DNMONLINE
Platform Leiderschap & Toezicht in onderwijs

■ Ina Cijvat, Marco Snoek

De stimulerende of belemmerende rol van organisatiepatronen

Het versterken van collectief eigenaarschap bij onderwijsontwikkeling

Maatschappelijke ontwikkelingen, verwachtingen van leerlingen, ouders en overheid, en nieuwe wetenschappelijke inzichten vragen voortdurend om het doordenken en herontwerpen van onderwijs. Dat maakt het stimuleren van onderwijsontwikkeling in scholen een belangrijke taak van schoolbestuurders en schoolleiders.

Het ontwikkelen en duurzaam implementeren van een nieuwe onderwijsaanpak is echter vaak een weerbarstig proces. Dat kan alleen effectief vorm krijgen als alle leraren er bij betrokken zijn en niet alleen enkele voorlopers. In dit artikel gaan we in op het belang van (collectief) psychologisch eigenaarschap als centrale voorwaarde voor deze betrokkenheid. En we beschrijven hoe organisatiepatronen in scholen dit belemmeren of juist stimuleren.

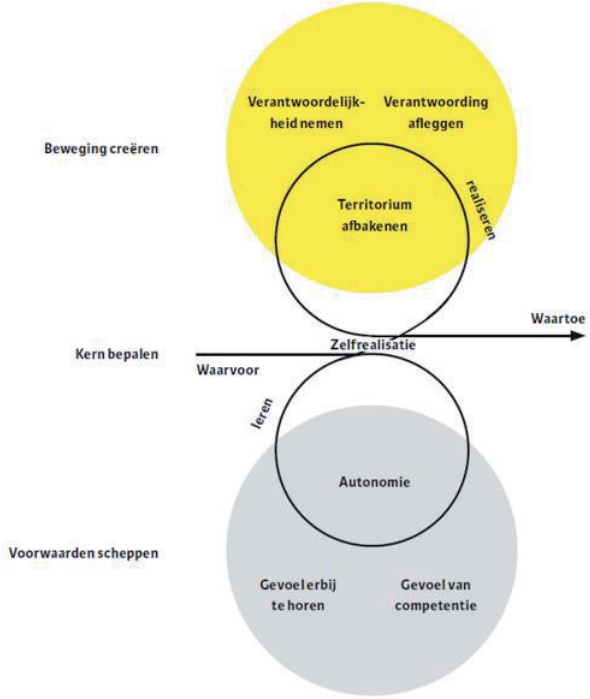
Psychologisch eigenaarschap als sleutel voor betrokkenheid en draagvlak

Onderwijsinnovaties worden pas effectief als iedere leraar zich de innovatie eigen maakt en de nieuwe manieren van handelen in zijn routines integreert. Daarbij speelt psychologisch eigenaarschap een belangrijke rol: het gevoel dat de innovatie 'van mij is'. Nelis, Prevaas en Ruijters (2022) hebben dit begrip nader geanalyseerd (zie figuur 1). Allereerst betekent eigenaarschap dat je inziet waarom de innovatie belangrijk is (het waarvoor), dat je duidelijk is wat de innovatie moet opleveren (het waartoe) en dat die verbonden is met wie je bent of wilt zijn (zelfrealisatie). Om in beweging te komen is bereidheid nodig om verantwoordelijkheid te nemen, om verantwoording af te leggen en een afbakening van het 'territorium': datgene waar jij je verantwoordelijk voor voelt.

Tenslotte onderscheiden we drie voorwaarden: er moet sprake zijn van relatie (het gevoel dat je erbij hoort), van competentie (het geloof dat je de innovatie in de praktijk kunt vormgeven) en van autonomie (het gevoel dat je ruimte hebt om je handelen te sturen).

Dit eigenaarschap kan zowel van toepassing zijn op een individuele leraar als op het collectief van een lerarenteam; bijvoorbeeld in de bereidheid om samen verantwoordelijkheid voor de innovatie te nemen en die gezamenlijk naar anderen te verantwoorden.





Figuur 1. Model voor psychologisch eigenaarschap (Nelis, Prevaas, Ruijters, 2022, p56)

De rol van patronen bij psychologisch eigenaarschap

Individueel of collectief eigenaarschap nemen voor leraren(teams) voor een onderwijsinnovatie is niet vanzelfsprekend. Mogelijk omdat onderwijsinnovaties over het algemeen complex zijn: er zijn veel verschillende actoren bij betrokken (leraren, teamleiders, schoolleiders, HR-professionals, bestuurders) die elk vanuit een eigen perspectief, logica, waarden, begrippen en instrumenten kijken. Dat maakt het lastig om een gedeelde ambitie en gezamenlijke aanpak te bereiken. Ook factoren in de organisatiestructuur hebben invloed op het kunnen ontstaan van psychologisch eigenaarschap: een hiërarchische organisatiestructuur belemmert het ontstaan van eigenaarschap bij leraren, zeker als innovatie-initiatieven vanuit bestuurders of schoolleiders komen. Maar ook het individuele karakter van het leraarschap in de klas kan eigenaarschap in de weg staan, want kan gemakkelijk leiden tot professioneel isolement waarin leraren vooral werken vanuit eigen persoonlijke ambities en kwaliteitsnormen.

De verschillende actoren, elk met hun eigen per-

spectief en belang, en de factoren in de organisatiestructuur kunnen elkaar beïnvloeden en versterken. Het gedrag van de een roept dan (vaak onbewust) het gedrag van de ander op. Zo kan een hiërarchische structuur binnen een school bij zowel schoolleiders als leraren het beeld oproepen dat schoolleiders een sleutelrol spelen bij het initiëren van schoolbrede onderwijsinnovaties. Dat kan er weer toe leiden dat leraren zich niet uitgenodigd voelen om met nieuwe ideeën te komen die hun eigen klaspraktijk overstijgen. Daardoor kunnen schoolleiders zich weer gesterkt voelen in het idee dat zij het initiatief moeten nemen, wat een hiërarchische benadering van innovaties versterkt en ten koste gaat van het eigenaarschap dat leraren ervaren. Daarmee is de cirkel rond. Op deze wijze ontstaat een patroon dat zichzelf voortdurend bevestigt en versterkt. Deze patronen worden dan zo vanzelfsprekend dat men er niet meer bij stilstaat, terwijl ze grote invloed hebben op de wijze waarop onderwijsinnovaties ervaren worden en op de mate waarin (collectief) eigenaarschap kan ontstaan. Dit voorbeeld laat zien hoe structuur (hiërarchische besluitvorming), rolopvattingen (wie gaat er over schoolbrede innovaties?) en gedrag (wel of niet initiatief nemen) elkaar wederzijds beïnvloeden.

Die wederzijdse beïnvloeding maakt het veranderen van gedragspatronen in school lastig: het gaat niet alleen om het aanspreken op gedrag, maar ook om het ter discussie stellen van rolopvattingen en het veranderen van structuren. Verandering van het bovenstaande patroon vraagt om verandering van het gedrag van schoolleiders (die leraren meer uitnodigen om initiatief te nemen en zelf terughoudend zijn in het nemen van een initiërende en leidende rol) en van leraren (die samen meer het initiatief durven te nemen voor innovaties die hun klaspraktijk overstijgen). Maar daarmee ook om een verandering van rolopvattingen bij leraren en schoolleiders. En dat kan gestimuleerd worden door een structuur die gebaseerd is op gedeeld leiderschap.

Causale diagrammen om organisatiepatronen zichtbaar te maken

In het voorbeeld hierboven gaat het in beide gevallen om een patroon rond initiatief bij innovaties. Daarbij kan er sprake zijn van een patroon dat belemmerend is voor eigenaarschap (vanuit hiërarchie) of een patroon dat stimulerend is voor eigenaarschap (vanuit gedeeld leiderschap). Hoewel patronen vaak hardnekkig zijn en vaak impliciet blijven, wil dat niet zeggen dat ze niet veranderd kunnen worden.

Een eerste belangrijke stap is om belemmerende impliciete organisatiepatronen bij innovatieprocessen zichtbaar te maken, zodat ze bespreekbaar worden. Bijvoorbeeld met behulp van diagrammen die laten zien hoe structuren, rolopvattingen en gedrag elkaar wederzijds beïnvloeden (Vermaak, 2006). Doordat ze de complexiteit van ingesleten patronen visualiseren, bieden ze een handvat om het gesprek te voeren over de impact van een patroon op het handelen van leraren en schoolleiding, en op hun gevoel van eigenaarschap. Dat kan een startpunt zijn om op zoek te gaan naar manieren om belemmerende patronen te doorbreken, en stimulerende patronen te versterken (Snoek & Cijvat, 2025). Wanneer causale diagrammen neutraal geformuleerd zijn en dus zowel stimulerend als belemmerend kunnen worden ingevuld, nodigt dat uit om samen te verkennen hoe het patroon binnen de school uitwerkt. Wanneer binnen diagrammen ook de rol van structuren zichtbaar wordt, nodigen ze uit tot een ‘ontschuldigend’ gesprek: ze leggen niet de ‘schuld’ bij een bepaalde actor, maar laten zien dat het gedrag van actoren voortkomt uit het samenspel van structuren, rolopvattingen en gedrag. Dat geeft ruimte voor een open gesprek over wat de verandering van een belemmerend naar een stimulerend patroon vraagt aan aanpassingen in structuren, rolopvattingen en het gedrag van alle betrokkenen.

De invloed van organisatiepatronen op eigenaarschap in zes scholen

Met de bril van organisatiepatronen ontdekten we rond innovatieprojecten in 3 po-scholen en 3 vo-scholen drie typen patronen die effect hebben op het collectief eigenaarschap van leraren(teams). Als eerste een patroon rond de opzet en organisatie van het innovatieproces, daarnaast een patroon rond de samenwerking binnen lerarenteams en tot slot een patroon rond de implementatie van een innovatie. Bij het visualiseren van deze patronen hebben we deze keer niet gekozen voor een neutrale beschrijving van het patroon, maar presenteren we zowel de belemmerende als de stimulerende variant van het patroon.

Een patroon rond de opzet en organisatie van innovatieprocessen

De aanpak van de beoogde innovatie is meestal hiërarchisch georganiseerd: de schoolleiding maakt op basis van de ambitie van de school, de opdracht van het bestuur, maatschappelijke ontwikkelingen en/of strategische overwegingen de keuze welke innovatie prioriteit krijgt. Op basis van onder meer overwegingen over gedeeld leiderschap wordt vervolgens een opdracht verstrekt aan een projectgroep om met de inhoudelijke ontwikkeling en het ontwerp van de innovatie aan de slag te gaan. Om reden van efficiëntie en werkdruk kiest de schoolleiding ervoor om relatief weinig leraren te vragen om deel te nemen aan de projectgroep (zie figuur 2).

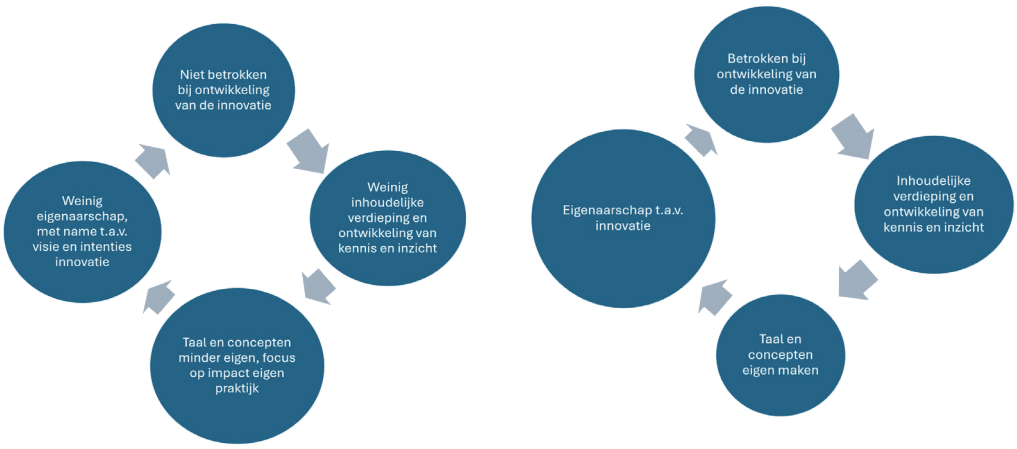


Figuur 2. Hiërarchische organisatie van innovatieprocessen

De leden van de projectgroep verdiepen zich inhoudelijk in het onderwerp, ontwikkelen kennis en inzichten en maken zich de taal en concepten eigen. Daardoor leren zij veel over de innovatie, waardoor zij steeds enthousiaster worden en zich er inhoudelijk en emotioneel steeds sterker mee verbonden voelen. Teamleden die geen lid zijn van de projectgroep en dus niet of minder betrokken zijn bij de ontwikkeling van de innovatie krijgen in veel mindere mate de mogelijkheid om zich de inhoud, taal en concepten eigen te maken. Zij voelen zich er minder bij betrokken en daardoor minder verbonden met de verdere ontwikkeling van de innovatie. Hierdoor ontstaat een patroon in de mate van eigenaarschap bij innovatie (zie figuur 3).

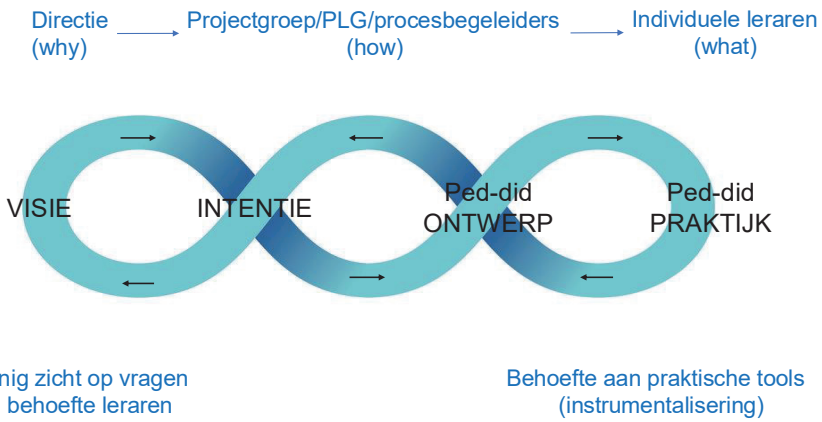
Dit heeft niet alleen effect op het eigenaarschap van een grote groep leraren, maar ook op de kwaliteit van het curriculumontwikkelingsproces.

Door de gescheiden rollen van verschillende actoren is de kans groot dat alignment in visie, intentie, ontwerp en praktijk onduidelijk blijft, bijvoorbeeld omdat de schoolleiding onvoldoende zicht krijgt op knelpunten die zich in de praktijk voordoen. Denk aan de behoefte aan tijd om zich de uitvoering in de praktijk eigen te kunnen maken. Of dat leraren onvoldoende aangehaakt zijn bij en eigenaarschap voelen voor de achterliggende visie. Voor een samenhangend curriculum is het noodzakelijk dat er over de samenhang tussen de onderdelen een dialoog gevoerd wordt, waarbij de inzichten vanuit de praktijk voeding geven aan bijstelling en aanscherping van achtereenvolgens het ontwerp, de intenties en de visie (zie figuur 4). Die dialoog hapert bij de gekozen structuur van opdrachtgever, kleine projectgroep en een uitvoerend team omdat de



Figuur 3. Causaal diagram rond betrokkenheid bij onderwijsinnovaties (negatief en positief)

verantwoordelijkheid over de verschillende elementen bij verschillende groepen belegd is. Bovendien belemmert het de ontwikkeling van eigenaarschap bij leraren als ze onvoldoende ruimte hebben gekregen om verbinding te maken met hun eigen visie en ambities (zelfrealisatie), zich onvoldoende meegenomen voelen (relatie) of zich niet competent voelen om de nieuwe aanpak uit te voeren. Dit werd zichtbaar in de scholen in het feit dat leraren bij de implementatie vooral pragmatische afwegingen naar voren brachten in wat zij als haalbaar zagen om in hun dagelijkse praktijk te implementeren. Het gebrek aan competentie dat leraren voelden, vertaalde zich in vragen naar praktische handvatten en materialen die direct toepasbaar zijn, zonder dat er sprake was van een gesprek over de onderliggende visie en intenties.



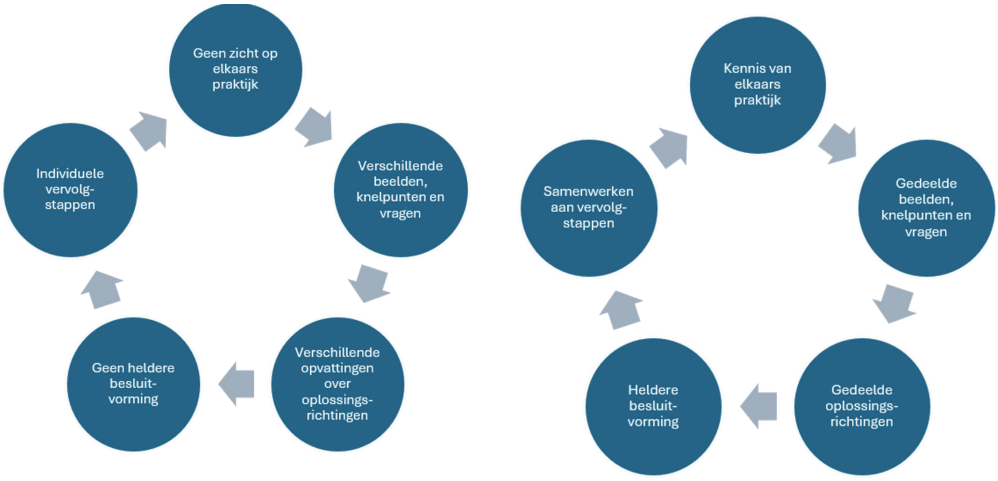
Figuur 4. Scheiding van rollen in het proces van curriculumontwikkeling

Een patroon rond de samenwerking binnen leraarenteams

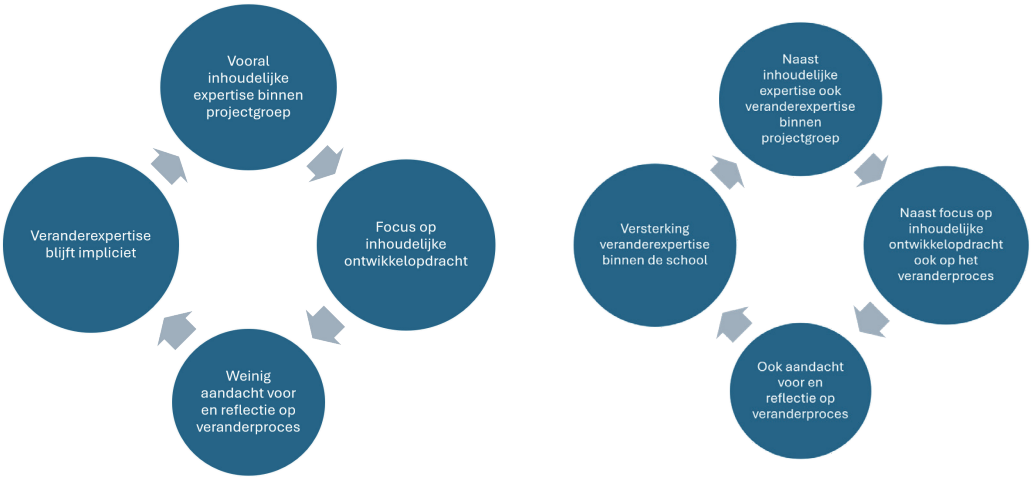
De dagelijkse praktijk in scholen is dat leraren in hun eentje lesgeven. Hierdoor hebben ze weinig zicht op de praktijk van andere leraren. Daardoor kunnen er grote verschillen ontstaan in de uitwerking van een innovatie in de praktijk; elke leraar zal namelijk aan de slag gaan met handvatten en materialen die aansluiten bij zijn of haar huidige manier van lesgeven. Gevolg is dat iedere leraar zijn eigen ervaringen heeft en eigen knelpunten ervaart. Dit staat een gezamenlijke analyse van knelpunten, en een gedeeld beeld van het waarvoor en waartoe, in de weg. En het wordt lastiger om tot een gedeelde oplossingsrichting te komen. Daarmee blijft de individuele praktijk in stand. Een gezamenlijk beeld van knelpunten ontstaat pas bij het zien en bespreken van elkaars praktijk. Pas dan wordt collectieve besluitvorming mogelijk en wordt samenwerking bevorderd (zie figuur 5).

Een patroon rond het implementatieproces van de innovatie

We zien in alle scholen dat er met name aandacht is voor de inhoudelijke ontwikkeling van de innovatie doordat de projectgroep vooral een inhoudelijke opdracht heeft. Er wordt zelden geselecteerd op veranderkundige expertise. Tegelijk heeft de schoolleiding, vaak min of meer impliciet, ook het implementatieproces gedelegeerd aan de projectgroep, zonder het mandaat om collega's aan te spreken op de toepassing ervan in de lespraktijk. Ook dit kan aanleiding zijn voor een hardnekkig organisatiepatroon: doordat in de projectgroep weinig veranderkundige expertise is, zal de aandacht van de projectgroep met name gericht zijn op de inhoudelijke ontwikkeling en minder op het verloop van het implementatieproces. Het gevolg is dat er onvoldoende gezamenlijke aandacht en taal is voor de procesmatige elementen van veranderprocessen, zoals het ontwikkelen van gedeeld eigenaarschap. Dit is dan ook geen onderwerp van reflectie. Bij



Figuur 5. Causaal diagram hoe wel of geen kennis van elkaars praktijk gezamenlijk eigenaarschap belemmert of bevordert



*Figuur 6.*Causaal diagram hoe de mate van aanwezigheid van veranderexpertise innovatie in scholen belemmert of bevordert.

een projectgroep waar wel die veranderkundige expertise aanwezig is, ontstaat de mogelijkheid om ook aandacht te besteden aan veranderprocessen en een gezamenlijke verandertheorie, wat weer bijdraagt aan gezamenlijk eigenaarschap (zie figuur 6).

Naar meer psychologisch eigenaarschap

De analyse van de innovatieprocessen van de zes scholen laat zien dat er meer nodig is dan zorgvuldig ontworpen curricula, lesontwerpen en didactische aanpakken om onderwijsinnovaties te laten slagen. En dat binnen scholen verschillende organisatiepatronen individueel en collectief eigenaarschap van leraren kunnen belemmeren of bevorderen. Visualisatie in causale diagrammen

Een gezamenlijk beeld van knelpunten ontstaat pas bij het zien en bespreken van elkaars praktijk.

biedt de mogelijkheid voor leraren, schoolleiding en staf om over deze vaak onbewuste patronen in gesprek te gaan: Herkent ieder dit patroon? Wat willen we versterken en welke patronen willen we doorbreken? Welke acties zijn nodig om het innovatieproces anders te organiseren?

Twee dingen zijn daarbij cruciaal: allereerst is het belangrijk om het gesprek op een ontschuldigende en open wijze te voeren. Onze ervaring is dat het helpt om de visualisaties van de patronen op een neutrale of positieve wijze te presenteren. Om die reden raden we aan om de positieve variant van het causale diagram als handvat voor het gesprek te gebruiken. Daarnaast is het van belang om dit gesprek met het hele team te voeren; anders bestaat het risico dat er rond het veranderproces een vergelijkbaar patroon ontstaat als rond de inhoudelijke onderwijsinnovatie. Als leraren en lerarenteams onvoldoende zijn aangehaakt in het bespreken van het waarvoor en waartoe van de keuze voor een andere aanpak van een innovatie, komt hun eigenaarschap onder druk te staan. Dat vraagt van de schoolleiding en projectgroep om een proces van perspectiefwisseling en vertragen:

niet alleen focussen op de inhoudelijke innovatie die met het proces beoogd wordt, maar ook op het benodigde veranderproces zelf dat bijdraagt aan gedeeld eigenaarschap in het team en de patronen die daarbij een rol spelen, en niet meteen op zoek gaan naar een nieuwe aanpak om een patroon te veranderen, maar eerst inzichten in de bestaande patronen delen met alle betrokkenen om te komen tot een gedeeld probleembesef om daarna pas op zoek te gaan naar nieuwe aanpakken en structuren die het bestaande patroon kunnen doorbreken. Als continu proces dat parallel loopt aan het innovatieproces zelf. ■

Bronnen

- Nelis, C., Prevaas, B., & Ruijters, M. C. P. (2022). Eigenaarschap in (tijdelijke) organisaties ontrafeld. M&O Tijdschrift voor Management & Organisatie, 75(1), 52-67.
- Snoek, M. & Cijvat, I. (2025). *De invloed van organisatiepatronen op de leeromgeving van Samen Opleiden & Professionaliseren. Katern. Platform Samen Opleiden & Professionaliseren.* https://www.platformsamenopleiden.nl/kennisbank/publicatie-de-invloed-van-organisatiepatronen-op-de-leeromgeving/
- Vermaak, H. (2006). Interactief werken met causale diagrammen. Leren omgaan met keuzes en paradoxen in de procesvoering. *M&O Tijdschrift voor Management & Organisatie, 3/4*, 182-199.

Dit artikel is gebaseerd op de ervaringen uit een door NRO gefinancierd onderzoek waarin de dynamiek van een concreet inhoudelijk veranderproces in zes scholen (3 po-scholen, 3 vo-scholen) wordt geanalyseerd. Het is tot stand gekomen op basis van het werk van de onderzoeksgroep, bestaande uit Margien Bakker (Hogeschool Ipabo), Karin Beerepoot (STWT), Iris de Boer (ASKO), Hans Goudsmit (VU), Bert-Jan Halewijn (AMOS onderwijs), Sanne Huijbregts (HvA), Andre Koffeman (HvA), Marieke van Loggem (ZAAM), Joske Nauta (HvA), Tiba Onstenk (AMOS Onderwijs), Sarah Siewert (Fons Vitae), Annegien Simis (iHUB), Annemiek Veen (Kohnstamm Instituut).



Ina Cijvat
Ina Cijvat is docent-onderzoeker bij het lectoraat Leren & Innoveren van de Hogeschool van Amsterdam
E-mail: c.c.cijvat@hva.nl



Marco Snoek
Marco Snoek is Lector Leren & Innoveren aan de Hogeschool van Amsterdam
E-mail: m.snoek@hva.nl