

# Veranderen volgens het boekje: Het Willem de Zwijger College

---

Een narratief onderzoek naar theoretische veranderprocessen in de praktijk - een casestudy

J. Beijer

3205312

Opdrachtgever: Willem de Zwijger College

Eerste beoordelaar: dr. A.M. Versloot

Tweede beoordelaar: drs. J. G. M. Jaspers

juni 2011

# Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
1. Inleiding .....	3
1.1 Verschuiving van de onderzoeksfocus .....	3
1.2 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie .....	5
2. Theorie.....	6
2.1 Overzicht van de historie van veranderingsinterventies op schoolniveau .....	6
2.2 Succesvolle schoolorganisatie .....	8
2.3 Succesvolle verandering .....	9
2.4 Centrale vraagstelling .....	13
3. Methode .....	14
3.1 Deelnemers .....	14
3.2 Dataverzameling.....	14
4. Resultaten.....	16
4.2 Factoren voor verandering .....	16
4.3 Factoren voor een kwalitatief hoogstaande organisatie.....	27
5. Conclusie, aanbevelingen en discussie.....	37
5.1 Conclusie .....	37
5.2 Aanbevelingen .....	43
5.3 Discussie .....	44
6. Literatuurlijst .....	46
Bijlage I. Topiclijst interviewvragen.....	48
Bijlage II. Open en axiale coding.....	50
Bijlage III. Interviews (geanonimiseerd) .....	55

## Samenvatting

Dit onderzoek is een casestudy (N=1), gericht op onderwijskundige veranderingsprocessen op het Willem de Zwijger College (WdZC). Het onderzoek is een kwalitatief onderzoek. Deze thesis heeft zich over de vraag gericht welke factoren ertoe bij kunnen dragen dat het WdZC veranderingsprocessen op een kwalitatief hoogwaardig niveau kan uitvoeren. Na verschillende aanpassingen in de loop van het thesisonderzoek stond uiteindelijk de volgende probleemstelling centraal: *Welke factoren kunnen het succes of falen van de implementatie van de ingezette veranderingsprocessen als gevolg van het inspectierapport uit 2010 van de onderwijsinspectie op het WdZC voorspellen of verklaren?* Hierbij lag de nadruk op twee soorten factoren: factoren die typerend zijn voor een succesvolle organisatie en factoren die typerend zijn voor een succesvolle verandering. In de oriënterende verkenning van de literatuur is gekeken naar factoren die ingezette veranderingsprocessen op het WdZC verklaren of voorspellen. De theoretische modellen van Stringfield en collega's (2008) en de acht veranderingskrachten van Fullan (2009) zijn door middel van semi-gestructureerde interviews vergeleken met de praktijk van het WdZC. Voor deze thesis zijn één directielid, vier leden van het management en vijf docenten geïnterviewd. De interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd volgens drie stappen:

1. Open codering op basis van intuïtieve analyse van de individuele interviews;
2. Axiale codering van de verschillende uitgewerkte gespreksverslagen;
3. Koppeling en terugkoppeling van de axiale codering aan bestaande theoretische modellen.

Behalve de afzonderlijke factoren van de modellen van Fullan (2009) en Stringfield en collega's (2008) zijn overkoepelende thema's gesignaleerd die kansen bieden voor het WdZC. Uit de analyse bleek dat de factoren uit de literatuur zich in de praktijk van het WdZC concentreerden op vier thema's: (A) het maatschappelijk belang van goed onderwijs, (B) evidence-based onderwijs, (C) ontwikkelen van verandercapaciteit en (D) autonomie en afhankelijkheid. Op basis van deze thema's zijn aanbevelingen geformuleerd ten aanzien van veranderingsprocessen op het WdZC. Suggesties voor vervolgonderzoek zijn het verder onderzoeken van de verschillende aanbevelingen en een uitgebreider onderzoek in de vorm van meer interviews.

# 1. Inleiding

Aanleiding tot dit thesisonderzoek is de precare positie van het Willem de Zwijger College. Met het inspectierapport van 2010 heeft de vwo-afdeling de waardering 'zwak' gekregen en ook de havo kan rekenen op een afwaardering. Op grond van het inspectierapport zijn verschillende veranderingen in gang gezet. Dit onderzoek heeft als doel deze veranderprocessen beter te begrijpen en waar nodig met behulp van aanbevelingen bij te sturen, op grond van wetenschappelijke literatuur en methoden. Behalve als onderzoeker ben ik ook werkzaam als docent op het Willem de Zwijger College. Als direct betrokkene heeft dit enerzijds geleid tot de toegang tot een brede range aan informatie, maar bestond aan de andere kant het risico dat geïnterviewden en andere betrokkenen mij niet als onderzoeker, maar als collega zagen. Na afronding van deze thesis vertrekt de onderzoeker, maar blijft de docent werken op het Willem de Zwijger College.

Dit hoofdstuk vervolgt met een beschrijving van de verschuiving van de onderzoeksfocus (paragraaf 1.1) en de maatschappelijke relevantie (paragraaf 1.2). In hoofdstuk 2 is in paragraaf 2.1, 2.2 en 2.3 de theoretische achtergrond uiteengezet, waarop paragraaf 2.4 besluit met de centrale vraagstelling van het onderzoek. De kaders en methodische overwegingen van het onderzoek zijn weergegeven in hoofdstuk 3. De resultaten zijn vervolgens systematisch uitgewerkt in hoofdstuk 4. In hoofdstuk 5 zijn uiteindelijk conclusies, aanbevelingen en discussie geformuleerd.

## 1.1 Verschuiving van de onderzoeksfocus

In de loop van de thesis is de focus van het onderzoek verschillende keren verschoven en aangepast. Aanvankelijk was de thesis vooral gericht op het uitvoeren van kwantitatief onderzoek, wat in verschillende stappen via een mixed-method benadering uiteindelijk geheel is verschoven naar een kwalitatieve onderzoeksfocus. Dit onderzoeksproces bleek een voortdurend leerproces, waarbij nieuwe inzichten steeds zijn meegenomen in het vervolg van de thesis. De interviews en de vele niet opgenomen gesprekken met anderen inspireerden mij onder andere als onderzoeker tot kritische reflectie en aanpassing van de thesis. Bij de start van het onderzoek was een derde focus gebruikt, namelijk de (invoering van) de referentiekaders rekenen. Deze referentieniveaus, ontwikkeld door de Commissie Meijerink om het algemene niveau van rekenen (en taal) op middelbare scholen te verhogen, bleken een te klein onderzoeksgebied te zijn voor een volwaardige thesis. Er waren op het moment van het onderzoek slechts 3 personen die voldoende op de hoogte waren om inhoudelijk te kunnen reageren. Gezien de prille status van deze verandering heb ik er uiteindelijk voor gekozen om het onderzoek te verbreden naar de ingezette veranderprocessen op grond van het negatieve inspectierapport. Aanvankelijk is vanuit een

positivistisch oogpunt vooral traditioneel onderzoek verricht, namelijk het ontwikkelen van een theoretisch (op dat moment vooral mentaal) model op basis van literatuur, waarin gezocht is naar afhankelijke en onafhankelijke variabelen, operationaliseringen enzovoorts. Dit bleek niet te werken binnen dit onderzoeksgebied. In februari werd een op dat moment als zodanig ervaren concessie gedaan, door een case study met een mixed-method onderzoeksopzet in te dienen. De mixed-method is vervolgens afgewezen vanwege de gebrekkige onderlinge samenhang. Omdat het kwalitatieve deel wel goedgekeurd was, zijn de interviews gestart in maart. Snel bleek dat de toen geldende focus te smal was, omdat te weinig deelnemers concreet iets konden toevoegen. Een van de geïnterviewden heeft in een gesprek voorgesteld de focus te verbreden. Na een bezoek aan de laatste bijeenkomst van de integratiecursus bleek dat de kwalitatieve onderzoeksvaardigheden op dat moment voor verbetering vatbaar waren. Dit vormde samen met de eerdergenoemde punten genoeg aanleiding om de thesis volledig op het kwalitatieve onderzoeksmethode te richten. Schematisch is de ontwikkeling en verschuiving van de focus terug te zien in tabel 1.

Tabel 1

*Schematische weergave van de wijzigingen en aanpassingen van de onderzoeksvragen*

Tijd	Aanleiding wijziging of aanpassing	Aanpassing
Januari 2010	Start masterthesis. Uitgangspunt is wetenschappelijke traditionele houding, met de focus op kwantitatief onderzoek	<i>Focus op empirisch onderzoek</i>
Februari	Onderschatting waarde onderzoeksvoorstel: aanpassing en verdere specificatie vereist. Op aanraden van thesisbegeleider toespitsen op drie uitgangspunten: directie, docenten en leerlingen. Onderzoek gericht op referentiekaders van de Commissie Meijerink	<i>Onderzoeksvoorstel verder uitgewerkt tot een meer volwassen document. Onderzoeksvoorstel is op dit moment een mixed-method, focus op actieonderzoek</i>
Maart 2010	Waardering voor het onderzoeksvoorstel is een 6, die getypeerd wordt als een voorwaardelijk akkoord van de begeleider. De tweede beoordelaar heeft zijn twijfels over de relevantie van het kwantitatieve deel van de thesis	<i>Aanpassing onderzoeksvoorstel, waarbij theoretische achtergrond en onderzoeksvragen verder zijn verbeterd</i>
Maart 2010	Gedurende de interviews wordt duidelijk dat de kaders van het huidige onderzoek te smal zijn. Op aanraden van de opdrachtgever wordt de focus verlegd naar meer algemene kaders in de vorm van	<i>Deelvragen over de referentieniveaus worden verbreed naar algemene veranderingsmanagement. Het kwantitatieve deel van het</i>

	veranderingsmanagement op het WdZC	<i>onderzoek wordt geheel geschrapt.</i>
		<i>Focus op narratief onderzoek</i>
April 2010	Tijdens de laatste bijeenkomst van de integratiecursus wordt duidelijk dat het doen van kwalitatief onderzoek niet per definitie slecht is. Aanpassing van mijn traditionele opvattingen over onderzoek doen. Acceptatie dat een kwalitatief georiënteerde thesis zich goed verhoudt met de reeds ontwikkelde kwantitatieve bachelorthesis	<i>Verdere bestudering van kwalitatieve onderzoeken en proefschriften. Verdere focus op kwalitatieve onderzoeksvaardigheden.</i>  <i>Focus op evaluatieonderzoek / narratief onderzoek</i>

## 1.2 Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

Deze thesis richt zich als casestudy met name op de dynamische verhoudingen tussen de verschillende stakeholders (de directie, de afdelingsmanagers en de docenten). Hun specifieke context, meningen en beelden zullen de condities en verhoudingen binnen het WdZC weergeven. De casestudy heeft als doel om in de specifieke context factoren te rapporteren die krachtig en effectief veranderen bespoedigen of in de weg staan. Ten slotte heeft de theoretische reflectie op de onderzoeksuitkomsten het doel inzicht te geven in wat relevante factoren zijn. Deze factoren zullen bijdragen aan een kwalitatieve analyse van het WdZC. Omdat deze thesis zich nadrukkelijk richt op het handelen van de stakeholders, beoogt de thesis bij te dragen aan een beter begrip en ontwikkeling van een maatschappelijk relevant onderwerp: de kwaliteit van het onderwijs. De wetenschappelijke relevantie toont zich vooral in de theoretische reflectie op de resultaten en het onderzoeksproces. Hieruit kunnen inhoudelijke onderzoeksvragen en handvatten ontwikkeld worden voor de verdere ontwikkeling van onderzoek in andere (school)organisatiecontexten.

## 2. Theorie

In het middelbare onderwijs is niets zo blijvend als verandering. In de laatste jaren is het onderwerp onderwijsvernieuwingen vaak in het nieuws opgedoken. In het eindrapport *Tijd voor Onderwijs* van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (CPOO) verklaart Dijsselbloem (CPOO, 2008) waarom de onderwijsvernieuwingen die sinds het begin van de jaren '90 in gang zijn gezet omstreden zijn geraakt. De commissie pleit voor het herstellen van verantwoordelijkheden van overheid en scholen. De overheid is verantwoordelijk voor 'wat' onderwijskundig veranderd moet worden, in de vorm van curriculum, examens en toezicht. De scholen zullen weer meer verantwoordelijk moeten zijn voor 'hoe' er onderwijskundig veranderd moet worden, in de vorm van de inrichting van het onderwijs en het pedagogisch-didactisch klimaat. In paragraaf 2.1 is de historie van veranderingsinterventies op schoolniveau weergegeven, waarna paragraaf 2.2 en 2.3 ingaan op factoren voor een succesvolle schoolorganisatie respectievelijk de factoren voor succesvolle veranderingen.

### 2.1 Overzicht van de historie van veranderingsinterventies op schoolniveau

Onderwijskundige veranderingsinterventies zijn sinds de jaren '80 drie fasen doorlopen, die zijn weergegeven in tabel 2 in de vorm van drie 'Waves'. Volgens Calhoun en Joyce (1998, zoals geciteerd in Mijs, 2007) werden tot de jaren '80 onderwijskundige veranderingsinterventies vormgegeven door curriculummateriaal te verspreiden onder de scholen. Deze periode is te typeren als de Research, Development & Dissemination periode (RD&D-periode). De top-down benadering bleek niet effectief te zijn. Vernieuwen bleek geen gebeurtenis, maar een proces (Mijs, 2007). Een reactie op de RD&D-periode was de First Wave (Hopkins & Reynolds, 2001). De docent en de school werden door innovatoren als uitgangspunt voor veranderingsinterventies genomen. Onderwijsvernieuwingen vonden plaats volgens het adaptatieperspectief. Voor het eerst leken veranderingsinterventies succesvol te zijn door de nauwe samenwerking met docenten en scholen. Maar omdat de leerlingen buiten beeld bleven, bleven de leerresultaten achter. Met de komst van de Second Wave werd gepoogd de leerkrachtvaardigheden en de schoolorganisatie te optimaliseren teneinde de leerlingresultaten te verbeteren. De Third Wave is tenslotte een reactie op het ontbreken van voldoende contextspecificiteit van de eerdere veranderingsinterventies. Het probleem waar de Third Wave mee te maken heeft is het ontbreken van wederzijdse afhankelijkheid en samenwerking tussen de verschillende betrokkenen.

Tabel 2

*Vijftig jaar onderwijskundige veranderingsinterventies*

		<b>First Wave</b>	<b>Second Wave</b>	<b>Third Wave</b>
<b>Periode</b>	1960-1980	1980-1990	1990-20xx	2000-20xx
<b>Thema</b>	Research, Development & Dissemination	Adaptatie-perspectief	Verbeteren van leerkracht-, leiderschap- en schoolleiding-vaardigheden	Contextspecifieke ontwikkelingsgerichte benadering
<b>Aansturing</b>	Verspreiding van curriculummateriale n door overheid en uitgevers: Top-Down benadering	Leerkracht en school zijn aangrijpingspunt voor verandering: Bottom-up benadering	Multilevel benadering bestaande uit een mix van Top-Down en Bottom-up benadering	Voortzetting van Multi-level-benadering
<b>Problemen</b>	Ontwikkelingen worden niet geïmplementeerd; veranderen als proces	Diversificatie van innovaties; leerling-resultaten blijven achter	Innovaties zijn niet contextspecifiek	Wederzijdse afhankelijkheid en samenwerking ontbreekt

Weick en Quinn (2004) onderscheiden twee manieren waarop veranderingen plaatsvinden: episodische verandering en continue verandering. De continue verandering is ontwikkelend, geleidelijk en cumulatief, de episodische verandering is een abrupte, onderbroken en opzettelijke interventie. Jones (2007) noemt deze processen evolutionaire verandering en revolutionaire verandering. Veranderingen in het onderwijs kunnen getypeerd worden als continue, evolutionaire veranderingen. Vanaf de jaren '90 ontbrak het hierbij grotendeels aan wetenschappelijke onderbouwing. Bovendien werkten tegelijkertijd ingevoerde veranderingen tegen elkaar in. Dit kostte veel tijd, energie en geld en had tot gevolg dat na invoering veel veranderingen achteraf zijn aangepast of teruggedraaid (CPOO, 2008). Veranderingsprocessen zijn onvoldoende afgerond om effectief te kunnen zijn in de continue veranderingscultuur van het onderwijs (Commissie Leraren, 2007; CPOO, 2008). Weick en Quinn (2004) beschrijven dat de kracht van een continue veranderingsproces is dat kleine



veranderingen die tegelijk en consistent plaatsvinden elkaar versterken en daardoor grote veranderingen teweeg kunnen brengen. Dit wordt tegengesproken door de Commissie Dijsselbloem en de Commissie Leraren (Commissie Leraren, 2007; CPOO, 2008). De voorwaarde is namelijk dat er onderlinge afhankelijkheid en samenwerking moet bestaan tussen verschillende onderdelen van de organisatie. De middelbare scholen zijn op dit moment enkel afhankelijk van de overheid, zonder dat de overheid afhankelijk is van middelbare scholen. Enerzijds zijn middelbare scholen autonoom, anderzijds bepaalt de regering wat en hoe er veranderd wordt (CPOO, 2008), wat de kracht van vele, kleine veranderingen van Weick en Quinn (2004) ontkracht.

## **2.2 Succesvolle schoolorganisatie**

In een onderzoek van Stringfield, Reynolds en Schaffer (2008) wordt schooleffectiviteit vergeleken met organisaties zoals luchtverkeerstorens, het leger en nucleaire installaties (High Reliability Organisations, HRO). Deze organisaties vertonen overeenkomsten in een zeer hoge betrouwbaarheid en effectiviteit in hun werkprocessen. Stringfield, en collega's hebben gezocht naar verbanden tussen HRO bedrijven en het onderwijs. Schoolresultaten van scholen in Wales die werkten en veranderden volgens de HRO principes gingen substantieel vooruit ten opzichte van zichzelf, ten opzicht van prestaties in het verleden waarin niet volgens het HRO principe werd gewerkt (Stringfield, et al., 2008). De scholen waren gewend aan een bepaald prestatieniveau, maar bleken veel beter te kunnen gaan presteren. De manier waarop het HRO programma functioneert is representatief voor de nieuwe, 'Third Wave' schoolverbeteringsbenaderingen van Hopkins en Reynolds (2001). De volgende karakteristieken gelden volgens Stringfield en collega's (2008) voor iedere organisatie waarin betrouwbaarheid zeer belangrijk is:

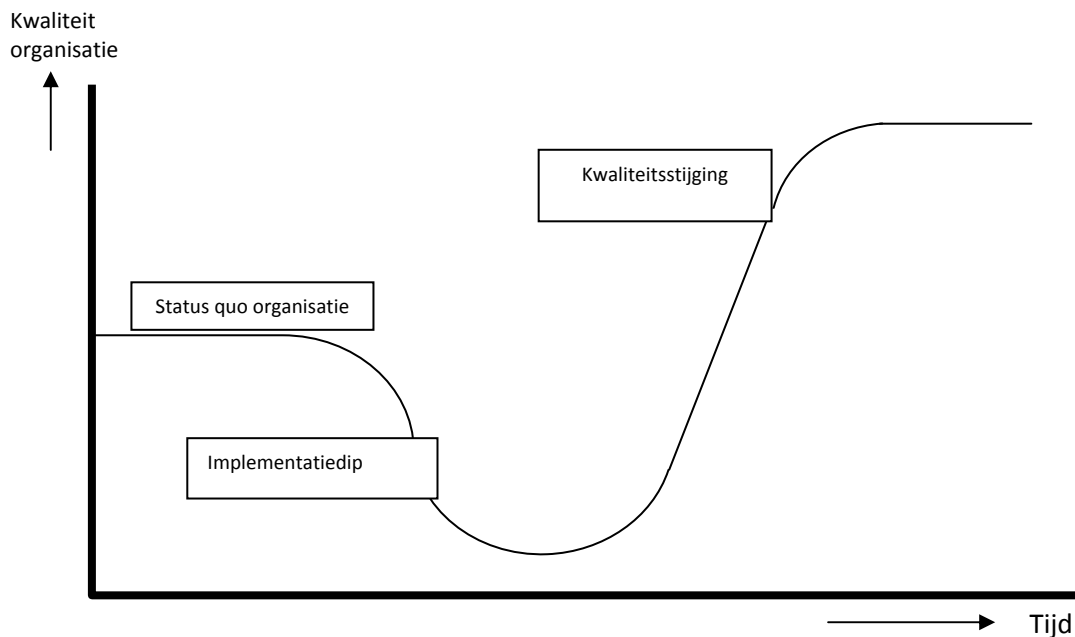
1. De hoge graad van effectiviteit wordt gedragen door de sociale context;
2. Betrouwbaarheid wordt geborgd door een beperkt aantal eenduidige doelstellingen;
3. De organisatie is zeer alert op verrassingen / potentiële fouten en werkt met krachtige databases die zijn opgebouwd uit de volgende punten:
  - a. database is relevant voor de core-business
  - b. database bestaat uit verschillende bronnen die elkaar aanvullen (triangulatie)
  - c. database is real-time beschikbaar voor alle organisatieniveaus
  - d. database wordt gebruikt en gecontroleerd door meerdere interne en externe groepen
  - e. Eenvoudige procedures zijn gestandaardiseerd;
4. Klokkeluiders worden gewaardeerd en beloond;
5. Nauwkeurige selectie van medewerkers op alle niveaus;
6. Gerichte professionele ontwikkeling, training en oefening;

7. Rigoureuze en nauwkeurige evaluaties van processen en producten;
8. Materiaal en faciliteiten zijn in uitstekende staat;
9. Er is een duidelijke hiërarchische structuur;
10. De organisatie wordt extern beoordeeld;
11. Kortetermijnefficiëntie is ondergeschikt aan een zeer hoge betrouwbaarheid.  
(Stringfield, et al., 2008, p. 412-413).

De ketting van de bovengenoemde schakels is zo sterk als de zwakste schakel. Ieder genoemd punt is even essentieel voor het bereiken van een hoge betrouwbaarheid binnen de organisatie. Alle genoemde schakels zijn echter dynamisch en regelmatig aan verandering onderhevig omdat ze plaatsvinden in een organisatie waar continu veranderingen plaatsvinden (Weick & Quinn, 2004). Deze uitgangspunten lijken voorwaardelijk te zijn voor succesvolle veranderingen volgens de 'Third Wave' principes van Hopkins en Reynolds (2001). Dit onderzoek buigt zich over de vraag of, en in welke mate de uitgangspunten aanwezig zijn op het Willem de Zwijger College. Gebaseerd op de resultaten van Stringfield en collega's (2008) kunnen relevante en bruikbare aanbevelingen ontwikkeld worden.

### **2.3 Succesvolle verandering**

Een organisatie die aan de kwaliteitscriteria voldoet zoals genoemd in paragraaf 2.2, kan worden bestempeld als een organisatie die kwalitatief hoogwaardig presteert. Volgens Fullan (1985, zoals geciteerd in Hopkins, 2001) doorloopt iedere organisatie in veranderprocessen drie fasen. De eerste fase is de reflectie en twijfel aan bestaande situatie van de organisatie. Met het invoeren van de verandering komt de organisatie in de tweede fase, de zogenaamde implementatiedip. In deze fase treedt na verloop van tijd een daling van de kwaliteit van de organisatie op. Volgens Fullan wordt deze dip veroorzaakt door de bij veranderingen horende chaos en onzekerheid. Deze fase wordt bij succesvolle veranderprocessen overwonnen en hiermee is de organisatie in de derde fase van het veranderingsproces op een kwalitatief hoger niveau beland dan aan de start van het veranderproces. In figuur 1 is een schematische voorstelling van de implementatiedip van Fullan weergegeven. Bergenhenegouwen, Mooijman en Tillema (2006) stellen dat de implementatiedip min of meer onverwacht volgt op een aanvankelijke stijging van de kwaliteit van de organisatie, die veroorzaakt wordt door vernieuwingseuforie. Deze stijging is niet opgenomen in het figuur van Fullan. De kortstondige stijging wordt verklaard doordat op basis van enthousiasme, idealisme en inzet individuele en kleinschalige veranderingen lijken te werken en de eerste successen worden behaald. Op organisatieniveau is de verandercapaciteit echter nog onvoldoende, waardoor het schoolteam in een implementatiedip belandt.



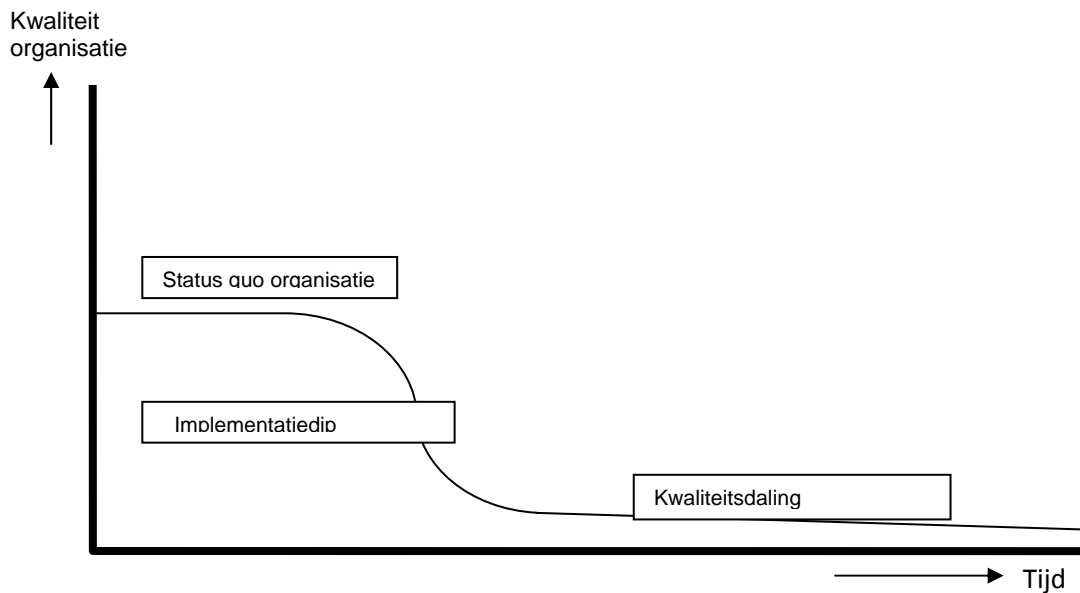
*Figuur 1.* De implementatiedip van Fullan (1985, zoals geciteerd in Hopkins, 2001)

Organisaties hebben te maken met verschillende invloeden die inwerken op het veranderingsproces. Fullan (2009) stelt dat schoolorganisaties gedurende veranderingsprocessen met acht 'krachten' geconfronteerd worden die inwerken op het veranderingsproces:

1. Morele doelstellingen;
2. Veranderingscapaciteit;
3. Kennis van het veranderproces;
4. Kennis en leercultuur ontwikkeling;
5. Assessment- en feedbackmechanismen;
6. Leiderschap en management;
7. Overzicht en coherentie;
8. Drievoudige ontwikkeling van de schoolse, regionale en landelijke context.

De factoren van Fullan kunnen schoolleiding en schoolbestuur voorzien van een beperkt aantal eenduidige doelstellingen. De combinatie van de overeenkomsten met het HRO model van Stringfield en collega's, de drievoudige ontwikkeling van de schoolse, regionale en landelijke context en de factoren op schoolniveau maken van het model van Fullan een interessant vertrekpunt voor deze studie. Fullan stelt: "De aanwezigheid van kennis van het veranderingsproces is geen garantie voor succes, maar de afwezigheid van deze kennis

staat garant voor falen” (Fullan, 2009, p. 9). Dit falen betekent een rechtstreekse kwaliteitsdaling van de organisatie als de veranderprocessen reeds zijn ingezet. In figuur 2 is een dalende trend te zien die optreedt nadat de implementatiedip niet overwonnen is.



*Figuur 2.* Falende veranderingsprocessen en kwaliteitsdaling

---

Fullan is niet de enige die veranderfactoren beschrijft. In tabel 3 zijn andere modellen weergegeven. De beschreven modellen zijn de *Research Based Development* waarbij de school het uitgangspunt voor verandering is (Marzano, 2003; Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997), de *Authentic School Improvement* van Hopkins (2001) en de *Organizational Development* (Boonstra, 2000, 2004; Cummings, 2004; Levin, 2004;).

Tabel 3

*Verschillende stromingen in onderwijskundige veranderingsmodellen*

	<b>Schaal</b>	<b>Principe</b>	<b>Strategie</b>	<b>Factoren</b>	<b>verandering</b>
<b>Research Based Development</b>	Schoolniveau	Actieonderzoek	Ondersteunen van docenten en leerlingen	Schoolniveau, Leraarniveau, Leerlingniveau	Continu
<b>Authentic school improvement</b>	Schoolniveau	Holistische benadering	Ondersteunen van docenten en leerlingen	11 principes van authentieke schoolverbetering	Continu
<b>Organizational development</b>	Organisatiestructuren, human resource en work designs	Behaviorisme, actieonderzoek	Unfreezing, moving, refreezing	Participatie, collectieve reflectie	Episodisch
<b>Fullan</b>	Schoolniveau, landelijk niveau	Kennis van verandering	Ondersteunen van directie en bestuur	8 forces of change	Continu

De *Research Based Development* methode en de *Organizational Development* methode richtten zich op de ondersteuning van docenten en leerlingen, terwijl de onderzoeksfocus van deze thesis vooral ligt op de ondersteuning van directie (en bestuur). Van de drie beschreven modellen komt het *Authentic school improvement* het meest overeen met de acht factoren van Fullan, maar deze methode bleek te beperkt in het thema kennis van veranderen en verandercapaciteit. Fullan is voor dit onderzoek relevant omdat zijn strategieën zich met name richten op de ondersteuning van schoolbesturen en schoolleiding waarbij het accent gericht is op veranderingscapaciteit.

## 2.4 Centrale vraagstelling

Na verschillende aanpassingen in de loop van het thesisonderzoek, staat uiteindelijk de volgende probleemstelling centraal: *Welke factoren kunnen het succes of falen van de implementatie van de ingezette veranderingsprocessen als gevolg van het inspectierapport uit 2010 van de onderwijsinspectie op het WdZC voorspellen of verklaren?*

Naar aanleiding van deze probleemstelling zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd:

1. Welke factoren zijn er in de onderwijskundige literatuur geformuleerd op het gebied van onderwijskundige veranderingsbenaderingen die de kwaliteit van de veranderprocessen kunnen bevorderen?
2. Welke rollen spelen schooldirectie en schoolmanagement bij de ingezette veranderprocessen?
  - a. Op welke manier zijn schooldirectie en schoolmanagement betrokken bij de ingezette veranderprocessen?
  - b. Welke aanbevelingen kunnen gegeven worden aan de directie en het management met het oog op de verdere ontwikkeling en implementatie van de veranderprocessen?
3. Welke rol spelen docenten bij de ingezette veranderprocessen?
  - a. Op welke manier zijn docenten betrokken bij de ingezette veranderprocessen?
  - b. Welke aanbevelingen kunnen gegeven worden aan docenten met het oog op de verdere ontwikkeling en implementatie van de veranderprocessen?

### **3. Methode**

Het onderzoek is een casestudy (N=1). Deze casestudy is primair gericht op een diep begrip van onderwijskundige veranderingsprocessen op het WdZC. In deze paragraaf wordt de onderzoeksopzet beschreven.

#### **3.1 Deelnemers**

Het WdZC is een middelbare school in Papendrecht (regio Rijnmond) voor de opleidingen vmbo (alle niveaus), havo, atheneum en gymnasium. De school bevat circa 1500 leerlingen verspreid over de hoofdvestiging te Papendrecht en een nevenvestiging te Hardinxveld-Giessendam. Het stichtingbestuur bestaat uit 7 personen en bestuurt op afstand. Sinds het schooljaar 2009-2010 werkt het WdZC met een vernieuwde directiestructuur, waarbij een organisatielaag weggesaneerd is. In de huidige structuur bestaat de centrale directie uit een lid en een voorzitter. Het middenmanagement bestaat uit zes afdelingsmanagers. Onder de docenten wordt verschil gemaakt in eerste- en tweedegraads docenten, coördinatoren en innovatoren. De verantwoordelijkheden van docenten die betrokken zijn bij beleidsmatige activiteiten zijn beperkt tot uitvoerend beleid. De deelnemers zijn allen werkzaam binnen het WdZC op verschillende functies.

#### **3.2 Dataverzameling**

De dataverzameling is voornamelijk narratief van aard. Een verhaal is echter een tijdelijke, sociale constructie van de op dat moment ervaren werkelijkheid. Doyle (1997) stelt dat complexe, sociale problemen zoals de veranderprocessen vooral theoretisch enorm complex zijn, vanwege problemen van de interpretatie, het uitleggen en begrijpen van het complete theoretische kader. Dit type probleem kan niet worden opgelost met directe toepassing van handleidingen uit een boekje, of het nu vanuit de sociologische, antropologische of psychologische invalshoek geschreven is. Dat komt omdat de betrokkenen eerst in staat moeten zijn om een lokale situatie te interpreteren om te weten welke mogelijke acties ondernomen kunnen worden. Het is gebleken dat deelnemers meestal niet in staat zijn om hun handelen en intenties te verklaren (Robson, 2002). Een poging tot deze interpretatie is gedaan met behulp van semigestructureerde interviews (Robson, 2002), waarbij deelnemers de mogelijkheid kregen hun verhaal geordend te vertellen. Voor dit onderzoek zijn één directielid, een stafid, vier leden van het middenmanagement en vijf docenten geïnterviewd. De opnames van de interviews zijn uitgeschreven en opgenomen in Bijlage III. Vier van de vijf docenten zijn eerstegraads bevoegd en één docent is tweedegraads bevoegd. Deze verhouding berust op toeval. De uitkomst van dit onderzoek is niet alleen gebaseerd op de informatie uit de interviews, maar ook op informatie die voortgekomen is uit informele

gesprekken met betrokkenen. Met het verrichten van narratief onderzoek is inzicht verkregen in persoonlijke ervaringen die betekenisvol zijn geweest ten tijde van diverse veranderingsprocessen. Het vergaren van informatie was een iteratief proces, dat is doorgegaan tot er saturatie optrad. De interviews zijn getranscribeerd, met enkele minimale aanpassingen die uitsluitend zijn aangebracht om de leesbaarheid van de interviews te vergroten. De interviews zijn geanalyseerd volgens de volgende stappen:

1. Open codering op basis van intuïtieve analyse van de individuele interviews;
2. Axiale codering van de verschillende uitgewerkte gespreksverslagen;
3. Koppeling en terugkoppeling van de axiale codering met bestaande theoretische modellen.

Het onderzoek is voornamelijk gericht op de interactie tussen individuen in een collectief. Van Roekel - Kolkhuis Tanke (2008) stelt over deze interacties 'het inzichtelijker maken van het onderzoeksthema tijdens deze interacties, draagt naar verwachting bij aan het ontwikkelen van (gedeelde) nieuwe inzichten, die kunnen leiden tot effectiever handelen in de betreffende praktijk.' (van Roekel - Kolkhuis Tanke, 2008, p.61). Het onderzoeksproces is een leerproces, waarin op lokaal niveau oplossingen kunnen worden gegenereerd die bijdragen aan de succesvolle implementatie van onderwijskundige veranderingsinterventies. In hoofdstuk 4 zijn de resultaten uit de analyse van de interviews weergegeven en besproken.



## 4. Resultaten

In paragraaf 4.1 en 4.2 zijn de resultaten uit de interviews per factor beschreven. Iedere subparagraaf start met een theoretische benadering, waarna de praktijk van het WdZC hieraan gekoppeld is. Vervolgens zijn een of meerdere citaten ter illustratie opgenomen en wordt de paragraaf afgesloten met een conclusie en aanbevelingen per factor.

### 4.2 Factoren voor verandering

De acht benoemde factoren voor veranderingen (Fullan, 2009) voorspellen gezamenlijk succesvolle veranderingsprocessen en zijn in paragraaf 2.3 beschreven en toegelicht.

#### 4.2.1 Expliciteren van morele doelstellingen

De vraag *waarom* er veranderd moet gaan worden op het WdZC was helder. Het inspectierapport van 2010 heeft het college een veelvoud van verbeterpunten aangereikt. Inhoudelijk was niet iedereen het helemaal eens met de bevindingen, maar iedereen, op alle niveaus weet dat moet worden voldaan aan de genoemde punten in het rapport. Als reactie op het rapport heeft de directie twee werkgroepen ingesteld (een lange termijn werkgroep en een korte termijn werkgroep) die zich buigen over de vraag wat te veranderen op korte en op lange termijn. De werkgroepen bestaan uit leden van de directie, afdelingsmanagers en docenten uit verschillende geledingen van de school.

De morele betrokkenheid van belanghebbenden is op dit moment gelegitimeerd door het inspectierapport. Voordat de onderwijsinspectie met haar negatieve beoordeling en bijbehorende consequenties kwam, bleek het veel moeilijker voor directie en middenmanagement om docenten te overtuigen van achterliggende morele doelstellingen voor veranderingen. Het antwoord op de vraag waarom veranderd moest worden, bleef beperkt tot 'omdat dit moet van de minister van onderwijs'. Wat veranderingsprocessen betreft, bleef de inzet van directie en management beperkt tot datgene wat moest gebeuren, van bovenaf opgelegd. Didactische vernieuwingen zijn door het WdZC als verplicht ervaren. Het college bleek niet in staat de beleidsruimte die de wet wel toeliet in te vullen. Beperkt door financiële en politieke kaders zijn eerder ingezette onderwijsvernieuwingen niet of nauwelijks voltooid. Dit is waarschijnlijk één van de oorzaken van de conservatieve, afwachtende houding die schoolbreed typerend is voor het WdZC. Op grond waarvan is deze passieve, conservatieve houding van docenten ontstaan? Alle geïnterviewden typeren de school als een conservatieve school ten opzichte van veranderingen. De typeringen lopen uiteen van individuele houdingen ("ik loop niet meer zo hard bij veranderingen") tot een gemeenschappelijke cultuur die tegen veranderingen gekant lijkt te zijn. Op de vraag waarom de geïnterviewde niet meer zo hard loopt antwoordde deze:

*“Dat is een strategie die we al vaker bewandeld hebben, die ik al vaker heb meegemaakt, bijvoorbeeld met het invoeren van het vmbo en dat soort dingen. Ik heb gemerkt, je moet niet altijd een voorhoedeschool zijn. Dat hoeft helemaal niet. Je kan soms ook, en dat weet je als je al een poosje werkt in het onderwijs, dat dingen soms ook teruggedraaid worden. Ik verwacht dat hier nog wel iets mee gaat gebeuren, ja. Dat men zelf ook inziet dat men doorslaat, dat ze nu toch een beetje te hoog grijpen.”*  
(afdelingsmanagers)

Met de beantwoording op de vraag *waarom* veranderd dient te worden, wordt een eenzijdige afhankelijkheid ervaren ten opzichte van de overheid. De huidige ervaring en ervaring uit het verleden leidde op directieniveau tot een soort voorzichtigheid:

*“De overheid vindt dat er van allerlei dingen moeten. Vaak geven ze pilots en dan geven ze een startsubsidie en dat gaat allemaal wel. Maar na verloop van tijd moet je dat toch weer zelf doen. En dat maakt het moeilijk. De financiële situatie is niet zo heel rooskleurig en alle scholen zitten met het probleem dat de vergoeding van de overheid geen pas houdt met de uitgaven.”* (directie)

Zoals de geïnterviewden aangeven, zijn deze ontwikkelingen niet uniek voor het WdZC. Het eindrapport *Onderwijsvernieuwingen* (CPOO, 2008) toont aan dat deze ontwikkelingen op landelijk niveau gesignaleerd worden. De commissie heeft vastgesteld dat de verantwoordelijkheden van overheid en scholen door elkaar zijn gaan lopen. De commissie adviseert een heroverweging van verantwoordelijkheden, waarbij de overheid verantwoordelijk wordt voor de onderwijsinhoud en de scholen verantwoordelijk worden voor de inrichting van het onderwijs. Voor het WdZC zal dit een grote verandering van de schoolcultuur teweeg brengen. Eigen initiatieven, op directie- en docentniveau, bleken in het verleden moeilijk van de grond te komen. Beide niveaus hanteerden een bottom-up benadering. Een voorbeeld is de onderwijsinnovatiegroep B90, die in de jaren '90 op het WdZC via actieonderzoeksmethoden onderwijskundige processen trachtte te verbeteren:

*“Ik heb in 1990 in een werkgroep gezeten, B90. Het was een werkgroep die we zelf in het leven hadden geroepen. Wij vonden dat een aantal dingen op deze school niet goed geregeld waren, met name op het gebied van het begeleiden van leerlingen. Daar hebben we een half jaar lang elke vrijdagmiddag vergaderd, dat op papier gezet en rapporten uitgewerkt. En dan, dat komt ergens in een lade terecht, en daar kwamen stapels bovenop. Dan denk ik, oké, laat maar. Dat is een beetje de houding van veel collega's. Dat was behoorlijk teleurstellend. Als er dan weer een bijeenkomst is, dan denk ik, ja, laat maar.”* (docenten)

In februari 2011 is een studiemiddag georganiseerd waarin schoolbreed verbeterpunten zijn ontwikkeld. Tijdens deze studiemiddag, georganiseerd door de lange termijn werkgroep, zijn de morele doelstellingen schoolbreed ter sprake gekomen. Personeelsleden zijn gevraagd mee te denken in het ontwikkelen van verbeterpunten om het morele belang te vergroten.

*“Er is maar één ding dat heel belangrijk is waar je met veranderen op moet letten, dat zijn de belangen van de mensen. De doelstellingen moeten duidelijk zijn. De kaders moeten duidelijk zijn, richt je dan op één ding, dat is uiteindelijk het belang. Als de mensen er belang bij hebben dat de verandering doorgaat, dan heb je winst.”*  
(directie)

De aandacht naar de morele doelstellingen strookt niet met de aandacht voor het (eigen)belang van medewerkers. Zolang echter de verantwoordelijkheden (en dus ook de macht) van de politiek te veel vermengd zijn met de verantwoordelijkheden van de scholen, docenten en leerlingen, is het niet mogelijk om andere morele doelstellingen te ontwikkelen dan de doelstellingen die gecontroleerd en gerapporteerd worden door de controlerende instantie van de overheid, de onderwijsinspectie.

*“Los van idealistische dingen, [voor de implementatie van] echt structurele dingen, moeten de mensen er belang bij hebben. Daarom zie je al die onderwijsvernieuwingen allemaal mislukken, omdat die docenten er geen belang bij hebben. De basis van alle verbeteringen is dat ik altijd kijk naar het eigenbelang. Ik ben er echt van overtuigd dat dat zo is.”* (directie)

De maatschappelijke belangen om als school goed te functioneren zijn hoog en voldoen aan de eerstgenoemde factor van Fullan (2009). Ondanks kenmerken van de Third Wave en de contextspecifieke, ontwikkelingsgerichte benadering is in deze casestudy geen Multi-levelbenadering zichtbaar, waarbij op verschillende niveaus het gemeenschappelijke doel van onderwijsverbetering wordt nagestreefd. De wederzijdse afhankelijkheid tussen overheid en WdZC ontbreekt. Docenten en directie hebben het gevoel weinig tot geen invloed te hebben op de veranderingen. Dit werkt conservatisme en passiviteit ten opzichte van veranderingen in de hand (De Caluwé & Vermaak, 2003).

#### **4.2.2 Capaciteit om te kunnen veranderen**

Na de vraag *waarom* er veranderd moet worden, rees de vraag *hoe* veranderd dient te worden. De tweekoppige centrale directie lijkt op zoek te zijn naar een richting. Zij weten wel wat er veranderd moet worden, maar lijken een slecht beeld te hebben van hoe er veranderd moet worden. Uitbreiding van de kennis (en dus verandercapaciteit) op directie- en managementniveau over veranderingsprocessen is essentieel voor effectief

verandermanagement (Fullan, 2009). Effectief veranderen kan alleen als iedereen die de verandering leidt de energie, creativiteit, toewijding en eigenaarschap kan opbrengen en doorgeven binnen de organisatie (Fullan, 2009). Opvallend is dat de directie minder zicht heeft op het veranderingsproces, terwijl docenten en afdelingsmanagers dat veel meer lijken te hebben. Afdelingsmanagers en docenten hebben geen overzicht over de financiële mogelijkheden en consequenties, terwijl dit een duidelijke beperkende factor lijkt te zijn op het gebied van veranderingsprocessen. Ook zijn de doelstellingen voor docenten en afdelingsmanagers duidelijker, omdat deze zich met name richten op de uitvoerende aspecten van het veranderingsproces. Leiders zullen (al dan niet geïnitieerd vanuit het werkveld) zelf een beperkt aantal eenduidige doelstellingen moeten ontwikkelen, om die vervolgens uit te kunnen zetten in het werkveld.

De autonomie van het werkveld (de secties en docenten) op het WdZC is te groot. Dit blijkt onder andere uit de relatief hoge opslag op de lestaak. Docenten krijgen een opslag van 80% op de lestaak. Dat betekent dat voor ieder gegeven lesuur van 50 minuten 40 minuten voorbereidingstijd ingeruimd staat. Dit is veel. De docenten verkeren formeel in een luxe positie. Het aantal niet lesgebonden uren dat overblijft voor een docent die fulltime werkt komt neer op circa 3,5 klokuren per week. Het is mogelijk om op het WdZC te voldoen aan de lestaak en met relatief eenvoudige taken de uren te verantwoorden. Er wordt door het middenmanagement of de directie niet gecontroleerd of docenten de te maken uren daadwerkelijk maken. Eenmaal per jaar vindt een individueel taakuren gesprek plaats tussen het middenmanagement en de individuele docent. Tijdens dit gesprek wordt een prognose gemaakt voor het komende jaar. Regelmatig terugkerende taken zijn opgenomen in het taakurenformulier, voor bijzondere taken vindt maatwerk plaats. Het verschil tussen de opgegeven uren en de daadwerkelijk gemaakte uren is groot, zowel in negatieve als in positieve zin. Er zijn docenten die meer taken uitvoeren dan dat ze opgeven, of meer uren steken in opgegeven taken. Sommige taken worden door de directie niet gehonoreerd, maar wel uitgevoerd. Te denken valt aan bijvoorbeeld de organisatie en uitvoering van een jamsessie. Docenten doen dit soort taken op vrijwillige basis. Doordat het verschil zo groot is tussen de formele uren en de daadwerkelijk gemaakte uren, is het taakurenbeleid niet effectief.

Afdelingsmanagers hebben tot het cursusjaar 2010-2011 gewerkt als uitvoerend management in de vorm van afdelingscoördinator, maar zijn sinds het schooljaar 2010-2011 betrokken in het ontwikkelen en uitstippelen van beleid. Zij vinden zichzelf hiervoor niet capabel genoeg. Gekeken wordt er naar de centrale directie, hopen op duidelijkheid, wat blijkt uit bijvoorbeeld onderstaand citaat van één van de afdelingsmanagers:

*“De keuzes worden gemaakt, ad hoc, pragmatisch, maar vooral ad hoc. En dan gaan we altijd kijken, van hoe staat het met het geld. [...] wat ik mis is een beleidsplan of een meerjarenplan. We hebben geen beleidsplan voor, weet ik veel, korte, midden en lange termijn. We gaan dan kijken over de middellange termijn van hoe ziet de school er dan uit, vervolgens ga je kijken na een jaar, klopt het, gaat het de goede kant uit? Moeten we bijsturen? Gaan we dingen anders inzetten? Maar je zorgt nog wel dat er hetgeen wat omschreven is, over vijf jaar bereikt is. Of over 2,5 jaar, of wat voor tijdspad je ook neemt. Maar je gaat iets sturen. Zoiets ontbreekt volledig bij ons op school.” (afdelingsmanagers)*

Capaciteit op het gebied van veranderen ontbreekt, zowel op docent- als op directieniveau, terwijl dit een zeer belangrijke factor is volgens Fullan (2009). Doordat de huidige collectieve verandercapaciteit van de betrokkenen laag is, zijn de betrokkenen niet in staat om de problemen en achterliggende oorzaken te achterhalen (Fullan, 2009; Bennebroek Gravenhorst & in 't Veld, 2004). Dit onttaardt in een gedeelde machteloosheid, wat gepaard gaat met onzekerheid, onduidelijk en ineffectief beleid. Doordat het overzicht bij de leiders ontbreekt, kan deze duidelijkheid ook niet worden gecommuniceerd naar de rest van de organisatie.

#### **4.2.3 Begrijpen van het veranderproces**

Voor een succesvolle verandering is het van belang dat alle betrokkenen het veranderproces gaan begrijpen (Fullan, 2009; Mijs 2007). Directie en middenmanagement hebben gezamenlijk gekozen voor een interne aanpak. Zij hebben gekozen om geen externe experts in te huren voor het begeleiden van de huidige veranderingsprocessen. De directie hecht veel waarde aan het individuele belang van personeelsleden bij veranderingen. Een van de directieleden citeert in deze context Antoine de Saint-Exupéry: “je moet mensen niet leren schepen te bouwen, maar ze leren te verlangen naar de zee”. Het negatieve oordeel van de onderwijsinspecteur was voor veel docenten een donderslag bij heldere hemel. De inspecteur heeft gemeld dat het oordeel de school was ‘overkomen’. De niveaudaling van de school enerzijds op het vwo en havo was dan niet schrikbarend, maar tegelijkertijd zijn anderzijds de eisen van de onderwijsinspectie opgeschroefd. De verschillen tussen schoolexamencijfers en centraal examencijfers bleken bij te veel vakken te groot te zijn. Het resultaat was het predicaat ‘zwakke school’ voor de afdeling vwo. Gezien de dalende trend zal dit ook bij de havo kunnen leiden tot een afwaardering van het inspectieoordeel. Niet voor iedere medewerker was het een grote verrassing. Een staflid meldde in een van de interviews dat het hem speet niet harder aan de bel te hebben getrokken. Eerder heeft dit staflid al overleg gehad met de betreffende afdelingsmanagers, maar dat heeft toen niet geleid tot een aanpak om het tij te keren. De wil om de beschikbare macht in te zetten om

veranderingen in gang te zetten lijkt te ontbreken bij de bestaande directie. Het wij-gevoel ontbreekt en de afwachtende, conservatieve houding die gesignaleerd wordt bij directie, wordt overgenomen door het zittende docententeam, zoals bijvoorbeeld blijkt uit onderstaand citaat van één van de geïnterviewde docenten:

*“Dat sijpelt van boven naar beneden, naar mijn idee is een school een geheel. Zoals schoolleiding leraren behandelen, zo heb je een grote kans dat leraren leerlingen behandelen. Is er bovenin geen lerende houding, dan is die er ergens anders niet. Is er bovenin te weinig, zijn de verwachtingen te gering, dan sijpelt dat ook door. Dus, ja, dat is lastig voor anderen omdat dat een kluwen is. Met welk draadje begin je?”  
(docenten)*

Ondanks deze negatieve geluiden is het verloop van docenten minimaal. De onderlinge sfeer is goed. Er wordt veel informeel gepraat tijdens de koffiepauze, maar het professionele gesprek vindt nauwelijks plaats. Om veranderprocessen te begrijpen, zullen de betrokkenen eerst moeten weten wat veranderd moet worden, en zich vervolgens moeten verdiepen in het hoe. Doelstellingen zullen helder en eindig moeten zijn. Om opgestelde doelen te bereiken moeten niet alleen formele en informele leiders een grondige kennis van veranderingsprincipes bezitten, grondige kennis van veranderingsprincipes is voor alle betrokkenen noodzakelijk (Fullan, 2009). Niet de kennis uit de boeken, maar met name kennis in de vorm van leren door te doen en te herhalen zullen scholen op een hoger niveau brengen. Op het moment dat leiders en participanten de mogelijkheid krijgen meer in de context te leren, hebben zij de kans om deze context te veranderen.

#### **4.2.4 Ontwikkeling kennis- en leercultuur**

De vierde factor van Fullan (2009) is de ontwikkeling van een gezamenlijke kennis- en leercultuur. Op het WdZC typeren docenten en afdelingsmanagers de leercultuur als een eilandcultuur. Iedere sectie of afdeling opereert autonoom. Professioneel contact met andere secties is er te weinig. Afdelingsmanagers managen een afdeling, waarbij met de betrokken mentoren een horizontaal overleg plaatsvindt. Docenten die geen mentor zijn in de betreffende afdeling, maar daar wel les geven, worden niet betrokken in dit afdelingsoverleg. Docenten die geen mentor zijn, worden dus bij geen enkele afdeling betrokken en zijn voor overleg aangewezen op de vaksectie. Secties hebben vier keer per jaar sectievergadering. Dit is een verticale vergadering waarbij een vaksectie bij elkaar komt om de lopende zaken uit alle leerjaren en afdelingen op sectieniveau te bespreken. Deze vergaderingen worden voorgezeten door de sectievoorzitter, genotuleerd en gerapporteerd aan het managementteam. Incidenteel treedt het managementteam op bij slecht functionerende secties. Het is moeilijk op het WdZC te leren van het verleden. De leercultuur hangt samen

met de evaluatiecultuur (paragraaf 4.2.5) en de mogelijkheid om te leren van het verleden door middel van een database (paragraaf 4.3.3). Evidence-based leren, het leren op basis van gegevens, verkregen uit actieonderzoek, is sporadisch mogelijk omdat data niet volledig zijn, ontbreken of moeilijk vindbaar zijn.

*“Wij hebben een kwaliteitszorgplan, ik zei op een gegeven moment, geef mij dat kwaliteitsplan eens? Het enige exemplaar binnen de hele school, was te vinden in de dozen van [directie3]. Eén exemplaar voor de hele school. En wij moeten daarnaar leven, maar zelfs de centrale directie heeft die niet. Dat is hartstikke raar.”*  
(Afdelingsmanagers)

De grote individuele autonomie van directie, secties en docenten staat een verdere ontwikkeling van de kennis- en leercultuur in de weg, ondanks het grote belang hiervan (Bennebroek Gravenhorst & in 't Veld, 2004; Fullan, 2009; Hopkins, 2001). Iedereen lijkt autonoom te kunnen opereren. Samenwerking op basis van wederzijdse belangen en gelijkwaardigheid vindt niet plaats. De verschillende organisatieonderdelen hebben alle ongeveer gelijke macht ten opzichte van elkaar, wat veto-werking in de hand werkt. Wat de een ontwikkelt, kan door andere partijen worden tegengehouden. Dit geldt voor docenten, maar ook voor directie, medezeggenschapsraad en bestuur. Om impasses te voorkomen staat de ‘verdeel-en-heers’ managementstijl de leercultuur in de weg.

#### **4.2.5 Evaluatiecultuur**

Op leerlingniveau valt veel te verbeteren aan de doorontwikkeling van de assessmentcultuur. De doorstroom van de brugklas naar het eindexamenjaar is op het WdZC niet optimaal. Zowel de determinatie in de brugklas, de doorstroom van onderbouw naar bovenbouw als de overgang naar hogere schoolniveaus verlopen problematisch. Uitgezonderd de centrale examens, beperken assessments van het WdZC zich tot op heden tot het meten van geleerde stof van leerlingen. Hiervan kan het WdZC te weinig van leren omdat de assessments zich beperken tot interne determinatie, vergelijking en beoordeling van leerresultaten. Dit staat een verdere ontwikkeling van de evaluatie- en assessmentcultuur in de weg. De evaluatiecultuur van scholen moet gericht zijn op het onderscheiden van veelbelovende en niet zo veelbelovende ideeën (Fullan, 2009; Hopkins, 2001). Door de collectieve capaciteit te richten op assessments *om van te leren*, kan het WdZC zich substantieel verbeteren. Vanuit de langetermijnwerkgroep is voorgesteld de focus van assessment *van* leren deels te verplaatsen naar de focus *om van te leren* door vanaf het schooljaar 2011-2012 te gaan werken met de Cito voortgangstoetsen. Met de focus voor leren is assessment meer gericht op:

1. Ophelderen en toegankelijk maken van data van leerling-leren;
2. Analyse van data voor meer gedetailleerd begrip voor de situatie op het WdZC;
3. Op basis van de bovenstaande twee punten ontwikkelen van actieplannen gericht op verbetering (actieonderzoek);
4. De mogelijkheid de leerling-, klasse-, en schoolprestaties af te zetten op landelijke gemiddelden en dit te rapporteren en te bediscussiëren met verschillende betrokkenen (ouders, leerlingen, docenten, directie, bestuur).

Met behulp van de data en scoringservice van het Cito kunnen resultaten van de leerlingen in de onderbouw vergeleken worden met landelijke standaarden. Afwijkingen hiervan kunnen geëvalueerd worden en met behulp van verbetertrajecten aangepakt worden. De externe controle hoeft zich dan niet te beperken tot de onderwijsinspectie en andere vormen van externe beoordeling, zoals de rapportages van Trouw en Elsevier. De ontwikkeling van assessment voor leren beperkt zich niet tot leerlingniveau en kan ook verder ontwikkeld worden op docent- en directieniveau. De aanwezigheid van assessments op personeelsniveau is formeel vastgelegd in de vorm van het FunctieWaarderingsstelsel (FuWa). De directie heeft directe invloed op de vaksecties, de afdelingsmanagers hebben invloed op individuele docenten en individuele coördinatoren. De docenten zijn verdeeld over de verschillende afdelingsmanagers. Met deze afdelingsmanager vinden het eerder genoemde taakurenbespreking en gesprekken op basis van het persoonlijke ontwikkel plan (pop)-cyclus plaats. De pop-gesprekken worden op papier voorbereid. De betreffende docent wordt niet bezocht tijdens zijn lessen en kan niet beoordeeld worden door de afdelingsmanager. Hiaten in de competenties worden besproken en er wordt een ontwikkelplan opgesteld. Dit plan wordt na een jaar geëvalueerd. Op dit moment zijn er geen consequenties verbonden aan het door de docent of afdelingsmanager niet voldoen aan afspraken die gemaakt worden tijdens de pop-gesprekken. Ook lijkt het geen invloed te hebben op het huidige FuWa van het WdZC. Uit de interviews blijkt dat de directie en management ontevreden zijn over het functioneren van de pop-cyclus. Op directieniveau ontbreekt het vooral aan eenduidigheid in de evaluaties. Met het in kaart brengen van gesignaleerde of ervaren problemen wordt geen data verzameld om bevindingen te ondersteunen. Doordat data ontbreken ontstaat de indruk dat de verantwoording voor bepaalde gemaakte keuzes ontbreekt, of dat eventuele onderliggende problemen niet worden gesignaleerd en aangepakt. De indruk wordt gewekt dat er niet geleerd wordt van eerder gemaakte fouten, zoals blijkt uit onderstaand citaat van een van de geïnterviewde docenten:

*“Als het goed is moet je wel kunnen leren, maar of dat hier gedaan wordt dat weet ik niet. want ik denk dat als er iets fout gaat, dan wordt er ook niet een evaluatie*



*gemaakt van wat er precies fout is gegaan. We gaan door en blijven plakken, plakken en plakken tot men op een gegeven moment eh, ja de hele binnenband vol plakkers zit. [...] Ik denk dat het op een gegeven moment vanuit het management uitgestraald wordt naar de rest van de organisatie.” (docenten)*

Voor assessment- en feedbacksystemen moet het mogelijk zijn om elkaar aan te spreken. De data om kritiek te onderbouwen ontbreken op dit moment op alle organisatielagen. Dit is struisvogelpolitiek. De determinatietoetsen van Cito kunnen op leerling-, docent- en directieniveau meer duidelijkheid verschaffen. Getrokken conclusies zullen ook gevolgen moeten gaan hebben voor de betrokkenen en de organisatie. Ontwikkelcycli moeten worden herwaardeerd en toegepast voor zowel formatieve als summatieve doeleinden (Fullan, 2009; Mijs, 2007).

#### **4.2.6 Doorgeven van leiderschap in de gehele organisatie**

Voor het ontwikkelen en implementeren is volgens Fullan (2009) krachtig, charismatisch en hoog gekwalificeerd leiderschap een niet te onderschatten kracht. Echter, ditzelfde leiderschap kan leiden tot centralisme, waarbij de leiders zichzelf centraal zetten binnen het ingezette veranderingsproces (Fullan, 2009). Het WdZC is gebaat bij leiders die niet alleen beslissingen kunnen nemen, maar ook deze veranderingsvaardigheden kunnen verspreiden en verbeteren bij andere betrokkenen op alle niveaus. Het WdZC lijkt een goede start te hebben gemaakt met de huidige ingezette veranderingen, maar er moet nog veel gebeuren. De afzonderlijke directieleden zullen met charisma, visie en een grondige kennis van veranderen aan het roer moeten staan van het schip dat op drift is geraakt. De roep om krachtig leiderschap is namelijk aanwezig onder docenten en afdelingsmanagers van het WdZC. Het leiderschap van de laatste vijf jaar wordt bestempeld als afwezig, zonder visie, durf en lef. Er is in de interviews veel kritiek op directie en afdelingsmanagement. Het personeel lijkt sterk afhankelijk te zijn van de individuele competenties van het management, wat terug te lezen is in de interviews.

*“[...] En dat zelfs, [directie1], een maand of drie geleden, dat ik aan hem vraag, hoe heeft het zo ver kunnen komen, zegt, ja zegt die, het is ons overkomen. Ik zeg, nou, ik bedoel, dat moet toch, drie jaar geleden of twee jaar geleden door die inspecteur aan jullie zijn medegedeeld? Nou zegt die, [staf1] heeft het ook wel eens genoemd, maar we hebben er niets mee gedaan. Nou dat vind ik onvoorstelbaar. De hele toekomst van je school, dat zou mijn eer te na zijn. Ik zou geen oog meer dicht doen 's nachts als ik in zijn schoenen zou staan. Ja toch? Dat heeft met taakopvatting te maken, denk ik.” (afdelingsmanagers)*

Met de komst van een nieuwe directiestructuur, waarbij een managementlaag is verdwenen, worden afdelingsmanagers die zich voorheen beperkten tot het uitvoeren van beleid betrokken bij de ontwikkeling van beleid. Dit lijkt een manier te zijn om niet alleen top-down maar ook bottom-up veranderingen in gang te zetten. Door van elkaar te leren, horizontaal en verticaal, kunnen leiders binnen het WdZC nieuwe, sterke leiders ontwikkelen. Personeel zal dan minder afhankelijk hoeven zijn van individuele kwaliteiten van één of enkele leiders binnen de organisatie. Een van de geïnterviewde docenten citeert in een van de interviews de wapenspreuk van de stad Gorinchem, “Fortes Creatur Fortibus”, sterken brengen sterken voort. Volgens diezelfde geïnterviewde hoeft het absoluut niet eenzaam te zijn aan de top. Krachtig leiderschap ontbreekt op het WdZC. Gebaseerd op voorgeschiedenis, autonomie en de inrichting van het onderwijs zijn veel kritische geluiden gesignaleerd in de verschillende organisatielagen. De kritiek en kritische houding is een gevolg van het onjuist inzetten van macht, waardoor onduidelijkheid en onzekerheid is ontstaan. In plaats daarvan is er een ‘verdeel-en-heers’ managementstijl, die gekenmerkt wordt door afwezigheid en onduidelijkheid van directie.

#### **4.2.7 Samenhang**

Op managementniveau ontbreekt het aan overzicht over het personeel. Dit komt omdat het middenmanagement individueel en gefragmenteerd zicht heeft op docenten, en de directie overzicht heeft over de secties. Er is weinig samenhang te bespeuren tussen deze twee managementvormen. Plenaire vergaderingen of overleg zijn zeldzaam en beperken zich tot het doen van mededelingen. Ideeën die ontstaan in het werkveld kunnen via afdelingsmanagers doordringen op schoolbeleidsniveau. Lange tijd heeft deze zogenoemde ‘eilandencultuur’ goed gefunctioneerd voor de docenten en management. Tot het inspectierapport van 2010. Mede door gebrek aan samenhang bleek het onderwijsniveau van het WdZC gezakt te zijn tot een onvoldoende niveau. De directie is verplicht in te grijpen om het tij te keren. Financieel en organisatorisch verkeert het WdZC in zwaar weer. Directie wordt een gebrek aan betrokkenheid, lef en leiderschap verweten. Iets wat de directie de laatste vijf jaar niet heeft hoeven tonen, dankzij de autonomie van de vaksecties. Er is geen visie, beleid beperkt zich tot boekhouden. Ook de onderwijsinspecteur heeft kritiek op het functioneren van de directie. De docenten kunnen worden getypeerd als afwachtend. Zij wachten totdat de directie komt met een visie, een plan van aanpak of een richting. In deze fase wordt door docenten een top-down benadering als een wenselijke, noodzakelijke methode gezien om snel herstel te realiseren. De individuele docent en vaksecties hebben onvoldoende overzicht over alle onderwijsprocessen. Als diverse veranderingsprocessen tegelijkertijd worden ingezet, gaat dit ten koste van de samenhang (Fullan, 2009; Hopkins,

2001). Met de ingezette veranderingen is op docentniveau sprake van het ontbreken van samenhang en overzicht:

*“Nou, laat ik het zo zeggen, ik uit kritiek, ik kon het van te voren niet helemaal overzien. Als ik het had kunnen overzien, ik heb ook zo veel dingen aan mijn hoofd, als ik het had kunnen overzien, dan had ik op het moment dat dit besloten werd om het zo te gaan doen, had ik gezegd, nee, dat wil ik niet. Dan was ik daar gewoon, überhaupt niet aan begonnen.” (docenten)*

Iedere sectie of docent krijgt te maken met een deel van de organisatiedoelen, zonder dat hier een duidelijke samenhang in te bespeuren valt. Het gevolg is dat de verschillende geïnterviewden naar elkaar wijzen, in plaats van met elkaar samen te (willen) werken. De autonomie van de secties en docenten is te groot. Het overzicht van de onderwijskundige processen is bij secties en docenten beperkt, waardoor het voor de directie moeilijker is om het ontbrekende overzicht te ontwikkelen en dit te communiceren naar de rest van de organisatie. De zevende factor van Fullan (2009), samenhang, biedt veel aanknopingspunten en verbeterkansen voor het WdZC.

#### **4.2.8 Samenwerken in de schoolse, regionale en landelijke context**

De laatste factor binnen veranderingsprocessen is de drievoudige ontwikkeling van schoolniveau, regionaal niveau en landelijk niveau (Fullan, 2009). Behalve individuen wordt ook een context veranderd. Het is een onjuiste aanname om te veronderstellen dat als er maar genoeg individuen veranderen, de context vanzelf verandert. Veranderingen zijn veel effectiever gebleken als niet alleen interne contexten worden veranderd, maar wanneer ook contact wordt gezocht met de twee andere niveaus (Fullan, 2009; Hopkins, 2001). Uit de interviews blijkt dat twee docenten connecties hebben met regionale instellingen en dat een directielid contacten onderhoudt met collega's die werken in vergelijkbare contexten. Op regionaal niveau is het WdZC verbonden aan het Regionaal Overleg Openbare scholen Zuid-Holland Zuid (ROOZZ), een samenwerkingsverband van acht scholen. Binnen dit verband wordt met name samengewerkt op personeelsgebied. Contact met het landelijke niveau verloopt eenzijdig via brieven vanuit de overheid. De conclusies van het rapport *Tijd voor Onderwijs* (CPOO, 2008) van de commissie Dijsselbloem tonen dit ontbreken van wederzijdse communicatie aan. Een bewuste drievoudige ontwikkeling vindt op dit moment niet plaats op het WdZC. Uit voorgaande paragrafen is al gebleken dat het vertrouwen in de overheid minimaal is. Overheid en onderwijs zullen de onderlinge verhoudingen kunnen verbeteren door de verantwoordelijkheden beter te scheiden en van elkaar te erkennen (CPOO, 2008). Gelijktijdig veranderen van de individuele, regionale en landelijke context

blijkt een krachtig middel voor succesvolle en effectieve verandering (Fullan, 2009; Hopkins, 2001), maar is een onderontwikkeld fenomeen op het WdZC.

### **4.3 Factoren voor een kwalitatief hoogstaande organisatie**

In deze paragraaf zijn de bevindingen van de aanwezigheid van elf verschillende factoren van Stringfield en collega's (2008) beschreven die al dan niet aanwezig lijken te zijn op het WdZC. De genoemde factoren voor een kwalitatief hoog presterende organisatie zijn in hoofdstuk 1 beschreven en toegelicht en in tabel 3 (hoofdstuk 5) schematisch weergegeven.

#### **4.3.1 Sociale context**

Het WdZC staat onder maatschappelijke druk om goed te presteren. De maatschappij accepteert geen achteruitgang in onderwijskwaliteit, wat blijkt uit de niet aflatende maatschappelijke druk op de politiek om de onderwijskwaliteit te controleren, te veranderen en te verbeteren. Lang leek het college te voldoen aan deze eisen. Ondanks minimale invloed van bestuur, directie en management is het de verschillende vaksecties gelukt om aan de opgelegde verantwoordelijkheden te voldoen die opgesteld zijn door de overheid, namelijk de leerlingen in staat laten zijn met succes het examen te halen. Gesteld kan worden dat met middelmatig management, zwakke randvoorwaarden en zonder een duidelijke schoolbrede visie goede resultaten behaald zijn. Op een enkele 'broodwerker' na, geeft iedere geïnterviewde op ieder niveau de maatschappelijke belangen van goed onderwijs aan. De individuele belangen om geen fouten te maken zijn helder, de gedeelde belangen zijn minder duidelijk. Doordat de politiek veranderingen niet voldoende faciliteert (CPOO, 2008), is de druk onevenredig en onhaalbaar voor schoolorganisaties, wat eenzijdige afhankelijkheid, passiviteit en conservatisme in de hand werkt (Weick en Quinn, 2004) bij management en personeel.

#### **4.3.2 Beperkte en eenduidige doelstellingen**

Kwalitatief hoogstaande organisaties werken met heldere en eindige doelstellingen, die gedeeld zijn op alle organisatorische niveaus (Hopkins, 2001; Stringfield et. al., 2008). Geen enkele organisatie werkt met grote hoeveelheden complexe en hooggekwalificeerde taken. Betrouwbaarheid wordt behaald door een sterke focus en het stellen van prioriteiten. Niet alle doelstellingen van het WdZC zijn even helder of vastgelegd in protocollen. Dit geldt alleen voor taken waarbij het belang groot is en de faalkans tot een minimum beperkt moet worden, zoals bijvoorbeeld de organisatie en uitvoering van de jaarlijkse centrale eindexamens. Op docentniveau zijn de doelstellingen helder en eindig: het zo goed mogelijk laten verlopen van het onderwijsproces in de verschillende lagen, een betrouwbare en valide determinatie en het realiseren van een pedagogisch-didactisch leerklimaat. Op schoolniveau zijn de doelstellingen niet beperkt en eenduidig. Met de resultaten van de langetermijngroep

en de studiebijeenkomst is de directie en management begonnen met de ontwikkeling van een verbeteringsplan. De helderheid en eindigheid van de te ontwikkelen doelen zijn door de onderwijsinspectie geëist. De directie probeert met behulp van Smartformuleringen in het verbeteringsplan te voldoen aan de kwaliteitseisen van de onderwijsinspectie. De kennis van veranderen is niet voldoende aanwezig op het WdZC, waardoor gefundeerd en doelgericht beleid ontbreekt. Vergroting van deze kennis leidt tot een betere oplossingscapaciteit van directie en docenten (Fullan, 2009; Mijs, 2007; Stringfield et. al., 2008). Door nauwkeurige analyse van de bestaande problematiek en achterliggende oorzaken kan een schoolbrede visie door verschillende stakeholders ontwikkeld worden, zonder afhankelijk te hoeven zijn van de evaluaties van de onderwijsinspectie.

#### **4.3.3 Database en standaardprocedures**

Een HRO beschikt over bruikbare databases, waarin onder andere standaardprocedures opgenomen zijn (Stringfield et. al., 2008). Kennis wordt nauwelijks opgeslagen in het WdZC. Ondanks dat het voortgezet onderwijs gekwalificeerd kan worden als kennisintensief, blijft de intensiviteit beperkt tot individuele kennis, zonder dat uitwisseling plaatsvindt. De kennis lijkt niet doelbewust verborgen te zijn, maar men moet bij personen te rade gaan. Dit geldt ook voor de huidige opbouw van verschillende database(s). Ieder personeelslid heeft toegang tot een docentenportaal, waarin deze informatie kan vinden over praktische zaken als het programma van toetsing en afsluiting, verlofregelingen, taakurenlijsten. In een document waarin standaardprocedures zijn opgeslagen, zijn de onderwerpen alfabetisch gerangschikt. Ieder personeelslid heeft een eigen schijfruimte op de server van het WdZC. Er is een gedeelde schijfruimte, maar deze wordt vrijwel niet gebruikt. De informatie die op de eigen of gedeelde schijf wordt opgeslagen is thuis niet toegankelijk. Op directieniveau vindt nog weinig uitwisseling van kennis plaats. Als gevraagd wordt naar de potentie die adequate kennisuitwisseling heeft voor een hoge kwaliteit van het onderwijs, wordt daar verschillend op gereageerd. Op directieniveau wordt de kennisuitwisseling gemist:

*“Als je een bedrijf hebt dat staat voor een hoge kwaliteit, dan moet je die kennis die je hebt in je organisatie op een efficiënte manier opslaan, zodat iedereen daar bij kan, daarvan kan leren, en dat het niet de herinnering van het individuele individu is. [directie3] is weggegaan, die heeft notities geschreven, protocollen geschreven, [staf1] heeft wat gedaan, [staf2] heeft wat gedaan, ze hebben allemaal ook nog eens hun eigen lettertype” (afdelingsmanagers)*

Op docentniveau zijn veel regels en protocollen niet uitgeschreven of zijn gedateerd. Met name voor relatief onbelangrijke zaken, maar ook voor belangrijke zaken is niet alles uitgeschreven, up-to-date, duidelijk of vindbaar:

*“Er zijn heel veel regels die ongeschreven zijn. Een simpel voorbeeld. Stel nou dat ik ziek ben op de dag van de examens. Of een week of twee voor de examens. Dan is het volgens mij de bedoeling dat er een heel protocol zou liggen van, welke handelingen ik zou moeten doen in bepaalde tijdstippen. Iemand zou dat dus moeten kunnen overnemen. Eigenlijk moeten we hier iets standaard s liggen, dat iedereen kan weten weet wat er moet gebeuren. (docenten)*

Onderwijs is repetitief werk (Doyle, 1997), waarbij het goed mogelijk is met standaardprocedures te werken. Deze standaardprocedures staan voor de kaders, waarin van docenten als hoogopgeleide professionals verwacht mag worden dat ze hun werkzaamheden zelfstandig uitvoeren. De randvoorwaarden voor eenvoudige, veelvoorkomende taken moeten uniform worden ontwikkeld, uitgevoerd en gecontroleerd door betrokkenen op alle niveaus (Mijs, 2007; Stringfield et. al., 2008). Belangrijke en veelvoorkomende taken kunnen worden geprotocoliseerd, met als doel de organisatie niet afhankelijk te maken van personen, maar van functies:

*“Ik heb al een paar protocollen liggen, maar niet al mijn werkzaamheden zijn geprotocolleerd. Stel dat ik vandaag of morgen zeg, ik ga weg? Nou, dan heeft het WdZC een groot probleem. Het is goed mogelijk hier de boel te saboteren, eigenlijk, voor een enkel persoon. De organisatie is eigenlijk afhankelijk van personen, in plaats van functies.” (docenten)*

Ten slotte is het belangrijk dat een database relevant is voor de kerntaak, gebruik maakt van verschillende bronnen (triangulatie), realtime beschikbaar is voor alle organisatieniveaus en regelmatig gebruikt en gecontroleerd wordt door verschillende stakeholders binnen en buiten de organisatie (Stringfield, et al., 2008).

Het ontbreken van een bruikbare database leidde noodzakelijkerwijs tot beleids- en managementbeslissingen die ad-hoc genomen worden, omdat beslissingen niet kunnen worden onderbouwd. Beslissingsrecht beperkt zich zo tot de formele hiërarchie. Het ontwikkelen van databases en standaardprocedures zal het WdZC de mogelijkheid bieden om beleidskeuzes op alle niveaus te onderbouwen, ontwikkelen en verbeteren.

#### **4.3.4 Klokkenuiders**

De hoge kwaliteit van organisaties wordt geborgd door klachten en verbeterpunten serieus te nemen (Stringfield et. al., 2008). In maart 2011 is een protocol voor klokkenluiders ontwikkeld door de directie van het WdZC. Dit protocol is vanuit overheidswege opgelegd en aan deze vraag is voldaan. De regeling beperkt zich tot extreme gevallen, waarbij externe coördinatie en afhandeling noodzakelijk is. Voor kleinere kritiekpunten is het afhankelijk van

de persoon die je bent, de afdelingsmanager die je spreekt of het onderwerp dat je aansnijdt of de kritiek aankomt. Typerende voorbeelden zijn uit de volgende citaten op te merken:

*“Al heel hard roep ik het vanaf 2010, begin 2010. Ik roep al heel lang, er zijn problemen, de cijfers van het centraal examen zijn te laag, het verschil met het schoolonderzoek is te groot, daar moeten we wat aan doen. En dat is iets wat we toen ook in vergadering gezegd hebben, en wat ik mijzelf ook verwijt, dat we daar niet bovenop gezeten hebben, van je komt nu met een verbeterplan. Je hebt er over gesproken en de verwachting was van iedereen snapt dat, en gaat daar mee aan de slag, nee dus.” (directie)*

Formeel voldoet het Willem de Zwijger aan het klokkenluidersprotocol. Op lager niveau, docent- of leerlingniveau blijkt het lastig directie, afdelingsmanagers en medecollega's te bereiken, zonder een grondige kennis van de informele hiërarchische verhoudingen binnen de school, wat bijvoorbeeld blijkt uit een reactie van een afdelingsmanager op de vraag of klokkenluiders gewaardeerd worden:

*“Dat ligt er aan wie het is. Want ik heb ook bepaalde voorkeuren. Kijk, en als er op een gegeven moment iemand komt, dan denk ik, je bent een zeikerd, je wilt iemand per se onderuit halen. En als het iemand is die ik een keer in het jaar spreek van joh, ik maak me zorgen want dat vind ik een iets andere benadering” (afdelingsmanagers)*

Deze houding is ook opgemerkt onder docenten. Op diezelfde vraag wordt bijvoorbeeld gereageerd met:

*“Nee, nou, die kritiek, daar wordt naar geluisterd, en dan wordt er geredeneerd van ja, die, oh, dat is de volgende die hetzelfde zegt, want er zijn meer collega's die het zeggen. En dan wordt het gewoon geparkeerd, in een hokje geduwd en vervolgens komt een standaard reply van, ja, zo hebben we het ieder jaar zo gedaan.” (docenten)*

Medewerkers die misstanden op lagere niveaus signaleren worden als 'lastig' ervaren. De kritiek beperkt zich tot het signaleren en doorgeven van informatie aan betrokkenen. Onduidelijk is hoe de kritiek als informatie vervolgens wordt opgeslagen of verwerkt in de kennisbasis van de organisatie. Iedere betrokkene op het WdZC veranderingen kan blokkeren, waardoor het politiek gezien niet 'handig' is om alle informatie transparant te houden. Het achterhouden van informatie om kritiek te voorkomen is een potentieel gevaar voor de kwaliteit van de organisatie. Onderlinge kritiek op basis van wederzijds vertrouwen, gericht op de verbetering van de kwaliteit is volgens Stringfield en collega's (2008) een krachtige factor voor langdurige kwaliteitsverbetering. Het gevolg van de situatie op het

WdZC, waarbij informatie wordt achtergehouden om kritiek te ontlopen heeft geleid tot een wederzijds argwanende houding, eilandcultuur en de wil tot autonomie onder de betrokkenen.

#### **4.3. Selectie van medewerkers**

Een kwalitatieve organisatie is gebaat bij een nauwkeurige selectie van medewerkers op alle niveaus (Stringfield et. al., 2008). Het aannamebeleid voor personeel op het WdZC is pragmatisch. Met de sollicitatieprocedure voor lid van de centrale directie is gekozen voor een kandidaat uit een managementlaag die zou wegvallen, de voormalige sectordirectie. Uit interviews blijkt dat dit geen verbazing wekte bij personeelsleden, alhoewel de meesten wel liever een nieuwe, 'frisse wind' hadden gehad. Het gevaar wordt gezien in belangenverstrengeling, tunnelvisie en gebrek aan passende opleiding en capaciteit. Eén afdelingsmanager was wel positief:

*“Nieuwe bezems vegen schoon, maar de oude weten de hoekjes te vinden.”  
(afdelingsmanagers)*

Niet alleen het aannamebeleid, maar ook het outplacementbeleid lijkt te falen. Niet functionerend personeel wordt volgens de geïnterviewden niet aangepakt, waardoor een sfeer van middelmatigheid lijkt te ontstaan:

*“Ze werken bij de conciërges, ze werken bij het roosterbureau, maar ze werken ook als collega. En de directie heeft daar ook misbruik van gemaakt. Die hebben ook bewust mensen op posities neergezet omdat ze niets beters hadden. Of omdat ze niet bereid waren iemand te betalen naar wat die waard is. En dan krijg je dit. En dan krijg je op alle geledingen een sfeer van middelmatigheid.” (docenten)*

Keuzes op personeelsgebied worden beperkt door randvoorwaarden als financiën, beschikbare kandidaten en te weinig tijd voor nauwkeurige selectieprocedures. Personeel met een vaste aanstelling wordt waar mogelijk met rust gelaten. Voormalige sectordirecteuren kunnen blijven werken in tijdelijke, op papier machteloze functies met een baan- en salarisgarantie. In een ideale situatie heeft een organisatie alle personeelsleden op de juiste plaats, waarbij personeel dat niet functioneert wordt ontslagen of een passend alternatief wordt aangeboden (Stringfield et. al., 2008). Niets is minder waar op het WdZC. Alhoewel dit begrijpelijk is gezien de context, blijft het een onwenselijke situatie.

#### **4.3.6 Professionele ontwikkeling**

Kwalitatief personeelsbeleid beperkt zich niet tot aanname- of outplacementbeleid. Ook de continue professionele ontwikkeling is een belangrijke factor (Hopkins, 2001; Stringfield et. al., 2008). Sinds het schooljaar 2010-2011 werkt het WdZC met een nieuw FuWasysteem,



waarin docenten kunnen worden beloond op kwaliteiten en prestaties. Omdat het WdZC in een risicogebied ligt (regio Rijnmond), krijgt het WdZC extra middelen om relatief veel docenten in salarisschaal LC en LD te plaatsen. Vanuit het management zijn verschillende coördinerende en innoverende functies ontwikkeld, waarop docenten kunnen solliciteren. Een docent die wordt aangenomen voor een bepaalde functie wordt geplaatst in schaal LC en krijgt een extra taak. Sinds het schooljaar 2011 zijn daar ook 40 of 80 klokuren in de taakurenlast voor opgenomen. De coördinerende en innoverende functies komen voort uit het voormalige takenpakket van de afdelingsmanagers. Als het gevolg van het verdwijnen van een directie laag hebben die aanvankelijk meer taken gekregen. De afdelingsmanagers blijven eindverantwoordelijk voor de taken die door de coördinatoren en innovatoren worden uitgevoerd. Voorbeelden zijn de coördinatoren eindexamen vmbo/mavo en eindexamen havo/vwo. Deze personen voeren het organisatorische deel van de examinering uit terwijl de voormalige eindexamencoördinator hiervoor eindverantwoordelijk blijft. Op dit moment zijn er circa 20 coördinerende en innoverende functies die door docenten worden vervuld. Een helder overzicht en facilitering is belangrijk bij deze manier van taakverdeling. De taakverdeling is helder, maar de samenhang beperkt zich tot afdelingsmanagement.

*“Er worden allemaal nieuwe functies gecreëerd, ik denk dat de functieomschrijvingen daarvan niet duidelijk genoeg zijn, of in een protocol vastgelegd. Daardoor zijn er nu veel docenten die veel dingen doen, maar er blijft ook heel veel liggen, dingen die vroeger bij directiefunctionarissen zaten. Die gaan weg, vervolgens blijkt, er is een gat, maar niemand doet vervolgens iets, en dan, en ja uiteindelijk moet iemand zo vrij zijn om in dat gat te springen en als niemand dat doet wordt dat gewoon niet gedaan. Dus dan blijft dat probleem daar dus zitten.”*

De facilitering van de functies is noodzakelijk voor het slagen van de nieuwe takenstructuur. Directie zal de functies moeten faciliteren om de verdeel-en-heerscultuur te doorbreken. Via afdelingsmanagers moet de directie op de hoogte blijven van de verschillende functies en de invulling daarvan door verschillende docenten. De directie zelf controleert de vaksecties. Stingfield en collega's (2008) bieden voldoende aanknopingspunten om het personeelsbeleid op het WdZC als onvoldoende en voor verbetering vatbaar te bestempelen.

#### **4.3.7 Evaluatie**

Door processen en producten te blijven evalueren wordt de kwaliteit van organisaties verhoogd (Hopkins, 2001; Stringfield et. al., 2008). Het monitoren van onderwijsproducten en onderwijsprocessen vindt met name plaats met behulp van de data die verkregen worden bij toetsing en examinering. Verschillen en overeenkomsten tussen examenresultaten worden met het analyseprogramma WOLF van het Cito en de onderwijsinspectie verzameld en

geanalyseerd. Jaarlijks vinden drie rapportvergaderingen plaats, waarin de leerlingen op basis van hun resultaten besproken worden. Jaarlijks vindt eenmaal overleg plaats tussen secties, afdelingsmanagement en directie. Wekelijks is de vrijdagmiddag uitgeroosterd voor overleg en vergaderingen. Op directieniveau vindt tweewekelijks een managementteam- en afdelingsmanagersoverleg plaats. Dit zijn echter richtlijnen. Als het nodig wordt geacht, wordt er meer en langer vergaderd. De secties zijn autonoom in het bepalen óf en hoe producten en processen geëvalueerd worden. Uit het volgend citaat blijkt dat evaluatie op sectieniveaus soms geheel achterwege blijven:

*“De afgelopen vier, vijf jaar, is er nooit wat geëvalueerd. Als ik bijvoorbeeld kijk naar mijn vakgroep. Het is nooit zo dat wij eens een keertje, nadat de examens zijn geweest, dat wij gaan zitten van goh, waar hebben onze leerlingen nou steken laten vallen? Waar zijn onze leerlingen onvoldoende op voorbereid? Waar gaan we op letten volgend jaar? Of wat gaan we volgend jaar wijzigen in de lessen? Dus op onderwijskundige zaken, wat gaan we wijzigen in de didactiek, wat gaan we doen om dit jaar wel naar het hogere niveau wat behaald moet worden te komen? Nooit is er een reflectief moment geweest” (docenten)*

Zonder dat dit ten koste gaat van de professionele autonomie moet het toezicht gebaseerd zijn op wederzijds afhankelijkheid (CPOO, 2008; Stringfield et al., 2008). Zoals eerder gesteld is de autonomie van de secties en docenten zeer groot en bieden de huidige controle-instrumenten mogelijkheden voor de docenten om onder het toezicht en controle uit te komen. Docenten zouden meer de waarde moeten zien van wederzijds overleg op het gebied van het onderwijskundige proces, directie zou meer de kracht en macht die zij bezitten kunnen inzetten om een wederzijdse afhankelijkheid te forceren. Op schoolniveau kan onderlinge afhankelijkheid worden gecreëerd tussen schoolleiding, schoolbestuur, docenten en leerlingen. Met de ontwikkeling van gemeenschappelijke implementatie- en begeleidingsstrategieën kunnen onderwijskundige veranderingen volgens de kenmerken van de kritische theorie (Hopkins, 2001) en de Third Wave (Hopkins & Reynolds, 2001; Stringfield, Reynolds & Schaffer, 2008) geïmplementeerd worden. Gezien de overeenkomsten tussen de Third Wave, de kritische theorie en de kenmerken van continue verandering lijkt het wenselijk de veranderingen op schoolniveau te laten plaatsvinden door middel van continue veranderingsprocessen, tegenover episodische, revolutionaire veranderingsstrategieën. Een van de verbeterpunten van de langetermijngroep is de opzet van een verbetercyclus voor docenten. Via een aantal stappen zal steeds formeler uitwisseling van kennis over en reflectie van het functioneren plaatsvinden. Aanvankelijk kunnen docenten nog ‘ontsnappen’ aan de formatieve evaluaties, maar uiteindelijk zal iedere docent formatief en summatief beoordeeld moeten gaan worden door collega’s en

leidinggevend. Dit is een goede ontwikkeling om het onderwijsproces beter te kunnen monitoren. De directie zal wel eventuele consequenties voor onvoldoende functionerende docenten moeten doorvoeren om de geloofwaardigheid van het proces te borgen.

#### **4.3.8 Materiaal en faciliteiten**

Materiaal en faciliteiten die belangrijk zijn voor de core-business van een organisatie moeten in uitstekende staat zijn (Stringfield et. al., 2008). Het WdZC verkeert op dit moment in financieel zwaar weer. Enerzijds is er de noodzaak om te veranderen, gezien het inspectierapport, maar anderzijds moet er stevig bezuinigd worden. Het samenvoegen van de locatie Alblasserdam met de hoofdlocatie Papendrecht heeft veel geld gekost. Ook is de directiestructuur aangepast. De nieuwe directiestructuur is ontwikkeld teneinde de managementkosten te drukken, maar doordat voormalige sectordirecteuren zijn gebleven met een baan- en salarisgarantie blijft de situatie penibel. Een afdelingsmanager zegt hierover:

*“We zijn een log, ambtelijk apparaat [...] met een enorm waterhoofd. We hebben te veel man leidinggevend, denk ik, die kostenpost die daar zit is enorm. Alleen [directie1], [directie2] en [staf2] verdienen meer dan wij 6 afdelingsmanagers. Dat vind ik heel raar. Dan vind ik het ook niet gek dat hier niets kan, als je zo veel dure krachten hebt rondlopen. Dat vind ik echt belachelijk.” (afdelingsmanagers)*

De groeiprognoses van de regio zijn negatief. Dit betekent, dat de leerlingenaantallen als gevolg van een regionaal veranderende demografische verhouding naar alle waarschijnlijkheid zullen dalen. Het WdZC was dan ook verrast en niet voorbereid op een plotselinge, waarschijnlijk tijdelijke, toename van het leerlingaantal. Al deze situaties hebben geleid tot financiële krapte. Het WdZC zal economische prioriteiten moeten stellen. Met heldere, onderbouwde en eenduidige doelstellingen kan het eventueel aanspreken van financiële reserves verantwoord worden. Door prioriteit te geven aan de facilitering van de core-business, onderwijs (Stringfield et. al., 2008), zal de kwaliteit van het WdZC naar de mogelijkheden maximaal toenemen.

#### **4.3.9 Hiërarchie**

Volgens Stringfield en collega's (2008) zorgen duidelijke hiërarchische verhoudingen voor een hoge kwaliteit in een organisatie, omdat duidelijke verhoudingen voor efficiënte en effectieve processen zorgen. Alle geïnterviewden zijn unaniem van mening dat de formele hiërarchische verhoudingen op het WdZC duidelijk zijn. De taken zijn duidelijk verdeeld, iedereen kan op alle niveaus elkaar aanspreken en dit gebeurt ook. Gedurende de implementatiedip van Fullan (1985, zoals geciteerd in Hopkins, 2001) is de roep om duidelijkheid logischerwijs groter. Maar nadat de dip overwonnen zal zijn en gewerkt kan

worden met een nieuwe situatie, zal ook de informele hiërarchie duidelijker worden, ten opzichte van de huidige verhoudingen (De Caluwé & Vermaak, 2003) . Er is namelijk verschil tussen de formele hiërarchie en de daadwerkelijke hiërarchie van de leden van de centrale directie. Afdelingsmanagers en docenten ervaren dat in de informele hiërarchie nog steeds slechts één iemand de baas is en zijn macht laat gelden. Uit de interviews blijkt dat bijvoorbeeld uit het volgende citaat:

*“De hiërarchie is heel duidelijk denk ik. Je hebt [directie2], dan heb je een hele tijd niets. Dan heb je [directie1], die af en toe mag meepraten, maar die erg vastzit denk ik in de relatie die hij in het verleden had met [directie2] en [directie3]. In die rol is het nog een beetje, denk ik. [directie2] kan in zijn eentje zeggen, iedereen is voor, maar het gaat toch niet door.” (afdelingsmanagers)*

Het WdZC is afhankelijk van enkele individuen. De afhankelijkheid is weer eenzijdig, net zoals de eenzijdige afhankelijkheid van het WdZC ten opzichte van de landelijke politiek. De directie lijkt formeel veel macht te hebben omdat het bestuur op afstand bestuurt. Dit is echter schijn, want deze macht is echter weer relatief ten opzichte van de autonomie van de docenten en secties, die de macht hebben om veranderingen af te wijzen en tegen te werken. Er is sprake van een gemeenschappelijke machteloosheid, die de huidige situatie in de hand heeft gewerkt. Gebaseerd op de door Stringfield en collega's (2008) aanbevolen factoren is het wenselijk om de daadwerkelijke hiërarchische verhoudingen te herstellen naar de formele hiërarchische verhoudingen door wederzijdse afhankelijkheid en vertrouwen hoog op de prioriteitenlijst van het WdZC te zetten.

#### **4.3.10 Externe beoordeling**

Kwalitatieve organisaties worden niet alleen intern, maar ook geregeld extern beoordeeld (Stringfield et. al., 2008). De kwaliteit van onderwijs in Nederland wordt geborgd door het toezicht door de Inspectie van het Onderwijs. De onderwijsinspectie beoordeelt middelbare scholen op basis van kenmerken en criteria die door de overheid zijn ontwikkeld. De onderwijsinspectie heeft de bevoegdheden en de macht om scholen te kwalificeren als *zwak* of als *zeer zwak* en daar consequenties aan te verbinden in de vorm van verhoogd toezicht tot en met het sluiten van een school of vestiging. Behalve deze formele instantie worden middelbare scholen ook beoordeeld door de media, zoals Elsevier of Trouw, die jaarlijks enquêtes publiceren waarin scholen onderling worden vergeleken.

*“Ik zeg wel eens, en dan worden ze boos, je moet schijt hebben aan de inspectie. Doe je het voor jouw gevoel goed? Maar dat kan natuurlijk niet, dat snap ik ook wel. Je moet op een gegeven moment, als je een dubbele min krijgt, en als die examens moeten worden nagekeken door de Lage Waard, dan heb je toch een probleem.” (afdelingsmanagers)*

Het inspectierapport is door docenten en directie bekritiseerd. Dit is onterecht, omdat van tevoren de kwaliteitsnormen vanuit het ministerie van OC&W vaststonden. De kritiek is ontstaan omdat de school in de regio te boek staat als een 'kansenschool', waar leerlingen zo veel mogelijk gestimuleerd zouden worden om op hogere niveaus te presteren dan ze aanvankelijk zijn ingeschaald. Onderschat wordt wat voor consequenties dit gekozen imago met zich meebrengt. Behalve dat het WdZC moet functioneren als een reguliere middelbare school, verplicht deze keuze het WdZC tot een extra inspanning (facilitering, tijd, geld, etc.) ten opzichte van de doelgroep die de kansen wil aangrijpen. Op dit moment lijkt de term 'kansenschool' met name publicitair van aard, omdat aan de basiskwaliteiten van het WdZC terecht wordt getwijfeld door de onderwijsinspectie.

Zowel intern als extern wordt het WdZC jaarlijks beoordeeld. Aanbevolen wordt om in de toekomst deze data te gebruiken voor het ontwikkelen van kwaliteit op het WdZC, in plaats van inspectierapporten te gebruiken als pressiemiddel voor veranderingen. Goed gebruik van externe beoordelingen biedt namelijk de mogelijkheid de kwaliteit van het WdZC te verhogen (Stringfield et. al., 2008).

## 5. Conclusie, aanbevelingen en discussie

### 5.1 Conclusie

In de literatuurstudie is gezocht naar factoren die het succes van veranderingsprocessen op het Willem de Zwijger College (WdZC) kunnen verklaren of voorspellen. De theoretische modellen van Stringfield en collega's (2008) en de veranderingskrachten van Fullan (2009) beantwoorden deze deelvraag. Andere bestudeerde modellen zijn de *Research Based Development* waarbij de school het uitgangspunt voor verandering is (Marzano, 2003; Reynolds & Teddlie, 2000; Scheerens & Bosker, 1997), de *Authentic School Improvement* van Hopkins (2001) en de *Organizational Development* (Boonstra, 2000, 2004; Cummings, 2004; Levin, 2004;). Fullan is relevant vanwege zijn invalshoek ten opzichte van schoolbesturen en schoolleiding. Succesvol functioneren van onderwijskundige organisaties hangt volgens Stringfield en collega's (2008) af van elf factoren, die gezamenlijk staan voor een hoge kwaliteit en betrouwbaarheid van een organisatie. Deze factoren bieden theoretische aanknopingspunten voor de verklaring van de gevolgen van de bevindingen van het inspectierapport uit 2010 van de onderwijsinspectie op het WdZC. Er is gekeken naar de manier waarop directie en docenten betrokken zijn bij de ingezette veranderprocessen. De interviews zijn met behulp van open codering op intuïtieve wijze geanalyseerd. Vervolgens is met axiale codering gezocht naar opvallende thema's en patronen. Ten slotte is de axiale codering gekoppeld aan de bestaande theoretische modellen van Fullan (2009) en Stringfield en collega's (2008). Voor de uitwerkingen van de open en axiale coderingen wordt verwezen naar bijlage I. De koppeling aan het theoretische model van Fullan is uitgewerkt in tabel 4, de koppeling aan het theoretische model van Stringfield en collega's is uitgewerkt in tabel 5. Voor beide tabellen zijn de volgende coderingen gehanteerd: ++, +, +/-, -, -- en 0. Een '0' betekent dat de geïnterviewde aan het betreffende thema geen waardering toekende. Verder betekent ++ een zeer positieve waardering en -- een zeer negatieve waardering.

Tabel 4

*Individuele scoring interviews volgens het modellen van Fullan*

Fullan (2009)	Directie1	Staf1	Manager1	Manager 3	Manager 4	Docent2	Docent3	Docent9	Docent10	Docent20
1 morele doelstellingen	++	++	-	++	+	++	+	+	+	+
2 capaciteitsontwikkeling	+/-	-	--	-	-	0	--	-	-	-
3 begrijpen veranderingsproces	-	+/-	+/-	+	+/-	++	+	+	-	-
4 ontwikkelen leercultuur	--	+/-	--	-	-	-	--	-	-	-
5 evaluatiecultuur	+/-	-	+/-	+/-	+/-	-	--	-	-	-
6 leiderschap	+	+/-	-	-	+/-	++	-	--	-	-
7 samenhang	-	+/-	-	-	-	0	-	--	-	--
8 drievoudige ontwikkeling	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Uit tabel 4 blijkt dat de morele doelstellingen van het WdZC om te veranderen door directie en docenten duidelijk is. De factoren capaciteitsontwikkeling, leercultuurontwikkeling en samenhang scoren vrijwel unaniem negatief. Het veranderproces is volgens de geïnterviewden begrepen, maar beperkte zich tot het *wat* te veranderen. Directie en management was voorzichtiger met de formuleringen, omdat zij te maken hebben met *hoe* te veranderen. De factor evaluatiecultuur is verschillend gewaardeerd door directie, management en personeel. Omdat directie onderling veel overlegt, scoort deze factor bij directie en middenmanagement hoger dan bij docenten, die veel minder vaak onderling en met directie overleg heeft. Op de factor leiderschap is verschillend gereageerd door afdelingsmanagers en docenten. De kritiek richtte zich met name op het leiderschap van de afgelopen jaren, de waardering richtte zich met name op de huidige korte termijn successen die behaald zijn met de ontwikkeling van de werkgroepen korte- en lange termijn. De factor drievoudige ontwikkeling is unaniem niet gewaardeerd. De geïnterviewden gaven aan dat ze het gevoel hadden dat ze geen invloed uitoefenden op de landelijke en regionale context waarin de veranderingen plaatsvinden.

Tabel 5

*Individuele scoring interviews volgens het model van Stringfield en collega's*

<b>Stringfield et al. (2008)</b>	Directie1	Staf1	Manager1	Manager 3	Manager 4	Docent2	Docent3	Docent9	Docent10	Docent20
1 sociale context	++	+	+	++	+	++	+	+	+	+
2 beperkt aantal eenduidige doelstellingen	+/-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	-	-	0	++
3 database	--	-	-	--	-	--	0	--	-	0
4 standaardprocedures	-	+/-	+	-	+/-	0	+/-	0	0	0
5 klokkenluiders	+	-	+/-	-	+/-	0	-	-	-	0
6 selectie van medewerkers	-	0	--	--	--	0	--	--	0	0
7 professionele ontwikkeling	--	+/-	--	--	-	+/-	-	--	0	+/-
8 evaluatie	+/-	-	-	-	+/-	+/-	-	--	-	0
9 materiaal + faciliteiten	+/-	0	+/-	-	-	-	-	-	0	-
10 hiërarchie	+	+/-	+	++	++	++	+	+	+/-	+
11 externe beoordeling	++	++	+	+	++	+	0	+/-	0	+

Wat opvalt aan tabel 5 is het verschil in waardering tussen directie, management en personeel. Op de factoren beperkt aantal eenduidige doelstellingen, standaardprocedures, klokkenluiders en externe beoordeling is door directie en management positiever gewaardeerd dan door de docenten. De factor database wordt door iedereen negatief gewaardeerd, net als de selectie van medewerkers en de aanwezigheid van materiaal en faciliteiten. Deze drie factoren zijn direct voor verbetering vatbaar. Doordat directie en management wat verder van het onderwijsproces afstaan en meer overzicht hebben, weten ze factoren beter te waarderen in de context. Docenten zijn doorgaans wat negatiever, omdat voor docenten niet altijd even duidelijk is of en op welke manier bepaalde factoren aanwezig zijn op het WdZC.



De interacties tussen de verschillende factoren, directie en docenten hebben geleid tot de situatie zoals die is gesignaleerd op het WdZC. De afzonderlijke factoren en de interacties tussen de factoren van de modellen van Fullan (2009) en Stringfield en collega's (2008) zijn in overkoepelende thema's samengevat in tabel 6. Uit deze thema's zijn aanbevelingen geformuleerd voor het WdZC. De vier thema's waarop de aanbevelingen voor het WdZC zich concentreren zijn (A) het maatschappelijk belang van goed onderwijs, (B) evidence-based onderwijs, (C) ontwikkelen van verandercapaciteit en (D) autonomie en afhankelijkheid.

Tabel 6

*Factoren van Fullan (2009) en Stringfield et. al.(2008) per thema*

	Factoren van Fullan (2009)	Factoren van Stringfield et. al (2008)
<b>A. Maatschappelijk belang van goed onderwijs</b>	1. Morele doelstellingen 8. Drievoudige ontwikkeling	1. Sociale context 6. Selectie van medewerkers 11. Externe beoordeling
<b>B. Evidence-based onderwijs</b>	3. Begrijpen veranderproces 4. Ontwikkelen leercultuur 5. Evaluatiecultuur	3. Database 4. Standaardprocedures 5. Klokkenluiders 8. Evaluatie
<b>C. Ontwikkeling van verandercapaciteit</b>	2. Capaciteitsontwikkeling	2. Beperkt aantal eenduidige doelstellingen 7. Professionele ontwikkeling
<b>D. Autonomie en afhankelijkheid</b>	6. Leiderschap 7. Samenhang	9. Materiaal en faciliteiten 10. Hiërarchie

### **A. Het maatschappelijke belang van goed onderwijs**

Het WdZC staat onder maatschappelijke druk om goed te presteren. De maatschappij accepteert geen achteruitgang in onderwijskwaliteit, wat blijkt uit de niet aflatende maatschappelijke druk op de politiek om de onderwijskwaliteit te controleren, veranderen en verbeteren. Het controleren van de onderwijskwaliteit wordt gedaan door de onderwijsinspectie. De bevindingen van het rapport van de onderwijsinspectie over het functioneren van het WdZC is door docenten en directie bekritiseerd. Dit is onterecht, omdat van te voren de kwaliteitsnormen vanuit het ministerie van OC&W vaststonden. De school staat bekend als een 'kansenschool', waar leerlingen zo veel mogelijk gestimuleerd zouden worden om op hogere niveaus te presteren dan ze aanvankelijk zijn ingeschaald door de Citotoets van groep acht. Onderschat is welke onderwijskundige en pedagogische

consequenties dit gekozen imago met zich heeft meegebracht. De term 'kansenschool' is voorlopig vooral publicitair van aard, omdat aan de basiskwaliteiten van het WdZC terecht is getwijfeld door de onderwijsinspectie. Het veranderen van onderwijs vindt voornamelijk top-down, geïnitieerd vanuit de overheid plaats. Doordat de politiek veranderingen tot nu toe onvoldoende faciliteert (CPOO, 2008), zijn gestelde doelen uit het verleden echter eenzijdig en te hoog gegrepen voor directie en management van het WdZC, wat eenzijdige afhankelijkheid, passiviteit en conservatisme in de hand heeft gewerkt bij management en personeel (Weick en Quinn, 2004). Het verbeteren van onderwijs is een proces dat op alle drie niveaus (school, regio, land) plaats dient te vinden. Gelijktijdig veranderen van het individuele, regionale en landelijke context blijkt een potentieel krachtig middel voor succesvolle en effectieve verandering (Fullan, 2009), maar is een onderontwikkeld fenomeen op het WdZC. Een andere factor die van invloed is op de kwaliteit van een organisatie is het personeelsbeleid. Keuzes op het gebied van personeelsbeleid van het WdZC zijn beperkt door randvoorwaarden als financiën, beschikbare kandidaten en te beperkte tijd voor nauwkeurige selectieprocedures. Personeel met een vaste aanstelling is met rust gelaten. Voormalige sectordirecteuren bleven werken in tijdelijke, op papier machteloze functies met baan- en salarisgaranties. Gezien de maatschappelijke druk op de kwaliteit van het onderwijs is dit een ongewenste situatie.

## **B. Evidence-based onderwijs**

Beleidsbeslissingen zijn noodzakelijkerwijs ad-hoc genomen, vanwege het ontbreken van data om beslissingen te onderbouwen. Beslissingsrecht beperkt zich tot de formele hiërarchie, die vervolgens via de informele hiërarchie kan worden tegengewerkt door vrijwel iedere betrokkene. Kennis is macht op het WdZC. Belangrijke informatie wordt strategisch verspreid en achtergehouden via een verdeel-en-heers strategie. Het gevolg is een wederzijds argwanende houding, eilandencultuur en de wil tot autonomie onder de verschillende betrokkenen. Voor de ontwikkeling van assessment- en feedbacksystemen moet het mogelijk zijn om elkaar aan te spreken. De data om kritiek te onderbouwen ontbreken op dit moment in alle organisatielagen. Dit is struisvogelpolitiek. De determinatietoetsen van Cito kunnen op leerling-, docent- en directieniveau meer duidelijkheid verschaffen. Getrokken conclusies zullen ook gevolgen moeten gaan hebben voor de betrokkenen en de organisatie. Ontwikkelcycli moeten worden geherwaardeerd en toegepast voor zowel formatieve als summatieve doeleinden. Medewerkers die misstanden op lagere niveaus signaleren worden als 'lastig' ervaren. De kritiek beperkt zich tot het signaleren en doorgeven van informatie aan betrokkenen. Onduidelijk is hoe de kritiek als informatie vervolgens is opgeslagen of verwerkt in een kennisbasis van de organisatie. In de

toekomst moet het mogelijk zijn dat het WdZC keuzes kan onderbouwen, ontwikkelen en verbeteren met data. Iets wat nu onmogelijk is.

### **C. Capaciteitsontwikkeling**

Het ontbreken van gezamenlijke verandercapaciteit heeft geleid tot een gedeelde machteloosheid van directie en docenten. In het verleden is ondanks beperkte middelen, kwaliteit en onderbouwing met hoge inzet gewerkt aan veranderprocessen. De geschiedenis lijkt zich te herhalen. Het WdZC is namelijk niet in staat om problemen en achterliggende oorzaken te signaleren, omdat behalve de data ook de verandercapaciteit ontbreekt. Om veranderprocessen te begrijpen, zullen de betrokkenen eerst moeten weten wat veranderd moet worden, en zich vervolgens moeten verdiepen in het hoe. Doelstellingen zullen helder en beperkt moeten zijn. Om opgestelde doelen te bereiken moeten niet alleen formele en informele leiders een grondige kennis van veranderingsprincipes bezitten, grondige kennis van veranderingsprincipes is voor alle betrokkenen noodzakelijk. Niet alleen de kennis uit de boeken, maar ook kennisontwikkeling in de vorm van actieonderzoek draagt hieraan bij. Het WdZC moet zich richten op de ontwikkeling van veranderingscapaciteit. Dit hoeft niet uitgedrukt te worden in geld, maar wel in een nieuwe, gedeelde identiteit en een vergrote motivatie om te werken aan veranderingen (Fullan, 2009). Capaciteitsontwikkeling is een gezamenlijk proces (Fullan, 2009). Nieuwe vaardigheden moeten niet alleen worden geleerd en bestudeerd, maar ook gezamenlijk worden toegepast op het curriculum, onderwijs, leren en toetsing. Door nauwkeurige analyse van de bestaande problematiek en achterliggende oorzaken kan een schoolbrede visie door verschillende stakeholders ontwikkeld worden, zonder afhankelijk te hoeven zijn van de evaluaties van de onderwijsinspectie.

### **D. Autonomie en afhankelijkheid**

Formeel heeft de directie veel macht. Schijn bedriegt echter, want deze macht is relatief ten opzichte van de grote autonomie van de docenten en secties, die de macht hebben om veranderingen af te wijzen en tegen te werken. Er is sprake van een impasse in de vorm van een gemeenschappelijke machteloosheid, die de huidige situatie in de hand heeft gewerkt. De grote individuele autonomie van directie, secties en docenten staat een verdere ontwikkeling van de kennis- en leercultuur in de weg. Iedereen lijkt autonoom te kunnen opereren. Samenwerking op basis van wederzijdse afhankelijkheid vindt niet plaats, omdat de verantwoordelijkheden niet wederzijds zijn. Wat de een ontwikkelt, kan door andere partijen worden tegengehouden. Dit geldt voor docenten, maar ook voor directie, leerlingen en bestuur. De verdeel-en-heers managementstijl heeft het mogelijk gemaakt dat de school formeel voor lange tijd kon functioneren volgens de normen. Met het inspectierapport 2010 is daar een einde aan gekomen. De angst om de autonomie te verliezen wordt versterkt door het ontbreken van een alternatief. Als gevolg van het onjuist inzetten van macht is

onduidelijkheid en onzekerheid ontstaan, die valt te verklaren door de afwezigheid van directieleden op door docenten ervaren cruciale momenten. Het overzicht van de onderwijskundige processen is bij secties en docenten beperkt, waardoor het voor de directie moeilijker is om het ontbrekende overzicht te ontwikkelen en dit te communiceren naar de rest van de organisatie. Ten slotte is de facilitering van de nieuw ontwikkelde functies noodzakelijk voor het slagen van de nieuwe takenstructuur. Met faciliteren wordt ook de facilitering van verantwoordelijkheden en bevoegdheden bedoeld. Het wederzijdse vertrouwen tussen personeel en directie moet hersteld worden.

## 5.2 Aanbevelingen

Op grond van het thema 'maatschappelijk belang' kunnen de volgende aanbevelingen worden verstrekt:

- Succesvolle verandering vindt plaats op drie niveaus. Verbeter het onderwijs op het WdZC op basis van drievoudige verandering in plaats van zich te beperken tot schoolniveau;
- Effectief personeelsbeleid is een speerpunt voor kwaliteitsverbetering. Niet alleen in het aannamebeleid, maar ook professionele ontwikkeling en outplacementbeleid dienen verder uitontwikkeld te worden. De maatschappelijke belangen, schoolse belangen en leerlingbelangen zouden hierbij moeten prevaleren boven de individuele belangen van afzonderlijke personeelsleden;
- Faciliteer de onderwijskundige consequenties die zijn verbonden aan de term 'kansenschool', als voor deze pedagogische visie gekozen wordt.

Aanbevolen wordt, op basis van het thema 'evidence-based onderwijs':

- Maak beschikbare data toegankelijk voor alle organisatieniveaus van het WdZC met behulp van bruikbare databases;
- Ontwikkel en onderhoud standaardprocedures en protocollen voor veel voorkomende handelingen;
- Ontwikkel en onderhoud assessment- en feedbacksystemen op alle organisatorische niveaus;
- Ontwikkel het klokkenluiderprotocol verder voor kleinere gevallen binnen het WdZC;
- Gebruik de ontwikkelde data voor het onderbouwen van toekomstig beleid.

Op het thema 'capaciteitsontwikkeling' zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- Ontwikkel, op basis van bestaande en te vergaren data, verandercapaciteit onder directie en personeel;

- Ontwikkel beleid volgens een beperkt aantal eenduidige doelstellingen en kom gemaakte afspraken na;
- Ontwikkel leiderschap door individuele capaciteitsontwikkeling;
- Verantwoord beleid en visies op basis van kennis, ken prioriteiten toe aan gezamenlijk bepaalde belangrijke ontwikkelingen;
- Ontwikkel een evaluatiecultuur waarin bestaande problemen en achterliggende oorzaken nauwkeurig in kaart gebracht worden.

Op het thema 'autonomie en afhankelijkheid' zijn de volgende aanbevelingen geformuleerd:

- Pak gemeenschappelijke machteloosheid aan door professionele ontwikkeling op het gebied van verandercapaciteit te stimuleren;
- Ontwikkel krachtig leiderschap op basis van kennis en visie, ontwikkel wederzijdse afhankelijkheid door leiderschap onder het personeel te ontwikkelen;
- Faciliteer de onder docenten gedelegeerde taken niet alleen met middelen en tijd maar ook met verantwoordelijkheid;
- Ontwikkel een alternatieve organisatiestructuur op docent- en schoolniveau, waarbij horizontale en verticale samenwerking noodzakelijk is.

### **5.3 Discussie**

De thesis is voornamelijk gebaseerd op een perceptie van de waarheid van een situatie in een middelbare school, zoals die verwoord is door tien verschillende geïnterviewden. Alhoewel de interviews naar eer en geweten zijn afgenomen, blijft deze waarheid slechts een waarheid zoals deze ervaren is door een beperkt aantal participanten in een specifieke context. Door meer participanten te interviewen zouden eventuele misstanden en mispercepties in deze thesis aan het licht kunnen komen, wat de geloofwaardigheid ten goede zou komen. Door de thesis uit te breiden naar een actieonderzoeksmethode zouden verschillende momentopnames een meer genuanceerd beeld kunnen schetsen van de daadwerkelijke situatie. De verschillende betrokkenen van het WdZC hanteren verschillende probleempercepties ten opzichte van verandermanagement. Uit de factoren van Fullan (2009) en Stringfield en collega's (2008) zijn een aantal factoren op te merken die voor zich lijken te spreken. Niet de condities, maar vooral datgene wat in interacties en in het handelen gecreëerd wordt is interessant. De genoemde factoren uit Fullan (2009) en Stringfield en collega's (2008) zijn namelijk gegeneraliseerde uitspraken over de aanname over hoe in de praktijk gewerkt zou moeten worden. De vraag is welke overeenkomsten en verschillen te ontdekken zijn tussen de theoretische modellen en de onderwijspraktijk. Tevens zijn de genoemde factoren moeilijk te kwantificeren of meetbaar te maken voor de specifieke context van het WdZC. Uitspraken over het al dan niet aanwezig zijn en waardering van

bepaalde factoren lijkt een persoonlijk proces. Met behulp van terugkoppeling en overleg met de betrokkenen en geïnterviewden kan de geloofwaardigheid van deze thesis vergroot worden. Ten slotte kunnen de verhoudingen tussen de rollen onderzoeker/collega leiden tot een onderzoeksbias en verminderde medewerking van de participanten in de casestudy, omdat de onderzoeker tevens werkzaam is op het WdZC.

De volgende suggesties kunnen gedaan worden voor vervolgonderzoek of actieonderzoek:

- Casestudy uitbreiden naar leerlingen, bestuur, regio of land voor uitbreiding van probleempercepties;
- Casestudy uitbreiden in tijd voor een meer betrouwbaar beeld van de interviews en gesprekken;
- Het combineren van kwalitatieve data met kwantitatieve data, als mixed-method, voor een verdere triangulatie van dataverzameling;
- De casestudy uitbreiden naar vergelijkbare situaties op andere scholen;
- Het concretiseren en verder onderzoeken van de in de conclusie geformuleerde aanbevelingen.

## 6. Literatuurlijst

- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman, E.A.M., Tillema, H.H. (2006). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Noordhof Uitgevers.
- Bennebroek Gravenhorst, K., In 't Veld, R. (2004). Power and Collaboration. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (p. 317 – 339). Chichester: John Wiley & Sons.
- Bradshaw, P., & Boonstra, J. (2004). Power dynamics in organizational change. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (p. 279 – 299). Chichester: John Wiley & Sons.
- Calhoun, E., & Joyce, B. (1998). 'Inside-Out' and 'Outside-In': Learning from Past and Present School Improvement Paradigms. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Ed.), *International Handbook of Educational Change Part Two*. (p. 1286 - 1298). London: Kluwer Academic Publishers.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: OCW.
- Cummings, T. (2004). Organization Development and Change. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (p. 279 – 299). Chichester: John Wiley & Sons.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs*. Den Haag: OCW.
- De Caluwé, L., Vermaak, H. (2003). *Learning to Change: A Guide for Organizational Change Agents*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doyle, W. (1997). Heard any really good stories lately? A critique of the critics of narrative in educational research. *Teaching and teacher education*, (13), 1, 93-99.
- Fullan, M. (2009). *The Challenge of Change. Start School Improvement Now! Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M., Cuttress, C., Kilcher, A. (2009). 8 Forces for Leaders of Change. In M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change. Start School Improvement Now! Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real education and change development*. New York: Routledge Falmer.

- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 459 - 447.
- Jones, G.R. (2001). *Organizational Theory, Design and Change*. New Jersey: Pearson Education.
- Levin, M. (2004). Organizing Change Processes. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (p. 279 - 299). Chichester: John Wiley & Sons.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools, translating research into action*. Alexandria: ASCD.
- Mijs, D. (2007). *Effectieve schoolverbetering*. Academisch proefschrift. Universiteit Utrecht.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Roekel – Kolkhuis Tanke van, I. R. (2008). *Competent blijven werken in latere loopbaanfasen*. Delft: Eburon.
- Reynolds, D., Teddlie, C. (2000). The process of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (Ed.), *The international handbook of school effectiveness research*. (p. 134 - 159). New York: Falmer Press.
- Scheerens, J., Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Charles Scribner & Sons.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. C. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428.
- Weick, K., & Quinn, R. (2004). Organizational change and development. In J. Boonstra (Ed.), *Dynamics of organizational change and learning* (p. 177 - 196). Chichester: John Wiley & Sons.



# Bijlage I. Topiclijst interviewvragen

## Interviewvragen directie/docenten

---

### 1. Algemene informatie

- Wat is je functie op dit moment?
- Hoe lang voer je de functie uit?
- Wat is je werkhistorie?

### 2. Ik ben benieuwd naar wat je weet van de achtergrond van de invoering van de referentieniveaus van de Commissie Meijerink op het gebied van rekenen.

- Wat weet je van de referentieniveaus taal en rekenen?
- Wat is de huidige stand van zaken?
- Wat is er op dit moment 'op de markt' beschikbaar? Welke externe instanties kunnen het College iets bieden?
- Is er op het WDZC behoefte aan externe hulp in dit veranderingsproces?
- (zo ja) op welk niveau? Directie- docent- of leerlingniveau?

### 3. Verder ben ik benieuwd naar je opvattingen over onderwijskundige veranderingen in het onderwijs (gericht op de rekenreferentieniveaus).

- Hoe belangrijk is het voor je om als WDZC goed te functioneren?
- Wat is je mening over de referentieniveaus? Wat is je plaats in het maatschappelijke debat dat gevoerd wordt over de taal- en rekenvaardigheden van de huidige jeugd?
- is rekenen een apart vak, of moet het geïntegreerd worden in de huidige vakken waarin wordt gerekend?
- hoort volgens jou de rekenmachine of andere hulpmiddelen bij het rekenen?
- Wat zijn de huidige ontwikkelingen op het gebied van de referentieniveaus op het College?
  - op beleids- of bestuurlijk niveau?
  - op docentniveau?
  - op leerlingniveau?
- Wat is de taakverdeling bij de invoering van de referentieniveaus?
- Hoe wordt de leiderschap gedelegeerd?
- Wie is waarvoor verantwoordelijk?
- Hoe wordt er samengewerkt? Op welke basis wordt samengewerkt?
- Wordt er gewerkt met beloningen?
- Hoe wordt de veranderingsinterventie gefaciliteerd?
- Wie moeten geschoold worden? Wie bepaalt wie of wat geschoold moet worden?

### 4. Ik heb ook nog wat te vragen over het Willem de Zwijger College als organisatie en jouw rol daarin.

- Is er een duidelijke hiërarchische structuur?
- Hoe zou je de manier waarop het College / jij verandert kunnen typeren?
- Zijn er typering te noemen voor het College? Wordt er gewerkt volgens bepaalde planmatige benaderingen?
- Wordt er gewerkt volgens veranderingsmodellen?
- Is er een veranderingsstrategie of begeleidingsstrategie aanwezig? Is dit een expliciete of bewuste keuze?
- Wordt er gewerkt met doelstellingen?
- Hoe gaat het College om met verrassingen of potentiële fouten? Hoe kunnen we leren van successen en vergissingen uit het verleden?
- Wat gebeurt er met de informatie die vergaard is bij eerdere onderwijskundige veranderingen?
- Is onderwijs vooral repetitief werk, of is het zeer afwisselend?

- Is het mogelijk te werken met standaardprocedures voor veel voorkomende terugkerende handelingen?
- Kunnen docenten of leerlingen eventuele misstanden aan het licht brengen?
- Hoe worden medewerkers geselecteerd op alle niveaus?
- Is de scholing gericht op professionele ontwikkeling, training en oefening?
- Hoe worden processen en producten geëvalueerd?
- Is het College efficiënt in zijn 'productie'? Meet alleen de onderwijsinspectie dit?
- Zijn het materiaal en faciliteiten in een goede staat?

#### 5. Afsluiting

Nogmaals bedankt voor je genomen moeite en tijd. Zijn er op dit moment nog opmerkingen of vragen?

[ja, namelijk....] / [nee]

Dan wil ik graag afsluiten. Dit interview zal worden uitgewerkt in een verslag. Dit verslag zal ik je nog ter goedkeuring laten lezen. Ten slotte hoop ik dat als er in de loop van de verschillende interviews nog vragen rijzen, dit nog eens aan je te kunnen navragen.

## Bijlage II. Open en axiale coding

Sterk, positief	nive au	Zwak, negatief
<ul style="list-style-type: none"> <li>-We kunnen zelf veranderen, we kunnen het alleen;</li> <li>-Wij weten wat er veranderd moet worden;</li> <li>-We ontwikkelen ons persoonlijk nog iedere dag;</li> <li>-Leiderschap wordt doorgegeven aan formele en informele leiders binnen de school;</li> <li>-Docenten krijgen veel mogelijkheden zich te betrekken in veranderingsprocessen;</li> <li>-Overzicht van de verschillende processen;</li> <li>-Als leider ga ik niet tegen windmolens vechten;</li> <li>-Inspectierapport heeft veel gelegitimeerd; het belang is inmiddels duidelijk voor iedereen;</li> <li>-De taakverdeling is duidelijk en effectief;</li> <li>-Er is een ruim scholingsaanbod voor alle docenten met afgebakende faciliteiten.</li> </ul>	Directie, staf	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Docenten moeten zelf het belang inzien bij veranderingen;</li> <li>-Docenten moeten zich professioneel gedragen;</li> <li>-De motivatie van leerlingen en docenten is een probleem;</li> <li>-De directie komt voort uit interne selectieprocedures;</li> <li>-Pop-cyclus is nog te zwak;</li> <li>-(Formeel) overbodige stafleden met een baan- en loongarantie;</li> <li>-Veel communicatieproblemen tussen de verschillende professionele lagen van de school;</li> <li>-Er wordt geëvalueerd op papier, maar daar gebeurt vervolgens te weinig mee;</li> <li>-Geen zicht op het onderwijsproces omdat er geen lesbezoeken plaatsvinden;</li> <li>-Cursus- en scholingsaanbod voor docenten is vraaggestuurd en vanuit schoolstandpunt ongericht;</li> <li>-Uitwisseling van kennis (communicatie) is voor verbetering vatbaar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Directie stuurt in het ontwikkelen van verbeterplan(nen), deze moeten voldoen aan kwaliteitscriteria;</li> <li>-De hiërarchie is heel duidelijk (maar wel anders dan de formele hiërarchie);</li> <li>-Er wordt door docenten, directie en ons heel hard gewerkt;</li> <li>-Leiderschap wordt goed gedelegeerd;</li> <li>-De taakverdeling is helder</li> <li>-De onderwijsprocesevaluatie die plaatsvinden zijn effectief.</li> </ul>	Afdelingsmanagers	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ondanks vernieuwde directie is er nog niet echt sprake van aansturing. Dit is wel gewenst;</li> <li>-Conservatieve houding van personen die op vernieuwende functies zitten ('ik loop niet meer zo hard', etc.)</li> <li>-Door ons ontwikkelde ideeën worden afgeschoten omdat wij geen overzicht hebben over de financiële kaders;</li> <li>-Dominante besluitvorming directie, ondanks zorgvuldig voortraject;</li> <li>-Er zit nog veel irritatie bij onderwijsgevend personeel, dat zich uit tijdens veranderingsprocessen</li> <li>-De schoolcultuur is vastgeroest;</li> <li>-Te hoge overheadkosten ('Wij zijn geen zelflerende organisatie, maar een log, ambtelijk apparaat met een waterhoofd')</li> <li>-Directie is te veel verweven met voorgeschiedenis, waarbij privé en zakelijk verward dreigen te worden</li> <li>-Directie mist leiderschap en communicatie;</li> <li>-Keuzes worden ad hoc en pragmatisch gemaakt, overzicht ontbreekt;</li> <li>-Docenten krijgen te veel opslag voor hun lesgevend taak;</li> <li>-Onduidelijk en falend personeelsbeleid, met name aannamebeleid;</li> <li>-Iedere afdelingsmanager runt zijn eigen toko, overzicht ontbreekt.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Wdzc weet wat ze moeten veranderen, dat staat namelijk in het rapport van de inspectie;</li> <li>-Grote mate van zelfstandigheid binnen de eigen divisies;</li> <li>-Kan en mag op alle niveaus meedenken;</li> <li>-Leiderschap directie wordt getoond door de bottom-up benadering van lange-termijn aanpak;</li> <li>-De hiërarchie is duidelijk;</li> <li>-Een visie is niet noodzakelijk voor goed functioneren;</li> <li>-De werksfeer is prettig. Dit wordt gekenmerkt door het lage verloop onder het personeel;</li> <li>-De lage verantwoordingsplicht heeft geleid tot een grotere creativiteit en zelfredzaamheid;</li> <li>-Als de randvoorwaarden deugen, wil men best;</li> <li>-Nieuwe directie lijkt het beter te doen dan de zittende directie;</li> <li>-Bepaalde docenten functioneren uitstekend als 'luizen in de pels'</li> <li>-Oude doelstellingen (de 'kansenschool') worden opnieuw gewaardeerd.</li> <li>-De taakverdeling is formeel zeer duidelijk;</li> <li>-De bestaande kennis van de docenten is van voldoende niveau, zij het dat deze kennis zeer specialistisch is.</li> <li>-Een top-down benadering wordt gewaardeerd door docenten omdat dit in deze fase van het veranderingsproces duidelijkheid zal scheppen;</li> <li>-Werknemers zijn bereid attitudes van het management over te nemen;</li> <li>-Kennis is transparant en overdraagbaar, mits men er naar vraagt;</li> <li>-Coördinerende functies en 'vaste klussen' zijn van hoge kwaliteit vanwege de heldere taakomschrijving;</li> <li>-De doelstelling voor een docent met een examenklas is helder, dat de leerling in staat is examen te doen in het betreffende vak;</li> <li>-Het is mogelijk het professionele gesprek te voeren middels intervisie-trajecten;</li> <li>-Zwakke docenten krijgen de mogelijkheid om te werken met een coach die ze gericht traint.</li> </ul>	<p>Docenten</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Niet de hele directie lijkt betrokken te zijn bij de huidige veranderingen;</li> <li>-De kwaliteit van de school is ten koste gegaan van de te grote mate van individuele vrijheid;</li> <li>-Bepaalde personeelsleden zijn onvervangbaar, wat zeer ongewenst is;</li> <li>-Materiaal en faciliteiten zijn matig;</li> <li>-Financiën zijn zeer ondoorzichtig en niet duidelijk;</li> <li>-Er is onduidelijkheid en een behoefte aan duidelijkheid vanuit directie;</li> <li>-Een directielid lijkt het alleenrecht te hebben op het nemen van beslissingen, de rest fungeren als marionetten;</li> <li>-Twijfelachtig en onduidelijk functiewaarderingsstelsel;</li> <li>-Docenten krijgen de kans om op een heel gemakkelijke manier geld te verdienen als gevolg van het huidige taakbeleid;</li> <li>-Een helder scholingsbeleid ontbreekt ('het winkeltje wordt beheerd')</li> <li>-Een goede kapitein zou zich niet moeten bemoeien met futiliteiten;</li> <li>-Te veel management zit op de verkeerde plek, stafleden zijn overbodig en te duur;</li> <li>-Schoolleiding ontbreekt het aan een lerende houding, dit straalt door naar de docenten en leerlingen;</li> <li>-De nieuwe directielid lijkt een roepende in de woestijn te zijn;</li> <li>-De directie ontbreekt het aan lef en inzet wat betreft het ontslaan van niet functionerende personeelsleden;</li> <li>-Beleid beperkt zich tot boekhouden;</li> <li>-Een zwakke school heeft krachtig leiderschap nodig. Dit ontbreekt op dit moment;</li> <li>-Externe expertise wordt niet gebruikt, waardoor de school zijn blikveld vernauwt;</li> <li>-Besluiten worden ad hoc, pragmatisch, zonder visie genomen en zijn niet doordacht;</li> <li>-De nieuwe directiestructuur (voorzitter en lid) werken hiërarchisch nog volgens het oude systeem (rector en plv. rector);</li> <li>-De informele hiërarchie werkt beperkend voor de besluitvorming volgens de formele hiërarchie.</li> <li>-Van het management worden duidelijke en eindige doelstellingen gevraagd;</li> <li>-Verbeterplannen op papier hebben geen gevolgen voor de lespraktijk;</li> <li>-Niemand van de directie heeft een passende vooropleiding gedaan in de vorm van een schoolmanagement scholing;</li> <li>-Docenten kunnen niet alle processen overzien en zijn ongerust dat het schoolmanagement dat ook niet doet;</li> <li>-Onder docenten heerst geen aanspreekcultuur;</li> <li>-Er wordt geen onderzoek verricht naar achterliggende oorzaken van opdoemende problemen;</li> <li>-De houding van het management wordt overgenomen door de werknemers;</li> <li>-Te veel regels, kennis en procedures zijn opgeslagen in de hoofden van mensen en kan maar moeilijk worden gedeeld;</li> <li>-Organisatieproblemen leiden af van de core-business;</li> </ul>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Tweede analyse: uitspraken gecodeerd op thema

Niveau	Uitspraken	Thema	Positief / negatief
directie	-Docenten moeten zelf het belang inzien bij veranderingen; -We kunnen zelf veranderen, we kunnen het alleen; -Docenten moeten zich professioneel gedragen.	Morele doelstellingen	Positief
	-We ontwikkelen ons persoonlijk nog iedere dag; -Pop-cyclus is nog te zwak; -Cursus- en scholingsaanbod voor docenten is vraaggestuurd en vanuit schoolstandpunt ongericht; -Er is een ruim scholingsaanbod voor alle docenten met afgebakende faciliteiten.	Capaciteitso ontwikkeling	Positief, negatief
	-Wij weten wat er veranderd moet worden; -Inspectierapport heeft veel gelegitimeerd; het belang is inmiddels duidelijk voor iedereen.	Kennis	Negatief
	-Er wordt geëvalueerd op papier, maar daar gebeurt vervolgens te weinig mee.	Evaluatie	Negatief
	-Leiderschap wordt doorgegeven aan formele en informele leiders binnen de school; -Als leider ga ik niet tegen windmolens vechten; -Docenten krijgen veel mogelijkheden zich te betrekken in veranderingsprocessen; -De taakverdeling is duidelijk en effectief; -De motivatie van leerlingen en docenten is een probleem.	Leiderschap	Positief
	-Geen zicht op het onderwijsproces omdat er geen lesbezoeken plaatsvinden; -Overzicht van de verschillende processen; -Veel communicatieproblemen tussen de verschillende professionele lagen van de school; -Uitwisseling van kennis (communicatie) is voor verbetering vatbaar.	Samenhang	Negatief
	-De directie komt voort uit interne selectieprocedures; -(Formeel) overbodige stafleden met een baan- en loongarantie.	Werving & selectie	Negatief
Afdelingsmanagers	-De hiërarchie is heel duidelijk (maar wel anders dan de formele hiërarchie); -De taakverdeling is helder; -Directie is te veel verweven met voorgeschiedenis, waarbij privé en zakelijk verward dreigen te worden.	Hiërarchie	Positief
	-Er wordt door docenten, directie en ons heel hard gewerkt; -Leiderschap wordt goed gedelegeerd; -Directie stuurt in het ontwikkelen van verbeterplan(nen), deze moeten voldoen aan kwaliteitscriteria; -Ondanks vernieuwde directie is er nog niet echt sprake van aansturing. Dit is wel gewenst; -Dominante besluitvorming directie, ondanks zorgvuldig voortraject; -Directie mist leiderschap en communicatie;	Leiderschap	Negatief, positief
	-De onderwijsprocesevaluatie die plaatsvinden zijn effectief.	Evaluatie	
	-Conservatieve houding van personen die op vernieuwende functies zitten ('ik loop niet meer zo hard', etc.); -Te hoge overheadkosten ('Wij zijn geen zelflerende organisatie, maar een log, ambtelijk apparaat met een	leercultuur	negatief

	waterhoofd'). -Door ons ontwikkelde ideeën worden afgeschoten omdat wij geen overzicht hebben over de financiële kaders; -Keuzes worden ad hoc en pragmatisch gemaakt, overzicht ontbreekt; -Iedere afdelingsmanager runt zijn eigen toko, overzicht ontbreekt.	Overzicht, samenhang	negatief
	-Er zit nog veel irritatie bij onderwijsgevend personeel, dat zich uit tijdens veranderingsprocessen -De schoolcultuur is vastgeroest; -Docenten krijgen te veel opslag voor hun lesgevende taak;	Professionele ontwikkeling	negatief
	-Onduidelijk en falend personeelsbeleid, met name aannamebeleid;	Werving & selectie	Negatief
Docenten	-Wdzc weet wat ze moeten veranderen, dat staat namelijk in het rapport van de inspectie; -Als de randvoorwaarden deugen, wil men best; -De werksfeer is prettig. Dit wordt gekenmerkt door het lage verloop onder het personeel; -Werknemers zijn bereid attitudes van het management over te nemen; -Externe expertise wordt niet gebruikt, waardoor de school zijn blikveld vernauwt; -Docenten kunnen niet alle processen overzien en zijn ongerust dat het schoolmanagement dat ook niet doet.	Begrijpen veranderingsproces	Positief
	-Grote mate van zelfstandigheid binnen de eigen divisies; -De lage verantwoordingsplicht heeft geleid tot een grotere creativiteit en zelfredzaamheid; -De kwaliteit van de school is ten koste gegaan van de te grote mate van individuele vrijheid; -Bepaalde personeelsleden zijn onvervangbaar, wat zeer ongewenst is.	Autonomie	Positief, negatief
	-Docenten kunnen en mogen op alle niveaus meedenken; -De hiërarchie is duidelijk; -Bepaalde docenten functioneren uitstekend als 'luizen in de pels'; -De taakverdeling is formeel zeer duidelijk; -Een directielid lijkt het alleenrecht te hebben op het nemen van beslissingen, de rest fungeren als marionetten; -De nieuwe directiestructuur (voorzitter en lid) werken hiërarchisch nog volgens het oude systeem (rector en plv. rector); -De informele hiërarchie werkt beperkend voor de besluitvorming volgens de formele hiërarchie.	Hiërarchie	Positief
	-Een visie is niet noodzakelijk voor goed functioneren; -Leiderschap directie wordt getoond door de bottom-up benadering van lange-termijn aanpak; -Nieuwe directie lijkt het beter te doen dan de zittende directie; -Een top-down benadering wordt gewaardeerd door docenten omdat dit in deze fase van het veranderingsproces duidelijkheid zal scheppen; -Niet de hele directie lijkt betrokken te zijn bij de huidige veranderingen; -Er is onduidelijkheid en een behoefte aan duidelijkheid vanuit directie; -Een goede kapitein zou zich niet moeten bemoeien met futiliteiten;	Leiderschap	Negatief, positief

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Te veel management zit op de verkeerde plek, stafleden zijn overbodig en te duur;</li> <li>-Schoolleiding ontbreekt het aan een lerende houding, dit straalt door naar de docenten en leerlingen;</li> <li>-De nieuwe directielid lijkt een roepende in de woestijn te zijn;</li> <li>-Beleid beperkt zich tot boekhouden;</li> <li>-Een zwakke school heeft krachtig leiderschap nodig. Dit ontbreekt op dit moment;</li> <li>-Besluiten worden ad hoc, pragmatisch, zonder visie genomen en zijn niet doordacht;</li> <li>-De houding van het management wordt overgenomen door de werknemers.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Oude doelstellingen (de 'kansenschool') worden opnieuw gewaardeerd;</li> <li>-De doelstelling voor een docent met een examenklas is helder, dat de leerling in staat is examen te doen in het betreffende vak;</li> <li>-Van het management worden duidelijke en eindige doelstellingen gevraagd;</li> <li>-Verbeterplannen op papier hebben geen gevolgen voor de lespraktijk;</li> <li>-Er wordt geen onderzoek verricht naar achterliggende oorzaken van opdoemende problemen.</li> </ul>	Doelstellingen	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-De bestaande kennis van de docenten is van voldoende niveau, zij het dat deze kennis zeer specialistisch is;</li> <li>-Kennis is transparant en overdraagbaar, mits men er naar vraagt;</li> <li>-Coördinerende functies en 'vaste klussen' zijn van hoge kwaliteit vanwege de heldere taakomschrijving;</li> <li>-Te veel regels, kennis en procedures zijn opgeslagen in de hoofden van mensen en kan maar moeilijk worden gedeeld;</li> <li>-Organisatorische problemen leiden af van de core-business.</li> </ul>	standaardprocedures	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Materiaal en faciliteiten zijn matig;</li> <li>-Financiën zijn zeer ondoorzichtig en niet duidelijk;</li> <li>-Twijfelachtig en onduidelijk functiewaarderingssysteem;</li> <li>-Docenten krijgen de kans om op een heel gemakkelijke manier geld te verdienen als gevolg van het huidige taakbeleid;</li> </ul>	Facilitering	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Het is mogelijk het professionele gesprek te voeren middels intervisie-trajecten;</li> <li>-Zwakke docenten krijgen de mogelijkheid om te werken met een coach die ze gericht traint.</li> <li>-Een helder scholingsbeleid ontbreekt ('het winkeltje wordt beheerd')</li> <li>-De directie ontbreekt het aan lef en inzet wat betreft het ontslaan van niet functionerende personeelsleden;</li> <li>-Niemand van de directie heeft een passende vooropleiding gedaan in de vorm van een schoolmanagement scholing;</li> </ul>	Training en ontwikkeling	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Onder docenten heerst geen aanspreekcultuur;</li> </ul>	Leercultuur	

## **Bijlage III. Interviews (geanonimiseerd)**

[vindbaar in een apart document: *thesis j.beijer – 3205312 juli 2011 – bijlage III* ]