



Ria Timmermans, Emerance Uytendaal, Daniëlle Verschuren en Nora Booij

Ritsen vanaf hier

Over leren en innoveren

Ritsen vanaf hier

Over leren en innoveren

Ria Timmermans
Emerance Uytendaal
Daniëlle Verschuren
Nora Booij

Deze publicatie is ontwikkeld door KPC Groep voor ondersteuning van het regulier en speciaal onderwijs in opdracht van het ministerie van OCW. KPC Groep vervult op het gebied van R&D een scharnierfunctie tussen wetenschap en onderwijsveld.

De volgende publicaties maken deel uit van de reeks 'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs':

- 1 Op eigen vleugels. Autonomie voor kinderen in het basisonderwijs
- 2 De knop om. Educatietechnologie in leerprocessen
- 3 Ritsen vanaf hier. Over leren en innoveren
- 4 Aan het roer. Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs
- 5 Het kwartje valt. Doelgericht rekenen in anders georganiseerd onderwijs
- 6 Bouwen met visie. De fysieke leeromgeving als stimulerende factor voor leren
- 7 Wie de schoen past ... Het belang van de klik tussen leerlingen en school
- 8 Passen en meten. Over het zichtbaar maken van leeropbrengsten op innovatieve scholen
- 9 Schieten op het doel. Over leerdoelen en leerbehoeften

Eindredactie: Elise Schouten

Foto omslag: © iStockphoto.com / Duncan Moody

Bestelnummer: 105064

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2010, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'

Onze samenleving ontwikkelt zich in een snel tempo. We kunnen op vrijwel elke gewenste plaats en op elk gewenst tijdstip beschikken over elke gewenste informatie. De school is al lang niet meer de unieke vindplaats van kennis.

Om goed te kunnen functioneren in deze snel veranderende samenleving van nu en straks hebben we andere kennis, deskundigheden en vaardigheden nodig dan in het achter ons liggende industriële tijdperk. Dit alles stelt hoge eisen aan scholen, waarvan we verwachten dat ze leerlingen voorbereiden op een volwaardige plaats in de samenleving. Willen scholen hun taak goed kunnen vervullen, dan zullen ze zich mee moeten ontwikkelen met de samenleving.

Dat vraagt van teams dat ze goed nadenken over wat ze willen bereiken met hun onderwijs en hoe dat zo effectief en efficiënt mogelijk kan. Het vraagt om visie, vakmanschap en innovatief vermogen. Maar teams hoeven dat niet alleen te doen. Ze kunnen gebruikmaken van vele inzichten die voortdurend worden opgedaan. Inzichten uit zowel de wetenschap als de praktijk. Het wiel hoeft niet steeds weer helemaal opnieuw te worden uitgevonden.

De voorliggende publicatie maakt deel uit van de reeks 'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'. Met deze reeks willen we directeuren, managers en teams van scholen informatie bieden over onderwerpen die het hart van het onderwijs raken. We bespreken per onderwerp belangrijke inzichten uit de wetenschap en inzichten die zijn opgedaan in de praktijk. Daarnaast geven we scholen die 'morgen aan de slag willen' met het onderwerp praktische tips en handreikingen.

Elke publicatie is besproken in een forum van deskundigen, bestaande uit vertegenwoordigers van wetenschap en praktijk. Aan het forum namen deel:

- Jozef Kok, vertegenwoordiger PO-Raad;
- Rob Martens, hoogleraar/programmaleider Ruud de Moor Centrum (Open Universiteit Nederland), Heerlen;
- Toine Peerboom, directeur De Nieuwste School, Tilburg;
- Ton van Rijn, directeur Wittering.nl, Rosmalen;
- Peter Slegers, hoogleraar Universiteit Twente;
- Myra Zweekhorst, vertegenwoordiger VO-raad
- Anje Ros, kennismanager KPC Groep en lector Fontys Hogescholen;
- Ria Timmermans, manager programmalijn Onderwijs Anders Organiseren, KPC Groep.

De uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de tekst van elke publicatie ligt bij KPC Groep.

Wij hopen met deze reeks publicaties een bijdrage te leveren aan de belangrijke rol die uw school vervult bij het geven van onderwijs dat ertoe doet.

Anje Ros
Ria Timmermans

Woord vooraf

Onderwijs is een dynamisch werkveld. Scholen zoeken voortdurend naar (nog) betere manieren om de onderwijsdoelstellingen te realiseren. Sommigen vragen zich af of die zoektochten wel nodig zijn. Is er urgentie om steeds te veranderen? Of is het onderwijs er meer bij gebaat als we blijven werken zoals we dat al decennialang doen? En als veranderen wel belangrijk is, hoe doen we dat dan? Waar moeten we rekening mee houden en hoe vergroten we de kans dat veranderingen succesvol zijn?

Er zijn altijd al veel initiatieven geweest die tot doel hadden het onderwijs te verbeteren. Professionals begonnen enthousiast aan deze innovaties, maar vaak eindigden deze zonder dat het gewenste resultaat werd geboekt. Hoe komt het toch dat er maar weinig innovaties daadwerkelijk leiden tot vooruitgang? Gezien de inspanningen en het enthousiasme van onderwijsprofessionals die aan veranderingen werken, zouden we toch meer positieve resultaten verwachten. Zeker als we bedenken dat er inmiddels veel kennis en ervaring is opgedaan met onderwijsinnovaties.

De publicatie is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 1 verbinden we theorie over onderwijsinnovatie met de praktijk. We koppelen onze kennis en praktijkervaring op dit gebied aan de theorie. Verdere introduceren we een innovatiemodel dat bij veranderprocessen in scholen gebruikt kan worden. Dit model omvat een aantal stadia die we in onderwijsinnovaties steeds weer tegenkomen. Soms worden deze fasen expliciet benoemd en ervaren, soms wordt achteraf geconstateerd dat er fasen zijn overgeslagen. In hoofdstuk 2 beschrijven we enkele scholen die een veranderproces doorlopen hebben. We deden praktijkkennis op door nauw met deze scholen samen te werken en hen systematisch te vragen naar de ervaringen die zij opdeden met veranderprocessen. De patronen die zichtbaar werden, hebben we samengebracht in het verandermodel dat in hoofdstuk 1 werd gepresenteerd. In het laatste hoofdstuk 3 lopen we de fasen van het verandermodel door en geven we aandachtspunten, praktische handreikingen en tips.

Het innovatiemodel is geen 'blauwdruk' voor veranderprocessen en het doorlopen van de fasen van het model biedt niet zonder meer garantie op succes. Wel hopen we dat het een bijdrage levert aan een beter begrip van veranderprocessen in het onderwijs.

De schoolleiders die wij hebben gesproken gaven aan dat zij tijdens innovatieprocessen behoefte hebben aan reflectie. Het verbinden van praktijk en theorie geeft hen mogelijk handvatten om vast te houden aan de koers of om het roer in een bepaalde fase juist om te gooien.

Graag bedanken we de scholen die hun medewerking hebben verleend aan de totstandkoming van deze publicatie:

- basisschool Het Talent, Lent;
- MaxX Onderwijs, school voor praktijkonderwijs, Neede;
- Hervion College, 's-Hertogenbosch.

De auteurs

Inhoud

'Over woorden en daden. Ontwikkelingen in het onderwijs'

Woord vooraf

1	Theoretische achtergrond	3
1.1	Innovatie en onderwijs: onlosmakelijk met elkaar verbonden	3
1.2	Innoveren: belangrijk, maar niet eenvoudig	4
1.3	Innoveren nader beschouwd	4
1.3.1	Definitie onderwijsinnovatie	4
1.3.2	Veranderkundige inzichten	5
1.3.3	Verloop van veranderprocessen	6
1.3.4	Aandachtspunten bij onderwijsinnovatieprocessen	8
1.4	Verandermodel voor scholen	8
1.4.1	Hét verandermodel bestaat niet	8
1.4.2	Pijlers en fasen	9
1.4.3	Gebruik van het model	12
1.5	Professionele leergemeenschap	12
2	Veranderen in de praktijk	15
2.1	Basisschool: uitgaan van de talenten van het kind	15
2.2	Praktijkonderwijs: optimale ontplooiing van de leerling	19
2.3	Vmbo: en nu écht anders!	22
3	Morgen beginnen?	29
3.1	Aanleiding en analyse (statusbepaling)	29
3.2	Oplossingen en interpreteren (ambitiebepaling)	29
3.3	Implementeren	31
3.4	Resultaten	32
3.5	Bijstellen	32
	Literatuur	33

1 Theoretische achtergrond

In dit hoofdstuk behandelen we theorie over veranderprocessen en gaan we op zoek naar antwoorden op de volgende vragen: hoe belangrijk is het dat onderwijs innovatief is? Hoe kijkt de wetenschap aan tegen innovatieve processen en welke patronen zien we in de loop van de geschiedenis? Welke factoren leveren een positieve bijdrage aan onderwijsinnovaties? We sluiten dit hoofdstuk af met de introductie van een model, waarin een aantal van deze inzichten bij elkaar worden gebracht.

1.1 Innovatie en onderwijs: onlosmakelijk met elkaar verbonden

Onderwijs hoort leerlingen en studenten voor te bereiden op persoonlijk, maatschappelijk en economisch functioneren (Onderwijsraad, 2006). Hoewel 'slechts' drie doelstellingen worden genoemd, kan het doel en de gerichtheid van onderwijs bijna niet meeromvattend en complexer zijn.

Persoonlijk, maatschappelijk en economisch functioneren zijn onderwerp van studie in vele wetenschappelijke disciplines, zoals psychologie, onderwijskunde, sociologie, gedragswetenschappen, neurowetenschappen en economie. Kennis hierover ontwikkelt zich in een hoog tempo en levert inzichten op die van belang zijn voor de inhoud van en de werkwijzen in het onderwijs.

De samenleving is zeer dynamisch en veranderingscycli lijken steeds korter te worden en elkaar steeds sneller op te volgen. Het onderwijs kan zich dan ook niet permitteren om te blijven werken zoals we dat gewend zijn. Juist omdat het onderwijs zo'n essentiële rol speelt in de voorbereiding van kinderen/jongeren op hun functioneren in de maatschappij, moeten scholen bij voortduring inspelen op (nieuwe) kennis, inzichten en ontwikkelingen die aangeven hoe die voorbereiding het meest adequaat, effectief en efficiënt vorm en inhoud kan krijgen.

Dit betekent dat bij onderwijsontwikkeling niet alleen nagedacht moet worden over de doelen die men wil bereiken, maar ook over de wijze waarop men die doelen wil realiseren en wat dit betekent voor de organisatie van het onderwijs. Het 'wat' en het 'hoe' zijn in onze optiek onlosmakelijk met elkaar verbonden: de organisatie van een onderwijsinstelling is een logisch gevolg van de visie op onderwijs. Zo bekeken hebben veranderingen van het onderwijs altijd verstrekkende gevolgen. Ze hebben immers niet alleen betrekking op doelstellingen, maar ook op de werkwijze van leraren en de organisatie van scholen. Het gaat niet alleen de leerlingen aan, maar ook de leraren, de schoolleiding en de omgeving van de school.

Het op elkaar afstemmen van al deze gremia blijkt in de praktijk een lastige klus. Volgens Waslander (2007) zijn "innovaties in het onderwijs geen doel op zich, maar impliceren ze zowel een probleem als een oplossing voor dat probleem." Deze uitspraak vergt een nadere verkenning. Allereerst is van belang vast te stellen waar het in het onderwijs om gaat: welke doelen wil onderwijs realiseren? Vervolgens is het belangrijk te analyseren welke consequenties deze keuze heeft voor het nut en de noodzaak van onderwijsinnovatie. Innoveren is inderdaad geen doel op zich (een school innoveert om daarmee iets te bereiken). De aanleiding om te innoveren hoeft niet per definitie een probleem te zijn. Sterker nog, Boonstra (2000) definieert een innovatieve organisatie juist als een organisatie waarin geen knelpunten bestaan en waar dus

geen 'urgentie' is om te innoveren. Maar toch zijn er talloze aanleidingen voor een school om te innoveren. Welke aanleiding het uitgangspunt voor verandering is en in hoeverre die aanleiding een probleem vormt, is een belangrijke variabele in het veranderproces. We komen hier later uitgebreid op terug.

1.2 Innoveren: belangrijk, maar niet eenvoudig

Zeventig procent van de veranderprocessen in Nederlandse organisaties loopt voortijdig vast of realiseert niet het beoogde resultaat (Boonstra, 2000). Hoe belangrijk innovaties in het onderwijs ook zijn, het is niet eenvoudig om succesvol te veranderen. Waarom lopen zoveel veranderingen vast? Boonstra schetst verschillende perspectieven op basis waarvan het geringe succes van veranderingen kunnen worden verklaard:

- het beleidsperspectief: het nieuwe beleid is moeilijk uitvoerbaar en/of er is gebrek aan steun voor de beleidsmaatregelen;
- het structuurperspectief: veranderingen stranden door onbegrip en vaste routines in technologie en menselijk handelen;
- het machtsperspectief: leden van de organisatie willen de bestaande machtsverhoudingen en krachten in de organisatie in stand houden, omdat zij er belang bij hebben;
- het individueel psychologisch perspectief: veel mensen streven naar stabiliteit en zekerheid, maar een innovatieproces brengt per definitie onzekerheden met zich mee.
- het cultureel perspectief: niets is zo weerbarstig als de heersende waarden en normen in de organisatie.

Deze perspectieven vormen brillen waardoor mensen kijken naar hun organisatie en naar vraagstukken binnen die organisatie. Volgens Boonstra is het kijken door een bril vanuit één enkel perspectief te simpel. De focus ligt dan namelijk op één aspect van de verandering; andere aspecten worden buiten beschouwing gelaten. De minder eenvoudig te duiden oorzaken van problemen worden over het hoofd gezien en niet meegenomen in zowel de oplossingen als in het veranderproces zelf. Dit verklaart volgens Boonstra het feit dat veranderprocessen vaak niet de resultaten opleveren die men ervan verwacht.

1.3 Innoveren nader beschouwd

1.3.1 Definitie onderwijsinnovatie

Er is veel literatuur over veranderen; niet alleen binnen de onderwijskunde, maar vooral ook daarbuiten. Toch is het niet gemakkelijk een definitie van onderwijsinnovatie te vinden (Rijkschroeff, 2008; Waslander, 2007). Doordat er allerlei definities circuleren, bestaat er soms verwarring over de betekenis van het begrip. Zo merken we in onze praktijk dat er over innovaties wordt gesproken, terwijl het gaat om verbeteringen.

De letterlijke betekenis van innoveren is *vernieuwen*. Op basis van literatuur komen we tot de volgende ideaaltypische definitie van onderwijsinnovatie:

Onderwijsinnovatie is, gebruikmakend van kennis en inzichten uit wetenschap en praktijk, een voortdurend zoeken naar (nog) betere inhouden en werkwijzen om leerlingen voor te bereiden op persoonlijk, maatschappelijk en economisch functioneren, het vertalen van deze inhouden en werkwijzen naar de eigen school en het implementeren ervan, waarbij systematisch wordt nagegaan of de beoogde doelstellingen worden bereikt en waarbij (van begin tot het einde van het proces) expliciet wordt gewerkt aan een inbedding van de inhouden en werkwijzen in de schoolorganisatie en in het gedrag van medewerkers en leerlingen.

1.3.2 Veranderkundige inzichten

Er is inmiddels veel bekend over het veranderen van organisaties. De visie op deze processen is in de loop van de jaren veranderd. We zetten de veranderkundige inzichten door de jaren heen op een rij en bespreken hoe het kijken naar onderwijsverandering zich heeft ontwikkeld.

Cozijnsen (2004) onderscheidt de volgende veranderkundige inzichten die elkaar in de afgelopen vijftig jaar hebben opgevolgd:

- *Geplande veranderingen of 'planned change' (zestiger jaren)*
Dit inzicht legt de nadruk op gedragsverandering. Interventiemethoden en strategieën focussen vooral op lineaire veranderprojecten. Dat wil zeggen dat men aanneemt dat veranderingen in vaste, opeenvolgende fasen verlopen. Als de ene fase is afgerond, kan men de volgende fase in gang zetten. Organisaties zijn in deze visie als bevroren water, dat eerst moet worden ontdooid voordat beweging mogelijk is. De nieuwe, gewenste situatie wordt vervolgens weer bevroren.
- *Organisatorische ontwikkeling (zeventiger jaren)*
Dit inzicht is erop gericht het eigen probleemoplossend vermogen van de organisatie te vergroten.
- *Organisatorische transformatie (tachtiger jaren)*
Dit inzicht benadrukt zowel de organisatorische als de gedragsmatige kant van veranderen.
- *De lerende organisatie (negentiger jaren)*
Dit inzicht is erop gericht het lerend vermogen van de organisatie te vergroten.
- *Lerend vernieuwen (begin 2000)*
Dit inzicht is geïntroduceerd door Boonstra (2000). Lerend vernieuwen is erop gericht contexten te creëren en processen te ondersteunen, waarbij de actoren zelf vormgeven aan vernieuwingsprocessen. De dialoog tussen leden van de organisatie en het zichtbaar maken van feedbackprocessen zijn wezenlijk. In deze benadering wordt het hele systeem van een organisatie onder de loep genomen. Veronderstelling is dat inzicht in het totale systeem leidt tot een hoge participatie van de leden binnen de organisatie.

Onderwijsveranderingen

De geschiedenis van de (wetenschappelijke) bestudering van het proces van onderwijsverandering is nog tamelijk jong. Pas sinds de jaren zestig beginnen we inzicht te krijgen in de werking van onderwijsverandering in de praktijk. In de loop der jaren worden hierin ontwikkelingslijnen en patronen zichtbaar die parallel lopen met ontwikkelingen in het bedrijfsleven.

In de vijftiger en begin zestiger jaren van de vorige eeuw stonden curriculumontwikkeling en de ontwikkeling van leermaterialen centraal. Deze veranderingen hadden vaak het karakter van het planmatig 'droppen' bij individuele leraren. Begin zestiger en zeventiger jaren verschoof het accent naar de ontwikkeling van de schoolorganisatie als geheel. Veranderingen waren vooral gericht op schoolniveau en nauwelijks op het primaire proces in de klas. Vanaf de tachtiger jaren is er in toenemende mate aandacht voor alle niveaus van verandering (klas en school, leerling, leraar en schoolleider, pedagogisch-didactische aanpak en onderwijsinhoud, onderwijslerproces en schoolorganisatie). Er komt meer aandacht voor de zogenaamde systeembenadering van veranderen (Senge, 1992). Hierin is er niet alleen aandacht voor alle niveaus van de organisatie, maar wordt ook onderkend dat de niveaus met elkaar samenhangen en elkaar wederzijds beïnvloeden. Vanaf de jaren negentig komt de school als 'lerende organisatie' in beeld. In deze benadering zijn de schoolorganisatie, het vernieuwen en het leren dynamische processen, waarin mensen organiseren, interacteren, communiceren en construeren. De belangrijkste ontwikkeling in het kijken naar onderwijsinnovaties in de afgelopen vijftig jaar is de toegenomen overtuiging dat een onderwijsinnovatie niet geïsoleerd kan worden beschouwd. Alles en iedereen in de school heeft er (in)direct mee te maken; zowel op het niveau van curriculum-ontwikkeling als op het niveau van de organisatie en de processen die zich hierbinnen afspelen. Dit is een belangrijke wetenschap voor mensen die veranderingen in scholen aansturen en/of implementeren.

1.3.3 Verloop van veranderprocessen

In veranderprocessen kunnen verschillende fasen worden onderscheiden. Een algemeen geaccepteerd verandermodel binnen de onderwijskunde onderscheidt de volgende fasen (Miles, Ekholm & Vandenberghe, 1987):

- *Initiatiefase*
Dit is de fase waarin nieuwe ideeën worden voorgesteld, gezocht wordt naar commitment en waarin de organisatie in beweging komt. Initiatie-activiteiten zien we met name aan het begin van het veranderproces, maar komen ook later, gedurende het gehele proces, voor.
- *Implementatiefase*
In deze fase worden nieuwe ideeën, procedures, een programma of activiteiten in praktijk gebracht.
- *Institutionaliseringfase*
De verandering wordt zo gestabiliseerd in de structuur van de organisatie dat deze blijft bestaan, ook als het veranderproces is afgerond.

De praktijk van onderwijsinnovaties wijst uit dat er geen algemeen geldend verandermodel bestaat. Scholen kiezen doorgaans hun eigen weg en doen dat vaak intuïtief. Wel zijn daarin patronen waarneembaar, die vaak op hoofdlijnen zijn te herleiden naar de genoemde fasering van Miles et al. Zo zijn er scholen die inzetten op het creëren van een breed draagvlak in de initiatiefase. De medewerkers worden zoveel mogelijk betrokken bij het nadenken over de mogelijkheden, waarna vervolgens een knoop wordt doorgehakt. Er zijn ook scholen die er juist voor kiezen om te starten met een kleine groep medewerkers die enthousiast en betrokken zijn. Ook kennen we scholen die de initiatiefase nauwelijks doorlopen. Zij beginnen gewoon met anders te werken en stellen de werkwijze gaandeweg bij.

Ook de implementatiefase pakken scholen heel verschillend aan. Wat voor de ene school goed blijkt te werken, is op een andere school funest voor een succesvolle implementatie. En datzelfde geldt voor de institutionaliseringsfase. Sommige scholen benoemen deze fase expliciet en markeren dit moment met bijvoorbeeld een evaluatie van de implementatie. Op andere scholen is de overgang van de implementatiefase naar de institutionaliseringsfase veel minder duidelijk en lopen deze onopvallend in elkaar over.

Deze verschillen hebben te maken met de mensen die de innovatieprocessen in gang zetten en aansturen. Zij werken vanuit een eigen visie op innovatie, op een manier die bij hen past. (School)leiders hebben de neiging om vanuit hun eigen perspectief naar de innovatie te kijken. Quinn (1998) onderscheidt vier schijnbaar tegenstrijdige denkwijzen over organisaties:

- rationeel doel model;
- intern proces model;
- human relations model;
- open systeem model.

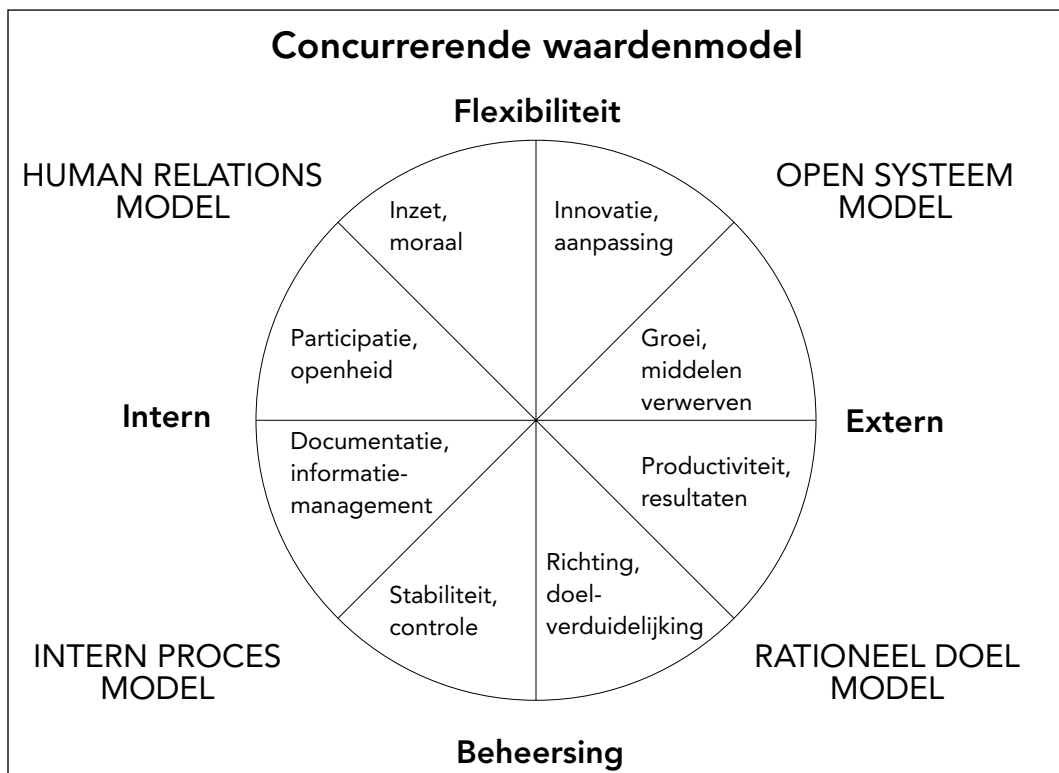
Al deze modellen hebben sterke en zwakke kanten. Het gaat er vooral om dat leiders van onderwijsinnovaties in staat zijn om gebruik te maken van meerdere denkmodellen.

De centrale gedachte van het *rationeel doel model* is dat het draait om productiviteit en winst. De leider bereikt deze doelen door een duidelijke richting aan te geven en te sturen op het gedrag van medewerkers. Het rationeel doel model dateert uit het begin van de 20e eeuw.

In het tweede model, het *intern proces model*, gaat het vooral om stabiliteit en continuïteit in organisaties en staat de opvatting centraal dat je dit bereikt met behulp van routines en procedures. In een bedrijf dat volgens dit model is ingericht, bepalen regels, structuren en tradities de gang van zaken. Ook dit model dateert uit de eerste decennia van de 20e eeuw.

In het *human relations model* staan de motivatie en inzet van de medewerkers centraal. Deze factoren kunnen worden gestimuleerd door mensen intensief bij de organisatie te betrekken, bijvoorbeeld door overleg en concensusvorming bij veranderprocessen. Het human relations model is ontwikkeld in de periode tussen 1925 en 1950, toen managers er in toenemende mate achterkwamen dat het simpelweg dicteren van werk en regels aan medewerkers niet meer voldeed. Mensen werden mondiger en eisten een andere behandeling. Dit denkmodel is zichtbaar in veel onderwijsorganisaties.

Het vierde model, *het open systeemmodel*, gaat ervan uit dat een bedrijf moet concurreren in een onvoorspelbare, complexe omgeving. Wil men de noodzakelijke middelen en mensen verkrijgen, dan moet de nadruk liggen op zaken zoals continue aanpassing aan de markt, creativiteit en innovatie. Het open systeem model dateert uit de periode 1950 tot 1975.



Het is bij onderwijsinnovaties van groot belang te onderkennen dat er meerdere modellen zijn en dat deze onderling gecombineerd kunnen worden. Quinn (1998) noemt dat het 'concurrerende waardenkader'. Hij spreekt van concurrerende waarden, omdat de vier genoemde modellen in een aantal opzichten strijdig zijn met elkaar. Quinn maakt dit duidelijk door de denkmodellen te vergelijken aan de hand van twee dimensies:

- van flexibiliteit naar beheersing;
- van intern naar extern gericht.

In bovenstaande figuur zien we dat in het rationeel doel model beheersing is gecombineerd met een externe gerichtheid. Bij het intern proces model gaat het om beheersing, en interne gerichtheid. Bij het human relations model zijn flexibiliteit en interne gerichtheid gecombineerd, en in het open systeem model zien we dat flexibiliteit samengaat met een externe gerichtheid.

Omdat de werkelijkheid in scholen vaak uit paradoxen bestaat en er sprake is van snelle veranderingen en complexe verbanden, is het van belang dat de schoolleider kan schakelen tussen deze vier, vaak tegenstrijdige, denkmodellen. Als hij dat doet, komen alle genoemde componenten van de verandering aan bod.

1.3.4 Aandachtspunten bij onderwijsinnovatieprocessen

Uit een overzicht van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs, komen zeven aandachtspunten – de verander-C's – naar voren die van groot belang zijn bij onderwijsinnovaties (Waslander, 2007):

- *Concentratie*
Activiteiten gericht op verandering vereisen focus en een duidelijk doel, dat is verbonden met leren en doceren. Er moet in de uitwerking evenwicht zijn tussen de technische en de sociale kant van het onderwijs.
- *Coherentie*
Het is zaak de coherentie tussen verschillende activiteiten in de school blijvend te bewaken. Ook moet er sprake zijn van coherentie tussen het doel van plannen en de inzet van faciliteiten om die plannen te realiseren.
- *Commitment*
Commitment en eigenaarschap van docenten en schoolleider zijn essentieel. Duurzaam veranderen is ook sterk gebaat bij commitment van mensen buiten de school, zoals schoolbesturen, overheden en ouders.
- *Community*
Scholen die een (leer)gemeenschap vormen, faciliteren het leren en verminderen de kans op uitval. Dat geldt voor leerlingen én leraren. Een verandering moet kunnen bouwen op enige hechtheid in de sociale infrastructuur. De kracht van een gemeenschap wordt een zwakte als de relaties zo hecht zijn dat zij een open communicatie belemmeren. In paragraaf 1.5 gaan we nader in op de professionele leergemeenschap.
- *Continuïteit*
Het succesvol implementeren van veranderingen in scholen duurt jaren. Duurzaam vernieuwen vereist continuïteit, zowel in het team als in de schoolleiding.
- *Consistentie*
Het veranderproces is gebaat bij consistentie in de omgeving. Scholen worden geholpen als organisaties, die invloed uitoefenen op scholen, hun beleid op elkaar afstemmen.
- *Contextmanagement*
Het is van belang dat de school trouw blijft aan de eigen uitgangspunten en de regie in eigen hand houdt. De school betreft anderen bij haar plannen en stemt deze voortdurend af op de omgeving. De school laat de omgeving voor haar werken.

De boodschap is duidelijk: scholen die een onderwijsverandering inzetten, moeten rekening houden met verschillende factoren. De school moet zich er steeds van bewust zijn dat er een relatie bestaat met de context van de school (intern en extern model) en moet de focus richten op zowel de beheersmatige als op de flexibele aspecten van de organisatie, ofwel op de technische én op de sociale kant. Dat is lastig, omdat we de neiging hebben om ons te richten op slechts een deel van de bovengenoemde factoren.

1.4 Verandermodel voor scholen

We presenteren een model dat scholen steun biedt bij het voorbereiden en uitvoeren van innovaties. Het model is geen 'recept' of 'routeplanner' die de school zonder problemen naar het gewenste resultaat leidt. Het model biedt aanknopingspunten, maar het veranderproces blijft een proces van zoeken, puzzelen, communiceren, nadenken, proberen en knopen doorhakken.

1.4.1 Hét verandermodel bestaat niet

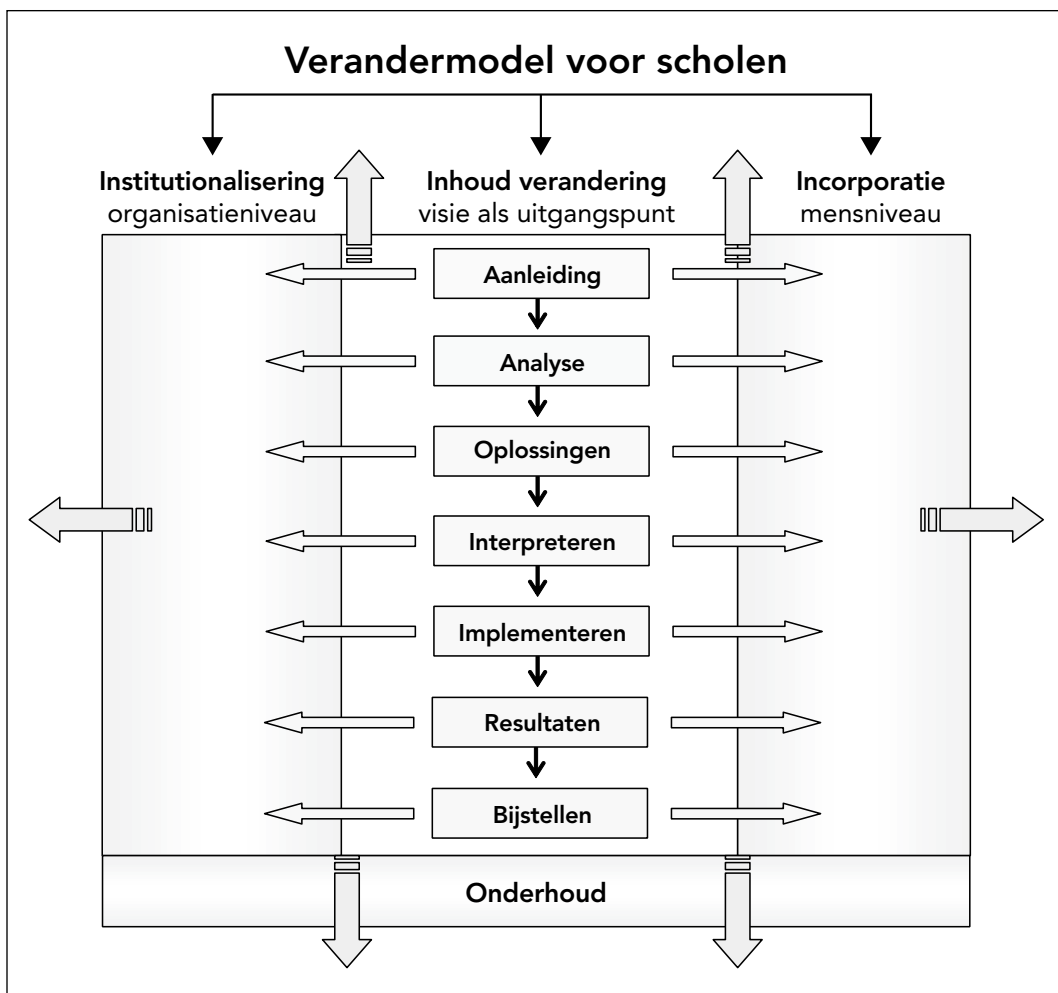
Het is niet mogelijk om uit alle onderzoeken en publicaties over innoveren één model af te leiden dat scholen kunnen gebruiken als perfecte 'routeplanner' voor innovaties.

Daarvoor is de werkelijkheid te complex, te divers en te weerbarstig. Veranderprocessen verlopen niet lineair en voltrekken zich niet op uniforme wijze en volgens dezelfde route. Daarom bestaat er geen enkel model dat de school van begin tot eind, via een vaste route, met gegarandeerd succes door een verandertraject leidt.

Belangrijker dan een 'routeplanner' is het leren begrijpen van veranderprocessen. En daarbij kunnen modellen ondersteuning bieden. Ze helpen om met een bepaalde bril naar veranderprocessen te kijken en geven inzicht in belangrijke aspecten van deze processen. Naarmate modellen verder zijn uitgewerkt, bieden ze concrete handreikingen en hulpmiddelen die de school gedurende het proces kan inzetten.

1.4.2 Pijlers en fasen

We hebben een model ontwikkeld dat kan worden gebruikt als bril om naar veranderprocessen in scholen te kijken:



Pijlers

Veranderingen in een school zijn gebaseerd op drie pijlers:

- inhoud;
- mensen;
- organisatie.

De inhoud van de innovatie heeft alleen kans van slagen als deze is verankerd in het gedrag van de mensen in de school (incorporatie) en in de schoolorganisatie (institutionalisering).

Inhoud

De inhoud van een verandering is gericht op een doel dat te maken heeft met de core-business van de organisatie. De core-business van de school is samen te vatten in één woord: leren. Het is de taak van de school het onderwijs zodanig te organiseren, dat leerlingen optimaal leren en presteren en hun capaciteiten en talenten optimaal ontplooiën. Maar ook hier geldt dat er meerdere wegen naar Rome leiden. Welke weg de school kiest, is afhankelijk van de onderwijsvisie van de school. Deze visie is de kapstok voor alle activiteiten van de school en het referentiekader voor alle keuzes die de school maakt. De visie is dus ook richtinggevend voor veranderingen die de school doorvoert.

Volgens Kotter (1997) is het hebben of het ontwikkelen van een visie een essentieel onderdeel van een veranderproces. Een visie verduidelijkt de richting van veranderen en motiveert mensen zich in de gewenste richting te ontwikkelen. Als de richting duidelijk is, kunnen gefundeerde keuzes worden gemaakt en kunnen niet ter zake doende oplossingen worden verworpen. Een andere essentiële functie van een visie is dat het mensen kan motiveren tot acties, die op de korte termijn niet in hun eigen belang zijn. Een heldere visie geeft hoop op een betere toekomst. Dat werkt motiverend en stimulerend en draagt eraan bij dat mensen hun natuurlijke afkeer om te veranderen overwinnen. Een laatste voordeel van een goede visie is dat mensen weten wat hen te doen staat. Dat scheelt veel vergaderingen en conflicten.

Een visie heeft de volgende kenmerken:

- voorstelbaar: draagt een helder toekomstbeeld uit;
- aantrekkelijk: spreekt langetermijnbelangen van de stakeholders aan;
- haalbaar;
- gericht: dient als richtsnoer bij besluitvorming;
- flexibel: er is ruimte voor individueel initiatief en alternatieve reacties;
- communiceerbaar.

Mensen

De doelen van een verandering kunnen alleen worden bereikt als het gedrag van de mensen in de school op die doelen is gericht. (Midden)managers, leraren, ondersteuners en leerlingen moeten niet alleen weten wat er van hen wordt verwacht, er moeten ook veranderingen waarneembaar zijn in hun concrete (professionele) gedrag. Hun gedrag moet in lijn zijn met de beoogde verandering.

Bij veranderingen in het onderwijs is gedrag idealiter een afgeleide van de onderwijsvisie van de school. Deze visie geeft weer welke idealen de school heeft en wat zij met leerlingen wil bereiken. Het gedrag van leraren en andere medewerkers moet bijdragen aan het verwezenlijken van de visie en moet dus in lijn zijn met de visie van de school. Datzelfde geldt voor de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd. Met andere woorden: het onderwijskundige subsysteem en het organisatorische subsysteem zijn op elkaar afgestemd. Het onderwijskundige subsysteem vormt de kern van het onderwijs en de organisatie van een school is hiervan afgeleid (Marx, 1975).

Organisatie

Het is noodzakelijk dat de schoolorganisatie alles faciliteert wat nodig is om de doelen van de verandering te realiseren. Het gaat bijvoorbeeld om regels, procedures, besluitvorming, samenwerking, taaktoewijzingen, materialen en budgetten, maar ook om de inzet van middelen en mensen en de werving van personeel.

In de literatuur wordt een relatie gelegd tussen het type verandering enerzijds en het type organisatie anderzijds. Op basis hiervan heeft de Change Factory (1999) een model ontwikkeld dat onderscheid maakt tussen koude en warme organisaties en koude en warme veranderingen. Een warme organisatie wordt gedreven door autonomie en zelfsturing. Internal commitment is de drijvende kracht. Er worden in een warme organisatie gezamenlijk doelstellingen ontwikkeld en gerealiseerd. Weerstand wordt geïnterpreteerd als energie of als een uiting van betrokkenheid. Hier tegenover staat de koude organisatie, waar sturing door het management de dominante factor is. External commitment is hier de drijvende kracht: het management bepaalt de doelstellingen en de taken. Weerstand wordt in een koude organisatie gezien als een barrière die moet worden geslecht.

Ook wordt onderscheid gemaakt in warme en koude veranderingen. Een koude verandering is een verandering waarvan de urgentie vaststaat en expliciet is: er dreigt een faillissement, slagingspercentages lopen terug of de school krijgt een vernietigend inspectierapport. Het management richt zich niet zozeer op de waarden en normen van de organisatie, maar kiest concrete doelstellingen als aangrijpingspunt voor communicatie.

Een warme verandering komt voort uit de ambities van medewerkers en management. De waarden en normen van de organisatie vormen het aangrijpingspunt. Voorbeelden van warme veranderingen zijn: werken in leercirkels en invoering van intervisie om met en van elkaar te leren.

Het onderscheid in warme en koude organisaties en koude en warme veranderingen helpt bij het bepalen van de veranderstrategie en het vaststellen van de haalbaarheid van de verandering. Als de school heeft vastgesteld wat de 'temperatuur' van de organisatie is en hoe de betreffende verandering is te typeren, dan kan zij vervolgens de meest passende innovatiestrategie kiezen, zoals weergegeven in onderstaand schema.

	Koude organisatie	Warme organisatie
Koude verandering	Reactief veranderen Interveniëren	Interactief veranderen Transformeren
Warme verandering	Actief veranderen Implementeren	Proactief veranderen Vernieuwen

Fasen

We zagen dat we in elk innovatieproces in grote lijnen drie fasen kunnen onderscheiden:

- initiatiefase: aanloop naar de verandering;
- implementatiefase: daadwerkelijke invoering van de innovatie;
- incorporatie- en institutionaliseringsfase: verankering van de innovatie.

Bij elke fase staat een aantal essentiële vragen centraal.

Initiatiefase

In deze fase staan de volgende vragen centraal:

- Waarom willen (of moeten) we veranderen/innoveren? (*Aanleiding*)
- Wat zijn de achterliggende oorzaken van deze aanleiding? (*Analyse*)
- Welke oplossingen zijn voorhanden en welke kiezen we? (*Oplossingen*)
- Hoe vertalen we die keuze(n) naar onze school? (*Interpreteren*)

De eerste twee vragen hebben betrekking op wat de school *is* (de huidige situatie) en de laatste twee vragen op wat de school *wil zijn* (de gewenste situatie). Duinkerken (2002) gebruikt hiervoor de termen: statusbepaling en ambitiebepaling.

Implementatiefase

Bij het daadwerkelijk invoeren van de innovatie staan de volgende vragen centraal:

- Wat doen we om de innovatie daadwerkelijk in te voeren? (*Implementeren*)
- Hoe stellen we vast of we onze ambities realiseren? (*Resultaten*)
- Is het nodig om onze ambities en/of interventies tussentijds bij te stellen? (*Bijstellen*)

Incorporatie- en institutionaliseringsfase

In deze fase is de essentiële vraag:

- Wat is er nodig om de innovatie in te bedden in:
 - de schoolorganisatie (de institutionalisering van de verandering);
 - het gedrag van de mensen op school (de incorporatie van de verandering)?

Op basis van inzichten uit de literatuur wordt de verankering niet beschouwd als iets dat gebeurt ná de implementatie. Het is tijdens het hele veranderproces voortdurend een punt van aandacht. Al vanaf het begin van het veranderproces worden maatregelen genomen om de verandering te vertalen naar de organisatie en het gedrag van de mensen. Uiteindelijk worden die maatregelen omgezet in beleid en algemeen geaccepteerd gedrag.

De onderscheiden fasen worden doorgaans niet als een lineair proces achter elkaar doorlopen. Vaak komt het voor dat, na afronding van een bepaalde fase, een bijstelling plaatsvindt, die aanleiding is om de voorafgaande fase – zij het versneld – nog een keer te doorlopen. Er is sprake van een dynamisch, cyclisch en iteratief proces.

In hoofdstuk 3 worden de fasen van het model uitgebreid behandeld en geconcretiseerd.

1.4.3 Gebruik van het model

Bij het gebruik van het model staan drie begrippen centraal:

- non-lineair;
- integraal;
- professioneel.

We stelden hiervoor al dat veranderprocessen (meestal) niet verlopen als een lineair proces. Er is voortdurend sprake van een pendel tussen de verschillende vragen in elke fase van het veranderproces. Ook is de volgorde van de vragen niet hetzelfde voor elke verandering. Bij elke vraag en in elke fase wordt steeds zowel terug- als vooruitgekeken. Bij voortdurende gaat de school na of de inhoud van de verandering nog steeds een passend antwoord biedt op de aanleiding van de verandering.

Verder is het van belang dat steeds integraal naar het proces wordt gekeken: Wat betekent dit voor de inhoud (gebaseerd op de visie) van ons onderwijs, voor het gedrag van de mensen op onze school en voor het functioneren van onze organisatie? Is er bij alles wat we doen sprake van concentratie (doelgerichtheid), coherentie, consistentie en continuïteit? En op welke wijze werken we binnen onze school aan commitment en communityvorming? Hebben we voldoende oog voor een goede externe afstemming (contextmanagement)?

Een innovatieve school werkt voortdurend aan verbetering van het onderwijs, gericht op de geformuleerde doelstellingen. Dit veronderstelt een professionele manier van werken vanuit een lerende houding. In de literatuur over onderwijsinnovatie komen we in dit verband het begrip 'professionele leergemeenschap' steeds meer tegen. In de volgende paragraaf besteden we hier meer aandacht aan.

1.5 Professionele leergemeenschap

Er bestaan verschillende omschrijvingen van de professionele leergemeenschap. We geven een aantal voorbeelden:

- een professionele leergemeenschap is een gemeenschap van voortdurend onderzoek en verbetering;

- een school die functioneert als een professionele leergemeenschap betreft de gehele staf van professionals bij leerprocessen in de context van een ondersteunende, zelfgecreëerde gemeenschap;
- een professionele leergemeenschap bestaat uit een groep mensen die een actieve, reflectieve, samenwerkende, leergerichte en groeibevorderende benadering ontwikkelt voor de raadsels, problemen en onduidelijkheden van leren.

Alle omschrijvingen van een professionele leergemeenschap verwijzen naar het samen leren over de onderwijspraktijk met de expliciete bedoeling deze te verbeteren. De onderwijsprofessionals nemen een centrale plek in (Verbiest, 2004). Verbiest stelt verder dat in het begrip professionele leergemeenschap drie belangrijke concepten zijn verenigd:

- professionaliteit: het gaat om een schoolcultuur die professionaliteit hoog in het vaandel heeft staan. Dit wil zeggen: er is sprake van een gerichtheid op de leerling en er wordt gehandeld op basis van kennis;
- leren: er is aandacht voor leren dat belangrijk is voor de professionele ontwikkeling;
- gemeenschap: er is verbondenheid tussen professionals.

Stoll, Bolam, McMahon, Wallace en Thomas (2006) hebben verschillende onderzoeken naar professionele leergemeenschappen samengevat. Zij onderscheiden de volgende hoofdkenmerken van een professionele leergemeenschap:

- *Gedeelde waarden en een gedeelde visie*
Hierdoor hebben de werknemers het gevoel dat zij zich samen inzetten voor hetzelfde doel.
- *Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het behalen van de doelen*
Dit verhoogt de betrokkenheid van werknemers en de sociale druk, zodat ieder zijn aandeel in het werk nakomt.
- *Onderzoekende houding*
Deze houding is gekenmerkt door bijvoorbeeld reflectieve dialogen, gesprekken over inhoudelijke, actuele onderwerpen of over problemen bij de toepassing van nieuwe kennis, gezamenlijke werkplanning, nabesprekingen, observaties bij elkaar en gesprekken over de kwaliteit van het werk.
- *Samenwerking*
Er is een grote betrokkenheid van werknemers bij allerlei ontwikkelactiviteiten. Daarnaast is er sprake van allerlei vormen van hulp, ondersteuning, assistentie en feedback.
- *Stimuleren van leren*
Door allerlei vormen van professionalisering wordt het leren door werknemers, zowel van individuen als groepen, gestimuleerd.

Daarnaast worden nog de volgende kenmerken van professionele leergemeenschappen genoemd:

- wederzijds vertrouwen, respect en support;
- niemand wordt buitengesloten, er zijn geen subculturen;
- openheid en samenwerking met externe partners.

DuFour (2004) onderscheidt drie essenties van professionele leergemeenschappen:

- focus op leren;
- bouwen aan een samenwerkingscultuur;
- focus op resultaten.

Focus op leren

De fundamentele doelstelling van de school is dat alle leerlingen optimale leerprestaties behalen. Deze focus op leren vertaalt zich in een aantal vragen, waarvan de antwoorden richtinggevend zijn voor het dagelijks werk op school.

- Wat willen we dat leerlingen leren? Wat zou iedere leerling moeten kennen en kunnen, gegeven zijn leeftijd, capaciteiten en onderwijs?

- Hoe komen we te weten wat leerlingen hebben geleerd? Hoe monitoren we het leren van iedere leerling?
- Wat doen we als leerlingen niet leren? Welke afspraken maken we om extra tijd en begeleiding te geven aan leerlingen die problemen ervaren?
- Wat doen we als leerlingen de aangeboden leerstof al beheersen?

Bouwen aan een samenwerkingscultuur

- Wanneer leraren geïsoleerd werken, is het niet mogelijk dat alle leerlingen optimale leerprestaties behalen.
- Scholen worden beter als leraren tijd en ondersteuning krijgen om samen te werken:
 - in het helder maken wat essentieel is bij leren van leerlingen;
 - in het ontwikkelen van manieren om vast te stellen wat leerlingen hebben geleerd;
 - in het analyseren van bewijzen van leren;
 - in het gebruiken van deze bewijzen om van elkaar te leren.

Focus op resultaten

- Professionele leergemeenschappen beoordelen hun effectiviteit op resultaten en niet op intenties.
- Alle programma's, beleid en praktijken worden continu beoordeeld op de impact die ze hebben op het leren van leerlingen.
- Alle leraren ontvangen geregeld relevante informatie over hun effectiviteit: in hoeverre bereiken zij de beoogde resultaten?

Wat is nu de verbinding tussen onderwijsinnovatie en de professionele leergemeenschap?

In paragraaf 1.3.4 zagen we dat de ontwikkeling van communities volgens Waslander één van de zeven succesfactoren is bij onderwijsinnovaties. Onderwijsprofessionals spelen een sleutelrol in de ontwikkeling van goed onderwijs. Zij hebben de taak om allerlei (beleids)signalen vanuit de omgeving te vertalen naar goed onderwijs. Zij doen dit in belangrijke mate op basis van hun praktijkkennis. Praktijkkennis is het geheel van persoonlijke kennis, opvattingen en waarden over de beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Het is een permanente opgave voor de onderwijsprofessional om zijn praktijkkennis te verbeteren. Bij een innovatie worden er aan de praktijkkennis nieuwe elementen toegevoegd. Deze uitbreiding van de praktijkkennis vereist individuele en collectieve leerprocessen en reflectie.

We zagen dat onderwijsinnovaties alleen kunnen slagen als dit op integrale wijze gebeurt: de inhoud van de verandering staat centraal en deze wordt steeds gekoppeld aan de organisatie en de gedragingen van de medewerkers. Vele onderwijsvernieuwingen missen de fundamentele ondersteunende cultuur en de voorwaarden om winst op te leveren in onderwijs en leren. De professionals werken vaak geïsoleerd en de broodnodige interactie om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven en toe te passen ontbreekt. Professionele leergemeenschappen zijn erop gericht zowel structurele als culturele condities te scheppen voor de leerprocessen van onderwijsprofessionals. Een professionele leergemeenschap kan een wezenlijke bijdrage leveren aan veranderprocessen, doordat zo'n gemeenschap de professionals een ondersteunende en uitdagende infrastructuur aanbiedt.

2 Veranderen in de praktijk

We beschrijven veranderprocessen van drie scholen: een basisschool, een school voor praktijkonderwijs en een vmbo-school. De praktijkbeschrijvingen zijn tot stand gekomen op basis van interviews met directieleden, teamleiders, teamleden, ouders en leerlingen. Ook zijn er schoolplannen, projectbeschrijvingen en projectplannen geraadpleegd.

Deze veranderprocessen beschrijven we aan de hand van het model dat in paragraaf 1.4.2 is beschreven. Dat betekent dat steeds de volgende fasen worden besproken:

- Aanleiding
- Analyse
- Oplossingen
- Interpretieren
- Implementeren
- Resultaten
- Bijstellen

2.1 Basisschool: uitgaan van de talenten van het kind

Aanleiding

Acht jaar geleden doet zich de kans voor om een nieuwe school te starten in een nieuwe wijk. De directie van deze nieuwe school wil het geheel anders gaan doen: de leden van de directie willen, op basis van hun ervaringen, de kans benutten om te gaan werken vanuit hun innerlijke drijfveren en overtuigingen en zich niet te laten leiden door bestaande structuren en organisatievormen. De kerngedachte hierbij is dat de mogelijkheden en talenten van kinderen centraal staan en het uitgangspunt vormen voor elke keuze die gemaakt wordt. Ieder kind doet ertoe. Een ander leidend principe is dat ouders betrokken worden bij wat er in de school gebeurt. Anders gezegd: de schoolorganisatie staat niet centraal; het kind staat centraal en dat is te allen tijde leidend.

De school is gestart als een kleine school, waardoor directie en team in de oriëntatiefase veel tijd en energie kunnen besteden aan het formuleren en uitwerken van de visie. De visie is gebaseerd op de hierboven beschreven uitgangspunten.

De visie van de school

- We gaan uit van de talenten en mogelijkheden van kinderen.
- Het kind staat centraal met als motto: 'Voor je kinderen wil je toch het beste'.

Analyse

Er is een analyse uitgevoerd vanuit vier invalshoeken:

- de behoefte en wensen van de ouders;
- de stand van zaken op vernieuwende scholen;
- actuele opvattingen over leren in de wetenschap;
- de omgeving: middels een omgevingsanalyse is onderzocht hoe de school een onderscheidende positie kan innemen en op welke wijze de school een actieve rol kan vervullen in de wijk.

Op basis van deze invalshoeken is de school afgestapt van alle kenmerken en methodes van het leerstofjaarklassensysteem. Zo is de school opgebouwd uit units. Elke unit bestaat uit 100 kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar en heeft een eigen team. Doordat de school in de beginfase klein was en doordat er geen historie was, kon het concept vanaf het begin in gezamenlijkheid (team en ouders) worden opgebouwd en ontwikkeld. De lijnen waren kort.

Oplossingen

In 1996 produceert een werkgroep een rapport dat antwoord moet geven op de volgende vragen:

- Hoe moet ons onderwijs in de 21ste eeuw eruitzien?
- Welke waarden en normen hanteren we?
- Hoe gaan we ons onderwijskundig concept vormgeven, uitwerken en aanreiken?
- Wat weten kinderen al? Hoe krijgen we – uitgaand van onze visie – vooraf inzicht in wat kinderen al kunnen en kennen en hoe kunnen we daarbij aansluiten?

Het rapport heeft geleid tot het motto van de school (ondertitel van het logo): 'Voor je kinderen wil je toch het beste'.

Het onderwijskundig concept is, ondersteund door de projectgroep TOM: Onderwijs Anders van KPC Groep, integraal uitgewerkt. De inhoud van ontwikkel- en leerlijnen is vormgegeven met het ITS. Daarmee is er tevens een verantwoordingskader waarmee de opbrengsten van het leerproces van de leerlingen en van de school kunnen worden gemeten.

Kern in het veranderproces is het nemen van eigen verantwoordelijkheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Wat voor de leerlingen geldt, geldt ook voor de teamleden. In de begeleiding van het team wordt ingezet op het buddysysteem en op coaching.

De taakverdeling binnen de schoolleiding is als volgt:

- de directeur houdt zich bezig met organisatie, externe representatie en het gebouw;
- de manager onderwijs en zorg is de kartrekker voor onderwijs.

In 2001 is gestart met een groep ontwikkelaars die zich bezighield met de ontwikkeling van de ontwikkel- en leerlijnen. Later is er een nieuwe groep ontstaan die zich bezighoudt met de ontwikkeling van leerarrangementen.

De verbinding met de samenleving, gevoed door de multifunctionele locatie in de wijk waarin de school is gehuisvest, is zichtbaar en wordt actief uitgebouwd. Zo werkt de school samen met peuterspeelzaal, naschoolse opvang en maatschappelijk werk.

De school hecht veel waarde aan de bevindingen en de mening van de ouders. Er is een ouderplatform, waar ouders worden gehoord. Het eigenaarschap van ouders en leerlingen is groot, zowel wat betreft de school als de ontwikkeling van de leerlingen.

"Als je als ouder contact zoekt, is die mogelijkheid er."

"Het kind wordt gezien in zijn eigenheid van tempo en capaciteit. De trein dendert hier niet voort.

Mijn kind gaat hier met plezier naar school."

Om inzicht te krijgen in de talenten van leerlingen wordt gebruikgemaakt van een persoonsgebonden rapportage (PGR), die door de teamleden wordt ingevuld. Deze rapportage wordt besproken met de ouders. Het gaat om een uitgebreide rapportage, die breder is dan alleen een registratie van de ontwikkel- en leerlijnen. Iedere leerling houdt een portfolio bij. Hierin zitten, naast de PGR, ook verslagen van gesprekken met ouders en leerling.

De school denkt bewust na over de kansen en mogelijkheden die de omgeving biedt. Dit is verworden tot een cyclisch en organisch proces. Het is een tweede natuur om vanuit een weidse

blik te analyseren en daarbij veel partijen te betrekken. Directie en medewerkers analyseren, halen kritische partners binnen, zijn koersvast, ook als er grote spanning op de gekozen richting ontstaat.

Er wordt nog steeds visionair gedroomd. Dit proces is niet gestopt. Het proces wordt sterk bepaald door de inmiddels verworven eigen overtuiging van de directie, namelijk dat het kind met z'n eigen talenten en ontwikkeling centraal staat. Dat is altijd het startpunt. Bij dilemma's en twijfels wordt altijd teruggedaan naar dit uitgangspunt en wordt de vraag gesteld: Wie is dit kind en wat heeft dit kind nodig in zijn verdere groei en ontwikkeling?

Interpreteren

De school streeft ernaar dat het kind eigenaar is van het leerproces. De eigen leervragen van het kind, geformuleerd in het portfoliogesprek, vormen het uitgangspunt van het onderwijs. Vanuit het profiel van de leerling wordt een ontwikkelgesprek gevoerd.

Van (nieuwe) medewerkers wordt verwacht dat zij zich ontwikkelen van leraar tot mentor. Het is een leerproces voor de mentoren om kinderen ook echt eigenaar te durven laten zijn. Medewerkers groeien hierin doordat zij een toenemend inzicht krijgen in de werking van het gekozen onderwijskundig en organisatorisch subsysteem. Het persoonlijk meesterschap van de teamleden wordt, gevoed door de ondersteuning van en aan elkaar, steeds zichtbaarder. Er is een grote collegialiteit en dat kan ook bijna niet anders, want medewerkers werken letterlijk in de openheid van de unit, waardoor zij elkaar voortdurend zien. In het laatste jaar is een trend waarneembaar van centraal naar decentraal: elke unit mag een eigen sfeer uitstralen.

"Dit is de visie van de school; dat wordt breder gemaakt door daar steeds mensen actief bij te betrekken. Vanuit het persoonlijk vertrekpunt wordt onderzocht wat je eigen perspectief betekent voor het functioneren binnen de unit. Binnen de unit bespreken we hoe we met elkaar om kunnen gaan met signalen en met wat er speelt."

"Wat maakt ons als team binnen deze unit krachtig en sterk? Hoe kunnen we gericht werken aan de ontwikkeling van het kind?"

Implementeren

Op deze school doorloopt men geen lineaire processen. Op een cyclische en iteratieve manier wordt geschaafd aan het concept dat men voor ogen heeft. Men zoekt elkaar voortdurend op. Actief en bewust voert men met elkaar de dialoog over het concept en het onderwijs. Bij de invoering van alle pedagogisch-didactische werkwijzen stelt de directie zich steeds de reflectieve vraag: "Doen we nog de goede dingen?" En vanuit het antwoord wordt de op dat moment meest relevante oplossing gekozen, bijvoorbeeld het inzetten van kwaliteiten over de units heen.

Als gevolg van de groei van de school werkt men aan een oplossing voor het sturingsvraagstuk. De behoefte aan persoonlijk leiderschap en meesterschap komt nu naar voren. De schoolleiding heeft een nieuwe interpretatie en oplossing gevonden. Bij de formatie wordt rekening gehouden met kwaliteiten en ervaringen van medewerkers. Vorig jaar is bewust begonnen met een bepaalde systematiek (formats) om meer eenduidigheid te krijgen in de organisatorische inrichting van de teams. Een illustratie daarvan is het unitregistratie-systeem. Dat wil zeggen dat mensen gericht worden ingezet voor coaching en begeleiding van het kind (het 'kinddeel') en voor de organisatie binnen de unit (het 'organisatorisch deel').

Er worden convenanten afgesloten met ouders over opvoedkundige aspecten; ouders worden ondersteund bij het aanpakken van bepaalde opvoedkundige problemen. De directie en het team initiëren het denken hierover en komen met de MR tot besluitvorming.

Resultaten

Het contact met de samenleving krijgt vorm in onder meer gastouderlessen, bedrijven bezoeken en de techniekschool. Verder worden er rondom onderwerpen mensen de school binnen gehaald. Zo worden er gastlessen georganiseerd en wordt er gewerkt met dagarrangementen: Hoe stem je met elkaar af en hoe brengt een kind hier de hele dag door?

Kernvraag: "Hoe stem je met alle betrokkenen af hoe een kind een dag in de school doorbrengt in relatie tot de visie?"

De zorgstructuur sluit hierop aan. Doordat welzijnsinstellingen participeren in de school worden zij betrokkenen bij de signalering. Er wordt zodoende multidisciplinair gewerkt, waardoor de efficiëntie wordt vergroot. Het werken in een multidisciplinaire omgeving vloeit voort uit en staat ten dienste van de onderwijskundige visie.

"Ik ken geen kind op school waar geen actie op zit; dit komt voort uit de relatie kind-mentor en van daaruit de mogelijkheid om te interveniëren in de opvoedingssituatie."

De inspanningen van de school hebben zowel onderwijskundige als opvoedkundige effecten. Dat is een resultaat, in die zin dat de school hiermee tegemoetkomt aan de unieke talenten van iedere leerling. Door op deze wijze in de pedagogische context te investeren, wordt het lerend vermogen versterkt.

Bijstellen

Van tijd tot tijd worden er dagen georganiseerd waarop het team aandacht besteedt aan de inhoud van de ontwikkelingen en aan interpersoonlijke verhoudingen. Het team staat stil bij de mooie dingen die samen worden bereikt. Teamleden delen successen en presenteren projecten aan elkaar. Er is een grote solidariteit en een sterke collectieve ambitie, waaraan medewerkers zich uit vrije wil conformeren.

De school staat stil bij wat er goed en minder goed is gegaan. Zo was er een druk bezochte ouderavond over de filosofie van de school. De school stelt zich daarbij kwetsbaar op, luistert naar de zorgen van ouders en betreft hen bij het bijstellen van allerhande zaken. Hieruit zijn de *tien meest gestelde vragen* voortgekomen. De school gebruikt deze om gericht inzicht te geven in keuzes.

Zo is er een document met een instrumentele en inhoudelijke verantwoording van de concept-pijlers op grond waarvan de beleidsvorming verder wordt genuanceerd. Er wordt gewerkt volgens de PDCA-cirkel: Plan-Do-Check-Act. Beleid ontwikkelt zich op de werkvloer en in de wandelingen. Doordat medewerkers voortdurend op hun werk reflecteren, verandert als vanzelf het systeem en ontstaat er groei in het werkproces en een toenemend inzicht in de werking van het systeem.

De reflectie op de eigen praktijk bevordert op een natuurlijke manier de kwaliteitszorg. De samenhang tussen centraal beleid en ontwikkelingen op unitniveau wordt bewaakt, doordat er in elke unit mensen zitten die visiegericht zijn en de interne kwaliteit en borging van de oorspronkelijke principes waarborgen.

Aan leerlingen is gevraagd wat zij prettig vinden aan de school. Hierop gaven zij de volgende antwoorden: excursies, je leert plannen en vooruit denken, je kunt zelf kiezen wat je doet en het werken met een weektaak en dagtaken. Ook noemen de leerlingen een aantal verbeterpunten:

- sommige kinderen doen bijna niets;
- soms wordt te weinig instructie gegeven;
- soms zijn mentoren iets te streng.

2.2 Praktijkonderwijs: optimale ontplooiing van de leerling

Aanleiding

Er is eigenlijk maar één concrete aanleiding voor de innovatie van het onderwijs van deze school voor praktijkonderwijs: de komst van de nieuwe, intrinsiek gedreven en ambitieuze directeur in 2002. Hij wil werk maken van de school en ziet daar ook mogelijkheden toe. Het nieuwe bestuur geeft een extra impuls. Ook speelt de landelijke ontwikkeling een rol: het praktijkonderwijs valt onder het reguliere voortgezet onderwijs. Deze in- en externe factoren maken dat de tijd rijp is voor een andere koers.

Tot de komst van de nieuwe directeur was het team sterk intern gericht; er was weinig samenwerking en er waren veel regels om de school beheersbaar te maken. Er leek niet veel ambitie te bestaan. De ontwikkeling in de school kwam in een stroomversnelling door een studiereis van de nieuwe directeur naar Amerika, waar hij Big Picture-scholen bezocht. Het onderwijsconcept van deze scholen sluit goed aan bij de idealen van de directeur. Hij keerde zeer geïnspireerd terug uit Amerika en liet een aantal andere teamleden dezelfde reis maken. Toen ook zij enthousiast terugkwamen, is besloten dat het hele team kennis zou moeten nemen van de aanpak van de Big Picture-scholen. Het hele team ging op studiereis.

Analyse

Tijdens deze reis werd het team geconfronteerd met een totaal nieuw onderwijsconcept. Dat riep uiteenlopende reacties op: van zeer enthousiast en geïnspireerd tot angstig en onzeker. Na de reis is er een reflectiegesprek met het team gevoerd. De samenvatting hiervan, gemaakt door het managementteam, was de basis voor het eerste koersdocument, waarin de kaders werden gesteld voor de innovatie van het onderwijs.

Omdat het bezoek aan de Big Picture-scholen uiteenlopende reacties opriep binnen het team, bleef het concept in eerste instantie 'hangen' bij de directie. Vanuit 'intuïtie' zocht de directie aansluiting bij de persoonlijke drijfveren van de teamleden door veel gesprekken met elkaar te voeren. De directeur maakte een analyse van de wet, de mogelijkheden daarin en de potentie van het team. Hij deed dit vanuit een positieve insteek: Wat zijn onze mogelijkheden, uitgaande van dit team? Hoe kunnen we de verschillen tussen medewerkers inzetten? Hij constateerde dat er in de organisatie weinig lerend vermogen was. Deze analyse werd gedeeld met de teamleiders en de stagecommissie. Hierbij waren geen externe partijen betrokken.

Oplossingen

Uitgangspunt is steeds de ontwikkeling van het onderwijs: Hoe kunnen we het onderwijs zo vormgeven dat de leerlingen zich optimaal kunnen ontplooiën? Kern van de innovatie is: vraaggericht werken en het creëren van ouderparticipatie binnen een professionele cultuur. De Big Picture-scholen in Amerika fungeren als voorbeeld, als bron van inspiratie, maar de school wil een eigen invulling geven aan het Big Picture-concept. Dat is de droom van de directeur.

Er is gekozen voor een integrale benadering van het veranderproces op basis van het koersdocument van de directie. Er is zowel gewerkt aan een verbouwing van de school als aan de ontwikkeling van het onderwijs en van het personeel. Er is voor de verandering van tevoren geen scenario geschetst van a naar b naar c.

De directeur was aanvankelijk de enige eigenaar van de verandering. Hij investeert vanaf het begin veel in het verbreden van het eigenaarschap. Hij doet dit door een tweede koersdocument te schrijven, door informeel te communiceren met medewerkers en door coaching. Hij geeft het team veel ruimte om zelf te dromen en zelf invulling te geven aan de innovatie.

De financiële randvoorwaarden om te innoveren zijn geborgd en worden goed in de gaten gehouden.

Interpreteren

De ervaringen tijdens de studiereis, de onderdompeling in een specifiek onderwijsconcept, hebben veel emoties losgemaakt. Op basis van reflectiegesprekken en -verslagen is het concept van Big Picture vertaald naar de eigen school. Bij terugkeer uit de Verenigde Staten is het woord *mindshift* op het bord gezet. Dit begrip luidt de nieuwe fase in. Het derde en laatste koersdocument, voortgekomen uit discussies en het doorleven van de indrukken die zijn opgedaan in de VS, is hiervan het resultaat.

Teamleden ervaren de ontwikkeling verschillend. Sommigen zien beren op de weg, anderen zien juist uitdagingen. Achteraf gezien is er te weinig aandacht besteed aan het in beeld brengen van wat de innovatie betekent voor de mensen.

Implementeren

Het kader is gedeeld en besproken, de koers is bepaald. Er is een structuurwijziging doorgevoerd van adjuncten naar teamleiders. Er zijn thematische projectgroepen in het leven geroepen waar alle docenten in participeren. Er is geen overkoepelende stuurgroep. Een adviseur van KPC Groep ondersteunt het proces.

Er is gekozen voor een procesmatige aansturing, omdat het managementteam geen 'blauwdruk' wil die voorschrijft hoe het onderwijs eruit moet zien. Een ontwikkelplan wordt ingezet als voeding voor de diverse projectgroepen. De projectgroepen worden gevolgd door het managementteam. Leden van het managementteam bezoeken regelmatig de projectgroepen en wisselen hun ervaringen uit. Op deze wijze wordt, al lerend, gezocht naar samenhang.

De projectgroepen functioneren autonoom. Dat wil zeggen dat elke projectgroep verantwoordelijk is voor de inhoud en de realisatie van de opdracht, voor het budget en voor het resultaat. Docenten zijn in de projectgroepen ingedeeld op basis van vrijwilligheid en affiniteit. Hiervoor is gekozen vanuit de gedachte dat er motivatie nodig is om in beweging te komen en dat er meer betrokkenheid en eigenaarschap is als mensen eigen keuzes kunnen maken. Zo is het leren op persoonlijk niveau in werking gezet. Het teamleren komt moeilijk op gang. De oude cultuur is niet zomaar verdwenen. Ook leerlingen worden bij allerlei trajecten betrokken.

Men is enthousiast begonnen, maar het is een moeilijk en intensief proces, dat veel tijd en inzet kost. Er zijn nu verplichte bijeenkomsten en het is zwaar om daar vaart en plezier in te houden. Niemand kan aan de dans ontspringen; iedereen doet mee. Ruimte voor diversiteit in de denkbeelden van waaruit de innovatie wordt benaderd is er niet. De geformuleerde ambitie is richtinggevend; dat is de startpositie voor een ieder. Van daaruit worden medewerkers uitgenodigd actief mee te denken en de kaders verder uit te werken en in te vullen.

Gelet op de ambities moeten mensen veel van elkaar kunnen hebben, maar daarnaast moeten docenten ook ontspanning en veiligheid vinden bij elkaar. Dat laatste wordt niet door iedereen zo ervaren. Dit is besproken en er is gezocht naar oplossingen. Dit heeft geleid tot het bijstellen van het uiteindelijke ambitieniveau. Ook blijkt dat sommige docenten nog steeds doen wat zij altijd deden, terwijl anderen juist zo gedreven zijn dat zij niet meer te stoppen zijn in het innoveren. De directeur heeft hierin veel geleerd.

Er is niet expliciet gestuurd op de professionele cultuur, hoewel deze intentie er oorspronkelijk wel was. Er is vooral gestuurd op de insteek van het fysieke aspect, de vormgeving van het gebouw. Wel is de leergang 'Coaching' gepromoot om zo het vragen stellen aan elkaar te bevorderen.

We zetten de essentie van de innovatie op een rij:

- verbouwing, aanpassing van de gebouwelijke situatie;
- werken met projectgroepen die aan thema's zijn gerelateerd;
- iedereen zit in een projectgroep die tien keer per jaar bijeenkomt en aan andere teams presenteert wat er is gedaan;
- dromen: verbind je droom aan de verwachting van ROC, bedrijfsleven en opleidingen;
- elke projectgroep werkt met een format;
- toetsing door het managementteam middels de reflectiekaart, die is gebaseerd op het koersdocument;
- veel overleg en gesprekken tussentijds (op niveau van docenten en managementteam).

Er wordt momenteel een nulmeting uitgevoerd om op basis daarvan vast te stellen hoe de school verder gaat. Ook is er een toetssteen ontwikkeld om de resultaten vast te stellen en deze zo nodig bij te sturen. Het koersdocument wordt twee keer per jaar geëvalueerd en op basis daarvan eventueel bijgesteld.

Resultaten

De school is gegroeid; er zijn veel meer leerlingen bijgekomen. Leerlingen worden betrokken bij het onderwijs, hun mening wordt gevraagd en zij hebben meer keuzemogelijkheden dan voorheen.

De reis naar Amerika heeft het bed opgeschud en heeft het gesprek over onderwijs een impuls gegeven. Bewustwording is het belangrijkste effect van de reis. Aanvankelijk was er onvoldoende inzicht in de wijze waarop dit zou worden uitgewerkt binnen de eigen setting en wat daarvoor nodig was. Men is aan de slag gegaan.

Teamleden blijven verschillen in de wijze waarop zij in de verandering staan. Leren met elkaar is waardevol; er is in het begin onvoldoende meting gedaan naar concrete resultaten. De projectgroepen opereren nu wel vanuit een format met een resultaatverplichting. De toetssteen, ingezet vanuit strategisch management, dient om te kijken wat het leren oplevert. De dagelijkse praktijk haalt soms de projectgroepen in.

De school is in beweging. Er is een omslag gaande in de communicatie tussen individuen en in het denken over onderwijs. Er wordt met elkaar geleerd. Er zijn interne en externe netwerken, lokalen worden verbouwd, docenten leren vooral op persoonlijk niveau. De contacten met en tussen leerlingen zijn opener. Men durft elkaar makkelijk aan te spreken. Ook nemen medewerkers zelf initiatieven.

Het managementteam vertoont voorbeeldgedrag en laat ook zien dat het soms lastig is. Steeds wordt weer de vraag gesteld: Wat zou jij ideaal vinden?

De leerling is de maat, het is van belang dit elke keer weer aan te geven. Bij de leerlingen ziet men een actievere houding, een vragende houding. De docent fungeert als rolmodel en leerlingen nemen gedrag en houdingen van de docent over.

Er zijn veel ontwikkelingen gaande, maar deze zijn nog niet altijd consistent operationeel in de praktijk.

Bijstellen

Gaandeweg de implementatie heeft men inzichten opgedaan op grond waarvan de implementatiestrategie is bijgesteld. Voorbeelden daarvan zijn de formats, waarmee de projectgroepen inzichtelijk maken hoe ze te werk zijn gegaan en wat de resultaten zijn. Het koersdocument wordt geëvalueerd en zo nodig bijgesteld. Er wordt actief gezocht naar de beweging bottom-up en top-down; het management geeft de kaders en laat de uitwerking hiervan over aan de werkvloer. In dit kader vindt bijstelling plaats.

2.3 Vmbo: en nu écht anders!

Aanleiding

De school heeft in 1997 een fusie ondergaan. Een tweede fusie volgde in 2002. Tot dan toe waren er in de marge wat inhoudelijke onderwijskundige veranderingen doorgevoerd, maar deze deden volgens de directie geen recht aan de problematiek op de school. Men ervoer de volgende knelpunten en problemen: motivatieproblemen bij de bovenbouwleerlingen, een hoog percentage lesverwijdering en leerlingenuitval, een teruglopend leerlingenaantal en ondermaatse examenresultaten. Deze knelpunten waren voor de school aanleiding om het onderwijs kritisch tegen het licht te houden.

Een deel van het team en de directie vond dat het gebruikte onderwijsmodel niet meer 'passend' was voor de huidige doelgroep. Nadat de problemen met het team zijn besproken, is door de directie de onderwijscommissie in het leven geroepen. In diezelfde periode werd de vernieuwde onderbouw ingevoerd. De directie zag hierin nieuwe kansen, tevens gevoed door de maatschappelijke discussie en de afname van de regelgeving. Na een uitgebreide, interne discussie die door de directie in gang werd gezet, besloot de directie de gesignaleerde problematiek aan te pakken middels een integrale strategie.

Er waren ook enkele contra-indicaties voor innovatie. De directie noemt de volgende:

- in het verleden waren initiatieven voor verandering nogal eens doodgebloed;
- het was een staande organisatie met een staand team;
- het is een school met de sector economie, waarvoor leerlingen niet allemaal bewust kiezen.

Analyse

Directie en teamleiders hebben de genoemde problemen helder gecommuniceerd naar het team met het doel deze tot een 'gezamenlijk probleem' te maken. De boodschap is echter niet door iedereen 'gehoord'. Een aantal teamleden erkende het probleem en de aanleiding voor verandering, maar een deel ook niet. Deze discrepantie in het team was en is bekend binnen de school.

De directie riep een commissie in het leven, waarin teamleiders en medewerkers met elkaar van gedachten wisselen over innovaties in het onderwijs. Zij deden dit op vrijwillige basis. Deze mensen vinden het leuk om over onderwijs te praten, zij hebben ideeën en zijn actief en bevlogen. Deze groep organiseerde vijf jaar geleden twee reflectieavonden, waarvoor het hele team werd uitgenodigd om mee te denken over de nieuwe (in)richting van de school.

Ongeveer een derde van het team heeft één van deze avonden (op basis van vrijwilligheid) bezocht. De directie én vier teamleiders hebben op basis van de uitkomsten hiervan besluiten genomen. Een belangrijk besluit was dat men een oplossing zou zoeken binnen 'scenario 3' van het herontwerp basisvorming. Niet alle teamleden stonden achter dit besluit. Een deel van het team was gecharmeerd van een combinatie tussen scenario 2 en 3.

Gedurende deze periode, waarin de urgentie voor verandering en mogelijke oplossingsrichtingen werden verkend, zijn team- en informatiemiddagen georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomsten werden teamleden geconsulteerd en geïnformeerd over de gemaakte keuzes.

Er waren bij de startfase (de aanleiding en analyse) geen externen betrokken. Docenten zijn op vrijwillige basis bij de analyse betrokken. Deze analyse was niet expliciet; 'intuïtie' was hierin leidend. Men constateerde dat het organisatiesysteem en de middelen onvoldoende aansloten bij de behoeften van de leerlingen.

Het belang van een integraal verandertraject werd ondersteund door een positieve behoefte: aansluiten bij ontwikkelingen in het primair onderwijs en in het mbo (competentiegericht onderwijs). De interne ontwikkelingen (vorming van units, invoering van het werken met projecten) zag men als een bron van inspiratie.

Het doel van de innovatie is de geconstateerde problemen op te lossen. Er zijn in de beginfase geen harde resultaten geformuleerd op basis waarvan het succes van de verandering kan worden vastgesteld. De directie betreurt dit achteraf omdat daardoor, op dat moment, onvoldoende expliciet was wat de opbrengsten van de innovatie moesten zijn.

Er is gestart vanuit een ideaal, een visie, en men heeft onvoldoende onderzocht wat – gezien het leerlingen- en docentenbestand – de haalbaarheid hiervan was. Er zijn bijvoorbeeld teamleden die de benodigde competenties onvoldoende beheersen of die onvoldoende achter de ontwikkeling staan.

Inmiddels is er een nulmeting uitgevoerd en worden leerlingen gemonitord met het volg- en adviessysteem van Cito (VAS). De gegevens die deze activiteiten opleveren worden nu naast elkaar gelegd.

Oplossingen

Om een beeld te krijgen van mogelijke oplossingen zijn er andere scholen bezocht. Een groep van 16 mensen (op de circa 80 personeelsleden) was hierbij betrokken. Zij vormen de ontwikkelgroep, die bestaat uit zowel voorstanders als critici van de innovatie. Zij zijn in eerste instantie zonder kijkwijzers, aandachtspunten en vragenlijsten bij andere scholen op bezoek gegaan. De bezoeken werden gericht naarmate men meer voorbeelden op andere scholen had gezien. Zo ontwikkelden deze medewerkers steeds meer een standpunt.

Na deze bezoeken voerde het managementteam (MT) gesprekken met de ontwikkelgroep, op basis waarvan het MT definitief koos voor een scenario 3-oplossing waarbij onderwijs en organisatie nauw met elkaar zijn verweven (een integrale uitwerking). De zogenoemde vier 'ankers' van de school – en daarmee ook van de innovatie – zijn: innovatief, zorgzaam, samenwerking en actief.

Uitgangspunt zijn de volgende tien pijlers voor herontwerp:

- 1 scenario 3 (structure follows strategy);
- 2 zichtbare kwaliteiten van leerlingen: samenwerken, innovatief en actief;
- 3 kleinschalige units;
- 4 maatwerk binnen leerwegen leidt tot diversiteit;
- 5 werken in leergebieden;
- 6 leerlingen hebben invloed op het leren;
- 7 leren vindt binnen en buiten de school plaats;
- 8 onderwijs is gericht op de ontwikkeling van competenties;
- 9 er is een heldere structuur voor klanten: leerlingen, ouders en po-scholen;
- 10 de school werkt toe naar het behalen van een diploma.

De directie en het MT stáán voor de integrale vernieuwing en hebben het herontwerp dan ook de volgende titel meegegeven: *En nu écht anders!* De directie heeft KPC Groep gevraagd het proces te ondersteunen. De directie voelt zich eigenaar van het proces.

De volgende projectstructuur wordt opgezet. De genoemde ontwikkelgroep is na de schoolbezoeken verdeeld in drie werkgroepen: Programma, Proces en Personeel. Deze werkgroepen kregen de taak de pijlers te vertalen naar een concreet onderwijsaanbod. De projectgroep, die bestaat uit de locatiedirecteur en de teamleiders, bewaakt de kaders van het herontwerp en de stuurgroep (directie en adviseur KPC Groep) bewaakt de totale procesgang.

De werkgroepen Programma en Proces startten tegelijkertijd; de groep Personeel startte een half jaar later. De overige teamleden werden door middel van briefing en vergaderingen op de hoogte gehouden van de ontwikkelingen. Dit gebeurde volgens de docenten echter niet voldoende structureel.

Er is gekozen voor een invoering per leerjaar. Het team van leerjaar 1 (team 1) startte dus met de implementatie. Dit team was reeds gestart met voorbereidingen van de verandering, voordat definitief werd gekozen voor scenario 3. Team 1 was gecharmeerd van een tussenvorm van scenario 2 en 3 en ging in de uitwerking dus minder ver. De definitieve keuze door de projectgroep voor scenario 3 heeft bij enkele docenten frictie veroorzaakt.

Om de tien pijlers voor het herontwerp gestalte te geven, heeft de projectgroep ervoor gekozen om twee middagen per week projectonderwijs in te voeren. De hiervoor noodzakelijke omzetting van de lestabel was een cruciaal moment.

De medewerkers van de school stonden achter het veranderproces en iedereen onderschreef dat er iets moest gebeuren. Docenten geven wel aan dat de beslissingen te vaak van bovenaf worden opgelegd. Dit levert een bepaalde strijd op tussen de werkgroepen en de projectgroep. Soms werd een advies van een werkgroep niet gehonoreerd door de projectgroep.

Team 2 is gestart na het eerste jaar. De teamleden geven aan dat er onvoldoende afstemming is geweest tussen team 1 en team 2.

Parallel aan dit implementatieproces in de onderbouw bezochten docenten van de bovenbouw opnieuw andere scholen om inspiratie en ideeën op te doen om het onderwijsaanbod voor de bovenbouw vorm te geven. Er is hierbij vooral buiten de school gekeken en in mindere mate naar ontwikkelingen in de eigen onderbouw. In de beleving van de docenten is het intern leren van elkaar onvoldoende gestimuleerd.

Interpreteren

Er is expliciet in kaart gebracht wat de verandering betekent voor de organisatie. In het document *En nu écht anders!* hebben directie en medewerkers de uitgangspunten, de pijlers en de uitwerking van de verandering beschreven.

De ontwikkelgroep had de opdracht om in een voorbereidingsperiode van twee jaar scenario 3 schoolspecifiek uit te werken. De drie werkgroepen hebben de visie vertaald naar de werkvloer. Dit raakt het personeel, het programma en het proces. De uitwerking van de werkgroepen is gecommuniceerd in het team. Team1, dat bestaat uit voorlopers, is hiermee als eerste aan de slag gegaan.

Volgens de docenten is bij de interpretatie van de oplossingen onvoldoende rekening gehouden met de competenties van de 'zittende' docenten. Er was in de teams onvoldoende kennis aanwezig om een nieuw programma te ontwikkelen. De ondersteuning heeft daarmee volgens hen te weinig gedaan. Er werd in de ogen van de docenten niet aan de randvoorwaarden voldaan om het herontwerp vorm te geven, zoals de directie en de werkgroepen beoogden.

Implementeren

Om het herontwerp aan te sturen, vorm te geven en te implementeren, is gekozen voor een projectstructuur met een stuurgroep en een projectgroep die zich bezighouden met de grote lijnen. De projectgroep bestaat uit de locatiedirecteur, de teamleiders en een adviseur van KPC Groep. Deze groep zet opdrachten weg bij de teams, houdt de vinger aan de pols, ondersteunt de teamleden en stuurt daar waar het nodig is.

De directie heeft voor de vernieuwing de volgende strategie gekozen:

- zoveel mogelijk teamleden erbij betrekken;
- veel met elkaar praten;
- veel bottom-up laten werken;
- veel individuele contacten over onderwijsinhoud;
- mensen succeservaringen laten beleven;
- mensen belonen (ook financieel).

De directie heeft gekozen voor een gefaseerde invoering met een tweejarige voorbereidingsfase. In 2006/2007 is men gestart met de kanteling in het eerste leerjaar. Deze ontwikkeling werd getrokken door team 1, dat bestaat uit mensen die daarvoor bewust hebben gekozen. Het volgende schooljaar is team 2 (tweede leerjaar) met de verandering begonnen. In het schooljaar 2008/2009 is team 3 begonnen.

In het jaar voorafgaand aan de kanteling zijn in elk team voorbereidingen getroffen. Er is daarvoor gedurende twee jaar extra ontwikkelingsformatie beschikbaar. Dat wat nodig is, wordt geïnvesteerd. Elk team is bij de start, voor de zomervakantie, twee dagen met elkaar weggeweest. Er is tijdens die dagen veel openheid bereikt, maar ze verliepen niet zonder slag of stoot. Er werden diverse onderwerpen uitgewerkt en dit leverde de nodige discussies op. Na drie jaar verlopen deze gesprekken in team 1 zonder problemen. In team 4 is deze discussie momenteel gaande. Deze wordt net zo heftig ervaren als in het eerste jaar in team 1.

De teams regelen, binnen de gegeven kaders, zelf de dagelijkse gang van zaken. De teamleider doet dit met drie gemandateerde docenten uit zijn/haar team. Zij overleggen wekelijks en sturen tussentijds bij op basis van opbrengsten, observaties en intuïtie.

De thema's waarop de drie werkgroepen zijn ingedeeld (Proces, Programma en Personeel) bleken niet goed te scheiden te zijn. In jaar 3 is er daarom gekozen voor één werkgroep, die opdrachten krijgt van de projectgroep. De werkgroep bestaat uit mensen die zichzelf hebben aangemeld en mensen die hiervoor zijn gevraagd. Inzet in deze werkgroep wordt beloond. De werkgroep bestaat uit zowel voorstanders als critici.

Team 1 en 2 werken van 8.30 uur tot 16.30 uur op school. Op dinsdag en donderdag zijn alle medewerkers aanwezig. De indruk van de teamleiders is dat de docenten nu harder werken dan voorheen. Er zijn meer contactmomenten met leerlingen en deze worden door de docenten als intensief ervaren. De combinatie van het onderwijsconcept en de leerlingenpopulatie maakt het werk volgens de teamleiders zwaar.

KPC Groep en de teamleiders verzorgen de deskundigheidsbevordering. Observaties op de werkvloer door de adviseur leiden tot adviezen die door de projectgroep worden besproken. De projectgroep maakt op basis hiervan haar eigen afwegingen en neemt besluiten waarbij de teams worden betrokken. De teamleiders observeren met behulp van een kijkwijzer lessen op de werkvloer. Ze werken voornamelijk vraaggestuurd. Teamleiders ervaren de balans tussen sturing en zelfsturing van de teams als lastig.

Twee jaar geleden constateerde de Inspectie dat de school geen goed kwaliteitssystem had. Vanaf dat moment richtte een deel van de aandacht van de directie zich op het opzetten van een goed kwaliteitssystem. De Inspectie bewaakt dit proces. De directie had hierdoor minder aandacht voor de implementatie van de innovatie dan gehoopt. Hierdoor is team 1 een zeer autonoom en krachtig team geworden. Dit is aan de ene kant prettig, maar aan de andere kant is het daardoor voor de teamleiders lastig om dit team te begeleiden en te coachen.

De docenten voelden zich onvoldoende toegerust om opdrachten voor leerlingen te ontwikkelen. Zij hadden geen ervaring met het ontwerpen van open opdrachten, het inschatten van de tijdsduur, de ruimte die je leerlingen geeft enzovoort. De docenten beschikten niet over de juiste kennis en ervaring. Zij hebben de kaders vanuit de stuurgroep en projectgroep als onvoldoende sturend ervaren.

Er is een klankbordgroep voor leerlingen en ouders gestart. Elk schooljaar worden deze groepen aangevuld met ouders en leerlingen van de nieuwe lichter.

Resultaten

De vernieuwing heeft een aantal duidelijke winstpunten. De directie noemt de volgende opbrengsten:

- de teamontwikkeling en de sfeer is veel beter;
- niemand wil terug naar het oude;
- alle leerlingen zijn vooruit gegaan (op begrijpend lezen en studievaardigheden).

De directie wil meer gaan sturen op opbrengsten. Sinds vorig schooljaar wordt het volg- en adviessysteem (VAS) van het Cito afgenomen bij de leerlingen. De analyse hiervan leidt tot verbeterplannen. Naast het VAS worden er onder leerlingen enquêtes gehouden.

Volgens de teamleiders is de teamontwikkeling de grootste opbrengst van het veranderproces (teambuilding, sfeer, gekend worden). Er is een grote mate van zelfsturing, verantwoordelijkheidsgevoel en probleemoplossend vermogen in de teams 1 en 2. De mensen van deze teams zijn trots op hun team. De leergebieden staan duidelijk ten dienste van de teams en de teams zijn leidend voor het onderwijsaanbod. De sterke teamontwikkeling heeft als neveneffect dat er vier miniteams dreigen te ontstaan, waardoor het totale team niet meer één geheel vormt (één school). Dit is een aandachtspunt voor de directie. Bijkomend voordeel is dat er geen lessen meer uitvallen. Teamleden, van alle teams, nemen bij ziekte lessen van elkaar over.

In de bovenbouw zijn er vrij veel docenten die een kritische houding hebben ten opzichte van de vernieuwing. Doordat er steeds teams zijn geformeerd op vrijwillige basis, heeft een aantal docenten kans gezien tot het laatst toe buiten de verandering te blijven. Dit jaar is het laatste team ook aan de beurt. De teamleiders vinden het lastig om dit laatste team 'mee te krijgen'.

De geïnterviewde docenten vinden dat de leerlingen het projectmatig werken (nog) onvoldoende aan kunnen. Hun grootste ergernis hierbij is dat het kind nu juist niet meer centraal staat, terwijl dit wel de opzet van de vernieuwing is. De vernieuwing levert niet het gewenste rendement op. De docenten ervaren bovendien een hogere werkdruk. Toch vindt men dat de richting van de ontwikkelingen goed is en dat deze moeten doorgaan. Wel hopen de docenten dat de projectgroep meer naar de signalen van docenten gaat luisteren, meer in samenspraak met docenten besluiten neemt en dat er meer daadwerkelijke ondersteuning zal komen.

De teamleiders zeggen soms een spagaat te ervaren tussen hun teamleiderschap en hun lidmaatschap van projectgroep en managementteam, waarin de kaders worden vastgesteld. Volgens de teamleiders roemt de ouderklankbordgroep de openheid van de school en de aandacht die wordt besteed aan vaardigheden, betrokkenheid en de sociaal-emotionele ontwikkeling. De aandacht voor kennis wordt iets lager gewaardeerd.

Bijstellen

Te allen tijde is de insteek: beter onderwijs voor de leerlingen.

De implicaties van dit herontwerp zijn enorm. Teamleiders en de directie gaan 'de hei' op voor een herbezinning en voor het maken van een betere en hardere problemen- en opbrengsten-analyse. De invloed van de Inspectie, de veranderende leerlingenpopulatie en de verminderde instroom zijn erg groot. De projectgroep ziet in dat ze bepaalde oplossingen in het herontwerp meer los moet laten en meer aan de teamleden moet overlaten. Op basis van ervaringen zet de projectgroep soms enkele stappen terug. De docenten zien dit als een goede ontwikkeling.

Zij geven aan dat er de laatste tijd beter naar hen wordt geluisterd.

Het managementteam gaat op korte termijn op zoek naar een beloningsstrategie voor de teams.

Op basis van geluiden uit de ouder- en leerlingenklankbordgroep wordt het onderwijsaanbod nog eens kritisch tegen het licht gehouden.

Docenten noemen de volgende valkuilen in het proces: het op peil houden van het kennisniveau van de leerlingen, de werkdruk van de docenten en de eilandencultuur van de teams.

Positief is dat team 1 nu het langst in ontwikkeling is en nog steeds wordt er elke dag inhoudelijk gepraat over het onderwijs.

“Er is door de vernieuwing sprake van nieuw elan; er wordt weer gesproken over onderwijs!”

Tot slot geven de docenten aan dat ze vóór een nieuw systeem zijn en niet meer terug willen naar de oude situatie. Zij hebben met name moeite met de communicatie (luisteren naar de werkvloer) en met een aantal randvoorwaarden. Docenten uiten de wens de principes van de verandering te herijken.

“Soms moet je een stapje terugzetten om weer een paar passen voorwaarts te kunnen maken.”

3 Morgen beginnen?

In dit hoofdstuk lopen we de fasen van het verandermodel door en geven we aandachtspunten, praktische handreikingen en tips.

3.1 Aanleiding en analyse (statusbepaling)

Verheldering van de aanleiding om te veranderen en het verder analyseren van die aanleiding kan helpen om later in het veranderproces de juiste keuzes te maken. Scholen kunnen de aanleiding tot verandering verhelderen door de volgende vragen te beantwoorden:

- **Waarom wil de school veranderen?**
Is verandering *noodzakelijk*? Bijvoorbeeld omdat de overheid een verandering oplegt, omdat de school een slecht inspectierapport heeft gekregen of omdat de school kampt met problemen zoals ongeoorloofd verzuim, voortijdig schoolverlaten, gedragsproblemen of ziekteverzuim van het personeel.
Of is verandering vooral *gewenst*? Bijvoorbeeld omdat de school een visie op onderwijs heeft geformuleerd en deze wil vertalen naar de onderwijspraktijk, of omdat de school een goed voorbeeld (dat 'goed voelt') heeft gezien op een andere school.
- **Wordt de noodzaak of de wens om te veranderen door alle medewerkers van de school gevoeld of door enkelen (wie?) / specifieke groepen medewerkers?**
- **Is er sprake van een noodzaak om te veranderen? Welke problemen, knelpunten liggen hieraan ten grondslag? Bijvoorbeeld: Waarom is er veel verzuim? Is het onderwijsaanbod oninteressant voor de leerlingen? Of is er sprake van een slecht onderwijsklimaat?**
- **Is er sprake van een wens om te veranderen, welke argumenten liggen hieraan ten grondslag? Bijvoorbeeld: We merken dat we onze leerlingen onvoldoende voorbereiden op wat de samenleving (later) van hen vraagt. Of we maken te weinig gebruik van de intrinsieke motivatie van onze leerlingen om te leren.**
- **Hoe kijken personeelsleden en andere betrokkenen, zoals leerlingen en ouders, hier tegen aan? Wat zien zij als achterliggende oorzaken/redenen? Welke verklaringen hebben zij voor de noodzaak/wens om te veranderen? Of zien zij deze noodzaak/wens niet?**
- **Welke rol speelt de schoolorganisatie in de aanleiding? Dragen bijvoorbeeld procedures en regels bij aan de problemen? Worden middelen (niet) goed ingezet? Is er (on)voldoende ruimte voor professionalisering?**

3.2 Oplossingen en interpreteren (ambitiebepaling)

In alle gevallen is de onderwijsvisie van de school richtinggevend voor een verandering. Een visie geeft de richting van veranderen aan, motiveert mensen om zich in die richting te ontwikkelen en helpt gefundeerd keuzes te maken. Het is van belang dat de school oplossingen kiest die gebaseerd zijn op de onderwijsvisie van de school. Maar, hoe staat het met de visie van de school?

- **Is er een heldere onderwijsvisie, die richtinggevend is voor de te kiezen oplossingen?**
- **Is er draagvlak voor de visie bij de personeelsleden van de school?**
- **Is de visie met andere betrokkenen gecommuniceerd?**
- **Wat moet er gebeuren om de visie te formuleren of krachtiger neer te zetten?**

Op basis van de visie kan de school op zoek gaan naar oplossingen van het probleem of uitwerkingen van de wens om te veranderen. Er zijn vele (inspiratie)bronnen die kunnen worden benut om op zoek te gaan naar een oplossing. Zo kunnen personeelsleden bijvoorbeeld werkbezoeken afleggen aan andere scholen (zowel nationaal als internationaal), deelnemen aan conferenties en netwerkbijeenkomsten of literatuur bestuderen.

Het is niet zozeer de kunst om voorbeelden te vinden, maar vooral om die voorbeelden op hun merites te beoordelen. De volgende vragen kunnen daarbij behulpzaam zijn:

- Op welke onderwijsvisie is dit voorbeeld gebaseerd? Hoe kijkt men aan tegen ontwikkeling en leren van kinderen? Is deze visie onderbouwd? Welk (wetenschappelijk) onderzoek/literatuur ligt aan de visie ten grondslag?
- Welke doelstellingen worden nagestreefd en op welke wijze? Richten deze doelstellingen zich primair op het leren van de leerlingen of hebben ze vooral betrekking op andere zaken? Op welke wijze zijn de doelstellingen gekoppeld aan de wettelijke onderwijsverplichtingen?
- Hoe worden intern (binnen de school) en extern (ouders, bestuur, overheden en omgeving) commitment en eigenaarschap bewerkstelligd? Hoe wordt gecommuniceerd over de innovatie?
- Is er sprake van coherentie? Is er samenhang tussen de doelstellingen, de gedragingen van betrokkenen en facilitering vanuit de organisatie? Waar blijkt dit uit?
- Wordt nagegaan of de beoogde doelstellingen ook feitelijk worden gerealiseerd? Hoe?
- Worden de gegevens over de effecten van de innovatie gebruikt om het innovatieproces bij te sturen? Zo ja, hoe en door wie?

Hoe meer vragen kunnen worden beantwoord, hoe groter de kans dat het voorbeeld 'doortimmerd' is. Is er geen (bevredigend) antwoord op deze vragen, dan is het de vraag of het voorbeeld oplossingen biedt.

Als een school een 'oplossing' heeft gevonden, moet deze op maat van de eigen school worden gesneden. In de termen van ons model wordt een verandering vaak beschreven op het niveau van inhoud (en visie). Maar het succes van een innovatie wordt (mede) in sterke mate bepaald door de wijze waarop mensen ermee omgaan (incorporatie) en door de manier waarop de organisatie zich richt op de innovatie (institutionalisering). Bij de invoering van een verandering blijkt vaak dat betrokkenen de inhoud van de innovatie verschillend interpreteren en vanuit hun eigen interpretatie aan het werk gaan. Het lijkt alsof de verandering duidelijk is beschreven, maar bij de invoering blijkt al snel dat niet alle betrokkenen hetzelfde beeld hebben van de manier waarop de innovatie gestalte moet krijgen in de praktijk.

Om dit probleem te voorkomen kan de school gebruikmaken van een zogenaamde innovatie-configuratiemap (Hord, Stiegelbauer, Hall, & George, 2006), die als hulpmiddel is bedoeld om een scherper beeld te krijgen van de vernieuwing. In de configuratiemap wordt aandacht besteed aan de inhoudelijke consequenties van de innovatie voor de medewerkers (individueel, maar vooral ook voor de onderlinge interacties) en aan de consequenties op het niveau van de organisatie (gedefinieerd als voorwaarden voor implementatie).

Op het niveau van de organisatie kunnen onder meer de volgende vragen worden gesteld:

- Over welke professionaliteit moeten medewerkers beschikken om de innovatie succesvol door te voeren? Welk professionaliseringsbeleid zetten we uit om dat te realiseren? Hoeveel tijd en budget moeten we hiervoor reserveren?
- Welke materialen en middelen zijn nodig om deze innovatie succesvol door te voeren? Hoeveel budget is hiervoor nodig en wanneer moeten we de materialen en middelen aanschaffen?
- Past onze organisatiestructuur bij de innovatie die we in gang gaan zetten? Zo nee, hoe zorgen we ervoor dat dit wel het geval is?
- Past onze communicatiestructuur (zowel intern als extern) bij de innovatie? Wat is in termen van communicatie nodig om deze innovatie succesvol door te voeren?

- Zijn de verantwoordelijkheden en bevoegdheden die belangrijk zijn voor het welslagen van de innovatie expliciet besproken en goed verdeeld? Houdt iedereen zich aan deze afspraken?

3.3 Implementeren

Nadat de innovatieambities op papier zijn gezet, kan de school beginnen met de implementatie. Twee invalshoeken zijn hierbij van belang:

- inhoudelijke implementatie;
- proces van de implementatie.

Voor de inhoudelijke implementatie is het van belang dat de doelstellingen van de verandering zijn geformuleerd in concrete en observeerbare termen. De richtinggevende vraag is: Waaraan zien we concreet of deze doelstelling is gerealiseerd? Een doelstelling is voldoende concreet als deze aangeeft welke producten, gedragingen, vaardigheden, resultaten, enzovoort zichtbaar zijn op verschillende niveaus (leerlingen, leraren, school). Omdat doelen meestal niet in één keer worden bereikt, is het raadzaam om ook tussendoelen te formuleren. Ook deze tussendoelen worden zo concreet mogelijk geformuleerd.

Om het proces van de implementatie te monitoren, kunnen de volgende vragen behulpzaam zijn:

- Welke interventies kiezen we bij elk tussendoel?
- Welke knelpunten doen zich tijdens de implementatie voor en hoe lossen we die op?
- In hoeverre zijn de voorwaarden om de doelstellingen te bereiken gerealiseerd?
- Wie voeren de interventies/activiteiten uit om de doelstellingen te bereiken? En ten behoeve van wie?
- Hoe ziet het tijdspad voor de uit te voeren interventies/activiteiten eruit?

Een succesvol verloop van het implementatieproces staat of valt met de bijdrage die de medewerkers van de school leveren. Veel hangt af van hun betrokkenheid. Daarom is het belangrijk dat de school de betrokkenheid van de medewerkers in kaart brengt en zo nodig versterkt.

Een instrument dat daarvoor kan worden gebruikt is het Concerns Based Adoption Model (CBAM), ofwel het 'betrokkenheidsmodel' dat door Van den Berg en Vandenberghe (1981) in Nederland werd geïntroduceerd. De vragen die medewerkers hebben, kunnen grofweg worden samengevat in drie hoofdvragen die een rol spelen in verschillende fasen van betrokkenheid:

- Wat betekent de verandering voor mijzelf?
Dit is de hoofdvraag in de fase van *zelfbetrokkenheid*.
- Wat betekent de verandering voor de taak die ik moet uitvoeren?
Dit is de hoofdvraag in de fase van *taakbetrokkenheid*.
- Wat betekent de innovatie/verandering voor het functioneren van de leerlingen en voor mijn samenwerking met anderen?
Dit is de hoofdvraag in de fase van *anderbetrokkenheid*.

Voor een succesvolle implementatie van de verandering is het noodzakelijk dat er op de vragen van iedere medewerker serieus wordt ingegaan. Het heeft weinig zin (of het werkt zelfs averechts) om voortvarend aan de slag te gaan met de invoering van een verandering als betrokkenen zich afvragen of ze wel iets willen met de verandering of vragen hebben over de invloed van de verandering op hun werk. Andersom heeft het weinig zin om medewerkers te overladen met informatie die niet aansluit bij hun vragen.

3.4 Resultaten

Een verandering is gericht op het bereiken van doelstellingen. De aanname is dat de uitvoering van de verandering ertoe leidt dat de doelstellingen worden bereikt. Of dat werkelijk het geval is, zal de school moeten nagaan. Dat kan in de vorm van een eindevaluatie op het moment dat de innovatie (vrijwel) voltooid is, maar het is ook van belang om gedurende de implementatie regelmatig vast te stellen welke (tussentijdse) resultaten de verandering heeft opgeleverd. De school monitort de implementatie.

Het grote voordeel van monitoring is dat de school het proces van implementatie goed volgt en het proces op basis van relevante gegevens kan bijsturen (zie paragraaf 3.5). Om het proces goed te kunnen monitoren, is het belangrijk dat de school een planning maakt voor de (tussen)doelen van de verandering. Hierbij wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

- Wanneer hebben we dit (tussen)doel bereikt?
- Hoe gaan we na of we de gewenste resultaten daadwerkelijk hebben behaald (toetsen, testen, bespreken, observeren)?
- Wanneer en bij wie gaan we dat na?

3.5 Bijstellen

Op basis van de uitkomsten van de monitoring stelt de school vast of en in welke richting het implementatieproces moet worden bijgestuurd. De school stelt allereerst vast of de resultaten tot tevredenheid stemmen. Is dat in alle opzichten het geval, dan ligt het voor de hand om door te gaan met de geplande activiteiten.

Zijn de beoogde resultaten niet (allemaal) bereikt, dan gaat de school na wat hiervan de oorzaken zijn. De volgende vragen kunnen daarbij helpen:

- Zijn de doelstellingen te hoog gegrepen? Moeten deze worden aangepast?
- Zijn alle voorwaarden om de doelstellingen te realiseren vervuld? Zo nee, aan welke voorwaarden moeten we eerst werken?
- Zijn de tussendoelen goed geformuleerd? Zijn de stappen die moeten worden gezet misschien te groot?
- Vervullen de betrokkenen hun rollen goed? Zo nee, hoe komt dat? Heeft het te maken met de vragen die zij hebben? Met hun professionaliteit, met hun attitude of met andere zaken? Moeten de toebedeelde rollen wellicht worden herzien? Moet een aantal taken door andere personen worden uitgevoerd?
- Hebben we de juiste interventies gekozen om de beoogde doelstellingen te realiseren? Zijn er andere, effectievere interventies?
- Zijn er factoren die het implementatieproces beïnvloeden, die we vooraf onvoldoende hebben voorzien? Hoe gaan we hiermee om?
- Hebben we een goede planning gemaakt voor de implementatie? Gaan we te snel? Of juist te langzaam?
- Faciliteert onze organisatie het implementatieproces voldoende? Zo nee, wat kunnen we doen om dit te verhelpen?

Het verzamelen van deze informatie stelt hoge eisen aan de interne en de externe communicatie.

Literatuur

- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen.
- Berg, R. van den & Vandenberghe, R. (1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijsen.
- Boonstra, J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Inaugurele Rede Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: Vossiuspers AUP.
- Camp, P. & Erens, F. (2002). *De praktijk van de matrix. Een doeltreffende methode om veranderingen te sturen*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Change Factory (1999). *The Change Factory presenteert: het idee verandering?!* Amsterdam: Nieuwezijds BV.
- Cozijnsen, A.J. (2004). *Anders veranderen. Sturen op slaagfactoren bij complexe veranderprojecten*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Dieten, H. van & Geest, W. van der (red.) (2006). *De waarde van Slash21. Bespiegelingen over het onderwijsinnovatieproject*. Hengelo: Stichting Carmelcollege en 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- DuFour, R. (2004). What is a 'Professional Learning Community'? *Educational Leadership*, 8, 6-11.
- Duinkerken, H. (2002). *Op koers met het Innovation Frame. Mens en organisatie in een elektronische tijd*. Deventer: Kluwer.
- Hall, G. & Hord, S. (1987). *Change in Schools. Facilitating the Process*. NY: State University of New York Press, Albany.
- Hord, S.M., Stiegelbauer, S.M., Hall, G.E. & George, A.A. (2006). *Measuring Implementation in Schools: Innovation Configurations*. Austin Texas USA: SEDL.
- Kotter, J.P. (1997). *Leiderschap bij verandering*. Schoonhoven: Academic Service.
- Lagerweij, N.A.J. (1987). Theorie van de onderwijsvernieuwing. In: J.A. van Kemenade e.a. (red.) *Onderwijs: bestel en beleid 3*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Marx, E.C.H. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: H.D. Tjeenk Willink.
- Miles, M., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (1987). *Lasting School Improvement. Exploring the Process of Institutionalization*. ISIP-Book no. 5, OECD. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Ministerie van OCW (2009). *Maatschappelijke Innovatie Agenda Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Onderwijsraad (2006). *Versteving van kennis in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Quinn, R.E. (1998). *Persoonlijk meesterschap in management. Voorbij rationeel management*. Schoonhoven: Academic Service.
- Rijkschroeff, L. (2008). *Wat werkt in innovatieve scholen. De veranderkundige aanpak*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Senge, P. (1992). *De vijfde discipline. De kunst en de praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam: Scriptum.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Verbiest, E. (2004). *Samen wijs: bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Apeldoorn: Garant.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van Wetenschappelijk Onderzoek naar Duurzaam Vernieuwen in het Voortgezet Onderwijs*. Utrecht: VO-project Innovatie.
- Weggeman, M. (1997). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. Schiedam: Scriptum.



KPC Groep

Verstand van leren
Gevoel voor mensen