Masterthesis – Strategisch HRM, Universiteit Utrecht

Aanknopingspunten voor vernieuwend onderwijs

Een onderzoek naar de condities die er aan bijdragen dat ouderen docenten hun manier van lesgeven veranderen in overeenstemming met hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs

Utrecht, Januari 2016

Elise Stolk

Masterthesis Strategisch Human Resource Management

Auteur: Elise Stolk

Studentnummer: 3723755

Onderzoeksorganisatie: CVO groep Zuidoost-Utrecht

Onderwijsinstelling: Universiteit Utrecht, Departement Bestuur- en Organisatiewetenschap

Begeleider Universiteit Utrecht: Prof. Dr. P.L.M. Leisink

Begeleider CVO Groep: Drs. Job van der Mijl

Datum: 15 januari 2016

Omslagfoto: Fokke en Sukke. geraadpleegd via: http://fokkesukkearchief.nl/cartoon/Fokke-en-Sukke-moeten-nog-een-beetje-wennen-26813(3643)

Voorwoord

Een alom bekend spreekwoord is: ‘Waar je mee omgaat word je mee besmet’. In deze masterthesis heb ik de veranderingsbereidheid onderzocht en welke factoren en condities dit beïnvloeden. Dit afstudeerproces heb ik niet kunnen doen zonder ook zelf te veranderen. Veranderingsprocessen zijn immers leerprocessen. Zonder het in eerste instantie te beseffen ontmoette ik dezelfde factoren en condities die ik onderzocht en kreeg ik de neiging om externe attributies te maken. De factor tijd bleek de belangrijkste te overwinnen factor te zijn, op allerlei manieren. Soms moest ik omgaan met te veel tijd, soms met te weinig tijd en soms met tijd die teveel in afleiding ging zitten. Van groot belang bleken de duwtjes in de rug zoals het laatste positieve feedbackmoment van mijn academisch begeleiding Peter Leisink. In beginfases bleek vooral tijd een belemmerende factor te zijn, waar in latere fases de duwtjes van positieve invloed waren. Ik ben met name veranderd in doorzettingsvermogen, het consequent toepassen van wetenschappelijke uitgangspunten en zelfdiscipline.

Er zijn ook andere factoren die mijn leer – en veranderingsproces positief hebben beïnvloed. Daarvoor wil ik deze factoren op traditionele wijze bedanken voor hun invloeden. Op de eerste plaats wil ik mijn begeleiding Peter Leisink bedanken voor zijn altijd nauwgezette feedback. Hoewel dit niet altijd leuk was, maar wel een noodzakelijk element, heeft dit geleid tot een beter eindresultaat. Op de tweede plaats wil ik Job van der Mijl en Stan Poels van de CVOG bedanken voor hun betrokkenheid en de mogelijkheid die mij geboden is om dit onderzoek uit te voeren. Daarbij wil ik alle respondenten bedanken danken voor hun meewerken aan het onderzoek en hun openhartigheid. Alle interviews heb ik als boeiend en leerzaam ervaren. Tot slot wil ik op de laatste, maar niet de minste plaats, mijn directe omgeving bedanken voor raad en daad. Zonder de betrokkenheid van familie, vrienden en trouwe biebmaatjes was het een heel ander veranderingsproces geweest.

Elise Stolk

Samenvatting

De huidige maatschappij ontwikkelt zich razendsnel. Ouders, leerlingen, onderwijspioniers en de overheid verwachten dat het onderwijs inspeelt op de complexer wordende context en zich vernieuwt. Het succes of falen van onderwijsvernieuwingen ligt in handen van de docent (Fullan, 2001). De overheid en de wetenschap zijn al decennia erop gericht om het onderwijs voornamelijk door middel van ICT integratie te vernieuwen. Toch blijven leraren eerder terughoudend dan bereid om deze vernieuwende onderwijsvormen te adopteren (Kennisnet, 2015; Kreijns Vermeulen, Kirschner, Buuren, & Van Acker, 2013). Er is daarom meer praktijkgericht onderzoek gewenst op schoolniveau naar condities die bijdragen aan vernieuwend onderwijs (Goeman, Elen, Pynoo, & Braak, 2015). De scholengroep voor Christelijk Voortgezet Onderwijs Zuidoost-Utrecht (CVOG) veronderstelt dat met name oudere docenten (45+) minder goed anticiperen op (ICT) vernieuwingen. Dit onderzoek had daarom tot doel inzicht te krijgen in de condities die bijdragen aan de veranderingsbereidheid van oudere docenten ten aanzien van hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs.

De condities worden gevormd door factoren die al dan niet een positieve invloed hebben op veranderingsbereidheid. In de bestaande wetenschappelijke literatuur is veel geschreven over de invloed van verscheidene factoren op veranderingsbereidheid en ICT gebruik van docenten. Individuele factoren, voornamelijk persoonlijk ondernemerschap (PO) (Drent 2005; Mignonic, 2008; Thijssen & Walter, 2006) en het geloof in eigen kennis en vaardigheden (Inan & Lowther, 2010; Kreijns et al., 2013; Oreg, Vakola & Armenakis 2011; Ryan & Deci, 2000), blijken de meeste invloed te hebben vanwege hun directe relaties tot ICT gebruik of veranderingsbereidheid. Als belangrijkste contextuele factoren om de individuele factoren te stimuleren wordt managementondersteuning en opleiding en training (O&T) gezien (Drent, 2005; Drent & Meelissen, 2008). De verschillende factoren blijken daarnaast geen gelijke impact te hebben gedurende alle fases van het veranderingsproces (Ten Brummelhuis, 1995). Gedurende beginstadia zouden met name ICT faciliteiten, managementvisie, leeftijd en ervaring een rol spelen. In vervolgstadia zijn vooral opgemerkte veranderingen en tijd/ communicatie van groter belang.

Door middel van vijftien semigestructureerde interviews met oudere docenten, is data verzameld op twee scholen van de CVOG. Deze scholen bevinden zich in verschillende stadia van verandering. Hierdoor is het mogelijk een vergelijking te maken waardoor de invloed van het veranderstadium kan worden geanalyseerd.

De belangrijkste bevindingen en conclusies worden hier besproken. Uit de empirie is gebleken dat docenten voornamelijk contextuele factoren aanhaalden zoals werkdruk, de sociale werkomgeving, O&T en de managementrol. Het feit dat zij voornamelijk contextuele factoren aanhaalden is in tegenstrijd met de verwachtingen vanuit de theoretische exploratie maar kan worden verklaard door de sociale theorie van de zelf dienende vertekening (in mislukte situaties schrijven mensen hun falen toe aan anderen, externe omstandigheden of pech) of locus of control (de resultaten van iemands pogingen

om een doel te bereiken worden toegeschreven aan oorzaken buiten zichzelf wanneer een lage mate van controle over het werk wordt ervaren). Op individueel niveau zijn in de empirie verbanden gevonden tussen PO in de vorm van een gedrevenheid, openheid of onderzoekende houding en veranderingsbereidheid, en tussen een goede ICT beheersing en veranderingsbereidheid. Daarnaast is gebleken dat de veranderingsbereidheid groeit naarmate vernieuwingen vorderen en positieve resultaten hiervan bij de leerlingen bemerkt worden. Ook het eigen maken van nieuwe vaardigheden kost extra tijd en krijgt pas werkelijk gestalte in voortgeschreden stadia. Hiermee is de invloed van de veranderfase bevestigd. Verondersteld werd dat oudere docenten meer tijd nodig hebben om nieuwe ontwikkelingen eigen te maken dan jongere docenten. Deze veronderstelling is tevens bevestigd.

Dit onderzoek heeft bijgedragen aan de vraag naar meer praktijkgericht onderzoek op schoolniveau, aan de noodzaak om factoren vanuit veranderstadia te bestuderen en heeft de aanname bevestigd dat ouderen meer tijd voor veranderingen nodig hebben dan jongeren. Er zijn in het discussiehoofdstuk tevens aanbevelingen gedaan voor de praktijk en voor vervolgonderzoek.

Inhoudsopgave

Voorwoord 2

Samenvatting 3

Inhoudsopgave 5

Lijst met afkortingen 7

Tabellen en Figuren 7

Hoofdstuk 1: Inleiding 8

1.1 Probleemstelling 9

1.2 Relevanties 11

1.3 De CVOG 13

1.4 Strategisch Human Resource Management 13

1.5 Leeswijzer 14

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader 15

2.1 Hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs 15

2.2 Veranderingsbereidheid 17

2.3 Factoren op individueel niveau 18

2.4 Factoren op contextueel niveau 22

2.5 Samenvatting en verwachtingen 27

Hoofdstuk 3: Methoden 29

3.1 Aard en benadering van onderzoek 29

3.2 Aanpak 29

3.3 Kwaliteit van onderzoek 31

Hoofdstuk 4: Resultaten 34

4.1 Omschrijving scholen 34

4.2 Veranderingsbereidheid 37

4.3 Factoren op individueel, beïnvloedbaar niveau 42

4.3.1 Kennis en vaardigheden 42

4.3.2 Algemene onderwijsopvatting en betrokkenheid 44

4.4 Factoren op individueel, niet beïnvloedbaar niveau 46

4.5 Condities op contextueel, intern niveau 47
4.5.1 Werkdruk 48
4.5.2 Sociale interacties 50
4.5.3 Opleiding en training 52
4.5.4 Rol van het management 54
4.5.5 Klassensamenstelling, rooster en overige factoren 57
4.5.6 Faciliteiten 59
4.6 Factoren op contextueel, extern niveau 60
4.7 Resumé 62
Hoofdstuk 5: Discussie en aanbevelingen 64
5.1 Discussie 64
5.2 Beperkingen en aanbevelingen 67
5.3 Bijdragen aan de praktijk en de wetenschap 70
Hoofdstuk 6: Conclusie 72
Hedendaagse vernieuwingen en veranderingsbereidheid in de CVOG 72
Individuele condities 73
Contextuele condities versus individuele condities 74
Contextuele condities 75
Fase 77
Samenvattende conclusie 77
Bijlage 1: Literatuurlijst 78
Bijlage 2: Interviewprotocol 82
Bijlage 3: Codeboom 85
Bijlage 4: Paper publieke dimensie CVO groep 87

Lijst met afkortingen

CVOG – Christelijk Voortgezet Onderwijs Groep

BZK – Binnenlandse Zaken

CBAM – Concern Based Adoption Model

HRM – Human Resource Management

ICT – Information and Communication Technology (Informatie en Communicatie Technologie)

O&T – Opleiding en Training

OCW – Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

PO – Persoonlijk Ondernemerschap

SHRM – Strategisch Human Resource Management

VO- Voortgezet Onderwijs

Tabellen en Figuren

Tabel 1: Raamwerk van de 21st Century Skills. 16

Tabel 2: Overzicht van individuele factoren, al dan niet beïnvloedbaar 22

Tabel 3: Concerns Based Adoption Model 23

Tabel 4: Overzicht van contextuele en externe factoren. 27

Tabel 5: Factoren met aangekoppelde condities op contextueel niveau..... 69

Figuur 1: De verweven relaties van de teacher level endogene factoren. 20

Hoofdstuk 1: Inleiding

De huidige maatschappij ontwikkelt zich razendsnel. Daardoor krijgt de kennis- en informatiesamenleving vorm. Verwacht wordt dat de volgende generatie over andere kennis en vaardigheden moet beschikken dan waar het huidige onderwijssysteem vanuit gaat (Oetelaar, 2012). Ouders, leerlingen en onderwijspioniers verwachten dat het onderwijs inspeelt op de complexer wordende context. Het onderwijs is dan ook volop in beweging. Individuele scholen worden daarbij geconfronteerd met groeiende en steeds veranderende uitdagingen. De docent speelt hierin een centrale rol omdat het succes of het falen van de onderwijsverandering in zijn hand ligt Het is aan schoolleiders om een beleid aan te reiken dat kan anticiperen op een veranderende en toenemende eisen en tegelijkertijd de docent ondersteunt die een cruciale rol hierin heeft (Staatssecretaris OCW, 2014).

De overheid en wetenschappelijk onderzoek zijn er al decennia op gericht om het onderwijs door middel van onder andere ICT integratie te vernieuwen. Toch wordt er tot op heden nog maar beperkt gebruik gemaakt van ICT, of het wordt op een manier gebruikt die niet leidt tot nieuwe didactische praktijken (Drent & Meelissen, 2008; Goeman, Elen, Pynoo, & Braak, 2015; Kennisnet, 2015; Kreijns Vermeulen, Kirschner, Buuren, & Van Acker, 2013; Tallvid, 2014 Watson, 2001). Leraren blijken eerder terughoudend dan bereid te zijn om vernieuwende (digitale) onderwijsvormen te adopteren in hun lessen (Kreijns et al., 2013). De verruiming van het didactisch ICT gebruik en de vernieuwing van het onderwijs zijn dus nog steeds een doelstelling van de overheid (Staatssecretaris OCW, 2014) omdat er vanuit wordt gegaan dat dit bijdraagt aan betere leerprestaties (Kreijns et al., 2013; Voogt, 2014). Er is daarbij meer inzicht gewenst in condities op schoolniveau die bijdragen aan vernieuwend onderwijs (Goeman at al., 2015).

Tegelijkertijd ontwikkelt de demografie zich en wordt de vergrijzing met name in het onderwijs voelbaar. Deze sector is de op één na meest vergrijsde sector van Nederland met gemiddeld 40% werknemers die 50 jaar of ouder zijn (Ministerie BZK, 2014). Een leeftijdstoename kan aanvankelijk een negatief effect hebben op ICT-gebruik (Janssen Reinen, 1996; Inan & Lowther, 2010). Met deze kennis staan schoolleiders voor grote uitdagingen. Zij hebben als taak om onderwijsvormen te vernieuwen en de bereidheid van oudere werknemers te stimuleren.

De scholengroep voor Christelijk Voortgezet Onderwijs Zuidoost-Utrecht (CVOG) ervaart eveneens deze uitdagingen en veronderstelt dat met name oudere docenten (45+) minder goed anticiperen op de (ICT) vernieuwingen. Zodoende is de CVOG op zoek naar aanknopingspunten om oudere docenten er toe te bewegen om vernieuwend onderwijs te adopteren. CVOG kampt met eenzelfde problematiek als op landelijk niveau zoals hierboven omschreven.

Uit het voorafgaande blijkt de noodzaak om inzicht te verkrijgen in de condities die met name oudere docenten ertoe brengen vernieuwend onderwijs te adopteren. Een dergelijk inzicht zou bovendien kunnen bijdragen aan algehele de veranderingsbereidheid van docenten waarmee beleid voor vernieuwend onderwijs beter gevormd kan worden. In dit verband is er dus ook een maatschappelijke aanleiding.

Naast deze praktische en maatschappelijke aanleidingen kan een dergelijk inzicht ook bijdragen aan de oplossing van wetenschappelijke vraagstukken. Op de eerste plaats heeft eerder onderzoek nog niet geleid tot de beoogde mate van ICT gebruik en is er aanvullend kwalitatief onderzoek nodig op het gebied van ICT beleid op schoolniveau (Goeman et al., 2015). Daarnaast zijn de precieze effecten van de leeftijdstoename nog niet duidelijk vastgesteld. Zo onderkent men dat lichamelijke functies van ouderen achteruit gaan (Thijssen & Walter, 2006; TNO, 2004), maar hun inzetbaarheid nauwelijks (TNO, 2004). De veronderstelde invloed de leeftijd lijkt vooral van belang in de startfase van veranderingen. In latere fases neemt deze invloed af, of er zou vooral sprake zijn van indirecte effecten (Janssen Reinen, 1996; Inan & Lowther, 2010). Deze kennis schept het vermoeden dat oudere docenten meer tijd nodig hebben voor vernieuwingen dan hun jongere collega's. Meer inzicht in het effect van leeftijdstoename, met name in verschillende veranderstadia, kan daarom bijdragen aan de wetenschappelijke kennis rondom dit vermoeden. Bovendien is er tot op heden nauwelijks kwalitatief geëxploreerd naar factoren die van invloed zouden zijn op veranderingsbereidheid in het onderwijs.

1.1 Probleemstelling

Na deze aanloop die naar een groeiende vraag om inzicht leidt in de condities die bijdragen aan het adopteren van vernieuwende onderwijsvormen door oudere docenten, zal nu een concrete probleemstelling worden geformuleerd. Deze wordt opgebouwd uit twee samenhangende onderdelen: de doelstelling en de vraagstelling (Verschuren 1986, in Boeije, 't Hart, en Hox, 2009).

Doelstelling

Zoals in het voorafgaande naar voren kwam is het praktisch, maatschappelijk en wetenschappelijk relevant om inzicht te krijgen in de condities die van invloed zijn op de bereidheid van docenten om vernieuwende onderwijsvormen te adopteren. Van der Klink, et al. (2010) schrijven in hun definitie van duurzame inzetbaarheid dat ouderen over de voorwaarden moeten beschikken die hen ertoe in staat stellen om gemotiveerd en bekwaam te blijven werken. De CVOG stelt zich deze duurzame inzetbaarheid ten doel. Bovendien wil de CVOG aanknopingspunten bieden om de bereidheid van ouderen om vernieuwend onderwijs te adopteren vergroten. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de condities die de veranderingsbereidheid van oudere docenten stimuleren.

Vraagstelling

Aan de hand van de doelstelling is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

> *Welke condities dragen er aan bij dat oudere docenten bereid zijn hun manier van lesgeven te veranderen in overeenstemming met hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs?*

Zoals de onderzoeksvraag doet vermoeden is de aard van dit onderzoek exploratief. Hiermee wordt beoogd de condities in kaart te brengen die de veranderingsbereidheid van docenten naar vernieuwend onderwijs stimuleren. De condities worden gevormd door factoren die al dan niet een positieve invloed hebben. Daarom worden deze condities geëxploreerd. Het verkennen van dergelijke condities en het begrijpen en verklaren van de verbanden (tussen factoren en veranderingsbereidheid) geeft dit onderzoek een exploratieve aard (Boeije, 't Hart, & Hox, 2009). Deze exploratieve aard brengt de verwachting met zich mee dat docenten ook condities aan de orde kunnen stellen die nog niet in de literatuur verschenen. Een kwalitatieve onderzoeksmethode is de meest geschikte onderzoeksstrategie om te exploreren, omdat het de gelegenheid geeft meer de diepte in te gaan (Boeije, 2014). Voor dit type onderzoek is gekozen omdat er nog geen gevalideerde inzichten zijn voor de adoptie van de hedendaagse vernieuwingen door ouderen. Het feit dat dit onderzoek bijdraagt aan oplossingen in het werkveld maakt dat het kan worden gekarakteriseerd als een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (Velde, Jansen, & Dikkers, 2013).

De leeftijdsfactor speelt vooral in vroege stadia van verandering (Janssen Reinen, 1996). Hoewel huidig onderzoek de aanname van het management van de CVOG (dat voornamelijk ouderen moeite zouden hebben met vernieuwingen) niet zal toetst, wordt wel een vergelijking gemaakt tussen twee scholen in verschillende stadia van vernieuwend onderwijs. Daarom is gekozen voor twee scholen van de CVOG die voornamelijk vernieuwing op het gebied van ICT nastreven. De scholen zijn echter in een verschillend stadium. Het Revius Lyceum in Doorn bevindt zich in een vroeg stadium en het Revius Lyceum in Wijk in een gevorderd stadium. Mogelijk kunnen verschillen in uitkomsten ontstaan tussen beide scholen. Zo zou het kunnen zijn dat docenten van de ene school andere factoren aan de orde stellen dan docenten van de andere school. Ook zouden de docenten van de school in het verder gevorderde stadium door eerdere ervaringen al gevormd zijn. In dat geval zou de aanname dat de fase van verandering van invloed is bevestigd kunnen worden. Een analyse die zich richt op een vergelijking tussen beide scholen kan een dergelijke invloed aantonen.

Begrippen

De in de vraagstelling gehanteerde begrippen zullen hieronder nader worden toegelicht.

‘*Condities’*

Onder condities worden verstaan bepaalde omstandigheden die bijdragen aan de adoptie van vernieuwend onderwijs. Een voorbeeld hiervan kan zijn dat docenten aangeven voldoende opleidings-

en trainingsmogelijkheden nodig hebben voordat zij gepersonaliseerd onderwijs kunnen en willen toepassen.

'Oudere docenten'

Onder oudere docenten worden, op verzoek van het management van de praktijkorganisatie, docenten verstaan die ouder zijn dan 45 jaar (>45). Binnen de CVOG ligt dit percentage op 53%[1].

'*Bereid zijn te veranderen'*

Hierbij wordt de definitie van veranderingsbereidheid aangehouden van Merron (1993 in Metselaar & Cozijnsen, 1997): "een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van een verandering in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderingsproces te ondersteunen of te versnellen".

'*Hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs'*

De hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs kunnen tweeledig worden beschouwd. (1) Onderwijsvernieuwers veronderstellen dat de wereld van morgen andere vaardigheden van ons vraagt dan de kennis en kunde waarvoor we thans worden opgeleid (Visser, 2015). Wetenschappers stellen dat die wereld van morgen '21st century skills' vereist zoals creativiteit, samenwerking, ICT geletterdheid, kritisch denken en probleemoplossend vermogen. Het onderwijs zou zich dus op de ontwikkeling van deze vaardigheden moeten richten. Een vaardigheid die in '21st century skills' het meest centraal staat is 'ICT geletterdheid' wat aangeeft dat ICT gebruik een centraal element is in vernieuwend onderwijs (Voogt & Roblin, 2012). (2) Tegelijkertijd spitsen scholen zich steeds meer toe op gepersonaliseerd en gedifferentieerd onderwijs (hierna adaptief onderwijs) als antwoord op de roep naar onderwijs op maat. ICT wordt daarbij als centraal hulpmiddel gezien. Van de docenten vragen deze ontwikkelingen een andere manier van werken. Docenten krijgen daardoor een meer coachende rol (Gordon et al., 2009 in Voogt & Roblin, 2012).

1.2 Relevanties

Wetenschappelijke relevantie

Verandering in het onderwijs is geen nieuw thema. In bestaande wetenschappelijke literatuur is veel geschreven, voornamelijk op basis van kwantitatief onderzoek, over de invloed van verscheidene factoren op het gebruik van ICT door docenten (Afshari et al., 2009; Drent, 2005; Inan & Lowther, 2009; Kreijns et al., 2013; Vermeulen et al., 2014). Deze verworven kennis heeft echter tot op heden nog niet geleid tot een toereikend gebruik van ICT en een manier van werken die leidt tot nieuwe didactische praktijken (Drent & Meelissen, 2008; Goeman, Elen, Pynoo, & Braak, 2015; Kennisnet,

[1] Anno februari 2015

2015; Kreijns et al., 2013; Tallvid, 2014 Watson, 2001). Daarom is het volgens onderzoekers aan de orde om meer kwalitatief onderzoek op schoolniveau te doen naar factoren die bijdragen aan vernieuwend onderwijs (Goeman at al., 2015). Afshari et al. (2009) benadrukken dat onderzoekers de factoren zouden moeten identificeren en herkennen vanuit de verschillende fases omdat factoren geen gelijke impact kunnen hebben gedurende alle fases van het innovatieproces (Ten Brummelhuis, 1995). Bovendien betoogt Boeije (2014) dat wetenschap niet kan volstaan met het beschrijven van bestaande verbanden, maar het ook inzicht dient te krijgen in de mechanismen die ervoor zorgen dat dat verband bestaat. Huidig onderzoek tracht te responderen aan deze aanbevelingen (van Goeman at al., Afshari et al., Ten Brummelhuis en Boeije) door onderzoek te doen op schoolniveau waarbij factoren vanuit verschillende fases worden geanalyseerd. Door de kwalitatieve benadering draagt dit bij aan een verrijking van de bestaande data door een beschrijving van de door respondenten wenselijke invulling van factoren.

Daarnaast is leeftijd een belangwekkende factor omdat de onderzoeksgroep bestaat uit oudere docenten. Toename in leeftijd zou een negatief effect hebben op het ICT-gebruik, hoewel deze leeftijdsimpact in latere fases zou afnemen (Janssen Reinen, 1996; Inan & Lowther, 2010). Ouderen zouden vernieuwingen ook intensiever beleven omdat zij meer inspanningen moeten leveren dan jongeren om op een zelfde functioneringsniveau te blijven (Kanfer & Ackerman, 2004). Daarom wordt geassumeerd dat ouderen meer tijd nodig hebben voor ontwikkeling dan jongeren. De bevindingen van dit onderzoek toetsen deze assumptie.

Praktisch

De CVOG streeft er naar om een leeftijdsbewust personeelsbeleid te voeren en tegelijkertijd het onderwijs te vernieuwen. Vernieuwen wil de scholengroep zich in de eerste plaats als antwoord op de roep uit de samenleving, op de tweede plaats om leerlingen te kunnen blijven uitdagen en ten derde om hun strategische positie te kunnen blijven behouden. Binnen deze vernieuwingen richt de scholengroep zich voornamelijk op het gebruik van ICT als middel om vernieuwende onderwijsvormen te integreren. Een leeftijdsbewust personeelsbeleid zoekt de scholengroep voornamelijk om hun hoge percentage oudere medewerkers gemotiveerd en bekwaam te houden. De scholengroep echter dat met name oudere docenten (45+) met een lange onderwijsloopbaan minder goed anticiperen op de actuele (ICT) vernieuwingen. Zodoende is de CVOG op zoek naar aanknopingspunten die de bereidheid van oudere docenten verhogen om vernieuwend onderwijs te adopteren. Niet alleen vanwege deze strategische doelstelling zijn aanknopingspunten relevant, ook vanwege de reeds door leerlingen en ouders aangeschafte ICT instrumenten. Deze aanschaf is door de scholen verplicht gesteld ter bevordering van de ICT geletterdheid (tevens als onderdeel van de ‘21st century skills’). Ouders en leerlingen verwachten dan ook dat dit elektronische hulpmiddel toegepast zal worden. Inzicht in de condities die bijdragen aan veranderingsbereidheid maakt het mogelijk om beleid en praktijk hierop aan te laten sluiten ten behoeve van de vernieuwingen. Bovendien verschaft

het de organisatie informatie over de beweegredenen van hun oudere docenten door een beschrijving van hun motieven en visies.

Maatschappelijk

De vernieuwingen in het onderwijs spelen zich niet alleen af op de scholen van de CVOG. De gehele onderwijssector is in beweging en in vernieuwing. De samenleving, ouders en leerlingen verwachten steeds meer dat het onderwijs aansluit bij de individuele (zorg-) behoeften en talenten. De roep van ouders en het maatschappelijk debat over de kwaliteit van onderwijs heeft ervoor gezorgd dat het Sectorakkoord VO (2014) de komende jaren zal inzetten op adaptief onderwijs. Het onderzoeksvraagstuk speelt hiermee op nationaal niveau. Daarnaast gaat het vraagstuk in op de vergrijzing door de aandacht te vestigen op oudere werknemers. De demografische ontwikkeling is ook een maatschappelijk fenomeen. Bovendien is de onderwijssector de op één na meest vergrijsde sector van Nederland (Ministerie BZK, 2014). De maatschappelijke trends ten aanzien van vernieuwingen en vergrijzing samen genomen maakt het vraagstuk extra relevant omdat de uitkomsten mogelijk relevantie hebben voor andere onderwijsorganisaties.

1.3 De CVOG

De Stichting voor Christelijk Voortgezet Onderwijs voor Zuidoost-Utrecht is het bevoegd gezag van zes scholen in Zeist, Doorn en Wijk bij Duurstede. Het doel van de stichting is het oprichten en in stand houden van christelijk voortgezet onderwijs in de regio Zuidoost-Utrecht. Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit hun centraal bureau. Het doel van het centraal bureau is vraag- en resultaatgerichte dienstverlening bieden waardoor het college van bestuur, directies en medewerkers hun werkzaamheden optimaal kunnen verrichten. De afdeling personeel & organisatie formuleert het beleid op het gebied van personele zaken en volgt de voorgenomen beleidsbeslissingen op kritische wijze. Ook wordt actief gewerkt aan het optimaliseren van de arbeidsomstandigheden van medewerkers (CVOG, 2015).

1.4 Strategisch Human Resource Management

Het voorliggend onderzoek wordt uitgevoerd als afstudeeronderzoek voor de masterstudie Strategisch Human Resource Management (hierna SHRM). Een verduidelijking van dit vakgebied is daarom op zijn plaats. HRM omvat het management van werk en van mensen die het werk doen. Het managen van werk gaat in op het beleid en uitvoering van hoe het werk is ingericht. Het managen van mensen die het werk doen heeft ook te maken met het beleid en de uitvoering ervan. Het strategisch aspect van HRM gaat in op de organisatiestrategie en de externe omgeving van organisaties (Boxall & Purcell, 2011). Paauwe (2004) betoogt dat dergelijke externe contextfactoren en het HR beleid samen een ‘fit’ moeten vormen om op lange termijn prestaties te (blijven) behalen. Ook het masterprogramma van de studie SHRM richt zich op het HR-beleid als een domein waarin maatschappelijke ontwikkelingen én ontwikkelingen binnen de organisatie verwerkt en geïntegreerd worden (UU, 2015). Boxall en Purcell

(2011) beargumenteren dat organisaties constant op zoek moeten gaan naar manieren om concurrentievoordeel te behalen. Een dergelijk concurrentievoordeel kan afhankelijk zijn van innovatieve producten (in dit geval vernieuwend onderwijs) en de daaraan verbonden innovatieve medewerkers (docenten). Hiermee is een taak voor SHRM weggelegd om strategisch voordeel te behalen door middel van het 'menselijk kapitaal'.

Zoals in de aanleiding tot dit onderzoek werd aangekondigd richt de praktijkorganisatie zich op leeftijdsbewust personeelsbeleid en vernieuwen van onderwijs. Beide speerpunten zijn een reactie op maatschappelijke ontwikkelingen en ontwikkelingen vanuit de organisatie zoals SHRM verondersteld. Door in te spelen op deze ontwikkelingen vanuit de maatschappij en de organisatie wil CVOG haar strategische positie versterken om uiteindelijk concurrentievoordeel te behalen. Kwalitatief goed onderwijs leidt tot een verhoogd leerlingaantal. Een benadering vanuit SHRM op dit onderzoeksvraagstuk sluit daarop volkomen aan.

In bijlage 4 is een verdere uiteenzetting over de mate waarin het HR-beleid van de CVOG en het onderzoeksvraagstuk een sociale legitimiteit en een publieke dimensie hebben opgenomen.

1.5 Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk (2) wordt het onderzoeksterrein verkend middels een theoretische exploratie van de beschikbare wetenschappelijke literatuur. In hoofdstuk 3 worden de methodologische stappen beschreven en verantwoord. In hoofdstuk 4 volgt een weergave van de waarnemingen in dit onderzoek. Dit wordt gevolgd door hoofdstuk 6 waarin een reflectie op deze resultaten is met een kritische vergelijking met de wetenschappelijke bevindingen zoals vermeld in de literatuur. De conclusie van het algehele onderzoek volgt in hoofdstuk 6.

Hoofdstuk 2: Theoretisch Kader

Dit hoofdstuk beschrijft een theoretische exploratie van de al bestaande kennis voor wat betreft condities die een rol spelen bij onderwijsvernieuwing. De condities worden gevormd door factoren die al dan niet een positieve invloed hebben op veranderingsbereidheid. Dit hoofdstuk brengt relevante factoren in kaart die voorgaand onderzoek heeft blootgelegd als van invloed op veranderingsbereidheid. Het doel hierbij is om het onderzoeksveld te verkennen, verwachtingen te formuleren ten aanzien van de resultaten van huidig onderzoek en om te komen tot relevante topics voor een interviewprotocol dat gehanteerd wordt bij de interviews. Relevante factoren worden gezocht binnen verschillende onderzoeksvelden die ingaan op onderwijsvernieuwing, kenmerken van ouderen, veranderingsbereidheid en specifiek ICT in het onderwijs. Dit laatste onderzoeksveld komt met name aan de orde omdat verondersteld wordt dat ICT een grote rol speelt in- en een middel is om, de onderwijsvernieuwingen in voorliggend onderzoek te realiseren.

In de eerste paragraaf worden hedendaagse onderwijsvernieuwingen uiteengezet met het doel te operationaliseren wat wordt verstaan onder vernieuwend onderwijs. De tweede paragraaf geeft een status weer van veranderingsbereidheid in het onderwijs. De derde en vierde paragraaf behandelen respectievelijk de factoren die hier invloed op hebben. Dit laatste onderzoeksterrein is niet meer nieuw en daarom is een veelheid van factoren voorhanden. In de verschillende publicaties wordt onderscheid gemaakt tussen endogene en exogene factoren (Drent, 2005; Janssen Reinen, 1996; Ten Brummelhuis, 1995; Inan & Lowther, 2010), distale en proximale variabelen (Kreijns et al., 2013; Kreijns, Vermeulen, Van Acker, & Buuren, 2014) en factoren op micro, meso en maso niveau (Kreijns et al., 2013 + 2014; Herold et al., 2007). Vermeulen, Van Acker, Kreijns en Buuren (2014) betogen dat menselijk gedrag wordt beïnvloed door individuele en omgevingsfactoren. Een conceptueel model met een toereikende en voorspellende waarde moet daarom zowel individuele als omgevingsfactoren in zich opnemen. Om orde te scheppen in de veelheid van factoren maakt huidig hoofdstuk daarom onderscheid tussen factoren op individueel en contextueel niveau. De laatste paragraaf sluit af met een samenvatting en het formuleren van verwachtingen.

2.1 Hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs

Er is een verschuiving gaande in het onderwijs. Deze verschuiving kan tweeledig worden beschouwd. Ten eerste veronderstellen onderwijsvernieuwers dat de wereld van morgen andere vaardigheden van ons vraagt dan de kennis en kunde waar we hedendaags voor worden opgeleid (Visser, 2015). Ook het maatschappelijk debat stelt de kwaliteit van het onderwijs steeds meer ter discussie (Sectorakkoord, 2014). De huidige maatschappelijke ontwikkelingen bevinden zich in een stroomversnelling waardoor de huidige kennis- en informatiesamenleving een andere kleur heeft gekregen. Daarom wordt verwacht dat de volgende generatie over andere kennis en vaardigheden beschikt dan die waar het

huidige onderwijs vanuit gaat (Oetelaar, 2012). Onderzoekers Voogt en Roblin (2012) maakten een vergelijkende analyse van alle tot dusver verschenen begrippen aangaande toekomstig relevante competenties zoals 'life long learning competences' en 'key competences'. Zij adopteren de term '21st century skills' waarin zij 8 kernvaardigheden uiteenzetten met 'ICT geletterdheid' als centraal element. Gordon et.al, (in Voogt & Roblin, 2012) benadrukken dat van docenten niet alleen wordt verwacht dat zij deze competenties overdragen, maar zij hier zelf ook over moeten beschikken.

21st Century Skills (Voogt & Roblin,2012)
1. Samenwerking
2. Communicatie
3. ICT geletterdheid
4. Sociale- en culturele vaardigheden/burgerschap
5. Creativiteit
6. Kritisch denken
7. Probleem oplossend vermogen
8. Ontwerpen van relevante en kwalitatief hoogwaardige producten

Tabel 1: Raamwerk van de 21st Century Skills van Voogt en Roblin (2012, in Van Berkel, 2015).

Ten tweede spitsen scholen zich tegelijkertijd steeds meer toe op adaptief onderwijs waarin extra aandacht voor de leerbehoeften van de individuele leerling centraal staat om te kunnen voorzien in de individuele (zorg-)behoeften en het ontplooien van talenten (Sectorakkoord VO 2014-2017). Ook de VO-raad (2015) ziet deze vorm van onderwijs als van belang. Deze nieuwe onderwijsmethode kan zich op verschillende manieren voordoen. Schoolinfo en de VO-raad (2015) stellen voor om differentiatie te bewerkstelligen door flexibele examinering en plaats- en tijdonafhankelijk leren met behulp van ICT hulpmiddelen. Steeds weer wordt ICT als belangrijk en centraal thema gezien voor adaptief onderwijs (Afshari, Bakar, Luan, Samah, & Fooi, 2009). Zo kan het gebruik van ICT in het onderwijs bijdragen aan nieuwe pedagogische praktijken die aan de educatieve verwachtingen van de 21ste eeuw beantwoorden (Kreijns et al., 2013).

Als resultaat van deze vernieuwingen komt de rol van de docent ter discussie te staan (Gordon et al., 2009 in Voogt & Roblin, 2012). Het gevolg van gepersonaliseerde werkvormen is dat de docent niet langer als het centrale punt van het onderwijssysteem wordt gezien. Waar hij voorheen als klassieke spreker frontaal voor de klas stond, zal hij met de nieuwe methodiek op verschillende manieren lesstof gaan aanbieden en slechts ondersteuning geven waar nodig. Hij zal zijn onderwijs meer zelf ontwerpen dan uitvoeren en krijgt daarmee een rol van begeleider of coach. Schoolinfo en de VO-raad (2015) veronderstellen dat docenten op verschillende manieren tegen de vernieuwingen aankijken. Enerzijds zijn er docenten die kansen zien in adaptief leren en dit als een leuke uitdaging zien. Anderzijds zijn er docenten die vrezen dat hun rol wordt overgenomen door ICT en zijzelf op de achtergrond raken.

2.2 Veranderingsbereidheid

Veranderingsbereidheid kan worden geoperationaliseerd aan de hand van de definitie van Merron (1993) die Metselaar en Cozijnsen (1997) hebben overgenomen: "*een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van een verandering in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderingsproces te ondersteunen of te versnellen*". Deze definitie is gebaseerd op de theorie van Gepland gedrag van Ajzen (Fishbein & Ajzen, 2011) omdat veranderingsbereidheid wordt beschouwd als een gedragsintentie.

Gangbare verandertheorieën veronderstellen dat de meeste medewerkers van nature in eerste instantie weerstand hebben tegen verandering. Dit, omdat een verandering ten opzichte van het bestaande een onzekerheid met zich meebrengt (Lewin 1952 in Burnes, 2004). Specifiek met betrekking tot onderwijsvernieuwingen blijkt tevens dat docenten eerder terughoudend zijn dan bereid om ICT te gebruiken (Kreijns et al., 2013). Zo wordt ondanks de ruime beschikbaarheid van digitale leermiddelen en de toegenomen druk op scholen om technologie toe te passen, nog beperkt gebruik van gemaakt van ICT als didactisch leermiddel (Drent & Meelissen, 2008; Kreijns et al., 2013; Tallvid, 2014). Bovendien worden ICT toepassingen regelmatig gebruikt voor administratieve of organisatie doeleinden, in plaats van als hulpmiddel voor nieuwe didactiek (Drent &Meelissen, 2014, Ward 2005 in Kreijns et al., 2013; Hennessy et al., 2005 in Tallvid, 2014). Hoewel recent onderzoek (Kennisnet, 2015) aangeeft dat er steeds meer gebruik wordt gemaakt van ICT toepassingen in het onderwijs, is het percentage docenten dat dit niet toepast nog altijd laag (max. 35%). Het is daarom nog steeds de ambitie om dit percentage te verhogen (Staatssecretaris OCW, 2014; Voogt, 2014; Tallvid, 2014) omdat er van wordt uitgegaan dat een duurzame ICT integratie bijdraagt aan betere leerprestaties (Kreijns et al., 2013; Voogt, 2014).

De docent heeft een centrale rol in onderwijsveranderingen. Het succes of falen hiervan ligt dan ook in handen van de docent: '*Educational change depends on what teachers do and think – it's as simple and as complex as that'* (Fullan, 2001). Om de veranderingsbereidheid te stimuleren zou de werkplek zo georganiseerd moeten zijn dat de docent energie krijgt. Bovendien trekken werk bevorderende omstandigheden goede docenten aan en behouden deze ook (Fullan, 2001). Hiermee benadrukt Fullan dat de werkomstandigheden van de docent een belangrijke rol spelen in de effectiviteit van scholen in verandering. Deze factoren vanuit de werkomstandigheden worden verder behandeld in paragraaf 2.4.

Klassieke theorieën over veranderingsbereidheid zijn gestoeld op het begrijpen van de veranderstadia die de docent doorloopt. De factoren die hier invloed op hebben dienen dan ook vanuit verschillende veranderstadia geïnterpreteerd te worden (Afshari et al., 2009). De rol die een fase van het proces speelt wordt dan ook verder behandeld in paragraaf 2.4.

2.3 Factoren op individueel niveau

Verandering in het onderwijs is geen nieuw thema. Al decennia is verandering in het onderwijs, met name de implementatie van ICT, onderwerp van studie. De ICT- ontwikkelingen van deze studies uit het verleden spelen zich af in een andere context. Deze studie onderzoekt factoren die van invloed zijn op ICT–gebruik binnen de veranderende context van scholen die bezig zijn met de brede onderwijsvernieuwing. Weliswaar is de context van de ICT ontwikkeling anders, maar de aard van de problematiek is gelijksoortig. Het gaat immers om de implementatie van een technische interventie. In de meeste onderzoeksliteratuur wordt onderscheid gemaakt tussen factoren die niet door stimuleringsstrategieën te beïnvloeden zijn (zoals leeftijd, ervaringsjaren) en factoren die wel door deze maatregelen te beïnvloeden zijn (zoals attitude t.a.v. de verandering, ICT kennis en vaardigheid). In deze paragraaf wordt dit onderscheid ook aangehouden omdat dit orde schept en helder maakt welke factoren mogelijkheden bieden voor veranderingsbereidheid.

Demografische factoren

Voorliggend onderzoek maakt geen vergelijking tussen jongeren en ouderen. Omdat het zich echter specifiek richt op oudere docenten (45+), is leeftijd een belangwekkende factor. Hoewel onderzoek heeft aangetoond dat lichamelijke functies van ouderen achteruit gaan (Thijssen & Walter, 2006; TNO, 2004), blijkt daarentegen dat hun inzetbaarheid nauwelijks achteruit gaat (TNO, 2004). Ook vinden Thijssen en Walter (2006) onvoldoende empirisch bewijs om een verband vast te stellen tussen ‘ouder in leeftijd’ en ‘obsoletie’ (een waardevermindering van het menselijk kapitaal zoals kennis, vaardigheden of vermogens). Drent (2005) concludeert dat er geen eenduidige resultaten te trekken zijn uit voorhanden onderzoek naar de invloed van leeftijd op het gebruik van ICT. De mogelijke invloed van de leeftijdsfactor blijkt vooral tijdens de startfase van het ICT-gebruik. In latere fases neemt de invloed van de leeftijdsfactor af of is er vooral sprake van indirecte effecten (Janssen Reinen, 1996). De relatie van leeftijd en ICT-gebruik loopt dan via de fase van het veranderingsproces. Een mogelijke verklaring van deze indirecte relatie kan zijn dat ouderen meer tijd nodig hebben voor vernieuwing dan jongeren. Het bestaan van een indirect effect van leeftijd (en onderwijservaringsjaren) op ICT integratie wordt in later onderzoek ook door Inan en Lowther (2010) bevestigd. Onderwijservaringsjaren laten in dit onderzoek een negatief effect zien op teacher readiness (perceptie van de eigen mogelijkheden en vaardigheden die nodig zijn voor ICT gebruik) en computer proficiency (perceptie van de eigen bekwaamheid). Deze laatste twee variabelen hebben een positieve correlatie met een technologische integratie maar zijn dus mede afhankelijk van leeftijd en ervaringsjaren.

Kanfer en Ackerman (2004) tonen aan dat naarmate men ouder wordt, het intellectuele vermogen verandert. Enerzijds ontstaat een afname van ‘*fluid cognitive abilities’* (vloeibaar intellectueel vermogen). Hierbij neemt het werkgeheugen, het abstracte redenatievermogen en de reactiesnelheid

af. Hierdoor wordt het steeds moeilijker om nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken. Ouderen moeten meer inspanningen moeten leveren om op een zelfde functioneringsniveau te blijven en raken sneller uitgeput. Zij kunnen zich dan minder competent en autonoom voelen zoals Inan en Lowther (2010) hebben bevestigd. Daarnaast kan door een toename in leeftijd en beperkte verscheidenheid aan ervaring ervaringsconcentratie ontstaan (Thijssen, 1996). Dit veronderstelt dat het voor oudere werknemers met veel ervaringsjaren steeds moeilijker wordt om buiten hun eigen functie te leren en nieuwe kennis op te doen. Hierdoor zijn nieuwe kwalificatie eisen voor oudere medewerkers inspannender. Zij worden minder flexibel en lopen sneller vast. Anderzijds nemen de '*crystallized cognitive abilities'* (gekristalliseerd intellectueel vermogen) toe naarmate men ouder wordt (Kanfer & Ackerman, 2004). Door het werk en de taken zo in te delen dat ze aansluiten op educatieve kennis en ervaring, zullen ouderen zich juist meer competent en autonoom voelen. Bovendien vergroot dit hun eigenwaarde en leidt dit tot meer emotionele waardering wat voor ouderen van groot belang is. Vanuit de afname van het vloeibaar intellectueel vermogen kan verwacht worden dat ontwikkelingen door ouderen intensiever beleefd worden dan jongeren. Vanuit de toename van het gekristalliseerd intellectueel vermogen kan verwacht worden dat dit opgevangen wordt wanneer in de veranderaanpak ingespeeld wordt op hun bestaande kennis en ervaring.

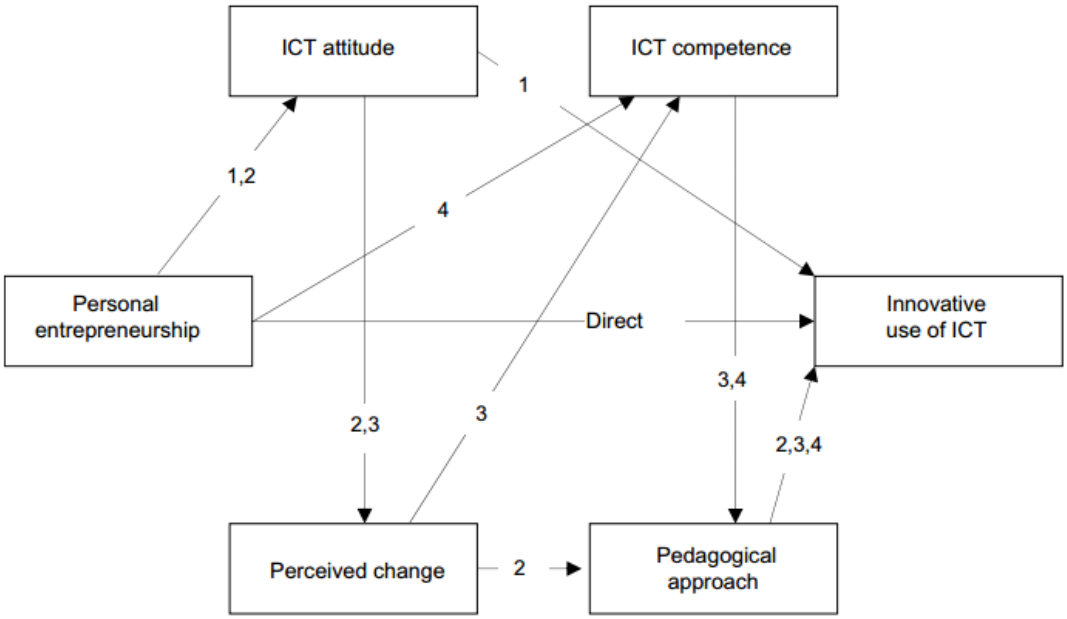
Hoewel uit voorgaande blijkt dat er geen eenduidige bevindingen zijn over een relatie tussen leeftijd en obsoletie of het gebruik van ICT, zou de mogelijke invloed vooral van toepassing zijn in beginstadia van ICT integratie. Daarnaast blijken vernieuwingen voor ouderen vanuit de afname van het vloeibaar intellectueel vermogen en ervaringsconcentratie inspannender. Mogelijk hebben ouderen daarom meer tijd nodig voor vernieuwing dan jongeren.

Beïnvloedbare factoren op individueel niveau

Drent (2005) exploreert in een reviewstudie naar de factoren die docenten beïnvloeden in hun ICT-gebruik, een vijftal factoren die in de literatuur gezien worden als van invloed op het ICT-gebruik:

- *'persoonlijk ondernemerschap'.* (hierna PO) Dit begrip wordt omschreven als een gedrevenheid die zich uit in het actief nemen van initiatieven om doelstellingen te realiseren (Rondeel & Wagenaar, 2002 in Drent 2005). Ook haalt Drent (2005) Fullan (1992) aan die verwante begrippen hanteert: samenwerking met collega's, het kunnen reflecteren op het eigen gedrag, het hebben van een onderzoekende houding en het hebben van algemene didactische vaardigheden. De variabele PO wordt in de studie van Drent (2005) gemeten door de mate van interne en externe schoolinteracties en leiderschapsactiviteiten.
- '*opvattingen ten aanzien van ICT'.* Een hoge score op deze variabele betekent een positieve intentie voor ICT gebruik.

- ‘*opgemerkte veranderingen’.* Dit zijn waargenomen veranderingen ten gevolge van een ICT innovatie die als positief zijn ervaren.
- *‘ICT-kennis en –vaardigheden’.* Hierbij gaat het om zowel technische als didactische ICT-kennis en – vaardigheden.
- *‘didactische werkwijze van de docent’.* Deze variabele is geoperationaliseerd aan de hand van de onderwijsvisie en de didactische aanpak van de docent. Een lage score wijst op een docent gecentreerde aanpak en een hoge score verwijst naar een studentgeoriënteerde aanpak. Deze operationalisering borduurt voort op de veronderstelling dat door het gebruik van ICT de docenten tot een meer studentgeoriënteerde didactische werkwijze komen (Drent, 2005).



Figuur 1: De verweven relaties van de teacher level endogene factoren (Drent en Meelissen, 2008). De weergegeven cijfers staan voor de ketens van relaties. Bijvoorbeeld keten 1: Personal entrepreneurship → ICT attitude → Innovative use of ICT.

PO heeft een direct effect en blijkt een sleutelfactor te zijn bij de integratie van ICT-gebruik. Ook Mignonac (2008) beschrijft in HRM onderzoek over veranderingsbereidheid een factor die sterke gelijkenissen lijkt te hebben met PO. In deze studie blijkt ‘openness to experience’ de belangrijkste determinant te zijn voor mobiliteit. Thijssen en Walter (2006) stellen dat een beperkte kennisneming en uitwisseling van nieuwe visies en een smal of verstard netwerk bij oudere arbeidskrachten, kan leiden tot perspectivistische obsoletie. Als tegenhanger van PO beschrijven zij een perspectivistische obsoleet aan de hand van een voorbeeld. Een leraar met sterke traditionele opvattingen over verbaal, docent gecentreerd onderwijs, binnen een omgeving die expliciet voor moderne interactieve en ontdekkend leermethodes heeft gekozen, zou dienen als voorbeeld van perspectivistische obsoletie. Een dergelijke onderwijzer kan zijn eigen onderwijsopvatting niet relativeren en openstaan voor een andere, nieuwere onderwijsvisie. In tal van studies wordt dus het belang benadrukt van een bepaalde

‘openheid’, ‘gedrevenheid’, ‘onderzoekende houding’ of zoals Drent en Meelissen (2008) het omschrijven: ‘persoonlijk ondernemerschap’(PO). Zij merken echter op dat PO sterk beïnvloed wordt door contextuele factoren zoals managementondersteuning. Zie over managementondersteuning paragraaf 2.4.

Individuele factoren staan niet op zichzelf, maar vertonen een onderlinge samenhang (Ten Brummelhuis, 1995). Zo ontstaan ketens van factoren die soms direct, soms indirect in verband met elkaar staan in de relatie tot innovatief gebruik van ICT. Deze ketens betekenen niet dat PO een betekenisvol effect heeft op alle factoren in de keten maar dat het stimuleren van PO tal van processen op gang brengt die een positieve invloed hebben op het ICT-gebruik. Dit is vergelijkbaar met het proces van tandwielen. Wanneer één tandwiel beweegt, zullen de andere tandwielen ook bewegen (Drent, 2005).

Ook Afshari, Bakar, Luan, Samah en Fooi (2009) concluderen dat factoren - die docenten beïnvloeden in hun keuze om ICT te gebruiken – een dynamische reeks van met elkaar verbonden factoren zijn. Hierop volgend quoten Afshari et al. (2009) de auteurs Becker (2001), Niederhauser en Stoddart (2001). Zij concluderen dat er geen eenduidige oplossing is voor de enorme uitdaging van ICT integratie omdat er uit zo veel verschillende perspectieven voor ICT integratie gekozen kan worden. Afshari et al. (2009) benadrukken hierbij wel een tweetal aspecten als aanknopingspunten. Enerzijds dat het belangrijk is om factoren te bestuderen vanuit de fase van ICT integratie zoals eerder werd genoemd door Janssen Reinen (1996). Anderzijds blijkt niet alleen de aanwezigheid van training- en ontwikkelpraktijken (hierna O&T) maar ook de kwaliteit daarvan een belangrijke rol te spelen. Deze beide factoren ‘fase’ en ‘O&T’ worden verder besproken in de paragraaf 2.4.

Om de veranderingsbereidheid van docenten te verklaren bestudeerden Kreijns et al. (2013) eerder besproken factoren in het licht van gedragsvoorspelling aan de hand van ‘the integrative model of behaviour prediction’ (IMBP van Fishbein, 2000; Fishbein & Yzer, 2003). Hieruit concluderen zij dat de intentie om ICT te gebruiken wordt bepaald door bepaalde overtuigingen, attituden, de subjectieve norm en self-efficacy (de overtuigingen in iemands eigen mogelijkheden om uit te voeren wat een bepaalde actie vereist). Deze zogeheten ‘proximale variabelen’ worden vervolgens beïnvloed door variabelen als persoonlijkheidskenmerken, stereotype attituden en demografische variabelen (zoals leeftijd, ervaringsjaren). Het daadwerkelijk gebruik van ICT wordt tot slot ook nog direct beïnvloed door de aanwezige kennis en vaardigheden van de docent om ICT te gebruiken en omgevingsfactoren. Voortbouwend op het gegeven dat de proximale variabelen worden beïnvloed door deze variabelen concluderen Kreijns et al. (2014) dat ‘attitude’ het meest belangrijk is. Hierbij wordt toegevoegd dat de bevrediging van de psychologische basisbehoeften (self-determination theory of motivation (SDT), Ryan & Deci 2000) een voorwaarde is voor docenten om deze attitude positief te ontwikkelen ten aanzien van digitale leermiddelen. Deze theorie van de psychologische basisbehoeften gaat ervan uit

dat een psychologische groei bewerkstelligd kan worden door het ervaren van competentie, verbondenheid en autonomie. De aanwezigheid of afwezigheid van omgevingsfactoren die deze behoeften vervullen is zeer bepalend voor de voortgaande psychologische groei van een docent (Evelein, Korthagen & Brekelmans, 2008; Ryan & Deci, 2000). Met deze laatste theorie is de afhankelijkheid van individuele en contextuele factoren wederom bevestigd.

Ook Oreg, Vakola en Armenakis (2011) ondervinden in hun meta-analyse dat de veranderfase van belang is en maken daarom een onderscheid tussen factoren die zich al voordoen vóór de verandering en factoren die zich voordoen tijdens de verandering. Als belangrijkste individuele factor voorafgaand aan een verandering, zien de auteurs het construct van de 'core-self beliefs'. Deze hebben betrekking op de diepgewortelde overtuigingen van het 'ik' die een belangrijke rol spelen in het vormen van reacties op de organisatieverandering. Als belangrijkste onderdelen van deze core-self beliefs zien zij de al eerder genoemde self-efficacy (wat sterk overeen komt met factoren als competentie van de SDT en computer proficiency) en locus of control (de mate waarin iemand de oorzaken van wat hem overkomt bij zichzelf of juist buiten zichzelf zoekt). Zo ondervinden zij dat een hogere mate van het geloof in het eigen vermogen in relatie staat tot een hogere mate van acceptatie van, bereidheid tot, verbinding met, betrokkenheid met de verandering en een uiteindelijk aanpassen aan de verandering.

De tot noch toe aangehaalde factoren lijken veel verwantschappen te hebben. Dit komt overeen met de ontdekking van Ten Brummelhuis (1995) dat de onderlinge factoren die het ICT gebruik beïnvloeden sterk met elkaar samenhangen. Om orde te scheppen in deze diffuse verzameling van factoren is in onderstaand schema een overzicht van de individuele factoren die in de literatuur worden gezien als van invloed op een veranderingsbereidheid of specifiek de integratie van digitale leermiddelen gevormd.

Individuele factoren niet beïnvloedbaar	**Individuele factoren beïnvloedbaar**
1) Leeftijd 2) Onderwijservaringsjaren 3) Verscheidenheid aan ervaringen/ ervaringsconcentratie	- Persoonlijk ondernemerschap / openness to experience/ perspectivistische obsoletie/ voorlopers/volgers - Attitude t.a.v. ICT vernieuwing of organisatie /opvattingen/ betrokkenheid/ verbinding - Onderwijsopvatting/didactische visie of werkwijze - Opgemerkte veranderingen - Kennis en vaardigheden/competentie/self-efficacy/teacher readiness/computer proficiency

Tabel 2: Overzicht van individuele factoren, al dan niet beïnvloedbaar

2.4 Factoren op contextueel niveau

Hoewel Drent en Meelissen (2008) concluderen dat factoren op (contextueel) schoolniveau geen betekenisvol of direct effect hebben op innovatief ICT gebruik van docenten, blijken individuele en

contextuele factoren elkaar sterk te beïnvloeden (Afshari et al., 2009; Drent & Meelissen, 2008; Inan & Lowther, 2010; Ten Brummelhuis, 1995). Contextfactoren kunnen dus indirect een belangrijke rol spelen en worden daarom in deze paragraaf besproken.

Fase

Alle veranderingsprocessen hebben in ieder geval één gemeenschappelijke factor: ze ontwikkelen zich in de tijd. Veranderingsprocessen zijn dan ook leerprocessen (Caluwé & Vermaak, 2006; Watson, 2001**)** en leerprocessen vereisen tijd (Barr, Stimpert, & Huff, 1992). Omdat een verandering niet van de ene op de andere dag geadopteerd wordt omschrijven verschillende theorieën een aantal stadia die mensen doorlopen wanneer zij met verandering geconfronteerd worden (Kotter, 1995; Lewin, 1947). Tal van factoren die zich in of rondom de verandering voordoen hebben invloed op het verloop van de fases (Fullan, 2001) en worden dan ook in dit onderzoek behandeld. Docenten doorlopen dus ook verschillende stadia in een veranderingsproces. Deze stadia dienen begrepen te worden in een veranderstrategie (Hall & Hord, 1987). Het Concerns Based Adoption Model (hierna CBAM, Hall & Hord, 1987) gaat in op specifieke stadia bij onderwijsinnovaties en identificeert zeven stadia van attitudes in de verandering.

Stadium	**Uitdrukking van het stadium**
0) Besef	- Wat is het?
1) Informatie	- Hoe werkt het?
2) Persoonlijk	- Hoe heeft dit betrekking op mij?
3) Management	- Hoe kan ik er vaardig in worden en hoeveel tijd kost het?
4) Consequenties	- Hoe zal dit de leerlingen beïnvloeden?
5) Samenwerking	- Het werkt, maar hoe doen collega's het?
6) Nieuwe focus	- Ik heb ideeën over hoe het beter kan.

Tabel 3: Concerns Based Adoption Model (CBAM, Hall & Hord, 1987)

De veranderaanpak kan worden afgestemd op dit model dat een indicatie geeft van de fases en hoe ze herkend kunnen worden (Hall & Hord, 1987). Klassieke verander-aanpak-theorieën zoals van Kotter (1995), Lewin (1947), en Fullan (2001) delen veranderprocessen op in drie stadia die overlappend zijn met het CBAM en daar ook mee in relatie worden gebracht. Hoewel zij de stadia verschillend benoemen hebben zij veel gemeen. De stadia worden dan als volgt omschreven.

In de eerste fase is het vooral van belang een klimaat te creëren waarin de urgentie voor verandering ervaren wordt. In deze fase dienen de initiatiefnemers een duidelijke visie te communiceren, kan er een kopgroep worden gevormd en de middelen voor de innovatie ter beschikking worden gesteld. In de tweede, middelste fase is de verandering in volle gang en staat het engageren, empoweren en/of creëren van korte termijn successen centraal. Vooral voldoende tijd ter beschikking stellen en een goede communicatie verzorgen zijn van belang omdat mensen, zoals zichtbaar in CBAM, tijd nodig hebben om de verandering te begrijpen en te interpreteren (Lewin, 1952).

In de derde en laatste fase, wanneer de verandering is opgepakt is het vooral van belang dat de vernieuwing wordt geïntegreerd en geïnstitutionaliseerd. Het verduurzamen van de verandering gebeurt door het succes te vieren en verbeteringen centraal te stellen (om motivatie voor een volgende verandering te wekken).
Als belangrijkste advies geldt daarnaast dat verandermodellen slechts een richtlijn zijn. Een effectieve veranderstrategie vereist begrip over de fases maar vergt ook een manier van denken die niet binnen een stappenplan kan worden gevangen (Fullan, 2001).

Een algemeen geldende aanname is, dat zodra een kleine groep de vernieuwing heeft omarmd, ook anderen binnen de sectie of het team trapsgewijs de verandering zullen adopteren. Hoewel aannemelijk is dat dit van toepassing is op algemene onderwijsvernieuwingen, merkte Watson (2001) op dat dit niet opgaat bij ICT vernieuwingen. De ICT koplopers blijven volgens deze onderzoeker al een decennium in de minderheid (in 2001). Ook anno 2015 blijkt dit het geval te zijn (33%, Kennisnet, 2015). De beschikking van gangbare verandertheorieën en het grootschalig investeren en monitoren van ICT gebruik hebben tot op heden dan ook nog niet geleid tot het beoogde gebruik van ICT in het onderwijsveld. Hoewel veelvuldig kwantitatief onderzoek is gedaan naar factoren die van invloed zijn, zijn er nauwelijks op microniveau kwalitatieve data verzameld die ingaan op school specifiek beleid. Dergelijke kennis stelt scholen er juist toe in staat kritisch te reflecteren op het gevoerde beleid. De vraag naar school specifiek en kwalitatief onderzoek naar het ICT beleid en hoe dit wordt uitgevoerd is dan ook actueel (Goeman et al., 2015).

Ondanks de constatering van Watson, zijn er toch wetenschappelijke aanwijzingen dat tijd een factor van betekenis is bij ICT vernieuwingen in het onderwijs. De invloed van individuele en contextuele factoren in zijn algemeenheid bleek eerder in dit hoofdstuk afhankelijk te zijn van de fase waarin de docenten zich ten aanzien van de vernieuwing van het ICT- gebruik bevinden (Janssen Reinen, 1996). Leeftijd, onderwijservaring en computerervaring blijken vooral van invloed te zijn tijdens de startfase. In latere fases neemt de invloed van deze factoren af of is er vooral sprake van indirecte effecten op de fase van ontwikkeling (Janssen Reinen, 1996). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat ouderen meer tijd nodig hebben voor vernieuwing dan jongeren. Ook zou in de startfase de aanwezigheid van technologische apparatuur een voorspeller zijn voor ICT gebruik, maar dit heeft op latere fases geen effect. Drent (2005) sprak over de individuele factor opgemerkte veranderingen als van positieve invloed op het ICT gebruik. Deze factor kan pas in gevorderde stadia optreden als gevolg van succesvolle eerdere stadia. Al deze bevindingen suggereren dat het stadium (ofwel fase, tijd) van verandering zelf een factor is die invloed heeft op de mate waarin andere factoren invloed hebben op de veranderingsbereidheid. Ten Brummelhuis (1995) bevestigt dat factoren aangaande theorieën over verandering in het onderwijs geen gelijke impact kunnen hebben gedurende alle fases van het innovatieproces. Daarom betogen Afshari en collega’s (2009) dat onderzoekers de factoren zouden moeten identificeren en herkennen in de verschillende fases van ontwikkeling.

Opleiding en training

Opleiding en training (O&T) worden gezien als belangrijke schakels om het benodigde zeggenschap van docenten te ontwikkelen, waardoor zij in hun onderwijs in kunnen spelen op de eisen die de huidige maatschappij en economie stellen. Daarnaast zou de inhoud van O&T voldoende moeten aansluiten op de praktijk zodat docenten begrijpen hoe technologieën het beste ingezet kunnen worden binnen de context van behoeften, economie en cultuur (Afshari et al., 2009). Hoewel Drent (2005) O&T als contextuele factor wederom als van indirecte invloed beschouwt, geeft zij ook aan dat training van docenten een positieve invloed heeft op hun houding en vaardigheden ten aanzien van ICT. Deze beide individuele factoren bleken eerder al van aanzienlijk belang.

Rol van het management

Hoewel wordt vastgesteld dat de rol van het management niet direct van invloed op ICT gebruik is, zijn er wel veel (indirecte) relaties aangetoond met andere relevante variabelen. Zo is vastgesteld dat transformationeel leiderschap (indirect) invloed kan uitoefenen op de volgende proximale variabelen: attitude (opvattingen ten aanzien van ICT (.43)), self-efficacy (.17) en de subjectieve norm (de verwachtingen die de docent in zijn omgeving ervaart over zijn/haar handelen (.14)) (Loogma, Kruusvall, & Ümarik, 2012; Thoonen, Sleegers, Oort , Peetsma, & Geijsel, 2011). Deze relatie is indirect vastgesteld en wordt gemedieerd door het ICT beleid en de professionele ontwikkeling van docenten (Vermeulen et al., 2014). Op deze mediërende factoren wordt afzonderlijk in deze paragraaf verder ingegaan. Vermeulen et al. (2014) benadrukken het belang van de specifieke leiderschapskenmerken. Ten eerste benadrukken zij het belang van het communiceren over een duidelijke visie met een helder doel zoals dat in het ICT beleid hoort te staan. Ten tweede zou intellectuele stimulatie de eerder besproken sleutelfactor PO bevorderen. Tot slot wordt gesuggereerd dat het leerklimaat op de school, de organisatiecultuur of de normen en waarden van de school een grote rol spelen in een innovatief proces en in innovatief gedrag. Het management dient hier zorg voor te dragen. Hierbij wordt opgemerkt dat de impact managementinterventies ter bevordering van innovatief gedrag en/of gebruik van digitale leermiddelen, slechts veronderstellingen zijn en nader onderzocht dient te worden. Toch zijn er ook wetenschappelijke publicaties die managementondersteuning aanhalen als direct van invloed op verandering in het klaslokaal (Afshari et al., 2009) en bovendien indirect. Zo ontdekken Inan en Lowther (2010) dat de algehele ondersteuning (waaronder bestuur maar ook ICT ondersteuning, collega's en familieleden) bijdraagt aan de perceptie van docenten op ICT en hun 'readiness' (de perceptie van docenten op hun mogelijkheden en vaardigheden die nodig zijn voor ICT gebruik). Drent en Meelissen (2008) geven bovendien aan dat ervaren ondersteuning van management en de ICT coördinator sterk bijdragen aan het persoonlijk ondernemerschap.

ICT faciliteiten

In voorafgaande alinea schemerde hier en daar door dat in menig onderzoek onder algehele ondersteuning niet alleen management ondersteuning wordt verstaan maar ook technische ondersteuning middels bijvoorbeeld een helpdesk (Drent & Meelissen, 2008). Ook de aanwezigheid van technologische middelen en het gemak waarmee een docent toegang heeft tot ICT worden gezien als factoren om technologische integratie te bevorderen (Inan & Lowther, 2010; Pelgrum 2001 in Drent 2005). Een onderscheid kan gemaakt worden tussen ICT ondersteuning gericht op het verhelpen van technische complicaties en ICT ondersteuning als managend orgaan (zoals de ICT coördinator). Deze laatste zal in voorliggend onderzoek beschouwd worden als managementondersteuning en de eerste als faciliterend orgaan onder ICT faciliteiten.

(ICT) Beleid:

In de studie van Vermeulen et al. (2014) werd betoogd dat het management over het ICT beleid goed moet communiceren en dat dit heldere doelstellingen moet bevatten. Daarnaast zou het beleid sturing moeten geven aan het gebruik van digitale leermiddelen in klassituaties ter ondersteuning van docenten. Bauer en Kenton (2005) schrijven niet specifiek over beleid maar ontdekken wel dat docenten meer voorbereidingstijd nodig zouden hebben wanneer zij technologie willen gebruiken in hun lessen. Voorbereidingstijd zou daarom ook een belangrijk onderdeel kunnen zijn van het schoolbeleid. (ICT) Beleid en de uitvoering daarvan worden daarom in voorliggende studie opgenomen op de topiclijst.

Werk omgeving en sociale interacties

Kanfer, Beier en Ackerman (2013) laten zien dat ouderen die langer een functie vervullen bijvoorbeeld meer waarde hechten aan gevoelsmatige aspecten zoals waardering. Ook Kooij (2010) geeft aan dat ouderen de voorkeur geven aan emotioneel betekenisvolle, sociale interacties. Specifiek ten aanzien van ICT gebruik vinden ook Drent en Meelissen (2008) bewijs voor een positieve invloed van collegiale interactie en een positief werkklimaat op het gebruik van ICT door docenten. Ook blijkt dat onderwijsvernieuwing een grote kans van slagen heeft wanneer het werkklimaat van de onderwijsinstelling centraal staat, waarin samenwerking en consensus over de doelstellingen die men wil bereiken belangrijk is (Drent, 2005). Sociale ondersteuning in algemene zin (niet alleen in tijden van verandering) verhoogt het niveau van comfort dat medewerkers ervaren (Oreg et al., 2011). Toch kan uit een dergelijk werkklimaat ook een druk ontstaan. Fishbein en Ajzen (2011) benoemen de ‘subjectieve norm’ die verwijst naar iemands perceptie van wat voor hem belangrijke personen denken dat hij wel of niet zou moeten doen. Vanuit deze beschouwingen kan verwacht worden dat ouderen steeds meer betekenis geven aan sociale interacties.

Externe factoren:

Tot slot wordt in enkele studies ook gesproken over factoren die zich afspelen buiten school en in voorliggende studie worden opgenomen als 'externe factoren'. Zo schrijven Afshari et al. (2009) over de invloed van het thuisfront van leerlingen. Wanneer ouders bijvoorbeeld het gebruik van ICT aanmoedigen dan zou het ICT gebruik van docenten sneller toenemen (Bangkok, 2004 in Afshari et al., 2009). Ook schrijven Afshari en collega's over een druk die ervaren kan worden door de veeleisende maatschappij. Als laatste halen zij ook Bauer en Kenton aan (2005) die ontdekten dat een tekort aan geschikte software het gebruik van digitale leermiddelen kan belemmeren.

Het schema in tabel 4 geeft de factoren op contextueel niveau samenvattend weer.

Contextuele factoren	**Externe factoren**
7) Fase / opgemerkte verandering 8) O&T (beschikbaarheid en kwaliteit) 9) Rol van het management (heldere visie, intellectuele stimulatie, faciliterend vermogen) 10) ICT faciliteiten (ondersteuning en middelen) 11) (ICT) beleid 12) Werkomgeving en sociale interacties / verbondenheid/ subjectieve norm 13) Taakeigenschappen/ autonomie/ werkdruk	- Maatschappij/ economie/ overheid - Softwareontwikkeling - Ouders

Tabel 4: Overzicht van contextuele en externe factoren.

2.5 Samenvatting en verwachtingen

Dit hoofdstuk heeft naast het verkennen van het onderzoeksveld tot doel om te komen tot relevante topics voor een interviewprotocol en het formuleren van verwachtingen ten aanzien van het voorgenomen onderzoek. De topics zijn weergegeven in de tabellen 2 en 4. Er zijn hierbij een viertal centrale concepten te onderscheiden op zowel individueel als contextueel niveau, omdat deze factoren veel effect hebben op andere factoren.

Op individueel niveau wordt PO (en openness to experience) en het geloof in de eigen kennis en vaardigheden als de belangrijkste voorspeller bevonden van veranderingsbereidheid (Drent 2005; Mignonic, 2008; Thijssen & Walter, 2006). Zij hebben een direct verband met ICT integratie (Drent & Meelissen, 2008). Bovendien kan PO tal van processen op gang brengen die bijdragen aan andere invloedrijke factoren (Drent, 2005; Ten Brummelhuis, 1995). Daarnaast wordt het geloof in eigen kennis en vaardigheden (en aanverwante begrippen competentie, self-efficacy, teacher readiness, computer proficiency) als belangrijke voorspeller aangehaald (Inan & Lowther, 2010; Kreijns et al., 2013; Oreg et al., 2011; Ryan & Deci, 2000). In de eerste plaats omdat dit geloof ook een directe relatie zou hebben met ICT-gebruik (Kreijns et al., 2013). In de tweede plaats omdat het in relatie staat met andere belangrijke factoren als de 'core-self beliefs' en O&T.

Een terugkerende bevinding in de wetenschappelijke literatuur is dat de afzonderlijke factoren van elkaar afhankelijk zijn. Bovendien blijken contextuele factoren vooral van indirect effect op de veranderingsbereidheid van docenten. De individuele factoren mediëren deze relatie. Als belangrijkste contextuele factoren om de individuele factoren te stimuleren wordt management ondersteuning (heldere visie, intellectuele stimulatie, faciliterend vermogen) en O&T (beschikbaarheid en kwaliteit ervan) gezien. Zo is management ondersteuning een sterke bepaler van PO (Drent & Meelissen, 2008) en is O&T een sterke bepaler voor het geloof in de eigen kennis en vaardigheden (Drent, 2005).

De verschillende factoren bleken geen gelijke impact te hebben gedurende alle fases van het veranderingsproces (Ten Brummelhuis, 1995). Voornamelijk in beginstadia wordt verwacht dat ICT faciliteiten, managementvisie, leeftijd en ervaring een rol spelen. In vervolgstadia kan de invloed van deze factoren afnemen en die van 'opgemerkte veranderingen' en tijd/ communicatie van groter belang worden.

Tot slot is er in deze wetenschappelijke verkenning een assumptie gedaan vanuit een gebrek aan empirisch bewijs. Toename in leeftijd zou een negatief effect hebben op het ICT-gebruik, hoewel deze leeftijdsimpact in latere fases afneemt. Ouderen zouden vernieuwingen ook intensiever beleven omdat zij meer inspanningen moeten leveren dat jongeren om op een zelfde functioneringsniveau te blijven. Daarom wordt geassumeerd dat ouderen meer tijd nodig hebben voor ontwikkeling dan jongeren. Daarnaast is gebleken dat er tot op heden beperkte vooruitgang is in de doelstelling om ICT in het onderwijs toe te passen, ondanks veel wetenschappelijk onderzoek, verandertheorieën, grootschalige investeringen en het monitoren van ICT gebruik. Een afdoende oplossing voor de problematiek lijkt nog niet gevonden. Er ontstaat daarmee een groeiende vraag naar meer inzicht in school specifieke, kwalitatieve data die ingaan op het gevestigde ICT beleid en op welke manier deze bij kan dragen aan ICT adoptie (Goeman, Elen, Pynoo, & Braak, 2015). Dit onderzoek tracht deze vraag te beantwoorden en de voorgelegde assumptie al dan niet te bevestigen.

Hoofdstuk 3: Methoden

Dit hoofdstuk biedt een beschrijving van de methodologische aanpak. Allereerst wordt in paragraaf 3.1 beschreven welke aard het onderzoek heeft en vanuit welke benadering de methoden zijn toegepast. Vervolgens wordt in de tweede paragraaf verantwoordt hoe het onderzoek concreet is aangepakt. De bespreking van de kwaliteit van onderzoek wordt in de derde en tevens laatste paragraaf van dit hoofdstuk behandeld.

3.1 Aard en benadering van onderzoek

Het voorliggend onderzoek gaat in op factoren en de daaraan gekoppelde condities die de onderzoeksgroep als van invloed acht op hun veranderingsbereidheid. Het verkennen van dergelijke condities en het begrijpen en verklaren van de verbanden (tussen factoren en veranderingsbereidheid) maakt het onderzoek explorerend van aard (Boeije, 't Hart, & Hox, 2009). Omdat hiermee getracht wordt een praktijkprobleem op te lossen is deze vorm tevens te typeren als praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek (Velde et al., 2013). Een geschikte onderzoeksstrategie om te exploreren is door middel van kwalitatief onderzoek omdat het de gelegenheid geeft meer de diepte in te gaan (Boeije, 2014). Het begrijpen van betekenissen die docenten toekennen aan vernieuwend onderwijs en alle factoren die daarmee samenhangen in hun dagelijks leven en vanuit hun sociale werkelijkheid, is een interpretatieve benadering van onderzoek doen (Boeije, 2014).

3.2 Aanpak

Theoretische exploratie

In tegenstelling tot onderzoeken die een open onderzoeksbenadering (tabula rasa), zal dit onderzoek de bestaande kennis rondom in het onderzoeksveld exploreren. Immers, wanneer een onderzoeker zich niet laat informeren, kan hoogstens het wiel opnieuw worden uitgevonden, maar komt hij geen stap verder (Boeije, 2014, p. 42). Het doel van de theoretische exploratie in deze studie is geweest om het onderzoeksveld te verkennen, verwachtingen te formuleren en te komen tot relevante topics voor het interviewprotocol. Door het inlezen in bestaande literatuur kan de theoretische sensitiviteit van de onderzoeker worden vergroot. De onderzoeker vormt zich hierbij een theoretische bril of lens die de onderzoeker richt op het veld van onderzoek. Bovendien speelt deze bril een belangrijke rol in de analyse. Dit wordt ook wel sensitizing concepts genoemd (Boeije, 2014). Tot slot heeft het theoretische verkennen bijgedragen aan het blootleggen van een hiaat (zoals de assumptie dat ouderen meer tijd nodig hebben voor verandering) en urgentie voor vervolgonderzoek (zoals de groeiende vraag naar schoolspecifieke, empirische, kwalitatieve data).

Steekproef en onderzoekspopulatie

In de steekproef is gekozen voor twee verschillende scholen omdat zij zich in verschillende stadia van verandering bevinden. Hiervoor is gekozen omdat er in de literatuur aanwijzingen zijn gevonden voor de invloed van veranderfases (Janssen Reinen, 1996). De invloed van het veranderstadium kan nu worden geanalyseerd in een vergelijking tussen beide onderzoeklocaties. Binnen de locaties is een selectie gemaakt van personeelsleden die 45 jaar of ouder zijn en veel onderwijservaring hebben. Deze selectie borduurt voort op de veronderstelling van het management, en de bevindingen ui de literatuur dat docenten uit deze leeftijdscategorie minder goed anticiperen op (ICT) vernieuwingen. Ook is getracht om zoveel mogelijk variatie in de steekproef aan te brengen als het gaat om docenten die veel of juist weinig te maken hebben met vernieuwingen. Deze selectie is gemaakt met behulp van de kennis van de teamleiders, hoewel de onderzoeker de uiteindelijke steekproef heeft gevormd. Met deze gerichte steekproeftrekking is getracht een diversiteit te representeren die zoveel mogelijk overeenkomt met de werkelijkheid (voorstanders en tegenstanders). De uiteindelijke steekproef bestond uit vijftien respondenten, acht in Doorn en zeven in Wijk. De leeftijd van de docenten liep uiteen van 50 tot 63 jaar met één uitschieter van 44 jaar. Alle respondenten hadden een lange onderwijsloopbaan achter de rug. De kortste loopbaan bedroeg 13 jaar. De respondenten doceerden in verschillende schoolvakken, in zowel de onder- als bovenbouw met zowel eerste- als tweedegraadsbevoegdheden en verschilden ook in de mate waarin zij geacht werden ICT toe te passen.

Dataverzameling

Data zijn verzameld door middel van interviews omdat zij de mogelijkheid bieden om op bepaalde zaken door te vragen en ze dieper uit te diepen (Velde et al., 2013). Er kan zo een gedetailleerde beschrijving worden verkregen waardoor deze manier van dataverzameling van waarde kan zijn. Toch zijn de interviews niet helemaal open geweest omdat er van te voren een topiclijst is opgesteld waarin de factoren zijn opgenomen die voort zijn gekomen uit de theoretische verkenning (zie bijlage 2 voor deze topiclijst). Dat wil zeggen dat er een aantal, zoveel mogelijk open vragen, van te voren vast stonden terwijl er ruimte was voor verdiepingsvragen zoals ‘waarom?’ ‘hoe?’ of ‘kunt u daar een voorbeeld van geven?’. In dit geval is er sprake geweest van een semi-gestructureerd interview (Boeije, 2014). Het doel van de interviews was zoveel mogelijk condities van de respondent zelf te vernemen. Wanneer de informatiestroom vanuit de docenten stopten terwijl bepaalde topics nog niet besproken waren, gaf de interviewer voorzetten zoals: ‘We hebben het nog niet gehad over… Hoe kijkt u daar tegen aan?’. Doorgaans benoemden de docenten slechts enkele topics en werden de meeste gesuggereerd. Dit gaf de mogelijkheid om alle factoren te behandelen die uit het literatuuronderzoek naar voren zijn gekomen of door eerdere respondenten waren opgenomen.

Alle docenten van beide scholen zijn via een nieuwsbulletin op de hoogte gebracht van het onderzoek. De deelgenomen respondenten hebben een individuele uitnodiging per mail ontvangen waarin zij tevens gevraagd werden de onderzoeker een les bij te laten wonen wanneer hen dat plezierig leek. Een

aantal keer heeft de onderzoeker een dergelijke les bijgewoond met tot doel achteraf praktijksituaties als voorbeeld te kunnen bespreken. In een enkel geval heeft dit een meerwaarde opgeleverd. Daarnaast is in de uitnodigingsmail aangekondigd dat het gesprek opgenomen zou worden met een audiorecorder.
Daarbij is de vertrouwelijkheid zowel in de uitnodiging, als bij de introductie van elk interview nadrukkelijk benoemd. De interviews varieerden in duur van 40 tot 70 minuten en vonden allen plaats in een afgesloten ruimte op de betreffende school, een enkele keer bij een docent thuis. Van belang was dat het interview in een afgesloten ruimte plaats vond om ongestoord en vrij te kunnen spreken.

Een belangrijke richtlijn bij kwalitatief onderzoek is *informed consent* wat inhoudt dat mensen nadrukkelijk toestemming moeten geven voor hun deelname aan het onderzoek nadat zij zijn geïnformeerd over de inhoud van het onderzoek en in de gelegenheid zijn geweest er vragen over te stellen (Boeije, 2014, p. 52). Daarom is in de uitnodigingsmail zo gedetailleerd mogelijk, doch beknopt beschreven wat de inhoud van het onderzoek zal. Bovendien is dit voor aanvang van de gesprekken nog eens opnieuw met de deelnemers besproken en is hen gevraagd of daar vragen over zijn. De interviews zijn gehouden in de periode van 30 april 2015 tot 2 juni 2015. Hierbij is zoveel mogelijk rekening gehouden met de omstandigheden in het onderwijs zoals schoolvakanties en examenperiodes.

Data-analyse

De audio-opnamen van de interviews zijn allen getranscribeerd, zo snel mogelijk na het plaatsvinden ervan om zo min mogelijk informatie verloren te laten gaan. Na transcriptie startte de data analyse met behulp van het softwareprogramma Nvivo. Dit voltrok zich in een drietal fases. Allereerst is open gecodeerd door de interviews grondig door te lezen en zijn er labels (codes) toegekend aan fragmenten met tot doel een voorlopige codeboom op te stellen (zie bijlage 3). Hierbij is nog niet geselecteerd op relevant onderzoeksmateriaal, want deze fase dient om het veld nog te exploreren (Boeije, 2014).Vervolgens zijn deze codes middels axiaal coderen onderverdeeld in categorieën. In de verdere analyse is deze voorlopige indeling getoetst en aangepast. Bij het open coderen werd geredeneerd vanuit de data naar codes en bij axiaal coderen werd geredeneerd vanuit de codes naar de gegevens (Wester 1995 in Boeije, 2014). Tot slot is selectief gecodeerd waarbij kernconcepten zijn vastgesteld en de relaties tussen deze concepten. Deze kernconcepten zijn vervolgens geïnterpreteerd en voor zover mogelijk tegen het licht van de bestaande literatuur gehouden om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag (Boeije, 2014).

3.3 Kwaliteit van onderzoek

Goed onderzoek heeft een zekere mate van objectiviteit. Dit houdt in dat de bevindingen en de conclusies die uit het onderzoek voortkomen, de sociale realiteit zo goed mogelijk representeren.

Traditionele vormen om naar objectiviteit te streven zijn betrouwbaarheid en validiteit (Boeije, 2014, p. 150).

Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid betekent dat de waarnemingen zo min mogelijk worden beïnvloed door toevallige of niet-systematische fouten. Wanneer het onderzoek betrouwbaar is zal herhaling van de waarnemingen tot gelijke uitkomst moeten leiden indien hetgeen gemeten wordt onveranderd is gebleven (Boeije et al., 2009, p. 274). Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen zijn een aantal standaardisaties gedaan. Op de eerste plaats zijn de verschillende stappen van het onderzoek gerapporteerd in dit hoofdstuk en de verschillende keuzes verantwoord. Een juiste verantwoording maakt het nagaan van de uitkomsten voor anderen mogelijk. Ten tweede is gebruik gemaakt van een topiclijst in de interviews om te waarborgen dat alle relevante thema's aan de orde kwamen. Herhaling van de interviews is mogelijk met deze topiclijst. Daarnaast is gebruik gemaakt van een audio-recorder zodat er geen informatie verloren kan gaan en zijn de opnamen getranscribeerd. De eerste twee interviews dienden als pilot en zijn daarom besproken met de academische begeleider van dit onderzoek. Tot slot is gebruik gemaakt van 'member check' waarmee alle gebruikte citaten uit het resultaten hoofdstuk teruggekoppeld zijn aan de respondenten ter goedkeuring. Alle respondenten hebben hier vervolgens mee ingestemd.

Validiteit

Validiteit gaat op in de mate waarin gemeten wordt en wat beoogd wordt te meten (Boeije, 2014). Wat wordt waargenomen dient juist te worden benoemd en ook welke aanwijzingen het geeft over de wijze waarop we het kunnen vaststellen of meten. Getracht is validiteit na te streven door de respondenten voorafgaand en bij aanvang van de interviews zo goed mogelijk te informeren over het onderzoek en een ruimte te bieden waarin zij vrij konden praten (afgesloten ruimte). Daarnaast is door middel van doorvragen op bepaalde vragen geprobeerd de indruk van de onderzoeker te bevestigen. Dit zijn vragen als 'Kunt u daar een voorbeeld van noemen?' of 'Draagt dat voor u bij om te vernieuwen?'. Het semi-open karakter van de interviews bood deze mogelijkheid en heeft daarmee bij kunnen dragen aan de validiteit.

Rol van de onderzoeker

Omdat interpretatief onderzoek afhankelijk is van de waarneming van de onderzoeker, wordt deze rol hier expliciet beschreven. Ten eerste is het noemenswaardig dat de onderzoeker geen deel uitmaakte van de interne organisatie, maar functioneerde als stagiair van het centraal bureau. Het verband met de organisatie was daardoor tijdelijk en het karakter van de onderzoeker als student van de Universiteit Utrecht was extern. Bovendien toonde de onderzoeker in de meeste gesprekken en in de enkele bezoeken aan de lessen, een bijzondere interesse in het beroep als onderwijzer, vanuit de wens om op een dag ook voor de klas te kunnen gaan staan. Getracht is om begrip na te streven voor de

respondenten omdat deze mensen met hun overwegingen, argumenten, ervaringen en motieven worden bestudeerd. Een dergelijke betrokkenheid bij de respondenten komt bovendien de validiteit ten goede omdat dan beter achterhaald kan worden wat de onderzochte personen beweegt (Boeije, 2014).

Hoofdstuk 4: Resultaten

Dit hoofdstuk behandelt de resultaten van de interviews waarin de hoofdvraag van voorliggend onderzoek centraal staat: ‘Onder welke condities zijn oudere docenten bereid hun manier van lesgeven te veranderen in overeenstemming met de hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs?’. Om deze condities in kaart te brengen volgt in dit hoofdstuk een weergave van de onderwerpen die in de interviews behandeld zijn in relatie tot vernieuwend onderwijs. Deze onderwerpen hebben betrekking op wat in het theoretisch kader van dit onderzoek werd aangeduid als factoren. De factoren die docenten aan de orde hebben gesteld, met daarin hun motieven, voorkeuren of wensen worden in dit hoofdstuk samenvattend geïnterpreteerd als condities die bijdragen aan een veranderingsbereidheid. Per factor wordt daarom in kaart gebracht welke condities daaruit ontstaan. Om orde te scheppen in de veelheid van factoren zal de indeling van het huidige hoofdstuk gebaseerd zijn op individuele en contextuele factoren, waarbinnen onderscheid wordt gemaakt tussen beïnvloedbare en niet beïnvloedbare factoren. De factoren met een beïnvloedbare hoedanigheid worden uitgebreider besproken dan de andere factoren. Deze factoren zijn gemakkelijker te beïnvloeden en werden meer aan de orde gesteld door de respondenten. Hierdoor krijgen factoren die vaker aan de orde gesteld zijn een zwaarder belang.

Allereerst volgt een paragraaf met een algemene omschrijving en een beschrijving van de vernieuwingen zoals docenten die waarnemen op de afzonderlijke scholen. In de tweede paragraaf wordt hun veranderingsbereidheid beschreven door middel van hun visie op de vernieuwingen en hun PO. In de derde paragraaf worden overige individuele, beïnvloedbare factoren behandeld, gevolgd door de niet beïnvloedbare factoren in paragraaf 4.4. De individuele factoren zijn minder vaak spontaan genoemd dan de contextuele factoren. Vanaf de vijfde paragraaf wordt een volgorde aangehouden van meest spontaan genoemde naar minst spontaan genoemde factoren om de gradaties van belang aan te duiden. In de zesde paragraaf worden de contextuele factoren op extern niveau kort behandeld en de laatste paragraaf sluit af met een voorlopige conclusie op basis van de resultaten.

Omdat in het theoretisch kader eerder naar voren kwam dat het stadium van de veranderimplementatie een maatgevende factor kan zijn, en omdat de twee onderzochte scholen aanzienlijk verschillend zijn in de mate waarin zij vernieuwend onderwijs nastreven en het stadium waarin de veranderingen zich bevinden, zullen de resultaten per school behandeld worden. Na elke subparagraaf zal geanalyseerd worden welke verschillen er zijn en of zij verband houden met het faseverschil.

4.1 Omschrijving scholen

Allereerst wordt een feitelijke omschrijving gegeven van de scholen om een indruk te geven van de scholen in zijn algemeenheid, het veranderstadium en de doelstellingen met betrekking tot

onderwijsvernieuwingen. Dit wordt gevolgd door een bespreking van de hedendaagse vernieuwingen die de docenten zelf in de praktijk ervaren.

Het Revius Lyceum te Doorn

Het Revius Lyceum in Doorn (kortweg Revius Doorn) kenmerkt zich als een traditionele school met een breed onderwijsaanbod (VMBO, HAVO, Atheneum, Gymnasium en tweetalig onderwijs (TTO)) en telt ongeveer 1530 leerlingen en 156 medewerkers. De meerjarige visie van de school uit zich in drie kernpunten: aandacht, ambitie en actief leren. (1) Aandacht: door het systematisch volgen van leerlingen en het realiseren van een prettige op ontwikkeling gerichte cultuur, (2) ambitie: door een brede vorming van leerlingen en (3) actief leren: door het continue aanscherpen van de onderwijsvisie en het verbeteren van het vakdidactische repertoire. Elk jaar wordt middels een activiteitenplan op verschillende wijzen opnieuw invulling gegeven aan deze drie kernwaarden. Voorbeelden daarvan zijn een andere mentormethode in de brugklas, nieuwe meerdaagse excursies en nieuwe eindexamenprogramma's.

De school is in een voorbereidende fase van een geplande nieuwbouw. Het nieuwe pand zal in 2017 gerealiseerd zijn. Doel van deze nieuwbouw is om meer ruimte te creëren zodat leerlingen meer buiten het klaslokaal kunnen werken, al naar gelang hun zelfstandigheid. Dat is vernieuwend ten opzichte van de huidige aanpak, die vooral klassikaal is gericht. Een kenmerkende ontwikkeling op deze school is het project 'leerkracht'. Dit is een project waarbij docenten in teamverband op intervisie-achtige wijze samenwerken. Hun functioneren en hun lessen worden op vrijwillige basis onderling geëvalueerd. Daarnaast hanteert de school sinds 2014 de iPad, dat wil zeggen dat op het moment van dataverzameling alle leerlingen van leerjaar 1 in het bezit zijn van een iPad. Tevoren is er in het schooljaar 2013-2014 een pilotklas geweest die al in het bezit was van een iPad.

Hedendaagse vernieuwingen Doorn

De introductie van de iPad samen met overig ICT gebruik is volgens de vier geïnterviewde docenten met een iPad-klas de meest in het oog springende vernieuwing. De ontwikkeling van meer adaptief onderwijs en de rolverschuiving naar coach worden ook genoemd als vernieuwing, hoewel daar soms ook andere, aanverwante bewoordingen voor worden gehanteerd. Docenten spreken bijvoorbeeld over '*activerende werkvormen'* of *'minder frontaal onderwijs'*. De term '21st century skills' klinkt geen enkele respondent uit Doorn bekend in de oren. Dit betekent dat deze topic door hen buiten en binnen de school niet is opgemerkt. Het project 'leerkracht' wordt omschreven als een soort intervisiegroep waarin men frequente samenkomt. Projectleden kijken bij elkaar in de klas, bespreken hun didactiek en geven feedback.

'...en niet van bovenaf dat een verandering moet opgelegd worden of geïnitieerd worden maar dat leerkrachten zelf ook bepaalde ideeën naar voren kunnen brengen en dan met elkaar erover

praten, bij elkaar in de klas kijken, met elkaar lessen voorbereiden, dat je op die manier ook verandering kunt bewerkstelligen, of onderwijsvernieuwing, want dat was het onderwerp' Resp. 11

Respondent 11 geeft hier aan dat een doel van het project 'leerkracht' is om van onderaf een draagvlak te creëren, ook als het gaat om vernieuwingen. Andere vernieuwingen die docenten opmerken gaan veelal om vakspecifieke ontwikkelingen zoals een ander eindexamenprogramma, dat de context van de lesstof meer wordt opgenomen of de vernieuwing van *'doeltaal, voertaal'* waarbij taaldocenten de betreffende taal dienen te spreken in de lessen. Ook wordt genoemd dat scholen steeds *'zakelijker'* worden, waarmee wordt gedoeld op het steeds meer meetbaar moeten maken van de resultaten. Tot slot wordt vermeld dat altijd wel *'nieuwe dingen'* spelen.

Het Revius Lyceum te Wijk bij Duurstede

Het Revius Lyceum Wijk bij Duurstede (kortweg Revius Wijk) geeft les aan ongeveer 900 leerlingen, telt 70 medewerkers en biedt niveaus voor VMBO bk, VMBO t, HAVO en VWO (tot het derde leerjaar) en TTO. De school kenmerkt zich als een visionaire school met een onderscheidend onderwijsconcept. Dit onderwijsconcept gaat er vanuit dat de Nederlandse en Europese maatschappij van de toekomst een groter beroep zullen doen op individuele talenten en dat traditionele onderwijsconcepten daar te weinig op inspelen. Fysiek geeft de school gestalte aan dit onderwijsconcept door de school in te delen in verschillende leerhuizen waarin per leerhuis slechts één afgesloten lokaal (instructieruimte) is gerealiseerd. De leerhuizen zijn kleinschalige afdelingen ('schooltjes') binnen de school waarin getracht wordt vakoverschrijdend te werk te gaan. Hierbij is het de bedoeling dat leerlingen in de open ruimte zoveel mogelijk zelfstandig kunnen werken, zelf kunnen kiezen hoe en aan welk vak zij willen werken. In de methode geeft de school gestalte aan dit onderwijsconcept door pedagogisch en didactisch onderscheidend te werk te gaan door adaptief onderwijs en didactische variaties. Van de docent wordt bij deze methode een coachende en leerling-gecentreerde rol verwacht. De kleinschaligheid dient niet alleen de leerlingen maar ook de docenten. Zij werken primair in kleine teams (acht tot tien leden) per leerhuis. Secundair werken zij vanuit vaksecties. De schooldirectie geeft strakke kaders (commitment met de visie van de school), maar geeft daarbinnen veel vrijheid.

Het leerhuisconcept is in 2005 van start gegaan en sinds 2012 is een nieuw schoolgebouw in gebruik genomen waardoor het onderwijsconcept in sterkere mate toegepast kon worden. De medewerkers hebben hier 7 jaar toegewerkt en daarna de verdere invulling van het leerhuisconcept toegepast. Sinds 2013 werkt de school met tablets (iPad), dat wil zeggen dat op het moment dat de interviews plaatsvonden, alle leerlingen van leerjaar 1 en 2 in het bezit waren van een iPad. Ook deze school heeft voorafgaand de introductie één jaar met een pilotklas gewerkt. Revius Wijk is daarmee in een beduidend verder stadium dan het Revius Doorn.

Hedendaagse vernieuwingen Wijk

In Wijk is de meest in het oog springende verandering voor docenten het leerhuisconcept. Hoewel de school zich drie jaar in het nieuwe pand bevindt waarin fysiek ruimte is om het concept vorm te geven, wordt het concept nog benoemd als een actuele verandering. Dit omdat er nog verbeterslagen te maken zijn en het concept nog niet volledig wordt uitgevoerd. Zo wordt er in de gemeenschappelijke ruimtes nog te weinig vakoverstijgend te werk gegaan en werkt de leerling minder zelfstandig dan beoogd werd. Binnen het leerhuisconcept staat niet alleen de ontwikkeling van de individuele leerling meer centraal maar wordt ervaren dat de rol van de docent daardoor verschuift. Een thema dat hier bij hoort is adaptief onderwijs en dat is daarom geen nieuwe begrip voor hen. Datzelfde geldt voor de term '21st century skills'. De invoering van de iPad wordt ook als een belangrijke vernieuwing ervaren in Wijk. Op één respondent na werken alle geïnterviewde docenten met iPadklassen.

4.2 Veranderingsbereidheid

Aansluitend aan de beleefde vernieuwingen wordt in deze paragraaf uiteengezet wat docenten daarvan vinden, in hoeverre zij deze toepassen en welke bereidheid zij kenbaar maken om zich eraan te conformeren. Deze veranderingsbereidheid wordt beschreven aan de hand van hun visies en de daaraan gekoppelde gedragsintenties. Vervolgens worden deze gedragsintenties in relatie gebracht met het PO van de docenten om te beoordelen of deze twee met elkaar verband houden. Dit PO wordt geanalyseerd vanuit de mate van interne en externe schoolinteracties en/of leiderschapsactiviteiten (Drent & Meelissen, 2008), maar daarnaast ook vanuit getoonde gedrevenheid, openheid en/of een onderzoekende houding ('openness to experience' Mignonac, 2008).

Doorn

De docenten ervaren dat het lastig is om op alle vernieuwingen in te gaan. Zij geven aan slechts interesse te hebben in de ontwikkelingen die op hen van toepassing zijn en/of bij nieuwe plannen zich kritisch op te stellen om een inschatting te kunnen maken van de verandering. Hun wendbaarheid is in vroege stadia dan gering.

'*Ja, ik weet niet of ik heel wendbaar ben hoor, want ik denk, ik ben ook wel heel kritisch, dus ik denk ook heel vaak, dat is natuurlijk moeilijk, dat is heel moeilijk voor een schoolleiding.'* Resp. 9

Tegelijkertijd leeft er een bewustzijn dat het onderwijs niet stil kan staan in een turbulente maatschappij. Door een dergelijk bewustzijn wordt een positieve gedragsintentie hoorbaar om daadwerkelijk te veranderen.

'*Wij leven in een dynamische maatschappij en er verandert heel veel meer dan wij denken en leerlingen zijn ook veranderd […]ik denk dat wij mee moeten veranderen.'* Resp. 11

De vernieuwingen, vooral ICT, worden veelal gezien als een verrijking van de mogelijkheden. Overeenkomstig ervaart niemand de vernieuwingen als een beperking van de eigen speelruimte.

‘*Die speelruimte is natuurlijk al gewoon door het eindexamenprogramma redelijk beperkt. Maar ik heb genoeg vrijheid om mijn eigen verhaal te vertellen maar ik moet natuurlijk wel bepaalde targets behalen.*’ Resp. 8

‘*Het is maar hoe je daar zelf mee om gaat.’* Resp. 15

De meeste docenten geven wel aan dat het voor hen belangrijk is dat zij het eens moeten zijn met de verandering.

‘R: *Maar dat komt ook misschien wel omdat ik hier al zolang werk, dat je denkt, en dat ik ook gewoon zoveel ervaring heb, dat ik van sommige dingen snel doorzie van, hé is het nuttig? of weetjewel zo […]*
I: Dus die vernieuwingen, u moet daarachter staan?
R: *Ja, dat vind ik wel belangrijk.*’ Resp. 9

Anderzijds zijn er docenten die zich ook kunnen committeren zonder dat zij het er mee eens zijn:

‘Ik zal niet zo snel daar heel hard tegenin gaan, dat doe ik gewoon niet, dan doe ik gewoon ontzettend mijn best om daar toch nog een leuk jaar van te maken.’ Resp. 13

‘*Nou dan zal ik toch proberen een voorbeeld te geven zodat het toch wat dichter bij mezelf komt.*’ Resp. 12

Er is niet altijd een positieve gedragsintentie, met name met betrekking tot ICT ontwikkelingen. De docenten die op dit moment nog niet in een iPadklas doceren zien op tegen het moment waarop zij dit wel dienen te gaan doen. Zij erkennen dat ICT veel mogelijkheden met zich mee brengt terwijl er voornamelijk praktische bezwaren genoemd worden. Zo zou de iPad ‘*minder geavanceerd dan Windows*’ zijn, ‘*heeft geen toetsenbord’* en ‘*het is lastig schakelen tussen schermen’.* Ook wordt aangegeven dat het een spannende ontwikkeling is omdat het een ‘*hele nieuwe wereld’* is met een andere manier van lesgeven. Zo wordt uitgesproken dat en leerlingen sneller afgeleid zullen zijn en men huiverig is om de regie in de les uit handen te geven. Maar ook docenten die op het moment van interviewen bijna een jaar aan iPad klassen doceren zijn sceptisch terwijl hun visie op ICT positief is.

‘*Daar sta ik heel ambivalent tegenover. Ik zie de hele mooie dingen die die tablets met zich mee kunnen brengen, waar die leerlingen heel veel aan kunnen hebben, en dus tegelijkertijd dat het ook een instrument is waardoor ze veel meer afleiding vinden […] en dan komt die scepsis van mij, gaat dan de overhand hebben, en die leraar in mij speelt dan weer de belangrijke rol, dus in die zin heb ik de iPad nog niet, of nauwelijks gebruikt.*’ Resp. 14

Hier tegenover staat een docent die ervaren heeft dat de iPad positieve uitkomsten met zich mee brengt (zoals snel informatie uitwisselen met leerlingen, als middel voor differentiatie en veelzijdige informatiebron) en die de iPad dan ook zeker elke les gebruikt en nog veelzijdiger zou willen gebruiken. Opvallend is dat deze docent op het moment van interviewen niet één jaar maar twee jaar

werkt met iPad's in verband met het eerder doceren in een pilotklas en daarmee in een verdere fase van toepassing is. Van de vier docenten met een iPad klas gebruiken er twee de iPad frequent, de andere twee zelden. Welbeschouwd toont de helft van alle acht respondenten een positieve gedragsintentie en de andere helft een ambivalente tot negatieve intentie om ICT te adopteren.

Docenten zien het onderwijs het liefst op maat en staan daarom allemaal positief tegenover adaptief onderwijs met daaraan gepaard de rolverandering van docent naar coach. Alle docenten tonen hierbij weliswaar een positieve gedragsintentie, maar passen de methode beperkt toe vanwege praktische complicaties (te grote klassen, geen concrete handvatten, moeilijk, geen tijd).

Over het project leerkracht klinken positieve stemmen, met name onder docenten die aan het project deelnemen of hebben genomen. Niet-deelnemers staan er meer sceptisch tegenover. Zij omschrijven het project als *'erg aanwezig'* of *'opgeklopt'* en tonen dan een negatieve gedragsintentie ten aanzien van de toekomst.

Veranderingsbereidheid vanuit persoonlijk ondernemerschap Doorn

In de meeste gevallen hebben docenten naast hun primaire taak ook andere interne verantwoordelijkheden. Zo zijn een aantal klassenmentor, jaarlaag-coördinator, hebben een positie in de medezeggenschapsraad (MR) of organiseren met regelmaat school activiteiten (zoals excursies). Het project leerkracht is eveneens door docenten geïnitieerd. Dit project doet een groot beroep op het PO van respondenten. Niet alleen omdat het zijn bestaansrecht heeft te danken aan een eigen initiatief, maar ook omdat deelname aan het project nu vrijwillig is en veel betrokkenheid en initiatief wordt vergt. De initiatief- en deelnemers van dit project hebben daarmee een groot intern PO.

Daarnaast hebben een aantal docenten ook externe nevenactiviteiten zoals vrijwilligerswerk en/of een tweede baan. De helft is extern actief. Er zijn geen eenduidige relaties gevonden tussen de mate waarin docenten intern en extern actief zijn. Een eenduidige relatie tussen PO in de vorm van externe of interne activiteiten en PO in de vorm van een gedreven, open of onderzoekende houding is ook niet gevonden. Dat wil zeggen dat een in- of extern actieve docent niet per definitie een bijzonder gedreven houding toont ten aanzien van onderwijsvernieuwingen.

In alle gevallen werd wel een relatie gevonden tussen PO in de vorm van een gedreven, open of onderzoekende houding en een positieve gedragsintentie ten aanzien van vernieuwingen in algemene zin (wat een veranderingsbereidheid impliceert). De visie op onderwijsvernieuwingen in het algemeen was positief. Het volgende citaat illustreert een proactieve houding van een respondent die positief tegenover vernieuwing staat:

'*Van* ...[jaartal] *tot* ...[jaartal] *heb ik studenten begeleid die als stagiaire in de klas kwamen snuffelen of de hele dag meeliepen of zelfstandig lessen overnamen. Eén van de redenen waarom ik*

dat deed was omdat zij steeds met nieuwe dingen aankwamen waarvan ik dacht 'nou dat ga ik ook proberen'. Dus dat gaf je een zetje om niet al te veel vast te roesten in je eigen gewoontes.' Resp. 12

Deze proactieve houding geldt niet altijd voor de ICT vernieuwingen rondom de iPad. Slechts in de helft van de gevallen wordt een relatie zichtbaar tussen een positieve gedragsintentie naar de ICT vernieuwingen (iPad), en PO in de vorm van een gedreven, open en/of onderzoekende houding. Dat wil zeggen dat beide vormen van PO (ofwel in de vorm van interne/externe activiteiten, ofwel in gedreven, open en/of onderzoekende houding) niet per definitie leiden tot een veranderingsbereidheid.

Wijk

Ook in Wijk leeft het bewustzijn dat de maatschappij verandert en het onderwijs daarop moet inspelen. Docenten tonen daarmee een bereidwilligheid om daaraan bij te dragen. Vernieuwingen worden gezien als '*uitdagend en spannend'*.

'*Ik vind het heel leuk om me met dat soort dingen bezig te houden en ideeën en uitwerkingen daarvan aan te dragen.'* Resp. 1

Tegelijkertijd wordt ook aangegeven bij nieuwe ontwikkelingen kritisch te zijn voordat men tot verandering overgaat.

'Ik ben niet altijd degene die het meest staat te trappelen. Yes, we hebben weer eens iets nieuws! Dan ben ik altijd even van nou, ik wil even de voor's en na's goed tegen elkaar afwegen, maar eh mijn hakken gaan niet in het zand.[…] Nou, net wat ik zei, ik ben wel kritisch ten aanzien van vernieuwingen. Maar als ze mij op een gegeven moment of door ervaringen of kunnen overtuigen met argumenten, dan ga ik er zeker voor. […]en ik heb ervaren, dat is het grote voordeel van het werken met die iPad's, en de methode die ik daarmee heb is volledig digitaal, er zit ook een heel leerlingen volgsysteem in, dus ik kan elke leerling precies individueel volgen waar hij of zij is.' Resp. 7

Bovenstaand citaat geeft tevens aan dat het belangrijk is om tevoren overtuigd te zijn van de voordelen van de vernieuwing. Dit kan zowel door argumentatie als door ervaringsfeiten. Zodra dus een meerwaarde zichtbaar is, zijn de docenten geneigd een vernieuwing aan te nemen.

Achter het doel van het leerhuisconcept staan alle docenten positief: door kleinschaligheid staat de leerling meer centraal. Hoewel een aantal docenten bij aanvang sceptisch was over het concept, voelen zij zich er inmiddels bij betrokken en zouden zij zelfs nog meer verbeterslagen willen maken. Alle docenten nemen deel aan het leerhuisconcept hoewel verschillend in intensiteit. In onderstaand citaat blijkt dat het belangrijk is dat een docent de positieve uitwerking van een vernieuwing ook ervaart:

'*maar ik merk gewoon wel, die hele verandering van onze school-structuur met die leerhuis-opzetten, ja dat ik me daarin inmiddels wel heel erg in thuis voel, dat ik daar heel erg blij mee ben'* Resp. 7

De uitgangspunten van het leerhuisconcept komen sterk overeen adaptief onderwijs. Docenten staan daar dan ook positief tegenover en willen er graag invulling aan geven. Door o.a. klassengrootte en gebrek aan handvatten weten zij daar niet altijd invulling aan te geven. Daardoor wordt adaptief onderwijs beperkt geadopteerd. Er is ook weerstand om het oude los te laten, bijvoorbeeld als het gaat om de rolverandering:

'Ja een docent als coach, dat is wel een item. Maar ja ik wil niet worden, een docent die nooit meer kennis mag overdragen […] dan ben ik blij dat ik aan het einde van de rit zit, want ik wil af en toe ook nog kennis overdragen' Resp. 7

Over het gebruik van ICT zijn alle docenten positief. Zij zouden zelfs nog meer willen ondernemen met ICT wanneer de digitale mogelijkheden verder zijn uitgebreid. Slechts één docent spreekt kritiek uit omdat niet meer te volgen is welke worstelingen leerlingen hebben. Toch gebruikt deze docent de iPad vanwege de mogelijkheden die het wel biedt. Alle docenten (op één na) werken met iPad-klassen en geven aan in vrijwel elke les het instrument te gebruiken.

'Ik ben zo blij met de iPad, ook voor het vak. Ik heb de wereld aan m'n voeten' Resp. 5

Veranderingsbereidheid vanuit persoonlijk ondernemerschap Wijk

Ook in de onderzoeksgroep in Wijk hebben alle docenten, naast hun primaire taak, andere activiteiten of verantwoordelijkheden. In de meeste gevallen uiten de extra interne verantwoordelijkheden zich in intensieve rollen zoals teamvoorzitter, sectievoorzitter, stuurgroep trekker of het zelf starten van experimenten. Een aantal docenten benoemden andere, minder intensieve rollen zoals mentor of 'rol in het team'. De mate van externe nevenactiviteiten liep ook in Wijk meer uiteen. Zo omschrijft de helft van de respondenten dat zij actief zijn in vrijwilligerswerk, de andere helft omschrijft hiervoor geen tijd te hebben of het gezin als nevenactiviteit te hebben. Ook in Wijk zijn er geen overeenkomsten gevonden tussen de mate waarin docenten intern of extern actief zijn.

Er is ook PO vastgesteld in de vorm van een bepaalde gedrevenheid, openheid en/of onderzoekende houding.

'En ik ga ook altijd mijn lessen nog voorbereiden, daar denk ik altijd over na, daar ben ik thuis al mee bezig, want ik pak niet dat papiertje uit de la van vorig jaar of zo. Nee dat doe ik niet, je wilt wel blijven veranderen.' Resp. 1

'[…] in mijn eigen tijd, omdat ik dan denk: Het levert zo veel dingen op.' Resp. 5

Ook kon PO optreden in het nemen van initiatief:

'Ik heb van tevoren een iPhone gekocht want ik dacht dan kan ik wat sneller met die iPad […] Ik vond gewoon: dit moet ik kunnen, want als ik dit niet kan, dan ga ik het niet redden.' Resp. 2

De visie van deze laatste docenten op onderwijsvernieuwingen was tevens positief. Zij toonden daarbij een positieve gedragsintentie. De docenten met een mindere proactieve/gedreven houding hadden een sceptische visie ten aanzien van vernieuwingen. Dit wil zeggen dat in Wijk een relatie is gevonden tussen respondenten met PO die zich uit in een gedrevenheid, openheid of onderzoekende houding en veranderingsbereidheid.

Vergelijking

Opvallend is dat hoewel de mate van PO op beide locaties vergelijkbaar is, de gedragsintentie om ICT te adopteren in Wijk sterker is dan in Doorn. Waar in Wijk enkelingen een ambivalente gedragsintentie hebben, is deze gedragsintentie in Doorn bij de helft van de respondenten. Daarbij moet opgemerkt worden dat juist de docenten die voor langere tijd met ICT werken, of anderzijds positieve uitkomsten door het gebruik ervan hebben ervaren, een positieve gedragsintentie tonen. De docenten die er beperkt tot geen gebruik van hebben gemaakt, hebben een ambivalente tot negatieve gedragsintentie. Dit aantal mensen dat nauwelijks gebruik heeft gemaakt van ICT is in Doorn groter. Hiermee wordt een relatie zichtbaar tussen de fase van verandering (of opgemerkte verandering) en veranderingsbereidheid: hoe verder het veranderstadium, hoe meer veranderingsbereidheid wordt waargenomen.

4.3 Factoren op individueel, beïnvloedbaar niveau

De factoren die in deze paragraaf aan de orde komen zijn in de meeste gevallen door de interviewer gesuggereerd. Deze factoren hebben betrekking op persoonlijke eigenschappen of visies en zijn door respondenten vaak niet spontaan aangehaald als factor die hun veranderingsbereidheid beïnvloedt. In enkele gevallen hebben respondenten spontane uitspraken gedaan over de onderwerpen die in deze paragraaf behandeld worden. Per factor zal daarom worden aangegeven wanneer iets spontaan aangehaald is of als antwoord op een vraag. In deze paragraaf wordt door middel van subparagrafen een volgorde aangehouden die van meest belangrijk naar minst belangrijk loopt aan de hand van het belang dat docenten aan de onderwerpen hechten (door bijv. meer onderlinge consensus). In 4.3.1 en 4.3.3 is er voor gekozen de locaties niet apart te bespreken omdat de resultaten geen opmerkelijke discrepanties tonen.

4.3.1 Kennis en vaardigheden

Alle respondenten bevestigen dat vernieuwend onderwijs andere of meer vaardigheden vereist. De antwoorden lopen uiteen van een beperkte uitbreiding van vaardigheden tot meerdere extra vaardigheden:

‘*Nee ik denk niet zo heel veel […] ja kijk, als je die computer niet beheerst, dan kun je geen les geven’* Resp. 8

Andere docenten geven aan *'meer en sneller schakelen', 'flexibel zijn', 'samenwerken', 'meer werkdruk bestendig', 'ICT vaardigheid', 'klik moet hebben met de leerling'* (deze voorwaarde geldt voor traditioneel en vernieuwend onderwijs) en *'werkdruk bestendig'* moet zijn. In Wijk worden tevens leerhuis specifieke competenties genoemd zoals dat men er tegen moet kunnen dat leerlingen aan andere vakken mogen werken in de eigen les. Met betrekking tot adaptief onderwijs wordt vooral genoemd dat er instrumentaria of concrete handvatten worden gemist om dit vorm te geven.

'*...daar mis ik weer een instrumentarium om daar uitvoering aan te geven. Want dan moet je gewoon gaan kijken naar eh... ik noem maar eens de keiharde praktijk, ga gewoon maar voor 30 van die sch – schreeuwlelijkerds.. ja, mooi.. ga er maar gewoon voor staan'* Resp. 14

Een andere, opvallende vaardigheid die door een tweetal respondenten wordt genoemd is een 'open mind' hebben zoals dat eerder aan bod kwam onder de noemer persoonlijk ondernemerschap:

'Je moet een open mind hebben, dat is het enige. Gewoon een open mind, gewoon kijken wat er gebeurt. Interpreteren en daar iets mee doen. En verder zijn er ook heel veel dingen gewoon hetzelfde, bijvoorbeeld in mijn contact met leerlingen is niets veranderd, gewoon 0,0' Resp. 2

In dit citaat wordt eveneens duidelijk dat voor het grootste deel een beroep wordt gedaan op de al vereiste competenties van docentschap. Deze overtuiging delen de meeste respondenten.

Enkele docenten gaven eerlijk aan dat zij nog niet erg thuis waren in het gebruik van de iPad en overige ICT apparatuur (zoals een smartboard). Dit betrof hoofdzakelijk de docenten die nog niet doceerden aan iPad klassen (voornamelijk in Doorn). Docenten die langer werkten met iPad klassen zijn geoefender:

'Ik vind wel dat ik., dat ik wel vaardiger ben geworden. Als je kijkt naar anderhalf jaar geleden [...] toen wist ik er helemaal niks van. Toen deed ik er ook bijna niks mee, en nu ben ik wel wat vaardiger geworden.' Resp. 13

Deze docenten tonen dan ook een positieve gedragsintentie om de iPad te gebruiken en passen hem regelmatig toe. Alle docenten die daadwerkelijk iPad-les geven, geven aan ruim voldoende tot goed overweg te kunnen met de iPad en andere ICT apparatuur. Daarbij wordt door de meeste docenten wel genoemd dat het wat tijd heeft gekost en zij er *inmiddels* goed mee overweg kunnen. De docenten die al wel doceren aan iPad klassen maar het apparaat zelden toepassen beschrijven zichzelf niet als vaardig en hebben een sceptische tot negatieve visie op de iPad en passen hem nauwelijks toe.

'*Ik ben geen digitaal wonder.* ' Resp. 14

Hoewel alle vormen van vernieuwend onderwijs vaardigheden vereisen die voorheen ook al belangrijk waren, wordt het beheersen van de extra vaardigheden als een vereiste gezien om vernieuwingen toe te passen. Bovendien is een verband ontdekt tussen de goede beheersing van ICT en positieve

gedragsintenties en een gebrek aan ICT vaardigheden en een sceptische tot negatieve gedragsintentie tonen.

Vergelijking

Opvallend is dat docenten die iPad-lessen geven zich bekwamer vinden dan docenten die dit nog niet doen. De bekwame docenten merken daarbij op dat het eigen maken van de ICT vaardigheden wel tijd heeft gekost. Simpelweg door toepassing is men bekwaam geworden. Het tijdsbelang is hiermee onderstreept omdat het eigen maken van de nieuwe vaardigheden tijd heeft gekost.

4.3.2 Algemene onderwijsopvatting en betrokkenheid

In deze subparagraaf worden de resultaten behandeld van de algemene onderwijsopvatting van docenten en de manier waarop en met betrekking tot wat zij betrokkenheid ervaren. Omdat de resultaten over de betrokkenheid vanuit beide locaties gelijksoortig zijn wordt dit niet afzonderlijk behandeld. Afsluitend volgt een vergelijking tussen de beide locaties waarbij ook een verband wordt geëxpliceerd tussen veranderingsbereidheid en de thema's in deze subparagraaf.

Doorn

Een groot deel (ongeveer de helft) van de respondenten in Doorn noemt het belang van de relaties met de leerlingen. Meerdere docenten omschrijven deze relaties met de leerlingen zelfs als een voorwaarde voor goed onderwijs. Een respondent omschrijft deze visie door te veronderstellen dat leerlingen werken voor de docent en dat deze relatie daarom het belangrijkst is in eerste instantie. Ook zijn er een aantal docenten die aangeven dat de docent het vak dient over te dragen. Ze geven aan dat het ene aspect (kennisoverdracht) niet ten koste hoeft te gaan van het andere aspect (relatie aangaan). Er wordt wel onderscheid gevonden in de waarde die docenten aan de verschillende aspecten toekennen. Zo vindt respondent 12 de relatie belangrijker:

> *'De relatie met leerlingen die staat eigenlijk nog iets hoger, want zonder die relatie met leerlingen komt die vakinhoudelijke overdracht niet aan de orde'* Resp. 12

Een andere respondent omschrijft deze verhouding als *'fifty-fifty'*. Respondent 12 geeft aan dat de relatie met leerlingen zelfs een voorwaarde is om vernieuwende onderwijsvormen te kunnen toepassen:

> '*Als een jonge collega zegt van nou ik heb dit in de klas gedaan en dat was echt zo leuk, dan kun je als je die klik met de klas hebt, dan kun je dat ook doen en dan werkt dat altijd wel dus wat dat betreft denk ik, zorg dat je een band hebt met je klas, dan is bijna alles mogelijk*.' Resp. 12

Ook worden didactische visies en werkwijzen besproken om de algemene onderwijsopvatting uit te drukken. Hierbij worden zaken genoemd als *'voldoende variatie in de les brengen'*, *'inspelen op individuele leerbehoeften'*, *'samenwerken'* en *'sturen op vaardigheden i.p.v. kennis'*. Als laatste aspect

wordt door een tweetal respondenten ook de opvoedkundige taak van de docent aangehaald als onderwijsdoelstelling.

Wijk

In Wijk worden door de meeste docenten in eerste instantie didactische visies en werkwijzen aangehaald als algemene onderwijsopvatting. Deze didactische visies lijken aan te sluiten bij de doelstellingen van het leerhuisconcept. Zo spreken respondenten over '*korte instructiemomenten', 'inspelen op individuele leerbehoeften', 'kansrijk onderwijs', 'leerlingen eigenaar maken van de manier van leren en wat zij leren'* en *'activerende werkvormen'*. Ook wordt door een aantal docenten de relatie met leerlingen aangehaald als belangrijke factor die een voorwaarde is voor gemotiveerde leerlingen. In Wijk verschillen de visies over de verhouding tussen het belang van vakinhoudelijke overdracht en didactische of opvoedkundige aspecten van onderwijs:

'Ik zou ze veel meer ruimte nog willen geven als het gaat om de manier waarop ze mijn vak willen leren. Mijn vak, ja, mijn vak is mijn onderdeel, mijn werk. Nou dan schop ik gelijk tegen een heleboel heilige huisjes van anderen aan, want voor anderen is hun vak soms het aller allerbelangrijkste. Voor mij niet.' Resp. 2

'Nee, mijn vak is natuurlijk wel heel belangrijk. Zeker omdat ik ook examenklassen heb en dan wil je ook iets van overdragen […] nou dat is misschien nog net iets meer dan het andere […] het is niet zo van 10/90 of zo, het zit veel meer richting 40/60' Resp. 7 (waarbij met 10 en 40 opvoedkundige aspecten worden bedoeld en met 90 en 60 vakoverdracht)

Weer een andere docent beschrijft de verhouding als 80% opvoeden en 20% kennisoverdracht. Het opvoedkundige aspect wordt door een meerderheid van de respondenten ook aangehaald als een verantwoordelijkheid van het onderwijs. Respondent 1 beschrijft dit als volgt:

'…dat je ook verantwoordelijk bent voor het welzijn en dat je een stukje zorg op je draagt, dat vind ik inherent aan docent zijn. Er zijn mensen die daar anders over denken, maar ik denk dat echt, dat is absoluut en dat draag ik ook.' Resp. 1

Betrokkenheid Doorn en Wijk

Op beide scholen wordt de betrokkenheid op verschillende wijzen beschreven. In de meeste gevallen wordt deze beschreven als *'groot'* of '*op schaal van 0 tot 10 een 8'*. Hoewel de verschillen tussen de individuele beschrijvingen beperkt zijn, wordt een figuurlijke bandbreedte zichtbaar. De onderkant geeft aan dat de betrokkenheid door de verzakelijking van scholen (zowel in Doorn als Wijk) is verminderd. Ook wordt door sommigen aangegeven dat zij hun drijfveren ontlenen aan de leerlingen en niet zozeer aan de collega's of het managementteam. De bovenkant van de bandbreedte geeft aan dat het werk en de organisatie *'een deel van jezelf'* zijn geworden. Zeker wanneer men een lange periode in dienst is.

Vergelijking

De algemene onderwijsopvattingen van docenten in Doorn en Wijk verschillen inhoudelijk niet betekenisvol van elkaar. Wel valt op dat didactische en opvoedkundige uitgangspunten in Wijk meer dominant gevonden worden. De didactische uitgangspunten lijken ook sterk overeen te komen met de uitgangspunten van het daar aanwezige leerhuisconcept. Het leerhuisconcept lijkt daarmee geïnternaliseerd te zijn, mogelijk door de lange aanloop ernaar toe en het gevorderde stadium van vernieuwing (3 jaar). Naast deze uitgangspunten zijn in Wijk de relatie met leerlingen en kennisoverdracht het belangrijkste. Deze laatste twee spelen ook de hoofdrol in Doorn. De relatie met leerlingen wordt zelfs als voorwaarde gezien voor kennisoverdracht én vernieuwend onderwijs en daarmee als iets belangrijker.

Opvallend is dat de betrokkenheid van de docenten in beide scholen zich vooral op de leerling richt. Daarnaast bleek eerder dat docenten sneller geneigd zijn een positieve gedragsintentie aan te nemen wanneer zij ervaren hebben dat een verandering positieve gevolgen heeft voor de leerling. De ontwikkeling van de leerling krijgt daarmee een centrale rol in de veranderingsbereidheid; iets is een positieve ontwikkeling wanneer dit voor de leerling positief is. Eén van de condities die ertoe leiden dat docenten vernieuwingen adopteren is dan ook de waargenomen positieve gevolgen voor de leerling. Hierbij speelt het tijdsaspect weer een rol omdat pas na verloop van tijd een dergelijk positief gevolg voor de leerling kan worden waargenomen.

4.4 Factoren op individueel, niet beïnvloedbaar niveau

De respondenten hebben persoonlijke kenmerken als leeftijd, ervaringsjaren en of verscheidenheid aan ervaring niet hebben bestempeld als van invloed op hun veranderingsbereidheid, maar de literatuur acht deze factoren wel degelijk van belang. In deze wordt weergegeven hoe respondenten deze persoonlijke kenmerken beschrijven hoewel ze daar niet direct op bevraagd zijn. De resultaten in deze subparagraaf zijn daarom spontaan genoemde factoren.

Grofweg geven respondenten drie gevolgen aan ten aanzien van hun leeftijd en ervaring. (1) Het eerste en meest genoemde gevolg van ouder worden is dat verandering meer tijd zou kosten naarmate men ouder wordt:

> ‘*Dat de snelheid van je leren aanmerkelijk terugloopt. Je moet het veel meer oefenen […] zo zit nou eenmaal mijn leersysteem in elkaar […] ik merk gewoon dat dat meer tijd kost dan toen ik 35 was, of 25 was’* Resp. 7

> ‘*Het tempo wat jongeren hebben dat heb ik niet. Dat moet ik er meteen bij zeggen, hoe snel zij met de ontwikkelingen meedraaien, dat tempo dat heb ik niet. Ik denk dat dat met leeftijd te maken heeft’* Resp. 15

Omdat er doorgaans volgens respondenten veel vernieuwingen spelen, en deze voor ouderen meer tijd kosten, geven zij aan keuzes te kiezen voor vernieuwingen die nog 'behapbaar' zijn. (2) Als het tweede meest genoemde gevolg geven docenten aan dat door leeftijd en ervaring een valkuil ontstaat. Dat is het gevaar om op de 'automatische piloot' verder te gaan of in een comfortzone te blijven doordat de gevestigde manier van werken zo is geworden dat die voor hen werkt en zal blijven werken. Dit is voor deze docenten een aanleiding om niet voorop te lopen bij vernieuwingen:

'*Dan verschuil ik mij achter mijn leeftijd, is niet helemaal terecht natuurlijk'* Resp. 14

'*Kijk ik heb natuurlijk* …(jaren werkervaring) *jaar op een bepaalde manier gewerkt dus ik heb ook een comfortzone, en ja ik sta er wel open voor, maar ik ben geen voorloper'* Resp. 11

(3) Er zijn ook docenten die aangeven dat zij in hun loopbaan tal van vernieuwingen de revue hebben zien passeren. Een aantal huidige vernieuwingen lijkt op eerdere vernieuwingen die voorheen niet tot succes hebben geleid. Een docent beschrijft door opgedane ervaring altijd bij aanvang van een vernieuwing erg kritisch te zijn.

De opgedane werkervaring, maar ook de levenservaring, wordt soms aangehaald als een verrijking. Zo beschrijft een respondent een voorbeeld van een andere school waar hij/zij gewerkt had. In dit voorbeeld moest de respondent de resultaten van leerlingen volgen middels met de hand ingevulde voortgangstabellen. Op deze arbeidsintensieve manier heeft respondent geleerd om op tempo te differentiëren. In deze zin draagt de opgedane werkervaring bij aan het eigen maken van huidige vernieuwingen (differentiëren). Toch worden in de meeste gevallen de genoemde negatieve gevolgen genoemd van het ouder worden.

Vergelijking

De kijk op demografische factoren in Doorn en Wijk tonen geen opmerkelijke discrepantie. Het faseverschil speelt hierbij dus geen rol.

Samenvattend: een verscheidenheid aan ervaring kan leiden tot herkenning in nieuwe situaties en werkervaring kan een valkuil met zich meebrengt waardoor het gevaar ontstaat vanuit de ´automatische piloot´ te reageren. Daarnaast kan leeftijd leiden tot een vertraging van leerprocessen. In de meeste gevallen worden gevolgen genoemd van het ouder worden die een negatieve uitwerking hebben op het adoptievermogen: ouderen hebben meer tijd nodig, stappen makkelijk in een valkuil en zijn afhoudend. Specifiek ten aanzien van ouderen kunnen deze aspecten daarom een belangrijke rol spelen in veranderingsbereidheid bij vernieuwingen.

4.5 Condities op contextueel, intern niveau

In vergelijking met de individuele factoren zijn contextuele factoren vaker spontaan genoemd. Binnen deze paragraaf wordt een volgorde aangehouden van contextuele factoren die loopt van meest

dominant naar minst dominant. De mate van dominantie is afhankelijk van de mate waarin docenten een factor belangrijk vinden en hoe frequent de factor in individuele interviews naar voren kwam. Deze rangorde correspondeert sterk met rangorde van meest spontaan genoemd naar minst spontaan genoemde factoren.

4.5.1 Werkdruk

De meest dominante factor op contextueel niveau is werkdruk. Deze factor was in de meeste gevallen het belangrijkste onderwerp van gesprek en is ook het meest spontaan door docenten genoemd. Tijd werd in deze gevallen omschreven als een noodzakelijke voorwaarde om te kunnen vernieuwen. In deze subparagraaf wordt geïllustreerd hoe docenten deze factor omschreven.

Doorn

Op de locatie in Doorn is de factor werkdruk of een tekort aan tijd door vijf van de acht docenten spontaan benoemd. Veelal omschrijven docenten in eerste instantie het aantal werkuren dat in hun arbeidscontract staat waarna zij toelichten hoeveel uren de functie daadwerkelijk vergt. Deze docenten geven daarmee aan in werkelijkheid veel meer te werken dan contractueel verplicht. Hoewel deze docenten dit gegeven over het algemeen geaccepteerd hebben, wordt aangegeven dat de vernieuwingen zorgen voor nog meer werkdruk. Vernieuwend onderwijs laat de bestaande werkdruk dan nog toenemen. De aspecten van vernieuwingen die voornamelijk als tijdrovend worden ervaren door respondenten zijn: meer voorbereidingstijd voor de lessen, O&T en overleg met collega's in secties. Respondent 10 verwoordt dit als volgt:

'*Soms ben ik heel druk met mijn eigen taken en minder met mijn lessen dus ik vind gewoon dat mijn lessen daaronder lijden omdat docenten gewoon zoveel taken hebben. Dan heb je gewoon minder tijd voor je lessen. Dus daarom, als er nieuwe ontwikkelingen zijn, dan denk ik 'nu alweer?' Nou en dan moet je daar nog meer tijd aan besteden en ik zit al tot hier, en die ontwikkelingen is nog meer'* Resp. 10

Deze respondent geeft tevens aan slechts die vernieuwingen te adopteren die van toepassing zijn omdat er 'te' veel ontwikkelingen spelen. Hiernaast wordt door een aantal docenten gesteld dat de lesuren de meest intensieve en inspannende uren zijn. Een docent schetst een alternatief door de uren anders in te delen zoals dat in het Finse onderwijsmodel ook is. Hierbij zouden leerkrachten minder contacturen hebben met de leerlingen, maar zou er meer tijd zijn voor voorbereiding, O&T en innovatie. Deze respondent maakt expliciet duidelijk dat meer tijd voor innovatie en een langere tijdspanne tussen de verschillende vernieuwingen de bereidheid tot vernieuwing kan verhogen.

De enkele docenten die geen werkdruk ervaren, en deze factor ook niet spontaan hebben benoemd, geven aan dat deze factor niet speelt wanneer het werk plezierig is of men parttime werkt:

‘Als je maar met plezier naar je werk gaat en lol in je les hebt dan krijg je daar energie van en dan voel je niet zo’n werkdruk.’ Resp. 15

‘*Als ik 4 dagen of 5 dagen op school zou moeten zijn, dan zou ik last hebben van tijdsdruk.’* Resp. 12

Een plezierige werkbeleving of minder uren zouden dus de werkdruk kunnen verlichten. In deze gevallen vormt werkdruk geen vermindering van veranderingsbereidheid.

Wijk

In Wijk hebben alle docenten spontaan ‘minder werkdruk’ of ‘meer tijd’ benoemd als belangrijke of zelfs meest belangrijke factor die vernieuwing mogelijk maakt. Ook wordt op deze locatie aangegeven dat er los van de vernieuwingen al een behoorlijke werkdruk is en dat de vernieuwingen de werkdruk verhogen.

‘*Het houdt je ook bezig als je onder de douche staat of als je in de tuin aan het harken bent of wat dan ook. Het zorgt er wel voor, ik denk wel dat het werkdruk verhogend is*.’ Resp. 4

De meest tijdrovende aspecten van vernieuwingen worden benoemd als extra voorbereidingstijd, meer tijd voor overleg, meer extra aandacht voor zorgleerlingen en het ontwikkelen van de juiste leervormen in de gemeenschappelijke ruimtes van de leerhuizen. Daarnaast wordt niet alleen de eigen werkdruk, maar ook die van collega’s als belastend ervaren.

‘*Dan ga je niet eens even naar iemand van ‘hé, help jij mij vanmiddag eens even met dat en dat en dat’ die hebben daar dan ook geen tijd voor dus die zitten eigenlijk altijd vol.’* Resp. 3

Ook wordt er aangegeven dat de extra tijd die nodig is geen korte mogen zijn maar dat het nodig is om lang overleg of O&T te hebben.

In tegenstelling tot wat respondent 15 in Doorn noemde, maken volgende respondenten kenbaar dat hun intentie om vernieuwingen te adopteren geen kwestie is van *‘leuk vinden’*:

‘Het kost gewoon tijd maar dat is iets anders dan of ik het leuk vind of niet.’ Resp. 1

‘*Nou, ik zou nog vernieuwender kunnen zijn maar dan zou ik echt meer tijd nodig moeten hebben.*’ Resp. 2

Deze citaten geven aan dat de factor werkdruk niet primair van invloed is op de *bereidheid* om te veranderen maar dat het een factor is die de docent al dan niet *in staat stelt* om te veranderen. De factor tijd is daarmee geen motivatiefactor maar een praktische beperking die het simpelweg niet mogelijk maakt om te kunnen veranderen. Hoewel werkdruk niet de bereidheid reduceert wordt het verlichten van de werkdruk vooralsnog beschouwd als een conditie die bijdraagt aan vernieuwend onderwijs. Daarmee blijft werkdruk een belangwekkende factor.

Vergelijking

In vergelijking met Doorn wordt er in Wijk meer werkdruk ervaren. Niet alleen benoemen meer respondenten spontaan deze factor, ook komt het thema in de interviews vaker aan bod in Wijk. Aspecten die voornamelijk tijdrovend zijn en wel in Wijk maar niet in Doorn worden genoemd, hebben betrekking op Wijk-specifieke vernieuwingen. Omdat er geen associaties worden gelegd met de fase van verandering wordt aangenomen dat in Wijk meer werkdruk wordt ervaren vanwege andere omstandigheden (mogelijkerwijs het feit dat er meer/grotere vernieuwingen spelen in Wijk).

4.5.2 Sociale interacties

Veel docenten spraken spontaan over het contact of het overleg met collega's waarin ideeën kunnen worden uitgewisseld. Deze overlegmomenten en de sociale omgeving zijn een belangrijk thema. Niet alleen omdat deze vaak spontaan zijn genoemd (elf keer), maar ook omdat zij door een aantal docenten als harde voorwaarde zijn gesteld voor vernieuwingen.

Doorn

Zes van de acht respondenten in Doorn hebben spontaan het onderwerp sociale interacties of overleg met collega's aangehaald. Zowel in positieve als in negatieve zin. In de meeste gevallen gaven docenten aan het als prettig/ondersteunend te ervaren om werkervaringen uit te wisselen. Zo beschrijft respondent 11:

> *'De gezamenlijkheid dat je gewoon elkaar scherp houdt, dat je elkaar kan blijven bevragen zo van ' heb jij dat geprobeerd hoe heb jij dat gedaan? En heb je ook ideeën voor mij, Tips?' Nou ja dat soort dingen, gezamenlijk.'* Resp. 11

Meestal werden voorbeelden genoemd van sociale interacties waarbij docenten ervaringen of nieuwe instrumenten en methoden uitwisselen. Ook wordt aangegeven dat er tot nu toe weinig gebruik gemaakt wordt van de overlegmomenten in de secties en er behoefte zou zijn om diepgaande nieuwe methoden te ontwikkelen. Respondent 14 veronderstelt zelfs dat overlegmomenten een belangrijke voorwaarde zijn voor vernieuwingen:

> '*En die overlegmomenten, dat is bijna niet des onderwijs. We zijn in die zin nog steeds allemaal koninkjes in eigen koninkrijkjes; ons klaslokaal […] Dus dat zou ook een hele belangrijke voorwaarde zijn.*' Resp. 14

De docenten die deze factor niet spontaan genoemd hebben, maar waarbij de sociale of collegiale omgeving wel is gesuggereerd door de interviewer, geven aan dit ook als belangrijk en ondersteunend element te ervaren.

In enkele gevallen wordt ook een tegenovergestelde ervaring als voorbeeld beschreven die juist als belemmerend werd ervaren. De voorbeelden die genoemd zijn gaan over collega's die niet mee willen

werken aan ontwikkelingen, het ontbreken van sectieleden/directe collega's en secties die andere prioriteiten als bindend voorschrijven zoals het volgen van het lesboek en zich niet flexibel opstellen.

Wijk

Vijf van de zeven respondenten in Wijk hebben situaties met collega's spontaan benoemd. In alle gevallen wordt aangegeven dat samenwerking, sparren en overlegmomenten als prettig worden ervaren. Met het leerhuisconcept wordt steeds meer van hen verwacht dat zij samenwerken.

'Collega's zijn vaak niet anders dan leerlingen – dat je elkaar kunt enthousiasmeren voor iets anders – dat doen zij bij mij en ik bij hen […] dan ren je harder, gaan dingen sneller.' Resp. 5

I: 'Ja. En als er, ik weet niet hoe precies de verdeeldheid is in dat team, maar als er bijvoorbeeld een meerderheid is die de hakken in het zand zet hè, wat u omschreef, hoe ervaart u dat dan?'
R: '*Oh dat vind ik erg lastig, dat vind ik heel erg lastig, […] er zijn er echt wel eens bij die stribbelen, die echt kunnen stribbelen*' Resp. 7

Uit deze passages wordt duidelijk dat een enthousiaste werkomgeving stimulerend is en in een tegenovergestelde situatie belemmerend is. In de meeste gevallen wordt dergelijk werkomgeving zelfs als een voorwaarde gezien om vernieuwingen te kúnnen realiseren.

' Dus ik denk dat je voor echt vernieuwend onderwijs, moet je wel een groep mensen die inderdaad, bereid is om het elke keer weer een beetje anders te doen […] ja die ook enthousiasme hebben voor die veranderingen anders krijg je het niet voor elkaar.' Resp. 4

'Je moet wel mensen hebben die daar achter staan en die dat kunnen.' Resp. 6

De meeste docenten geven aan dat het merendeel van hun collega's een dergelijke houding ook toont. Sommigen bespeuren die bereidheid zelden. Toch zijn er ook docenten die aangeven dat een sociale omgeving met een negatieve houding ten aanzien van vernieuwingen hen niet beïnvloedt:

'Maar uiteindelijk doe je het toch zelf hoor, dus ze kunnen wel mopperen maar in principe bereid ik zelf mijn lessen voor en doe ik ze zelf. Dus misschien helpt het wel maar het is niet essentieel. Fijn is het wel.' Resp. 1

Net als in Doorn wordt ook door een tweetal docenten een voorbeeld gegeven waarin een tegenovergestelde situatie als belemmerend wordt ervaren. Hierin worden het lerarentekort en de daarmee verband houdende onbevoegde docenten in de omgeving genoemd als belemmering, omdat zij niet in staat zouden zijn vernieuwingen snel op te pakken.

Vergelijking

Op beide locaties wordt genoemd dat een prettige sociale omgeving belangrijk is, door zowel docenten die dit onderwerp spontaan aanhaalden als door docenten die dit gesuggereerd werd. Er worden

weliswaar verschillende voorbeelden genoemd op beide locaties, maar de mate waarin docenten een prettige werkomgeving als conditie voor hun bereidheid ervaren verschilt niet. Het faseverschil heeft daarom geen invloed op de impact van deze factor.

Samenvattend kan gezegd worden dat een positieve sociale werkomgeving waarin ruimte is voor overlegmomenten, een conditie is die bij kan dragen aan veranderingsbereidheid.

4.5.3 Opleiding en training

Opleiding en training kunnen tools of handvatten aanreiken om vernieuwend onderwijs vorm te geven. In tijden van vernieuwing kunnen deze factoren daarom een belangrijke rol spelen. Dit topic is dan ook in alle gesprekken de revue gepasseerd. In de meeste gevallen omdat respondenten het onderwerp zelf aanhaalden, in andere gevallen als antwoord op de interviewvragen. O&T is daarmee een centraal onderwerp, maar niet het belangrijkste. De eerdere factoren zijn immers door respondenten vaker aangehaald.

Doorn

Alle docenten hebben aangegeven dat er veel mogelijkheden worden geboden om vernieuwend onderwijs toe te passen in de vorm van O&T. Er is een scala aan aanbod en de O&T mogelijkheden lopen uiteen van technische knoppencursussen tot individuele bijscholing. Over de kwantiteit van O&T is men content. Bijna alle docenten in Doorn spreken echter hun wensen uit voor een andere invulling, kwaliteit of vorm van O&T. Zo geeft respondent 14 aan:

> *'Die scholing heb ik in eerste instantie ook wel gebruikt, maar dan merk ik, ook dat moet een doorlopend iets zijn. Niet een moment scholing en dan maanden niks, want dan is het bij mij weer gewoon verdwenen.'* Resp. 14

Deze docent geeft aan dat er meer met een training zou moeten gebeuren dan alleen de training "an sich". Door deze respondent, maar ook door anderen, wordt aangegeven dat O&T praktijken zich voornamelijk zouden moeten richten op de secties omdat het vaak betrekking heeft op vakgerichte aspecten. Hierbij wordt aangegeven dat het waardevol kan zijn om met collega's op werkmiddagen methoden of materiaal te ontwikkelen. Een andere, door meerderen uitgesproken wens betreft niet zozeer een training of cursus, maar het delen van ervaringen of een inspirator:

> *'Inspirerende mensen, die niet een cursus geven vanuit het feit dat ze een cursus geven maar mensen met een passie en vakgericht. Dus ik wil graag mensen om mij heen, die mij inspireren. Ik moet als het goed is de leerlingen inspireren en ik zou ook wel graag geïnspireerd willen worden door mensen.*' Resp. 15

O&T is een thema waarvan elke docent in Doorn aangeeft dat deze een voorwaarde is voor vernieuwend onderwijs. De één geeft aan dat deze factor van essentieel belang is, een ander benoemt dat O&T niet het enige is.

'*Ik ga niet direct roepen van 'alleen scholing' of iets dergelijks, want het is een kwestie van doen'* Resp. 14

De mate waarin O&T van belang wordt geacht loopt dus uiteen.

Wijk

Ook in Wijk wordt door bijna alle respondenten aangegeven dat er voldoende O&T mogelijkheden worden geboden. Ook geven zij allen aan dat O&T een belangrijke voorwaarde is voor ontwikkeling. Toch wordt ook in Wijk aangegeven dat de vorm en inhoud van O&T te wensen over laat. Enerzijds wordt ook hier aangegeven dat het waardevol is om juist met collega's samen te werken en van elkaar te leren:

'...en [naam collega] die veel weet over de iPad laten we die in hemelsnaam ons de iPad uitleggen. Alles wat we binnen school halen…het is nooit zo goed als dat je het met elkaar in een groep zet, nooit.' Resp. 2

Anderzijds laat een andere respondent weten dat deze manier van leren van collega's in de praktijk niet goed werkt omdat collega's vaak te druk zijn en geen tijd hebben. Het belang van een cursus of middag vrij plannen is in deze situatie wel opportuun. Meer tijd voor O&T is een aspect wat door velen wordt beaamd. Daarnaast wordt ook aangegeven dat de inhoud van de trainingen vaak slecht aansluit bij de praktijk, geen concrete handvatten geven voor de praktijk of dat er in het vervolg weinig mee gebeurt waardoor de training zinloos is geweest:

'...kijk nu hebben we het een poosje gedaan, maar als er dan niet meer naar gevraagd wordt dan ben ik net een leerling hoor. Ik bedoel want als jij een leerling een opdracht geeft en je controleert niet of ze het wel gedaan hebben dan houden ze er op een gegeven moment toch ook mee op?' Resp. 4.

Respondent 4 geeft aan dat trainingen een follow-up zouden moeten hebben om de training zinvoller en bruikbaarder te maken.

Vergelijking

Zowel in Doorn als in Wijk wordt aangeven dat er veel O&T mogelijkheden worden geboden maar dat de inhoud, vorm en/of kwaliteit beter kan. Ook wordt op beide locaties aangegeven dat O&T moet leven, inspirerend moet zijn en/of follow-ups moet hebben om gemotiveerd te blijven voor de vernieuwingen. Hun bereidheid om te vernieuwen blijft daarmee in stand of wordt eerder aangewakkerd. Hoewel er geen wezenlijke verschillen zijn tussen beide locaties kan uit het

voorgaande opgemaakt worden dat het gedurende verschillende fases van belang is om O&T actief in te blijven zetten omdat de bereidheid anders weg kan zakken.

4.5.4 Rol van het management

De rol van het management is in alle gesprekken aan bod gekomen. Zowel in situaties waarbij docenten deze rol zelf aanhaalden als in situaties waarbij deze werd geopperd door de interviewer als onderdeel van de topiclijst. De rol van het management wordt in deze hoofdparagraaf als vierde opgenomen met als volgorde de dominantie van de factoren. Hoewel deze factor met alle docenten is besproken, is deze minder vaak spontaan aangehaald in vergelijking met eerdere factoren op contextueel niveau.

Doorn

Visie

Grofweg zijn er twee redenen te onderscheiden die de schoolleiding hanteert wanneer zij vernieuwen. Enerzijds zou de schoolleiding vernieuwingen bevorderen vanuit idealistische overwegingen. Deze visie betreft onderwijsverbetering ten behoeve van de leerlingen en hun toekomst. De andere visie betreft de profilering ten opzichte van andere scholen in de omgeving. De meeste respondenten benoemen beide motivaties en geven aan dat de schoolleiding zowel kwalitatief onderwijs nastreeft ten behoeve van de leerlingen als voor marketingdoeleinden. Hoewel marketingvisies worden overgedragen, tonen docenten daartegenover toch een nonchalante houding. Zij vinden deze overtuigingen begrijpelijk en aannemelijk, maar het doet hen niet zo veel.

'*Dat is natuurlijk PR technisch ook slim omdat er natuurlijk veel scholen in de buurt zijn'* Resp. 9

'Het is maar hoe je daar zelf mee om gaat en ik, in mijn lessen zelf heb ik daar geen last van. Dus als ze daar een plak op, een etiket op willen geven van 'veelzijdig vwo', nou ja dat vind ik ook. Natuurlijk. Ik vind ook dat leerlingen zich veelzijdig moeten ontwikkelen.' Resp. 15

Verwachtingen

Alle docenten geven aan dat er in zekere zin van hen verwacht wordt dat zij zich committeren aan schooldoelstellingen. Zij geven daarbij aan dat zij dit ook redelijk vinden en daar aan mee zullen werken:

'*Ik moet ook mijn bijdrage leveren daar word ik ook voor betaald dus ik moet ook, want dat voel ik heel sterk, het is ook een soort arbeidsethos denk ik en ja ik vind dat het constructief moet zijn dus je kunt wel overal kritiek op hebben maar het levert niks op. Mijn taak is als er ideeën zijn waar ik achter sta dan ga ik daar constructief aan meewerken*. ' Resp. 11

Zelfs wanneer docenten vanuit zichzelf de vernieuwing niet willen, zullen zij zich committeren:

‘*Nou, het is toch alleen maar in de onderbouw en ik geef geen les in de onderbouw, dus ik denk het niet maargoed, als het gebeurt dan ga ik het natuurlijk doen maar ik hoop het niet eerlijk gezegd.*’ Resp. 9

Hoewel de docenten wel een verwachtingspatroon ervaren, wordt ook aangegeven dat die verwachting niet heel dwingend is. Er is ruimte voor dialoog en het management stelt zich flexibel op.

‘Er wordt van mij verwacht dat ik een bijdrage lever, maar ik ga ook gewoon mijn eigen gang zeg maar’ Resp. 11

Veranderingsaanpak

Respondenten geven aan dat het management vernieuwingen doorgaans stapsgewijs invoert. Zo worden ideeën vaak eerst geboren bij de schoolleiding en vervolgens worden deze besproken in deelraden, de vertegenwoordigingen van ouders en leerlingen. Met uitzondering van het project leerkracht. Dit idee werd bij de docenten zelf geboren. Een groot gedeelte van de respondenten geeft aan dat de veranderingen elkaar te snel opvolgen, er weinig aandacht is voor een aantal individuele ontwikkelingen en er zodoende ‘hapsnap-beleid’ gevoerd zou worden. Dit heeft tot gevolg dat docenten niet alle ontwikkelingen adopteren.

‘*Er zijn zoveel thema's dat op een gegeven moment… nou ja ik hou mij bezig met mijn dingen en af en toe sla ik maar af want het is gewoon veel teveel zo soms.’* Resp. 10

Ook wordt genoemd dat wanneer het beleid nog flexibeler zou zijn, er meer mogelijkheden zouden zijn voor adoptie:

‘…met een collega een les voorbereiden, met een vernieuwende didactiek of met een iPad, om dat gewoon heel concreet op een middag te doen heeft meer effect dan wanneer ik 's avonds om 8 uur denk van, nou, ik ben nu klaar, en nu zou ik eigenlijk nog iets moeten voorbereiden want dan doe ik het niet meer. Dus in die zin zou de school iets flexibeler moeten kunnen zijn.’ Resp. 14

Daarnaast zou een flexibelere omgang met lesuitval en de 1040 urennorm meer mogelijkheden bieden om vernieuwingen te ontwikkelen in bijvoorbeeld secties. Tot slot wordt ook aangegeven dat een top-down communicatielijn als onprettig wordt ervaren. Toch lijkt dit weinig invloed te hebben:

‘*Er wordt weinig gecommuniceerd voor mijn gevoel, ja. Dat zou anders kunnen, maar ja dat heb je natuurlijk overal wel. Niet dat ik daar nou echt last van heb.*’ Resp. 13

Alle docenten hebben tot slot aangegeven dat zij zich door het management gewaardeerd voelen.

Wijk

Visie

Ook in Wijk is een tweeledige visie van het management die de respondenten waarnemen zoals het

belang voor de leerlingen als om zich te kunnen profileren. De respondenten geven aan dat deze laatste visie sterker wordt beleefd.

'*Het onderscheiden heeft teveel nadruk. Teveel gericht op presentatie en te weinig op inhoud'* Resp. 6

Respondent 4 zegt over deze managementvisie:

'Dat motiveert niet en dan is het zonde van de tijd. Dan is het echt een investering omdat het dan weer een modewoord is en ja daar ga ik eigenlijk niet voor. Het gaat om de inhoud.' Resp. 4

Marketing gedreven visies blijken minder motiverend dan ideologische visies. Sommige docenten ervaren een ruimte om kritisch te zijn en feedback te leveren, anderen juist niet.

'*Nog steeds voel ik mij niet vrij om te zeggen wat ik wil op deze school.*' Resp. 6

<u>Verwachtingen</u>

Ook in Wijk wordt door alle respondenten aangegeven dat er in een behoorlijke mate wordt verwacht dat men bijdraagt aan de vernieuwingen. Een aantal docenten geeft aan dat dit logisch en redelijk is, anderen praten daar minder positief over. Met name docenten met eenzelfde overtuiging als het management klagen niet over deze verwachtingen, maar erkennen wel dat anderen daar meer moeite mee hebben:

'*Soms snap ik de andere mensen wel omdat het soms ook wel wat wantrouwen uitspreekt dus dat is heel erg lastig die balans is echt heel erg lastig* [geeft een persoonlijk voorbeeld van wantrouwend beleid] *Ja dat werkt demotiverend soms ja.*' Resp. 2

'dan doe ik wel gewoon mee maar ik vind, dat moet je belonen om het maar zo te zeggen, die inspanning, door als management daar op terug te komen en daar iets mee te doen.' Resp. 4

Docenten die dus de overtuiging van het management delen geven aan dat zij zich niet willen laten belemmeren door een dergelijke verwachting.

<u>Veranderingsaanpak</u>

Het management in Wijk introduceert vernieuwingen in het wekelijkse nieuwsbulletin, in teamvergaderingen en soms in studiemiddagen. Vervolgens worden die vaak na een pilot ingevoerd, zo geven respondenten aan. Over de manier waarop dit proces verloopt wordt door bijna alle docenten aangegeven dat dit vrij top-down georganiseerd is.

'*Ik heb het gevoel dat dat opgelegd wordt. Dus ja, je kan meegaan en anders kun je een andere baan zoeken om het even zwart-wit te zeggen'* Resp. 3

Volgens een aantal docenten is deze dwingende veranderingsaanpak noodzakelijk (geweest) om terughoudende docenten over de streep te trekken zoals dat het geval was bij de invoering van het

leerhuisconcept. Toch wordt dikwijls aangegeven dat uit de gevestigde managementstijl wantrouwen spreekt. Ook wordt gezegd dat het management te weinig ondersteuning biedt na invoering van vernieuwingen:

'…dat je een hoop moet maar de facilitering daarbij heel erg matig is, sterker nog, heel erg afwezig is. Dat maakt het heel lastig en frustrerend' Resp.6

Dan wordt er iets geïntroduceerd maar blijft het *'in de lucht hangen'* en wordt er geen vervolg op gegeven. Daarnaast zouden de vernieuwingen elkaar ook te snel opvolgen. Wanneer dit te snel gaat, haken docenten af. Zij willen graag meer ruimte en tijd om te kunnen experimenteren.

'…en dan denk ik van ho wacht effe' Resp. 3

'*je hebt toch wel ergens leiding nodig die, nou die bewaakt wat er gebeurt en af en toe 's een kritische vraag stelt, maar die wel dat team de ruimte geeft om te experimenteren, want dat heb je nodig denk ik.*' Resp. 4

Eén respondent geeft spontaan aan dat veranderingsbereidheid grotendeels afhankelijk is van de relatie met en waardering van de schoolleiding.

'Die waardering vind ik wel heel belangrijk, want ik merk ook wel eens bij collega's die dat heel anders voelen en dan toch een beetje down worden en allang niet meer zo enthousiast zijn als ze kunnen zijn.' Resp. 3

Door de meeste docenten wordt aangegeven dat zij zich gewaardeerd voelen, maar dat de teamleiders (managers) zelden tijd hebben en er weinig ruimte is om deze waardering te tonen.

Vergelijking

De managementaanpak op de twee scholen is verschillend maar de docenten reageren passend op de betreffende managementstijl. Daarom worden de reacties op de managementstijl niet beschouwd als afhankelijk van het faseverschil. Op beide locaties wordt aangegeven dat het van belang is dat er ruimte is voor overleg. Verder is men van mening dat een leerling gedreven visie die gericht is op inhoud en vervolgens juist wordt gefaciliteerd met praktijktool stimulerend werkt. Overlegruimte en een inhoudelijke visie zijn dus vooral van belang in de beginstadia van vernieuwing. Docenten die de visies van het management delen zijn dan ook positiever. In latere fases blijkt het van belang dat vernieuwingen elkaar niet te snel opvolgen, maar er aandacht blijft voor de reeds ingevoerde vernieuwingen. Waardering blijkt altijd een voorspeller van veranderingsbereidheid te kunnen zijn.

4.5.5 Klassensamenstelling, rooster en overige factoren.

De genoemde factoren in de titel van deze subparagraaf, zijn factoren die niet opgenomen zijn in de topiclijst maar spontaan genoemd zijn door de respondenten. Het zijn factoren die weliswaar door

enkelen werden aangehaald maar niet in alle interviews aan de orde zijn geweest en daarom in mindere mate dominant zijn dan eerder behandelde factoren.

Doorn

Door een aantal docenten wordt aangegeven dat het adopteren van vernieuwend onderwijs, met name adaptief onderwijs, vooral afhankelijk is van de klassengrootte. In klassen met een grootte van 30-32 leerlingen zou deze didactiek erg lastig tot onmogelijk zijn.

'*Als je dat uitwerkt naar je moet echt gedifferentieerd gaan werken dan is mijn vraag, hoe doe je dat met 32 leerlingen? Want die heb je gewoon voor je zitten. […] Als je in een klasje zit met 28 leerlingen of leerlingen van […] waar er 33 inzitten, onmogelijk, onmogelijk. Dus het gegeven is aardig maar de praktijk is weerbarstig'* Resp. 6

Ook het rooster kan een belangrijke factor zijn. Wanneer een docent bijvoorbeeld een klas altijd in het laatste uur doceert, ervaart hij weinig leerling motivatie om überhaupt te doceren. Een vernieuwing als leerling gecentreerd onderwijs is in deze situatie dan voor hem ondenkbaar.

Overige factoren die benoemd zijn gaan over taakeigenschappen. Zo is aangegeven dat het ervaren van autonomie en taakvariatie belangrijk is. Tot slot zou het formuleren van laag gestelde doelen beter werken dan hoge doelstellingen.

Wijk

Ook in Wijk wordt aangegeven dat in klassen met een grootte van 30-33 leerlingen het onmogelijk is om te differentiëren en personaliseren. Maar niet alleen de grootte van de klas, ook leerling specifieke eigenschappen zouden van invloed zijn. Als voorbeeld wordt genoemd dat er door de decentralisatie van het speciaal onderwijs steeds meer leerlingen *'met een rugzakje'* zijn gekomen. Dit betreft vaak leerlingen met kenmerken als autisme, ADHD en ADD. Dergelijke leerlingen vragen meer aandacht dan andere kinderen waardoor het nog lastiger zou zijn om te differentiëren. Een ander voorbeeld gaat over de leerlingen van het tweetalig onderwijs (TTO) die juist veel vatbaarder zijn voor vernieuwende lesvormen omdat zij meer uitdaging zoeken. Een dergelijke klas stimuleert de docent dan om vernieuwend te blijven. Tot slot wordt ook aangegeven dat de huidige generatie leerlingen anders is dan decennia terug. Deze nieuwe generatie zou de nieuwe lesvormen juist wel nodig hebben.

'Uiteindelijk hou ik er ook wel eens van om nog eens terug te gaan, naar dat ouderwetsere... en dan eens te kijken naar hoe dat werkt, en dan merk je dat dat ook niet meer werkt, kinderen zijn niet meer zo. De jeugd is echt wel veranderd met een paar jaar, tien jaar geleden. Dat is echt een andere generatie voor je snufferd hoor! ' Resp. 5

Tevens wordt aangegeven dat andere vakken leerlingen kunnen beïnvloeden. Wanneer de docent de leerling veel vrijheid wil geven, leggen de leerlingen vaak de prioriteit bij een ander (examen)vak, waardoor het vak van de docent daaronder lijdt.

Vergelijking

Hoewel de besproken factoren in deze subparagraaf spontaan zijn genoemd, zijn ze slechts door enkelen genoemd. De factoren verschillen niet wezenlijk van aard en worden ook niet tegengesproken. Er is daarom geen betekenisvol onderscheid waar te nemen met betrekking tot het faseverschil.

Op beide locaties wordt de klassengrootte het meest als negatieve factor genoemd. Kleinere klassen worden daarom beschouwd als een conditie die bijdraagt aan differentiëren en personaliseren.

4.5.6 Faciliteiten

De faciliteiten die verband houden met vernieuwend onderwijs (voornamelijk ICT faciliteiten) zijn een onderwerp dat in vrijwel alle interviews aan de orde is geweest als onderdeel van de topiclijst. Deze factor is zelden spontaan genoemd door respondenten. Om deze reden wordt deze factor als een-na-laatste behandeld in de reeks van contextuele factoren op intern niveau die het verloop weergeven van meest dominant (spontaan genoemd) naar minst dominant (zelden genoemd).

Doorn

Grofweg kunnen de ICT faciliteiten in Doorn in twee categorieën worden ingedeeld. Aan de ene kant zijn er de gevestigde ICT middelen zoals de docentencomputer, de smartboards, televisies en laptopkarren. Aan de andere kant is er de nieuwe iPad. Hoewel nog niet alle leerlingen in het bezit zijn van deze tablet hebben alle docenten er al wel een in beheer. Vrijwel alle respondenten geven te kennen dat deze eerste categorie faciliteiten in verval is en er weinig technische ondersteuning is om deze problematiek te verhelpen. Met technische ondersteuning wordt bedoeld een medewerker met een helpdesk-achtige functie. Als voorbeeld wordt veelvuldig de zogeheten ‘laptop-kar’ aangehaald. Er zouden te weinig laptops (16) aanwezig zijn in deze kar, technisch zouden ze in zwakke staat zijn en de logistiek eromheen zou ook gebrekkig georganiseerd zijn. Docenten geven aan hierdoor zelden tot nooit gebruik te maken van de kar omdat het verhelpen van deze problematiek hen vaak een halve tot hele les kost. Ditzelfde geldt voor de smartboards.

Met betrekking tot de nieuwe ICT faciliteiten rondom de iPad wordt door een docent zonder iPad-klas aangegeven dat het geen overbodige luxe is om meer technische ondersteuning te krijgen. De respondenten die wel iPad-klassen hebben geven echter aan dat er een conrector en een beheerder is die goed ondersteunen. Ook zijn er voldoende zogeheten ‘knoppencursussen’ gegeven om docenten op weg te helpen in het gebruik van de iPad.

Wijk

In Wijk is nog een andere categorie te onderscheiden, namelijk de faciliteit die het schoolpand biedt. Deze heeft immers een centrale rol in het leerhuisconcept. Dit pand biedt veel vernieuwende mogelijkheden:

'We hebben natuurlijk het geluk gehad […]waarin we een gebouw hebben waarin we de ruimte hebben om een hele hoop vernieuwingen in toe te passen omdat het daarop gebouwd is.'
Resp. 4

Hoewel te kennen is gegeven dat de indeling van het nieuwe pand even wennen was, zijn de meeste docenten zeer te spreken over de mogelijkheden die het nieuwe pand biedt. Naast het schoolpand is tevens gesproken over de ICT faciliteiten, zowel over de fysieke faciliteiten als de technische ondersteuning. De respondenten hebben aangegeven wat hun perceptie is op de kwaliteit van deze fysieke faciliteiten en ondersteuning. Er is geen patroon te ontdekken in de verschillende uitspraken hierover. De uitspraken onderling zijn bovendien in strijd met elkaar. Zo wordt enerzijds aangegeven dat de fysieke middelen in goede staat zijn, maar de ondersteuning te kort schiet. Anderzijds wordt benoemd dat de ondersteuning goed is maar de fysieke middelen tekort schieten. Ook over de fysieke middelen (iPads, docentencomputers, smartboards en laptops) worden tegenstrijdige uitspraken gedaan. De één ervaart dat er steeds meer verbetering in komt, de ander dat er steeds meer verval en achteruitgang optreedt. Door alle respondenten wordt onderkend dat er technische ondersteuning aanwezig is. Maar de één is tevreden over deze ondersteuning, de ander niet. De beoordeling van de facilitaire middelen en ondersteuning is dus onderhevig aan persoonlijke perceptie. Desondanks zijn alle docenten het erover eens dat kwalitatieve facilitering een conditie is voor vernieuwend onderwijs.

Vergelijking

Wanneer het gaat om de omvang van aanwezige en nieuwe ICT middelen is de locatie in Wijk in een verder stadium dan de locatie in Doorn. Niet alleen zijn er meerdere klassen in het bezit van een tablet, ook biedt het schoolpand meer mogelijkheden voor nieuwe onderwijsvormen. Hoewel Wijk in een verder stadium is en over een grotere omvang van ICT middelen beschikt, zijn de docenten op deze locatie niet per definitie positiever over deze middelen (dat geldt wel voor het schoolgebouw). Het faseverschil, en het aanverwante stadium van faciliteiten lijkt daarom geen invloed te hebben.

Op beide locaties wordt aangegeven dat kwalitatieve beschikbaarheid van middelen en ondersteuning een voorwaarde zijn voor vernieuwend onderwijs waarin ICT een rol speelt. Goede faciliteiten worden gezien als een factor die docenten voornamelijk *in staat stelt* om te kunnen vernieuwen.

4.6 Factoren op contextueel, extern niveau

De factoren die in deze paragraaf worden behandeld zijn factoren die in de meeste gevallen door docenten spontaan zijn genoemd. Naarmate het proces van dataverzameling vorderde zijn deze factoren toegevoegd aan de topiclijst en in latere fases ook voorgelegd aan docenten die deze factor in eerste instantie niet spontaan noemden. Ondanks het gegeven dat factoren op extern niveau minder beïnvloedbaar zijn, zijn het factoren geweest die een gemiddeld dominante rol speelden in de gesprekken met docenten. De rol van de overheid, softwareontwikkelaars/uitgevers en

ouders/maatschappij zijn als belemmering genoemd. Deze onderwerpen worden respectievelijk in deze paragraaf besproken. De volgorde loopt af van meest dominante factor (en meest spontaan genoemd) naar minst dominant (en minst spontaan genoemd).

Overheid

Factoren zoals werkdruk en klassensamenstelling worden grotendeels enkel door de overheid beïnvloed. Respondenten geven dit ook aan en benoemen zodoende de rol van de overheid. Deze zou zich flexibeler op kunnen stellen als het gaat om de vrijheid van de docent, de werkdruk, financiële bijdragen, klassengrootte en de 1040 uren-norm. Ook zou de gevestigde manier van examineren achterhaald zijn. Zo wordt gezegd dat gepersonaliseerd onderwijs ook een gepersonaliseerde manier van examineren vereist waarin het mogelijk is om op verschillende niveaus vakken te examineren. De meeste docenten geven aan dat de overheid zich met teveel zaken bemoeit en tot op gedetailleerd niveau bepaalt wat er moet gebeuren. Een voorbeeld hiervan is dat docenten gebonden zijn aan bepaalde lesstof die behandeld moet worden voor het examen. Een dergelijk examenprogramma zou het niet toelaten om te personaliseren en te differentiëren omdat de prioriteit bij het behandelen van de examenstof ligt. Dergelijke beleidsvoering van de overheid wordt als een belemmerende conditie ervaren.

Uitgevers en softwareontwikkelaars

Naast de overheid geven docenten ook aan beperkingen te ervaren vanuit de commerciële hoek. Zo zouden uitgevers veel zeggenschap hebben over de examenstof. Docenten geven echter aan dat de stof vaak achterhaald is en nog op een ouderwetse manier wordt uitgegeven. De meeste uitgevers hebben dan wel een digitale methode uitgebracht voor de tablet, in werkelijkheid verschilt de digitale versie niet van het boek en zou er geen sprake zijn van een andere methode, maar slechts van een andere vorm (digitaal). De gebruikersvriendelijkheid van dergelijke ‘boeken achter glas’ zou ook niet optimaal zijn omdat leerlingen teveel tussen schermen moeten wisselen (het digitale werkboek en tekstboek). Docenten benoemen daarom dat iPads beter benut zouden kunnen worden wanneer softwareontwikkelaars en/of uitgevers programma’s ontwikkelen die een leerlingvolgsysteem hebben. Een dergelijk programma volgt het leerproces van de leerling en stuurt de leerling aan op zijn/haar niveau. Respondenten geven wel aan dat dergelijke programma’s in ontwikkeling zijn en binnenkort gebruikt kunnen worden. Deze ontwikkelingen zouden in de toekomst kunnen bijdragen aan de adoptie van vernieuwingen.

Mondige ouders en maatschappij

Als derde externe factor wordt de mondigheid van ouders en de maatschappij als belemmerend opgeworpen:

‘*Verder heb ik ook een broertje dood aan mensen die van buiten de school dingen aan mij komen vertellen van hoe ik het moet doen.’* Resp. 2

De verwachtingen vanuit dergelijke actoren wordt als een belemmering ervaren. In een aantal gevallen zijn zij maatgevend voor de invulling van de arbeid. Zo kan het zijn dat de maatschappij afdwingt bepaalde (actuele) onderwerpen te behandelen. Ook bemoeienissen van ouders kunnen hinderlijk zijn. Ouders zouden vaak een beperkt zicht hebben op situaties waarover zij zich beklagen en bovendien kost de afhandeling van dergelijke klachten veel tijd. In het geval van vernieuwend onderwijs kan er een tweestrijd ontstaan: enerzijds verwacht de maatschappij modernisering en nieuwe onderwijsvormen, anderzijds kunnen ouders sceptisch zijn en daarmee de voortgang bemoeilijken. Eén respondent geeft aan dat de schoolleiding zich wel eens terughoudender opstelt dan in eerste instantie het geval was als gevolg van sceptische ouders.

4.7 Resumé

Uit de empirische bevindingen is gebleken dat de veranderingsbereidheid van docenten van een aantal condities afhankelijk kan zijn, zowel op individueel als contextueel niveau. Op de eerste plaats is geconstateerd dat docenten zelf voornamelijk contextuele condities spontaan aanhalen. De belangrijkste vier condities worden nu samengevat. Als eerste bleek dat voor de docenten vooral het verlagen van de werkdruk te zijn. Het verlagen van de werkdruk beïnvloedt niet zozeer hun veranderingsbereidheid maar stelt de docenten vooral in staan om te kúnnen vernieuwen. Het verlagen van de werkdruk is daarmee een randvoorwaarde voor vernieuwend onderwijs. Als tweede beleven de docenten een positieve sociale werkomgeving waarin ruimte is voor overleg als een bevorderende conditie. Als derde beschrijven ze de positieve invloed van inspirerende en continuerende O&T momenten. Als vierde en laatste contextuele factor is de rol van het management van belang. De condities die hiermee samenhangen zijn een leerling gedreven visie uitdragen, gericht op de inhoud, met juiste facilitering, praktijktools en een veranderaanpak waarin ruimte is voor overleg met docenten. Ook dienen vernieuwingen elkaar evenwichtig op te volgen (niet te snel) en is waardering een conditie die veranderingsbereidheid kan stimuleren.

Daarnaast zijn er condities vastgesteld met een minder zwaar belang omdat deze minder vaak spontaan zijn genoemd en docenten vooral in staat zouden stellen om te vernieuwen, in plaats dat deze bij zouden draag aan veranderingsbereidheid. Zo zouden de klassen geringer van omvang moeten zijn om te kunnen personaliseren en differentiëren en zou er kwalitatieve (ICT)facilitering moeten zijn. Tot slot kan het overheidsbeleid, de softwareontwikkeling en mondige ouders een belemmering zijn maar ze zouden geen invloed hebben op veranderingsbereidheid.

De belangrijkste individuele condities zijn voornamelijk uit de analyse geconcludeerd. Zo is een verband gevonden tussen docenten die PO uitten in de vorm van een gedrevenheid, openheid of onderzoekende houding en veranderingsbereidheid. Daarnaast is gebleken dat docenten vooral in beginstadia terughoudend en kritisch zijn ten aanzien van vernieuwingen, maar na het bemerken van positieve uitkomsten voor leerlingen sneller geneigd zijn de veranderingen te adopteren. Deze

terughoudendheid wordt door docenten tevens verklaard door toename van leeftijd en werkervaring. Er is tevens een verband waargenomen tussen docenten die ICT goed beheersen en positieve gedragsintenties tonen en daarnaast tussen docenten die zich niet als vaardig beschrijven en een sceptische tot negatieve gedragsintentie tonen. Docenten geven ook aan dat het beheersen van extra vaardigheden ten behoeve van vernieuwingen noodzakelijk is om te kunnen vernieuwen. Tot slot zou een goede relatie met leerlingen een voorwaarde zijn voor vernieuwend onderwijs en daarmee ook een conditie vormen die bijdraagt aan adoptie.

Op basis van het voorafgaande blijkt ook dat de fase van verandering invloed heeft op de veranderingsbereidheid omdat het opmerken van positieve uitkomsten pas in gevorderde stadia kan worden waargenomen. Ook het eigen maken van extra vaardigheden kost tijd en krijgt pas gestalte in voortgeschreden stadia. Bovendien zouden ouderen door hun leeftijd nog meer tijd nodig hebben om nieuwe ontwikkelingen eigen te maken dan jongeren.

Hoofdstuk 5: Discussie en aanbevelingen

In deze sectie wordt verder ingegaan op de onderzoeksresultaten. In paragraaf 5.1, de discussie, zullen de resultaten vergeleken worden met de vooraf opgestelde verwachtingen vanuit de theoretische exploratie. Daarnaast wordt getracht verklaringen te geven voor onverwachte resultaten en opmerkelijke constateringen. In de tweede paragraaf (5.2) worden de beperkingen van dit onderzoek en de aanbevelingen voor vervolgonderzoek en praktijkorganisaties besproken. Dit afsluitende hoofdstuk eindigt met een paragraaf (5.3) waarin de wetenschappelijke en praktische relevanties van dit onderzoek worden geëvalueerd.

5.1 Discussie

De belangrijkste factoren die vanuit de empirie antwoord hebben gegeven op de onderzoeksvragen bleken te zijn: werkdruk, sociale interacties, O&T en de rol van het management. Een kritische reflectie op het waarom van de importantie van juist deze volgt als eerste. De oplettende lezer kan in een oogopslag zien dat deze factoren zich op contextueel niveau bevinden. Een opmerkelijke constatering omdat vanuit de literatuurstudie verwacht werd, dat juist individuele factoren het meest belangrijk zouden zijn. Hierop wordt in het tweede deel van deze paragraaf gereflecteerd.

Reflectie op de belangrijkste bevindingen

De meest dominante factor bleek werkdruk te zijn. Dit is een verrassend resultaat omdat deze factor niet voorkwam als één van de centrale concepten in de theoretische exploratie. Opmerkelijk is dat de bestaande (ook Nederlandse) literatuur die ICT innovaties binnen de onderwijssector bespreekt deze factor niet heeft opgenomen, ondanks het feit dat werkdruk in het onderwijs geen nieuw thema is. In deze sector komen immers de meeste burn-outs voor. Maar liefst één vierde (25%) van alle leraren in het voortgezet onderwijs in 2011 zou verschijnselen hebben van een burn-out (CBS en TNO in Intermediair, 2013). Door de exploratieve aard van dit onderzoek kunnen factoren aan de orde komen die in eerder toetsend onderzoek nog niet werden verondersteld. Zodoende voldoet deze uitkomst wel aan de verwachting die exploratief onderzoek met zich meebrengt. Daarnaast kunnen wel aanwijzingen in de literatuur worden opgemerkt. Zo hadden Bauer en Kenton (2005) ontdekt dat docenten meer voorbereidingstijd nodig zouden hebben wanneer zij ICT willen gebruiken in hun lessen en werd het vermoeden uitgesproken dat ouderen meer tijd nodig zouden hebben voor vernieuwing. Bijvoorbeeld omdat ontwikkelingsprogramma's intensiever beleefd zouden worden door ouderen (Kanfer & Ackerman, 2004) en de invloed van de leeftijd medieert met de fase van ontwikkeling (waarin een tijdsaspect dus een rol speelt) (Janssen Reinen, 1996). .

De tweede meest dominante factor betreft de sociale omgeving en interacties. Hoewel deze factor wel is opgenomen in de bestaande wetenschappelijke kennis als invloedrijke factor, is deze niet opgemerkt als centraal concept vanuit de literatuurstudie. Deze bevinding kan verklaard worden doordat de

onderzoeksgroep bestond uit oudere werknemers. Zij hebben immers andere motieven dan jongere. Zo hebben Kooij, De Lange, Jansen, Kanfer en Dikkers ontdekt dat voornamelijk ‘baby boomers’ (die anno 2016 tussen de 52 en 70 jaar zijn) waarde hechten aan sociale motieven (2011) zoals emotioneel betekenisvolle, sociale interacties en doelen en het overdragen van kennis en sociale intimiteit (Kooij, 2010).

De derde meest dominante factor bleek O&T te zijn. Niet zozeer de kwantiteit (aanbod van O&T mogelijkheden) maar de kwaliteit van O&T (voornamelijk de inhoudelijke aansluiting op de praktijk) zou anders ingericht moeten worden om bij te dragen de adoptie van vernieuwend onderwijs. Deze bevinding komt overeen met de vooraf opgestelde verwachtingen en de wetenschappelijke kennis. Op de eerste plaats zou O&T een centraal concept zijn omdat het een sterke bepaler voor een andere, vanuit de theorie veronderstelde, belangrijke factor van het geloof in de eigen kennis en vaardigheden is (Drent, 2005). De bevinding uit onderhavig onderzoek dat O&T een dominante factor is, sluit deze relatie niet uit, maar het doet geen uitspraak over de relatie met de individuele factor ‘geloof in de eigen kennis en vaardigheden’. Op de tweede plaats sluit deze bevinding volledig aan bij de bevinding van Afshari en collega’s (2009). Zij gaven aan dat niet alleen het beschikbaar stellen van O&T zou bijdragen, ook de inhoud van O&T zou voldoende moeten aansluiten op de praktijk zodat docenten begrijpen hoe technologieën het beste ingezet kunnen worden.

Als vierde en laatste meest dominante factor kwam de rol van het management vanuit de empirie naar voren. Het management zou vooral een ideologisch gedreven onderwijsvisie uit te dragen, ruimte (tijd en aandacht) in te bouwen voor vernieuwingen en een goede relatie met zijn medewerkers op te bouwen waaruit waardering spreekt. Dit komt overeen met de in het theoretisch kader opgestelde verwachting dat deze factor één van de centrale concepten vormt. Vanuit de literatuur zou de rol van het management vooral belangrijk zijn als sterke bepaler voor de individuele, vanuit de theorie veronderstelde belangrijkste, factoren. In het bijzonder voor PO (Drent, 2005). Net als in het voorgaande, sluit de bevinding dat de rol van het management een dominante factor is, deze relatie niet uit. De bevinding sluit ook aan bij het betoog van Vermeulen et al. (2014) waarin zij benadrukken dat het communiceren van het management over een duidelijke visie belangrijk is. Ook zou het management verantwoordelijk zijn voor het leerklimaat en de organisatiecultuur, die belangrijke elementen zijn in de sociale omgeving bij ICT innovaties.

Tot slot kan gereflecteerd worden op de verwachting dat vanwege de exploratieve aard ook andere factoren aan de orde kunnen komen dan in de theorie werd veronderstel. Factoren die respondenten genoemd hebben maar niet eerder van noemenswaardig belang bleken in de literatuur zijn: de al besproken factor werkdruk, de invloed van de inflexibele overheid, de klassengrootte en samenstelling (veel zorgleerlingen) en het klassenrooster.

Reflectie over opmerkelijke contrasterende bevindingen

Zoals in de inleiding van deze paragraaf al werd aangekondigd zijn er een tweetal opmerkelijke constateringen. Als eerste is het opmerkelijk dat de meest dominante factoren zich op contextueel niveau afspelen. Uit de literatuurstudie kwam veelvuldig naar voren dat individuele factoren belangrijker zijn omdat zij directe relaties tonen met de integratie van onderwijsvernieuwingen. Contextuele factoren tonen vooral indirecte relaties (gemedieerd door de individuele). Hoewel uit onderzoek wel naar voren is gekomen dat PO de meest dominante factor is vanuit de individuele factoren (zoals verwacht), bleken andere individuele factoren minder dominant en de gehele categorie minder belangrijk dan de contextuele categorie omdat de factoren van deze categorie vaker spontaan zijn genoemd. Als tweede is het ook opmerkelijk dat een aantal factoren niet zozeer geopperd zijn als van invloed op de veranderingsbereidheid, maar als factoren die docenten *in staat stellen* om te kunnen veranderen. Dit betreft voornamelijk de factoren werkdruk, (ICT) faciliteiten en klassengrootte. Deze factoren zouden daarom geen primair antwoord op de hoofdvraag zijn maar wel essentieel voor vernieuwend onderwijs. Respondenten zouden zich echter kunnen verschuilen achter praktische bezwaren wanneer deze in het licht worden geplaatst van sociaal wetenschappelijke theorieën.

Tal van studies beschrijven dat mensen in situaties zoals in betreffend onderzoeksveld, oorzaken niet in zichzelf zoeken maar aan omstandigheden uit de omgeving toeschrijven. Dit is het terrein van de sociaal psychologische wetenschap. Een begrip uit dit onderzoeksveld is het principe van ‘selfserving bias’(zelf dienende vertekening, Zuckerman, 1979). Dit principe gaat er van uit dat mensen de neiging hebben om hun successen aan zichzelf toe te schrijven en hun mislukkingen aan anderen, externe omstandigheden of pech.

Hoewel dit principe onvolwassen of schadelijk lijkt, zouden zelf dienende attributies psychologisch gezien voordelig zijn. Door gebruik te maken van strategieën zoals zelf dienende vertekening, wordt een hoge zelfwaardering gehandhaafd. Dit maakt dat mensen zich gelukkiger voelen en dat ze niet bij de pakken neer gaan zitten als iets mislukt, maar het gewoon weer opnieuw gaan oppakken (Vonk R. , 2009, pp. 134). Ook in de literatuurstudie van voorliggend onderzoek zijn theorieën te bespeuren die hier sterk op lijken. Zo bleek locus of control een belangrijk onderdeel te zijn van de ‘core-self beliefs’ die vervolgens in het onderzoek van Oreg et al. (2011) als belangrijkste individuele factor werd gezien (voorafgaand aan een verandering). Locus of control is een term uit de psychologie (Rotter, 1996) waarmee de mate wordt aangeduid waarin iemand de oorzaken van wat hem overkomt bij zichzelf of juist buiten zichzelf komt. Bij een interne locus of control gelooft iemand dat hij zelf verantwoordelijk is voor het succes of het falen van zijn pogingen om een doel te bereiken. Bij een externe locus of control schrijft iemand de resultaten toe aan oorzaken buiten zichzelf. In de theorie van de locus of control is het van de persoon afhankelijk of hij interne of externe attributies maakt. In de theorie van

de selfserving bias wordt ervan uitgegaan dat men in geval van successen interne attributies doet maar in geval van mislukkingen dit extern doet.

In geval van een interne locus of control zou men in tijden van organisatieverandering meer controle hebben over het werk. Bovendien heeft een hoge mate van controle over de verandering een positief effect op reacties op de verandering, inclusief grotere acceptatie van de verandering, hogere psychologisch welbevinden en werk tevredenheid en lagere psychologische spanningen (Oreg et al., 2011). Uit de bevindingen van voorliggend onderzoek bleek dat de meeste docenten de vernieuwingen niet uitvoeren omdat ze niet weten hoe ze de vernieuwingen concreet moeten vormgeven. Hiermee geven ze aan een externe locus of control te hebben in de verandering. Dit blijkt uit het voorafgaande negatieve effecten te hebben op de psychologische gesteldheid van de medewerker en de acceptatie van de verandering. Naarmate mensen de vernieuwingen eigen maken, weten hoe ze die in kunnen zetten en hebben gezien dat dat een positief effect heeft, stijgt dus hun acceptatie van, bereidheid tot, verbinding met, betrokkenheid met de verandering en een uiteindelijk toepassen van de verandering. Dit bevestigt de veronderstelling en bevinding over de invloed van de veranderfase (men heeft immers tijd nodig om tot een dergelijk inzicht te komen) en de theorie over het geloof in de eigen kennis en vaardigheden. Naarmate men overtuigd is van het eigen kunnen stijgt de bereidheid te veranderen (Inan & Lowther, 2010; Kreijns et al., 2013; Oreg et al., 2011; Ryan & Deci, 2000).

5.2 Beperkingen en aanbevelingen

In deze paragraaf volgt een kritische reflectie op de methodologische zwakke kanten van dit onderzoek, gevolgd door aanbevelingen voor vervolgonderzoek en

Beperkingen

Een belangrijk onderdeel in de methodologische keuzes die bepalend zijn voor de uitkomsten van onderzoek is de steekproef. Zoals in de methodische verantwoording is beschreven is de steekproef zodanig getrokken dat het een zo evenwichtig mogelijke afspiegeling zou vormen van de werkelijkheid. In Doorn werd na een drietal interviews door de onderzoeker opgemerkt dat de tot dan toe geïnterviewde docenten nog niet aan een Pad-klas doceerde. In deze interviews is daarom voornamelijk gesproken over andere ontwikkelingen die hen betroffen. Daarnaast is gevraagd welke condities volgens hen een rol gaan spelen op het moment dat zij wel een iPad-klas zullen krijgen. Hiermee is prospectief onderzoek verricht wat niet ten goede komt aan de betrouwbaarheid van onderzoek omdat ideeën over de toekomst vaak niet kloppen met wat er werkelijk in de toekomst zal gebeuren (Boeije et al., 2009). In de daarop volgende interviews is getracht zoveel mogelijk respondenten te werven die wel doceerden aan een iPad-klas. Dit had tot gevolg dat één docent van 44 jaar deelnam.

Een andere beperking kan ondervonden worden vanuit de in dit hoofdstuk besproken discussie (5.1). Hierin werd duidelijk dat voornamelijk contextuele factoren aan de orde zijn gekomen. De individuele factoren zijn in de interviews voornamelijk behandeld als onderdeel van de topiclijst, in plaats van zelf aangehaalde factoren de respondenten. Daarnaast was het lastig om uitspraken over individuele factoren te interpreteren als condities die bijdragen aan de adoptie van vernieuwend onderwijs. Zo heeft de onderzoeker vragen gesteld als: 'Wat is uw algemene onderwijsopvatting?' In plaats van: 'Welk onderdeel van uw algemene onderwijsopvatting draagt bij aan uw gebruik van vernieuwende onderwijsvormen?'. Deze laatste vraag zou immers een groot beroep doen op het eigen reflectief vermogen van de respondent (interne locus of control). Dit dilemma geldt voor alle individuele factoren op beïnvloedbaar niveau zoals besproken in paragraaf 4.3. In enkele gevallen is door respondenten een dergelijke reflectief vermogen als voorwaarde genoemd bij een individuele factor zoals '*je moet wel een open houding/ urgentiebesef hebben*'. In de analyse is toch getracht de verschillende passages te interpreteren en verbanden tussen de verschillende topics vast te stellen. Het resultaat van deze analyse en interpretatie is zo uitgebreid mogelijk verantwoord in de resultaten sectie.

De data van respondenten zijn dan aan subjectiviteit en zelf dienende vertekening onderhevig en kunnen vanuit dit oogpunt een enigszins vertekend beeld van de werkelijkheid opleveren. Ook de besproken bevindingen over de individuele factoren en veranderingsbereidheid zijn onderhevig aan subjectiviteit en interpretatie van de onderzoeker. Daardoor is de validiteit van het onderzoek niet volledig te waarborgen. Desalniettemin heeft de onderzoeker getracht subjectiviteit zoveel mogelijk uit te sluiten door de bevindingen zo goed mogelijk te beschrijven.

Aanbevelingen vervolgonderzoek

In paragraaf 2 van dit hoofdstuk werd benoemd dat in de theorie van de selfserving bias een persoon interne of externe attributies maakt, afhankelijk van de eigen interpretatie van een succes of mislukking. In de theorie van de locus of control is dit persoonsafhankelijk. Dit kan middels een bestaande vragenlijst worden getoetst. Een vervolganalyse van dit onderzoek zou uitgevoerd moeten worden om te ontdekken welke respondenten interne en welke externe attributies maken. De vraag is of ook respondenten die externe attributies maken dit doen omdat zij een mislukking ervaren (weinig gebruik maken van vernieuwingen en dit kwalijk vinden) (selfserving bias) of omdat zij dat van nature doen (externe locus of control).

Het is ook aanbevelingswaardig meer exploratief onderzoek te doen naar de thema's die in het theoretisch kader en in dit onderzoek naar voren zijn gekomen. Er zijn immers een aantal factoren aan de orde gekomen die tot dusver nog niet als invloedrijke factoren werden beschouwd. Of dit te verklaren is door de exploratieve aard van dit onderzoek of dat ouderen aan andere factoren waarde hechten en daardoor nieuwe factoren zijn opgedoken is een vraagstuk wat ook oproept tot

vervolgstudie. Bovendien valt te verwachten dat de onderwijsvernieuwingstendens de komende jaren zal toenemen en de vergrijzing en het lerarentekort voelbaarder worden. Meer kennis over deze thematiek is hierdoor van aanzienlijke waarde.

Aanbevelingen organisatie

Voorliggend onderzoek biedt veel aanknopingspunten voor organisaties om op de veranderingsbereidheid van hun oudere docenten in te spelen. In de resultaten is uiteengezet welke factoren docenten van belang achten. De beschrijving van hun voorkeuren biedt al mogelijkheden te over om te reflecteren op het gevestigde beleid en dit waar mogelijk aan te passen. Over de belangrijkste bevindingen worden hier een aantal aanbevelingen gedaan. Een overzicht hiervan is te vinden in tabel 5. Hoewel dit onderzoek is uitgevoerd binnen de CVOG en de aanbevelingen daarom expliciet voor hen van belang zijn, kunnen deze aanbevelingen ook gelden voor andere onderwijsorganisaties in eenzelfde situatie.

Factor	Condities
Werkdruk	Meer voorbereidingstijd
Sociale interacties	Meer overleg(tijd), positieve sociale omgeving
O & T	Meer O&T tijd, follow-ups, aansluiting bij praktijk/vaksecties, door collega's, inspiratie
Rol management	Vanuit ideologie, tijd en aandacht voor vernieuwingen, waardering en goede relatie
Klas, Rooster, overig	Kleinere klas, minder zorg-ll, toereikend rooster, autonomie, taakvariatie
Fac. & Ondersteuning	Betere ICT faciliteiten (behalve iPad) en betere ondersteuning
Fase	Bewustwording van positieve uitkomsten, eigen maken vaardigheden

Tabel 5: Factoren met aangekoppelde condities op contextueel niveau, van meest naar minder belangrijk.

Als belangrijkste factoren in dit onderzoek werden de contextuele factoren tijd, sociale interacties, O&T en de managementrol gezien. De factor tijd speelt een centrale rol. Het advies is om deze factor serieus te nemen en extra uren te geven aan docenten die zich bezig dienen te houden met vernieuwingen. Vooral voor overlegtijd en tijd voor O&T is dat vereist. Ten aanzien van het management wordt geadviseerd zich te richten op hoofdthema's die gedragen worden en onderbouwd zijn met leerling gedreven visies. Door dit thema pluriform onder de aandacht te brengen, wordt het centraal in de organisatie wat het urgentiebesef van docenten verhoogd. Met betrekking tot O&T wordt voorgesteld om mogelijkheden aan te bieden die zich zoveel mogelijk richten op de gekozen hoofdthema's waarbij wordt gewaarborgd dat de inhoud van O&T voldoende aansluiting heeft met de praktijk. Dat kan vergroot worden door follow-ups en door O&T's door collega's te laten verzorgen. Het spreekt voor zich dat de betreffende docenten daar eveneens extra uren voor nodig hebben.

De belangrijkste individuele factor bleek PO in de vorm van een bepaalde gedrevenheid, openheid en/of onderzoekende houding te zijn. Het ontwikkelen van deze eigenschappen lijkt geen eenvoudige

taak. De literatuur geeft aan dat voornamelijk managementondersteuning hier het meeste invloed op uitoefent. Geadviseerd wordt om deze eigenschap te bevorderen door docenten regelmatig te inspireren door O&T met bijvoorbeeld vooraanstaande onderwijspioniers. Bovendien is het aanbevelingswaardig te investeren in de relatie met docenten en waardering te uiten.

Een andere belangrijke constatering uit dit onderzoek is dat de veranderfase van belang is. Docenten hebben immers tijd nodig om waar te kunnen nemen dat vernieuwingen daadwerkelijk successen opleveren. Daarnaast hebben docenten tijd nodig om gewend te raken aan de nieuwe manier van werken en nieuwe vaardigheden eigen te maken. Belangrijk is dus om de condities vanuit de verschillende veranderfases te interpreteren en te analyseren wat binnen die fases van belang is.

Tot slot kan worden opgemerkt dat de verschillende factoren niet los van elkaar gezien kunnen worden omdat zij onderling sterk samenhangen. Zo bleek dat bijvoorbeeld het geval voor de factor tijd in het voorafgaande. De literatuur heeft veelvuldig bevestigd dat individuele factoren in grote mate afhankelijk zijn van contextuele factoren. Dit wil zeggen dat beide categorieën factoren in wisselwerking met elkaar zijn en dus ook op beide gestuurd en geobserveerd dienen te worden.

5.3 Bijdragen aan de praktijk en de wetenschap

In de inleiding van dit rapport werd de wetenschappelijke, praktische en maatschappelijke relevantie van dit onderzoek benoemd. Als vervolg hierop sluit dit hoofdstuk af met een uiteenzetting van de uiteindelijke wetenschappelijke en praktische bijdragen. Hierbij worden de praktische en maatschappelijke relevanties samen behandeld.

Praktisch

De vernieuwingen in het onderwijs zijn een reactie op de ontwikkelingen in de maatschappij en de roep van de samenleving om passend onderwijs. Niet alleen de CVOG richt zich op onderwijsvernieuwingen, de gehele onderwijssector is in beweging. De CVOG richt zich ook op oudere werknemers, net als voorliggend onderzoek. De maatschappelijke trends ten aanzien van vernieuwing en vergrijzing maken het vraagstuk waarin deze concepten samenkomen ook nationaal relevant. De uitkomsten en aanbevelingen uit dit onderzoek zouden daarom in vergelijkbare organisaties relevant kunnen zijn. Ze bieden aanknopingspunten voor vernieuwend onderwijs. Ook werd behandeld dat Paauwe (2004) betoogt om dergelijke externe contextfactoren goed te laten aansluiten op het HR beleid. Deze twee samen zouden een ‘fit’ moeten vormen om op lange termijn prestaties te (blijven) behalen. Wanneer de CVOG haar HR-beleid aanpast op basis van verkregen inzichten uit dit onderzoek, heeft een betere afstemming met de omgeving plaatsgevonden en is deze zogeheten ‘fit’ versterkt. Hiermee zou de CVOG en mogelijk andere onderwijsorganisaties hun Strategisch HRM hebben versterkt.

Wetenschappelijk

Eerder onderzoek heeft in kaart gebracht dat investeringen en onderzoek van de overheid en de wetenschap tot dusver nog niet heeft geleid tot het gewenste gebruik van ICT in de klas (Drent & Meelissen, 2008; Goeman et al., 2015; Kennisnet, 2015; Kreijns et al., 2013; Tallvid, 2014 Watson, 2001). Onderzoekers Goeman en collega's (2015) pleiten daarom voor een andere onderzoeksbenadering door middel van kwalitatief onderzoek op schoolniveau. Ook zouden de factoren geïdentificeerd dienen te worden vanuit de veranderfase (Ten Brummelhuis, 1995). Bovendien zou kwalitatief onderzoek een wetenschappelijk bijdrage leveren aan de tot op heden voornamelijk kwantitatieve onderzoeken (Boeije, 2014). Hoewel vervolgonderzoek zou moeten toetsen of huidig onderzoek zal bijdragen aan een bredere ICT toepassing heeft het in dit stadium gerespondeerd aan deze eerdere aanbevelingen. Het onderzoek is tevens een verrijking van de tot dusver beschikbare kennis over de relaties tussen factoren en veranderingsbereidheid. Bovendien heeft het enkele nieuwe factoren opgeleverd (zoals werkdruk, klassensamenstelling) die nog niet eerder in onderzoeken aan bod zijn gekomen. Tot slot heeft dit onderzoek de assumptie kunnen vaststellen dat ouderen mogelijk meer tijd nodig hebben voor vernieuwing dan hun jongere collega's.

Hoofdstuk 6: Conclusie

Centraal in voorliggend onderzoek stond de vraag welke condities bijdragen aan de bereidheid van oudere docenten om hun manier van lesgeven te veranderen in overeenstemming met de hedendaagse vernieuwingen in het onderwijs. In voorgaande secties zijn verwachtingen opgesteld vanuit de literatuur, bevindingen behandeld vanuit de empirie en is een kritische reflectie daarop gedaan. In deze sectie wordt op basis van deze inzichten antwoord gegeven op de centrale vraag. Allereerst wordt een uitspraak gedaan over de hedendaagse vernieuwingen waaraan de docenten worden blootgesteld en welke veranderingsbereidheid zij daarin tonen. Daarna volgt een bespreking van de individuele en contextuele condities.

Hedendaagse vernieuwingen en veranderingsbereidheid in de CVOG

In de theoretische verkenning kwamen de volgende vernieuwingen aan bod: 21st century skills (Voogt & Roblin, 2012), adaptief onderwijs, ICT, (Afshari et al., 2009) en de rolverschuiving van docent naar coach (Gordon et al., 2009 in Voogt & Roblin, 2012). In Doorn wordt voornamelijk de invoering van de iPad beleefd als belangrijkste vernieuwing. Daarnaast heeft deze school een specifieke ontwikkeling namelijk het project ‘leerkracht’. Ook adaptief onderwijs en de rolverschuiving zijn daar actuele ontwikkelingen. 21st Century skills spelen geen rol op deze school. Tot slot spelen er veel kleinere, vakspecifieke ontwikkelingen en wordt de school steeds zakelijker. In Wijk wordt met name het leerhuisconcept als belangrijkste vernieuwing beleefd. Daarna volgt de invoering van de iPad, adaptief onderwijs, de rolverschuiving en 21st century skills.

Een veranderingsbereidheid wordt in de literatuur gekenmerkt door een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van een verandering (Metselaar & Cozijnsen, 1997). In de resultatensectie werd dit beschreven aan de hand van de visies van docenten en de daaraan gekoppelde gedragsintenties. Op beide scholen leeft het urgentiebesef dat het onderwijs dient te vernieuwen. Docenten zijn echter bij aanvang kritisch of sceptisch omdat er doorgaans veel verschillende vernieuwingen spelen. Hun veranderingsbereidheid stijgt na het waarnemen van positieve resultaten, met name bij de leerling. Een corresponderende waarneming is dat de bereidheid om ICT te adopteren in Wijk sterker is dan in Doorn omdat de ICT vernieuwingen in Wijk verder zijn. Ook is een relatie vastgesteld tussen PO in de vorm van een gedrevenheid, openheid of onderzoekende houding met veranderingsbereidheid. In Doorn waar nog beperkt gebruik gemaakt wordt van ICT kon deze relatie specifiek ten aanzien van ICT nog niet worden vastgesteld (zie ook 4.2). Ten aanzien van de overige vernieuwingen worden op beide scholen positieve gedragsintenties vastgesteld wanneer men overtuigd is van de positieve resultaten daarvan.

Individuele condities

Persoonlijk Ondernemerschap

PO bleek in de al bestaande literatuur de belangrijkste voorspeller te zijn van veranderingsbereidheid en ook specifiek bij ICT gebruik (Drent 2005; Drent en Meelissen, 2008; Mignonic, 2008; Thijssen & Walter, 2006). In de empirische bevindingen van dit onderzoek is deze relatie eveneens vastgesteld. Deze bevindingen samen bevestigen het positief verband tussen PO in de vorm van een gedrevenheid, openheid of onderzoekende houding en veranderingsbereidheid. Hoewel PO geen conditie is vanuit de werkomgeving is het een individuele factor die beïnvloedbaar zou kunnen zijn.

Kennis en Vaardigheden

Vanuit de wetenschappelijke exploratie zou de tweede meest belangrijke voorspeller van veranderingsbereidheid op individueel niveau, en specifiek voor het ICT gebruik, kennis en vaardigheden zijn (Inan & Lowther, 2010; Kreijns et al., 2013; Oreg et al., 2011; Ryan & Deci, 2000). In deze literatuur worden niet zozeer de daadwerkelijke kennis en vaardigheden beschouwd als voorspellers, maar vooral het eigen geloof hierin. In de empirie bleken extra vaardigheden ten behoeve van vernieuwend onderwijs ook een vereiste conditie voor docenten te zijn om te kunnen veranderen. Bovendien is een positieve relatie waargenomen tussen docenten die zichzelf als vaardig omschrijven en veranderingsbereid. De tegenovergestelde situatie is eveneens waargenomen. Hiermee is bevestigd dat het geloof in de eigen vaardigheden een conditie is die bijdraagt aan veranderingsbereidheid.

Leeftijd en werkervaring

Aansluitend op het geloof in eigen kennis en vaardigheden blijkt uit de literatuur dat juist oudere docenten zich in veranderingen sneller minder competent en autonoom kunnen voelen doordat zij meer inspanningen moeten leveren dan jongeren om op een zelfde functioneringsniveau te blijven (Kanfer & Ackerman, 2004; Inan & Lowther, 2010). Mogelijk zouden ouderen meer tijd nodig hebben voor verandering. Deze invloed van de leeftijd blijkt vooral van toepassing op de startfase van het ICT-gebruik. In latere fases neemt de invloed van deze factor af (Janssen Reinen, 1996). Vanuit de empirie is bevestiging gevonden voor deze bevindingen. Op de eerste plaats zou een toename van leeftijd en werkervaring ervoor kunnen zorgen dat men bij aanvang van vernieuwingen kritisch en terughoudend is en daarmee minder veranderingsbereid. In latere fases kan dit afnemen door opgemerkte positieve resultaten. Daarmee is de invloed van leeftijd op veranderingsbereidheid in dit onderzoek vooral van toepassing in de startfase van verandering. Daarnaast is ook empirisch bewijs gevonden voor de aanname dat oudere docenten meer tijd nodig zouden hebben voor verandering. Zij geven aan meer tijd nodig te hebben voor verandering dan voorheen en verklaren gemakkelijk in de valkuil van de automatische piloot te kunnen trappen. De conditie die in dit opzicht bijdraagt aan veranderingsbereidheid bij oudere docenten zou zijn meer tijd voor het veranderingsproces en het ontwikkelen van teacher readiness.

Opgemerkte vernieuwingen

In de analyse en ook door docenten zelf is opgemerkt dat zij vooral na het bemerken van positieve uitkomsten voor leerlingen sneller geneigd zijn de veranderingen te adopteren. Dit thema is wel in de theoretische exploratie opgenomen als van invloed, maar niet als van directe invloed (Drent en Meelissen, 2008) en was daarom geen centraal concept. De bevindingen uit de empirie en de theorie samen kunnen tot de conclusie voeren dat het opmerken van positieve uitkomsten van vernieuwing, al dan niet voor de leerling, bij de docent een conditie is die bijdraagt aan veranderingsbereidheid.

Algemene onderwijsopvatting en betrokkenheid

De factoren 'algemene onderwijsopvatting' (Drent, 2005; Kreijns et al., 2013; Kreijns et al., 2014; Thijssen & Walter, 2006) en 'betrokkenheid' (Oreg, Vakola & Armenakis, 2011) bleken vanuit de literatuurstudie weliswaar geen dominante rol te spelen maar zouden wel in direct of indirect verband staan met veranderingsbereidheid en specifiek op gebied van ICT. Vanuit de empirie zijn deze eveneens niet als dominante factoren aan de orde gekomen. Wel kon geconstateerd worden dat de leerling een centrale rol speelt in algemene onderwijs opvattingen en voor de betrokkenheid van docenten. De relatie met de leerlingen zou bovendien een voorwaarde zijn voor adoptie van vernieuwingen. Een constatering was dat zodra docenten een positief gevolg naar aanleiding van vernieuwingen bij de leerling waarnemen, zij sneller veranderingsbereid. De beslissende conditie voor veranderingsbereidheid is daarmee dat het belang van de leerling een onderdeel dient te zijn in onderwijsvernieuwing.

Contextuele condities versus individuele condities

Veelvuldig is in de literatuurstudie naar voren gekomen dat individuele factoren een sterkere relatie hebben met veranderingsbereidheid en ICT gebruik dan contextuele factoren, omdat contextuele factoren vooral een indirecte relatie hebben die via individuele factoren loopt (Afshari et al., 2009; Drent & Meelissen, 2008; Inan & Lowther, 2010; Ten Brummelhuis, 1995). Vanuit de resultatensectie is een omgekeerde constatering gedaan doordat respondenten voornamelijk contextuele factoren spontaan aanhaalden en dus als een zwaarder belang lieten wegen. Dit contrast is in de discussie verklaard door de theorie van de zelf dienende vertekening en locus of control. In een geval van mislukte situaties zouden mensen hun falen toeschrijven aan anderen, externe omstandigheden of pech. Of, bij een externe locus of control (waarin een lage mate van controle over het werk wordt ervaren) worden de resultaten van iemands pogingen om een doel te bereiken toegeschreven aan oorzaken buiten zichzelf. Wanneer de bevindingen uit de literatuurstudie, empirie en deze laatste theorieën worden aangenomen kan worden verklaard waarom docenten voornamelijk contextuele factoren hebben aangedragen. Tevens zou hieruit de voorlopige conclusie kunnen worden getrokken dat docenten in relatie tot vernieuwingen ervaren dat zij falen of weinig controle hebben over de vernieuwingen. In dit geval zou de conditie die bijdraagt aan veranderingsbereidheid zijn, dat er controle dient te worden ervaren over de vernieuwingen. Omdat vervolgonderzoek zou moeten

vaststellen of er daadwerkelijk sprake is van externe locus of control en/of zelf dienende vertekening is dit een voorlopige assumptie.

Contextuele condities

Werkdruk

Een opmerkelijke bevinding van dit onderzoek is het gegeven dat werkdruk vanuit de literatuurstudie niet werd beschouwd als invloedrijke factor maar vanuit de empirie als belangrijkste contextuele factor werd beleefd. De werkdruk zou gereduceerd moeten worden om vernieuwingen überhaupt mogelijk te maken. In de discussie werd een mogelijke verklaring hiervoor gegeven namelijk, omdat vanwege de exploratieve aard van dit onderzoek factoren aan de orde zijn gekomen die in eerder onderzoek nog niet zijn geconstateerd vanwege de toetsende aard van die onderzoeken. Mogelijk zou de invloed van de werkdruk ook verklaard kunnen worden door het feit dat docenten meer voorbereidingstijd nodig zouden hebben wanneer zij ICT willen toepassen (Bauer & Kenton, 2005) en/of het feit dat ouderen vernieuwingen intensiever beleven (Kanfer & Ackerman, 2004) en mogelijk meer tijd nodig hebben. Vervolgonderzoek zou het verband nader dienen te onderzoeken om een relatie te kunnen vaststellen en om de mogelijke verklaring al dan niet vast te stellen.

Sociale interacties

De factor ‘sociale interacties/omgeving’ is in de literatuurstudie weliswaar opgenomen als invloedrijke factor voor veranderingsbereidheid (Drent & Meelissen, 2008; Kooij, 2010; Oreg et al., 2011) maar dit verband werd niet als één van de sterkste bevonden. In de empirische bevindingen van dit onderzoek komt deze factor als op twee-na dominantste factor van contextuele factoren aan de orde. Een sociale werkomgeving met een positieve attitude ten aanzien van de veranderingen waarbij ruimte is voor overleg, zou een conditie zijn die bijdraagt aan veranderingsbereidheid. Het contrast in dominantie tussen literatuurstudie en praktijkonderzoek werd eerder verklaard door het wetenschappelijk gegeven dat oudere werknemers meer waarde hechten aan sociale motieven (Kooij et al., 2011) zoals emotioneel betekenisvolle, sociale interacties en doelen, evenals het overdragen van kennis en sociale intimiteit (Kooij, 2010).

Opleiding en Training

O&T wordt als een sterke bepaler voor het geloof in eigen kennis en vaardigheden beschouwd in de bestaande wetenschappelijke literatuur (Drent, 2005) en zou indirect een positief verband hebben met veranderingsbereidheid. Ook de inhoud van O&T zou voldoende moeten aansluiten op de praktijk zodat docenten begrijpen hoe ICT het beste ingezet kan worden binnen de context van behoeften, economie en cultuur (Afshari et al., 2009). Daarom vormde dit thema een centraal concept in de literatuur sectie. Tevens is deze factor als dominante factor in de bevindingen aan de orde gekomen. De conditie die hiermee verband hield had niet betrekking op het kwantitatieve aanbod van O&T maar op de kwalitatieve inhoud. Tot dusver zouden er in O&T nog te weinig praktische handvatten voor de

praktijk zijn geboden, zou O&T meer moeten leven door middel van bijvoorbeeld follow-ups en zou meer inspirerend moeten zijn om gemotiveerd te blijven voor vernieuwingen. Zowel vanuit al bestaande publicaties en het huidige onderzoek kan geconcludeerd worden dat kwalitatieve O&T mogelijkheden, die aansluiten op de praktijk en inspirerend zijn een conditie is die bijdraagt aan veranderingsbereidheid.

Rol van het management

Ook de rol van het management werd in de literatuurstudie beschouwd als een centraal concept dat, weliswaar indirect, verband houdt met veranderingsbereidheid. Dit, omdat het de belangrijkste voorspeller is van de belangrijke factor PO (Drent & Meelissen, 2008). Ook in de empirie werd deze factor geconstateerd als dominant in de reeks conditionele factoren. De conditie bij deze factor die bijdraagt aan veranderingsbereidheid zou zijn dat het management een leerling gedreven visie heeft en die uitdraagt. Verder zouden zij zorg moeten dragen voor de facilitering van vernieuwing en zouden zij een veranderingsaanpak dienen te hanteren waarin ruimte is voor kritiek van docenten en de veranderingen elkaar niet te snel opvolgen. Dit bevestigt de bestaande kennis uit de literatuur. Daarmee is geconcludeerd dat een dergelijke veranderaanpak een conditie is die bijdraagt aan veranderingsbereidheid, al dan niet indirect via PO.

Faciliteiten en klassensamenstelling

Als laatste contextuele condities worden hier faciliteiten en klassensamenstelling samen besproken omdat zij relatief van minder sterk belang zijn dan voorgaande condities. Zo werden (ICT) faciliteiten wel opgenomen in het theoretisch kader als een factor die zou bijdragen aan ICT integratie, maar werd geen sterk verband ontdekt (Drent & Meelissen, 2008; Inan & Lowther, 2010; Pelgrum 2001 in Drent, 2005). Bovendien werd de invloed hiervan vooral in startfases van verandering geconstateerd en zou dit in latere fases afnemen (Janssen Reinen, 1996). In de empirie is waargenomen dat docenten de aanwezigheid van ICT middelen voornamelijk beschouwen als een conditie die hen *in staat stelt* om te kunnen vernieuwen. Een relatie met specifiek veranderingsbereidheid is niet waargenomen. Bovendien is deze factor zelden spontaan aangehaald. De aanwezigheid van (ICT) faciliteiten is daarom een conditie die in gematigde zin bijdraagt aan vernieuwingen in het onderwijs. Kleinere klassen zijn enkel vanuit de empirie beschouwd als een conditie die bijdraagt aan het in staat stellen van specifiek adaptief onderwijs. Omdat deze factor zelden spontaan is genoemd, enkel in de praktijk is waargenomen en enkel op adaptief onderwijs van toepassing is wordt slechts verondersteld dat deze conditie mogelijk bijdraagt aan vernieuwend onderwijs. Er wordt vanuit gegaan dat beide factoren geen of een gering effect hebben op de bereidheid tot verandering.

Externe condities

Tot slot werd zowel in bestaande literatuur als in de bevindingen van dit onderzoek geconstateerd dat externe factoren ook een rol spelen. Het gaat hierbij om invloeden van de overheid, softwareontwikkelingen en ouders (Afshari et al., 2009). De resultaten van dit hoofdstuk bevestigen

deze invloeden van de overheid en ouders, maar formuleert deze slechts als factoren die belemmerend kunnen zijn in het algemene onderwijs. Voor software ontwikkelingen geld dat zij voornamelijk van invloed zijn op vernieuwend onderwijs. Zij worden niet beschouwd als condities die bijdragen aan een veranderingsbereidheid.

Fase

Uit de wetenschappelijke literatuur is gebleken dat verandering een proces is dat vanuit de verschillende stadia geïnterpreteerd dient te worden. Factoren die in relatie staan tot veranderingsbereidheid kunnen dan ook geen gelijke impact hebben gedurende alle fases van het innovatieproces (Afshari et al, 2009; Ten Brummelhuis, 1995). Zo bleek in de startfase vooral een duidelijke visie van de initiatiefnemers te moeten worden gecommuniceerd en moet de verandering worden gefaciliteerd. In de middelste fase wordt er daadwerkelijk veranderd en zijn voornamelijk tijd en communicatie van belang omdat mensen tijd nodig zouden hebben om de verandering te begrijpen en te interpreteren (Lewin, 1952). In de laatste fase van verandering is het van belang dat de verandering wordt geïnstitutionaliseerd en verduurzaamd door te verbeteren en succes te vieren (Fullan, 2001). Bovendien bleek de invloed van leeftijd vooral in de startfase van toepassing te zijn (Janssen Reinen, 1996).

In vergelijking met Doorn is Wijk in een verder stadium van vernieuwing. Zo werd ook geanalyseerd dat de vernieuwingen in Wijk geïnternaliseerd lijken te zijn omdat deze docenten de visie van de school uitdragen als hun eigen algemene onderwijsopvatting. Vanuit de empirie bleek tevens dat opgemerkte resultaten vernieuwingen bij dragen aan veranderingsbereidheid, maar dat dit pas in een gevorderd stadium opgemerkt kan worden. Het eigen maken van extra vaardigheden kost ook tijd, voornamelijk voor oudere docenten, en kan zich pas manifesteren in gevorderde stadia. Hiermee is vanuit de empirie bevestigd dat verandering een proces is dat vanuit de verschillende fases geïnterpreteerd dient te worden omdat factoren niet in alle fases van gelijke impact zijn.

Samenvattende conclusie

In het onderzoek stond de vraag centraal naar welke condities bijdragen aan de veranderingsbereidheid van oudere docenten in overeenstemming met vernieuwend onderwijs. De relevante condities zijn eerder in dit hoofdstuk gespecificeerd. Hierbij is vooral de conditie van belang waarin meer tijd voor vernieuwingen wordt gerealiseerd. Dit is voornamelijk van belang voor oudere docenten. Deze conditie was nog niet eerder expliciet aan de orde gesteld en heeft in voorliggend onderzoek tot een nieuw inzicht geleid. Een opmerkelijke bevinding is dat contextuele factoren in de empirie van groter belang bleken terwijl dat in de literatuur voor individuele factoren gold. Ook is bevestigd dat factoren geen gelijke impact hebben gedurende de verschillende fases van een veranderproces.

Bijlage 1: Literatuurlijst

Afshari, M., Bakar, K., Luan, W., Samah, B., & Fooi, F. (2009). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communication Technology. *International Journal of Instruction, 2(1)*, 77-104.

Barr, P., Stimpert, J., & Huff, A. (1992). Cognitive change, strategic action, and organizational renewal. *Strategic management journal, 13(S1)*, 15-36.

Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in the schools: Why it isn't happening. *Journal of Technology and Teacher Education, 13(4)*, 519-546.

Berkel, G. v. (2015). *Een bredere visie op de kwaliteit van prestaties in het primair onderwijs.* UU: departement bestuur- en organisatiewetenschappen.

Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Boeije, H., 't Hart, H., & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden.* Den Haag: Boom Lemma.

Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management, 3rd edition.* Houndmills/New York: Pargrave-Macmillan.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. *Journal of Management studies, 41(6)*, 977-1002.

Caluwé, L. d., & Vermaak, H. (2006). *Leren veranderen. Een handboek voor de veranderkundige.* Deventer: Kluwer.

CVOG. (2015, september 6). *Onze organisatie*. Opgehaald van cvo groep: http://www.cvog.nl/

Drent, M. (2005). *In transitie: op weg naar innovatief ICT-gebruik op de PABO.* Enschede: Universiteit Twente.

Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education, 51(1)*, 187-199.

Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders 29(3)*, 32-39.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2011). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. Taylor & Francis.* New York: Psychology Press.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change.* New York: Teachers College Press.

Goeman, K., Elen, J., Pynoo, B., & Braak, J. v. (2015). Time for action! ICT integration in formal education: Key findings from a region-wide follow-up monitor. TechTrends. *TechTrends*, Publication in press.

Hall, G., & Hord, S. (1987). *Change in schools: Facilitating te process.* New York: State University.

Inan, F., & Lowther, D. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development, 58(2)*, 137-154.

Intermediair. (2013, 5 2). *Is de werkdruk niet te hoog?* Opgehaald van Boonstra, W.: http://www.intermediair.nl/vakgebieden/onderwijs/de-werkdruk-niet-te-hoog

Janssen Reinen, I. (1996). *Teachers and computer use. The process of integrating IT in the curriculum.* Enschede: University of Twente.

Kanfer, R., & Ackerman, P. (2004). Aging, adult development, and work motivation. *Academy of management review, 29(3)*, 440-458.

Kanfer, R., Beier, M., & Ackerman, P. (2013). Goals and motivation related to work in later adulthood: An organizing framework. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22(3)*, 253-264.

Kennisnet. (2015). *Vier in balans-monitor 2015.* Zoetermeer: Stichting Kennisnet.

Klink, J. v., Burdorf, A., Schaufeli, W., Wilt, G. v., Zijlstra, F., Brouwer, S., & Bültman, U. (2010). *Duurzaam inzetbaar: werk als waarde.* ZonMw.

Kooij, D. (2010). Motiveren van oudere werknemers: de rol van leeftijd, werkgerelateerde motieven en personeelsinstrumenten. *Tijdschrift voor HRM, 4*, 37-50.

Kooij, D., Lange, A. D., Jansen, P., Kanfer, R., & Dikkers, J. (2011). Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32(2)*, 197-225.

Kotter, J. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. . *Harvard business review, 73(2)*, 59-67.

Kreijns, K., Vermeulen, M., Kirschner, P., Buuren, H. v., & Van Acker, F. (2013). Adopting the Integrative Model of Behaviour Prediction to explain teachers' willingness to use ICT: a perspective for research on teachers' ICT usage in pedagogical practices. *Technology, Pedagogy and Education 22(1)*, 55-71.

Kreijns, K., Vermeulen, M., Van Acker, F., & Buuren, H. v. (2014). Predicting teachers' use of digital learning materials: combining self-determination theory and the integrative model of behaviour prediction. *European Journal of Teacher Education, 37(4)*, 465-478.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations, 1(2)*, 143-153.

Loogma, K., Kruusvall, J., & Ümarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers and Education 58(2)*, 808-817.

Metselaar, E., & Cozijnsen, A. (1997). *Van weerstand naar veranderingsbereidheid.* . Heemstede: Holland Business Publications.

Mignonac, K. (2008). Individual and contextual antecedents of older managerial employees' willingness to accept intra-organizational job changes. *The International Journal of Human Resource Management, 19(4)*, 582-599.

Ministerie BZK, M. v. (2014). *Werken in de publieke sector 2014, cijfers en trends.* www.rijksoverheid.nl.

Oetelaar, F. v. (2012, Augustus). *21st Century Skills in het onderwijs.* Opgehaald van 21stcenturyskills: http://www.21stcenturyskills.nl/download/Whitepaper_21st_Century_Skills_in_het_onderwijs.pdf

Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change A 60-year review of quantitative studies. *The Journal of Applied Behavioral Science, 47(4)*, 461-524.

Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance: Achieving long-term viability.* Oxford University: Press.

Rotter, J. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied, 80*, 1-28.

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

Schoolinfo, & VO-raad. (2015, 3 16). *Aan de slag*. Opgehaald van Leerling 2020: http://leerling2020.nl/#section-nieuws

Staatssecretaris OCW, V.-r. (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017, Klaar voor de toekomst! samen werken aan onderwijskwaliteit.* VO-raad.

Tallvid, M. (2014). Understanding teachers' reluctance to the pedagogical use of ICT in the 1: 1 classroom. *Education and Information Technologies*, 1-17.

Ten Brummelhuis, A. (1995). *Models of Educational Change: The Introduction of Computers in Dutch Secondary Education (doctoral dissertation).* Enschede: University of Twente.

Thijssen, J. (1996). *Leren, leeftijd en loopbaanperspectief (Dissertatie).* Tilburg University.

Thijssen, J., & Walter, E. (2006). Obsoletie van oudere personeelsleden. *Tijdschrift voor HRM, 9(1)*, 45-60.

Thoonen, E., Sleegers, P., Oort , F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher. . *Educational Administration Quarterly 47(3)*, 496-536.

TNO. (2004). *De mythe doorbroken Gezondheid en inzetbaarheid oudere werknemers* . Hoofddorp: TNO.

UU. (2015, september 6). *Strategisch Human Resource Management*. Opgeroepen op 3 8, 2015, van Universiteit Utrecht: http://www.uu.nl/masters/strategisch-human-resource-management

Velde, M. v., Jansen, P., & Dikkers, J. (2013). *Toegepast onderzoek.* Hilversum: Educatieve Uitgeverij Nederland (EUN(.

Vermeulen, M., Van Acker, F., Kreijns, K., & Buuren, H. v. (2014). Does transformational leadership encourage teachers'use of digital learning materials. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-20.

Visser, J. (2015, februari 18). *Hoe de coach de docent buitenspel zet*. Opgehaald van De Correspondent: https://decorrespondent.nl/2465/Hoe-de-coach-de-docent-buitenspel-zet/187739596220-24f5f529

Vonk, R. (2009). *Sociale psychologie.* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Voogt, J., & Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies, 44(3)*, 299-321.

Watson, D. (2001). Pedagogy before technology: Re-thinking the relationship between ICT and teaching. *Education and Information technologies, 6(4)*, 251-266.

Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited: or The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality, 47(2)*, 245-287.

Bijlage 2: Interviewprotocol

Introductie:

- Danken voor deelname en kort voorstellen en benoemen dat ik onderzoek straks zal toelichten.
- Anonimiteit/vertrouwelijkheid benoemen.
  Ik zal de informatie die ik uit dit interview haal slechts gebruiken voor mijn onderzoek en zal uw naam niet noemen in verdere documentatie. U mag mij altijd onderbreken en aangeven wanneer u geen antwoord wil geven op een vraag. U bent niet tot antwoorden verplicht.
- Benoemen dat interview wordt opgenomen
  Om tot een goede en betrouwbare verwerking van dit interview te komen wil ik dit gesprek graag opnemen, daarom heb ik hier een opname recorder gelegd. Heeft u daar problemen mee? Eventueel zal ik tussendoor ook aantekeningen maken.
- Tijdsaanduiding geven
  Ik verwacht dat het interview ongeveer een uur zal duren. Heeft u hierna nog afspraken staan waar ik nadrukkelijk rekening mee moet houden?
- Introduceren onderzoek:
  Ik doe dit onderzoek vanuit mijn studie Strategisch HRM aan de Universiteit Utrecht, in opdracht van het centraal bureau. Daar ontstond enige tijd geleden de vraag om iets te doen met duurzame inzetbaarheid. Is die term bij u bekend? (indien nee, volgt een uitleg) Duurzame inzetbaarheid heeft de laatste jaren steeds meer aandacht gekregen in het onderwijs vanwege de sterke mate van vergrijzing in de onderwijssector en zo ook binnen de CVO groep. Daarnaast zien we dat het onderwijs zich steeds meer ontwikkeld. Ook de CVO groep en deze school hebben als doelstelling opgenomen om meer aandacht te schenken aan gepersonaliseerd en gedifferentieerd onderwijs met een toename van ICT gebruik als middel om dit doel te behalen. Deze ontwikkelingen zouden ook bijdragen aan de ontwikkeling van de welbekende 21st century skills. Omdat er steeds meer aandacht komt voor duurzame inzetbaarheid en deze ontwikkelingen wil de CVO groep extra aandacht besteden oudere docenten (45+) en docenten die al lang veel onderwijservaring hebben om deze docenten bekwaam en gemotiveerd in dienst te houden tot minimaal de nieuwe pensioengerechtigde leeftijd. Mijn onderzoek richt zich op de voorwaarden die het voor u mogelijk zouden maken om vernieuwend onderwijs toe te passen in uw lessen. Hoewel we kort zullen bespreken wat u doet met vernieuwend onderwijs, zal ik zal geen rapportage schrijven over de mate waarin oudere docenten vernieuwend onderwijs toepassen. Het gaat meer om uw beweegredenen.
- Heeft u voorafgaand nog vragen?

Topics

Algemene informatie

Dan zal ik nu echt beginnen met de eerste vragen, allereerst wat algemene informatie waarna ik steeds specifieker zal worden. Wanneer er onderwerpen besproken worden waarvan u denkt, 'die zijn fijn of ondersteunen mij in mijn werk of in het vernieuwend onderwijs', dan wil ik u vragen om dat te benoemen!

- Leeftijd
- Onderwijservaringsjaren (intern/extern)
- Welke vakken doceert u?
- De klassen waaraan u doceert (onderbouw/bovenbouw)
- Eerste of tweedegraads bevoegdheid?
- Welk soort aanstelling heeft u? (vast contract, voor bepaalde tijd?)
- Bent u lid van een vakbond?
- Hoe zou u uw rol binnen de organisatie omschrijven? (Indien niet aan de orde gekomen: persoonlijk ondernemerschap, eventueel nevenactiviteiten?)
- Visie: Kunt u iets zeggen over uw algemene onderwijsopvattingen? (Indien niet aan bod gekomen: In didactische methoden en de rol van de docent? Docent gecentreerd/ leerling gecentreerd)

Vernieuwingen in het onderwijs (Doorn/ Wijk bij Duurstede)

Nu we wat algemene zaken besproken hebben maak ik een bruggetje naar de ontwikkelingen in het onderwijs. Ik zal starten met wat vragen over de algemene ontwikkelingen en later gericht op de ontwikkelingen binnen het Revius. Daarna gaan we in op de manier waarop u in uw lessen iets wel of niet doet met vernieuwend onderwijs.

Intro op algemeen vernieuwend onderwijs

- Merkt u vernieuwingen op in het onderwijs? (hoe en waar?) (Indien nee, benoem ontwikkelingen naar gepersonaliseerd en gedifferentieerd onderwijs, 21st century skills, toename van ICT gebruik en rolverandering van docent naar coach)
- Visie: Wat vindt u van deze vernieuwingen (en rolverandering)? En specifiek ten aanzien van de ICT vernieuwingen?
- Is deze visie altijd al zo geweest? (Is er een verschil met de beginjaren?)

Vernieuwingen binnen het Revius

- Welke van deze vernieuwingen zoals net besproken merkt u op bij het Revius?
- Hoe zijn deze ontwikkelingen geïntroduceerd binnen de school?
- Hoe lang geleden zijn deze ontwikkelingen geïntroduceerd? (en specifiek ICT?)
- Heeft u een beeld van het doel waarin het Revius deze vernieuwingen introduceert?
- In welke mate wordt van u verwacht dat u hieraan bijdraagt?
- In welke mate wordt u ondersteund of worden er mogelijkheden geboden om vernieuwend onderwijs vorm te geven?
- In welke mate hebben de veranderingen een impact op uw beroep? (bijv. hogere werkdruk, complexiteit, stress etc.)
- Ziet u de vernieuwingen binnen de school als een beperking op uw speelruimte om les te geven op de manier die u wilt?

Toepassing

- Past u vernieuwend onderwijs, of een onderdeel daarvan, toe in uw lessen? (in geval ja, hoe, in welke mate en wat dan?)
    - Ja: kunt u voorbeelden schetsen, wellicht vanuit de les waarin ik met u mee keek, waarbij u vernieuwend onderwijs toepaste?
    - Ja: praat u hier wel eens over met uw collega's? (en in welke mate)
    - Nee: kunt u uitleggen waarom niet?
    - Nee: bent u er niet toe bereid? (of instaat, waarom dan? En wanneer zou u er wel toe bereid zijn?
- Denkt u dat er andere, of meer vaardigheden vereist zijn om vernieuwend onderwijs vorm te geven?
    - Ja: hoe ziet u deze vaardigheden in bij uzelf? En specifiek ten aanzien van ICT competenties? (indien lage competentie, zou het u helpen om meer scholing te krijgen in de ontwikkeling van deze competenties?)

Contextuele/individuele factoren

We hebben inmiddels al heel wat onderwerpen besproken en u hebt (mogelijk) hier en daar al aangegeven welke zaken u als stimulerend ervaart om vernieuwend onderwijs in uw lessen toe te passen. In dit laatste onderdeel wil u vragen of er naar uw smaak meer factoren in u of uw werkomgeving zijn die u nodig acht om vernieuwend onderwijs toe te passen.

- Welke factoren acht u nodig om vernieuwend onderwijs in uw lessen toe te passen?

Indien respondent een van de volgende factoren niet heeft genoemd:

Ik heb u nog niet horen noemen … hoe kijkt u daar tegen aan?

Contextueel:

- Rol van management (ondersteunend, waardering, verander competenties)
- Technische ondersteuning (op ICT gebied)
- Beschikbaarheid van ICT
- Sociale interacties met andere collega's dan management
- Een werkomgeving met een positieve houding ten opzichte van de vernieuwingen.
- Taak eigenschappen (variatie, identiteit, betekenis, autonomie, feedback of je werk)
- Participatie bij werk en de vernieuwing
- Informatie en communicatie
- Redelijkheid/rechtvaardigheid van de vernieuwing
- Werkdruk
- Capaciteiten en competenties van de school
- flexibiliteit van het beleid
- Opleiding en training. Mogelijkheden ertoe, kwaliteit en vormgeving.
- Rol van overheid en maatschappij
- Rol van Uitgevers

Individueel:

- Betrokkenheid bij de organisatie (en waarden)
- Uw ervaring in het onderwijs
- Uw ervaring met ICT
- Uw vaardigheden in ICT

- Bedankt voor uw deelname

Bijlage 3: Codeboom

- **Individuele factoren**
  - Leeftijd en Onderwijservaring
  - Kennis/vaardigheden
  - Persoonlijk ondernemerschap
  - Betrokkenheid bij de organisatie en leerlingen
  - Algemene onderwijsopvatting
    - Overdacht kennis en vaardigheden
    - Didactiek
    - Zorg/opvoeden
    - Relatie aangaan
    - Contextuele factoren intern
- **Opgemerkte vernieuwingen en visie**
  - iPad
  - Overig ICT
  - Gepersonaliseerd en gediffundeerd onderwijs
  - 21st century skills
  - Leerhuisconcept
  - Project leerkracht
- **Contextuele factoren**
  - Werkdruk & tijd
  - Rol management
    - Management/verander stijl
    - Visie van management
    - Verwachtingspatroon
    - Waardering
    - Flexibiliteit
  - Opleiding & training

        - Mogelijkheid
        - Kwaliteit
        - Terugkoppeling
    - Faciliteiten school
        - Capaciteit
        - Ondersteuning
    - Sociale werkomgeving
    - Taakeigenschappen
    - Gewenning
    - Klassensamenstelling
    - Overige condities
- **Contextuele factoren extern**
    - Overheid
    - Uitgevers
    - Softwareontwikkeling
    - Ouders/maatschappij

Bijlage 4: Paper publieke dimensie CVO groep

Inleiding

Een HR-beleid kan niet langer los worden gezien van zijn context. Bedrijven opereren immers in een maatschappij waarin niet alleen wet- en regelgeving gehanteerd dient te worden, maar ook schept de maatschappij verwachtingen over hoe werknemers behandeld dienen te worden (Boxall & Purcell, 2011). Paauwe (2004) betoogt dat dergelijke contextfactoren en het HR beleid samen een 'fit' moeten vormen om op lange termijn prestaties te (blijven) behalen. Ook het masterprogramma van de studie Strategic Human Resource Management (SHRM), waarin dit paper als onderdeel van het scriptieonderzoek een deelresultaat is, richt zich op het HR-beleid als een domein waarin maatschappelijke ontwikkelingen én ontwikkelingen binnen de organisatie verwerkt en geïntegreerd worden (UU, 2015). Dit paper beoogt daarom antwoord te geven in hoeverre de onderzoeksorganisatie, waarin het scriptieonderzoek plaats vindt, publiek is en hoe het HR-beleid, specifiek ten aanzien van het onderzoeksvraagstuk, zich verhoudt met eerder benoemde verwachtingen in de maatschappij (later aangeduid als social legitimacy). De volgende vragen zullen in respectievelijke volgorde zodoende aan bod komen:

- Wat is er publiek aan de CVO groep?
- In hoeverre is social legitimacy een doelstelling van het HR-beleid van de CVO groep en specifiek gericht op ouderen en vernieuwingen in het onderwijs?
- Wat is het oordeel over de publieke dimensie van het onderzoek en het beleid van de CVO groep?

Vraag 1: Wat is er publiek aan de CVO groep?

Om een antwoord op deze vraag te genereren is het van belang een beeld te schetsen van de CVO groep als organisatie die hier ter analyse ligt. Deze organisatie heeft als stichting ten doel het verlenen van steun in de meest uitgebreide zin ten behoeve van Christelijk Onderwijs, in het bijzonder ten behoeve van het onderwijs dat wordt gegeven op de locaties die deel uitmaken van de Stichting voor Christelijk Voortgezet Onderwijs Zuidoost Utrecht. Hierbij staat als missie een plezierige en veilige omgeving centraal voor alle betrokkenen met een vergaand respect voor de identiteit en het karakter van de verschillende scholen en de daarbij betrokken individuen. Zo hanteert de organisatie in haar strategisch beleidsplan (2012) de volgende kernwaarden: leren en ontwikkelen, geborgenheid en respect, uitdagend en inspirerend en tot slot kwaliteitsrijk.

Omdat organisaties, zo ook de CVO groep, opereren in een zich ontwikkelende, complexe context met zowel eigen als publieke belangen zoals kort in de inleiding werd geschetst, wordt het onderscheid tussen private en publieke organisaties steeds moeilijker (Rainey, 2003). Om dit steeds meer wazige onderscheid te verhelderen stelt de auteur (Rainey, 2003) en aantal formele kenmerken

waaraan publieke of private organisaties te herkennen zijn: eigenaarschap, inkomstenbron en de zeggenschap. Deze drie formele kenmerken zullen nu worden getoetst aan de organisatie ter analyse van de CVO groep.

De bestaansreden van een organisatie kan geplaatst worden op een schaal van verschillende en complexe typen organisaties, uiteenlopend van enterprises (vrij vertaald als bedrijven) tot aan agencies (vrij vertaald als agentschappen) (Dahl& Lindblom, 1953 in Rainey, 2003). Hierbij worden enterprises omschreven als organisaties die primair door marktwerking worden bestuurd en agencies als publieke of overheidsorganisaties. De CVO groep past in de rij complexe typen organisaties omdat deze stichting niet eenduidig te plaatsen is in de uiteinden bedrijf en agentschap. Als stichting is deze organisatie niet in handen van de overheid, noch van een particulier of particulieren. Een stichting wordt door Van Dale (2015) aangeduid als een bij akte of testament in het leven geroepen rechtspersoon, waartoe de vestiger ('stichter') een bepaald vermogen afzondert tot een bepaald doel, onder daartoe aangewezen bestuurder(s). Dit bestuur in de CVO groep kan gezien worden als een samenwerking tussen de regering en het management van de organisatie omdat belangen van beide partijen in de organisaties worden behartigd. Als stichting kan de CVO groep op basis van eigenaarschap gezien worden als een semi-overheid organisatie.

De inkomsten van organisaties kunnen voor het grootste deel worden verworven door enerzijds van de overheid in vorm van subsidies, anderzijds van private bronnen zoals donaties of verkoop in de economische markt (Rainey, 2003). De CVO groep ontvangt al haar inkomsten, op de optionele eigen bijdrage voor bijvoorbeeld schoolreisjes na, van de overheid en moet daardoor worden gezien als een publieke organisatie op basis van inkomstenbron.

Als laatste kan de mate waarin de overheid zeggenschap heeft bepalen of een organisatie publiek of privaat is. Hoewel alle organisaties onder een bepaalde mate van politieke invloed lijden, bepaalt de combinatie van politieke én economisch zeggenschap hoe publiek de organisatie is (Rainey, 2003). Hierbij wordt economische zeggenschap bepaald door de mate waarin een onderneming economische vrijheid heeft. Politieke zeggenschap wordt bepaald door andere elementen van het politieke systeem zoals de bevolking of overheidsinstanties. Deze partijen stellen dan de betreffende organisatie in de gelegenheid om hun belangen te vertegenwoordigen. De CVO groep is ook op dit formele kenmerk een complex type organisatie omdat zij onder zowel een mate van politieke als economische zeggenschap leidt. Op economisch gebied kan gezegd worden dat de onderwijsstichting haar inkomsten van de overheid ontvangt hoewel zij in de gelegenheid wordt gesteld om de financiën zelf in te delen. Op politiek gebied kan worden gesteld dat een onderwijsorganisatie in een aanzienlijke mate moet optreden conform een overheidsinstantie zoals het ministerie en conform de wensen van de bevolking. Samenvattend wordt gesteld dat de CVO groep onder zowel een economisch als politiek zeggenschap wordt geleid, met een hogere mate van politiek zeggenschap dan

economisch zeggenschap. Een dergelijke organisatie omschrijft Bozeman (1987, in Rainey, 2003) als ‘government sponsored enterprise’.

Noordegraaf en Teeuw (2003) scheppen op een andere manier verheldering in de dichotomie van publiek en privaat aan de hand van de identiteit van de organisatie. Deze wordt volgens de auteurs gekenmerkt door 4 eigenschappen namelijk de ideeën van doelgerichtheid, oorzakelijkheid, tijd en orde. De mate waarin een organisatie publiek of privaat is wordt volgens de auteurs bepaald door de identiteit van deze kenmerken. Ook deze kenmerken zullen nu besproken worden aangevuld met een analyse op de CVO groep als casus.

Het idee van doelgerichtheid maakt een tweedeling in ateleologische en teleologische doelgerichtheid. Private ondernemingen kunnen het beste vergeleken worden met ateleologische doelgerichtheid waarin geen hoger doel wordt gesteld als richtinggevend voor de organisatie dan enkele relatief stabiele kortetermijndoelstellingen. Publieke organisaties zijn zodoende het beste te vergelijken met een teleologische opvatting waarin wel naar een hoger doel wordt gestreefd. Zoals eerder aangekondigd heeft de CVO groep als doel het verlenen van steun in *de meest uitgebreide zin* ten behoeve van Christelijk Onderwijs en in het bijzonder ten behoeve van het onderwijs dat wordt gegeven op de locaties die deel uitmaken van de Stichting voor Christelijk Voortgezet Onderwijs Zuidoost Utrecht. Omdat de steun in de meest uitgebreide zin wordt geformuleerd impliceert dat een ondersteuning op tal van zowel operationele als strategische doelen en daarmee op zowel stabiele kortetermijndoelstellingen, als ook op langere termijn. Daarmee kan de doelgerichtheid van de organisatie worden gezien als teleologisch, omdat het ook een hoger doel nastreeft.

Het idee van oorzakelijkheid wordt bepaald door de opvatting of een organisatie atomisch of holistisch handelt. Wanneer men atomisch handelt, is er een duidelijk verband tussen oorzaak & gevolg en doelen & middelen. Daarmee hebben handelingen een direct effect en kan een atomische organisatie het beste worden vergeleken met een private onderneming. Publieke organisaties hebben doorgaans een meer holistische opvatting waarin de werkelijkheid een complex systeem is van onderlinge afhankelijkheden. Een speerpunt in de doelstellingen van de CVO groep is het streven naar een hoge onderwijskwaliteit. Deze kwaliteit wordt in zeker mate bepaald door ontwikkelingen in de maatschappij maar ook de professionaliteit van docenten. Deze twee zijn echter beide van elkaar afhankelijk. De professionaliteit van de docenten kan namelijk niet los worden gezien van maatschappelijke maatstaven en ontwikkelingen. Het idee van oorzakelijkheid heeft daarmee een holistisch karakter.

Het idee van tijd in een private opvatting wordt gezien als statisch omdat het verleden en de toekomst geen rol speelt in overwegingen om maximale efficiency te behalen. Publieke organisaties delen eerder een dynamische opvatting over tijd omdat zij doelen kunnen nastreven ten behoeve van toekomstige generaties. De CVO groep streeft onderwijskwaliteit na ten behoeve van benodigde

vaardigheden en kennis die nodig worden geacht in de volgende generatie. Hiermee streeft de CVO groep naar een dynamische opvatting van tijd.

Ten slotte maakt het idee van orde een tweedeling in opvattingen over verticale of horizontale relaties. Een verticale opvatting wordt gezien als een private opvatting waarbij relaties worden aangeduid in termen van superieur en ondergeschikt waartussen een heldere bevelsrelatie. Wanneer gezag dient als informatievoorziening of als hulpbron, wordt dit gezien als een horizontale en publieke opvatting van orde. De CVO groep stelt in haar doelstelling een ondersteuning aan alle Christelijke scholen, vooral aan de locaties in de regio Zuidoost Utrecht. In deze zin stelt zij zich op als informatievoorziening en hulpbron en heeft daarmee wederom een publieke en horizontale opvatting van orde.

Op basis van deze analyse aan de hand van Rainey's formele kenmerken en de 4 eigenschappen van Noordegraaf en Teeuw tezamen, kan gesteld worden dat de CVO groep niet eenduidig publiek of privaat is, maar een semi-overheid instantie is waarvan de organisatie meer neigt naar publiek dan privaat omdat zij in termen van Noordegraaf en Teeuw een volledige publieke identiteit kent.

Vraag 2: In hoeverre is social legitimacy een doelstelling van het HR-beleid van de CVO groep, en specifiek gericht op ouderen en vernieuwingen in het onderwijs?

Zoals eerder aangekondigd in dit paper kan een HR-beleid niet meer los worden gezien van zijn context. Paauwe (2004) onderbouwt dit op macro niveau vanuit drie verschillende krachten die van invloed zouden zijn op de 'room to manoeuvre' van organisaties waarin zij in staat zijn strategische en HR beslissingen te maken. De eerste kracht komt voort uit 'competitive mechanisms' omdat een beleid tot op zekere hoogte wordt bepaald door de eisen die voortvloeien uit product-marktcombinaties en geschikte technologie met tot doel meer efficiency, effectiviteit, flexibiliteit, kwaliteit en innovatie. Een andere kracht wordt aangeduid als 'administrative heritage' omdat HR beleid en praktijken toch ook afhankelijk zijn van bestaande structuren en culturen die ontstaan zijn uit strategische beslissingen uit het verleden. Tot slot is een derde kracht van invloed op de 'room to manoeuvre' voortvloeiend uit een institutionele druk. Deze institutionele druk draagt sociaal-politieke, culturele en wettelijke normen en waarden waar een organisatie zich aan dient te houden. Hierbij valt te denken aan 'fairness' waarbij een eerlijke verhouding is tussen de relatie werkgever-werknemer, en 'legitimacy' waarbij de organisatie de maatschappij waarin zij opereert accepteert. Deze twee laatste waarden samen genomen beschrijven Boxall en Purcell (2011) als 'social legitimacy'.

Op micro niveau kunnen er andere krachten een rol spelen die van invloed zijn op de uitvoering van het HR beleid, namelijk de mate van handelen hiernaar door de lijnmanager. Zo stellen

Leisink en Knies (2011) dat de sociale ondersteuning die lijnmanagers bieden aan specifiek oudere medewerkers, afhankelijk is van hun coachende capaciteiten en motivatie om deze support te bewerkstelligen. De mogelijkheid tot lijnmanagers' support is afhankelijk van de motivatie van lijnmanagers om daadwerkelijk support te willen verlenen. Dit onderzoek van Leisink en Knies (2011) heeft overigens geen bewijs gevonden voor de invloed op lijnmanagers van stereotypen over ouderen waarin ouderen minder flexibel, innovatief en productief zouden zijn.

Het HR beleid van de CVO groep in algemene zin toont ook een dimensie van social legitimacy vooral met betrekking tot fairness. Zo is in hun Beleidsplan Integraal Personeelsbeleid (2005) speciale aandacht voor zowel een horizontale afstemming, waarin personeelsinstrumenten worden afgestemd op de ontwikkeling van medewerkers, als een verticale afstemming waarin inzet, kennis en bekwaamheden van medewerkers worden afgestemd op de missie van de school. Hoewel dit beleidsplan dateert uit 2005 is ook in 2012 in een presentatie over toekomstig personeelsbeleid onder het motto 'goed werknemer- en werkgeverschap' weer extra aandacht aan dit onderwerp besteed. Hierin wordt specifiek meer aandacht besteed aan de ruimte voor de professional, balans tussen sturing & zelfsturing, van werkdruk naar werkbeleving en van controle naar samen leren. Met deze instrumenten wordt extra aandacht besteedt aan een eerlijke verhouding tussen de relatie werkgever-werknemer en deze voldoet daarmee aan Paauwe's eisen voor fairness. Hierbij moet opgemerkt worden dat de daadwerkelijke uitvoering van het beleid afhankelijk is van lijnmanagers zoals Leisink en Knies (2001) dat suggereren.

Specifiek ten aanzien van het onderzoeksvraagstuk van bijgevoegd onderzoek over ouderen en vernieuwingen in het onderwijs kan gesteld worden dat er een bepaalde mate van social legitimacy wordt nagestreefd. Ondanks dat de CVO groep op dit moment geen specifiek beleid voert voor ouderen, besteden zij, vanuit de veronderstelling dat ouderen minder goed zouden kunnen inspelen op vernieuwend onderwijs met daaraan gekoppeld een onderzoeksvraag, toch aandacht aan deze specifieke leeftijdsgroep. Wanneer zij op basis van de onderzoeksuitkomsten het HR- beleid aanpassen en bijvoorbeeld extra ondersteuning bieden op het gebied van ontwikkeling wanneer dit door ouderen als wenselijk wordt ervaren, is er sprake van fairness. Echter bleek uit het onderzoek van Leisink en Knies (2011) dat dit beleid vervolgens afhankelijk is van de motivatie van lijnmanagers om deze support te bieden.

Tot slot is er ook een mate van legitimacy te onderkennen wanneer de CVO groep aandacht besteed aan vernieuwingen, zoals gedifferentieerd en gepersonaliseerd onderwijs, als voortvloeisel van de roep van ouders en het maatschappelijk debat over de kwaliteit van onderwijs (Staatssecretaris OCW, 2014). Onderwijsvernieuwing kan zodoende door de maatschappij als wenselijk worden beschouwd doordat leerlingen in de gelegenheid worden gesteld gepast onderwijs te genieten en daarmee in de toekomst in staat worden gesteld om een waardevollere bijdrage te kunnen leveren aan

de maatschappij. In deze zin beantwoordt het onderzoeksvraagstuk over ouderen en vernieuwend onderwijs aan de roep om social legitimacy.

Vraag 3: Wat is het oordeel over de publieke dimensie van het onderzoek en het beleid van de CVO groep?

In het eerste deel van dit paper is gedeeltelijk antwoord gegeven op deze vraag met de conclusie dat de CVO groep als organisatie als semi-publiek kan worden beschouwd met een volledige publieke identiteit. De organisatie waarbinnen het onderzoek plaats vindt heeft daardoor een oordeel. In het tweede deel van dit paper is te zien dat het HR beleid van de CVO groep in formele zin voldoet aan wat door Paauwe (2004) wordt beschouwd als fairness. Door aandacht te schenken aan vernieuwend onderwijs voldoet de organisatie ook aan de roep van ouders en de maatschappij om verbetering in onderwijskwaliteit en daarmee aan legitimacy. Hiermee streeft de CVO groep ook naar een hoger doel, namelijk het verbeteren van het onderwijs ten behoeve van de kennis en vaardigheden van de volgende generatie die vervolgens een bijdrage kunnen leveren aan de maatschappij. Tot slot kan een uitwerking van de onderzoeksresultaten in de vorm van ondersteunend beleid ten aanzien van ouderen ook bijdragen aan een extra mate van fairness. Hoewel de CVO groep ook de intentie heeft om de prestaties, met behulp van vernieuwend onderwijs, te verhogen waarbij naar bedrijfsmatige prestaties wordt gestreefd zoals effectiviteit en kwaliteit, heeft dit onderzoek niet als doel om financieel voordeel te behalen maar is erop gericht om oudere medewerkers te ondersteunen in de adoptie van vernieuwend onderwijs. Opsommend kan worden gesteld dat zowel de organisatie als het HR beleid en het onderzoeksvraagstuk meer wordt gekenmerkt door een publieke dimensie met aandacht voor social legitimacy

Literatuurlijst

Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management*, 3rd edition. Houndmills/New York: Pargrave-Macmillan

CVO-groep zuidoost-utrecht. (2012). *Strategisch Beleidsplan 2012-2016*. Zeist: CVO Groep.

Leisink, P., & Knies, E. (2011). Line managers' support for older workers. *The International Journal of Human Resource Management, 22(9)*, 1902-1917.

Mijl, J. v. (2012). *Reis naar de toekomst.* Zeist: CVO groep.

Noordegraaf, M., & Teeuw, M. (2003). *Publieke identiteit: eigentijds organiseren in de publieke sector.* Bestuurskunde, jrg 12, nr 1, 2-13.

Paauwe, J. (2004*). HRM and Performance: Achieving long-term viability*. Oxford University: Press.

Rainey, H. (2003). *What makes public organizations distinctive.* In H. Rainey, Understanding and managing public organizations (pp. 55-78). San Francisco: Jossey-Bass.

Staatssecretaris OCW, V.-r. (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017, Klaar voor de toekomst! samen werken aan onderwijskwaliteit*. VO-raad.

Stafbureau afdeling P&O. (2005). *Beleidsplan Integraal PersoneelsBeleid (IPB)*. Zeist: CVO groep.

UU. (sd). Strategisch Human Resource Management. Opgeroepen op 3 8, 2015, van Universiteit Utrecht: http://www.uu.nl/masters/strategisch-human-resource-management