

Een onderzoek naar de betekenissen die scholen geven aan de ontwikkeling naar een 'lerende organisatie' en de rol die formatieve evaluatie daarin speelt

**Elena Bindels
Augustus 2016**

PARADOX VAN DE LERENDE SCHOOL

MASTERTHESIS

Auteur: Elena Bindels

Student nummer: 3751082

Begeleider UU: Jeroen Vermeulen

Tweede lezer UU: Peter Linde

Begeleiding OCW: Nadine van Engen en Irene van Renselaar

Master Organisaties, Verandering en Management

Departement Bestuur- en Organiseringswetenschap

Universiteit Utrecht



Universiteit Utrecht



Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis. Dit is het eindresultaat van een onderzoek dat ik 6 maanden heb uitgevoerd als sluitstuk van mijn master Organisaties, Verandering en Management. Dit was een intensief, leerzaam en mooi onderzoeksproject dat ik combineerde met een stage bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Ik zal dit voorwoord niet wijden aan de inhoud van het onderzoek. Hier heb ik immers al zo'n 30.000 woorden aan besteed... Wel wil ik mijn dank uitspreken naar de mensen die dit eindresultaat mede mogelijk hebben gemaakt.

Ik ben ontzettend dankbaar voor de hulp en begeleiding die mij zowel in de afgelopen maanden, alsook in de afgelopen jaren vanuit mijn opleiding bij de Utrechtse School voor Bestuur- en Organisationswetenschap (USBO) is geboden. Ik realiseer mij dat deze masterthesis dan toch echt het einde betekent van mijn tijd bij de USBO en ik moet toegeven dat dit mij zowel vrolijk als verdrietig stemt.

In het bijzonder wil ik mijn dank uitspreken naar Jeroen Vermeulen, mijn scriptiebegeleider. Door de kritische vragen, de rust, het vertrouwen en de constructieve gesprekken heeft hij mij iedere keer weer geholpen om mijn weg te vinden. Ook Irene van Renselaar, Nadine van Engen en mijn andere collega's bij OCW waren een zeer positieve ondersteuning bij zowel mijn stage- als mijn onderzoeksproces.

De hulp die ik kreeg stopt niet bij de begeleiding vanuit de USBO en OCW. Ik voel mij een rijk mens door de praktische en mentale steun die ik van mijn familie, vrienden en kennissen heb mogen ontvangen. De brainstormsessies met mijn medestudenten en vrienden hebben voor de nodige overwinningen gezorgd in het onderzoeksproces. En dan was er ook nog het onvoorwaardelijke vertrouwen vanuit thuis.

Tot slot wil ik mij richten tot de respondenten. Dit onderzoek was er niet geweest zonder de prachtige en open verhalen die zij met mij hebben gedeeld. Het waren vaak inspirerende verhalen die mij niet alleen iets leerden over het onderzoek, maar ook iets over het leven.

Allen bedankt!

Samenvatting

De maatschappij verandert in steeds hoger tempo en onderwijsorganisaties moeten in staat zijn responsiviteit te tonen en mee te veranderen. Dat is de tendens waarop het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) haar huidige beleidsvorming baseert. Om scholen in het Voortgezet Onderwijs (VO) toekomstbestendig te maken heeft OCW samen met de VO-Raad daarom de ambitie geformuleerd om scholen te ontwikkelen tot 'lerende organisaties'. Ook staat er een nieuwe vorm van het evalueren van leerprocessen van kinderen op de agenda: 'formatieve evaluatie'. Er wordt een relatie verondersteld tussen 'formatieve evaluatie' (ook wel een 'lerende' vorm van evalueren genoemd) en de ontwikkeling van de schoolorganisatie tot 'lerende organisatie'. Beiden begrippen blijven echter vrij abstract. Er bestaan daarom veel vragen over de implementatie van de 'lerende organisatie' en de betekenis van de veronderstelde relatie in de praktijk.

Dit onderzoek richt zich daarom op de betekenis die scholen geven aan de ontwikkeling naar 'lerende organisaties' en rol die 'formatieve evaluatie' daarbij speelt. Om antwoorden te vinden op dit vraagstuk is een kwalitatieve vergelijkende case-study uitgevoerd op drie middelbare scholen; een School voor Voortgezet Speciaal Onderwijs, een Stedelijk Gymnasium en een Vrijeschool. Middels 13 semigestructureerde interviews met respondenten die een dwarsdoorsnede vormden van de organisaties, 'visual methods' en een aanvullende documentenanalyse zijn de data verzameld.

Uit de bevindingen blijkt dat elke school zich ontwikkelt en 'leert'. Ze brengen dit echter elk op een andere manier in de praktijk. Scholen die meer kenmerken noemen van het theoretische concept 'lerende organisatie' zijn ook de scholen die meer veranderen, een vormende visie op onderwijs hebben en een sterkere samenhang hebben geformuleerd tussen hun visie op onderwijs en hun visie op organisatieontwikkeling. Deze scholen ervaren echter wel een spanning tussen hun eigen visie en de institutionele instrumentele visie op onderwijs van OCW.

De school die minder elementen van het concept 'lerende organisatie' benoemt, legt een grotere nadruk op stabiliteit en structuur (en wat minder op visie zoals de andere twee scholen) en heeft een overwegend instrumentele visie op leren. Deze school functioneert excellent in het huidige systeem en ervaart minder spanning met de visie van OCW omdat zij een vergelijkbare visie op leren heeft. Men ervaart wel een interne spanning bij het 'grip willen krijgen' op het leren middels o.a. summatieve toetsing. De nadruk op het toetsen en 'organiseren' van het leren lijkt soms af te leiden van het 'echte leren'. Zowel bij het leren van de kinderen als bij het leren van de organisatie.

Er is dus per definitie een spanningsveld tussen 'leren' en 'organiseren': intern of meer extern. Dit is wat in dit onderzoek de paradox van lerende organisatie wordt genoemd. Formatieve evaluatie is een manier gebleken om met dit spanningsveld om te kunnen gaan. Voor de scholen die het spanningsveld meer extern ervaren is het een vorm van legitimering van de vormende visie naar buiten en een manier om intern de visie op 'leren' en 'organiseren' met elkaar te kunnen verbinden. Voor de school die het spanningsveld meer intern ervaart is het een gepland gespreksonderwerp en een potentiële manier om de nadruk op het summatieve toetsen te verminderen.

Inhoudsopgaven

1. Inleiding	7
1.1. Aanleiding	7
1.2. Probleemstelling	7
1.3. Vraagstelling	9
1.4. Doelstelling en relevantie	10
1.5. Leeswijzer	11
2. Conceptueel kader	13
2.1. Lerende organisatie	13
2.1.1. Introductie en definitie	13
2.1.2. Kenmerken van de 'lerende organisatie'	14
2.1.3. 'Lerende organisatie' als oxymoron	16
2.2. Perspectieven op organisaties	17
2.2.1. De wereld als machine	17
2.2.2. De wereld als complex systeem	18
2.2.3. Paradigma's en de 'lerende organisatie'	19
2.3. 'leren' en 'organiseren'	20
2.3.1. Perspectieven op leren	21
2.3.2. Leren en evalueren	22
2.3.3. Paradigma's van 'leren' en 'organiseren' verbonden	23
2.3.4. Scholen als 'lerende organisaties'?	25
2.4. Samenvattende conclusie	26
2.4.1. Verwachtingen	26
3. Methodologische verantwoording	27
3.1. Onderzoeksstrategie	27
3.1.1. Ontologie en epistemologie	27
3.1.2. Onderzoeksontwerp	27
3.2. Onderzoeksmethoden	28
3.2.1. Oriënterende fase	28
3.2.2. Gerichte fase	29
3.2.3. Respondenten	30
3.3. Analysemethoden	32
3.4. Kwaliteitscriteria	33

3.4.1. Confirmability	33
3.4.2. Dependability	34
3.4.3. Credibility	34
3.4.4. Transferability	35
3.5. Samenvattende conclusie	35
4. Bevindingen	36
4.1. Kijk op organisatieontwikkeling	36
4.1.1. School 1 – VSO	36
4.1.2. School 2 – Vrijeschool	39
4.1.3. School 3 – Stedelijk Gymnasium	41
4.2. Kijk op leren	45
4.2.1. School 1 – VSO	45
4.2.2. School 2 – Vrijeschool	47
4.2.3. School 3 – Stedelijk Gymnasium	50
4.3. Formatieve evaluatie	52
4.4. Samenvattende conclusie	54
5. Analyse	55
5.1. Leren de scholen of ‘lerende scholen’?	55
5.2. ‘leren’ en ‘organiseren’	57
5.3. Het oxymoron van de ‘lerende school’	59
5.4. Formatieve evaluatie, nieuw perspectief op toetsing?	60
5.5. Samenvattende conclusie	61
6. Conclusie	62
6.1. Paradox van de ‘lerende school’	62
6.1.1. De lerende scholen	62
6.1.2. Oxymoron van ‘leren’ en ‘organiseren’	63
6.2. Verbindende en legitimerende rol van formatieve evaluatie	65
6.3. Aanbevelingen	65
6.4. Suggesties voor vervolgonderzoek	67
7. Referentielijst	68
8. Bijlagen	71
8.1. Topiclijst interviews	72
8.2. Topiclijst focusgroepen	73
8.3. Visie op onderwijs en evalueren	74

Inleiding

1.1. Aanleiding

“De wereld verandert; de omgeving van de school en de wereld van de jongeren veranderen in hoog tempo mee. Dit vergt wendbaarheid en responsiviteit van het onderwijs” (WRR, 2013). Voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (hierna OCW) vormde deze boodschap een belangrijke aanleiding voor de huidige doelstellingen van het onderwijsbeleid. Zij neemt bewust waar dat ontwikkelingen in de samenleving elkaar in een steeds hoger tempo opvolgen en dat dit van de onderwijssector en van schoolorganisaties vraagt zich steeds sneller aan deze veranderende omstandigheden aan te kunnen passen om aan de behoefte van de samenleving te kunnen voldoen. OCW ziet hierin een uitdaging te zorgen voor een onderwijsstelsel dat bestand is tegen deze veranderingen; een onderwijsstelsel dat toekomstbestendig is.

In het Sectorakkoord-VO 2014-2017¹ is ‘toekomstgericht en uitdagend onderwijs’ daarom de belangrijkste doelstelling voor de komende jaren. Om deze doelstelling te kunnen behalen is onder andere de volgende ambitie geformuleerd: *“Scholen als lerende organisaties”* (OCW & VO-Raad, 2014: 15). Want, zo is de overtuiging in het Sectorakkoord, als schoolorganisaties leren, zijn ze beter bestand tegen de onvoorspelbaarheid en het tempo van maatschappelijke veranderingen. Zo kunnen zij zich ook beter aanpassen aan de veranderende vraag uit de samenleving (VO-Raad, 2016).

Om meer gevoel te krijgen voor de betekenis van ‘scholen als lerende organisaties’ heeft ook de afdeling binnen OCW, beleidsdirectie Voortgezet Onderwijs (hierna VO), die het beleid over de VO-school als ‘lerende organisatie’ onder haar hoede heeft, besloten een ‘lerende afdeling’ te worden (OCW, 2015a). Deze afdeling, Kwaliteit en Professionalisering (hierna K&P), is de afdeling waar ik werkzaam was ten tijde van het opzetten van dit onderzoek. Terwijl ik mij verdiepte in het concept ‘lerende organisatie’, leerde ik dat het concept wordt beschuldigd een zwakke empirische basis te kennen en dat het moeilijk te grijpen is. Hierdoor bestaat het risico dat het een ‘abstract ideaalbeeld’ blijft (Verbiest, 2002; Grieves, 2010; Jamali & Sidani, 2008; Weick & Westley, 1996). Ook binnen de afdeling K&P, waar dit onderzoek begint, merkt men dat, hoe meer men zich verdiept in de betekenis die de lerende organisatie heeft voor de afdeling, hoe meer vragen opkomen over hoe scholen dit ervaren en vormgeven in de onderwijspraktijk. Wat betekent het voor scholen om te leren in de context van het huidige stelsel? Hoe kunnen wij zorgen dat ons beleid het doel bereikt en betekenisvol is voor scholen? Deze vragen van K&P vormde de aanleiding voor dit onderzoek.

1.2. Probleemstelling

Met de ambitie ‘scholen als lerende organisaties’, sluit het onderwijsbeleid voor het VO aan bij de visie van onder andere Peter Senge (2000), Michael Fullan (2001) en de WRR (2013).

¹ Het Sectorakkoord VO 2014-2017 werd gesloten tussen het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (hierna OCW) en de sectororganisatie voor het Voortgezet Onderwijs (hierna VO-Raad).

Zij stellen dat de enige manier om scholen klaar te maken voor de onzekere toekomst, is deze te ontwikkelen tot 'lerende organisaties'. Want, zo stellen Senge et al.: *"de veiligste voorspelling is 'verandering'."* (2000: 9). De definitie die men bij OCW hanteert baseert zich op het denken van Peter Senge, en wordt in interne documenten als volgt aangehaald: *"Een lerende organisatie is een organisatie in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterd of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren"* (naar Tjepkema, 1993: 40). De kracht en potentie van een 'lerende organisatie' is dus het vermogen zich aan te passen aan veranderingen door zelf te veranderen (Senge et al., 2000; Tjepkema, 1993). Deze adaptiviteit veronderstelt een bepaalde mate van bewegingsvrijheid en ruimte voor scholen om eigen accenten te leggen en te kunnen anticiperen op veranderingen, aldus het Sectorakkoord-VO (OCW & VO-Raad, 2014). De organisatie moet zich immers kunnen aanpassen aan het onvoorspelbare van de toekomst om 'toekomstbestendig' te zijn (Boulton, Allen & Bowman, 2015).

'De school als lerende organisatie' is een ambitie van OCW die bij moet dragen aan een onderwijsstelsel dat toekomstbestendig is. Maar ditzelfde stelsel is er ook op gericht onderwijskwaliteit te garanderen en met een zo groot mogelijke zekerheid te laten excelleren (OCW & VO-Raad, 2014). Hierin schuilt een spanningsveld, want waar de 'lerende organisatie' een bepaalde mate van vrijheid impliceert, is het huidige onderwijsstelsel erop ingericht de scholen te bewegen tot strakke doelen, efficiëntie en het afleggen van rekenschap over behaalde resultaten (OCW & VO-Raad, 2014). De resultaten van de eindexamens vormen hierbij een ijkpunt en middels duidelijk meetbare indicatoren wordt de kwaliteit van scholen nauwkeurig gemonitord door de Onderwijsinspectie. Is het Sectorakkoord-VO 2014-2017 staat dat er een groeiend belang wordt gehecht aan doelmatigheid en transparantie van middelbare scholen. Hierdoor nemen ook de eisen toe over de verantwoording van behaalde resultaten en de besteding van middelen (OCW & VO-Raad, 2014). Zo stelt de Onderwijsraad in 2008: *"Er is sprake van een toegenomen druk op scholen om een maatschappelijk opdracht te vervullen en daarover rekenschap aan de samenleving af te leggen"* (in OCW & VO-Raad, 2014: 5). Scholen wordt gevraagd hun eigen kwaliteit daarom nauwkeurig te monitoren en met deze informatie verantwoording af te leggen over de behaalde leeropbrengsten. Deze informatie halen scholen voornamelijk uit toetsen om te kijken of de leerlingen goed op de route liggen naar het eindexamen en eventueel bij te sturen (OCW, 2016). Kortom, binnen het stelsel wordt alles zo goed mogelijk georganiseerd om efficiënt en effectief onderwijs te verzorgen, risico's in te perken en zo veel mogelijk leerlingen de eindexamens zo goed mogelijk te laten maken. Dit lijkt niet helemaal in lijn met de veronderstelde bewegingsvrijheid die de ambitie van 'de school als lerende organisatie' impliceert.

Het goed 'organiseren' van het onderwijs om een bepaalde kwaliteit te garanderen enerzijds en de vrijheid die nodig is voor 'leren en ontwikkeling' anderzijds is het fundamentele spanningsveld van educatie (Biesta, 2013; Bulterman & Muynck, 2014). Het is een dilemma voor iedereen die vorm probeert te geven aan het onderwijs: of er is controle op het leerproces en men is verzekerd van een voorspelbaar leeropbrengst en een standaard basisniveau aan kennis, óf er is meer vrijheid en er kunnen creatieve dingen ontstaan die niemand had kunnen voorspellen maar bestaat het risico dat het minimumniveau niet door iedereen op een voorspelde manier wordt gehaald. Dit is wat Biesta het risico van educatie noemt (2013).

Op dit moment lijkt de overheid in het stelsel vooral de nadruk te leggen op het ‘goed organiseren’ en inperken van risico’s van het onderwijs, ondanks de ambitie van ‘de school als lerende organisatie’. Daarbij hanteert zij een ‘enkelvoudige’ visie op kwaliteit, waarbij onderwijskwaliteit wordt uitgedrukt in iets wat meetbaar (toetsbaar) is, aldus Rene Kneyber in een interview met de Correspondent (Visser, 2014). Zo vertelt Kneyber dat dit een pervers en schadelijk effect kan hebben op de visie op ‘leren’ omdat dit leidt tot ‘teaching to the test’; leren voor een toets en niet meer voor de brede ontwikkeling van kinderen (Visser, 2014: 3). De kaders waarbinnen het ‘leren’ plaatsvindt worden door de nadruk op meetbare resultaten erg instrumenteel en ‘nauw’ (Biesta, 2013; Bulterman & Muynck, 2014): *“Een smalle kijk op onderwijskwaliteit”* noemt de Onderwijsraad dit (2013).

De nadruk op het toetsen als meetinstrument voor het evalueren van de onderwijskwaliteit en de versmalling die daarmee gepaard gaat is regelmatig onderwerp van maatschappelijk en politiek debat (Brandpunt, 2013; NRC, 2016; Onderwijsraad, 2013; Tegenlicht, 2015). Dat is niet vreemd omdat het evalueren van leren als een kernelement wordt omschreven in het fundamentele spanningsveld van het onderwijs tussen ‘strak organiseren’ en ‘in vrijheid leren’ (Biesta, 2013; Bulterman & Muynck, 2014). Om de (na)druk van het toetsen te halen pleit Kneyber voor een andere vorm van evalueren, met minder nadruk op een meetbaar eindresultaat en het geven van cijfers en meer nadruk op het bredere leerproces. Deze breder georiënteerde vorm van evalueren wordt ‘formatieve evaluatie’ genoemd (Kneyber, 2016).

Ook K&P buigt zich over dit vraagstuk en zoekt naar nieuwe manieren van evalueren om de nadruk van de versmallende meetinstrumenten te halen en meer ‘bewegingsruimte’ te creëren voor ‘de school als lerende organisatie’. Binnen K&P worden de mogelijkheden van ‘formatieve evaluatie’ geëxploreerd en onderzocht. Zo staat in de doelentabel van het Sectorakkoord-VO 2014-2017 een als ‘formatief’ aangemerkte toets² als instrument dat bij zou moeten dragen aan de ambitie ‘de school als lerende organisatie’ (OCW, 2015b). Deze toets wordt in een Kamerbrief omschreven als een vorm van formatieve evaluatie en *“een toets om van te leren”* (OCW, 2016). Alleen, net als bij het concept ‘lerende organisatie’ bestaan er binnen de afdeling vragen over de betekenis van formatieve evaluatie en over de precieze samenhang met de ontwikkeling die scholen maken naar ‘lerende organisaties’.

Kijkend naar het huidige onderwijsstelsel, waar de tendens op dit moment is het onderwijs zo goed mogelijk te ‘organiseren’, maakt nieuwsgierig naar de geïmpliceerde bewegingsvrijheid in de praktijk van de school als ‘lerende organisatie’. Dit in combinatie met de vragen van K&P over wat het voor een school betekent om een ‘lerende organisatie’ te zijn en hoe dit in de praktijk samenhangt met ‘formatieve evaluatie’, brengt mij bij de vraagstelling van dit onderzoek.

1.3. Vraagstelling

Uit de aanleiding en probleemstelling komen twee onderzoeksvragen naar voren. De eerste vraag volgt uit het vraagstuk rondom de betekenissen van de ‘lerende organisatie’. De tweede vraag gaat in op een kernelement dat in beleid wordt verondersteld bij te dragen aan de

² Het gaat hier om de Diagnostische Tussentijdse Toets (OCW, 2016b).

ontwikkeling naar de school als 'lerende organisatie', namelijk: 'formatieve evaluatie'. Over beiden concepten bestaan binnen K&P vragen, zowel over de betekenis die scholen eraan geven als over de precieze onderlinge samenhang in de onderwijspraktijk. De hoofdvragen van dit onderzoek luiden daarom als volgt:

1. *Hoe geeft de middelbare school betekenis aan de ontwikkeling naar het zijn van een 'lerende organisatie'?*
2. *Welke rol speelt formatieve toetsing hierbij?*

Toelichting bij bovenstaande onderzoeksvragen:

- *De middelbare school*: het onderzoek is uitgevoerd bij drie verschillende middelbare scholen in de vorm van een vergelijkende case-study. In de methodologische verantwoording ga ik dieper in op de selectie van deze scholen en de vormgeving van de vergelijking (3.1.2 & 3.2.3).
- *Betekenis*: centraal staat het analyseren van de betekenissen die respondenten toekennen aan het 'leren van de organisatie'. Betekenisgeving zie ik als een proces waarmee mensen duiding geven aan de wereld om zich heen. Deze betekenissen worden gecommuniceerd door taal, handelingen en objecten (Yanow, 1996). Dit zal ik verder toelichten bij de methodologische verantwoording (hoofdstuk 3). Aansluitend bij een onderzoeksvraag naar betekenisgeving is dit onderzoek daarom kwalitatief van aard en staan woorden centraal in tegenstelling tot cijfers (Bryman, 2012). Ook dit wordt verder toegelicht in hoofdstuk 3.
- *'Lerende organisatie'*: dit is een theoretisch concept waarop de huidige ambitie 'de school als lerende organisatie' zich baseert. Het is reeds bondig uitgewerkt en gedefinieerd in bovenstaande probleemstelling en zal uitgebreid uiteen worden gezet in het conceptueel kader (hoofdstuk 2).
- *Formatieve evaluatie*: is een manier van evalueren die meer nadruk legt op het hele leerproces dan de traditionele 'summatieve' toetsing van het eindresultaat. Het wordt daarom aangemerkt als een vorm van evalueren die meer recht doet aan een breder perspectief op leren. Het verschil tussen 'summatief' en 'formatief' evenals de samenhang met het concept 'lerende organisatie' zal verder worden toegelicht in het conceptueel kader (hoofdstuk 2).

Om antwoord te kunnen geven op de tweede onderzoeksvraag, is inzicht in vraag één noodzakelijk. Daarom bestaat de vraagstelling van dit onderzoek uit twee hoofdvragen. In de conclusie van dit onderzoek (hoofdstuk 6) zal ik ook op beide vragen afzonderlijk antwoord formuleren.

1.4. Doelstelling en relevantie

De doelstelling en relevantie van dit onderzoek is tweeledig; intellectueel (wetenschappelijk) en praktisch (beleid en onderwijspraktijk).

Allereerst zal ik ingaan op de *praktische doelstelling en relevantie*. Uit de aanleiding en probleemstelling kwamen een aantal duidelijke vraagstukken van K&P naar boven over de betekenis van het beleid dat zij maken voor het VO. De betekenis die scholen geven aan beiden begrippen en de relatie tussen deze begrippen is bepalend voor hoe zij deze zullen

implementeren. Of zoals William Thomas uitdrukte in de beroemde zin: “*if men define situations as real, they are real in their consequences.*” (Thomas & Thomas, 1928: 572). Mensen handelen naar betekenis en de betekenis die zij aan het concept ‘lerende organisatie’ geven heeft gevolgen voor hoe zij dit in de praktijk brengen. Middels het beantwoorden van de twee hoofdvragen heeft dit onderzoek tot doel de rijkheid van de praktijk bij het ministerie naar binnen te brengen. Dit doel sluit aan bij de vraag van K&P om meer ‘gevoel’ te krijgen voor de betekenis van hun beleid. Een interpretatief onderzoek naar betekenissen kan in deze behoefte voorzien en heeft een grote praktische relevantie; de antwoorden op de hoofdvragen vormen input voor aanbevelingen voor toekomstig beleid. Hiermee beoogt dit onderzoek een bijdragen te leveren aan betekenisvol VO-beleid.

Voor de drie scholen waar het onderzoek plaatsvond bood het een kans om gezamenlijk met mij te reflecteren op de schoolontwikkelingen en de samenhang met de onderwijskundige visie. Ik was een ‘frisse blik van buiten’ die vragen stelde en reflecteerde op de veranderingen binnen de school. De scholen worden uitgebreid met elkaar vergeleken in de context van de onderwerpen ‘lerende organisatie’ en ‘formatieve evaluatie’. Dit kan hen inzicht geven in hoe ze zich verhouden tot ontwikkelingen in het ‘onderwijsveld’ en hoe ze zich verhouden tot de wensen en uitdagingen van het beleid op dit gebied.

De *intellectuele doelstelling en relevantie* sluiten allereerst aan bij de kritiek die er vanuit verschillende literatuur wordt geleverd op het concept ‘lerende organisatie’. De empirische en conceptuele basis zou zwak zijn en daarmee voor abstractie zorgen die het tot een ‘onrealistisch ideaalbeeld’ maakt. Het doel van dit onderzoek is om inzicht in de empirische en toegepaste basis van ‘lerende organisatie’ te geven. Met een verdiepend kwalitatief onderzoek lever ik een bijdragen aan de wetenschappelijke discussie over de empirische en conceptuele basis van het begrip. De onderliggende patronen die in de analyse uit empirische bevindingen en conceptuele inzichten voortkomen zijn ‘analytisch generaliseerbaar’ (zie hoofdstuk 3 voor een methodologische verantwoording) en daarmee waardevol om verder toe te passen en te onderzoeken.

De patronen die dit onderzoek aantoont in het spanningsveld van ‘strak organiseren’ enerzijds en ‘in vrijheid leren’ anderzijds binnen de onderwijssector, raken aan een groter debat over het spanningsveld. Namelijk dat van ‘kaders’ en ‘vrijheid’ in beleidsvorming en van ‘beheersing’ en ‘loslaten’ in organisatieveranderingen. Kiest men voor ‘stabiliteit’ of ‘innovatie’, of beiden, maar hoe werkt dat dan? Dit zijn vraagstukken die niet uniek zijn voor de afdeling K&P, maar bij meerdere overheidsorganisatie spelen in een veranderende maatschappij. Uit dit onderzoek verkregen inzichten kunnen een bijdragen leveren aan het begrip van deze grotere spanningsvelden in het publieke domein. Evenals het organisatie-veranderkundig vraagstuk dat bij scholen speelt in de ontwikkeling naar ‘lerende organisaties’. De patronen die zichtbaar worden sluiten aan bij het intellectuele debat over het ‘beheersen’ of ‘loslaten’ van organisatieveranderingen en kunnen een bijdragen leveren aan inzichten in dit spanningsveld.

1.5. Leeswijzer

Deze masterthesis is als volgt opgebouwd. Het eerstvolgende hoofdstuk is het Conceptueel kader (hoofdstuk 2). In dit hoofdstuk belicht ik de concepten ‘lerende organisatie’ en ‘formatieve evaluatie’ vanuit de literatuur. Uit dit hoofdstuk komen verwachtingen voort over

de empirie. Deze zal ik noemen in de samenvattende conclusie van hoofdstuk 2. Na de conceptuele verkenning zal ik aandacht besteden aan de methoden die ik heb gebruikt om mijn onderzoek vorm te geven en uit te voeren. In dit derde hoofdstuk, de methodologische verantwoording, zal ik op de overwegingen en keuzes voor de gebruikte methoden reflecteren. Na de conceptuele en methodologische hoofdstukken is het tijd voor het zwaartepunt van dit onderzoek: de empirische bevindingen. In hoofdstuk 4 zal ik uitgebreid stilstaan bij de kernthema's die de respondenten met mij deelden. Dit hoofdstuk vormt de basis van het antwoord op mijn onderzoeksvragen. Alvorens deze concreet te formuleren, zal ik de empirie analyseren aan de hand van de concepten die ik in het conceptuele kader introduceer. De analyse, hoofdstuk 5, geeft duiding aan de bevindingen en is de opstap naar de conclusie. In de conclusie, het laatste inhoudelijke hoofdstuk van deze thesis, zal ik antwoorden formuleren op de hoofdvragen die in deze inleiding zijn geformuleerd. Ook zal ik aanbevelingen presenteren voor beleid en suggesties doen voor eventueel vervolgonderzoek.

Conceptueel kader

Het conceptueel kader schetst de theoretische onderbouwing voor dit onderzoek. In dit hoofdstuk zullen de concepten die richting geven aan het interpreteren en duiden van de empirische bevinding (gepresenteerd in hoofdstuk 4) uiteen worden gezet. Met dit hoofdstuk wordt ook de scope van het onderzoek afgebakend, niet voor niets noem ik het een kader. Het conceptueel kader is daarmee geen uitputtende literatuurstudie, maar een selectie van de literatuur die relevant is om de bevindingen en de analyse te kunnen verklaren.

Om te beginnen wordt in paragraaf 2.1 het kernconcept van dit onderzoek gepresenteerd, de 'lerende organisatie'. Ik bekijken dit concept nader en zal vanuit verschillende bronnen de theoretische kernelementen aan bod laten komen. Ik zal laten zien dat er een inherent spanningsveld verbonden is aan het concept van de 'lerende organisatie', namelijk tussen 'leren' enerzijds en 'organiseren' anderzijds. Om dit spanningsveld beter te begrijpen hebben we eerst meer handvatten nodig, want op welke manieren kan men 'organiseren' en 'leren' bekijken?

In paragraaf 2.2 zal ik laten zien dat er twee paradigma's zijn van waaruit er naar 'organiseren' gekeken kan worden, namelijk vanuit het machineparadigma en vanuit het complexiteitsparadigma. In paragraaf 2.3 besteed ik aandacht aan de twee verschillende benaderingen van 'leren'. Als zowel de paradigma's op 'organiseren' en de benaderingen van 'leren' inzichtelijk zijn gemaakt laat ik zien dat beiden aan elkaar verbonden kunnen worden en wat dit betekent voor het begrijpen van het concept 'lerende organisatie'.

Als deze perspectieven en de onderlinge spanningsvelden van beiden duidelijk zijn kom ik in paragraaf 2.3.4 weer terug bij de organisaties waar het in dit onderzoek over gaat: de scholen. De wens van het huidige onderwijsbeleid is het concept 'lerende organisatie' toe te passen bij scholen ('lerende scholen'). Wat betekenen de verschillende paradigma's als we naar schoolorganisaties kijken? Hebben zij een visie op 'organiseren'? En hoe verhoudt dit zich tot hun visie op 'leren'? Duidelijk zal worden dat deze uiteenzetting vragen en verwachtingen oproept voor de analyse van de bevindingen.

De verwachtingen die uit het conceptueel kader naar voren komen worden samengevat in de laatste paragraaf van dit hoofdstuk, de conclusie. Hier zal ik ook samenvatten wat dit kader betekent voor de volgende hoofdstukken van dit onderzoek.

2.1. Lerende organisatie

2.1.1. Introductie en definitie

"Een organisatie waar continue verbetering en vernieuwing centraal staat." (OCW, 2015b)

Het concept 'lerende organisatie' duikt steeds vaker op in overheidsbeleid over organisatieontwikkeling. Zo staat ook in de belangstelling bij onderwijsbeleid over schoolontwikkeling (OCW & VO-Raad). Het leren van organisaties is echter geen nieuw fenomeen, theorieën over lerende organisatie dateren uit de jaren '70 (Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008). Men zag het als dé manier om de concurrentie voor te blijven in sterk veranderende omstandigheden (Swieringa & Wierdsma, 1990). Een omvattende definitie

wordt gegeven door Tjepkema (1993) die wordt geciteerd door Güthe: *“Een lerende organisatie is een organisatie in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterd of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren”* (1997: 40). De ‘lerende organisatie’ wordt aldus gezien als een verandering van de hele organisatie in een gewenste, liefst vernieuwende, richting (Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008; Tjepkema, 1993; OCW & VO-Raad, 2014).

Bij het uitwerken en introduceren van de ‘lerende organisatie’ in onderwijsbeleid, wordt meestal verwezen naar Peter Senge (bijvoorbeeld in het programma School Aan Zet en in interne fact-sheets over schoolontwikkeling). Hij schreef een uitgebreid boek over de lerende organisatie in 1990 wat hij later uitwerkte en toepaste op schoolorganisaties ‘lerende scholen’ (Senge, et al., 2000). Dit wordt gezien als een kantelpunt in de literatuur over de ‘lerende organisatie’ waar nog steeds veel naar verwezen wordt (Jamali & Sidani, 2008). Ik zal daarom met zijn theorie over de ‘lerende organisatie’ beginnen en dit later aanvullen en confronteren met andere literatuur over dit concept.

2.1.2. Kenmerken van de lerende organisatie

Senge (1990) gaat verder dan de lerende organisatie ‘slechts’ als metafoor te zien voor het ‘leren van de leden’ (Güthe, 1997; Silins & Mulford, 2002; Tjepkema, 1993); hij ziet het als een andere manier van denken die implicaties heeft voor alle onderdelen van de organisatie. Hij omschrijft het als een verschuiving van een ‘resource-based organization’ naar een ‘knowledge-based organization’ (Senge, 1990). Deze verschuiving is weergegeven in onderstaande tabel.

TABEL 1. *Van Resource-based naar Knowledge-based.*

Taak	Resource-based	Knowledge-based
Aard van denken	Atomistisch	Systeemdenken
Geven van richting	Visie aan de top uitgezet	Gedeelde visie die op vele plaatsen kan ontstaan
Denken en doen	Top denkt, basis doet	Denken en doen op alle niveaus geïntegreerd
Rol van leiderschap	Visie uitzetten en mensen motiveren; sleutelbeslissingen nemen en structuren ontwerpen om acties aan de basis te controleren.	Bouwen van gedeelde visie; mensen machtigen en betrokkenheid begroten; Zorgen dat in de hele organisatie de juiste beslissingen worden genomen door middel van het ontwerpen van leerprocessen.

Bron: Senge, 1990 in Güthe, 1997: 25

De verschuiving van de aard van denken van atomistisch naar systeemdenken heeft implicaties voor alle andere aspecten van de organisatie, het is een andere manier van kijken naar de wereld. Om de ontwikkeling naar een lerende organisatie te kunnen maken omschrijft Senge vijf disciplines die alle leden van de organisatie zouden moeten beheersen of nastreven. Hij benadrukt dat het niet gaat om 'hervormingen' of 'programma's' die van buitenaf opgelegd kunnen worden, maar terreinen van onderzoek en oefening voor mensen, zowel individueel als in groepsverband (2000). De disciplines zijn de volgende:

1. 'Persoonlijk meesterschap'; dit beschrijft Senge als de creatieve spanning tussen een realistische inschatting van de huidige situatie en een goed samenhangend beeld van de persoonlijke visie. Deze spanning veroorzaakt een 'drive to learn'. (Senge, et al., 2000).
2. 'Gemeenschappelijke visie'; een collectieve discipline, die zich richt op het formuleren van gedeelde doelen. Mensen die hetzelfde doel nastreven leren om betrokkenheid voor deze doelen te bevorderen. (Senge, et al., 2000).
3. 'Mentale modellen'; dit omschrijft Senge als attitudes, invalshoeken, aannames, generalisaties die de mens gebruikt om situaties te definiëren. Deze zijn vaak diepgeworteld, daarom is het van groot belang om op een veilige en productieve manier over deze moeilijke onderwerpen te praten en ze bloot te leggen. (Senge, et al., 2000).
4. 'Teamleren'; de vierde discipline die gaat over de interactie en dialoog binnen groepen. De overtuiging is dat de gezamenlijke intelligentie en het denkvermogen groter is bij een team dan bij een individueel talent. (Senge, et al., 2000).
5. 'Systeem denken'; de laatste en meest fundamentele discipline, aldus Senge. Deze manier van denken is het vermogen om ogenschijnlijk losstaande gebeurtenissen in samenhang met elkaar te zien. Systeem denken wil zeggen dat een organisatie in staat is naar geleidelijke processen te kijken in plaats van enkel naar losstaande events om zo het 'geheel' te begrijpen. (Senge, et al., 2000).

Deze disciplines dragen bij aan het leervermogen van een organisatie, aldus Senge, en daarmee dragen ze ook bij aan het verandervermogen van de organisatie (2000). Hierbij is het essentieel dat het om 'double-loop' leren gaat, naar de theorie van Argyris en Schön uit 1974 (Swieringa & Wierdsma, 1990). Het gaat namelijk niet enkel over het verbeteren van het bestaande ('single-loop' leren), maar bij een 'lerende organisatie' gaat het om het veranderen van gedrag, normen en waarden, iets wat Argyris en Schön introduceren als 'double-loop' leren (Swieringa en Wierdsma, 1990). Hier ga ik later in dit hoofdstuk dieper op in.

De verschuiving van 'resource-based' naar 'knowledge-based' die Senge presenteert middels de vijf disciplines (en dan met name de nieuwe manier van systemisch denken) krijgt echter de kritiek dat het te abstract blijft en te weinig handvatten biedt voor de praktische toepassing ervan (Grieves, 2010; Güthe, 1997; Jamali & Sadini, 2008). Andere literatuur probeert de paradigma-shift die Senge presenteert meer handen en voeten te geven in de vorm van factoren en organisatiekenmerken (Bomers, 1990; Fiol & Lyles in Güthe, 1997; Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008; Senge & Sterman, 1991; Silins & Mumford, 2002; Swieringa & Wierdsma, 1990; Tjepkema, 1993). Deze vijf disciplines dragen immers implicaties met zich mee over o.a. de relatie die een organisatie aangaat met de omgeving, de organisatiecultuur, de –structuur en de strategievorming. Inzicht in deze implicatie zal helpen bij het analyseren van de data in de volgende hoofdstukken. Ik zal daarom in de

volgende alinea kort ingaan op de voor dit onderzoek relevante elementen die anderen aandragen in aanvulling op Senge.

Allereerst de relatie die de lerende organisatie aangaat met de omgeving. De 'lerende organisatie' en haar omgeving zijn inherent aan elkaar gebonden omdat men er vanuit gaat dat de veranderingen die het leren in de organisatie teweegbrengen in reactie of anticipatie zijn op veranderende omstandigheden in de omgeving (Swieringa & Wierdsma, 1990). De specifieke context van een organisatie is dus bepalend voor de organisatieveranderingen (Fiol & Lyles, in Güthe, 1997; Tjepkema, 1993).

Ten tweede wordt door een aantal auteurs het belang van een aantal kenmerken van de organisatiecultuur van een lerende organisatie benadrukt. Dit wordt ook wel de leercultuur (Bomers, 1990) of het leerklimaat (Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008) genoemd. Zo worden elementen genoemd als initiatief nemen (Silins & Mumford, 2002), een experimentele houding (Bomers, 1990; Jamali & Sidani, 2008), gezamenlijkheid, openheid en dialoog (Bomers, 1990; Silins & Mumford, 2002) en een balans tussen reflectie en actiegerichtheid (Bomers, 1990; Tjepkema, 1993).

Ten derde spreekt met over de implicatie voor de organisatiestructuur. Deze zou ondersteunend moeten zijn aan de cultuur (Fiol & Lyles in Güthe, 1997). De verantwoordelijkheid zou zo laag mogelijk in de organisatie moeten liggen. Dit betekent weinig hiërarchie en veel ruimte voor autonomie (Bomers, 1990; Güthe, 1997). Hiervoor zijn 'volledige functies' nodig: met vrijheid, zelfstandigheid, maar ook veiligheid en ondersteuning (Tjepkema, 1993). Een structuur die door verschillende bronnen wordt gesuggereerd in aanvulling op Senge is de 'teamstructuur' waarbij multidimensionale teams over grenzen van afdelingen en functies heen kunnen kijken (Fiol & Lyles, in Güthe, 1997; Tjepkema, 1993). Deze grenzen moeten daarom flexibel zijn (Güthe, 1997).

Tot slot de strategievorming die wordt omschreven als een 'zich gaandeweg ontwikkelend proces' (Swieringa & Wierdsma, 1990), kortom een proces dat niet van tevoren strak is vormgegeven en gepland. In de woorden van Chia en Holt: "Strategy without design" (2014). De strategievorming is daarnaast participierend; visie en doelstellingen worden gezamenlijk geformuleerd (Tjepkema, 1993; Jamali & Sidani, 2008) en regelmatig gemonitord (Silins & Mumford, 2002).

2.1.3. 'Lerende organisatie' als oxymoron

Zoals we in de voorgaande alinea's hebben gezien wordt in een groot deel van de literatuur over de 'lerende organisatie' een aanvulling op- of het bekrachtigen van Senge's theorie beschreven (o.a. Bomers, 1990; Chia & Holt, 2014; Fiol & Lyles in Güthe, 1997; Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008; Senge & Sterman, 1991; Silins & Mumford, 2002; Swieringa & Wierdsma, 1990; Tjepkema, 1993). Maar naast bekrachtiging wijzen een aantal bronnen op spanningsvelden rondom het concept 'lerende organisatie' (Grieves, 2010; Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008; Weick & Westley, 1996). Ik wil met name het meest fundamentele spanningsveld uitdiepen, namelijk de paradox van 'leren' en 'organiseren' die wordt geschetst door Weick en Westley (1996).

Weick en Westley (1996) stellen dat de 'lerende organisatie' een oxymoron is; de concepten 'leren' en 'organiseren' zijn in hun letterlijke betekenis tegengesteld van elkaar. Dit veroorzaakt een inherente spanning rondom het concept 'lerende organisatie' omdat de begrippen 'leren' en 'organiseren' elkaar limiteren in hun betekenissen en daarmee hun potentie. Grieves van de stelling van Weick en Westley als volgt samen: "*on the one hand the*

concept of organization implies stability, order and structure, whilst learning on the other hand implies disorganization, variety and change” (2010: 163).

Uit deze quote wordt duidelijk dat de mate van spanning tussen ‘leren’ en ‘organiseren’ afhankelijk is van hoe men naar de betekenis van beiden begrippen kijkt. Om deze spanning te begrijpen zullen we eerst meer handvatten moeten verzamelen om naar de verschillende betekenissen van ‘leren’ enerzijds en ‘organisaties’ anderzijds te kijken. In het citaat wordt leren als ‘disorganization, variety and change’ beschreven, maar zijn er ook andere perspectieven op leren? Deze vraag kunnen we ook stellen bij de omschrijving van het tweede concept ‘organisatie’ als ‘stability, order and structure’. Welke perspectieven bestaan er op organiseren? In de volgende twee paragrafen staan daarom achtereenvolgens ‘perspectieven op organisaties’ en ‘perspectieven op leren’ centraal. Dit is een essentiële stap alvorens deze perspectieven toe te passen op het leren van schoolorganisaties, de focus van dit onderzoek.

2.2. Perspectieven op organisaties

Er kan op ontzettend veel manieren naar organisaties en organisatieverandering worden gekeken (Weick & Quinn, 1999). Ik zal echter aan de hand van literatuur laten zien dat onder al deze perspectieven grofweg twee verschillende ontologische paradigma’s (manieren om naar de wereld te kijken) liggen, namelijk: de wereld als machine enerzijds en de wereld als complexiteit anderzijds. In de volgende alinea’s worden deze paradigma’s en hoe deze bepalend zijn voor het begrijpen van organisatie(verandering) achtereenvolgens toegelicht.

2.2.1. De wereld als machine

Het eerste paradigma, de wereld als machine, gaat uit van een wereld die voorspelbaar, maakbaar en beheersbaar is (Biesta, 2013; Boulton, et al., 2015; Chia & Holt, 2009; Grieves, 2010). Binnen organisaties betekent dit dat rationele structuren en een planmatige aanpak centraal staan (Boulton, et al., 2015; Grieves, 2010). De herkomst hiervan ligt in de verlichting, waar men zocht naar manieren om organisatieprocessen van input naar output te optimaliseren (Grieves, 2010). De kracht van dit paradigma ligt in het creëren van controlemechanisme die (productie)processen optimaal laten functioneren. In dit mechanistisch denken ligt de herkomst van de machine-metafoor (Grieves, 2010). Vanuit dit paradigma kunnen organisatieonderdelen rationeel worden vervangen en geïsoleerd worden geanalyseerd om tot maximale effectiviteit en efficiëntie te komen (Boulton, et al., 2015; Grieves, 2010).

Organisatieveranderingen doen zich voor als daar bewust besluit over wordt genomen en worden daarom vormgegeven in wel-overdachte plannen. Een lineair ontwerp met duidelijke stappen om complexiteit te reduceren (Biesta, 2009). Dit betreft een rationeel ontwerp, waarbij traditioneel het denken (plannen) en doen (implementeren) strikt gescheiden zijn. Dit impliceert een ‘ontwerper’, een rol die meestal door het management wordt uitgevoerd. Het is een voorschrijvende benadering die top-down wordt geïnitieerd (Grieves, 2010).

Een machine suggereert dat er grote mate van voorspelbaarheid, controle en stabiliteit is. Mensen worden dan ook als deel van deze structuur gezien, als onderdeel van de machine, als organisatieresource. Als iemand uitvalt, kan deze zonder probleem vervangen worden, de taken zijn immers gestructureerd en voorspelbaar. (Grieves, 2010). Investeren in deze

mensen, middels training of opleiding, is een functionele manier om tot grotere efficiëntie en effectiviteit te komen (Biesta, 2009; Grieves, 2010).

We herkennen dit paradigma in de manier waarop veel van de instituties en bestaande organisatiestructuren hun gang van zaken baseren (Chia & Holt, 2009). Het is een traditioneel perspectief waarbij de top van de organisatie (vaak met een structuur in de vorm van een piramide) bepaalt wat de organisatie te doen staat en meestal ook hoe. Het management is 'in controle' en houdt grip middels 'checks and balances'. De stevigheid en voorspelbaarheid van de vaste structuren geven de mensen in de organisatie houvast en het primaire proces stabiliteit. Dit is ook te herkennen bij veel van de Nederlandse overheidsorganisaties. Organisaties die zich baseren op bureaucratische principes van o.a. stabiliteit en hiërarchie voelen zich dan ook thuis bij dit paradigma (Boulton, 2016).

Omdat dit paradigma uitgaat van mechanistische principes, gaat het voorbij aan de menselijke, en onvoorspelbare, kant van organisaties. Motivatie, gedrag, attitudes en waarden die bij kunnen dragen of tegenkracht kunnen bieden aan het bereiken van prestaties worden zoveel mogelijk uitgeschakeld of buiten beschouwing gelaten. Deze veranderbenadering, met strakke implementatieplannen, stuit daarom vaak op weerstand omdat het de complexiteit van de praktijksituatie waarbinnen mensen het plan moeten implementeren te kort doet (Grieves, 2010). Immers, zo laten studies zien, 80 % van de plannen gaat anders dan gepland (Bos & Harting, 2006; Chia & Holt, 2009).

2.2.2. De wereld als complex systeem³

Het tweede paradigma, de wereld als complex systeem, gaat uit van complexiteit en onvoorspelbaarheid (Boulton, et al., 2015; Burnes, 1996; Burnes, 2007). De herkomst van dit paradigma ligt in de kritiek op het voorspelbare, geplande en lineaire perspectief van het machineparadigma. Dit wordt door Lewin als volgt onderstreept: "All change is complex and should not be treated mechanistically" (1999: 279 in Grieves, 2010: 85). Hij schetst hiermee de basis voor een perspectief op organisatieverandering dat meer aandacht heeft voor het sociale aspect van de verandering: "a social standard to be changed does not have the nature of a 'thing' but of a 'process'" (1999: 279 in Grieves, 2010: 85).

Naast het sociale menselijke aspect, ligt ook het systeemdenken aan de basis van dit paradigma. Systeemdenkers accepteren namelijk dat de wereld een complex systeem is dat bestaat uit diverse complexe subsystemen die met elkaar in interactie zijn. In het boek 'Embracing Complexity' wordt dit door de schrijvers als volgt geformuleerd: "*Complexity thinking assumes that the world is comprised of a myriad of elements that interact. Most of these elements, at least in the living world, are unique. No plant, person is identical to any other. [...] so a complex system comprises many unique elements that interact in multiple ways. The elements themselves can change, learn and adapt. The connections can change, loosen, reform, and the boundaries of the system can also shift over time.*" (Boulton, et al., 2015: 34). Senge benadrukt dat dit eigenlijk een hele vanzelfsprekende manier van kijken naar de wereld is; de kern van een systeem is dat er een wederzijdse- afhankelijkheidsrelatie tussen onderdelen bestaat (2011). Kijk maar naar je familie, de afdeling van je werk, het onderwijsstelsel, etc.. Alle onderdelen zijn uniek, gedragen zich niet perfect voorspelbaar,

³ Veel elementen uit deze subparagraaf komen uit een eerder paper dat ik schreef over de complexiteitstheorie. Zie Bindels, E. (2016) in de referentieslijst voor een verwijzing naar dit paper.

interacteren met elkaar en zijn alleen samen een systeem met regelmatig onbedoelde uitkomsten (Senge, 2011).

Accepteren dat de wereld een complex systeem is, hangt direct samen met accepteren dat de wereld onvoorspelbaar is (Boulton, 2016). Daarom is het niet logisch om het denken en doen te scheiden, zoals vanuit het machineparadigma wordt gesteld. Immers, op het moment van implementatie van het ontworpen plan zal blijken dat de praktijk complexer is en aanpassingen nodig zijn. Deze adaptiviteit en het schakelen tussen actie en reflectie op deze actie vraagt om het combineren van denken en doen (Boulton, 2016).

Door het combineren van denken en doen is er ook een minder strikte scheiding tussen ontwerper en uitvoerder. De mens krijgt hiermee meer zeggenschap op de verandering en wordt daarom vanuit dit paradigma niet meer als passieve resource, maar als actieve ‘agent’ gezien (Burnes, 1996; Grieves, 2010). Ook ligt er meer nadruk op de unieke eigenschappen van alle mensen, iedereen is immers een unieke schakel van een groter systeem (Boulton, 2016). De centrale rol voor de mens en de kritiek op het functionalistisch denken van het machinemodel geven dit paradigma een kritische ondertoon ten opzichte van bestaande machtsstructuren waarbij mensen ‘slechts’ als resource worden gezien. In onderstaande tabel zijn de uitgangspunten van beiden paradigma’s naast elkaar gezet.

TABEL 2. *Het machineparadigma en het complexiteitsparadigma naast elkaar.*

	Machineparadigma	Complexiteitsparadigma
Wereld	Voorspelbaar	Onvoorspelbaar
Verandering	Gepland en volgens een vaste structuur	Emmergent en door adaptiviteit
Mens	Passieve uitvoerder	Actieve ‘agent’
Kwaliteiten	Gestandaardiseerd en vervangbaar	Uniek, divers en onvervangbaar
Focus	Functionaliteit en efficiëntie	Relationeel en betekenissen
Richting	Top-down en institutioneel	Iedereen en lokaal
Initiatief	Management	Iedereen

Bron: samengesteld uit: Biesta (2009); Boulton (2016); Boulton, et al. (2015); Burnes (1996); Grieves (2010); Homan (2001); Weick & Quinn (1999)

2.2.3. Paradigma’s en de ‘lerende organisatie’

Hoe verhoudt het concept ‘lerende organisatie’ zoals beschreven door Senge en anderen (uiteengezet in paragraaf 1) zich tot deze twee paradigma’s? De uitgangspunten van de ‘lerende organisatie’ lijken op het eerste gezicht tot hun recht te komen in het complexiteitsparadigma. Als de definitie van de ‘lerende organisatie’ er weer bij wordt gepakt, worden de overeenkomsten zichtbaar: *“Een lerende organisatie is een organisatie in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterd of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren”* (Tjepkema, in Güthe 1997: 40). De overeenkomende uitgangspunten zijn overduidelijk de acceptatie van

onvoorspelbaarheid en het anticiperen op continue veranderingen in de omgeving. Er is daarnaast bij zowel de lerende organisatie als bij het complexiteitsparadigma een actieve en unieke rol voor de mens weggelegd. Ook wordt bij beiden de diversiteit en variatie van mensen als kracht gezien. Tot slot zijn denken en doen bij beiden idealiter verweven wat een grotere mate van gelijkwaardigheid impliceert tussen de verschillende organisatieleden.

Er lijkt echter een spanningsveld te zijn tussen de uitgangspunten van de 'lerende organisatie' en de uitgangspunten van het machineparadigma. Organisaties die functioneren op basis van het op stabiliteit, vaste structuren en voorspelbaarheid gerichte machineparadigma, voldoen niet aan de kenmerken van de lerende organisatie zoals zojuist beschreven. Weick & Westley, die in paragraaf 1 de 'lerende organisatie' als oxymoron introduceerden, bevestigen dat het spanningsveld van de 'lerende organisatie' voor een groot deel afhankelijk is van de keuze tussen organisatiestructuren en de mate waarin deze structuren een organisatie voorbereiden op verandering. Organisaties met bepaalde structuren, zoals 'self-designing organisations', zullen goed zijn in het aanpassen op vragen vanuit de omgeving. Terwijl andere vormen, zoals bureaucratieën die toegewijd zijn op efficiëntie en stabiliteit de voordelen halen uit het behouden van de status-quo (Weick & Westley, 1996: 194). Bureaucratieën zullen dan ook een grotere spanning ervaren van de oximoron bij het toepassen van het concept van de 'lerende organisatie' dan organisaties die gericht zijn op verandering. Dit beeld wordt bevestigd door Finger en Brand die aantonen dat niet elke organisatie een geslaagde 'lerende organisatie' kan zijn (in Grieves, 2010). Ook al is dit de belofte van Senge die gelooft dat we instituties als lerende systemen moeten ontwerpen omdat deze vervolgens zelf hun eigen verandering kunnen continueren (Grieves, 2010). Uit empirische studies blijkt dat bureaucratische organisatie niet veranderen bij enkel lerende initiatieven (Finger & Brands in Grieves, 2010).

De 'lerende organisatie' komt dus niet bij elk type organisatie tot z'n recht, aldus Weick en Westley. In de context van een machineparadigma kan het zelfs negatieve gevolgen hebben voor de betekenis van zowel het 'leren' als het 'organiseren' (Weick & Westley, 1996).

2.3. 'leren' en 'organiseren'

Met de toevoeging van de twee paradigma's aan theoretische bagage komen we weer terug bij de scholen, de organisaties waar het conceptueel kader mee begon. In voorgaande paragrafen werd duidelijk dat het voor het succes van de 'lerende organisatie' van belang is hoe er naar 'leren' en 'organiseren' wordt gekeken. De paradigma's op organiseren hebben we zojuist uitgewerkt, dan rest ons nog uit te zoeken hoe er naar 'leren' kan worden gekeken.

Bij scholen doet zich het unieke fenomeen voor dat het primaire proces, het geven van onderwijs, ook gericht is op leren. De visie op leren heeft binnen schoolorganisaties dus zowel betrekking op het leren van leerlingen als op het leren van de organisatie. Ik zal in de volgende alinea's laten zien dat er wederom grofweg twee benaderingen zijn van 'leren', die zowel in het onderwijs als in de organisatiewetenschap van toepassing zijn. Deze zal ik toelichten in 3.1. Bij deze twee benaderingen van leren horen ook verschillende vormen van evalueren. Deze zal ik verbinden in paragraaf 3.2. Daarna zal ik laten zien dat de uitgangspunten van deze twee benadering sterke overeenkomsten vertonen met de eerder geschetste paradigma's van 'organiseren'. Deze overeenkomsten maak ik inzichtelijk in 3.3.

Als het kader genoeg handvatten heeft gegeven om naar de theoretische betekenissen van zowel 'leren' als 'organiseren' te kijken, zal ik het spanningsveld van de 'lerende organisatie' als oxymoron toepassen op schoolorganisaties in 3.4.

2.3.1. Perspectieven op leren

Men kan op verschillende manieren naar leren in de context van het onderwijs kijken (Biesta, 2013; Bulterman & Muynck, 2014). Bulterman en Muynck dragen hiervoor twee benaderingen aan: de instrumentele benadering enerzijds en de vormende benadering anderzijds (2014). Ik zal de uitgangspunten van beiden benaderingen achtereenvolgens uitwerken. Deze zal ik aanvullen met theorieën van de organisatiewetenschap over leren in organisaties. Het zal duidelijk worden dat de uitgangspunten van benaderingen op leren in de context van onderwijs vergelijkbaar zijn met die van leren in de context van organisaties.

Instrumentele benadering

Allereerst de instrumentele benadering. Deze wordt door Bulterman en Muynck als volgt aangeduid: "*de benadering die processen van leren en ontwikkeling probeert te vatten in termen van objectiveerbare en controleerbare doelstellingen*" (2014: 20). Een term die veel voor komt in het huidige onderwijsbeleid en thuishoort bij deze benadering is opbrengstgericht werken. De overheid streeft ernaar de opbrengsten van het onderwijs (de scores van leerlingen op toetsen) te verhogen en gaat ervan uit dat dit mogelijk is door opbrengsten zorgvuldig te volgen en monitoren (OCW, 2011). Dit gaat middels toetsing en het objectief meten van de prestaties, op basis van de informatie uit deze metingen worden instructies aangepast. Hierbij staat de leerstof centraal die wordt opgeknipt in overzichtelijke deeltaken en toetsbare vaardigheden en kennis. Iedereen wordt op en met dezelfde objectieve informatie getoetst. Niet iedereen kan hetzelfde aan, dus kunnen niveauverschillen zichtbaar worden gemaakt. (Bulterman & Muynck, 2014).

De benadering gaat uit van lineaire ontwikkeling, voorspelbare leerlijnen en differentiatie. Daarmee is men optimistisch over de mate waarin leerprocessen in de school maakbaar, beheersbaar en stuurbaar zijn (Biesta, 2013; Bulterman & Muynck, 2014). Bulterman en Muynck koppelen deze benadering aan de manier hoe deze ook in fabrieken en bedrijven wordt gebruikt; men kan immers aan de hand van begin- en eindmetingen vaststellen wat het rendement is van een investering. Zo kan met behulp van cijfers uit cito-scores het rendement van het onderwijs worden bepaald.

Het leerproces is daarmee een functioneel proces dat moet leiden tot het beschikken over bestaande kennis. Weick & Westley noemen deze manier van leren ook wel 'controlled thinking' (1996):197); het gaat om het straktrekken van het leren in logische en rationele stappen met zo min mogelijk verstoringen. Zo stellen zij dat door het gebruik van rationele Weberiaanse technieken men met het leren streeft naar het kennen van bestaande verbinding. Dit leerproces wordt in de organisatiewetenschap 'single-loop' leren genoemd (Argyris & Schön, 1978) waarbij het leren leidt tot aanpassingen of oplossingen van problemen door het opnieuw of anders toepassen van bestaande kennis. Kortom, het zo effectief mogelijk verbeteren van het bestaande (Güthe, 1997).

Vormende benadering

De tweede benadering ziet leren als vormingsproces. De vormingsbenadering, zo omschrijven Bulterman en Muynck, legt het accent in de context van het onderwijs op de vorming van de

individuele leerlingen: *“Onder vorming verstaan we de eigen identiteitsontwikkeling van studenten die plaatsvindt onder invloed van prikkeling van buitenaf die zij op hun eigen manier in zich opnemen.”* (2014: 24, naar Von Hentig). Hierbij zijn twee uitgangspunten van belang: de actieve rol van de student in het vormgeven van het eigen leerproces en het vormen van de hele mens. Waar bij de instrumentele benadering de vraag ‘wat is de leerstof?’ centraal staat, staat bij deze benadering ‘wie is de leerling?’ centraal (Bulterman & Muynck, 2014).

Met vorming wordt niet bedoeld dat een persoon enkel door zijn omgeving gevormd wordt, maar dat de persoon in het ‘zich vormende’ proces zelf actief is. Het is een proces van interacties tussen kind en de wereld waardoor volwassenwording in gang wordt gezet. Een proces dat Biesta ‘coming into the world’ noemt (2013: 143). Deze benadering gaat uit van een holistische visie op de mens; naast het denkvermogen is een mens ook een handelend wezen met gevoelens en overtuigingen. Kennis wordt dan ook gezien als ‘levenskennis’, waar objectieve kennis maar een deel van is. Zo ziet men vanuit deze benadering niet al het leren als meetbaar en toetsbaar. Men is er ook niet op uit om selecties te maken op basis van objectieve vergelijkingen, want iedereen is immers uniek. (Bulterman & Muynck, 2014). Leerlingen worden niet in een geprogrammeerde en geplande route geplaatst maar zijn vrijer in hun leerproces.

Het leerproces in deze benadering is per definitie persoonlijk en uniek. Dit maakt dat er een grote variëteit is in manieren van denken en doen. Weick en Westley omschrijven deze manier van leren als ‘creative thinking’ en disruptief, zo stellen ze: *“To learn is to disorganize and create variety.”* (1996: 190). Er wordt naast bestaande kennis ook plaats gemaakt voor het leggen van nieuwe verbindingen waarbij niet alleen objectiviteit maar ook opvattingen en gevoelens een rol spelen. Deze benadering gaat uit van een leerproces dat in de organisatiewetenschap ‘double-loop’ leren genoemd wordt (Argyris & Schön, 1978). Hierbij gaat het niet alleen over het verbeteren van het bestaande maar het veranderen van gedrag en mentale modellen (diepgewortelde overtuigingen, normen, waarden en aannames) (Argyris & Schön, 1978; Senge, 2000). Deze manier van leren wordt gekoppeld aan gedragsverandering vanuit de overtuiging dat denken en doen met elkaar verweven zijn (Swieringa & Wierdsma, 1990). Dit perspectief op leren wordt ook verbonden aan de ‘lerende organisatie’ (Swieringa & Wierdsma, 1990; Senge, et al., 2000).

2.3.2. Leren en evalueren

Gezien de bijzondere belangstelling van dit onderzoek voor het fenomeen ‘Formatieve Evaluatie’ (FE) zal ik kort ingaan op toetsing en evaluatie in relatie tot de benaderingen van leren. Zoals in bovenstaande alinea’s is uiteengezet dragen de visie op leren impliciete en expliciete consequenties met zich mee voor het evalueren van dit leren. Dat komt omdat de visie op leren nauw samenhangt met visie op evalueren (Bulterman & Muynck, 2014). Met evalueren doelen Bulterman & Muynck op *“een breed scala aan middelen om de vorderingen van studenten vast te stellen [...] observaties, praktijkopdrachten, klassieke examens, opstellen, werkstukken, portfolio’s, etc.”* (2014: 12). Het gaat bij een evaluatie of ‘assessment’ om een beoordeling van de waarde van het werk van leerlingen. Toetsing is hier ‘slechts’ één manier voor. Er zijn twee vormen van evalueren: summatieve- en formatieve evaluatie (Bulterman & Muynck, 2014).

Summatieve evaluatie vindt plaats aan het eind van (een deel van) het leerproces en telt mee voor vervolgbeslissingen. Voorbeelden van summatieve evaluaties zijn de Cito-eindtoets, schoolexamens en het centrale eindexamen. Kortom, de traditionele toets die kijkt

naar de mate van beheersing van (meestal) inhoudelijke kennis. Waar het instrumentele paradigma deze vorm van toetsing als noodzakelijk meetinstrument ziet van de kwaliteit van het leerproces, vindt het vormende paradigma dat toetsing juist risico's op kan leveren voor dit leerproces. (Bulterman & Muynck, 2014).

Bij formatieve evaluatie zijn leren en evaluatie geïntegreerd in één doorlopend proces (Bulterman & Muynck, 2014; CERI, 2008; Snyder, 2013). Het wordt gebruikt tijdens het leerproces om informatie te krijgen over de vorderingen en behoeften van de leerling om vervolgens bij te sturen of de leerling beter te kunnen ondersteunen. Formatieve evaluatie is daarmee meestal gericht op de individuele behoeften van het kind en het persoonlijke leerproces van de leerling waarbij leerdoelen gezamenlijk, door docent en leerling, worden vastgesteld en geëvalueerd (CERI, 2008; Dochy & Janssen, in Bulterman & Muynck, 2014; Snyder, 2013). Deze vorm van evaluatie wordt gebruikt in het vormende paradigma om leerlingen te kunnen ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling. In de instrumentele benadering veroorzaakt deze vorm van evalueren spanning omdat het moeilijk is om het geëvalueerde te objectiveren (Bulterman & Muynck, 2014).

2.3.3. Paradigma's van 'leren' en 'organiseren' verbonden

De uitgangspunten van twee onderwijsbenaderingen herinneren aan de paradigma's op organisatieverandering, er zijn namelijk overeenkomsten. De uitgangspunten van de instrumentele benadering van leren doet denken aan het machineparadigma. Deze overeenkomsten zijn weergegeven in tabel 3.

TABEL 3. *Machineparadigma en Instrumentele benadering.*

Machineparadigma van 'organiseren'	Instrumentele benadering van 'leren'
Mechanistisch en voorspelbaar	Voorspelbare leerresultaten
Rationele (denken)	Cognitieve kennis (hoofd)
Vaste structuren en plannen (lineair)	Uitgestippelde leerlijnen en roosters (lineair)
Standaardisering	Standaardisering
Product centraal	Leerstof centraal
Productierendement (input-output)	Leerrendement (opbrengsten)
Controle mechanisme	Summatieve toetsing
Management bepaald	Docent bepaald
Beperken van risico	Beperken van onzekerheden
Maakbaarheid en beheersbaarheid	Maakbaarheid en beheersbaarheid

Het complexiteitsparadigma deelt echter overeenkomsten met de vormende benadering van leren. Dit is weergegeven in tabel 4.

TABEL 4. *Complexiteitsparadigma en Vormende benadering*

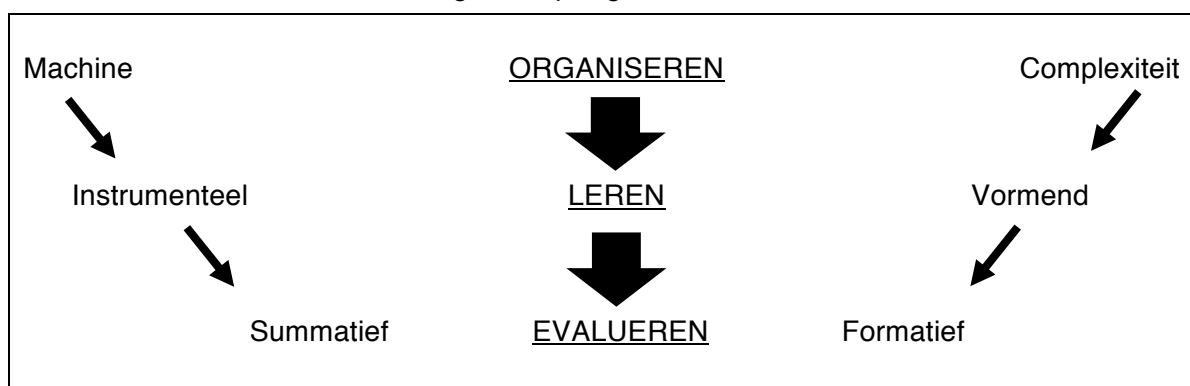
Complexiteitsparadigma van 'organiseren'	Vormende benadering van 'leren'
Onvoorspelbaarheid	Vrijheid in leeruitkomsten
Denken en doen verweven	Hele mens (hoofd, hart, handen)
Constante feedbackloops	Formatieve evaluatie

Lange termijn	Leven lang leren
Ontwikkelingsproces centraal	Proces van leerling/lerende centraal
Anticiperen op omgeving	Interacteren met wereld
Participatieve strategievorming	Lerende bepaald zelf (mede) leerdoelen
Persoonlijk en uniek	Persoonlijk en uniek
Autonomie, ruimte en veiligheid	Vrijheid en veiligheid

Uit eerdere uiteenzettingen van perspectieven op 'organiseren' en 'leren' die samengebracht zijn in bovenstaande tabellen wordt zichtbaar dat de paradigma's op organiseren ook toepasbaar zijn op de verschillende perspectieven die er bestaan op 'leren' (zowel in de context van het onderwijs als in de context van organisaties). Ik heb echter eerder ook laten zien dat het concept van de 'lerende organisatie' aansluit bij de uitgangspunten van het complexiteitsparadigma (zie pagina 19-20). Ook is bij de introductie van het concept 'lerende organisatie' benadrukt dat het om 'double-loop' leren moet gaan, omdat 'single-loop' leren niet leidt tot duurzame verandering (Swieringa & Wierdsma, 1990). Een succesvolle lerende organisatie impliceert dus bepaalde manieren van 'leren' en van 'organiseren', namelijk vanuit het complexiteitsparadigma en de vormende benadering. Dit verklaart ook waarom niet elk type organisatie gebaat is bij de 'lerende organisatie' (Finger & Brands in Grieves, 2010; Weick & Westley, 1996).

Dat is interessant omdat uit bovenstaande literatuurstudie ook blijkt dat de meeste organisaties in onze huidige maatschappij gebaseerd zijn op het machineparadigma (Boulton, 2016; Boulton, et al., 2015; Chia & Holt, 2009). Dit bevestigt ook de voorspelling van Weick en Westley dat het spanningsveld van de 'lerende organisatie', de oxymoron van dit concept, werkelijkheid wordt als de 'lerende organisatie' toegepast wordt in een organisatie die zich baseert op de uitgangspunten van het machineparadigma (bijvoorbeeld organisaties die uitgaan van bureaucratische principes). Omgedraaid zou hetzelfde gebeuren bij een organisatie die functioneert volgens de principes van het complexiteitsparadigma, maar wel een instrumentele benadering van 'leren' aanhoudt. Beiden paradigma's (op 'leren' en op 'organiseren') moeten overeenkomen om tegengestelde betekenissen te voorkomen (zie figuur voor een schematisch overzicht).

FIGUUR 1. Paradigma's op organiseren, leren en evalueren



2.3.4. Scholen als lerende organisaties?

Deze masterscriptie onderzoekt op welke manier middelbare scholen betekenis geven aan de ontwikkeling tot 'leren organisatie', dit is immers de wens van het huidige onderwijsbeleid van het voortgezet onderwijs (zoals o.a. beschreven in het Sectorakkoord VO dat OCW afsloot met de VO-raad). Dit betekent dat het spanningsveld van de 'lerende organisatie' als oxymoron afhankelijk is van de visie die scholen hebben op 'organiseren' enerzijds en op 'leren' anderzijds. Dit is een empirisch vraagstuk waar dit onderzoek antwoord op formuleert in hoofdstuk 4 waar de bevindingen worden gepresenteerd. Maar alvorens in te gaan op de bevindingen, is het van belang een aantal zaken te noemen die reeds institutioneel zijn bepaald. Deze zijn geïntroduceerd in de inleiding, maar met de kennis van bovenstaande hoofdstuk is het relevant deze informatie te verhouden tot de paradigma's. Ook dit zal helpen om de empirische bevindingen beter te duiden. Het gaat om met name de volgende twee zaken:

- Examenprogramma's met de bijbehorende school- en centraal examens (SE's en CE's). De leerstof van het examenprogramma staat per vak vast en de beheersing van deze stof wordt middels examens getoetst. In principe maakt iedere leerling in Nederland binnen het niveau waar hij/zijn is ingedeeld n.a.v. eerdere toetsing (vmbo, havo of vwo), dezelfde toets en wordt dezelfde stof gevraagd. Het examenprogramma en de bijbehorende toetsen zijn kenmerkend voor een instrumenteel paradigma. Dit geldt ook voor de Rekentoets en de PO-eindtoets; allen gaan uit van voorspelbare en vaststaande leerstof, objectieve kennis die meetbaar en vergelijkbaar is.
- Het inspectiekader van de Inspectie voor het Onderwijs. Op basis van vaste indicatoren wordt iedere school op dezelfde wijze gecontroleerd op de onderwijskwaliteit. Deze indicatoren kijken o.a. naar de cijfers en naar het rendement van de leeropbrengsten. Deze gegevens worden jaarlijks gepubliceerd in een onderwijsverslag waar ze met elkaar en met gegevens uit voorgaande jaren worden vergeleken. Hierin herkennen we het (kwaliteits)controle-mechanisme en het rendementsdenken van het machineparadigma.

Daarnaast verklaren Senge (1990; 2000) en Fullan (2001) dat de meeste scholen zijn gebaseerd op het traditionele conservatieve denken van verlichting, volgens mechanistisch principes. Zij noemen een aantal voorbeelden van aannames ten aanzien van 'leren' en 'organiseren' die hun oorsprong vinden in het industriële tijdperk en uitgaan van het machinemodel, namelijk:

Ten aanzien van 'leren':

- Leren vindt plaats in het hoofd, niet in het hele lichaam;
- Iedereen leert op dezelfde manier of hoort dat te doen;
- Leren vindt plaats in de klas, niet in de wereld.

Ten aanzien van 'organiseren':

- Scholen worden gerund door specialisten die de controle naar zich toe trekken;
- Kennis is van nature versnipperd;
- Scholen geven de waarheid door;
- Competitie brengt het leerproces in een hogere versnelling. (Senge, et al., 2000: 30-41).

Deze uitgangspunten kunnen het veranderen van scholen in anticipatie op de complexere wordende maatschappij bemoeilijken, maar zijn daarom ook meteen de grootste reden om

het onderwijs te willen veranderen, aldus Senge (2000) en Fullan (2001). Want één ding is zeker: de wereld verandert (Fullan, 2001; Senge, 1990; 2000).

2.4. Samenvattende conclusie

De rode draad van dit conceptueel kader is de in zichzelf paradoxale betekenis van het concept 'lerende organisatie'. Bovenstaande uiteenzetting van onder andere de twee paradigma's waarmee naar 'organiseren' en de twee benaderingen waarmee naar 'leren' kan worden gekeken, gaf een onderbouwing voor de 'lerende organisatie' als oxymoron.

Het conceptueel toepassen van deze inzichten op het onderwerp van deze scriptie, 'lerende scholen', draagt een aantal verwachtingen met zich mee. Zeker in de wetenschap van de zaken die al institutioneel voor de scholen bepaald zijn, zoals beschreven in 3.4.. In deze conclusie zal ik als afsluiting van het conceptueel kader deze verwachtingen samenvatten. Daarna is het tijd om de inzichten toe te passen op de empirische bevinding. Ik zal in het volgende hoofdstuk uitleg geven over hoe ik dit heb gedaan (methoden). Daarna komen de respondenten aan het woord over hoe zij betekenis geven aan 'leren' en 'organiseren' op de drie verschillende scholen die centraal staan in dit onderzoek (bevindingen). Deze bevindingen zal ik vervolgens in het analyse hoofdstuk verbinden en duiden met de concepten uit dit conceptuele kader.

2.4.1. Verwachtingen

- Scholen die een vormende visie op onderwijs hebben zullen spanning ervaren met de instrumentele institutionele visie op leren die de overheid hanteert (onder andere in de vorm van SE's, CE's en de Rekentoets).
- Scholen die een instrumentele visie op onderwijs hebben zullen minder spanning ervaren met het huidige meer instrumentele onderwijssysteem (in de vorm van toetsen en inspectie).
- Scholen met een vormende visie op 'leren' zullen meer gebruik maken van formatieve evaluatie dan scholen met een instrumentele visie op onderwijs.
- Scholen met een complexiteitsparadigma op 'organiseren' zullen sneller een vormende visie op 'leren' hanteren dan scholen met een machineparadigma op 'organiseren'.
- Scholen met een complexiteitsparadigma op 'organiseren' en een vormende benadering van 'leren' zullen aan meer kenmerken van de 'lerende organisatie' voldoen.
- Scholen die meer kenmerken bezitten van de 'lerende organisatie' zullen grotere spanning ervaren met huidige onderwijsstelsel, door de nadruk van het institutionele machineparadigma op 'organiseren' en de institutionele instrumentele benadering van 'leren'.

Met de samenvatting van de verwachtingen is het conceptueel kader afgerond. In het volgende hoofdstuk zal ik aandacht besteden aan de methoden van dit onderzoek.

Methodologische verantwoording

Alvorens in te gaan op het belangrijkste onderdeel van dit onderzoek, de empirische bevindingen die het antwoord geven op de hoofdvragen van dit onderzoek, zal ik eerst ingaan op de methoden die ik heb gebruikt om deze te verkrijgen.

Allereerst zal ik mijn onderzoeksstrategie toelichten (3.1) en ingaan op mijn ontologische en epistemologische benaderingen (3.1.1.) en het onderzoekontwerp (3.1.2.). Vervolgens komen de onderzoeksmethoden aan bod die ik heb gebruikt om mijn data te verzamelen (3.2.). Hierin bespreek ik ook de keuze voor drie specifieke scholen (3.2.3). Daarna werk ik mijn analysemethoden uit (3.3.) en rond ik af met een verantwoording van de kwaliteitscriteria validiteit en betrouwbaarheid (3.4.). Tot slot rond ik af met een samenvattende conclusie en vooruitblik naar de komende hoofdstukken (3.5).

3.1. Onderzoeksstrategie

3.1.1. Ontologie en epistemologie

Dit onderzoek kijkt naar de betekenissen die mensen geven aan het concept 'lerende organisatie' in hun specifieke onderwijspraktijk. Betekenisgeving is een interessant fenomeen, het is een menselijk proces om duiding te geven aan de wereld om ons heen (Yanow, 1996). Yanow omschrijft het als een sociaal construct dat tot stand komt in interactie met de omgeving en wat ook veranderlijk is afhankelijk van de menselijke actor(en) die bij dit proces betrokken zijn (1996). Deze ontologische benadering wordt ook wel een constructionistische benadering genoemd (Hosking, et al., 1995; Bryman, 2012). Accepteren dat betekenissen sociale constructen zijn die vorm krijgen in een specifieke context, betekent ook dat er dus verschillende percepties op de werkelijkheid kunnen bestaan (Deetz, 1996). Dit onderzoek volgt dezelfde constructionistische lijn, ik ga immers kijken hoe verschillende scholen in hun specifieke onderwijspraktijk betekenis geven aan hun ontwikkeling tot 'lerende organisatie'.

Het beantwoorden van een onderzoeksvraag naar betekenissen, vanuit een constructionistische benadering van de werkelijkheid, vraagt om een onderzoeksstrategie die hierop aansluit en die ruimte biedt aan de lokale processen van betekenisgeving. Ik heb daarom gekozen voor een interpretatieve onderzoeksbenadering. Interpretatief onderzoek kenmerkt zich door de nadruk te leggen op het begrijpen van de situationele werkelijkheid vanuit de ervaringen en betekenissen van de betrokken actoren (Vermeulen & Verweel, 2012). Deetz onderstreept dit door de werkelijkheidservaring van interpretatief onderzoek te omschrijven als 'iets' dat door sociale interactie in een specifieke context betekenisvol wordt gemaakt (1996). Aldus, een onderzoeksbenadering die betekenisgeving ziet als sociaal en situationeel construct waarbij erkenning is voor de verschillen die worden gecommuniceerd.

3.1.2. Onderzoeksontwerp

Zoals ik zojuist heb beschreven, gaat het er bij een interpretatieve onderzoeksstrategie om de interpretaties, handelingen en interacties van mensen zo goed mogelijk te begrijpen. Dit impliceert dat de onderzoeker 'het veld in gaat' om deel te worden van de empirische werkelijkheid die wordt onderzocht (Bryman, 2012). Een ontwerp dat zich leent voor het

begrijpen en uitdiepen van betekenissen in een specifieke context is een 'case study' (Bryman, 2012). Het onderzoeken van een casus ondersteunt het doel van dit interpretatief onderzoek om rijke en verdiepende bevindingen te verzamelen in een specifieke schoolpraktijk. In dit onderzoek betreft het zelfs een 'multiple-casestudy', omdat ik niet één schoolorganisatie uitdiep maar drie. Het voordeel van meerdere casussen is dat er de mogelijkheid bestaat tot vergelijken. De scholen delen een vergelijkbare context, het onderwijsstelsel, maar hebben andere visies op onderwijs. De verschillende bevindingen kunnen dienen als springplank voor theoretische reflecties over de betekenis van deze verschillen (Bryman, 2012).

Het zoeken van verdieping in plaats van verbreding past bij een kwalitatief onderzoek (Bryman, 2012). Het gaat er in dit onderzoek niet om objectieve data te verzamelen, maar juist deel te worden van de context om subjectieve ervaringen van respondenten zo goed mogelijk te begrijpen. In de woorden van Dvora Yanow: *"We can't do a claim of objectivity. We're not outside of what we study, we're in the thick of it."* (1996). Hoe ik dit concreet vorm heb gegeven en waar mijn onderzoek precies heeft plaatsgevonden zal ik in de volgende paragrafen toelichten.

3.2. Onderzoeksmethoden

De methoden die ik heb gebruikt om de antwoorden te verzamelen op mijn hoofdvraag zijn divers, zodat deze elkaar aan konden vullen om tot een rijke betrouwbare database te komen. Het verzamelen van de data gebeurde in twee fasen: een oriënterende fase (3.2.1.) en een gerichte fase (3.2.2.). Ik zal per fase toelichten welke methoden ik heb gebruikt om te data te verzamelen en daarna ingaan op de keuze voor respondenten van drie specifieke scholen (3.2.3.).

3.2.1. Oriënterende fase

Ter oriëntatie op de institutionele context van de onderwerpen 'lerende organisatie' en 'formatieve evaluatie' heb ik mij verdiept middels: documentanalyse, focusgroepen en gesprekken met beleidsambtenaren en met een expert. Deze methoden gaven mij contextinformatie en hielpen mij bij het toespitsen van de focus van dit onderzoek. Deze fase bevond zich veel intern bij OCW. Bij de afdeling Kwaliteit en Professionalisering (K&P) van de beleidsdirectie Voortgezet Onderwijs ligt de aanleiding en de start van mijn onderzoek. Ik was hier zowel in de rol van onderzoeker als in de rol van werkstagiaire, dit gaf mij toegang tot veel interne informatie.

Documentanalyse van beleidsdocumenten vormde een belangrijke input voor de probleemstelling en het begrijpen van het vraagstuk vanuit het perspectief van OCW. Bij beleidsdocumenten valt te denken aan het Sectorakkoord-VO 2014-2017, Kamerbrieven over schoolontwikkeling en formatieve evaluatie, brochures van de DTT en rapportages over de voortgang van schoolontwikkelprogramma's (zoals School Aan Zet). Ook interne communicatie en gespreksverslagen over zowel 'lerende scholen' als 'formatieve evaluatie' vormden input voor mijn beeldvorming van het onderwerp.

Focusgroepen over het thema 'formatieve evaluatie' vormden met name een belangrijke input voor mijn begrip van de betekenissen die formatieve evaluatie heeft binnen OCW, in de onderwijspraktijk en hoe deze verschillen. Bryman omschrijft focusgroepen als een vorm van groepsinterview, waarbij meerdere participanten over een specifiek onderwerp in discussie gaan onder begeleiding van een gespreksleider (2012). Zo werden ook de twee

focusgroepen in de context van OCW georganiseerd, onder de noemer 'expertmeeting' met een divers gezelschap (beleidsmedewerkers, onderwijsadviseurs, toetsexperts, docenten en schoolleiders en onderzoekers). Het gemeenschappelijke element van al deze mensen was hun betrokkenheid bij het thema formatieve evaluatie, allemaal vanuit een ander perspectief. Veel respondenten kenden elkaar niet, om het gesprek wel natuurlijk te laten verlopen was er ook een lunch georganiseerd zodat men in informele setting met elkaar kennis kon maken. De eerste focusgroep bestond uit 10 mensen en de tweede focusgroep uit 9 mensen (beiden inclusief gespreksleider). Ik was gespreksleider en nam als enige deel aan beide focusgroepen. Het gesprek was gestructureerd aan de hand van een topiclijst die voorafgaand aan het gesprek was rondgestuurd aan de respondenten. In mijn rol als gespreksleider heb ik geprobeerd zo min mogelijk te sturen, tenzij het onderwerp zich te ver van de topiclijst verwijderde. Bryman benadrukt dat, een natuurlijk verloop van het gesprek, open vragen en zo min mogelijk interveniëren als gespreksleider, wenselijk zijn voor de vrijheid van betekenissen die worden gedeeld (2012). De gesprekken zijn, na goedkeuring van de aanwezigen, opgenomen en verwerkt in een samenvatting en vormden een belangrijke input voor het begrip van de betekenissen van formatieve evaluatie.

Gesprekken met beleidsambtenaren waren een manier om de relevantie van mijn onderwerp en het toespitsen van de onderzoeksvragen scherper te krijgen. Ik sprak met collega's binnen K&P over de betekenissen en uitdagingen van zowel de 'lerende organisatie' als 'formatieve evaluatie'. Deze gesprekken waren vaak informeel en zijn niet opgenomen, wel maakte ik fieldnotes tijdens of na de gesprekken over belangrijke bevindingen en reflecties op deze bevindingen (Bryman, 2012). Ook sprak ik met een expert op gebied van onderwijsontwikkelingen en formatieve evaluatie, René Kneyber. Dit gesprek vond plaats buiten OCW, en werd wel opgenomen. Dit was het eerste officiële interview van dit onderzoek en vormde een basis voor de onderwerpen die ik laten gerichter zou onderzoeken op de scholen. Dit interview heb ik niet meegenomen in mijn data-analyse (3.3.), omdat het vooral ter oriëntatie en verscherping van mijn onderzoeksvragen diende.

3.2.2. Gerichte fase

De dataverzameling van de gerichte fase leidde tot de empirische bevindingen zoals beschreven in het volgende hoofdstuk 'Bevindingen'. Deze data werd verzameld op drie verschillende middelbare scholen middels semigestructureerde 'inter-views' en 'naturally occurring data'.

Semigestructureerde 'inter-views'

Het grootste deel van mijn data heb ik verzameld middels 13 semigestructureerde 'inter-views'. Dit zijn gesprekken met respondenten die ik heb voorbereid rondom een aantal thema's die belangrijk zijn voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. Ze zijn semigestructureerd omdat ik gebruik heb gemaakt van een ruwe topic-lijst (met de thema's die ik wilde bespreken, zie bijlagen I) maar daaromheen het gesprek de vrijheid heb gegeven om op een natuurlijk manier te verlopen (Silverman, 2011). Zolang de thema's besproken werden, maakte de volgorde niet uit. Ik maakte dus geen gebruik van een vragenlijst.

Ze zijn 'inter-views' omdat ik de gesprekken heb gevoerd op basis van fotografie (Warren, 2008). Ik stelde de respondenten ter voorbereiding op het gesprek de vraag of ze een foto wilde maken van hoe hij/zij leerde in de context van de schoolorganisatie, namelijk: *"Zou je mij middels een foto kunnen laten zien hoe/waar jij leert in de context van jouw*

schoolorganisatie? Een foto geeft mij een letterlijk inkijkje in de wereld van de respondent (Vince & Warren, 2012). Doordat het een concreet element tussen de respondent en mij in was, kon het gesprek zich rondom dit beeld van iemand op zijn/haar dagelijks bestaan ontvouwen. Het bracht zo vanzelf een verdieping in het gesprek. Dit droeg bij aan mijn begrip van leef- en belevingswereld van de respondent en de betekenissen die daarbinnen worden gevormd. Daarnaast is taal één van de manieren om betekenissen te communiceren, beelden kunnen daar een rijke aanvulling op zijn (Yanow, 1996).

Niet alle respondenten hadden een foto genomen. Sommigen gaven aan dat ze geen tijd hadden (3), anderen gingen niet op een specifieke reden in (2). Als de respondent geen foto mee had genomen vroeg ik hen een denkbeeldige foto aan mij te schetsen: *“stel dat je een foto zou maken van jouw leren binnen deze school, wat zou er dan op staan”*. Op deze manier kon het gesprek wel op een vergelijkbare manier verlopen en werden betekenissen op een vergelijkbare manier gedeeld. Alleen miste wel de rijke toevoeging van het beeld ‘op tafel’.

Alle interviews zijn audio-opgenomen en verwerkt in transcripten. In deze transcripten zijn de gesprekken letterlijk uitgetypt in de woorden van de respondenten. Aangezien het om de betekenissen ging en niet om de precieze letterlijke formuleringen, heb ik de ‘uh’s’ en ‘ah’s’ weggelaten voor de leesbaarheid. Een voorbeeld van een stukje transcript staat in onderstaande fragment:

“R: [...] Opvattingen en meningen en alles wat onder de ijsberg zit kwam hier op tafel. Een hele intensieve bijeenkomst en dat iedereen die weg ging zei: wauw. Voor iedereen een fantastische bijeenkomst, dat kreeg ik ook terug.

I: wat maakte dat jullie op dat moment in staat waren om samen te leren?

R: De tijd nemen, durven te benoemen wat ons belemmert, openheid daarin aangeven en aangeven dat ‘wij het ook niet weten’. De projectgroep heeft de waarheid ook niet in pacht, we hebben wel ideeën, maar dat is een gezamenlijk zoektocht. [...]” (S1R1).

‘Naturally occurring data’

Naast de semigestructureerde ‘inter-views’ die op mijn verzoek waren geïnitieerd, bestaat er ook informatie die zonder initiatie van de onderzoeker aanwezig is; ‘naturally occurring data’ (Silverman, 2011). Bij dit onderzoek betroffen dit schooldocumenten (zoals schoolplannen, jaar-evaluaties, visiedocumenten en een onderzoeksvoorstel voor een intern actie-onderzoek) en de websites van de scholen. Deze informatie vormde een aanvulling op dat wat respondenten in de gesprekken hadden verteld en laten zien.

Ook heb ik gedurende het hele onderzoek een notitieboekje met fieldnotes bijgehouden. Zowel in de oriënterende fase als in de gerichte fase. In deze ‘fieldnotes’ noteerde ik, volgens de methoden van Bryman, zo gedetailleerd mogelijk mijn observaties van gesprekken, gebeurtenissen, gedrag en mijn reflecties daarop (2012). Vaak betroffen dit ook al de eerste memo’s van analyses, hier ga ik in paragraaf 3.3. dieper op in.

3.2.3. Respondenten

De selectie van scholen gebeurde in dit onderzoek op basis van bewuste keuze. Doelgericht selectie, ‘purposive sampling’, stelde mij in staat om vooraf te bepalen aan welke criteria een respondent moest voldoen (Bryman, 2012), zodat de gesprekken de grootst mogelijke

meerwaarde opleverden voor mijn onderzoek. Aangezien ik de selectie zowel maakte op basis van de context (de drie casussen die ik met elkaar heb vergeleken) als op basis van gesprekspartner (de respondenten die ik binnen de scholen heb gesproken), zal ik mijn keuze bij beide niveaus kort verantwoorden.

De Scholen – ‘Sample for context’

Ik heb drie verschillende scholen geselecteerd waar de respondenten vandaan moesten komen. De selectie vond plaats op basis van deelname aan het DTT-pilot project van OCW (ik wilde zowel scholen die wel als niet meededen), op basis van schooltype (ik wilde een zo divers mogelijk beeld) en op basis van betrokkenheid bij het thema ‘formatieve evaluatie’. De casussen betroffen:

1. Een School voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Deze school nam deel aan het DTT-project en was al een tijd bezig met formatieve evaluatie. Met deze school kwam ik in contact via de eerder besproken ‘focusgroepen.
2. Een voortgezette vrijeschool. Deze school nam niet deel aan het DTT-project en was bezig met een onderzoek naar het eigen toetsbeleid waarbij formatieve evaluatie een thema was. Bij deze school deed ik ook onderzoek voor mijn bachelorscriptie.
3. Een Stedelijk Gymnasium (excellente school)⁴. Deze school had overwogen deel te nemen aan het DTT-project, maar het uiteindelijk niet meer gedaan. Wel was men bezig met het overwegen van een nieuw toetsbeleid en stond formatieve evaluatie op de agenda als gespreksonderwerp voor schooljaar 2016-2017. Met deze school kwam ik telefonisch in contact.

Alle drie de scholen leken een sterke visie op onderwijs te hebben. Om het spanningsveld tussen paradigma’s op ‘leren’ en ‘organiseren’ uit te vergroten heb ik deze drie ‘extreme casussen’ gekozen. Zo kon ik binnen de mogelijkheden van dit onderzoek een uitvergroting van de probleemstelling ontdekken. Ook hiermee heeft OCW te maken bij de implementatie van het beleid voor ‘de school als lerende organisaties’. Daarnaast kan een extreme casus een element blootleggen dat wellicht bij andere scholen ook speelt, maar meer onder de oppervlakte blijft (Bryman 2012). De empirische bevindingen van deze drie scholen zijn niet generaliseerbaar naar andere scholen. Maar de patronen die door die onderzoek worden blootgelegd, kunnen wel aanleiding zijn voor vervolgonderzoek bij bijvoorbeeld openbare scholengemeenschappen. Hier ga ik in paragraaf 6.4. van de conclusie op in.

De Respondenten – ‘Sample of participants’

Binnen elke school begon ik met één contactpersoon. Na dit eerste ‘inter-view’ werden op basis van suggesties van de respondenten de volgende respondenten geselecteerd en benaderd. Dit noemt Bryman een ‘sequential sample approach’ (2012). Het belangrijkste selectiecriteria was de mate waarin het verhaal van de respondent kon bijdragen aan het

⁴ Op de website van de Onderwijsinspectie, het instituut wat het predicaat uitreikt, staat de volgende omschrijving: “Erkenning, waardering en uitdaging. Een excellente school is in de basis een goede school die zich onderscheidt van andere goede scholen door te excelleren op een bepaald gebied dat in de school als geheel doorwerkt. Met het predicaat Excellente School krijgen zeer goed presterende scholen de maatschappelijke zichtbaarheid en waardering die ze verdienen. Excellente scholen zijn een voorbeeld voor andere scholen. Zij dagen andere scholen uit om de lat ook hoog te leggen en dit predicaat te bemachtigen.” (Onderwijsinspectie, 2015)

beantwoorden van de hoofdvragen van dit onderzoek. De contactpersoon kon dat meestal beter inschatten dan ik als buitenstaander. Het nadeel was dat ik afhankelijk was de contactpersoon en het inplannen van de gesprekken daarom wat meer tijd in beslag namen.

Vanuit mijn onderzoeksbenadering bestaat de schoolorganisatie alleen bij de gratie van de betekenissen die de organisatieleden eraan geven. Of zoals Weick beweert: de organisatie zijn de mensen die er deel van uitmaken (2012). Als ik wil onderzoeken hoe een school betekenis geeft aan haar eigen leren, vraag ik dus eigenlijk naar het leren via haar leden. Om een goed beeld te krijgen van de 'schoolorganisatie' heb ik daarom een zo divers mogelijk palet aan mensen binnen de school proberen te spreken. Zo sprak ik directieleden, teamleiders, didactische en pedagogische ondersteuning, vakdocenten, coaches en mentoren (zie tabel 5).

TABEL 5. *Respondenten per casus.*

VSO	Vrijeschool	Stedelijk Gymnasium
Projectleider, mentor en onderzoeker	Docent, decaan en onderzoeker	Conrector
Schoolleider	Schoolleider	Coach en docent
Didactisch ondersteuning en coach	Pedagogische werkgroep en docent	Docent en mentor
Docent en mentor	Docent en mentor	
Docent en mentor	Teamleider en docent	

Bij het Stedelijk Gymnasium heb ik minder data kunnen verzamelen dan bij de andere twee scholen. Dit maakt deze casus iets minder valide in relatie tot de andere twee scholen. Ik heb dit opgevangen door de gesprekken die ik daar voerde iets uitgebreider en langer te laten zijn dan het gemiddelde gesprek op de andere twee scholen. Ik sprak drie zeer verschillende respondenten met verschillende perspectieven, waardoor ik een goed beeld kon vormen van de betekenissen rondom de thema's van dit onderzoek binnen de school.

Het onderzoek is volledig geanonimiseerd, zowel de school-specifieke informatie als de namen van respondenten zijn bewust uit het onderzoek gelaten.

3.3. Analysemethoden

Het analyseproces van dit onderzoek was een iteratief proces; *“weaving back and forth between theory and practice”* (Silverman, 2011). De onderzoeksbenadering van dit onderzoek is inductief van aard; de antwoorden op de hoofdvraag komen voort uit de empirie (Bryman, 2012). Maar deze empirie wordt wel verklaard en geduid door o.a. theoretische concepten. Het verzamelen van de data en het duiden en analyseren van de data lopen vaak (onbewust) door elkaar heen (Boeije, 2012). Je bent als onderzoeker constant aan het interpreteren, reflecteren en analyseren wat je ziet en hoort. Dit patroon van heen en weer weven tussen empirie en theorie werd gekenmerkt door een cyclisch proces van 'coding', 'memoing' en 'theorizing' (Mayan, 2009: 88).

Na het verzamelen en verwerken van de data van de eerste casus ben ik begonnen met een eerste ronde van descriptief coderen, waarbij de code die een tekstfragment krijgt

refereert aan het onderwerp (bijvoorbeeld 'schoolontwikkeling'). De tweede coderingsronde was binnen de onderwerpen van de eerste ronde de betekenissen die de respondenten aandroegen affectief te coderen (bijvoorbeeld 'top-down'). Deze affectieve codes vormden uiteindelijk de kernelementen zoals deze zijn gepresenteerd in het bevindingenhoofdstuk. Dit ging op thematisch wijze; de onderwerpen die het meeste voor kwamen werden in de verhalen naar boven gebracht (Bryman, 2012). Uiteindelijk zijn de kernelementen geclusterd en dit vormde de structuur van het huidige bevindingenhoofdstuk.

Het affectief coderen leidde niet meteen tot de kernelementen. Hier gingen meerdere cycli overheen, van coderen, categoriseren en selecteren (Boeije, 2012). Uiteindelijk werden de kernelementen duidelijk en kunnen vragen worden gesteld over de onderlinge verhoudingen, de integratie ervan in het onderzoek en de duiding van de theorie (Boeije, 2012). Dit cyclische proces voltrok zich bij elke casus opnieuw, omdat elke casus weer andere betekenissen gaf en andere kernelementen naar de oppervlakte kwamen. Daarnaast gebeurde het ook dat in de ene casus dingen aan het licht kwamen die vragen oproepen over de andere casussen. Kortom, het was een proces van piekeren en puzzelen dat veel tijd kostte.

Onder andere door het consequent bijhouden van memo's in een notitieboekje, blijft het analyseproces een bewust proces. Memo's helpen om dit analyseproces te ordenen en zijn wat Saldaña als volgt, zeer treffend, omschrijft: *"a place to 'dump you brain' about the participants, phenomenon, or process under investigation by thinking thus writing thus thinking even more about them"* (2013: 41). Ik ben ondertussen de trotse eigenaar van drie volgekrabbelde notitieboekjes die mijn piekerproces weergeven en mij hebben geholpen in het creëren van overzicht en inzicht.

Naarmate de cycli van 'coding', 'memoing' en 'theorizing' vaker worden doorlopen komt er steeds meer duidelijkheid over abstractere patronen en ruimte voor theoretische duiding (Mayan, 2009). Het resultaat van dit proces is uiteindelijk uitgeschreven in het analysehoofdstuk, waar empirie en theorie aan elkaar zijn gekoppeld.

Het coderingsproces is in eerste instantie digitaal uitgevoerd met behulp van het programma 'NVIVO'. Nadat de kernthema's per casus helder waren zijn deze per thema, inclusief quotes uitgeprint en is het selectieproces van quotes voor in het bevindingenhoofdstuk op papier uitgevoerd. Het resultaat van dit proces is te lezen in het volgende hoofdstuk.

3.4. Kwaliteitscriteria

Tijdens het onderzoeksproces heb ik rekening gehouden met vier kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek, te noemen: 'confirmability', 'dependability', 'credibility' en 'transferability'. Deze vier criteria, geïntroduceerd door Guba & Lincoln, dragen bij aan de 'thrustworthiness' van het onderzoek (Boeije, 2012; Bryman, 2012). Ik zal een voor een toelichten hoe ik in mijn onderzoek om ben gegaan met deze vier criteria.

3.4.1. 'Confirmability'

Dit criterium gaat over de overtuigingskracht van het onderzoek (Boeije, 2012). Dit komt enerzijds tot uitdrukking in de mate waarin de bevindingen logisch zijn ten opzichte van het proces van dataverzameling en –analyse en anderzijds in de mate waarin er daadwerkelijk

wordt beschreven wat er is gevonden in het veld, de 'neutraliteit' (Mayan, 2009). Ik heb middels de methodologische verantwoording inzichtelijk gemaakt waarom mijn onderzoeksproces logisch is bij de vraagstelling van dit onderzoek en het beantwoorden ervan. In de benadering van dit onderzoek (in paragraaf 3.1.2.) heb ik beargumenteerd waarom volledige 'neutraliteit' of objectiviteit een mythe is. Dat neemt niet weg dat ik aandacht heb besteed aan de mate van subjectiviteit en heb getracht wel een 'neutrale toon' te zoeken in mijn dataverzameling, -verwerking en analyse. Drie manieren die hiervoor worden aangereikt, die ik heb gebruikt, zijn triangulatie (hier ga ik later op in), transparantie over de ondernomen acties en reflexieve analyse (Krefting, 1991).

In intervisie groepen en gesprekken met mijn begeleiders (zowel bij de UU als bij OCW) ben ik transparant geweest over mijn onderzoeksproces en mijn gedachten daarover. Samen met anderen heb ik gereflecteerd op het analyseproces en mijn bevindingen. Ook lieten anderen regelmatig mee en gaven zij feedback op mijn stukken.

Omdat ik gedurende het onderzoek stage liep bij OCW, hielpen de kritische vragen van anderen mij bewust te blijven van de dubbele rollen die ik had: die van beleidsmedewerker enerzijds en die van onderzoeker anderzijds. Dit was belangrijk om de 'neutraliteit' in mijn rol als onderzoeker te kunnen bewaren als ik in gesprek was met respondenten. Zeker omdat het beleid van OCW ook een rol speelt in mijn onderzoek. Hierin heeft mijn begeleider van de UU een grote rol gespeeld, door mij regelmatig te herinneren aan de loyaliteit en prioriteiten bewust te blijven verdelen.

3.4.2. 'Dependability'

Bij dit criteria draait het om de betrouwbaarheid van het onderzoek (Boeije, 2012). Dit komt tot uiting in de mate waarin de data representatief zijn voor het fenomeen dat wordt onderzocht (is het consistent) en hoe afhankelijk het onderzoek is van de onderzoeker (Bryman, 2012).

Doordat ik het perspectief dat ik heb gehanteerd bij dit onderzoek en de onderzoeksbenadering uiteen heb gezet, kan dit onderzoek, mocht het worden herhaald, dezelfde benadering worden gehanteerd (Bryman, 2012). Door transparantie van de gebruikte methoden en het systematisch vastleggen van de stappen en overwegingen die ik heb gemaakt (in memo's en fieldnotes) zou een vergelijkbaar onderzoek mogelijk zijn. Zo heb ik ook de interviews opgenomen, letterlijk getranscribeerd en vooraf is een topilijst opgesteld.

Wat de vergelijkbaarheid in te toekomst moeilijk maakt is het onderwerp van onderzoek, het draait immers om het fenomeen 'verandering'. Doordat de 'lerende organisaties' in ontwikkeling zijn, zal exact hetzelfde onderzoek niet mogelijk zijn.

3.4.3. 'Credibility'

Het derde criterium betreft de geloofwaardigheid of 'waarheidsvinding' van het onderzoek (Boeije, 2012). Nu is waarheidsvinding niet het doel van dit onderzoek, het gaat immers juist om de verschillende perspectieven te vinden. De geloofwaardigheid zit in dit onderzoek in de intersubjectiviteit van de bevindingen; door het analyseren van data aan de hand van bestaande literatuur te doen, kunnen geloofwaardige patronen worden ontdekt. Deze theoretische concepten zijn niet leidend voor het beantwoorden van de hoofdvraag. Dus het is een proces van balanceren tussen visie van respondent en (wetenschappelijk) interpretaties ervan. Zo schrijven Graneheim & Lundman: *"In qualitative content analysis interpretation involves a balancing act. On one hand, it is impossible and undesirable for the researcher not to add a particular perspective to the phenomena under study. On the other hand, the*

researcher must 'let the text talk' and not impute meaning that is not there" (2004: 111). Het vraagt dus om de constante 'dialogo' tussen beschikbare bronnen: empirie op scholen door 'triangulatie', beleidsdocumenten en literatuur. Triangulatie is een bekende manier om aannames te toetsen op eigen interpretaties (Bryman, 2012): door het gebruik van meerdere methoden kunnen aannames met elkaar vergeleken worden. Zoals ik heb aangetoond gebruikt ik zowel semigestructureerde interviews, fotografie en aanvullende documenten om mijn empirische data te verzamelen.

3.4.4. 'Transferability'

Tot slot het criterium dat de bruikbaarheid en overdraagbaarheid van het onderzoek naar een andere context betreft (Mayan, 2009). Door het vraagstuk van dit onderzoek en de keuze voor een vergelijkende case-study, staat verdieping van de specifieke casussen centraal en niet de breedte van het onderwerp. Daardoor is er ook sprake van context-specifieke bevindingen die niet overdraagbaar zijn naar andere situaties. De patronen die eronder liggen, die kennis geven over grotere spanningsvelden en te duiden zijn door bestaande theorieën zijn dat wel, dit wordt ook wel 'analytische generaliseerbaarheid' genoemd (Bryman, 2012: 71).

Deze patronen zullen zich op andere plekken op andere wijze manifesteren, maar brengen wel inzichten mee over het onderwerp en bieden input voor vervolgonderzoek.

3.5. **Samenvattende conclusie**

In dit hoofdstuk heb ik gereflecteerd op de keuze voor mijn onderzoeksbenadering en – methoden. Deze methodologische verantwoording heeft laten zien dat ik gebruik heb gemaakt van een constructionistisch ontologisch perspectief op betekenissen die ik vanuit een interpretatieve onderzoeksbenadering heb onderzocht. Een passend design dat recht doet aan het context specifieke karakter van betekenisgeving, maar wel onderliggende patronen van het vraagstuk bloot kan leggen, is een vergelijkende casestudy. Door middel van een oriënterende fase van dataverzameling heb ik mij verdiept in het onderwerp en de institutionele context. Dit gaf scherpte, relevantie en richting aan de gerichte fase van dataverzameling. Vanuit de gedachte van triangulatie heb ik op de scholen data verzameld middels semigestructureerde interviews, fotografie en aanvullende documenten. Deze heb ik geanalyseerd door 'coding', 'memoing' en 'theoryzing'. De kernthema's die hieruit naar voren kwamen vormen de basis van het volgende hoofdstuk: de bevindingen. Dit onderzoeksproces heb ik met aandacht voor de kwaliteitscriteria doorlopen en ik ben ervan overtuigd dat dit tot een 'trustworthy' onderzoeksrapport heeft geleid.

Bevindingen

In dit hoofdstuk worden de empirische bevindingen gepresenteerd. Deze bevindingen vormen samen, in de woorden van de respondenten, een groot deel van het antwoord op mijn twee hoofdvragen:

1. *Hoe geeft de school betekenis aan de ontwikkeling naar het zijn van een 'lerende organisatie' en hoe verschilt dit van de betekenis die OCW geeft aan dit begrip?*
2. *Welke rol speelt formatieve toetsing hierbij?*

Dit hoofdstuk is opgedeeld in drie thema's, namelijk: 'kijk op organisatieontwikkeling', 'kijk op leren' en 'formatieve evaluatie'. De resultaten zijn opgeschreven aan de hand van thema's die respondenten aangeven belangrijk te vinden in gesprek over hoe hun school zich ontwikkelt en hoe kinderen zich binnen die school ontwikkelen.

Thema 1 van dit hoofdstuk betreft de 'kijk op organisatieontwikkeling' en wordt besproken in paragraaf 4.1. Het zijn antwoorden van de respondenten op de vraag hoe het leren van de schoolorganisatie vorm wordt gegeven en wordt georganiseerd. Aan de hand van dit eerste thema zal ik de drie scholen waar dit onderzoek is uitgevoerd afzonderlijk van elkaar introduceren. Ook verschillen de antwoorden sterk per school, dus ik zal per school de belangrijkste thema's bespreken.

Thema 2 wordt besproken in paragraaf 4.2. en betreft de 'kijk op leren' die de respondenten hebben geformuleerd, zowel op hun eigen leren als op het leren van de leerlingen. Ook komt per school de visie op toetsing aan bod.

Thema 3 betreft 'formatieve evaluatie'. In paragraaf 4.3. zal ik laten zien dat elke school deze manier van evalueren op een andere manier gebruikt. Gezien de recente toenemende aandacht voor deze manier van evalueren is dit een thema dat bij elke school aan bod kwam, zij het in verschillende mate. Ik zal de scholen, met aandacht voor de onderlinge verschillen, gezamenlijk bespreken. Tot slot zal ik afsluiten met een samenvatting van de belangrijkste bevindingen en wat deze bevindingen betekenen voor het beantwoorden van mijn twee hoofdvragen in paragraaf 4.4.

4.1. Kijk op organisatieontwikkeling

Hoe kijkt men naar het ontwikkelen van de schoolorganisatie en hoe wordt hier binnen de school vorm aan gegeven? De antwoorden op deze vraag staan in dit eerste thema centraal.

De drie scholen besteden allemaal aandacht aan het vormgeven van leerprocessen binnen hun organisaties. Hoe dit proces wordt vormgegeven zal in het volgende deel, per school, uiteen worden gezet. Elke school heeft een aantal kernthema's die samen de betekenis van de organisatie vormen voor hun specifieke schoolorganisatie. Aan de hand van citaten uit gesprekken met de respondenten werk ik deze thema's per school uit.

4.1.1. School 1 – Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO)

Bij de eerste school (S1) is de lerende organisatie een ontwikkeling die recent, in de laatste jaren, in een stroomversnelling is gekomen en waar expliciet op wordt ingezet (S1R1; S1R2;

S1R3; S1R5). Het concept 'lerende organisatie' is een bekend begrip bij het management en men gebruikt theorieën over de 'lerende organisatie' om dit proces bewust vorm te geven (S1R2). De school bevindt zich nog midden in deze "complexe organisatieverandering" (S1R1). Deze verandering is een aantal jaren geleden ingezet toen ze zich realiseerden dat de maatschappij verandert en dat zij mee moeten veranderen (S1R1; S1R2; S1R5). Zo vertelt een respondent: "we kunnen niet meer op ons eiland blijven, we moeten als organisatie leren". (S1R2).

De belangrijkste thema's die de respondenten van S1 aandragen als ze vertellen over hun lerende organisatie zijn:

1. *Gezamenlijke doelen, vrijheid in de vorm;*
2. *Diversiteit als kracht*
3. *Een open cultuur als voorwaarde*
4. *Structuur als ondersteuning*
5. *Op zoek naar parallellen.*

Deze kernthema's zullen een voor één aan bod komen in de volgende alinea's.

Gezamenlijke doelen, vrijheid in de vorm

De lerende organisatie is iets wat je met z'n allen doet, zo blijkt uit de verhalen van de respondenten van deze school (S1R1; S1R2; S1R3). Zo vertelt iemand: "Met z'n allen zijn we de verandering in gegaan" want "je hebt iedereen nodig om de trein te starten en erop te stappen" (S1R1). Dit hebben ze gedaan door te beginnen bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, een proces dat als volgt wordt omschreven door een respondent: "We hebben de eerste studiedagen de visie op leren die we hadden in een soort world-café gezocht. Aan het eind daarvan zijn we er uit gekomen met een aantal punten die we gezamenlijk willen. [...] dus de gezamenlijkheid van alle ideeën vormde de basis voor onze zoektocht [...] we hebben ons eigen concept in bouwstenen neergelegd en dat zijn de uitgangspunten". (S1R2)

Na dit vormgevingsproces stond het doel vast en was de optie die iedereen kreeg: of je doet mee, of je vertrekt (S1R1; S1R2). Dit wordt geïllustreerd in het volgende fragment: "We hebben gezegd: daar kiezen we voor, daar gaan we voor en dan gaan we niet bij de eerste tegenslag zeggen: ik stap toch weer uit. [...] die bewustwording met elkaar dat het geen vrijblijvendheid meer is, want je bent met elkaar op de trein gestapt." (S1R1). Dit maakt dat er een grote mate van gezamenlijke richting en betrokkenheid is (S1R2).

Het expliciteren van deze visie blijft ook een bewust punt op de agenda. Zo omschrijft een respondent dat ze dit elke bijeenkomst blijven herhalen (S1R2) omdat het hen scherp houdt op de kern van hun werk: "[...] zodat we altijd terug moeten naar de kern: "waarom, doen we dit?" (S1R1). De gezamenlijke visie wordt dus beschouwd als een gezamenlijke richting, maar iedereen is vrij om invulling te geven aan hoe hij of zij het doel bereikt (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4; S1R5). Een respondent geeft als voorbeeld een coachtraject: "Het doel blijft: verstevig jezelf als coach om leerlingen beter te kunnen ondersteunen. De leerlijn blijft hetzelfde, maar de weg ernaartoe bepaal je zelf." (S1R2). Dit komt voort uit het mensbeeld dat iedereen verschillend is en anders leert, zoals ik zal laten zien in het volgende kernelement.

Diversiteit als kracht

Onderling verschillen worden door de respondenten gezien als kracht waar ook actief ruimte voor wordt gecreëerd (S1R1; S1R2; S1R3). Bijvoorbeeld in de vrijheid die gegeven wordt om de aanpak van de eigen ontwikkeling vorm te geven en in de aandacht die er is voor verschillende leervoorkeuren (S1R2; S1R3). Dit wordt ook ervaren in de samenwerking: *“Iedereen stelt toch weer andere vragen waar je zelf niet op gekomen was. Dus je komt ergens anders uit met een groep dan in je eentje en dat vind ik heel waardevol.”* (S1R3).

Deze diversiteit in mensen brengt ook complexiteit met zich mee, iedereen heeft immers ook eigen emoties, meningen en opvattingen die niet altijd vanzelf aan de oppervlakte komen. De ‘onderstroom’, noemen drie respondenten dat (S1R1; S1R2; S1R3). Het erkennen van deze onderstroom en het bespreekbaar maken zien de respondenten als voorwaarde om goed met elkaar te kunnen leren. Daarom heeft het ook een bewuste plek gekregen in de cultuur (S1R1; S1R2; S1R3).

Een open cultuur en gesprek als voorwaarde

De cultuur wordt omschreven als open (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4; S1R5). Waarbij wordt benadrukt dat dit niet altijd zo was (S1R3). In de huidige open cultuur gaat men makkelijk het gesprek aan over meningsverschillen (S1R3) en emoties (S1R1; S1R2). Men geeft ook aan zich veilig te voelen en het normaal te vinden om zich kwetsbaar, en lerend, op te stellen (S1R2; S1R5). Zo noemt een respondent het ochtendritueel van het dagteam als voorbeeld: *“We hebben iedere ochtend dagteam [...] dan leg je op tafel waar je tegenaan loopt en dat wordt dan heen open besproken. Waarbij het dan niet als onmacht of onkunde wordt gezien [...] wat de ander doet waar jij iets van zou kunnen leren.”* (S1R5).

Men gaat veel met elkaar in gesprek (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4; S1R5). Zo omschrijft iemand dit proces op (o.a.) studiedagen: *“Elkaar blijven bevragen. Ook op de studiedagen hebben we gemerkt dat het goed is om alle meningen en opvattingen te delen en te tackelen, daarop door te vragen en met elkaar een cultuur te creëren om in te leren. Die is er.”* (S1R1).

Met elkaar in gesprek gaan kost tijd en dat is niet vanzelfsprekend in een organisatie waar tijd niet wordt ervaren als iets dat ‘ruim’ aanwezig is (S1R2; S1R3; S1R4): *“Voor veel mensen was dit een verademing om weer met elkaar in gesprek te gaan over ‘waarom eigenlijk?’, anders denderen we maar door met ons dagelijks werk”* (S1R2). Daarom probeert het management tijd voor gesprek en reflectie in structuren te brengen; bijvoorbeeld door (ruime) FTE’s voor projectleiderschap van de organisatieverandering, in roosters en in studiedagen (7 per jaar) (S1R1; S1R2; S1R3).

Structuur als ondersteunend

De harde kant van de verandering (de structuur en de financiën) wordt gezien als “gewoon” prioriteiten stellen (S1R1; S1R2). Deze organisatieverandering is een flinke investering, maar het is belangrijk voor het onderwijs (S1R2). Met de visie helder in beeld worden gezamenlijk beslissingen genomen over wat die visie het beste ondersteunt, ook bij bezuinigingen (S1R1; S1R2; S1R3). Dit wordt geïllustreerd door het volgende citaat: *“Gewoon. Beleidskeuzes maken afhankelijk van je gezamenlijke afspraken waar we voor gaan en zorgen voor draagvlak. [...] Geld is er altijd, maar je moet er samen uitkomen waar je het aan besteedt.”* (S1R1).

Dit komt tot uiting in zowel de organisatiestructuur (waar middels vaksecties horizontale verbindingen worden gecreëerd tussen teams) (S1R1; S1R4; S1R5) en de

onderwijsstructuur (waar roosters keuzemogelijkheden op moeten leveren in plaats van beperkingen) (S1R3) die het leren moeten bevorderen.

Op zoek naar parallellen

Het laatste thema is de bewuste verbinding die wordt gezocht tussen de visie op organisatieontwikkeling en de visie op onderwijs (S1R1; S1R2; S1R3). Deze systemische manier van kijken wordt in het volgende fragment toegelicht door een van de respondenten: “[...] *we hebben een visie op organisatieontwikkeling dat de parallelle processen overal te merken zijn, ook in mijn aansturing. De leerling moet zich zo begeleid voelen door de docent en de docent moet zich zo begeleid voelen door het management.*” (S1R1).

Deze parallellen komen bijvoorbeeld terug in het hebben van gezamenlijke doelen en de vrijheid om te kiezen hoe je deze bereikt: “*Net als voor de leerlingen, wat je moet leren ligt in de kerndoelen vast, maar hoe je gaat leren met wie je leert, hoe snel, hoe vaak, wat geef je meer aandacht, daar heb je de keuze en dat maakt het gepersonaliseerd. Docenten ook: we gaan leren werken in een formatieve cultuur, hoe je dat gaat leren, daar bieden we verschillende mogelijkheden voor aan. Dat is de parallel.*” (S1R2). Zo proberen ze het evalueren van de ontwikkeling van docenten vanuit dezelfde filosofie te doen als het evalueren van de ontwikkeling van kinderen (S1R2; S1R3).

Aldus, deze school ziet leren als een gezamenlijk veranderproces, waarbij een expliciete en gemeenschappelijke visie de richting bepaalt. Hierdoor is er grote mate van betrokkenheid en tempo bij het ontwikkelen en veranderen. Er wordt veel samengewerkt in diverse samenstellingen in een cultuur en met een manier van communiceren die als open en veilig wordt omschreven. De structuur staat in dienst van de visie en cultuur. Bij het toepassen van de visie wordt actief gezocht naar parallellen tussen hoe de professionals en de leerlingen leren.

4.1.2. School 2 – Vrijeschool

De tweede school (S2) ziet de ‘lerende organisatie’ als een vanzelfsprekende attitude van haar leden (S2R7, S2R6, S210): “*Ik denk dat het een voorwaarde is om een goede pedagoog te zijn om zelf ook lerend te zijn [...] Het gaat erom welke attitude je hebt ten aanzien van het leven.*” (S2R7). Deze visie op het leren van de organisatie kent haar herkomst in de ideologie van de oprichter in het begin van de 20^e eeuw (S2R7, S2R10) en is dus geen recente ontwikkeling zoals bij S1. De vorm waarin dat gebeurt is wel aan recente veranderingen onderhevig. Zo is er drie jaar geleden een structuurverandering geweest om visie en aanpak beter op elkaar aan te laten sluiten en staat het onderwerp van professionele ontwikkeling hoog op de agenda (S2R6, S2R10).

De belangrijkste thema’s die de respondenten van school 2 noemen bij het ontwikkelen van hun organisatie zijn:

1. Expliciete aansluiting van visie en praktijk
2. Ontwikkelen van binnenuit
3. Dienende structuren en systemen
4. Veilige familiecultuur en sterke gemeenschap
5. Autonomie en vrijheid.

Net als bij S1 zal ik deze thema’s, aan de hand van citaten, één voor één uitwerken.

Expliciete aansluiting van visie en praktijk

‘Wat betekent de pedagogie voor de manier waarop we de school hebben georganiseerd in het huidige Nederlandse onderwijssysteem?’ is een vraag die daarbij voor de school centraal staat (S2R6). De pedagogische visie is expliciet en gedeeld in het bewustzijn van de school (S2R6; S2R7; S2R8; S2R9; S2R10). Ze zoeken nu naar de ruimte om deze visie weer explicieter in praktijk te brengen (S2R6). Ook omdat deze ruimte de afgelopen jaren door onder andere overheidsingrijpen en grotere examenprogramma’s in ingeperkt, aldus drie respondenten (S2R6; S2R7; S2R8). Een respondent licht toe dat dit een proces is dat zowel in de structuur als in het bewustzijn van mensen moet gebeuren: *“Als we kritisch kijken naar de ruimte die we wel hebben is die er misschien nog wel meer dan dat we denken. We gaan op zoek naar die ruimte en de volgende stap is die in de schoolorganisatie formeel te maken zodat mensen die ruimte ook kunnen pakken”* (S2R10).

Dit doen ze door verschillende initiatieven (S2R6; S2R7; S2R8; S2R10) bijvoorbeeld door het doen van actieonderzoek naar de aansluiting van het toetsbeleid en de pedagogische en didactische visie (S2R6; S2R10) en intervisietrajecten (S2R6; S2R7; S2R8; S2R9). Dit zijn ontwikkelingen die uit de school zelf komen, maar dit was niet altijd zo (S2R6) en dat brengt mij bij het volgende kernelement.

Ontwikkelen van binnenuit

Er is de afgelopen jaren veel van buiten op de school afgekomen (S2R6; S2R7), de grote veranderingen die plaatsvonden waren meestal onder druk van buiten tot stand gekomen. *“Nu moet er een transitie komen om weer van binnenuit de school in ontwikkeling te krijgen”*, aldus een respondent (S2R6). Waarbij men aangeven dat de motivatie er wel is, maar dat het nog handen en voeten moet krijgen zodat er ook iets mee kan in de (S2R6; S2R9; S2R10) en dat is ook een ontwikkelingsweg voor de organisatie (S2R6; S2R9). Want, zo geeft een respondent aan: *“Je moet je bewust zijn van de ruimte die er is, anders kun je hem ook niet pakken”* (S2R10). Het help als er structuren zijn die hier duidelijkheid over geven (S2R9; S2R10). Dit brengt mij bij het derde thema, een dienende structuren en systemen.

Dienende structuren en systemen

Vroeger was de structuur minder duidelijk dan nu (S2R10), waren dingen soms slecht geregeld en was er veel organisatorische ruis (S2R7). Door complexer wordende vragen die vanuit de maatschappij de school in kwamen was er enerzijds behoefte aan duidelijkheid en sturing (S2R6) en anderzijds de behoefte ‘gezien’ te worden door leidinggevenden (S2R7; S2R8). Een nieuwe teamstructuur, die drie jaar geleden is ingevoerd moest daar verandering in brengen (S2R6; S2R7; S2R8). Docenten geven aan dat ze nu inderdaad meer gezien worden dan eerder omdat er teamleiders zijn gekomen die als verbinding tussen leiding en docenten functioneren (S2R7; S2R8; S2R9; S2R10). Zo vertelt een respondent: *“We werken nu 3 jaar in de teamstructuur en het is duidelijker, betere communicatie en je weet beter waar je aan toe bent Daarvoor was dat niet en het was ook niet slecht, maar er was wat meer willekeur in de dingen. Nu is de eensgerichtheid in de organisatie vergroot en je wordt meer gezien”* (S2R10). Ook heeft de duidelijkheid van de teamstructuur gezorgd voor meer gelijkwaardigheid; *“Nu worden mensen die niet altijd hard schreeuwen ook gehoord [...] Er is juist meer gelijkwaardigheid, omdat structuren helder zijn en er meer ruimte komt.”* (S2R10).

De risico’s van meer structuur zijn de systemen die daar vaak mee gepaard gaan (S2R6). Ook bij het vormgeven van professionele ontwikkeling van docenten, zo schets een respondent het volgende bij de POP-gesprekscyclus die op een gegeven moment werd

ingevoerd: *“Op een gegeven moment ben je gewoon het systeem aan het bedienen in plaats van dat je echt gaat kijken ‘wat heeft de persoon in kwestie nodig?’ [...] je hebt daarom nu gewoon ‘een’ gesprek en we kijken wel wat nodig is, of het beoordelend, waarderend, of een ontwikkelend karakter heeft. Maar niet meer het kunstmatige scheiden van deze dingen. Want er is niet een natuurlijk drie-jaars-ritme hiervoor. Je bent daar voortdurend mee bezig.”* (S2R6). Het blijft een continue uitdaging de systemen niet leidend te laten zijn, aldus S2R6.

Veilige familiecultuur en sterke gemeenschap

De cultuur wordt omschreven als een familie (S2R9), veilig (S2R7; S2R8), fijn (S2R8; S2R9), open (S2R6; S2R9; S2R10) en met onderling vertrouwen (S2R6; S2R10). Door drie respondenten wordt de nadruk gelegd op de gemeenschap en onderlinge betrokkenheid (S2R6; S2R7; S2R9). Zo vertelt iemand: *“Als er iets is wat ik bijzonder vind aan deze school, is dat we echt een gemeenschap zijn [...] Je kan als leraar heel kwetsbaar zijn omdat je in die gemeenschap zit, die hele gemeenschap is er en daarom kun je als individu ook hele kwetsbare dingen doen. [...] die veiligheid, je verbonden voelen ook met elkaar. Je doet het niet alleen, nooit.”* (S2R7). Respondenten geven aan dat de cultuur hen uitnodigt zich te ontwikkelen (S2R6; S2R8; S2R9; S2R10) en dat experimenteren en fouten maken mag (S2R8).

Autonomie en vrijheid

Er wordt veel waarde gehecht aan de autonomie en de vrijheid van docenten (S2R6; S2R10). *“De docent moet autonoom zijn, net als leerling, in zijn ontwikkeling en professionaliteit”* (S2R6). Zo is de overtuiging dat de ontwikkeling altijd minder is als deze wordt opgelegd of gestuurd (S2R6; S2R8; S2R10). Als docent, maar ook als organisatie moet je daar vooral niet belemmerend in zijn (S2R10). Een respondent legt uit: *“De organisatie steunt mij in mijn eigen ontwikkeling door me bevestigingen en door me verantwoordelijkheid te geven”* (S2R9).

Aldus, deze school ziet het als belangrijke ontwikkeling om explicieter aansluiting te creëren tussen de visie, die gemeengoed en vanzelfsprekend is, en de onderwijspraktijk. Deze ontwikkeling geeft men vorm door met (hernieuwd) bewustzijn gebruik te maken van de beschikbare ruimte en door initiatief van binnenuit meer handen en voeten te geven. Een nieuwe teamstructuur die dienend is aan de behoefte van de leden en aan de pedagogische visie wordt genoemd als belangrijk element voor het ontwikkelen van deze school. De school wordt ervaren als een hechte gemeenschap waarbinnen men zich veilig voelt te experimenteren en te leren. Een proces waarbij men gelooft in de autonomie en vrijheid van de individuen dit voor zichzelf vorm te geven.

4.1.3. School 3 – Stedelijk Gymnasium

Bij de derde school (S3) wordt de ‘lerende organisatie’ als een abstract begrip ervaren (S3R11, S3R13). Het ontwikkelen van de organisatie is op dit moment geen expliciet onderwerp op de agenda zoals bij S1 en S2, maar men ontwikkelt zich wel. Zo zegt een respondent: *“We blijven ons wel ontwikkelen, maar het is meer evolutie dan revolutie.”* (S3R11). Er worden nieuwe dingen opgepakt als deze zich aandienen en men ziet vooralsnog geen reden om die manier van ontwikkelen aan te passen: *“zolang onze resultaten goed blijven en de ouders en kinderen tevreden zijn, gaan we langs die lijn verder ontwikkelen.”* (S3R11). Deze lijn kent zijn herkomst in 1983, toen formuleerde de school een nieuwe visie op onderwijs en deze vormt nog steeds de rode draad (S3R11; S3R12).

De kernthema's die respondenten omschrijven als ze vertellen over het ontwikkelen van de organisatie zijn:

1. Professionele autonomie en eigen verantwoordelijkheid
2. Filosofie van verbreden en keuzemogelijkheden
3. Leergierige en open cultuur
4. Strakke structuur
5. Zoektocht naar gezamenlijkheid.

Evenals bij S1 en S2 zal ik deze thema's één voor één aan bod laten komen middels citaten uit interviews met respondenten.

Professionele autonomie en eigen verantwoordelijkheid

Het eerste thema dat naar voren komt in de gesprekken op deze school is de mate van autonomie bij de vakdocenten. Twee respondenten geven aan dat dit ook wel gymnasium-eigen is (S3R12; S3R13). Zo ligt een docent toe: *“Iedereen doet het op zijn eigen manier, vanuit eigen inzicht en professionaliteit”* (S3R12). Er ligt ook de expliciete verwachting van het management dat deze verantwoordelijkheid wordt genomen (S3R11; S3R12). Nieuwe ontwikkelingen binnen de school worden meestal opgepakt door docenten, maar komen wel vaak vanuit het management (S3R12). Zo onderbouwt een respondent: *“Het is niet zo dat hier alles vanuit de schoolleiding wordt georganiseerd, er wordt dan een docententeam geformeerd, dat initiatief komt van de schoolleiding met een oproep: “wie zou daarin willen zitten”. Of er worden mensen actief benaderd.”* (S3R12).

De grote mate van autonomie en eigen verantwoordelijkheid brengt wel verantwoordingsdruk met zich mee (S3R11; S3R12; S3R13). Zo spreekt iemand van een verantwoordingscultuur: *“Die verantwoordingscultuur, van je bent wel autonoom maar je moet je wel verantwoorden en dat leidt dan tot een enorm verantwoordingscircus waardoor je je ook niet meer autonoom voelt”* (S3R12).

Men probeert bij het nemen van initiatief voor ontwikkelingen binnen de school altijd rekening te houden met onderlinge verschillen en stijlen (S3R11; S3R12). Een docent licht deze manier van werken toe met het voorbeeld van een nieuw ICT-didactiek-traject waar de school mee bezig is: *“we hebben wel in een kleine club bedacht wat voor ons een goede manier zou zijn en dat wordt dan uitgerold over de hele school. Daarbij proberen we dan te bedenken wat voor de meeste mensen een goede manier zou zijn, variërend in methoden. Daarmee proberen we vooral zoveel mogelijk flexibiliteit in te bouwen zodat iedereen op z'n eigen manier kan kiezen”* (S3R12). Dit sluit ook aan bij hun filosofie van verbreden, het volgende thema.

Filosofie van verbreden en keuzemogelijkheden

Men vertelt uit te gaan van een brede ontwikkeling die wordt ondersteund door het bieden van veel keuzemogelijkheden voor scholing (S3R11; S3R12; S3R13). Zo vertelt een respondent: *“Hier op school werd juist aangemoedigd dat je elders in de maatschappij activiteiten, cursussen of werk deed, je ontwikkelde omdat de gedachte was dat dit ten goede zou komen van je werk hier.”* (S3R11). Er is een ruim scholingsaanbod en er is een schoolcoach om mensen in hun ontwikkeling te begeleiden en stimuleren, aldus drie respondenten (S3R11; S2R12; S3R13). De respondenten geven aan niets te kort te komen in hun scholingsmogelijkheden en kansen (S3R11; S3R12; S3R13).

De stimulans om te leren is wel van accent verschoven van persoonlijke ontwikkeling en gezamenlijke reflectie, naar meer formeel onderzoek en een onderzoekende houding, aldus een respondent (S3R13). Vroeger lag het accent meer op persoonlijke ontwikkeling dan nu (S3R11). Dit komt ook tot uiting in het volgende citaat: *“Nu merk ik dat de stimulans nog wel op leren en lerende houding ligt, maar gewoon veel meer naar onderzoek is verschoven [...] het gaat nu meer om het formele leren waarbij minder aan mensen gevraagd wordt om naar zichzelf te kijken. [...] dan vind ik dat we daar veel bloeiendere tijden in hebben gehad dan nu. Ik weet nog dat we projecten hadden hier op school en mensen in huis haalden om het hele personeel over zichzelf te laten nadenken en dat is allemaal verleden tijd door de onderwijsbezuinigingen.”* (S3R13).

De filosofie van verbreden is wel iets waar de respondenten even over na moeten denken (S3R12; S3R13), het is een beetje naar de achtergrond gezakt. Iets wat zichtbaar wordt in het volgende gespreksfragment: *“Doordat ik er nu iets langer over na moet denken merk ik al dat de cultuur iets minder naar voren komt en dus iets minder expliciet is. Er zal ongetwijfeld een visie zijn, maar of die zo levend is, dat vraag ik me af. Ik zou het iets bureaucratischer willen noemen.”* (S3R13).

Leergierige cultuur

Wat erg sterk naar voren kwam is de leergierigheid en de brede interesse van de respondenten en hoe ze vertellen over hun collega's (S3R11; S3R12; S3R13). Zo licht iemand toe dat de leergierigheid van kinderen ook bij docenten te herkennen is: *“die brede ontwikkeling die ik bij leerlingen voel, de brede nieuwsgierigheid en gericht zijn op leren, die merk ik ook wel bij de docenten.”* (S3R12). Dit wordt ook als kenmerk van een gymnasiumcultuur genoemd; men houdt van leren en zich verdiepen in vakoverstijgende inhoudelijke kennis (S3R11; S3R12; S3R13).

In voorgaande thema werd duidelijk dat een respondent de cultuur als minder expliciet ervaart (S3R13). Iemand anders nuanceert dit door te vertellen dat de cultuur open is, maar wel iets minder open dan vroeger (S3R11). Dit wordt onder andere geweten aan een strakkere structuur (S3R11), het volgende thema.

Strakke structuur

Dingen worden goed georganiseerd (S3R11). De consequentie hiervan is dat taken niet meer zo snel door verschillende mensen kunnen worden opgepakt omdat deze nu bij een strakke functieomschrijving horen (S3R11): *“De structuur ligt nu wat vaster dan dat dit vroeger was”* (S3R11). Ook de schoolontwikkeling wordt strakker geregeld en men stelt zichzelf wel de vraag of daarmee het 'leren' niet is veranderd in 'organiseren' (S3R11; S3R13). Deze overweging wordt zichtbaar in het volgende fragment: *“We werken wel met cycli, beleidscycli, ieder jaar maken we een schoolplan een jaarplan een scholingsplan, etc. Die met enige regelmaat geëvalueerd worden. Dat hebben we wel netjes georganiseerd denk ik. Soms is het misschien iets te veel 'gewoon' het proces maar uitvoeren, soms zou je willen dat je daar wat meer gebeurde... of er we altijd genoeg van leren en of het ook echt leren is, het is soms ook wat meer 'organiseren'.”* (S3R11).

Ook vindt een respondent de huidige structuur niet helemaal aansluiten bij de autonome manier van werken van de vakdocenten, iets wat door de respondenten wordt toegelicht in het volgende citaat: *“De manier waarop de school nu georganiseerd is, is niet de organisatie die we voelen: we voelen ons primair lid van onze vaksectie, daar brengen we de*

meeste tijd door en zit het grootste deel van ons werk. Maar formeel hoor ik bij een afdeling die bestaat uit een handjevol mentoren die vier keer per jaar vergaderingen hebben samen. Dus dat team is helemaal geen team." (S3R12). Dezelfde respondent verklaart dit vervolgens doordat het wellicht moeilijk is voor de organisatie om grip te krijgen op de autonome docenten, namelijk: *"het lijkt vooral alsof de organisatiestructuur zich richt op dat waar ze wel grip op kunnen hebben, namelijk de leerlingenbegeleiding en de leerlingen, en de vaksecties 'dat zijn autonome ongeleide projectielen, laten we die maar niet proberen te managen want dat lukt toch niet'."* (S3R12). Hieruit kunnen we aflezen dat er meer grip wordt ervaren op de leerlingen, dan op de docenten.

Zoeken naar gezamenlijkheid

Bij het doorvragen naar de ervaren mismatch tussen structuur en cultuur komt bij één van de respondenten de wens naar voren op meer vakoverstijgende verbinding tussen collega's: *"Het is niet zo dat als er meer leiderschap op het P-stuk zou zijn ik me meer zou gaan ontwikkelen, maar ik zou me wel meer gezien voelen en dat wat ik in m'n eentje doe makkelijker verspreid zou worden en in relatie zou staan met dat wat anderen doen en willen. Het gaat meer om samenbrengen en verbinding, die mis ik [...] Want er zit allemaal overlap in die vakken, daar mag de school best wat meer regie in nemen en wat meer in sturen."* (S3R12).

Een andere respondent vertelt dat hij/zij de gezamenlijkheid zoekt in het samen opzetten van de school: *"[...] ik zou het helemaal anders gaan doen en mensen willen die echt kunnen reflecteren om op die manier de school gezamenlijk op te zetten. Wat je nu ziet is van alles een beetje half"* (S3R13). Nu voelen veel besluiten over de schoolontwikkeling als top-down, met name vanuit het bestuur: *"Ik vind dat het vaak top-down vanuit de besturen de scholen in komt. Dan moeten we ineens allemaal aan onderzoek gaan doen en wordt er ineens iets opgetakeld en dan later ook weer afgetakeld als de subsidies op zijn. Dat vind ik eigenlijk ook geen visie. [...] dat voelt voor mij als opgelegd, top-down. Dan zou ik zeggen: gebruik die gelden eerder naar aanleiding van een brainstorm binnen de school waaruit kan blijken wat er nou eigenlijk precies nodig is op het gebied van de lerende organisatie."* (S3R13).

Aldus, voor dit gymnasium werkt de huidige ontwikkelingslijn prima; ouders en leerlingen zijn tevreden en de resultaten zijn goed (ze dragen het predicaat excellente school). Binnen de school geldt de filosofie van 'verbreden'; men is leergierig en gericht op brede kennis, interesse en ontwikkeling. De leden van deze schoolorganisatie geven echter wel aan dat deze filosofie en cultuur een beetje naar de achtergrond is geraakt door recente ontwikkelingen. Zo heeft de structuur meer nadruk gekregen en worden dingen strakker georganiseerd. Men geeft aan deze structuur niet geheel als ondersteunend aan de cultuur te ervaren; men zoekt naar meer gezamenlijkheid. Ook wordt de autonomie van vakdocenten vergezeld met een gevoel van verantwoordingsdruk. Men geeft toe misschien meer aan het 'organiseren' te zijn dan het 'leren' als organisatie. De school wordt omschreven als iets bureaucratischer dan vroeger. Maar de school functioneert excellent in het huidige systeem en een respondent erkent: *"Misschien heeft een school ook wel zo'n situatie, zo'n breekijzer, nodig om een verandering door te voeren, omdat ze het ook niet vol kunnen houden in het oude systeem en misschien zijn wij nog niet genoeg gedwongen."* (S3R11).

4.2. Kijk op leren

Het tweede thema betreft de kijk die de respondenten hebben op leren. In de gesprekken zijn wij zowel ingegaan op hun eigen leren als het leren van de leerlingen. School 1 t/m 3 zullen achtereenvolgens worden gepresenteerd aan de hand van kernelementen die de respondenten aandroegen.

4.1.1. School 1 – Voortgezet Speciaal Onderwijs

Bij thema 1 heb ik laten zien dat deze school recent de visie op zowel organisatieontwikkeling als op hun onderwijs opnieuw heeft geformuleerd. Ik zal in dit deel de respondenten aan het woord laten over hun visie op het leren van de kinderen en zichzelf. Maar, zoals ook bleek in de kernthema's van de organisatieontwikkeling, zijn er veel parallellen tussen de kijk op organisatie en de kijk op onderwijs. De respondenten hebben een heldere visie op het leren van de leerlingen, namelijk *'de leerling als regisseur van zijn eigen leven'*. Deze visie zal ik daarom eerst aan bod laten komen. De parallellen met het eigen leren en de visie op organisatieontwikkeling komen daar in de gesprekken bijna vanzelf uit voort, zo zal ik laten zien in het tweede kernelement *'parallellen van ontwikkeling'*. Het derde kernelement dat de respondenten van deze school aandragen is *'formatief evalueren als kernprincipe'*. Tot slot besteed ik aandacht aan de *'spanning die een respondent ervaart met vaststaande examens'*.

De leerling als regisseur van zijn eigen leven

Als de respondenten vertellen over hun visie op leren hebben ze het over de leerling als regisseur van zijn/haar eigen leven (S1R1; S1R2; S1R3; S1R5). Het leren wordt als iets gezien dat ook buiten school gebeurt, maar de school is de plek die hier de vaardigheden voor aanreikt (S1R5). Zo vertelt iemand: *"Wij zijn ooit begonnen met levensloopbegeleiding: leren leven, leren leren en leren kiezen. Dat maakt het speciaal. [...] Gepersonaliseerd leren waarin de leerling écht de regisseur is van zijn leven, dus ook van zijn leren."* (S1R1). De vaardigheden bouwen ze stap voor stap in zodat de leerling steeds beter in staat is om regie te nemen over het eigen leven (S1R3; S1R5). De verantwoordelijkheid voor het eigen leven en dus ook voor het eigen leren wordt steeds meer bij de leerling gelegd (S1R1; S1R3; S1R5), want: *"Je kunt ook alleen maar verantwoordelijkheid nemen als je hem af en toe krijgt..."* (S1R3).

Dit betekent dat leerlingen eigen leerroutes volgen en individuele begeleiding, feedback en gesprekken krijgen van/met docenten over hun voortgang (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4; S1R5). De doelen van deze leerroutes worden gezamenlijk vastgesteld en leerlingen kiezen zelf, onder begeleiding, hoe ze er komen (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4; S1R5). Een docent geeft aan voorstander te zijn van deze nieuwe visie op leren, dit wordt benadrukt in onderstaande fragment: *"Ik ben wel een groot voorstander van hoe we het nu aanpakken: dat leerlingen niet altijd cijfers hoeven te krijgen, dat we ze bewust moeten laten worden van hun eigen leerroute, dat ze daar keuzes in hebben en ook de verantwoordelijkheid hebben om deze zelf te maken. De visie daarin is dat leren een proces van vallen en opstaan is: als je een verkeerde keuze hebt gemaakt dan sta je weer op en ga je kijken welke andere route je zou kunnen nemen. Dat hoort erbij."* (S1R5).

Parallellen van ontwikkeling

Om het bovenstaande voor elkaar te krijgen moeten leerlingen en docenten meer met elkaar in gesprek (S1R2; S1R3). Dit is ook precies het punt waarop het accent van de visie op het eigen leren van de respondenten ligt bij deze school: gesprek en gezamenlijkheid (S1R1; S1R2; S1R3; S1R5). Men geeft aan veel samen te leren in gesprekken, in teams, met leerlingen of op studiedagen (S1R1; S1R2; S1R3; S1R5); een stijl die een respondent als 'sociaal constructivistisch' omschrijft (S1R2). Dit is een van de parallellen tussen organisatieontwikkeling en het onderwijsconcept, maar er zijn er meer.

De parallellen, een van de kernelementen van hun kijk op organisatieontwikkeling, worden nogmaals duidelijk zichtbaar als ze over het leren van de leerlingen spreken. Zo vertelt iemand: *"We zitten heel erg op dat parallel proces dat je voor moet leven zoals je ook verwacht dat de les gaat"* (S1R2). Eigenlijk komen de kernelementen van thema 1 (gezamenlijke doelen en vrijheid in vorm, diversiteit als kracht, een open cultuur als voorwaarde, structuur als ondersteuning) ook bij dit thema aan bod als ze het over het leren van de leerlingen hebben. Ik zal ze een voor een aan bod laten komen:

1. *Gezamenlijke doelen, vrijheid in de vorm*; dit is iets wat ook aan bod kwam bij thema één als voorbeeldparallel, maar ook andere respondenten benadrukken het belang van gezamenlijke doelen en vrije keuzen in de aanpak in de lessen (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4). Ter illustratie het volgende citaat: *"Net als docenten die zeggen: waarom moet ik leerlingen lastigvallen met die doelen, die heb ik toch in m'n hoofd zitten. Ja... maar de leerling kan geen regisseur worden als hij z'n doelen niet kent, dan kan hij ook geen keuzen maken..."* (S1R1).
2. *Diversiteit als kracht*; de variatie in kwaliteiten en leerstijlen van de organisatieleden werd in thema één als kracht en kernelementen van deze schoolorganisatie aangemerkt, maar komt ook terug als men het over de leerlingen heeft (S1R3; S1R4; S1R5). Zo vertelt iemand: *"In de oude cultuur werd ook vaak gezegd: dat kan hij niet want dat is z'n handicap. Dat zal je nu niet meer horen, want als je dat zou zeggen dan krijg je wel van anderen te horen 'waarom niet?!'. Dus je zegt niet 'het is een autist dus die kan niet plannen, maar het is iemand met autisme en die heeft een groot talent voor tekenen en heel veel humor."* (S1R3).
3. *Een open cultuur als voorwaarde*; dit kernelement wordt in de context van de leerlingen genuanceerd tot een veilige klascultuur, maar wordt door de respondenten ervaren als voorwaarden op elk niveau van de organisatie (S1R1; S1R2; S1R3), want: *"Op het moment dat je onderling geen feedback cultuur hebt, waarom zou je dat bij een leerling dan wel lukken"* (S1R1). Een andere respondent over het belang van de veiligheid in de klas: *"Je moet je comfortabel voelen voordat je tot leren kan komen en daar probeer ik wel veel energie in te stoppen. Ik investeer wel in een veilige sfeer in de klas, waar leerlingen zich vrij voelen om naar me toe te komen met vragen. [...] Als de cultuur op school niet zo veilig en open was tussen collega's zou ik het nog wel in m'n lessen doen. Maar ik denk wel dat het de motivatie versterkt om het ook zelf te doen omdat je ervaart en het zelf ook prettig vindt en die cultuur ook heerst."* (S1R5).
4. *Structuur als ondersteuning*; ook dit kernelement is al kort aan de orde geweest in het eerste deel en is van toepassing op zowel organisatieontwikkeling als de ontwikkeling van leerlingen (S1R1; S1R3). Een voorbeeld is het lesrooster dat expliciet in dienst van keuzemogelijkheden van leerroutes moet staan (S1R3).

Formatief evalueren als kernprincipe

Bij het formuleren van een nieuwe visie op hun onderwijsconcept werd duidelijk dat formatieve evaluatie het kernprincipe is (S1R1; S1R2; S1R3). Summatieve evaluatie alleen deed geen recht aan het regisseurschap van leerlingen en formatieve evaluatie doet dat wel, zo vertelt een respondent (S1R3). Het perspectief op leren en evalueren moet dus ook veranderen (S1R1; S1R2; S1R3; S1R4; S1R5), iets wat een respondent samenvat in onderstaande citaat: *“Wat vooral nodig is, is dat bij de docenten een andere manier van kijken moet komen naar leren. Een beetje af van het summatieve, het gaat om het cijfer, naar het gaat om het proces en hoe leert iemand.”* (S1R3). Maar deze verandering raakt aan de kern van de autonomie van de docenten, vertelt iemand: *“We kwamen erachter dat we door het gesprek over toetsing aan de kern raakten van het eilandje van een docent. We raakten de autonomie van de docent: “dat bepaal ik zelf”. (S1R1). Dit maakt de organisatieverandering waar ze nu in zitten ook zo complex, licht deze respondent toe: “We hebben nog nooit een veranderingsproces doorgemaakt die zo de docent en de leerling raakt. Het gaat echt om het lesgeven, dingen die al jaren gewend zijn. [...] De kern van de docent is namelijk lesgeven.”* (S1R1).

Spanning met vast einddoel van examens

Een docent omschrijft één groot verschil tussen het eigen leren en dat van studenten en dat is dat voor leerlingen het einddoel wel vaststaat door de examens (S1R4). Dit maakt het wel wat moeilijker om compleet individuele leerroutes mogelijk te maken: *“Zij [leerlingen] moeten zich houden aan de kaders van de examens... zij moeten bepaalde stof kennen en kunnen die vastgesteld is door het Cito. Dan gaat het er niet om of je het wilt weten, want dat is bepaald voor jou.”* (S1R4). Deze docent gaat hierop verder middels het vergelijke van het onderwijs in Nederland en Zweden, omdat ze daar geen einddoelen meer vast hebben staan: *“Dat vond ik zo mooi in Zweden, daar hebben ze geen einddoel. Wij hebben in Nederland een structuur dat als je voor een niveau gaat, je vakken moet volgen in een vast pakket en zo is het.”* (S1R4). Eigenlijk zou men, aldus deze docent, als men écht kiest voor gepersonaliseerd leren ook in de examens keuzen moeten kunnen maken (S1R4). Maar, zo gaat de docent verder: *“dat mag in Nederland natuurlijk nog niet... Maar dat zou voor mij een doorbraak zijn. [...] dat geeft ook meer regie en ook meer motivatie, want je kiest ervoor om iets te leren. Nu is het meer omdat het moet een boek doorwerken van a tot z, omdat het moet.”* (S1R4). Op dit punt kan men in deze school dus niet consequent de visie op organisatieontwikkeling en leren in lijn brengen, omdat deze einddoelen van het leren als zijn vastgesteld door de overheid.

Aldus, binnen de muren van de organisatie lukt het de school om de visie op leren in lijn te krijgen met organisatieontwikkeling (middels bewuste parallelle processen). Hierbij vormt formatieve evaluatie een kernprincipe. Maar een respondent tipt de spanning met intentionele kaders van examens aan als hij/zij de visie op leren consequent toepast op alle elementen van het onderwijs.

4.1.2. School 2 – Vrijeschool

Deze school is druk bezig met het laten aansluiten van visie en organisatiepraktijk, zo bleek uit het eerste thema. Hun kijk op leren kent een lange historie die zich baseert op de levensbeschouwelijke filosofie van Rudolf Steiner. Deze is ondertussen een vanzelfsprekendheid geworden en leeft bij elke respondent. Ik zal daarom beginnen met dit eerste kernelement dat de visie op leren van leerlingen weergeeft in *‘het aanwakkeren van de*

authentieke wil om te leren'. Het verbinden van het persoonlijke 'authentieke' aan het leren is ook iets dat naar voren komt bij de visie op het eigen leren van de respondenten van deze school. De persoonlijke betrokkenheid van respondenten bij zowel de organisatieontwikkeling als het leerproces van de kinderen omschrijven zij als *'dienend zijn aan de ontwikkeling'*, dit is het tweede kernelement. Hierin komen ook veel parallellen naar voren met hoe zij eerder spraken over het leren van de organisatie. Het laatste kernelement betreft *'de geforceerde verhouding met de examens'*, waarbij het spanningsveld tussen de kijk op leren en de kijk op de examens door de respondenten wordt omschreven.

Het aanwakkeren van de authentieke wil om te leren

De visie van deze school baseert zich op een levensbeschouwelijke filosofie van Rudolf Steiner, waarbij het ontwikkelproces op school in dienst staat van de zoektocht van iedere individuele leerling naar 'worden wie je bent' (S2R6; S2R7; S2R8; S2R10). Zo omschrijft een van de respondenten: *"wij willen het kind helpen te onderzoeken waarom het op deze wereld is, want die komt hier met een bepaalde missie en daaraan in iedere geval niet belemmerend te zijn"* (S2R10). Dat doen ze onder andere door het aanwakkeren van de authentieke wil om te leren (S2R8; S2R10). Dit is iets wat door een andere respondent 'in beweging komen' wordt noemt (S2R6), zo vertelt een respondent: *"Het echte leerproces [...] dat is als iets past in een ontwikkeling en dat kun je een zetje geven. Soms moet je het even op gang brengen hoor, dat heb je bij leerlingen op school ook natuurlijk. Vaak gaat het via de ervaring of via de emotie. Dat zal ook met leermogelijkheden te maken hebben en met leerstijlen. Sommige mensen worden via het intellect wakker geschud. [...] daar moet je als leraar naar kijken en bewust van zijn"* (S2R6).

Leren doen de kinderen, aldus vijf respondenten, op een eigen, unieke en authentieke manier en daar moet je ook je manier van onderwijs op aanpassen (S2R6, S2R7; S2R8; S2R9; S2R10). Men biedt de leerstof aan op een manier die zo goed mogelijk aansluit bij de ontwikkelingsfase van het kind, maar de individuele vraag van het kind staat hierbij altijd centraal en is belangrijker dan het curriculum (S2R6; S2R7; S2R9; S2R10). Daarom gebruikt men ook liever geen methoden, want die belemmeren de flexibiliteit om deze constante aanpassingen naar de behoefte van ieder kind te kunnen maken (S2R7; S2R9; S2R10).

Deze verbinding tussen leren en de authenticiteit van iemands persoonlijke stijl en behoeften is ook iets dat naar boven kwam bij het spreken over het eigen leren: persoon en leren zijn op deze school sterk met elkaar verbonden (S2R6; S2R7; S2R8; S2R9; S2R10). Dit past ook bij de visie op leren zoals zojuist geschetst.

Dienend zijn aan de ontwikkeling van het kind

Opvallend is ook het expliciteren van het belang van het kind boven het belang van de vakinhoud (S2R7; S2R8; S2R10), dit wordt geïllustreerd met het volgende citaat: *"Het gaat echt om de kinderen, de vakinhoud staat op de tweede plaats. Hier moet je ook echt van de kinderen houden, van mensen en van ontwikkeling. [...] Kern is, wat heeft een leerling op dit moment van mij nodig? Daarom is geen enkele les hetzelfde. Ik werk zonder methode en het voordeel is dat ik dan goed kan luisteren naar wat de klas dan wil."* (S2R8).

Dat kinderen vrij zijn en zich vrij voelen in hun ontwikkeling wordt belangrijk gevonden (S2R6; S2R8; S2R10), zo vertelt iemand: *"Je geeft iemand de vrijheid om met de dingen die je aandraagt in een lessituatie iets te doen, of niet. Vanuit het uitgangspunt dat het kind, of de jonge volwassene volstrekt uniek is."* (S2R8). Geloven in deze vrijheid vraagt om het

accepteren van het risico van ontwikkeling (S2R6; S2R8; S2R10), zo schets een van de respondenten: *“Risico hoort erbij, dat geeft ontwikkeling. Het is wat strak door de bocht misschien, maar geen ontwikkeling zonder risico. Je moet het aandurven, je moet durven om een stap te zetten en je weet niet helemaal welke richting dat uitgaat tenzij het een lopende band is.”* (S2R6).

Om in deze vrijheid te kunnen voorzien worden een aantal randvoorwaarden geschetst die we ook eerder langs zagen komen bij het beschrijven van thema 1. De overeenkomsten zijn niet expliciet, zoals bij school 1, maar vanzelfsprekend. Zo vertelt men dat het geven en krijgen van vertrouwen en verantwoordelijkheid essentieel is om je vrij te voelen in je ontwikkeling en dat dit voor zowel kinderen als docenten het geval is (S2R8; S2R9; S2R10). De sfeer in de klas wordt als veilig en open omschreven, net als de sfeer in school (S2R6; S2R7) en er is gelijkwaardigheid tussen docenten en leerlingen (S2R7; S2R8). Zo omschrijft een respondent: *“Wat ze [de leerlingen] ons teruggeven in de 12^e, dat ze het contact met de leraren heel bijzonder vinden omdat we niet hetzelfde zijn maar wel gelijkwaardig.”* (S2R7). Deze gelijkwaardigheid werd ook omschreven bij thema 1 tussen schoolleiding en docenten.

Tot slot werd al eerder toegelicht hoe groot het belang is van dienende systemen, in plaats van leidende systemen (S2R6). Een citaat wat dit treffend illustreert is het volgende: *“Je moet je voortdurend realiseren: voor wie doen ik het? “Ja ik doe het voor niemand, maar omdat het systeem het vraagt”, dan moet je zeggen: HO STOP! Het moet dienend blijven, want als ik iemand hoor zeggen: we moeten het zo doen anders past het niet in magister, dan denk ik: HO STOP: waar zijn we hiervoor ter aarde?! Het is niet voor magister, maar voor het onderwijs!”* (S2R6). Kortom, alles moet in dienst staan van de authentieke ontwikkeling van het kind.

De geforceerde verhouding met de examens

Het idee van de examens strookt niet met de visie op leren als een authentiek en persoonlijk proces, daarom evalueerde de vrijeschool altijd op een eigen manier onder andere middels gesprekken en getuigschriften, totdat de examens verplicht werden (S2R6; S2R7). Zo omschrijft een respondent: *“We hebben heel lang geen examens in huis gehad. Dus, en die zijn binnengekomen en die hebben heel veel ruimte ingenomen en langzaam maar zeker durven we ook weer terug daarvan. Dat was niet niks.”* (S2R7). Het werd de school opgedrongen en ze zien het als iets wat van ‘buiten naar binnen’ is gebracht (S2R6; S2R7; S2R8).

Ondertussen is het deel geworden van de onderwijspraktijk en erkennen de respondenten dat het de realiteit is waar ze mee overweg moeten kunnen (S2R6; S2R8; S2R10). Op dit moment doen ze onderzoek binnen de eigen schoolorganisatie naar hoe ze hun visie op toetsing kunnen formuleren die aansluiten bij hun pedagogische en didactische visie op onderwijs, o.a. door formatieve evaluatie in plaats van summatieve evaluatie (S2R10). Want nu de examens en toetsing deel zijn geworden van de schoolrealiteit, dreigt het een vanzelfsprekend middel te worden, zo vertelt iemand: *“Hetzelfde als bij het willen evalueren, het toetsen, dat als je het middel los gaat zien van het ‘waarom’ en de bedoeling waarvoor het ooit bedacht is, dan verliest het compleet z’n kracht.”* (S2R6).

Iedere docent gaat er op zijn eigen manier mee om. Eén respondent geeft ook toe dat het toetsen houvast biedt, omdat hij/zij dan zeker weet dat kinderen het examen halen (S2R7). Zo vertelt een respondent dat de vanzelfsprekendheid ‘dat het moet’ er nu al in schuilt: *“Sommige vakken hebben 16 PTA-onderdelen, ‘ja dat moet van de overheid’. Nee dat moet*

helemaal niet!” (S2R10). Een andere respondent plaats de examens tegenover de leerlingen expliciet in de context van de ‘maatschappelijke realiteit’: “Examens, leg ik ook altijd uit, jongens jullie leren nu dat wat er van je verwacht wordt in de maatschappij, dat je precies dát, precies doet. Als je dit met bewustzijn doet is het prima, je gaat nu even je examen halen, en in de rest van het leven moet je gewoon wel steeds kritisch nadenken. We moeten het wel gewoon doen, het is de realiteit, maar weet dus dat het zo is.” (S2R8).

Aldus, de visie op leren van leerlingen en het eigen leren lijkt bij de vrijeschool in lijn met elkaar. De uitgangspunten zijn het aanwakkeren van de authentieke wil om te leren door het geven van vrijheid, vertrouwen en verantwoordelijkheid en alles in dienst laten staan van het ontwikkelproces. De zoektocht zien zij zelf, zoals al aangestipt bij thema 1, in het nog meer in lijn krijgen van de visie op leren en de vormgeving van bijvoorbeeld het toetsbeleid. Hier conflicteert momenteel nog de visie op leren en de organisatie van het evalueren. Zoals omschreven bij thema 1 is het een ontwikkelproces van de school om ook op dit gebied visie en organisatiepraktijk bij elkaar aan te laten sluiten. Het huidige onderzoek naar toetsing is een manier om hiermee aan de slag te gaan.

4.1.3. School 3 – Stedelijk gymnasium

In thema 1 bleek school 3 geen reden te zien om de huidige ontwikkellijn te veranderen zolang leerlingen en ouders tevreden waren en de resultaten zo goed bleven als ze waren. Hun filosofie op leren, verbreden en eigen verantwoordelijkheid, wordt net als bij de visie op organisatieontwikkeling als kern genoemd, ik zal daarom beginnen met *‘breed leren en eigen verantwoordelijkheid’* als eerste kernelement. Deze visie op leren vullen ze op hun eigen manier in waarbij *‘het bieden van uitdagingen voor de leergierigen’* het tweede kernelement is dat de respondenten aandragen. Hierin ligt ook een duidelijke parallel met hoe er door de respondenten naar het eigen leren wordt gekeken. Tot slot besteed ik aandacht aan het derde kernelement dat uit de gesprekken naar voren kwam, het *‘toetsen hoort bij de school’*.

Breed leren en eigen verantwoordelijkheid

Een respondent omschrijft de school als een ‘maatschappij-gymnasium’ (S3R11). Op deze school staat de brede ontwikkeling en het ontdekken van de wereld buiten school centraal (S3R11; S3R12; S3R13). Zo vertelt iemand: *“Ik moet ineens denken, we hebben op school wel het concept breed leren. Je kan hier heel veel kiezen en je heel breed ontwikkelen.”* (S3R13). De visie van verbreden en, daarop aansluitend, bieden van veel keuzemogelijkheden kent de herkomst in 1983 (S3R11). Maar deze visie is, net als bij de visie op organisatieontwikkeling, een beetje op de achtergrond (S3R13).

Net als bij thema één wordt er de nadruk gelegd op de eigen verantwoordelijkheid van de lerende (S3R11; S3R13). Zo omschrijft iemand dat individuele feedbackgesprekken niet aansluiten bij die overtuiging: *“ik ga niet standaard met alle leerlingen in gesprek, daar ontbreekt me de tijd voor. Maar dat zou ik ook niet willen, dat zou ingaan tegen de manier hoe ik aankijk tegen mij rol. Ik vind dat leerlingen ook hun eigen verantwoordelijkheid hebben. Ik geeft ze de informatie terug, en het is aan hen om dat op te pakken en er ook iets mee te doen.”* (S3R12). Dit is nadrukkelijk anders dan bij de scholen 1 en 2, waar de individuele interactie met de leerlingen heel belangrijk wordt gevonden.

(Cognitieve) uitdagingen bieden voor de leergierigen

Leerlingen zijn erg leergierig (S3R11; S3R12; S3R13), iets dat ook wel wordt geweten aan het feit dat ze een gymnasium zijn, zo vertelt iemand: *“We zijn natuurlijk als gymnasium een kennisschool met een bovenlaag aan intelligentie”*. (S3R13). Er is aandacht voor het brede aspect van leren, dus ook voor de persoonlijke ontwikkeling, maar de nadruk ligt op de cognitieve uitdagingen (S3R11; S3R12; S3R13) en kennisoverdracht (S3R13). Dit komt ook door de doelgroep, aldus een respondent: *“Er zitten hier heel veel slimme kinderen en je vindt altijd wel iemand die slimmer is dan jij. Dat geeft een aparte dynamiek. Kinderen houden ook van intelligente grapjes en taaldingetjes”*. (S3R11). Zo wordt ook door twee respondenten benadrukt dat je hier ‘leren’ leuk mag vinden (S3R11; S3R12): *“je bent hier niet snel een studiebol, je mag hier uitblinken”* (S3R12).

Dit is ook een van de punten waarop de respondenten van deze school zich onderscheiden van S1 en S2 als ze het over hun eigen leren hebben. Men is hier, meer dan op de andere scholen, op zoek naar inhoudelijke verdieping van vakken of van nieuwe beleidsgebieden (S3R11; S3R12). Maar de respondenten benadrukken wel dat dit ook verschilt per periode (S3R11; S3R12; S3R13).

Het bieden van cognitieve uitdagingen doen ze onder andere middels het bieden van veel keuzemogelijkheden aan vakkenpakketten (S3R11; S3R12): *“We hebben de school zo ingericht dat we binnen een relatief gesloten systeem, een school waar traditioneel onderwijs wordt gegeven met klassikaal frontale lessen aan groepen van 30, relatief veel keuzemogelijkheden zijn voor leerlingen. [...] we hebben ruim 200 vierdeklassers op dit moment en we hebben 181 unieke vakkenpakketten.”* (S3R11). Net als voor docenten in het scholingsaanbod, is de keuze tussen vakken voor leerlingen ruim (S3R11).

Binnen de vakken en lessen ligt het redelijk vast (S3R11) en wordt er gebruikt gemaakt van methoden (S3R11; S3R12; S3R13). Zo vertelt iemand: *“[...] als ik aan mezelf als docent denk, dan heb ik toch meer een soort lesprogramma en vakinhoud die moet worden afgevinkt. Daar ligt weinig ruimte en vrijheid voor leerlingen om hun eigen scholingsbehoefte of leervragen te hebben. Ik denk dat de relatie er vooral in zit dat de leerling de vrijheid krijgt in hoe ze de dingen aanpakken. Maar wat ze doen staat vast. Het einddoel ligt vast, het echte einddoel, het eindexamen, dat ligt muurvast. Dat wordt door “jullie” keurig omschreven en vastgelegd. Dat geeft ook mooie houvast en dat is ook lekker makkelijk.”* (S3R12). Op deze einddoelen, de eindexamens, worden leerlingen en docenten onder andere voorbereid middels toetsen, het volgende kernelement.

De vaste structuur en het gebruik van methoden bij het leren van leerlingen komen bij deze school niet helemaal overeen met hoe de respondenten hun eigen leren beschrijven en vormgeven, namelijk als ongestructureerd en ongepland (S3R12) en als persoonlijk (S3R11). Dit is meer het geval bij de andere twee scholen.

Toetsen horen erbij

Toetsen geven zowel leerling als docenten houvast (S3R11; S3R12; S3R13). Leerlingen vragen zelf om toetsen om te kijken of ze goed genoeg zijn in het beheersen van de stof (S3R11; S3R13), zo vertelt een respondent: *“Leerlingen vragen hier ook wel om toetsen, wanneer wij dat niet zouden doen, zouden zij dat niet fijn vinden. Toetsen ervaren zij ook als zekerheid, ze krijgen bevestiging van hoe ze het doen en hebben een achtergrond van toetsen.”* (S3R13). Docenten gebruiken toetsen om grip te houden op het traject richting de examens (S3R11; S3R12; S3R13). Iemand legt uit dat hier ook de onbewuste beheersdrang van docenten vandaag kan komen: *“Het is ons beleid dat docenten van jaar 1 tot 6 meegaan.”*

Dus ze hebben heel erg behoefte aan die meetmomenten vijf keer per jaar, voordat de klassen op examen moeten, of ze op schema liggen met hun leerlingen. Dat dwingt weer andere tussenmomenten af. Dat is een hele erge beheersdrang denk ik, onbewust.” (S3R11).

Een andere respondent wijt de hoeveelheid toetsen ook aan de werkdruk: *“Wij toetsen inderdaad ook veel als school. Dat heeft ook wel een beetje met planners en systemen te maken [...] Dat heeft ook met werkdruk te maken, nogmaals, omdat ik denk dat als je het druk hebt je sneller geneigd bent om gebruik te maken van bestaande systemen.” (S3R13).*

Toetsen en cijfers worden gezien als belangrijke motivator en indicator van het leren van leerlingen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat leerling kunnen blijven zitten op hun cijfers (S3R13) en de scepsis die bestaat over het geven van eigen regie aan leerlingen (S3R11). Zo vertelt een respondent: *“Ik denk dat er veel scepsis bestaat in het onderwijs of kinderen ook goed leren zonder het meten en met eigen regie over hun proces. De vraag is of dat ligt aan de kinderen of aan het systeem, dat wij denken dat ze dat niet kunnen. Creëren we niet de leerlingen die we willen hebben?” (S3R11).*

De respondenten hebben de laatste tijd steeds vaker vragen bij cijfers, meten/toetsen en regie (S3R11; S3R12; S3R13). Niet voor niets staat het onderwerp toetsing volgend jaar op de schoolagenda (S3R11). Bijvoorbeeld door het huidige experiment met RTTI dat begonnen is in een vaksectie: *“dit heeft ertoe geleid dat we ons bewust zijn geworden van hoe je een toets überhaupt opbouwt (S3R12).* Dit wordt gezien als een onderlegger voor toekomstig school breed toetsbeleid: *“omdat je daarmee weer anders naar de ontwikkeling van kinderen kan kijken en veel gericht feedback kunt geven. De logische stap daarna is gericht toetsen en gericht aanbod van stof en differentiatiemateriaal.” (S3R11).*

Aldus, anders dan bij school 1 en 2, hoort het klassieke toetsen bij deze school en de nadruk op kennisoverdracht. Het leergierige kind staat centraal, wordt maximaal uitgedaagd en krijgt binnen het systeem maximale keuzemogelijkheden zich breed te ontwikkelen. Hier is een parallel met het brede scholingsaanbod van de docenten, maar deze wordt niet expliciet benoemd. Een parallel die wel wordt gezien is de leergierigheid van zowel leerlingen en docenten. Binnen de keuze voor een vakkenpakket ligt het lesprogramma redelijk vast en wordt er, op verzoek van leerlingen en docenten, regelmatig getoetst op weg naar het examen. Iedereen, leerling zowel als docent heeft graag grip op het leerproces en vindt houvast in methoden en toetsen.

4.3. Formatieve evaluatie

In het laatste thema, thema 3, staat formatieve evaluatie centraal. Formatieve evaluatie was in de gesprekken die ik voerde met de respondenten op elke school een gespreksonderwerp, maar bij de ene school meer dan bij de andere. Elke school gebruikt formatieve evaluatie op een andere manier; als cement tussen hun inhoudelijk bouwstenen, als legitimering voor toetsbeleid of als toekomstig gespreksonderwerp.

Opvallend is dat formatieve evaluatie de traditionele definitie van ‘toetsen’ verbreedt, waardoor scholen op hun eigen manier in gesprek gaan wat dit voor hun specifieke context kan betekenen. Het gesprek is voor de ene school al een tijd geleden begonnen, maar voor de andere school nog toekomstmuziek. Dit laatste is bij het Stedelijk Gymnasium (S3) het geval. Respondenten geven aan zich bewuster te worden van het maken van toetsen door eigen experimenten met RTTI (S3R12) en hebben het gevoel ‘iets te moeten met formatieve

evaluatie' (S3R11). Zo vertelt iemand: *“Er wordt steeds meer op gebied van vaardigheden van ze gevraagd, omdat ze ze niet meer hebben. Dus daar moeten we ook iets mee, want je kunt geen vaardigheden toetsen in een traditionele toetsvorm, dus daar zul je ook andere manieren voor moeten ontwikkelen. Alleen maar proefwerken geven met een eindproduct, maar je wilt soms ook het proces zien en de ontwikkeling die een leerling gemaakt heeft.”* (S3R11). Kortom, de maatschappij verandert en de leerlingen veranderen. Moet het toetsen ook veranderen? Dit roept belangrijke vragen op over de huidige manier van toetsen en de bijpassende cijfercultuur: *“De gesprekken moeten we nog gaan voeren, dat staat voor volgend jaar op de agenda. Het is het probleem van de toetsdruk. Dat is een proces dat alsmaar doorgaat: waarom toets je, hoe toets je en wat doe je met de toetsresultaten? Feedback speelt daar ook een rol in. De cijfercultuur, is het een afrekencultuur of een stimulering?”* (S3R11).

Bij de Vrijeschool is het onderzoek naar de betekenis van onder andere formatieve evaluatie in volle gang middels een actieonderzoek. Dit onderzoek wordt door een van de eigen docenten in het kader van zijn master uitgevoerd en kijkt in hoeverre er steun is te verwerven voor een toetsbeleid dat meer is gebaseerd op de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool⁵ (S2R17). Zo staat er in de onderzoeksopzet: *“Vanuit de doelstellingen en didactiek van het vrijeschoolonderwijs spreekt dat zij bij de leerling een authentieke wil om te leren wil wekken. Deze wil kan vergeleken worden met het begrip ‘autonome motivatie’ zoals Ryan en Deci (2000) hebben beschreven. Autonome motivatie wordt gevoed wanneer een leerling het gevoel heeft dat hij/zij competentie, betrokkenheid en autonomie ervaart welke weer worden gevoed door het krijgen van effectieve feedback hierop. Een goed toetsbeleid zou dus met deze factoren rekening moeten houden. Dat wil zeggen niet te veel nadruk op cijfers en de leerling vertrouwen geven in de eigen bekwaamheid”* (S2R17). Zoals ook besproken in thema 2, deelparagraaf 2.3, sluit formatieve evaluatie aan bij de visie op leren van de vrijeschool. Alleen was het evalueren dusdanig met deze visie verweven dat het een vanzelfsprekendheid was en niet werd gezien als expliciet onderdeel van het ‘toetsenbeleid’. Examens, en bijbehorende voorbereidende toetsen, waren iets dat ‘van buiten werd opgedrongen’ en eigenlijk niet bij de visie van de school paste. Formatieve evaluatie lijkt voor hen een manier om de visie op leren en het toetsbeleid zowel naar binnen als naar buiten toe te legitimeren.

Bij de school voor het VSO heeft formatieve evaluatie een nog grotere en zelfs tweesporige betekenis. Deze is in deelparagraaf 2.2. al kort besproken. Bij deze school, zo vertelt een respondent: *“is formatieve toetsing de specie tussen de bouwstenen van ons onderwijsconcept.”* (S1R1). Het is een van de kernthema's van de organisatieverandering die voortkomt uit een nieuwe visie op leren; de leerling als regisseur van zijn leven. Dit wordt door een van de respondent uitgelegd in het volgende tekstfragment: *“Formatieve evaluatie heeft hier eigenlijk meerdere functies, zowel vanuit het onderwijsconcept als voor de organisatieverandering. Hier kom ik eigenlijk steeds meer achter. Het proces in de klas moet veranderen... voor de leerling, dus moet ook de docent iets anders gaan doen. Het is voor ons en tweesporenbeleid, het dient twee doelen. Leerlingen moeten doelen gaan stellen, maar dit kan niet zonder te begrijpen wat het betekent om dit te doen en daar heb je informatie voor nodig. Dus door formatieve evaluatie wordt dit duidelijker, krijg je inzicht in je doel en weet je*

⁵ De hoofdvraag luidt als volgt: “In hoeverre is er steun te verwerven voor een toetsbeleid dat meer is gebaseerd op de doelstellingen en didactische aanpak van de vrijeschool?” (Modderkolk, 2016: 23).

waar je staat en waar je naartoe werkt. Om dit te bereiken moet het proces in de klas veranderen en om dit proces veranderd te krijgen, moet de docent iets anders gaan doen. Om dit voor elkaar te krijgen moet er in de mind-set van de docenten iets veranderen” (S1R3). Formatieve evaluatie is voor deze school een manier om de inhoudelijke verbinding te kunnen maken tussen de visie op leren en de organisatieverandering. Hier zijn de respondenten zich bewust van en ze willen het ook gebruiken om de schoolorganisatie en het onderwijs op één lijn te krijgen. Zo vertelt een respondent: *“We willen formatieve evaluatie inzetten om die verandering te maken. Het is enerzijds een manier om het leren beter en effectiever te krijgen. Maar het is ook een manier om de leerkracht met de leerling in gesprek te krijgen en het gaat over leren, dus het is ook een manier om verandering op gang te krijgen.” (S1R3).*

Aldus, formatieve evaluatie wordt op elke school op een andere manier gebruikt: bij S3 is het een toekomstig gespreksonderwerp; bij S2 is het onderwerp van onderzoek en een vorm van legitimering naar binnen en naar buiten toe; en bij S1 is het de verbindende schakel tussen de inhoudelijke bouwstenen en de organisatieverandering.

4.4. Samenvattende conclusies

Uit bovenstaande bevindingen is duidelijk geworden dat men op de scholen allemaal leert, organiseert en verandert. Ook is duidelijk geworden dat men dat op elke school op een eigen manier doet. Bij de scholen S1 en S2 zijn grotere veranderingen gaande dan bij S3, daar is de ontwikkelingslijn stabiel. Opvallend is dat bij S1 en S2 de visie en cultuur explicieter worden besproken dan bij S3. Bij S3 is de structuur meer op de voorgrond.

Ook opvallend is dat bij elke scholen lijnen te ontdekken zijn tussen de kijken op organisatieontwikkeling en de kijk op leren. Al is deze samenhang bij de ene school explicieter dan bij de andere. Zo worden bij S1 expliciete parallellen gecreëerd tussen de visie op de ontwikkeling van de organisatie en de visie op onderwijs. Beide visies zijn recent en gezamenlijk geformuleerd. Deze worden onder andere aan elkaar verbonden door Formatieve Evaluatie (FE). FE is daarom voor S1 een kernprincipe en wordt omschreven als het ‘cement’ tussen de bouwstenen van de organisatie. Bij S2 zit de parallel tussen de kijk op leren en kijk op organisatieontwikkeling van oudsher in de visie. De uitdaging van deze school is nu om deze ook weer meer in de praktijk te brengen. Met meerdere veranderingen in de organisatie hopen ze visie en praktijk weer meer met elkaar in lijn te krijgen. Omdat zowel de visie op leren als op organisatieontwikkeling bij S3 een beetje op de achtergrond is geraakt, is de parallel tussen beiden bij deze school impliciet. Het komt in de gesprekken bijvoorbeeld wel naar voren als men het over de leergierige cultuur van leerlingen en docenten heeft.

Elke school ervaart een eigen spanningsveld rondom het onderwerp toetsing. Bij S1 en S2 zijn het met name de vaststaande summatieve eindexamens die conflicteren met hun visie op leren. Bij S2 is dit in grotere mate het geval dan bij S1, zij doen daarom onderzoek naar de vormgeving van het toetsbeleid. Hierbij staat de vraag centraal hoe ze het toetsen zo vorm kunnen geven dat het wel aansluit bij hun visie. S3 ervaart dit spanningsveld met de examens minder, die geven juist houvast en richting. Bij S3 wordt de spanning meer ervaren in de onbewuste cijfercultuur en de beheersdrang van het leerproces, zowel door leerling als docent. Over de betekenis van toetsing wil de school volgend jaar in gesprek.

In het volgende hoofdstuk, hoofdstuk 5, zal ik deze bevindingen analyseren aan de hand van het conceptuele kader dat ik in hoofdstuk 2 heb geïntroduceerd.

Analyse

In dit hoofdstuk staat de verbinding tussen de empirische data, die in het voorgaande hoofdstuk uitvoerig is beschreven, en de theoretische concepten uit het conceptueel kader centraal. Kunnen de concepten helpen om de empirie beter te duiden en te begrijpen?

Ik zal beginnen met de *'lerende scholen'*. In paragraaf 5.1. zal ik aan de hand van het eerder beschreven concept 'lerende organisatie' laten zien dat alle scholen zich ontwikkelen en leren. Maar dat de ene school meer leert dan de andere en daardoor ook sneller verandert. Door de betekenissen van *'leren'* en *'organiseren'* vervolgens per school naast elkaar te leggen in paragraaf 5.2., zal zichtbaar worden dat de scholen die beide begrippen vanuit hetzelfde paradigma benaderen, ook de scholen zijn die grotere veranderingen doormaken. In paragraaf 5.3 laat ik zien dat de scholen die meer elementen vertonen van de 'Lerende Organisatie' ook scholen zijn die een spanningsveld rondom het onderwerp summatieve toetsing en examens ervaren. Hier wordt namelijk het *'oxymoron van de lerende school'* zichtbaar. Tot slot komt in paragraaf 5.4 aan bod dat scholen op verschillende manieren omgaan met dit spanningsveld. Onder andere door het toepassen of onderzoeken van *'formatieve evaluatie'*. Dit is een manier voor de scholen om de tegengestelde krachten van het oxymoron af te laten nemen binnen de organisatie. Ik zal deze thema's een voor een bespreken.

5.1. Leren de scholen of 'Lerende Scholen'?

Elke school leert en elke school leert op een eigen manier, zo blijkt uit de bevindingen die in het voorgaande hoofdstuk zijn beschreven. Dit doen ze niet allemaal expliciet aan de hand van de theoretische principes. Er was namelijk maar één school bekend met het theoretische concept 'lerende organisatie' (S1). Maar wat zeggen de theoretische kenmerken van dit concept over de empirie? Ik zal kort herhalen wat er in het conceptueel kader is geschreven over de 'lerende organisatie' en dit daarna toepassen op de bevindingen.

De 'lerende organisatie' werd in het conceptueel kader geformuleerd als een verandering van de hele organisatie in een gewenste, liefst vernieuwende richting (Güthe, 1997; Jamali & Sidani, 2008; Tjepkema, 1993; OCW, 2014). De disciplines die organisatieleden nastreven om het succes van deze verandering te vergroten werden door Senge als volgt omschreven: systemisch denken, gemeenschappelijke visie, persoonlijk meesterschap en teamleren (Senge, 2000). Deze disciplines werden aangevuld met kenmerken uit andere literatuur, namelijk: het belang van verbinding met de omgeving, een leercultuur (experimentele houding, gezamenlijkheid, dialoog, openheid en een balans tussen reflectie en actie), een ondersteunende structuur (weinig hiërarchie, gevarieerde teams en volledige functies), participerende strategievorming en dienend leiderschap (o.a. Bomers, 1990; Chia & Holt, 2014; Fiol & Lyles in Güthe, 1997; Güthe, 1997; Jamali & Sadini, 2008; Senge & Sterman, 1991; Silins & Mumford, 2002; Swieringa & Wierdsma, 1990; Tjepkema, 1993).

In het bevindingenhoofdstuk vinden we terug dat de scholen die meer over bovenstaande disciplines en kenmerken vertellen ook de scholen zijn die de grootste

veranderingen doormaken. Dit wordt zichtbaar in onderstaande tabel, waar de kernelementen die de respondenten per school aandroegen bij thema 1 ('kijk op organisatieontwikkeling') zijn samengevat.

TABEL 5. *Overzicht 'kijk op organisatieontwikkeling'.*

VSO (S1)	Vrijeschool (S2)	Stedelijk Gymnasium (S3)
Gezamenlijke doelen, vrijheid in de vorm (sterke expliciete gedeelde visie)	Expliciete aansluiting visie en praktijk (visieontwikkeling reflecteren op praktijk)	Filosofie van verbreden en keuzemogelijkheden (maatschappijgymnasium)
Diversiteit als kracht (erkennen van mentale modellen)	Ontwikkeling van binnenuit (reflectie op/opzoeken van ruimte voor eigen richting)	Zoektocht naar gezamenlijkheid (wens van verbinding en reflectie)
Een open cultuur en gesprek als voorwaarde	Veilige familiecultuur en sterke gemeenschap (kwetsbaarheid en experimenteren mag)	Leergierige en open cultuur (veel cognitieve uitdaging en aandacht voor brede ontwikkeling)
Structuur als ondersteunend (teams, gelijkwaardige verhouding, dienend leiderschap)	Dienende structuren en systemen (teams, gelijkwaardige verhoudingen, flexibele grenzen en dienend leiderschap)	Strakke structuur (strakker geworden, dingen zijn goed georganiseerd, sluit niet helemaal aan bij 'behoefte' docenten)
Op zoek naar parallellen (samenhang tussen visie en praktijk)	Autonomie en vrijheid in de persoonlijke ontwikkeling (vertrouwen)	Professionele autonomie en eigen verantwoordelijkheid (vakdocenten 'ongeleide projectielen')
Omvattende en complexe organisatieverandering van zowel visie als aanpak	Verschillende transities om organisatie-praktijk meer in lijn te krijgen met de visie	Constance ontwikkellijn, geen grote veranderingen

Bron: thema 1 van het bevindingenhoofdstuk; 4.1.1, 4.1.2 en 4.1.3.

De School voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (S1) en de Vrijeschool (S2) noemden veel kenmerken van het concept 'lerende organisatie', meer dan het Stedelijk Gymnasium (S3). S1 en S2 zijn ook de scholen die de grootste veranderingen doormaken binnen hun organisaties. Al is dit bij S1 omvattender en radicaler dan bij S2, waar het meerdere opeenvolgende en parallelle projecten zijn. S3 houdt een constante en onveranderde ontwikkellijn aan en ziet ook (nog) geen urgentie deze aan te passen.

Opvallend is dat respondenten van S1 vertelden bekend te zijn met het concept 'lerende organisatie' en de bijbehorende kenmerken. Deze gebruiken ze ook bij de organisatieverandering. Het verandertempo en de omvang van de verandering is bij S1 het hoogst van alle drie de scholen. Inzicht in het concept van de 'lerende organisatie' helpt hen om hun verandervermogen te vergroten tot 'lerende school'. Maar aangezien S2 en S3 dit niet doen en wel veranderen, is kennis van het concept blijkbaar niet noodzakelijk voor het leren en veranderen van de scholen.

In termen van het conceptueel kader zouden S1 en S2 (met name S1 door de fundamentele omvang van de verandering) als meer volledige en succesvolle ‘lerende organisaties’ kunnen worden beschouwd. Dit zou betekenen dat ze de voorspelde spanning tussen de betekenissen van ‘leren’ en ‘organiseren’ hebben weten te overbruggen. Dit was immers een verwachting uit het conceptueel kader; als vanuit vergelijkbare paradigma’s naar beiden begrippen wordt gekeken, wordt de tegengestelde betekenis kleiner (zie figuur 1). Is dit ook het geval bij de drie scholen?

5.2. ‘leren’ en ‘organiseren’

Uit de bevinden kwam ook naar voren dat met name S1 en S2 veel aandacht besteden aan de parallellen tussen (S1) en de aansluiting van (S2) de visie op leren en de organisatiepraktijk. Dit noemt Senge ‘systeem denken’: op een samenhangende manier kijken naar de processen binnen een organisatie en de meest fundamentele eigenschap van de ‘lerende organisatie’ (2000). Bij S1 is het creëren van parallellen een expliciet kernelement en zijn visie en aanpak beiden opnieuw en in (zoveel mogelijk) onderlinge samenhang ontwikkeld. Bij S2 bestaat de visie op leren al sinds de oprichting in de jaren ‘20 maar probeert men de manier van organiseren nóg beter in lijn te brengen met deze visie. Bij S3 is dit impliciet het geval bij een aantal aspecten van de visie op leren en de manier van organiseren, maar is het geen kernelement dat werd aangedragen door respondenten. Ik zal hier later nog op ingaan.

We hebben zojuist vastgesteld dat S1 en S2 voldoen aan veel kernelementen van de ‘lerende organisatie’ (zie tabel 5). Dit betekent dat ze vanuit het complexiteitsparadigma naar ‘organiseren’ kijken; ze omarmen beiden de complexiteit, menselijkheid en daardoor ook onvoorspelbaarheid van de organisatieontwikkeling. We hebben immers in het conceptueel kader vastgesteld dat de ‘lerende organisatie’ en het complexiteitsparadigma dezelfde uitgangspunten delen evenals een vormende benadering van leren. De parallellen die S1 en S2 proberen te creëren tussen de visie op leren en de ontwikkeling van de organisatie zouden zichtbaar moeten worden als we hun visie op leren nader bekijken. Deze werden besproken in thema 2 van het bevindingenhoofdstuk (‘kijk op leren’) en zijn naast elkaar gezet in tabel 6.

TABEL 6. *Overzicht ‘kijk op leren’.*

VSO (S1)	Vrijeschool (S2)	Stedelijk Gymnasium (S3)
Leerling als regisseur (verantwoordelijkheid, individuele leerroute, keuzen in aanpak, leerdoelen)	Aanwakkeren van authentieke wil om te leren (persoonlijk, uniek en vrij proces)	Breed leren en eigen verantwoordelijkheid (leerlingen veel mogelijkheden bieden, zelf kiezen)
Parallellen van ontwikkeling: -gezamenlijke doelen, vrijheid in vorm -diversiteit als kracht -veilige sfeer als voorwaarde -structuur als ondersteuning	Dienend zijn aan de ontwikkeling van het kind: -individuele vraag van het kind staat boven belang van vak-inhoud (geen methoden) -omarmen van risico van ontwikkeling (door vrijheid)	(Cognitieve) Uitdagingen bieden voor de leergierigen: -Nadruk op cognitieve uitdagingen -Heel veel keuzemogelijkheden bij vakkenpakketten

	-vertrouwen en verantwoordelijkheid geven -systemen in dienst van kind	-Vak-inhoud ligt relatief vast door methoden en planners, einddoel examens (OCW)
Formatief evalueren als kernprincipe (nieuwe mindset)	Ruimte voor evalueren opnieuw formuleren o.a. door intern onderzoek	Toetsen hoort erbij (geeft leerling en docent houvast en grip op leerproces)
Spanning met vast einddoel van examens (heeft leerling geen regie over)	Geforceerde verhouding met examens (opgedrongen, deel van realiteit)	Toename cijfercultuur, veroorzaakt wel beheersdrang en verantwoordingsdruk

Bron: bevindingen thema 2 'kijk op leren'; 4.2.2, 4.2.3 en 4.2.4

Bij S1 en S2 zijn veel elementen van de vormende benadering van leren te herkennen zoals besproken vanuit de literatuur in het conceptueel kader (paragraaf. 2.3.1., 2.3.2. en 2.3.3.). Zo staat de leerling centraal, is leren een persoonlijk proces, heerst er een cultuur van vrijheid en veiligheid en wordt er formatief geëvalueerd (zie tabel 6). Dit betekent dat bij S1 en S2 de visie op 'leren' (een vormende benadering) en de visie op 'organiseren' (het complexiteitsparadigma) inderdaad in lijn liggen met elkaar. Onder de visie op leren en de visie op organiseren liggen vergelijkbare uitgangspunten waardoor beiden begrippen elkaar versterken in de praktijk. De 'gedeelde visie', één van de elementen van het concept 'lerende organisatie' (Senge, 1990; 2000) is inderdaad bij beide scholen sterk aanwezig en wordt expliciet gebruikt bij het maken van elke beslissing. Dit veroorzaakt een gezamenlijke richting die inderdaad tot 'verandering van de hele organisatie in een gewenste richting' leidt.

En S3, de school die goede resultaten heeft en geen reden ziet tot grote aanpassingen in de organisatie-ontwikkelijn? Deze school functioneert excellent en heeft hier ook al jaren waardering voor gekregen middels het predicaat 'excellente school'. Er is een grote mate van stabiliteit die ondersteund wordt door structuren die houvast en voorspelbaarheid bieden. Deze school laat meer elementen zien van het machineparadigma op organiseren, zoals omschreven in paragraaf 2.2.1 van het conceptuele kader (stabiel, voorspelbaar, gepland, top-down beslissingen van bestuur en vaste structuren). Zij functioneren excellent omdat ook S3 'leren' en 'organiseren' in lijn heeft. Alleen dan vanuit een ander paradigma dan S1 en S2. Uit bovenstaande tabel blijkt dat respondenten van S3 vertellen over elementen uit het instrumentele paradigma op leren. Namelijk, vaste lesprogramma's en methoden, nadruk op cognitieve uitdagingen, grip op het leerproces, maakbaarheid en toetsing (dit sluit ook aan bij de behoeften van de kinderen en de organisatieleden). Dat deze school excellent functioneert in het institutionele paradigma van de overheid (dat meer weg heeft van het machineparadigma op organiseren en de instrumentele benadering van leren) zou hiermee te maken kunnen hebben. Dit verklaart ook de stabiele ontwikkelijn en uitblijvende urgentie deze te veranderen; de school functioneert immers excellent in het huidige onderwijssysteem.

Maar moet niet elke school functioneren in dit onderwijssysteem? Staan de examens niet voor elke school vast? Ja, uiteraard en aangezien de eindexamens vanuit de instrumentele benadering op leren zijn opgezet (standaard, leerstof centraal, cognitief, differentiërend) zou dit betekenen dat S1 en S2 hier spanningen mee zouden moeten ervaren vanuit hun vormende benadering op leren. Dit kwam inderdaad ook al naar voren in bovenstaande tabel. De eindexamens liggen buiten de invloedssfeer van de school en dus wordt een instrumenteel paradigma de scholen opgedrongen. Het oxymoron van de 'lerende organisatie' wordt ook bij S1 en S2 duidelijk als het over de eindexamens gaat, ondanks de

duidelijke 'lijn' die in de visie op leren en organiseren zit. In de volgende alinea's zal ik ingaan op wat dit voor de scholen betekent.

5.3. Het oxymoron van de 'lerende school'

Ondanks 'de lijn' waarover de respondenten van S1 en S2 vertelden, is er toch een spanningsveld tussen de betekenis van 'leren' en 'organiseren'. Dit spanningsveld wordt onder andere zichtbaar als het gespreksonderwerp de examens en het examenprogramma betreft. Elke school accepteert het als gegeven en als de realiteit waar ze mee overweg moeten. Immers, om als schoolorganisatie te overleven in het huidige stelsel zal je deel moeten nemen aan de examens. Maar de respondenten van S1 en S2 zien ook in dat hun visie op de examens niet helemaal in lijn kan zijn met hun eigen visie op leren en organiseren. Het is iets 'van buiten' de organisatie wat de school wordt opgedrongen en met name S2 benadrukt dat het veel van hun 'eigen' ruimte inneemt. Ze zitten nu in het proces deze ruimte weer zelf op te vullen in lijn met hun eigen visie en zo de grens met 'buiten' ook weer op te rekken. Dit doen ze door kritisch te reflecteren en actief te onderzoeken welke ruimte er is en hoe deze kan worden opgevuld in lijn met hun visie (bijvoorbeeld middels het actieonderzoek naar toetsbeleid). S1 heeft de examens opgenomen in hun visie als gedeeld en vast einddoel waar iedereen naar toe werkt, echter de vorm waarin is de manier om hun visie in lijn te brengen. Hierdoor worden de examens wel iets waar naartoe wordt gewerkt, maar bepaalt dit einddoel niet hoe iedereen er komt. De vrijheid in vorm erkent daarmee ook de flexibiliteit die nodig is om met ontwikkeling bezig te zijn. Dit is een vormende mind-set, of in hun woorden een formatieve cultuur, waar ze hard op inzetten. De examens als einddoel is daarmee iets geworden wat zo ver mogelijk 'op een afstand' staat, zodat iedereen de vrijheid, rust en veiligheid voelt er op zijn eigen manier te komen.

Het oxymoron wordt door beiden 'lerende scholen', S1 en S2, bewust zo ver mogelijk 'naar buiten' of 'op een afstand' geplaatst van de kernvisie van de organisatie. Zodat de vrijheid van het leren van zowel organisatie als kind zo goed mogelijk behouden blijft.⁶ Dit doen beiden door binnen de invloedssfeer van de organisatie de betekenissen van 'leren' en 'organiseren' zo goed mogelijk in één lijn te brengen met een sterke gedeelde visie als uitgangspunt. Maar ook door hun visie op 'toetsing' te explicieter, iets dat in de volgende paragraaf aan de orde komt. Maar desalniettemin blijft er een paradox bestaan tussen de paradigma's van de 'lerende school' en de institutionele krachten vanuit het paradigma van de overheid. Ervaart S3 deze spanning dan helemaal niet?

⁶ Het schakelpunt tussen buiten en binnen speelt hierbij een belangrijke rol, daar wordt de grens tussen de verschillende 'paradigma's' van buiten en binnen bewaakt. In beiden organisaties speelt de schoolleider hierin een grote rol, als 'ondersteuner en vormver' van het organisatie-ontwikkelproces (S1) en door 'dienend' te zijn aan de organisatieontwikkelingen (S2). Maar ook door een 'rechte rug te houden naar buiten' (S1) en een vertalend schild te zijn naar binnen (S2). Ik zal hier in dit onderzoek niet verder op in gaan, maar de rol van de schoolleider is een interessant onderwerp voor vervolgonderzoek.

Uit de bevindingen blijkt dat ook S3 spanningen ervaart. Zo omschreven respondenten dat de nadruk van de organisatieontwikkeling misschien meer ligt op het 'organiseren' dan op het echte 'leren' en veranderen. Eveneens bestaat er een behoefte aan meer gezamenlijkheid en verbinding enerzijds en de strakke structuren en het formele scholingsprogramma dat hen daarvan weerhoudt anderzijds. De druk op goede prestaties voor het eindexamen, levert bij zowel docenten als leerlingen de drang op grip te houden op het leerproces. Toetsen zijn daar uitermate geschikt voor, zeker als de leerstof centraal staat. Bij S3 wordt zo het oxymoron van 'organisatie' en 'leren' zichtbaar bij de druk die de individuen ervaren, meer dan bij de school als geheel. Immers, uit het conceptueel kader bleek dat het naïef is om volledige controle en grip te willen op ontwikkeling. Iets wat Biesta het 'risico van educatie' noemt: hoe meer men probeert grip te houden op het leren, door het te meten en te organiseren, hoe meer nadruk er komt te liggen op meetbare prestaties, hoe smaller het perspectief op leren en hoe minder ruimte er overblijft om volwassen te worden. Dus de kernvraag wordt dan, wat is eigenlijk het doel van het onderwijs?

Bij school 3 is men zich bewust van het eigen spanningsveld en is de rol van cijfers en toetsing een gespreksonderwerp. Een nieuw perspectief op toetsing staat daarom volgend jaar op de agenda. Want om breed te blijven leren erkennen respondenten bij S3 dat het perspectief op toetsing en de verbinding (zowel intern als met buiten) meer aandacht verdient.

5.4. Formatieve evaluatie, nieuw perspectief op toetsing?

Formatieve evaluatie (FE) is geen nieuwe onderwijspraktijk, maar het begrip krijgt recent veel aandacht in onderwijspublicaties van het OECD, de CERI (2008) en van de overheid (kamerbrief FE). In het institutionele paradigma lijkt er ruimte en aandacht voor een nieuw perspectief op evalueren; naast de traditionele summatieve toetsen staat nu ook formatieve evaluatie op de agenda. Dat betekent niet dat FE zelf nieuw is, zo zal blijken bij S2, maar wel de erkenning van het begrip in het institutionele discours. Wat betekent FE voor het oxymoron van de 'lerende scholen'?

S3 geeft aan haar eigen perspectief op toetsing kritisch onder de loep te gaan nemen volgend jaar, waarbij formatieve evaluatie een onderwerp is dat al op de gespreksagenda staat. Voor hen is dit een nieuw perspectief op het traditionele summatieve toetsen. Dit is begrijpelijk omdat FE vanuit een ander paradigma naar 'leren' kijkt dan deze school gewend is. Wat het voor ze kan betekenen zal duidelijk worden als zij het gesprek erover gaan voeren.

FE helpt S1 om het 'leren' en 'organiseren' aan elkaar te verbinden; het is voor hen het 'cement' tussen de bouwstenen van de organisatie (zoals beschreven in paragraaf 4.3. van het bevindingen hoofdstuk). Voor hen is het een alternatief voor 'toetsing' dat wel in lijn ligt met hun visie op 'leren' en 'organiseren', maar ook erkent wordt door het huidige institutionele overheidsparadigma. De inhoudelijke verbinding die FE legt is voor hen een manier om het spanningsveld van het oxymoron te verkleinen binnen de school.

Voor S2 is formatieve evaluatie niets nieuws, alleen is het bewustzijn en de betekenis ervan een beetje naar de achtergrond verdrongen door de examenprogramma's en bijbehorende examens die de school was opgedrongen. Om te overleven in het huidige onderwijssysteem moest de school mee in deze ontwikkelingen. Nu dit achter de rug is, zoekt de school de ruimte voor de eigen visie weer actiever op. Nu het overheidsparadigma FE als legitieme vorm van evalueren naast summatieve evaluatie begint te erkennen, geeft dat deze

school ook legitimiteit voor het 'naar buiten duwen' van de examens. Formatieve evaluatie lijkt voor hen een manier om zowel de visie op leren als het toetsbeleid te legitimeren, van binnen naar buiten. Maar ook om intern meer bewustzijn voor de eigen visie op toetsing te creëren in lijn met de visie op 'leren' en 'organiseren'.

Formatieve Evaluatie helpt S1 en S2 dus om te gaan met het oxymoron van de 'lerende school'.

5.5. Samenvattende conclusie

In bovenstaande analyse heb ik laten zien dat de scholen die voldeden aan de uitgangspunten van het concept 'lerende organisatie' ook de scholen waren met de grootste veranderingen (in een gewenste richting). Ook waren dit de scholen die het oxymoron van 'leren' en 'organiseren' binnen de invloedssfeer van de school hadden geminimaliseerd door de paradigma's op organiseren en de benaderingen van leren in lijn met elkaar te brengen. Dit maakte hen ook betere lerende organisaties omdat ze daarmee voldoen aan het fundamentele principe, namelijk; systemisch denken (Senge, 2000).

Desalniettemin ervoeren deze scholen wel spanningen met de examens, deze gaan immers uit van een andere benadering op leren en veroorzaken een paradox tussen het overheidsparadigma en het eigen paradigma op leren. Ik heb laten zien dat scholen hiermee omgaan door dit spanningsveld zo ver mogelijk op afstand van hun schoolorganisatie te plaatsen. Binnen de schoolorganisatie gebruiken ze onder andere formatieve evaluatie om de paradox te verkleinen. Doordat er in het institutionele paradigma meer erkenning komt voor deze 'nieuwe' manier van evalueren naast traditionele summatieve toetsing, geeft dat de scholen legitimiteit hun eigen ruimte voor toetsing vorm te geven in lijn met hun eigen paradigma's. Al blijft er een spanningsveld tussen de eigen visie op leren en de uiteindelijke examens bestaan door de conflicterende benaderingen van 'leren'. Want, zolang er een dwingend institutioneel paradigma op 'leren' en/of 'organiseren' bestaat, zal de 'paradox van de lerende school' in de context van het huidige Nederlandse onderwijssysteem altijd bestaan.

Conclusie

Het doel van dit hoofdstuk is antwoorden te formuleren op de twee hoofdvragen van dit onderzoek. Deze hoofdvragen zijn geïntroduceerd in de inleiding en luiden als volgt:

1. *Hoe geeft de middelbare school betekenis aan de ontwikkeling naar het zijn van een 'lerende organisatie'?*
2. *Welke rol speelt formatieve toetsing hierbij?*

Ik zal beide hoofdvragen achtereenvolgens beantwoorden in paragrafen 6.1. en 6.2. op basis van informatie die in de voorgaande hoofdstukken is besproken. Uit deze antwoorden volgt een aantal aanbevelingen (6.3.) voor beleidsvorming over de ontwikkeling van scholen tot lerende organisatie. Tot slot ga ik in op suggesties voor vervolgonderzoek (6.4).

6.1. Paradox van de 'lerende school'

De eerste hoofdvraag richt zich op de betekenissen die de respondenten geven aan de ontwikkeling die de school doormaakt naar het zijn van een 'lerende organisatie'. Ik zal de betekenissen van de drie onderzochte scholen bespreken met aandacht voor de onderlinge accentverschillen en daarna ingaan op de patronen die daaronder liggen.

6.1.1. De lerende scholen

In het bevindingen hoofdstuk heb ik laten zien dat de school voor VSO (S1) als enige school bewust leert volgens de theoretische principes van het concept 'lerende organisatie' en deze ook gebruikt bij het maken van de veranderingen. De ontwikkeling naar het zijn van een 'lerende organisatie' is dus niet bij elke school een bewust proces. Maar toch leert elke school op een eigen manier. Daarbij is het bewustzijn van het concept 'lerende organisatie' dus niet noodzakelijk.

Net als bij de Vrijeschool (S2) ligt bij S1 de nadruk op een sterke en gedeelde visie, gezamenlijkheid en systematisch kijken naar het ontwikkelproces van zowel leerling als organisatie. Beiden zijn bewust bezig met het 'in lijn brengen' van de visie op leren en de organisatiepraktijk. Al ligt bij S1 het accent op het recentelijk en gezamenlijk opnieuw formuleren van de visie én de bijbehorende aanpak. Terwijl bij S2 de nadruk ligt op het aan laten sluiten van de huidige organisatiepraktijk op de bestaande visie. De visie van S2 bestaat immers al lang (sinds de oprichter deze formuleerde in het begin van 19^e eeuw) en is ook nog steeds scherp in het bewustzijn van de respondenten.

De omvang van de verandering van S1 is groot. De respondenten omschrijven de verandering als complex omdat deze zowel het onderwijs als de organisatie en zowel visie als aanpak omvat. Er zit veel energie in de organisatie en het verandertempo is hoog. Bij S2 zijn de veranderingen iets minder omvattend dan bij S1. Hier bestaat de transitie uit verschillende initiatieven die de organisatiepraktijk meer in lijn moeten krijgen met de visie. Veel ontwikkelingen die S2 het afgelopen decennia doormaakte zijn opgedrongen van buiten (o.a.

door de overheid). Nu is men bezig de ontwikkelingen weer van binnenuit te laten komen en de ruimte te zoeken om weer meer een eigen koers te varen.

Bij het Stedelijk Gymnasium (S3) wordt al jaren een vergelijkbare en eigen koers gevaren. De ontwikkellijn is stabiel en er is (nog) geen urgentie deze aan te passen. De school werkt namelijk goed in het huidige systeem; leerlingen en ouders zijn tevreden, de resultaten van de leerlingen zijn goed en deze uitzonderlijke prestaties worden al enkele jaren beloond met het predicaat 'Excellente School'. Anders dan bij S1 en S2 ligt het accent iets minder op een gedeelde visie en expliciete parallellen tussen de ontwikkeling van leerlingen en de ontwikkeling van de organisatie. Bij S3 zijn de dingen goed georganiseerd en ligt de nadruk wat meer op de structuur en zekerheid. Er zijn daarom ook geen grote en omvattende veranderingen; meer evolutie dan revolutie, zo zei een respondent.

Waar S3 goed functioneert in het huidige onderwijssysteem en de vaststaande examens als prettige en overzichtelijke einddoelen ervaart, leveren deze bij S1 en S2 wel een spanningsveld op. Deze summatieve toetsen conflicteren namelijk met de sterke en expliciete vormende visies op leren van S1 en S2. Bij S1 sluit de determinerende instrumentele visie op leren niet aan bij hun beeld van 'de leerling als regisseur van zijn eigen leven en leerproces'. S2 had nooit examens totdat deze enkele jaren geleden werden verplicht. Zij zien examens als iets dat van 'buiten' is opgedrongen en wat conflicteert met hun vormende en vrije visie op onderwijs. Ze hebben geaccepteerd dat toetsen nu bij de realiteit hoort en zoeken naar een manier om ermee om te gaan zonder dat het ten koste gaat van de eigen visie (bijvoorbeeld door het actieonderzoek naar een toetsbeleid dat aansluit bij de pedagogische en didactische visie van het vrijeschoolonderwijs). S1 doet dit door de examens op een figuurlijke afstand van de dagelijkse praktijk te plaatsen. Namelijk door het als 'ver einddoel' te formuleren, zodat de vrijheid en ruimte wordt ervaren in de manier waarop het wordt bereikt, in lijn met visie (gezamenlijk doel, vrijheid in vorm).

Dat de examenprogramma's en examens bij S3 niet tot grote spanning leiden, komt omdat deze aansluiten bij een vergelijkbare visie op leren (meer dan bij S1 en S2). Bij S3 ervaart men echter wel een andere spanning; een interne druk om goed te presteren en verantwoording af te leggen. Deze druk wordt niet expliciet door de organisatie opgelegd maar zit, deels onbewust, in de mensen zelf. Zo vertelden de respondenten dat zowel studenten als docenten grip willen op het leerproces en houvast zoeken. Onder andere in het toetsen van de voortgang richting de examens. Ook de ontwikkeling van de organisatie is goed georganiseerd en wordt gemonitord en geëvalueerd. Men stelt zichzelf daarom wel de vraag of het nog wel echt 'leren' is en niet stiekem meer het 'organiseren' van leren.

6.1.2. Oxymoron van 'leren' en 'organiseren'

De 'lerende organisatie' betekent voor alle drie de scholen dat ze zich ontwikkelen. Maar bovenstaande samenvatting van het bevindingenhoofdstuk laat ook het spanningsveld zien van de 'lerende organisatie' zoals in het analysehoofdstuk (hoofdstuk 5) uitgebreid is uitgewerkt. Voor elke school betekent de 'lerende organisatie' ook een paradox tussen tegengestelde paradigma's: ofwel tussen de tegengestelde betekenissen van 'leren' en 'organiseren' binnen de organisatie (zoals bij S3); ofwel tussen de van 'buiten' opgelegde institutionele instrumentele visie op leren en de sterke samenhangende visie tussen 'leren' en 'organiseren' binnen de school (zoals bij S1 en S2). De spanning is intern of 'relatief' extern, maar hij is er per definitie. Dit komt omdat elke school zich moet verhouden tot de vaststaande instrumentele en meetbare betekenis van 'leren' in het institutionele paradigma van OCW. Het

'leren' is in beleid vooral goed 'georganiseerd', iets wat ook werd omschreven in de probleemstelling van het onderzoek.

Door deze redelijk vaststaande en 'georganiseerde' betekenis van 'leren' in het huidige onderwijsstelsel, is er per definitie sprake van het oxymoron van de 'lerende organisatie'. De lerende organisatie is betekenisvol als het bijdraagt aan de doelstelling 'toekomstbestendige scholen', zoals omschreven in het Sectorakkoord-VO 2014-2017: scholen die het vermogen bezitten te veranderen in reactie op veranderende omstandigheden en daarin ook vertrouwen, ruimte en bewegingsvrijheid krijgen (OCW & VO-Raad, 2014). Het onderwijsstelsel dwingt echter een ander paradigma af, gebaseerd op een vaststaande kwaliteitsstandaard, zekerheid, voorspelbaarheid, controle en verantwoordingsdruk. Hierdoor kan de 'lerende organisatie' inderdaad niet tot de volle potentie van de betekenis van het concept komen en is de voorspelling van Weick & Westley, 'het oxymoron van de lerende organisatie' uitgekomen (1996). Dit lijkt onvermijdelijk in het huidige onderwijsstelsel omdat het raakt aan de fundamentele spanning van educatie tussen 'controle en zekerheid' en 'vrijheid en creativiteit', zoals omschreven in de probleemstelling (Biesta, 2012, 2013; Bulterman & Muynck, 2014).

Toch weten de scholen zich te ontwikkelen en te veranderen. Met name de scholen die een sterke, samenhangende en gedeelde visie hebben ontwikkeld op zowel onderwijs- als organisatieontwikkeling (S1 en S2) hebben het leren van de organisatie betekenisvol gemaakt en een eigen veranderrichting bepaald. Het belang van het ontwikkelen van een 'gedeelde visie' wordt ook benadrukt door Senge die het als een kerndiscipline van de 'lerende organisatie' formuleerde (2000). Biesta benadrukt ook het belang van een visie op leren omdat het 'inhoud' en 'richting' geeft aan een anders betekenisloos leerproces (2013). Een gedeelde visie op 'leren' en 'organiseren' is daarmee een essentieel onderdeel gebleken van S1 en S2 als 'lerende scholen'.

Ook is het opvallend dat S1 en S2 zich heel bewust zijn van de bewegingsruimte die ze wel hebben. Juist doordat er een spanningsveld wordt gecreëerd door de druk van 'buiten' zijn ze zich heel bewust geworden van zowel de ruimte die ze niet hebben als de ruimte die ze wel hebben. En zoals een respondent treffend verwoordde: *"je moet je bewust zijn van de ruimte die er is, anders kun je hem ook niet pakken"* (S2R10). Dat geldt voor de ruimte binnen de organisatie, maar dit geldt ook voor de ruimte die schoolorganisaties ervaren in het stelsel. Zonder het krijgen van de ruimte en het bewustzijn van de ruimte is het voor scholen ook lastig om bewegingsvrijheid te ervaren om te veranderen.

Hoe sterker de visie van scholen intern is geformuleerd, gedeeld en een samenhangende betekenis draagt van zowel 'leren' als 'organiseren', hoe verder het spanningsveld naar 'buiten' wordt gebracht en hoe meer ruimte er zelf wordt gecreëerd voor de 'lerende organisatie'. Hoe meer de eigen visie naar de achtergrond is geraakt en de visie op leren meer in lijn ligt met die van de overheid (met de nadruk op 'organiseren van leren'), hoe sterker de spanning intern wordt gevoeld en hoe kleiner de bewuste bewegingsruimte is om te leren en te veranderen.

De fundamentele tegenstelling van het onderwijs lijkt een gegeven, de paradox is deel van de onderwijsrealiteit. Het is dus de vraag hoe er mee om wordt gegaan en hoe de ruimte die er is bewust en betekenisvol wordt gebruikt. Een van de manieren om met de paradox om te gaan, zo blijkt uit dit onderzoek is 'formatieve evaluatie'.

6.2. Verbindende en legitimerende rol van Formatieve Evaluatie

De tweede hoofdvraag richt zich op de samenhang tussen de lerende organisatie en formatieve evaluatie. Speelt deze vorm van evalueren een rol bij de ontwikkeling naar de lerende organisaties, zoals voorspeld in de doelentabel van het sectorakkoord? In de bevindingen en de analyse werd duidelijk dat dit het geval is: het is voor scholen een manier om zich tot de paradox van de lerende organisatie te verhouden. Alleen op welke manier formatieve evaluatie deze rol vervult verschilt per school, namelijk: als inhoudelijke verbinding (S1), als legitimering (S2) en als onderwerp van gesprek (S3).

Bij S3 is men zich enigszins bewust van de ontwikkelingen in het veld rondom 'formatief evalueren'. Deze school geeft aan zich bewust te zijn van de nadruk op cijfers en is voornemens haar eigen perspectief op toetsing kritisch onder de loep te gaan nemen volgend jaar. Formatieve evaluatie staat in ieder geval al op de gespreksagenda. Welke rol het precies gaat spelen zal duidelijk worden als de school ermee aan de slag gaat.

Formatieve evaluatie omschrijft S1 als de cement tussen haar bouwstenen. Een sterkere metafoor voor een verbindend element bestaat er bijna niet. Voor S1 verbindt formatieve evaluatie hun visie op 'leren' en de manier hoe ze dit 'organiseren'. Het heeft daarmee enerzijds een functie in het effectief en betekenisvol maken van het onderwijs vanuit de vormende visie. Anderzijds heeft het de functie de ontwikkeling van de organisatie richting een formatieve cultuur te versnellen zodat de organisatie de vormende visie beter uit kan dragen.

Bij S2 is formatief evalueren eigenlijk niks nieuws, alleen droeg het evalueren eerder niet expliciet deze term. De school is bezig haar eigen visie op toetsing kritisch te (her)formuleren om het meer in lijn te krijgen met hun vormende visie op onderwijs. Formatieve evaluatie is een vorm van feedback die men als evaluatievorm wilt opnemen in het toekomstige toetsbeleid. Daarmee kunnen ze zowel de manier van toetsen legitimeren aan de interne visie op onderwijs als extern transparantie geven over hun toetsbeleid. Formatieve evaluatie is bij S2 een vorm van legitimering.

Door het onderzoeken en erkennen van formatieve evaluatie als legitieme vorm van evalueren naast summatieve toetsing in het institutionele paradigma van OCW, geeft het scholen S1 en S2 de mogelijkheid hun visie op toetsing meer in lijn te brengen met hun vormende visie op leren. Kortom, door de bredere definitie van evalueren, wordt meer ruimte gecreëerd voor een eigen visie op leren die afwijkt van de huidige 'smalle' visie op leren van OCW.

6.3. Aanbevelingen

Nu ik antwoord heb gegeven op de twee hoofdvragen van het onderzoek kom ik aan het eind van deze masterthesis. In de inleiding van dit onderzoek formuleerde ik de belofte dat ik aanbevelingen zou delen over manieren om het beleid van K&P over de 'lerende organisatie' en 'formatieve evaluatie' nog betekenisvoller te maken. Ik heb deze reeds in de afdeling K&P gepresenteerd zodat het als input kon dienen voor een reflectiebijeenkomst over deze thema's die plaatsvond voor het afronden van dit rapport.

1. Ben zelf bewust van de paradoxale betekenissen van beleid

Dit onderzoek heeft laten zien dat de paradox van de lerende school ten koste kan gaan van de potentiële betekenis en de veranderkracht van het concept. Het erkennen van dit risico, het bewustzijn van de tegenstrijdige paradigma's die in de schoolpraktijk aanwezig zijn en de spanningsvelden die hierdoor worden gecreëerd is, denk ik, een belangrijke stap in de goede richting. De paradox inclusief risico's moet eerst op het netvlies staan, daarna kan antwoord worden gezocht op welke spanningsvelden de tegenstrijdige paradigma's creëren en hoe deze kunnen worden opgelost.

2. Creëer bewustzijn van 'visie' en 'ruimte' bij scholen

Het onderwerp van dit onderzoek betreft een voorbeeld van een spanningsveld tussen paradigma's. Namelijk, de spanning tussen de implicaties van de 'lerende organisatie' en een stelsel dat gericht is op 'kwaliteitsgarantie en verantwoording'. De scholen die hier goed mee om konden gaan en de 'lerende organisatie' betekenisvol hadden gemaakt waren scholen die zich bewust waren van het belang van een sterke en gedeelde visie, van de samenhang tussen 'leren' en 'organisatie' en van de ruimte die ze hadden om hun eigen weg te gaan.

De kracht en het belang van een gedeelde visie is niet overal in het bewustzijn, zo bleek ook bij een van de onderzocht scholen. Dit komt ook doordat de realiteit van het stelsel om andere dingen vraagt (transparantie van opbrengsten, inzichtelijk rendement, efficiëntie, cijfers, etc.); het 'leren' is daardoor een vanzelfsprekendheid die georganiseerd moet worden omdat er verantwoording over moet worden afgelegd. Hierdoor verliest 'leren' haar eigen betekenis. En dit komt weer omdat 'leren' een construct is dat zonder bewust inhoud en richting relatief 'leeg' en betekenisloos blijft (Biesta, 2013). Het is dus essentieel het gesprek over visie op leren aan te wakkeren.

Daarnaast is het krijgen en ervaren van eigen ruimte essentieel voor het bepalen van een eigen richting en daarmee voor het betekenisvol maken van de 'lerende organisatie'. Uit de gesprekken bleek dat scholen zich vaak niet bewust zijn van de ruimte die ze eigenlijk hebben, bijvoorbeeld in de hoeveelheid toetsen die echt verplicht zijn. Het gesprek over de bredere definitie van evalueren (en toetsen) dat op gang wordt gebracht door formatieve evaluatie kan die ruimte creëren, zo werd ook duidelijk bij de drie scholen in dit onderzoek. Scholen creëren en vullen hun eigen ruimte o.a. door middel van formatieve evaluatie. Hierin schuilt wel een risico: zodra formatieve evaluatie wordt geïnstitutionaliseerd in het huidige instrumentele paradigma, verandert de betekenis van een manier om ruimte te creëren, naar een manier om grip te houden. Dit werd al duidelijk in een kamerbrief over de DTT waar het belang wordt benadrukt van het afnemen van dit 'formatieve instrument' aan het einde van de onderbouw: *"aan het einde van de onderbouw is er nog voldoende tijd om leerlingen bij te sturen op weg naar het eindexamen."* (OCW, 2016: 3). Dit voorbeeld benadrukt het belang van het bewustzijn van de kracht van de tegengestelde paradigma's omdat essentiële betekenissen anders hun kracht verliezen.

3. Zoek verbinding

Het creëren van beleid vanuit minder paradoxale paradigma's kan helpen om de betekenis die het in de praktijk krijgt krachtiger te maken. Hiervoor moet interne verbinding zijn tussen de verschillende beleidsdossiers en de mensen die ermee bezig zijn. Aangezien mensen handelen op basis van betekenissen (Thomas & Thomas: 1928) is het relevant zowel met

elkaar als met scholen in gesprek te gaan om te begrijpen welke betekenissen men aan het beleid geeft en welke spanningsvelden daarbij zichtbaar worden.

Zelf een lerende organisatie worden om meer gevoel te krijgen met het eigen beleid is een stap in de goede richting. Maar het moet wel een bewuste bijdrage leveren aan een visie, anders wordt de 'lerende afdeling' een betekenisloos en leeg organisatieproces. Visie op 'leren' en het 'organiseren' ervan moeten met elkaar in samenhang zijn om de 'lerende organisatie' betekenisvol te laten zijn, leerde dit onderzoek van de drie scholen.

6.4. Suggesties voor vervolgonderzoek

Een goed interpretatief onderzoek roept hoogstwaarschijnlijk evenveel vragen op als dat het beantwoordt, zei een van mijn docenten ooit. Een aantal van deze vragen bieden kansen voor vervolgonderzoek. In deze paragraaf zal ik daarom suggesties doen voor vervolgonderzoek dat voort kan bouwen op deze masterthesis.

Gezien de contextgevoeligheid van betekenisgeving, zijn de antwoorden die ik uit de empirie van de drie onderzochte scholen formuleer niet generaliseerbaar. De abstractere analyse van onderliggende conceptuele paradigma's leent zich wel om toegepast te worden op andere casussen. Het zou interessant zijn om te kijken of de spanningsvelden die deze drie bijzondere scholen ervoeren met het institutionele paradigma op 'leren', ook van toepassing zijn bij openbare scholengemeenschappen. Of dat daar juist de interne spanning tussen 'leren' en 'organiseren' groter is omdat de visie op leren van OCW is overgenomen in de school. Dit schooltype ontbreekt in dit onderzoek, maar maakt wel het grootste deel uit van de schoolsoorten in het Nederlandse VO. Dit maakt het een interessante en relevante toepassing voor vervolgonderzoek.

De vergelijking van dit onderzoek richtte zich vooral op de verschillende scholen. Het zou ook interessant zijn om te vergelijken op functie. Kijkt de schoolleiding anders naar de 'lerende organisatie' dan de docenten? Een vraag die hieruit voortkomt is welke rol de schoolleider heeft in de ontwikkeling naar de 'lerende organisatie'. Antwoorden op deze vragen kunnen bijdragen aan de effectiviteit en de implementatie van 'scholen als lerende organisaties'.

Tot slot geeft Ger Biesta een interessante meta-reflectie op de toegenomen aandacht voor het fenomeen 'leren' (2012; 2013). De 'lerende organisatie' past in het 'leven lang leren'-discours, aldus Biesta, waar dit onderzoek niet op in is gegaan. Het zou interessant zijn om de bevindingen van dit onderzoek in de context te plaatsen van dit discours. Het concept 'lerende organisatie' krijgt dan een andere betekenis, namelijk dat van 'instrument' in plaats van dat als 'ambitie'. Een vervolgonderzoek zou in kunnen gaan op de betekenis van de 'lerende organisatie' in de context van het 'leven lang leren'-discours.

Referentielijst

- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bindels, E. (2016). *Authenticiteit en verbeeldingskracht*. Universiteit Utrecht
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom Onderwijs,
- Bomers, G.B.J. (1990). De lerende organisatie: de enige zekerheid voor organisaties is permanente verandering. *Harvard Review*, 22: 22-31.
- Bos, J. & Harting, E. (2006). *Projectmatig creëren 2.0*. Schiedam: Scriptum Management.
- Boulton, J. Allen, P. & Bowman, C. (2015). *Embracing Complexity*. Oxford: Oxford University Press.
- Boulton, J.G. (2016). *Embracing Complexity. Adapting to a complex world: theory and implications for practice* (Presentatie op 6 april 2016). Bristol: Create Centre.
- Boulton, J.G., Allen, P.M. & Bowman, C. (2015). *Embracing Complexity. Strategic Perspectives for an Age of Turbulence*. New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bulterman, J. & Muynck, B. De, (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vormig in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schippersheijn Motief.
- Burnes, B. (1996). 'No such thing as a "one best way" to manage organizational change, *Management Decision*, 34 (11): 11-18.
- Burnes, B. (2007). *Managing change*. London: Pitman.
- CERI (2008). *Assessment for Learning Formative Assessment*. OECD/CERI International Conference. Via: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40600533.pdf>
- Chia, R.C.H. & Holt, R. (2009). *Strategy without design. The Silent Efficacy of Indirect Action*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, I. (2008). Assessment for Learning: Formative Assessment ad Positive Learning Interactions. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2(1):1-14.
- Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science; Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organizational Science* 7 (2): 191-207.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, R.B. (2014). *Operating Manual for Spaceship Earth* (series editor Jaime Snyder). Zurich: Lars Muller Publishers.
- Güthe, K. (1997). *Indicatoren van Schoolontwikkeling*. Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Grieves, J. (2010). *Organizational change: Themes and issues*. Oxford University Press
- Hopfenbeck, T., Tolo, A., Flores, T. & El Masri, Y. (2013). Balancing trust and accountability? The assessment for learning programme in Norway: A governing complex education systems case study. *OECD working papers*, Nr. 97, OECD Publishing.
- Hosking, D. M., Dachler, H.P. & Gergen, K.J. (1995). The primacy of relations in socially

- constructing organizational realities. The primacy of relations in socially constructing organizational realities. Ashgate/Avebur.
- Jamali & Sidani (2008). Learning Organizations: diagnosis and measurements in a developing country context. *The Learning Organization*, 15 (1): 58-74
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *American journal of occupational therapy*, 45(3), 214-222.
- Lagerweij, N. & Haak, E. (1996). *Eerst goed kijken*. Leuven: Garant.
- Lewin, K. (1999). Group decision and social change. In: The complete social Scientist: A Kurt Lewin Reader by Lewin, K.A. and Gold, M (eds.). Washinton, DC: Amerikan Psychology Association, 265-284
- Mayan, M.J (2009) *Essentials of qualitative inquiry*. Left Coast Press.
- OCW (2011). Actieplan VO Beter Presteren. Kamerstuk 23 mei 2011. Den Haag. OCW.
- OCW (2015a). *Visiedocument K&P* (versie 22 december 2015). Den Haag: OCW.
- OCW (2015b). Doelentabel Sectorakkoord-VO 2014-2017. Den Haag: OCW.
- OCW (2016). *Stand van zaken pilot DTT*. Kamerbrief 4 april 2016. Den Haag: OCW.
- OCW & VO-Raad (2014). *Sectorakkoord VO 2014-2017*.
- Onderwijsraad (2013). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit*.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London: SAGE Publications
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Double Day Currency.
- Senge, P. & Sterman, J. (1991). Systems thinking and organizational learning: acting locally and thinking globally in the organization of the future. *Europe Journal of Operational Research*, 59 (92): 137-150.
- Senge, P. Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn, a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Silins, H. & Mulford, B. (2002). Schools as learning organisations. *Journal of Education Administration*, 40 (5): 425-446
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. (4th Edition). SAGE.
- Snyder, S. (2013). The simple, the complicated and the complex. Educational reform through the lens of complexity theory. *OECD Education Working Papers*, nr.96, OECD Publishing.
- Swieringa, J. & Wierdsma, A. (1990). Op weg naar een lerende organisatie: over leren en opleiden van organisaties. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Tjepkema, S. (1993). *De profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie*. Enschede: Universiteit Twente.
- Thomas, W. I., & Thomas, D. S. (1928). The methodology of behavior study. *The child in America: Behavior problems and programs*, 553-576.
- Van Ernst (1985) → Guthe
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Oratie op 15 maart 2002, Tilburg.
- Vermeulen, J. & Verweel, P (2012). Sport en jeugd: de Krajicek playground als context voor ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 51(2012) 443-454.
- Vince, R. & Warren, S. (2012). *Participatory Visual methods*. Forthcomng in: C. Cassell & G. Symon. *The practice of qualitative Organizational Research: Core methods and Current Challenges*. London: SAGE.

- Warren, S. (2008). Empirical Challenges in Organizations Aesthetics Research: Towards a Sensual Methodology. *Organizationa Studies*, 29 (4): 559 – 580.
- Weick, K. E. (2012). *Making sense of the organization, Volume 2: The impermanent organization* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Weick, K. E. & Wesley, F. (1996). "Organizational Learning: Affirming an Oxymoron,". In S. Clegg, C. Hardy & Nord, W. *Managing Organizations: Current Issues*. London: Sage, 190-208.
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual review of psychology*, 50(1), 361-386.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierdsma, A., & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen: Als meer van hetzelfde niet helpt*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- WRR (2013). *Naar een lerende economie*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Yanow, D. (1996). *How does a policy mean? Interpreting policy and organizational actions*, Washington DC: Georgetown University Press

Internet bronnen:

- Brandpunt (2013). De macht van de toets. Afl. Zondag 24 november 2013. Geraadpleegd via: http://www.npo.nl/de-macht-van-de-toets-preview/25-11-2013/WO_KRO_440880
- NRC (2016). De Cito-toets mag het zeggen, ook al heft hij zo zijn makes (16 april 2016). Geraadpleegd via: <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/04/16/de-cito-toets-mag-het-zeggen-ook-al-heeft-hij-zo-1609809-a1191792>
- OCW (2016b). *School als lerende organisatie*. Dashboard Sectorakkoord. Geraadpleegd via: <https://www.trendsinbeeldocw.nl/verantwoord-begroten/dashboard-sectorakkoorden/dashboard-sectorakkoord-vo/school-als-lerende-organisatie>
- Onderwijsinspectie (2015). *Excellente scholen*. Geraadpleegd via: <http://www.onderwijsinspectie.nl/excellentescholen/>
- Senge, P. (2011). *Navigating Webs of Interdependence*. Videofragment geraadpleegd via: <https://www.youtube.com/watch?v=HOPfVVMCwYg> (2016, 17 april).
- Tegenlicht (2015). Onderwijzers aan de macht. Afl. Zondag 1 feb. 2015. Geraadpleegd via: http://www.npo.nl/vpro-tegenlicht/01-02-2015/VPWON_1232873
- Visser, J. (2014). In gesprek met Rene Kneyber over de afrekencultuur in het onderwijs. De Correspondent, via: <https://decorrespondent.nl/649/In-gesprek-met-Rene-Kneyber-over-de-afrekencultuur-in-het-onderwijs/51564997-9da446a0>.
- VO-Raad (2016). Q&A Sectorakkoord VO 2014-2017. Geraadpleegd via: <http://www.vo-raad.nl/sectorontwikkeling/qa-sectorakkoord-vo>

Gesprekken:

- Kneyber, R. (2016). *Interview over formatieve evaluatie en schoolontwikkeling*. Utrecht: USBO.

Bijlagen

- I Topiclijst Inter-views
- II Topiclijst focusgroepen
- III Visie op onderwijs en evalueren

Bijlage I – Topiclijst Inter-views

- *Kennismaking*
 - *Wie ben je?*

 - *Foto*
 - Wanneer en hoe heb je deze foto gemaakt?
 - Kun je me wat meer vertellen over wat er allemaal zichtbaar is op de foto?
 - Waarom heb je deze foto gemaakt?

 - *Leren*
 - De betekenis van leren
 - Leren in de context van een organisatie (waar en hoe?)
 - Leren als organisatie (waar en hoe?)
 - Voorbeelden

 - *'Lerende organisatie'*
 - Bekendheid beleidsbegrip
 - Hoe geven jullie op school vorm aan de 'lerende organisatie'?
 - vergelijken met gesprek op basis van topic 1.
 - Voorbeelden

 - *Visie op onderwijs en evalueren (toetsing)*
 - Hoe wordt er naast de wettelijk verplichte toetsen getoetst op school en waarom?
 - Visie op toetsing (instrumenteel / vormend)?
 - Wat gebeurt er met deze informatie?
 - Wat leert een toets docenten/schoolorganisatie?

 - *Samenhang*
 - *Bestaat er een relatie tussen de manier van toetsen en manier van organiseren?*
 - *Draagt een lerende manier van toetsen bij aan een lerende organisatie?*

 - *Nog belangrijk om te noemen?*
- Suggesties voor respondenten?*

Bijlage II – Topiclijst Focusgroepen

1. Formative Assessment – gezamenlijke definitie formuleren & koppeling leefwereld

Werkdefinities Formatieve toetsing OCW:

“Formatieve toetsen brengen als tussenstap in het leerproces in kaart in hoeverre de leerstof beheerst wordt. Zo kan de leraar zijn of haar onderwijs daarop afstemmen en kunnen leerlingen onderwijs krijgen dat op hen is toegesneden.” Uit: Kamerbrief ‘Nut en waarde van toetsing in het funderend onderwijs’, 13 juni 2014.

“Het formatief gebruik van toetsen betekent dat toetsen ook wordt gebruikt om de belangrijkste verbeter- en ontwikkelpunten van leerlingen in kaart te brengen. In een formatieve toetscultuur worden toetsen dus gebruikt om informatie te verkrijgen over waarom een leerling iets kan of nog niet kan, en waardoor dat komt”. Kamerbrief ‘Stand van zaken Pilot DTT’, 4 april 2016.

Vragen:

- 1) Wat moet erbij & wat moet eraf? (kort)
- 2) Hoe leeft dit op scholen?

2. DTT – verhouding DTT en beweging richting FA

Vragen:

- 1) Hoe verhoudt de DTT zich tot de gezamenlijke definitie FA? (kort)
- 2) Hoe helpt en/of beperkt de DTT scholen formatief onderwijs te bieden?

3. Welke rol heeft OCW in de ontwikkeling naar FA?

Vragen:

- 1) Wat hebben scholen nodig (van OCW)?
- 2) Is er voldoende aanbod om deze beweging op eigen kracht te maken?
- 3) Wat moeten we wel/juist niet doen?

Bijlage III – Visie op onderwijs en Evalueren vanuit twee benaderingen

Visie op onderwijs	Instrumenteel	Vormend
	Student wordt gevormd door het onderwijs volgens een vastgesteld traject.	Student vormt zichzelf in een sociaal-culturele omgeving waar het onderwijs (slechts) deel van uitmaakt. Uitkomsten staan niet vast.
	Het onderwijs is gericht op toetsbare kennis.	Het onderwijs betreft de hele mens en is gericht op het volle leven.
	Het onderwijs is gericht op objectieve kennis.	Het onderwijs is gericht op kritisch denken en zelf leren oordelen.
	In het onderwijs wordt op basis van objectieve criteria geselecteerd en gedifferentieerd.	In het onderwijs wordt niet geselecteerd, onderwijs is voor allen.
Visie op evalueren	Vooraf summatief	Formatief en summatief
	Vindt plaats aan het eind van (een deel van) het leerproces en telt mee voor vervolg beslissingen; mag de student door? Krijgt de leerling zijn diploma?	Gebeurt terwijl het leerproces nog aan de hang is en is bedoeld om het in de gewenste richting te sturen of te ondersteunen; evalueren om te leren.
	Evaluatie door docent, docent bepaald leerproces en probeert hier grip op te krijgen. *	Evaluatie door zowel docent als leerling, leerling actief betrokken bij vormgeven eigen leerproces.*
	Evalueren wat er aan kennis is, waarbij één juist antwoord op vragen gegeven kan worden.	Evalueren van kennis, toepassing van kennis, vaardigheden, competenties, eigen leerdoelen* en kritische reflecteren.
	Evalueren om de discrimineren (scherp onderscheid te maken) tussen leerlingen	Evalueren om te informeren, niet om te selecteren.
	Standaardisatie, zowel van toetsing als normering, van evalueren garandeert een minimaal kwaliteitsniveau.	'Authentic Assessment'; Persoonlijk en afhankelijk van de leerling en docent, interactie* als belangrijkste middel.
	Nadruk op structuur van planners en roosters. *	Nadruk op cultuur van interactie, veiligheid en gelijkwaardigheid. *

EINDE