Autonomie en Collectiviteit

een paradoxale dynamiek

Waar spanning is, is energie

Auteurs: A. Brand, M. Scheltes & W. Terborg

Datum: 6 februari 2026

Colofon

Autonomie en Collectiviteit

WAAR SPANNING IS, IS ENERGIE

EEN PARADOXALE DYNAMIEK

Opleiding:	Master Educational Leadership (MEL), NSO-CNA
Begeleider:	Dr. K. Derksen
Auteurs:	A.J. Brand Directeur, De Hef Slaghekstraat 221 3074 LJ, Rotterdam
	M. H. Scheltes Conrector, Eerst Christelijke Lyceum Zuider Emmakade 43 2012 KN, Haarlem
	W. E. Terborg Teamleider Vwo, Comenius Lyceum Amsterdam Jacob Geelstraat 38 1065 VT, Amsterdam
Aantal woorden:	23764 (excl. literatuurlijst, samenvatting en bijlage)
Datum:	8 februari 2026

Samenvatting:

Dit onderzoek richt zich op hoe scholen kunnen omgaan met de blijvende spanning tussen professionele autonomie en collectiviteit, en hoe deze spanning kan worden benut als motor voor onderwijsontwikkeling. In drie scholen, De Hef, het Eerste Christelijk Lyceum (ECL) en het Comenius Lyceum Amsterdam (CLA), is onderzocht hoe docenten deze spanning ervaren en hoe deze zich manifesteert in het dagelijks handelen.

In de diagnostische fase kwam naar voren dat autonomie en collectiviteit beide essentieel zijn voor onderwijsontwikkeling, maar vaak met elkaar botsen. De Hef richt zich sterk op structuur en gezamenlijke kaders, wat duidelijkheid biedt maar ook als beperkend wordt ervaren. Het ECL zoekt balans tussen gezamenlijke visie en individuele professionalisering, terwijl het CLA behoefte heeft aan meer dialoog en coherentie in onderwijsontwikkeling.

De gezamenlijke analyse leidde tot de centrale vraag hoe scholen de paradox tussen autonomie en collectiviteit kunnen benutten. In het posteronderzoek (deel II) is onderzocht hoe docenten en leidinggevenden deze spanning beleven en welke balans zij wenselijk achten. Uit de resultaten blijkt dat deelnemers meer collectieve afstemming wensen zonder verlies van professionele ruimte.

De scriptie concludeert dat het erkennen en bespreekbaar maken van de paradox zelf een bron van ontwikkeling vormt. Door een paradoxale mindset te stimuleren, waarin zowel autonomie als collectiviteit worden gewaardeerd, kunnen scholen duurzame professionele groei en onderwijskwaliteit bevorderen.

Inhoud

Algemene inleiding 5

Deel I – Diagnose fase 7

- Inleiding 7
- Methode 7
- De Hef – Anton 9
- ECL – Marlou 11
- CLA – Wendy 13
- Cross-caseanalyse 15
- Naar de volgende fase 16

Deel II -Poster Interventie 17

- Inleiding 17
- Theoretisch kader 18
- Methode 23
- Resultaten, discussie en conclusie per casus 29
- Cross case 44

Deel III – vervolginterventies 46

- Inleiding 46
- De Hef 47
- ECL 54
- CLA 60

Deel IV – Cross-Case Discussie, Conclusie en Reflectie 69

- Inleiding 69
- Discussie 69
- Conclusie 74
- Reflectie 76

Deel V – Literatuurlijst en Bijlagen 81

- Literatuurlijst 81
- Bijlagen: 86

Algemene inleiding

De bel gaat, het is pauze. Leerlingen stromen de aula binnen om te eten en te drinken; de energie kan weer vrijer stromen. Een aantal leerlingen duwt elkaar speels op het randje van het toelaatbare of zit op de mobiel, terwijl het een mobielvrije school is. Docenten die tijdens de pauze surveilleren kunnen deze energie in goede banen leiden, mits zij aanwezig zijn. Dat is echter niet altijd het geval. Sommige docenten kiezen ervoor, wanneer zij aan de beurt zijn om te surveilleren, om prioriteit te geven aan eigen professionele belangen boven de gezamenlijk gemaakte afspraak om in de aula aanwezig te zijn.

Dit voorbeeld staat niet op zichzelf. Docenten zijn het erover eens dat gezamenlijke afspraken belangrijk zijn, maar in de praktijk blijkt dat deze gezamenlijke verantwoordelijkheid niet altijd wordt genomen. Dit vormt een concreet voorbeeld van een onvermijdelijke en aanhoudende spanning tussen professionele autonomie enerzijds en collectiviteit anderzijds. Beide zijn belangrijk en noodzakelijk binnen een school en vormen samen een paradox. Deze paradox kwam bij alle drie de scholen naar voren na het eerste individuele onderzoek in de diagnostische fase.

Dat deze spanning zich niet alleen beperkt tot de onderzochte scholen, maar ook maatschappelijk breed speelt en actueel is, blijkt uit een recent artikel van onderwijssocioloog Ilias El Haddioui (2026) in *de Volkskrant*. Hij geeft aan dat individuele, geen individualistische, professionals de steun nodig hebben van een professioneel collectief, ten behoeve van zowel de leerlingen als hun eigen ontwikkeling, zonder dat collectiviteit ontaardt in collectivisme, bijvoorbeeld in de vorm van groepsdenken als bedreiging voor de professionele ontwikkeling van docenten. In dit onderzoek wordt deze paradoxale spanning nader verkend ten einde beweging te creëren in onze vraagstukken.

Het onderzoek startte vanuit drie context specifieke onderzoeksvragen, met professionele ontwikkeling als gezamenlijk overkoepelend thema:

- “Wat betekent het om als professional te werken op De Hef?” (HEF)
- “Wat moeten we goed organiseren om de balans tussen lestijd en professionaliseringstijd te bewaken zodat dit positief bijdraagt aan de ontwikkeling van het onderwijs?” (ECL)
- ”Welke handelingsmogelijkheden doen zich voor binnen het CLA om duurzaam lerend en innoverend vermogen te cultiveren om coherent, toekomstgericht onderwijs te kunnen blijven ontwikkelen?” (CLA)

Op basis van de onderzoeksresultaten van deze thema’s, die in deel I worden toegelicht, kwam een onderliggend gezamenlijk vraagstuk naar voren: de aanhoudende spanning tussen professionele autonomie en collectiviteit. Het onderzoek verschoof daarmee van een brede verkenning met professionele ontwikkeling als gezamenlijk thema, naar een verdiepend gezamenlijk onderzoek naar deze paradoxale spanning.

De spanning tussen autonomie en collectiviteit is aanhoudend, omdat onderwijsontwikkeling vraagt om continue professionele ontwikkeling van docenten. In de literatuur wordt beschreven dat de manier waarop professionalisering wordt vormgegeven in de loop der jaren is veranderd. Er is sprake van een toenemende nadruk op vastgelegde kaders, verantwoording en georganiseerde vormen van professionalisering. Hargreaves (2000) duidt dit als een verschuiving naar een post-professionele fase, waarin professionele autonomie onder druk kan komen te staan. Tegelijkertijd beschrijft Simons (2025) de lerende professional juist als iemand die zelfgestuurd en autonoom handelt. Collectieve ondersteunende structuren, zoals ontwikkelteams, bieden richting aan gezamenlijke ontwikkeling,

terwijl structurele kenmerken van het onderwijs, zoals het grotendeels individueel werken voor de klas, een autonome beroepshouding kunnen versterken (Little, 1990; Vangrieken et al., 2015).

In het onderwijs wordt zichtbaar hoe complex de spanning is tussen autonoom en collectief handelen. Scholen worden aangesproken op hun collectieve verantwoordelijkheid voor vraagstukken als kansengelijkheid, burgerschap en onderwijskwaliteit. Maatschappelijke onderzoeken laten zien dat het vertrouwen in publieke instituties verandert, wat volgens de OECD (2019) vraagt om transparant handelen en expliciete gezamenlijke verantwoordelijkheid van publieke organisaties. Ook de Onderwijsraad (2021) benadrukt dat van scholen wordt verwacht dat zij gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen. Tegelijkertijd blijkt, ook in de praktijk binnen de onderzochte scholen, dat deze gezamenlijke verantwoordelijkheid niet vanzelfsprekend is. Van Middelkoop (2022) typeert dit als “working apart together”.

Ook binnen de onderzochte scholen werd in de diagnosefase zichtbaar dat het omgaan met tegenstrijdige wensen rondom autonomie en collectiviteit complex en hardnekkig is. Dit kwam naar voren tijdens de interventies met docenten. Vermaak (2012) duidt dit type vraagstukken als taai: vraagstukken met meerdere oorzaken, diepgewortelde patronen en uiteenlopende belangen. Pogingen om deze spanningen uitsluitend met afspraken, regels of structuren op te lossen, blijken weinig effectief. De Caluwé & Vermaak (2019) signaleren dat organisaties deze spanningen vaak blauw benaderen, via planning, controle en structuur, terwijl juist een groene benadering nodig is, gericht op betekenisvolle dialoog, leren in de praktijk en het versterken van professionele verantwoordelijkheid.

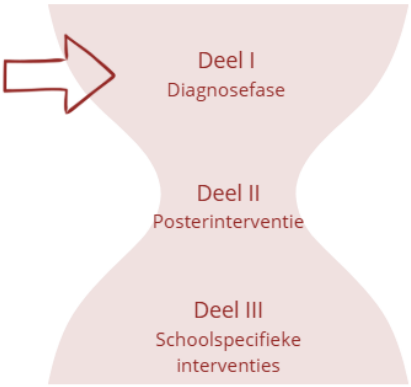
De diagnostische fase gaf inzicht in de onderliggende bron van deze taaiheid: de paradoxale spanning tussen autonomie en collectiviteit. Dit leidde tot één gedeelde onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen scholen omgaan met de onvermijdelijke spanning tussen autonomie en collectiviteit zodat deze te benutten is als motor voor onderwijsontwikkeling?”

Deze vraag wordt onderzocht via de gezamenlijke interventie in deel II: het posteronderzoek. Hierin is verkend hoe de spanning tussen autonomie en collectiviteit wordt ervaren en welke betekenis daaraan wordt gegeven. Deel II vormt daarmee het verbindende middendeel van het onderzoek. In deel III worden deze inzichten per individuele school verder uitgewerkt.

Het onderzoek volgt, net als dit verslag, de vorm van een zandloper: van een brede diagnosefase, via een gezamenlijke verdieping, naar de context van iedere school. In deel I zijn de individuele onderzoeksvragen onderzocht met behulp van drie diagnostische interventies: de historielijn, de plattegrond van verhoudingen en de plattegrond der narratieven. Dit leidde tot één gedeelde onderzoeksvraag. Deel II vormt het gezamenlijke middelpunt, waarna in deel III de inzichten per school worden verdiept, gevolgd door discussie, conclusies en reflectie.

Deel I – Diagnose fase



Inleiding

In dit deel wordt de diagnostische fase van het onderzoek beschreven. Elke school heeft daarbij een eigen onderzoeksvraag geformuleerd, passend bij de context en ontwikkelfase van de school. De drie casussen zijn:

- *Wat betekent het om als professional te werken op De Hef?*
- *Wat moeten we goed organiseren om de balans tussen lestijd en professionaliseringstijd te bewaken zodat dit positief bijdraagt aan de ontwikkeling van het onderwijs? (ECL)*
- *Welke handelingsmogelijkheden doen zich voor binnen het CLA om duurzaam lerend en innoverend vermogen te cultiveren om coherent, toekomstgericht onderwijs te kunnen blijven ontwikkelen?*

De casussen laten zien hoe de diagnose per school is uitgevoerd en welke inzichten dit heeft opgeleverd. Het deel sluit af met een cross-caseanalyse die heeft geleid tot de gezamenlijke onderzoeksvraag die in deel II verder wordt onderzocht.

Methode

Onderzoeksopzet

In de diagnosefase is gekozen voor een mixed methods-aanpak (Creswell & Plano Clark, 2018). Kwalitatieve inzichten, zoals ervaringen, perspectieven en verhalen van betrokkenen, zijn gecombineerd met kwantitatieve gegevens die patronen en verschillen zichtbaar maakten tussen de drie scholen. Deze aanpak sluit aan bij de onderzoeksvragen, die zowel gericht waren op het begrijpen van de ervaren spanningen en dynamieken, als op het herkennen van structurele patronen binnen de scholen.

De gekozen methode was passend bij het doel van de diagnosefase: het verkrijgen van een breed en genuanceerd beeld van hoe professioneel handelen en onderwijsontwikkeling binnen de drie scholen worden beleefd, geïnterpreteerd en georganiseerd, en welke onderliggende patronen, verhoudingen en betekenissen daarin een rol spelen.

Onderzoek interventies

Per school zijn drie diagnostische interventies uitgevoerd om de professionele dynamiek en onderlinge relaties binnen de school zichtbaar te maken (zie tabel 1). Deze interventies zijn geïnspireerd op participatieve werkvormen uit de veranderkunde en organisatieontwikkeling, zoals beschreven door Vermaak (2012). Voor deze aanpak is gekozen omdat de spanning tussen autonomie en collectiviteit kan worden gekarakteriseerd als een taai vraagstuk: complex, contextafhankelijk en niet eenduidig oplosbaar.

De interventies sluiten aan bij een groene benadering (Caluwé & Vermaak, 2019), waarin leren, dialoog en gezamenlijke betekenisgeving centraal staan. Door niet te sturen op vooraf vastgestelde oplossingen, maar op het verkennen van ervaringen en perspectieven, konden onderliggende patronen en aannames zichtbaar worden.

De interventies zijn uitgevoerd in afzonderlijke groepen van docenten en schoolleiders, zodat beide perspectieven onderscheiden bleven en deelnemers zich vrij voelden om open te spreken. Bij de samenstelling van de groepen is gestreefd naar een evenwichtige vertegenwoordiging van vakgebieden, functieniveaus, leeftijden en geslachten.

De interventies werden begeleid door een onderzoeksteam per school, bestaande uit de onderzoeker, aangevuld met één of meer interne begeleiders met kennis van de context. Deze samenstelling maakte het mogelijk om de interventies zowel methodologisch zorgvuldig als contextgevoelig uit te voeren en de opbrengsten te duiden in relatie tot de specifieke schoolsituatie. Bij elke interventie fungeerde één lid van het onderzoeksteam in een faciliterende rol als interventieleider; de samenstelling van het onderzoeksteam verschilde per school.

Interventie	Doel	Kernactiviteit	Verwijzing/bron	Aantal deelnemers
Historielijn	Terugblik op betekenisvolle gebeurtenissen en kantelpunten	Gezamenlijk opstellen van een tijdlijn met energiegevende en -nemende momenten	Gebaseerd op o.a. Wierdsma & Swieringa (2011) – collectieve reflectie op leer- en veranderprocessen	HEF: 8 ECL: 6 CLA: 12
Plattegrond der verhoudingen	Zicht op samenwerking, invloed en rollen	Visualiseren van relaties met streepjestaal	Spanjersberg (2022) – Systeemdenken in de praktijk	HEF: 20 ECL: 4 CLA: 4
Plattegrond der narratieven	Onderzoeken van dominante verhalen en verwachtingen	Inventariseren van 'moetens' en beelden tussen docenten en schoolleiding	Dewez (2017) – *Reconstructiemodel*: onderscheid tussen 'moetens' (externe verwachtingen/normen) en 'willens' (eigen drijfveren en betekenissen)	HEF: 11 ECL: 36 CLA: 3

Tabel 1: Overzicht interventies diagnose fase

Data-analyse

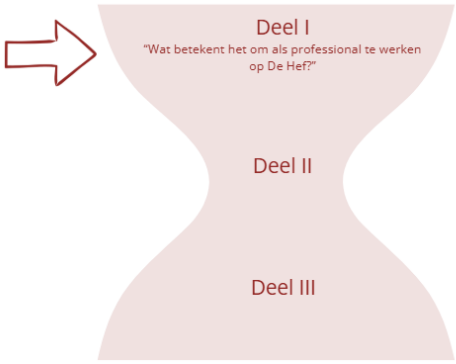
De analyse van de verzamelde data heeft plaats gevonden in drie stappen:

1. **Codering per interventie:** De uitspraken, observaties, post-its, rijke beschrijvingen en evaluatieformulieren zijn per school gecodeerd om terugkerende thema's en patronen te identificeren. Bij De Hef is hierbij gebruikgemaakt van de domeinen van professioneel handelen (Van der Hilst, 2024). De CLA en het ECL werkten met thematische categorieën, gericht op cultuur, structuur, kennisdeling en samenwerking.
2. **Gezamenlijke duiding per school:** Per school is een analysebijeenkomst gehouden met het onderzoeksteam. Tijdens deze bijeenkomsten zijn de voorlopige analyses besproken, aangevuld en aangescherpt op basis feedback van de deelnemers. Deze stap versterkte de betrouwbaarheid van de interpretaties en bevorderde gedeelde betekenisgeving.
3. **Vergelijkende analyse:** De resultaten van de drie scholen zijn vervolgens naast elkaar gelegd om overeenkomsten en verschillen te identificeren in ervaren professionele ruimte, samenwerking en leiderschapsstijlen. Deze vergelijking vormde de basis voor de gezamenlijke diagnose.

Deze werkwijze maakte het mogelijk om zowel de gedeelde patronen als de schoolspecifieke kenmerken zichtbaar te maken, waarmee een basis werd gelegd voor de vervolgfase van het onderzoek.

De Hef – Anton

De Hef



De Hef is een school in Rotterdam-Zuid met ongeveer tachtig medewerkers en 550 leerlingen. In de afgelopen jaren is sterk ingezet op structuur en gezamenlijke kaders om de onderwijs-kwaliteit te versterken en meer rust en voorspelbaarheid te creëren voor leerlingen en medewerkers.

Een belangrijk instrument binnen deze aanpak is de Hef-les (bijlage VII-C) een schoolbrede didactische standaard, gebaseerd op het EDI-model. De Hef-les beschrijft een vaste lesopbouw in zes opeenvolgende stappen en biedt docenten houvast bij het ontwerpen en uitvoeren van lessen. De gezamenlijke afspraken, waaronder de Hef-les, dragen bij aan doelgericht en handelingsgericht werken.

De gezamenlijke kaders gaan verder dan alleen het handelen in de les. Van docenten wordt ook verwacht dat zij verantwoordelijkheid nemen voor toezicht, actief bijdragen aan activiteiten en datagericht werken binnen vakgroepen. Deze organisatiebrede verwachtingen vragen om afstemming en betrokkenheid bij wat er binnen de school speelt en benadrukken het collectieve karakter van professioneel handelen. In de praktijk blijkt echter dat verwachtingen hierover niet altijd hetzelfde worden ervaren, zowel tussen docenten onderling als tussen docenten en schoolleiding. Dit kan leiden tot spanning in het dagelijks handelen en vormde de basis voor de centrale onderzoeksvraag.

Om professioneel handelen concreet en breed te analyseren, zijn drie diagnostische interventies (historielijn, plattegrond van verhoudingen en plattegrond van narratieven) gecodeerd met de professionele domeinen uit *Het kan zoveel mooier* van Ben van der Hilst (2024): vakinhoudelijk handelen, pedagogisch-didactisch handelen, organisatiebewustzijn, samenwerking en initiatiefrijk handelen. Voor deze domeinen is gekozen omdat zij professioneel handelen niet beperken tot lesgeven, maar juist de samenhang laten zien tussen handelen in de klas, samen

Interventie	Belangrijkste bevindingen
Historielijn	Aan de historielijn namen acht docenten deel. Zij benoemden in totaal achttien mijlpalen, waarvan acht betrekking hadden op organisatie en structuur (zoals toetsbeleid, normatief kader en De Transformatieve School). Deze maatregelen werden als duidelijk ervaren, maar ook als weinig relevant en niet energiegevend. Interventies die direct betrekking hadden op de lespraktijk, zoals de Hef-les, werden daarentegen als impactvol en motiverend benoemd.
Plattegrond der verhoudingen	Deze interventie werd uitgevoerd met twintig docenten, andere dan de historielijn, en vond plaats in drie groepen, waarin respectievelijk de Hef-les, leerlingbesprekingen en toetsen en examens werden besproken. Theoriedocenten gaven aan het model van De Hef-les actief te gebruiken, omdat de vaste structuur en expliciete instructie aansluiten bij hun lespraktijk. Praktijkdocenten ervoeren het model als minder passend bij hun dynamische onderwijs, waarin leren door te doen en spontane leermomenten centraal staan. Een vergelijkbaar patroon was zichtbaar in de samenwerking. Bij leerlingbesprekingen lag de regie vooral bij mentoren en leerjaarcoördinatoren, terwijl vak- en praktijkdocenten zich minder betrokken voelden. Samenwerking rond toets- en examenanalyses werd vooral

	verticaal ervaren (tussen schoolleiding en vakgroepvoorzitters) en minder horizontaal tussen teams.
Plattegrond der narratieven	Aan deze interventie namen dezelfde acht docenten deel als bij de historielijn, aangevuld met drie leden van de schoolleiding. De analyse laat zien dat schoolleiding en docenten verschillende accenten leggen in hun opvattingen over professioneel handelen. De schoolleiding benadrukte vooral pedagogisch handelen en organisatiebewustzijn, zoals het naleven van beleid en afspraken. Docenten benoemden juist vaker de behoefte aan vakinhoudelijke professionalisering en initiatiefrijk handelen. Professioneel handelen werd vooral geassocieerd met het volgen van afspraken en voornamelijk vanuit de schoolleiding benoemd. Hoewel besluitvorming formeel via overleg plaatsvond, werd deze door docenten vaak als top-down ervaren.

Tabel 2: Resultaten van de diagnostische interventies, de Hef

Rol van de schoolleiding en manier van veranderen

De schoolleiding heeft een centrale rol gespeeld in het vormgeven van professioneel handelen. Binnen De Hef zijn met name een blauwe veranderoriëntatie (planmatig en beleidsgericht) en in mindere mate een gele oriëntatie (gericht op overleg en draagvlak) zichtbaar geweest. De nadruk lag daarbij op structuur en kwaliteitssystemen. Een groene veranderoriëntatie, die volgens Caluwé en Vermaak (2019) gericht is op leren, ontwikkelen en professionaliseren vanuit de praktijk, is binnen De Hef minder expliciet aanwezig geweest.

Conclusie

De diagnostische interventies laten zien dat professioneel handelen op De Hef sterk wordt gekoppeld aan organisatie en het naleven van afspraken (tabel 2). Deze collectieve kaders zorgen voor duidelijkheid, maar worden door docenten vaak als weinig energiegevend ervaren. Interventies die direct aansluiten bij de lespraktijk, zoals de Hef-les, worden als betekenisvol gezien, al verschilt de herkenning tussen theorie- en praktijkdocenten.

De bevindingen maken duidelijk dat professioneel handelen momenteel vooral top-down wordt gedefinieerd en dat docenten beperkte ruimte ervaren om eigenaarschap te nemen in onderwijsontwikkeling.

ECL – Marlou

Het ECL

Het Eerste Christelijk Lyceum (ECL) in Haarlem telt ongeveer 1.400 leerlingen en 135 medewerkers. De school heeft de afgelopen jaren geïnvesteerd in onderwijsontwikkeling via vakoverstijgende projecten en keuzemodules. Tegelijkertijd is de vraag ontstaan hoe de beschikbare professionaliseringstijd, zowel gezamenlijk als individueel, optimaal kan worden benut.

Centrale onderzoeksvraag:

"Wat moeten we goed organiseren om de balans tussen lestijd en professionaliseringstijd te bewaken zodat dit positief bijdraagt aan de ontwikkeling van het onderwijs?"

Van de drie diagnostische interventies (zie tabel 3), zijn er twee uitgevoerd (de historielijn en de plattegrond der verhoudingen), in totaal met tien docenten. Deze docenten zijn geselecteerd op basis van verschillen in ervaring, vakgebied en hun lessen in zowel de onder- als bovenbouw.

Voor de plattegrond der narratieven zijn dezelfde docenten betrokken geweest, aangevuld met informatie die is opgehaald tijdens een schoolbrede studiemiddag. Tijdens deze middag zijn negen docentgroepen, van gemiddeld vijf docenten, met verschillende onderwerpen aan het werk gegaan.

Bij de interventies stonden recente onderwijskundige ontwikkelingen centraal, zoals de aanpassing van de lessentabel, de invoering van projectmatig onderwijs en keuzeuren, en het inzetten van ontwikkeltijd.

Interventie	Belangrijkste bevindingen
Historielijn	In de terugblik op tien jaar onderwijsontwikkeling met 6 collega's verdeeld in twee groepen, zijn een heldere visie, transparante processen en projectgroepen met mandaat als belangrijke succesfactoren genoemd. De sectieontwikkeltijd werd breed gewaardeerd als een waardevolle vorm van professionele ruimte. Daarentegen werden schoolbrede ontwikkelweken soms als te algemeen of te druk ervaren.
Plattegrond der verhoudingen	De relaties tussen schoolleiding, HR, MR en docenten zijn overwegend als constructief beschreven. De schoolleiding heeft volgens de deelnemers een belangrijke rol gespeeld bij het stellen van prioriteiten en het bieden van kaders voor professionalisering. De MR werd gezien als poortwachter, maar niet als blokkade. Er is sprake van een zekere balans tussen sturing en ruimte: richting vanuit beleid gaat gepaard met ruimte voor dialoog volgens de deelnemers.
Plattegrond der narratieven	Tijdens een studiemiddag blikten docententeams terug op een recente onderwijskundige verandering. In vijf van de negen groepen kwam vooral de *tijd voor ontwikkeling* naar voren: behoefte aan meer uitwisseling, duidelijke afspraken over gezamenlijke en individuele tijd, en houvast bij professionalisering. Tegelijk werd keuzevrijheid belangrijk gevonden, bijvoorbeeld bij studiedagen. De gesprekken lieten een voortdurende zoektocht zien naar balans tussen collectieve ontwikkeling en individuele autonomie. Te veel sturing beperkt eigen keuzes; te veel vrijheid vermindert samenhang. Studiedagen met keuzemogelijkheden werden het meest gewaardeerd, wat de behoefte onderstreept aan een goede afstemming tussen gezamenlijke kaders en professionele ruimte.

Tabel 3: Resultaten van de diagnostische interventies, ECL

Rol van de schoolleiding en manier van veranderen

De schoolleiding wordt volgens de resultaten van de plattegrond der verhoudingen gezien als richtinggevend en faciliterend in het structureren van professionaliseringstijd. De veranderstrategie kan worden getypeerd als blauw-groen, kijkend naar de uitgangspunten van Caluwé en Vermaak (2019). Blauw vanwege de planmatige organisatie van tijd en middelen, groen vanwege de nadruk op leren, dialoog en reflectie. Deelnemers geven aan dat de schoolleiding actief heeft bijgedragen aan het creëren van een samenhangend kader voor professionalisering, terwijl zij tegelijkertijd probeert ruimte te laten voor eigen invulling door docenten. De uitdaging ligt in het behouden van focus en het maken van keuzes zonder de professionele ruimte te beperken.

Conclusie

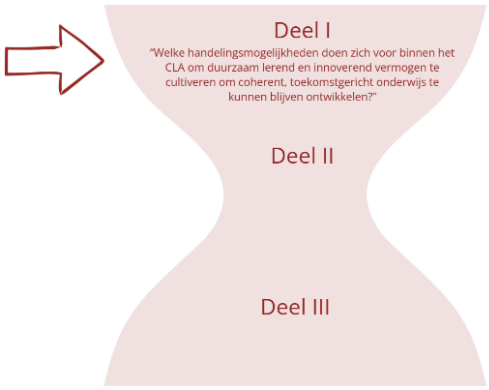
Uit de drie interventies blijkt dat het ECL de afgelopen jaren bewust heeft geïnvesteerd in onderwijsontwikkeling. Docenten waarderen de gezamenlijke visie, de transparante organisatie van projecten en de constructieve samenwerking met de schoolleiding en tussen teams. Tegelijkertijd is er behoefte aan meer ruimte voor onderlinge uitwisseling en individuele keuzes binnen gezamenlijke kaders.

De sectieontwikkeltijd wordt daarbij als waardevol ervaren, omdat die samenwerking in de vaksectie bevordert en gelegenheid biedt om samen met directe collega's gericht te werken aan vatontwikkeling. De schoolbrede ontwikkelweken sluiten echter niet altijd voldoende aan op de eigen lespraktijk.

De resultaten wijzen op een spanningsveld tussen samenhang en professionele ruimte. Het ECL bevindt zich in een fase waarin gezocht wordt naar een duurzaam evenwicht tussen collectieve richting en individueel eigenaarschap.

CLA – Wendy

Het CLA



"Ik denk dat we als collectief moeten bedenken wat die kinderen nodig hebben om beter te leren. Ja, in een steeds sneller veranderende wereld. Wat hebben ze echt nodig? We geven echt ouderwets onderwijs. Hier zie ik een ouderwetse manier en ik denk dat we dat moeten vernieuwen, want kinderen gaan niet aan", aldus een docent tijdens de diagnosefase, waarmee hij de kern van het onderzoek op het CLA raakt.

Het Comenius Lyceum Amsterdam (CLA) is een brede scholengemeenschap met 1.060 leerlingen en een veerkrachtig team met ongeveer 100 medewerkers dat hard en met hart voor de leerlingen werkt. Een fusie, verhuizing en inspectiebezoeken hebben echter geleid tot een afname van onderwijskundige samenhang. Een deelnemer gaf aan dat er hierdoor "weinig ruimte was om gezamenlijk aan een duidelijke visie te bouwen". Dat terwijl "coherentie" (samenhang/onderlinge afstemming) "het hart is van elk veranderingsproces" (Fullan, 2016, p. 194). Tegelijkertijd nam door resultaatgerichtheid ook de ervaren autonomie af.

Over die veranderende wereld geeft Jan Rotmans, hoogleraar Transitiekunde en Duurzaamheid (Boonstra et al., 2023, p. 34), aan: "We leven niet in een tijdperk van verandering, maar in een verandering van tijdperk". Hiermee geeft hij aan dat we inmiddels over de drempel zijn van diepgaande en ingrijpende ontwikkelingen.

We hebben ons in het onderwijs tot deze kluwen aan vraagstukken te verhouden.

Deze uitdagingen staan voor onze deur, terwijl het onderwijs nog maar nauwelijks mee verandert. We moeten onszelf dus de vraag stellen hoe we toekomstgericht onderwijs kunnen blijven ontwikkelen. Tegen deze achtergrond rijst de onderzoeksvraag:

Welke handelingsmogelijkheden doen zich voor binnen het CLA om duurzaam lerend en innoverend vermogen te cultiveren om coherent, toekomstgericht onderwijs te kunnen blijven ontwikkelen?

De voorbereiding, uitvoering en reflectie op de interventies, met als doel meervoudige perspectieven te waarborgen, zijn uitgevoerd door een onderzoeksteam bestaande uit de onderzoeker en drie docenten uit verschillende vakgroepen. De historielijn werd uitgevoerd met acht deelnemers, aangevuld met individuele interviews met drie docenten en de directeur. Vervolgens benoemden deelnemers energieremmers en -gevers op post-its, die door de deelnemers werden gecategoriseerd naar structurele, culturele en kennisfactoren. Aansluitend beantwoordden de deelnemers via Mentimeter vragen over onderwijsontwikkeling. De plattegrond der verhoudingen is opgesteld op basis van individuele beschrijvingen van een betekenisvol moment binnen een onderwijsontwikkelgroep van drie docenten en een teamleider. De plattegrond der narratieven is uitgevoerd met het onderzoeksteam via een externaliserend gesprek en een woordenweb over onderwijsontwikkeling.

Interventie	Belangrijkste bevindingen
Historielijn	Benoemde energiegevers zijn onder andere goede CE-resultaten, teamgevoel en kennistoename. Aanhoudende energieremmers zijn: het ontbreken van goede dialoog, een ervaren gebrek aan autonomie, resultaatgerichtheid, ontbreken van schoolbrede draagvlak, onvoldoende borging en continuïteit, het uitblijven van koerskeuzes en visie en een tekort aan tijd. Het ontbreken van dialoog is de meest benoemde remmende factor, daarna volgt een afname in autonomie.
Plattegrond der verhoudingen	De minder ervaren docent ervaarde duidelijke aansturing als steunend en richtinggevend. De meer ervaren docent als beperkend voor autonomie en ontwikkelenergie. Dit verschil duidt het belang van gezamenlijk zoeken naar evenwicht tussen richtinggevende kaders en professionele ruimte, aangezien het balanspunt per docent verschilt. Gebrek aan duidelijkheid binnen de schoolleiding bleek daarnaast impact te hebben op het vraagstuk.
Plattegrond der narratieven	Onderwijsontwikkeling wordt geassocieerd met leren, vertragen, speelruimte en innovatie, maar ook met tijdgebrek, ervaren stagnatie en teleurstelling over het uitblijven van een visie, bijvoorbeeld op het gebruik van AI. De behoefte aan collectiviteit, visie, ontwikkeling en tijd werd zichtbaar.

Tabel 4: Resultaten van de diagnostische interventies, CLA

Rol van de schoolleiding en manier van veranderen

De schoolleiding wordt gezien als richtinggevend: *"We hebben richtlijnen en ruimte voor eigen invulling, maar niet altijd wordt ruimte ervaren om te experimenteren met de vorm, bijvoorbeeld vanwege de Comeniusles".* Onderwijsontwikkeling is veelal resultaatgericht en planmatig aangestuurd en gestuurd "*vanuit urgentie*", zoals niet alleen een lid van het onderzoeksteam concludeerde aan het eind van de diagnosefase, maar ook een MT-lid tijdens een membercheck presentatie van de onderzoeksgegevens. De wijze van sturen kan, in termen van Caluwé & Vermaak (2019), worden getypeerd als blauw. Tegelijkertijd zijn er elementen aanwezig die zij als geel duiden, zoals werkgroepen, echter niet voldoende ingebed vanuit visie.

Conclusie

De onderzoeksvraag en gegevens zijn gepresenteerd aan de schoolleiding en aan deelnemers. De onderzoeksvraag wordt als relevant beschouwd: *"Zeker, het is van belang om hier blijvend mee aan de slag te zijn. Alles verandert, je bent nooit klaar. En dit is iets wat vooral ook met elkaar moet gebeuren. Dus zowel individueel als collectief"* en de diagnose als kloppend: "*De conclusie vind ik zeer scherp en herkenbaar*". Uit deze diagnose blijkt dat ontwikkelenergie vraagt om meer gezamenlijkheid én behoud van autonomie. Tegelijkertijd verschillen opvattingen over het balanspunt tussen autonomie en richting. Gezamenlijkheid in het balanceren is daarom van belang. Dit samenspel tussen delen en geheel, waarin vrijheidsgraden en cohesie worden bepaald, vormt de basis van managementactiviteiten in het "hier en nu" (Wierdsma & Swieringa, 2017) en heeft de eerste focus in het tweede deel van het onderzoek. Tezamen met de naar boven gekomen behoefte aan dialoog leidt dit tot een vervolgdeelvraag:

"Hoe kan het CLA lerend en innoverend vermogen versterken door dialoog, waarin coherente onderwijsontwikkeling en professionele autonomie samen vorm krijgen?", wat beantwoord wordt middels de gemeenschappelijke onderzoeksvraag.

Cross-caseanalyse

In de vergelijking van de drie onderzochte scholen is in alle contexten een spanning zichtbaar tussen professionele autonomie en collectiviteit. Hoewel deze spanning bij alle scholen herkenbaar is, verschilt de wijze waarop zij wordt ingevuld en vormgegeven per school. In de cross-caseanalyse komen een aantal terugkerende patronen naar voren.

Structuur in relatie tot de lespraktijk

In alle drie de scholen is de afgelopen jaren gewerkt aan het versterken van kaders en planmatigheid met het oog op onderwijskwaliteit. In alle drie de cases komt naar voren dat deze structuur positiever wordt gewaardeerd wanneer zij herkenbaar is in het dagelijkse werk van docenten, bijvoorbeeld bij lesontwikkeling of sectie-uren. Maatregelen die verder van de lespraktijk afstaan of weinig terugkoppeling kennen, worden minder vaak als energie gevend benoemd.

Leiderschap: richting en professionele ruimte

In de drie contexten komt naar voren dat docenten het belang benoemen van duidelijke visie en doelen, in combinatie met ruimte voor professionele invulling. Leiderschap waarin kaders worden gesteld en ruimte wordt gelaten voor professionele afwegingen wordt bij het ECL als ondersteunend beschreven, mede door de aanwezigheid van dialoog en duidelijke afspraken.

Bij het CLA werd aangegeven dat professionele autonomie soms als beperkt wordt ervaren, waarbij ook het ontbreken van dialoog en een gedeelde koers werd genoemd. Bij De Hef gaven docenten aan dat besluitvorming voornamelijk via formele overlegstructuren verloopt en vaker als top-down wordt ervaren.

Verschillende strategieën, gedeelde ambitie

De drie scholen verschillen in hun veranderstrategie, maar delen de ambitie om collectiviteit en professionele ruimte met elkaar in balans te brengen. De Hef en het CLA vertonen een blauw-gele oriëntatie, gekenmerkt door een planmatige en beleidsgerichte aanpak met samenwerking in werkgroepen. Het ECL laat eerder een blauw-groene oriëntatie zien, waarin duidelijke kaders worden gecombineerd met aandacht voor leren, reflectie en dialoog. Hoewel de accenten verschillen, is bij alle scholen een streven zichtbaar naar houvast en ruimte.

Onderwijsontwikkeling en ervaren relevantie

In de drie contexten komt naar voren dat docenten onderwijsontwikkelingen verschillend waarderen. Interventies die aansluiten bij de eigen lespraktijk worden vaker als herkenbaar en relevant benoemd dan maatregelen die verder van de lespraktijk afstaan. In de resultaten wordt onderwijsontwikkeling door docenten besproken in relatie tot zowel organisatorische aspecten als het dagelijkse werk in de klas.

Naar de volgende fase

De analyse van de individuele scholen (deel I) laat zien dat in alle drie de contexten een spanning zichtbaar is tussen professionele autonomie en collectiviteit. Hoewel deze spanning per school verschillend wordt ingevuld en ervaren, vormt zij een gedeeld patroon in de wijze waarop onderwijsontwikkeling wordt besproken en vormgegeven.

In lijn met de zandlopermetafoor van dit onderzoek vormt deze gezamenlijke bevinding het smalle middelpunt tussen de brede schoolanalyses in deel I en de daaropvolgende verdiepingen per school in deel III. De focus verschuift hier van de specifieke contexten naar een gezamenlijke kern die de scholen verbindt.

De analyse in deel I heeft daarmee geleid tot twee typen onderzoeksvragen: een gemeenschappelijke vraag die in deel II centraal staat en via een gezamenlijke interventie wordt verkend, en schoolspecifieke vragen die in deel III per school worden verdiept.

Gemeenschappelijke vraag die in deel II centraal:

“Hoe kunnen scholen omgaan met de onvermijdelijke spanning tussen autonomie en collectiviteit zodat deze te benutten is als motor voor onderwijsontwikkeling?”

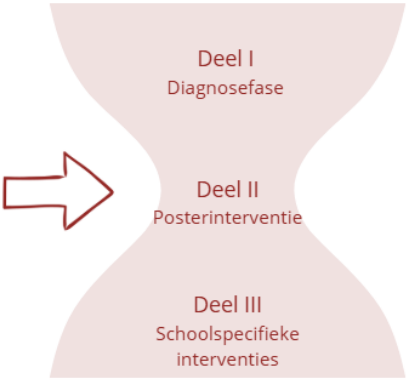
School specifieke vragen die in deel III per school worden verdiept:

HEF: *“Hoe kunnen docenten op De Hef meer balans ervaren tussen collectieve afspraken en hun eigen professionele autonomie, zodat professioneel handelen bijdraagt aan gezamenlijke onderwijsontwikkeling?”*

ECL: *"Wat moeten we goed organiseren om de balans tussen lestijd, individuele en collectieve professionaliseringstijd te bewaken, zodat dit positief bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs op het ECL?"*

CLA: *“Hoe kan het CLA lerend en innoverend vermogen versterken door dialoog, waarin coherente onderwijsontwikkeling en professionele autonomie samen vorm krijgen?"*

Deel II -Poster Interventie



Inleiding

De uitkomst van de analyse van de individuele scholen heeft zich vernauwd tot een gezamenlijke kern: de spanning tussen professionele autonomie en collectiviteit. Deze kern heeft geleid tot de gezamenlijke onderzoeksvraag:

"Hoe kunnen scholen omgaan met de onvermijdelijke spanning tussen autonomie en collectiviteit zodat deze te benutten is als motor voor onderwijsontwikkeling?"

In deel II, het smalle middelpunt van de zandloper, wordt deze gezamenlijke vraag verdiept. In dit deel staat de gezamenlijke interventie centraal: het *posteronderzoek*.

Het theoretisch kader dat deel II inleidt, verkent hoe de spanning tussen autonomie en collectiviteit begrepen kan worden als een productieve paradox binnen schoolontwikkeling. De theoretische perspectieven benadrukken dat paradoxale tegenstellingen, zoals individuele vrijheid versus gezamenlijke verantwoordelijkheid, niet opgelost kunnen worden, maar juist kunnen bijdragen aan ontwikkeling en vernieuwing wanneer zij bewust worden opgezocht, besproken en onderzocht. Vanuit de hieronder beschreven theoretische basis wordt vervolgens de methodologische aanpak van het posteronderzoek toegelicht, gevolgd door de resultaten per school.

Theoretisch kader

Inleiding

Het theoretisch kader vormt de basis van het onderzoek. De belangrijkste concepten worden losstaand en in relatie tot elkaar en tot het onderzoek geduid. Daarnaast worden mogelijke negatieve effecten van paradoxen beschreven, waarna ook aangrijpingspunten uit de theorie worden benoemd om gebruik te maken van de spanning in de paradox. Deze aangrijpingspunten vormen de basis van het ontwerp van de gezamenlijke interventie. Dit ontwerp wordt in het hierop volgende hoofdstuk beschreven.

Onderwijsontwikkeling

Onderwijsontwikkeling vraagt om zowel professionele ontwikkeling van individuele docenten als van het collectief van de school. Amundsen en Wilson (2012) beschrijven onderwijsontwikkeling als resultaatgerichte acties, gericht op vooraf vastgestelde en meetbare uitkomsten, en procesgerichte acties, waarin ontwikkeling ontstaat via reflectie, betekenisgeving en praktijkgericht onderzoek. Deze acties worden door docenten individueel of gezamenlijk uitgevoerd om het onderwijs te verbeteren. Best en Dunlap (2014) spreken over het vergroten van de kwaliteit van het gehele onderwijssysteem. Vanlommel et al. (2023) maken onderscheid tussen verbeteren, als het aanbrengen van praktische aanpassingen in bestaande werkwijzen, en vernieuwen, als een diepgaander proces waarin overtuigingen en visie worden herijkt en nieuwe doelen worden geformuleerd.

Om ruimte te bieden aan individuele en collectieve resultaatgerichte (doelen) en procesgerichte (via welke stappen tot de doelen wordt gekomen) aspecten, met aandacht voor zowel verbeteren als vernieuwen, wordt onderwijsontwikkeling in dit onderzoek opgevat als een continu proces waarin professionals binnen een school, individueel en gezamenlijk, werken aan het verbeteren en vernieuwen van hun handelen, de kwaliteit van hun werk en de processen die daaraan bijdragen.

Deze opvatting van onderwijsontwikkeling sluit aan bij Galenkamp en Schut (2024, in Simons, 2025), die onderwijsontwikkeling beschrijven als handelen van professionals gericht op het realiseren van gezamenlijke schooldoelen, waarbij onderwijsprofessionals verantwoordelijkheid nemen en verantwoording afleggen op een wijze die het evenwicht bewaart tussen autonomie en samenwerking.

Autonomie

Autonomie omvat een gevoel van vrijwilligheid, eigenaarschap over het eigen handelen, de mogelijkheid om eigen keuzes te maken en eigen voorkeuren te volgen (Deci en Ryan, 2000; Martela en Ryan, 2016). Autonomie wordt in dit onderzoek daarom geduid als de wens of behoefte om het eigen werk naar eigen inzicht vorm te geven.

Een gevoel van autonomie kan leiden tot intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1996) ativiteit en ondernemerschap (Fullan & Hargreaves, 2012), eigenaarschap (Simons, 2025), algemeen welbevinden (Martela et al., 2018), professionalisering (Fradkin-Hayslip, 2021) en zelfrealisatie (Simons, 2025). Daarnaast stimuleert autonomie dieper leren (Kulakow, 2020) en is het volgens Simons (2003) een voorwaarde voor collectief leren.

Veel autonome ruimte en individueel handelen en leren van docenten kan daarentegen leiden tot betekenisgeving die uitsluitend is gebaseerd op eigen ervaringen, een gebrek aan kennisdeling, een

concurrerende cultuur (Little, 1990), een gebrek aan feedback (Fullan & Hargreaves, 2012) en het bestendigen van bestaande routines (Lortie, 1975, in Fullan & Hargreaves, 2012; Little, 1990). Zonder verbondenheid kan autonomie leiden tot een afname van motivatie en betrokkenheid (Deci & Ryan, 2000), vooral bij beginnende docenten (Grant et al., 2020). Een teveel aan autonomie heeft dus negatieve effecten.

Collectiviteit

De voordelen van collectiviteit in de vorm van samenwerking tussen docenten op leerling-, docent- en schoolniveau zijn legio en overtuigend, zo blijkt uit het reviewonderzoek van Vangrieken et al. (2015). Samenwerking leidt volgens dit onderzoek tot meer aandacht voor de behoeften van leerlingen, betere leerresultaten, meer gemotiveerde docenten, een verbeterde professionele dialoog en kennisdeling, een sterker adaptief en innovatief vermogen en een positievere professionele cultuur.

Vóór een eventueel daadwerkelijk gerealiseerde samenwerking is er eerst sprake van een (gebrek aan) behoefte aan samenwerking. Binnen dit onderzoek wordt collectiviteit in het licht van deze behoefte aan samenwerking besproken en opgevat als de behoefte om op één lijn te komen met collega's en gezamenlijke afspraken te maken.

Collectiviteit is belangrijk, maar kan ook nadelige effecten hebben wanneer zij de autonomie van docenten beperkt of leidt tot tijdsdruk, werkdruk of groepsdenken (Vangrieken et al., 2015). Net als een teveel aan autonomie kan ook een teveel aan collectiviteit dus schadelijk zijn, terwijl beide essentieel zijn voor goed onderwijs en onderwijsontwikkeling. Daarom is het belangrijk onderzoek te doen naar de paradoxale verhouding tussen autonomie en collectiviteit.

Autonomie en collectiviteit

Paradoxen, ogenschijnlijk tegengestelde elementen, maken inherent deel uit van het organiseren zelf. Hier wordt in een volgende paragraaf nader op ingegaan. Binnen onderwijsontwikkeling manifesteert deze paradox zich onder andere in de spanning tussen autonomie en collectiviteit, zoals in de voorgaande paragrafen toegelicht. Beide elementen zijn essentieel voor onderwijsontwikkeling. Tegelijkertijd stellen zij verschillende en soms schijnbaar tegengestelde eisen aan het handelen van professionals en kunnen zij worden ervaren als tegengestelde behoeften. Autonomie en collectiviteit kunnen daarom worden begrepen als twee polen van een blijvende spanning binnen onderwijsontwikkeling.

De paradox tussen autonomie en collectiviteit lijkt op een door Lewis (2000) benoemde basisparadox, *belonging*. Deze *belonging*-paradoxale spanning vindt haar oorsprong in het gelijktijdige streven van medewerkers naar zelfexpressie en verbinding met het collectief. Zo geven Smith en Berg (1987, in: Lewis, 2000) aan dat groepen alleen sterker en vindingrijker worden wanneer er ruimte is om uiting te geven aan individualiteit. Tegelijkertijd kan individuele expressie ook een bron zijn van groepsconflict.

Aan de hand van de paradoxliteratuur wordt verkend hoe het interpreteren en hanteren van de aanwezige spanning tussen twee polen productief kan worden ingezet, door eerst te begrijpen wat de aard van paradoxen is en welke impact handelen zonder een paradox mindset (Miron-Spektor et al., 2011) heeft. Vervolgens wordt verkend welke aangrijpingspunten er zijn om deze spanning als motor voor ontwikkeling in dit onderzoek te benutten.

Paradoxen

"The opposite of a profound truth may well be another profound truth." (Bohr, 2010)

is een uitspraak die wordt toegeschreven aan de natuurkundige Niels Bohr. Het geeft aan dat waarheden in onze natuurkundige (en sociale) werkelijkheid gepaard kunnen gaan met daaraan gekoppelde tegenstellingen die óók waar zijn: een paradox.

In ons onderzoek wordt de paradox gedefinieerd als "gepolariseerde, maar onderling samenhangende elementen die apart logisch zijn, maar absurd en irrationeel zijn als ze gelijktijdig aanwezig zijn" (Lewis, 2000, p. 760). Deze polariteiten zijn sociaal en cognitief geconstrueerd, waardoor het feit dat de conflicterende elementen allebei waar kunnen zijn, niet wordt gezien (Lewis, 2000).

Aangezien polariteiten in een paradox sociaal en cognitief geconstrueerd zijn, wordt vaak niet herkend dat beide elementen gelijktijdig waar kunnen zijn (Lewis, 2000). Volgens de paradoxliteratuur ligt de bron van het ervaren van de schijnbare tegenstellingen onder andere in het feit dat de polariteiten "constructen" zijn, gebaseerd op afscheiding (Lewis, 2000). Dit uit zich in en wordt gevoed door taal (Lewis, 2000). Dat wil zeggen dat ideeën en simplificaties, mentaal en in taal, door mensen worden gemaakt om grip te krijgen op de werkelijkheid. "Iets" is beter te begrijpen door de afscheiding van dat "iets" van het andere, door dat wat het niet is. "Autonomie" krijgt vollediger betekenis in contrast met "collectiviteit" (Weick & Quinn, 1999; in Lewis, 2000).

Paradoxen: negatieve effecten

Het aanhoudende spanningsveld kan leiden tot "organisatorische verlamming" (Luscher et al., 2006, p. 491) en tot gevoelens van onzekerheid, conflict, defensieve reacties of juist het ontbreken van actie (Lewis, 2000; Vince & Broussine, 1996, in: Miron-Spektor et al., 2018). Deze gevoelens van onzekerheid kunnen ontstaan wanneer betrokkenen moeite hebben om betekenis te geven aan tegengestelde krachten (Luscher et al., 2006).

In organisaties die te sterk inzetten op één kant van de paradox, bijvoorbeeld collectiviteit, kan juist een gebrek en daarmee een overmatige behoefte aan de andere kant, autonomie, ontstaan, wat leidt tot een destructieve heen-en-weerbeweging tussen beide polen (Johnson, 2014; Lewis, 2000). Hiermee wordt de aanwezigheid van de paradox overigens niet een probleem om op te lossen, maar vooral een vraagstuk dat hanteerbaar gemaakt kan worden.

Paradoxen: gebruik maken van de paradox

Volgens Lewis (2000) zijn individuen, groepen en organisaties van nature paradoxaal. Het (h)erkennen van paradoxen kan leiden tot creatieve inzichten en verandering, terwijl een niet-geactiveerd paradoxical frame organisatieontwikkeling juist kan belemmeren (Eisenhardt & Westcott, 1988, in: Lewis, 2000; Miron-Spektor et al., 2011). Een paradoxical frame of paradox mindset verwijst naar de mentale bril waarmee individuen ogenschijnlijk tegenstrijdige, maar onderling samenhangende dimensies binnen een taak of situatie herkennen en omarmen, en naar de mate waarin spanning tussen deze tegenstellingen bewust wordt geaccepteerd en benut (Smith & Tushman, 2005, in: Miron-Spektor et al., 2011).

Dit (h)erkennen vraagt om het onderdompelen in de spanning van de paradox en het bij de paradox blijven, ondanks het ervaren ongemak, zodat gezamenlijk betekenis kan worden gegeven aan deze spanning (Lewis, 2000). Constructief omgaan met paradoxen betekent dat medewerkers worden

geconfronteerd met verschillen, leren deze te accepteren en te onderzoeken, persoonlijke aannames bevragen en het ongemak van spanning leren verdragen en waarderen. Dit leidt tot een genuanceerder begrip van de paradox en creëert ruimte voor *en/en*-strategieën in plaats van *of/of*-benaderingen (Lewis, 2000).

Bij confrontatie met een paradox zullen individuen of teams met een paradoxale mindset overgaan tot *paradoxical inquiry*, paradoxaal onderzoek, waarbij het spanningsveld expliciet wordt gedefinieerd en tegengestelde elementen systematisch worden verkend om alternatieve *en/en*-oplossingen te ontwikkelen die recht doen aan beide polen van de paradox (Miron-Spektor et al., 2011, p. 230). Het onderdompelen in de spanning tussen autonomie en collectiviteit en hier gezamenlijk betekenis aan geven, vormt daarmee het uitgangspunt voor de vervolginterventie in Deel II van dit onderzoek: het posteronderzoek.

Samenvatting

Zowel autonomie als collectiviteit zijn noodzakelijk voor onderwijsontwikkeling. De spanning tussen autonomie en collectiviteit is paradoxaal van aard. Een paradoxale mindset stelt individuen en teams in staat deze spanningen productief te benutten voor ontwikkeling.

De rijkdom van een paradoxmatige manier van benaderen van het vraagstuk wordt door Wendt (1998, in: Miron-Spektor et al., 2018) uitgedrukt door te stellen dat de wijsheid die voortkomt uit organisatieparadoxen eerder onze manier van denken verandert dan wat we denken. Dit vraagt bewustzijn van de paradox en het aandacht blijven geven aan de paradox (Weiser & Laamanen, 2022), door frequent genoeg (Johnson, 2014) bij de paradox te blijven (Vince & Broussine, 1996, in: Lewis, 2000) en door de paradox te identificeren, (h)erkennen, interpreteren, accepteren en overstijgen (Lewis, 2000).

Paradoxale spanning vraagt niet om een eindpunt of oplossingsstrategie, maar om een dynamische aanpak waarin niet één oplossing wordt nagestreefd, maar waarin continu samen wordt bepaald wat nodig is (Smith en Lewis, 2011), binnen een cultuur die ambiguïteit toelaat (Robertson & Swan, 2003, in: Lewis & Smith, 2014). Het posteronderzoek kan in dit licht worden geïnterpreteerd als een interventie die ruimte creëert voor paradoxaal onderzoek: het expliciteren van spanningen, het bevragen van aannames en het ontwikkelen van *en/en*-perspectieven.

Onderstaand een overzicht van de theorieverwerking ten behoeve van de gezamenlijke interventie: het posteronderzoek:

Theoretisch fundament posterinterventie			
Concepten	**Definitie**	**Schrijver**	**Verwerking in interventie**
Onderwijsontwikkeling	"Een continu proces waarin professionals binnen een school, individueel en gezamenlijk, werken aan het verbeteren en vernieuwen van hun handelen, de kwaliteit van hun werk en de processen die daaraan bijdragen."	Eigen definitie gebaseerd op Best en Dunlap (2014), Vanlommel et al. (2023) en Amundsen en Wilsen (2012).	Per school verwerkt naar school specifieke onderzoek sub thema's (zie tabel 5: thema's en onderwerpen Poster-interventie per school).
Autonomie	"De wens of behoefte om het eigen werk naar eigen inzicht vorm te geven. "	Eigen definitie gebaseerd op Deci en Ryan (2000) en Martela et al., 2018)	Voorafgaand delen van onze definitie aan de deelnemers ten behoeve van cross case validiteit en betrouwbaarheid en deductief onderzoeksthema.
Collectiviteit	"De behoefte om op één lijn te komen met collega's en gezamenlijke afspraken te maken. "	Eigen definitie.	Voorafgaand delen van onze definitie aan de deelnemers ten behoeve van cross case validiteit en betrouwbaarheid en deductief onderzoeksthema.
Paradoxen	"Gepolariseerde, maar onderling samenhangende elementen die apart logisch zijn, maar absurd en irrationeel zijn als ze gelijktijdig aanwezig zijn"	Lewis (2000, p. 760)	Deductief onderzoeksthema
Paradox mindset	De mentale bril waarmee individuen ogenschijnlijk tegenstrijdige, maar onderling samenhangende dimensies binnen een taak of situatie herkennen en omarmen, en naar de mate waarin spanning tussen deze tegenstellingen bewust wordt geaccepteerd en benut	(Smith & Tushman, 2005, in: Miron-Spektor et al., 2011).	Stimulering paradox mindset door middel van paradoxal inquiry, paradoxaal onderzoek, waarbij het spanningsveld "expliciet wordt gedefinieerd en tegengestelde elementen systematisch worden verkend om alternatieve en/en-oplossingen te ontwikkelen die recht doen aan beide polen van de paradox" (Miron-Spektor et al., 2011, p. 230)
			Stimulering paradox mindset door "onderdompelen in de spanning" door middel van confrontatie met de paradox. (Lewis, 2000)
			Stimulering paradox mindset door "Actiegerichte gezamenlijke betekenis gevende reflectie" (Kessener & van Oss, 2022, p.31) in dialoogvorm.

Tabel 5: Theoretisch fundament posterinterventie

Methode

Doel

In onze gemeenschappelijke vraag draait het om autonomie en collectiviteit en hoe de blijvende spanning hiertussen mogelijk energie kan opleveren voor ontwikkeling. Iedere deelnemende school heeft een specifiek thema gehaald uit de diagnose fase waarbinnen er op dit moment spanning naar voren komt tussen autonomie en collectiviteit. Het gaat om ontwikkelen met ieder een eigen focus daarin: de Hef ontwikkelen van professioneel handelen in de school, ECL ontwikkelen en professionaliseren, het CLA ontwikkelen van onderwijs.

Deze interventie richt zich op gezamenlijk meer zicht krijgen op hoe er wordt gedacht over huidige situaties en wenselijke situaties als het gaat om collectief en autonoom handelen in de scholen. Hoe denken individuen hierover, hoe beïnvloedt een onderling gesprek mogelijke ideeën en wensen en welke invloed heeft het deelnemen aan de interventie op ideeën rondom autonomie en collectiviteit?

Onderzoeksopzet

Dit onderzoek is opgezet als een multiple-case studie met een actieonderzoek-inslag. Deze aanpak maakt het mogelijk om zowel context specifieke inzichten per school als gemeenschappelijke patronen te identificeren. Door het gebruik van mixed methods worden de ervaringen van onderwijsprofessionals zowel in de breedte als in de diepte onderzocht (Creswell & Plano Clark, 2018).

Deelnemers worden betrokken via een participatieve onderzoeksmethode, waarbij opgedane kennis direct wordt gekoppeld aan lopende processen binnen de onderzoeksscholen (Bleijenbergh, 2023). Zo sluit het onderzoek aan bij actuele thema's en draagt het bij aan ontwikkeling binnen de scholen.

De actieonderzoek-benadering ondersteunt dit doel door praktijkgerichte kennis te genereren die handelingsbekwaamheid versterkt (Ruijters et al., 2022; Van Wingerden & Kolkhuis Tanke, 2018). De dialoog speelt hierbij een centrale rol: niet om paradoxen op te lossen, maar om ze constructief te verkennen en zo nieuwe handelingsmogelijkheden te creëren (Luscher et al., 2006).

Deelnemers

In totaal hebben 38 deelnemers meegedaan aan de interventie. Zij waren verdeeld over 11 focusgroepen. Op elke school was een focusgroep bestaande uit MT leden. De andere focusgroepen bestonden uit docenten in diverse samenstelling qua vakgebied, leeftijd en geslacht om een representatief beeld te verkrijgen.

De Hef: 4 focusgroepen (A t/m D), elk met 3 deelnemers

ECL: 3 focusgroepen (E t/m G), elk met 3 deelnemers

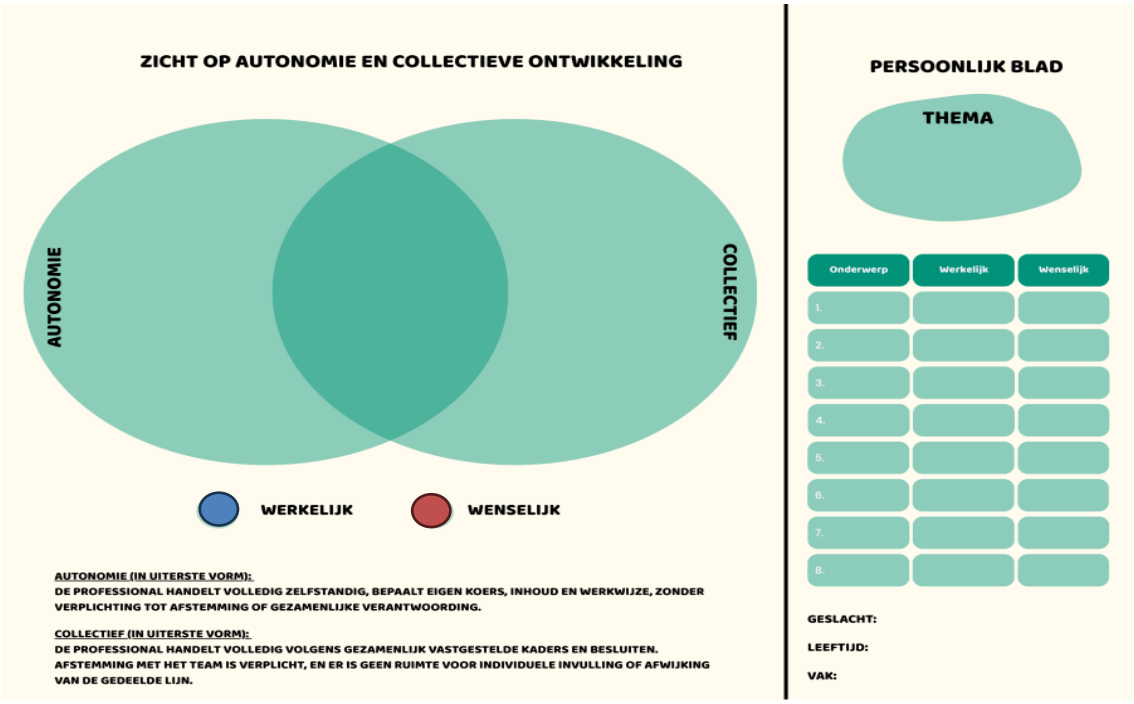
CLA: 4 focusgroepen (J t/m K), twee groepen met 3 deelnemers, één met 4 deelnemers en één met 5 deelnemers

Alle deelnemers zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek en hebben toestemming gegeven voor opname van gesprekken. De data zijn geanonimiseerd; namen zijn vervangen door codes (p1–p38).

Interventieontwerp

Voor elke interventie is ruim een uur ingepland waarbij de onderzoeker een faciliterende rol had. Elke interventie startte met een korte gezamenlijke inleiding over de termen autonomie en collectiviteit binnen werkcontexten. Deze stonden ook op de werkbladen zie figuur 1 op de volgende bladzijde en bijlage I en II voor alle gedeelde werkbladen. De term 'paradox' werd bewust niet gebruikt, omdat een doel is om mogelijke inzichten in paradoxen te meten zonder deze vooraf te beïnvloeden.

De interventie bestond uit een individuele -en groepsfase waarbij er gebruik is gemaakt van een poster als tool (figuur 1).



Figuur 1: werkblad interventie, zicht op autonomie en collectieve ontwikkeling

Individuele fase

Alle deelnemers kregen een schriftelijke startvraag: “Wat betekent het voor jou dat er in school zowel soms collectief als autonoom gehandeld wordt als het gaat om ……” (zie thema’s per school in tabel 6).

School	HEF	ECL	CLA
Thema	**Professioneel handelen**	**Professionaliseren**	**Onderwijsontwikkeling**
Onderwerpen	Ontvangst leerlingen in de klas	Schoolbrede professionalisering	Leren en ontwikkelen van de docent
	Toepassen van de Hef-les	Professionaliseren in Teams	Het borgen van kennis
	Activerend lesgeven	Professionaliseren in de secties	Analyseren en reflecteren op de ertoe doende informatie
	Professionele ontwikkeling gericht op vak	Professionaliseren in de mentorenteams	Didactisch lesmodel
	Verbeteren eigen handelen door reflectie	Individueel professionaliseren	Lesstof ontwikkeling
	Samenwerking binnen vakgroepen		Didactiek metacognitieve vaardigheden
	Toepassen normatief kader		

Tabel 6: Thema's en onderwerpen Poster-interventie per school

Vervolgens kregen zij een poster (figuur 1) met daarbij het thema van de school gepaard met enkele onderwerpen (tabel 6). Elke individu gaf hierop aan in hoeverre er autonomie of collectiviteit ervaren werd bij elk onderwerp door een sticker te plakken op het werkblad.

Er waren twee kleuren stickers: één kleur voor de werkelijk ervaren situatie en een andere kleur voor de gewenste situatie. Bij elke geplakte sticker werd gevraagd om een concreet voorbeeld. Deelnemers konden ook eigen onderwerpen toevoegen als zij iets misten dat wel passend werd gevonden binnen het thema.

Groepsfase

Elke focusgroep ging vervolgens in gesprek over de individueel geplakte stickers, met als opdracht om gezamenlijk per onderwerp een sticker te plakken die de wenselijke groepssituatie weergeeft. Dit had als doel om inzicht te verkrijgen in mogelijke verschillen van het wenselijke individuele beeld en wenselijke groepsbeeld. In hoeverre verschuift een beeld na het voeren van een gesprek?

De interventie werd afgesloten met een schriftelijke individuele vraag: *“Heeft het uitvoeren van deze opdracht je beeld veranderd als het gaat om autonoom en collectief handelen binnen school? Zo ja, hoe?”*

Data verzameling

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van drie typen data. Ten eerste werd kwantitatieve data verzameld op basis van de positionering van stickers op een poster. Ten tweede werd kwalitatieve, schriftelijke data verzameld, bestaande uit toelichtingen en voorbeelden die deelnemers bij hun geplaatste stickers noteerden, evenals de antwoorden op start- en eindvragen. Ten slotte werd kwalitatieve, gesproken data verzameld via transcripties van de groepsgesprekken, waarin de deelnemers gezamenlijk de gewenste en werkelijke situatie bespraken en bediscussieerden.

Data analyse

Kwantitatief

De kwantitatieve data zijn geanalyseerd door middel van een GAP-analyse (Parasuraman et al., 1985) een methode die veel wordt toegepast in kwaliteitsonderzoek om discrepanties tussen huidige en gewenste toestand te identificeren. In dit onderzoek maakt het mogelijke verschillen tussen de werkelijke en wenselijke situatie per onderwerp zichtbaar.

Voor elk onderwerp is een score toegekend op basis van de positie van de sticker (1–5). Helemaal aan de autonome kant kreeg een score van 1 en helemaal aan de collectieve kant een 5. Het geheel overlappende deel kreeg de score 3 en daartussen een 2 (meer richting autonomie) of een 4 (bij meer richting collectief). Hiermee zijn vervolgens drie GAP-scores berekend.

1. Vanuit de individuele deelnemers; GAP = gemiddelde wenselijke score – gemiddelde werkelijke score.
2. Vanuit de groep in verhouding tot de individuele deelnemers; GAP = wenselijke groep score – gemiddelde werkelijke individuele scores.
3. Verschil in wenselijke scores individueel en de groep-scores; GAP = wenselijke score groep - wenselijke score individueel.

- Een positieve GAP betekent een beweging richting collectiviteit; dan was de wenselijke score hoger, richting het collectief bij de individuele deelnemers en de groepscores bij het wenselijke waren dan ook meer richting het collectief in vergelijking tot de individuele scores bij de wenselijke situaties.
- Een negatieve GAP wijst op een wens om meer autonomie; dan was de wenselijke score ten opzichte van de werkelijke score lager en ging het meer richting de wens voor meer autonomie bij de individuele deelnemers en de groepscores bij het wenselijke waren dan ook meer richting autonomie in vergelijking tot de individuele scores bij de wenselijke situaties.

Kwalitatief

De kwalitatieve data-analyse wordt uitgevoerd in twee complementaire stappen: (1) deductieve codering en (2) inductieve codering. Hiervoor is gekozen om deductieve coderingen eerst samen vast te stellen die vooral gericht waren op de paradox. Deze zijn bij alle scholen gecodeerd. Vervolgens is er nog per school inductief gecodeerd omdat de thema's per school varieerden en er mogelijk nog andere terugkerende onderdelen terugkwamen in de data. De analyse op coderingen vond plaats bij de antwoorden gegeven bij de wenselijke onderdelen op individueel niveau en bij de transcriptie van de groepsgesprekken.

In de eerste stap, deductieve codering, wordt gewerkt met een vooraf opgestelde codestructuur die gebaseerd is op het theoretische kader. Deze stap maakt het mogelijk om gericht te analyseren in relatie tot vooraf bepaalde thema's. Vervolgens wordt in de tweede stap, inductieve codering, open en exploratief te werk gegaan om nieuwe inzichten, patronen of thema's te identificeren die uit de data naar voren komen.

De codering wordt handmatig uitgevoerd, waarbij fragmenten uit zowel de schriftelijke als mondelinge data zorgvuldig worden gelezen, gelabeld en vergeleken. Deze werkwijze maakt het mogelijk om dicht bij het oorspronkelijke materiaal te blijven en nuances in taalgebruik en context beter te herkennen.

Door de combinatie van deductieve en inductieve benaderingen ontstaat een rijke analyse die zowel theoriegestuurd als datagestuurd is. Dit vergroot de diepgang, betrouwbaarheid en validiteit van de bevindingen (Bosch & Boeije, 2010).

Deductieve codering

Er is gewerkt met vooraf vastgestelde codes, gebaseerd op theoretische concepten uit de literatuur. Alle transcripties en geschreven toelichtingen van elke school zijn gecodeerd op deze codes. Dit maakte zichtbaar hoe vaak en in welke context deelnemers autonomie, collectiviteit of paradoxale reacties benoemden. Hoewel de term paradox niet expliciet wordt gebruikt in de interventie, wordt deze in de analyse wel als concept toegepast en gecodeerd aan de hand van onderstaande definities.

Voorbeelden van gebruikte codes zijn hieronder weergegeven. De gehele lijst is terug te vinden in bijlage III

Codes	Afk.	Definitie	Duiding en koppeling theorie
Autonoom handelen	Ah	De wens of behoefte om het eigen werk naar eigen inzicht vorm te geven.	Onder autonoom wordt verstaan er een gevoel is van eigen keuzes te kunnen maken en eigen voorkeuren kunnen volgen. (Deci & Ryan, 2000)
Collectief handelen	Ch	De behoefte om op één lijn te komen met collega's en gezamenlijke afspraken te maken.	Om goed te kunnen werken als team, werkt alleen als er gezamenlijke afspraken en collectieve verantwoordelijkheid is; (Hilst, B van der; 2019).
Paradox ambivalentie	Pam	Het afzwakken van tegenstrijdige emoties in lauwe reacties, waardoor de vitaliteit van extreme emoties wordt verloren (Vince and Broussine, 1996 in: Lewis, 2000).	Het afzwakken van tegenstrijdige emoties in lauwe reacties, waardoor de vitaliteit van extreme emoties wordt verloren (Vince and Broussine, 1996 in: Lewis, 2000).

Tabel 7: voorbeelden deductieve codes, data analyse posterinterventie

Inductieve codering.

Na de eerste analyse zijn aanvullende codes data -gedreven geïdentificeerd. Deze kwamen naar voren tijdens het herhaaldelijk lezen van de antwoorden, transcripties en mogelijke notities. Ze geven mogelijk extra inzicht in onderliggende aannames en dynamieken die niet expliciet uit de interventievraag voortkwamen. Deze zijn school specifiek en alleen gebruikt bij de betreffende school. Hieronder zijn enkele voorbeelden van inductieve coderingen weergegeven. De gehele lijst is terug te vinden in bijlage III.

School	Thema	code	definitie
HEF	Gedeeld eigenaarschap	Ge	Gedeeld eigenaarschap betekent dat een team gezamenlijk verantwoordelijkheid draagt voor het formuleren en uitvoeren van afspraken, waarbij ieder lid actief bijdraagt aan het bereiken van een doel.
ECL	Sturing	st	Meer centrale sturing bij ontwikkeling, onderwerpen en vorm. Meer koppeling met schoolbreed.
CLA	Belang dialoog	DL	Het belang van de dialoog duiden met betrekking tot het tot nieuwe inzichten komen.

Tabel 8; voorbeelden inductieve codes data analyse posterinterventie

Betrouwbaarheid en validiteit

De interventies zijn begeleid in een faciliterende rol. Er is bewust gekozen voor een niet-sturende aanpak (open vragen, tijdsbewaking) om beïnvloeding te minimaliseren. Tegelijkertijd wordt erkend dat de aanwezigheid van een schoolleider als begeleider invloed kan hebben gehad op de openheid van deelnemers.

Wat betreft de validiteit van de kwalitatieve data: de deductieve codering is gebaseerd op theoretisch onderbouwde codes, maar het aantal codes relatief beperkt. Daarnaast is de analyse per school uitgevoerd door verschillende onderzoekers. Hoewel er enige uitwisseling heeft plaatsgevonden over de interpretatie van codes en thema's, is dit niet systematisch of intersubjectief gevalideerd. Hierdoor kan er variatie zijn ontstaan in de wijze van coderen en duiden van uitspraken.

Ter versterking van de validiteit is gekozen voor triangulatie van datatypes (schriftelijke, gesproken en kwantitatieve gegevens). Daarnaast zijn de inductieve codes afgeleid uit patronen die herhaaldelijk in de data voorkwamen (Staa & Evers, 2010).

Vanuit het perspectief van Guba en Lincoln (1981) is bovendien aandacht besteed aan vier kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek: geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, betrouw-baarheid en bevestigbaarheid.

- **Geloofwaardigheid:** De interpretaties zijn steeds getoetst aan de betekenissen die deelnemers zelf gaven aan hun ervaringen. Dit is onder meer bevorderd door het gebruik van letterlijke citaten en het herlezen van transcripties om interpretaties te verifiëren.
- **Overdraagbaarheid:** Door de context van de deelnemende scholen en de uitvoering van de interventies uitvoerig te beschrijven, wordt inzicht geboden in de omstandigheden waarin de bevindingen tot stand kwamen. Dit stelt lezers in staat om de mate van overdraagbaarheid naar andere situaties te beoordelen.
- **Betrouwbaarheid:** Het onderzoeksproces, inclusief de werkwijze bij codering en analyse, is zo transparant mogelijk beschreven, zodat de totstandkoming van de bevindingen navolgbaar is.
- **Bevestigbaarheid:** De resultaten zijn herkenbaar te herleiden naar de oorspronkelijke data. Citaten en concrete voorbeelden onderbouwen de interpretaties, terwijl reflecties van de onderzoekers op hun eigen rol bijdragen aan het beperken van mogelijke vertekening.

Deze maatregelen versterken gezamenlijk de geloofwaardigheid, transparantie en zorgvuldigheid van de onderzoeksbevindingen.

Resultaten, discussie en conclusie per casus

Inleiding

Dit hoofdstuk is per casus opgebouwd. Per school worden eerst de kwantitatieve resultaten gepresenteerd, gevolgd door de kwalitatieve resultaten, waarna per case een discussie en conclusie worden gegeven. In het kwantitatieve deel wordt, zoals beschreven in de methodeomschrijving, gewerkt met drie typen GAP-scores (GAP 1, GAP 2 en GAP 3). Deze GAP-scores bieden verschillende perspectieven op het verschil tussen het werkelijke en het wenselijke handelen.

De Hef

Kwantitatieve resultaten

De GAP-scores geven inzicht in de verschillen tussen wens en werkelijkheid in het handelen van docenten, zowel individueel als op groepsniveau (tabel 9). De GAP 1-scores (persoonlijk wenselijk versus persoonlijk werkelijk) variëren tussen 0,6 en 1,8. De grootste verschillen zijn zichtbaar bij *ontvangst van leerlingen in de klas* en *activerend lesgeven* (beide 1,8), wat wijst op de grootste ontwikkelwens richting meer collectief handelen. Bij *toepassen van het normatief kader* is het verschil het kleinst (0,6), wat aangeeft dat praktijk en persoonlijke wens hier relatief dicht bij elkaar liggen.

De GAP 2-scores (wenselijke groepssituatie versus gemiddeld persoonlijk ervaren werkelijkheid) variëren tussen 0,8 en 1,6 en zijn bij alle onderwerpen positief. Dit laat zien dat docenten op groepsniveau bij alle thema's meer collectief handelen wenselijk vinden. Ook hier zijn de grootste verschillen zichtbaar bij *ontvangst van leerlingen* en *activerend lesgeven* (beide 1,6). Bij *toepassen van de Hef-les*, *samenwerking binnen vakgroepen* en *toepassen normatief kader* zijn de verschillen kleiner (0,8–0,9), wat wijst op een kleinere afstand tussen huidige praktijk en groepswens.

De GAP 3-scores (persoonlijk wenselijk versus wenselijk op groepsniveau) zijn beperkt en variëren van -0,2 tot 0,3. Dit suggereert dat het groepsgesprek vooral leidt tot kleine bijstellingen van individuele wensen en niet tot een fundamentele richtingsverandering.

Onderwerp	Gem. pers. werkelijk	Gem. pers. wenselijk	Groep wenselijk	GAP 1	GAP 2	GAP 3
Ontvangst leerlingen in de klas	1.8	3.6	3.4	1,8	1,6	-0,2
Toepassen van de Hef-les	2.3	3.3	3.1	1,0	0,8	-0,2
Activerend lesgeven	1.9	3.7	3.5	1,8	1,6	-0,2
Professionele ontwikkeling gericht op vak	1.7	3.3	3.2	1,6	1,5	-0,1
Verbeteren eigen handelen door reflectie	2.1	3.7	3.6	1,6	1,5	0,1
Samenwerking binnen vakgroepen	2.3	3.3	3.2	1,0	0,9	-0,1
Toepassen normatief kader	3.3	3.9	4.2	0,6	0,9	0,3

Tabel 9: Kwantitatieve data posterinterventie De Hef

Voor de analyse van verschillen tussen focusgroepen is gekeken naar de spreiding in GAP 2-scores (tabel 10). De grootste spreiding is zichtbaar bij *activerend lesgeven* (2,5), toepassen *normatief kader* (1,9) en *professionele ontwikkeling gericht op het vak* (1,2). Dit hangt samen met focusgroep B, waar het verschil tussen huidige praktijk en wenselijke groepssituatie relatief klein is, wat erop wijst dat wens en praktijk voor deze groep al dicht bij elkaar liggen.

Bij *toepassen normatief kader* laat focusgroep B als enige een negatieve GAP-score zien, wat duidt op een wens richting meer autonomie in plaats van meer collectief handelen.

Focusgroep C (managementteam) heeft twee onderwerpen niet ingevuld en is daarop niet meegenomen in de vergelijking. Opvallend is dat deze focusgroep bij *toepassen normatief kader* juist een sterkere wens richting collectief handelen laat zien dan de andere focusgroepen.

De kleinste spreiding is zichtbaar bij *verbeteren eigen handelen door reflectie* (0,4) en *ontvangst van leerlingen in de klas* (0,5), wat wijst op grote overeenstemming tussen focusgroepen in richting en omvang van de gewenste ontwikkeling.

Professionaliseren in:	GAP Focusgroep A	GAP Focusgroep B	GAP Focusgroep C	GAP Focusgroep D	Gem GAP.	Max. spreiding
Ontvangst leerlingen in de klas	1,7	1,3	1,8	1,5	1,6	0,5
Toepassen van de Hef-les	1,0	0,7	0,2	1,3	0,8	1,1
Activerend lesgeven	2,7	0,2	Nvt	2,0	1,6	2,5
Professionele ontwikkeling gericht op vak	2,0	0,8	Nvt	1,8	1,5	1,2
Verbeteren eigen handelen door reflectie	1,5	1,3	1,7	1,5	1,5	0,4
Samenwerking binnen vakgroepen	0,7	1,3	1,0	0,5	0,9	0,8
Toepassen normatief kader	1,0	-0,2	1,7	1,0	0,9	1,9

Tabel 10: Kwantitatieve data, GAP 2-scores per focusgroep de Hef

Kwalitatieve resultaten

In de geschreven toelichtingen op de posters en in de groepsgesprekken komen autonoom en collectief handelen het vaakst naar voren (bijlage IV). Collectief handelen wordt vooral gekoppeld aan gezamenlijke afspraken en gedeelde kaders, terwijl autonoom handelen wordt verbonden aan ruimte voor eigen invulling en professionele afwegingen.

Tabel 11 toont de deductieve thema's en bijbehorende codes, uitgesplitst naar persoonlijke en groepsuitspraken. De kolom *aantal persoonlijk* bevat de individuele toelichtingen op de posters; de kolom *aantal groep* is gebaseerd op de transcripties van de groepsgesprekken.

Bij het thema ontvangst van leerlingen in de klas is een duidelijke wens naar meer collectieve afspraken zichtbaar. In persoonlijke toelichtingen wordt autonoom handelen twee keer benoemd (bijvoorbeeld "minimale regels"), terwijl collectief handelen zes keer concreet wordt omschreven, zoals "docenten moeten leerlingen op tijd bij de deur ontvangen". Dit sluit aan bij de kwantitatieve data, waarin eveneens een wens richting meer collectiviteit zichtbaar is.

Dit patroon is ook zichtbaar bij andere onderwerpen, waar deelnemers collectieve kaders wensen met ruimte voor professionele afweging. Vooral bij toepassen van de Hef-les komt het 'en-en'-denken naar voren, bijvoorbeeld in uitspraken als: "Als raamwerk gebruiken (collectief), maar omstandigheden aanpassen."

Daarnaast is het inductieve thema gedeeld eigenaarschap geïdentificeerd. Dit komt 11 keer voor in persoonlijke toelichtingen en 13 keer in groepsgesprekken. De nadruk ligt op het samen maken én opvolgen van afspraken, waarbij deelnemers aangeven dat het soms zoeken blijft naar verantwoordelijkheden, maar dat dit wel als team wordt opgepakt.

Thema	Code	Aantal persoonlijk	Aantal groep	Aantal totaal	Vb quotes
Autonoom handelen	Ah	37	13	50	"De leerling wordt door iedereen 'goed' ontvangen. Hoe? Dat bepaalt iedereen voor zich";
Collectief handelen	Ch	27	15	42	"Vakinhoudelijk en vakoverstijgend kan meer samen met de vakgroep"; "Het is collectief vastgelegd, maar moet meer collectief worden toegepast op dezelfde manier."
Paradox ambivalentie	Pam	5	2	7	"Format is soms handig, soms niet. Dan maak ik gebruik van eigen"
Paradox vermijden	Pv	0	0	0	Nvt.
Paradox omarmen	Pom	1	8	9	"Algemeen de hef-les met ruimte voor vrije invulling"; "Het is onmisbaar. Gezamenlijk meer tijd aan besteden. En daarna meer richting autonoom"

Tabel 11: Deductieve thema's, resultaten de Hef

Start en eindvraag

Aan het begin en aan het einde van de posterinterventie kregen de docenten een individuele schriftelijke vraag over autonoom en collectief handelen. In de startvragen benadrukken docenten het belang van autonomie voor professioneel handelen en maatwerk. Tegelijkertijd wordt een behoefte aan meer afstemming en duidelijkheid in gezamenlijke afspraken genoemd, waarbij collectief handelen zowel als helpend als beperkend wordt ervaren.

In de eindvragen is een verschuiving zichtbaar in de duiding van autonomie en collectiviteit. Docenten beschrijven deze vaker als aanvullend in plaats van tegengesteld. Autonomie blijft belangrijk, maar wordt vaker gekoppeld aan gezamenlijke kaders die richting geven. De uitwisseling met collega's tijdens de interventie wordt genoemd als helpend om gedeelde vraagstukken zichtbaar te maken, wat wijst op toegenomen bewustwording en gezamenlijke betekenisgeving.

Discussie

De posterinterventie had als doel via een groepsgesprek zichtbaar te maken hoe docenten binnen De Hef denken over autonoom en collectief handelen en hoe zij de huidige en gewenste situatie beoordelen. De interventie vertrok vanuit de paradoxale spanning tussen autonomie en collectiviteit en richtte zich op bewustwording en gezamenlijke betekenisgeving. Het was geen directe gedragsinterventie, maar een reflectieve stap waarin impliciete aannames, spanningen en verschillen expliciet werden gemaakt.

De kwantitatieve resultaten laten zien dat bij alle onderwerpen positieve GAP 1- en GAP 2-scores voorkomen. Dit wijst erop dat docenten in alle domeinen meer collectief handelen wensen dan zij momenteel ervaren. De interventie fungeert daarmee als spiegel die spanningen tussen individuele praktijk en collectieve ambitie zichtbaar maakt. Tegelijkertijd laten de beperkte verschillen in GAP 3-scores (-0,2 tot 0,3) zien dat het groepsgesprek deze wensen slechts beperkt bijstelt. In enkele gevallen verschuift de wens licht richting autonomie, wat vooral het collectieve ontwikkelbeeld nuanceert zonder dit fundamenteel te veranderen. Dit past bij onderwijsontwikkeling als een dialogisch en reflectief proces (Amundsen & Wilson, 2012; Vanlommel et al., 2023).

De huidige scores liggen bij de werkelijke situatie veelal rond 2, wat duidt op een lichte helling naar autonomie: kaders zijn aanwezig, maar niet dominant. In de gewenste situatie verschuiven scores overal boven 3, wat wijst op een duidelijke voorkeur voor sterker collectief handelen. Docenten lijken te zoeken naar een andere balans waarin autonomie behouden blijft, maar sterker wordt ingebed in gezamenlijke afstemming.

De ervaren spanning verschilt per onderwerp. Bij *ontvangst van leerlingen* en *activerend lesgeven* is de discrepantie tussen huidige praktijk en collectieve wens relatief groot, wat wijst op behoefte aan meer gezamenlijke afstemming. Bij het *toepassen van het normatief kader* en *samenwerking binnen vakgroepen* liggen wens en praktijk dichter bij elkaar.

De uitsplitsing naar focusgroepen laat zien dat patronen niet eenduidig zijn. Focusgroep C (schoolleiding) laat bij het *toepassen van het normatief kader* een afwijkend wensbeeld zien ten opzichte van andere focusgroepen. Dit wijst op verschillen tussen strategische sturing en ervaren professionele ruimte. Autonomie en collectiviteit blijken daarmee niet alleen themagebonden, maar ook rol- en positiegebonden, wat expliciete dialoog tussen perspectieven vraagt. Dit bevestigt het paradoxale karakter van autonomie en collectiviteit als gelijktijdig noodzakelijke en onderling verbonden elementen (Lewis, 2000; Luscher et al., 2006).

De kwalitatieve data versterken dit beeld: autonomie wordt gekoppeld aan professionele ruimte en contextgevoelige afwegingen, terwijl collectiviteit wordt verbonden aan gedeelde afspraken en kaders (Deci & Ryan, 2000; Vangrieken et al., 2015). Vooral bij het *toepassen van de Hef-les* komt deze spanning naar voren in ‘en-en’-denken, dat in groepsgesprekken explicieter wordt verwoord dan in individuele toelichtingen (Miron-Spektor et al., 2011).

De interventie kent ook beperkingen. Deelname was op basis van zelfselectie, waardoor mogelijk vooral docenten met affiniteit voor reflectie en onderwijsontwikkeling deelnamen. Daarnaast is onbekend in hoeverre de gezamenlijke betekenisgeving doorwerkt in dagelijks handelen, omdat vervolgmetingen ontbreken. Ook kan de focus op autonomie en collectiviteit richtinggevend zijn geweest voor opvattingen. Deze beperkingen vragen om terughoudendheid in interpretatie en bieden aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Conclusie

De posterinterventie maakt zichtbaar hoe docenten binnen De Hef autonoom en collectief handelen ervaren en hoe zij de spanning tussen huidige en gewenste situatie duiden. Over alle onderwerpen spreken docenten een wens uit voor meer collectief handelen dan zij nu ervaren. De positieve GAP-scores laten zien dat deze spanning breed wordt gedeeld, maar per thema en context verschillend zichtbaar wordt.

Verschillen tussen focusgroepen tonen dat opvattingen over autonomie en collectiviteit samenhangen met rol, positie en context binnen de organisatie. De incidentele wens richting meer autonomie laat zien dat autonomie en collectiviteit geen vaste tegenpolen zijn, maar situationeel en relationeel betekenis krijgen.

De kwalitatieve resultaten laten zien dat docenten autonomie en collectiviteit steeds vaker als aanvullend zien. Hoewel geen uitspraken gedaan kunnen worden over verandering in handelen, laat de interventie zien dat het gezamenlijke gesprek werkt als reflectief instrument dat bewustwording, dialoog en gezamenlijke betekenisgeving stimuleert. Tegelijkertijd wordt een behoefte zichtbaar aan sterkere collectieve kaders die richting geven zonder professionele ruimte te beperken. Daarmee vormt deze interventie een verkenning én een opstap naar vervolgonderzoek naar gedeelde verantwoordelijkheid en collectief handelen.

ECL

Kwantitatieve resultaten

Gemiddeld liggen werkelijk en wenselijk dicht bij elkaar met gemiddelde GAP scores tussen -0,3 en 0,4 (zie tabel 14). Ook als er gekeken wordt naar de laatste kolom van tabel 13 waarin de GAP waarde aangeeft of er een verschuiving heeft plaats gevonden in de wenselijke scores na het gesprek zijn er geen grote waardes te zien. Bij professionaliseren in mentorenteams is er na het gesprek meer de wens ontstaan tot collectief handelen. Uitgesplitst per focusgroep verschillen scores echter beduidend en is de spreiding relatief groot(zie tabel 14). De gehele dataset is terug te zien in bijlage V.

Professionaliseren in:	Gem. pers. werkelijk	Gem. pers. wenselijk	Gem. Groep wenselijk
Schoolbreed	3,3	3,9	4,0
In Teams	2,9	3,7	3,7
Sectie	2,9	3,2	3,3
Mentorenteams	3,9	3,8	4,3
Individueel	2,9	2,3	2,3

Tabel 12; Kwantitatieve data posterinterventie ECL

Professionaliseren in:	individuele deelnemers; GAP 1= wenselijk – werkelijke score.	groep t.o.v. individu; GAP 2= wenselijk groep – werkelijk individueel	Verschil wenselijke score individueel en groep. GAP 3= wenselijk groep – wenselijk individueel
Schoolbreed	0,6	0,1	0,1
In Teams	0,8	0,0	0,0
Sectie	0,3	0,1	0,1
Mentorenteams	-0,1	0,6	0,6
Individueel	-0,6	0,0	0,0

Tabel 13: Kwantitatieve data; GAP-scores, posterinterventie, ECL

Professionaliseren in:	GAP gem E	GAP gem F	GAP gem G (MT)	Gem GAP.	*Max. spreiding*
Schoolbreed	1,7	-0,3	0,7	0,3	*2,0*
In Teams	-0,3	0,7	2,0	0,4	*2,3*
Sectie	-0,3	-1,7	3,3	0,2	*5*
Mentorenteams	0,0	1,0	0,3	0,2	*1*
Individueel	-2,0	0,3	0,0	-0,3	*2,3*

Tabel 14: Kwantitatieve data, GAP 2-scores per focusgroep ECL

Bij het onderwerp professionaliseren in secties is de grootste spreiding (5) te vinden. De docentenfocus groepen (E &F) wensen rondom de sectie meer richting autonomie te bewegen (-0,3 en -1,7), terwijl de teamleidersfocusgroep (G) met de wens juist richting collectief gaat (3.3).

Bij de onderwerpen professionaliseren schoolbreed, in teams en individueel zijn de meningen verdeeld en zie je ook een relatief grote spreiding (2 tot 2.3) bij zowel de docentgroepen E en F als de MT-groep G. Gemiddeld genomen is de wens bij Teams om iets meer richting collectief te bewegen, dit is sterker bij de Teamleiders (G). Ook tussen de twee docentengroepen E en F zijn er verschillen terug te vinden in beweging richting collectief of autonoom bij professionaliseren schoolbreed, in teams en op individueel niveau.

Bij professionalisering in mentorenteams is de kleinste spreidingen grootste overeenstemming te vinden (≈1,0).

Kwalitatieve resultaten

In de individuele antwoorden en de transcripties van de groepsgesprekken worden zowel autonoom handelen (behoefte aan ruimte/keuzevrijheid) als collectief handelen (afstemming/borging) benoemd bij alle verschillende onderwerpen. De thema's gelinkt aan paradoxen komen beperkt herkenbaar voor. Paradox omarmen komt het meeste terug, vooral in de groepsgesprekken. Paradox ambivalentie (afzwakken) is incidenteel aanwezig en paradox vermijden is niet waargenomen.

Thema	Code	Aantal persoonlijk	Aantal groep	Totaal	Vb quotes
Autonoom handelen	Ah	4	20	24	"Als je blij wordt van potenbakken, dan zou dat moeten kunnen. Happy teacher..?"; "Die studiemiddag met die blokjes van 20 minuten dat je kon kiezen, daar heb ik waanzinnig veel van opgestoken"
Collectief handelen	Ch	3	24	27	"wel wenselijk dat sommige onderwerpen schoolbreed gedragen moeten worden"; "Er is afstemming nodig, het onderwijsaanbod moet in de basis gelijk zijn. Het vak is niet van één iemand"; "Er is afstemming nodig, het onderwijsaanbod moet in de basis gelijk zijn. Het vak is niet van één iemand"
Paradox ambivalentie	Pam	0	3	3	"en dan keuzes maken, want iedereen wil wat anders en kunnen geen 130 workshops aanbieden, dus voor ieder wils een beetje wat"
Paradox vermijden	Pv	0	0	0	n.v.t.
Paradox omarmen	Pom	3	12	15	"ja, er zijn veel meningen en dan kan het ook een keuze zijn om er één te kiezen en het andere wel benoemen"; "Je bent wel baas over je eigen toko, maar je bent nooit alleen"

Tabel 15: Resultaten deductieve thema's ECL

Bij de data analyse van de individuele antwoorden en de transcripties van de groepsgesprekken zijn er enkele inductieve thema's toegevoegd: sturing, keuzes maken, twijfel aan nut (van bijeenkomsten), en zelf in beweging komen.

Thema	Code	Aantal persoonlijk	Aantal groep	Totaal	Vb quotes
Sturing	st	0	13	9	"Wat wil het MT hiermee? Wat zijn de verwachtingen op de O&O middagen?"
Keuzes maken	km	0	3	3	"We doen nu elke keer wat anders, het zou fijn zijn als we terugpakken op vorige momenten en dan iets echt uitdiepen. De schoolleiding kan niet alles tegelijk willen."
In twijfel trekken van het nut	tw	0	5	5	"Ik weet niet of we echt iets bijdragen. Ik kan zo'n O&O middag ook wel missen"
Beweging	bew	0	4	4	"Ik ben ook wel wat klaar met de afwachtende houding soms. Je kan ook zelf al lijn ontwikkelen zonder op het MT te wachten?"

Tabel 16: Inductieve thema's, resultaten ECL

Start en eindvraag

Er is een klein verschil te merken in de antwoorden die worden gegeven bij de start- en eindvragen.

Uit de startvragen blijkt dat autonomie door meerdere deelnemers als essentieel wordt gezien voor hun professionele ontwikkeling. Tegelijkertijd komt een duidelijke behoefte aan meer structuur, richting en samenhang naar voren; sommige sessies worden ervaren als onduidelijk in doel en aanpak. Collectieve ontwikkelmomenten worden wisselend gewaardeerd: enkele deelnemers missen het doel ervan, terwijl anderen juist het belang erkennen voor borging en het vormen van een gezamenlijke visie. De effectiviteit van deze momenten wordt bovendien gekoppeld aan de ruimte voor eigen inbreng, autonomie. Ook het belang van maatwerk wordt benadrukt, aangezien een uniforme aanpak contraproductief kan zijn.

Bij de eindvragen verschuift het perspectief richting een meer balans tussen autonomie en collectiviteit. Autonomie en collectiviteit worden steeds vaker als complementair gezien, waarbij deelnemers hun eigen invulling kunnen behouden mits deze gekoppeld is aan duidelijke gemeenschappelijke doelen. Uitwisseling met collega's wordt gewaardeerd, vooral wanneer dit inzicht biedt in gedeelde thema's binnen het team. Collectieve activiteiten worden positief ervaren wanneer ze zorgvuldig zijn ingericht, waarbij de ideale balans tussen individueel en collectief wordt nagestreefd. Maatwerk op zowel team- als individueel niveau, zowel voor het collectief als behouden van autonomie, blijft een terugkerend thema, waarmee de behoeften van verschillende deelnemers effectief kunnen worden bediend.

Discussie

De bevindingen uit dit onderzoek laten zien dat de spanning tussen autonomie en collectiviteit niet eenduidig is, maar sterk afhankelijk lijkt van rol, context en interpretatiekader. Waar docenten hun professionele ruimte vooral verbinden aan autonomie, keuzevrijheid en maatwerk, beschouwen teamleiders collectiviteit als voorwaarde voor samenhang, afstemming en organisatie brede kwaliteit. Deze verschillen weerspiegelen de gelaagdheid van professionele identiteiten binnen onderwijsorganisaties en sluiten aan bij literatuur over professionele oordeelsvorming (Hargreaves, 2000; Kelchtermans, 2006), waarin zowel individuele handelingsruimte als gezamenlijke koersvorming als cruciale dimensies van professionaliteit worden beschouwd.

Een interessante bevinding is dat deelnemers de spanning tussen autonomie en collectiviteit in toenemende mate als complementair beschouwen in plaats van als tegenstrijdig. Dit wijst op een proces van *paradoxale reframing* (Miron-Spektor et al., 2018), waarbij het erkennen van de ogenschijnlijke tegenstelling juist leidt tot een breder en rijker perspectief op professioneel handelen. De interventie lijkt hierbij een katalyserende rol te hebben gespeeld: de groepsgesprekken fungeerden niet enkel als dataverzamelingsmoment, maar ook als reflectieve ruimte waarin betekenissen werden herijkt en gedeeld begrip kon ontstaan.

De kwalitatieve analyse bracht bovendien nieuwe thema's naar voren, zoals sturing, keuzes maken, twijfel aan het nut van bijeenkomsten en het zelf in beweging komen. Deze duiden op een zoektocht naar balans tussen top-down richting en bottom-up initiatief. Deze thema's illustreren de complexiteit van professionele samenwerking in onderwijscontexten, waarin medewerkers enerzijds behoefte hebben aan duidelijkheid en richting, maar anderzijds waarde hechten aan eigenaarschap en persoonlijke betrokkenheid. Dit spanningsveld is niet eenvoudig op te lossen, maar vraagt om voortdurende dialoog en gezamenlijk betekenisgeven.

Hoewel de kwantitatieve gegevens wijzen op beperkte verschuivingen tussen wenselijk en werkelijk handelen, laat de verdiepende analyse zien dat subtiele veranderingen in houding en perspectief hebben plaatsgevonden. De positieve verwijzingen naar collectiviteit aan het einde van de interventie suggereren dat het gezamenlijke gesprek zelf een lerend effect heeft gehad. Dit onderstreept de waarde van dialoog als middel tot professionele ontwikkeling, niet door het opleggen van verandering, maar door het gezamenlijk verkennen van onderliggende waarden en overtuigingen.

Conclusie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat het werkelijk en wenselijk handelen van de deelnemers grotendeels overeenkomt. De gemiddelde GAP-scores (–0,3 tot 0,4) wijzen op beperkte verschillen en daarmee op een stabiele aansluiting tussen overtuigingen en huidig handelen.

Wanneer de data per focusgroep worden uitgesplitst, komt echter een genuanceerder beeld naar voren. De spreiding tussen groepen is relatief groot, vooral bij het thema professionaliseren in secties (maximale spreiding van 5). Docentengroepen tonen daar een duidelijke voorkeur voor meer autonomie, terwijl teamleiders juist meer collectiviteit nastreven. Dit patroon komt ook, zij het in mildere vorm, terug bij de thema's professionaliseren schoolbreed, in teams en op individueel niveau. Uitzondering vormt het professionaliseren in mentorenteams, waar de kleinste spreiding zichtbaar is en daarmee de grootste overeenstemming. Dit is mogelijk een teken dat de gezamenlijke oriëntatie daar beter verankerd is.

De kwalitatieve gegevens verdiepen dit beeld. Zowel autonomie (ruimte, keuzevrijheid, maatwerk) als collectiviteit (afstemming, borging, gezamenlijke koers) worden breed gewaardeerd. Deelnemers ervaren deze niet langer als tegenstrijdig, maar steeds meer als complementair. Nieuwe thema's zoals *sturing*, *keuzes maken*, *twijfel aan het nut van bijeenkomsten* en *zelf in beweging komen* tonen dat men zoekt naar balans tussen top-down richting en bottom-up eigenaarschap.

Opvallend is dat in de eindvragen vaker positief wordt verwezen naar collectiviteit dan in de startfase. Dit suggereert dat de interventie heeft bijgedragen aan bewustwording van de samenhang tussen autonomie en collectiviteit. Collectieve activiteiten worden vooral gewaardeerd wanneer ze doelgericht, relevant en op maat zijn, met voldoende ruimte voor eigen invulling.

Samenvattend laat het onderzoek zien dat professionele ontwikkeling binnen deze organisatie draait om het vinden van evenwicht tussen individuele vrijheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid. De beperkte kwantitatieve verschuivingen wijzen op stabiliteit, terwijl de kwalitatieve data duiden op een subtiele, maar betekenisvolle herijking van perspectieven: van het spanningsveld tussen autonomie en collectiviteit naar het zien van hun onderlinge versterking.

CLA

Kwantitatieve resultaten

De subthema's zijn gekozen op basis van relevante onderwijsontwikkelthema's binnen het CLA .Op alle subthema's is de score van de wens van de groep groter dan 2,5. Dit duidt een meer collectieve behoefte dan autonome behoefte. De collectieve behoefte op *analyseren en reflecteren* is het hoogst, met een groepswens van 4,3.

Er zijn uitsluitend positieve GAP 1-scores: individuen geven vóór de dialoog al een hogere wens aan tot collectiviteit dan wat zij ervaren in de dagelijkse praktijk. *Metacognitieve didactiek* (2,0) en het *borgen van kennis* (1,5) springen erbovenuit.

Ook GAP 2 bevat geen negatieve scores: na de dialoog ligt de groepswens tot collectiviteit (nog steeds) hoger dan de ervaren dagelijkse praktijk. Opvallende GAP 2-scores zijn: het *borgen van kennis* (1,7), het a*nalyseren en reflecteren* (1,9) en *didactiek metacognitieve vaardigheden* (2,2).

De positieve GAP 3-scores geven een indicatie van de verschuiving door de dialoog en laten zien dat de gewenste collectiviteit na de dialoog bij de groep op alle subthema's groter is ten opzichte van de oorspronkelijke individuele wens, maar niet bij alle thema's is dit evenveel. Verschuiving heeft met name plaatsgevonden bij *analyseren en reflecteren* (0,9) en het ontwikkelen van een *didactisch lesmodel* (0,8).

Kijkend naar alle GAP-scores kan worden opgemerkt dat op *leren en ontwikkelen* van de docent geen sterke verschuivingen in wens plaatsvinden. Er is hierop relatief de meeste autonome behoefte. Op *metacognitieve didactiek* en het *borgen van kennis* was vóór de dialoog al een sterke collectieve behoefte en deze is door de dialoog nauwelijks verschoven. Bij de ontwikkeling van een *didactisch lesmodel*, de Comeniusles, was er voorafgaand een minimale behoefte aan meer collectiviteit (GAP 1-score 0,2), maar was er door de dialoog de op een na grootste verschuiving richting het collectieve (GAP 3-score 0,8). Op *analyseren en reflecteren* was al een redelijk sterke behoefte aan meer collectiviteit (1,0) en heeft de grootste verschuiving naar nog meer collectiviteit (GAP 3-score 0,9).

Thema	Gem. pers. werkelijk	Gem. pers. wenselijk	Groep wenselijk	GAP 1	GAP 2	GAP 3
Leren en ontwikkelen docent	2.3	2.6	3.0	0.3	0.7	0.4
Het borgen van opgedane kennis	2.3	3.7	3.9	1.5	1.7	0.2
Het analyseren en reflecteren op ertoe doende info	2.5	3.5	4.3	1.0	1.9	0.9
Het ontwikkelen van een didactisch lesmodel	3.0	3.2	4.0	0.2	1.0	0.8
Lesstofontwikkeling	2.4	3.3	3.7	0.9	1.3	0.3
Didactiek metacognitieve vaardigheden	1.9	3.9	4.1	2.0	2.2	0.2

Tabel 17: Kwantitatieve data, GAP scores CLA

De grootste spreidingsscore, zie tabel 18, hebben *borgen van kennis en lesstofontwikkeling*. De minste *leren en ontwikkelen van de docent* en o*ntwikkelen van een didactisch lesmodel*. Het MT heeft de grootste collectieve behoefte.

Onderwerp:	GAP gem H (MT)	GAP gem I	GAP gem J	GAP gem K	Gem GAP	Max. spreiding
Leren en ontwikkelen docent	0.6	0.2	0.3	0.6	0.4	0.4
Het borgen van opgedane kennis	3.0	1.7	0.7	0.9	1.6	2.3
Het analyseren en reflecteren op ertoe doende info	2.0	2.3	1.8	2.6	2.2	0.8
Het ontwikkelen van een didactisch lesmodel	0.5	0.2	0.8	0.5	0.5	0.3
Lesstofontwikkeling	1.8	0.5	0.7	1.2	1.1	1.3
Didactiek metacognitieve vaardigheden	2.4	2.0	1.5	2.3	2.1	0.9

Tabel 18: Kwantitatieve data, GAP-scores per focusgroep CLA

Kwalitatieve resultaten

De resultaten betreffen (1) de op de poster opgeschreven tekstfragmenten, (2) de transcripties van de opgenomen gesprekken en (3) geschreven antwoorden op open vragen. De eerste twee categorieën zijn ook geanalyseerd op subthema niveau.

Een oriëntatie op collectieve behoefte en handelen komt in veel meer tekstfragmenten (148 keer) voor dan een autonome (33). 51 fragmenten zijn gecodeerd als *paradox omarmen* (Pom). Er komen weinig tot geen overige paradox fragmenten voor.

Thema	Code	Aantal persoonlijk	Aantal groep	Totaal	Voorbeeld quotes
Autonoom handelen	Ah	17	16	33	*"Maar wat ik wel belangrijk vind is dat de schoolleiding niet alles gaat bepalen hoe je het moet doen"; "ik vind dat we daar nog een beetje meer vrijheid in kunnen krijgen. "; "Want ergens is autonomie ook wel fijn "*
Collectief handelen	Ch	76	72	148	*"Uhm, nou, ik heb net collectief ingevuld. Ik denk dat we gezamenlijk moeten overleggen hoe wij die leerlingen les willen geven als we gaan naar een didactisch model. En ik denk dat het heel veel richting geeft, met name aan de populatie die we lesgeven. "*
Paradox ambivalentie	Pam	0	0	0	*n.v.t.*
Paradox vermijden	Pv	0	0	0	*n.v.t.*
Paradox omarmen	Pom	28	23	51	*"Onderwijs wordt ontwikkeld doordat we samen werken en gelukkig heb ik als docent ook de ruimte om eigen keuzes te maken hoe ik mijn lessen geef"; "Je denkt eerst zelf na over wat je vindt en daarna kun je dat delen met de ander en toch nog wel helemaal je mening veranderen"; "Wenselijk is wel dat er zowel ruimte is voor individueel als voor collectieve ontwikkeling "*
Paradox herkennen	Ph	1	2	3	*Uh, vaak is het een cirkel hè, die elkaar ook weer ontmoet, zoals dat dan zeggen. Die twee tegenstelling ontmoeten elkaar ook weer."*
Paradox accepteren	Pac	2	2	4	*"Met elkaar vanuit zichzelf; sectie + eigen mogen er beiden zijn."*
Paradox confronteren	Pc	2	1	3	*"Transformatieve school, er is een thema over normatief kader. Wat moeten we gezamenlijk? Moeten we uiteindelijk een normatief kader bepalen? Dus dat doen we collectief. Dat doen we gezamenlijk. Binnen dat normatief kader kom je erachter hey, er zijn dus collega's die moeite hebben met klassenmanagement (..). Nou, daar ga je dan inzetten op de ontwikkeling van de individuele ontwikkeling van een personeelslid. Dus er is een collectief belang, maar in het collectief belang is het nodig dat je ook individueel ja uh scholing ondergaat om uiteindelijk mee te kunnen doen in het collectief."*
Leerparadox	Lp	0	0	0	*n.v.t.*

Tabel 19: Resultaten deductieve thema's, CLA

Zowel deductieve als de inductieve codes zijn gecodeerd op sub thema om conclusies per subthema te kunnen trekken. De onderstaande tabel is een overzicht van enkel deductieve codes per subthema. Overeenkomstig met de kwantitatieve data overheerst het collectieve perspectief bij *kennisborging, metacognitieve didactiek, lesstof ontwikkeling* en *analyseren en reflecteren*. Iets minder bij het *didactisch lesmodel. Leren en ontwikkelen van de docent* heeft de meest evenwichtige verdeling tussen autonome en collectieve perspectieven en heeft de meeste Pom-fragmenten, ook overeenkomstig met de kwantitatieve data.

	Ch	Ah	Pom
Borgen kennis	28	3	4
Metacognitieve didactiek	26	0	0
Lesstof ontwikkeling	26	3	2
Analyseren en reflecteren	23	1	1
Ontwikkelen didactische lesmodel	19	6	0
Leren en ontwikkelen van de docent	17	18	20

Tabel 20: Collectieve, autonome en paradox omarming fragmenten per subthema.

Kennisdeling (24 fragmenten), visie (20) en tijd (17) worden genoemd als randvoorwaarden voor ontwikkeling, vooral in relatie tot gezamenlijke reflectie, gedeelde taal ("…waardoor het ook makkelijker is om elkaar te vinden…") en lesbezoeken. In de open vragen wordt visie in alle fragmenten gekoppeld aan paradox omarmen. Gezamenlijke betekenisgeving (7) en het belang van dialoog (9) komen vooral terug tijdens de reflectie op de werkvorm. Verder wordt kennisdeling vaak verbonden aan kennisborging (11) en vakoverstijgend werken, wat weer samenvalt met lesstofontwikkeling (8).

Uit de data blijkt dat deelnemers als onderliggende wens achter de collectieve behoefte samenhang, gezamenlijke betekenisgeving en kennisontwikkeling, kennisdeling, gedeelde taal, visie en richting benoemen. De benoemde reden is het vergroten van samenhang en voorspelbaarheid en voorkomen dat iedereen op *"zijn eigen eilandje*" werkt.

Autonomie wordt gekoppeld aan vrijheid, eigenaarschap en creativiteit. Deelnemers beschrijven autonomie als ruimte om binnen gezamenlijke kaders keuzes te maken en men wil zelf kunnen kiezen "*hoe ik me ontwikkel en waarin*".

Paradox omarmen krijgt vorm als het combineren van gezamenlijk bepaalde kaders met individuele invulling. Bijvoorbeeld als wordt genoemd dat autonomie in de klas en lesinvulling belangrijk is, maar een overkoepelende schoolvisie en inhoudelijke afstemming binnen de sectie dat eveneens zijn.

Naast inhoudelijke data is ook gekeken naar verschuiving in betekenisgeving. Uit de transcripties blijkt dat verschuivingen in het denken over autonomie en collectiviteit ontstaan tijdens momenten waarop deelnemers impliciete aannames naar elkaar verwoorden, het waarom hierachter en met behulp van praktijkvoorbeelden bespreken waarom iets werkt of knelt, waardoor nieuwe perspectieven ontstaan, zoals blijkt uit de uitspraak: *"Sommige onderdelen wijk ik af van collega's, maar na het horen van hun uitleg kon ik mij daar enigszins in vinden."*

Thema	Code	Aantal persoonlijk	Aantal groep	Totaal	Voorbeeld quotes
Belang dialoog	DL	6	3	9	*"Terwijl op het moment dat je met elkaar in gesprek gaat denk je oh oh, maar eigenlijk ben ik het wel heel erg met je eens."*
Vakoverstijgend	VA	13	0	13	*"Nou voor mij als het gaat om lesstof ontwikkeling. Uh, vind ik dat we dat echt als collectief moeten doen, zowel binnen de sectie als vakoverstijgend. "*
Tijd	TD	17	0	17	*"Uh uh, daar was niet altijd heel veel tijd uh voor ook lessen bezoeken uh dat andere collega's bij mij komen kijken en andersom. Uh, ik had t wel gepland voor mezelf dat ik bij andere docenten zou gaan kijken, maar door die tijdsdruk. Uh was het niet allemaal haalbaar, maar voor mij wel wenselijk zeg maar"*
Kennisdelen	KD	22	2	24	*"Maar het is toch wenselijk dat we dit willen gaan doen. Dit zou mijn wens zijn voor de school dat we allemaal met en van elkaar leren."*
(Gezamenlijke) Betekenisgeving	BET	5	4	9	*"Als je inzet op collectieve scholing dan, dan spreek je dezelfde taal tussen aanhalingstekens nogmaals, waardoor het ook makkelijker is om elkaar te vinden in situaties en enzovoorts "*
Visie	VIS	15	5	20	*"Namelijk dat er uh vanuit de gezamenlijkheid een uh een visie is op waarom wij analyseren, maar dat vanuit die kaders ook elk individu naar z'n eigen resultaten gaat kijken. "*
Lesbezoek	LES	9	0	9	*"Wat ik wel denk is dat we ook van elkaar echt zouden kunnen leren binnen de secties. Ook bijvoorbeeld dingen zoals een les bezoeken. Waarom zou jij niet een keertje bij een collega binnen de sectie een les bezoeken? Ja, dat gebeurt niet echt denk ik"*

Tabel 21: Inductieve thema's, resultaten CLA

Start en eindvraag

Negen van de dertien deelnemers geven aan dat de opdracht hun beeld van autonoom en collectief handelen "enigszins" hebben veranderd; twee antwoorden "nauwelijks" en twee "niet". Dit wijst op een beperkte verschuiving bij het merendeel, maar uit de toelichtingen blijken wel degelijk verschuivingen: "*Door het er met elkaar over te hebben werd het beeld scherper en ging ik er zelf ook anders over nadenken*" en "*Er waren onderdelen zoals analyseren waarin ik van andere docenten andere inzichten heb gehoord die mijn mening heeft veranderd*".

Discussie

Ondanks de structurele kenmerken van het onderwijs, zoals het alleen staan voor de klas, wat een autonome mindset kan versterken (Little, 1990; Vangrieken et al., 2015), blijkt in dit onderzoek een duidelijke behoefte aan collectiviteit. Dit uit zich sterk in het verlangen naar samen leren in de vorm van kennisdeling, bijvoorbeeld door lesbezoek, vakoverstijgend werken, het delen van inzichten en samen analyseren en reflecteren. Dit raakt aan wat Hagreaves en Fullan (2013, p. 106) duiden als sociaal kapitaal: "de kwaliteit en kwantiteit van interacties tussen mensen, die van invloed is op de mate waarin zij toegang hebben tot kennis en informatie". Dit vraagt volgens de deelnemers meer contactmomenten en tijd. Daarnaast verbinden deelnemers collectiviteit aan motivatie, in lijn met Deci en Ryan (2000), die stellen dat autonomie zonder verbondenheid kan leiden tot afname van motivatie. Tegelijkertijd moet collectiviteit niet top-down of primair resultaatgericht plaatsvinden.

Autonomie wordt door de deelnemers gekoppeld aan vrijheid, eigenaarschap en creativiteit. De koppeling aan motivatie (Deci & Ryan, 2000) komt in dit onderzoek juist bij collectiviteit naar voren. Wellicht vanwege een gebrek aan collectiviteit, wat ook de paradoxale relatie toont. Autonomie wordt

veelal beschreven in het licht van het kunnen maken van keuzes binnen bepaalde kaders. Vangrieken et. al. (2017, p. 304) geven hierover aan dat dit een reflectieve autonomie houding is: autonomie die wordt beschreven als vrijheid om te kiezen in lijn met eigen waarden en interesses rekening houdend openstaand voor inbedding in het collectief. Vanuit deze houding wordt volgens (Vangrieken et. al., 2017) al rekening gehouden met de spanning van autonomie binnen de sociale context.

De waargenomen paradoxale spanning concentreert zich met name rond het leren en ontwikkelen van de docent. Er zijn geen aanwijzingen dat deelnemers deze spanning vermeden; eerder lijkt sprake van herkenning en omarming ervan, mogelijk als effect van de interventie. Dit kan duiden op een effect resulterende op de interventie en het bewust aangaan van de spanning in de paradox, waardoor er herkenning en omarming van de paradox plaatsvindt; een paradoxical frame werd ontwikkeld (Smith & Tushman, 2005 in: Miron-Spektor et. al., 2011). Het kan ook te maken hebben met een al voor het onderzoek aanwezige reflectieve autonome houding. Als stimulerend om de paradox constructief te hanteren is visie naar voren gekomen als hefboom: om als school coherent te ontwikkelen en ruimte te bieden voor individuele professionele ontwikkeling binnen gezamenlijkheid.

Door het ontwerp van de posterdialoog wordt de spanning niet vermeden, maar betekenisgeving geëxpliciteerd. Verschillen worden besproken zonder defensieve reacties, waardoor verschuivingen plaatsvinden en gezamenlijk wordt gebalanceerd. Dit lijkt plaats te vinden doordat verschillen tussen deelnemers niet worden opgeheven, maar erkend, zonder de behoefte deze op te lossen.

Beperkingen in het onderzoek waren de onvoldoende onderscheidende paradox subthema's paradox herkennen, paradox accepteren en paradox confronteren. Terugkijkend is daar te veel overlap in codering geweest om daar inhoudelijk iets onderscheidend over te kunnen duiden.

Conclusie

Het posteronderzoek heeft een eerste licht geworpen op de vraag hoe de blijvende spanning tussen autonomie en collectiviteit mogelijk energie kan opleveren voor ontwikkeling en specifieker hoe het CLA het lerend en innoverend vermogen kan versterken door dialoog, waarin coherente onderwijsontwikkeling en professionele autonomie samen vorm kunnen krijgen. Dit zicht is verkregen door betekenissen rondom autonomie en collectiviteit in beeld te brengen en het proces van gezamenlijke betekenisgeving vorm te geven via dialoog, waarbij de spanning expliciet werd geconfronteerd.

“Een lerende professional kiest ervoor om zelfgestuurd en autonoom te zijn,” stelt Simons (2025, p. 108), en juist die autonomie is volgens Simons (2003) een voorwaarde voor collectief leren. Voor het lerend en innoverend vermogen van een school zijn beide nodig: individuele ontwikkelkracht én collectieve kennisopbouw. Het onderzoek toont dat met name op dit subthema zich het brandpunt van de paradoxale spanning bevindt. Er is echter vruchtbare ontwikkelgrond om individueel en collectief leren te verbinden: docenten hebben een reflectieve autonome grondhouding en wensen gezamenlijk vakoverstijgend leren, delen en borgen. Meer handelingsmogelijkheden binnen het taaie vraagstuk ontstaan door een gedeelde visie als richtinggevend kader waarbinnen collectief en individu zich in samenhang kunnen ontwikkelen. Dialoog waarbij de spanning waarderend wordt geconfronteerd helpt hierbij overwegingen te expliciteren en spanning constructief te hanteren.

Cross case

Algemeen beeld

In alle drie de scholen worden autonomie en collectiviteit erkend als complementaire dimensies van professioneel handelen. De grootte van de verschillen tussen werkelijke en wenselijke situaties varieert echter: bij De Hef en CLA zijn de GAP-scores relatief groot, wat duidt op een duidelijke wens richting meer collectiviteit, terwijl ECL juist kleine verschillen laat zien en daarmee een bestaande balans bevestigt.

School	Gem. GAP-range	Richting	Spreiding	Kernbetekenis
De Hef	0.6 – 1.8	Naar collectiviteit	Matig	Behoefte aan meer gezamenlijke afstemming
ECL	- 0.3 – 0.4	Balans	Hoog	Zoektocht tussen sturing en autonomie
CLA	0.3 – 2.2	Sterk naar collectiviteit	Laag-matig	Focus op kennisdeling en gezamenlijke visie

Tabel 22: Overzicht van kwantitatieve patronen

Verschillen tussen scholen

Bij De Hef is de wens tot meer samenwerking het grootst (laagste score 0,6), vooral rond activerend lesgeven en ontvangst leerlingen in de klas. ECL laat beperkte verschuivingen zien: de balans tussen vrijheid en sturing wordt passend ervaren, met alleen binnen mentorenteams lichte groei naar collectief handelen. Bij CLA is de collectieve oriëntatie het meest uitgesproken in de wens aan kennisdeling en visieontwikkeling. Het omarmen van paradoxaal denken wordt gezien op met name één subthema: het leren en ontwikkelen van de docent.

Deze verschillen weerspiegelen verschillende ontwikkelfasen: De Hef richt zich op versterking van collectieve structuren, ECL op consolidatie van balans, en CLA op verdieping van gedeelde professionaliteit.

Gezien deze verschillen lijkt de gewenste richting samen te hangen met de ontwikkelingsfase van de organisatie: terwijl De Hef en CLA zich nadrukkelijker oriënteren op gezamenlijke kaders en sociaal kapitaal, ligt bij ECL de nadruk op het behouden van evenwicht en nuance.

Rolverschillen en patronen

In alle scholen blijken leidinggevenden meer collectiviteit na te streven dan docenten, die autonomie en maatwerk benadrukken. Toch is er binnen elke groep variatie: autonomie en collectiviteit worden contextafhankelijk ingevuld. De spanning tussen autonomie en collectiviteit wordt steeds vaker herkend en als leerbron benut, vooral bij ECL en CLA waar de paradox explicieter wordt omarmd.

De kwalitatieve analyses tonen terugkerende thema's:

De Hef: gedeeld eigenaarschap;

ECL: balans tussen sturing en initiatief;

CLA: sociaal kapitaal en gezamenlijke visie ontwikkeling.

Effect van de interventie

In alle drie de scholen waren de kwantitatieve veranderingen beperkt, maar kwalitatief werd duidelijk dat de interventie heeft geleid tot meer bewustwording, een gedeelde taal en gezamenlijke reflectie. De dialoog fungeerde als middel, niet om gedrag direct te veranderen, maar om onderliggende overtuigingen en spanningen zichtbaar en bespreekbaar te maken. Bij De Hef en ECL uitte dit zich vooral in meer bewustwording van de spanning tussen autonomie en collectiviteit. Bij het CLA was ook sprake was van een verschuiving in perspectief: het omarmen van de paradox vond plaats na het gezamenlijk delen van betekenisgeving.

Themafocus	De Hef	ECL	CLA
Centrale spanning	Gedeeld eigenaarschap en behoefte aan gezamenlijke kaders	Balans tussen sturing en autonomie	Collectieve verdieping, kennisdeling en visieontwikkeling
Paradoxdenken	Impliciet aanwezig (bewustwording van spanning)	Expliciet in opkomst (meer erkenning van paradox)	Sterk aanwezig (paradox omarmen als leerstrategie)
Rolverschillen	Beperkt tot enkele thema's (vooral normatief kader)	Groot (leiding duidelijk collectiever dan docenten)	Beperkt (gedeeld perspectief tussen rollen)
Ontwikkelfase	Versterking van collectieve structuren en afstemming	Balans in ontwikkeling, maar met interne variatie	Collectieve verdieping en versteviging van gezamenlijke visie

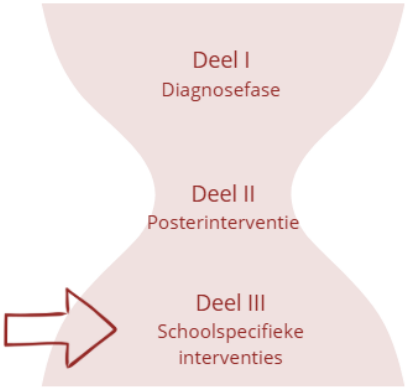
Tabel 23: themapatronen per school in overzicht

Conclusie

In alle drie de scholen waren de kwantitatieve verschuivingen beperkt, maar kwalitatief werd zichtbaar dat de interventie leidde tot meer bewustwording, dialoog en gedeelde taal rondom professioneel handelen. Het groepsgesprek fungeerde als reflectieve ruimte waarin impliciete overtuigingen, spanningen en waarden expliciet werden gemaakt. De interventie bracht zo geen directe gedragsverandering teweeg, maar stimuleerde een verdiept gesprek over de verhouding tussen autonomie en collectiviteit.

Bij De Hef en ECL kwam dit vooral tot uiting in meer gezamenlijke betekenisgeving en bewustwording van verschillen in perspectief; bij het CLA werd autonomie en collectiviteit ook expliciet als complementair werden benoemd.

Deel III – Vervolginterventies



Inleiding

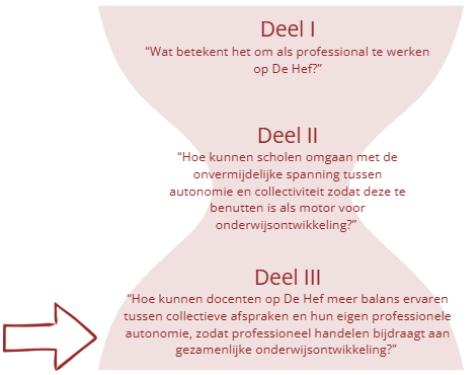
In deel III verschuift de focus opnieuw van het gezamenlijke perspectief naar de praktijk van de afzonderlijke scholen. In lijn met de zandlopermetafoor van dit onderzoek wordt na het smalle middelpunt van deel II weer uitgezoomd naar de schoolspecifieke contexten. Waar deel I gericht was op het in kaart brengen van de situatie per school en deel II op het gezamenlijk verkennen van een gedeelde kern, staat in dit deel de vraag centraal hoe de spanning tussen autonomie en collectiviteit concreet kan worden benut als motor voor leren en innoveren.

Dit gebeurt via drie school-specifieke interventies, die ieder een ander facet van deze spanning adresseren. De spanning tussen professionele autonomie en collectiviteit vormt daarbij het verbindende uitgangspunt, maar krijgt in elke school een eigen uitwerking, passend bij de specifieke context en ontwikkelvraag.

In dit deel worden per school achtereenvolgens de theoretische uitgangspunten, de opzet en uitvoering van de interventies en de kwalitatieve en kwantitatieve opbrengsten beschreven. Daarmee wordt zichtbaar hoe de gezamenlijke kern uit de eerdere delen wordt vertaald naar handelingsgericht onderzoek binnen de afzonderlijke schoolcontexten.

De Hef

Inleiding



Aan het begin van deel III bevindt het onderzoek zich in het onderste, uitzoomende deel van de zandloper. Na de gezamenlijke verdieping in deel II verschuift de focus opnieuw naar de schoolspecifieke context. Voor De Hef staat daarbij de volgende onderzoeksvraag centraal:

"Hoe kunnen docenten op De Hef meer balans ervaren tussen collectieve afspraken en hun eigen professionele autonomie, zodat professioneel handelen bijdraagt aan gezamenlijke onderwijsontwikkeling?"

De gezamenlijke analyse in de voorgaande delen laat zien dat de spanning tussen professionele autonomie en collectiviteit een structureel en blijvend kenmerk is van onderwijsontwikkeling. Deze spanning vraagt niet om een definitieve oplossing, maar vormt een belangrijk uitgangspunt voor verdere verdieping. In deel III staat daarom het doelgericht verkennen van handelingsmogelijkheden *binnen* deze spanning centraal, passend bij de context van De Hef.

Om deze dynamiek te duiden, worden verschillende theoretische perspectieven gebruikt. Wierdsma (2005) beschrijft organisatieontwikkeling als een co-creërend proces, waarin verandering ontstaat door anders samen te werken en te handelen. Professionals zijn hierin geen uitvoerders van beleid, maar actieve deelnemers die gezamenlijk betekenis geven aan hun handelen.

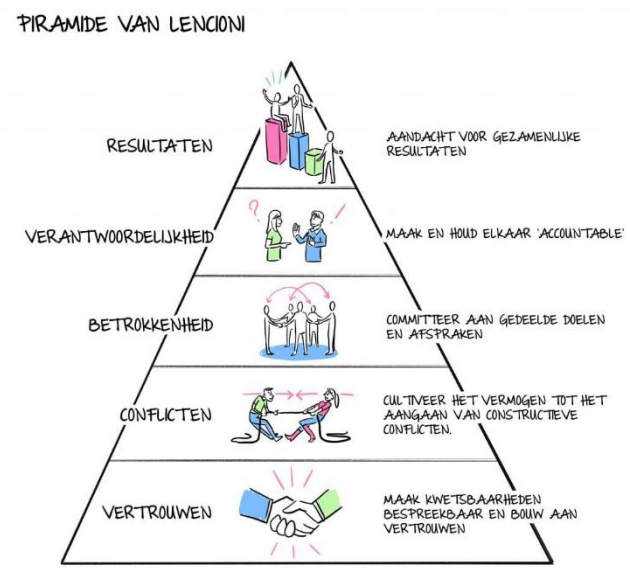
Hargreaves en Fullan (2013) beschrijven professioneel kapitaal als de gezamenlijke professionele capaciteit van een team of school, opgebouwd uit menselijk kapitaal, sociaal kapitaal en besluitvormingskapitaal. Dit kapitaal ontstaat niet vanzelf uit individuele expertise, maar vraagt om contexten waarin kennis, ervaring en professionele oordeelsvorming worden gedeeld.

Het teamontwikkelingsmodel van Lencioni (2002) vormt een aanvullend analytisch kader (figuur 2). Vertrouwen en het bespreekbaar maken van conflicten zijn hierin voorwaarden voor betrokkenheid, gezamenlijke verantwoordelijkheid en resultaten. Deze elementen kunnen worden gezien als randvoorwaarden voor professioneel kapitaal, omdat gezamenlijke oordeelsvorming en verantwoordelijkheid alleen mogelijk zijn binnen teams met voldoende vertrouwen en ruimte voor verschil van inzicht. Om deze randvoorwaarden en hun samenhang systematisch te onderzoeken, is in dit onderzoek gekozen voor de piramide van Lencioni als analytisch raamwerk.

Methode

Doel en onderzoeksopzet

De onderzoeksvraag wordt onderzocht door de vijf lagen van de piramide van Lencioni (fig. 2) te scoren, waarmee inzicht wordt verkregen in hoe teamdynamieken bijdragen aan of belemmerend werken voor de ervaren balans tussen collectieve afspraken en professionele autonomie. Daarmee fungeert dit deel als verdiepende analyse die de ervaren spanning uit deel I en II verklaart en richting geeft aan mogelijke versterking van gedeelde verantwoordelijkheid, binnen het blijvende spanningsveld tussen professionele autonomie en collectiviteit.



Figuur 2: Piramide van Lencioni (2002)2

Dit onderzoek heeft het karakter van een participatieve casestudy met kenmerken van actieonderzoek (Reason & Bradbury, 2008). Methodologisch kan het onderzoek worden getypeerd als mixed-methods (Creswell & Plano Clark, 2018). De kwantitatieve component bestaat uit herkenningsvragen bij vooraf geformuleerde stellingen; de kwalitatieve component uit open reflectievragen en gezamenlijke duiding in gesprek.

De interventie bestond uit een zelf ontwikkeld werkblad (bijlage VII-A), gebaseerd op de vijf niveaus van de piramide van Lencioni. Per niveau werden twee stellingen aangeboden, waarbij deelnemers konden aangeven welke stelling(en) zij als herkenbaar ervoeren of welke het meest van toepassing was op hun situatie. Na iedere set stellingen werden deelnemers gevraagd een concrete praktijkervaring te beschrijven en te reflecteren op wat zij zelf kunnen bijdragen aan het versterken van dit aspect binnen het team. Het werkblad werd afgesloten met een prioriteringsvraag.

Deze prioriteringsvraag werd aansluitend in tweetallen besproken, met als doel niet alleen individuele voorkeuren, maar ook gezamenlijke ontwikkelrichtingen zichtbaar te maken. Op deze manier fungeerde de interventie zowel als onderzoeksinstrument als startpunt voor gezamenlijke reflectie en dialoog.

Aan de interventie namen 34 medewerkers deel. De deelnemers bestonden uit docenten met verschillende vakgebieden, leeftijden en ervaringsjaren. Alle werkbladen zijn anoniem verzameld.

Dataverzameling en analyse

De meerkeuzevragen zijn kwantitatief geanalyseerd in Excel (bijlage VII-B), uitgesplitst naar positieve indicatie, tegenindicatie en ervaren spanning. De open antwoorden (kwalitatief) zijn thematisch geanalyseerd via deductieve en inductieve codering (tabel 24 en 25), op basis van Lencioni (2002), Professioneel Kapitaal (Hargreaves & Fullan, 2013), co-creatie en dialoog (Wierdsma, 2005) en Paradox Mindset (Miron-Spektor et al., 2011).

Code	Theoriebron	Definitie
VT – Vertrouwen	Lencioni	Kwetsbaarheid en openheid
CF – Constructieve conflicten	Lencioni	Spanningen en meningsverschillen bespreekbaar maken
BE – Betrokkenheid	Lencioni	Verbondenheid met besluiten
VR – Verantwoordelijkheid	Lencioni	Elkaar aanspreken op naleving van afspraken
RE – Resultaatgerichtheid	Lencioni	Gericht op gezamenlijke doelen
SK – Sociaal kapitaal	Professioneel Kapitaal	Relaties, steun en collegiale verbondenheid
MK – Menselijk kapitaal	Professioneel Kapitaal	Expertise, professionele groei, vakmanschap
BK – Besluitvormingskapitaal	Professioneel Kapitaal	Professioneel oordeel, afwegen, verschillen hanteren
DI – Dialoog	Co-creatie (Wierdsma)	Samen betekenis geven via gesprek
AU – Autonomie	Co-creatie (Wierdsma)	Ruimte voor eigen professionele ideeën
CO – Collectiviteit	Co-creatie (Wierdsma)	Gezamenlijke afstemming en gedeelde koers
PM – Paradox mindset	Miron-Spektor	Spanning tussen autonomie en collectiviteit kunnen hanteren

Tabel 24: Deductieve codes, de Hef, Lencioni interventie

Inductieve codering

Naast de deductieve codes zijn nieuwe thema's naar voren gekomen die uitsluitend gebaseerd zijn op de inhoud van de dataset. Deze patronen kwamen in meerdere werkbladen terug, maar werden niet volledig gedekt door de bestaande theoretische kaders. Deze thema's zijn als inductieve codes toegevoegd (zie tabel 25).

Code	Thema	Definitie
CM – Communicatie	Communicatie & informatievoorziening	Opmerkingen over onduidelijke of onvoldoende communicatie vanuit organisatie of MT.
VAK – Vakoverstijgend werken	Samenwerking buiten de eigen vakgroep	De behoefte aan of moeite met samenwerking tussen verschillende vaksecties.
VS – Vermijden van spanning	Conflictmijding	Aangeven dat spanning, confrontatie of aanspreken liever wordt vermeden.
RL – Onduidelijke rolverdeling	Onzekerheid over wie waarvoor verantwoordelijk is	Twijfel of het aanspreken bij collega's of leidinggevenden hoort.
PR – Prioriteiten en focus	Wens naar duidelijkheid in gezamenlijke prioriteiten	Uitingen over behoefte aan structuur, doelen of minder versnippering.

Tabel 25: Inductieve codes, de Hef, Lencioni interventie

Betrouwbaarheid en validiteit

De onderzoeksprocedure was voor alle deelnemers gelijk en de data is verzameld via schriftelijke, authentieke reflecties. Door de combinatie van gesloten vragen en open toelichtingen is sprake van triangulatie, wat de consistentie van de resultaten versterkt.

Het onderzoek kent ook beperkingen. De data is gebaseerd op zelfrapportage, waardoor sociaal wenselijke antwoorden niet zijn uit te sluiten. Daarnaast vond de interventie eenmalig plaats binnen één team en kan de introductie door de leidinggevende invloed hebben gehad op de openheid van de deelnemers.

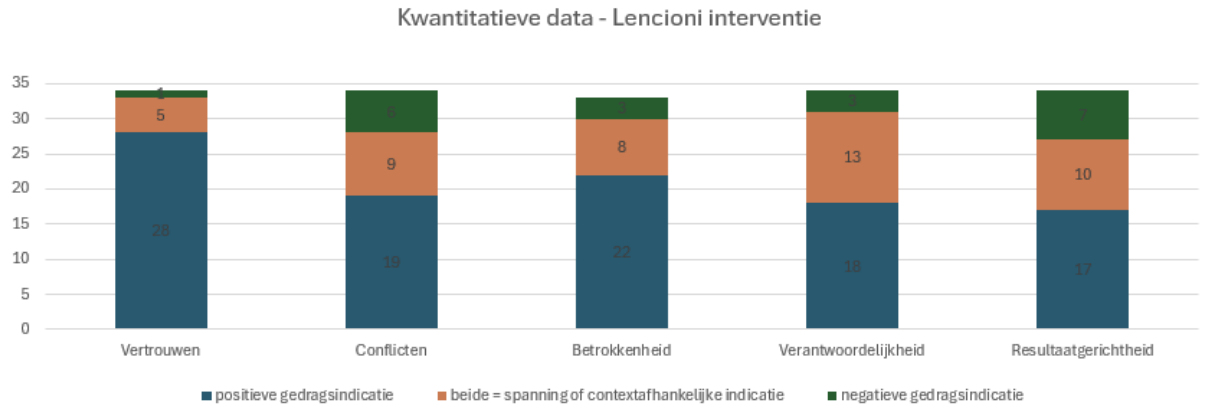
Het gebruikte instrument is een zelf ontwikkeld, niet-gevalideerd werkblad, gebaseerd op de theoretische constructen van de piramide van Lencioni. De open reflectievragen leveren rijke praktijkvoorbeelden op, wat bijdraagt aan de inhoudsvaliditeit van het onderzoek.

Resultaten

Kwantitatieve data

De kwantitatieve data laat zien dat op de meeste onderwerpen vaker positieve dan negatieve gedragsindicatoren worden gescoord (figuur 3). Tegelijkertijd komen binnen alle onderwerpen contextafhankelijke en spanningsvolle signalen voor. Deze zijn met name zichtbaar bij de onderwerpen ‘verantwoordelijkheid’ en ‘resultaatgerichtheid’.

Het onderwerp ‘vertrouwen’ wordt relatief het vaakst positief beoordeeld. Daarentegen bevatten ‘constructieve conflicten’ en ‘resultaatgerichtheid’ verhoudingsgewijs meer negatieve gedragsindicatoren.



Figuur 3: Kwantitatieve data, De Hef, Lencioni interventie

Kwalitatieve data

De resultaten laten zien dat niet alle onderwerpen in gelijke mate terugkomen in de kwalitatieve en kwantitatieve data. In de kwalitatieve data worden met name ‘conflicten’ relatief vaak benoemd, terwijl dit onderwerp in de kwantitatieve data juist minder vaak voorkomt in de categorie positieve gedragsindicaties. Een omgekeerd beeld is zichtbaar bij ‘vertrouwen’. Dit onderwerp kent in de kwantitatieve data een relatief hoog aandeel positieve gedragsindicaties, terwijl het in de kwalitatieve data minder vaak expliciet wordt benoemd.

Code	Aantal x benoemd	Letterlijke Excel-quote
VT – Vertrouwen	12	*"Ik geef aan wat ik prettig of niet prettig vind."*
CF – Constructieve conflicten	18	*"Sommige spreek ik aan, anderen niet."*
BE – Betrokkenheid	15	*"Hier op de Hef voel ik mij altijd betrokken bij de beslissingen."*
VR – Verantwoordelijkheid	14	*"Ik vind dat het meer de taak van de leidinggevende is..."*
RE – Resultaatgerichtheid	12	*"Het centraliseren van de doelen."*
SK – Sociaal kapitaal	15	*"Helpt als je een goede band hebt."*
MK – Menselijk kapitaal	3	*"Door naar de input van alle collega's in de vakgroep te vragen."*
BK – Besluitvormingskapitaal	2	*"Men kan weleens flink van mening verschillen, ook al valt het binnen het normatief kader."*
DI – Dialoog	11	*"Meer het gesprek aangaan met andere vaksecties."*
AU – Autonomie	8	*"Ik voel de ruimte om mijn ideeën te delen..."*
CO – Collectiviteit	10	*"Gezamenlijke doelen ISK doorlopende leerlijn."*
PM – Paradox mindset	2	*"Soms zijn plannen al gemaakt en moet het alleen uitgevoerd worden."*
CM – Communicatie	5	*"Communicatie van MT naar personeel kan beter."*
VAK – Vakoverstijgend werken	3	*"Vakoverstijgend werken. Meer vakken eerder op de planning."*
VS – Vermijden van spanning	7	*"Hou het liever gezellig, geen zin in gezeur."*
RL – Onduidelijke rolverdeling	5	*"Niet mijn taak."*
PR – Prioriteiten en focus	3	*"Het centraliseren van de doelen."*

Tabel 26: kwalitatieve data, de Hef

Discussie

Dit actieonderzoek biedt inzicht in hoe docenten op De Hef de balans ervaren tussen professionele autonomie en collectieve afspraken, en hoe deze spanning zichtbaar wordt in het dagelijks professioneel handelen. De resultaten uit de drie onderzoekscycli laten zien dat docenten veel ruimte ervaren in hun handelen, terwijl zij tegelijkertijd behoefte hebben aan meer gezamenlijke afstemming, samenhang en richting. Deze spanning vormt het uitgangspunt voor de duiding van de bevindingen.

Professioneel handelen in de dagelijkse praktijk

De resultaten uit deel III laten zien hoe de spanning tussen autonomie en collectieve afspraken tot uiting komt binnen teams, bezien vanuit de piramide van Lencioni (2002). Op de basislaag van vertrouwen worden zowel in de kwantitatieve als kwalitatieve data positieve scores gevonden. Collega's ervaren veiligheid en openheid in de samenwerking, wat wijst op een stevig fundament. Tegelijkertijd blijkt dat dit vertrouwen niet vanzelf leidt tot het voeren van gesprekken over verschillen in professioneel handelen.

Op de laag van conflicten wordt zichtbaar dat meningsverschillen wel worden herkend, maar in de praktijk vaak worden vermeden. Uitspraken over het bewaren van de sfeer en het selectief aanspreken van collega's wijzen op terughoudendheid in het bespreken van spanningen. Dit sluit aan bij Lencioni's (2002) beschrijving van kunstmatige harmonie, waarin verschillen bestaan maar niet worden benut voor gezamenlijke afwegingen en besluitvorming.

Ook bij betrokkenheid en verantwoordelijkheid laten de resultaten zien dat deze sterk samenhangen met situatie, rol en ervaren ruimte. Docenten voelen zich betrokken en denken mee, maar ervaren dat gezamenlijke richting en afspraken niet altijd in gezamenlijkheid worden vormgegeven. Verantwoordelijkheid wordt daardoor vooral individueel ingevuld. Dit beperkt het gezamenlijk dragen

van verantwoordelijkheid, terwijl sociaal en besluitvormingskapitaal volgens Hargreaves en Fullan (2013) juist van belang zijn voor duurzame onderwijsontwikkeling. Wierdsma (2005) benadrukt dat gezamenlijke richting ontstaat wanneer professionals samen betekenis geven aan hun handelen; de resultaten laten zien dat dit proces op De Hef nog niet volledig tot ontwikkeling komt.

Samenhang tussen de onderzoekscycli

Wanneer de drie onderzoekscycli in samenhang worden beschouwd, ontstaat een consistent beeld. In de diagnostische fase (deel I) wordt zichtbaar dat professioneel handelen sterk wordt verbonden aan bestaande organisatorische kaders en afspraken, waarbij docenten beperkte invloed ervaren op de totstandkoming daarvan. De posterinterventie (deel II) verdiept dit beeld: docenten spreken de wens uit voor meer gezamenlijke afstemming, niet om hun autonomie te beperken, maar om samen richting te geven aan het professioneel handelen.

Deel III laat zien hoe deze wens zich vertaalt naar de dagelijkse praktijk. Hoewel vertrouwen aanwezig is, blijft gezamenlijke afstemming vaak afhankelijk van personen en situaties. Verschillen in handelen worden niet structureel besproken en verantwoordelijkheid wordt vooral individueel gedragen. Hierdoor ontstaat weinig gezamenlijk houvast en krijgt professioneel handelen vooral vorm binnen persoonlijke afwegingen.

Gezamenlijk laten de interventies zien dat professioneel handelen niet eenduidig kan worden vastgelegd in regels of structuren. Het ontwikkelt zich in de wisselwerking tussen individuele professionele ruimte en gezamenlijke afstemming. Het actieonderzoek heeft bijgedragen aan meer bewustzijn van deze spanning en aan ruimte voor reflectie en gesprek binnen de organisatie.

Alternatieve verklaringen

Naast de interpretatie dat de spanning tussen autonomie en collectieve afspraken samenhangt met beperkte gezamenlijke afstemming, zijn ook andere verklaringen mogelijk. Zo kan de positieve beoordeling van vertrouwen mede samenhangen met sociale wenselijkheid in zelfrapportage. Daarnaast kan conflictvermijding worden verklaard door een schoolcultuur waarin stabiliteit en onderlinge relaties sterk worden gewaardeerd.

Ook kan de behoefte aan meer collectieve afspraken samenhangen met externe druk, zoals beleidsontwikkelingen en verantwoordingsverplichtingen. Internationale literatuur laat zien dat dergelijke druk kan leiden tot een grotere behoefte aan afstemming, zonder dat dit direct zichtbaar wordt in het handelen in de klas (Hargreaves & Fullan, 2013). Deze verklaringen nuanceren de interpretatie van de resultaten en onderstrepen het belang van context.

Beperkingen

Dit onderzoek is uitgevoerd binnen één schoolcontext, waardoor de bevindingen niet zonder meer overdraagbaar zijn. Daarnaast is gebruikgemaakt van zelfrapportage, wat de resultaten kan beïnvloeden. De rol van de onderzoeker als leidinggevende kan, ondanks genomen maatregelen, invloed hebben gehad op openheid in uitspraken.

Daarnaast kent onderzoekend veranderen in de schoolpraktijk grenzen. Het gezamenlijk onderzoeken van professioneel handelen vraagt tijd, continuïteit en ruimte voor reflectie, die niet altijd beschikbaar zijn. De interventies hebben vooral geleid tot inzicht en gesprek, maar hebben het handelen nog niet structureel veranderd.

Impact, praktijkimplicaties en vervolgonderzoek

De belangrijkste opbrengst van het actieonderzoek ligt in de beweging die is ontstaan in hoe binnen De Hef wordt gekeken naar professioneel handelen. Door samen te onderzoeken is het bewustzijn gegroeid over de spanning tussen individuele ruimte en gezamenlijke richting. Dit maakt het vraagstuk beter hanteerbaar, niet doordat de spanning verdwijnt, maar doordat er meer gedeeld begrip ontstaat.

Voor de praktijk betekent dit dat verdere onderwijsontwikkeling kan voortbouwen op gezamenlijke gesprekken over richting, verantwoordelijkheid en samenwerking, waarbij afspraken worden gezien als ondersteuning van het professioneel handelen. Vervolgonderzoek kan zich richten op het verder ontwikkelen van gezamenlijke kaders, bijvoorbeeld in de vorm van een professioneel statuut.

Conclusie

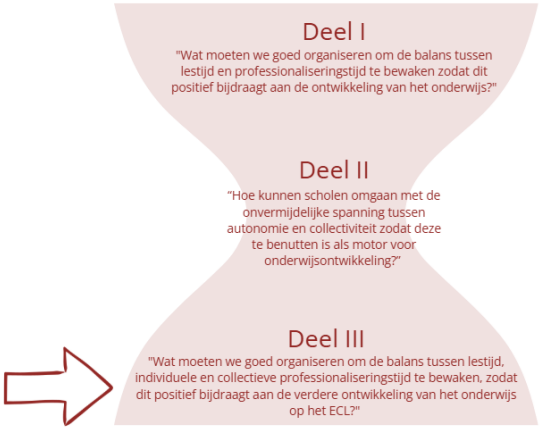
De bevindingen sluiten aan bij het concept van professionele ruimte binnen collectieve kaders (Van der Hilst, 2019). De kern van de ontwikkelopgave op De Hef ligt in het samen ontwikkelen, onderhouden en bespreken van afspraken die het professioneel handelen ondersteunen en verbinden aan een gedeelde bedoeling.

Het antwoord op de onderzoeksvraag *“Hoe kunnen docenten op De Hef meer balans ervaren tussen collectieve afspraken en hun eigen professionele autonomie, zodat professioneel handelen bijdraagt aan gezamenlijke onderwijsontwikkeling?”* luidt:

Door collectieve afspraken te verbinden aan de gezamenlijke bedoeling en deze samen met docenten te ontwikkelen en regelmatig te bespreken. Wanneer afspraken worden ervaren als ondersteuning van het professioneel handelen, ontstaan zowel richting als ruimte, wat de betrokkenheid en samenhang in de onderwijsontwikkeling versterkt.

ECL

Inleiding



Het onderzoek binnen het ECL richtte zich aanvankelijk op het bewaken van de balans tussen lestijd en professionaliseringstijd, zodat beide positief bijdragen aan onderwijsontwikkeling. In de vervolgfase werd zichtbaar dat eerdere investeringen in onderwijsontwikkeling zowel waardevolle als minder effectieve onderdelen hadden opgeleverd. Daarbij kwam de noodzaak naar voren om het evenwicht tussen collectieve afspraken en professionele ruimte blijvend te bewaken.

De aangepaste centrale onderzoeksvraag luidde:

"Wat moeten we goed organiseren om de balans tussen lestijd, individuele en collectieve professionaliseringstijd te bewaken, zodat dit positief bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs op het ECL?"

Tijdens de interventie in mei 2025 namen negen collega's deel, verdeeld over drie focusgroepen. De resultaten werden later besproken met andere docenten en leverden input voor het nieuwe professionaliseringsplan. Dit sluit aan bij het principe van actieonderzoek, waarin opgedane kennis direct wordt verbonden aan lopende processen binnen de school (Bleijenbergh, 2023).

De gesprekken riepen vervolgvragen op: zijn dit de juiste stappen, is er een betere balans ontstaan en hoe wordt de spanning tussen autonomie en collectiviteit nu ervaren? Deze vragen vormden de basis voor de vervolginterventie.

Het vervolgonderzoek had tot doel na te gaan in hoeverre docenten zich herkennen in eerder opgehaalde inzichten en hoe zij de balans tussen autonomie en collectiviteit ervaren bij de start van het nieuwe schooljaar. De interventie moest inzicht geven in patronen, verschuivingen en de beleving van docenten rond professionalisering, autonomie en samenwerking.

De volgende deelvragen stonden centraal:

- *Hoe ervaren docenten de balans tussen autonomie en collectiviteit in hun huidige werk?*
- *Hoe draagt deze balans bij aan onderwijsontwikkeling?*
- *Wat kan de school (anders) organiseren om de paradox tussen autonomie en collectiviteit constructief te benutten?*

Methode

Doel en Onderzoeksopzet

De vervolginterventie had een verdiepend en toetsend karakter en was ingebed in een bredere actieonderzoeks-cyclus. Waar de eerdere interventie vooral gericht was op dialoog en exploratie, richtte deze fase zich op het valideren en verbreden van inzichten binnen een grotere groep docenten.

Het onderzoek had een mixed-methods-opzet. Er werd gebruikgemaakt van een anonieme digitale vragenlijst (Microsoft Forms) met zowel kwantitatieve als kwalitatieve items. De vragenlijst werd verspreid onder twee groepen:

- Docenten die eerder deelnamen aan de eerste interventie (n = 6)
- Overige willekeurig geselecteerde docenten van het ECL (n = 25)

De vragenlijst bestond uit 25 items met Likert-schalen (1–5), meerkeuzevragen en open vragen. De thema's waren gebaseerd op de coderingen uit de eerste interventie: autonomie, collectiviteit, sturing, samenwerking, professionaliseringstijd, en het ervaren nut van professionaliseringsbijeenkomsten.

Dataverzameling en analyse

De dataverzameling vond plaats van 14 tot 27 oktober 2025. De gemiddelde invultijd bedroeg ongeveer tien minuten. De volledige vragenlijst is opgenomen in de bijlage VIII.

De kwantitatieve data zijn geanalyseerd door berekening van gemiddelden, spreiding en vergelijking tussen groepen. De kwalitatieve data zijn thematisch geanalyseerd, waarbij gebruik is gemaakt van een combinatie van deductieve en inductieve codering. De deductieve codes waren gebaseerd op eerder onderzoek en theoretische kaders (Deci & Ryan, 2000; Smith & Lewis, 2011; Van der Hilst, 2019).

Om de betrouwbaarheid te borgen, is triangulatie toegepast tussen verschillende databronnen (enquêteresultaten, eerdere interventie en literatuur). De validiteit werd versterkt door een transparante opbouw van de vragenlijst en een duidelijke koppeling met eerdere bevindingen. Deelname was vrijwillig en anoniem. Respondenten werden vooraf geïnformeerd over het doel van het onderzoek en het gebruik van de gegevens binnen de interne schoolrapportage.

Resultaten

Kwantitatieve resultaten

Groep 1 begon met een terugblik vraag of ze hun eigen input terug zagen in de resultaten vanuit de vorige interventie. Deze terugblik is in bijlage VII in geheel terug te vinden. Samengevat luidde deze: *De resultaten laten zien dat er over het algemeen een goede balans is tussen collectiviteit en autonomie, maar dat er nog ruimte is voor verbetering:*

- ***Schoolbreed:*** *al vrij collectief, maar kan nog meer gezamenlijk; vooral bij O&O-(mid)dagen is meer focus en duidelijke keuzes gewenst.*
- ***Teamniveau:*** *iets minder behoefte aan collectiviteit, maar wel wens om teamtijd deels teamoverstijgend te gebruiken voor bredere samenwerking.*
- ***Secties:*** *werkelijkheid en wens liggen dicht bij elkaar; iets meer ruimte voor autonomie gewenst.*
- ***Mentorenteams:*** *iets meer behoefte aan collectiviteit en uniformiteit tussen leerjaren.*
- ***Individueel professionaliseren:*** *behoefte aan meer ervaren autonomie.*

Op een schaal van 1 tot 5 werd een gemiddelde score van 3,8 behaald als het gaat om de vraag of ze zichzelf herkennen in de conclusies die gegeven waren in de inleiding (zie hierboven) met een spreiding van 3 tot 5. Het gehele data overzicht is terug te vinden in bijlage VIII.

Op dezelfde schaal werd een gemiddelde van 3,3 gescoord dat het ook herkend wordt in de planning van de ontwikkelmiddagen van dit schooljaar, met een spreiding van 1 tot 4. Vier respondenten gaven aan dat zij de nieuw aangebrachte focus waardeerden, terwijl één deelnemer de keuzes te snel genomen vond.

Vraag:	Gemiddelde (schaal 1-5)	maximale spreiding	# jaren ervaring
In hoeverre heb je het gevoel dat je zelfstandig keuzes kunt maken in de lespraktijk? (schaal 1-5)	3,9	2	Geen opvallende verschillen tussen > 10 of < 10 jaar in onderwijs
Hoe belangrijk is autonomie voor jouw motivatie en professionele ontwikkeling? (schaal 1-5)	4,2	2	3,8 bij < 10 jaar in onderwijs. 4,5 bij > 10 jaar in onderwijs
In hoeverre voel je je onderdeel van een professioneel team dat samenwerkt aan onderwijsontwikkeling?	3,6	3	Geen opvallende verschillen tussen > 10 of < 10 jaar in onderwijs
In hoeverre ervaar je ruimte om je eigen ideeën in te brengen binnen collectieve processen? (schaal 1-5)	3,68	2	Geen opvallende verschillen tussen > 10 of < 10 jaar in onderwijs
Voel je je betrokken bij onderwijsvernieuwing binnen jouw school?	3,3	4	opvallend bij de docenten > 10 jaar in dienst ecl gemiddelde 2,8

Tabel 27: Kwantitatieve data (Likertschaal 1-5); autonomie en collectiviteit ECL interventie 2

De resultaten van de gezamenlijke dataset (groep 1 & 2) laten zien dat docenten over het algemeen veel autonomie ervaren in hun werk. Op een schaal van 1 tot 5 scoorden zij gemiddeld 3,9 op de vraag in hoeverre zij zelfstandig keuzes kunnen maken in hun lespraktijk en 4,2 op het belang van autonomie voor hun motivatie. Het gevoel onderdeel te zijn van een professioneel team werd beoordeeld met 3,6, terwijl betrokkenheid bij onderwijsvernieuwing lager scoorde (3,3), met name bij docenten die langer dan tien jaar op het ECL werken.

Daarnaast gaf 71% van de respondenten aan de spanning tussen autonomie en collectiviteit te herkennen als een waardevol gespreksonderwerp. Voor ongeveer een derde kost deze spanning energie, terwijl de helft aangaf dat zij zowel energie kost als oplevert. Slechts 20% van de respondenten

wist precies hoeveel uren professionaliseringstijd in het taakbeleid zijn opgenomen; 68% had hier slechts gedeeltelijk zicht op. Toch gaf 60% aan voldoende ruimte te ervaren om deze tijd naar eigen inzicht in te vullen.

Kwalitatieve data

De open antwoorden verdiepen het kwantitatieve beeld. Autonomie wordt door docenten vooral ervaren in de lespraktijk en bij het vormgeven van projecten met leerlingen. Ook het gebruik van het persoonlijke scholingsbudget wordt vaak genoemd als voorbeeld van professionele vrijheid. Een docent verwoordde dit als volgt: *"Ik stel mijn lesplannen en studiewijzers graag zelf op. Die vrijheid motiveert mij om mijn lessen beter af te stemmen op de leerlingen."*

Hoewel autonomie positief wordt beleefd, noemen verschillende respondenten ook de schaduwzijde ervan. Verschillen tussen collega's in het naleven van afspraken kunnen leiden tot onduidelijkheid of frustratie.

Collectiviteit wordt het meest gewaardeerd op sectieniveau. Docenten ervaren hier samenwerking, steun en gedeelde verantwoordelijkheid. De voordelen van collectieve besluitvorming worden vooral gezien in het bieden van duidelijkheid, rust en een eenduidige boodschap naar leerlingen. Tegelijkertijd ervaren sommige respondenten dat niet iedereen zich aan gemaakte afspraken houdt, wat het gevoel van vrijblijvendheid versterkt.

De spanning tussen autonomie en collectiviteit wordt door veel respondenten herkend als een realiteit die zowel frictie als groei kan veroorzaken. Frictie ontstaat wanneer afspraken niet worden nagekomen of visies uiteenlopen, terwijl versterking optreedt wanneer docenten steun ervaren, gedeelde doelen nastreven en ruimte krijgen voor eigen inbreng.

Tot slot komt uit de antwoorden over professionaliseringsbijeenkomsten naar voren dat docenten de betekenis en effectiviteit hiervan wisselend beoordelen. Sommigen waarderen de gezamenlijke ontwikkelmomenten, terwijl anderen deze als weinig doelgericht ervaren en meer behoefte hebben aan duidelijke keuzes en opvolging van besluiten.

Samenvattend wijzen de resultaten op een overwegend positieve beleving van autonomie, een gematigde maar aanwezige collectieve betrokkenheid, en een gedeeld besef dat de spanning tussen beide thema's aandacht vraagt in het organisatiebeleid.

Discussie

De vervolginterventie heeft verdiepend inzicht gegeven in hoe docenten binnen het ECL de balans ervaren tussen autonomie en collectiviteit in hun professionalisering. De resultaten laten zien dat deze spanning geen probleem vormt, maar een waardevolle dynamiek die richting geeft aan professionele ontwikkeling. Docenten hebben behoefte aan ruimte om hun werk naar eigen inzicht vorm te geven, maar ook aan duidelijkheid, sturing en een gezamenlijke koers (Deci & Ryan, 2000; Van der Hilst, 2019).

De balans tussen ruimte en richting blijkt bepalend voor de ervaren professionele autonomie. Te veel vrijheid kan leiden tot versnippering, terwijl te veel sturing eigenaarschap beperkt. Deze bevinding ondersteunt de paradoxbenadering van Smith en Lewis (2011): duurzame ontwikkeling ontstaat wanneer autonomie en collectiviteit als complementair worden beschouwd. Op sectieniveau vullen deze elkaar het meest natuurlijk aan, docenten hebben invloed op inhoudelijke keuzes binnen gezamenlijk vastgestelde kaders. Schoolbrede initiatieven worden vooral gewaardeerd wanneer ze herkenbaar zijn en bijdragen aan onderwijsverbetering.

Een opvallende bevinding betreft de beperkte kennis van docenten over hun beschikbare professionaliseringstijd. Dit duidt op een behoefte aan meer transparantie en communicatie over de verdeling van tijd en prioriteiten. Ondanks de beperkte respons, deels veroorzaakt door de timing van de dataverzameling, biedt de interventie waardevolle inzichten. Belangrijker nog is dat het proces zelf leidde tot meer reflectie en dialoog over professionele ruimte en gezamenlijke doelen, wat aansluit bij het actieonderzoeksperspectief.

Verbreding naar het geheel van het actieonderzoek

Wanneer de drie interventies in samenhang worden beschouwd, ontstaat een consistent beeld van hoe het ECL omgaat met de balans tussen individuele en collectieve professionalisering in relatie tot onderwijsontwikkeling. De school heeft de afgelopen jaren bewust geïnvesteerd in een gezamenlijke visie en projectstructuren, wat wijst op een constructieve professionele cultuur. Tegelijkertijd blijft er spanning bestaan tussen samenhang en maatwerk: docenten waarderen de collectieve richting, maar hechten ook sterk aan autonomie en vakgerichte ontwikkeling.

Sectieontwikkeltijd wordt als het meest betekenisvol ervaren vanwege de directe relevantie voor de lespraktijk, terwijl schoolbrede professionaliseringsmomenten effectiever zijn wanneer ze aansluiten bij de context van teams en vakgroepen. De verschillen in perspectief tussen teamleiders (gericht op samenhang) en docenten (gericht op autonomie) onderstrepen het belang van een voortdurende dialoog over professionele ruimte. Het voeren van dit gesprek bleek op zichzelf al een vorm van professionele ontwikkeling en versterkte het bewustzijn van onderlinge afhankelijkheid binnen de organisatie.

Beperkingen

De resultaten dienen met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. De beperkte steekproefomvang en de timing van de dataverzameling kunnen de generaliseerbaarheid beperken. Daarnaast bood de kwantitatieve aanpak weliswaar vergelijkbaarheid, maar minder diepgang. Vervolgonderzoek met een kwalitatieve of longitudinale opzet kan helpen de duurzaamheid van de gevonden patronen beter te begrijpen.

Implicaties voor praktijk en beleid

Het bewaken van de balans tussen lestijd en professionaliseringstijd vraagt niet alleen om organisatorische helderheid, maar vooral om een cultuur van voortdurende dialoog. Voor duurzame onderwijsontwikkeling zijn vier voorwaarden essentieel:

- Heldere kaders die richting bieden zonder professionele ruimte te beperken;
- Relevantie en nabijheid van professionaliseringsactiviteiten ten opzichte van de lespraktijk;
- Cyclische dialoog over tijd, ruimte en verantwoordelijkheden;
- Een paradoxale mindset waarin autonomie en collectiviteit elkaar versterken (Smith & Lewis, 2011).

Door deze condities te versterken kan het ECL de spanning tussen autonomie en collectiviteit benutten als motor voor professionele groei.

Conclusie

De spanning tussen autonomie en collectiviteit blijkt niet alleen onvermijdelijk, maar ook waardevol. Zij fungeert als spiegel voor de organisatie: te veel nadruk op individuele vrijheid verzwakt de gemeenschappelijke koers, terwijl overmatige sturing het eigenaarschap beperkt. De uitdaging ligt in het doelgericht organiseren van de interactie tussen beide krachten.

Concreet blijkt dat docenten hun autonomie vooral ervaren in de lespraktijk, dat samenwerking op sectieniveau het meest effectief is, en dat transparantie over professionaliseringstijd en voortdurende dialoog cruciaal zijn voor duurzame ontwikkeling.

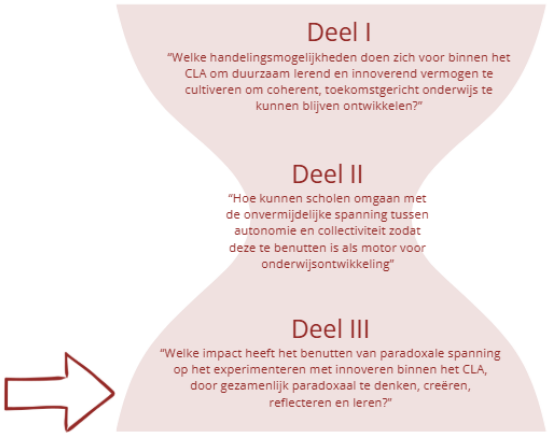
Het gesprek over autonomie en collectiviteit vormt op zichzelf een krachtige vorm van professionele groei. Wanneer het ECL deze spanning niet probeert te reduceren, maar leert haar productief te benutten, kan de organisatie zich ontwikkelen tot een lerende gemeenschap waarin richting en ruimte elkaar versterken. Zo wordt de balans tussen individuele en collectieve professionaliseringstijd een structurele motor voor duurzame onderwijsontwikkeling.

De onderzoeksvraag *“Wat moeten we goed organiseren om de balans tussen lestijd, individuele en collectieve professionaliseringstijd te bewaken, zodat dit positief bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van het onderwijs op het ECL?”* wordt beantwoord met:

Door professionaliseringstijd transparant te organiseren, kaders helder te communiceren en structureel ruimte te creëren voor professionele dialoog. Wanneer richting en ruimte elkaar versterken, draagt professionalisering niet alleen bij aan individuele groei, maar ook aan samenhang en kwaliteit in onderwijsontwikkeling.

CLA

Inleiding



Inzicht en handelingsmogelijkheden in het taaie vraagstuk ontwikkelden zich in drie fasen. In deel I kwam bij het verkennen van de vraag welke handelingsmogelijkheden zich binnen het CLA voordoen om duurzaam lerend en innoverend vermogen te cultiveren, de paradoxale spanning tussen autonomie en collectiviteit en de behoefte aan dialoog naar voren. Dit leidde tot de vervolgvraag hoe met deze spanning kan worden omgegaan ten behoeve van onderwijsontwikkeling en duurzaam lerend en innoverend vermogen. In deel II is deze spanning per subthema onderzocht, waaruit bleek dat de paradoxale spanning zich met name binnen één subthema bevond: tussen docentontwikkeling en collectieve ontwikkeling. Daarnaast kwam een collectieve behoefte aan gezamenlijk kennis ontwikkelen, delen en betekenisgeving naar voren. In deel III wordt het paradoxonderzoek voortgezet door te verkennen welke impact het benutten van deze spanning heeft bij het experimenteren met innoveren door samen te denken, creëren, reflecteren en leren. Dit leidt tot de laatste onderzoeksvraag:

"Welke impact heeft het benutten van paradoxale spanning op het experimenteren met innoveren binnen het CLA, door gezamenlijk paradoxaal te denken, te creëren, te reflecteren en te leren?"

Het "daar en straks"-vraagstuk vraagt om vernieuwingscapaciteit. Poelman (in: Kolkhuis Tanke, 2023) stelt dat adaptieve capaciteit, of fenotypische plasticiteit, essentieel is om te floreren in een complexe, snel veranderende samenleving. Dit vraagt het voortdurend actualiseren van kennis en vaardigheden om nieuwe situationele behoeften te vervullen (Castillo & Trinh, 2019). Daarvoor is ruimte nodig om te leren in nieuwe domeinen, omdat bestaande kennis anders routinematig handelen versterkt (Audia & Goncalo, 2007 in: Miron-Spektor et al., 2022).

Edmondson (2013) stelt dat innovatieve organisaties paradoxen omarmen. Handelen vanuit een paradoxaal kader maakt taaie vraagstukken hanteerbaar en stimuleert kenniscreatie. Paradoxaal onderzoek verbindt ogenschijnlijk tegengestelde elementen en bevordert zo nieuwe ideeën (Lewis, 2000; Miron-Spektor et al., 2011; Leung et al., 2018), waardoor medewerkers minder snel terugvallen op routinematig handelen. Innoveren vraagt ook om het delen van kennis. Lastig voor docenten, omdat deze kennis intuïtief is en daardoor moeilijk toegankelijk en deelbaar is (Little, 1990). Toch is gezamenlijk expliciteren van bestaande kennis essentieel voor het creëren van nieuwe gezamenlijke kennis (Nonaka & Takeuchi, 1997).

Methode

Volgens Vermaak (in: Ruijters et al., 2022, p. 377) geldt dat “onderzoekend werken met paradoxen niet te onderwijzen is, maar dat faciliteren van leren vraagt door een spannende experimenteeromgeving te creëren en kleinschaligheid om de diepgang te behouden”. Omdat proces en inhoud van onderzoek elkaar beïnvloeden (Schoenmakers & Van Staveren, 2025), moet het onderzoeksproces aansluiten bij innovatie. Oftewel: “the meaning is the message” (Wierdsma & Swieringa, 2017). De boodschap is leren en innoveren; het onderzoeksproces zal dus lerend en innoverend zijn.

Bij actieonderzoek gaan onderzoeken, leren en veranderen hand in hand (Van Staveren in: Ruijters et al., 2022), waarbij tussenmenselijke verhoudingen, praxis, groepsrelaties en meerpartijdig handelen van belang zijn (Van Staveren in: Ruijters et al., 2022, p. 44). Daarom is gekozen voor kwalitatief exploratief actieonderzoek door te experimenteren met innoveren via dialogisch creëren, reflecteren en leren, met behulp van de paradox, in een nieuw domein. Hierbij worden evaluatieve differentiatie en conceptuele integratie ingezet om het omarmen van de paradox te stimuleren en nieuwe kennis te genereren.

Doelen en onderzoeksopzet

Het onderzoeksdoel betreft het onderzoeksvraagstuk. Het praktische doel betreft het doel tijdens het experiment.

Onderzoeksdoel:

- Inzichten verrijken door vergelijking met deel II.
- Experimenteren met het collectief benutten van paradoxale spanning via een innovatieve onderwijstoepassing.

Praktisch doel:

- Gezamenlijk ontwerpen van een vakoverstijgende onderwijsinnovatie: een AI-experiment.

Hierbij worden twee paradoxen benut: collectiviteit versus autonomie en AI-fluency versus het opdoen van “echte” kennis. AI-fluency wil zeggen de leerlingen AI vaardig maken. Tegelijkertijd mag dit niet leiden tot afname van ontwikkeling door uitbesteding van het denken aan AI. Onderstaand de conceptuele uitgangspunten als basis voor het ontwerp van de interventie.

Collectief experimenteren met het benutten van de paradoxale spanning			
Uitgangspunten	**Door middel van**	**Schrijver**	**Werkvorm**
Waarderend en constructief aangaan van de spanning	Paradox mindset stimuleren	Miron-Spektor et. al., 2011	Kennisgeven over de aard en werking van paradoxen
	Paradoxaal onderzoek: evaluatieve differentiatie en conceptuele integratie	Miron-Spektor et. al., 2011	Per pool individueel aangeven essentie, daarna gezamenlijk per pool ontwerprichtlijn bepalen
Dialoog	Dialoog ruimte	Isaacs, 1999	Aandacht geven aan het neerzetten van de veilige dialoogruimte bij de start.
	Socratische gespreksvoering	Wisse, 2023	Socratische dialoog richtlijnen meegeven
	Veiligheid	Edmonson, 2013	Aandacht geven aan het neerzetten van de veilige dialoogruimte bij de start.
	Ruimte voor meerstemmigheid	Schoenmakers & Van Staveren, 2025	Inbouwen van eigen denkruimte en veilige uitwisseling in de (sub)groep(pen)
Gezamenlijke toegang creëren tot brede kennisbasis	Evaluatieve differentiatie	Miron-Spektor et. al., 2011	Bespreking concept per pool
	Conceptuele integratie	Miron-Spektor et. al., 2011	Toepassen tegenstrijdige concepten (alle ontwerprichtlijnen) op ontwerp
	Intuïtieve kennis aanspreken door werken met en tekenen van een metafoor	Crossan & White, 1999	Het nieuwe idee duiden met behulp van een metafoor die ook getekend wordt.
	Impliciete kennis expliciet maken, delen en omzetten in nieuwe inzichten.	Nonaka & Takeuchi, 2003	Individueel nadenken over eigen AI-kennis en deze kennis delen in de subgroep.
Gezamenlijke vaardigheid tot leren en innoveren	Gezamenlijke betekenisgeving	Fullan, 2016	Reflectief nagesprek waarbij gezamenlijk betekenisgegeven wordt aan de ervaring

Tabel 28: Subdoelen in experiment, CLA, Vervolg-interventie

De interventie vond plaats als begeleide werksessie met een check-in ten behoeve van veiligheid, een toelichting op het doel en een individuele nulmeting met open vragen over autonomie en collectiviteit. Vervolgens presenteerde de onderzoeker de toekomstontwikkelingen en het interventiekader: gezamenlijk denken, leren, creëren en reflecteren. De dialoog verliep gefaseerd: na een introductie van paradoxen bedachten deelnemers voorbeelden. Daarna bespraken zij in tweetallen spanningen tussen autonomie en collectiviteit, met nadruk op luisteren en verdiepende vragen. Op basis hiervan formuleerden deelnemers ontwerprichtlijnen vanuit verschillende polariteiten, individueel, in tweetallen en plenair. Deze werkwijze werd herhaald bij de AI-paradox. In subgroepen werd AI-kennis gedeeld en werden experimentideeën uitgewerkt tot een gezamenlijke innovatiemetafoor per subgroep. Dit werd afgesloten met presentaties van de AI-innovatie-ideeën en individuele en gezamenlijke reflectie. De processtappen zijn opgenomen in de bijlage van interventie deel III.

Dataverzameling en analyse

Er waren acht deelnemers, anderen dan in deel II, uit zeven vakgroepen, representatief voor het docententeam. Het doel en het gebruik van de gegevens zijn vooraf toegelicht. Er is voornamelijk kwalitatieve data verzameld: transcripties van gesprekken en open vragen vooraf en achteraf. Alle (sub)groepsgesprekken zijn opgenomen en met AmberScript getranscribeerd. Daarnaast zijn twee kwantitatieve beoordelingsvragen gebruikt om de impact te duiden. De data zijn gecodeerd op alle codes uit deel II. Daarnaast kwamen inductieve thema's naar voren. Onderstaand worden de meest voorkomende weergegeven. ER en ES lijken op CH en AH, maar zijn experimentgerichte ervaringen.

Nieuwe inductieve thema's			
Thema	**Code**	**Definitie**	**Voorbeeld quote**
Experimenteren – veiligheid	EV	Je veilig genoeg voelen om niet gehinderd te worden door psychologisch angst om je ideeën te delen	"Ja, uh ja, je had het al ingeleid, helemaal aan het begin van nou uh het is dus niet om kritiek op elkaar te hebben, maar gewoon om uh ja, je ideeën te spuien. Ja, en gewoon kijken wat de ander daar nog ook aan toe kan voegen. En dat geeft in ieder geval een hele goeie uh setting"
Experimenteren - ruimte/ autonomie	ER	De wens, behoefte of ervaring om het eigen werk naar eigen inzicht vorm te geven.	"Dat gewoon samenwerken wat soepeler gaat dan men denkt. Gewoon ja", "Hoe komt dat", [..] Misschien toch wel de ruimte hebben"
Experimenteren samenwerken	ES	De wens/ behoefte of ervaring om samen te werken.	"Ja ja. Ik denk ook als je ons individueel had neergezet en had gezegd van uh nou gewoon dezelfde opdracht, maar dan individueel. Ja, dan had ik het denk ik gewoon echt leeg gelaten. Ja, en dan zou ik zeggen ja, ik zou niet weten hoe ik erop moet komen. Oké, en toen we samen zaten weet je, in t begin was 't echt van ik heb echt geen idee, ik heb echt geen idee. Maar dan ga je met elkaar brainstormen."

Tabel 29: Nieuwe inductieve codes, CLA, vervolg-interventie

Resultaten

Kwantitatieve resultaten

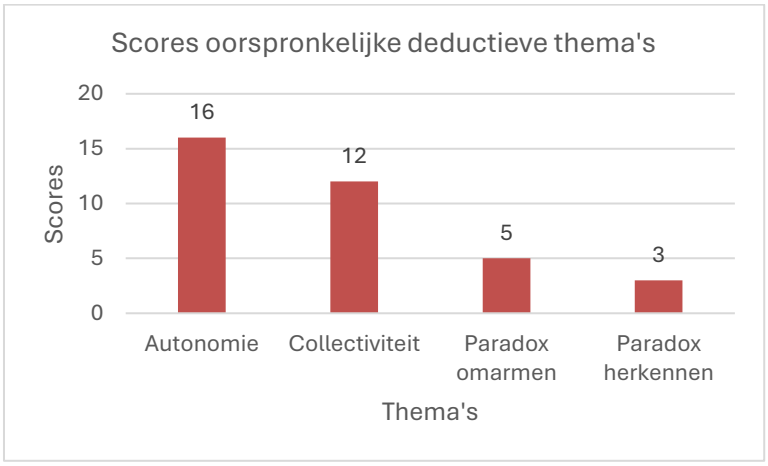
Er is gevraagd om het belang van autonomie en collectiviteit te becijferen op een schaal van 1–5. Onderstaand de gemiddelden. De resultaten bevestigen de sterke collectieve behoefte en de collectieve verschuiving uit deel II.

	Begin	Eind
Autonomie	4,3	4,7
Collectiviteit	4,6	4,7

Kwalitatieve resultaten

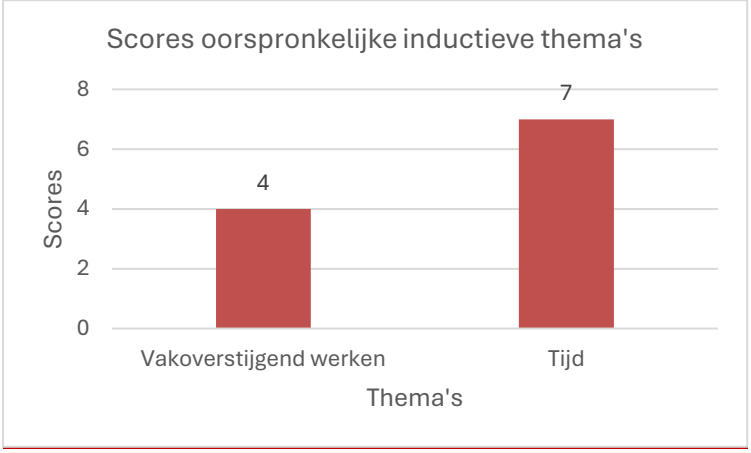
Transcripties

Onderstaande overzichten tonen de meest opvallende scores. Een oriëntatie op autonome behoefte en handelen (16) kwam vaker voor dan een collectieve oriëntatie (12) in tekstfragmenten, terwijl in deel II collectiviteit 4,5 keer vaker voorkwam. De score komt juist wel overeen met de specifieke data van het subthema l*eren en ontwikkelen* van de docent uit deel II. Autonomie wordt hier gekoppeld aan betrokkenheid en wederom creativiteit. Collectiviteit aan rust en wederom samenhang en kennisdelen. De paradox wordt ook in deze interventie omarmd (5).



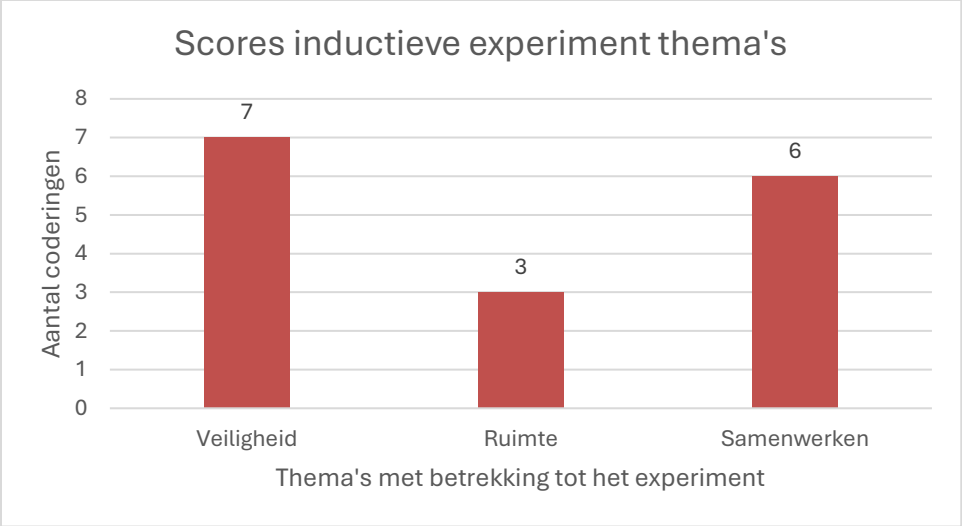
Figuur 4: aantal quotes in de transcripties met betrekking tot de betreffende thema's, CLA,

Tijd en vakoverstijgend werken worden genoemd in de gesprekken in de context van de collectieve behoefte, overeenkomstig met deel II.



Figuur 5: aantal quotes met betrekking tot de, inductieve thema's experiment, CLA

Onderstaand aspecten die tijdens het gezamenlijke reflectiegesprek achteraf naar voren kwamen. Samenwerken en ruimte zijn specifiekere uitingen van autonomie en collectiviteit, gericht op de ervaringen tijdens het experiment zelf.



Figuur 6: Overzicht van aantal quotes, inductieve thema's tijdens reflectie (CLA)

Algemeen

Ook tijdens deze interventie komt het belang van een visie bij paradoxaal omarmen naar voren: "*Dat allebei, dus autonomie en collectiviteit, ertoe doen. Als individu wil je jezelf kunnen zijn om je te kunnen vinden in je werk. Tegelijkertijd vind ik het belangrijk om deel van een collectief te zijn, omdat ik heel leergierig ben en ervan houd om iets samen te ontwikkelen en op te zetten, mits er al een gedeelde visie is en de vrijheid krijg om ideeën te uiten.*" Nieuw is het belang van psychologische veiligheid. Er werd breed aangegeven dat de veilige setting ondersteunend was ten behoeve van de samenwerking. De uitkomsten geven indicatie van een positief verband tussen onderzoek doen met behulp van de paradox en creativiteit: "*Ik heb geleerd dat het geen kwestie is van kiezen, maar dat de spanning tussen beide kan leiden tot creatieve uitkomsten/resultaten.*"

Discussie

Veranderende tijden vragen om nieuwe ideeën en kenniswerk. Voor kenniswerk zijn effectief kennisdelen en psychologische veiligheid essentieel: het kunnen delen zonder angst voor fouten of ongemak (Edmondson, 2023). Dit komt ook hier naar voren. Het creëren van een veilige dialoogruimte ("setting the container"; Isaacs, 1999) had een positieve invloed op kennisdeling. Veiligheid kwam, in tegenstelling tot de eerste interventie, juist hier naar voren, mogelijk doordat hier meer kwetsbaarheid werd gevraagd vanwege het delen van persoonlijke kennis en ideeën. Dit onderstreept het belang van veiligheid.

De hoge autonomiescores wijzen erop dat innovatie persoonlijk en contextrijk moet zijn, met ruimte voor eigen ideeën om betrokkenheid en creativiteit te bevorderen. In lijn met Miron-Spektor et al. (2011) lijkt experimenteren met paradoxen creativiteit te stimuleren. Of nieuwe combinaties via evaluatieve differentiatie en conceptuele integratie hier het onderliggende mechanisme vormden, kan niet worden vastgesteld, mede door het ontbreken van een controlegroep. De interventie bevestigt dat innoverend vermogen wordt gestimuleerd wanneer tegenstellingen bewust worden onderzocht. Deelnemers ervaarden deze werkwijze als ondersteunend voor gedeelde ontwerpprincipes, een uitvoerbaar experiment en een gevoel van veiligheid en eigenaarschap.

Verbreding naar het geheel van het actieonderzoek

De toekomst vraagt om verandercapaciteit, wat collectief lerend vermogen vereist. Het collectief leren kan echter niet leren zonder individueel leren. Volgens Nonaka en Takeuchi (1997) is collectieve kenniscreatie gebaseerd op persoonsgebonden kennis. Tegelijkertijd kan te veel autonome ruimte collectief leren belemmeren. Deze paradoxale spanning kwam in deel I algemeen naar voren tussen autonomie en collectiviteit en werd in deel II specifieker zichtbaar in het leren van individu en collectief.

Kennis opdoen staat, zo blijkt uit een membercheck-enquête, bovenaan als energie gevend voor ontwikkeling. De resultaten uit deel II laten zien dat dit vraagt om gezamenlijk balanceren, vanwege de paradoxale verhouding tussen individuele en collectieve ontwikkeling. Uit het onderzoek in deel II en III blijkt dat een gezamenlijke visie hierin de hefboom vormt.

Collectieve dialoogvaardigheid blijkt van belang voor dit balanceren. Dialoog vanuit paradoxaal onderzoek (Miron-Spektor et al., 2011) heeft op het CLA precies dit teweeggebracht. Door verschillen waarderend te benaderen en het 'waarom' achter overtuigingen te bespreken, ontstond bewustwording en perspectiefverschuiving. Zonder duwen ontstond flow; betekenisgeving werd vloeibaar. Paradoxaal denken blijkt echter niet alleen van belang om individuele en collectieve ontwikkelenergie te stimuleren, maar ook om te innoveren. Het ontwikkelen van collectieve paradoxaal onderzoek vaardigheid kan het innoverend vermogen borgen.

Beperkingen

Dit onderzoek richt zich niet op waarheidsvinding, maar op "het duiden van effecten als handelingsperspectief" (Schoenmakers & Van Staveren, 2025) en kent daardoor beperkingen. Het aantal deelnemers was klein. De tijdsduur was beperkt. De data zijn sterk contextspecifiek en subjectief, wat de betrouwbaarheid beperkt. Deze wordt wel versterkt door procedurele

betrouwbaarheid en vergelijking met data uit deel II. De uitgangspunten en werkvormen zijn theoretisch onderbouwd, wat de validiteit verhoogt.

Implicaties voor praktijk en beleid

Handelingsmogelijkheden om beweging in het vraagstuk op het CLA vraagt om:

- Gezamenlijke kennis en vaardigheden ontwikkelen om paradoxen te herkennen en te benutten.
- Gezamenlijk een visie op onderwijs en leren ontwikkelen, waarbinnen het balanceren tussen autonoom en contextrijk leren van de docent en coherente onderwijsontwikkeling kan plaatsvinden.
- Tijd creëren ten behoeve van sociaal kapitaal en gezamenlijke betekenisgeving: samen (paradoxaal) leren, creëren en reflecteren, in balans met autonoom en contextrijk leren voor docenten.
- Psychologische veiligheid cultiveren.

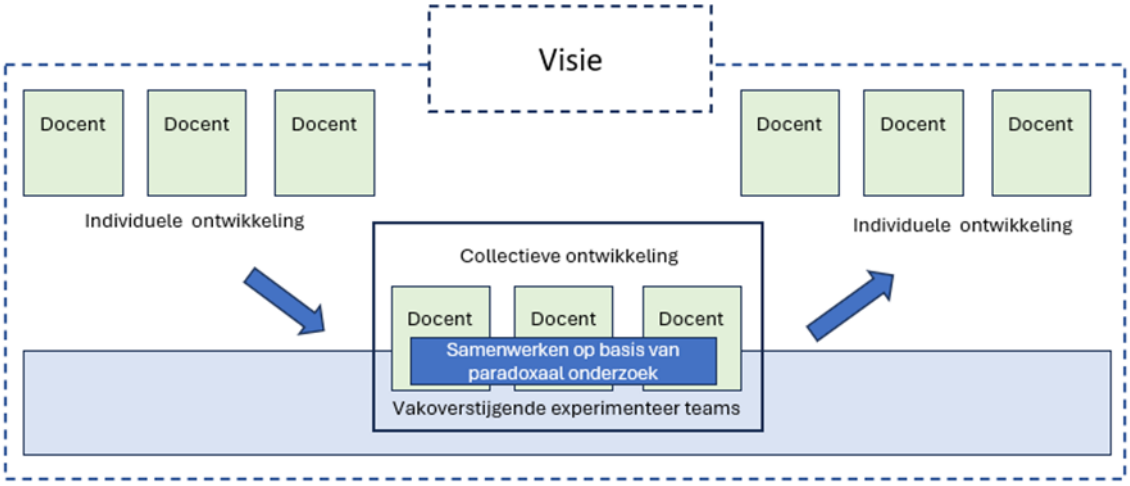
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Longitudinaal onderzoek kan inzicht geven in het al dan niet toenemen van collectieve balanceervaardigheden en de effecten daarvan op de ontwikkeling van medewerkers en leerlingprestaties. Daarnaast lijkt paradoxaal onderzoek doen innovatie te beïnvloeden, gemedieerd via verhoogde veiligheid door waarderend onderzoek én direct via evaluatieve differentiatie en conceptuele integratie, wat leidt tot een bredere kennisbasis en meer nieuwe ideeën. Toetsing hiervan kan scherper inzicht geven in het mechanisme.

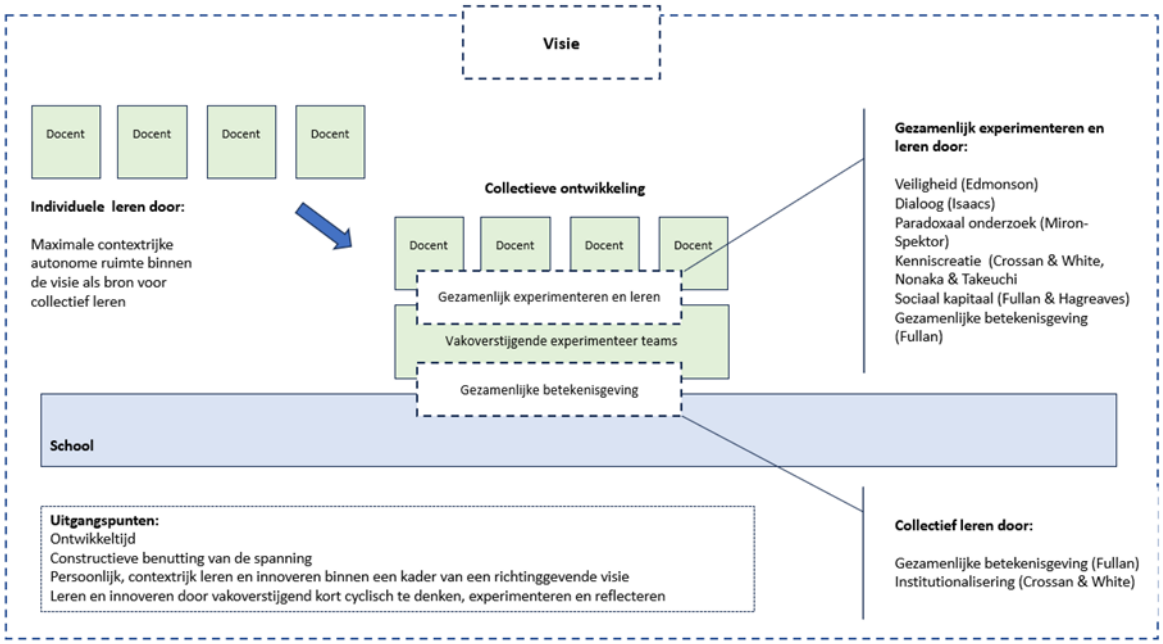
Conclusie

Fullan (2016) stelt: “Learning is the development of individual minds through many minds working together”, maar ook andersom is waar. Het antwoord op de onderzoeksvraag “*Welke handelingsmogelijkheden doen zich voor binnen het CLA om duurzaam lerend en innoverend vermogen te cultiveren om coherent, toekomstgericht onderwijs te kunnen blijven ontwikkelen?”* ligt daarom in het ontwikkelen van collectieve paradoxale vaardigheden om zo gezamenlijk in veiligheid (Edmondson, 2023) de spanning te confronteren (Miron-Spektor et al., 2011; Leung et al., 2018) en te balanceren binnen een gedeelde visie. Hierdoor ontstaat ruimte voor meervoudig denken, gezamenlijke betekenisgeving, creativiteit, herijking en vernieuwing, waarbij individu en collectief in balans kunnen zijn in het “hier en nu”, ten behoeve van het “daar en straks” (Wierdsma & Swieringa, 2017).

Onderstaand schematische overzichten van factoren die niet de taaiheid oplossen, maar het versterken van innoverend vermogen wel hanteerbaarder maken.



Figuur 7: Dynamisch balanceren professionele autonomie en collectiviteit op ontwikkelgroepniveau (CLA)



Figuur 8: Dynamisch balanceren professionele autonomie en collectiviteit op schoolniveau (CLA)

Deel IV – Cross-Case Discussie, Conclusie en Reflectie

Inleiding

Deel IV brengt de bevindingen van de drie afzonderlijke cases (De Hef, het ECL en het CLA) samen en interpreteert deze in relatie tot de centrale onderzoeksvraag en de gebruikte theoretische concepten. In dit hoofdstuk worden overeenkomsten en verschillen tussen de scholen geanalyseerd, worden mogelijke verklaringen voor deze patronen besproken, en wordt gereflecteerd op de beperkingen van het onderzoek en de implicaties voor de praktijk. De discussie vormt daarmee de brug tussen de empirische resultaten en de conclusie. Er wordt afgesloten met een reflectie van ons als onderzoekers en wat het proces van dit onderzoek bij ons teweeg heeft gebracht.

Discussie

Overkoepelende bevindingen

De drie onderzochte scholen laten zien dat de spanning tussen professionele autonomie en collectiviteit een blijvende dynamiek vormt binnen onderwijsontwikkeling. Deze spanning is niet per se problematisch, maar kan functioneren als motor voor professionele groei, eigenaarschap en innovatie (Smith & Lewis, 2011; Hargreaves & Fullan, 2013). De cases tonen dat ontwikkeling kan ontstaan wanneer autonomie en collectieve richting niet als tegengestelden worden beschouwd, maar als complementaire krachten die elkaar wederzijds versterken.

Hoewel de drie scholen zich in verschillende contexten bevinden, vertonen hun ontwikkelrichtingen enkele herkenbare patronen. Op basis van de bevindingen lijkt het mogelijk om de scholen te plaatsen langs een empirisch geïnspireerde lijn, waarin de nadruk geleidelijk verschuift van structureren, via balanceren, naar het benutten van de spanning tussen autonomie en collectiviteit.

- **De Hef** laat kenmerken zien van een fase van *structurering*, waarin de nadruk ligt op het expliciteren van kaders en collectieve afspraken. Hier is de spanning vooral voelbaar in de afstemming tussen beleid en praktijk: docenten hechten sterk aan hun professionele ruimte, maar verwachten tegelijk duidelijke richting van de schoolleiding.
- **Het ECL** lijkt zich te bevinden in een fase van *balans*, waarin zowel autonomie als collectieve professionalisering aandacht krijgen. Transparantie over kaders en tijdsinzet blijkt cruciaal voor ervaren eigenaarschap en vertrouwen.
- **Het CLA** laat elementen zien van een fase van *bewustwording en experimenteren*, waarin de spanning tussen richting en ruimte wordt benut als bron van leren en innovatie. Psychologische veiligheid (Edmondson, 2013) speelt hierbij een belangrijke rol.

Deze mogelijke fasering zou laten zien dat scholen zich op uiteenlopende manieren kunnen positioneren in hun omgang met de paradox tussen autonomie en collectiviteit. Ze illustreert dat professionele ruimte pas betekenisvol wordt binnen duidelijke collectieve kaders, waarin richting en vrijheid elkaar wederzijds kunnen versterken.

De posterinterventie leidde op de scholen tot vergelijkbare processen van verschuiving in beeldvorming. Overeenkomend is dat de werkvorm deelnemers op de scholen stimuleerde om de aanvankelijke positie te vertalen naar de dagelijkse praktijk en te onderbouwen. Door het luisteren naar elkaar werden autonomie en collectiviteit minder vanzelfsprekend als vaste tegenpolen. Door doorvragen, toelichting en gezamenlijke betekenisgeving ontstond in beide contexten ruimte voor heroverweging en bij sommige deelnemers voor herpositionering. De gesprekken droegen bij aan bewustwording van onderliggende spanningen, een genuanceerder, relationeler begrip van autonomie en collectiviteit en en/en-denken. De resultaten wijzen op de mogelijke ontwikkeling van een *paradox mindset* (Miron-Spektor et al., 2011) door het interventieproces zelf.

De werkvorm zelf stimuleerde paradoxaal onderzoek denken en is dus beïnvloedbaar. Uit onderzoek blijkt dat er echter ook culturele elementen onderhevig zijn aan of paradoxaal denken kan worden ontwikkeld. Uit onderzoek blijkt dat “oosters”, in dit geval Chinees, holistisch denken synergie creëren uit tegenstellingen sterker stimuleert (Keller et al., 2017), maar tegelijkertijd blijkt ook uit onderzoek dat door “westers” dialectisch denken paradoxaal denken sterker creativiteit stimuleert (Leung et al., 2018). Tegengestelde conclusies, maar het is als procesleider of leidinggevende dus van belang dat meer factoren een rol spelen bij het ontwikkelen van een paradox mindset.

Daarnaast werd duidelijk dat ontwikkelruimte psychologische veiligheid vraagt (Derksen, 2014, in: Derksen et al., 2019; Edmondson, 2023). Op De Hef is de basis van vertrouwen aanwezig, maar het aanspreken op gezamenlijke doelen blijft kwetsbaar. Op het ECL komt vertrouwen vooral tot stand via helderheid en open communicatie en op het CLA blijkt dat veiligheid expliciet ook bij innovatie van belang is. Zonder psychologische veiligheid blijft de spanning tussen autonomie en collectiviteit impliciet of wordt zij vermeden, waardoor gedeeld eigenaarschap, kennis delen en ontwikkeling moeilijk tot stand komt.

Onze bevindingen sluiten aan bij bredere nationale en internationale ontwikkelingen rond professionele ruimte. Uit onderzoek van de VO-raad (2024) blijkt dat Nederlandse leraren veel autonomie ervaren in lesontwerp en voorbereiding, maar minder dan collega’s in vergelijkbare landen bij keuzes rond lesmethoden en toetsing. Tegelijkertijd ervaart een ruime meerderheid behoefte aan meer stabiliteit, terwijl vier op de vijf leraren zeggen invloed te hebben op besluitvorming. De resultaten van het internationale TALIS-onderzoek (OECD, 2024) bevestigen dit beeld: duurzame professionele autonomie blijkt gebaat bij gedeelde verantwoordelijkheid en invloed op onderwijskundige keuzes. Deze context weerspiegelt de balans die ook in de drie onderzochte scholen zichtbaar werd.

Alternatieve verklaringen

Hoewel de drie scholen duidelijke overeenkomsten laten zien in hoe zij omgaan met de spanning tussen autonomie en collectiviteit, blijven de bevindingen ingebed in hun specifieke context. Verschillen in ervaren balans kunnen mede worden verklaard door organisatorische, relationele en systeemfactoren.

Fase van organisatieontwikkeling

De fase van organisatieontwikkeling blijkt van invloed op de ervaren balans tussen autonomie en collectiviteit. In scholen waar een gezamenlijke verhaallijn nog moet worden opgebouwd, zoals De Hef en het CLA, is de behoefte aan richting en duidelijkheid groter dan in organisaties met een stabiel fundament, zoals het ECL. Deze observatie sluit aan bij de in discussie beschreven empirische lijn: waar structurering nog centraal staat, overheerst behoefte aan kaders; waar collectieve routines sterker zijn, ontstaat meer ruimte voor experiment en vertrouwen.

Rolperceptie en complementariteit

Ook rolperceptie blijkt bepalend. Leidinggevenden benadrukken vaker de noodzaak van gemeenschappelijke kaders, terwijl docenten waarde hechten aan professionele zeggenschap. Deze perspectieven zijn niet tegengesteld, maar kunnen elkaar juist versterken wanneer er onderling erkenning is voor elkaars positie (Hargreaves & Fullan, 2013). De kwaliteit van onderwijsontwikkeling hangt dan ook samen met de mate waarin deze rollen elkaar wederzijds aanvullen.

Teamgrootte en werkomstandigheden

Daarnaast lijken teamgrootte en samenstelling van invloed op het gedeeld eigenaarschap (Derksen, 2021). Kleinere, hechtere teams kunnen gemakkelijker collectieve verantwoordelijkheid dragen, terwijl in grotere teams de afstand tussen beleid en praktijk toeneemt. Ook werkomstandigheden zoals werkdruk en personele wisselingen beïnvloeden het evenwicht tussen autonomie en collectiviteit: bij hoge druk neemt de behoefte aan structuur toe, terwijl bij stabiliteit juist meer ruimte ontstaat voor gezamenlijke vernieuwing (VO-raad, 2024).

Culturele en systeemfactoren

Tot slot spelen culturele en systeemfactoren een rol. Internationale onderzoeken (OECD, 2024; Fradkin-Hayslip, 2021) laten zien dat verschillen in professionele autonomie tussen landen samenhangen met de inrichting van het onderwijssysteem. In landen met meer autonomie, zoals Finland, rapporteren leraren hogere tevredenheid en een sterker gevoel van professionele competentie, terwijl sterk gestandaardiseerde systemen – zoals in de VS – dit juist beperken. Voor Nederland blijft de zeggenschap over didactische keuzes relatief beperkt. Dit onderstreept dat de spanning tussen autonomie en collectiviteit niet alleen op schoolniveau speelt, maar ook structureel ingebed is in bredere beleidskeuzes rond professionele ruimte.

Beperkingen van het onderzoek

De onderzoeksopzet heeft enkele beperkingen die de interpretatie van de resultaten beïnvloeden. Ten eerste is sprake van een beperkte tijdsduur en steekproefomvang. De interventies gaven waardevolle inzichten in beleving en samenwerking, maar laten geen uitspraken toe over langetermijneffecten of causale verbanden.

Ten tweede speelde de rol van de onderzoeker als interne collega een dubbele rol. Deze nabijheid vergemakkelijkte toegang en vertrouwen, maar kan ook sociale wenselijkheid of interpretatiebias hebben versterkt. De triangulatie van methoden en de herhaalde feedbackrondes hebben dit risico deels ondervangen, maar niet volledig geëlimineerd.

Ten derde lag de focus vooral op percepties van docenten en minder op daadwerkelijke onderwijsontwikkeling of leerlingresultaten. Daardoor blijft het effect van de balans tussen autonomie en collectiviteit op onderwijskwaliteit grotendeels impliciet.

Tot slot is de context-specifieke aard van de drie scholen een beperking. De uitkomsten zijn representatief voor het voortgezet onderwijs in vergelijkbare stedelijke contexten, maar niet zonder meer generaliseerbaar naar andere schooltypen of onderwijssectoren.

Praktijkimplicaties

De resultaten bieden concrete handvatten voor scholen die de balans tussen professionele autonomie en collectieve richting willen versterken.

1. **Ontwikkel leiderschap dat spanning benut.**

   Paradoxaal leiderschap; het vermogen om richting te geven én ruimte te laten blijkt essentieel voor duurzame ontwikkeling (Smith & Lewis, 2011). Leiders doen er goed aan spanning niet te reduceren, maar te gebruiken als startpunt voor dialoog.

2. **Veranker professionele dialoog structureel.**

   Regelmatige gesprekken over doelen, kaders en professionele ruimte versterken wederzijds begrip en eigenaarschap. Deze dialoog is geen incidentele interventie, maar een kernonderdeel van professionele cultuur (Hargreaves & Fullan, 2013).

3. **Bouw aan psychologische veiligheid.**

   Een cultuur waarin fouten gezien worden als leermomenten stimuleert samenwerking en innovatie (Edmondson, 2013). Dit vraagt om vertrouwen, openheid en consistente ondersteuning vanuit het management.

4. **Ontwikkel duidelijke, flexibele kaders.**

   Richting geven hoeft niet te betekenen dat autonomie wordt beperkt. Transparante afspraken over doelen, tijd en verwachtingen creëren helderheid zonder professionaliteit te ondermijnen.

5. **Benut het meso-niveau.**

   Sectie- en teamniveau blijken effectieve schakels tussen beleid en praktijk. Hier kunnen gezamenlijke doelen concreet worden verbonden aan individuele expertise en vakinhoud.

6. **Verbind autonomie aan zeggenschap.**

   De nationale trend (VO-raad, 2024; OECD, 2024) laat zien dat autonomie pas betekenis krijgt wanneer leraren ook daadwerkelijk invloed ervaren op besluitvorming. Schoolleiders kunnen dit bevorderen door participatieve besluitvorming en gedeeld leiderschap te stimuleren.

Deze implicaties vragen om leiderschap dat richting biedt zonder controlezucht en om professionals die verantwoordelijkheid nemen binnen gezamenlijke kaders. Zo ontstaat een cultuur waarin autonomie en collectiviteit elkaar versterken in plaats van ondermijnen die beweging in onze vraagstukken creëert.

.

Conclusie

De overkoepelende onderzoeksvraag luidde:

"Hoe kunnen scholen omgaan met de onvermijdelijke spanning tussen autonomie en collectiviteit zodat deze te benutten is als motor voor onderwijsontwikkeling?"

De gezamenlijke resultaten laten zien dat scholen deze spanning productief kunnen benutten door:

- haar niet te vermijden, maar te expliciteren en bespreekbaar houd;
- professionele dialoog te organiseren als structureel onderdeel van schoolontwikkeling;
- kaders en richting te combineren met ruimte voor professionele interpretatie;
- en (paradoxaal) leiderschap te ontwikkelen dat ambiguïteit verdraagt en meervoudigheid waardeert.

Wanneer scholen autonomie en collectiviteit niet langer zien als tegengestelden, maar als wederzijds versterkende krachten, ontstaat een cultuur waarin leren, reflecteren en vernieuwen vanzelfsprekend worden. In zo'n cultuur fungeert spanning niet als hindernis, maar als brandstof voor duurzame onderwijsontwikkeling.

De cross-caseanalyse toont dat de sleutel niet ligt in het reduceren van spanning, maar in het ontwikkelen van een paradoxale houding: het vermogen om richting en ruimte, stabiliteit en vernieuwing, individu en collectief tegelijk te waarderen.

Vragen voor vervolgonderzoek

Hoewel de drie casussen waardevolle inzichten hebben opgeleverd, roepen zij ook nieuwe vragen op:

1. **Duurzaamheid van verandering:** Hoe ontwikkelt de balans tussen autonomie en collectiviteit zich over langere tijd, wanneer scholen structureel investeren in dialoog en reflectie?
2. **Rol van leiderschap:** Hoe kan paradoxaal leiderschap expliciet worden ontwikkeld en gemeten binnen onderwijsorganisaties?
3. **Teamdynamiek en schaal:** Hoe verschilt de beleving van spanning tussen autonomie en collectiviteit op team-, sectie- en schoolbreed niveau, en wat betekent dit voor organisatieontwerp?
4. **Ontwikkelfasen van professionaliteit:** Kunnen de drie onderscheiden fasen (versterking, consolidatie, verdieping) worden geoperationaliseerd als model voor schoolontwikkeling?
5. **Internationale vergelijking:** Hoe verschillen benaderingen van professionele autonomie en collectieve organisatie in landen met andere onderwijsstelsels, en wat kunnen Nederlandse scholen hiervan leren?

Slotbeschouwing

De drie scholen laten samen zien dat het benutten van de spanning tussen autonomie en collectiviteit de kern vormt van een volwassen professionele cultuur. Waar ruimte is voor verschil én verbinding, ontstaat innovatie. De paradox tussen richting en ruimte blijkt niet iets om op te lossen, maar om te leren hanteren.

Het onderzoek maakt duidelijk dat professionele ontwikkeling niet uitsluitend ontstaat door nieuwe structuren of beleidskeuzes, maar vooral door een verandering in houding: het vermogen om complexiteit, ambiguïteit en verschil te verdragen. In scholen waar die paradoxale houding wordt gedeeld, door docenten én leidinggevenden, groeit een cultuur van reflectieve professionaliteit. Daarin is spanning geen belemmering, maar juist brandstof voor gezamenlijke leerprocessen.

De interventies in dit onderzoek tonen dat dialoog de sleutel vormt tot die cultuur. Door systematisch met elkaar in gesprek te blijven over doelen, waarden en professionele ruimte, wordt leren onderdeel van het dagelijks handelen. Zo ontstaat een veerkrachtige organisatie die zich voortdurend kan aanpassen aan veranderende omstandigheden, zonder haar richting of identiteit te verliezen.

Het benutten van de spanning tussen autonomie en collectiviteit vraagt daarom niet om één uniforme aanpak, maar om een voortdurende afstemming tussen mensen, contexten en waarden. In die afstemming schuilt de essentie van duurzame onderwijsontwikkeling: *scholen die leren leven met paradoxen, blijven in staat om te leren en zich te vernieuwen.*

Onderwijsontwikkeling begint waar de spanning tussen autonomie en collectiviteit niet langer wordt gezien als probleem, maar als gesprek dat gevoerd mag worden; daar komt de energie vrij die als motor voor vernieuwing kan dienen.

Deel V – Literatuurlijst en Bijlagen

Literatuurlijst

Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research, 82*(1), 90–126.

Bohr, N. (2010). *Atomic physics and human knowledge* (Dover edition). Dover Publications.

Best, J., & Dunlap, A. (2014). *Continuous improvement in schools and districts: Policy considerations*. McREL International.

Bleijenbergh, I. (2023). Actieonderzoek, citizen science en participatieve methoden. *KWALON, 28*(3), 164–172. https://doi.org/10.5117/KWA2023.3.002.BLEI

Boonstra, C., De Graaf Bierbrauwer, C., & Carstens, N. (2023). *Het onderwijsvragenboek* (6e druk). University Press B.V.

Bosch, R., & Boeije, H. (2010). *Wetenschapsfilosofische grondslagen bij analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom Hoger Onderwijs.

Castillo, E. A., & Trinh, M. P. (2019). Catalyzing capacity: Absorptive, adaptive, and generative leadership. *Journal of Organizational Change Management, 32*(3), 356–376. https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2018-0262

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Crossan, M. M., & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review, 24*(3), 522–537. https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*(3), 165–183. http://selfdeterminationtheory.org/sdt/documents/1996_deciryanwilliams_lid.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

De Caluwé, L., & Vermaak, H. (2019). *Leren veranderen: Kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk* (3e herziene editie). Koninklijke Boom Uitgevers.

Derksen, K., Blomme, R. J., De Caluwé, L., Rupert, J., & Simons, R. J. (2019). Breaking the paradox: Understanding how teams create developmental space. *Journal of Management Inquiry, 28*(3), 366–380. https://doi.org/10.1177/1056492617718090

Derksen, K. (2021). *Goed teamwerk: Hoe teams beter kunnen presteren en floreren.* Boom uitgevers Amsterdam.

Edmondson, A. C. (2013). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Jossey-Bass.

Edmondson, A. C. (2023). *De onbevreesde organisatie: Hoe psychologische veiligheid teams productiever, creatiever en succesvoller maakt* (7e druk). Business Contact.

El Haddioui, I. (2026, 29 januari). *Het verspillen van je talent is het ergste wat je in je leven kan overkomen*. *De Volkskrant*.

Fradkin-Hayslip, A. (2021). Teacher autonomy, motivation, and job satisfaction: Perceptions of elementary school teachers according to self-determination theory. *International Journal of Education and Social Science Research, 4*(1), 199–223.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, 6*(2), 151–182. https://doi.org/10.1080/713698714

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *Professioneel kapitaal*. Stichting Duurzaam Leren. (Origineel werk gepubliceerd in 2012)

Hart, W. (2014). *Verdraaide organisaties: Terug naar de bedoeling* (2e herz. ed.). Kluwer.

Isaacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. Currency/Doubleday.

Johnson, B. (2014). *Polarity management: Identifying and managing unsolvable problems*. Human Resource Development Press.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review. *Zeitschrift für Pädagogik, 52*(2), 220–237.

Keller, J., Loewenstein, J., & Yan, J. (2017). Culture, conditions and paradoxical frames. *Organization Studies*, *38*(3-4), 539-560.

Kessener, B., & Van Oss, L. (2022). *Meer dan de som der delen: Systeemdenkers over organiseren en veranderen* (3e dr.). Boom Management Impact.

Kulakow, S. (2020). How autonomy support mediates the relationship between self-effectiveness and approaches to learning. *The Journal of Educational Research, 113*(1), 13–25.

Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. Jossey-Bass.

Leung, A. K. Y., Liou, S., Miron-Spektor, E., Koh, B., Chan, D., Eisenberg, R., & Schneider, I. (2018). Middle ground approach to paradox: Within-and between-culture examination of the creative benefits of paradoxical frames. *Journal of personality and social psychology*, *114*(3), 443.

Lewis, M. W. (2000). Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide. *Academy of Management Review, 25*(4), 760–776. https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707692

Lewis, M. W., & Smith, W. K. (2014). Paradox as a metatheoretical perspective: Sharpening the focus and widening the scope. *The Journal of Applied Behavioral Science, 50*(2), 127–149.

Louws, M., Zwart, R., Zuiker, I., Meijer, P., Oolbekkink-Marchand, H., Schaap, H., & Van der Want, A. (2020). Exploring school leaders' dilemmas in response to tensions related to teacher professional agency. *Professional Development in Education, 46*(4), 691–710. https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787203

Lüscher, L. S., Lewis, M. W., & Ingram, A. (2006). The social construction of organizational change paradoxes. *Journal of Organizational Change Management, 19*(4), 491–502.

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as satisfaction of autonomy, competence, relatedness, and beneficence: Comparing the four satisfactions and positive affect as predictors of meaning in life. *Journal of Happiness Studies, 19*(5), 1261–1282. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7

Van Middelkoop, D. (2022). *Samen goed werken – Pleidooi voor een herwaardering van professionaliteit en vakmanschap*. Eburon

Miron-Spektor, E., Gino, F., & Argote, L. (2011). Paradoxical frames and creative sparks: Enhancing individual creativity through conflict and integration. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 116*(2), 229–240.

Miron-Spektor, E., Ingram, A., Keller, J., Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2018). Microfoundations of organizational paradox. *Academy of Management Journal, 61*(1), 26–45.

Miron-Spektor, E., Vashdi, D. R., & Gopher, H. (2022). Bright sparks and enquiring minds: Differential effects of goal orientation on the creativity trajectory. *Journal of Applied Psychology, 107*(2), 310–318.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *De kenniscreërende onderneming*. Scriptum.

Onderwijsraad. (2021, 25 maart). *Tijd voor focus*. https://www.onderwijsraad.nl/documenten/adviezen/2021/03/25/tijd-voor-focus

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *TALIS 2024: Teaching and Learning International Survey*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/talis

Rubin, R. (2023). *Creatief zijn: Een manier van leven* (P. C. van der Eerden, vert.). Nijgh & Van Ditmar.

Van der Hilst, B. (2019). *Teamgericht organiseren in het onderwijs: Sturen op kwaliteit, wendbaarheid en werkplezier* [Proefschrift, Open Universiteit]. Open Universiteit.

Van der Hilst, B. (2024). *Het kan zoveel mooier: 31 ideeën voor het voortgezet onderwijs*. Het Leren Organiseren.

Vanlommel, K., Coppoolse, R., & Schaap, H. (2023). *De grote vragen over onderwijsinnovatie*. Boom.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17–40.

Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education, 67*, 302–315. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021

VO-raad. (2024). *Professionele ruimte in balans: Resultaten van de lerarenmonitor 2024.* VO-raad. https://www.vo-raad.nl

Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren: Organisatievraagstukken in onderwijs en andere publieke sectoren* (4e druk). Noordhoff Uitgevers.

Wiss, E. (2023). *Socrates op sneakers: Filosofie voor het stellen van goede vragen* (50e druk). Ambo|Anthos.

Inzet van ChatGPT

In dit onderzoek is ChatGPT gebruikt als ondersteunend hulpmiddel binnen het onderzoeks- en schrijfproces, zonder inhoudelijke sturing van de onderzoeksuitkomsten. De inzet bestond uit het structureren en herformuleren van teksten en het taalkundig verbeteren en inkorten van conceptpassages. Daarnaast is ChatGPT benut om reflectieve vragen te genereren en conceptuele consistentie te bewaken. De inhoudelijke keuzes, interpretaties van data, analyse van resultaten en conclusies zijn volledig door de onderzoeker zelf gemaakt en gebaseerd op empirisch materiaal en wetenschappelijke literatuur. ChatGPT fungeerde daarmee als schrijfhulp en denkondersteuner, niet als bron van nieuwe data, theorie of analyse.

Tabellen en Figuren

Tabel 1: Overzicht interventies diagnose fase 8
Tabel 2: Resultaten van de diagnostische interventies, de Hef 10
Tabel 3: Resultaten van de diagnostische interventies, ECL 11
Tabel 4: Resultaten van de diagnostische interventies, CLA 14
Tabel 5: Theoretisch fundament posterinterventie 22
Tabel 6: Thema's en onderwerpen Poster-interventie per school 25
Tabel 7: voorbeelden deductieve codes, data analyse posterinterventie 27
Tabel 8; voorbeelden inductieve codes data analyse posterinterventie 27
Tabel 9: Kwantitatieve data posterinterventie De Hef 29
Tabel 10: Kwantitatieve data, GAP 2-scores per focusgroep de Hef 30
Tabel 11: Deductieve thema's, resultaten de Hef 31
Tabel 12; Kwantitatieve data posterinterventie ECL 34
Tabel 13: Kwantitatieve data; GAP-scores, posterinterventie, ECL 34
Tabel 14: Kwantitatieve data, GAP 2-scores per focusgroep ECL 34
Tabel 15: Resultaten deductieve thema's ECL 35
Tabel 16: Inductieve thema's, resultaten ECL 35
Tabel 17: Kwantitatieve data, GAP scores CLA 39
Tabel 18: Kwantitatieve data, GAP-scores per focusgroep CLA 39
Tabel 19: Resultaten deductieve thema's, CLA 40
Tabel 20: Collectieve, autonome en paradox omarming fragmenten per subthema 41
Tabel 21: Inductieve thema's, resultaten CLA 42
Tabel 22: Overzicht van kwantitatieve patronen 44
Tabel 23: themapatronen per school in overzicht 45
Tabel 24: Deductieve codes, de Hef, Lencioni interventie 49
Tabel 25: Inductieve codes, de Hef, Lencioni interventie 49
Tabel 26: kwalitatieve data, de Hef 51
Tabel 27: Kwantitatieve data (Likertschaal 1-5); autonomie en collectiviteit ECL interventie 2 56
Tabel 28: Subdoelen in experiment, CLA, Vervolg-interventie 62
Tabel 29: Nieuwe inductieve codes, CLA, vervolg-interventie 63

Figuur 1: werkblad interventie, zicht op autonomie en collectieve ontwikkeling 24
Figuur 2: Piramide van Lencioni (2002)2 48
Figuur 3: Kwantitatieve data, De Hef, Lencioni interventie 50
Figuur 4: aantal quotes in de transcripties met betrekking tot de betreffende thema's, CLA, ... 64
Figuur 5: aantal quotes met betrekking tot de, inductieve thema's experiment, CLA 65
Figuur 6: Overzicht van aantal quotes, inductieve thema's tijdens reflectie (CLA) 65
Figuur 7: Dynamisch balanceren professionele autonomie en collectiviteit op ontwikkelgroepniveau (CLA) 68
Figuur 8: Dynamisch balanceren professionele autonomie en collectiviteit op schoolniveau (CLA) ... 68

Bijlagen:

Bijlage I: Poster-Interventie werkbladen

Werkblad

Naam:

(Dit is voor als er verdiepende vragen nog naar voren komen bij het analyseren. De data wordt verder anoniem verwerkt.)

Startvraag: Wat betekent het voor jou dat er in school zowel soms collectief als autonoom gehandeld wordt als het gaat om …….?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Ga verder met jouw persoonlijke blad en de instructies. De vraag op de achterzijde is voor de afsluiting

Eindvraag: Heeft het uitvoeren van deze opdracht je beeld verandert als het gaat om autonoom en collectief handelen binnen school? Zo ja, hoe?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Dank voor het mee doen!

Persoonlijke blad instructie

Startvraag: Wat betekent het voor jou dat er in school zowel soms collectief als autonoom gehandeld wordt als het gaat om …….?

Stap 1: iedereen kiest twee kleuren. Zorg dat verschillende kleuren hebt. Wenselijk in het rood/roze pallet, werkelijk in het groen/blauwe.

Stap 2: Op je individuele blad kies je een kleur voor wenselijk en een kleur voor werkelijk. Deze plak je bij onder de grote cirkels zodat iedereen kan zien welke kleur werkelijk aangeeft en welke wenselijk.

Stap 3: Je start met het 1e onderwerp. Neem een kleur stikker die past bij jouw werkelijke kleur en zet hier het nummer 1 op. Je ziet het onderwerp in het rechterrijtje staan op het werkblad.

Stap 4: Je bepaalt waar voor jou bij het 1e onderwerp jouw stikker terecht komt. Je kiest hierbij een lijn tussen autonoom (helemaal links) en collectief (helemaal rechts). Wat is voor jou persoonlijk het meest van toepassing?

Stap 5: Geef een voorbeeld op het werkblad waar je aan moest denken bij het plakken van deze stikker.

Stap 6: Wat zou voor de school als geheel de meest wenselijke plek zijn?

Stap 7 :Plak een stikker met de wenselijke kleur op het blad ergens tussen autonomie en collectief en zet ook hier het nummer 1 op.

Stap 8: Geef een voorbeeld op het werkblad waar je aan moest denken bij het plakken van deze stikker.

Deze stappen herhaal je voor elk onderwerp. Nummer steeds de stikkers met het getal van overeenkomt met het onderwerp aangegeven rechts op het werkblad.

Mis een onderwerp in het rijtje? Voeg deze dan toe bij de onderwerpen en plak ook stikkers die hierbij horen.

Als je klaar bent, dan ga je naar het **groepsblad**.

Kijk op de achterkant voor verdere instructies

Groepsblad instructie

Stap 1: Iedereen plakt zijn/ haar gekozen kleuren voor werkelijk en wenselijk onder de grote cirkels op de kleine cirkels zodat het duidelijk is welke stikker, wat betekent.

Stap 2: Kies een kleur die nog niet gebruikt is als wenselijke groepskleur. Plak deze in de kleine cirkel waarbij wenselijke groep bij staat.

Stap 3: Iedereen plakt met dezelfde kleuren als op het persoonlijke blad voor het 1e onderwerp de werkelijk en wenselijke stikker op gelijke plekken als op het persoonlijke blad. Vergeet niet te nummeren.

Stap 4: Ga met elkaar in gesprek over de plek van de geplakte stikkers en wissel de voorbeelden uit.

Stap 5: Bepaal samen wat de wenselijke situatie zou zijn voor de school op de lijn tussen autonomie en collectief. Plak hier een stikker met de wenselijke groepskleur en vergeet ook deze niet te nummeren.

Stap 6: geef een voorbeeld voor deze gekozen wenselijke situatie aan de rechterkant van het blad.

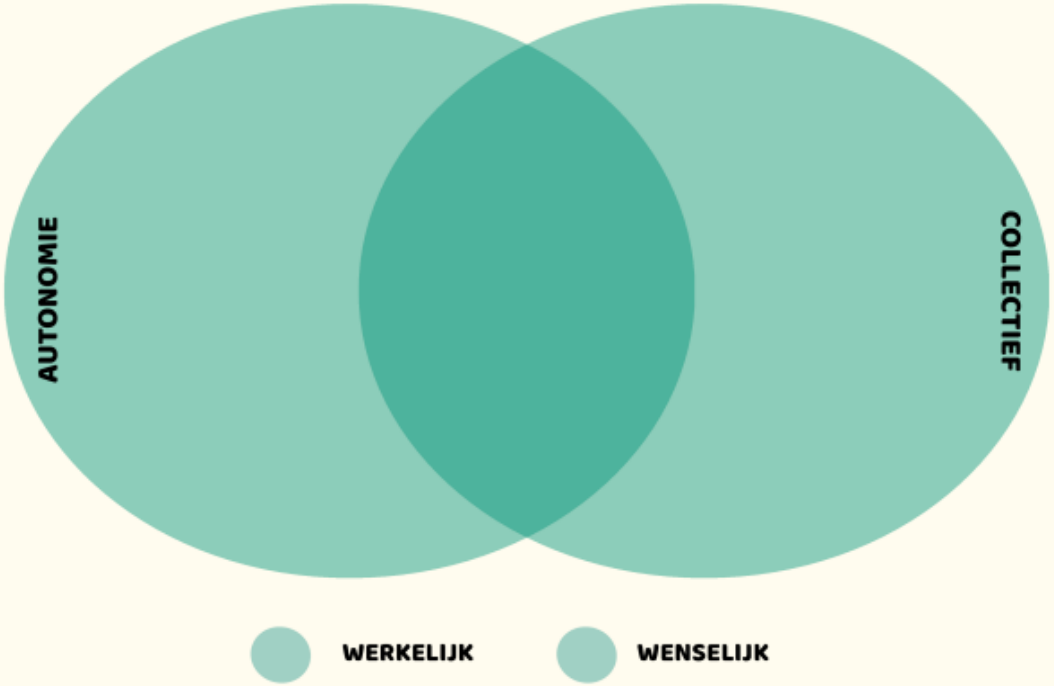
Herhaal deze stappen voor ieder gelijk onderwerp.

Klaar? Bekijk de eindvraag en geef hier antwoord op.

Eindvraag: Heeft het uitvoeren van deze opdracht je beeld verandert als het gaat om autonoom en collectief handelen binnen school? Zo ja, hoe?

Bijlage II: Werkbladen: persoonlijk blad en groepsblad

ZICHT OP AUTONOMIE EN COLLECTIEVE ONTWIKKELING



AUTONOMIE (IN UITERSTE VORM):
DE PROFESSIONAL HANDELT VOLLEDIG ZELFSTANDIG, BEPAALT EIGEN KOERS, INHOUD EN WERKWIJZE, ZONDER VERPLICHTING TOT AFSTEMMING OF GEZAMENLIJKE VERANTWOORDING.

COLLECTIEF (IN UITERSTE VORM):
DE PROFESSIONAL HANDELT VOLLEDIG VOLGENS GEZAMENLIJK VASTGESTELDE KADERS EN BESLUITEN. AFSTEMMING MET HET TEAM IS VERPLICHT, EN ER IS GEEN RUIMTE VOOR INDIVIDUELE INVULLING OF AFWIJKING VAN DE GEDEELDE LIJN.

PERSOONLIJK BLAD

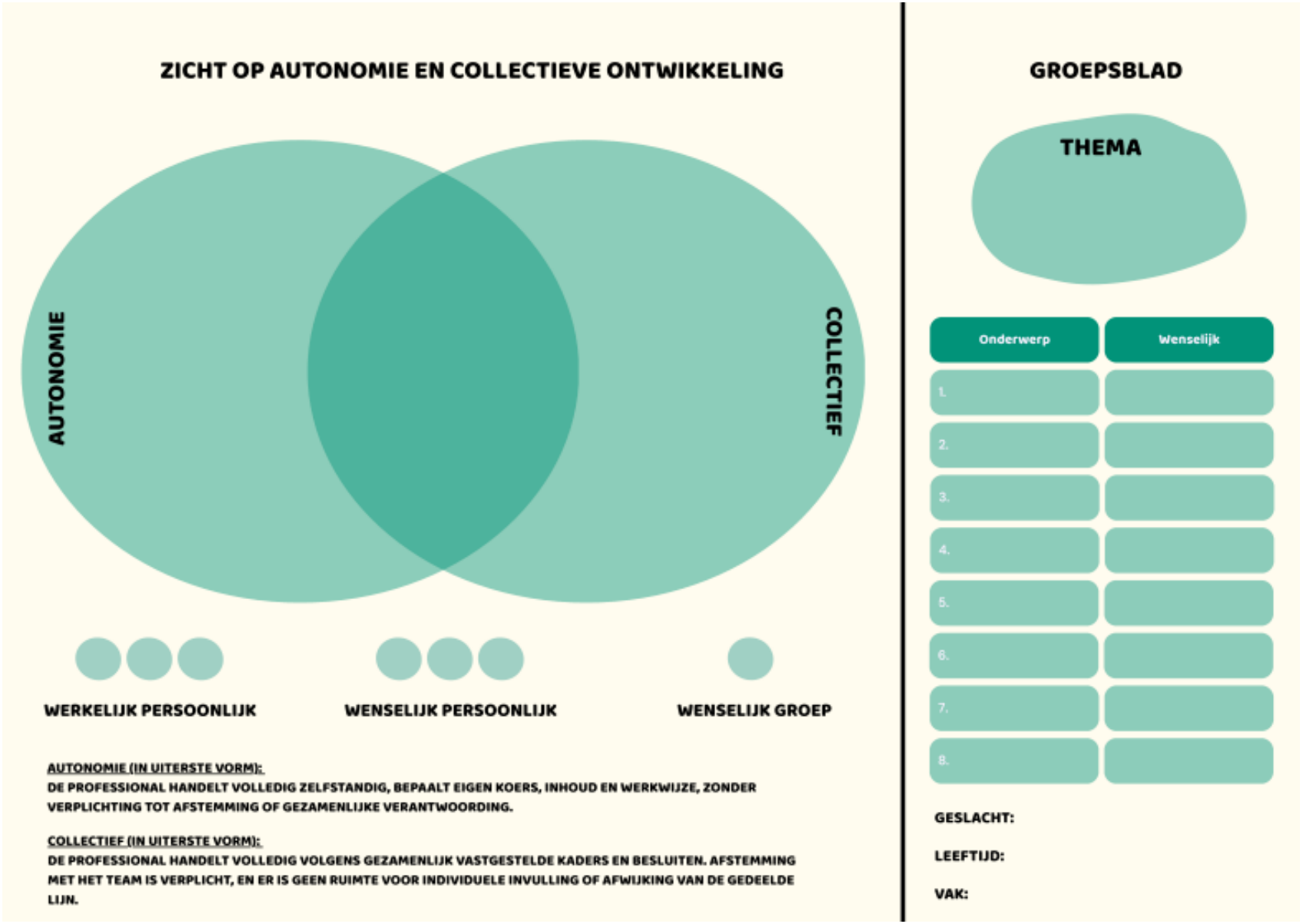
THEMA

Onderwerp	Werkelijk	Wenselijk
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		

GESLACHT:

LEEFTIJD:

VAK:



Autonomie en Collectiviteit. *Waar spanning is, is energie; een paradoxale dynamiek*

Bijlage III: deductieve en inductieve coderingen

Deductieve codes

Codes	Afk.	Definitie	Duiding en koppeling theorie
Autonoom handelen	Ah	De wens of behoefte om het eigen werk naar eigen inzicht vorm te geven.	Onder autonoom wordt verstaan er een gevoel is van eigen keuzes te kunnen maken en eigen voorkeuren kunnen volgen. (Deci & Ryan, 2000)
Collectief handelen	Ch	De behoefte om op één lijn te komen met collega's en gezamenlijke afspraken te maken.	Om goed te kunnen werken als team, werkt alleen als er gezamenlijke afspraken en collectieve verantwoordelijkheid is; (Hilst, B van der; 2019).
Paradox ambivalentie	Pam	Het afzwakken van tegenstrijdige emoties in lauwe reacties, waardoor de vitaliteit van extreme emoties wordt verloren (Vince and Broussine, 1996 in: Lewis, 2000).	Het afzwakken van tegenstrijdige emoties in lauwe reacties, waardoor de vitaliteit van extreme emoties wordt verloren (Vince and Broussine, 1996 in: Lewis, 2000).
Paradox vermijden	Pv	Het ontkennen, onderdrukken van de spanning. Dit behelst het negeren, kiezen van een polariteit of opsplitsen van de polariteiten.	"The blocking of awareness of tenuous experiences" (Vince and Broussine, 1996 in: Lewis, 2000).
Paradox omarmen	Pom	Dynamisch balanceren Het actief hanteren van beide polen als waardevol en complementair.	Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *The Academy of Management Review, 36*(2), 381–403. https://doi.org/10.5465/AMR.2011.59330958

Tabel 30: Deductieve codes, data analyse posterinterventie

Codes	Afk.	Definitie	Duiding en koppeling theorie
Paradox herkennen	Ph	Het (h)erkennen van de verweving van gepolariseerde, maar onderling samenhangende elementen die apart logisch zijn, maar absurd en irrationeel als ze gelijktijdig aanwezig zijn (Lewis, 2000).	Het (h)erkennen van paradoxen en de kracht zorgt voor creatieve inzichten en verandering (Eisenhardt & Westcott, 1988 in: Lewis, 2000).
Paradox accepte-ren	Pac	Het leren leven met de paradox (Schneider, 1990 in: Lewis, 2000)	"Learning to live with paradox offers a sense of freedom" This helps members avoid vicious cycles" Schneider, 1990 in: Lewis, 2000:764)
Paradox confron-teren	Pc	Het bespreken van de spanning om gezamenlijk een gedeeld beeld te krijgen van het begrip en/ of manier van handelen. (Smith & Berg, 1987 in: Lewis, 2000:764)	"By identifying and discussing underlying logic, actors might subject their ways of thinking to critique, thereby improving their chances of escaping paralysis"(Vince and Broussine, 1996 in: Lewis, 2000:764)
Leer paradox	Lp	De leer paradox tussen het oude geleerde en het nieuwe te leren (Lewis, 2000:765	"Actors were making sense of their experiences through their existing frames of reference. Actors chose interpretations that supported, rather than challenged, their frames, Lewis, 2000: 766)

Tabel 31: Extra deductieve codes CLA

Inductieve codes

School	Thema	code	definitie
HEF	Gedeeld eigenaarschap	Ge	Gedeeld eigenaarschap betekent dat een team gezamenlijk verantwoordelijkheid draagt voor het formuleren en uitvoeren van afspraken, waarbij ieder lid actief bijdraagt aan het bereiken van een doel.
ECL	Sturing	st	Meer centrale sturing bij ontwikkeling, onderwerpen en vorm. Meer koppeling met schoolbreed.
ECL	Keuzes maken	km	Wens dat SL meer keuzes maakt
ECL	In twijfel trekken van het nut	tw	Hoe nuttig zijn de ontwikkelbijeenkomsten in deze samenstellingen?
ECL	Beweging	bew	Wens dat mensen zelf in beweging komen en niet op sturing wachten
CLA	Belang dialoog	DL	Het belang van de dialoog duiden met betrekking tot het tot nieuwe inzichten komen.
CLA	Vakoverstijgend	VA	De behoefte uiten tot vakoverstijgend werken.
CLA	Tijd	TD	De behoefte aan tijd benoemen in de context tot het thema dat besproken wordt.
CLA	Kennis-delen	KD	De behoefte aan of de ervaring met kennisdelen benoemen in de context tot het thema dat besproken wordt.
CLA	(Gezamenlijke) Betekenis-geving	BET	De waarde inzien of benoemen van gezamenlijke betekenisgeving.
CLA	Visie	VIS	Het belang van een visie benoemen.
CLA	Lesbezoek	LES	Het belang van lesbezoeken van collega's bij elkaar benoemen.

Tabel 32; Inductieve codes data analyse posterinterventie