

Maak samen je eigen onderwijs

Bij aankoop van dit boek krijg je ook toegang tot de website
www.maaksamenjeeigenonderwijs.nl



Hiervoor heb je de unieke code nodig die je hieronder vindt.
Na activering heb je twee jaar toegang tot de website.

In dit boek staan ook QR-codes vermeld, zoals hierboven. Deze leiden naar de
genoemde websites.

*N.B. De vermelde websites in dit boek en mogelijke teksten die daaruit zijn op-
genomen, zijn als laatste gecontroleerd in juni 2025. De inhoud van deze externe
websites kan in de loop der tijd wellicht veranderen.*

Frank Cornelissen (red.)

Maak **SAMEN** je **EIGEN** onderwijs

Veranderen, vernieuwen en
verbeteren voor schoolteams

Boom

1e druk 2025

Boekontwerp en opmaak: Hans Roenhorst, H2R+

ISBN 9789024465774

NUR 840

www.maaksamenjeeigenonderwijs.nl

www.boom.nl/primair-onderwijs/

© 2025 F. Cornelissen | Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Auteursrecht ten aanzien van tekst- en datamining en machinelearning is nadrukkelijk voorbehouden.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (Postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912. Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher. No part of this publication may be reproduced in the context of text and data mining for any other purpose which is not expressly permitted by law without the permission of the publisher.

Samen vormen we een beweging

Jaren geleden maakte ik de overgang van de klas naar de wetenschap. Eerlijk gezegd vond ik het maar een wondere wereld, die vooral leek te draaien om onderzoek en (veel) publiceren. Het viel me op hoeveel belangrijke inzichten er stonden beschreven, die mij als leraar op een gewone basisschool in Rotterdam-Zuid nooit hadden bereikt. Ik verbaasde me als jonge onderzoeker dat de leraren die ik interviewde, niet eens vrije toegang hadden tot onderwijsonderzoek. De oud-leraar in mij was verontwaardigd en kwam in opstand. Ik heb me indertijd hard gemaakt voor deze vrije toegang en gelukkig velen met mij. Ik ben verheugd dat leraren inmiddels gratis toegang hebben gekregen tot wetenschappelijke literatuur.¹ Dit was een eerste (princiële) stap, maar er is meer nodig.

Dit boek gaat over het veranderen, vernieuwen en verbeteren van je eigen onderwijs. In de afgelopen jaren is er hier al op zoveel plaatsen nuttige kennis over ontwikkeld. Deze moet naar de schoolteams toe, zodat het hen kan ondersteunen en inspireren om hun eigen onderwijs te maken. Dat is onze missie met dit boek. In ons redactieteam vond ik kundige en inspirerende bondgenoten uit de wetenschap en onderwijspraktijk. Samen nodigden we tientallen collega's uit alle hoeken van Nederland en Vlaanderen uit om hun inzichten en inspirerende praktijkvoorbeelden met schoolteams te delen. En nu heb jij het boek in handen. Jij bent de volgende schakel in deze beweging. Zonder jou blijft dit boek een levenloze stapel papier. Dit boek heeft jou nodig om écht een verschil te maken in jullie schoolpraktijk. Hoe zet jij samen met collega's jullie onderwijs in beweging? Laat ons zien wat het beste onderwijs voor jullie leerlingen is. Meer dan ooit heeft ons onderwijs jullie ideeën, bevlogenheid, moed, vakmanschap en verandkracht nodig!

Frank Cornelissen

Inhoudsopgave

Introductie

Schoolteams moeten weer centraal staan in onderwijsverandering	11
--	----

Deel I

Waarom innoveren in het onderwijs?	13
------------------------------------	----

Inleiding Deel I

Het waarom en waartoe van onderwijsinnovatie: een normatieve reflectie	14
--	----

Hoofdstuk 1

De onderwijsveranderaar als normatieve professional	20
---	----

Hoofdstuk 2

Waar doen we het eigenlijk voor? De centrale vraag bij onderwijsvernieuwing	30
---	----

Hoofdstuk 3

Transformatie als kernfunctie van onderwijs	38
---	----

Hoofdstuk 4

Van inhoud via proces naar procedure	46
--------------------------------------	----

Hoofdstuk 5

De waarde van weerstand	54
-------------------------	----

Hoofdstuk 6

Onderwijsinnovatie: elkaars normatieve posities onderzoeken en bevragen	61
---	----

Deel II

Wat wordt vernieuwd in het onderwijs?	71
---------------------------------------	----

Deel IIA

Pedagogisch-didactische concepten	73
-----------------------------------	----

Inleiding Deel IIA

Vormgeven aan pedagogisch-didactische concepten	74
---	----

Hoofdstuk 7

Traditioneel vernieuwingsonderwijs	78
------------------------------------	----

Hoofdstuk 8

Theoriegestuurde praktijkvernieuwing binnen Ontwikkelingsgericht Onderwijs	87
---	----

Hoofdstuk 9	
Werken aan vormingsdoelen	95
Hoofdstuk 10	
Meerdere wegen leiden naar gepersonaliseerd onderwijs	104
Hoofdstuk 11	
Inclusief onderwijs: beter onderwijs voor allen?	112
Hoofdstuk 12	
Scholen in verzet: op <i>social justice</i> gericht onderwijs	120
Hoofdstuk 13	
Duurzaamheid als aanjager van integrale onderwijsvernieuwing	128
 Deel IIB	
Technologieën	137
Inleiding Deel IIB	
Een inleiding op technologie in het onderwijs	138
Hoofdstuk 14	
Praktisch, hoe zet je technologie in?	143
Hoofdstuk 15	
Het lokaal als instrument	153
Hoofdstuk 16	
Innoveren met technologie	163
Hoofdstuk 17	
Effectieve strategieën om leraren op te leiden voor digitale technologie in het onderwijs	174
Hoofdstuk 18	
Digitale macht in de klas en constructieve weerstand	183
Hoofdstuk 19	
Digitaal begint bij sociaal	193
Hoofdstuk 20	
Kunstmatige intelligentie (AI)	201
 Deel IIC	
Organisatievormen	213
Inleiding Deel IIC	
Een passende organisatievorm	214
Hoofdstuk 21	
Slim organiseren voor meer werkplezier	217
Hoofdstuk 22	
Het is nu echt tijd voor gespreid leiderschap	224
Hoofdstuk 23	
Innoveren van onderwijs door interdisciplinaire samenwerking	232

Hoofdstuk 24	
Onderwijs versterken door de inzet van externe professionals	241
Hoofdstuk 25	
Versnellen door vertragen via Lesson Study	248
Hoofdstuk 26	
Anders organiseren in het onderwijs: bezint eer ge begint!	256
Deel III	
Hoe wordt vernieuwd in het onderwijs?	267
Deel IIIA	
In de school	269
Inleiding Deel IIIA	
In de school: aandacht voor verandering als proces	270
Hoofdstuk 27	
Navigeren door onderwijsverandering: veranderenergie en professioneel kapitaal als kompas	275
Hoofdstuk 28	
Patronen in scholen: de invloed van structuren op veranderprocessen	283
Hoofdstuk 29	
(De-)implementatie en verduurzaming van onderwijsveranderingen	292
Hoofdstuk 30	
Sociaal kapitaal: de ruggengraat van veranderkracht	301
Hoofdstuk 31	
Bronnen voor leren: waar haal je de inspiratie én de energie vandaan om je eigen en elkaars professionele leren te versterken?	309
Deel IIIB	
Om de school	317
Inleiding Deel IIIB	
Wie is er de baas in de school?	318
Hoofdstuk 32	
Wat hebben innoverende schoolteams – niet – van de overheid te duchten?	321
Hoofdstuk 33	
Ontsnappen uit de ijzeren kooi: de onderwijsinspectie en onderwijsverbetering	329
Hoofdstuk 34	
De school als onderdeel van de maatschappelijke democratie	338
Hoofdstuk 35	
De lerarenopleiding als partner in onderwijsinnovatie	347
Hoofdstuk 36	
Op succesvolle wijze (her)ontwerpen van educatieve materialen	355

Deel IIIC

In samenspel 367

Inleiding Deel IIIC

Samen zoeken naar wat voor jouw schoolteam het beste werkt 368

Hoofdstuk 37

Samen onderzoeken: samen sterk! 371

Hoofdstuk 38

Evidence-informed onderwijs: onderzoeksworkplaats
als voorbeeld 381

Hoofdstuk 39

Regionale netwerken: samenwerken aan onderwijsverandering 391

Hoofdstuk 40

Onderzoek en onderwijs leren van elkaar 400

Hoofdstuk 41

Zelfregulatie bevorderen bij het leren schrijven met AI;
een co-creatieproject 408

Hoofdstuk 42

Samen onderzoekend aan de slag voor goed onderwijs 417

Schoolteams moeten weer centraal staan in onderwijsverandering

Frank Cornelissen, Universiteit van Amsterdam

Dit boek vertrekt vanuit de overtuiging dat schoolteams (weer) centraal moeten staan in onderwijsverandering.² Dat is nu lang niet altijd het geval. Onderzoek laat zien dat niet de schoolteams, maar beleidsmakers, onderwijsinspectie en educatieve uitgeverijen vaak een groot stempel drukken op het onderwijs in de school. Op deze manier blijft de grootste motor van onderwijsverandering – namelijk die van de duizenden schoolteams – onderbenut. In een tijd waarin ons onderwijs voor zoveel uitdagingen staat, kunnen we ons dat niet permitteren.³

In de titel van dit boek, *Maak samen je eigen onderwijs*, doen we een oproep aan schoolteams om het voortouw te nemen in het vormgeven aan het eigen onderwijs. Ons onderwijs heeft de veranderkracht van schoolteams hard nodig.⁴ We roepen schoolteams daarom op om te gaan staan voor het onderwijs dat ze belangrijk vinden. Dat vraagt moed en bekwaamheid. Dat betekent samen voortdurend nadenken over wat je met je leerlingen wilt bereiken, wat er lukt en hoe het nog beter kan. Dat betekent dus soms ook beredeneerd ‘nee’ durven zeggen tegen verzoeken als je visie in verdrukking komt. Iets niet (meer) doen, hoort ook bij onderwijsverandering. We roepen tevens op om als schoolteam je eigen onderwijs niet in een isolement te maken. Er zijn in de afgelopen jaren buiten de schoolmuren nuttige kennis en inspirerende praktijken ontwikkeld die je kunnen helpen om je eigen onderwijsvisie te realiseren. Maak daar gebruik van!

Met negentig kundige collega's uit de wetenschap en onze Nederlandse onderwijspraktijk maken we in dit boek nuttige kennis uit onderzoek en inspirerende voorbeelden van onderwijsverandering toegankelijk voor

2 In het boek spreken we over onderwijsverandering als het gaat over het veranderen, vernieuwen en verbeteren van onderwijs.

3 Cornelissen, 2025.

4 We richten ons in dit boek op het basis- en voortgezet onderwijs en zien het schoolteam als het collectief van leraren, onderwijsondersteuners en management.

schoolteams en (aanstaande) onderwijsprofessionals. De hoofdstukken zijn door ons redactieteam geordend in de *waarom* (Deel I), *wat* (Deel II) en *hoe* (Deel III) van onderwijsverandering. Binnen de ‘wat’ maken we onderscheid tussen hoofdstukken die zich richten op pedagogisch–didactische (Deel IIA), technologische (Deel IIB) en organisatorische (Deel IIC) veranderingen in je onderwijs. Binnen de ‘hoe’ onderscheiden we hoofdstukken die focussen op de manier waarop je verandering in jouw onderwijs tot stand brengt met collega’s in je school (Deel IIIA), met partijen om je school (Deel IIIB) en in samenspel met kennispartners (Deel IIIC).

Leden van ons redactieteam – ervaren collega’s uit wetenschap en onderwijspraktijk – leiden ieder onderdeel in. Hierin geven ze alvast een paar vragen mee om tijdens het lezen van de hoofdstukken over na te denken. Wat betekenen de ideeën voor jouw eigen schoolpraktijk? In elk hoofdstuk delen de auteurs wetenschappelijk gefundeerde inzichten die je als schoolteam kunt gebruiken in de ontwikkeling van je eigen onderwijs. Ze illustreren deze met voorbeelden uit de praktijk van basis- en voortgezet onderwijs. Tevens geven ze praktische handreikingen om een (vervolg)–stap te kunnen maken als je aan de slag wil. Een hoofdstuk lees je in ongeveer 20 minuten en kan op zichzelf worden gelezen. Je kunt dus beginnen waar je wilt.

De zeven onderdelen kun je ook als leidraad gebruiken in het maken van je eigen onderwijs: (1) vanuit een gedeelde visie (2) geef je vorm aan pedagogisch–didactische concepten (3) met behulp van technologie (4) in een passende organisatiestructuur (5) vanuit een heldere veranderstrategie (6) samen met externe partners en (7) onderzoekers.

We hopen dat het boek je inspireert en ondersteunt bij het maken van het onderwijs voor jullie leerlingen. Schroom ook niet om de auteurs van de hoofdstukken te benaderen als je enthousiast bent en meer wilt weten. Hun gegevens staan op de website die hoort bij dit boek. Hier kun je hun werk verder volgen en vind je de literatuurlijst van dit boek, aanvullende materialen en actuele ontwikkelingen.



We hebben schoolteams nodig die vastberaden opstaan voor het onderwijs waar ze in geloven. Bevlogen schoolteams die samen met collega’s binnen en buiten de school een krachtige beweging vormen en ons onderwijs van de toekomst te maken. Maak samen je eigen onderwijs!

Deel I

Waarom innoveren in het onderwijs?



Het waarom en waartoe van onderwijsinnovatie: een normatieve reflectie

Cok Bakker, Universiteit Utrecht, en Marc van Dongen, Augustinianum, Eindhoven

Onderwijsinnovatie roept vaak praktische vragen op, zoals hoe nieuwe beleidsplannen, curricula of technologieën geïmplementeerd kunnen worden. Deze instrumentele benadering dreigt echter voorbij te gaan aan de fundamenteën van verandering: **waarom innoveren we eigenlijk?** Dit deel onderzoekt hoe normatieve overwegingen – zoals wat we onder goed onderwijs verstaan – een centrale plaats verdienen in elke onderwijsvernieuwing. Reflectie op deze vragen biedt niet alleen richting, maar voorkomt ook dat innovatie haar doelgerichtheid verliest en de betrokkenen halverwege met het gevoel blijven zitten te zijn gestrand.

Een voorbeeld uit de praktijk

Als schoolleider in het voortgezet onderwijs heb ik al een paar keer meegemaakt dat technologische (digitale) mogelijkheden, zoals de opkomst van het internet en later AI, hebben geleid tot snel ingevoerde maatregelen binnen de school. Denk hierbij aan een toegevoegde paragraaf of hoofdstuk aan het Schoolplan, het aanschaffen van een uitgebreider pakket aan plagiaatpreventiesoftware of extra regels in het leerlingenstatuut over het omgaan met bronnen bij werkstukken. Vaak ging er een discussie aan vooraf in de school die het beste kan worden samengevat als 'er komt iets op ons af (sterker nog: het is er al) en hoe kunnen we daar het beste mee omgaan zonder de bestaande structuur en werkwijzen ingrijpend te veranderen?'. De discussie en de daaropvolgende acties hebben dus nogal een defensief en reactief karakter. Daarbij onderkennen de docenten en de schoolleiding weliswaar dat er 'de komende jaren ongetwijfeld nog meer aanpassingen nodig zullen zijn, inclusief een goede doordenking van wat en hoe we willen dat leerlingen leren, maar dat het daar nu echt nog wat te vroeg voor is. We kijken eerst wel wat andere scholen ermee doen, of er richtlijnen komen vanuit de overheid of wat de stichting ermee wil.' Het 'grote gevaar' van de nieuwe technologische mogelijkheden lijkt vooralsnog afgewend en we kunnen verder zoals we deden ('Maar als je doet wat je deed dan krijg je wat je kreeg', leert Einstein ons). De kans om tijdig, dus voordat je door de omstandigheden wordt gedwongen, goed samen na te denken over wat onze

huidige en toekomstige leerlingen in de toekomst nodig hebben en wat dat van ons vraagt in de voorbereiding op die toekomst, wordt meestal door slechts een beperkt aantal medewerkers gezien en gepakt. Vaak is het een te klein deel om een structurele verandering tot stand te brengen en schoolbreed te reflecteren op de bestaande (in)richting en vormgeving van het onderwijs.

Het waarom van verandering

Elke onderwijsinnovatie zou moeten beginnen en zich gaande het proces moeten voltrekken in het licht van een kritische reflectie op de noodzaak van de verandering. Wanneer een onderwijspraktijk als ‘slecht’ wordt beoordeeld (*even simpel gesteld, for the sake of the argument*), is het essentieel om stil te staan bij de criteria die ten grondslag liggen aan deze beoordeling. Wat maakt een praktijk ‘slecht’ en wie bepaalt dit? Daarmee wordt een verdieping aangebracht in het oordeel en tevens een relativering. Stel dat een school door een onderwijsinspecteur als ‘zwak’ wordt beoordeeld, dan roept zo’n oordeel direct ook vragen op over de standaarden en criteria die daarbij worden gehanteerd en hun waarde ten opzichte van alternatieve beoordelingscriteria. Een waardevolle nuancering zou kunnen zijn: heeft de inspectie wel genoeg rekening gehouden met de thuissituatie van onze leerlingen of is er voldoende gekeken naar specifieke omgevingsfactoren?

De discussie wordt complexer wanneer een onderwijspraktijk al als ‘goed’ wordt ervaren, maar desondanks de overtuiging leeft dat ver-beter-ing noodzakelijk is. Goed – beter – best. Hier rijst de vraag: wanneer is ‘goed’ goed genoeg en hoezo zou je dan moeten verbeteren? En wat is het effect op de motivatie van medewerkers om (continu) te willen veranderen? Onder welke omstandigheden bijvoorbeeld is stabiliteit meer wenselijk dan verdere verandering? Deze normatieve vraagstukken vereisen een subtiële afweging van belangen en overtuigingen binnen een team of school. Het streven naar verbetering veronderstelt dat de bestaande situatie minder wenselijk is dan (het ontwerp van) een nieuwe. Maar wat als de huidige praktijk reeds wel aan de gestelde doelen voldoet? Innovatie zonder een helder begrip van wat als ‘beter’ wordt beschouwd en welke inspanning dan ook letterlijk de moeite waard is, riskeert besluiteloosheid en weerstand. Het succes van een innovatietraject hangt af van een collectief gedeelde visie op wat goed (of beter) onderwijs inhoudt en hoe dit idealiter in de praktijk vorm krijgt.

Goed onderwijs: concept versus praktijk

Een belangrijk onderscheid binnen onderwijsinnovatie is dat tussen goed onderwijs als concept en goed onderwijs in de praktijk. Theoretische modellen kunnen inspirerend zijn, maar botsen vaak met de realiteit van implementatie. Zelfs wanneer een praktijk in theorie als ideaal wordt beschouwd, kan de uitvoering tekortschieten door organisatorische beperkingen, een gebrek aan middelen of weerstand binnen een team. Ook een gebrek aan kennis en vaardigheden kan ervoor zorgen dat een implementatie mislukt.

Een al dan niet verkapt streven naar perfectie roept de vraag op in hoeverre dit ook wenselijk of haalbaar is. Innovaties die gericht zijn op het bereiken van te hoge idealen kunnen onbedoeld ook frustratie en demotivatie veroorzaken. De kunst is om zowel bij het voornemen van een innovatie alsook tijdens het invoeringsproces de gepleegde interventies als zinvol en haalbaar te blijven ervaren. En het handelen, inclusief de extra stappen die daarvoor moeten worden gezet, wordt volgens Seligman⁵ als zinvol ervaren als we steeds weer (1) de betrokkenheid van alle stakeholders primair voor ogen houden, (2) zorg hebben voor de relationele dimensie van de teaminspanning, (3) het belang van de innovatie in termen van een verbetering levend houden, (4) heldere doelen hebben gesteld die we dan ook (5) markeren en ‘vieren’ wanneer we die bereiken (*positive emotions, engagement, relationships, meaning, achievement*). Waarbij Seligman er bij dat laatste op wijst dat het cruciaal is om realistische doelen te stellen en een pragmatische balans te vinden tussen ambitie en haalbaarheid. De taal die je daarbij gebruikt, is erg belangrijk. Nodig is een taal (qua stijl, toon en jargon) die aanspreekt en gedeeld wordt; een taal die begrepen én gebruikt wordt door docenten en medewerkers, maar ook door (toekomstige) leerlingen en ouders.

Onderwijsinnovatie: de risico's van falen

Innovaties in het onderwijs mislukken vaak of verlopen anders dan oorspronkelijk bedoeld. Een veelvoorkomende oorzaak ligt in de technocratische benadering van verandering: er is een concept of plan dat top-down, deductief op de werkelijkheid wordt gelegd. De werkelijkheid wordt vervolgens geacht zich te plooiën naar dat plan en dan vaak ook nog volgens een stappenplan dat de implementatie in de tijd uitzet. ‘Uitrollen’ heet dat dan.⁶ Hierbij wor-

5 Seligman et al., 2009, p. 293-311.

6 Vgl. Coppoolse (2018).

den innovaties geïmplementeerd zonder een expliciete en gedeelde visie op verbetering. Of: het (uit)zicht op verbetering is er wel maar op de weg daar naartoe wordt het door de docenten/leerlingen/ouders niet of nauwelijks (meer) zo gezien of ervaren. Het zaaien moet op de juiste manier gebeuren, en de oogsttijd duurt vaak lang. Dat vergt geduld en vertrouwen in een goede afloop en opbrengst en daar spelen de schoolleiding en de kartrekkers van de innovatie een belangrijke rol in. Maar met steeds weer dat risico dat de operationele focus van het moment de aandacht van de fundamentele vraag – *Waarom veranderen we?* – verplaatst naar hobbels in de praktische uitvoering, met als gevolg dat de oorspronkelijke idealen en doelstellingen uit het oog worden verloren.

Een bijkomend risico is dat verschillen in opvatting over wat goed onderwijs inhoudt, kunnen leiden tot discussies en conflicten binnen teams. Wanneer een gemeenschappelijke visie ontbreekt, kan besluitvorming stagneren en verliezen betrokkenen de motivatie om een innovatietraject voort te zetten. Dit onderstreept het belang van het verankeren van de ‘waarom’-vraag gedurende het hele proces, in plaats van deze uitsluitend bij aanvang te stellen. Of zelfs helemaal niet. Leiderschap speelt hierbij een belangrijke rol.

Professionele autonomie en normatieve overwegingen

De rol van de onderwijsprofessional binnen innovatietrajecten is van fundamenteel belang. Een professional (de leraar, de team- en schoolleider) heeft per definitie een relatief autonome rol in een ‘professionele eigen ruimte’,⁷ waarin de opvattingen over een onderwijsverandering zich vormen. Tegelijkertijd opereren professionals in een spanningsveld tussen deze individuele overtuigingen en collectieve eisen, waarbij hun handelingsvrijheid vaak wordt begrensd door institutionele kaders, beleidsdoelen en de teamdynamiek. Innovatie vereist daarom een subtiële balans tussen individuele en collectieve autonomie en verantwoordelijkheid.

Professionele ruimte betekent niet louter vrijheid van handelen, maar ook de verplichting om keuzes te verantwoorden ten opzichte van gedeelde waarden en doelen. Reflectie op de eigen praktijk en een actieve dialoog met collega’s en andere stakeholders zijn hierbij onmisbaar. Alleen door gezamenlijk tot een gedeeld begrip te komen van wat goed onderwijs is, kan innovatie duurzaam worden gerealiseerd. Deze reflectie en gesprekken dienen dan

⁷ Weggeman, 2008.

wel te worden georganiseerd (en gefaciliteerd). Die ontstaan doorgaans niet op grote schaal vanzelf in een schoolorganisatie. En ook niet iedereen heeft er belang bij om de status quo van de onderwijskeuzes en -richting te doorbreken. Over die mate van gezamenlijkheid valt overigens ook nog wel wat te zeggen, maar een meerderheid lijkt ons in ieder geval wenselijk. En hoe dan ook moet je op een bepaald moment van wal (durven) gaan.

In dit deel

In hoofdstuk 1 gaat *Cok Bakker* verder in op het belang en de mogelijkheid om deze ‘waarom’-vraag tijdens een innovatieproces actueel en levend te houden. De veranderaar, maar juist ook de overige betrokkenen in het veranderproces, worden met dat doel als ‘normatieve professionals’ getypeerd. Hun subjectieve oordeelsvorming, de erkenning daarvan en het continue gesprek daarover tussen de betrokkenen worden nader verkend.

In hoofdstuk 2 van *Doret de Ruyter* wordt gesteld dat het doel van onderwijs is om leerlingen te laten floreren, wat betekent dat ze hun potentieel kunnen ontplooiën en een zinvol, waardevol leven kunnen leiden. Floreren gaat verder dan geluk en omvat reflectie op intrinsieke waarden. Bij onderwijsvernieuwingen moeten leraren (en de overige betrokken actoren) zich afvragen of en in hoeverre de veranderingen bijdragen aan dit doel. Het mogelijk maken van ‘floreren’ fungeert als kompas voor besluitvorming en inspiratie voor verbeteringen.

Historische casussen kunnen waardevolle lessen bieden over de complexiteit van onderwijsinnovaties. *John Exalto* en *Hilda Amsing* bespreken in hoofdstuk 3 drie interessante voorbeelden: de inhoud en didactiek van abc-boekjes waarmee kinderen eeuwenlang leerden lezen, de oprichting van De Werkplaats door Kees Boeke aan het begin van de vorige eeuw en de (mislukte poging tot) invoering van de middenschool in de jaren zeventig. Deze voorbeelden laten zien dat succesvolle innovatie niet alleen een heldere visie vereist, maar ook een grondige reflectie op de maatschappelijke en beleidsmatige context.

Leiderschap speelt een cruciale rol in het succes van onderwijsinnovatie. *Kees Boele* wijst in hoofdstuk 4 op het belang van procesgericht leiderschap, waarbij bestuurders niet alleen aandacht schenken aan operationele aspecten, maar ook aan menselijke factoren zoals vertrouwen, betrokkenheid en professionele autonomie. Een effectieve leider creëert een omgeving waarin professionals zich gesteund voelen en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen handelen.

Wie zich met organisatieverandering bezighoudt, heeft het vaak in een adem ook over weerstand en het omgaan met weerstand. In hoofdstuk 5 betoogt *Geert Kelchtermans* dat weerstand tegen verandering vaak wordt gezien als een obstakel, maar ook kan worden opgevat als een waardevolle spiegel. Hij benadrukt dat weerstand vaak een unieke kans biedt om inzicht te krijgen in de diepere overtuigingen, zorgen en verlangens van betrokkenen. In plaats van weerstand te onderdrukken, kan het worden gebruikt als een vertrekpunt voor dialoog en reflectie. Dit perspectief laat zien dat weerstand niet per definitie negatief is, maar juist kan bijdragen aan een beter begrip van wat er nodig is om tot succesvolle verandering te komen.

Onderwijsinnovatie is 'vol' van normativiteit. Famke van Lieshout en Cok Bakker beargumenteren in hoofdstuk 6 dat de onderwijsinnovator pluraliteit in normatieve posities in moreel vormende tussenruimtes kan adresseren en trotseren. Het onderzoeken van de eigen normatieve positie, daarop bevestigd kunnen worden en de ander hierop bevragen, is een essentiële interventie om vernieuwingskracht te vergroten en te verduurzamen. Spanningen hierin zijn eerder regel dan uitzondering en vragen van professionals⁸ om in verbinding te blijven met de ander en het samenspel op te zoeken tussen normatieve posities en zo een nieuw (collectief gedragen) perspectief op de verandering als uitgangspunt voor innovatie te nemen.

Tot slot

Onderwijsinnovatie is meer dan een technische of procedurele aangelegenheid. Het is een moreel en intellectueel proces dat vraagt om voortdurende reflectie, betrokkenheid en visie. De fundamentele *waarom*-vraag fungeert als een rode draad door elk innovatietraject en vormt de basis voor betekenisvolle en duurzame verandering. Zonder deze vraag verliest innovatie al snel haar doelgerichtheid en betekenis en worden de inspanningen als zinloos ervaren.

De volgende delen in dit boek richten zich op de vragen *wat* en *hoe*: *wat* is inhoudelijk gezien de moeite waard om te veranderen, en *hoe* kunnen veranderingen zo effectief mogelijk worden doorgevoerd op een manier die stagnatie voorkomt? In dit deel staan we stil bij de *waarom*-vraag en hebben we bepleit dat die altijd dient mee te lopen, om zowel op de *wat*- als de *hoe*-dimensie richting en motivatie te blijven houden.

8 À la Schön (1983) als 'reflective practitioner'.

De onderwijsveranderaar als normatieve professional

Cok Bakker, Universiteit Utrecht

Onderwijsvernieuwingen roepen vaak uiteenlopende reacties op binnen teams van leraren. Sommige docenten omarmen verandering als een kans om te groeien en verbeteren, terwijl anderen slechts schoorvoetend meedoen of zich zelfs actief verzetten. Studies naar onderwijsinnovaties ademen vaak de sfeer dat het niet lukt, dat het moeizaam gaat of zelfs dat het vaak mislukt.⁹ En op zich is dat goed te begrijpen: leraren, in teams van 10, 30 of zelfs 130 docenten, zijn al gedurende langere tijd bezig om naar hun beste kunnen onderwijs vorm te geven. Er is dan sprake van een spectrum aan gevestigde, parallelle praktijken. De overweging of de aankondiging van verandering in die praktijken kan niet anders dan tot verschillende reacties aanleiding geven. Het zou wel heel bijzonder zijn als iedereen direct daar een gelijklopend oordeel over heeft, zowel wat betreft de inhoud van de voorgestelde innovatie als ook het proces, en zeker als we daarbij bedenken dat het gaat om een interventie in praktijken die hen zo eigen zijn. En dat laatste krijgt – ook vanzelfsprekend – al heel snel een lading van: ‘Heb ik het dan al die tijd niet goed gedaan?’ Of: ‘Wie meent hier het recht te hebben te vertellen dat ik het anders moet gaan doen?’

Zo zien we een spectrum aan reacties van enthousiasme tot regelrechte afwijzing:

- **Enthousiaste adoptie:** sommige docenten omarmen de verandering en zien deze als een waardevolle kans voor verbetering.
- **Pragmatische acceptatie:** anderen voeren de verandering uit omdat zij deze nuttig of noodzakelijk achten, maar tonen minder enthousiasme.
- **Weerstand:** een derde groep heeft weinig tot geen interesse in de verandering of verzet zich actief.
- **Felle oppositie:** tot slot zijn er docenten die principieel tegen de verandering zijn, bijvoorbeeld omdat deze strijdig is met hun persoonlijke waarden.

9 Coppoolse, 2018; Fullan, 2007; Verbiest, 2014; Waslander, 2007.

Deze onvermijdelijke variatie aan reacties roept vragen op over hoe veranderingsprocessen effectief kunnen worden geïnitieerd zonder de professionele autonomie van docenten aan te tasten. Managementdenkers redeneren vaak vanuit de wens om innovaties planmatig 'uit te rollen', maar dit leidt echter zelden tot duurzame verbetering. Vanuit ons perspectief moet de focus liggen op het ontwikkelen van een collectieve ambitie, gebaseerd op een dialoog tussen leraren en schoolleiding, waarbij ruimte blijft voor individuele opvattingen. Want het is vanzelfsprekend dat niemand van die 10, 30 of 130 leraren in hetzelfde team precies hetzelfde in hun werk staat en precies hetzelfde oordeelt over een voorgestelde verandering. Een puur manageriële benadering, zonder erkenning van die verschillen ('alle neuzen dezelfde kant op!'), ondermijnt dan de constructieve en duurzame verbetering van de onderwijskwaliteit.

Anders gezegd: de verscheidenheid aan opvattingen en betrokkenheid moet geen verrassing zijn, maar stelt de veranderaar voor de uitdaging een technisch-instrumentele interventie te overstijgen.

In dit hoofdstuk verkennen we het fenomeen van onderwijsverandering vanuit het perspectief van normatieve professionaliteit.¹⁰ Hierbij wordt de professional gezien als een relatief autonoom handelende actor die keuzes maakt binnen een specifieke context en onder invloed van professionele, maar ook persoonlijke waarden.

Professionaliteit en autonomie in verandering

Volgens een definitie van Weggeman functioneren professionals relatief autonoom in een relatief vrije ruimte. Deze ruimte impliceert dat leraren tegelijkertijd vrijheden hebben én een verantwoordelijkheid dragen om binnen bepaalde kaders passende, maar toch eigen keuzes te maken. Dit leidt onvermijdelijk tot een spanning tussen persoonlijke autonomie en collectieve doelen.¹¹ In dat perspectief moeten we dan ook de implementatie van centraal aangestuurde onderwijsinnovaties zien.

Onderwijsverandering, hoe goed voorbereid ook, blijft een risicovolle onderneming. Weggemans advies om professionals niet eenduidig directief aan te sturen – zie de suggestieve titel van zijn boek *Leidinggeven aan*

¹⁰ Bakker, 2013; Bakker & Coppoolse 2022.

¹¹ Weggeman, 2008.

professionals? Niet doen!'. Dit herinnert ons eraan dat succes ontstaat in de onderlinge samenwerking en wederzijdse betrokkenheid. De uitdaging is om te navigeren tussen collectieve doelen en de individuele, subjectieve ruimte waarin professionals hun werk doen.

De normatieve professional: kenmerken en uitdagingen

De kern van normatieve professionaliteit is het besef dat het oordelen en handelen van een professional niet louter objectief of technisch-instrumenteel kunnen worden bepaald. Professionals oordelen en handelen vanuit subjectieve overwegingen die beïnvloed worden door persoonlijke waarden, intuïties en contextuele factoren. Hoewel standaardisatie belangrijk is voor kwaliteitsborging, worden de instrumenten die we daarvoor ontwikkeld hebben (regels, afspraken, protocollen en beleidsdoelstellingen) pas praktijk via de interpretaties van individuele professionals. Dit leidt onvermijdelijk tot een variëteit aan vertalingen naar praktijken. Een technisch-instrumentele benadering van een beoogde verandering gaat uit van het idee dat gestandaardiseerde protocollen en plannen automatisch tot succes leiden. Dit perspectief veronderstelt dat als iedereen binnen het team 'doet wat er in het plan staat', de beoogde onderwijsinnovatie vanzelf zal slagen. Onderzoek toont echter aan dat onderwijsvernieuwingen pas effectief worden en duurzaam blijken wanneer professionals zich de verandering eigen maken, inclusief de erkenning van die eigen specifieke interpretaties en persoonlijke invulling.¹² Dit vraagt om een 'hermeneutisch-communicatief' perspectief op professionalisering,¹³ waarbij het systeem als geheel en een voorgestelde onderwijsinnovatie in het bijzonder worden gezien als hooguit gezamenlijk tot stand gebrachte, intersubjectieve constructen en er alle ruimte komt en blijft voor de individuele interpretaties van leraren.

Wanneer een team wordt geconfronteerd met een onderwijsverandering ('Inhoud A volgens stappenplan B met een voorgesteld tijdspad C...'), is dit onvermijdelijk veel eenvoudiger voorgesteld dan de complexiteit van de beleefde werkpraktijk. Geconfronteerd met de voorgestelde onderwijsverandering, blijft de leraar in kwestie in eerste instantie natuurlijk gewoon zijn werk doen, in een continu, complex proces van afwegingen en besluitvorming, maar allicht ook in zekere mate bereid afwegingen en besluiten te nemen met betrekking tot de voorgestelde innovatie. Er wordt gehand-

12 Coppoolse, 2018; Verbiest, 2014; Waslander, 2007.

13 Bakker & Coppoolse, 2022, p. 229 e.v.

haafd wat moet en er wordt eventueel nieuw geïmplementeerd wat kan. Hoe deze normatieve positionering voor een leraar ligt en dat een leraar zich bewust is van het normatieve, subjectieve karakter van dit overwegen en handelen zijn daarbij belangrijke factoren. Reflectie op deze subjectieve kijk noemen we normatieve professionalisering. Populair gezegd: geen docent is hetzelfde en ieder heeft zijn eigen kijk. Zoomen we daar iets verder op in, dan kunnen we de volgende aspecten of kenmerken van normatieve professionaliteit onderscheiden.

Kenmerken van de normatieve professional

1. **Je kent maar ten dele.** De normatieve professional is zich bewust van de beperkte, gefragmenteerde kennis waarover hij per definitie beschikt bij het maken van overwegingen, bij het nemen van een besluit en bij het uitvoeren van professionele handelingen. Je kunt nooit alles weten wat bij een beslissing nodig is om te weten. En het is goed je dat te realiseren. Ondanks deze beperking moet je toch besluiten hoe te handelen.
2. **Je neemt selectief waar.** Een normatieve professional is zich bewust van de eigen selectieve waarneming van het systeem waarbinnen hij functioneert en de subjectieve interpretatie van de onderscheiden onderdelen van het systeem waarbinnen hij functioneert. Het idee dat je vanuit een stappenplan of een inhoudelijk directieve veranderopdracht eenduidig een onderwijsinnovatie aanstuurt, of dat je als professional eenduidig wordt aangestuurd, is een illusie. De betekenis en het gewicht van bepaalde zaken/dingen binnen het systeem worden subjectief bepaald, bijvoorbeeld door puur toeval, of doordat je gericht al op het thema van de innovatie had zitten studeren, of omdat je nu eenmaal bepaalde voorkeuren hebt. Bijvoorbeeld: een voorstel voor nieuw anti-pestbeleid op school wordt anders opgepakt door iemand die vroeger zelf als leerling veel is gepest dan door een collega die daar nog nooit bij stil heeft gestaan.
3. **Interpretaties verschillen tussen collega's.** De normatieve professional is zich bewust van de eigen subjectieve interpretatie van de werkelijkheid waarin hij functioneert en kan dat ook onderkennen en erkennen. Een onderwijspraktijk bestaat op zich al uit steeds weer unieke situaties, en dat wordt nog weer versterkt door verschillende manieren waarop leraren een situatie percipiëren. Eenzelfde werkelijkheid wordt immers vrijwel zeker door twee professionals op een verschillende manier waargenomen en geïnterpreteerd. Dat vaststellen is al mooi, maar spannend is daarbij ook de vraag of dat verschil in waarneming beleefd

wordt als een probleem of dat je gemakkelijk met die verschillen kunt leven. En bij dat laatste maakt het nog weer een verschil of die verschillende blik ervaren wordt als een kwestie die we met pijn in het hart dan maar moeten gedogen of dat het gezien wordt als een verrijking.

4. **Regels, protocollen leggen zichzelf niet uit.** De normatieve professional is zich bewust van de ingewikkelde, niet vanzelfsprekende match tussen een regel en situatie. Geen enkele regel sluit perfect en eenduidig aan bij een specifieke situatie; het is de professional die de relevantie en toepasbaarheid bepaalt en dan op een eigen manier de regel, het protocol toepast.
5. **Van alles kan van invloed zijn.** De normatieve professional is zich ervan bewust dat er ook factoren van invloed zijn die in eerste instantie niets met de school of het innovatieconcept te maken hebben. Sommige, of misschien wel heel veel van deze factoren, zijn onbewust van invloed op het interpretatieproces. Gevoelens, intuïties, onzekerheid, zelfverzekerdheid, een meer of minder conformistische instelling, biografische elementen en dergelijke factoren meer zijn ook van invloed, en misschien zelfs wel doorslaggevend.
6. **De onvoorspelbare uitwerking van een interventie.** De normatieve professional onderkent de grilligheid en onvoorspelbaarheid van het effect van een voorgenomen professionele handeling. Anders gezegd: het effect van een professionele handeling kan zelden met een 100%-zekerheid worden voorspeld. Elke leraar weet dat: hoe uitgebreid en goed een les ook is voorbereid, de les is nog maar amper begonnen of het verloop is al anders dan gepland. Dit maakt het beroep van leraar tot een voortdurend improviseren. Op dezelfde manier zou degene die een onderwijsinnovatie 'aanstuurt' zich moeten realiseren dat de allereerste interventie met het doel de innovatie in gang te zetten reeds een onvoorspelbare reactie oproept, waar dan improviserend en flexibel weer op gereageerd zal moeten worden. Het begrip 'aansturen' moeten we dan ook beslist schrappen en wie denkt dat het zo werkt leeft met een illusie.

Deze kenmerken maken op verschillende manieren duidelijk dat professioneel handelen slechts zeer ten dele standaardiseerbaar is. De professional kent eigen betekenissen toe en maakt voortdurend subjectieve keuzes, hetgeen essentieel is voor de realisatie van onderwijsvernieuwingen, hoe strak geprotocolleerd die ook mogen zijn. Iemand die in de veronderstelling verkeert dat je volgens (strakke) stappenplannen een onderwijsvernieuwing kunt realiseren, gaat voorbij aan de dagelijkse realiteit van de onderwijspraktijk (en de werkbeleving van de professional).

Een paar kanttekeningen bij normatieve professionaliteit

Harry Kunneman waarschuwt voor een te eenvoudige tegenstelling tussen instrumentaliteit en normativiteit.¹⁴ Hij betoogt dat systemen, hoe technisch ook, niet meer dan voorlopige eindproducten zijn van consensus binnen de beroepsgroep, of in ieder geval een deel van de beroepsgroep, of van een actor die wat ‘te zeggen heeft over de beroepsgroep’. Dus een systeem, en meer specifiek het verandervoorstel, is in zichzelf al normatief en heeft geen objectieve, maar hooguit een intersubjectieve status. In een bepaald sociaal-psychologisch complex voortraject is er tot een verandervoorstel besloten. Dit besef helpt om eenzijdige kritiek op systemen te vermijden, maar ze eerder juist te gebruiken als uitgangspunt voor reflectie en ontwikkeling.

Normatieve professionaliteit omvat nadrukkelijk dus ook persoonlijke waarden en overtuigingen. Zoals we al eerder stelden: elke leraar staat op een bepaalde manier in het leven en hanteert daarbij een persoonlijke waardenoriëntatie en levensbeschouwing, hetgeen van invloed is – expliciet of impliciet – op hoe men een ‘goede’ leraar wil zijn. Als toevoeging is het interessant ons te realiseren dat deze waardeoriëntatie geworteld kan zijn in een religieuze traditie, filosofische opvattingen of persoonlijke, existentiële ervaringen. Ook de reflectie op deze achtergronden is essentieel voor normatieve professionalisering, ook al lijken deze in eerste instantie niet zozeer onderwijsgerelateerd.

Van der Zande plaatst in zijn *Life Orientation for Professionals* deze levensbeschouwing in een dialogisch perspectief. Hij benadrukt dat het vermogen om persoonlijke waarden en overtuigingen als persoonlijke levensoriëntatie te articuleren en te verbinden met professionele keuzes essentieel is voor normatieve professionalisering. Het belang van levensbeschouwing ligt niet alleen in de persoonlijke betekenis die het geeft aan professioneel handelen, maar ook in de manier waarop het bijdraagt aan de collectieve dialoog over ‘goed onderwijs’.¹⁵ Professionals met een sterke reflectie op hun levensbeschouwing zijn beter in staat om hun handelen te verantwoorden en constructief bij te dragen aan discussies over onderwijsvernieuwing. Van der Zande koppelt normatieve professionaliteit aan het concept van *Personal Life Orientation*, waarbij de reflectie op persoonlijke waarden, overtuigingen en vroegere ervaringen centraal staat en niet los

¹⁴ Van Ewijk & Kunneman, 2013.

¹⁵ Van der Zande, 2018; Van der Zande & Bakker, 2023.

te zien is van articulatie van de eigen levensbeschouwing voor professionele groei. Het helpt professionals om niet alleen effectiever te handelen, maar ook om betekenis te geven aan hun werk binnen bredere sociale en culturele contexten. De persoonlijke biografie, vroegere *life events*, de manier waarop je bent opgevoed, hoe je tegen relaties aankijkt, je favoriete leerling of de horror-klas, mijn beroepsopvatting, hoe ik omga met hiërarchie en gezag, mijn eventuele voorkeur voor bepaalde leerstijlen; kortom: mijn mensbeeld, mijn kindbeeld, mijn levensbeschouwing, wat ik zinvol vind om te doen, dat alles geeft mede betekenis en is van invloed op het onderwijs zoals ik dat geef. Heel praktisch gesteld, zoals ik eerder al noemde: nadenken over nieuw beleid op school om pestgedrag tussen leerlingen te bestrijden, kan fundamenteel worden beïnvloed door mijn eigen ervaringen als leerling, toen ik zelf werd gepest of dat ik de pester was, of dat ik hier nog nooit mee te maken heb gehad.

De schoolorganisatie als een morele gemeenschap

Normatieve professionalisering vereist voortdurende reflectie en dialoog over wat 'goed' onderwijs betekent. Van Ewijk pleit voor open ruimtes waarin professionals gezamenlijk betekenis geven aan ethische, esthetische en instrumentele aspecten van hun werk. Hierbij wordt erkend dat objectieve standaarden slechts beperkt toereikend zijn en dat subjectieve interpretaties onvermijdelijk aanvullend een rol spelen en daarbij is introspectie net zo belangrijk als openheid voor collegaperspectieven.¹⁶

Een saillant detail van de Nederlandse onderwijsgeschiedenis op dit punt is de geschiedenis van de onderwijsverzuiling. Ook op het mesoniveau van de school als organisatie heeft een school een eigen identiteit. Ruim twee van de drie scholen in Nederland bekennen formeel tot een bepaalde religieuze of (onderwijs-)filosofische traditie te behoren en krap twee van de drie scholen hebben een katholieke of protestants-christelijke signatuur. Tegenwoordig roept dit gegeven eerder interne discussie op dan dat we ons een homogeen denkend team kunnen voorstellen dat zich kritiekloos thuis voelt in die traditie.¹⁷ De expliciete identiteitsclaim triggert vooral reflectie: op welke manier construeert of schuurt de formele schoolidentiteit met de feitelijke, geleefde levensbeschouwelijke oriëntaties van de leraren die op de betreffende school werken? En dat is mooi, want het nodigt uit

16 Van Ewijk & Kunneman, 2013.

17 Zie onder meer Bakker & Coppoolse (2022, p. 22-27, 205-214).

tot nadenken en gesprek. Het blijkt dat juist ook die levensbeschouwelijke oriëntatie van de school een breed spectrum aan interpretaties aanwakert. In onze recente onderzoekspraktijk hebben we daar vele voorbeelden van aangetroffen. Zo kan het zijn dat de levensbeschouwelijke cultuur op de ene 'christelijke' school aanzet tot prestatie en ambitie, terwijl op de andere 'christelijke' school juist gemeenschapsvorming heel belangrijk gevonden wordt. Beide zijn te legitimeren vanuit dezelfde traditie. En zo kent het bekende profiel van 'de' openbare school ('actieve pluriformiteit') verschillende interpretaties en blijkt zelfs binnen de kleine zuil van islamitische scholen in Nederland een groot verschil in betekenissen.¹⁸

Hoe dan ook mogen we toch minstens verwachten dat het nadenken over het 'waarom?' van een verandering niet los gezien kan worden van de identiteit van de school. Ook al vraagt de expliciete, levensbeschouwelijke (dus normatieve) claim van een schoolidentiteit om het continue gesprek over wat dat in het hier en nu mag en moet betekenen.

Openheid en gesprek

Voor sommigen is dit karakter van openheid, grilligheid en onvoorspelbaarheid van het innovatietraject een probleem. Wat mij betreft zou dat juist niet zo moeten zijn. Als je innoveren al als een gesloten, strak te plannen project zou willen zien, dan weten we ondertussen wel dat dat toch niet gaat werken.¹⁹ Wat mij betreft is die openheid en onvoorspelbaarheid van een innovatietraject juist een bijzonder intrigerend en spannend aspect. Het appelleert aan de ervaring van transcendentie: het moment waarop professionals boven het alledaagse uitstijgen en diepere betekenis ervaren in hun werk. Juist in het ingewikkelde van innoveren ervaren we de complexiteit van het onderwijs 'aan den lijve'. We ervaren dat we maar beperkt grip hebben. Vaak lijkt dan de 'default'-reactie te zijn dat we opnieuw proberen grip op de werkelijkheid te krijgen door protocollen, procedures en tijdschema's aan te passen en 'aan te scherpen'. Maar met die uitbreiding of aanscherping is natuurlijk dezelfde valkuil geïmpliceerd, namelijk dat vroeger of later opnieuw zal blijken dat we grip verliezen. Kunneman noemt dit lijden aan de complexiteit op zijn geheel eigen wijze een '*dolor complexitatis*', de pijn van de complexiteit. Een open, ontvankelijke houding, ervan uitgaande dat dit grip krijgen toch nooit helemaal

¹⁸ Beemsterboer, 2018.

¹⁹ Coppoolse, 2018.

lukt en eigenlijk gewoon ook inherent is aan het menselijk bestaan, streeft naar het tegendeel. Hij bepleit in dat verband een '*amor complexitatis*', een liefde voor de complexiteit.²⁰ Dat is niet alleen de complexiteit dan maar gedogen: we kunnen nu eenmaal niet anders... Maar het is ook in positieve zin de complexiteit omarmen, omdat daar een uitdaging ligt: het zou wel eens kunnen zijn dat juist in deze onvoorspelbaarheid de schoonheid van het vak van leraar en het onderwijs ligt. Het openstaan voor het onverwachte, de verrassing, maakt complexiteit misschien juist ook wel een bron van rijke ervaringen. En het wordt nog mooier of 'rijker' wanneer je die ervaringen samen beleeft als professionals. Ik heb het sterke vermoeden dat juist deze momenten van inspiratie en verbondenheid een belangrijke bron van motivatie en zingeving kunnen zijn. Dit kent een mooie parallel met de bekende opvattingen van Biesta die in dit verband spreekt over *The Beautiful Risk of Education*.²¹ Natuurlijk kent het inzetten van een onderwijsverandering het grote risico dat het anders gaat lopen dan we initieel hadden gedacht en beoogd, maar dat er ook juist een bepaalde schoonheid is gegeven, een *beautiful risk*, die gaande het proces de innovatie rijker maakt dan we ooit hadden kunnen bedenken: het was en het werd boven verwachting.

Ook de bekende Duitse filosoof en socioloog Hartmut Rosa laat zien dat er in het goede gesprek over wat er voor mij in het onderwijs werkelijk toe doet, wat mij raakt, een verbondenheid tussen collega's ontstaat die niet planbaar en afdwingbaar is. Hij noemt dat momenten van 'resonantie', met als gevolg dat we boven onszelf uitstijgen en op ideeën komen die we van tevoren niet hadden kunnen bedenken. Succes, en dus ook het succes van een innovatie, kent in zijn termen een zekere mate van 'onbeschikbaarheid' (*Unverfügbarkeit*). Succes kan niet geproduceerd, gekocht of afgedwongen worden, maar moet je worden geschonken.²²

Dit soort transcendente ervaringen worden vaak geassocieerd met religieuze tradities, maar je kunt er ook veel breder naar kijken. Ook in een seculiere taal zijn deze transformerende ervaringen te benoemen: je kunt als team in een *flow* raken, in de samenwerking kun je boven jezelf uitstijgen, de 'plek der moeite' blijkt het startpunt voor ontwikkeling. Je kunt je verwonderen, verbazen dat in alle complexiteit het onderwijs vorm krijgt op een manier die boven onze verwachting is. Wat hierbij essentieel is, is

20 Van Ewijk & Kunneman, 2013, p. 431 e.v.

21 Biesta, 2014.

22 Rosa, 2023.

dat professionals openstaan voor het onverwachte en het onbekende als bron van groei en innovatie en bereid zijn zich met elkaar te verbinden in het delen van diepere drijfveren en motieven.

Conclusie

Normatieve professionalisering biedt een kader om de complexiteit en geïmpliciteerdheid van professioneel handelen te begrijpen en te versterken. Het benadrukt dat professionals niet alleen handelen binnen kaders en systemen, maar deze ook voortdurend interpreteren en herdefiniëren op basis van persoonlijke waarden en contextuele factoren. Door zich hiervan bewust te zijn, hierop te reflecteren en er met elkaar de dialoog over aan te gaan, kunnen professionals niet alleen effectiever, maar ook betekenisvoller bijdragen aan onderwijsvernieuwingen. Uiteindelijk vraagt dit om een balans tussen quasi geobjectiveerde technisch-instrumentele kaders en normatieve, subjectieve invullingen – een balans waarin zowel het collectief als het individu tot hun recht komen.

Handreikingen

- Zorg dat het gesprek over onderwijsinnovatie en de door te voeren veranderingen altijd in het perspectief staat van 'verbetering'. Wees ervan verzekerd dat elke betrokkene zich dat ook realiseert: niet 'veranderen om te veranderen' of 'innovatie moet' of 'stilstand is achteruitgang', maar de overtuiging dat we aan het veranderen zijn om beter te worden.
- Het gesprek hierover brengt achterliggende waarden en overtuigingen aan het licht. Immers, welk inhoudelijk criterium hanteren wij samen in dit veranderingsproces om het over 'slecht – goed – beter – best' te kunnen hebben?
- Dit fundamentele gesprek in het team over 'goed/beter onderwijs' biedt goede mogelijkheden elkaar beter te leren kennen als normatieve, dat wil zeggen 'subjectief-interpreterende' professionals. Het lijstje met kenmerken in dit hoofdstuk kan helpen een individueel of collectief reflectieproces op gang te brengen en het gesprek te faciliteren.