de negatieve gevolgen van samenwerkingsrelaties. Enerzijds kunnen netwerken leiden tot toegang tot nieuwe kennis en expertise, maar anderzijds kan het gebruik van deze kennisbronnen ook wederzijdse verwachtingen in het leven roepen en hierdoor **gesloten kenniscircuits in het leven roepen**. Met andere woorden, ik geef jou iets, maar ik verwacht daardoor op termijn ook iets terug. Stabiele netwerken hebben dan weer als gevaar dat het **moeilijk wordt om nieuwe relaties aan te knopen**: "Maintaining social bonds, though providing an actor access to resources, may contain obligations that in turn hinder access to additional resources (Gargiulo & Bernassi, 1999; Uzzi, 1997). For example, a central office leader may

support the work of a site administrator in securing resources but then may expect that the support be reciprocated. Therefore, while ties between actors facilitate access to resources, those same ties may constrain individuals from making additional ties or changing the nature of the existing relationship, creating a type of relational stability" (Daly & Finnigan, 2011, p. 45). Ook in de studie van Lachance en Confrey (2003) wordt gewezen op de onbedoelde effecten of het gevaar van het oprichten van leergemeenschappen. Uit deze studie is gebleken dat dergelijke netwerken bevorderlijk zijn voor de leraren die deeluitmaken van deze groep: ze ontwikkelen sneller eigenaarschap bij de vernieuwing en een diepgaand begrip van het innovatieconcept. Maar leraren die niet betrokken zijn bij dit netwerk, ontwikkelen niet automatisch dit gevoel van eigenaarschap, waardoor een breed draagvlak voor de vernieuwing onder druk komt te staan: "The 'core' group could act like a foundation upon which a larger community could be developed. However, the opposite appeared to be true. In discussing the faculty's relationships prior to the workshop, there appeared to be an 'us versus them' relationship between the core group members and the other members of the department. To the members of the core group, the other members of the department were unwilling to collaborate or were anti-social. To the other members of the department, the core group was seen as being something of a 'clique' and not welcoming of outsiders. This phenomenon is what Noddings (1996) refers to as the 'dark side' of community. While many researchers extol the virtues of community, Noddings' work sounds a call of caution. She warns of community's 'tendencies toward parochialism, conformity, exclusion, assimilation, distrust (or hatred) of outsiders, and coercion' (p. 258). [...] Thus, the core group's existence could actually be seen as a barrier to building a facultywide community in this department." (p. 115).

Relationele condities kunnen een compenserende werking hebben voor tekortkomingen op gebied van individuele of structurele condities voor duurzame onderwijsvernieuwing, maar ... kunnen deze tekortkomingen onbedoeld ook juist versterken! Het is derhalve van belang om stil te staan bij duurzaamheidsbevorderende kenmerken van professionele netwerken.

3.4.4 Duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne netwerken

Welke dimensies en configuraties van netwerken zijn bevorderlijk voor onderwijsvernieuwing, en in het bijzonder voor duurzaam vernieuwen? Of met andere woorden, welke collaboratieve structuren en processen leiden tot duurzaam vernieuwen? We staan stil bij zowel de kenmerken waaraan schoolinterne samenwerkingsrelaties en externe partnerschappen moeten voldoen.

In de studies worden allerlei schoolinterne netwerken onderscheiden. Hieronder wordt een overzicht gegeven van verschillende vormen van binnenschoolse netwerken:

- **Professionele leergemeenschappen** = gemeenschap van leraren die met elkaar werken aan hun eigen professionele ontwikkeling en daardoor ook aan de ontwikkeling van hun school
- **Docentontwerpteam** = collectief ontwikkelen van curriculummaterialen voor de eigen onderwijspraktijk teneinde een curriculuminnovatie te realiseren
- **Communities of practice** = een groep mensen die een belang, een vraagstuk of een passie voor een bepaald onderwerp deelt en die kennis en expertise op dit gebied verdiept door voortdurend met elkaar te interacteren

- **Informele netwerken** = schoolorganisaties (en hun functioneren) worden niet alleen bepaald door formele samenwerkingsrelaties, maar ook door allerlei informele netwerken tussen leraren. Deze informele relaties vallen niet altijd precies samen met de formele organisatiestructuur.

Uit onze analyse is gebleken dat succesvol duurzaam vernieuwen niet afhankelijk is van één of meerdere specifieke kenmerken, maar van de **convergentie** van verschillende zaken in de context. Het is daarom ook dat er bij schoolinterne netwerken eerder gesproken moet worden over succesvolle configuraties dan van succesfactoren.

Het belang van convergentie

In de eerste plaats is uit de studies gebleken dat het niet zozeer gaat over de netwerkkenmerken op zich (zoals diepgang van de interacties, expertise binnen het netwerk, frequentie van interacties, etcetera), dan wel om een samenspel van deze kenmerken. Dit wordt ook wel **convergentie** (Adams & Gaetane, 2011) of **synergie** (Coburn et al., 2012) genoemd. Afhankelijk van de fase van het vernieuwingstraject, zullen bepaalde netwerkkenmerken belangrijker zijn dan anderen. Zoals uit volgende uiteenzetting zal blijken, hebben scholen of vernieuwingsprocessen niet altijd behoefte aan frequente samenwerkingsrelaties of diepgaande uitwisseling, of aan een zo lang mogelijke ondersteuning. De manier waarop de samenwerkingsrelaties vormgegeven worden, kan variëren tijdens het vernieuwingsproces. Dit impliceert tegelijk ook, dat het **niet voldoende is om aandacht te besteden aan één enkel netwerkelement**, aangezien het steeds gaat om een evenwichtsoefening tussen verschillende kenmerken. Zo benadrukken Coburn et al. (2012) dat het niet gaat om het inzetten op één element alleen, maar om het samenspel van verschillende kenmerken: “Teachers with social networks characterized by strong ties, high levels of expertise, or depth alone in a given year may be unable to develop high-quality instruction in the first place or to develop instructional approaches with enough flexibility to adjust to changing conditions” (p. 165); en verder: “This suggests that teachers may not need powerful networks for extended periods of time to support sustainability as long as their networks contain a combination of all three network conditions” (p. 169). De sterkte van deze elementen, is het grootst in convergentie. Het gaat om het creëren van een evenwicht tussen verschillende factoren (zie ook Adams & Gaetane, 2011). In de volgende alinea’s bespreken we de verschillende netwerkkenmerken die in onze studies aan bod gekomen zijn.

Formele en informele interacties

Uit de studies is het belang gebleken van zowel formele als informele relaties of structuren voor duurzaam vernieuwen (zie onder andere: Coburn et al., 2012, 2013; Glazer & Peurach, 2012). Volgens Coburn et al. (2013) moeten deze netwerken een onderdeel worden van ieder vernieuwingstraject. **Formele samenwerkingsstructuren zijn belangrijk omdat ze mogelijkheden creëren binnen een school om in interactie te gaan.** Vooral in de beginfase van een vernieuwingstraject is het belangrijk om deze formele netwerken te stimuleren. Daarnaast wordt in verschillende studies het belang benadrukt van informele netwerken. De formele interactiekanalen kunnen kaders creëren waarbinnen leraren functioneren, maar het is voornamelijk de informele samenwerking die bepalend is voor het beklijven van een vernieuwing. Dus naast het stimuleren van formele contacten met collega’s en experts, is het juist ook belangrijk om in te zetten op het informeel uitwisselen van ervaringen. Volgens Adams en Gaetane (2011), bijvoorbeeld, is de **informele structuur meer bepalend voor het beklijven van vernieuwingsprocessen dan de formele structuren**: “Formal structures can create opportunities for interactions, but without norms of trust and cooperation positive relationships are difficult to

sustain” (p. 361). Schoolorganisaties moeten dus inzetten op beide soorten van netwerken. Informele netwerken kunnen volgens Coburn et al. (2013) gestimuleerd worden door tijd en ruimte te creëren waarin leraren elkaar ontmoeten. Door tijd te creëren waarin leraren ideeën kunnen uitwisselen (of het creëren van formele structuren), kunnen ook informele relaties tussen leraren mogelijk gemaakt worden.

Sterkte van de interacties: zwakke en sterke verbindingen

In de geselecteerde studies worden daarnaast professionele netwerken ook gekarakteriseerd op basis van de sterkte van de interacties. Netwerken met sterke verbindingen worden gekenmerkt door een hoge frequentie van interacties en door sociale nabijheid tussen leraren. Met andere woorden, het gaat om de oprichting van stabiele netwerken waarin regelmatige uitwisseling tussen leraren centraal staat. Zwakke verbindingen verwijzen naar vluchtige uitwisselingen tussen leraren. Verschillende studies (Adams & Gaetane, 2011; Coburn & Russel, 2008; Coburn et al., 2012; Daly & Finnigan, 2010) hebben aangetoond dat **sterke verbindingen** faciliterend zijn voor de **transfer van gevoelige, niet-geroutiniseerde en complexe kennis, voor samenwerking en het realiseren van gezamenlijke probleemoplossing**. Aangezien duurzame vernieuwing substantiële kennis van de vernieuwing veronderstelt, zullen sterke connecties eveneens belangrijk zijn voor duurzaamheid (Coburn et al., 2012). Adams en Gaetane (2011) verwijzen ook naar het belang van frequente interacties of sterke verbindingen met het oog op diffusie van de vernieuwing. Het is dus belangrijk om gericht met het oog op het borgen en verspreiden van vernieuwingen, aandacht te besteden aan de ontwikkeling van betekenisvolle strategische verbindingen. Maar volgens Coburn et al. (2012) zijn sterke verbindingen alleen niet voldoende: “Strong ties only go so far toward supporting implementation if teachers only talk with others about superficial or logistical issues or if the people they seek out lack expertise in reform mathematics” (p. 165). **Zwakke verbindingen** of het stimuleren van vluchtige uitwisselingen moeten dus zeker niet vermeden worden tijdens een vernieuwingsproces. Dergelijke interacties blijken immers een belangrijke rol te vervullen in de diffusie van ideeën, informatie en (praktisch en technisch) advies. Dergelijke zwakke interacties zijn ook een manier om *brokering opportunities* te creëren tussen de verschillende betrokkenen. Met andere woorden, **zowel sterke als zwakke verbindingen** zijn cruciaal in de context van vernieuwingen, aangezien ze toegang verlenen tot verschillende soorten kennis. Coburn et al. (2012): “Strong relationships further support sustainability by fostering common approaches and reinforcing norms that coordinate action by helping teachers move in the same direction (Hargreaves and Goodson 2006; McLaughlin and Mitra 2001). In the absence of such social support, teachers feel isolated (Klingner et al. 1999; McLaughlin and Mitra 2001) and have difficulty navigating changing demands (Hargreaves and Goodson 2006), threatening sustainability” (p. 140-141).

Diepte van de interacties: diepgaande en oppervlakkige interacties

Netwerken kunnen ook verschillen wat betreft de diepte van de interacties. Het gaat hier met andere woorden over de inhoud van de interacties; waarover het gaat in de samenwerkingsrelaties. **Interacties kunnen oppervlakkig zijn (i.e. uitwisseling van praktische bekommernissen, organisatorische vragen) of diepgaand (i.e. uitwisseling van eigen opvattingen, overtuigingen), de potentiële bijdrage van beide types van interacties is verschillend** (Coburn & Russell, 2008; Coburn et al., 2012). Volgens Adams en Gaetane (2011) moet in de beginfase van een vernieuwing vooral ingezet worden op het creëren van een gedeeld begrip, dit met het oog op het borgen van een innovatie in de praktijk. Om tot een gedeeld begrip te komen, moet er vooral aandacht worden besteed aan “informational, personal en managerial issues” (Adams & Gaetane, 2011, p. 360),

aangezien dit de concerns zijn in de startfase van een innovatie. In de beginfase van een vernieuwingstraject is het daarom belangrijk dat leraren de kans hebben om regelmatig te kunnen spreken over praktische zaken van de vernieuwing. Aldus, zogenaamde oppervlakkige en vaak vluchtige relaties zijn belangrijk om leraren te informeren of kennisoverdracht te realiseren. Daarnaast, en in tweede instantie, is het cruciaal om aandacht te besteden aan diepgaande (kennis-)uitwisseling tussen leraren. Opdat een vernieuwing zich vertaalt in diepgaande verandering en zich uiteindelijk kan verspreiden naar andere contexten, benadrukken verschillende studies het belang van diepgaande uitwisseling tussen leraren. Het delen van oppervlakkige en praktische informatie is belangrijk, maar blijkt niet te volstaan om tot diepgaande verandering te komen. Met het oog op duurzaam vernieuwen, moeten binnen netwerken dus diepgaande samenwerkingsrelaties opgebouwd worden. Het doel van deze diepgaande interacties is streven naar diepgaande verandering in opvattingen en normen (Breault, 2013; Coburn & Russell, 2008). Een vernieuwing kan immers pas beklijven, als leraren een diepgaand begrip hebben van de vernieuwing. Daly et al. (2010) stellen op basis van hun onderzoek vast dat vakgroepen met diepgaande en hechte interacties er beter in slaagden om de vernieuwing te ontwikkelen en te implementeren. Leraren moeten tijdens een vernieuwingsproces regelmatig de kans krijgen om over hun opvattingen en pedagogische visies te spreken, zodat er tot een diepgaand begrip van de innovatie kan gekomen worden en eventuele misconcepties naar boven gebracht kunnen worden.

Mate van expertise

Echter, het gaat niet alleen om een hecht netwerk of het regelmatig plaatsvinden van uitwisselingen tussen leraren, maar ook om de mate van expertise binnen dit netwerk, oftewel welke competenties en bronnen (informatie, contacten, mensen met macht) zich in het netwerk bevinden (Coburn & Russell, 2008). **Toegang tot expertise** blijkt immers bevorderlijk te zijn voor de duurzaamheid van een vernieuwing. Netwerken kunnen echter variëren wat betreft het niveau en de diversiteit van bronnen in het netwerk. Het aanstellen van een expert (vaak een externe coach) die verantwoordelijk is om een vernieuwingsproces te ondersteunen blijkt belangrijk te zijn. Maar het creëren van de coach-rol alleen zal niet leiden tot duurzaam vernieuwen. Want wat gebeurt er wanneer de coach (en dus ook zijn/haar expertise) verdwijnt? Volgens onderzoek van Coburn et al. (2012) gaat het daarom **niet alleen om het hebben van toegang tot expertise, maar ook voor het stimuleren van expertiseontwikkeling en -uitwisseling tussen leraren binnen scholen**. Enkel de aanwezigheid van expertise is niet voldoende, het is cruciaal dat deze expertise gedeeld wordt: “Similarly, having a network with a large percentage of experts may not be sufficient if teachers interact only occasionally with expert others or focus their conversation on logistical or informational matters” (p. 165). Om te voorkomen dat de vernieuwing op de lange termijn zal verdwijnen, is het daarom belangrijk om te investeren in de expertise- en kennisontwikkeling binnen het schoolteam. Met name de aanwezigheid van onderwijsvernieuwingsgerelateerde expertise in een school blijkt bevorderlijk te zijn voor het vernieuwingsproces. Wanneer, bijvoorbeeld, coaches investeren in de expertiseontwikkeling van leraren, zal het vertrek van de coach gemakkelijk opgevangen kunnen worden en continuïteit gegarandeerd worden. Dit houdt in dat het belangrijk is om expertise binnen te brengen in de school en te identificeren (zichtbaar te maken). Hierin kunnen coaches een rol vervullen, door als *boundary spanner of brugfiguur* expertise in kaart te brengen in een school, connecties tussen leraren zichtbaar te maken en nieuwe connecties tussen leraren te stimuleren (zie Goodyear & Casey, 2015).

Breedte van het netwerk

Een ander cruciaal element van netwerken heeft betrekking op de reikwijdte of de breedte van het netwerk (Coburn & Russell, 2008). In de eerste plaats, is het belangrijk dat leraren in de context van vernieuwingen de kans krijgen om met hun direct betrokken collega's te kunnen samenwerken. In de studie van Collinson en Cook (2004) komt, bijvoorbeeld, naar voren dat leraren geneigd zijn samen te werken met mensen die zich in hun **nabije omgeving** bevinden (fysieke nabijheid) of waarmee ze gelijkenissen vertonen (emotionele nabijheid). Wanneer leraren hun kennis delen, doen ze dit vaker met vrienden, of met collega's die gelijkaardige ervaringen gehad hebben, van dezelfde vakgroep of die zich in hun fysieke nabijheid bevinden. Leraren hebben een voorkeur om samen te werken met collega's waarmee ze een vriendschapsband hebben of waarmee ze eerder al samengewerkt hebben. Deze collega's worden beschouwd als mensen met wie ze interesses delen, die ze kennen en mogen, en die ze vertrouwen. Het kennen en mogen van collega's, blijkt dus vaak een belangrijke voorwaarde te zijn om met anderen te willen samenwerken. Maar dergelijk vertrouwen in elkaar kan natuurlijk alleen ontwikkeld worden wanneer leraren ook de kans krijgen om met elkaar in gesprek te gaan, om elkaar toevallig te kunnen ontmoeten en tegen te komen. Onderzoek heeft daarnaast aangetoond dat brede netwerken een belangrijke rol vervullen in het invoeren en verduurzamen van vernieuwingsinitiatieven (Coburn & Russell, 2008). **Verbindingen die over sociale, subgroep- en organisatorische grenzen gaan**, blijken cruciaal te zijn voor toegang tot nieuwe kennis, informatie en expertise die niet onmiddellijk te vinden zijn in de eigen omgeving: "Theoretically, span across 'multiple knowledge pools' (Reagans & McEvily, 2003, p. 242) assists teachers in accessing information about a new approach to mathematics instruction, particularly when the approach is new to the grade level or school. This suggests that the degree to which a teacher's ties span different functional areas may provide her or him access to information crucial for implementation of a reform" (Coburn & Russell, 2008, p. 207). Vooral in de context van vernieuwingen, waarbij de vernieuwingsinhoud nog nieuw is, is het belangrijk om **uitwisseling en samenwerking met vak- of schooloverstijgende netwerken** te stimuleren. Collinson en Cook (2004) stellen, bijvoorbeeld, dat het daarom belangrijk is om leraren bloot te stellen aan samenwerking, zodat op die manier hun netwerk uitgebreid kan worden. Om deze samenwerking te stimuleren, moeten structuren ingezet worden om dit mogelijk te maken of kan het aanstellen van een coach bevorderlijk zijn: "Given that dissemination of knowledge is not an established expectation in schools, logic suggests that teachers need more opportunities and sustained opportunities to discuss teaching and learning in order to know and appreciate the views and strengths of their colleagues" (Collinson & Cook, 2004, p. 328).

Mate van centralisatie

Tot slot, een laatste netwerkkenmerk dat benoemd wordt in de studies, heeft betrekking op de mate van centralisatie of gecentraliseerde aansturing. Hierbij wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen **gecentraliseerde en gedecentraliseerde netwerken**. Zo hebben Daly en Finnigan (2011) aangetoond dat gecentraliseerde netwerken goed zijn voor de verspreiding van routine-informatie. Voor de verspreiding van een vernieuwing naar andere klassen en scholen is het belangrijk dat het netwerk minder gecentraliseerd aangestuurd wordt. Immers, een sterk (en gesloten) gecentraliseerd netwerk waarin er veel interacties zijn tussen een beperkt aantal kernactoren, terwijl anderen aan de rand (*periphery*) blijven, zal de bijdrage en toegang tot kennis door anderen beperkt zijn, wat een negatieve invloed heeft op kennisdeling. Daly en Finnigan (2011) wijzen dan ook op het belang van *boundary spanners* die interacties tussen verschillende lagen van een organisatie kunnen bewerkstelligen.

3.4.5 Duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolexterne netwerken

In de studies worden ook allerhande schoolexterne netwerken genoemd in het kader van vernieuwingsprocessen (zie Glazer, 2009; Glazer & Peurach, 2012; Gold, Simon, Mundell, & Brown, 2004; Hargreaves et al. 2015; Hennessy & Deane, 2009; Honig, 2009; Honig & Ikemoto, 2008; O'Connor, 2012). Hieronder geven we een beschrijving van de verschillende partnerschappen die we geïdentificeerd hebben in onze geselecteerde artikelen:

- **Scholen:** In de context van schaalvergroting zullen scholen steeds vaker met andere scholen samenwerken om onderwijsinnovaties te realiseren. Het stimuleren van kennisuitwisseling tussen scholen blijkt belangrijk te zijn in het proces van duurzaam vernieuwen cruciaal: “For example, the transfer of ideas from other schools doing similar work is important for sustaining change (...), as is the need for coaches, mentors, and critical friends—people who can provide an outsideperspective on the tough work of change (Adelman & Taylor, 2003; Berends et al., 2002; Fisher, 2000; Taylor, 2005). Therefore, technical assistance at the school site could include not only supporting the YAP itself but helping to build bridges among schools” (Mitra, Sanders, & Perkins, 2010, p. 108). De transfer van ideeën en praktijken van andere scholen is belangrijk in het proces van duurzaam vernieuwen.
- **Intermediaire organisaties:** Organisaties die een belangrijke rol vervullen in het vertalen van onderzoeksresultaten naar concrete schoolpraktijken. Deze organisaties vervullen vaak een brugfunctie tussen beleid/onderzoek en praktijk en ondersteunen scholen in de praktische toepassing van vernieuwingsideeën (zie Mitra et al., 2010).
- **Coaches:** Deze externe actoren worden vaak voor een beperkte periode ingeschakeld tijdens vernieuwingsprocessen. Coaches brengen hun kennis en expertise binnen in de school en ondersteunen scholen tijdens het verloop van vernieuwingsprocessen (zie Coburn et al., 2012; Goodyear et al., 2014; Goodyear & Casey, 2015).
- **Niet-onderwijssysteemactoren of cross-professionele netwerken:** In de context van onderwijsinnovatie spelen naast onderwijsactoren ook steeds vaker allerlei andere organisaties een belangrijke rol. Hierbij kan men denken aan bedrijven waarmee een VMBO-school samenwerkt, wijkcomités, etcetera.
- **Sociale media:** Sociale media (zoals Twitter, Facebook) worden regelmatig vermeld in de studies als een manier om schoolexterne samenwerking (met collega-leraren, andere partners) mogelijk te maken en te stimuleren (Goodyear et al., 2014; Lafférière, Law & Montané, 2012).

Meerlagig partnerschap

Op basis van de analyse is gebleken dat duurzaam vernieuwen een uitdaging is die ondersteuning veronderstelt op verschillende niveaus, namelijk op: **beleids-, leraar- en schoolniveau** (Fogleman et al., 2006; Mitra, 2009). Om te voorkomen dat de vernieuwing verdwijnt bij het stopzetten of wegvallen van de ondersteuning, hebben scholen **institutionele steun** nodig, bijvoorbeeld vanuit de scholengroep (Mitra, 2009). Er is steeds meer aandacht voor onderwijsvernieuwing (en de duurzaamheid ervan) als een **meerlagig of multi-layered fenomeen**: “Research increasingly points to the importance of school-level (Datnow et al., 2002) and district-level (Berends et al., 2002; Florian, 2001; McLaughlin & Mitra, 2001; Ucelli, 1999, cited in Moffett, 2000) supports as critical for sustaining educational change. This article argues for a broadening of the multiple layers of a reform structure beyond the formal policy system to include a broader cast of actors. These nonsystem actors provide supporting roles such as coaching, professional development, provision of funds, and creation of

reform visions” (p. 1863). Hierbij aansluitend benadrukken verschillende studies het belang van externe netwerken of partnerschappen (Douglas, Rynearson, Yoon, & Diefes-Dux, 2015; Mitra, 2009). Het installeren en formaliseren van een partnerschap tussen scholen wordt hierbij genoemd als een manier om langdurige vernieuwing te realiseren. Maar welke rol kunnen of moeten deze externe actoren vervullen om het proces van duurzaam vernieuwen te faciliteren? Op basis van de literatuuranalyse hebben we verschillende kenmerken kunnen identificeren.

Product- en relationele taak

Uit de studies is gebleken dat deze externe partners (zoals coaches, intermediaire organisaties, niet-onderwijsgerelateerde partners) vooral een **relationele taak te vervullen hebben, eerder dan de rol van inhoudelijke expert**. Om het proces van duurzaam vernieuwen te bevorderen, moet vermeden worden dat deze externe partners volledig verantwoordelijk zijn voor het ontwikkelen en uitvoeren van de innovatie. Immers, de studies benadrukken het belang van eigenaarschap bij leraren en de transfer van externe verantwoordelijkheden en expertise naar het schoolteam zelf. Hiervoor, kunnen dergelijke externe actoren best functioneren als zogenaamde **boundary spanners of brugfiguren**. Als brugfiguur zijn deze externe partners in staat de koppeling te maken tussen theorie en praktijk. Ze brengen bepaalde (bijvoorbeeld evidence based) kennis binnen in de school en stimuleren leraren om de koppeling te maken met hun eigen praktijken (zie ook Goodyear & Casey, 2015; Honig & Ikemoto, 2008; Mitra, 2009). Hun expertise is niet zozeer dat ze expert zijn in het innovatieconcept, maar wel dat ze makkelijker toegang hebben tot bepaalde kennis en onderzoeken die leraren kunnen helpen in het verbeteren van hun praktijken. De brugfiguur kan, bijvoorbeeld, een rol vervullen in het monitoren van het vernieuwingsproces, in het verduidelijken van de effecten op leerlingen, het helpen van leraren om na te gaan wat de invloed is van de vernieuwing op hun klaspraktijken (zie ook Coburn et al., 2012, 2013; Goodyear & Casey, 2015). Deze relationele taak bestaat dus, in de eerste plaats, uit het binnenbrengen van een **buitenstaander perspectief**. Mitra (2009) stelt: “the transfer of ideas with other schools doing similar work is important (Coburn, 2003; Cooper, Slavin, & Madden, 1997; Muncey & McQuillan, 1996), as is the need for coaches, mentors, and critical friends—people who can provide an outside perspective on the tough work of change (Adelman & Taylor; Berends et al.; Fisher; Taylor)” (p. 1836). Of zoals gebleken is in de studie van Honig en Ikemoto (2008): “Interviews and observations indicated that all IFL fellows at least occasionally operated in ways consistent with what theory refers to as “brokering” — linking district practitioners to a variety of new ideas (and people with ideas) about how to strengthen student learning. As one IFL staff member elaborated, that’s [brokering is] . . . true for . . . most of us. You know, you get into these meetings [with district staff] and . . . you become a purveyor of . . . all the ideas that are out there. We work here [at the University of Pittsburgh] in such a way that we hear what others are doing and we know what other districts are doing. So when we’re in meetings with these folks we can say, well, you might want to think about this or you might want to go there. But I don’t think that’s necessarily just a role that I have, I think it’s one that probably happens with most of the [fellows]” (p. 340).

Daarenboven leggen deze brugfiguren niet alleen de brug tussen theorie en praktijk, maar fungeren ze ook als een brug tussen leraren onderling en tussen scholen (zie Goodyear et al. 2014; Mitra, 2009). Concreet moeten dergelijke *boundary spanners* vooral als brugfiguur **het delen van kennis en andere ‘resources’ (middelen en instrumenten) mogelijk maken**. Uit verschillende studies is gebleken dat structuren die kennisgeneratie en kennisdeling stimuleren, bepalend blijken te zijn voor het verduurzamen van onderwijsvernieuwingen (Mitra, 2009). In de studie van Goodyear en Casey (2015) is, bijvoorbeeld, gebleken dat de externe coach kennisontwikkeling en kennisdeling tussen leraren stimuleerde, waardoor de gymleraren een diepgaand begrip ontwikkelden van de innovatie en

deze verder verspreiden binnen de school en naar andere scholen: “We suggest that pedagogical innovation with change is possible through the sustained support from a boundary spanner who facilitates teacher learning, encourages open dialogue (between members of a department, students and colleagues within the school) and subsequently aids the emergence of a CoP” (p. 199). Ook Mitra (2009) verwijst naar de brugfunctie die externe partners kunnen vervullen in het proces van duurzaam vernieuwen. Volgens Mitra kunnen dergelijke inter-organisatorische of cross-professionele partnerschappen dienen als bruggen voor het delen van kennis en bronnen tussen organisaties: “Affiliation with an IO provided more than monetary support. It also provided access to an outside network of information and knowledge transfer” (Mitra, 2009, p. 1862). Ook Glazer en Peurach (2012) verwijzen in hun studie naar *improvement networks* naar de manier waarop schoolexterne netwerken vaak ingezet worden in de context van vernieuwingen om opschaling of large-scale reform te realiseren.

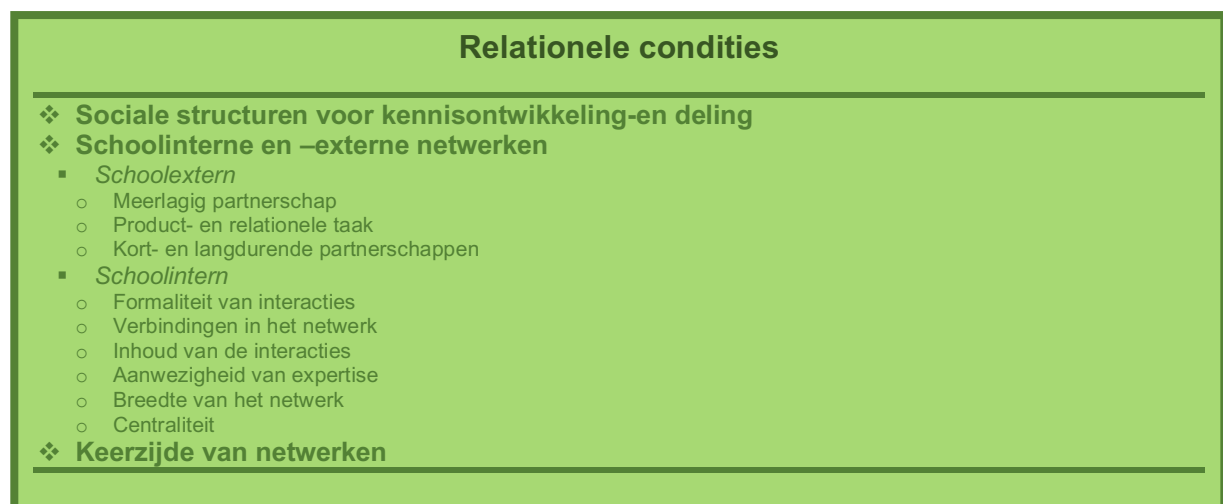
Kort- en langdurende partnerschappen

Wat betreft de rol van schoolexterne netwerken of partnerschappen, wordt ook vaak aangehaald dat scholen behoefte hebben aan meer ondersteuningsmiddelen en langdurende ondersteuning. Vaak gaat de externe partner te snel weg en geeft de school aan langer begeleid en gevolgd te willen worden. Mitra (2009) benadrukt, bijvoorbeeld, dat om een vernieuwing te laten beklijven, een facilitator nodig is die tijd heeft om zich hiermee bezig te houden, alsook ruimte heeft om te communiceren en voor het delen van formatieve feedback over de vernieuwing. Volgens Mitra (2009) is er echter wel een verschil tussen de rol die zogenaamde ‘intermediaire organisaties’ kunnen vervullen en coaches/niet-onderwijsactoren. Deze intermediaire organisaties zijn niet volledig onafhankelijk van de scholen, maar zijn via financieringskanalen langduriger verbonden aan de school of het innovatieconcept.³ Volgens Mitra vervullen coaches en onderwijsexterne partners vooral een **kortdurende ondersteunende rol** in het initiële proces van onderwijsvernieuwen of bij het van de grond helpen van de vernieuwing (als zogenaamde ‘initial support mechanisms’), eerder dan dat ze beschouwd moeten worden als langdurige partners. Hierbij is het immers van belang dat de externe verantwoordelijkheden en zogenaamde *reform ownership* zo snel mogelijk van extern naar intern verschuiven en leraren en scholen zelf de touwtjes in handen nemen. Ook uit de studie van Goodyear en Casey (2015) is het belang gebleken van het loslaten door een coach en steeds meer in handen geven van docenten zelf: Dus een **kernrol van een coach is dus ook het kunnen verdwijnen**. Bij intermediaire organisaties daarentegen gaat het over **langdurende partnerschappen** (zie Mitra, 2009). Mitra (2009) wijst op de **sterkte van langdurende partnerschappen met intermediaire organisaties**: “Although previous research has examined the need to transfer reform responsibility from outside funders to within school and district walls, the role of IOs in this discussion is viewed in terms of long-term collaborative arrangements. One important reason that IOs can remain involved for the long term is that their funding base is shared between district fees and independent funding streams to support (at least partially) their involvement in the reform effort. Coaches, design teams, and support providers instead tend to be paid by the district for their services.” (p. 1845) en verder: “This research instead suggests that IOs might be better suited as long-term partners in many change efforts. This shift in conceptualizing the role of these organizations has implications for reform efforts in schools, including

³ Dergelijke intermediaire organisaties kennen we ook in het Nederlandse onderwijs. Te denken valt aan de zogenaamde profielorganisaties: verenigingen van scholen zoals Cultuur Profiel Scholen en Nederlandse Dalton Vereniging, of stichtingen als Stichting Technasium. Deze verenigingen en stichtingen bestaan (grotendeels of geheel) op grond van de contributies van de verbonden scholen; en verlenen licenties en predikaten op grond van zelfgeorganiseerde kwaliteitszorg. De meeste van deze verenigingen en stichtingen bestaan inmiddels een aanzienlijk aantal jaren en blijken daarmee vernieuwing met stabiliteit efficiënt te combineren.

the need to engage in a more strategic analysis of potential opportunities for partnerships between schools and IOs” (p. 1863).

In paragraaf 3.4 is beschreven wat er in de geselecteerde studies naar voren komt over relationele condities bij duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief. We hebben vastgesteld dat er verschillende soorten samenwerkingsrelaties bestaan (intern, extern, diepgaand, oppervlakkig, frequent of sporadisch, etcetera). Al deze samenwerkingsvormen zijn belangrijk en ze vervullen ieder een specifieke rol tijdens het proces van duurzaam vernieuwen. Om duurzaam vernieuwen te realiseren moet er uiteindelijk wel tot diepgaande samenwerking gekomen worden, en dat veronderstelt wederzijdse afhankelijkheid, opdat leraren hun opvattingen kunnen delen en samen nieuwe kennis kunnen ontwikkelen. De overige vormen van samenwerking (die minder wederzijdse afhankelijkheid veronderstellen), zijn eveneens belangrijk, want kennisdeling maakt opschaling van een vernieuwing mogelijk. Samenvattend:



3.5 Condities op het vlak van leiderschap

Het toenemende belang van netwerken in relatie tot duurzaam vernieuwen impliceert ook een **andere rol voor de schoolleiding**. In deze overzichtsstudie is er geen onderzoeksvraag specifiek gericht geweest op de rol van het leiderschap, echter in een aanzienlijk deel van de geselecteerde studies werd deze rol wel benoemd (zie Bijlage 4). Daaruit blijkt dat schoolleiders een belangrijke rol vervullen in het creëren van netwerken die de beklijving en verspreiding van de vernieuwing mogelijk maken. Zonder te willen suggereren dat er een additionele zoektocht en analyse is gedaan in deze overzichtsstudie, belichten we in deze paragraaf tot slot de belangrijkste resultaten uit de geselecteerde artikelen voor zover die betrekking hebben op de rol van schoolleiderschap.

Evenwicht tussen formele autoriteit en gedeeld leiderschap

In de eerste plaats benadrukken de studies dat schoolleiders vaak de motor blijken te zijn voor het borgen en verder verspreiden van een vernieuwing. Hierbij blijkt dat schoolleiders naast formele autoriteit en verantwoordelijkheid, vooral door middel van gedeelde leiderschapspraktijken invloed kunnen uitoefenen op het verloop van vernieuwingsprocessen (zie onder andere Adams & Gaetane, 2011; Butler et al., 2015; Dumay et al., 2013; Hauge, Norenes, & Vedoy, 2014). In een context waarin

onderwijsvernieuwingen steeds meer geleid worden door de oprichting van interne en externe netwerken, verandert de rol van de schoolleider. Het gaat niet zozeer om externe en top-down vernieuwingen, maar steeds vaker over vernieuwingsprocessen die actief vormgegeven worden vanuit het schoolteam zelf. Zo benadrukt Edwards (2012) dat de rol van schoolleiders om verandering vraagt in een context waarin leergemeenschappen belangrijker worden. In een dergelijke context is onderling vertrouwen een must. De vaardigheid van schoolleiders om dat onderlinge vertrouwen te bevorderen is dan ook van het grootste belang: “The creation and maintenance of a learning community takes energy and makes for what Thorpe and Kubiak (2005) describe as a ‘complex goal orientation’ for the leader, as there is ongoing negotiation required within the professional learning community, and shifts in direction and focus sometimes result from the group’s co-constructed priorities. (...) Leaders’ skill in building social trust between the group members is paramount, as social trust will allow a professional learning community to develop effectively” (p. 28). Aldus, opdat leraren eigenaarschap zullen ervaren over een vernieuwing en tot een gedeeld diepgaand begrip van de innovatie komen, moeten schoolleiders leraren actief betrekken bij vernieuwingsprocessen. Adams en Gaetane (2011) spreken hier over het delen van invloed en verantwoordelijkheid door schoolleiders. Het gaat hier met name over **gedeeld leiderschap (distributed leadership)** waarbij schoolleiders de andere schoolactoren proberen toe te rusten en ruimte te geven (of *empoweren*) zodat ze ook verantwoordelijkheid opnemen voor de school en vernieuwingsprocessen in scholen. Of zoals Adams en Gaetane (2011) het stellen: “Even though principals embraced their formal authority and responsibility, their leadership philosophy and practice aligned with collective leadership. They believed strongly in the value of ‘empowering others to be good leaders’. As one principal noted, ‘my ultimate goal is to involve as many people as possible in the pursuit of success for children’. The structure of cross-boundary leadership provided an avenue by which principals could share influence and responsibility across school members” (p. 367). Ook Butler et al. (2015) benadrukken de belangrijke rol van schoolleiders, waarin een gedeelde leiderschapsstijl centraal staat. Zij stellen dat schoolleiders mogelijkheden en ondersteuning moeten creëren zodat leraren een actieve stem krijgen in onderwijsvernieuwing: “From his perspective, he could neither just ‘throw money’ at a challenge, nor ‘inject’ his priorities. Instead, he viewed his role as inviting, stimulating, and supporting colleagues’ engagement in continuous, inquiry-oriented practice improvement” (p. 16). Echter, schoolleiders hebben daarnaast tijdens vernieuwingsprocessen ook een rol te vervullen voortkomend uit de **formeel gezagsverhouding**. Meer bepaald, in een context waarin kennisdeling steeds belangrijker wordt, wordt ook het uitvoeren van een **effectief personeelsbeleid** door schoolleiders steeds meer op de voorgrond geplaatst. Zo stellen Adams en Gaetane (2011) dat schoolleiders moeten durven om leraren te laten gaan wiens acties en interacties conflicteren met de visie van de school. Concreet, schoolleiders bleken in deze studie **een human resource plan** te hebben om leiderschap (kennisdeling) te delen, met aandacht voor menselijk en sociaal kapitaal in de school.

Kortom, de rol van schoolleiders tijdens vernieuwingsprocessen kan **variëren**. Volgens Edwards (2012) heeft de schoolleider bij de start van een vernieuwingsinitiatief een eerder sturende rol in de netwerken met als doel de leraren vertrouwd te maken met de vernieuwingsinhoud. Daarbij ligt dan de focus op het creëren van een link tussen de inhoud van de vernieuwing en de eigen opvattingen binnen het netwerk. Naarmate het netwerk meer gevorderd is, ontwikkelt de rol van de school zich meer richting die van gedeeld leiderschap (‘distributed leadership style’), waarbij schoolleiders meer verantwoordelijkheid geven aan de leraren om zelf initiatief te nemen.

Stimuleren van kennisdeling

Daarnaast tonen onze studies aan dat schoolleiders geen centrale rol hoeven te vervullen om van een vernieuwingsproces een succes te maken. In plaats van een gecentraliseerde aansturing, moeten schoolleiders vooral inzetten op het **creëren van de noodzakelijke relationele condities** waardoor kennisdeling tussen leraren mogelijk wordt of moeten ze investeren in het sociaal kapitaal van de schoolorganisatie. Ze vervullen dus eerder een **netwerkfunctie**, waarbij ze zicht hebben op de kennis en expertise die zich in het eigen schoolteam bevindt en nieuwe connecties stimuleren en daarin ook een **actieve, goed geïnformeerde verbinder** is met middelen, instrumenten en kennis die voorhanden zijn buiten de school. Volgens Adams en Gaetane (2011) spelen schoolleiders tevens een rol in het **ondersteunen en stimuleren van het werk van brugfiguren binnen de school**: “Without supportive leadership, reforms die on the vine. Leadership is often seen as the responsibility of central office administrators or school principals, but leadership for reform diffusion requires a balance between positional influence and collective support (Fullan, 1986; McLaughlin, 1987). Leaders build capacity for reform partly by leveraging social ties of school members who interact at the boundaries of role groups (Greenhalgh et al., 2004; Jean-Marie et al., 2010). Boundary spanners have influence over their own role group as well as other school groups. These individuals are change agents who can slow down, speed-up, or stop reform by tapping into their social network and informal authority” (p. 361). Kortom, deze nieuwe rol van schoolleiders, waarbij zij niet **alleen investeren in menselijk kapitaal maar juist ook in sociaal kapitaal**, veronderstelt dat schoolleiders in staat zijn om mensen met elkaar en met mogelijke hulpbronnen te verbinden, dat ze weten hoe ze ‘agents of school improvement’ kunnen ondersteunen en dat ze leiderschapstaken en -verantwoordelijkheden kunnen delen (Hauge et al., 2014).

Leiderschapsnetwerken

Schoolleiders blijken niet alleen een rol te vervullen in het stimuleren van schoolinterne en schoolexterne netwerken, maar kunnen ook zelf deel uitmaken van een leiderschapsnetwerk. In de analyse komt naar voren hoe dergelijke leiderschapsnetwerken een rol kunnen vervullen in het verder opschalen van vernieuwingsinitiatieven. Zo spreken Daly en Finnigan (2011) in hun artikel over het belang van **leiderschapsnetwerken om ‘district wide reform’ te realiseren**. Ze benadrukken het belang om niet enkel in te zetten op schoolinterne netwerken, maar ook om kennisdeling tussen verschillende lagen van het systeem te bewerkstelligen. “The development of dense ties between levels within a system moderates the network's response to threat (Krackhardt & Stern, 1988; McGrath & Krackhardt, 2003). Thus, while the district did attempt formal cross-group interactions, creating additional opportunities for relations to develop away from within-unit ties (central office and school site) to cross-unit ties (central office to site and vice versa) may yield benefits. However, it should be noted that changes in ties frequently results in short-term disruption and suboptimal performance by the organization until more functional ties are built and codified (Tai-Young, Oh, & Swaminathan, 2006). A coordinated effort at building ties within groups of administrators and between different levels in the system is critical to enhancing an organization's overall capacity for change and increases the likelihood of meeting goals” (p. 69). Schoolleiders hebben in de leiderschapsnetwerken dan ook een taak te vervullen in het (gezamenlijk) monitoren van de efficiëntie van de netwerken waartoe hun scholen behoren.

Uit de analyse is tevens gebleken dat schoolleiders een cruciale rol vervullen in duurzaamheid, met name het verspreiden van informatie over de vernieuwing: “The primary mechanism for the reform entering and being diffused through the school occurred through the principals” (Daly et al., 2010, p. 381). Ook in de studie van Douglas et al. (2015) is gebleken dat het enthousiasme van

schoolleiders over een vernieuwing, belangrijk is voor het verklaren van duurzaamheid. In een andere school waarbij de vernieuwing was uitgedoofd, werd dit toegeschreven aan een schoolleider met concurrerende prioriteiten. Anders gesteld: schoolleiders zouden scherp moeten zijn op hun eigen aandachtverdeling. Als een schoolleiding op een gegeven moment merkt dat hun prioriteit onvoldoende bij een bepaalde vernieuwing ligt, c.q. dat het proces van vernieuwen en de inhoud van een vernieuwing vanuit het leiderschap niet de aandacht krijgt die het wel nodig heeft, heeft de schoolleiding zich de vraag te stellen of het zinvol is om de inzet op die vernieuwing te continueren. Dan wel dient er in de organisatie van het leiderschap een aanpassing te geschieden. Uit deze overzichtsstudie komt althans naar voren dat de leiderschapscondities in hoge mate mede bepalend zijn voor duurzaam vernieuwen.

Tot slot, het is voor schoolleiders geen vanzelfsprekendheid dat zij beschikken over de mogelijkheden en vaardigheden om in te zetten op kennisdeling en sociaal kapitaal in professionele netwerken als strategie tot duurzaam vernieuwen. Het is dus ook aan de orde schoolleiders te helpen om zich in deze rol te ontwikkelen. Zo lezen we bij Sanders (2012a): “This study indicates that to be most effective, district reform leaders require a deep understanding of not only a reform’s core principles but the scaling up process as well. Thus, helping district reform leaders to understand the different dimensions of scale, the importance of relationships to achieving scale, and how these relationships can be forged in different contexts may be essential for effective and sustained implementation of external reforms.” (p. 182).

In paragraaf 3.5 is beschreven wat er in de geselecteerde studies naar voren komt over leiderschapscondities bij duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief. Samenvattend:

Leiderschapscondities
❖ Stimuleren en organisatie van kennisdeling
❖ Evenwicht tussen formele autoriteit en gedeeld leiderschap
❖ Leiderschapsnetwerken

4 PRAKTIJKCASUSSEN IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS

In deze overzichtsstudie brengen we inzichten bij elkaar over wat er nodig is om een vernieuwing te laten voortbestaan en hoe verduurzamen in zijn werk gaat. Dat doen we op grond van een meta-etnografische vergelijking van kwalitatief wetenschappelijk onderzoek waarin een netwerkperspectief als strategie tot verduurzamen naar voren komt. Echter, tot de geselecteerde artikelen blijken nauwelijks studies van Nederlandse bodem te behoren. We hebben ons derhalve de vraag gesteld in hoeverre de inzichten uit deze overzichtsstudie en de bespreking daarvan dan toch aanhaken bij de wijze waarop er in Nederlandse scholen wordt gewerkt aan het verduurzamen van onderwijsvernieuwing. In dit hoofdstuk presenteren we hiertoe **vier praktijkcasussen uit het Nederlandse funderend onderwijs en het beroepsonderwijs** die illustreren hoe de inzichten uit de overzichtsstudie in de context van het Nederlandse onderwijs toepassing zijn.

In de inleiding van dit rapport hebben we het beklijven en opschalen van ontwikkeling en vernieuwing als een meso-vraagstuk gepositioneerd. Vanuit dat perspectief bezien, schetsen we in dit hoofdstuk hoe scholen en besturen verschillende bewegingen maken als het gaat over duurzaam vernieuwen. Scholen maken immers allemaal een eigen ontwikkeling door. De vier hieronder beschreven casussen hebben daarbij elk een eigen invalshoek. Bij elkaar genomen brengen we daarmee het spectrum in beeld zoals we dat ook in de literatuur zijn teggekomen. In de beschrijvingen hierna zien we terugkomen:

1. Hoe inbreng vanuit **deelname aan een extern netwerk** (uiteindelijk) wordt verbonden met versterken van de interactie binnen de school;
2. Wat de doorwerking is van een nieuwe directeur die in school de **informele interactie bewust vormgeeft** ten behoeve van schoolontwikkeling en vernieuwing en het ontstane elan benut;
3. Wat de ontwikkeling is van een school die deel uitmaakt van een **regionaal netwerk van instituties** om opleidingen te creëren gericht op het ontwikkelen van wendbaar vakmanschap bij studenten;
4. En hoe **onder één bestuur vallende scholen zich aan elkaar verbinden** en gezamenlijk werken aan ontwikkeling, het onderwijsaanbod verruimen door nieuwe onderwijsconstructies mogelijk te maken en het werkplezier van docenten vergroten door hen aan te spreken op hun verlangen naar ontwikkeling en vernieuwing.

Het gebruik van praktijkcasussen draagt bij aan de kwaliteit van deze studie. In meta-etnografisch onderzoek is immers participatie van een expert uit de onderwijspraktijk methodologisch van belang, met het oog op de ecologische validiteit van de resultaten en conclusies van het onderzoek (Noblit & Hare, 1988; zie ook paragraaf 2.5). In deze studie hebben we ertoe besloten deze expertise expliciet zichtbaar te maken in de vorm van vier praktijkcasussen. De selectie van de casussen is geschied op grond van de expertise van co-auteur Rob Mioch (senior consultant schoolontwikkeling). De casussen zijn exemplarisch en bevorderen de communicatieve, participatieve generaliseerbaarheid (zie Smaling, 2009a, 2009b) van de resultaten van deze kwalitatieve overzichtsstudie. De casussen zijn tot stand gekomen op basis van interviews en documentanalyse; dit wordt per casus gespecificeerd. De casusbeschrijvingen (paragraaf 4.1 - 4.4) zijn elk geverifieerd en geautoriseerd door de geïnterviewden.

We danken hen zeer voor hun bereidwilligheid. Na elke casus volgt een nabeschuiving waarin de link naar de resultaten en inzichten uit de meta-etnografie wordt gelegd.

4.1 Casus 1: “Je bent altijd bezig van je eiland af te komen”

Een groep docenten die onderwijsvernieuwers zijn binnen hun school, bestaande uit docenten uit alle fasen in de loopbaan (jong-midden-bijna met pensioen), is aan het werk gegaan om de eilanden met elkaar te verbinden. Alleen door structureel met het hele team te werken aan onderwijsontwikkeling kom je verder, vinden ze. Zij zijn gekomen met een ontwerpband in de werkweek.

De beschrijving van deze casus is geconstrueerd op basis van een interview van Rob Mioch met de schoolopleider. Daarnaast zijn het ‘Schoolplan 2012-2016’ en ‘Tussentijds kwaliteitsonderzoek’ van de Inspectie van het onderwijs geraadpleegd.

De casus gaat over een vmbo-school (basis, kader, gemengde en theoretische leerweg) met 900 leerlingen. Er zijn zes profielen (vijf beroepsgerichte plus de gemende leerweg) in de bovenbouw, een vakmanschapsroute (vmbo/mbo-niveau-2) en een internationale 1^e opvang en schakelklassen. Het team heeft de afgelopen jaren veel energie gestoken in het gericht versterken van de kwaliteit. De school heeft een intensief verbetertraject van de Inspectie. Inmiddels is door de Inspectie het vertrouwen uitgesproken dat de verbeteringen gerealiseerd gaan worden. Met name het in praktijk brengen van taalbeleid is een belangrijk aandachtspunt, net als het actief betrekken van de leerlingen bij de lessen en het gericht handelen van docenten op basis van gesignaleerde achterstanden bij leerlingen. De school is inmiddels 14 jaar actief in het **netwerk ‘Academische Opleidingsschool’**. Rond het opleiden van studenten van de lerarenopleidingen is er een intensieve samenwerking met een hogeschool, een universiteit en drie andere scholen voor voortgezet onderwijs. Dit netwerk vormt een platform ‘opleiden in de school’, waarbinnen vorm gegeven wordt aan werkplekleren. In de woorden van dit samenwerkingsverband: “actoren inspireren elkaar” en “waar onderwijzen en leren, opleiden, reflectie op het beroep, ontwikkelingsgericht onderzoek, organisatieontwikkeling, kenniscirculatie en innovatie hand in hand gaan”. Het samenwerkingsverband richt zich op het opleiden van studenten van de lerarenopleidingen, professionaliseren van docenten en het uitvoeren van academisch onderwijsonderzoek. Doel is samen op zoek te gaan naar het verbeteren van de lerarenopleidingen en het onderwijs in de scholen. De opleidingsschool is een leeromgeving voor alle betrokkenen: aspirant docenten, docenten en opleiders. Studenten volgen een deel van de opleiding in de school, waarbij er begeleiding is van zowel de instituutopleider, als van hiervoor opgeleide docenten van de school. Het is, zoals de school aangeeft, een goede voorbereidende omgeving voor leraren-in-opleiding, waarin zij praktijk en theorie met elkaar kunnen verbinden. Studenten werken als docenten-in-spé samen met de docenten binnen de school in verschillende ontwikkelgroepen, die zich bezighouden met innovatieve projecten op school. Ze leveren een bijdrage aan onderzoek of materiaalontwikkeling. De bijdragen van studenten aan de ontwikkelingen in de school worden zeer gewaardeerd en serieus genomen: “Jouw uitkomsten helpen ons weer verder!”.

De intrigerende vraag is in welke mate dit netwerk (‘de Academische Opleidingsschool’) leidt tot schoolontwikkeling binnen deze vmbo-school. De schoolopleider en de instituutopleider van de studenten werken al twaalf jaar samen. Daardoor is er een korte en directe lijn tussen de hogeschool

en de vmbo-locatie. Docenten van de school kennen de inhoud die studenten zich eigen maken. Er is een groep docenten opgeleid om studenten te begeleiden. En kennis van het curriculum maakt deel uit van die training. Zo raakt deze groep docenten thuis in actuele theorie rond leren. Daarnaast gaan vakdocenten naar bijeenkomsten van vakdidactici op de hogeschool. Al met al is de meerwaarde, dat de kennis die ervaren leraren een tijd geleden in hun eigen opleiding hebben gehad, weer parate kennis wordt. Verder brengt de aanwezigheid van studenten inzichten over differentiëren en werken met digitale leermiddelen de school binnen. En wordt de docent door de vragen die studenten hebben over zijn of haar visie op onderwijs aan het denken gezet. Toch, ondanks dit alles, is niet aanwijsbaar dat de overige docenten in de school vanzelf van deze bronnen profiteren. De ervaring op deze school leert, dat al deze zaken binnen de groep opleidingsdocenten blijft. Volgens de school zijn het **gescheiden werelden**: “Je bent altijd bezig van je eiland af te komen”.

Ontwerplabs

Als breekijzer tegen ‘**de opleidingsschool als eiland**’ is het project VSL (versterken-samenwerking-lerarenopleidingen-scholen) in het leven geroepen, waarvoor samenwerkingsverbanden in de periode 2013-2016 subsidie van het ministerie van OC&W ontvingen. Deze school heeft gekozen voor het opzetten van **ontwerplabs**. Zo wilde men een impuls geven aan de eigen onderwijsontwikkeling. In deze ontwerplabs werken studenten samen met docenten uit de school aan het maken van lessen volgens de aanpak van Lesson Study. De uit Japan afkomstige methodiek is gericht op de professionalisering van docenten. De kern van deze methodiek is om in een groep grondig aan het werk te gaan met het ontwerpen van een goede les. Vervolgens voert één van de docenten de les uit in de klas. De anderen zijn in de les aanwezig en observeren wat de les bij de leerlingen doet. Na afloop is er een gedegen nabespreking, uitmondend in een herontwerp. In verschillende samenstellingen is er inmiddels drie jaar binnen deze vmbo-school via deze aanpak gewerkt.

In het eerste jaar werd kleinschalig begonnen. Docenten van twee secties vormden een duo dat bestond uit een ervaren, oudere docent en een student. De duo's vormden samen met de schoolopleider én de instituutopleider het ontwerpteam van acht personen. Een schooljaar lang kwamen ze een middag bij elkaar. Passend bij het doel van Lesson Study, ontstond er een manier van leren die te typeren valt als ‘op alle slakken zout leggen’. Er is in de les naar het gedrag van leerlingen gekeken. Op basis van de waarnemingen ontstond ‘als vanzelf’ een vakinhoudelijk en onderwijskundig gesprek, met theorie of taxonomie in de hand. Gezamenlijk gingen ze na: Wat hebben onze leerlingen nu precies nodig? Op welk niveau was mijn les nu? Het gesprek focuste op het doel van de les: Wat wil je bereiken? En leidde tot een analyse van de klas: Hoe ziet jouw klas eruit? En wat betekent dat voor jouw onderwerp en het doel dat je wilt bereiken? Het is samen met anderen kijken naar wat je te doen hebt, als je uitgaat van verschillen tussen leerlingen. Het leverde lessen op die de volgende dag meteen te gebruiken zijn. Het leverde scherper nadenken op over wat je aan het doen bent in de les. Er ontstond lol in samenwerken! Doorgaans doen docenten veel in hun eentje, maar nu ervaart de docent dat het ook anders kan. Het ontwerplab heeft producten opgeleverd. Maar eveneens ook trots. Een meetbaar resultaat: de cijfers bij Engels in leerjaar 3 gingen dat jaar omhoog, omdat er bewust was gewerkt aan het verbeteren van de leesstrategie van leerlingen.

Het schooljaar daarna zat het tegen. Er kwamen kinken in de kabel vooral vanwege de randvoorwaarden en roostermogelijkheden. De gang van zaken om het ontwerplab heen veroorzaakte frustratie. Na flink lobbyen werd er een aan de omstandigheden aangepaste vorm gevonden voor het project. Een ‘snelkooklab’ van 6-8 weken. Zo bleef het principe in leven. “Het moest doorgaan”, aldus de schoolopleider, “dan maar in een ander tempo”. Een knelpunt was dat met vijf personen een les bijwonen niet was op te brengen en te organiseren. Er is gekozen voor een maatje met wie je werkt.

Gezamenlijk waren er een paar kaders geformuleerd die je ieder geval in het ontwerp en de uitvoering terug moest zien. Met die uitgangspunten voor ogen, kon ieder duo zelfstandig verder. En op plenaire bijeenkomsten werd het gezamenlijke gesprek gevoerd en kon de hele groep elkaar helpen. De tegenslag was overwonnen. Een nieuwe groep deelnemers ging met deze vernieuwde methode aan de slag.

De uitwerking op de docenten binnen deze groep was verrassend. In de groep zaten enkele docenten met 25 jaar ervaring, die naam maakten vanwege hun gemopper. Zij begonnen met de nodige scepsis aan het traject. Door de opzet van de begeleiders, dat ieder er zoveel mogelijk uit moet kunnen halen en zelf kon bepalen wat je wilde ontwerpen (“Wat wilde je al jaren ontwerpen en kwam je nooit aan toe?”), voelden deze docenten de ruimte om deel te nemen. Tevens was het opvallend dat docenten van verschillende secties gingen samenwerken. Dat hadden ze nog nooit kunnen doen. Het snelkooklab mondde uit in een presentatie, waarbij ook de schoolleiding aanwezig was. Tot dat moment waren ze niet betrokken geweest bij de ontwikkeling van Lesson Study. Nu waren ze blij verrast over wat ze meemaakten.

Verbinding met andere projecten

Naast deze ontwikkeling loopt er ook een ander project binnen de school: **het project ‘startende leraren’**. De school heeft een driejarig opleidings- en inwerkingsprogramma. Het eerste jaar staat het onderwijsconcept van de school en de coaching van de startende docent centraal. Jaar twee en drie waren nog in ontwikkeling en kregen in het recente schooljaar meer structuur en invulling. Ook met deze groep is gewerkt met **ontwerplabs**. De samenstelling van de groep maakt het daarbij mogelijk om ook over de vakken heen met elkaar aan het werk te gaan. De docenten uit beroepsvoorbereidende vakken en uit de talen helpen elkaar bij het lesontwerp en komen bij elkaar in de les.

Resultaten

Binnen de school is er een steeds grotere groep die via werkplekleren de eigen lespraktijk verder ontwikkelt. **Projectleiding is binnen dit alles cruciaal**, merkt men in deze school. Je moet voorkomen dat het een korte, leuke stimulans betreft, die vervolgens verdamppt. Het **maken van afspraken**, het zorgen dat je **naar een opbrengst toewerkt**, het in de **kalender** vastleggen wanneer de presentatie is, is nodig om binnen de waan van de dag **een ontwikkeling zichtbaar te houden**. Docenten worden overvraagd, waardoor het gevaar loert dat een dergelijk project onderaan op het lijstje komt.

Inmiddels heeft de school drie jaar ervaring met een aantal docenten die via ontwerplabs aan de slag zijn. Er zijn verschillende plaatsen in de school waar groepen docenten met elkaar de waarde van een dergelijke vorm ontdekken. Om deze nieuwe gewoonte in te bouwen in het handelen van alledag is het gewenst dat de werkwijze deel gaat uitmaken van het weekritme van de docent. Gelet op de vraagstukken waar de school voor staat, bleek onderwijsontwikkeling noodzakelijk te zijn. Een groep docenten die onderwijsvernieuwers zijn binnen school, bestaande uit docenten uit alle fasen in de loopbaan jong-midden-bijna met pensioen, is **aan het werk gegaan om de eilanden met elkaar te verbinden**. Alleen door structureel met het hele team te werken aan onderwijsontwikkeling kom je verder, vinden ze. Zij zijn gekomen met **een ontwerpband in de werkweek**. Schooljaar 2017-2018 zijn de eerste twee of de laatste twee lesuren op verschillende dagen voor teams gereserveerd voor onderwijsontwikkeling. Het mag op die momenten alleen gaan over onderwijs. Vergaderen en beleid is op een ander moment in de week. Het doel is, met het schoolplan in de hand, om docenten te laten kiezen aan welke ontwikkeling ze willen werken. Samen in klein verband werken aan je eigen lesverbetering, passend bij je eigen vraag, analyses doen, nadenken over je aanpak samen met collega's. Ieder is beschikbaar. Allerhande samenwerkingscombinaties kunnen tot stand komen. Zo

kan de één werken aan het opzetten van een leerdialoog met leerlingen, de ander werkt aan een evaluatie-instrument of een aantal lessen. De speerpunten uit het schoolplan staan hierbij centraal. De groepjes worden gecoacht bij hun aanpak. Daarnaast zijn de gebruikelijke studiedagen er voor de 'cross-overs'.

Teamleiders zijn verantwoordelijk voor de voortgang en werken samen met degenen die de groepen coachen. Twee docenten gaan de opleiding Lesson Study doen. Er komt regie op de uitvoering om voortgang te bevorderen. De schoolleiding heeft zich inmiddels achter het idee geschaard. Op basis van de opgedane ervaring en het doordenken en zoeken naar nieuwe vormen, wordt het steeds vanzelfsprekender om op deze manier in de school te werken aan ontwikkeling. Om zo steeds scherper het handelen van docenten af te stemmen op het leren van de diversiteit aan leerlingen.

Nabeschuiving casus 1

Kenmerkend in deze school is, dat er diverse onderwijsontwikkelingen gaande zijn. Het is een complexe omgeving die erom vraagt met vereende krachten aan het werk te gaan. Opvallend is, dat de bestaande routines, kennis en ervaring die in het hele team gewenst zijn om het onderwijs (beter) af te stemmen op de leerlingpopulatie, niet vanzelfsprekend breed gedeeld werden. Op diverse plaatsen in het team was er verbinding met kennis en ervaring elders (in het externe netwerk). Andere teamleden hadden die verbinding niet. Intern bestond er geen productieve routine van kennisdeling. Gevolg daarvan was dat men eilanden van ontwikkeling heeft ervaren. Dit lazen we ook in de resultaten van de meta-etnografie (zie het belang van convergentie in paragraaf 3.4.4).

Daarnaast wisselde de schoolleiding meerdere keren van samenstelling in de loop van de jaren. Er was geen doorgaande lijn in de wijze waarop de verbinding binnen het team werd georganiseerd. Het bestaande organisatiemodel (secties, afdelingen) zorgde ervoor dat brede interactie niet in beeld kwam. Hier herkennen we de rol van het leiderschap in het bieden van continuïteit (paragraaf 3.5) en de 'breedte van het netwerk' als één van duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne netwerken (zie paragraaf 3.4.4).

De casus eindigt bij de actuele situatie waarin een groep actieve docenten het voortouw neemt en samen met de schoolleiding een organisatie- en werkaanpassing doet. Al heel wat jaren zijn er studenten in opleiding betrokken bij de school. Dit laat zien hoe ook jonge collega's een bijdrage kunnen leveren aan onderwijsvernieuwing (zie ook Hoofdstuk 5). Zo is er op deze school via ontwerplabs gelegenheid (ruimte, tijd, aandacht, interactie) gekomen om beelden met elkaar te delen en onderwijs te ontwerpen op basis van actuele inzichten over leren. Studenten en ervaren docenten trekken samen op. Hun vertrekpunt is onderwijs maken. Komen tot onderbouwd handelen. Hanteerbare oplossingen voor diepgang in en effectiviteit van de les te realiseren, de uitvoering en de impact bespreken en via reflectie werken aan continue ontwikkeling, bijstelling of verfijning van de aanpak. In dit aspect van de casus komt naar voren hoe de relationele condities tekortkomingen op terrein van individuele condities opheffen: waar docenten zich individueel geen 'agent' zien van de nieuwe ontwikkeling en vernieuwingen in de school, wakkert 'agency' aan wanneer er vanuit een langdurig partnerschap met de lerarenopleiding steeds meer schoolinterne duurzaamheidsbevorderende relationele condities worden ingericht en vormgegeven (paragraaf 3.4).

4.2 Casus 2: Leren in netwerken voor leerlingen en medewerkers

Hoe betrek je alle docenten? De docenten van de regiegroep zijn ieder met tien collega's op een informele manier en zonder agenda in gesprek gegaan over ieders drijfveren om in het onderwijs te werken. Wat is je diepste verlangen? Wat doe je om je werk goed te doen? En wat wil je veranderen? Die uitkomsten zijn zichtbaar gemaakt. Mensen raakten betrokken en enthousiast. Er staat nu een team.

De beschrijving van deze casus is geconstrueerd op basis van een interview van Rob Mioch met de schoolleider. Daarnaast is het schoolplan 2013-2016 geraadpleegd.

Deze casus betreft een school voor HAVO, Atheneum en Gymnasium met 900 leerlingen. De school maakt deel uit van een algemeen bijzondere scholengemeenschap die op basis van klassieke waarden eigentijds onderwijs aanbiedt. De ontwikkeling van de school is sinds 2,5 jaar in een stroomversnelling gekomen. Met de komst van een nieuwe directeur is het roer omgegooid. Het team was tot die tijd georganiseerd in afdelingen en secties. De afdelingen hadden overlegmomenten, de secties amper. Docenten hadden een hekel aan teamvergaderingen, omdat het neerkwam op het doen van mededelingen, in plaats van dat “het echt ergens over ging”. Het was niet duidelijk waarom je bij elkaar moest komen. De directeur gaf de docenten aan: “Als je niet weet waarom je bij elkaar zit, dan gaan we dat niet meer doen”. Per direct is men de **tijd gaan besteden aan waar wél behoefte aan was: over onderwijs praten en over leerlingen**. Gelet op de omgeving waarin de school zich bevindt, is het zaak een topschool te zijn en dat was het niet. Voortgang en onderscheidend kunnen zijn, is geboden in een veranderende omgeving met afnemende leerlingaantallen.

Er volgde een ontwikkelproces dat te kenschetsen valt als ‘toenemende interactie’: via **co-creatie gezamenlijk komen tot een herijkt onderwijsconcept**. Docenten werkten in **gemengde samenstelling** aan thema's. Er werden pop-up cafés voor leerlingen en docenten samen georganiseerd met een gastspreker. Zo ontstond er een nieuw soort gesprekken en een nieuw soort onderling contact. De school ging op zoek naar een passend organisatiemodel. De vorm is op dit moment dat onderwijsontwikkeling via breed samengestelde ontwikkelgroepen gaat verlopen. De secties voeren op basis van uitkomsten verdiepende gesprekken over de onderwijsuitvoering. Die zorgen ervoor dat er een lijn is in de leerstof over de leerjaren heen. De school is op weg: gaandeweg is er in het team een nieuwe werkwijze ontstaan. Inmiddels is de ontwikkeling zover dat er een moment is te benoemen, waarop de vernieuwing, ook in de manier waarop de school georganiseerd is, zijn beslag gaat krijgen: schooljaar 2018-2019.

Docenten benoemen vijftig verbeterpunten

Met de vraag ‘hoe moet het anders’, is het team 2,5 jaar geleden aan de slag gegaan. Er waren bijeenkomsten met leerlingen over de vraag: “Waarin voel jij je gehoord? En waarin niet?”. Hetzelfde is gevraagd aan ondersteunend personeel en docenten. Het doel was om de aandachtspunten op tafel te krijgen die in deze school ontwikkeling behoeven. Het leverde vijftig verbeterpunten op. Er zijn vervolgvragen gedaan met sectievoorzitters, belangstellenden uit het team, medewerkers die korter dan 3 jaar op de school werkten, die wel de school kennen, maar nog niet in de patronen vastzitten. Vervolgens is in een gezamenlijke bijeenkomst de lange lijst tot vier thema's teruggebracht. Zaken waarvan ieder dacht: hier moeten we mee aan de slag. **Ter plaatse konden docenten aangeven**

waar ze aan wilden werken. Zo ontstonden er **ontwikkelgroepen**. Een regiegroep zorgde daarbij voor de afstemming en besprak de voortgang.

Anderhalf jaar na de start merkte de schoolleiding dat sommige ontwikkelgroepen uit zichzelf in snel tempo vooruitgang boekten. Bij andere groepen bleek externe kennis en ondersteuning wenselijk om verder te komen. Variëteit in aanpak is dus mogelijk. Een deel van de docenten wil met een vakgenoot van de universiteit aan de slag. Anderen kiezen bij hetzelfde onderwerp voor training door een onderwijsadviesbureau. Het ontwikkeltraject ontvouwt zich. “De ontwikkeling is vrij intuïtief begonnen”, aldus de directeur. “De bestaande manier voldeed niet, we doen het nu anders”. De directeur brengt kennis en inzichten in praktijk over ‘anders organiseren’ die ze zich in de loop der jaren eigen had gemaakt. Haar werkprincipes: **de docent is de belangrijkste schakel in de ontwikkeling**. En we richten met elkaar een **netwerkorganisatie** in om te kunnen leren.

Bij de vormgeving van de ontwikkeling heeft de directeur beschikbare **landelijke stimuleringsbronnen** aangegrepen die ze ten dienste van de school inzette. School aan Zet, een landelijke (OC&W) campagne om scholen tot lerende organisaties te brengen, was er daar één van. Daarbinnen was de mogelijkheid om met experts schoolontwikkeling op maat van de school een aantal gesprekken over de gewenste ontwikkeling te voeren. De mogelijkheden van dit driejarige project waren tot haar komst niet benut. Daarnaast nam de directeur met een docent deel aan diverse netwerken voor schoolleiders vanuit de VO-Raad, zoals Ambitieuze Leerklimaat (2016) en Maatwerk (2017). Ook is er samenwerking met een hogeschool en een universiteit in een junior-college-project voor leerlingen. Verder is er een denktank oud-leerlingen die inmiddels op een hogeschool studeren. Zij adviseren de school over wat er meer in de lessen zichtbaar moet zijn. En er is een project om HAVO-leerlingen beter voor te bereiden op het hbo, waarvoor er contact is gelegd tussen docenten uit HBO en de school.

Op je handen blijven zitten

De schoolleiding is in dit traject uit op zo weinig mogelijk regels te stellen en procedures in te richten. Docenten hadden echter een andere behoefte. Docenten vonden de opdracht te open. Ze hadden behoefte aan meer duidelijkheid over ‘wat willen ze nu eigenlijk?’. Een nieuwe cultuur is niet in een handomdraai gevestigd. Niet alle docenten kwamen naar de ontwikkelgroepen. De schoolleiding was uit op de ontwikkeling van eigenaarschap en zelfverantwoordelijkheid in de school voor leerlingen en ook voor docenten. “We hebben regelmatig tegen afdelingsleiders gezegd: niet doen; op je handen blijven zitten.” Het was lastig manoeuvreren.

Door **deelname aan schoolleidersnetwerken** buiten de school, kwam de leidinggevende zelf in aanraking met collega-schoolleiders en experts op het gebied van schoolontwikkeling. De directeur kon daar twijfels voorleggen en bespreken wat een gewenste voortgang zou zijn op weg naar het creëren van een netwerkorganisatie. Hoe zou deze eruit kunnen zien? Wat is te realiseren in een team dat niet gewend is op deze manier onderwijs te ontwikkelen? In de bijeenkomsten kwam veranderekundige kennis ter sprake. Het was een impuls die verdere onderbouwing voor de aanpak opleverde om op verschillende plaatsen in het team medewerkers zelf de gewenste ontwikkeling op te laten pakken.

In de periode van de ontwikkelgroepen is binnen het team op een aantal terreinen tegelijk, veel nieuwe kennis en inzicht opgedaan over onderwijsontwikkeling. Eén van de thema’s was toetsbeleid. Tot de komst van de huidige directeur had de school geen toetsbeleid. Leerlingen waren in feite alleen nog maar op school om van de ene naar de andere toets te gaan. Leerlingen vroegen zich af: “Werken we hier alleen maar voor een cijfer?” Ze hadden de klacht dat er cijfers werden gegeven, maar dat

docenten niet met je bespraken wat je volgende keer anders moest doen of waar kennishiaten zaten. In een aantal gevallen was toetsen alleen maar woordjes overhoren. En docenten konden niet uitleggen waarom men dat zo deed. Via training is in school gedeeld begrip opgebouwd en kennis verrijkt. Een aantal secties schakelde een vakgenoot in op de universiteit in. Resultaat: er is nu toetsbeleid 1.0. Het team gaat hiermee aan de slag en evalueert dit beleid eind schooljaar 2017-2018. Een aantal docenten is 'parallel en flexibel leren' gaan onderzoeken. Dit initiatief is opgepakt vanuit de vraag: wat willen leerlingen in de lessen zeven uur per dag, vijf dagen per week? Sommigen vervelen zich, anderen willen meer uitleg. En een derde groep denkt: hou je mond, ik wil het zelf doen.

Er zijn verschillende variaties verkend en in praktijk gebracht. Leerlingen die facultatief in de les konden komen. Met twee docenten van hetzelfde vak in hetzelfde leerjaar op hetzelfde uur, zodat leerlingen konden kiezen naar wie ze willen gaan. Een aantal docenten is naar Zweden gegaan, naar Kunskapsskolan. Verder was er een presentatie van een school elders in het land over begeleidingslessen en een school die 'doorwerkijd' kent. Intern werkte een groep docenten met leerlingen volgens de filosofie van het dialogisch leren. Al deze ervaringen zijn binnen het team met elkaar gedeeld in een lerende bijeenkomst. Collega's waren met elkaar in gesprek en stelden **kritische vragen**. Het zorgde voor enthousiasme en energie.

De vraag bleef echter: **hoe betrek je alle docenten**? De docenten van de regiegroep zijn daarop ieder met tien collega's op een informele manier en zonder agenda in gesprek gegaan over ieders **drijfveren** om in het onderwijs te werken. Wat is je diepste verlangen? Wat doe je om je werk goed te doen? En wat wil je veranderen? Die uitkomsten zijn zichtbaar gemaakt. "Mensen raakten betrokken en enthousiast. Er staat nu een team", aldus de directeur.

Professionele cultuur ontwikkelen

Niet alles gaat van een leien dakje. Aan het eind van het eerste jaar van het veranderproces vielen de **examenresultaten** tegen. Het ontwikkeltraject leek even op zijn grondvesten te schudden. Want in de praktijk van alledag was het nodig tot een stevige bijstelling te komen. Het gevaar van discontinuïteit in de ingezette veranderaanpak ligt op zo'n moment op de loer. In deze periode heeft de directeur een aantal **ingrepen** moeten doen. De schoolleider ging (opnieuw) lessen bezoeken en met leerlingen in gesprek. Hieruit werd duidelijk dat het primaire proces beter moest. De directeur verlangde dat docenten voor zichzelf een ontwikkelpunt formuleerden rond de eigen les. Van een aantal docenten die niet goed functioneerden, is inmiddels het dienstverband beëindigd. Een handelwijze die men op deze school niet gewend was. Het had zijn doorwerking binnen het team: Er wordt echt wat gedaan. Deze aanpak zorgde echter ook voor onrust. Inmiddels een schooljaar later zijn de resultaten omhooggegaan. Maar de tevredenheid is gezakt bij leerlingen, ouders en docenten. Het is zaak om te analyseren wat het team wel en niet goed doet. En naast de energie die de activiteiten opleverde, kwam er de roep om rust in de school te brengen. Het verloop van de ontwikkeling laat zien dat er **meer nodig is dan organisch opeenvolgend initiatieven te nemen**. Het gaat er om **balans te vinden tussen onderwijs ontwikkelen en het opbouwen van een professionele cultuur** waarin teamleden daadwerkelijk 'gaan doen' wat is besproken.

Eén van de vier aandachtspunten waar docenten voortuitgang op wilden boeken, was het thema omgaan met feedback. Kenmerkend gedrag in het team was: praten over iemand van wie je wat vond, maar nooit praten met die betreffende persoon. Alles ging cc door de hele school; en alles kwam bij de directeur op de kamer terecht: van leerlingzaken tot afdelingszaken. Als de directeur informeerde of een kwestie al met de persoon zelf besproken was, kwam het antwoord: "o nee". Docenten wilden zelf verandering brengen in dit gedragspatroon. Het verder ontwikkelen van de professionele cultuur

heeft inmiddels verschillende bouwstenen waaronder een klankbordgroep van leerlingen die door een afdelingsleider worden begeleid, met initiatieven van de leerlingen zoals een studiedag over 'de beste les'. Ook is het de ambitie om een klankbordgroep van ouders om te zetten van klaaggroepen naar meedenk groepen. Dat gebeurt via thema-avonden. **De schoolleiding zet de toon, zet kennis bewust in, is daarin een team vanuit 'goed voorbeeld doet goed volgen'.**

Onderwijs maken

Inmiddels is de tussenbalans opgemaakt: Wat zijn we te weten gekomen? Wat nemen we mee? En wat kunnen we concreet uitwerken? Welke kaders en welke duidelijkheid is gewenst? Om verder te komen in de onderwijsontwikkeling heeft de regiegroep een bijeenkomst belegd met een externe 'kritische vriend'. In dit geval een oud-rector met veel expertise op het gebied van het opzetten van andersoortig onderwijs. Slotsom was, dat het tijd werd het onderwijsconcept te formuleren dat de paraplu kan zijn om de ontwikkeling verder onder vorm te geven. Dit brengt duidelijkheid en geeft richting. En het maakt mogelijk om een aantal **ontwerpprincipes** te formuleren. Niet langer brainstormen en verkennen, maar **onderwijs maken op een systematische en methodische manier**. Een directe lijn leggen tussen ambitie verwoorden, doelen stellen en inspanningen verrichten om de doelen te bereiken. Op dit moment is de ontwikkeling zo ver dat een regiegroep de afstemming en voortgang van de ontwikkeling voor zijn rekening neemt. Die docenten zijn op hun beurt met kleinere groepjes in gesprek door informeel ervaringen te delen in pauzes en op studiedagen. De ontwikkeling in de school is op een nieuw plateau uitgekomen. De werkwijze past zich aan. Er is een stuurgroep ingericht. Er zijn opdrachten die zorgen door het vormgeven van het onderwijsconcept. De eerste helft van schooljaar 17-18 werken groepen docenten aan aanbevelingen. Begin 2018 komt de realisering ter sprake. Het team is in een cultuur van continu ontwikkelen aangeland. Het is daarbij belangrijk om ook de Medezeggenschapsraad (MR) zijn rol te geven. **De directeur investeert en faciliteert**. De daarvoor benodigde middelen zijn beschikbaar. Toedelen van uren is maatwerk. De één denkt mee binnen niet-lesgebonden uren; de ander kan ondersteuning krijgen boven op de formatie. Als dit ingebed is, past de schoolleiding met het team de organisatie aan. Dan ontstaan er weer andere groepen, omdat er weer andere zaken nodig zijn.

Nabeschouwing casus 2

Het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs in deze schoolorganisatie vroeg om het doorbreken van de bestaande organisatiestructuur en werkwijze van docenten in het team. In de school aanwezige routines waren bloedeloos geworden. Het onderlinge verkeer was verzand. Ontwikkelingen buiten de school werden matig verkend. De noodzakelijke verbeterslag was op deze manier niet te maken. Drie jaar geleden is er een nieuwe schoolleider benoemd. Deze fungeert als spelmaker en als verbinder zowel binnen (in het team) als tussen binnen en buiten, onder meer doordat deze in diverse netwerken buiten de school functioneert. In een aantal gevallen samen met een docent. Binnen de school is de onderlinge omgang omgezet naar nieuwe, geïnspireerde interactie tussen teamleden. Er kwam nieuw elan. In de beschrijving zien we dat alleen inspireren niet genoeg is om een gewenste ontwikkeling gaande te houden. Ontwikkelen en ondertussen kwaliteit leveren, vraagt van de leidinggevende dat deze ook bijstuurt. Zeker als examenresultaten tegenvallen. Hier ligt een risico voor het voortgaan op de ingeslagen weg. Het kan gevolgen hebben voor het tempo waarin het team vernieuwingen kan realiseren. Prangende vragen in deze casus zijn: is het mogelijk om het bestaande organisatiemodel om te bouwen naar een netwerkorganisatie? Kan dat in een school als deze? Welke knooppunten zijn er nodig om tot besluitvorming te komen? En welk professioneel gedrag vraagt dat van alle betrokkenen. Zomaar een nieuwe lijn inzetten in een bestaande organisatie is niet eenvoudig. Een

schoolleider die durft en die de interactie vormgeeft, die confronteert en niet schroomt om aanpassingen in het personeelsbestand te doen als dat in een aantal gevallen noodzakelijk is, voorkomt stagnatie. Op route blijven door aanpassingen te doen, is het handvat in dit geval.

Net als in casus 1 herkennen we hier dus de belangrijke rol die de schoolleiding in het proces van duurzaam vernieuwen speelt. We zien de schoolleider acteren als een spelmaker, waartoe ook een scheidsrechtersrol met gele en rode kaarten behoort. Een ander belangrijk punt is het eigenaarschap van docenten dat voorop wordt gesteld, in de wijze van (gevarieerd) organiseren en de gespreksonderwerpen: over onderwijs en leerlingen. Opnieuw zien we hoe de relationele condities zowel de structurerende ongemakken (vertrek van docenten) als individuele verlangens verbindt tot succesvolle schoolontwikkeling in het belang van de kwaliteit van het onderwijs.

4.3 Casus 3: ‘Ervaren in Leren’ op het Friesland College

Op het gebied van inhoudelijke ontwikkelingen, in productie of in methodiek zijn bedrijven drie slagen voor op een school. Maar kennis over ontwikkeling van mensen, is onze expertise. Vaak denkt men in cursussen. Het Friesland College zet daar leren op de werkplek aan de hand van daadwerkelijk bestaande vraagstukken tegenover. De kern is dat mensen tot ontwikkeling komen. Het is nu en in de toekomst gewenst dat mensen veel pro-actiever zijn en veel meer regie willen nemen op hun eigen ontwikkeling.

De beschrijving van deze casus is geconstrueerd op basis van een interview van Rob Mioch met Peet Ferwerda, projectleider innovatie, en Femmeke Huijgens, opleidingsmanager. Daarnaast zijn de volgende documenten geraadpleegd:

- Koersplannen 2009-2012; 2012-2015 en 2015-2018;
- Afscheidsinterview bij pensionering Liesbeth Vos, interne publicatie Friesland College;
- De staat van de instelling, Rapportage Onderwijsinspectie januari 2017;
- Diverse brochures Praktijkroute Zorg.

Het Friesland College wil landelijk bekend staan als een instelling met innovatief beroepsonderwijs. Het is een ondernemende mbo-school die zijn verantwoordelijkheid neemt in de ontwikkeling van de Friese samenleving. Student en bedrijfsleven staan centraal. Elke drie jaar brengt de school een koersplan uit, dat richting geeft aan ontwikkeling. Het Friesland College verwoordt haar opdracht als volgt: “Jonge mensen opleiden tot competente beginnende vakmensen en hen tegelijkertijd voorbereiden op een vervolgstudie. Het is de start van een leven lang verder leren of dat nu in de praktijk is of in aanvullende bedrijfsopleidingen of in het hbo.” Dit Regionaal OpleidingsCentrum (ROC) wil een leerproces bieden dat naast de inhoud, zich richt op ontwikkeling van een attitude die permanent leren en ontwikkeling van jezelf vanzelfsprekend maakt.

Het Friesland College is een visie- en conceptgestuurde organisatie. De visie op leren binnen het Friesland College is verwoord in ‘Praktijkgestuurd Leren’. Het is al ruim twintig jaar de rode draad. Telkens in een nog weer verder verbeterde vorm. Het leren voor studenten op dit ROC begint vanuit de praktijk. Er zijn zes principes:

- het leerproces starten in een interessante omgeving en werken vanuit eigen ervaring;

- de ervaring verbinden met nieuwe kennis en kunde;
- reflectie als motor: niet tevreden zijn met oppervlakkig leren, maar oog voor noodzakelijke verdieping in samenspraak met docenten en praktijkexperts en via zelfstandig bronnenonderzoek;
- begeleiding van studenten gericht op ontwikkeling van zelfkennis ten aanzien van de beroepsidentiteit;
- beoordelen om te leren (formatief), feedback om een volgende stap in het leren te zetten;
- en beoordelen om te verzilveren (summatief) om na te gaan of het leren heeft voldaan aan de externe standaarden.

Goede contacten met het bedrijfsleven, instellingen en gemeenten zijn vanuit deze visie en leerprincipes van levensbelang. De intensieve samenwerking wordt door de omgeving, de eigen medewerkers en studenten herkend **als de sleutel naar modern beroepsonderwijs**. “Ons concept is de garantie dat je nooit inslaapt. De praktijk verandert, dus wij ook”, aldus Liesbeth Vos tot voor kort voorzitter college van bestuur. “In onze visie op leren zijn we steeds consistent gebleven. Als je weet waar je het over hebt, hoeft je het niet altijd met elkaar eens te zijn, maar het geeft wel stevigheid.”

Partner in leren

Het Friesland College wil in alle sectoren een natuurlijke partner zijn van bedrijven en instellingen. Daarom maakt de school in relevante netwerken afspraken over beroepsonderwijs en arbeidsmarkt. Hiertoe overlegt het college van bestuur op strategisch niveau met de top van het bedrijfsleven. Maar er is ook op het niveau van management én werkvloer contact. “Als je op één van de niveaus ontbreekt, geen contact hebt, of daar een ander verhaal houdt, dan wordt het heel ingewikkeld”, aldus Peet Ferwerda, de motor achter innovatie in de sector Techniek en Life Sciences binnen het Friesland College. “Bedrijven willen best nadenken over wat jij wilt, maar gaan daar natuurlijk niet dagen aan werken. Dan zeggen ze: “jullie zijn te ingewikkeld, wij snappen jullie nooit.”” Door gezamenlijk doelen te stellen vanuit een gedeelde visie komt die samenwerking wél tot stand.

Het Friesland College zoekt contact met bedrijven die mee willen denken over het onderwijs. De gedacht is: **Werken en leren bij elkaar gebracht**, levert krachtiger onderwijs op en versterkt de motivatie van student, docent en bedrijf. Vanuit die visie krijgen bedrijven een prominente plaats in de opleiding; zij worden medeverantwoordelijk voor de uitvoering. Door de relatie die de school met bedrijven heeft, kan het Friesland College innovatief blijven. Ferwerda: “Op het gebied van inhoudelijke ontwikkelingen, in productie of in methodiek zijn bedrijven drie slagen voor op een school. Maar kennis over ontwikkeling van mensen, is onze expertise.”

De praktijkroute is binnen Praktijkgestuurd Leren de meest recente en meest vergaande vorm. Hierin werken en leren student en docent in het bedrijf samen met de medewerkers. Onderlegger is, dat studenten gemotiveerder en effectiever leren als ze dit doen vanuit hun eigen ervaring in de praktijk. Zo ontdekken zij meteen wat wel en niet lukt en is de stap naar de theorie en de vaardigheidstraining vanzelfsprekender. Omdat er in bedrijven veel verandert, is kennis beter up-to-date aan te bieden als de school dichterbij, en zelfs in de praktijk werkt. Het programma sluit naadloos aan op de werkervaring in het bedrijf. Wanneer een team volledig opleidt volgens de principes van Praktijkgestuurd Leren, maken medewerkers van deelnemende bedrijven vanzelfsprekend onderdeel uit van wat dan een combiteam heet.

Inmiddels is deze manier van opleiden uitgebreid naar de Noordelijke Hogeschool die samen het Friesland College en het Medisch Centrum Leeuwarden de opleiding verpleegkunde vernieuwt door studenten vrijwel volledig in de praktijk op te leiden. Volgens het Friesland College en de andere

partijen is dit de oplossing om studenten van de nieuwste kennis te voorzien. In een snel veranderend zorglandschap zijn juiste vaardigheden belangrijk, maar de kennis die studenten momenteel opdoen tijdens colleges is te snel verouderd. De nieuwe praktijkroute verplaatst het leren van de collegezalen naar de praktijk in het MCL. Of zoals Jelle Prins, directielid en decaan MCL Academie, het zegt: “Ook als studenten zijn afgestudeerd volgens het laatste curriculum, is er in die vier studiejaar alweer veel veranderd. De praktijkroute is hierop het passende antwoord. Zorginnovaties worden direct in de studie opgenomen, zo snel als ze in de praktijk op de werkvloer worden toegepast. Alleen wanneer we op deze manier proactief en wendbaar zijn, kunnen we toekomstbestendige verpleegkundige opleiden.”

Onderbouwd handelen

Praktijkgestuurd Leren is gebaseerd op actuele inzichten over leren. Door de uitvoering draagt het Friesland college bewust bij aan **kennisvermeerdering en innovatie van opleiden in het beroepsonderwijs**. De kracht van de praktijkroute wordt op dit moment via wetenschappelijk onderzoek nagegaan. In de praktijk heeft die zich bewezen als een efficiënte manier om de afstand tussen beroepsonderwijs en bedrijfsleven te verkleinen. Er is veel kennis uit te wisselen en bedrijven zijn blij met de jonge mensen, die zorgen voor een open sfeer en dynamiek. Het veroorzaakt vaak een cultuurverandering, waarin medewerkers zelf ook gestimuleerd raken om weer te gaan leren. Zo snijdt het mes aan meerdere kanten.

Op dit moment is op het Friesland College zo’n tien procent van de opleidingen als praktijkroute vormgegeven. Komende jaren wordt dit aantal uitgebreid naar twintig procent. Praktijkroutes zijn er in grotere bedrijven en instellingen en in sectoren met veel midden- en kleinbedrijf. Daar is het carrouselmodel voor bedacht: een keten van bedrijven ontvangt in een roulerend systeem steeds een kleine groep studenten. Vanuit dezelfde leerprincipes zijn andere opleidingen binnen het Friesland College georganiseerd via **leereenheden**. Ook in deze vorm zijn praktijk en theorie aan elkaar gekoppeld. Werken aan de hand van praktijkvraagstukken naast ervaring opdoen via stages. En ook hier is de opzet te vertrekken vanuit leervragen van studenten. De student komt met behulp van bronnen tot kennis en competentievergroting. De docent is niet langer dé bron, maar één van de bronnen. Er zijn lessen en werkplaatsen (voor theorie, bij de talen en bij Nederlands en rekenen) om kennis en vaardigheden eigen te maken. Er is een leerbedrijf waar studenten voor medestudenten bronnen verzamelen. ‘Sprint’ is de binnen dit ROC ontwikkelde eigen didactische aanpak om studenten te brengen tot leervragen.

Werknemers in ontwikkeling brengen

Naast ontwikkeling in het leren van studenten, heeft de samenwerking ook een effect op het leren van de werknemers in bedrijven en van de betreffende organisaties. Ferwerda: “Onze studenten zijn medewerkers in opleiding. Ze zitten nog op school, maar draaien wel al mee in het bedrijf. De vragen die onze studenten stellen zet aan tot denken. Het gevolg is dat bedrijven nadenken over ‘hoe gaan we deze mensen begeleiden?’. En het effect is dat het bedrijf zelf ook in ontwikkeling komt.”

Door de stevige relatie met de omgeving verzorgt het Friesland College niet alleen opleidingen voor jongeren, maar is het ook betrokken bij innovatie in bedrijven en bij bedrijfsopleidingen. Ook daar is Praktijkgestuurd Leren het fundament. Vaak denkt men in cursussen. Het Friesland College zet daar leren op de werkplek aan de hand van daadwerkelijk bestaande vraagstukken tegenover. Ferwerda: “De kern is dat mensen tot ontwikkeling komen. Het is nu en in de toekomst gewenst dat medewerkers mensen veel pro-actiever zijn en veel meer regie willen nemen op hun eigen ontwikkeling. Zo worden ze van betekenis voor het bedrijf. De nieuwe medewerker kan tegen het bedrijf zeggen: ‘Volgend jaar

kan ik dit voor jou betekenen'. In plaats van 'zeg even wat ik moet doen'." Door zo bewust partner in het netwerk te zijn, is het Friesland College betrokken bij innoveren van leren op de werkplek. Dit ROC laat ook van zich horen in landelijke beleidsdiscussie rond 'een leven lang leren' op uitnodiging van de adviescommissie van het parlement over dit onderwerp.

Wat is er nodig om de visie levend te houden?

Ferwerda: "In elke organisatie heb je mensen die de visie hebben en je hebt mensen die de visie omarmen, praktisch kunnen vertalen en uitvoeren. Zo moet het principe achter de praktijkroute geen rigide wet zijn, maar kun je **vanuit de visie ook komen tot variatie als de omstandigheden in een sector daarom vragen**. Als de praktische situatie anders is. Je hebt mensen nodig die een bedrijf kunnen lezen. En dan bedenken: in dit geval past een variant."

Heel belangrijk is iemand aan de bovenkant van de organisatie die ook bij tegenwind overeind blijft. Tegenwind kan heel heftig zijn. Een innovatie kan met argusogen worden bekeken. Tegenwind kan de publieke opinie zijn als gevolg van inspectiebezoek. Dan zijn wij het niet eens met wat wordt gesteld, maar dan staat het wel in brand. Er is ook iemand nodig die op het allerhoogste niveau bedrijven bij elkaar kan krijgen en veranderingen teweegbrengen. Niet onderdanig of in de uitvoering, maar in nieuwe visie. 'Jongens we moeten wat anders met elkaar'. Je moet als onderwijsorganisatie er kunnen staan. Wij kunnen iets en we willen met jullie er echt iets van maken. Daarnaast heb je mensen nodig in de organisatie die de concrete vormgeving blijven aansturen. En het liefst zich een groot aantal jaren aan zo'n opdracht verbinden. Want er kan vermoeidheid optreden of een zucht naar 'was het allemaal maar te overzien'. Wat we van docenten vragen is namelijk niet voor iedereen even makkelijk. En op het moment dat het spannend wordt, grijpen mensen terug op wat ze wél kunnen én kennen. Als je die visie niet tot in je genen in je hebt, denk je ook nogal eens 'waarom kunnen we het nou niet gewoon zó doen'.

Betrokken bij het leerproces

Het Friesland College heeft **bestuurders die verstand hebben van leren en niet op afstand blijven**, maar zich ook richtten op het primaire proces en steevast met studenten en docenten **het gesprek aan gaan**. Ferwerda: "Voortdurend je visie verkondigen, voortdurend op alle niveaus ergens wat van vinden. En je voortdurend laten zien bij ontwikkelingen. Het is heel belangrijk dat je er bent. Een bestuurder moet ook eens aanschrijven bij een heel ander niveau. En zeggen: jongens ik hoor hier van alles en dat is fantastisch. En jullie zijn hard bezig, maar ik heb dít inzicht. Kunnen we hier ook nog wat mee? En dan gaat het niet om directief of opleggen. Op basis van je expertise kun je het gesprek aangaan. Omdat iemand aanzien heeft en wordt gewaardeerd. Die serieus genomen wordt." De visie op leren is het fundament. Er is verschil in ontwikkeling tussen de scholen. "De kunst is, om die mensen te krijgen die daadwerkelijk in ontwikkeling willen gaan", zegt Ferwerda. "Dat je jezelf de vraag stelt: waar kan ik halen wat ik in mijn vingers wil krijgen, door actief te zijn."

Via allerlei vormen wordt binnen het Friesland College **kennis en ervaring gedeeld**. Meet-ups is de vorm om nieuwe ervaringen in de uitvoering van het leren, met elkaar te bespreken. Bij het werkend krijgen van keuzedelen is een Facebookpagina ingericht om docenten van elkaars goede praktijken op de hoogte te brengen. En er is op een systematische manier een **tussenevaluatie** gehouden die in beeld brengt welke onderdelen bij een volgende ronde beter moeten. De Sprint methodiek is in een boek uitgegeven ('FC-Sprint2. Grenzeloos leren'; Deutekom, 2014). Er is een cyclus waarin teams werken op basis van teamplannen en reflectie en evaluatie.

De visie op leren vraagt een andere werkwijze en rolopvatting van de docent. Er is in de loop van de jaren een ontwikkelingstraject voor docenten ontworpen om de aanpak in de vingers te krijgen.

Voor een aantal docenten is dit lastig. Bij hen schuurt het met hun eigen opvatting over wat docent zijn betekent: doceren. En in zekere mate raakt het hun identiteit: de docent is niet langer de centrale persoon. De visie op leren binnen Friesland College doet een beroep op nieuwe routines. “Soms moet je even buigen, dan is het even zoals het is. Er altijd tijdsdruk. Wij werken met levende have. We kunnen niet zeggen: dit jaar is dan even als verloren beschouwd en volgend jaar doen we het beter. Dus je moet élk moment kwaliteit blijven leveren. En dan is ouwerwets of traditioneel beter dan niks. Daarbij moet je met elkaar in gesprek zijn. Het is niet volgens onze visie, maar het werkt. Maar we zijn er niet klaar mee”. Ferwerda: “Het is een zoektocht met z’n allen. En dat is de lol. Wij proberen zelf ook een **lerende organisatie** te zijn. We zijn continu aan het verbeteren.”

Inspectie ziet kwaliteit

De Inspectie van het Onderwijs signaleert in de instellingsrapportage 2017 (p. 11- 14): “Wij zien een instelling met een duidelijke visie op onderwijs en leiderschap die in alle lagen van het Friesland College wordt beleefd en ingezet. Het sterk onderwijskundige leiderschap is zichtbaar vanuit het College van Bestuur en de directeuren. We hebben geconstateerd dat sturing en elkaar aanspreken vanuit de visie met concrete ambities en doelen op onderwijs de dagelijkse praktijk is. Het Friesland College is een ambitieuze ondernemende en professionele organisatie, waar innovatie snel een plek kan krijgen. Het delen van kennis is op alle niveaus zichtbaar. Het Friesland College regelt op goede wijze haar eigen tegenspraak. De studentenraad is een belangrijke factor in het meten van de tevredenheid en hun adviezen worden serieus genomen. Ook de raad van toezicht is volop betrokken bij de ontwikkelingen en krijgt de vrije hand om eigenstandig informatie over onderwijskwaliteit te verwerven. We zien dat binnen het Friesland College een cultuur van openheid en transparantie, waarin ‘elkaar de spiegel voor houden’ en ‘elkaar aanspreken’ (feedback) de norm is.”

“We hebben geconstateerd dat op de verschillende organisatieniveaus plannen beschikbaar zijn, die missie en meetbare doelen bevatten op het gebied van onderwijskwaliteit. We hebben geconstateerd dat op elk niveau van de organisatie gewerkt wordt aan het verder ontwikkelen van de onderwijskwaliteit. Het eigenaarschap voor onderwijskwaliteit is breed in de organisatie verankerd. Echter het eigenaarschap verschilt per team. Bij het College van Bestuur en de directeuren is volledig in beeld om welke teams het gaat. Door intensieve begeleiding van de teams wordt het eigenaarschap vergroot. Het Friesland College betreft op dialogische wijze interne betrokkenen zoals studenten, medewerkers, directie, teammanagement en raad van toezicht bij de onderwijskwaliteit. Het Friesland College heeft een goed werkende cyclus van interne verantwoordingsgesprekken.”

“Zowel het College van Bestuur als de Raad van Toezicht zijn zich ervan bewust dat vernieuwingen in het onderwijs mogelijk gepaard kunnen gaan met organisatorische wijzigingen. Zo vervagen de grenzen tussen opleidingen en daarbij de verschillende scholen door intensieve onderlinge samenwerking in de praktijkroute. We hebben geconstateerd dat veranderingen in de afgelopen periode met passende zorgvuldigheid en in overleg met betrokkenen zijn vormgegeven. Het College van Bestuur en de Raad van Toezicht anticiperen in een vroegtijdig stadium op deze veranderingen, zodat de stabiliteit van de organisatie is gegarandeerd.”

Continu bewegen

Liesbeth Vos is zich ervan bewust dat in al die jaren niet alles vlekkeloos is verlopen. Twee fragmenten uit haar afscheidsinterview (Dijksma & Holwerda, 2017) illustreren dit: “Ik heb nooit getwijfeld over de keuzes. Wel over uitvoering van de keuzes. Ik heb nooit getwijfeld of we op de goede weg zaten en nooit getwijfeld over de inzet van mensen. Wel over de vraag of we het goed aanpakken. Wel of we het zouden redden, nooit over de koers.” Bij haar afscheid zegt ze: “Ik weet heel goed wat ik wil:

studenten moeten zich niet vervelen en het schoolgebouw is niet de grens. Dat vraagt om écht bewegen. Kern onder alle handelen is: vanuit studenten redeneren. Niet: ik heb hier een mooi programma voor student Anneke. Maar: hier is Anneke, hoe zorgen we voor een passend programma.”

“Het gedoe, de successen, alles draagt bij aan de identiteit van de school en maakt wat we nu samen zijn. De voldoening en lof voor praktijkroutes komt ook doordat we eerder veel tegenwind hebben gehad. Het is met bloed, zweet en tranen bedacht, onderzocht en in praktijk getoetst. We zijn daardoor stevig geworden. Het beeld van de school verandert ook. Jonge docenten weten niet wat zich allemaal heeft afgespeeld om de school te worden die het Friesland College nu is. Het zijn mensen die denken ‘leuke school, daar wil ik werken.’ Zij staan er helemaal fris in, nemen zelf initiatieven en wachten op niemand. Dan denk ik, dat is de cultuur die we nodig hebben.”

Nabeschuiving casus 3

Het middelbaar beroepsonderwijs vervult een sleutelrol in het opleiden van jongeren tot beginnend beroepsbeoefenaar. En in het verzorgen van werkend-leren voor medewerkers in bedrijven en instellingen. De ontwikkelingen in veel branches gaan razendsnel. Met name waar technologie een rol speelt in werkprocessen. Wendbaar vakmanschap is gewenst. Een mbo kan dan ook niet zonder een hecht en intensief contact met de omgeving. Dit is geen eenrichtingsverkeer (van bedrijven naar onderwijsinstelling). Scholen hebben verstand van opleiden en leren. Dus waar bedrijven de noodzaak zien om eigen medewerkers toe te rusten op steeds veranderende omstandigheden, kan het mbo een bijdrage leveren aan informeel leren ofwel leren op de werkplek. Het leidt tot wederzijdse versterking en nieuwe routines. Instituten die elk hun eigen dynamiek kennen, komen met elkaar in aanraking. Er ontstaat een nieuwe vorm van interactie die leidt tot uitbreiden van opleidingsroutes en uitbreiden van het didactisch repertoire. Dit betekent: de bestaande manieren van samenwerken en afstemmen krijgen een nieuw gezicht en een andere invulling. Deze casus illustreert in welke mate deelnemen aan externe netwerken leidt tot nieuwe vormen van samenwerking en netwerken binnen de schoolorganisatie. En hoe de interactie tussen betrokkenen leidt tot veranderende opvattingen over leren van studenten en medewerkers. Het middelbaar beroepsonderwijs is een sector die gevoelig is voor economische schommelingen. De casus laat zien dat het gewenst is om afstemming op alle lagen van organisaties op te bouwen. Alleen intenties uitspreken is niet voldoende. En het is niet genoeg om alleen bestuurders als bruggenbouwers en verbinders tussen organisaties te zien. De casus geeft verder inzicht in het gewenste karakter van de interactie binnen de scholen. Duidelijk wordt welk uithoudingsvermogen het vraagt om bij docenten bestaande opvattingen en werkwijzen rond opleiden te leggen naast ontwikkelingen in de buitenwereld, als motor om continue ontwikkeling gaande te houden.

Deze casus illustreert aldus bij uitstek het potentieel van intensieve, visiegestuurde samenwerking met partners buiten de school. Er wordt tot op bestuursniveau geïnvesteerd in langdurende partnerschappen. De achterliggende visie is niet alleen inhoudelijk gericht op het product (kwaliteit van het leren en werken van studenten) maar ook relationeel gericht op tweerichtingsverkeer en wendbaarheid. Hier herkennen we de duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolexterne netwerken (zie paragraaf 3.4.5).

4.4 Casus 4: Samenwerking tussen scholen begint met interesse in elkaar

Je moet tijdens de verandering al bewust rekening houden met het moment waarop docenten zelf verder moeten. Om een initiatief te verduurzamen moet je nagaan op welke manier de activiteit doorontwikkelt. Hoe groot wordt het? Eén van de vormen is de spin-out strategie. In een vrije omgeving een product tot ontwikkeling brengen. Zo ontstaat er mentale ruimte waardoor mensen hun energie en creativiteit gaan gebruiken. De schoolleiding bevordert op deze manier dat docenten de concepten die ze oorspronkelijk bedacht hebben, niet loslaten.

Kennis in een team brengen komt het onderbouwd keuzes maken over organisatie-inrichting ten goede. Het versterkt het proces, de samenwerking en de onderlinge afstemming als je kennis deelt. Je moet zorgen voor gedeelde taal. In de omslag naar netwerkorganisatie heb je het eigenlijk alleen nog maar over coördinatiemechanismen. Het is zaak dat mensen zich daar wat bij voor kunnen stellen.

De beschrijving van deze casus is geconstrueerd op basis van een interview van Rob Mioch met de bestuurder Marc Mittelmeijer. Het interview vond plaats in het voorjaar van 2017. Inmiddels heeft dhr. Mittelmeijer elders een functie als bestuurder aanvaard. Naast het interview is ook strategisch beleidsplan 2015-2020, 'Ruimte voor talent', geraadpleegd.

Stichting Quadraam, de Gelderse Onderwijsgroep, verenigt 13 scholen voor voortgezet onderwijs en biedt praktijkonderwijs, VMBO, HAVO, VWO en Gymnasium. De richting waarin de scholen zich willen ontwikkelen is in een heldere koers verwoord. In 2020 is bij Quadraam leren georganiseerd als een open proces, waarin leerlingen en medewerkers samen leerkracht ontwikkelen. Met als motto 'Ruimte voor talent'. Vanuit een visie op de komende maatschappelijke ontwikkelingen voert het College van Bestuur een innovatieve strategie. "We staan aan de vooravond van enorme veranderingen", stellen de bestuurders in het strategisch beleidsplan 2015-2020. "Ook al weten we in deze snel veranderende wereld niet precies waar we in 2020 voor komen te staan. Voortdurende herijking van de geformuleerde richting blijft dan ook noodzakelijk." In de termen van Quadraam: "De missie en visie vormen ons kompas. Dit vraagt van iedereen een onderzoekende, leergierige en betrokken houding. Daaruit volgen waarden die richtinggevend zijn voor de handelwijze van iedereen die bij Quadraam werkt: wij zijn samenwerkingsgericht, omgevingsgericht en ondernemend." Uit de visie op leren: "Wij geloven in het vermogen van ieder mens om zich te ontwikkelen. Wij vinden dat iedereen verantwoordelijkheid kan en moet nemen. Wij vinden dat leren gaat over de combinatie van uitdagen en ruimte bieden."

De ontwikkeling binnen Quadraam is een voorbeeld van hoe een inhoudelijk sturende bestuurder een organisatie van onderwijsprofessionals in beweging en ontwikkeling brengt. Diverse onder het bestuur vallende scholen kenden een vernieuwingstraditie, al voor de komst van Mittelmeijer. Inmiddels zet de organisatie volop in op innovatie. De afgelopen zes jaar is er veel beweging ontstaan. De verankering in de genen van de organisatie zal blijken nu de bestuurder vertrekt, omdat zijn bestuurstermijn er op zit. De koers die Quadraam vaart, vraagt veel interactie. Het bestuur ziet **betrokkenen als een netwerk van lerende mensen**. Marc Mittelmeijer: "Ik ben aan het sturen op samenwerking tussen scholen. Dat begint met interesse wekken voor elkaar. En kennismaken. Want het grootste probleem tussen scholen is, dat mensen elkaar niet kennen. Als mensen elkaar niet kennen, zak je terug in de eigen context. Daarom hebben we zes jaar geleden als eerste stap 'Q-times' in het leven geroepen, een virtueel ontwikkelingscentrum. Dat is later de

Quadraam-academie geworden, de ruimte voor professionalisering. Doel is elkaar te **inspireren op inhoud**. Docenten zijn vooral en alleen geïnteresseerd in inhoud en vooral in iets dat morgen toepasbaar is. En niet in structuur en systemen in organisaties.”

Brengen-halen-delen

“Het is brengen-halen-delen. Informeel leren stimuleren. Bij de aanpak gelden twee principes: je moet mensen zelf laten bepalen of en hoe ze samen met collega’s graag kennen en kunnen delen. En dan een laagdrempelige omstandigheid bieden”, aldus Mittelmeijer. Binnen Quadraam is bewust een **community-gevoel** gecreëerd. De start was een **ontwikkelgroep van docenten** die brengen-halen-delen interessant vond. De eerste vraag was: Hoe krijgen we mensen die op een onderwerp heel goed zijn zover dat ze dat ook willen gaan delen met collega’s? Die groep heeft vrij snel op een informele manier tientallen collega’s gevonden die mee wilden doen. In de beginfase is gezegd: alles mag. Met deze manier van verbindingen leggen zijn weinig kosten gemoeid. Resultaat was dat er een groep docenten ontstond van verschillende scholen. De één wilde brengen, de ander was geïnteresseerd in het verhaal. Een programmamanager zorgde ervoor dat alles goed van de grond kwam en het aanbod bekend werd door intensief contact te hebben met afdelingsleiders en schoolleiders. Het **virtueel ontwikkelcentrum** was in die tijd met name een knooppunt. Een middel om elkaar te vinden. Een intranetpagina met profielen van docenten die een bijdrage leverden. Dat is echter niet genoeg om het te laten sprankelen. De mogelijkheid filmpjes en presentaties te plaatsen was er ook, zoals inmiddels overal op de wereld docenten op grote schaal materiaal met elkaar delen.

Binnen Quadraam merkte men echter dat deze manier van praktijk-delen niet leidde tot samenwerking tussen scholen. Het bleef bij uitwisseling tussen vakgroepgenoten. Zo komt innovatie die je nodig hebt om ook het onderwijs te veranderen, niet van de grond, vindt Mittelmeijer. Het leidt tot vernieuwing van de inhoud binnen het bestaande systeem. Mittelmeijer: “Je krijgt zo wél goede docenten binnen het systeem. Maar wij zijn op zoek naar **onderwijsinnovaties die het vak overstijgen en systeemdoorbrekend zijn**. Daar heb je het fysieke netwerk, de daadwerkelijke ontmoeting voor nodig. Dat is belangrijker dan de virtuele contacten.”

Quadraam faciliteert het samen leren. Docenten in ontwikkelgroepen verzorgen inmiddels 160 bijeenkomsten per jaar en er komen 2000 bezoekers. Deelnemers van verschillende scholen komen elkaar tegen op een middag van 16-20 uur. Daaromheen zijn er kennisparades georganiseerd. Grotere bijeenkomsten met meer workshops tegelijkertijd. Allerlei onderwerpen komen aan bod, zoals gepersonaliseerd leren of onderzoek. Een staf van programmamanagers en eventplanners leiden de bijeenkomsten en de gedegen voorbereiding in goede banen. Mittelmeijer waardeert de bijeenkomsten. Vanuit zijn idee over innovatie, zijn er inmiddels nog weer meer initiatieven toegevoegd. Er ontstaat er een conglomeraat van activiteiten, die bij elkaar genomen de innovatiementaliteit beïnvloeden.

Eén daarvan is de **Academische Opleidingsschool**, die 450 studenten van de HAN en de Radboud Universiteit per jaar begeleidt. Deze zorgt voor een combinatie van opleiden en onderzoeken. De onderzoekslectoren hebben met docenten een netwerk ontwikkeld. Docenten hebben zich via opleidingen bekwaamd in het doen van onderzoek. De onderzoeksresultaten worden via het virtueel ontwikkelcentrum gedeeld en tijdens de bijeenkomsten van de eerdergenoemde kennisparade. Ook zijn er cursussen en trainingen opgezet op basis van de via onderzoek opgedane kennis. Een ander ingrediënt is **leernetwerken en innovatieateliers** in te richten binnen Quadraam. Dit zijn plaatsen van innovatie. Via werkend leren verdiepen groepen van gemiddeld 10 docenten zich gedurende 8 weken samen in een nieuw thema. Ze proberen zaken uit in een les. Brengen de ervaringen weer terug in de groep. Delen via intervisie ieders aanpak en verzamelen de successen. Zo’n groep wordt begeleid door

een lector. Thema is onder meer 'blended learning'. Het is op een versnelde manier kennis maken. En sinds twee jaar is de nieuwste component het bieden van ontwikkelruimte via een innovatieprogramma. Docenten kunnen op eigen initiatief projecten aanvragen om een innovatie te ontwerpen en uit te proberen. Bij die aanvraag is steun van de schoolleider een voorwaarde.

Financiering

Quadraam heeft voor deze projecten 1 miljoen ruimte gemaakt binnen de beschikbare middelen. Er komen veel ideeën. Voordat er goedkeuring wordt gegeven, is stevast de vraag: waar implementeer je dit idee?

Afgelopen zes jaar is er met subsidie van diverse landelijke regelingen gebouwd aan de vormgeving. Die stoppen momenteel. **Bestuur en schoolleiders hebben aangegeven de ontwikkelruimte in stand te willen houden door vanuit de lumpsum middelen te reserveren en af te dragen aan het centraal bureau.** Informeel leren wordt veel belangrijker dan formeel leren. Dat krijgt op deze manier gestalte. Er is 1 miljoen innovatiebudget voor projecten van docenten. Het in stand houden van de infrastructuur wordt vanuit professionaliseringmiddelen gefinancierd. Een deel van de middelen komt uit de Academische Opleidingsschool. De deelnemers hebben ruimte vanuit taakbeleid.

Spin-out

Quadraam heeft een bewuste innovatiestrategie. Mittelmeijer heeft daarbij gekeken naar innovatie-aanpakken in het bedrijfsleven. Eén van de vormen is de **spin-out strategie**. In een vrije omgeving een product tot ontwikkeling brengen. "Zo ontstaat er mentale ruimte waardoor mensen hun energie en creativiteit gaan gebruiken." Bij de innovatie-aanvragen van docenten is dan ook stevast de vraag: ga je jouw idee binnen de bestaande werkwijze doen (binnen het systeem)? Of past het niet in jouw school en in het systeem? In dat geval is er mogelijkheid te experimenteren door het initiatief onderdeel te maken van de Quadraam Highschool. Een **schooloverstijgend platform**, een netwerk binnen de ruimte die het bestuur mogelijk maakt.

Vanuit de benadering 'als je een idee hebt, dan kun je het uitvoeren', is er inmiddels op initiatief van een docent een filosofie-programma ontwikkeld. In een afzonderlijke school was dat nooit van de grond gekomen, omdat er niet direct voldoende leerlingen waren om een klas te formeren. Door bovenschools leerlingen bij elkaar te brengen, lukt dat nu wel. En het levert meteen een uitbreiding op van het onderwijsaanbod voor leerlingen.

Het aanwakkeren van initiatieven zet mensen in de denkstand. Ontwikkelen en ontwerpen is geen onderdeel van het standaardpatroon van docenten. Dat leert men niet op de lerarenopleiding. Mittelmeijer merkt bij de vernieuwingsplannen dat een aantal schoolleiders alles graag in de eigen school houdt. Ook hier leidt de visie op innoveren tot een afweging. **Binnen de school blijven leidt naar zijn idee vaak tot minder eigenaarschap van docenten, omdat ze in het keurslijf van die schoolorganisatie zitten.** Dan komen de gebruikelijke tegenvragen zoals 'we kunnen niet van het vijftig minutenrooster af' of 'dat krijgen we niet gepland', en 'hoe zit het dan met leermateriaal'.

Quadraam als netwerkorganisatie

Door een initiatief onderdeel te maken van de Quadraam Highschool hebben docenten niet met die vragen te maken, ze kunnen gewoon aan de slag. Dat lukt alleen als je de organisatie Quadraam als netwerk ziet. **Docenten die aan een innovatie willen werken, hebben partners of peers nodig.** Dat is prettiger en krachtiger dan in je eentje aan de slag te moeten. Als collega's dan ook nog van een andere

school komen, dan ben je meteen **buiten het systeem van die ene school aan het denken**. Mittelmeijer is ervan overtuigd dat **netwerkdelen** noodzakelijk is om innovatie in handen van docenten te kunnen houden en te zorgen dat ze enthousiast blijven. Het is voor hem dé manier om tot grote veranderingen te komen. Afgelopen jaren is in het onderwijssysteem veel geoptimaliseerd. Maar alles blijft binnen het systeem. Het onderwijs is in al zijn facetten geconserveerd, stelt de Arnhemse bestuurder. Dat leidt tot zelfgenoegzaamheid. Echter, in de huidige veranderende samenleving weet je niet wat er gaat komen. Je zult ook buiten de band moeten denken. Denk aan het afschaffen van een 50 minutenrooster. Dan ontstaan er andere producten.

Quadraam wil zich ontwikkelen van een **klassieke hiërarchische organisatie naar een netwerkorganisatie**. Als je een verzameling werkende ideeën mogelijk maakt via het construct Quadraam High School op stichtingsniveau, hoe dan verder? Dat antwoord heb je niet als je eraan begint. Om een initiatief te verduurzamen moet je nagaan op welke manier de activiteit doorontwikkelt. Hoe groot wordt het? Een voorbeeld: zijn leerlingen een dag per week met deze leeractiviteit bezig, dan kun je dat in de school inbouwen door je systeem op te rekken. Stel dat een activiteit zo volgroeid is, dat het te groot wordt om het als 'buiten' voort te laten bestaan. Dan sta je in de organisatie voor de vraag: maken we er het nieuwe onderwijsconcept van waar we ons allemaal aan conformeren binnen Quadraam? Of transformeren we de huidige schoolorganisatie naar een netwerkstructuur van aan elkaar en met elkaar verbonden onderwijsactiviteiten? Voor die vraag staat men binnen Quadraam nog niet. Helemaal overgaan naar een netwerkorganisatie ligt niet in de lijn der verwachting, vindt ook Mittelmeijer. In theorie zou het moeten kunnen. Hij verwijst naar de ontwikkeling die Philips heeft doorgemaakt door de spin-out strategie. Zo is ASML ontstaan als eigen onderneming. Andersom is de in een spin-out omgeving ontwikkelde led-verlichting inmiddels de core-business van Philips-verlichting en heeft men de gloeilamp de deur uit gedaan.

Vanuit zijn visie op duurzaam vernieuwen is Mittelmeijer er overigens van overtuigd, dat zodra een vernieuwing 'volwassen' is en in gebruik is genomen, je al weer een nieuw concept klaar moet hebben staan om via spin-out een volgende slag te maken. Door deze benadering bereik je dat docenten voortdurend kansen krijgen om hun professionaliteit en creativiteit vorm te geven in een setting waarin ze mogen uitproberen. De combinatie van ontwikkelen en uitvoeren raken in elkaar verweven. Docenten vertalen hun vernieuwing naar de praktijk, zó dat het duurzaam ten goede komt aan het leren en ontwikkelen van leerlingen. Onderzoek dat een bepaalde ontwikkeling volgt, zorgt ervoor dat je op tafel krijgt wat het oplevert.

Een structuur die gedrag oproept

Mittelmeijer heeft met alle ingrediënten binnen Quadraam een structuur ingericht die innovatief gedrag oproept. Naar zijn idee bereik je zo dat je continu de nieuwsgierigheid van docenten prikkelt. Je stelt vragen in plaats van dat je met een oordeel klaar staat. Hij wordt in zijn aanpak gesterkt door de stroom initiatieven die hij ziet ontstaan. **Docenten worden in toenemende mate eigenaar**. Er ontstaat elan. Het zorgt voor open kijken naar ontwikkelingen. De professie van de docent wordt interessanter. Ze zijn gericht bezig met de ontwikkeling van hun eigen werk in het belang van de leerling. Het mooiste is, dat er variatie in het onderwijs komt. Dat vraagt verandering van de houding van waaruit docenten doorgaans met hun werk bezig zijn. "Want we zeggen wel allemaal dat het om de leerling gaat, maar een deel van de docenten is vooral geïnteresseerd in het geven van hun vak en hun vakinhoud. Dat leidt tot botsingen. Leerlingen roepen: hij geeft ons geen aandacht, hij kent ons niet eens. Terwijl de docent roept: de leerling staat centraal. Als abstract begrip klopt dat wel. Maar kijkend naar het individuele kind niet."

De initiatieven binnen de Quadraam Highschool bij elkaar brengen tot een omvang met voldoende volume vraagt zo'n 5 jaar, verwacht Mittelmeijer. Door de ruimte die men biedt, wil de organisatie de bestaande mentaliteit doorbreken. Je hebt te maken met een beroepsgroep in het onderwijs die van huis uit niet-innovatief is. Dat begint al op de lerarenopleiding. Daar werken ook docenten die niet innovatief zijn. Daar worden studenten al geconserveerd.

Opschalen

Als je wilt opschalen, vergroten en verduurzamen moet je terug naar de uitgangspunten vindt Mittelmeijer. Nagaan of er op die uitgangspunten ook overal beweging is. Binnen Quadraam komt die beweging in en tussen scholen tot stand bij de kleine vakken. "Rond andere onderwijskundige vormgeving mag er nog wel wat gebeuren. Het risico na experimenteren is, dat docenten weer terugzakken in het patroon van een lesuur. Dan moet je strak vasthouden dat dit niet de bedoeling is. Wij pakken die signalen op. We gaan in gesprek met de docent: 'Het lijkt net of je teruggaat naar het oude systeem'. De docent zegt dan nogal eens: 'Ja, ik ken dat zo goed.' Daar ligt de kans voor de leidinggevendenden. Op dat moment is het belangrijk om het gesprek voort te zetten en aan te geven dat je het ook op die andere (nieuwe) manier kan doen. Zo ontstaat er energie om door te gaan."

Binnen Quadraam moedigt de programmamanager aan dat je nieuw blijft denken, ook als je bij jezelf merkt dat je terugvalt. Men stuurt erop dat docenten de concepten die ze oorspronkelijk bedacht hebben, niet loslaten.

Organisatieontwikkeling door inzetten teacher leaders

De uitgangspunten van Quadraam vragen ook organisatieontwikkeling. Dit onderwerp staat inmiddels vijf jaar op de agenda bij schoolleiders en bestuurders. Op dit moment heeft Quadraam een aantal **sleutelpersonen die ervoor zorgen dat de ontwikkeling tot stand komt**. In een netwerkorganisatie heb je '**netwerkleaders**' nodig. Dat zijn informele rollen. Docenten die het goed doen in een netwerk ruimte geven en op een voetstuk plaatsen. Laat de raad van toezicht en de scholen zien wie de docent is die een initiatief heeft genomen dat impact heeft. Schoolleiders komen bij organisatieverandering vaak met een managementstructuurwijzing. In de mandaatverdeling is vastgelegd dat een school een voorstel doet en het bestuur stelt de organisatiestructuur vast. Mittelmeijer zegt hierover: "Sinds drie jaar zeggen wij tegen een school die met zo'n voorstel komt: dat behandelen wij niet. Want wij willen niet een managementstructuur ontwikkeling hebben, maar een organisatie ontwikkelingsplan. Het gaat erom dat een verandering het gevolg is van het herverdelen van activiteiten en verantwoordelijkheden binnen de organisatie als geheel. Gebruik de functiemix en het inzetten van LC en LD docenten. Welke verantwoordelijkheden krijgen die en wat betekent dat voor je management-structuur en besluitvorming?"

Een aantal scholen heeft **nieuwe coördinatiemechanismen** ontwikkeld. Daardoor zijn er nieuwe netwerkstructuren ontstaan. Op één van de scholen organiseerden rector en afdelingsleiders samen het onderwijs. Docenten zaten in teams. Effect was dat een onderbouwdocent bijna niet in de bovenbouw kwam, want hij zat in het kernteam van de onderbouw. Dat gaf allerlei gedoe. De teamleiders kregen het steeds drukker, want zij werden door dit mechanisme eigenaar gemaakt van alles wat opgelost moest worden. "Ons beleid kent een mix van LB-, LC-, LD-docenten. Het leidt ertoe dat docenten eigenaar zijn van de onderwijsontwikkeling en onderwijscoördinatie. Gaat onderwijsontwikkeling bijvoorbeeld via vakkencluster, geef de coördinatie dan ook zo vorm. Niet via de leiding, maar via de docenten." Clusterhoofden hebben tijdelijke teams die verantwoordelijk zijn voor de onderwijsontwikkeling. Dat is geen hiërarchische leiding. Dat blijft de directie. Die sturen de prioritering van de school vanuit het schoolplan. De uitwerking van de opdrachten ligt binnen de

tijdelijke coördinatieteams. Zo is er een team dat zich bezighoudt met ICT in het onderwijs, mentoraat of keuzemodules. Dat gaat dwars door de organisatie.

Thema's vanuit het schoolplan gedefinieerd, zijn aangrijpingspunt voor ontwikkeling en uitvoering. LC- en LD-docenten zijn functionele, maar niet hiërarchische leiders. Ze hebben de verantwoordelijkheid voor de voortgang in deze groepen. Gevolg was dat de organisatie op dit niveau geen afdelingsleiders meer nodig had. Nu is er alleen nog een driehoofdige directie. Die hebben in de hiërarchische lijn medewerkers en portefeuilles verdeeld. Zij maken gebruik van de LC en LD docenten die thema's aansturen die niet voor de eeuwigheid vastliggen. De school herijkt elke paar jaar, afhankelijk van de prioriteiten van de school. Het is een veel flexibeler systeem geworden.

Het is wennen en veranderen van werkwijze. Door ondersteuning van buiten in te zetten, via in dit geval de methodiek van het programma Leerkracht, gaat het lopen. Via dit project wordt de pdca-cyclus op de werkvloer neergelegd en samenwerking binnen teams aangewakkerd. Docenten leren hoe je zelf tot handelen komt. Het project is twee jaar in huis geweest en nu is het zover dat de LC en LD docenten zelf werksessies vorm moeten geven op de manier zoals ze deze hebben geleerd. Dat vraagt andere competenties. "Je moet tijdens de verandering al bewust rekening houden met het moment waarop docenten zelf verder moeten."

Veranderkalender

Als hulpmiddel en om duidelijkheid te geven over de op handen zijnde verandering, werkt Mittelmeijer met een **veranderkalender**. Die brengt **in beeld of monitort wat de gevolgen zijn van een verandering** voor structuur, de stijl van leidinggeven, de competenties van medewerkers (de 7S van McKinsey). Zwaluwstaarten tussen die S-en zorgen voor een synchroon lopende ontwikkeling. Je moet immers bewust vanaf het begin nagaan welke scholing nodig is en hoe je systemen, procedures en je managementstijl erop aanpast. Zonder dat je het antwoord weet, kun je via de veranderkalender wel het proces in beeld brengen. Hier ligt een coachende rol voor de bestuurder, omdat schoolleiders vaak niet over deze organisatie-ontwikkelingskennis beschikken. Het is monitoren en kritische vragen stellen en suggesties doen, zodat men verder kan. Het geeft de relevantie aan van inhoudelijk leidinggeven door de bestuurder. Dit vraagt de nodige tact, stelt Mittelmeijer. Want in dit geval moet de schoolleider niet het gevoel krijgen dat deze dienst opdrachten krijgt. Door het verschil in ontwikkeling tussen de scholen, is het mogelijk om van elkaars aanpak te leren. Dat is ook weer een manier om samenwerking tussen scholen tot stand te brengen.

Organisatieontwikkeling is geen dagelijkse kost voor schoolleiders. Via een **leiderschapsprogramma** en **studiebijeenkomsten** komt er kennis in school over leidinggeven aan verandering. Met steeds terugkerende thema's: onderwijskundig leiderschap, organisatie-ontwikkeling, de strategie. Zo kom je steeds een stapje dieper in gemeenschappelijke kennis. Als er individuele lacunes zijn in kennis, bespreekt de bestuurder met de leidinggevende wat een passende manier is om thuis te raken in een onderwerp. Hij stimuleert leren en dat kan via allerlei wegen, van cursus tot meelopen of intervisie of door een door hem gegeven college. Kennis in een team brengen bevordert onderbouwd keuzes maken over organisatie-inrichting. Het komt het proces ten goede als je die kennis deelt. Je moet zorgen voor gedeelde taal. In de omslag naar netwerkorganisatie heb je het eigenlijk alleen nog maar over coördinatiemechanismen. Dat begrip moet eerst beklijven, voordat je het in kunt zetten. Het is zaak dat mensen zich daar wat bij voor kunnen stellen. Bij coördinatiemechanismen denkt men, vanuit wat men kent, als eerste aan coördinatoren en daarmee aan operationeel management. En dat is niet wat met het concept bedoeld wordt. Het is voor Mittelmeijer helder dat in meer traditioneel georganiseerde omgevingen eerst een verkenning nodig is om te ontdekken waar de kracht zit en waar versnelling is aan te brengen. Daar gelden vragen als:

hoe krijg je de kwaliteit omhoog, hoe krijg je de profilering beter. Hoe krijg je beweging. Dat moet niet leiden tot een blauwdruk. In dat geval ga je prikkelen. Hij ziet daarin een verschil tussen PO- en VO-scholen. PO-scholen zijn kleiner, daar kun je makkelijker stappen zetten richting netwerk en versterken van de samenwerking.

Stelsel doorbreken

De scholengroep is uit op integratie van opleidingen, stelsel doorbreking en doorlopende leerwegen. Daartoe werkt men samen met MBO, HBO en universiteit in de regio. Bijkomend voordeel is dat in deze sectoren er al andere onderwijsvormen gaande zijn. Je koppelt docenten aan elkaar waardoor de creativiteit toeneemt. De Quadraam academie is de plaats van professionalisering van docenten. Binnen die constellatie is er ook een ontwikkeling waarin docent duo's vormen door docenten van Quadraam te koppelen aan docenten uit die opleidingen. Bv Vavo, een cursus ondernemingsplan of zorg&welzijn. Samen ontwerpen zij additionele activiteiten voor de leerlingen. Afsproken is dat deze onderdelen vrijstellend zijn in het vervolgonderwijs. Het komt neer op het inbouwen van delen van de MBO-niveau-2 opleiding in het 3^e en 4^e jaar VMBO (voorheen vm2, nu regionaal georganiseerd). De VMBO-leerling doet de onderwijsmodule onder leiding van een MBO docent met medewerking van een VMBO-docent.

De letterenfaculteit van de Radboud Universiteit gaat vanaf 2018 actualiteitencolleges geven aan VWO-leerlingen die passen in hun programma. Het is meteen een voorbereiding voor de leerlingen op doorstuderen, omdat ze via deze mensen ontdekken wat er in de letterenfaculteit gebeurt. Zo kunnen ze beter kiezen voor een vervolg. Met de Universiteit Tilburg is het econasium ontstaan, een programma binnen Quadraam high school. Leerlingen van verschillende VWO-scholen vormen samen een groep. Leerlingen ontwikkelen sociaaleconomische onderzoeksvaardigheden die binnen profielwerkstukken een plaats krijgen. Ook nemen ze nemen aan een paar seminars in Tilburg. De school wil de kwaliteit van die werkstukken omhoog brengen. Niet langer veredelde werkstukken, maar voorbereidend op het doen van wetenschappelijk onderzoek. Die kennis en kundigheid hebben de docenten in het VWO niet. Hoogleraren zetten het programma op en begeleiden de voortgang. Het leidt tot een hoger niveau profielwerkstukken.

Onderzoekend denken in plaats van oplossingsgericht denken is voor leidinggevend en docenten van belang. Mensen in het onderwijs denken graag in oplossingen. Dat leidt ertoe dat je bij een school met een intrigerend concept gaat kijken, terugkomt en denkt 'dit ga ik invoeren.' Als je alle ingrediënten bij elkaar zet, ontstaat er een nieuw soort organisatie. Mittelmeijer: "Door de netwerkorganisatie, sturen op onderzoek, sturen op vernieuwen en innoveren, op ruimte geven, krijg je scholen die veel sneller een vernieuwing adopteren. Zet de informele leiders die trekker zijn van mooie vernieuwingen op een voetstuk. Dit zijn mensen die bereid zijn te delen. Informele contacten zijn duurzamer."

Nabeschouwing van casus 4

In de vierde casus beschrijven we hoe binnen een bestuur bewust wordt gewerkt aan het ontwikkelen van een duurzaam vernieuwende houding en cultuur. We beschrijven in deze casus hoe binnen een bestuur de scholen met elkaar een netwerk vormen en tot innovatie van leren, onderwijzen en professioneel samenwerken komen. In dit geval creëert de geformuleerde ambitie, een helder strategisch beleid in combinatie met onderwijskundig leiderschap, de ruimte om vernieuwing voort te laten bestaan ook na het eerste moment van een initiatief. En, als dat gewenst is, om ook het bestaande systeem te doorbreken. Op veel plaatsen in ons land creëren schoolbesturen 'buitenplaatsen' om ruimte te krijgen voor onderwijsinnovatie. In nogal wat gevallen is dat ingegeven

door tegemoetkomen aan veranderende vragen van ouders en leerlingen. Er ontstaan verschillende onderwijsconcepten naast elkaar in een regio. Er valt wat te kiezen. Die buitenplaatsen komen er ook als vingeroefening om haperingen in de vigerende klassikale werkwijze op te heffen, zoals onderbenutting van talenten van jongeren en terugdringen van verveling. En het is ingegeven door de ambitie om onderwijs op geheel andere leest te schoeien en werk te maken van bijvoorbeeld meer gepersonaliseerd leren. Of een vorm te vinden die ‘massamaatwerk’ (Waslander & Van Kessel, 2008) een eigen gezicht geeft. Of om werk te maken van toekomstbestendig leren voor jongeren (Walma van der Molen & Kirschner, 2017). De binnen dit bestuur verzamelde scholen voeren een spin-out strategie. In een eigen omgeving binnen het conglomeraat, werken aan innovatie. Leerervaringen opdoen in dit geval op bestuursniveau bijeengebracht via de constructie van een academie.

Er is niet een geheel nieuwe school gesticht. Er is voor gekozen om docenten aan te moedigen te komen tot vernieuwing (ook kleine). En hen de kans te geven deze te realiseren buiten de kaders van het eigen schoolgebouw. Het leidde tot uitbreiding van het onderwijsaanbod voor leerlingen. Voor docenten en leidinggevenden is daarbij systematisch gebouwd aan de mogelijkheid elkaar te kunnen ontmoeten via werkconferenties en ontwikkelgroepen. En er is onderzoek dat de werking en de waarde van de initiatieven volgt. Daarnaast is er institutionele samenwerking. Medewerkers uit het vervolgonderwijs zijn ingeschakeld bij het realiseren van onderwijsaanbod. Het hele systeem (de onder het bestuur vallende scholen) tot netwerkorganisatie ombouwen, vraagt op dit moment te veel van alle betrokkenen. Een grotere flexibiliteit om ambities te kunnen realiseren, kan wél op deze manier in de praktijk ten uitvoer komen. Door over de scholen heen samenwerking mogelijk te maken, zijn ook twee essentiële factoren bij het bestendigen van vernieuwing –organiseerbaarheid en betaalbaarheid– tot ondersteunende in plaats van beperkende factoren gemaakt. Er is een innovatiebudget uit bestaande middelen gevormd. Daardoor is afhankelijkheid van landelijk beschikbaar gestelde projectgelden voor vernieuwing verminderd. Het zijn voorbeelden van wat we in Hoofdstuk 3 verstaan onder institutionele artefacten en internalisering die het verduurzamen ten goede komen.

4.5 Interpretatie van de praktijkcasussen

In de inleiding hebben we schoolontwikkeling in Nederland in historisch perspectief geplaatst. We constateerden dat op dit moment schoolontwikkeling in ons land steeds meer via een netwerkstrategie lijkt te verlopen. In de casussen zien we deze netwerkstrategie aan het werk in een telkens andere context waarbij duurzaam vernieuwen op de agenda staat. Alle casussen geven een beeld van een ontwikkeling die al meerdere jaren gaande is. In alle gevallen is er sprake van ontwikkeling-via-netwerken zoals we dat in deze studie definiëren. Ook zien we de uitwerking van het regisseren van interactie, het benutten van sociaal kapitaal op het behouden van voortgang. De vier praktijkcasussen illustreren op welke manier het regisseren van sociaal kapitaal in combinatie met het regisseren van het verkeer tussen organisaties tot borging en verspreiding leidt. En welke hindernissen te overwinnen zijn over de jaren heen om een ingezette ontwikkeling in de praktijk van alledag betekenis te laten houden.

Met de praktijkcasussen konden we verschillende zaken nog nader concreet uitlichten maar dan in de Nederlandse context. Zo zagen we in de eerste praktijkcasus dat cross-professionele samenwerking (Schenke et al., 2012) ook binnen scholen mogelijk is wanneer docenten van verschillende secties gaan samenwerken. Ook in de tweede casus gaan docenten in gemengde samenstelling aan de slag. Tegelijkertijd zien we in die casus dat het niet in elk team op dezelfde manier

gaat: variatie in aanpak is nodig en moet mogelijk zijn. Dit is vergelijkbaar met teamvorming zoals dit zich de afgelopen jaren heeft ontwikkeld in het middelbaar beroepsonderwijs. Met name in het MBO is het voor velen een vraag wat maakt dat het ene team zich sterk ontwikkelt en succesvol verantwoordelijkheden deelt in de samenwerking, terwijl dit proces in andere teams maar niet op gang wil komen. De neiging is dan om te zoeken naar duidelijke oorzaak voor dit fenomeen, terwijl het een combinatie van factoren is die ook nog eens per situatie verschilt. Dan is het dus erg de vraag met welke maatregelen of ondersteuning de samenwerking in de teams verbeterd kan worden. Het overzicht van innovatie-specifieke, individuele, structurele, relationele en leiderschapscondities dat in deze studie uiteen is gezet, kan worden gehanteerd in een vergelijkende analyse van teamfunctioneren in het VO en MBO. Idem wellicht voor teamvorming in het PO: waarom ontwikkelt zich het team op de ene school sterk en blijft het op een andere school 'hangen'? In dergelijk vergelijkend onderzoek zou tevens kunnen worden nader worden uitgezocht hoe de relationele condities tekortkomingen op de andere conditievelden opheffen of compenseren; zoals in deze overzichtsstudie naar voren komt.

Interessant is dat in twee van de vier casussen (casus 1 en 3) expliciet aandacht blijkt te zijn voor de rol van beginnende docenten. Zij nemen vanuit de net-afgeronde opleiding nieuwe kennis mee de organisatie in. Het is aan schoolleiders en collega-leraren om dat kennispotentieel te benutten, juist ook door in het sociale vlak goede verbindingen aan te gaan en mogelijk te maken tussen de beginnende leraren, het team en de school.

De casussen illustreren tevens hoe bepalend (ook in Nederland) de rol van leiderschap is. Dat blijft in de casussen niet beperkt tot het directieniveau maar betreft overigens ook de bestuurders. We zien dat enerzijds de komst van een nieuwe schoolleiding veel verschil maakt, juist door de visie en inzet op verbinding en netwerken binnen en rondom de school als middel tot vernieuwing. En anderzijds telt ook dat de schoolleiding die visie en inzet gedurende een groot aantal jaren vasthoudt en uitdiept. In de casussen valt verder op dat dat alleen werkt door tegelijkertijd het centraal stellen van eigenaarschap bij de professionals, gericht op de inhoud en het gesprek over onderwijs. Ook zien we in elk van de casussen dat er 'kennis' in het spel zit en welke rol de schoolleiding heeft in het inzetten op kennisdeling via sociaal kapitaal in én rondom de school. Via academische opleidingsscholen, door samenwerking met onderzoekers aan te gaan, maar ook bijvoorbeeld door de intensieve samenwerking met het bedrijfsleven komt er continue nieuwe kennis de organisatie in, maar pas nadat er ook in de school een 'verlangen' is naar die kennis, een voedingsbodem.

Bovenal illustreren de casussen dat het onderwijs in scholen bewust wordt vernieuwd met gebruikmaking van een netwerkperspectief als strategie tot duurzame vernieuwing. Schoolleiders en bestuurders gaan daarbij de uitdaging aan om de daartoe geschikte organisatievorm te zoeken en te creëren. Zij maken op creatieve wijze gebruik van moderne veranderkundige inzichten. En er blijken nieuwe lessen en inzichten te ontleen aan de ervaringen die men in de scholen opdoet, zoals het 'praktijkgestuurde leren' als onderwijs- en organisatieconcept en 'spin-out strategie'. Het gaat hier om organisatievormen waarin het 'leren' is ingebed, ofwel om uitingen van de ontwikkeling van scholen als lerende organisatie. Kenmerkend is dat dergelijke 'opbrengsten van duurzaam vernieuwen op meso niveau' de koppeling naar zowel het micro- als het macro-niveau in zich dragen.

5 CONCLUSIES, DISCUSSIE EN IMPLICATIES

In deze overzichtsstudie hebben drie onderzoeksvragen centraal gestaan:

1. Wat zijn vormen en kenmerken van duurzame onderwijsvernieuwing?
2. Welke condities voor duurzame onderwijsvernieuwingen kunnen worden geïdentificeerd?
3. Wat zijn de kritische kenmerken van professionele netwerken die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing in scholen?

De achterliggende centrale onderzoeksvraag was: *Hoe, wanneer en onder welke condities kunnen professionele netwerken bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing?* Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn 49 kwalitatieve (en hierbinnen enkele mixed methods) studies geselecteerd en meta-etnografisch vergeleken. Doel van deze studie is het vergroten van het inzicht in vernieuwingspraktijken en het verduurzamen van de opbrengsten ervan in scholen vanuit de interacties die plaatsvinden in scholen alsook tussen scholen en het organisatorisch veld waarin scholen zich bevinden.

In dit hoofdstuk vatten we de resultaten samen en trekken daarbij conclusies ter beantwoording van de onderzoeksvragen. We plaatsen een aantal kanttekeningen bij dit onderzoek en stellen een aantal punten ter discussie. Op grond daarvan formuleren we suggesties voor vervolgonderzoek en tevens handvatten voor de onderwijspraktijk.

5.1 Vormen en kenmerken van duurzame onderwijsvernieuwing

In de theoretische en conceptuele kaders van de geselecteerde artikelen is gezocht naar de omschrijving van duurzaamheid van vernieuwingen. Op basis van deze begripsverheldering kunnen we het volgende concluderen:

- Duurzaamheid is geen eindfase in een vernieuwingsproces. Wanneer we pas na de implementatieperiode beginnen nadenken over het beklijven en verder verspreiden van de innovatie, is het vaak te laat. De fasen van ontwikkeling, implementatie en continuering van een innovatie lopen immers dynamisch door elkaar heen. Het is daarom belangrijk om reeds vanaf de beginfase van de vernieuwing in te zetten op duurzaamheid.
- Het verduurzamen van een onderwijsinnovatie mag niet gelijkgesteld worden aan het getrouw of loyaal (blijven) doorvoeren van een innovatie. Om een vernieuwing te laten beklijven of op te schalen is het belangrijk dat er voortdurende aanpassingen doorgevoerd worden in het originele innovatieconcept en de schoolcontext waarbinnen de innovatie een plaats moet vinden. Met andere woorden, duurzaam vernieuwen veronderstelt wederzijdse aanpassing (of *mutual adaptation*) van het innovatieconcept en de lokale context waarin de vernieuwing uitgevoerd wordt.
- Duurzaam vernieuwen vertaalt zich niet alleen in schaalvergroting (i.e., steeds meer klassen, scholen) of kwantitatieve outputindicatoren (i.e. stijgende leerlingenresultaten, motivatie). We kunnen pas spreken van duurzaam vernieuwen wanneer we diepgaande verandering kunnen vaststellen in de opvattingen en het gedrag van de betrokken leraren. De vernieuwing moet een structurele plaats krijgen in de school- en klaspraktijken. Met andere woorden, de

onderwijsvernieuwing moet een vast onderdeel worden van de dagelijkse routines, leraren nemen zelf de verantwoordelijkheid voor de vernieuwing over en de vernieuwing vindt ingang bij andere collega's en scholen. Het gaat dus over borgen en diffusie tegelijkertijd, waarbij borging een voorwaarde is voor opschaling of diffusie.

- Niet iedere vernieuwing veronderstelt het nastreven van duurzaamheid. Wanneer op basis van monitoring (van output- en procesfactoren) vastgesteld wordt dat er geen afstemming meer is tussen de innovatie en de schoolcontext, is het niet zinvol om duurzaamheid na te streven.

Kortom, in de kwalitatieve studies van het verduurzamen van vernieuwingen ligt de focus meer op flexibele procesindicatoren dan op de stabiele productkenmerken van de vernieuwing. Geconcludeerd kan worden dat bij het beschouwen van duurzaamheid van vernieuwingen in het onderwijs, procesindicatoren niet buiten beschouwing kunnen blijven.

5.2 Conditie voor duurzame onderwijsvernieuwingen

Randvoorwaarden voor duurzaam vernieuwen

De vergelijking van de resultaten van de geselecteerde studies wijst uit dat er op vier terreinen randvoorwaarden aan de orde zijn en onderscheiden kunnen worden:

Innovatie-specifieke condities: leerlinggericht, flexibiliteit en monitoring:

- Innovaties die gericht zijn op de *kernprocessen van onderwijs en leren*, blijken makkelijker te beklijven en op te schalen zijn. Opdat leraren de vernieuwing zullen borgen in hun eigen klaspraktijk en zullen delen met collega's, is het belangrijk dat ze de relevantie hiervan zien voor hun leerlingengroep.
- *Flexibiliteit van het innovatieconcept* is belangrijk zodat *mutual adaptation* mogelijk is. Opdat een vernieuwing kan beklijven en opschalen, is het belangrijk dat het vernieuwingsconcept flexibel aangepast kan worden aan lokale behoeften en contexten.
- *Monitoring van kwantitatieve outputindicatoren en kwalitatieve procesindicatoren* is belangrijk omwille van interne en externe doeleinden. Intern, om het vernieuwingsproces tijdig bij te sturen en aldus wederzijdse aanpassing mogelijk te maken. Extern, om de geboekte successen te kunnen delen met andere docenten en scholen, en op die manier het vernieuwingsconcept verder te verspreiden.

Individuele condities voor duurzame vernieuwing: diepgaand begrip, *agency* en eigenaarschap

- *Diepgaand begrip van de vernieuwing* onder de professionals die de vernieuwing vormgeven en bewerkstelligen is belangrijk voor het borgen van een vernieuwing.
- *Eigenaarschap, en actieve betrokkenheid (agency) en interesse* onder de leraren, niet alleen binnen de kring van de direct betrokken leraren, maar ook zo snel mogelijk van de leraren eromheen, speelt een rol in het creëren van dit diepgaand begrip.
- In het geval van extern ontwikkelde innovatieconcepten, is het daarenboven cruciaal dat *extern eigenaarschap zo snel mogelijk intern geïnternaliseerd* wordt.

Structurele condities: tijd, middelen en ondersteuning

- *Tijd, middelen en beschikbaarheid van ondersteuning door experts* zijn belangrijke organisatorische werkcondities die het verduurzamen van vernieuwingen bevorderen.
- Om het wegvallen van ondersteuning en externe financiële steun te compenseren, is het belangrijk dat scholen tijdig intern een oplossing of alternatief vinden en dat er een *transfer van externe naar interne verantwoordelijkheden/middelen* plaatsvindt.

Relationele condities:

- Investeren in de *ontwikkeling van sociale structuren die kennisontwikkeling en -deling binnen en tussen scholen mogelijk maken*, helpt leraren om tot een diepgaand begrip van de vernieuwing te komen. Netwerken waarin leraren de kans hebben om met elkaar in gesprek te gaan over de vernieuwing, blijken cruciaal voor de collaboratieve constructie van het begrip van de vernieuwing (zonder dit begrip zal een vernieuwing geen duurzaamheid gaan kennen).
- *Schoolinterne en schoolexterne professionele netwerken* vervullen ieder een rol in het proces van duurzaam vernieuwen. Deze netwerken moeten aan bepaalde kenmerken voldoen, maar deze *kenmerken kunnen variëren* naarmate de fase van het vernieuwingsproces. Het gaat bovendien om samenspel van kenmerken van netwerken en de convergentie daarvan in een *dynamische netwerkconfiguratie* die bij de vernieuwing past.
- *Netwerken hebben ook een keerzijde*, het kan leiden tot de versterking van een bepaalde subcultuur binnen de school of uitsluiting van andere leraren. Bij de oprichting van professionele netwerken moet daarom steeds aandacht besteed worden aan het betrekken van het bredere docententeam opdat een breed draagvlak voor de vernieuwing bekomen kan worden.

Leiderschapscondities:

- De rol van schoolleiders tijdens vernieuwingsprocessen kan variëren. Bij de start van een onderwijsvernieuwing kunnen ze een eerder sturende rol vervullen in de netwerken met als doel de leraren vertrouwd te maken met de vernieuwingsinhoud. Naarmate het netwerk en de vernieuwing verder gevorderd is, ontwikkelt de rol van de school zich meer richting die van gedeeld leiderschap, waarbij schoolleiders meer verantwoordelijkheid geven aan de leraren om zelf initiatief te nemen.
- Met het oog op duurzaam vernieuwen is het belangrijk dat de schoolleiding *onderwijskundig, transformatief en strategisch leiderschap* vertoont, waarbij ze zowel naar binnen (schoolintern) en naar buiten (schoolextern) gericht zijn. Schoolleiders moeten daarom gericht zijn op *gedeeld en gespreid leiderschap* op meerdere lagen in de organisatie: niet alleen formeel leidinggevenden zijn aan zet; ook de kracht van informeel leiderschap wordt begrepen, is merkbaar en vindt zijn weg.
- Schoolleiders doen er daarom goed aan in te zetten op het *ontwikkelen van sociaal kapitaal binnen hun schoolorganisatie*; op kennisinput en kennisdeling via schoolinterne en -externe netwerken; en op de ontwikkeling van organisatievormen waarin leren, organiseren en sociaal kapitaal samenkomt.
- Omdat schoolleiders met hun leiderschap in zichzelf een belangrijke conditie voor duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief zijn, is het voor hen ook zaak te investeren in hun eigen ontwikkeling via *leiderschapsnetwerken* in samenhang met oriëntatie op kennis.

Kortom, parallel aan de focus op de inhoud van een onderwijsvernieuwing, is er in scholen kennis van de verschillende soorten condities voor duurzaam vernieuwen. En parallel aan de vormgeving van een onderwijsvernieuwing is er in scholen ook veranderkundig inzicht nodig om de condities voor duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief te ontwikkelen.

Speciale aandacht gaat hierbij uit naar de bijzondere werking van relationele condities. Hier staan we extra bij stil.

Compenserende werking van netwerken als strategie voor duurzaam vernieuwen

Uit de studies is gebleken dat verschillende condities een rol spelen in duurzaam vernieuwen: innovatie-specifieke, individuele, structurele, relationele en leiderschapscondities. Hierbij hebben we geleerd van de auteurs dat tekortkomingen in zowel de individuele als de structurele condities gecompenseerd kunnen worden via het inzetten op relationele condities. Anders gesteld: de relationele condities vormen een mediërende brug tussen de structurele en individuele condities. Duurzaam vernieuwen wordt sterk bepaald door de professionele interacties binnen een school, maar dan door de vernieuwingsplannen en instrumenten. Een gelijkaardige vaststelling vinden we terug bij Mohrman, Tenkasi en Mohrman (2003): "Lasting change does not result from plans, blueprints, and events, rather change occurs through the interaction of participants" (p. 321). Vernieuwingsprocessen waarbij expliciet ingezet wordt op netwerking, blijken bij te dragen aan het ontwikkelen van een diepgaand begrip en eigenaarschap bij de betrokken leraren. Door leraren de kans te bieden om via leergemeenschappen of docentontwerpteam een actieve rol te spelen tijdens onderwijsvernieuwingen, zal begrip en draagvlak voor de vernieuwing ook groter worden. Door te investeren in dergelijke netwerken, neemt de frustratie over structurele condities (zoals het gebrek aan middelen en ondersteuning) af, mede omdat de middelen en tijd die er wel is efficiënter, zinvoller en merkbaarder besteed worden; mits er tevens tijdig wordt gewerkt aan verbreding van de netwerken en er ruimte is voor verdieping van netwerken op langere termijn. Aldus, aandacht voor de rol van sociaal kapitaal in scholen, is belangrijk om vernieuwingen te verduurzamen.

Sociaal kapitaal versterkt professionele ontwikkeling

Hierbij aansluitend, om een vernieuwing te bewerkstelligen en te verduurzamen is investeren in de professionele ontwikkeling van de betrokken leraren over het thema en benodigde vaardigheden van de vernieuwing, nog altijd de sleutelvariabele. Het gaat dan niet alleen om de kennis van nieuwe theorieën of concepten maar zeker ook om de vaardigheid tot het in gebruik nemen en concretiseren. Het kwalitatieve onderzoek naar verduurzaming van vernieuwingen laat daarbij zien dat er verschuivingen optreden in de kennis over hoe deze professionele ontwikkeling tot stand kan komen en kan bijdragen aan het proces van duurzaam vernieuwen. Wanneer formele professionele ontwikkeling binnen de onderwijsomgeving een voortzetting krijgt in de vorm van professionele interacties, draagt dat eraan bij dat nieuwe kennis en inzichten beslag krijgen in de onderwijspraktijken en ook die ervaringen gedeeld worden. Professionele ontwikkeling heeft dan niet alleen te maken met menselijk kapitaal (competenties, individuele capaciteit), maar gaat ook over de ontwikkeling van sociaal kapitaal (relaties, interactie, verbinding aangaan). De opbrengst én de vorm van professionele ontwikkeling (het samen leren) krijgt beslag in zowel menselijk als sociaal kapitaal (collectieve leren en leeropbrengsten). De inhoud en het rendement van professionele ontwikkeling zou dus ook niet alleen op terrein van menselijk kapitaal maar ook in de vorm van sociaal kapitaal zou mee moeten tellen. Wanneer leraren sociale verbinding aangaan en ervaringen delen, expliciteert zich praktijkkennis. Dat is de basis van mogelijkheden tot diepgaand leren, opschaling en verbreding. Kortom, parallel aan

professionele ontwikkeling van leraren is investering in sociale processen en professionele interactie van belang voor verduurzaming van onderwijsvernieuwing.

5.3 Kritische kenmerken van professionele netwerken

Op grond van deze overzichtsstudie kan worden gesteld dat het voor het verduurzamen van vernieuwingen direct vanaf het begin van de vernieuwing van belang is om te investeren in sociaal kapitaal door aandacht te hebben voor relationele condities. Om dat op een goede manier te doen, is het van belang kennis te hebben van duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne en schoolexterne professionele netwerken. Deze kennis kan worden ingezet om ontwikkeling en opbrengsten van professionele netwerken te bevorderen en te monitoren.

Duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne netwerken

Deze overzichtsstudie heeft betrekking op de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing. Netwerken worden in toenemende mate gezien als een heilige graal voor onderwijsvernieuwing. Uit dit onderzoek komt naar voren dat dat niet voor niets is: investering in sociaal kapitaal, c.q. verbinding van professionals in professionele netwerken, draagt in veel gevallen bij aan duurzaamheid; c.q. het is elementair onderdeel van een proces van duurzaam vernieuwen. Tegelijkertijd maakt de overzichtsstudie duidelijk dat professionele netwerken niet per definitie behulpzaam zijn, c.q. duurzaamheidsbevorderend werken. Bepaalde kenmerken van professionele netwerken kunnen in bepaalde omstandigheden of na verloop van tijd juist tegenwerken. Er is kennis nodig van duurzaamheidsbevorderende en –belemmerende vormen en eigenschappen van professionele netwerken onder de betrokkenen om de belemmerende vormen en eigenschappen tijdig te herkennen, tegen te gaan of voor te zijn. Op grond van de bestudeerde literatuur kan worden gesteld dat het van belang is om de voor- en nadelen van volgende kenmerken van schoolinterne netwerken in de gaten te houden:

- formaliteit van interacties: variërend van formeel tot informeel;
- verbindingen in het netwerk: variërend van zwak tot sterk;
- inhoud van de interacties: variërend van oppervlakkig tot diepgaand;
- aanwezigheid van expertise: van vernieuwingsinhoud via organisatorische hulp tot onderzoek en kennisdeling;
- breedte van het netwerk: variërend van nabij tot ver weg;
- netwerksturing: van gesloten gecentraliseerde sturing in netwerken tot open en decentraal georganiseerde netwerken.

Duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolexterne netwerken

De literatuur wijst uit dat schoolexterne en cross-professionele netwerken met name van belang zijn voor de progressieve vernieuwingsactiviteit, ook nadat de ondersteuning en facilitering die in de beginperiode beschikbaar is, verminderd en stopt. Het aangaan van verbindingen met schoolexterne partnerschappen of de constructie van een dergelijk netwerk *tijdens* het initiële vernieuwingsproces vertaalt zich naar institutionele steun op langere termijn. Vanwege dit belang van het meerlagige actief investeren in relationele condities, komt er steeds meer aandacht voor duurzame vernieuwing als meerlagig fenomeen: niet alleen de onderwijsverbetering in het primaire proces maar ook de team- en organisatorische ontwikkeling daaromheen en de partnerschappen met schoolexterne actoren of organisaties zijn van belang: voor leerlingen, leraren en schoolleiders. Daarmee komt er in de literatuur

ook meer inzicht in de verschillende soorten en maten van schoolexterne netwerken en partnerschappen. Met name het installeren en formaliseren van een partnerschap tussen scholen wordt genoemd als een manier om langdurige vernieuwing te realiseren, door gezamenlijke inspanningen om toegang tot kennis te bewerkstelligen en door het delen van kennis. Idem zijn intermediaire organisaties van belang die structuur bieden tot kennisontwikkeling en kennisdeling, met name wanneer deze intermediaire organisaties onderzoek en onderzoekers aan zich weten te binden. Tot slot, is het belangrijk dat deze externe partners niet zozeer inhoudelijk experts zijn, dan wel een belangrijke relationele taak te vervullen hebben. Met het oog op duurzaamheid, is het belangrijk dat deze externe partners (zoals een coach) investeren in het vergroten van het sociaal kapitaal binnen de school zodat continuïteit en draagvlak voor de vernieuwing gewaarborgd blijft, ook bij het verdwijnen van de externe ondersteuning.

5.4 Kanttekeningen bij dit onderzoek

Methodologie

Onze keuze voor een synthese van kwalitatief onderzoek via een meta-ethnografie was waardevol, in die zin dat we hierdoor een dieper inzicht konden verwerven in het proces van duurzaam vernieuwen en de rol van professionele netwerken hierbinnen. De methodiek van een kwalitatieve meta-synthese heeft toegelaten om op basis van een hele reeks (individuele of meervoudige) casestudies, inzichten en conclusies te identificeren die van toepassing zijn op verschillende casussen. Met andere woorden, via een vergelijkende analyse van het kwalitatief onderzoeksmateriaal van de geselecteerde studies, konden gelijkenissen en verschillen gedestilleerd worden die samen geleid hebben tot meer overkoepelende en diepgaande kennis over het proces van duurzaam vernieuwen. Er zijn echter ook een aantal kanttekeningen te plaatsen bij dit onderzoek. In de eerste plaats, heeft onze systematische zoektocht plaatsgevonden tussen november 2015 en maart 2016. Dit impliceert dat recente studies (gepubliceerd na maart 2016) niet opgenomen werden in deze overzichtsstudie en dat bepaalde inzichten inmiddels verder ontwikkeld kunnen zijn. Desalniettemin, biedt deze overzichtsstudie een stand van zaken van het onderzoek en presenteert het een samenhangend model voor duurzaam vernieuwen vanuit een netwerkperspectief. Daarnaast werden in deze overzichtsstudie geen kwantitatieve studies opgenomen. Een aanvullende meta-synthese op basis van kwantitatieve artikelen zou misschien extra inzichten kunnen opleveren en meer informatie geven over het effect of de impact van netwerken op innovatieprocessen.

Theorie

In deze overzichtsstudie hebben we een meso-theoretisch kader als vertrekpunt genomen door tegelijkertijd de rol van actoren én structurele factoren te bestuderen. Bouwstenen hiervoor ontleenden we aan twee complementaire tradities in de theorievorming over organisaties: de sense-making theorie en de neo-institutionele theorie. De neo-institutionele theorie wordt bekritiseerd vanwege de top-down focus op doorwerking van institutionele druk (macro) in scholen (meso en micro). In de oorspronkelijke plannen tot dit onderzoek wilden we ook nagaan welke inzichten de geselecteerde studies omvatten over een beweging andersom: invloed vanuit de ervaringen met onderwijsvernieuwing in scholen op de ontwikkelingen in het 'instituut onderwijs'. Oftewel: leiden duurzaamheid vanuit vernieuwingen in het primaire proces (micro) via verbreding in de school en naar andere scholen (meso) ook tot ontwikkelingen in het onderwijssysteem (macro)? We beoogden in dat opzicht ook een bijdrage aan theorievorming op het vlak van de neo-institutionele theorie. Echter, de

geselecteerde studies bleken hier geen informatie over te bevatten. Vermoedelijk past het beter in de literatuur over 'system reform'; welke echter niet tot de selectie van deze studie behoorde. We hebben daarom moeten besluiten dit beoogde deel van het onderzoek uit te stellen naar vervolgonderzoek, waartoe daar dan in de zoekstrategie explicieter op gekoerst zal moeten worden.

Een tweede kwestie die ons is opgevallen, is het gegeven dat er in de artikelen en bevindingen nauwelijks aandacht uit lijkt te gaan naar het hebben van een visie en processen van visieontwikkeling; terwijl de onderzoekstraditie naar de rol van leiderschap bij vernieuwingen overduidelijk heeft aangetoond hoe belangrijk juist visie is. Er zijn wel verklaringen denkbaar. De focus lag op vernieuwing in het primaire proces, met de vraag hoe we kunnen voorkomen dat de inspanningen op termijn verwateren en de vernieuwing verdampt. In de artikelen gaat het dus om relatief specifieke klasgebonden vernieuwingen; geen schoolbrede programma's die starten met het centraal vieren van een nieuwe visie. In die zin is het begrijpelijk dat er weinig accent op visie ligt. Evengoed leert een additionele verkennende analyse dat er wel aanwijzingen worden gegeven over wat duurzaamheid vraagt van de schoolleiding op gebied van bewaking, onderzoeken en expliciteren hoe de vernieuwingsinitiatieven samenhangen met de koers en strategische doelen van de school. Nadere analyse is nodig om zicht te verkrijgen op eventuele verschillen tussen visie als factor bij implementatie en visie met het oog op duurzame vernieuwing.

Vertaling naar de Nederlandse onderwijspraktijk

Zoals beschreven in de inleiding heeft de afgelopen decennia het accent in het Nederlandse onderwijsonderzoek sterk gelegen bij opbrengstgericht en 'evidence-based' werken, waardoor er dan ook in algemene zin nauwelijks is gepubliceerd over kwalitatief onderzoek inzake onderwijsvernieuwingen of duurzaam innoveren. Met de analyse van het Nederlandse onderwijssysteem door OECD (2016) is er weer meer aandacht gekomen voor het meso-perspectief. Mede in dat kader denken we dat de resultaten van deze overzichtsstudie ook voor de Nederlandse onderwijspraktijk relevant zijn. Echter, deze overzichtsstudie omvat weinig tot geen Nederlandse studies. Dat maakt dat er enige voorzichtigheid betracht moet worden met het toepassen van de inzichten uit dit onderzoek. Met de toevoeging van de praktijkcasussen en de interpretatie daarvan in het vierde hoofdstuk hopen we deze kanttekening evenwel deels te hebben overbrugd.

5.5 Discussie en implicaties

We concentreren de discussie rond vier punten met elk relevantie voor vervolgonderzoek en een vertaalslag naar handvatten voor de onderwijspraktijk.

5.5.1 Verder kijken dan posities en functies: knooppunten en clusters

Traditioneel wordt een schoolorganisatie beschreven aan de hand van de formele relaties en posities. Hiervoor wordt vaak een beroep gedaan op het formele organogram. Zo zal men in het kader van een vernieuwing, vaak nieuwe posities creëren en deze toekennen aan personen die over de specifieke en benodigde expertise beschikken (denk hierbij aan een coördinator of coach). Maar, de formele posities en functies blijken niet altijd samen te vallen met de werkelijke relaties in een school. Het louter creëren van een positie (bijvoorbeeld zorgcoach) is geen garantie voor een succesvolle vernieuwing. Hiermee willen we uiteraard niet stellen dat de formele organisatie er niet toe doet, aangezien deze ook bepalend is, maar dat er daarnaast ook aandacht besteed moet worden aan de informele relaties

(Glazer & Peurach, 2012). Vanuit een netwerkmodel wordt daarom gepleit om zicht te krijgen op de werkelijke informele relaties in scholen, aangezien deze bepalend blijken te zijn voor een vernieuwingsproces en het beklijven ervan in de praktijk. Hierbij is het, bijvoorbeeld, belangrijk om na te gaan of deze zorgcoach een centrale rol inneemt of meer een geïsoleerde positie heeft binnen de school? Om tot duurzaam vernieuwen te komen, moet er dus niet enkel ingezet worden op het investeren in menselijk kapitaal, maar ook in het bevorderen van het sociaal kapitaal van een schoolorganisatie. Met andere woorden, het binnenbrengen van expertise in een school zonder dat deze expertise ook gedeeld wordt, levert weinig op. Daarom is het noodzakelijk om zicht te krijgen op de kennisdeling binnen de school. Dus, niet alleen nagaan of de zorgcoach over de passende expertise beschikt, maar ook of deze erin slaagt om zijn/haar kennis te delen en te verspreiden naar andere leraren in de school.

Vanuit dit netwerkperspectief wordt tevens aangeraden om te kijken naar de kennis en expertise die zich reeds in een school bevinden. Vaak wordt er te snel een beroep gedaan op het binnenbrengen van externe experts en expertise. Maar ondertussen bevindt er zich reeds heel wat kennis en expertise in een school. Het is daarom ook belangrijk om, in het kader van een vernieuwingsproces, zicht te krijgen op welke leraren hier reeds ervaring mee hebben en hen een plaats te geven in het vernieuwingsproces. Zo kan het zijn dat niet de zorgcoach door de meeste leraren aangesproken wordt met vragen over passend onderwijs, maar wel een andere leraar omwille van zijn/haar expertise met passend onderwijs in een andere school. De netwerkbenadering leert ons dat de structuur van het netwerk gevolgen heeft voor vernieuwingsprocessen. Zoals het voorbeeld met de zorgcoach die zich in een geïsoleerde positie bevindt, kunnen we eveneens denken aan leraren die nauwelijks de kans krijgen om met andere leraren in gesprek te gaan. Onderzoek heeft aangetoond dat informele interacties gestimuleerd kunnen worden wanneer er in scholen formele uitwisseling georganiseerd wordt. Met andere woorden, het is belangrijk dat leraren de kans krijgen om elkaar te ontmoeten en samen te werken.

De overzichtsstudie heeft aangetoond dat er steeds meer onderzoek is naar de rol die netwerken vervullen tijdens vernieuwingsprocessen. Er is reeds heel wat kennis over de rol van dergelijke netwerken tijdens de implementatie van een vernieuwingstraject, maar meer systematisch onderzoek is nodig naar de implicaties van dergelijke netwerken voor duurzaam vernieuwen. Concreet heeft dit rapport verschillende netwerkkenmerken geïdentificeerd en het belang van de juiste netwerkconfiguratie naarmate het proces van innoveren vordert. Onderzoek naar het samenspel van netwerkkenmerken in het verloop van een vernieuwingsproces is wenselijk.

Handvatten voor duurzaam vernieuwen:

- Zet in op menselijk kapitaal én sociaal kapitaal;
- Faciliteer en monitor de kennisdeling binnen de school;
- Screen experts niet alleen op kennis maar ook op bijdrage aan kennisdeling;
- Match dit met kennisdelers in de organisatie;
- Oftewel: creëer knooppunten en clusters.

5.5.2 Risico op disconnectie: eilanden van vernieuwing

Om leraren een grotere en actieve betrokkenheid te geven bij vernieuwingsprocessen (met het oog op het vergroten van eigenaarschap en draagvlak), worden in toenemende mate leernetwerken opgericht. Of het nu gaat over professionele leergemeenschappen, docentontwerpteam of communities of practice, al deze netwerken hebben als doel om een vernieuwingsproces meer

bottom-up te laten ontwikkelen in plaats van extern en top-down in te voeren. Onderzoek heeft hierbij veelvuldig de positieve eigenschappen van dergelijke netwerken aangetoond voor zowel het verloop van het vernieuwingsproces zelf, als voor de betrokken leraren. Leraren die deel uitmaken van een dergelijk netwerk, voelen zich vaker eigenaar over het vernieuwingsproces en vertonen een diepgaander begrip van de vernieuwingsinhoud, wat positief is voor het beklijven van een vernieuwing op de lange termijn. Ondanks de positieve gevolgen van dergelijke leergemeenschappen, zijn er ook gevaren aanwezig. Het oprichten van leergemeenschappen binnen een school leidt ook tot het ontstaan van eilanden van vernieuwingen (zie Albashiry, Voogt, & Pieters, 2015; Binkhorst, Handelzalts, Poortman, & Van Joolingen, 2015; Huizinga, 2014; Jonker, Voogt, & März, 2016). Concreet blijkt het een grote uitdaging te zijn voor deze leergemeenschappen om ook betrokkenheid, eigenaarschap en dus draagvlak te bewerkstelligen in het bredere team (of bij leraren die niet opgenomen zijn in het leernetwerk). Om met deze uitdaging aan de slag te gaan, is het belangrijk dat bij de oprichting van netwerken aandacht besteed wordt aan de relationele verantwoordelijkheid. Vaak zijn leergemeenschappen gericht op de producttaak, bijvoorbeeld het te ontwikkelen curriculum, een nieuwe didactische methode, etcetera. Minder aandacht gaat uit naar hun relationele taak: met name het betrekken van het bredere team zodat eigenaarschap en draagvlak in het hele team gerealiseerd kan worden. Deze relationele taak veronderstelt niet alleen het informeren van de niet-betrokken leraren, maar ook het gebruikmaken van de kennis en expertise buiten het opgerichte netwerk.

Kortom, er bestaat reeds heel wat onderzoek naar de betekenis van allerhande netwerken voor de leraren die hierin betrokken zijn. Minder is bekend over wat het creëren van dergelijke netwerken betekent voor het bredere lerarenteam. Vervolgonderzoek moet kijken naar hoe dergelijke netwerken hun relationele taak kunnen vervullen en op welke manier dit het draagvlak in het bredere team en hun gevoel van eigenaarschap ten aanzien van de innovatie kan verhogen. Omdat niet alleen het individuele actorschap als ook het sociale actorschap van belang is, verdienen concepten als ‘relational agency’ (Edwards, 2005) nadere uitwerking in dergelijke vervolgonderzoek.

Handvatten voor duurzaam vernieuwen:

- Investeer in leernetwerken;
- Besteed aandacht aan tweezijdig relationele verantwoordelijkheid: informeren van de mensen die niet in het netwerk deelnemen én aandacht voor kennis en expertise buiten het leernetwerk;
- Denk aan teamwork: niet iedereen hoeft goed te zijn in hetzelfde, de één specialiseert, de ander verbindt; investeer en waardeer beide;
- Houd de ogen en oren open voor de gevaren van eilandvorming en wees tijdig creatief.

5.5.3 Kunst van het ‘netwerken’: rol van externe partners

We hebben eerder gewezen op het belang van samenwerking of netwerking binnen een school of vakgroep. Maar welke rol kunnen externe partners (begeleiders, coaches, consultants, nascholers, etcetera) vervullen in dit netwerkmodel? Een probleem dat vaak terugkomt in de samenwerking met externe partners, is dat het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid voor de vernieuwing zich bij de externe partners bevindt en ook blijft. Het blijkt een uitdaging te zijn om het externe eigenaarschap te transformeren in intern eigenaarschap (Mitra, 2009). In plaats van alleen het binnenbrengen van expertise, kunnen coaches ook een belangrijke rol vervullen in het stimuleren van kennisdeling binnen

scholen. Daarbij is het belangrijk om aandacht te besteden aan het verschuiven van eigenaarschap, zeker indien er gewerkt wordt met externe partners.

Externe coaches kunnen daarnaast een rol vervullen in het faciliteren van de vernieuwing en het ontwikkelen van een duidelijk communicatiesysteem en delen van formatieve feedback met betrekking tot het vernieuwingsinitiatief (Mitra, 2009). Als *boundary spanners* kunnen ze het leren van leraren en kennisdeling ondersteunen en aanmoedigen (Goodyear & Casey, 2015). Als brugfiguur is het belangrijk om nieuwe kennis binnen te brengen en professionele dialogen te stimuleren tussen leraren. Hierbij is het ook belangrijk dat ze discussies en kennisdeling tussen leraren faciliteren en aanmoedigen om goede praktijkvoorbeelden te delen met elkaar.

Scholen zijn in die zin ook afhankelijk van deze experts en doen er goed aan hen kritisch te bevragen: zijn zij verbonden met schoolexterne netwerken waarin (onafhankelijk) kennis wordt verzameld en beschouwd? Waarop baseren zij hun expertise buiten alleen de eigen ervaringen? Hoe stellig zijn zij over 'oplossingen'? Beter nog: scholen doen er goed aan de eigen expertise verder te ontwikkelen, en hierin kunnen deze externe partnerschappen een belangrijke rol vervullen.

Kortom, uit de studies is gebleken dat externe partnerschappen een belangrijke rol vervullen tijdens het proces van duurzaam vernieuwen, maar dat deze rol niet enkel betrekking heeft op het binnenbrengen van expertise in de school, dan wel op de verdere ontwikkeling van sociaal kapitaal. Onderzoek is nodig om zicht te krijgen op de manier waarop coaches deze rol vervullen, de moeilijkheden die hierbij opduiken en de betekenis hiervan voor het proces van duurzaam vernieuwen. Wat betreft deze coaches is het concreet van belang om meer zicht te hebben op de rol die schoolexterne partnerschappen in het algemeen vervullen voor het proces van innoveren. In een context waarin schaalvergroting de norm wordt, zullen scholen slechts een schakel worden binnen bredere netwerken. Meer onderzoek is nodig naar de betekenis van dergelijke schoolexterne partnerschappen voor het beklijven en verspreiden van vernieuwingsprocessen in scholen.

Handvatten voor duurzaam vernieuwen:

- Zorg voor expertise op meerdere lagen: van coach tot scholennetwerk;
- Haak aan bij intermediaire organisaties;
- Geef de externe partner een relationele taak, naast de producttaak;
- Zorg dat extern eigenaarschap snel verandert in eigenaarschap bij het schoolteam.

5.5.4 Matchmaker: rol van de schoolleider

Hoewel we er op voorhand niet specifiek op uit waren de rol van het leiderschap in de kwalitatieve studies te vergelijken, blijken –in de vergelijking van de geselecteerde artikelen– leiderschapscondities onmiskenbaar deel uit te maken van de bijdrage van professionele netwerken aan duurzaam vernieuwen. In de vier praktijkcasussen kwam dit eens te meer naar voren. In de Nederlandse context blijken schoolleiders en bestuurders de uitdaging aan te gaan om het principe van netwerken te integreren in de organisatievorm van hun scholen. Essentieel voor de professionele interacties in en rondom scholen over vernieuwen blijkt dat de schoolleiding een visie op leren heeft en vanuit die visie inzet op vernieuwing. Daarbij zoekt de schoolleiding naar manieren om het formele leiderschap te omkleden met gespreide vormen van leiderschap. De verantwoordelijkheid voor het vernieuwingsproces wordt zo een meer gezamenlijke exercitie, waarbij de visie geleidelijk steeds verder wordt uitgewerkt en doorleeft met ervaringen. De schoolleiding instigeert daarbij manieren om kennis en expertise van buiten de school te betrekken en te verbinden aan de ervaring die men in de school met de vernieuwing opdoet. Het gaat ze niet om instrumenteel toepassen van die kennis door individuele

leraren, maar om het meer fluïde kennisdeling via sociaal kapitaal. Daarmee creëren ze –bewust of onbewust– een belangrijke conditie voor duurzame doorontwikkeling van vernieuwingen. Anders gezegd: de schoolleiding (in Nederland wellicht: schoolleiding en bestuurders) stimuleert verbinding van macro-structuren met micro-cognitieve processen.

De schoolleiding neemt een ander perspectief in dan de leraren: meer op structurering en systematiek gericht, maar wel steeds de professionaliteit van docenten de ruime biedend en met een doordachte visie op leren als drijfveer. In de casussen is nadrukkelijk zichtbaar welke rol schoolleider en bestuurder hebben, wil een ontwikkeling blijven voortbestaan. Wanneer dat samengaat met leraren die actief en vanuit hun professionaliteit samenwerken aan vernieuwingen, ontstaat er een zogenaamd ‘meerlagige’ samenwerking. Het leidt tot creatieve nieuwe routines, zoals ‘spin-out strategie’ en ‘praktijkgestuurd leren’.

In de resultaten komt naar voren dat leiderschap een conditie is voor duurzaam vernieuwen vanuit een netwerkperspectief. Dit sluit aan bij de bevindingen in de studie van Moolenaar en Sleegers (2015) waaruit blijkt dat transformatief leiderschap samengaat met een meer centrale positie in netwerken binnen én buiten de school. Meer systematische verdieping in de ervaringen en verhalen van de schoolleiders en bestuurders is wellicht nodig om beter inzicht te verkrijgen over de school als netwerkende of zelfs netwerklerende organisatie.

Des te belangrijker is het dat schoolleiders ook het belang (er)kennen van relationele condities voor het leiderschap zelf. Schoolleiders zijn niet alleen matchmakers voor vernieuwingen, leraren, professionele netwerken en artefacten, maar hebben ook te investeren in de eigen professionele leernetwerken. We moeten ons wel realiseren dat ook voor leiderschapsnetwerken duurzaamheidsbevorderende kenmerken gelden zoals verbinding van sociaal kapitaal en de input van kennis. In die netwerken is er niet alleen behoefte aan kritische vrienden (met vragen die helpen om overzicht te houden en dialoog te zoeken) maar ook aan analytische vrienden (met vragen die helpen om niet te snel tevreden te zijn, conceptvast te blijven en (algemene én lokale) kennis te zoeken en te delen). Idem, net als dat structurele ondersteuning op leraarsniveau van belang is voor duurzame vernieuwing, zou dat voor leidinggevendenden ook het geval kunnen zijn. De resultaten van deze studie zouden kunnen worden gebruikt om de effectiviteit van schoolleidersnetwerken te onderzoeken.

Het is om nog ten minste twee aanvullende redenen van belang dat schoolleiders en bestuurders hun meso-georiënteerde ideeën, kennis en vragen over het netwerkperspectief als strategie voor duurzaam vernieuwen in Nederland blijven ontwikkelen, delen en expliciteren. Ten eerste staan we in de onderwijssector voor de opdracht om in ‘bestaande’ schoolorganisaties vernieuwing te bewerkstelligen. Zowel de eerdere strategie van grootschalig geïnitieerde vernieuwingen (1970-1990) als de strategie van top-down evidence based werken (2000-2015) hebben onvoldoende geleid tot een goede balans tussen enerzijds kwaliteit leveren en anderszijds continu blijven vernieuwen op schoolniveau. Het lijkt in menige school eerder neer te komen op het omslaan van te veel routine naar te veel vernieuwing en vice versa. De school als netwerkorganisatie met sociaal kapitaal als bindmiddel tot duurzaam vernieuwen biedt wellicht perspectief om stabiliteit en flexibiliteit meer naast elkaar en gelijktijd te laten bestaan.

Ten tweede laten de casussen zien dat scholen met creatieve nieuwe inzichten en nieuwe routines waarin leren en organiseren samenkomen, een rol kunnen spelen in bottom-up systeeminnovatie. We zijn eraan gewend om kennis en theorie om te zetten in onderwijsbeleid en dat onderwijsbeleid vervolgens –gepaard gaande met financiële prikkels – door te voeren. Daarbij doet zich allerlei onzichtbare sturingsdynamiek voor (Waslander et al., 2017). Maar er is ook een ander

model denkbaar: de lessen via kwalitatieve meta-studies onttrekken aan de schoolcasuïstiek en het beleid benutten voor geavanceerde monitoring (waarbij vergelijking van resultaten denkbaar is) en ondersteunende maatregelen. Dit sluit ook beter aan bij het delen van successen met andere scholen, dat in de resultaten naar voren komt als een belangrijke structurele factor. Dit model gaat uit van het met elkaar op alle lagen, binnen en buiten de school, in gesprek zijn over de vernieuwing, de daarbij behorende schoolontwikkeling en opbrengsten ervan. Het draait de sturingdynamiek van overheid naar scholen als het ware om naar scholen die actief koersen op bredere verbetering van kwaliteit van het onderwijs dan alleen de eigen lessen en de eigen school.

Kortom, de rol van matchmaker brengt wel het een en ander met zich mee. Voor een deel van de schoolleiders zal de oriëntatie op sociaal kapitaal en professionele netwerken een nieuwe manier van leidinggeven vragen. Onderzoek is nodig naar de manier waarop schoolleiders voorbereid kunnen worden op deze rol en onder welke condities zij deze rol kunnen waarmaken in hun werkpraktijk.

Handvatten voor duurzaam vernieuwen

We denken dat deze rol van de schoolleiding samen te brengen valt onder de noemer '**strategisch onderwijskundig leiderschap**': vanuit zicht op buiten de school bestaande ontwikkelingen, gecombineerd met het eigenaarschap van teamleden die elkaar in flexibele binnenschoolse netwerken weten te vinden, een vertaling te maken naar de binnen school gewenste vormgeving aan het primaire proces en een daarop afgestemde organisatie (in structuur en cultuur) waarin onderwijskwaliteit leveren en duurzame onderwijsvernieuwing naast elkaar bestaan en beide een weg vinden. In het leertraject "Strategisch Onderwijskundig Leiderschap" van de VO-Academie (2016) hebben we de thematiek en voorlopige resultaten van deze overzichtsstudie besproken met de deelnemende schoolleiders. Er kwam naar voren dat dimensies van zowel transformatieve als gespreid leiderschap deel uitmaken van strategisch onderwijskundig leiderschap. De volgende kernvragen leiden we af uit de casussen:

- Wat is gelet op 'onze' visie op onderwijzen en leren, de koers die wij willen varen? Hoe specifiek willen we dat die koers is? Hoe appeleert die koers aan het 'professioneel verlangen' van de mensen in de organisatie?
- Wat zijn actuele inzichten over leren en organiseren, zowel waar het gaat om professionele identiteit als om collectief leren? Wat betekenen deze inzichten voor de gewenste organisatie-ontwikkeling intern in onze organisatie?
- Voor welke veranderaanpak kiezen we? Welke vormen van interactie zijn daarbij gewenst? Hoe geven we die de komende periode en in de loop van de tijd vorm? Hoe stemmen we het af, danwel passen we het aan, op wat er nodig is?
- Op welke manier begeven wij ons in inter-institutioneel verkeer om de ontwikkeling op onze scholen werkend te krijgen en ook te houden?
- Wie betrekken we erbij, vanuit wiens initiatief, op welk moment en met welke bedoeling? Welke verbindingen met experts en met onderzoek willen we aangaan en hoe organiseren we dat? Hoe zorgen we voor verbinding met de expertise en onderzoekskracht die we zelf in huis hebben?
- Hoe houden we het vizier op wat er zichtbaar is of gaat zijn 'in de klas'? Hoe makkelijk gaat dat? Welke hindernissen hebben we te overwinnen? Wat richten wij daarvoor in? Welke monitoring hanteren we en hoe zorgen we voor het gesprek naar aanleiding van de monitoring?

In het verlengde hiervan ontleen we de volgende handvatten voor schoolleiders uit deze overzichtsstudie:

- Investeer als schoolleider in de verdere ontwikkeling van sociaal kapitaal binnen je school;
- Hanteer een leiderschapsstijl die zowel sturend als gedeeld is, afhankelijk van de fase van het vernieuwingsproces;
- Zoek als schoolleider ook zelf toenadering tot een leiderschapsnetwerk, waarin kennis- en ervaringen gedeeld kunnen worden met het ook op duurzaam vernieuwen.

5.6 Suggesties voor nieuwe onderzoeksthema's

Er zijn ons drie thema's opgevallen vanwege hun afwezigheid in de geselecteerde studies en het opduiken hiervan in de praktijkcasussen. In deze paragraaf vestigen we graag de aandacht op deze drie thema's.

5.6.1 Waarde van nieuwe connecties: beginnende leraren

Een opvallende vaststelling in het onderzoek naar onderwijsvernieuwing en netwerken is de focus op expertise- en kennisdeling. Hierbij wordt gewezen op het belang van het identificeren en gebruikmaken van de kennis en expertise die zich een school bevinden. Kennis en expertise wordt hierbij voornamelijk toegekend aan senior leraren, leraren die reeds vele jaren onderwijservaring hebben. Een doelgroep die opvallend afwezig is in dit verhaal zijn startende of beginnende leraren. Vanuit een deficit-perspectief worden beginnende leraren vaak gepositioneerd in termen van het ontbreken van bepaalde vaardigheden en competenties (zie März, Gaikhorst, & Kelchtermans, 2015; März & Kelchtermans, 2017). Als gevolg ligt de focus vaak op de ondersteuning die deze starters nodig hebben. Mentoring wordt dan ook vaak vormgegeven vanuit een remediërend model met als doel "to provide what is missing". Echter, recent onderzoek erkent dat startende leraren niet alleen personeelsleden zijn die ondersteuning nodig hebben, maar ook een actieve bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing (März et al., 2015; März & Kelchtermans, 2017; Ulvik & Langørgen, 2012). Vanuit een waarderend perspectief (in plaats van een deficit-perspectief) wordt gesteld dat beginnende leraren een waardevolle bijdrage kunnen leveren aan onderwijsvernieuwingsprocessen. In de eerste plaats, omwille van het feit dat ze vaak net afgestudeerd zijn van de lerarenopleiding beschikken ze over up-to-date expertise. Bijvoorbeeld, startende leraren kunnen hun recente onderzoeksvaardigheden binnenbrengen binnen de school. Doordat ze nog niet geroutineerd zijn, beschikken deze leraren bovendien vaak over innovatieve ideeën en praktijken. Daarbij stellen beginnende leraren vanuit hun perspectief de gesetelde praktijken en zienswijzen indirect en direct ter discussie. Deze groep van leraren kan gezien worden als 'Alice in wonderland' (März & Kelchtermans, 2017). Kortom, schoolorganisaties moeten streven naar het creëren van een geïntegreerde professionele cultuur waarbij zowel senior docenten als starters van elkaar leren (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014; Johnson & Kardos, 2004).

5.6.2 Netwerk der dingen: onderwijsartefacten die ertoe doen⁴

Niet alleen startende leraren zijn een opvallende afwezigheid in het onderwijsvernieuwingsonderzoek, maar ook artefacten. De inhoud en doelen van onderwijsvernieuwingen krijgen vaak gestalte in concrete instrumenten. De vernieuwingsideeën worden dan als het ware gematerialiseerd in artefacten, met name speciaal ontworpen objecten of werkwijzen die tot doel hebben bij te dragen tot andere (lees: betere) onderwijspraktijken (März, 2014; März, Kelchtermans & Vermeir, 2017; Vermeir et al., 2017). Hierbij kan men bijvoorbeeld denken aan de invoering van een nieuw leerplan, handboek of instructietechnologie in de klas. Gedurende lange tijd werd het precieze aandeel van artefacten in het verloop van vernieuwingsprocessen echter geminimaliseerd. De voorbije drie decennia is de zogenaamde sense-making theorie erg dominant geweest in het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen. In die benadering wordt de individuele en collectieve betekenisgeving van de betrokken actoren centraal geplaatst in het begrijpen van implementatieprocessen. De wijze waarop leraren of schoolleiders onderwijsvernieuwingen interpreteren (definiëren wat de bedoeling is, wat de onderliggende normatieve assumpties zijn en die veronderstellingen afzetten tegen hun eigen opvattingen over goed of beter onderwijs) blijkt in belangrijke mate te bepalen hoe de vernieuwingsinhouden gestalte krijgen in de praktijk. Scholen en hierbinnen leraren en schoolleiders zijn dus geen louter mechanische en gehoorzame uitvoerders van vernieuwingsvoorschriften, maar geven er betekenis aan vanuit hun persoonlijke, normatieve opvattingen over ‘goed onderwijs’. Ondanks de relevantie van de processen van individuele en collectieve betekenisgeving, hebben verschillende auteurs gewezen op de noodzaak om in het onderzoek naar onderwijsvernieuwingen ook aandacht te besteden aan de materiële elementen in dat proces van betekenisgeving en in de sociale relaties binnen scholen (zie Burch, 2007; Fenwick, 2011; Fenwick & Edwards, 2011). Lange tijd zijn deze materiële aspecten (ofwel: artefacten) onderbelicht gebleven binnen het innovatieonderzoek. Volgens Fenwick (2011) kan dit toegeschreven worden aan het feit dat scholen en daardoor ook de veranderingsprocessen vaak gedefinieerd worden in termen van hun persoonlijke en sociale dimensie; het gaat om leraren, hun motivatie, percepties, belangen en relaties: “(...) the emphasis on personal and social processes, as important as these appear to be in constituting the cultural, emotional, political and psychological relations at work in education, completely ignores the material presences that exert force and are entwined with what appears to be human intention, engagement, resistance and change” (p. 116). Ondanks het feit dat artefacten alomtegenwoordig zijn in de dagelijkse praktijk van (school)organisaties, in de vorm van handboeken, tablets en educatieve technologie, heeft men gedurende lange tijd hun rol in het begrijpen van vernieuwingsprocessen geminimaliseerd. Ze worden hierbij vaak gezien als passieve dingen die toelaten iets te doen en wachten op menselijke interventies om een handeling uit te voeren. De onderliggende assumptie is hier dat artefacten gemaakt worden met zeer praktische doeleinden voor ogen, dat ze een intrinsieke logica in zich dragen en dat die logica duidelijk is voor de gebruikers ervan. Indien een vernieuwing faalt, wordt dit eerder toegeschreven aan de gebruikers ervan en niet aan de ontwerpers of het instrument zelf. De eigen inbreng van artefacten, wat ze zelf ‘doen’ (*how they matter*), dreigt hierdoor onderbelicht te worden. Als gevolg, is de (actieve) rol van artefacten vaak genegeerd in het begrijpen van schoolorganisatorische processen. Pas in het voorbije decennium ontstond in uiteenlopende disciplines (zoals sociologie, organisatieleer en computerwetenschappen) een zogenaamde “roep om

⁴ Voor deze paragraaf verwijzen we de lezer ook graag door naar de volgende studie: März, V., Kelchtermans, G., Vermeir, K., & Appeltans, A. (2015). Artefacten als onderwijsvernieuwers. De casus van de BaSO-fiche in de zorgcontinuïteit tussen basis- en secundair onderwijs. *Pedagogiek*, 35, 64-84. In deze studie gaan we in detail in op de rol die dergelijke artefacten kunnen vervullen.

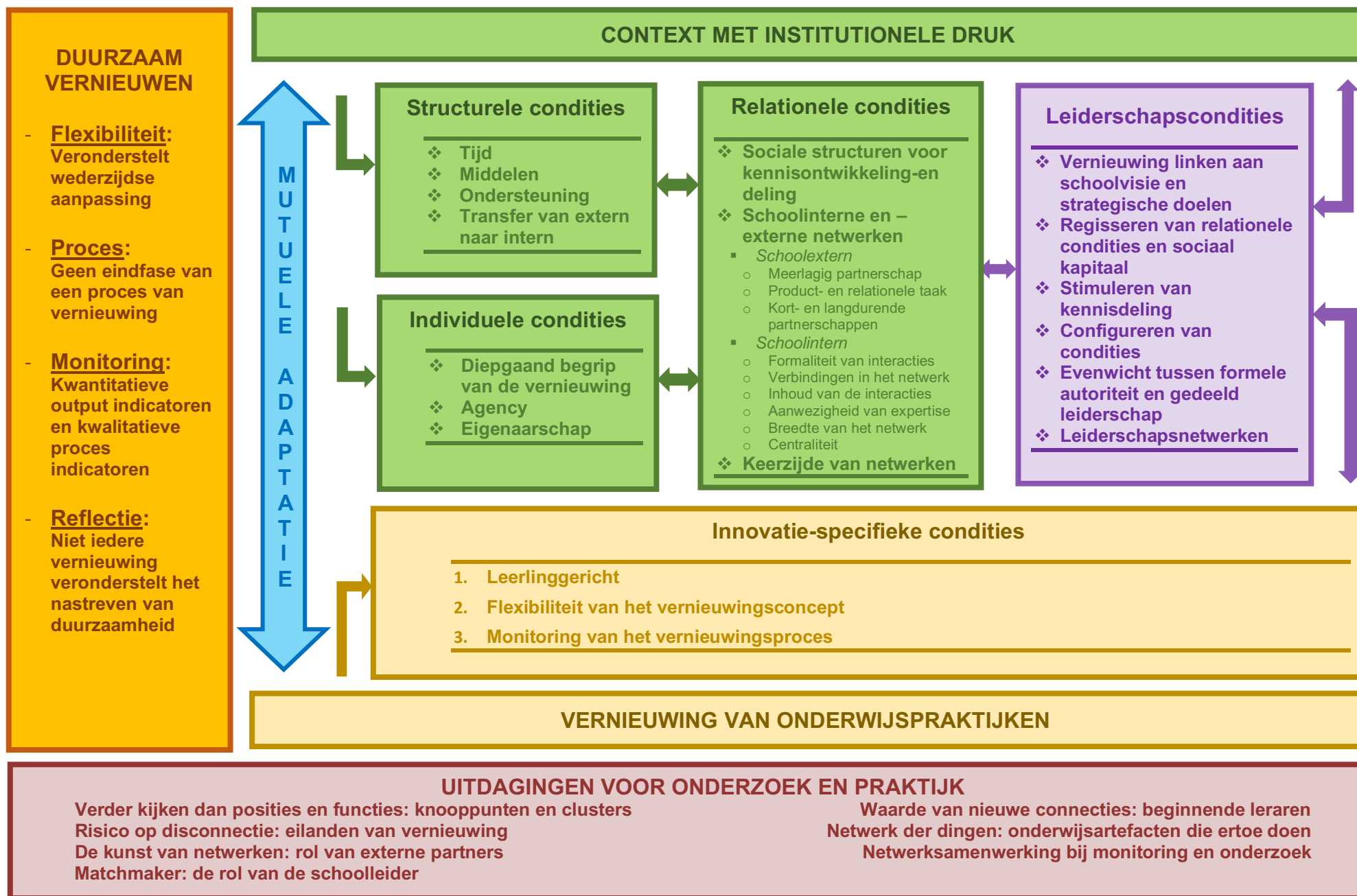
materialiteit” (zie Hoogsteyns, 2008, p. 21; Latour, 2005; Lawn & Grosvernor, 2005). Willen we vernieuwingsprocessen ten volle begrijpen, moet er dus verder gekeken worden dan de sociale dimensie en moet er ook met de materiële dimensie rekening worden gehouden. Innovatieonderzoek heeft nood aan meer systematisch onderzoek naar de rol die artefacten kunnen vervullen. De netwerkbenadering kan hiervoor de nodige tools aanbieden. In plaats van enkel te focussen op netwerken bestaande uit menselijke actoren, is het zinvol om na te gaan welke rol artefacten vervullen in het uitwisselen van kennis en expertise. In plaats van artefacten te beschouwen in passieve termen, als een ding dat ingevoerd wordt, is het belangrijk ze te benaderen als dynamische (vernieuwings)actoren. Zonder te vervallen in een vorm van technologisch determinisme, is meer aandacht nodig voor de rol die artefacten vervullen in vernieuwingsprocessen.

5.6.3 Netwerksamenwerking in monitoring en onderzoek

Het belang van goede monitoring komt in deze overzichtsstudie naar voren als onderdeel van de innovatiespecifieke condities. Door ontwikkelingen in de ICT ontstaan er in scholen momenteel steeds meer geavanceerde mogelijkheden om te monitoren, zowel op basis van indicatoren en criteria die de school zelf stelt als op grond van meer generalistische standaarden. We weten uit onderzoek dat het gesprek en professionele dialoog over monitoringsresultaten en de interpretatie van de resultaten in de context van groot belang is voor betekenisvolle monitoring (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Bovendien heeft onderzoek uitgewezen dat niet alleen producten en effecten van vernieuwing monitoring behoeven, maar juist ook procesindicatoren (vergelijk: Geijssel, Krüger & Slegers, 2010; Van der Bij, Geijssel, & Ten Dam, 2016). Ook hier gaat het dus om professionele interactie en sociaal kapitaal, dat georganiseerd moet zijn in scholen, er moet tijd voor worden gemaakt. In de geselecteerde studies werd hier zijdelings op gewezen, maar we denken dat het belangrijk is om hier in toekomstig onderzoek toch meer aandacht voor te hebben. Daarbij is het door de hedendaagse geavanceerde ICT-monitorapplicaties ook mogelijk om de monitoringsgegevens van verschillende scholen onderling te vergelijken en zo het gesprek tussen scholen, in schoolnetwerken, over onderwijsvernieuwing te faciliteren. Aandachtspunt is dan wel de onderzoeksmatige operationalisatie en kwaliteit van de geformuleerde indicatoren en het kiezen van adequate criteria. Daartoe zouden onderwijskundigen betrokken kunnen worden. En dat zou in de toekomst zelfs wetenschappelijke vergelijking van monitoringsgegevens van onderwijsvernieuwing in scholen mogelijk maken. Juist omdat het duidelijk is dat onderwijsvernieuwing contextspecifiek processen en opbrengsten kent, is het van belang beter te gaan begrijpen hoe we vergelijking van scholen mogelijk kunnen maken zonder die contextspecificiteit buiten beschouwing te moeten laten. Wetenschappelijke evaluatie van monitoringsgegevens én de interpretatie in professioneel dialoog binnen en tussen over de monitoringsresultaten bieden wellicht perspectief.

5.7 Overzicht in de vorm van een samenvattend model

Een meta-ethnografisch onderzoek leidt tot een rijke synthetische beschrijving van de bevindingen uit thematisch geselecteerde artikelen. In de resultatensectie is er per onderdeel een samenvattend blok weergegeven om enig overzicht te behouden. Aan het einde van dit conclusiehoofdstuk brengen we de verschillende onderdelen samen in een integratief model voor de condities van duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief. Zie daartoe op de volgende pagina het samenvattende model voor duurzaam vernieuwen vanuit netwerkperspectief (Figuur 2).



Bij de 'leiderschapscondities' is op grond van de praktijkcases en voorgaande discussie over de rol van leiderschap besloten om drie punten toe te voegen (ten opzichte van de genoemde punten in de resultatenparagraaf), namelijk: 'vernieuwing linken naar de school visie en strategische doelen', 'regisseren van relationele condities en sociaal kapitaal' en 'configureren van condities'. Als gezegd is additionele analyse nodig om hier beter zicht op te verkrijgen.

5.8 Eindconclusie

Doel van deze studie is het vergroten van het inzicht in vernieuwingspraktijken en het verduurzamen van de opbrengsten ervan in scholen vanuit de interacties die plaatsvinden in scholen alsook tussen scholen en het organisatorisch veld waarin scholen zich bevinden. Aan het einde van deze meta-etnografische overzichtsstudie constateren we dat de studie nieuwe theoretische en praktische inzichten heeft opgeleverd over het netwerkperspectief als strategie voor het verduurzamen van onderwijsvernieuwing.

De studie heeft allereerst inzicht opgeleverd in wat we eigenlijk onder duurzame vernieuwing zouden kunnen verstaan en duidelijk gemaakt dat het accent dan eerder ligt bij het (flexibele) proces van duurzaam vernieuwen dan bij stabiele resultaten van vernieuwing. De studie heeft overzicht geboden van verschillende condities die een rol spelen in een proces van duurzaam vernieuwen. De meso-theoretische relevantie van dit onderzoek is evenwel met name gelegen in de vaststelling dat specifiek de relationele condities bij duurzaam vernieuwen een compenserende en mediërende rol kunnen hebben voor tekortkomingen op individueel of structureel vlak, en tegelijkertijd het risico in zich dragen om die tekortkomingen juist te versterken. De meta-etnografie heeft het mogelijk gemaakt om de duurzaamheidsbevorderende kenmerken van schoolinterne en schoolexterne kenmerken uiteen te zetten. Met deze resultaten biedt deze overzichtsstudie een bijdrage aan in internationaal onderzoek naar duurzame onderwijsvernieuwing vanuit een netwerkperspectief.

Echter, de theorievorming in dit onderzoek is vooral ook voor nationaal onderwijsonderzoek van belang. Deze studie vestigt de aandacht op de benutting van meso-theorie bij onderwijsvernieuwing waarin betekenisverlening door actoren en de kennisdeling via sociale structuren in relatie tot elkaar wordt beschouwd. De studie toont het belang hiervan aan en laat verschillende mogelijkheden zien. We moeten ons –zoals aangegeven in de kanttekeningen– realiseren dat het internationale onderzoek in dit opzicht verder is dan het Nederlandse onderzoek naar onderwijsvernieuwing. Daarmee is niet gezegd dat het netwerkperspectief geen rol speelt in het Nederlandse onderwijsonderzoek, doch echter nauwelijks in relatie tot het verduurzamen van onderwijsvernieuwing en inspanningen die met het vernieuwen gemoeid zijn.

Tegelijkertijd zien we dat er in het onderwijsbeleid en in de onderwijspraktijk in Nederland volop wordt ingezet op netwerken en netwerkleren. Wellicht is het meest sprekende inzicht dat deze studie heeft opgeleverd, dat we bij die inzet op netwerken ook kritisch moeten blijven. Het gaan samenwerken in netwerken is niet als vanzelf een relationele conditie voor duurzame vernieuwing; het compenseert niet als vanzelf voor tekortkomingen in individuele en structurele condities. Het is van groot belang om het samenspel van duurzaamheidsbevorderende kenmerken van netwerken te monitoren. Het vraagt om leraren met sociaal kapitaal –waarmee het beschikbare 'menselijk kapitaal' (professionele expertise) van (individuele) leraren onderling verbonden wordt–, en successen gedeeld raken en verspreid kunnen worden. Dat vraagt bovendien om schoolleiders met sociaal kapitaal en vaardigheden als 'matchmakers'. Met dit eindrapport van de overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing voorzien we niet alleen in theoretische

inzichten. We stelden ook ons de vraag in hoeverre de lessen uit het internationale onderzoek aansluiten bij onderwijsvernieuwing in Nederland en hebben daartoe vier casussen uit het Nederlandse onderwijs beschreven. Daarmee hopen we een bijdrage te hebben geleverd aan inspirerende mogelijkheden tot praktische en concrete gebruikmaking van de inzichten over de rol van professionele netwerken bij duurzaam vernieuwen. Met het samenvattende model hopen we bovendien een kader te bieden voor verzameling van praktijkervaringen en reflectief gesprek over de vele manieren waarop er in ons onderwijs al wordt gewerkt aan vernieuwingen in en met netwerken. We wensen de netwerkende vernieuwers dan ook een goed vervolg van hun initiatieven, en hopen tot slot bovendien dat –dankzij of ondanks institutionele getijden– ook onderzoekers en vernieuwers elkaar veelvuldig zullen opzoeken en tegenkomen in netwerken, wellicht geïnspireerd door inzichten uit dit onderzoek.

“But networks aren't the whole story. As networks grow and transform into active, working communities of practice, we discover how Life truly changes, which is through *emergence*. When separate, local efforts connect with each other as networks, then strengthen as *communities of practice*, suddenly and surprisingly a new system emerges at a greater level of scale. *This system of influence* possesses qualities and capacities that were unknown in the individuals. It isn't that they were hidden; they simply don't exist until the system emerges. They are properties of the system, not the individual, but once there, individuals possess them. And the system that emerges always possesses greater power and influence than is possible through planned, incremental change. Emergence is how Life creates radical change and takes things to scale.”

Margaret Wheatley and Deborah Frieze (2006), 'Using Emergence to Take Social Innovations to Scale'
<http://www.margaretwheatley.com/articles/emergence.html>

REFERENTIES

*De 49 studies die met behulp van het zoekprotocol zijn geselecteerd, zijn gemarkeerd met **

- *Adams, C. M., & Gaetane, J. M. (2011). A diffusion approach to study leadership reform. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 354-377. doi:10.1108/09578231111146452
- Albashiry, N. M., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2015). Teacher collaborative curriculum design in technical vocational colleges: A strategy for maintaining curriculum consistency? *The Curriculum Journal*, 5176 (October), 1-24.
- Ashley, S.R. (2009). Innovation diffusion: Implications for evaluation. *New Directions for Evaluation*, 24, 35-45.
- Ashworth, R., Boyne, G., & Delbridge, R. (2009). Escape from the iron cage? Organizational change and isomorphic pressures in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 165-187.
- Bakkenes, I., Vermunt, J., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- *Benz, M. R., Lindstrom, L., Unruh, D., & Waintrup, M. (2004). Sustaining secondary transition programs in local schools. *Remedial and Special Education*, 25(1), 39-50. doi:10.1177/07419325040250010501
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & Van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224.
- *Breault, D. A. (2013). The challenges of scaling-up and sustaining professional development school partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 36, 92-100. doi:10.1016/j.tate.2013.07.007
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta ethnography to synthesise qualitative research: A worked example. *Journal of Health Services Research and Policy* 7(4), 209-215.
- Burch, P. (2007). Educational policy and practice from the perspective of institutional theory: Crafting a wider lens. *Educational Researcher*, 36, 84-95. doi:10.3102/0013189X07299792
- *Butler, D. L., Schnellert, L., & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A case study of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1-26. doi:10.1007/s10833-014-9227-z
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, 211-244.
- Coburn, C. E. (2005). The role of nonsystem actors in the relationship between policy and practice: The case of reading instruction in California. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27, 23–52.
- *Coburn, C. E., Mata, W. S., & Choi, L. (2013). The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from a study of mathematics reform. *Sociology of Education*, 86(4), 311-342. doi:10.1177/0038040713501147

- *Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.
- *Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137-182. doi:10.1086/667699
- *Collinson, V., & Cook, T. F. (2004). Learning to share, sharing to learn: Fostering organizational learning through teachers' dissemination of knowledge. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 312-332. doi:10.1108/09578230410534658
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Tijd voor onderwijs, Eindrapport van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, Tweede Kamer der Staten-Generaal*. Den Haag: Sdu uitgevers.
- Commissie Rinnooy Kan (2007). *LeerKracht!* Den Haag: Ministerie van OC&W.
- Creemers, B. P., Stoll, L., & Reezigt, G. (2007). Effective school improvement—Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In T. Townsend (Red.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer.
- *Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11, 111-138. doi:10.1007/s10833-009-9102-5
- *Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2011). The ebb and flow of social network ties between district leaders under high-stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 48(1), 39-79. doi:10.3102/0002831210368990
- *Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391. doi:10.1108/09578231011041062
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1), 13-33.
- Deutekom, J. (2014). *FC-Sprint2. Grenzeloos leren*. Amsterdam: Boom.
- Dijksma, J., & Holwerda, A. (2017). *Het oog van Liesbeth*. Leeuwarden: Friesland College.
- *Douglas, K. A., Rynearson, A., Yoon, S. Y., & Diefes-Dux, H. (2015). Two elementary schools' developing potential for sustainability of engineering education. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(3), 309-334. doi: 10.1007/s10798-015-9313-4
- *Dumay, X., Cattonar, B., Maroy, C., & Mangez, C. (2013). The local institutionalization of accountability in education: Network and bureaucratic modes of implementation. *International Journal of Sociology of Education*, 2(2), 99-141. doi:10.4471/rise.2013.26
- Durrant, J. (2009, January). *Teacher leadership: Agency, enquiry and inclusion in school improvement*. Paper gepresenteerd op de 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement, Vancouver, BC.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International journal of educational research*, 43(3), 168-182.
- *Edwards, F. (2012). Learning communities for curriculum change: Key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional Development in Education*, 38(1), 25-47. doi:10.1080/19415257.2011.592077
- *Ehlen, C. G. J. M., Van der Klink, M. R., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Unravelling the social dynamics of an industry–school partnership: Social capital as perspective for co-creation. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 61-85. doi:10.1080/0158037X.2015.1030610

- *Fagen, M. C., & Flay, B. R. (2009). Sustaining a school-based prevention program: Results from the Aban Aya Sustainability Project. *Health Education & Behavior*, 36(1), 9-23.
doi:10.1177/1090198106291376
- Fenwick, T. (2011). Reading educational reform with actor network theory: Fluid spaces, otherings, and ambivalences. *Educational Philosophy and Theory*, 43, 114-134.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61, 709-726.
- *Fogleman, J., Fishman, B., & Krajcik, J. (2006). Sustaining innovations through lead teacher learning: A learning sciences perspective on supporting professional development. *Teaching Education*, 17(2), 181-194. doi:10.1080/10476210600680416
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Bristol, PA: Open University Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Gaikhorst, L. (2014). *Supporting beginning teachers in urban environments* (Proefschrift).
Geraadpleegd via Uva-Dare <https://dare.uva.nl/search?identifier=af20e256-57f9-4d42-a244-f1cdeed1471c>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23-33.
- *Gardner, D. C. (2011). Characteristic collaborative processes in school-university partnerships. *Planning and Changing*, 42(1), 63-86.
- Geijsel, F. P. (2001). *Schools and innovations: Conditions fostering the implementation of educational innovations* (Proefschrift). Nijmegen: Radboud University.
- Geijsel, F. P., Krüger, M. L., & Slegers, P. J. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher*, 37(2), 59-75.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Van den Berg, R. M., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovations in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. doi:10.1177/00131610121969262
- Geijsel, F. P., & Van Eck, E. (2011). *Duurzaam vernieuwen. Leren van Expeditie durven, delen, doen*. Utrecht: VO-raad.
- *Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. doi:10.1177/0013161X05278189
- Gitlin, A., & Margonis, F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American journal of Education*, 103(4), 377-405.
- *Glazer, J. L. (2009). How external interveners leverage large-scale change: The case of America's Choice, 1998-2003. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(3), 269-297.
doi:10.3102/016237370933674
- *Glazer, J. L., & Peurach, D. J. (2012). School improvement networks as a strategy for large-scale education reform: The role of educational environments. *Educational Policy*, 27(4), 676-710.
doi:10.1177/0895904811429283

- *Gold, E., Simon, E., Mundell, L., & Brown, C. (2004). Bringing community organizing into the school reform picture. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(3), 545-76S. doi:10.1177/0899764004265439
- *Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186-203. doi:10.1080/17408989.2013.817012
- *Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Education and Society*, 19(7), 927-943. doi:10.1080/13573322.2013.858624
- Hallett, T. (2010). The myth incarnate: Recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. *American Sociological Review*, 75, 52-74.
- Hannes, K. (2010). Het Qualitative Assessment and Review Instrument (QARI) ter ondersteuning van synthesen van kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 15(3), 35-44.
- *Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41. doi:10.1177/0013161X05277975
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Red.). (2009). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- *Hargreaves, A., Parsley, D., & Cox, E. K. (2015). Designing rural school improvement networks: Aspirations and actualities. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 306-321. doi:10.1080/0161956X.2015.1022391
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22, 31-34. doi:10.1177/0892020607085623
- *Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15, 357-376. doi:10.1007/s10833-014-9228-y
- *Hennessy, S., & Deaney, R. (2009). The impact of collaborative video analysis by practitioners and researchers upon pedagogical thinking and practice: A follow-up study. *Teachers and Teaching*, 15(5), 617-638. doi:10.1080/13540600903139621
- *Honig, M. I. (2009). "External" organizations and the politics of urban educational leadership: The case of new small autonomous schools initiatives. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 394-413. doi: 10.1080/01619560902973613
- *Honig, M. I., & Ikemoto, G. S. (2008). Adaptive assistance for learning improvement efforts: The case of the Institute for Learning. *Peabody Journal of Education*, 83(3), 328-363. doi:10.1080/01619560802222327
- Hooge, E. H. (2017). *Sturingsdynamiek in onderwijs op stelselniveau. Lenige netwerksturing door de overheid*. Tilburg: TIAS School for Business and Society, Tilburg University
- Hooge, E. H., Theisens, H., & Drewes, T. (2017, juni). *Sturingsdynamiek op stelselniveau: lenige netwerksturing in Nederland*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, Antwerpen, België.
- Hoogsteyns, M. (2008). *Artefact mens. Een interdisciplinair onderzoek naar het debat over materialiteit binnen de Material Culture Studies* (Proefschrift). Geraadpleegd via Uva-Dare. (<http://dare.uva.nl/document/112738>)
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British educational research journal*, 27(4), 459-475.

- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1982). *Innovation up close: A field study in 12 school settings; a study of dissemination efforts supporting school improvement*. Andover, MA: The Network.
- Huizinga, T. (2014). *Developing curriculum design expertise through teacher design teams* (Proefschrift). University of Twente, Enschede, Nederland.
- Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
- Innovatieimpulsonderwijs. (z.j.). Geraadpleegd via <http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/>
- Inspectie van het Onderwijs. (2017). De staat van het Friesland College. Geraadpleegd via <https://zoekscholen.onderwijsinspectie.nl/zoek-en-vergelijk/sector/bve/id/10600>
- In 't Veld, R. (2006). *Governance als prothese voor duurzaamheid* (Oratie). Universiteit van Curacao/van de Nederlandse Antillen, Willemstad.
- Joanna Briggs Institute. (2007). *SUMARI: The Joanna Briggs Institute system for the unified management, assessment and review of information (version 4.0)*. Adelaide: Joanna Briggs Institute.
- Johnson, S. M., & Kardos, S. M. (2004). *Finders and keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jonker, H. M., März, V., & Voogt, J. M. (2016). Curriculumontwerpteam in (inter)actie: Onderzoek naar de relatie tussen het netwerk van een ontwerpteam en draagvlak in het bredere docententeam. *Pedagogische Studiën*, 93, 241-258.
- Kelchtermans, G. (Red.). (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven, België: Universitaire Pers.
- Kelchtermans G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of curriculum studies*, 26, 45-62.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28, 273-282.
- *Kilbane, J. F. (2009). Factors in sustaining professional learning community. *NASSP Bulletin*, 93(3), 184-205. doi:10.1177/0192636509358923
- *Koch, P. (2013). Progressive and sustained school reforms: Framing and coalition building in Swiss Cities. *Journal of Urban Affairs*, 35(1), 43-57. doi:10.1111/juaf.12000
- *Kugelmass, J. W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5(1), 47-65. doi:10.1080/13603110121498
- *Lachance, A., & Confrey, J. (2003). Interconnecting content and community: A qualitative study of secondary mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 107-137. doi:10.1023/A:1023908127831
- *Laferrière, T., Law, N., & Montané, M. (2012). An international knowledge building network for sustainable curriculum and pedagogical innovation. *International Education Studies*, 5(3), 148-160. doi:10.5539/ies.v5n3p148
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lawn, M., & Grosvernor, I. (2005). *Materialities of schooling*. Providence, RI: Symposium Books.
- *Leat, D., Lofthouse, R., & Taverner, S. (2006). The road taken: Professional pathways in innovative curriculum development. *Teachers and Teaching*, 12(6), 657-674. doi:10.1080/13540600601029686

- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership project*. New York: The Wallace Foundation.
- Lerarenmetlef. (z.j.). Geraadpleegd via <https://lerarenmetlef.nl/>
- *Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714. doi:10.1016/S0883-0355(03)00066-1
- Little, J. W. (2005). Professional learning and school-network ties: Prospects for school improvement. *Journal of Educational Change*, 6, 277-284.
- *Lopez-Yanez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14, 203-232. doi:10.1007/s10833-012-9198-x
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school: What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Lucassen, P. L. B. J., & Olde-Hartman, T. C. (2007). *Kwalitatief onderzoek. Praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Luttenberg, J., Van Veen, K., & Imants, J. (2013). Looking for cohesion: The role of search for meaning in the interaction between teacher and reform. *Research papers in education*, 28(3), 289-308.
- März, V. (2014). *It takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations* (Proefschrift, KU Leuven, België).
- März, V., Gaikhorst, L., & Kelchtermans, G. (2015, June). *De school vanuit de blik van beginnende leerkrachten. Een analyse van de inhouden van hun ondersteuningsnetwerk*. In V. März (Chair), *Tijd voor (inter)actie? De inductiefase van beginnende leraren onder de loep*. Symposium georganiseerd tijdens de Onderwijs Research Dagen, Leiden.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2017). *The networking teacher in action: A qualitative analysis on beginning teachers' network formation, socialization, and organizational role*. In R. Vanderlinde (Chair), *Teacher induction under the magnifying glass: A network perspective*. Symposium georganiseerd tijdens de Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Antonio, Texas.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336.
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- März, V., Kelchtermans, G., & Vermeir, K. (2017). Artifacts as authoritative actors in educational reform. Routines, institutional pressures, and legitimacy in student data systems. *Journal of Educational Change*, 18, 439-464.
- März, V., Kelchtermans, G., Vermeir, K., & Appeltans, A. (2015). Artefacten als onderwijsvernieuwers. De casus van de BaSO-fiche in de zorgcontinuïteit tussen basis- en secundair onderwijs. *Pedagogiek*, 35, 64-84.
- Mittendorff, K., Geijssels, F. P., Hoeve, A., De Laat, M., & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice as stimulating forces for collective learning. *Journal of Workplace Learning*, 18, 298-312.

- *Mitra, D. L. (2009). The role of intermediary organizations in sustaining student voice initiatives. *Teachers College Record*, 111(7), 1834-1870.
- *Mitra, D. L., Sanders, F. C., & Perkins, D. F. (2010). Providing spark and stability: The role of intermediary organizations in establishing school-based youth-adult partnerships. *Applied Developmental Science*, 14(2), 106-123. doi:10.1080/10888691003738285
- Mohrman, S., Tenkasi, R., & Mohrman, A. (2003). The role of networks in fundamental organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(3), 301-323.
- Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2012). Social networks in education - Exploring the social side of the reform equation. *American Journal of Education*, 119(1), 1-6.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8-39.
- *Newman, L., & Mowbray, S. (2012). 'We were expected to be equal': Teachers and academics sharing professional learning through practitioner inquiry. *Teachers and Teaching*, 18(4), 455-468. doi:10.1080/13540602.2012.696046
- Noblit, G., & Hare, R. (1988). *Meta-ethnography: Synthesising qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- *Nocon, H. D. (2004). Sustainability as process: Community education and expansive collaborative activity. *Educational Policy*, 18(5), 710-732. doi:10.1177/0895904804269181
- *O'Connor, U. (2012). Schools together: Enhancing the citizenship curriculum through a non-formal education programme. *Journal of Peace Education*, 9(1), 31-48. doi:10.1080/17400201.2012.657357
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Parijs: OECD Publishing.
- Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte*. (Advies). Den Haag: Onderwijsraad.
- *Ozer, J. E., Cantor, J. P., Cruz, G. W., Fox, B., Hubbard, E., & Moret, L. (2008). The diffusion of youth-led participatory research in urban Schools: The role of the prevention support system in implementation and sustainability. *American Journal of Community Psychology*, 41, 278-289. doi:10.1007/s10464-008-9173-0
- Pater, C., Van Driel, J., Geijssels, F. P., Volman, M. L. L., & Schenke, W. (2014). *Professionele leraren: opbrengsten en inzichten uit praktijkgerichte onderzoeksprojecten van de VO-raad*. Utrecht: VO-Raad.
- *Rauch, F. (2013). Regional networks in education: A case study of an Austrian project. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 313-324. doi:10.1080/0305764X.2013.818102
- Rigby, J. G., Woulfin, S. L., & März, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122(3), 295-302.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Addison-Wesley Longman Ltd.
- *Rosenquist, B., Henrick, E. C., & Smith, T. M. (2015). Research-practice partnerships to support the development of high quality mathematics instruction for all students [Special Issue]. *Journal for Education of Students Placed at Risk*, 1-34. doi:10.1080/10824669.2014.988335
- *Sanders, M. G. (2012a). Achieving scale at the district level: A longitudinal multiple case study of a partnership reform. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 154-186. doi:10.1177/0013161X11417432

- *Sanders, M. G. (2012b). Sustaining programs of school, family, and community partnerships: A qualitative longitudinal study of two districts. *Educational Policy*, 26(6), 845-869.
doi:10.1177/0895904811417591
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer.
- Schenke, W., Volman, M. L. L., Van Driel, J. V., Geijssel, F. P., & Sligte, H. W. (2012). Crossprofessionele samenwerking in de context van ontwikkel- en onderzoeksprojecten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 89(6), 350-363.
- School-van-Schoolleiders. (z.j.). Geraadpleegd via <https://operation.education/school-van-schoolleiders/>
- Siciliano, M. D., Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Liou, Y. H. (2017). A cognitive perspective on policy implementation - Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77, 889-901.
- Sleegers, P. J. C., Voncken, M. E. W., De Kock, J., & Geijssel, F. P. (2006). Vernieuwen in de onderbouw VO. En maar hopen op de olievlek. *Meso Magazine*, 26, 3-7.
- Sleegers, P. J. C., & Wesselingh, A. (1995). Dutch dilemmas: Decentralisation, school autonomy and professionalisation of teachers. *Educational Review*, 47(2), 199-207.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and organizations. Ideas and interests* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Smaling, A. (2009a). Participatief onderzoek: een overzicht. *KWALON*, 14(1), 22-30.
- Smaling, A. (2009b). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 14(3), 1-12.
- Sol., Y., & Stokking, K. (2014). *Onderzoeksrapport evaluatieonderzoek veranderaanpak leerKRACHT 2013-2014*. Universiteit Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Spillane, J. P., Reiser, B., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Stichting-leerkracht. (z.j.). Geraadpleegd via <https://stichting-leerkracht.nl/>
- *Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146. doi:10.1086/499746
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21, 22-43.
- Ulvik, M., & Langørge, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119. doi:10.1016/j.stueduc.2007.04.001.
- Vermeir, K., Kelchtermans, G., & März, V. (2017). Implementing artifacts. An interactive frame analysis of innovative educational practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 116-125.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577-625.
- Van den Berg, R. M., & Te Linteloo, H. G. (1977). *Individualisering van het leesonderwijs*. Den Bosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Van der Bij, T., Geijssel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.

- Van Lankveld, T. A. M., & Volman, M. L. L. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: De rol van communities of practice. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 29(1), 41-53.
- Van Veelen, R., Sleegers, P. J. C., & Endedijk, M. D. (2017). Professional learning among school leaders in secondary education: The impact of personal and work context factors. *Educational Administration Quarterly*, 53(3) 365–408. doi: 0013161X16689126
- Van Veen, K., & Sleegers, P. J. C. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In P. Schutz, & M. Zembylas (Red.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 233-251). New York: Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-0564-2_12
- Van Veen, K., Sleegers, P. J. C., & Van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- VO-Academie. (2015). *Samen leren in netwerken. Leernetwerken voor en door schoolleiders en bestuurders*. Utrecht: VO-Academie.
- VO-Academie. (2016). *Sturen vanuit visie. Strategisch onderwijskundig leiderschap*. Utrecht: VO-Academie
- Walma van der Molen, J., & Kirschner, P. (2017). *Met de juiste vaardigheden de arbeidsmarkt op* (White paper). Arnhem: NSvP.
- Waslander, S., Hooge, E., Theisens, H. (2017). *Zicht op sturingsdynamiek*. (Integratierapport). Tilburg: TIAS.
- Waslander, S., Theisens, H., & Pater, C. (2017, juni). *Sturingsdynamiek in het VO en MBO: geroutineerde onderwijsorganisaties*. Antwerpen: Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen.
- Waslander, S., & Van Kessel, M. (2008). *Leren organiseren*. Leeuwarden: Friesland College/Artefaction.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27, 1639-1660. doi:10.1177/0170840606068343
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wheatley, M., & Frieze, D. (2006). Using emergence to take social innovation to scale. *The Berkana Institute*, 9. Geraadpleegd via <http://www.margaretwheatley.com/articles/emergence.html> (10 juli 2017).
- Woods, P. (1990). Social aspects of teacher creativity. In C. Day, M. Pope and P. Denicolo (Red.), *Insights into teachers' thinking and practice* (pp. 298-312). Londen: The Falmer Press.

SUMMARY IN ENGLISH

Research on educational change has thoroughly documented that the implementation of innovative practices is challenging and can lead to diverse and often not very sustainable practices. Variation in implementation practices seems to be the rule, rather than the exception, and many change initiatives can be characterized in terms of short-lived innovations with little sustainable impact. As such, a **challenge for school organizations is not the lack of innovative practices, but the sustainability of educational reform**. Changing policy priorities and funding opportunities implicate that many educational innovations disappear before they are properly implemented. This puts specific questions to the forefront: How can we further develop successful innovative practices within and outside of our own classroom? How can we spread a successful innovation within a school to other schools? How can we guarantee that the renewal will last, even if the external support fails? What happens when the teachers and / or school leaders involved leave the school? What happens when the funding disappears? What happens when the policy / school priorities change?

Depending on their theoretical position, educational researchers have been answering these questions differently. Throughout the history of educational research, more specifically a duality can be determined between theorists who emphasize the ability of individual actors to make a difference in the flow of events (i.e., motivation, sense-making or ownership) and those who emphasize structural and cultural constraints on action in understanding (variation in) implementation practices. Recent developments within the educational change literature, however, emphasize the need for a more **balanced approach** in which the interplay between social actors and the structural reality in which they function is studied more systematically. Instead of treating both as opposing ideas, this study has the ambition to study the relationship between structure and agency in understanding reform sustainability, focusing on the role of social structures. This focus on social structure is specifically visible within the increasing popularity of research into professional learning communities, communities of practice, teacher design teams, social networks, and cross-professional collaboration. Powerful professional networks in which expertise and knowledge are developed and shared with one another, are often cited as a main contributing factor to successful educational reform. Through professional interactions and social networks, teachers can learn from each other, transfer information and get access to knowledge and social support that enables teachers to deepen their understanding of new educational practices. There is already a lot of research on the role that such networks fulfill in the adoption and implementation of educational reforms and on the impact of professional networks on the professional development of individual teachers. Nevertheless, there is little systematic research on how the structure of teachers' professional networks (both school internal and school external networks) can be an effective way to build sustainable change within school organizations.

In this study, the sustainability of educational innovations is studied using a theoretical framework in which we at the same time recognize and take into account the **role of social actors and structural factors**. We derive the building blocks for this from two complementary traditions in educational literature regarding school organizations, particularly sense-making theory and institutional theory. While the sense-making theory focuses on the role of actors and their significance in understanding and explaining the process of educational reform, institutional theory looks at the structural factors

and the embeddedness of schools in a broader organizational field. Attention is paid to the continuous interaction between the individual that functions within well-defined structures and school organizations that are located in a broader 'organizational field' in which institutional processes structure the organizational behavior. The aim of this overview study is to gain insight into the role networks (school internal and external) can play in the process of reform sustainability. The central question can be formulated as follows: How, when and under what conditions can professional networks contribute to reform sustainability?

Since we wanted to obtain an in-depth understanding of how networks influence reform sustainability, we opted for a qualitative-interpretative methodology (Bryman, 2008). More specifically, we combined a meta-ethnography with focus groups and semi-structured interviews. We utilized a meta-ethnography in order to systematically review and synthesize qualitative research evidence on the role of teachers' professional networks (both within schools and with external professionals) in the context of educational reform. Whereas meta-analysis of quantitative studies focuses on achieving the final aggregate effect, meta-ethnography of qualitative studies is informed by an interpretive epistemology in which findings of qualitative studies are translated into one another. We constructed our meta-ethnography utilizing the seven steps outlined by Noblit and Hare (1988) for synthesizing qualitative research findings: 1) Determining the starting point; 2) Search strategy, 3) Quality assessment, 4) Determining how the studies are related, 5) Translating the studies into one another, 6) Synthesizing the translations, and 7) Expressing the synthesis.

After careful screening and reading of the articles, our search strategy ended up with a final selection of 49 relevant articles (originally >4000 hits), which were included for systematic review. This systematic analysis resulted in an overview of **innovation-specific, individual, structural, relational and leadership conditions**, whereby the role of professional networks is included as part of the relational conditions. The most important conclusions can be summarized as follows:

- 1) **Reform sustainability** does not only play a role in the final phase of a renewal process but requires attention from the very beginning. It presupposes a process of continuous mutual adaptation in which adjustments are made both regarding the innovation concept and regarding the context in which it will be implemented, based on a process of close monitoring of the innovation process and the first visible successes of the reform. Based on a systematic monitoring, it must be decided whether one goes further with the reform, in which way or that the reform is no longer necessary or relevant.
- 2) By investing in **relational conditions**, problems in the area of individual and structural conditions can be came across. The establishment of school-internal and school-external networks in which educational actors play an active role, give rise to a thorough understanding, ownership and broad support for the innovation.
- 3) Networks must meet certain **sustainability-promoting characteristics** so that they can make a positive contribution to the process of reform sustainability. As far as school internal networks are concerned, it is recommended to pay attention to the network configuration (for example: degree of formality, strength of the interactions, depth of interactions, level of expertise, width of the network, and degree of centralization). Collaboration within professional networks can take different forms, each of which plays a role in the process of reform sustainability. With regard to school external networks, we have established that external partners (such as coaches, supervisors) not only have an important product task, but mainly have a relational

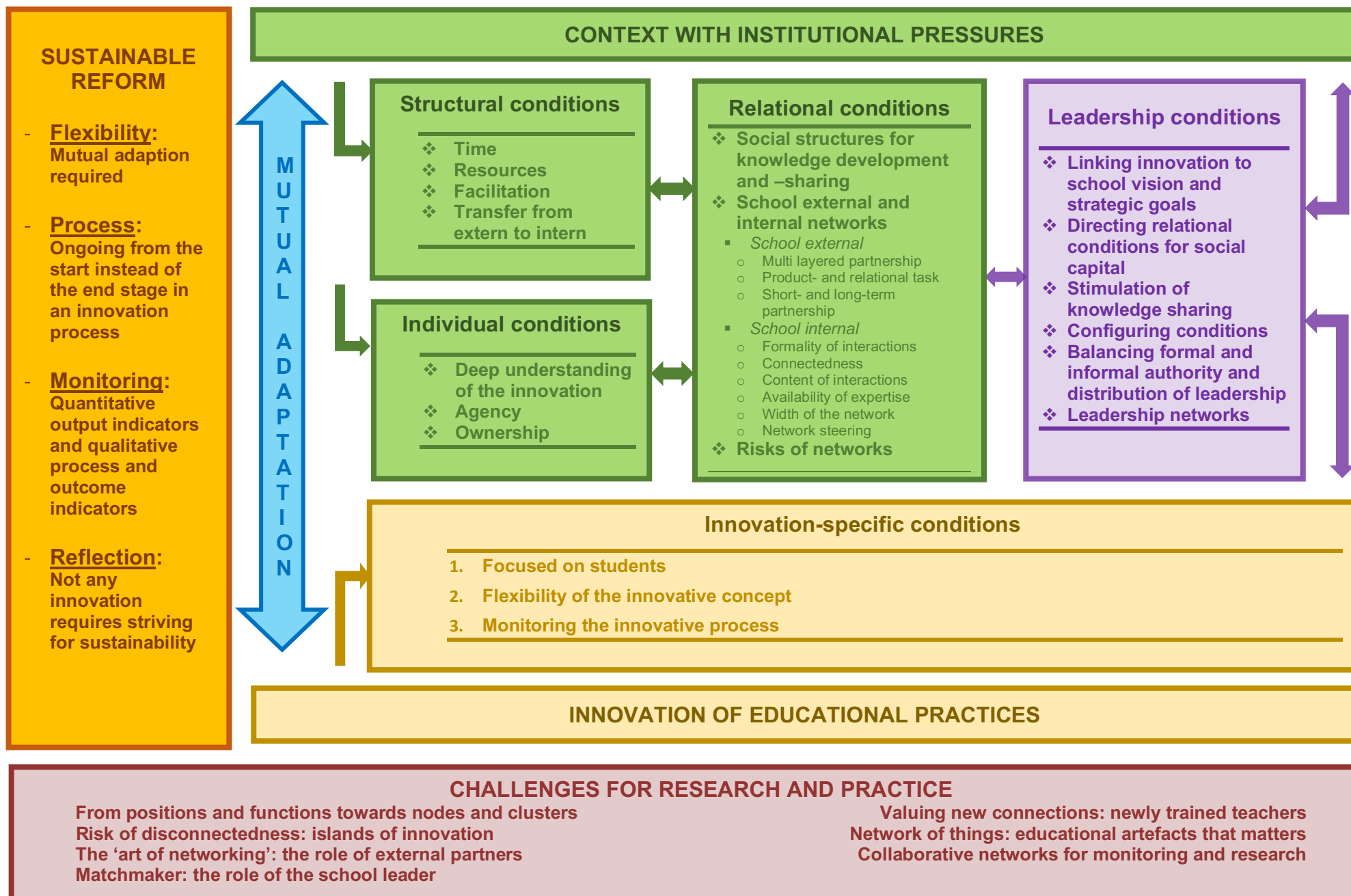
responsibility to fulfill. They function as bridge figures that enable knowledge development and knowledge sharing within and between organizations.

- 4) It is not so much a question of optimization of relational conditions; it is more about '**directing**' **social relations and knowledge input, in configuration with the other conditions**; and that requires leadership. The management of such network organizations or networking organizations therefore presupposes a specific form of **leadership: Bonding and linking with good sense for social capital**. Follow-up research into the 'art of networking' and the role of leadership is recommended.

This systematic review study provides **tools** for school leaders and teachers to co-ordinate innovation efforts, each from their own perspective (development of shared leadership) and at the same time formulates suggestions for **follow-up research**:

- Looking beyond positions and functions: nodes and clusters;
- Risk of disconnection: islands of innovation;
- 'Art of networking: the role of external partners;
- Matchmaker: role of the school leader;
- Value of new connections: novice teachers;
- Network of things: educational artefacts that matter.

Finally, a summary of findings is also provided in the recapitulative model of conditions for innovating with sustainability from a network perspective, presented in the recapitulative recapitulative model of conditions for innovating with sustainability from a network perspective (see the figure on the following page).



BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Zoeksyntax “professionele netwerken in het bekijken van onderwijsvernieuwingen”

BIJLAGE 2

Flow diagram

BIJLAGE 3

QARI Critical Appraisal Instrument

BIJLAGE 4

Overzicht van de geselecteerde artikelen

BIJLAGE 1 - Zoeksyntax 'professionele netwerken in het beklijven van onderwijsvernieuwingen'

Databases

ERIC	1.326 results (October 27, 2015)
PsycINFO	1.017 results (October 27, 2015)
Web of Science	742 results (October 27, 2015)
Sociological abstracts	451 results (October 27, 2015)
Scopus	1.796 results (October 27, 2015)
Total	5.332 results
Total, deduplicated	4.040 results

ERIC

Ovid

#1 professionele netwerken

college school cooperation/ OR collegiality/ OR community involvement/ OR "communities of practice"/ OR cooperation/ OR educational cooperation/ OR intergroup relations/ OR interpersonal communication/ OR interpersonal relationship/ OR interprofessional relationship/ OR network analysis/ OR parent school relationship/ OR partnerships in education/ OR school community relationship/ OR social networks/ OR teacher collaboration/ OR team teaching/ OR teamwork/ OR (alliance* OR collaborat* OR collegial* OR (communit* ADJ2 (interorgani#ational OR interschool* OR intraorgani#ational OR intraschool* OR involvement* OR learning OR organi#ational OR practice OR professional* OR school* OR teacher*)) OR external ties OR ((interaction* OR relation*) ADJ1 (communit* OR cross-level OR interorgani#ational OR interschool* OR intraorgani#ational OR intraschool* OR organi#ational OR professional* OR school* OR social OR teacher*)) OR internal ties OR network* OR nonsystem actor* OR partnership* OR school-to-school OR team*).ti,ab.

Results: 225.043

#2 onderwijs

(elementary education OR elementary secondary education OR grade 1 OR grade 2 OR grade 3 OR grade 4 OR grade 5 OR grade 6 OR grade 7 OR grade 8 OR grade 9 OR grade 10 OR grade 11 OR grade 12 OR high schools OR intermediate grades OR junior high schools OR middle schools OR primary education OR secondary education).el. OR cooperating teachers/ OR elementary education/ OR elementary secondary education/ OR elementary schools/ OR elementary school teachers/ OR grade 1/ OR grade 2/ OR grade 3/ OR grade 4/ OR grade 5/ OR grade 6/ OR grade 7/ OR grade 8/ OR grade 9/ OR grade 10/ OR grade 11/ OR grade 12/ OR high schools/ OR junior high schools/ OR lay teachers/ OR middle schools/ OR middle school teachers/ OR primary education/ OR public schools/ OR public school teachers/ OR secondary education/ OR secondary schools/ OR secondary school teachers/ OR teachers/ OR vocational education/ OR vocational education teachers/ OR vocational schools/ OR (elementary education OR highschool* OR junior high* OR K-12* OR K12 OR preuniversity OR pre university OR primary education OR school* OR secondary education OR teacher*).ti,ab.

Results: 793.473

#3 onderwijsvernieuwingen

change strategies/ OR educational change/ OR educational development/ OR educational improvement/ OR educational innovation/ OR innovation/ OR instructional improvement/ OR instructional innovation/ OR teacher researchers/ OR (((change OR implementation OR improvement* OR innovati*) ADJ1 (curricul* OR education* OR effort* OR instructional OR organi#ational OR proces* OR program* OR school* OR teacher*)) OR professional development school* OR reform*).ti,ab.

Results: 159.127

#4 duurzaamheid

sustainability/ OR sustainable development/ OR longitudinal studies/ OR followup studies/ OR maintenance/ OR (continuation OR deep change* OR diffusion OR ((follow up OR followup) ADJ3 (study OR studies)) OR institutional#ed OR institutional#ation OR incorporation OR large-scale* OR longevity* OR longitudinal* OR long term* OR maintenance OR nonsustain* OR persistenc* OR scalab* OR scal* up OR sustain* OR transfer*).ti,ab.

Results: 127.715

1 AND 2 AND 3 AND 4

4.419 results

Limit to peer reviewed

1.326 results

PsycINFO

Ovid

#1 professionele netwerken

collaboration/ OR "communities of practice"/ OR community involvement/ OR cooperation/ OR intergroup dynamics/ OR interpersonal communication/ OR interpersonal interaction/ OR social interaction/ OR social networks/ OR parent school relationship/ OR teams/ OR (alliance* OR collaborat* OR collegial* OR (communit* ADJ2 (interorgani#ational OR interschool* OR intraorgani#ational OR intraschool* OR involvement* OR learning OR organi#ational OR practice OR professional* OR school* OR teacher*)) OR external ties OR ((interaction* OR relation*) ADJ1 (communit* OR cross-level OR interorgani#ational OR interschool* OR intraorgani#ational OR intraschool* OR organi#ational OR professional* OR school* OR social OR teacher*)) OR internal ties OR network* OR nonsystem actor* OR partnership* OR school-to-school OR team*).ti,ab,id.

Results: 334.249

#2 onderwijs

elementary education/ OR elementary schools/ OR high school education/ OR high schools/ OR junior high schools/ OR middle school education/ OR middle schools/ OR public school education/ OR secondary education/ OR (elementary education OR highschool* OR junior high* OR K-12* OR K12 OR preuniversity OR pre university OR primary education OR school* OR secondary education OR teacher*).ti,ab,id.

Results: 403.708

#3 onderwijsvernieuwingen

change strategies/ OR educational reform/ OR innovation/ OR (((change OR improvement* OR innovati* OR implementation) ADJ1 (curricul* OR education* OR effort* OR instructional OR organi#ational OR proces* OR program* OR school* OR teacher*)) OR professional development school* OR reform*).ti,ab,id.

Results: 57.917

#4 duurzaamheid

sustainable development/ OR followup studies/ OR followup study.md. OR longitudinal studies/ OR longitudinal study.md. OR (continuation OR deep change* OR diffusion OR ((follow up OR followup) ADJ3 (study OR studies)) OR institutionalized OR institutionalization OR incorporation OR large-scale* OR longevity* OR longitudinal* OR long term* OR maintenance OR nonsustain* OR persistenc* OR scalab* OR scal* up OR sustain* OR transfer*).ti,ab,id.

Results: 489.728

1 AND 2 AND 3 AND 4

1.017 results

Web of Science

Web of Science Core Collection, which includes the Science Citation Index Expanded, Social Sciences Citation Index and the Arts & Humanities Citation Index

#1 professionele netwerken

TS=("alliance*" OR "collaborat*" OR "collegial*" OR ("communit*" NEAR/1 ("interorgani?ational" OR "interschool*" OR "intraorgani?ational" OR "intraschool*" OR "involvement*" OR "learning" OR "organi?ational" OR "practice" OR "professional*" OR "school*" OR "teacher*")) OR "external ties" OR ((("interaction*" OR "relation*") NEAR/1 ("communit*" OR "cross-level" OR "interorgani?ational" OR "interschool*" OR "intraorgani?ational" OR "intraschool*" OR "organi?ational" OR "professional*" OR "school*" OR "social" OR "teacher*")) OR "internal ties" OR "network*" OR "nonsystem actor*" OR "partnership*" OR "school-to-school" OR "team*")

Results: 1.238.123

#2 onderwijs

TS=("elementary education" OR "highschool*" OR "junior high*" OR "K-12*" OR "K12" OR "preuniversity" OR "pre university" OR "primary education" OR "school*" OR "secondary education" OR "teacher*")

Results: 414.086

#3 onderwijsvernieuwingen

TS=((("change" OR "improvement*" OR "innovati*" OR "implementation") NEAR/1 ("curricul*" OR "education*" OR "effort*" OR "instructional" OR "organi?ational" OR "proces*" OR "program*" OR "school*" OR "teacher*")) OR "professional development school*" OR "reform*")

Results: 208.763

#4 duurzaamheid

TS=("continuation" OR "deep change*" OR "diffusion" OR ((("follow up" OR "followup") NEAR/2 ("study" OR "studies"))) OR "institutionali?ed" OR "institutionali?ation" OR "incorporation" OR "large-scale*" OR "longevity*" OR "longitudinal*" OR "long term*" OR "maintenance" OR "nonsustain*" OR "persistenc*" OR "scalab*" OR "scal* up" OR "sustain*" OR "transfer*")

Results: 3.685.013

1 AND 2 AND 3 AND 4

742 results

Sociological Abstracts

Proquest

#1 professionele netwerken

ALL("alliance*" OR "collaborat*" OR "collegial*" OR ("communit*" NEAR/1 ("interorgani?ational" OR "interschool*" OR "intraorgani#ational" OR "intraschool*" OR "involvement*" OR "learning" OR "organi?ational" OR "practice" OR "professional*" OR "school*" OR "teacher*")) OR "external ties" OR (("interaction*" OR "relation*") NEAR/1 ("communit*" OR "cross-level" OR "interorgani?ational" OR "interschool*" OR "intraorgani?ational" OR "intraschool*" OR "organi?ational" OR "professional*" OR "school*" OR "social" OR "teacher*")) OR "internal ties" OR "network*" OR "nonsystem actor*" OR "partnership*" OR "school-to-school" OR "team*")

Results: 178.631

#2 onderwijs

ALL("elementary education" OR "highschool*" OR "junior high*" OR "K-12*" OR "K12" OR "preuniversity" OR "pre university" OR "primary education" OR "school*" OR "secondary education" OR "teacher*")

Results: 144.582

#3 onderwijsvernieuwingen

ALL(((("change" OR "improvement*" OR "innovati*" OR "implementation") NEAR/1 ("curricul*" OR "education*" OR "effort*" OR "instructional" OR "organi#ational" OR "proces*" OR "program*" OR "school*" OR "teacher*")) OR "professional development school*" OR "reform*")

Results: 49.615

#4 duurzaamheid

ALL("continuation" OR "deep change*" OR "diffusion" OR (("follow up" OR "followup") NEAR/2 ("study" OR "studies")) OR "institutionali?ed" OR "institutionali?ation" OR "incorporation" OR "large-scale*" OR "longevity*" OR "longitudinal*" OR "long term*" OR "maintenance" OR "nonsustain*" OR "persistenc*" OR "scalab*" OR "scal* up" OR "sustain*" OR "transfer*")

Results: 112.720

1 AND 2 AND 3 AND 4 465 results

Downloadable* 451 results

* Proquest databases always reduce the number of results when you do the actual download

Scopus

#1 professionele netwerken

TITLE-ABS-KEY("alliance*" OR "collaborat*" OR "collegial*" OR ("communit*" W/1 ("interorgani?ational" OR "interschool*" OR "intraorgani#ational" OR "intraschool*" OR "involvement*" OR "learning" OR "organi?ational" OR "practice" OR "professional*" OR "school*" OR "teacher*")) OR "external ties" OR (("interaction*" OR "relation*") W/1 ("communit*" OR "cross-level" OR "interorgani?ational" OR "interschool*" OR "intraorgani?ational" OR "intraschool*" OR "organi?ational" OR "professional*" OR "school*" OR "social" OR "teacher*")) OR "internal ties" OR "network*" OR "nonsystem actor*" OR "partnership*" OR "school-to-school" OR "team*")

Results: 2.965.805

#2 onderwijs

TITLE-ABS-KEY("elementary education" OR "highschool*" OR "junior high*" OR "K-12*" OR "K12" OR "preuniversity" OR "pre university" OR "primary education" OR "school*" OR "secondary education" OR "teacher*")

Results: 942.678

#3 onderwijsvernieuwingen

TITLE-ABS-KEY(("change" OR "improvement*" OR "innovati*" OR "implementation") W/1 ("curricul*" OR "education*" OR "effort*" OR "instructional" OR "organi#ational" OR "proces*" OR "program*" OR "school*" OR "teacher*")) OR "professional development school*" OR "reform*")

Results: 387.585

#4 duurzaamheid

TITLE-ABS-KEY("continuation" OR "deep change*" OR "diffusion" OR (("follow up" OR "followup") W/2 ("study" OR "studies"))) OR "institutionali?ed" OR "institutionali?ation" OR "incorporation" OR "large-scale*" OR "longevity*" OR "longitudinal*" OR "long term*" OR "maintenance" OR "nonsustain*" OR "persistenc*" OR "scalab*" OR "scal* up" OR "sustain*" OR "transfer*")

Results: 6.313.529

1 AND 2 AND 3 AND 4

1.796 results

Google Scholar

sustainability | "scale up" | diffusion innovation | change | reform | improvement | longitudinal | "deep change" school | "elementary education" | "secondary education" | "high school" network | collaboration | alliance | "intra school" | "inter school" | partnership

approximately 200 results were scanned, 16 results were selected (June, 22, 2016)

NB. about Google Scholar:

- Google Scholar allows a maximum of +/- 200 characters (spaces included)
- Google relevancy rank is influenced by the order of the search terms, so list the most important search terms first
- space = AND
- | = OR
- () are not necessary
- You have no control over word variations, so don't bother

Reference lists

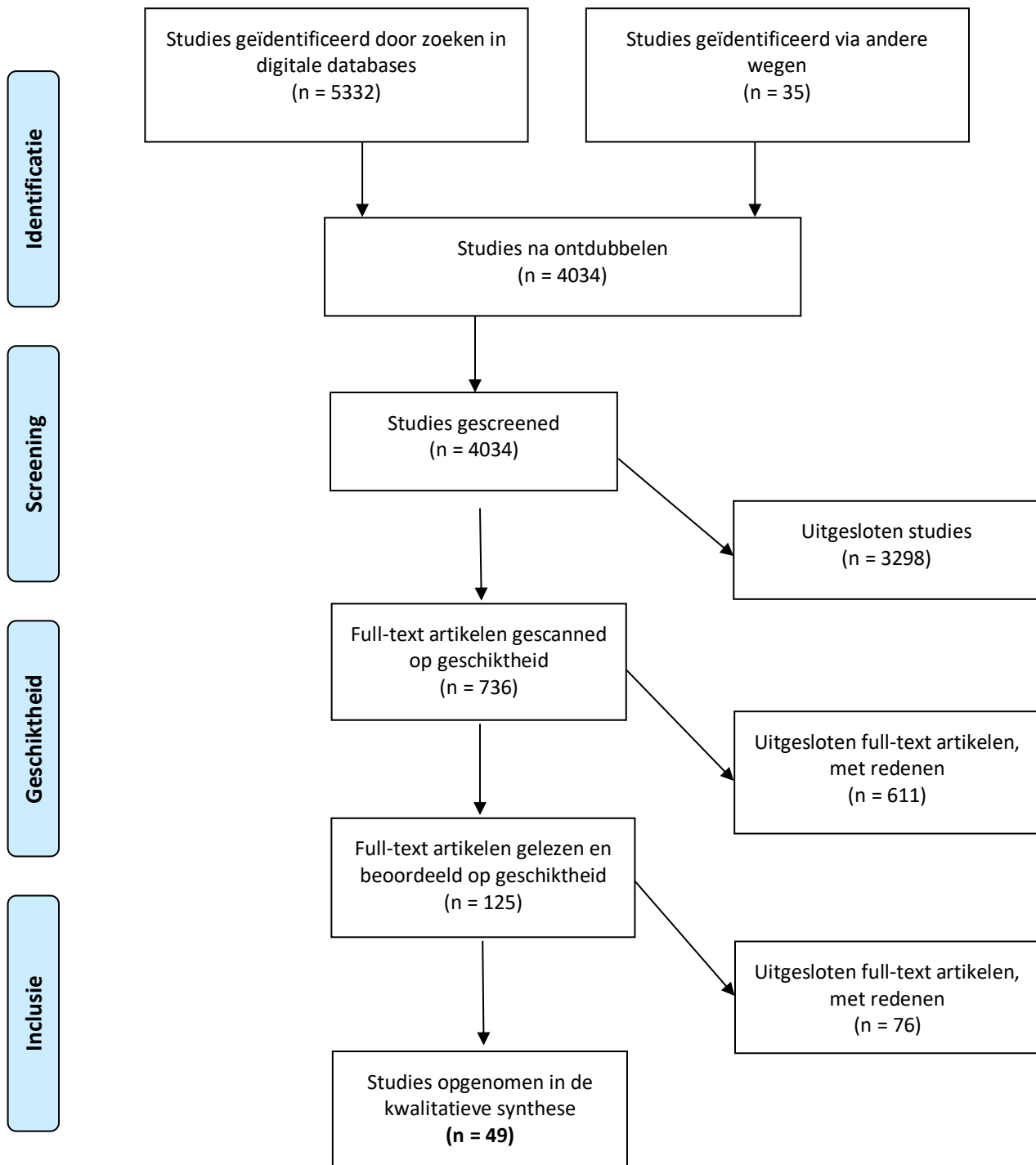
Reference list ERIC (6 out of 6)

(EJ676857 OR EJ999808 OR EJ723352 OR EJ1011142 OR EJ989346 OR EJ849678).an.

Reference list PsycINFO (4 out of 6)

(2012-28773-006 OR 2009-10337-005 OR 2012-03291-003 OR 2010-26197-007).an.

BIJLAGE 2 - Flow diagram



BIJLAGE 3 - QARI Critical Appraisal Instrument

Criteria	Yes	No	Unclear
1) There is congruity between the stated philosophical perspective and the research methodology.			
2) There is congruity between the research methodology and the research question or objectives.			
3) There is congruity between the research methodology and the methods used to collect data.			
4) There is congruity between the research methodology and the representation and analysis of data.			
5) There is congruity between the research methodology and the interpretation of results.			
6) There is a statement locating the researcher culturally or theoretically.			
7) The influence of the researcher on the research, and vice-versa, is addressed.			
8) Participants, and their voices, are adequately represented.			
9) The research is ethical according to current criteria or, for recent studies, there is evidence of ethical approval by an appropriate body.			
10) Conclusions drawn in the research report do appear to flow from the analysis, or interpretation, of the data.			
TOTAL			

BIJLAGE 4 - Overzicht van de geselecteerde artikelen

Studie	Land	Innovatie	Methode	Definitie duurzaamheid	Type netwerk	Belangrijkste bevinding(en): Kritische kenmerken en/of randvoorwaarden in relatie tot duurzaamheid
Adams & Gaetane (2011)	VS	Collectief leiderschaps-model: 'cross-boundary leadership'	<u>Design</u> : Mixed methods design <u>Datacollectie</u> : - Vragenlijsten - Documentenanalyse - Diepte-interviews - Observaties <u>Participanten</u> : 6 schoolleiders; 995 personeelsleden <u>Context</u> : Primair onderwijs (PO)	Diffusie van geplande verandering; verspreiding van de innovatie; Institutionaliserings	Schoolintern	De auteurs stellen dat het belangrijk is om al tijdens de beginfase van een vernieuwing een aantal randvoorwaarden te creëren om duurzaamheid te garanderen. Daarbij is het in ieder geval belangrijk dat leraren een duidelijk en gedeeld begrip hebben van de vernieuwing. Volgens de auteur dragen daarnaast regelmatige interacties tussen leden van de schoolorganisatie, in combinatie voldoende tijd en gezamenlijk leiderschap ("collective leadership") bij aan diffusie van de geplande verandering. Wat betreft de rol die schoolleiders kunnen vervullen, gaat het volgens de auteurs om een combinatie van zowel druk uitoefenen als ondersteuning bieden.
Benz et al. (2004)	VS	Begeleiding van mindervalide jongeren bij de transitie naar het voortgezet onderwijs: Youth Transition Program	<u>Design</u> : Casestudie <u>Datacollectie</u> : - Vragenlijsten - Interviews - Observaties - Documentenanalyse <u>Participanten</u> : 20-25 participanten in elk van de 5 casestudies (coördinatoren,	Duurzaamheid is een process en geen eindstation.	Schoolintern en schoolextern	In deze studie wordt het belang van 'wederzijdse aanpassing' ("mutual adaptation") tussen innovatie en schoolcontext benadrukt: de studie laat zien dat vernieuwingsinitiatieven die bereid zijn om de vernieuwing aan te passen aan de specifieke context en behoeften van de school, meer succesvol zijn in het beklijven van het programma op lange termijn. In het kader van deze wederzijdse aanpassing wijzen de auteurs ook op het belang van 'monitoring/evaluatie'. Tevens wijst de studie op het belang van 'gedeeld leiderschap' in relatie tot duurzaamheid.

			schoolleiders, specialisten op gebied van transitie) <u>Context:</u> Voortgezet Speciaal onderwijs			Resultaten van deze studie laten verder zien dat de duurzaamheid van een vernieuwingsprogramma positief werd beïnvloed wanneer: 1. er sprake was van 'stabiliteit qua stafleden' en 'sterke administratieve ondersteuning' in relatie tot het vernieuwingsprogramma; 2. van het vernieuwingsprogramma een 'positieve invloed werd verwacht op de studentresultaten' en voornamelijk dat hierover gecommuniceerd werd!; 3. het vernieuwingsprogramma een 'duidelijke rol had binnen het district'.
Breault (2013)	Artikelen op basis van verschillende landen (review studie)	Professional Development School (PDS) Partnership	<u>Design:</u> Kwalitatieve meta-synthese <u>Context:</u> divers	Opschalen (hanteert de definitie van Coburn, 2005) Met het oog op duurzaam vernieuwen, moeten binnen netwerken echter ook diepgaande samenwerkingsrelaties opgebouwd worden. Het doel van deze	Schoolextern (partnerschap tussen scholen en universiteiten)	In dit artikel wordt de duurzaamheid van Professional Development School (PDS)-partnerships (waarin universiteiten met scholen samenwerken) geëvalueerd aan de hand van vier kernelementen van 'scaling-up' (zoals onderscheiden in Coburn, 2005), namelijk: 1) depth, 2) sustainability, 3) spread en 4) ownership. Deze kernelementen zijn volgens de auteur nog niet voldoende terug te zien in de PDS-partnerships. In het artikel worden vier aanbevelingen gedaan om opschaling van deze partnerships te bereiken, namelijk: 1. PDS-partnerships moeten <i>onderzoek/een evaluatie</i> doen naar het eigen netwerk (wat zijn essentiële elementen?) 2. Stakeholders moeten zorgen voor voldoende (financiële) <i>ondersteuning</i> om het netwerk te kunnen continueren 3. Er moeten '<i>enabling bureaucratic structures</i>' zijn, waarbij niet te veel nadruk wordt gelegd op 'accountability' (bij leraren in de vorm van

				diepgaande interacties is streven naar diepgaande verandering in opvattingen en normen.		testresultaten en bij onderzoekers in de vorm van onderzoekspublicaties), want dat staat diepgaande samenwerking tussen leraren en onderzoekers in de weg. 4. PDS-partners moeten <i>mogelijkheden creëren om elkaar op een positieve manier te ontmoeten</i> en <i>diepgaande samenwerkingsrelaties</i> op te bouwen (zodat uiteindelijk diepgaande veranderingen plaats kunnen vinden).
Butler et al. (2015)	Canada	Geletterdheid (literacy in subject-area classrooms)	<u>Design</u> : Casestudie <u>Datacollectie</u> : -Interviews - Documentenanalyse <u>Participanten</u> : 5 district leiders en 38 schoolleden <u>Context</u> : Voortgezet onderwijs (VO)	Specifieke definitie van duurzaamheid ontbreekt	Schoolintern en schoolextern	In het artikel wordt een top-down benadering van vernieuwingsprocessen en de veelal passieve rol die leraren hierin krijgen toebedeeld bekritiseerd. De auteurs stellen dat aandacht van schoolleiders voor <i>teacher agency</i> bevorderlijk is voor duurzame vernieuwing. De auteurs spreken in termen van “conjoint agency”.
Coburn et al. (2013)	VS	Curriculum-innovatie: Wiskunde	<u>Design</u> : Longitudinale kwalitatieve studie <u>Datacollectie</u> : - Interviews - Observaties <u>Participanten</u> : 12 docenten, 4 schoolleiders, 9 wiskundecoaches en 13 district leiders <u>Context</u> : PO	Geen expliciete definitie in dit artikel opgenomen, de auteurs spreken van sustainability, embedding-ness, en institutionalization.	Schoolintern en -extern (tevens expliciet onderscheid tussen informeel en formeel netwerk)	Uit de studie is het belang gebleken van zowel formele als informele relaties voor duurzaam vernieuwen. Volgens de auteurs is het belangrijk dat deze netwerken een vast onderdeel worden van ieder vernieuwingstraject. Informele netwerken kunnen door scholen gestimuleerd worden door tijd en ruimte te creëren waarin leraren elkaar ontmoeten en ideeën uitwisselen. De studie laat tevens zien dat ‘district policy’ invloed heeft op de duurzaamheid van innovaties: dit beleid kan het ‘tie formation process’ en de ‘structuren van het netwerk’ positief dan wel negatief beïnvloeden. Daarnaast is het beleid van invloed op de mate waarin netwerken toegang

						hebben tot waardevolle resources/bronnen. District informatie en materialen komen niet alleen via formele, maar ook via informele netwerken de school binnen.
Coburn et al. (2012)	VS	Curriculum-innovatie: Wiskunde	<u>Design</u> : Longitudinale kwalitatieve studie <u>Datacollectie</u> : - Interviews - Observaties - Documentenanalyse - Sociale netwerkanalyse <u>Participanten</u> : 12 docenten <u>Context</u> : PO	De term opschalen ("Scaling up") wordt gebruikt, en sustainability. Dit wordt als volgt gedefinieerd: "Teachers' continued use of reform-related instructional practices in high-quality ways after resources and support for such practices have been withdrawn"	Schoolintern	In dit artikel wordt geconcludeerd dat verschillende studies het belang van sociale netwerken onderschrijven, maar dat zij niet ingaan op specifieke dimensies in deze netwerken die bijdragen aan duurzaamheid. Deze dimensies worden in deze studie wel nader onderzocht. De auteurs onderscheiden in totaal vier kenmerken van het sociale netwerk die van belang zijn voor duurzaam vernieuwen, namelijk: sociale netwerken met <i>strong ties</i> , <i>high-depth interaction</i> and <i>high expertise</i> zijn bevorderend voor duurzaamheid van innovaties. Het gaat daarbij volgens de auteurs om de <i>interactie</i> tussen deze dimensies.
Coburn & Russell (2008)	VS	Curriculum-innovatie: Wiskunde	<u>Design</u> : meervoudige longitudinale casestudie <u>Datacollectie</u> : - Interviews - Observaties	Opschalen (scaling up)	Schoolintern en schoolextern	Dit artikel benadrukt de belangrijke rol van de schoolleider in relatie tot duurzaamheid van innovaties. De studie laat allereerst zien dat het beleid ('district policy') invloed heeft op de professionele relaties die een rol spelen bij het implementeren en opschalen van vernieuwingen.

			<u>Participanten:</u> 48 docenten, 13 wiskundecoaches, 8 schoolleiders en 48 extra docenten <u>Context:</u> PO			Meer specifiek heeft het beleid invloed op de volgende vier dimensies van deze professionele relaties: 'structure of ties', 'access to expertise', 'trust' en 'content of interaction'. Echter, de studie laat tevens zien dat deze invloed gemedieerd wordt door keuzes van de schoolleider. Zo maakt het bijvoorbeeld uit hoe de schoolleider middelen voor coaching toewijst binnen de school (leraren die actief gecoacht worden, hebben bijvoorbeeld meer diepgaande interacties dan leraren die niet worden gecoacht).
Collinson & Cook (2004)	VS	ICT-project: The Educators' Electronic Learning Community	<u>Design:</u> Mixed methods design <u>Datacollectie:</u> - Vragenlijsten (Pre-interview survey) - Interviews <u>Participanten:</u> 10 docenten <u>Context:</u> VO (brugklas)	Disseminatie (met de assumptie dat disseminatie van individueel leren leidt tot breder leren of verandering binnen de organisatie)	Schoolintern	De auteurs stellen vast dat professionaliseringsinitiatieven veelal gericht zijn op individuele leraren, maar dat het niet vanzelfsprekend is dat deze leraren vervolgens ook hun kennis delen en 'organizational learning' ontstaat. De auteurs concluderen dat het belangrijk is dat leraren voldoende mogelijkheden krijgen om hun kennis te delen, en ook om hun netwerk uit te breiden. In het artikel worden 35 belemmerende en 43 bevorderende factoren voor deze kennisdeling/disseminatie beschreven. Voorbeelden van bevorderende factoren zijn: collega's die openstaan om te leren, wederzijds vertrouwen, empathie voor beginnende leraren, schoolleiders die mogelijkheden om te delen creëren, en gezamenlijke doelen. Voorbeelden van belemmerende factoren zijn: onvoldoende tijd om te delen, geen professionele leergemeenschap in de school waarbij leraren met elkaar in dialoog gaan, te hoge werkdruk, en een ongeschikte fysieke ruimte.

Daly & Finnigan (2010)	VS	Reorganisatie / Onderwijs- vernieuwing algemeen (in het kader van de No Child Left Behind Act)	<u>Design</u> : Exploratieve casestudie <u>Datacollectie</u> : - Interviews - Sociale netwerkanalyse <u>Participanten</u> : 8 leiders waaronder 4 site administrators en 4 central office leaders (in het kwalitatieve gedeelte) <u>Context</u> : PO	Geen definitie van duurzaamheid	Schoolextern	De studie benadrukt het belang van inter-organisatorische samenwerking (tussen 'district offices' en 'school sites') in relatie tot (duurzame) verandering. Het artikel zoomt specifiek in op de belangrijke rol van 'the central office' in het aangaan en opbouwen van inter-organisatorische relaties. Bevorderend voor duurzaamheid: - Sterke 'inter-organizational ties' (tussen 'district offices' en 'school sites') - Ondersteunende condities op district niveau (bijvoorbeeld doelgerichte begeleiding) - Gedeelde 'theories of action', 'mutual sense-making', and heldere consistente communicatie over veranderingen (tussen 'central office administrators' and 'site leaders'). Belemmerend voor duurzaamheid = - 'Sparse ties' tussen 'school site' and 'central office administrators', - Een gecentraliseerde netwerkstructuur die uitwisseling van complexe informatie en verandering kan beperken. Succesvolle netwerken kenmerken zich door: <i>frequente en doordachte communicatie, gedeeld begrip en doel, gezamenlijk uitdagend werk, relaties gebaseerd op vertrouwen.</i>
Daly & Finnigan (2011)	VS	Reorganisatie / Onderwijs- vernieuwing	<u>Design</u> : longitudinale casestudie <u>Datacollectie</u> :	Systeem brede verandering	Schoolextern	De auteurs benadrukken dat het belangrijk is om niet alleen in te zetten op schoolinterne netwerken, maar ook om kennisdeling tussen verschillende lagen van het

		naar aanleiding van slechte evaluatie (high-stakes accountability)	- Interviews - Sociale netwerkanalyse <u>Participanten:</u> 49 leiders (19 district leiders & 30 schoolleiders) <u>Context:</u> PO	(‘system wide reform’). Duurzaamheid tevens gedefinieerd als ‘Information transfer’ en ontwikkeling van nieuwe kennis.		systeem te bewerkstelligen. Men concludeert dat het stimuleren van ‘inter-group sharing’ belangrijk is voor succesvolle verandering. De auteurs wijzen daarbij op de beperkingen van gecentraliseerd leiderschap: dit kan duurzame verandering in de weg staan. De auteurs hebben laten zien dat gecentraliseerde netwerken goed zijn voor de verspreiding van routine-informatie. Echter, voor een bredere verspreiding van een vernieuwing naar andere contexten is het belangrijk dat het netwerk minder gecentraliseerd is. Een sterk gecentraliseerd netwerk waarin er veel interacties zijn tussen een beperkt aantal kernactoren, terwijl anderen minder betrokken zijn, zal ertoe leiden dat de toegang tot nieuwe kennis voor die anderen beperkt is, wat een negatieve invloed heeft op kennisdeling. De auteurs wijzen daarbij op het belang van “boundary spanners” die interacties tussen verschillende lagen van een organisatie kunnen bewerkstelligen.
Daly et al. (2010)	VS	Curriculum-innovatie: lezen	<u>Design:</u> Exploratieve casestudie, mixed methods design <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Sociale netwerkanalyse <u>Participanten:</u> 12 docenten (kwalitatieve gedeelte) <u>Context:</u> PO	Geen definitie van duurzaamheid	Schoolintern	In dit artikel wordt het belang van sociale netwerken voor diepgaande en systeembrede verandering aangetoond. De auteurs stellen op basis van hun onderzoek vast dat vakgroepen met diepgaande en hechte interacties er beter in slaagden om de vernieuwing te ontwikkelen en te implementeren dan andere vakgroepen: ‘grade levels with more dense interactions reported being able to enact the reform at a greater depth than those more sparsely connected grade levels’. De studie benadrukt tevens de belangrijke rol van de schoolleider in het verspreiden (diffusion) van de vernieuwing.

Douglas et al. (2015)	VS	Curriculum-innovatie: Wetenschappen (Next Generation Science Standards)	<u>Design</u> : Mixed methods design <u>Datacollectie</u> : - Debriefings - Interviews - Focusgroepen - Testen bij leerlingen <u>Participanten</u> : 9 docenten <u>Context</u> : PO	Geen expliciete definitie gegeven, maar er wordt wel verwezen naar 'lasting implementation' en 'sustainable effects'.	Schoolintern	De studie benadrukt het belang van 'teacher learning communities' (waarin leraren elkaar ondersteunen en gezamenlijk lesgeven) en ondersteuning van de schoolleider voor de duurzaamheid van professionaliserings-programma's voor leraren.
Dumay et al. (2013)	België	Externe evaluatie: accountability ; kwaliteitszorg	<u>Design</u> : Kwalitatieve studie <u>Datacollectie</u> : - Interviews <u>Participanten</u> : 32 docenten / schoolleiders <u>Context</u> : PO	Institutionalisering ("Institutionalization is a complex process, which largely depend on the nature of the social interactions initiated by the inspectors and the development of local forms of self-reinforcing feedback dynamics of	Schoolintern en schoolextern. Expliciet onderscheid in netwerkmodel versus bureaucratisch model.	In dit artikel wordt het belang van sociale relaties/netwerken en leiderschap voor institutionalisering benadrukt. Er wordt gepleit voor een netwerkmodel van vernieuwen (in plaats van een bureaucratisch vernieuwingsmodel). Binnen een bureaucratisch vernieuwingsmodel wordt de vernieuwing gecentraliseerd aangestuurd, zijn standaarden vastgelegd, en worden formele regels naar scholen gestuurd en opgelegd, terwijl binnen een netwerkmodel lokale actoren een centrale rol krijgen toebedeeld, en helpen het beleid te formuleren en te implementeren. Binnen een netwerkmodel wordt agency verspreid over de verschillende actoren. In een netwerkmodel van organiseren zal de vernieuwing een grotere legitimiteit verwerven, omdat leraren actief betrokken worden bij het proces, eigenaarschap over de vernieuwing ontwikkelen en tot een diepgaand begrip van de vernieuwing komen. De auteurs stellen tevens vast dat schoolleiders een belangrijke rol vervullen binnen het

				heightened legitimacy and deeper taken for grantedness. What matters are the social exchanges, alliances commitment")		institutionaliseringsproces: zij moeten legimtimeit verwerven. Dit kunnen zij bijvoorbeeld doen door al te participeren op het moment dat er extern innovatiematerialen worden ontwikkeld (dat schoolleiders dus mede-ontwikkelaar van de vernieuwing zijn). De auteurs concluderen verder dat niet alleen uitwisseling binnen de organisatie, maar ook daarbuiten van belang is voor institutionalisering.
Edwards (2012)	Nieuw Zeeland	Curriculum-innovatie: revised New Zealand Curriculum	<u>Design:</u> Actieonderzoek <u>Datacollectie:</u> - Documentenanalyse - Noties - Samenvattingen vergaderingen <u>Participanten:</u> 160 docenten <u>Context:</u> PO en VO	Geen expliciete definitie. Termen als 'sustainability' and 'longevity' worden gebruikt om te verwijzen naar voortbestaan PLG.	Schoolintern	In dit artikel wordt het belang van professionele leergemeenschappen benadrukt bij het implementeren van vernieuwingen. Doordat zowel beginnende als ervaren docenten successen, uitdagingen en fouten in een veilige gemeenschap met elkaar delen, dragen ze bij aan elkaars self-efficacy. Duurzaamheid van professionele leergemeenschappen wordt in dit artikel echter niet altijd als een maat voor succes gezien. Het succes van een professionele leergemeenschap hangt juist af van de mate waarin de groep flexibel doelen kan behalen (bijvoorbeeld dat men algemene beleidsmaatregelen en -doelstellingen kan vertalen naar de eigen schoolcontext, en/of dat de focus verschuift van de professionele leergemeenschap naar de schoolgemeenschap), en zich kan voorbereiden op veranderingen die in de toekomst zullen plaatsvinden. In het artikel wordt tevens ingegaan op de rol van de schoolleider: de auteur stelt dat in het licht van de professionele leergemeenschappen 'distributed leadership' nodig is.

Ehlen et al. (2016)	Nederland	Samenwerkingsproject onderwijs-beroepspraktijk (industry-school partnership)	<u>Design:</u> Mixed methods design <u>Datacollectie:</u> - Documentenanalyse - Observaties - Telefonische interviews - Diepte interviews - Vragenlijst <u>Participanten:</u> 30 participanten (docenten, schoolcoördinatoren, directeuren/ managers van bedrijven in de vrijetijdssector) <u>Context:</u> Beroepsonderwijs	Geen expliciete definitie, maar verwijzen naar voortdurend blijven vernieuwen (dus duurzaam vernieuwen)	Schoolextern	Dit artikel laat zien dat een innovatieproces niet zozeer bepaald wordt door formele projectplannen en -doelen, maar door de kwaliteit van sociale relaties. Er worden in het artikel vier dimensies van 'social capital' onderscheiden die van belang zijn voor het voortdurend blijven vernieuwen, namelijk de: 1) <i>Structurele dimensie</i> (urgency, autonomy, facilitation, support) 2) <i>Relationele dimensie</i> (passion & motivation, sympathy & pleasure, trust & understanding, appreciation & identification) 3) <i>Cognitieve dimensie</i> (shared goals, shared language, matter expertise, innovation capacity) 4) <i>Actieve dimensie</i> (collaboration, audacity, bridging and linking, cocreation) Het artikel benadrukt dat innovatie niet een kwestie is van het behalen van oorspronkelijk geformuleerde projectdoelen, maar een creatief proces dat door professionals gezamenlijk wordt uitgevoerd om de resultaten te behalen. Ownership, Engagement, en Motivation spelen hierbij een belangrijke rol. De duurzaamheid van de resultaten (van een innovatieproject) hangt af van de haalbaarheid en de ondersteuning van collega's binnen de organisatie. De auteurs concluderen dat een innovatie(project) niet tot per se tot nieuwe producten hoeft te leiden, ook zonder kunnen de uitkomsten van belang zijn voor individuen (zoals de nieuwverworven kennis en inzichten) en de organisatie (zoals de ontstane samenwerking tussen
---------------------	-----------	--	---	---	--------------	--

						organisaties, persoonlijke relaties). Volgens de auteur is dit zogenaamde 'double loop learning' het belangrijkste duurzame resultaat van innoveren.
Fagen & Flay (2009)	VS	Gezondheids-preventie-project: Aban Aya Sustainability Project (AASP):	<u>Design</u> : Mixed methods casestudie <u>Datacollectie</u> : - Interviews - Rapportage formulieren - Observaties - Documentenanalyse <u>Participanten</u> : 29 participanten (school-leiders, docenten, projectleider, hoofdonderzoeker) <u>Context</u> : PO	Duurzaamheid gedefinieerd als de meest dynamische benadering van programma continuatie (waarbij duurzaamheid geen vaste (eind)stadium is, maar een continu proces, en al vanaf begin van de innovatie aandacht moet krijgen)	Schoolintern en schoolextern	Voor duurzaamheid is het nodig om: - 'Community readiness' van alle betrokkenen bij de innovatie in de beginfase te evalueren. Daarbij ambities in kaart brengen om realistische verwachtingen te hebben. - Planning voor 'sustainability' (waarbij je bijvoorbeeld in een vroeg stadium en gedurende de innovatie bekijkt welke training betrokkenen nodig hebben of welke aanpak geschikt is om sustainability te bereiken)
Fogleman et al. (2006)	VS	Curriculum-innovatie: Wetenschappen	<u>Design</u> : Kwalitatieve studie (participatieonderzoek) <u>Datacollectie</u> : - Werknootities - Opnames workshops	Geen expliciete definitie, maar verwijzen naar 'sustainability' en 'scaling up'.	Schoolintern en schoolextern	De auteurs benadrukken dat het in het kader van 'sustaining and scaling up innovations' belangrijk is dat het district de capaciteit ontwikkelt om leraren mogelijkheden te bieden voor voortdurende professionalisering. Deze capaciteit kan ontwikkeld worden in de vorm van een district-university partnership. Specifieker gezegd onderstreept dit artikel het belang van samenwerking

			<u>Participanten:</u> 80 docenten <u>Context:</u> VO (brugklas)			tussen teacher leaders, curriculumspecialisten en universitaire onderzoekers binnen een professionele leergemeenschap.
Gardner (2011)	VS	Curriculum-innovatie: STEM	<u>Design:</u> Meervoudige casestudie <u>Datacollectie:</u> - Documenten - Observaties - Focusgroepen <u>Participanten:</u> Leraren en administators (uit 26 samenwerkingsverbanden) <u>Context:</u> PO en VO	Geen expliciete definitie, maar spreken van 'what makes the projects sustainable' en 'partnership sustainability'.	Schoolextern	In dit artikel wordt onderzocht welke samenwerkingsstructuren en processen, binnen school-university networks, vernieuwingen 'sustainable' maken en welke niet. Daarbij wordt specifiek in kaart gebracht wat kenmerken zijn van sterke partnerships/netwerken. Een eerste kenmerk is dat het netwerk <i>betekenis</i> moet hebben binnen een specifieke context, en er <i>voldoende tijd</i> en specifieke <i>ondersteuning</i> nodig is om het partnership voort te kunnen zetten. In de tweede plaats zijn partnerships sterker als ze vier samenwerkingsprocessen bevatten (namelijk 1) planning, 2) decision-making, 3) implementation, and 4) evaluating practices and outcomes, using evaluation results for adaptation), en de volgende effectieve professionaliseingsonderdelen (namelijk: 1) content-focus, 2) active learning, 3) coherence, duration and intensity, 4) and collective participation). In de derde plaats, moeten partners binnen het netwerk elkaar op een <i>regelmatige basis ontmoeten</i> en <i>sterke relaties opbouwen</i> om samen te kunnen blijven leren. Het kost <i>tijd</i> om een stabiel partnerschap te vormen met al deze kenmerken. Tevens wijst het artikel op het belang van <i>leiderschap</i> voor een sterk netwerk.
Giles & Hargreaves (2006)	VS & Canada	Innovatieve scholen	<u>Design:</u> Casestudies <u>Datacollectie:</u> - Interviews	Geen expliciete definitie, maar	Schoolintern	In dit artikel wordt het belang van 'professional learning communities' in scholen in relatie tot duurzaamheid benadrukt: "PLC's can build the professional capacity to

			-Etnografische observaties - Documentenanalyse <u>Participanten:</u> Steekproef van gepensioneerd en actieve docenten en schoolleiders van de betreffende school <u>Context:</u> VO	spreken van 'scaling -up		solve problems and make decisions expeditiously (Senge, 2000). Belemmerende factoren voor duurzaamheid die in dit artikel worden onderscheiden: 1. Team veranderingen 2. Druk van buitenaf (ouders, inspectie) 3. Veranderingen in hulpbronnen 4. Rol van de schoolleider Een stabiel team, met stabiel leiderschap is belangrijk voor duurzaamheid. Tevens is gespreid leiderschap belangrijk: "In modeling and facilitating a people-centered and distributed approach to leadership (Crowther, Kaagan, Hahn, & Ferguson, 2002), he created a philosophy and supporting organizational structures that would survive his inevitable departure and "perpetuate what we are doing."
Glazer (2009)	VS	Reorganisatie / Onderwijs- vernieuwing algemeen: America's Choice	<u>Design:</u> Kwalitatief longitudinaal onderzoek <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Observaties - Documentenanalyse <u>Participanten:</u> exacte aantal is niet genoemd (schoolleiders, upper-level staff and program developer, executive director of NCE, president of America's Choice)	Geen expliciete definitie, verwijzen naar 'large-scale change' en 'system level change'	Schoolextern	In dit artikel wordt de invloed van externen (van buiten het onderwijsstelsel) op grootschalige veranderingen onderzocht. De conclusie is dat externen beperkt invloed hebben op grootschalige veranderingen binnen de school (omdat zij niet in staat zijn invloed uit te oefenen op allerlei condities en keuzes buiten de school (o.a. district and states) die ook van invloed zijn op het al dan niet succesvol implementeren van vernieuwingen binnen de school. Als externen meer zouden samenwerken op het niveau van district en states, dan zouden veranderingen meer kans van slagen hebben, al kan de externe dan nog steeds maar beperkt invloed uitoefenen. De meerwaarde

			<u>Context:</u> PO			van externen is wel dat zij expertise de school binnenbrengen.
Glazer & Peurach (2012)	VS	Schoolontwikkelingsnetwerken: America's Choice en Success for All	<u>Design:</u> Kwalitatieve ethnografische studie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Observaties - Documentenanalyse <u>Participanten:</u> (a) the executive leadership; (b) senior staff involved in shaping strategy and assessing overall effectiveness; (c) program developers who created the designs' materials and components; and (d) the field-level staff who worked directly with schools and districts. <u>Context:</u> PO	Geen expliciete definitie, hanteren de volgende termen: 'Large-scale educational reform', 'scale up innovations', en 'sustainability of school improvement networks'.	Schoolextern	In het artikel worden de volgende belemmeringen voor het opschalen van innovaties genoemd: - Heel veel verschillende organisaties houden zich met onderwijsinnovaties bezig, ieder met eigen agenda, en zonder onderlinge afstemming. Zij concurreren om de aandacht van de school. - Instabiliteit en wispelturige karakter van onderwijsomgeving (vluchtige beleidsagenda's en financieringsstromen leiden tot de snelle geboorte en dood van kleinschalige educatieve vernieuwers) - Gebrek aan diepgaande ondersteuning Het artikel concludeert dat 'environmental support' van groot belang is voor grootschalige vernieuwingen: "large-scale school improvement requires a commensurate system of environmental support. Restructuring institutionalized relationships between schools and their proximal environments—especially district offices—could reduce conflicts that have undermined the implementation and sustainability of school improvement networks."
Gold et al. (2004)	VS	Reorganisatie / Onderwijs-vernieuwing algemeen	<u>Design:</u> Casestudie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Observaties - Feedback sessies <u>Participanten:</u> 5 "community organizing	Geen expliciete definitie, maar spreken van 'deep and sustainable	Schoolextern	In dit artikel staat 'community organizing' centraal, waarbij het opbouwen van relaties/ netwerken tussen scholen en communities centraal staat. In het artikel gaat het met name om communities van ouders. De auteurs concluderen dat betrokkenheid van groepen buiten het schoolsysteem van belang zijn voor 'sustainable reform':

			groups" (staff, board members, leaders, teachers, and others with whom the groups worked) <u>Context:</u> PO en VO	education reform'		"Community organizing contributes to deep and sustainable education reform by building community capacity to initiate and participate in reform and by employing political strategies that create professional, civic, community, and public sector support.
Goodyear et al. (2014)	UK	Curriculum-innovatie: gymnastiek	<u>Design:</u> Casestudie <u>Datacollectie:</u> - Lesobservaties - Formele discussies (interviews, bijeenkomsten) - Informele discussies (in de lerarenkamer, via social media) <u>Participanten:</u> 7 docenten <u>Context:</u> VO	Geen specifieke definite gegeven, de auteurs spreken van "the pedagogical innovation was sustained en 'over the sustained use of the pedagogical innovation"	Schoolextern	In dit artikel wordt het belang van sociale interacties via social media benadrukt in relatie tot duurzaamheid. Deze interacties "challenged teachers to develop their existing use of an innovation further, and encouraged them to work together and develop shared practices. These interactions contributed to the sustained use of the innovation". Via social media kunnen sociale interacties tussen verschillende actoren worden gestimuleerd.
Goodyear & Casey (2015)	UK	Curriculum-innovatie: gymnastiek	<u>Design:</u> Actieonderzoek <u>Datacollectie:</u> - Reflecties van docenten - Veldrapport - Verificatie tool - Interviews - Docent observaties - Bijeenkomsten	Geen specifieke definite gegeven, de auteurs spreken van "the sustained use of the	Schoolintern en - extern	In dit artikel wordt geconcludeerd dat de ontwikkeling van een 'Community of Practice' eraan bij kan dragen dat een (pedagogische) innovatie een duurzaam onderdeel van de lerarenpraktijk wordt. In scholen met sterke professionele leergemeenschappen, zullen leraren sneller veranderingen doorvoeren, dan in scholen waar leraren meer geïsoleerd werken en minder sociale steun ervaren.

			- Discussies op Social Media <u>Participanten:</u> 6 docenten <u>Context:</u> VO	pedagogical innovation"		Daarnaast concluderen de auteurs dat interprofessionele samenwerking met een 'boundary crosser', bijvoorbeeld een onderzoeker vanuit de universiteit, die verder reikt dan de grenzen van het eigen instituut ook ten goede kan komen aan duurzaamheid: "The boundary spanner was a catalyst for the adoption and sustained use of pedagogical innovation, facilitating teachers' use of action research, driving social energy, and the subsequent emergence of a community of practice." Verder is het in het kader van duurzaamheid belangrijk om aandacht te hebben voor de behoeftes van leraren, hun gevoel van bekwaamheid, alsook de impact van de innovatie op leerlingprestaties. Door de dimensies 'mutual engagement', 'shared repertoire' and 'joint enterprise' kwamen leraren uiteindelijk verder dan alleen implementatie van de vernieuwing. Randvoorwaarden in relatie tot duurzaamheid zijn volgende de auteurs: tijd en ruimte en een format voor een professionele dialoog.
Hargreaves et al. (2015)	VS	Reorganisatie / Onderwijs- vernieuwing algemeen	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Participanten:</u> exact aantal niet bekend, grootschalig, voor 1 case 300 scholen geselecteerd <u>Context:</u> VO	Spreken van 'sustained success'	Schoolextern	Om duurzaamheid te realiseren is het belangrijk om 'a shared set of goals' te hebben, ownership, trusting relationships, personal communication, uitwisseling met gelijkgestemden, lotgenotencontact, en een representatieve groep. 'Sustained success' hangt tevens af van langdurige beschikbaarheid van hulpbronnen, inclusief tijd, leiderschap en technologische ondersteuning.

Hargreaves & Goodson (2006)	VS & Canada	Reorganisatie / Onderwijs-vernieuwing algemeen	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Observaties - Archief data <u>Participanten:</u> 186 docenten <u>Context:</u> VO	Duurzaamheid gedefinieerd als: 'whether what matters, spreads, and lasts'	Schoolintern	In dit artikel wordt het belang benadrukt van het ontwikkelen van scholen in de richting van 'Professional learning communities', waarbij leraren niet als <i>resisters</i> , maar juist als krachten worden beschouwd. Tevens wijzen de auteurs op het belang van een historisch perspectief in relatie tot duurzame innovaties. Tevens geven de auteurs aan dat het voor duurzaamheid van belang is dat er geen sprake is van standaardisatie van innovaties, maar juist van aanpassing van de innovatie aan de lokale context.
Hauge et al. (2014)	Noorwegen	Reorganisatie / Onderwijs-vernieuwing algemeen	<u>Design:</u> Interventiestudie <u>Datacollectie:</u> - Video-opnames van de workshops en vergaderingen - Aantekeningen - Documentenanalyse <u>Participanten:</u> 1 schoolleider en P-team (=the pedagogical/school development leader team, bestaande uit 4 leraren) <u>Context:</u> VO	Er wordt geen definitie gegeven van duurzaamheid, wel de volgende termen gebruikt: 'Sustainable change, potential to improve', 'sustainable improvements in schools'	Schoolintern	In dit artikel pleiten de auteurs voor nieuwe rol van schoolleiders waarbij er sprake is van gedeeld en gezamenlijk (shared and collaborative) leiderschap voor succesvolle en duurzame vernieuwing. Vaardigheden waarover leiders zouden moeten beschikken zijn: 1) weten hoe je 'agents of improvement' kunt ondersteunen 2) hoe je mensen verbindt aan tools en hulpbronnen die nodig zijn voor de vernieuwing. Het vernieuwingsproces wordt door de auteurs beschouwd als een bottom-up proces.
Hennessy & Deane (2009)	UK	ICT: T-MEDIA project	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Datacollectie:</u> - Interviews	Geen expliciete definitie opgenomen,	Schoolextern	In dit artikel staat een netwerk van onderzoekers en leraren centraal. Samenwerking tussen onderzoekers en leraren wordt door de auteurs gezien als een waardevolle manier voor verandering/vernieuwing, waarbij geen

			<u>Participanten:</u> 8 docenten <u>Context:</u> VO	de auteurs spreken van 'sustainability of change'		sprake is van een top down benadering, maar juist gezamenlijk gezocht wordt naar verbetering. Ook samenwerking met peers wordt door de auteurs als waardevol gezien. Tevens worden de volgende effectieve kenmerken van deze netwerken onderscheiden: - Het netwerk vereist voordeel/opbrengst voor beide partijen - Er is sprake van "Genuine coalition of interest" - Er is sprake van '<i>a relationship of trust</i>' between researchers and teachers'. Randvoorwaarden – toegewijde leraren, die voldoende tijd en financiering ontvangen. Belemmerend voor duurzame verandering = geen stabiliteit in team (bijvoorbeeld dat leraren die betrokken waren bij de innovatie, vertrokken zijn) en technische problemen.
Honig (2009)	VS	Autonome scholen	<u>Design:</u> Meervoudige casestudie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Observaties van vergaderingen - Review van documenten, e-mails, Listserv postings - Aantekeningen gemaakt door de onderzoeker	Geen expliciete definitie, spreken van 'sustained involvement in implementation' en 'sustain major education reforms'	Schoolextern	De focus in dit artikel ligt op hoe externe organisaties van invloed zijn op de implementatie en sustainability van innovaties. De uitkomsten laten zien dat externe organisaties een belangrijke rol spelen bij de wijze waarop vernieuwingen tot stand komen in scholen, en dat nauwe samenwerking tussen scholen en deze instanties, waarbij de behoeften op elkaar worden afgestemd, kan bijdragen aan duurzaamheid.

			<u>Participanten:</u> 78 respondenten <u>Context:</u> VO			
Honig & Ikemoto (2008)	VS	Leerprocesse n verbeteren van leerlingen	<u>Design:</u> Een restrospectieve, cross-sectionele en voornamelijk kwalitatieve casestudie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Observaties - Documentenanalyse - Focus groepen <u>Participanten:</u> "251 respondents: 80 district and community leaders, 73 principals, 30 assistant principals, 50 school coaches, and 18 IFL leaders and staff" <u>Context:</u> VO	Geen expliciete definitie, er wordt gesproken van: "districtwide learning improvement efforts" en "deepening people's engagement in various challenging work Practices"	Schoolextern	In dit artikel staat de ondersteuning bij het leren door 'intermediary organizations' centraal. Daarbij wordt het belang benadrukt van ondersteuning aangepast aan de specifieke behoeften in een bepaalde context (oftewel 'adaptive assistance'): Er wordt concludeert dat partnerships met organisaties die adaptieve ondersteuning kunnen bieden (bij het leren) bij kunnen dragen aan diepgaande verandering: "multilevel, situated supports are associated with deepening people's engagement in various challenging work practices". Tevens wordt in het artikel beschreven dat voor leren en verandering, het niet alleen belangrijk is dat individuen zelf informatie verwerven, maar daarin interactie met anderen (waaronder andere individuen maar ook artefacten en tools) ook een belangrijke rol speelt: "learning unfolds—not through an individual's acquisition of information solely or even mainly within the mind. Rather, learning involves an individual's engagement with others and various artifacts or tools in particular activities"
Kilbane (2009)	VS	Comprehensive school reform	<u>Design:</u> Casestudie <u>Datacollectie:</u> - Groep interviews - Individuele interviews	Geen expliciete definitie, 'Factors for	Schoolintern	In het artikel worden 5 factoren beschreven die van invloed zijn op de duurzaamheid van vernieuwingsactiviteiten, namelijk:

			- Documentenanalyse - Observaties van vergaderingen <u>Participanten:</u> 7 tot 10 docenten op elk van de vier scholen <u>Context:</u> PO en VO	sustaining Professional Learning Communities' onderzocht		1) <u>Collaborative structures</u> (o.a. tijd om samen te komen, langdurige professionele ontwikkeling) 2) <u>Administrative support</u> (o.a. stabiliteit in leiderschap, voldoende financiering, bescherming tegen andere vernieuwingen) 3) <u>Relational integrity</u> (o.a. focus op data van studenten, indactoren van succes, commitment van faculteit) 4) <u>Enablers</u> (o.a. professionele netwerken, begeleiding van meerwetende ander) 5) <u>Coherence</u> (o.a. fit or alignment tussen vernieuwingsdesign en de schoolcontext). Voor de scholen die in deze studie centraal stonden bleek schoolleiderschap van groot belang te zijn voor de sustainability van de Professional Learning Communities: "Leadership and administrative support play a more critical role than the others given the concentration of power and decision making in the office of the principal. Just as the environmental factors can promote or hinder the ability of a natural ecosystem to flourish, the system of relationships or culture in a school can be supported or hindered by the actions and activities of key personnel. A school leader's attention to these factors can increase the chance of success in building and maintaining a professional learning community within a school."
Koch (2013)	Zwitserland	Urban school reform	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Datacollectie:</u> - Documentenanalyse - Interviews	Geen expliciete definitie, maar er wordt gesproken van	Schoolextern	<i>Sustained school reforms</i> kunnen verklaard worden vanuit mogelijkheden (of juist niet) om (brede) coalities te vormen ("I suggest that progressive and sustained school reforms must be explained by focusing on framing dynamics that enable and constrain coalition building opportunities. Skillful framing might facilitate

			<u>Participanten:</u> 4 schoolleiders en bestuursleden, 2 leden van de oudervereniging, 4 beleidsmedewerkers en 4 politici <u>Context:</u> niet bekend	‘sustained school reform’.		coalitionbuilding around progressive purposes). Daarbij worden twee belangrijke uitdagingen beschreven: 1) Spanning tussen breedte coalitie en coherent geheel 2) Een brede coalitie/samenwerking betekent dat oorspronkelijke doelen mogelijk moeten worden bijgesteld (zodat ze tegemoetkomen aan doelstellingen verschillende organisaties): “In more general terms, one could argue that skillful framing to create broad coalitions entails a reinterpretation of initial reform goals”.
Kugelmass (2001)	VS	Inclusief onderwijs (inclusive public elementary school)	<u>Design:</u> Etnografisch onderzoek <u>Datacollectie:</u> - Observaties - Interviews met medewerkers, kinderen, ouders - Documentenanalyse <u>Participanten:</u> 1 docent als casus, andere docenten ter verificatie en interviews met schoolleider, en 8 docenten die een centrale rol vervulden in de school <u>Context:</u> PO	Gebruiken de volgende termen: ‘Sustaining educational innovations’	Schoolintern	In dit artikel wordt benadrukt dat duurzaamheid van een inclusieve school niet het resultaat kan zijn/afhankelijk kan zijn van één individu. Duurzaamheid veronderstelt de ontwikkeling van collaboratieve processen. Ook de centrale rol van leiderschap wordt in dit artikel benoemd.
Lachance & Confrey (2003)	VS	Curriculum-innovatie: Wiskunde	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Datacollectie:</u> - Observaties	Geen expliciete definitie, spreken van: ‘changes	Schoolintern	In deze studie wordt het belang onderstreept van teachers communities voor duurzame verandering. Daarbij benadrukken de auteurs dat een focus op de <i>vakinhoud</i> binnen deze communities waardevol is; het gezamenlijke verkennen van vakinhoudelijke aspecten in een

			- Documentenanalyse (portfolio) - Interviews <u>Participanten:</u> 13 docenten, schoolleider, district mathematics administrators <u>Context:</u> VO	would be better sustained'		professionele ontwikkelingssetting dragen volgens de auteurs bij aan de 'engagement' van leraren om te blijven vernieuwen en te blijven samenwerken binnen de community. De auteurs stellen dus vast dat er twee elementen een belangrijk rol spelen voor 'engagement' van leraren bij veranderingen, namelijk: 1) een vakgerichte, inhoudelijke focus, en 2) een gemeenschap van docenten. Het verbinden van de inhoud aan de community is volgens de auteurs belangrijk om duurzaamheid te realiseren.
Laferrière et al. (2012)	Catalonië, Hongkong & Canada	ICT (technology-supported knowledge building jointly across their classrooms)	<u>Design:</u> Narratief onderzoek <u>Datacollectie:</u> - Vignetten <u>Participanten:</u> 3 regionale kennisnetwerken (students, teachers, school principals, ministry personnel, university teacher educators and researchers) <u>Context:</u> PO en VO	Spreken van sustainable curriculum en pedagogical innovation	Schoolextern (internationaal netwerk van universiteiten, scholen en overheid)	Deze studie onderstreept de waarde van een internationaal netwerk voor duurzaamheid, waarbij het netwerk niet van bovenaf is opgelegd, maar zich bottom-up ontwikkelt, en er sprake is van 'agency' en 'ruimte om van elkaar te leren'.
Leat et al. (2016)	UK	Curriculum-innovatie	<u>Design:</u> Narratief onderzoek <u>Participanten:</u> 8 docenten <u>Context:</u> VO	Large-scale change staat centraal (spreken van consolidation, expansion en commitment)	Schoolextern	In dit artikel wordt het belang benadrukt van 'social capital' onder leraren en schoolleiders in relatie tot large-scale change: "It is argued that social capital among teachers and school leaders is critical to large-scale change." De studie wijst verder op het belang van 'ownership', 'support of individual teachers', 'development of collective identity and purpose', 'informal relations' and

						'trust' in relatie tot large-scale change, en wijst in het kader hiervan op de bedreiging van teveel nadruk op accountability.
Little (2002)	VS	Curriculum-innovatie	<u>Design</u> : Multi-level casestudie <u>Participanten</u> : docenten wiskunde en Engels <u>Context</u> : VO	Geen expliciete definitie, gaat over 'sustained high teacher commitment and school level community'	Schoolintern	De studie laat zien dat een schoolbreed netwerk kan bijdragen aan hoge en langdurige commitment en samenwerking van leraren op schoolniveau. Echter, volgens de auteurs lukt het binnen een dergelijk netwerk niet altijd om processen van leren en onderwijzen op klasniveau te onderzoeken. Afdelingsgerelateerde innovatienetwerken worden in dit artikel als waardevol beschouwd. Echter, er is wel organisatorische ondersteuning nodig om vanuit deze netwerken uiteindelijk tot schoolbrede verandering te kunnen komen: "Findings point both to the potential contribution of professional communities situated in subject departments and the challenge of capitalizing on such communities to advance whole-school reform."
Lopez-Yanez & Moreno (2013)	Spanje	Reorganisatie / Onderwijs-vernieuwing algemeen	<u>Design</u> : Etnografisch onderzoek <u>Datacollectie</u> : - Diepte interviews - Observaties - Foto's - Interviews - Biographical accounts - Informal records <u>Participanten</u> : 10 scholen, verschillende participanten per school (leraren, schoolleiders,	Geen expliciete definitie, spreken van 'sustainable improvements /change' and 'institutionalizing'	Schoolintern	In dit artikel worden verschillende factoren beschreven in relatie tot duurzame verandering, waaronder distributed leadership, een veilig en ondersteunend schoolklimaat, en vrijheid in het innovatieproces: "The leadership that supported the change dynamics was clearly distributed and the leaders used diverse power sources in order to tackle changing contexts. Other key factors that apparently facilitated the sustainability of change were the priority given to supportive school climates; organizational cultures that encouraged teachers to take risks and essay new ways of teaching; and the

			maar exacte aantallen worden niet gegeven) <u>Context:</u> PO, VO en Speciaal onderwijs			practice of innovation by adopting an emergent, unplanned, free-flowing pattern.” De studie benadrukt daarnaast het belang van het inzetten van interne expertise in de school (in plaats van het inhuren van externe expertise) in het kader van schoolverbetering: “The major levers for school improvement do not come from outside, but from the organizational knowledge embedded in the school practices. Some schools deploy a high degree of capacity to start new projects, to adopt new ideas and to adapt external dispositions to its own necessities and characteristics, creating a self-sustained web of changes. This capacity seems to have much to do with the way the components of each school (a) make sense of the school life (organizational culture), (b) arrange both teaching and the staff collaborative workflow, and (c) regulate the social relationships among the whole school community (teachers, students, parents and local community).”
Mitra (2009)	VS	Leerling-participatie	<u>Design:</u> Meervoudige casestudie <u>Datacollectie:</u> - Telefonische interviews - Observaties - Documentenanalyse - Externe evaluatie <u>Participanten:</u> 13 verschillende scholen, en per school een wisselend	De auteurs geven de volgende omschrijving: “The definition of <i>sustainability</i> for the purposes of this	Schoolextern	In deze studie wordt het belang van langdurige samenwerking met ‘intermediary organizations’ (een organisatie van buiten de school) benadrukt in relatie tot sustainability van innovaties. “Previous research on sustainability has found that a clear vision, strong leadership, ongoing funding, and opportunities for ongoing knowledge generation and transfer can help to enable a promising initiative to persist

			aantal studenten en 1 of 2 adviseurs <u>Context:</u> VO	article will focus on whether the reform continues beyond the initial infusion of resources and support (Coburn, 2003; Datnow, Hubbard, & Mehan, 2002; Taylor, 2005)." Daarbij wordt duurzaamheid gezien als een proces en geen eindproduct: "necessary for moving toward deeper and more meaningful actions rather than continuing on at the same	(Coburn, 2003; Florian, 2001; Louis & Miles, 1990; Taylor, 2005; Yonezawa & Stringfield, 2000). The cases in this study indicate that the Intermediary Organizations (IO) could mediate four needs—vision, leadership, funding, and knowledge sharing. IO can contribute to: fostering a clear and long-term vision, providing a more stable source of leadership, identifying ongoing financial and collaborative resources, and building a network for knowledge generation and sharing. In de studie wordt aangetoond hoe intermediary organizations (IO) ervoor kunnen zorgen dat er kennisdeling plaatsvindt in een breder netwerk: "Affiliation with an IO provided more than monetary support. It also provided access to an outside network of information and knowledge transfer" De auteur verwijst ook naar langdurige partnerschappen tussen beide partners: "Although they are a part of many reform initiatives, partnerships with IOs are usually considered to be short-term relationships during the implementation phase of an initiative. This research instead suggests that IOs might be better suited as long-term partners in many change efforts." Tevens wordt in het artikel het belang van evaluatie/monitoring benadrukt: "following their success, the group also had several news stations and newspapers write stories about their work. This positive publicity provided an enormous source of
--	--	--	---	--	--

				level of implementation"		legitimacy to the group and helped to encourage school officials to ensure that the group would have continued success in the future"
Mitra et al. (2010)	VS	Leerling-participatie: Youth Adult Partnership	<u>Design</u> : Mixed methods design <u>Datacollectie</u> : - Observaties - Interviews - Focus groepen, - Vragenlijst <u>Participanten</u> : studenten en adviseurs van zes VO-scholen <u>Context</u> : VO	Geen expliciete definitie, maar spreken van 'sustaining change'	Schoolextern	In dit artikel wordt het belang van Intermediary Organization (IO) benadrukt (in dit geval een youth-adult partnership): "The term "youth-adult partnership" increasingly is being used to define a relationship in which both youth and adults have the potential to contribute to decision making processes, to learn from one another, and to promote change. Establishing a relationship with an intermediary organization can provide much needed stability and sustainability to youth-adult partnerships—especially in school settings." Een IO kan o.a. professionalisering vormgeven, bijdragen aan team building, en technische ondersteuning verzorgen.
Newman & Mowbray (2012)	Australië	Professionele ontwikkeling en onderwijsvernieuwing algemeen	<u>Design</u> : Kwalitatieve studie <u>Datacollectie</u> : - Interviews <u>Participanten</u> : in totaal 12 participanten, waaronder 5 leraren en 'children's services managers working within the early childhood age-range (0–8 years)' 	Geen expliciete definitie, gaat om 'sustainable teacher change' en 'sustaining a community of practice'	Schoolextern	In dit artikel wordt de waarde van een community of practice, waarin leraren en academici praktijkonderzoek doen, onderstreept: "The paper details how a group of teachers succeeded in sustaining a community of practice that promoted teacher professionalism and change." In het artikel worden verschillende factoren onderscheiden in relatie tot duurzaamheid, namelijk: <i>equity</i> en <i>ownership</i>: ... "experiencing equity was a major factor for the research participants. This suggests that establishing equity

			<u>Context</u> : "Prior-to" en PO			facilitates the development of a collaborative and collegial working and learning culture in which teachers and academics, or other professional partners can work respectfully together to critically develop, monitor, research and write about PI projects. Related to equity, the identification of teacher selected issues or problems emerged as a significant factor in sustaining participant interest and motivation. For the participants, this 'bottom up' approach promoted a sense of long-term interest and ownership in the research, arguably in contrast to addressing issues imposed from the 'top down', usually by theoreticians or policy makers over short periods of time and which are of limited value to promoting sustainable teacher change. Daarnaast worden de volgende randvoorwaarden beschreven: "Resources, both material and monetary, helped to enable and sustain the engagement of the participants."
Nocon (2004)	VS	After-school learning programs for children in community settings	<u>Design</u> : Casestudie <u>Participanten</u> : exacte aantallen niet genoemd <u>Context</u> : Preschool, PO en VO	Sustainability omschreven als een complex proces waarvoor langdurige en gedeelde investeringen qua tijd en	Schoolextern	Er worden in het artikel verschillende factoren beschreven die van invloed zijn op duurzaamheid: - Duurzaamheid vraagt langdurige investeringen qua tijd en energie - De omstandigheden (zoals economische veranderingen, policy shifts) hebben hun weerslag op duurzaamheid - We zullen de uitkomsten van een vernieuwing pas na langere termijn zien.

				energie nodig zijn.		In de studie wordt geconcludeerd dat sterke relaties, directe betrokkenheid, tijd en communicatie een belangrijke rol spelen bij sustainability.
O'Connor (2012)	Noord-lerland	Curriculum-innovatie: burgerschap	<u>Design:</u> Casestudie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Focusgroepen <u>Participanten:</u> 6 schoolleiders, 6 docenten en 35 leerlingen <u>Context:</u> VO	Geen expliciete definitie, spreken van "sustainability of the programme" en "institutional sustainability"	Schoolextern	In dit artikel wordt de waarde van samenwerking tussen scholen onderling, en samenwerking tussen de formele en niet-formele onderwijssector onderstreept. Met betrekking tot waardevolle elementen binnen deze samenwerking (in relatie tot duurzaamheid) wordt het volgende geconcludeerd: "Institutional sustainability also implies recognition of the importance of partnership with other schools and a willingness to maintain such an arrangement. Initially, the Together programme sought to develop and strengthen existing school links."
Ozer et al. (2008)	VS	"Youth-Led Participatory Research in Urban Schools"	<u>Design:</u> niet expliciet benoemd, maar lijken casestudies te zijn <u>Participanten:</u> 8 scholen <u>Context:</u> VO	Spreken van 'sustainable implementation' en 'diffusion'	Schoolextern	Het artikel gaat in op het belang van het inzetten van pioniers (leraren) die ervoor kunnen zorgen dat een innovatie verspreid wordt onder peers. Tevens worden de volgende randvoorwaarden voor sustainability beschreven: 1) Ondersteuning van de schoolleider 2) 'Level of integration of the peer teachers with the school staff' 3) zekerheid van de positie van de leraar in de school
Rauch (2013)	Oosten-rijk	Curriculum-innovatie: Science (Innovations Make Schools Top project (IMST))	<u>Design:</u> Casestudie <u>Datacollectie:</u> - Interviews <u>Participanten:</u> groepen bestaande uit "teachers,	Geen expliciete definitie, spreken van 'Sustainable development of learning' en	Schoolextern	In het artikel wordt beschreven dat netwerken als een aanvullende strategie kunnen worden gebruikt om innovaties te verspreiden. Echter, de auteurs geven aan dat professionele netwerken niet per definitie behulpzaam zijn, c.q. duurzaamheidsbevorderend werken. De vraag is hoe deze netwerken zich moeten ontwikkelen om daadwerkelijk vernieuwingen te kunnen

			representatives of the educational authorities, and members of academia.” <u>Context:</u> PO en VO	‘system change’		ondersteunen. De auteurs concluderen dat regionale, didactische centra daarbij een belangrijke rol kunnen vervullen: “In this context, the highly dynamic development of regional didactic centres (since 2007) is noteworthy. These centres developed within the network structure. They provide a place for didactic further education, development and research in the region. By their design, they are to act as a cooperation structure between universities (responsible for the education of teachers at secondary academic schools with a tradition in science) and teacher training colleges (responsible for the education of compulsory school teachers and for further education with a tradition in practical experience), and generate impetus for the design of education programmes.”
Rosenquist et al. (2015)	VS	Curriculum-innovatie: wiskunde	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Datacollectie:</u> - Interviews <u>Participanten:</u> participanten uit 4 districten <u>Context:</u> VO	Spreken van ‘scaling up’	Schoolextern	Er wordt geconcludeerd dat research-practice partnerships complex zijn, maar ook veel voordelen opleveren voor betrokken. M.b.t. succesvolle research-practice partnerships is het nodig <i>dat onderzoekers bepaalde vaardigheden ontwikkelen</i> (zoals interpersoonlijke en communicatievaardigheden, en de vaardigheden om je aan te passen). Daarnaast concludeert ment dat het <i>ontwikkelen en onderhouden van ‘district leadership relationships’</i> cruciaal is voor succesvolle partnerships.
Sanders et al. (2012a)	VS	Reorganisatie / Onderwijs-	<u>Design:</u> Longitudinaal meervoudige casestudie <u>Datacollectie:</u>	Gebruiken de term ‘scaling up’ en daaraan	Schoolextern	De studie benadrukt het belang van het ontwikkelen van positieve relaties (door district leaders) in het scaling up

		vernieuwing algemeen	- Interviews - Observaties - Vragenlijsten Participanten: participanten uit 4 districten <u>Context</u> : niet beschreven	gerelateerd de vier dimensies van Coburn (2003): depth, sustainability, spread, and ownership		proces. Bij het ontwikkelen van deze relaties speelt het volgende een rol: - De intentie, kennis en vaardigheden van de district leader - De toegang tot key stakeholders "District leaders' intent, knowledge and skills, and access to key stakeholders help to explain the quality of relationships they developed. This study thus indicates that critical tasks for district reform leaders include identifying and forging the relationships required to carry out the facilitative activities linked to scaling up external reforms."
Sanders et al. (2012b)	VS	Reorganisatie / Onderwijs- vernieuwing algemeen	<u>Design</u> : Longitudinaal meervoudige casestudie <u>Datacollectie</u> : - Focusgroepen - Interviews - Observaties - Documentenanalyse - Site visits <u>Participanten</u> : 2 districten, interviews met 'district and community leaders, parents, and school personnel' <u>Context</u> : onbekend	Volgen de definitie van Coburn (2003), waarbij sustainability (oftewel institutionalization) een van de vier dimensies van 'scale' is	Schoolextern	In deze studie wordt het belang van langdurige dialoog en gelijkwaardige samenwerking tussen ontwikkelaars en leiders van een innovatie benadrukt in relatie tot sustainability/ institutionalization: "This study thus underscores the need for sustained interaction between reform developers and leaders that is not hierarchical but collaborative and dialectical." De studie wijst op een aantal specifieke kenmerken van de vernieuwingsinterventie zelf (o.a. hoe flexibel de interventie is) en van de leiders (zoals kennis van de vernieuwing) in relatie tot 'sustainability' van de vernieuwing: "Findings suggest that reform characteristics, specifically, the evidence base, costs, and flexibility of the reform, and district leadership, specifically district leaders' reform knowledge, professional influence, and reform focus

						converged to explain, in part, the case districts' success in sustaining the reform"
Strahan (2003)	VS	Reorganisatie / Onderwijs- vernieuwing algemeen	<u>Design:</u> Kwalitatieve studie <u>Datacollectie:</u> - Interviews - Documentenanalyse - Observaties <u>Participanten:</u> participanten uit 3 scholen <u>Context:</u> PO	Geen expliciete definitie, spreken van 'sustained collaboration'	Schoolintern	In deze studie bleek 'data-directed dialogue' (oftewel dialoog specifiek gericht op het verbeteren van leerlingsresultaten, ondersteund door formele assessments en informele observaties) de centrale dynamiek te vormen voor langdurige samenwerking en inspanning om verbetering te bewerkstelligen: "Interviews indicated that personnel at these schools reported developing supportive cultures that enabled participants to coordinate efforts to improve instruction and strengthen professional learning communities. The central dynamic in this development was "data-directed dialogue," purposeful conversations, guided by formal assessment and informal observation, that connected the ways adults and students cared for each other and that provided energy to sustain their effort".