
School- ontwikkeling en verander- management

Door Wypkje Beimers-
Wijngaarden
S1021360

T. Gunkel
Februari 2014

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	3
Inleiding	4
Hoofdstuk 1 Stakeholders	5
Hoofdstuk 2 Doelstelling	7
Hoofdstuk 3 Theoretische onderbouwing	8
Hoofdstuk 4 Onderzoeksvraag	10
Hoofdstuk 5 Werkwijze	12
Hoofdstuk 6 Resultaten.....	13
Hoofdstuk 7 Conclusie	15
Hoofdstuk 8 Advies	16
Literatuurlijst	17
Reflectie.....	18
Bijlagen	20
Bijlage 1 Uitslag Vragenlijst 'OCAI'	20
Bijlage 2 Vragenlijst 'onze school als lerende organisatie'	21
Bijlage 3 Uitslag vragenlijst 'onze school als lerende organisatie'	25
Bijlage 4 Vragenlijst 'betrokkenheidsmodel'	26
Bijlage 5 Uitslag vragenlijst 'betrokkenheidsmodel'	29
Bijlage 6 Korte vragenlijst	30
Bijlage 7 Uitslag korte vragenlijst.....	31
Bijlage 8 Krachtenveldanalyse	32
Bijlage 9 Onderzoek schoolcultuur	34
Bijlage 10 Essay	35
Bijlage 11 Presentatie schoolcultuur	37

SAMENVATTING

In dit hoofdstuk wordt een samenvatting van het onderzoek gegeven dat in de volgende hoofdstukken beschreven wordt.

In de bovenbouw van SBO Aquamarijn zal een verandertraject worden gestart met betrekking tot het invoeren van leerlingportfolio's. Om dit traject zo goed mogelijk van de grond te laten komen, is er eerst een onderzoek gedaan naar de haalbaarheid. Het doel van dit onderzoek is om te kijken op welke manier de directie van SBO Aquamarijn de leerlingportfolio's in kan voeren rekening houdend met de cultuur onder de leerkrachten van de bovenbouw. Om inzicht te krijgen in deze cultuur is gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten. Uit de vragenlijst van Jutten (2003) is gebleken dat de meeste bovenbouwleerkrachten graag in een team leren. Dit houdt in dat de leerkrachten graag van en met elkaar leren, dat er openheid in het team is en dat leerkrachten openstaan voor feedback (Senge, 1996). Uit een vragenlijst van Van den Berg en Vandenberghe (2010) kwam naar voren dat de leerkrachten van de bovenbouw in de fase van de zelfbetrokkenheid zitten. Dit betekent dat leerkrachten gericht zijn op wat de verandering voor henzelf op werkgebied betekent. Ze hebben twijfels over het nut van de verandering en vragen zich bijvoorbeeld af of ze er veel tijd aan kwijt zullen zijn. Uit een korte vragenlijst, door de onderzoeker opgesteld, is gebleken dat vrijwel alle leerkrachten behoefte hebben aan meer informatie over het verandertraject. Advies aan de directie is onder andere om de informatie over leerlingportfolio's eerst schriftelijk en vervolgens tijdens een vergadering te geven. Hierbij moet voldoende gelegenheid zijn tot het bespreken van de informatie en het vormen van een mening erover. Daarmee wordt ook het urgentiebesef van het verandertraject gevestigd. Dit past volgens Evans (2001), Fullan en Van Beek (2007), Kotter en Cohen (2012) en Mars (2012) bij de eerste fase van een veranderingstraject. Het geven en bespreken van informatie in een groep sluit aan bij het teamleren en ook bij de gewenste familiecultuur van de bovenbouw van SBO Aquamarijn.

INLEIDING

In dit adviesrapport wordt beschreven wat de resultaten zijn van een onderzoek naar een verandertraject. Dit onderzoek is uitgevoerd op SBO Aquamarijn, een school voor speciaal basisonderwijs. Deze school telt ongeveer 250 leerlingen met leer- en/of gedragsmoeilijkheden, veelal afkomstig uit het reguliere basisonderwijs. Daar hadden ze meer hulp nodig bij hun ontwikkeling dan de school kon bieden waarop ze zijn verwezen naar het speciaal basisonderwijs. De naam van de school heeft veel met haar visie te maken. De edelsteen aquamarijn is vaak flets van kleur. Pas als een aquamarijn op de juiste wijze wordt behandeld, laat hij zijn schoonheid zien. Zo is het ook bij de kinderen op SBO Aquamarijn. Ze hebben een afgestemde begeleiding nodig om hen te doen schitteren.

Op SBO Aquamarijn komt regelmatig het beeld voor van een leerling hangend achter zijn tafel, spelend met zijn potlood, en slechts met een half oor luisterend naar de instructie van de leerkracht. Leerlingen lijken niet altijd betrokken bij de les en niet gemotiveerd om het doel te halen. De mate van betrokkenheid van de leerlingen wordt tweemaal per jaar gemeten in het leerlingvolgsysteem Zien. De leerkracht beantwoordt daarbij vragen over de betrokkenheid van de leerlingen. De antwoorden zijn gebaseerd op observatie en ervaringen van de leerkracht. In een willekeurige bovenbouwklas op SBO Aquamarijn scoren 10 van de 17 leerlingen onvoldoende of matig op betrokkenheid.

In overleg met de directie van SBO Aquamarijn is overeengekomen dat er een verandertraject wordt ingezet om de betrokkenheid van leerlingen te verhogen. Dit wordt gedaan door middel van het inzetten van leerlingportfolio's. In een portfolio wordt door de leerling zelf zichtbaar gemaakt hoe hij zich heeft ontwikkeld. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het portfolio, daardoor worden ze zich bewust van hun eigen leerproces. Leerlingen leren reflecteren en krijgen daarmee inzicht in hoe ze leren en welke strategieën ze gebruiken. Vervolgens leren ze om nieuwe doelen te stellen. Leerlingen worden daarmee eigenaar van hun eigen leerproces en dit vergroot volgens Castelijns en Kenter (2009) de motivatie en betrokkenheid van leerlingen.

In dit onderzoek zal worden verklaard welke processen een rol spelen bij het inzetten van dit verandertraject. Daarnaast worden de indicatoren van succes en falen, de gekozen analyse-instrumenten en denk- en verandermodellen benoemd en verklaard vanuit de literatuur. De analyse van het verandertraject wordt vertaald in een advies aan de directie.

In dit hoofdstuk wordt beschreven wie de belanghebbenden met betrekking tot de beoogde verandering zijn.

Eén van de belanghebbenden is de directie van SBO Aquamarijn. Zij heeft belang bij het invoeren van leerlingportfolio's om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten. Bij het werken met leerlingportfolio's worden leerlingen zich volgens Castelijns en Kenter (2009) meer bewust van hun eigen leerproces. Wanneer zij weten wat ze willen en hoe ze het willen bereiken, zijn leerlingen meer gemotiveerd om het doel ook daadwerkelijk te behalen. Leerlingen krijgen invloed op het resultaat en daarmee ook op de opbrengsten. Het verhogen van de opbrengsten is ook een belang van de directie, omdat dit uiteindelijk het doel van het onderwijs is. Een ander belang voor de directie is dat door het invoeren van leerlingportfolio's meer gestalte aan de visie van de school wordt gegeven. De leerlingen worden zo goed mogelijk voorbereid op het voortgezet onderwijs. Daar wordt een grote mate van zelfstandigheid van hen verwacht. Het inzetten van leerlingportfolio's bevordert deze zelfstandigheid. Een randvoorwaarde om het verandertraject te laten slagen is dat er duidelijke voorlichting wordt gegeven over wat er moet worden veranderd en wat de verandering inhoudt. Het organiseren hiervan is één van de taken van de directie. Daarnaast is het een bijdrage van de directie dat de leerlingportfolio's daadwerkelijk worden ingevoerd en dat de afspraken daaromtrent worden geborgd.

Naast de directie zijn de leerkrachten in de bovenbouw van SBO Aquamarijn belanghebbenden. Hun belang bij het invoeren van leerlingportfolio's, is dat de leerlingen meer betrokken raken bij het behalen van de leerdoelen. Een belangrijke randvoorwaarde hiervoor is dat de leerkrachten goed geïnformeerd worden zodat ze weten wat er van hen wordt verwacht. Daarnaast is er belang van het voeren van voortgangsgesprekken met leerlingen. Hiermee houden de leerkrachten inzicht in de voortgang van de ontwikkeling van de leerlingen. In voortgangsgesprekken wordt nagegaan in hoeverre het doel van de leerling is behaald en op welke manier dat is gegaan. Er zijn twee leerkrachten in de bovenbouw die geen eigen stamgroep hebben. Zij verzorgen onder andere de remedial teaching (RT) in de bovenbouw. Ook voor hen is het van belang betrokken te worden bij het verandertraject, omdat ze een belangrijke rol kunnen spelen bij het behalen van door RT-leerlingen opgestelde doelen. De bijdrage van de leerkrachten bestaat met name uit het investeren van tijd om zich de nieuwe werkwijze eigen te maken. Ook kunnen de leerkrachten bijdragen in het verhogen van het reflecterend vermogen van de leerlingen. Het is van belang dat de leerlingen leren reflecteren. Hiermee krijgen ze namelijk inzicht in hun eigen leerproces en dat is het uiteindelijke doel van de leerlingportfolio's.

De coördinator voor sociaal emotionele vorming is ook één van de belanghebbenden. Zij houdt zich onder andere bezig met het leerlingvolgsysteem ZIEN, waarin duidelijk wordt hoe de leerlingen scoren op welbevinden en betrokkenheid. Het verhogen van de betrokkenheid is een van de doelen van de invoering van leerlingportfolio's. Dit is ook een belang van de coördinator voor sociaal emotionele vorming. Een randvoorwaarde voor haar is dat de informatie voor iedereen duidelijk is, zodat iedereen op dezelfde manier gaat werken met leerlingportfolio's.

Tenslotte zijn ook de leerlingen zelf belanghebbenden bij het invoeren van leerlingportfolio's. Zoals eerder aangegeven, worden leerlingen zich bij het werken met portfolio's meer bewust van hun eigen leerproces. Wanneer ze de door hen zelf opgestelde doelen behalen, ontwikkelen ze meer zelfvertrouwen en ontstaat de kans dat hun leeropbrengsten omhoog gaan. Ook voor de leerlingen is

het daarbij een belangrijke randvoorwaarde dat er duidelijkheid bestaat over wat leerlingportfolio's zijn en wat er van hen wordt verwacht. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen les krijgen in reflecteren, zoals reeds beschreven is als bijdrage bij de leerkrachten.

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het doel van het verandertraject op SBO Aquamarijn is. Daarnaast wordt omschreven wat binnen het verandertraject het doel van de onderzoeker is.

Op SBO Aquamarijn zijn de leerlingen niet altijd gemotiveerd om het doel van de les te behalen. In hoeverre leerlingen betrokken zijn, wordt gemeten aan de hand van het leerlingvolgsysteem voor sociaal emotionele ontwikkeling, Zien. Hierbij is het de bedoeling dat de eigen leerkracht vragen beantwoordt over onder andere de betrokkenheid van de leerlingen. In een willekeurige bovenbouwklas op SBO Aquamarijn scoren 10 van de 17 leerlingen onvoldoende of matig op betrokkenheid.

Het doel van het voorgestelde verandertraject is om leerlingportfolio's in te voeren om zodoende de betrokkenheid van leerlingen te verhogen. In een leerlingportfolio laat een leerling zien hoe hij zich ontwikkeld heeft. Leerlingen leren zelf doelen stellen en daarop reflecteren. De leerlingen krijgen daarmee inzicht in hun eigen leerproces. Dit vergroot volgens Castelijns en Kenter (2009) de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen.

De rol van de onderzoeker binnen het verandertraject is om te onderzoeken op welke manier de directie van SBO Aquamarijn de leerlingportfolio's in kan voeren waarbij rekening wordt gehouden met de cultuur van de leerkrachten van de bovenbouw. Hiervoor zijn verschillende analyse-instrumenten ingezet onder de leerkrachten van de bovenbouw. Deze instrumenten en de resultaten ervan worden beschreven in hoofdstuk 5 en 6. Aan de hand van dit onderzoek brengt de onderzoeker een advies uit aan de directie van SBO Aquamarijn.

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de literatuur beschreven hoe een verandering ingevoerd kan worden.

Fullan en Van Beek (2007) noemen vier interventies om veranderingen in het onderwijs door te voeren. Het belangrijkste uitgangspunt is de bewustwording van de diepere betekenis van de verandering. Mensen moeten zich bewust worden van het belang van een verandering, zodat ze zich meer betrokken voelen bij de verandering. Ook Kotter en Cohen (2012) zijn van mening dat dit de eerste stap binnen een veranderingsproces moet zijn en noemen dit het vestigen van urgentiebesef. Fullan en Van Beek (2007) noemen ten tweede dat er leiderschap ontwikkeld moet worden in een cultuur van verandering. Leiderschap is de meest essentiële factor bij het vormgeven van een verandering. Kenmerken van goed leiderschap zijn bijvoorbeeld het uitbouwen en versterken van relaties, het ontwikkelen en delen van kennis en het zien en scheppen van samenhang. Een derde interventie om een verandering door te voeren, is het vergroten van de capaciteiten van de professionals. Hiermee wordt bedoeld dat de betrokkenen kennis, vaardigheden en competenties ontwikkelen met betrekking tot de verandering. Het is nodig om hier gezamenlijk mee aan de slag te gaan, omdat de capaciteit dan nog meer vergroot wordt. De laatste interventie die door Fullan en Van Beek genoemd wordt, is het ontwikkelen van een duidelijk beleid ten aanzien van de verandering en het creëren van samenhang. Hierbij is het van belang dat er binnen de school een eenduidige richting. Dit is belangrijk omdat er dan door alle betrokkenen op dezelfde manier aan de verandering wordt gewerkt.

Kotter en Cohen (2012) hebben acht fasen ontwikkeld bij het realiseren van veranderingen die stapsgewijs doorlopen moeten worden. De eerste fase, al eerder benoemd, is het vestigen van urgentiebesef. Hierbij wordt aangegeven waarom het belangrijk is de verandering door te voeren. Evans (2001) noemt dit belang ook. Hij zegt dat leerkrachten eerst ontevreden moeten zijn voor ze toe zijn aan een vernieuwing. Ze moeten echt de urgentie van de vernieuwing inzien. Kotter en Cohen (2012) noemen ten tweede dat het van belang is om een leidende coalitie te vormen. Hiermee wordt bedoeld dat er een groep van voorlopers wordt gevormd die de verandering in beweging zetten. Leerkrachten of andere medewerkers die enthousiast maar ook kritisch zijn, kunnen bij deze groep betrokken worden. In de derde fase worden visie en strategie ontwikkeld. Een heldere visie zorgt voor duidelijkheid over de richting van de verandering. Daarnaast motiveert het mensen tot het ondernemen van actie en brengt het mensen op één lijn. In fase vier wordt de visie op een duidelijk en geloofwaardige manier gecommuniceerd naar de rest van het team. In deze fase is het ook van belang dat de teamleden de ruimte krijgen om hun mening over het veranderingsproces te geven zodat er betrokkenheid ontstaat. Mars (2012) ondersteunt dit en geeft aan dat een boodschap pas kan landen als de betrokkenen ook vragen kunnen stellen. In fase vijf wordt er een breed draagvlak voor de verandering gecreëerd. De belangrijkste voorwaarde is steeds dat de directie achter de verandering staat, omdat de verandering anders gedoemd is te mislukken. Verder is het in deze fase belangrijk dat eventuele problemen omtrent de verandering opgelost worden. In fase zes worden korte termijnsuccessen gecreëerd die voor alle betrokkenen aanwijsbaar moeten zijn. Dit is een beloning voor iedereen die hard werkt om de nieuwe visie en strategie te realiseren en daarnaast ontstaat er meer geloof in het slagen van de verandering. In fase zeven moet de verandering worden gecontinueerd. Er wordt onderzocht wat werkt en welke zaken nog moeten worden verijnd. In fase acht gaat het erom dat nieuwe situatie wordt verankerd in de organisatie. Dit kan compleet worden

gemaakt wanneer de voortgang van het veranderingsproces systematisch wordt geëvalueerd.

Wanneer dit niet gebeurt, bestaat de kans dat de verandering uiteindelijk nog mislukt.

Over het algemeen zullen de fasen vloeiend in elkaar overlopen. Het vraagt goed leiderschap om tijdig aan een nieuwe fase te beginnen. Daarbij blijft het ook van belang om steeds aandacht te houden voor de mening van de betrokkenen, zodat ze betrokken blijven.

Binnen verandertrajecten ontstaat regelmatig weerstand. Als er weerstand wordt opgemerkt is het van belang om na te gaan wat de achtergrond van deze weerstand is. Er zijn volgens Bennebroek Gravenhorst (2009) verschillende interventies die zinvol zijn bij het omgaan met weerstand. Hij noemt bijvoorbeeld de noodzaak om mensen te informeren over de verandering en de aanpak ervan. Maar nog belangrijker vindt hij het communiceren over de verandering. Zo moet er voortdurend ruimte zijn voor reacties, om mee te denken en om ideeën aan te dragen. Swieringa en Jansen (2006) onderschrijven dit belang en geven aan dat de ideeën van de betrokkenen serieus genomen moeten worden, om daadwerkelijk betrokkenheid te krijgen. Fullan en Van Beek (2007) geven aan dat er meer van 'tegenstanders' dan van 'medestanders' geleerd kan worden, omdat de 'tegenstanders' misschien alternatieven zien en op mogelijke problemen kunnen anticiperen. Bennebroek Gravenhorst noemt, net als Rogers (2003), dat de meningen over veranderingen op verschillende manieren verdeeld zijn.

- Vijf procent is tegen, net als tegen elk goed plan dat wordt voorgesteld.
- Vijftien procent reageert afwachtend.
- Vijf procent vindt het een goed idee, net als bij iedere andere verandering.
- Vijftien procent is kritisch positief. Ze zien er wel wat in, maar hebben ook hun bedenkingen.
- Zestig procent is in eerste instantie neutraal. Ze kunnen zich er nog niet veel bij voorstellen of zijn er niet erg in geïnteresseerd.

De veranderaar kan de aandacht in eerste instantie het best richten op de kritisch positieve groep van vijftien procent. Door met deze groep is gesprek te gaan, worden de plannen verbeterd en de kansen vergroot dat ook de neutraal gestemde mensen worden geënthousiasmeerd.

Het kan gebeuren dat vernieuwingen mislukken. Evans (2001) geeft hiervoor als reden aan dat de vernieuwing dan niet is doorgedrongen tot de fundamentele normen en waarden van de school, waardoor het gedrag en de overtuigingen van de leerkrachten niet verandert. Een andere reden is dat er niet goed met weerstand omgegaan wordt. Wanneer er weerstand is, moet daar juist op worden ingegaan om overeenstemming te bereiken. Evans noemt dat het belangrijk is om bij vernieuwingen een overzicht te maken van de specifieke doelen die behaald moeten worden en hoe deze behaald kunnen worden. Verder is het nodig dat er ruimte gecreëerd wordt waarin de leerkracht eerst veilig kan oefenen. Hierbij is ook de feedback van collega's belangrijk, zodat leerkrachten van elkaar kunnen leren.

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvraag beschreven. Daarnaast wordt aangegeven wat de indicatoren van succes en falen zijn binnen het onderzoek.

Het onderzoek is gedaan aan de hand van de volgende onderzoeksvraag:

- Op welke manier kan de directie van SBO Aquamarijn leerlingportfolio's invoeren waarbij rekening wordt gehouden met de cultuur onder de leerkrachten van de bovenbouw?

Organisatiecultuur is volgens Hofstede en Hofstede (2005) iets dat de opvattingen en het gedrag van mensen binnen een team vormgeeft. Voor het laten slagen van een verandertraject is het belangrijk dat wordt aangesloten bij de gewenste cultuur binnen een organisatie. Deze gewenste cultuur is bij een aantal leerkrachten op SBO Aquamarijn onderzocht aan de hand van de OCAI-vragenlijst van Quinn en Cameron (2005).¹ In de bovenbouw van SBO Aquamarijn blijkt de familiecultuur zowel de heersende als de gewenste cultuur. Zoals de naam al zegt, heeft de familiecultuur veel weg van een grote familie. Quinn en Cameron geven aan dat de leiders binnen de organisatie worden gezien als mentoren of vader/moederfiguren. De mensen in een familiecultuur hebben veel met elkaar gemeen. De organisatie hecht veel waarde aan teamwork, eensgezindheid en betrokkenheid. Het managen van teams is volgens Quinn en Cameron (1999) een belangrijke vaardigheid binnen een familiecultuur. Dit moet gericht zijn op het bevorderen van effectieve samenwerking, omdat de relaties tussen mensen bij een familiecultuur centraal staan. Om dezelfde reden is ook het managen van interpersoonlijke verhoudingen belangrijk. Hierbij kan gedacht worden aan het geven van ondersteunende feedback, luisteren en het actief oplossen van interpersoonlijke problemen. Volgens Quinn en Cameron (2011) hebben de meeste organisaties meer dan één dominante cultuur. Op SBO Aquamarijn is dit ook het geval. Naast de familiecultuur is de hiërarchische cultuur sterk aanwezig. Bij deze cultuur is sprake van een zeer gestructureerde omgeving. De bestaande procedures bepalen wat de mensen doen. De leiders in een hiërarchische cultuur zijn efficiënte coördinatoren en organisatoren. Het gaat hen erom dat er de organisatie soepel verloopt. De hiërarchische cultuur is echter niet de gewenste tweede cultuur op SBO Aquamarijn. Dat is namelijk de adhocratiecultuur. In deze cultuur is volgens Quinn en Cameron sprake van een dynamische en innovatieve werkomgeving. De leiders worden beschouwd als risiconemers. De organisatie wil vooruitstrevend zijn en de nadruk ligt op groei. Binnen de organisatie wordt individualiteit en vrijheid bevorderd. Omdat vernieuwing centraal staat in een adhocratiecultuur, is het aanzetten van mensen tot vernieuwing en creativiteit een belangrijke managementvaardigheid. Daarnaast moet de leider zich richten op toekomstgericht management. Dit houdt in dat er een duidelijke toekomstvisie wordt beschreven waarover duidelijk wordt gecommuniceerd.

Om de invoering van portfolio's tot een succes te maken, is het belangrijk om aan te sluiten bij de gewenste cultuur van de bovenbouw van SBO Aquamarijn. Dit is echter een lastige situatie omdat er op SBO Aquamarijn sprake is van elkaar tegensprekende culturen. Waar het groepsgevoel binnen de familiecultuur belangrijk is, staat bij de adhocratiecultuur het individu centraal. Verder moet genoemd worden dat de derde gewenste cultuur, de hiërarchische cultuur, niet veel in punten afwijkt met de adhocratiecultuur. Er lijkt dus sprake te zijn van meerdere gewenste culturen. Verder onderzoek is nodig om zeker te weten bij welke cultuur aangesloten moet worden om de

¹ Zie bijlage 1 voor de uitslag van de vragenlijst 'OCAI' (Quinn & Cameron, 2011).

verandering tot een succes te maken. Indicator voor het falen van de verandering is om geen rekening te houden met de gewenste cultuur van de bovenbouw van SBO Aquamarijn.

In dit hoofdstuk wordt de werkwijze van het onderzoek beschreven. Hierbij worden, naast het onderzoeksproces, ook de gebruikte instrumenten omschreven.

Volgens Jutten (2003) omvat de cultuur van een organisatie een gemeenschappelijke verstandhouding omtrent opvattingen, streefrichtingen, waarden en normen. Om te onderzoeken wat de cultuur in de bovenbouw van SBO Aquamarijn is, werd als eerste de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' van Jutten afgenomen. Senge (1996) beschrijft vijf disciplines waar een lerende organisatie zich op zou moeten richten.

- Gezamenlijke visie
- Persoonlijk meesterschap
- Mentale modellen
- Teamleren
- Systeemdenken

Daarnaast is het analyse-instrument 'betrokkenheidsmodel' van Van den Berg en Vanderberghe (2010) gebruikt, om erachter te komen op welke wijze de leerkrachten van de bovenbouw van SBO Aquamarijn zijn betrokken bij de invoering van leerlingportfolio's. Dit model kan helpen bij het stellen van een diagnose van de actuele situatie bij de betrokkenen. Het betrokkenheidsmodel onderscheidt drie fasen die aangeven in hoeverre een persoon bij een verandering is betrokken.

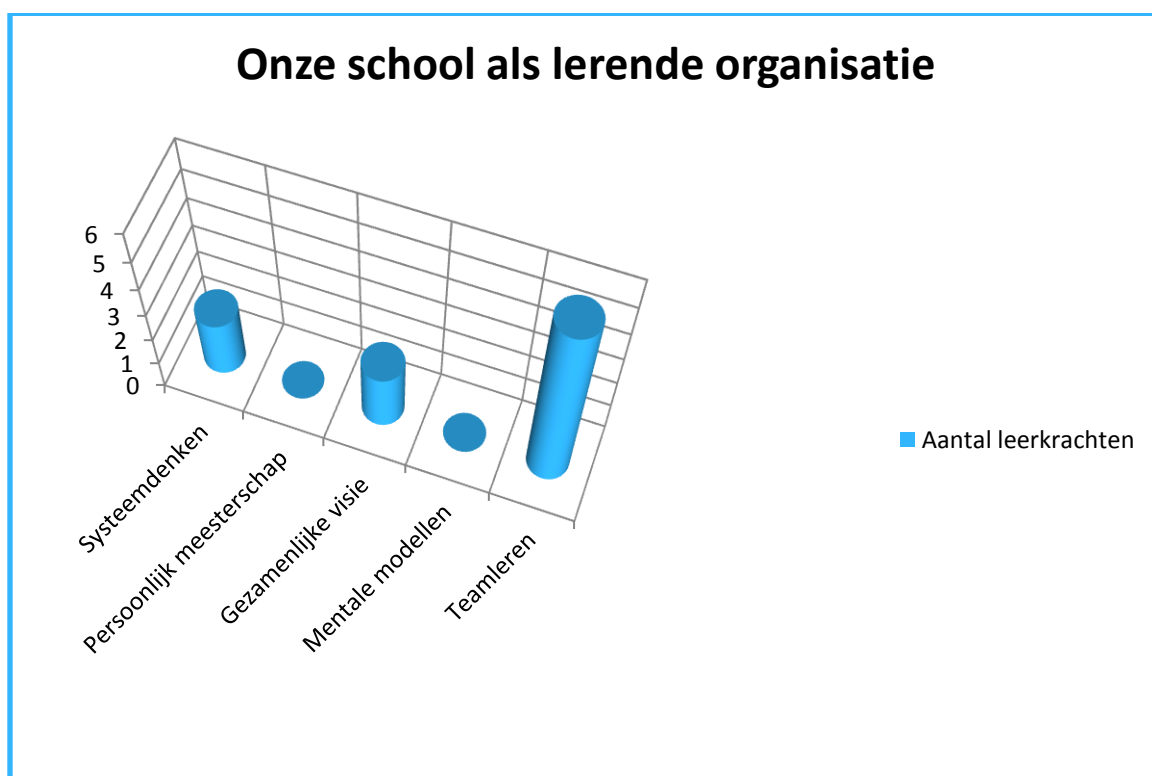
- Zelfbetrokken
- Taakbetrokken
- Anderbetrokken

Tenslotte is er, naar aanleiding van de analyse-instrumenten, bij de leerkrachten van de bovenbouw een vragenlijst afgenomen om meer (aanvullende) informatie te krijgen. Deze vragenlijst is door de onderzoeker opgesteld.

De leerkrachten van de bovenbouw hebben de eerste twee genoemde analyse-instrumenten tegelijkertijd ontvangen. Ze kregen anderhalve week de tijd om ze in te vullen. Uiteindelijk hebben alle betrokken leerkrachten de analyse-instrumenten ingevuld, zij het niet binnen de gestelde periode. Naar aanleiding van de analyse-instrumenten is aan de leerkrachten gevraagd een korte vragenlijst in te vullen. Hiervoor is een periode van een week gegeven. De respons op deze vragenlijst was wederom honderd procent en deze keer werden alle vragenlijsten op tijd ingeleverd.

In dit hoofdstuk worden de uitkomsten van de analyse-instrumenten beschreven.

Alle betrokken leerkrachten van de bovenbouw van SBO Aquamarijn hebben de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' van Jutten (2003) ingevuld.² In figuur 1 is weergegeven hoeveel leerkrachten een voorkeur hebben voor een bepaalde discipline.³ Uit de gegevens blijkt dat twee van de negen leerkrachten van de bovenbouw een voorkeur hebben voor 'systeemdenken', twee leerkrachten hebben een voorkeur voor 'gezamenlijke visie' en vijf leerkrachten hebben een voorkeur voor 'teamleren'. Er zijn geen leerkrachten met een voorkeur voor 'persoonlijk meesterschap' en 'mentale modellen'.



Figuur 1 Aantal leerkrachten met een voorkeur voor een bepaalde discipline.

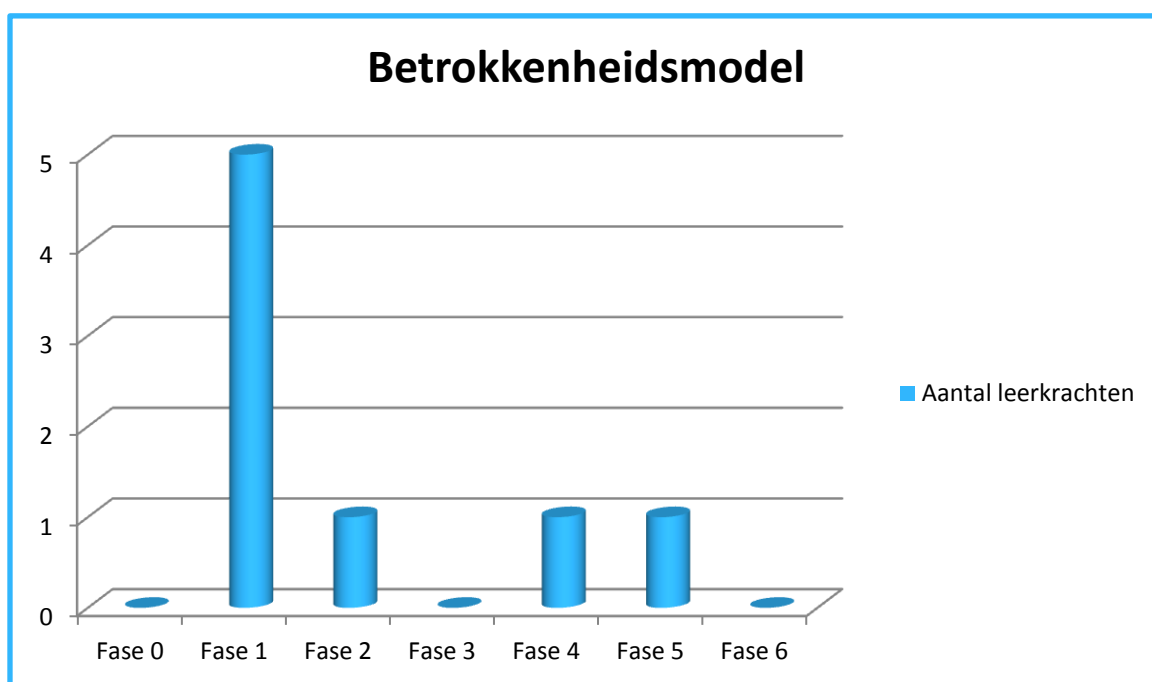
Naast de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' van Jutten (2003) hebben alle negen leerkrachten van de bovenbouw van SBO Aquamarijn ook het analyse-instrument 'betrokkenheidsmodel' van Van den Berg en Vandenberghe (2010) ingevuld.⁴ In figuur 2 is weergegeven hoeveel leerkrachten zich in een bepaalde fase bevinden.⁵ Hieruit blijkt dat er geen leerkrachten zich bevinden in fases 0, 3 en 6. Er bevinden zich zes leerkrachten in fase 1, één leerkracht in fase 2, één leerkracht in fase 4 en één leerkracht in fase 5. Wat dit inhoudt wordt in hoofdstuk 7 benoemd.

² Zie bijlage 2 voor de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' (Jutten, 2003).

³ Zie bijlage 3 voor de uitslag van de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' (Jutten, 2003).

⁴ Zie bijlage 4 voor de vragenlijst 'betrokkenheidsmodel' (Van den Berg & Vandenberghe, 2010).

⁵ Zie bijlage 5 voor de uitslag van de vragenlijst 'betrokkenheidsmodel' (Van den Berg & Vandenberghe, 2010).



Figuur 2 Aantal leerkrachten in een bepaalde fase van betrokkenheid.

Tenslotte hebben alle negen leerkrachten van de bovenbouw nog een korte vragenlijst ingevuld waarmee aanvullende informatie werd verkregen.⁶ Acht van de negen leerkrachten hebben behoefte aan meer informatie over het leerlingportfolio. Daarvan willen twee leerkrachten dat schriftelijk en mondeling in een groep, twee leerkrachten willen dat mondeling één op één en vier leerkrachten willen dat mondeling in een groep. De meeste leerkrachten (acht van de negen) hebben behoefte om de informatie te bespreken of uit te wisselen met meerdere collega's. De meningen van de leerkrachten zijn verdeeld over wat leerlingportfolio's zullen doen met het plezier in het werk. Twee leerkrachten verwachten dat het werkplezier wordt verhoogd. Drie leerkrachten denken dat het werkplezier gelijk blijft. Eén leerkracht denkt dat het werkplezier minder wordt, maar geeft daarbij geen reden. Twee leerkrachten denken dat het gelijk blijft of wordt verhoogd, waarvan één als voorwaarde geeft dat er een rechte lijn in de uitvoering van de leerlingportfolio's moet zitten. Dan kan het werkplezier wat hem/haar betreft verhoogd worden.⁷

⁶ Zie bijlage 6 voor de korte vragenlijst.

⁷ Zie bijlage 7 voor de uitslag van de korte vragenlijst.

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven van de analyse-instrumenten die in hoofdstuk 6 uitgewerkt zijn.

Tijdens het verwerken van de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' van Jutten (2003) is gebleken dat de scores elkaar niet ver ontlopen. De scores die de leerkrachten per discipline toekenden, verschilden maar enkele punten van elkaar. Toch kan geconcludeerd worden dat de meeste leerkrachten de hoogste score toekenden aan 'teamleren'. Senge (1996) geeft aan dat dit inhoudt dat de meeste leerkrachten van en met elkaar leren. Er is openheid in een team, er wordt goed gecommuniceerd en leerkrachten kunnen feedback geven en ontvangen. Uit het analyse-instrument 'betrokkenheidsmodel' van Van den Berg en Vandenberghe (2010) blijkt dat de meeste leerkrachten zich in fase 1 bevinden. Dit is de fase van de 'zelf-betrokkenheid'. Van den Berg en Vandenberghe beschrijven dat leerkrachten die met een vernieuwing te maken hebben, zich vaak afvragen wat de vernieuwing voor hem of haar op werkgebied betekent. Ze twijfelen aan de haalbaarheid en uitvoering van de vernieuwing en vragen zich bijvoorbeeld af hoeveel extra tijd ze ermee kwijt zijn en welke hulp ze krijgen bij de invoering ervan. Leerkrachten komen met zogenaamde 'praktische weerstanden' (Lagerweij en Lagerweij, 2004). Daarnaast willen de leerkrachten meer algemene informatie hebben over de vernieuwing. Dit blijkt ook uit de korte vragenlijst die afgenomen is. De meeste leerkrachten van de bovenbouw willen namelijk meer informatie over leerlingportfolio's en willen dit graag met elkaar bespreken, al dan niet één op één. Kenmerkend bij fase 1 van het betrokkenheidsmodel is ook dat leerkrachten kunnen denken dat het uitvoeren van de vernieuwing zal leiden tot vermindering in het werkplezier. Dit blijkt echter niet uit de korte vragenlijst. De leerkrachten van de bovenbouw geven grotendeels juist aan dat het werkplezier gelijk blijft of wordt verhoogd.

In dit hoofdstuk wordt een advies voor de directie van SBO Aquamarijn beschreven aan de hand van de literatuur en de conclusies uit het vorige hoofdstuk.

Uit de conclusies komt naar voren dat de leerkrachten van de bovenbouw van SBO Aquamarijn behoefte hebben aan meer informatie over het verandertraject. Dit blijkt duidelijk uit de korte vragenlijst die is ingevuld door de leerkrachten van de bovenbouw. Ook blijkt het uit het analysemoment 'betrokkenheidsmodel' van Van den Berg en Vandenberghe (2010), want op dit moment bevindt het grootste deel van de leerkrachten zich in de zelfbetrokkenheidsfase. In deze fase hebben de leerkrachten behoefte aan meer algemene informatie over leerlingportfolio's en de urgentie ervan. Het vestigen van het urgentiebesef is de eerste fase in ieder verandertraject (Evans, 2001; Fullan & Van Beek, 2007; Kotter & Cohen, 2012; Mars, 2012). De informatie over leerlingportfolio's kan tijdens een vergadering gegeven worden. Veel leerkrachten hebben namelijk aangegeven dat ze de informatie in een groep willen ontvangen en de informatie met één of meerdere collega's bespreken. Dit past ook bij de uitslag van de vragenlijst 'onze school als lerende organisatie' van Jutten (2003). Hieruit blijkt dat het merendeel van de leerkrachten van de bovenbouw het liefst in een team leert. Een aantal collega's krijgt de informatie liever schriftelijk. Er kan voor gekozen worden de informatie eerst schriftelijk te geven en vervolgens in een vergadering. Kotter en Cohen (2012) geven aan dat herhaling goed is, zodat de informatie uiteindelijk voor iedereen duidelijk is. Bij het geven van informatie moet valse consensus vermeden worden, zodat het zeker is dat iedereen hetzelfde beeld heeft van leerlingportfolio's. Het blijft belangrijk om steeds open te blijven staan voor ideeën en meningen vanuit het team, zodat de leerkrachten betrokken blijven bij de verandering (Kotter & Cohen; Swieringa & Jansen, 2006). Kotter en Cohen (2012) en Mars (2012) noemen dat het ontwikkelen van visie van belang is. Door het onderwerp 'leerlingportfolio's' regelmatig op de agenda terug te laten keren, zowel bij het managementteam als in het team van leerkrachten, wordt er gaandeweg een steeds duidelijkere visie gevormd. Hierdoor komen de betrokkenen ook meer op één lijn wat betreft het gebruik van leerlingportfolio's en kan het werken ermee verankerd worden binnen de school.

Hoewel de meeste leerkrachten zich op dit moment nog in de zelfbetrokkenheidsfase van het betrokkenheidsmodel bevinden, is het de bedoeling dat ze uiteindelijk, via de taakbetrokkenheidsfase in de ander-betrokkenheidsfase komen. Interventies passend bij de taakbetrokkenheidsfase zijn bijvoorbeeld het uitbreiden van ondersteuningsmogelijkheden. Dit zou kunnen gebeuren door middel van collegiale consultatie. Leerkrachten kunnen elkaar dan feedback geven op het werken met leerlingportfolio's. Hiermee wordt ook tegemoet gekomen aan de behoefte van het 'teamleren' (Jutten, 2003). In de ander-betrokkenheidsfase zijn gesprekken en samenwerking met collega's belangrijk om de leerlingportfolio's goed te implementeren. Als er een periode met leerlingportfolio's gewerkt is, is het belangrijk om te evalueren hoe het gegaan is. Hierbij kunnen ook de leerlingen betrokken worden. Alternatieven kunnen aangedragen worden en zo nodig kunnen enkele afspraken worden herzien (van den Berg & Vandenberghe, 2010).

LITERATUURLIJST

Bennebroek Gravenhorst, K. (2009). *Omgaan met weerstand*. Kluwer Management. Gevonden op 5 januari 2014, op: [http://www.pluspulse.nl/pdf/Omgaan%20met%20weerstand%20\(verdieping\).pdf](http://www.pluspulse.nl/pdf/Omgaan%20met%20weerstand%20(verdieping).pdf)

Berg, R., van den & Vandenbergh, R. (2010). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Deventer: Kluwer B.V.

Castelijns, J., & Kenter, B. (2009). *Leren met portfolio's*. Amersfoort: CPS.

Evans, R. (2001). *Leading Innovation Part Three in The Human Side of School Change. Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey Bass.

Fullan, M., & Beek, M. van (2007). Leiding geven aan een cultuur van verandering. *BasisschoolManagement*, 21 (2), 1-8.

Hofstede, G.J. & Hofstede, G. (2010). *Werken met cultuurverschillen*. Amsterdam: Business Contact.

Jutten, J. (2003). *Natuurlijk leren: systeemdenken in een lerende school*. Schinnen: Natuurlijk leren BV.

Jutten, J. (2003). *De school als lerende organisatie*. Heerlen: Consent onderwijsbegeleiding en Innovatie.

Kotter, J.P. & Cohen, D. (2012). *Heart of Change*. Boston: Harvard Business Press.

Lagerweij, N. & Lagerweij-Voogt, J. (2004). *Anders kijken. De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Apeldoorn: Garant.

Mars, A. (2012). *Hoe krijg je ze mee? Vijf krachten om een verandering te laten slagen*. Assen: van Gorcum.

Quinn, R. & Cameron, K. (2011). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Den Haag: Academic Service.

Rogers, E.M. (2003). *Diffusions of innovations*. Londen: Simon & Schuster.

Senge, P. (1996). *Het Vijfde Discipline Praktijkboek*. Schoonhoven: Academic Service.

Swieringa, J. & Jansen, J. (2006). *Gedoe komt er toch*. Schiedam: Scriptum Management.

REFLECTIE

In dit hoofdstuk wordt teruggekeken op de inhoud van de module. Er wordt gereflecteerd op de ontwikkeling die ik heb doorgemaakt als onderzoeker/veranderaar in het verandertraject.

Voor aanvang van de module vond ik het moeilijk mijn verwachtingen ten aanzien van verandermanagement en schoolontwikkeling vast te stellen. Het zou een heel ander soort module worden dan waar ik tot nu toe bekend mee was. Dat maakte me wel erg benieuwd. Kennis over verandermanagement had ik nog niet. Dat is in de loop van de module zeker veranderd. De beschrijving van de te nemen stappen bij een verandertraject van bijvoorbeeld Kotter en Cohen (2012) vond ik erg interessant. Dit heeft mij doen inzien dat een verandering niet zomaar ingezet kan worden. Ik merk dat dit op SBO Aquamarijn soms wel plaatsvindt, zonder dat er urgentiebesef gevestigd is. Evans (2001), Fullan en Van Beek (2007), Kotter en Cohen (2012) en Mars (2012) geven aan dat juist dit wel erg belangrijk is. Dit neem ik mee in mijn rol als veranderaar. Wanneer het urgentiebesef er is, zullen de collega's ook gemakkelijker meegaan naar de volgende stap in de verandering. Het spelen van het 'spel van de verandering' was voor mij ook erg waardevol. Wat mij hiervan het meest is bijgebleven, is dat *iedereen* mee moet gaan in de fasen van de verandering. Bij wijze van spreken zelfs de conciërge. Een collega die achterblijft moet meegenomen worden, omdat het verandertraject anders niet helemaal afgerond kan worden en uiteindelijk niet zal verankeren binnen de school. Dit zal ik zeker meenemen wanneer ik aan de slag ga met het invoeren van de leerlingportfolio's en ook bij toekomstige verandertrajecten.

In hoofdstuk 1 heb ik laten zien dat ik kennis heb van de belangen van de betrokkenen bij dit verandertraject. Om achter deze belangen te komen, ben ik onder andere in gesprek gegaan met de directrice van SBO Aquamarijn. Zij deelde de inzichten die ik zelf had over de belangen van de betrokkenen. Bij het informeren van de collega's over bijvoorbeeld de analyse-instrumenten ben ik duidelijk geweest over de belangen van zowel de leerkrachten als de leerlingen, namelijk het verhogen van de betrokkenheid van de leerlingen. Ook heb ik hierbij genoemd dat ik zelf belang had bij de hulp van mijn collega's wat betreft mijn studie tot intern begeleider. De informatie over het verandertraject en mijn rol daarbinnen, ook vanuit de opleiding, heb ik per mail verzonden. Hierbij heb ik gemerkt dat sommige collega's hun mail niet goed lezen. Ik kreeg bijvoorbeeld een mail van een collega waarin stond op welke manier hij leerlingen betreft bij hun eigen leerproces. Hij had hierbij echter niet de vragenlijsten ingevuld, terwijl juist dat de bedoeling was. Mars (2012) noemt ook dat bijvoorbeeld mails niet altijd goed gelezen worden en dat deze het best zo beknopt mogelijk kunnen blijven. Dit zal ik in het vervolg ook doen om leerkrachten duidelijk te maken waar ik mee bezig ben. De leerkrachten hadden een uiterste inleverdatum voor de vragenlijsten gekregen. De meesten van hen leverden ze ruim op tijd in. Er waren echter ook leerkrachten waar ik naartoe moest om ze te herinneren aan het invullen van de lijsten. Enerzijds voelde dat als iets waar ik achterstond, omdat ik graag de gegevens wilde analyseren en gebruiken. Anderzijds voelde ik me hierbij soms een zeurkous, omdat ik weet dat de collega's het ook druk hebben met andere zaken. Toch heb ik mezelf hierbij voorgehouden en aan de collega's uitgelegd dat het invullen van de vragenlijsten ook in hun eigen belang was. Collega's begrepen dit en hebben alsnog de vragenlijsten snel ingevuld. In het vervolg kan het handig zijn om de leerkrachten vragenlijsten te laten invullen tijdens een vergadering, zodat ze het niet in hun 'eigen' tijd hoeven te doen.

Tijdens het werken aan het beroepsproduct heb ik vaak feedback gegeven en ontvangen van een medestudent. We hebben veel gespild over hoe bepaalde hoofdstukken geschreven zouden moeten worden. Ik vond dit een waardevolle samenwerking waar ik veel aan gehad heb.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 UITSLAG VRAGENLIJST 'OCAI'

Uitslag OCAI-vragenlijst (Quinn & Cameron, 2011)

Gemiddelde score van 7 collega's:

NU:

A

$41,7 + 32,5 + 47,5 + 25,8 + 28,3 + 27,5 + 30,0 = 233,3 : 7 = 33,3$

B

$26,7 + 15,8 + 15,8 + 15,0 + 28,3 + 15,8 + 27,5 = 144,8 : 7 = 20,7$

C

$11,7 + 10,0 + 14,2 + 14,2 + 6,7 + 10,8 + 22,5 = 90,1 : 7 = 12,9$

D

$20,0 + 41,7 + 22,5 + 45,0 + 36,7 + 45,8 + 20,0 = 231,7 : 7 = 33,1$

TOEKOMST

A

$42,5 + 9,2 + 47,5 + 33,3 + 25,0 + 30,0 + 30,0 = 217,5 : 7 = 31,0$

B

$27,5 + 48,3 + 15,8 + 19,2 + 26,7 + 21,7 + 32,5 = 191,7 : 7 = 27,4$

C

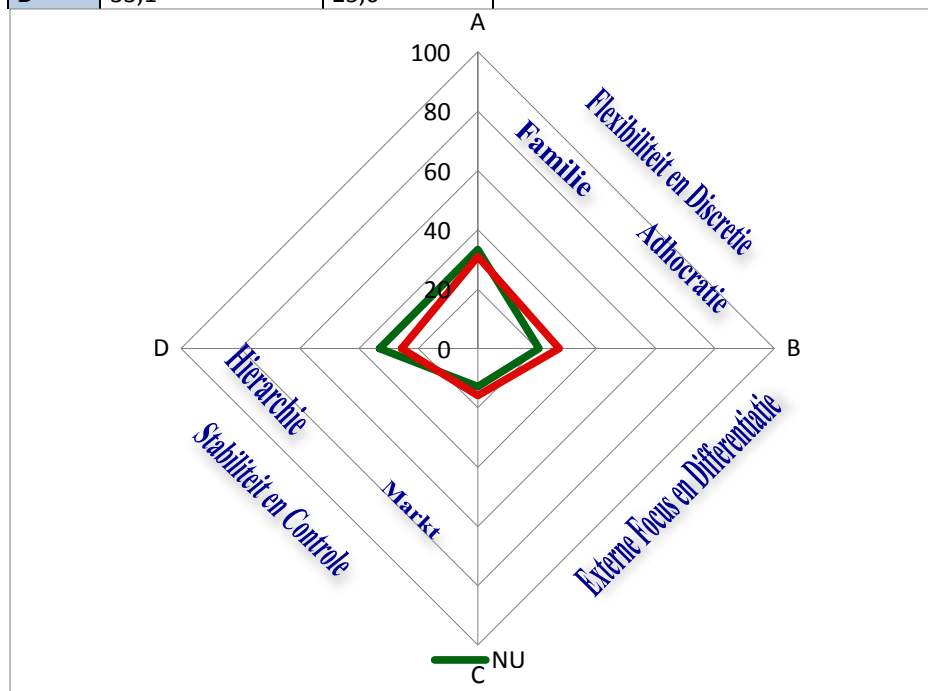
$8,3 + 33,3 + 10,8 + 15,8 + 13,3 + 11,7 + 18,3 = 111,5 : 7 = 15,9$

D

$21,7 + 9,2 + 25,8 + 31,7 + 35,0 + 36,7 + 19,2 = 179,3 : 7 = 25,6$

Gemiddelden

	NU	TOEKOMST
A	33,3	31,0
B	20,7	27,4
C	12,9	15,9
D	33,1	25,6



BIJLAGE 2 VRAGENLIJST 'ONZE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE'

Deze vragenlijst is een hulpmiddel om een **globaal** beeld te krijgen van uw school als lerende organisatie. De lijst kunt u hanteren om snel een beeld te krijgen in welke mate de kenmerken van de lerende organisatie in uw school herkenbaar zijn. Verder kan het instrument dienst doen om de vijf disciplines van de lerende school te operationaliseren: wat wordt ermee bedoeld? Tenslotte kan het helpen bij mogelijke acties om de school in deze richting te ontwikkelen: elke vraag zou je kunnen beschouwen als een mogelijke interventie.

In deze lijst worden uitspraken gedaan over concrete situaties. Deze uitspraken zijn in meerdere of mindere mate van toepassing op uw eigen schoolsituatie.

Per uitspraak kunt u aangeven in hoeverre het gestelde op uw school van toepassing is:

4 = geheel van toepassing

3 = grotendeels van toepassing

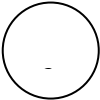
2 = enigszins van toepassing

1 = niet of nauwelijks van toepassing

Probeer een zo eerlijk mogelijk beeld te geven van uw schoolsituatie, zoals u er tegenaan kijkt. Het heeft geen zin om de zaken slechter of mooier voor te stellen dan ze zijn. Denk niet te lang na over een bepaalde vraag, de eerste ingeving is vaak de juiste.

Omcirkel bij elke vraag de categorie die voor uw school van toepassing is.

Voorbeeld:

		Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
1.	Als we keuzes maken staan we stil bij de consequenties van die keuzes	1		3	4

	BLOK 1: systeemdenken	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
1.	Als we keuzes maken, staan we stil bij de consequenties van die keuzes.	1	2	3	4
2.	Er wordt op onze school aandacht besteed aan de samenhang van de vernieuwingen.	1	2	3	4
3.	Als een aanpak niet werkt zoeken we samen naar alternatieven	1	2	3	4
4.	We spelen in op de ontwikkelingen in de omgeving	1	2	3	4
5.	De leerkrachten krijgen alle informatie die ze nodig hebben om goed te kunnen werken	1	2	3	4
6.	Bij het oplossen van problemen trachten we steeds de oorzaken van die problemen te achterhalen	1	2	3	4
7.	We begrijpen de taal van het systeemdenken en kunnen die ook toepassen; met name de causale lussen	1	2	3	4
8.	In het team werken we met systeem-hulpmiddelen zoals de ijsberg en de archetypen	1	2	3	4

9	Leerkrachten kijken regelmatig in andere groepen om zicht te houden op het geheel	1	2	3	4
10.	Bij de aanpak van een probleem kijken we ook naar de effecten op langere termijn	1	2	3	4
Totaalscore blok 1 =					

	BLOK 2: persoonlijk meesterschap	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
11.	De leerkrachten worden uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen	1	2	3	4
12.	We dagen elkaar uit om specifieke deskundigheden en interesses te benutten	1	2	3	4
13.	Bij de taakverdeling wordt rekening gehouden met kwaliteiten en interesses van mensen	1	2	3	4
14.	Leerkrachten worden gestimuleerd om problemen zelf op te lossen	1	2	3	4
15.	Initiatieven van leerkrachten worden toegejuicht	1	2	3	4
16.	Leerkrachten hebben veel eigen invloed op de manier waarop ze hun werk doen	1	2	3	4
17.	Leerkrachten worden gestimuleerd om hun persoonlijke visie te ontwikkelen	1	2	3	4
18.	We geven niet “anderen” de schuld van een probleem, we kijken steeds wat we zelf kunnen doen	1	2	3	4
19.	Op onze school zijn er velerlei mogelijkheden om te leren en te ontwikkelen	1	2	3	4
20.	Ontwikkelen van persoonlijk meesterschap wordt “beloond” in onze school	1	2	3	4
Totaalscore blok 2 =					

	BLOK 3: gezamenlijke visie	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
21.	Het team komt bij visie-ontwikkeling gezamenlijk tot besluiten	1	2	3	4
22.	Eenmaal door het team vastgestelde doelen worden doorgaans loyaal uitgevoerd.	1	2	3	4
23.	Op onze school is sprake van een gemeenschap-pelijke visie op goed onderwijs	1	2	3	4
24.	Op onze school vinden we het belangrijk om aandacht te besteden aan een gezamenlijke visie	1	2	3	4
25.	We gaan regelmatig met elkaar na of we de school zijn die we willen zijn	1	2	3	4
26.	Bij het ontwikkelen van een gezamenlijke visie spelen de visies van alle leerkrachten een grote rol	1	2	3	4

27.	De schoolleider leeft de visie voor en spreekt leerkrachten aan op het werken aan de visie	1	2	3	4
28.	Als we kleine stappen zetten, laten we ons leiden door het grote denken van de visie	1	2	3	4
29.	Onze visie wordt minimaal één keer per jaar bijgesteld op basis van actualiteit	1	2	3	4
30.	Alle medewerkers van onze school dragen de visie naar buiten toe uit.	1	2	3	4
Totaalscore blok 3 =					

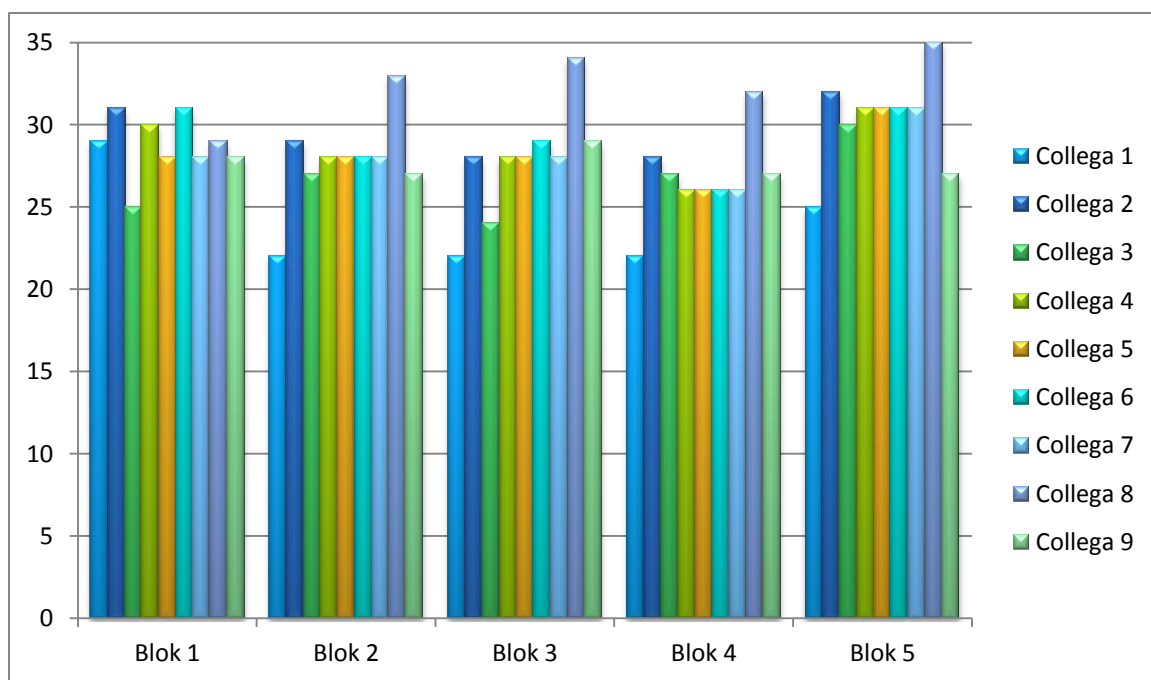
	BLOK 4: mentale modellen	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
31.	We proberen helder te krijgen waarom iemand een bepaalde aanpak belangrijk vindt	1	2	3	4
32..	We bevragen elkaar op onze ideeën en opvattingen	1	2	3	4
33.	Er is ruimte voor verscheidenheid aan opvattingen die we naar elkaar toe uitspreken	1	2	3	4
34.	De directie is echt geïnteresseerd in de persoon van de leerkracht	1	2	3	4
35.	We luisteren echt naar onze collega's	1	2	3	4
36.	Bij de aanpak van een probleem bekijken we dit vanuit meerdere perspectieven	1	2	3	4
37.	We zijn op de hoogte van enkele hulpmiddelen m.b.t. mentale modellen: conclusieladder, perspectievenspel	1	2	3	4
38.	Op onze school zeggen we: "Zo zie ik het" en zeggen we niet "Zo is het"	1	2	3	4
39.	We zeggen "ja, en....." en niet "ja, maar...."	1	2	3	4
40.	Leerkrachten onderzoeken hun eigen opvattingen door er open met anderen over te praten	1	2	3	4
Totaalscore blok 4 =					

	BLOK 5: teamleren	Niet	Enigszins	Grotendeels	Geheel
41.	Als leerkrachten een vraag hebben over hun werk kunnen ze altijd bij collega's terecht	1	2	3	4
42.	We geven elkaar regelmatig positieve feedback over het werk	1	2	3	4
43.	Kennis van individuele leerkrachten wordt doorgegeven aan anderen, zodat de hele school profiteert	1	2	3	4
44.	Op teamvergaderingen is er sprake van een open dialoog	1	2	3	4
45.	We hebben mogelijkheden om kennis te nemen van	1	2	3	4

	elkaars werkwijze in de groep				
46.	Op onze school leren we veel van elkaar	1	2	3	4
47.	Teamleren is gekoppeld aan het dichterbij brengen van de gezamenlijke visie	1	2	3	4
48.	Teamleren is gekoppeld aan beter onderwijs in de klas en aan de resultaten daarvan	1	2	3	4
49.	Er is in de schoolorganisatie voldoende gelegenheid om met en van elkaar te leren	1	2	3	4
50.	We voelen ons samen verantwoordelijk voor de schoolresultaten	1	2	3	4
Totaalscore blok 5 =					

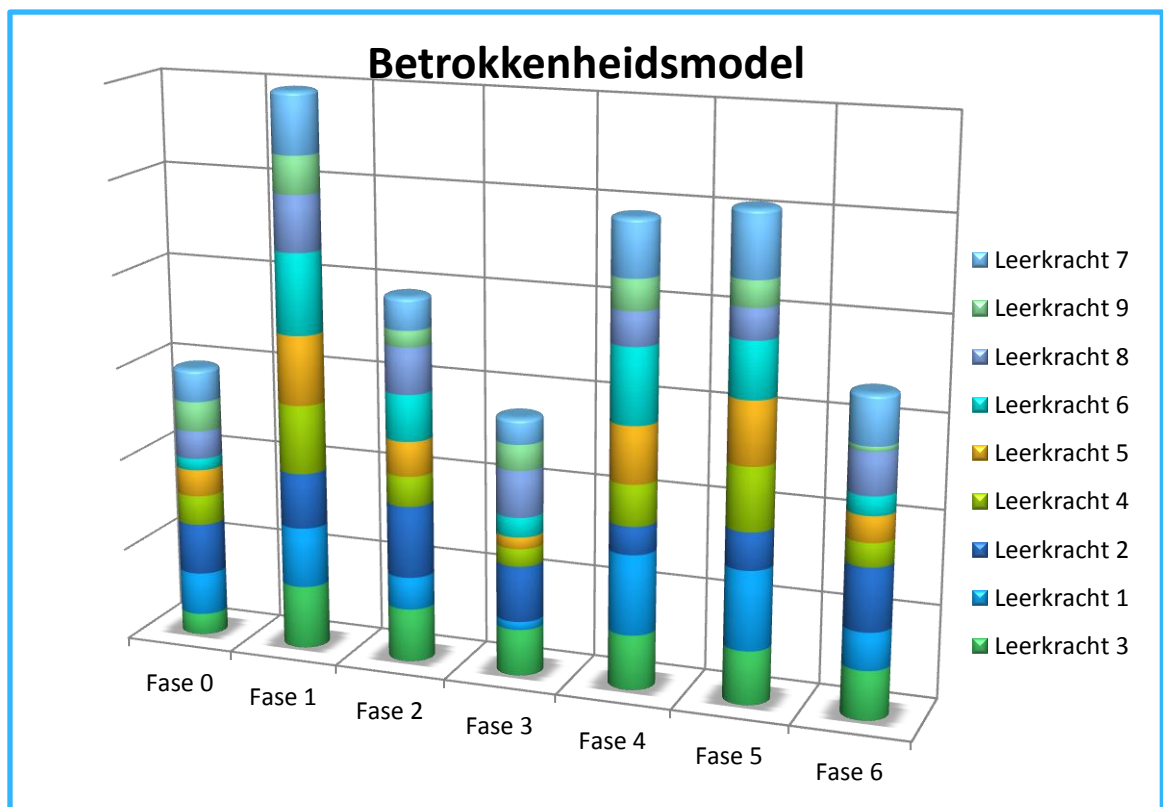
BIJLAGE 3 UITSLAG VRAGENLIJST 'ONZE SCHOOL ALS LERENDE ORGANISATIE'

	Systeemdenken	Persoonlijk meesterschap	Gezamenlijke visie	Mentale modellen	Teamleren
Collega 1	29	22	22	22	25
Collega 2	31	29	28	28	32
Collega 3	25	27	24	27	30
Collega 4	30	28	34	24	26
Collega 5	28	28	28	26	31
Collega 6	31	28	29	26	30
Collega 7	28	28	28	26	31
Collega 8	29	33	34	32	35
Collega 9	28	27	29	27	27
Totaal	259	250	256	238	267
Gemiddeld	28.8	27.8	28.4	26.4	29.7
%	64.75%	62.5%	64%	59.5%	66.75%
Voorkeur voor welk blok?	2 22.2%	0	2 22.2%	0	5 55.5%



voortgang die gemaakt is n.a.v. deze vernieuwing.								
	0	1	2	3	4	5	6	7
Ik zou de huidige wijze van toepassen van de vernieuwing willen herzien.								
Ik ben zo in beslag genomen door andere zaken, dat ik weinig aandacht kan besteden aan deze vernieuwing.								
Ik zou onze werkwijze binnen de vernieuwing willen aanpassen aan de hand van de ervaringen van onze leerlingen.								
Alhoewel ik niets afweet van deze vernieuwing ben ik er momenteel sterk voor geïnteresseerd.								
Ik zou mijn leerlingen gevoelig willen maken voor hun inbreng in deze vernieuwing.								
Ik maak me zorgen over de tijd die je moet besteden aan het oplossen van praktische problemen die verband houden met deze vernieuwing.								
Ik zou willen weten wat de toepassing van deze vernieuwing vereist voor de onmiddellijke toekomst.								
Ik zou met anderen willen samenwerken om de invloed van de vernieuwing zo groot mogelijk te maken.								
Ik zou meer informatie willen hebben over hoeveel tijd en inspanning deze vernieuwing van mij vereist.								
Ik zou willen weten wat andere collega's doen op dit gebied.								
Ik heb op dit moment geen interesse om iets te leren over deze vernieuwing.								
Ik zou willen weten hoe je de vernieuwing kan aanvullen of haar vervangen.								
Ik zou de reacties van leerlingen willen gebruiken om de structuren en werkwijzen te veranderen.								
Ik zou willen weten welke wijzigingen optreden in mijn taak wanneer ik volgens de vernieuwing moet werken.								
De coördinatie tussen mensen en opdrachten neemt te veel van mijn tijd in beslag.								
Ik zou willen weten in welk opzicht deze vernieuwing beter is dan hetgeen we nu doen.								
Ik heb vooral behoefte aan precieze informatie over deze vernieuwing.								
Ik denk dat diegenen die de vernieuwing voorstellen te veel van mij verwachten.								
Ik vraag mij af of de vernieuwing zoveel invloed heeft op de prestaties van leerlingen.								
Ik zou willen weten wat de juiste bedoeling is								

van deze vernieuwing.								
	0	1	2	3	4	5	6	7
Ik zou de concrete uitwerking van deze vernieuwing in onze school willen herzien.								
Mijn huidige belangstelling voor deze vernieuwing is zeer klein.								
Ik ben vooral bekommerd om het verbeteren van de samenwerking met mijn collega's.								
Ik zou willen weten hoe collega's die betrokken zijn bij de vernieuwing zich voelen.								
Ik zie niet in hoe ik al de bijkomende opdrachten kan opnemen in mijn dagelijks werkschema.								
Ik zou op dit moment meer de mogelijkheden van deze vernieuwing willen bespreken met mijn collega's.								
Er zijn een aantal aspecten aan de vernieuwing waarvoor ik nu duidelijk alternatieven zie.								
Ik zou willen weten wat mijn leerlingen van mij denken over mijn wijze van werken binnen deze vernieuwing.								
Ik heb op dit moment slechts een vaag idee over deze vernieuwing.								
Ik zie eenvoudiger structuren en werkwijzen om hetzelfde resultaat te bereiken.								
Ik heb vragen over de waarde van de vernieuwing wanneer ik denk aan het effect ervan bij de leerlingen.								
Ik vraag mij af of ik in het kader van de vernieuwing mijn werk voldoende goed kan plannen.								
Ik zou mijn kennis en ervaring met deze vernieuwing ten dienste willen stellen van collega's die nog niet met de vernieuwing begonnen zijn.								
Op dit moment wil ik kans krijgen om rustig de inhoud van de vernieuwing te onderzoeken.								
Ik ben op dit moment bekommerd om de resultaten die men bij de leerlingen bereikt.								
Ik maak me zorgen over het feit dat ik door deze vernieuwing veel meer werk heb.								
Ik zou met collega's willen samenwerken om de vernieuwing verder door te voeren.								



BIJLAGE 6 KORTE VRAGENLIJST

1. Heb je meer behoefte aan algemene informatie over het leerlingportfolio?
 - ☐ Ja
 - ☐ Nee
2. Zo ja, op welke manier zou je die informatie willen hebben?
 - ☐ Schriftelijk
 - ☐ Mondeling, één op één
 - ☐ Mondeling, in een groep
 - ☐ Anders, namelijk
3. Heb je behoefte om de informatie te bespreken of uit te wisselen met de collega's van de bovenbouw?
 - ☐ Ja, met één collega
 - ☐ Ja, met meerdere collega's
 - ☐ Nee
4. Wat verwacht je dat de invoering van leerlingportfolio's zal doen met het plezier in je werk?
 - ☐ Dit wordt verhoogd
 - ☐ Dit blijft gelijk
 - ☐ Dit wordt minder, want

BIJLAGE 7 UITSLAG KORTE VRAGENLIJST

	1		2			3			4		
	Ja	Nee	Schrijft- lijk	Monde- ling 1 op 1	Monde- ling Groep	Ja, Met 1	Ja, met meerdere	Nee	Ver- hoogd	Ge- lijk	Verlaagd
Leer- kracht 1	X			X			X			X	
Leer- kracht 2	X				X			X			X
Leer- kracht 3	X		0.5		0.5		X		X		
Leer- kracht 4	X		X				X		X		
Leer- kracht 5	X				X			X		X	
Leer- kracht 6		X	-	-	-		X			X	
Leer- kracht 7	X		0.5		0.5		X			X	
Leer- kracht 8	X			X			X		X		
Leer- kracht 9	X				X		X		X		
Totaal	8	1	2	2	4		7	2	4	4	1

BIJLAGE 8 KRACHTENVELDANALYSE

	Persoon	Belang	Randvoorwaarden	Bijdrage	Profiel	Kleur
1	A.	- Meer betrokkenheid van leerlingen - Slagen van het project - Het leggen van relaties met leerlingen (in de vorm van 'voortgangsgesprek met de leerling')	- Duidelijkheid d.m.v. voorlichting - Maximale inzet (dit kan problemen opleveren, omdat nieuwe dingen tijd kosten en tijd is schaars)	- Inzet - Invoeren van leerling-portfolio's		
2	M.	" "	" "	" "		
3	B.	" "	" "	" "		
4	S.	" "	" "	" "		
5	E.	" "	" "	" "		
6	J.	" "	" "	" "		
7	J. D.	" "	" "	" "		
8	A.	" "	- Betrokkenheid bij het project (dit kan problemen opleveren, omdat ze geen stamgroep heeft) - Maximale inzet (dit kan problemen opleveren omdat nieuwe dingen tijd kosten en tijd is schaars. Bovendien heeft ze geen eigen groep waardoor ze misschien minder inzet zal tonen.	- Inzet - Leerlingen bewust maken van leerproces in de RT of instructie-groepen (daarin doelen stellen, zodat leerlingen die eventueel kunnen gebruiken in hun leerling-portfolio)		
9	M.	" "	" "	" "		
10	B.	- hogere betrokkenheid van leerlingen en daarmee hogere opbrengsten	- wijze van betrokkenheid bij het project - tijdsduur van het invoeren van	- overleg tijdens invoeren van verandering - financiën		

			leerlingportfol io's			
11	J.	" "	" "	" "		
12	M.	-	" "	" "		
13	Leerlingen	- hogere betrokkenheid en daarmee meer plezier in het naar school gaan - bewust worden van eigen leerproces -	- wijze van betrokkenheid bij het project (dit kan problemen opleveren als de leerkrachten onduidelijk zijn in uitleg en verwachtingen) - minimaal projectresultaat (	- betrokkenheid bij het eigen leerproces - inzet bij de leerling-portfolio's		

De schoolcultuur op SBO Aquamarijn is niet te vangen in één van de schoolculturen die van Emst (1999) noemt. Uit iedere beschreven schoolcultuur komen aspecten die herkenbaar zijn voor SBO Aquamarijn. Er wordt naar gestreefd een professionele schoolcultuur te zijn. Dit is onder andere te zien aan de erkende ongelijkheid. Er wordt altijd benadrukt dat iedereen zijn eigen kwaliteiten heeft en daar wordt door het management ook op ingezet. Er zijn verschillende werkgroepen gevormd waarin de kwaliteiten van de leerkrachten op een gemeenschappelijk vlak bijeen komen, bijvoorbeeld in de taalwerkgroep. Hierin neemt de taalcoördinator plaats en daarnaast de leerkrachten die interesse is dit vakgebied hebben. Op basis van werkgroepen worden ook beslissingen genomen over bijvoorbeeld een nieuwe methode. Wanneer de overige collega's in een vergadering over een beslissing worden geïnformeerd, komt soms de ambtelijke schoolcultuur naar boven. Er wordt dan door andere collega's gevraagd naar de overwegingen van de beslissing en of er wel aan bepaalde zaken gedacht is. Er wordt dan nog geprobeerd invloed uit te oefenen op de beslissing. Verder wordt er op SBO Aquamarijn zeker rekening gehouden met de kwaliteiten van de collega's. Zo is de ICT-er een leerkracht met affiniteit voor ICT die eerder een ICT-opleiding gevolgd heeft, lessen voor sociaal-emotionele ontwikkeling worden gegeven door een leerkracht die hier, op eigen initiatief, een opleiding voor gevolgd heeft, enzovoort.

Veranderingsprocessen komen soms voort uit het managementteam. Dit betreffen vaak de grotere veranderingen, bijvoorbeeld de verandering van divergente naar convergente differentiatie. De wijze waarop deze verandering is geïntroduceerd, past meer bij een ambtelijke cultuur. Het managementteam heeft zich goed ingelezen in de verandering. Op het moment van informeren aan het team, ontstond er een oeverloze discussie over het nut van de verandering en over de voor- en nadelen ervan. Vervolgens is de beslissing uitgesteld. Soms komen de veranderingsprocessen echter ook voort uit het team. Dan is er wel weer sprake van een professionele cultuur. Er wordt op SBO Aquamarijn bijvoorbeeld gezocht naar een planning voor de klas waarin duidelijk het planmatig werken naar voren komt. Er werden door verschillende collega's planningsdocumenten gemaakt en hier wordt een bepaalde periode mee gewerkt. Op grond van ervaringen van collega's wordt er een beslissing genomen en wordt het document geborgd. Zoals van Emst ook noemt, is er dan voldoende draagvlak om de verandering door te voeren.

Emst, van, A. (1999). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utrecht: APS/Edukern

Op SBO Aquamarijn komt regelmatig het beeld voor van een leerling hangend achter zijn tafel, spelend met zijn potlood, en slechts met een half oor luisterend naar de instructie van de leerkracht. Leerlingen lijken niet altijd betrokken bij de les en niet gemotiveerd om het doel te halen. Het invoeren van leerlingportfolio's zou de betrokkenheid van leerlingen kunnen vergroten. In een leerlingportfolio wordt door de leerling zelf zichtbaar gemaakt hoe hij zich heeft ontwikkeld. Leerlingen zijn zelf verantwoordelijk voor het portfolio, daardoor worden ze zich bewust van hun eigen leerproces. Leerlingen leren reflecteren en krijgen daarmee inzicht in hoe ze leren en welke strategieën ze gebruiken. Vervolgens leren ze om nieuwe doelen te stellen. Leerlingen worden daarmee eigenaar van hun eigen leerproces en dit vergroot volgens Castelijns en Kenter (2009) de motivatie en betrokkenheid van leerlingen. In overleg met de directe van SBO Aquamarijn is besloten om leerlingportfolio's in te voeren. Van den Berg en Vandenberghe (2010) geven aan dat er bij veranderingen een ontwikkeling bestaat bij personen wat betreft de betrokkenheid bij het werk wanneer er vernieuwingen worden ingevoerd. Waar sommige personen de vernieuwing beleven als een bedreiging van de huidige situatie, ervaren andere personen de vernieuwing als beloning voor eerder geleverde prestaties. Ook kan worden ervaren dat er een gebrek aan informatie is. Om erachter te komen op welke wijze de leerkrachten van de bovenbouw van SBO Aquamarijn zijn betrokken bij de invoering van leerlingportfolio's, is het analysemodel 'betrokkenheidsmodel Van den Berg en Vandenberghe (2010) afgenomen. Dit model kan helpen bij het stellen van een diagnose van de actuele situatie van de betrokkenen. Het betrokkenheidsmodel onderscheid drie fasen om aan te geven in hoeverre een persoon bij een verandering is betrokken.

- Zelfbetrokken
- Taakbetrokken
- Anderbetrokken

Iemand die met een verandering te maken krijgt, vraagt zich vaak af wat die verandering voor hem of haar betekent. Wanneer de zelfbetrokkenheidsproblemen zijn besproken, raken de personen vaak taakbetrokken. Hierbij komen vaak praktische vragen naar voren die te maken hebben met het leiden en begeleiden van de processen die het gevolg zijn van de vernieuwing. Vervolgens komt de anderbetrokkenheid. Hierbij is de aandacht vooral gericht op de ander. In het onderwijs gaat het dan om de leerlingen die bij de vernieuwing zijn betrokken. Ook ligt de nadruk op samenwerking met collega's. Door concrete samenwerking krijgt de vernieuwing concreet vorm.

Op SBO Aquamarijn is de OCAI afgenomen. Hieruit blijkt dat op SBO Aquamarijn de hiërarchische cultuur het sterkst aanwezig is. Volgens Cameron en Quinn (2011) is er bij een hiërarchische cultuur sprake van een zeer gestructureerde omgeving. De bestaande procedures bepalen wat de mensen doen. Op SBO Aquamarijn is dit zichtbaar in de veelheid aan procedures die geschreven zijn om de zaken te regelen, bijvoorbeeld een wegloopprotocol, een overzicht hoe huisbezoeken afgenomen dienen te worden, overzicht met pleinafspraken, enzovoort. Voor grotendeels alle activiteiten is een protocol te vinden. De leiders in een hiërarchische cultuur zijn efficiënte coördinatoren en organisatoren. Het gaat hen erom dat er de organisatie soepel verloopt. Dit is op SBO Aquamarijn ook het geval. De leiders coördineren de activiteiten. Ze delegeren de uitvoering ervan en evalueren dit. Wanneer alles loopt, zijn de leiders op de achtergrond. Wanneer er iets misloopt, zijn ze er om te ondersteunen.

Volgens Quinn en Cameron (2011) hebben de meeste organisaties meer dan een dominante cultuur.

Zo ook op SBO Aquamarijn. Naast de hiërarchische cultuur, is hier namelijk ook de familiecultuur sterk aanwezig. Zoals de naam al zegt, heeft de familiecultuur veel weg van een grote familie. De leiders binnen de organisatie worden gezien als mentoren of vader/moederfiguren. De mensen in een familiecultuur hebben veel met elkaar gemeen. De organisatie hecht veel waarde aan teamwork, eensgezindheid en betrokkenheid. Op SBO Aquamarijn is dit zichtbaar in de commissies die gevormd zijn om bijvoorbeeld een Sinterklaasfeest te organiseren. Uit iedere bouw heeft iemand zitting in een dergelijke commissie. Binnen de bouwen onderling is juist veel sprake van betrokkenheid. Zo kunnen collega's altijd bij elkaar naar binnen lopen om hulp te vragen. Ook hebben de collega's altijd een luisterend oor. Uit de OCAI-vragenlijst is tenslotte gebleken dat de marktcultuur het minst sterk aanwezig is. Kenmerken van deze cultuur zijn dat de mensen competitief en doelgericht zijn ingesteld. De leiders zijn hard en veeleisend. Deze kenmerken komen op SBO Aquamarijn weinig naar voren. De school is wel gericht op ontwikkeling, maar niet zozeer competitief ingesteld. In het onderwijs is deze cultuur waarschijnlijk het minst aanwezig, omdat er niet sprake is van het genereren van winst.

Het ui-model van Hofstede en Hofstede (2010) geeft de verschillende lagen van een organisatiecultuur weer. Hoe dieper in de ui, hoe moeilijker de laag is te veranderen. Symbolen vormen de meest oppervlakkige laag en waarden zijn de diepste laag van een organisatiecultuur. Helden en rituelen zitten daar tussenin. Symbolen zijn de meest oppervlakkige kenmerken van een organisatiecultuur. Het zijn kenmerken met een betekenis die alleen door de leden van de cultuur begrepen worden. Op SBO Aquamarijn zijn deze kenmerken bijvoorbeeld het logo en de hal. Helden zijn personen die over eigenschappen beschikken die in de cultuur erg belangrijk zijn en daarom als gedragsmodel fungeren. Op SBO Aquamarijn is dit de directrice. Zij vervult een voorbeeldrol. Daarnaast kan ook het team als held genoemd worden, omdat het team op SBO Aquamarijn veel aan elkaar heeft. Rituelen zijn gezamenlijke activiteiten die niet nodig zijn om het gewenste doel te bereiken, maar die als sociaal essentieel worden beschouwd binnen een cultuur. Op SBO Aquamarijn zijn dit bijvoorbeeld het groeten bij de deur van de kinderen bij binnenkomst en het geven/ontvangen van een bosje bloemen bij een verjaardag. De waarden vormen de kern van een organisatiecultuur. Op SBO Aquamarijn is dit bijvoorbeeld de sfeer die er in de school heerst en de 'geef-me-de-5-aanpak' van de Bruin (2009) bij leerlingen met ASS.

Literatuur:

Berg, R., van den & Vandenberghe, R. (2010). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Deventer: Kluwer B.V.

Bruin, de, C. (2004). *Geef me de Vijf*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.

Castelijns, J., & Kenter, B. (2009). *Leren met portfolio's*. Amersfoort: CPS.

Hofstede, G.J., & Hofstede, G. (2010). *Werken met cultuurverschillen*. Amsterdam: Business Contact.

Quinn, R. & Cameron, K. (2011). *Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur*. Den Haag: Academic Service.

BIJLAGE 11 PRESENTATIE SCHOOLCULTUUR

Via de volgende link is de presentatie van de schoolcultuur te bekijken:

http://prezi.com/2af-4tbxgrnz/?utm_campaign=share&utm_medium=copy