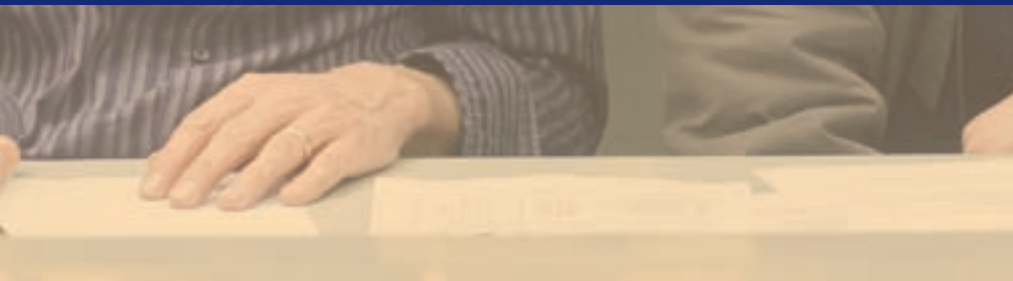




STAGNERENDE SCHOOLONTWIKKELING



Een zoektocht naar verklaringen en handvatten



Drs. Gert Kamphof
Dr. Jos van der Waals

Voorwoord

Het organiseren van schoolontwikkeling is een uitdagende kernopdracht voor schoolleiders en bestuurders en tegelijkertijd razend ingewikkeld. Het trekken van een plan gaat ons doorgaans redelijk af. Het creëren van draagvlak en 'ownership' is echter veel lastiger, en het ten uitvoer brengen van de plannen – wanneer dat al zover komt – gaat helaas in de meeste gevallen mis. Wat is dat toch? Ik bied u hierbij een zoektocht naar verklaringen aan en een aantal praktische handvatten om de stagnatie van schoolontwikkeling te voorkomen.

Binnen het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg' hebben in de afgelopen drie jaar 325 scholen een zelfevaluatie uitgevoerd, gericht op de kwaliteit van het pedagogische en didactische proces. De dominante thema's in de ontwikkelagenda's van deze scholen zijn: grip krijgen op effectieve schoolontwikkeling, bieden van maatwerk in de klas, creëren van geïntegreerde leerlingbegeleiding en preventieve leerlingenzorg, bevorderen van betrokkenheid bij leerlingen, en het verbinden van de school met de omgeving.

In januari van dit jaar heeft de VO-Raad het boekje *De ontwikkelagenda van de toekomst?* onder alle leden verspreid. Hierin verbinden Teije van der Bij en Jos van der Waals¹, met behulp van de inzichten die zie ze in de praktijk hebben opgedaan, de opbrengsten van het eerdergenoemde project met het gedachtegoed van vooraanstaande wetenschappers.

In de publicatie die nu voor u ligt proberen Van der Waals en Kamphof² antwoorden te krijgen op de intrigerende vraag waarom schoolontwikkeling toch zo lastig is. Daarbij maken ze gebruik van de ruime ervaring van scholen bij het voorbereiden en implementeren van ontwikkelagenda's en vernieuwingstrajecten. In expertmeetings en klankbordgroepen is over deze vraag gesproken met ervaren schoolleiders en bestuurders. De uitkomsten van deze gesprekken, gecombineerd met een stevige portie kennis die beide schrijvers bezitten van de veranderkunde, levert opnieuw een zeer aanbevelenswaardige publicatie op vanuit het project³.

De formule $V = O \times V \times C \times D$ was voor mij een eye-opener en heeft mij geholpen beter grip te krijgen op de voorbereiding van veranderingsprocessen. Om te weten of dat ook voor u geldt, zult u eerst dit boekje moeten lezen. Als collega garandeer ik u dat u daar geen spijt van zult krijgen!

Met vriendelijke groet,

Jaap Engbers,

projectleider 'Kwaliteit van Leerlingenzorg',

lid CvB Onderwijsgroep Noord (rsg de Borgen, Dollard College, AOC Terra)

- 1 Dr. Jos van der Waals, senior adviseur bij BMC, en drs. Teije van der Bij, senior adviseur bij ECNO, waren beiden lid van de projectgroep 'Kwaliteit van de leerlingenzorg'.
- 2 Drs. Gert Kamphof is senior adviseur bij CPS en actief betrokken bij de inrichting en uitvoering van het zelfevaluatiekader.
- 3 Naast deze publicatie zijn in 2006 ook uitgebracht: E. Voncken en R. van Schoonhoven, *Het zelfevaluatiekader de maat genomen*, en A. Bootsman en I. Spee, *Willemijn en het belang van een goede zorgstructuur*.

Inhoudsopgave

Inleiding	
1. Verbeteren van de leerlingenzorg is werken aan integrale schoolontwikkeling	
1.1 Geschiedenis van het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg' en van het ZEK	9
1.2 Uitgangspunten van het project	9
1.3 Het ZEK in het perspectief van een breed aanbod aan zelfevaluatie-instrumenten	10
1.4 Uitgangspunten bij de ontwikkeling van het ZEK	11
1.5 Intakegesprek voorafgaand aan de toepassing van het ZEK	12
1.6 Het oordeel van scholen over de deelname aan het project	13
1.7 Stagnatie van schoolontwikkeling na het ZEK	13
2. Het kader: theorieën over organisatieverandering	
2.1 Een zoektocht naar verklaringen voor stagnatie van schoolontwikkeling	15
2.2 Aanvliegroutes voor organisatieverandering (Homan)	15
2.3 Denken in kleurendrukken (De Caluwé en Vermaak)	17
2.4 Ontwerpen versus ontwikkelen	19
2.5 Leren gaat vooraf aan veranderen (Dixon)	21
2.6 De rode draad: een formule	22
3. De formule uitgewerkt	
3.1 De formule als hulpmiddel om het veranderproces te analyseren	25
3.2 Onbehagen (motivatie)	25
3.3 Visie	26
3.4 Conditities	27
3.5 Durf	29
4. De formule in praktijk gebracht	
4.1 De bevorderende factoren in de praktijk	31
4.2 Een praktijkgeval: vmbo-school De Werf	31
4.2.1 Situatieschets, voorafgaande aan de zelfevaluatie	31
4.2.2 Intakegesprek en eerste afspraak projectgroep: aanpak en planning	31
4.2.3 Uitkomsten van het ZEK	32
4.2.4 Het consentgesprek	33
4.2.5 Een jaar later; stagnatie van het verandertraject	33

4.3 Reflectie op de casus met behulp van de formule	34
4.3.1 Onbehagen als motivatie voor verandering	34
4.3.2 Gemeenschappelijke visie op de toekomst	36
4.3.3 Conditities	38
4.3.4 Durf	41
4.4 Tien vuistregels bij schoolontwikkeling op basis van zelfevaluatie	42
4.5 Schoolontwikkeling volgens het boekje?	45
Colofon	46

Inleiding

Tijdens het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' (2003-2006) hebben meer dan 300 scholen de leerlingenzorg van hun school kritisch 'tegen het licht gehouden'. Zij hebben het zelfevaluatiekader (ZEK) uitgevoerd, met als uitkomst een zogenoemde ontwikkelagenda: 'wat staat de school de komende tijd te doen als het gaat om verbetering van de leerlingenzorg'.

Onder (het management van) de scholen bestaat een hoge mate van tevredenheid over het project. Die tevredenheid betreft het project als geheel en het ZEK in het bijzonder (zie ook hoofdstuk 1, paragraaf 1.6).

De zelfevaluatie heeft de ene school een meer robuuste ontwikkelagenda, met concrete verbeter- en veranderpunten, opgeleverd dan de andere school. De robuustheid van de agenda garandeert echter niet dat de plannen vervolgens ook daadwerkelijk worden uitgevoerd. Het beeld overheerst dat nog niet veel van de deelnemende scholen zijn toegekomen aan daadwerkelijke verbetering van hun leerlingenzorg. Schoolleiders geven aan dat leerlingen er in de praktijk van alledag nog betrekkelijk weinig van merken.

Wat is de verklaring voor deze tegenstrijdigheid: tevreden deelnemers enerzijds en een achterblijvende praktijk anderzijds?

Veranderen, en zeker een integraal veranderproces, is lastig. De non-profitsector, en dan vooral het onderwijs, heeft een reputatie van 'slechts moeizaam te bewegen'. Dat beeld wordt bevestigd door eerdere grote, door de overheid geïnitieerde veranderingen zoals basisvorming, tweede fase en vmbo. Maar ook op veranderingen die meer vanuit de school zelf komen, zoals ook de ontwikkelagenda voortvloeiend uit het ZEK, lijkt dat van toepassing te zijn.

In verschillende recente (klankbord)bijeenkomsten gaven adviseurs vanuit het project en schoolleiders ook aan dat schoolontwikkeling in de praktijk niet eenvoudig is. De volgende redenen kwamen – in vele gedaanten en bewoordingen – naar voren:

- Er ontbreekt vaak een 'sense of urgency' of crisis. Veranderen blijkt heel lastig te zijn als niet alle betrokkenen daar de noodzaak van inzien.
- Scholen hebben nog maar sinds korte tijd enige ruimte om eigen beleid en aanpak te ontwikkelen (midden jaren negentig: invoering 'lumpsum').
- Veranderstrategieën worden zelden consistent uitgevoerd. Er wordt veel 'naar bevind van zaken' gehandeld. Opvallend is het grote gemak waarmee scholen van koers lijken te veranderen wanneer er tegenwind optreedt.
- Er bestaat vaak een verschil tussen 'zeggen' en 'doen'. De met de mond beleden voorkeur van

scholen is meestal een 'open ontwikkelbenadering', terwijl in het praktisch handelen toch vooral een 'ontwerpgerichte benadering' is te zien (zie ook hoofdstuk 2, paragraaf 2.4).

- In de heersende cultuur van het onderwijs zijn de dominante kenmerken *autonomie* ('koning, keizer, admiraal, ik ben de baas in mijn lokaal') en *non-interventie* ('ik bemoei me niet met jou en jij niet met mij'). Als gevolg hiervan is het in de meeste scholen geen gewoonte om elkaar feedback te geven en met en van elkaar te leren en van te gedachten wisselen over het werk en de onderliggende opvattingen. Een veelgehoorde uitspraak van docenten is: "Dat soort gesprekken voeren wij hier nooit."

Er hebben veel deelnemers aan het project meegedaan en dat levert een schat aan uiteenlopende ervaringen op. Met behulp van deze ervaringen zijn wij op zoek gegaan naar verklaringen voor de stagnatie van schoolontwikkeling en naar handvatten om die stagnatie te voorkomen. Dit boekje geeft een groot aantal praktische aanbevelingen voor scholen die nog aan het begin staan van het zelfevaluatie-traject, het biedt de mogelijkheid tot (tussentijdse) reflectie en eventueel bijsturing voor scholen die midden in het proces zitten of al in de eindfase verkeren en het geeft een groot aantal suggesties voor een effectieve(re) herhaling van het ZEK.

De opbouw van dit boekje is als volgt:

1. In het eerste hoofdstuk worden de uitgangspunten en de werkwijze van het project weergegeven. Dit hoofdstuk mondt uit in de vraag of het ZEK en de daaruit voortvloeiende ontwikkelagenda ook daadwerkelijk tot schoolontwikkeling leidt.
2. Over organisatieverandering is veel bekend, vanuit de literatuur en vanuit andere sectoren. In hoofdstuk 2 wordt een aantal theorieën beschreven. Hieruit hebben we vervolgens een aantal factoren afgeleid die schoolontwikkeling kunnen bevorderen, en die factoren zijn omgezet in een formule.
3. De theoretische formule voor succesvol veranderen wordt in hoofdstuk 3 verder uitgewerkt.
4. In het laatste hoofdstuk wordt beschreven hoe een concrete school, die we de fictieve naam 'De Werf' hebben gegeven, met het project en met het ZEK is omgegaan. Op met name deze schoolwerkelijkheid (en die van enkele andere scholen in het algemeen) wordt vervolgens gereflecteerd met behulp van de formule uit hoofdstuk 2. De reflectie leidt tot aanbevelingen, die met behulp van de onderdelen van de formule worden gepresenteerd. Ten slotte worden de belangrijkste aanbevelingen, in de volgorde van toepassing van het ZEK, weergegeven.



1. Verbeteren van de leerlingenzorg is werken aan integrale schoolontwikkeling

1.1 Geschiedenis van het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg' en van het ZEK

Het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' (2003-2006) is te beschouwen als een opvolger van de eerdere projecten 'Kwaliteit van zorg' en 'Scholen in vmbo'. Deze beide laatstgenoemde projecten speelden nog volop een rol bij de invoering van nieuwe wet- en regelgeving voor het vmbo.

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de uitgangspunten zijn geweest van het project. Tevens wordt ingegaan op de ontwikkeling en de toepassing van het zelfevaluatie-instrument ZEK. Daarna wordt aangegeven hoe de scholen die reeds een zelfevaluatie hebben uitgevoerd het ZEK beoordelen. Tot slot komen we bij de vraag waarom de schoolontwikkeling na het ZEK vaak stagneert, terwijl de deelnemende scholen toch heel tevreden zijn over het project.

1.2 Uitgangspunten van het project

Bij de aanvang van het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg' zijn onder meer de volgende uitgangspunten geformuleerd:

- Het project moet aansluiten bij en voortbouwen op actuele opvattingen over leerlingenzorg en instrumenten.
- Het project richt zich op de 'doorontwikkeling' van het vmbo: verbeteren van het primaire proces in de scholen. Leerlingenzorg wordt daarbij nadrukkelijk als onderdeel van het primaire proces beschouwd. Daarbij geldt wel de afspraak dat het 'andere onderdeel' van het primaire proces, de inhoud van vakken en sectoren, niet tot het domein van het project behoort.
- Het project is gericht op onderwijs- en schoolontwikkeling.
- Er is een instrument nodig om de huidige en de gewenste situatie in beeld te brengen. Hiervoor is het ZEK, het zelfevaluatiekader, ontwikkeld, bestaande uit digitale enquêtes.
- Door deel te nemen aan het project wordt de school probleemeigenaar van de analyse.
- Vanuit het project is het management gekozen als primaire doelgroep. De schoolleider is tenslotte degene die vernieuwingen moet legitimeren en faciliteren.

Een belangrijk projectdoel was ook om leerlingenzorg op de agenda van de school als geheel, management én docenten, te krijgen. Op veel scholen is leerlingenzorg nog een onderwerp dat toch vooral de aandacht heeft van de zorgcoördinator en het zorgteam. Om die reden werd bijvoorbeeld het consentgesprek toegepast; een gesprek waarin de uitkomsten van de enquête-

tes worden besproken en de verschillende visies van de deelnemers worden vergeleken met de alledaagse praktijk op de school.

Het is zeker niet de bedoeling geweest dat vanuit het project nieuwe regelgeving of nieuw inspectietoezicht ging ontstaan. Het project heeft bestaansrecht als scholen, samenwerkingsverbanden en andere instanties de doelen van het project accepteren en nastreven. De school kijkt zelf in de spiegel en stelt naar aanleiding daarvan zelf een ontwikkelagenda op.

1.3 Het ZEK in het perspectief van een breed aanbod aan zelfevaluatie-instrumenten

Ten behoeve van het onderwijs zijn vele instrumenten voor zelfevaluatie en zelfdiagnose in omloop. Bij veel van die instrumenten ligt de nadruk op een specifieke thematiek, bijvoorbeeld oudertevredenheid, studievaardigheden of financiën. Vaak is er binnen de school een specifieke aanleiding om juist op het betreffende thema een evaluatie uit te voeren respectievelijk verbeteringen door te voeren. Er bestaat bijvoorbeeld een vermoeden van een tekortschietende kwaliteit. Meestal is bij een dergelijke zelfevaluatie slechts één groep betrokken: ouders, leerlingen of het management. Uiteraard dient de analyse van het gebruikte instrument te leiden tot de uitvoering van een specifiek plan, bijvoorbeeld het verbeteren van de communicatie of het aanleren van studievaardigheden van leerlingen.

Daarnaast is een categorie instrumenten beschikbaar waarmee de school als geheel aan een brede diagnose wordt onderworpen. Zowel het primaire proces als de secundaire processen komen aan de orde. Meestal worden ook meerdere doelgroepen bij de toepassing van het instrument betrokken: leerlingen, ouders, docenten en management. Alleen al het zogenaamde 'spiegelen', hoe denken verschillende groepen over dezelfde thema's, levert boeiende uitkomsten op. Een thema als veiligheid kan heel verschillend worden beleefd door bijvoorbeeld het management, docenten en leerlingen. Ook kunnen ouders de communicatie vanuit de school nogal eens heel anders ervaren dan vanuit de school(leiding) is bedoeld.

Het ZEK richt zich op 'leerlingenzorg'. Daarmee lijkt het een evaluatie-instrument uit de eerste categorie te zijn. Toch is de werkelijkheid anders. Alle aspecten van zorg komen aan bod: in én buiten de les, het schoolklimaat, het beleid, enzovoorts. Ook worden de verschillende doelgroepen bevraagd, zodat sprake is van een vorm van 360-graden feedback en een brede diagnose van de schoolwerkelijkheid plaatsvindt.

Het belangrijkste is echter dat de diagnose een integraal karakter heeft en dat, in het verlengde daarvan, de ontwikkel- of verbeterpunten om een integrale aanpak vragen. Geen 'losstaande' acties als een camera ophangen in de fietsenstalling of het formuleren van nieuwe taken voor de mentor. Het moet gaan om een samenhangend pakket van ontwikkelpunten, uiteengezet in

een ontwikkelagenda die de verschillende niveaus van de schoolgemeenschap raakt. Vervolgens wordt de agenda nader uitgewerkt en worden de verbeterpunten uitgevoerd.

1.4 Uitgangspunten bij de ontwikkeling van het ZEK

Bij de ontwikkeling van het zelfevaluatiekader golden een aantal overwegingen, waarvan de voornaamste hieronder worden vermeld.

Het instrument is gebaseerd op een aantal inhoudelijke kenmerken van goede leerlingenzorg. Deze kenmerken zijn echter (nog) niet op alle scholen de norm. Tussen verschillende scholen en zelfs binnen een school wordt verschillend gedacht over bijvoorbeeld de zorgtaak van de school, de rol van handelingsplannen of het zelf mogen kiezen van een mentor. Het ZEK moet een stimulerende bijdrage leveren aan de discussie hierover. Deze discussie zal eerst plaatsvinden binnen de scholen die met het ZEK aan de slag gaan, maar daarnaast is ook discussie binnen de sector, inclusief de VO-Raad, gewenst.

Rond leerlingenzorg, mentoraat, competenties van docenten en het functioneren van samenwerkingsverbanden zijn in voorgaande jaren reeds verschillende instrumenten ontwikkeld. Voor de ontwikkeling van het ZEK gold dus dat het wiel niet opnieuw uitgevonden hoefde te worden. Het ZEK moest bovendien, voor de scholen die met de al bestaande instrumenten hebben gewerkt, aansluiten bij eerdere evaluaties.

Scholen hechten aan de mogelijkheid om een instrument 'op maat' te snijden. Dan kan het gaan om het taalkundig aanpassen van de tekst aan de doelgroep of het gebruik van schoolspecifieke termen voor bepaalde lokalen, functies of boeken. Maar ook kunnen specifieke wensen van een school, bepaalde standaarden of indicatoren worden aangepast, toegevoegd of verwijderd. Iedere school kan het ZEK naar eigen wens aanpassen.

Bij de ontwikkeling van het instrument is ook gedacht aan de mogelijkheid van 'benchmarking': scholen zouden de eigen scores moeten kunnen vergelijken met landelijke cijfers. Tot nu toe bestaat deze mogelijkheid nog niet. Dit heeft onder andere te maken met het vorige punt: een instrument dat op maat van de school is gesneden, maakt vergelijking met resultaten van andere scholen lastiger.

De zelfevaluatie dient een logische en nuttige start te vormen van een integraal verandertraject. Er is derhalve veel kennis over onderwijs en zorg samengebracht in het instrument, met ruimte voor de school om daarbinnen of daarnaast eigen accenten te leggen. Het leidt tot ontwikkelpunten die de school zelf heeft bepaald en die aansluiten bij onderdelen waarop de school tekortschiet.

1.5 Intakegesprek voorafgaand aan de toepassing van het ZEK

Voorafgaand aan de uitvoering van het ZEK is vanuit het project een intakegesprek geïnitieerd. Daarin wordt het integrale karakter aan de orde gesteld, de veranderbereidheid van de school en de rol van respectievelijk de school en de begeleider in het proces. Concreet gaat het om een verkenning van:

1. de samenstelling van de groep die het project gaat 'trekken';
2. de relatie met andere 'lopende' ontwikkelingen;
3. de verandercapaciteit van de school.

Bij de samenstelling van de projectgroep moet er rekening mee worden gehouden dat betrokkenheid en een sturende rol van de directie zijn vereist. Een sturende rol voor medewerkers die inhoudelijk bij de leerlingenzorg zijn betrokken ligt daarentegen niet voor de hand. Velen zijn geneigd de uitkomsten van de zelfevaluatie te zeer op zichzelf te betrekken. Bij het opstellen en uitvoeren van de ontwikkelagenda is hun rol wel essentieel.

In het intakegesprek wordt benadrukt dat het bewaken van de inhoudelijke samenhang tussen dit project en 'lopende ontwikkelingen' essentieel is, zodat ontwikkelingen elkaar kunnen versterken. Scholen zijn nogal eens met meerdere (al dan niet integraal bedoelde) trajecten op hetzelfde moment bezig. Met name docenten geven aan dat er te veel veranderingen spelen, en men heeft vaak het gevoel overladen te worden.

Een schoolleider: "Wij (directie) stelden vast dat het ZEK het merendeel van de onderwerpen uit ons strategisch plan dekte. We hebben vervolgens nog enige vragen over ontbrekende onderwerpen toegevoegd. Daarmee hebben we voorkomen dat er allerlei trajecten naast elkaar zouden ontstaan."

Voor de meeste scholen geldt bovendien dat de mogelijkheden om daadwerkelijk te veranderen beperkt zijn (gebrek aan tijd, middelen, capaciteit, competenties et cetera). Dat geldt trouwens niet alleen voor de uitvoering van de afzonderlijke ontwikkelpunten. De totale omvang van de ontwikkelagenda moet haalbaar zijn en ieder verbeterpunt zou gekoppeld moeten zijn aan een prioriteitenlijst. Ook voor de uiteindelijke evaluatie van het gehele proces, bijvoorbeeld in de vorm van een bezoek van een visitatiecommissie, moeten tijd en capaciteit beschikbaar zijn.

Na het intakegesprek volgt een eerste gesprek tussen de begeleider en de werk- of projectgroep. Hierin worden meer praktische afspraken gemaakt over de verschillende verantwoordelijkheden, de planning, de focus en de techniek. Uitgangspunt daarbij is dat het gaat om een *zelfevaluatie*: het is de school zelf die de evaluatie uitvoert en verantwoordelijk is voor het opstellen en uitvoeren van de ontwikkelagenda.

Toch blijkt de werkelijkheid weerbarstiger. Voor het proces van zelfevaluatie en het opstellen en daadwerkelijk uitvoeren van een ontwikkelagenda zijn kwaliteiten nodig die er niet altijd zijn. Juist bij achterblijvende scholen, waar de evaluatie een zorgwekkend beeld oplevert, ontbreekt het daar vaak aan. Anders gezegd: de (toch al) kwalitatief sterke school wordt er beter van, maar de school waar de zorg echt achterblijft is nauwelijks bij machte om iets aan de problemen te doen.

1.6 Het oordeel van scholen over de deelname aan het project

De scholen die reeds hebben deelgenomen aan het project zijn bevraagd over hun deelname aan het ZEK. In het boekje 'Het zelfevaluatiekader de maat genomen'⁴ zijn de resultaten beschreven. De volgende onderwerpen zijn daarbij aan de orde gesteld:

- aanmelding en registratie;
- de uitvoering van de zelfevaluatie;
- het functioneren van de begeleider;
- plannen van scholen omtrent het vervolgtraject;
- bereidheid tot deelname aan activiteiten te behoeve van benchmarking;
- verbetersuggesties en overige opmerkingen.

Gemiddeld genomen krijgen de verschillende onderwerpen op een schaal van 5 punten een score 4. De uitvoering, en dan met name de toepasbaarheid van het instrument, blijft met een 3 enigszins achter. Technische onvolkomenheden van het instrument stonden een goede uitvoering op een aantal scholen in de weg.

De gemiddelde score van een 4, hetgeen overeenkomt met het rapportcijfer 8, getuigt van een grote tevredenheid. Bovendien geeft een overgrote meerderheid aan te overwegen het zelfevaluatie-instrument te gaan herhalen. Men is van mening dat leerlingenzorg een hogere prioriteit op de school heeft gekregen.

1.7 Stagnatie van schoolontwikkeling na het ZEK

Het eindpunt van het traject van zelfevaluatie is het opstellen van de zogenaamde ontwikkelagenda. De daadwerkelijke (integrale) schoolontwikkeling start daarna.

Er is een steekproef gehouden onder de scholen die het ZEK hebben uitgevoerd, om te zien of de schoolontwikkeling ook daadwerkelijk op gang is gekomen. De vraag is welke concrete veranderingen zijn toe te schrijven aan het ZEK, met andere woorden: wat de opbrengsten zijn van de in gang gezette schoolontwikkeling.

⁴ E. Voncken en R. van Schoonhoven, *Het zelfevaluatiekader de maat genomen; Overzicht, waardering en gebruikswaarde van de zelfevaluatie-aanpak*, september 2006.

Uit deze steekproef blijkt dat veel scholen nog nauwelijks aan veranderen zijn toegekomen. Bij een aantal scholen is de reden hiervoor dat de uitvoering van de ontwikkelagenda nog maar net ter hand is genomen. Voor een ander deel heeft het zeker ook te maken met de moeite die scholen hebben om een werkelijk integrale verandering in gang te zetten.

Een veel gekozen thema in de ontwikkelagenda's is bijvoorbeeld 'onderwijs en zorg op maat'. Dit past in het vernieuwingsproces waar veel scholen mee bezig zijn. Enerzijds blijkt dit thema telkens weer lastig te vertalen in concrete, 'smart' geformuleerde doelen. Wanneer die doelen echter wel worden gesteld, blijkt het moeilijk om de samenhang, het integrale karakter van de verandering in het oog te houden. Een voorbeeld: sommige scholen maken vraaggestuurd leren concreet door leerlingen de mogelijkheid te bieden toetsen of examens flexibel af te leggen. De leerling kiest het moment van toetsen. Onmiskenbaar een heel concrete vertaling van vraaggestuurd. Maar niet zelden wordt deze flexibiliteit een doel op zich en heeft niemand meer oog voor de vraag 'waarom doen we dit ook alweer?'. Kortom, het vinden van de balans, met oog voor integraliteit en concreetheid, is niet eenvoudig.

De 'bescheiden' uitvoering van de zelfevaluatie op veel scholen werkt daarbij als een complicerende factor. Het is nogal pretentius te denken dat een beperkt uitgevoerd evaluatietraject een grote en ingrijpende ontwikkeling tot gevolg kan hebben die van invloed is op alle aspecten van het schoolleven. De overheersende praktijk in scholen is dan ook geweest dat de zelfevaluatie vooral een nieuw of aanvullend licht heeft geworpen op de bestaande schoolontwikkeling.

Een schoolleider: "We veronderstellen dat onze schoolontwikkeling vanzelfsprekend een integraal karakter heeft. Het raakt de gang van zaken in de lessen, de omgang met leerlingen, docenten, management, eigenlijk alles, tot de inrichting van het gebouw aan toe. Wat je nu met deze evaluatie teruggekoppeld krijgt is dat deze veronderstelling, in ieder geval in de beleving van bepaalde groepen, niet klopt. Leerlingen en ouders merken bijvoorbeeld helemaal niet zo veel van onze vraaggestuurde aanpak. Dat zet je aan het denken en stimuleert je om het nieuwe schoolconcept beter in concrete acties te vertalen."

2. Het kader: theorieën over organisatieverandering

2.1 Een zoektocht naar verklaringen voor stagnatie van schoolontwikkeling

Het landelijke project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het vmbo en praktijkonderwijs' heeft voor de deelnemende scholen geresulteerd in een ontwikkelagenda, een plan met verbeterpunten. Uit een steekproef onder een aantal van deze scholen is gebleken dat het implementeren van de ontwikkelagenda, het richting geven aan en uitvoeren van activiteiten in het kader van onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling, moeizaam op gang komt en snel stagneert.

Schoolleiders herkennen dit beeld. Bovendien correspondeert het met de uitkomst van onderzoek⁵ dat uitwijst dat 70 tot 80 procent van (majeure) veranderprogramma's mislukt en dat organisaties daarna slechter af zijn dan ze waren toen ze aan het programma begonnen. Het gaat hier om ingrijpende organisatorische veranderingen, zoals privatisering, verzelfstandiging van eenheden, fusies, wijziging van bedrijfsprocessen, cultuurveranderingen of trajecten gericht op het verbeteren van de kwaliteit en klantgerichtheid.

Waarom mislukken er toch zoveel veranderprogramma's? Vooral de aanpak en het handelen van de actoren in veranderprocessen lijken daarvan de oorzaak te zijn. Veel actoren proberen de dynamiek in hun organisatie en omgeving te ordenen en te beheersen. Ze trachten veranderingen planmatig te sturen. Dit lijkt weinig zin te hebben in een dynamische omgeving vol ambigue vraagstukken.

In dit hoofdstuk willen we nagaan of een theoretisch kader ons een verklaring kan bieden voor het stagneren van schoolontwikkelingsprocessen. We bieden een overzicht van opvattingen over organisatieverandering en staan stil bij de onderliggende overtuigingen. We maken hierbij gebruik van de door Homan⁶ onderscheiden 'aanvliegroutes' voor organisatieverandering, het 'kleurendenken' van De Caluwé en Vermaak⁷, de door Boonstra onderscheiden typering 'ontwerpen en ontwikkelen' en het werk van Dixon⁸ over organisatieleren.

2.2 Aanvliegroutes voor organisatieverandering (Homan)

Homan maakt in zijn werk onderscheid tussen twee hoofddimensies om veranderactiviteiten te karakteriseren:

- gepland versus spontaan veranderen;
- monovocaal versus polyvocaal veranderen.

- 5 J. Boonstra, *Lopen over water*, 2000.
- 6 T. Homan, *Organisatiedynamica*, 2005.
- 7 L. de Caluwé en H. Vermaak, *Leren Veranderen*, 2000.
- 8 N.M. Dixon, *De organisatieleercyclus; hoe we collectief kunnen leren*, 1999.

Gepland versus spontaan veranderen:

Deze eerste dimensie verwijst naar de mate waarin veranderingen in organisaties centraal worden aangestuurd of juist spontaan optreden. Daarnaast verwijst deze dimensie naar twee aspecten van verandertrajecten: het 'formele' gedeelte en datgene wat daadwerkelijk gaande is.

Gepland veranderen kenmerkt zich door het maken van een goede analyse, het opstellen van een veranderplan en het implementeren van de verandering. Verandermanagement lijkt daarmee op 'projectmanagement'. Aan deze opvatting ligt de overtuiging ten grondslag dat de werkelijkheid planbaar, beheersbaar, voorspelbaar en bestuurbaar is. Deze aannames veronderstellen een relatief eenvoudige en stabiele (organisatie)omgeving.

Spontaan veranderen vindt volgens onderzoek plaats bij 70 tot 80 procent van de veranderingen in organisaties. De essentie is dat er tussen de veranderinitiatieven van het management en het feitelijk gedrag van mensen in de organisatie een proces van betekenisgeving plaatsvindt. Mensen vragen zich hierbij af wat echt is en wat niet en wat goed is en wat niet. Dit perceptieproces is dus van invloed op de mate waarin er daadwerkelijk iets verandert in het gedrag van medewerkers.

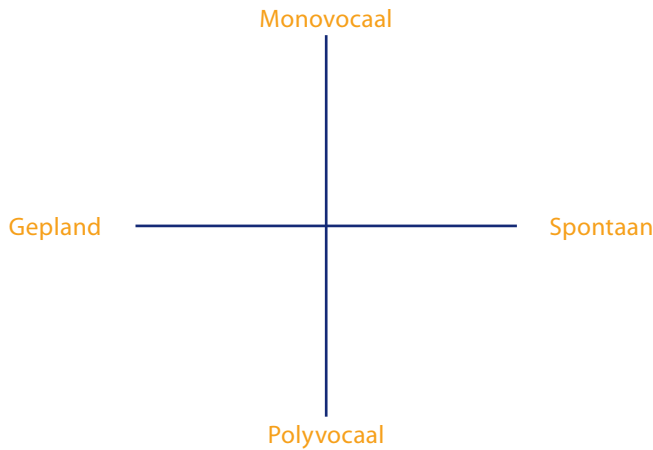
Monovocaal versus polyvocaal veranderen:

Deze dimensie stimuleert tot het nadenken over de vraag wie het voor het zeggen heeft in de organisatie en hoe de interactie verloopt tussen de twee polen (management en medewerkers).

Monovocaal veranderen heeft als uitgangspunt dat er in organisaties meerdere werkelijkheidsbeelden naast elkaar bestaan. Iedereen 'construeert' een eigen werkelijkheid. Deze constructies vertalen zich in een grote variëteit aan gedragingen van mensen in een organisatie. Bij monovocaal veranderen is er één set met werkelijkheidsconstructies dominant. Het managementteam (of een lid daarvan) 'deelt de lakens uit'. Bij het MT ligt blijkbaar zoveel macht dat hun werkelijkheidsbeeld dominant kan zijn.

Bij polyvocaal veranderen is niet slechts één set met werkelijkheidsconstructies dominant. Er bestaan veel meer betekenisconstructies en veel meer verschillende beelden over wat er in de organisatie aan de hand is, wat belangrijk is en wat niet.

Figuur 1. Vier verschillende aanliegroutes voor organisatieverandering



Bron: Thijs Homan, *Organisatiedynamica, theorie en praktijk van organisatieverandering*.

Op basis van bovenstaand assenstelsel kunnen vier 'vensters' worden onderscheiden:

- *Gepland-monovocaal*: klassiek geplande verandertrajecten met een dominante rol voor het management.
- *Gepland-polyvocaal*: participatieve verandertrajecten waarbij veel aandacht is voor de inbreng van andere perspectieven. Deze aanpak wordt ook wel de 'lerende' aanpak genoemd.
- *Spontaan-monovocaal*: veranderprocessen als gevolg van het spontaan groeien en 'verdichten' van 'betekenisclusters'.
- *Spontaan-polyvocaal*: veranderingen als gevolg van het proces van betekenisgeving door mensen zelf in de organisatie. Als de percepties van de werkelijkheid niet veranderen, zal er geen organisatieverandering optreden.

2.3 Denken in kleurendrukken (De Caluwé en Vermaak)

Een veelgebruikte typologie van veranderaanpakken is die van De Caluwé en Vermaak. Zij introduceren het denken in kleurendrukken. Druk verwijst hierbij naar de behoefte om sturing te geven aan organisatieverandering. Zij hebben aan vijf verschillende zienswijzen over veranderen een kleur gegeven.

Bij het *geeldrukdenken* gaat het over conflicten, belangen, macht en invloed. Het streven is alle neuzen dezelfde richting op te laten wijzen. Veranderen betekent ervoor zorgen dat je de absolute macht hebt, zodat je veranderingen op kunt leggen aan de organisatie. Als het gaat over de doelen van de verandering, dan is het criterium 'politieke haalbaarheid'.

Blauwdrukdenken is gebaseerd op de overtuiging dat een organisatieverandering rationeel te ontwerpen en implementeren is: het 'ingenieursdenken'. De verandermanager ontwerpt wat er veranderen moet, plant precies wanneer wat gereed moet zijn en welke tussenresultaten op welk tijdstip moeten worden gescoord. Het gaat hierbij om beheersing, voorspelbaarheid, controle en sturing.

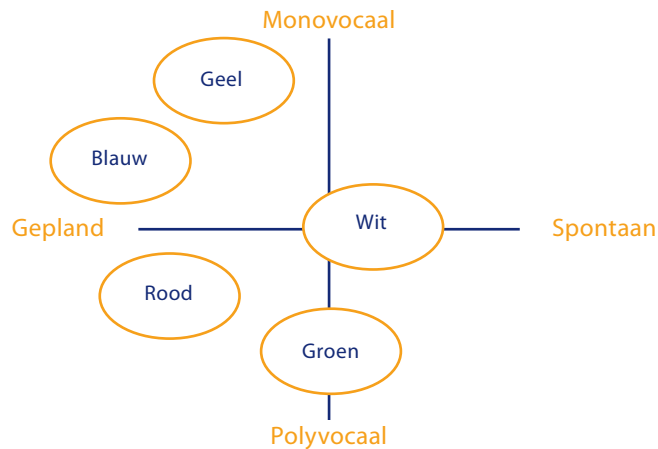
Rooddrukdenken gaat uit van het denken dat mensen veranderen door de inzet en het gebruik van hrm-instrumenten zoals managementstijl, personeelssamenstelling en competentieontwikkeling. Het motto is 'we moeten de mensen mee zien te krijgen' en de nadruk ligt op de zachte kant van de organisatie: de cultuur, de competenties, de wijze van samenwerken en de onderlinge verhoudingen. De redenering is dat mensen vanzelf zullen veranderen wanneer ze positieve stimuli ontvangen.

In het *groendrukdenken* zijn veranderen en leren min of meer synoniem. De mate waarin de organisatie verandert is sterk afhankelijk van het leren en het leervermogen van mensen. Verandertrajecten worden leertrajecten, waarbij al doende wordt uitgevonden wat wel en wat niet werkt. Het accent ligt op het ontwerpen van leersituaties en het motiveren van de medewerkers om te leren en zich te ontwikkelen.

Het *witdrukdenken* ten slotte, is gebaseerd op de chaostheorie, waarin levende complexe systemen met een beperkte voorspelbaarheid centraal staan. Kernbegrip is zelforganisatie. Wanneer bepaalde systemen in voldoende mate uit balans worden gebracht, treedt er op een gegeven moment een zelforganiserend proces in werking, waarbij nieuwe structuren en organisatieprincipes ontstaan. Nieuwe structuren en nieuw gedrag ontstaan door ontwikkelings-, leer- en evolutieprocessen. Het motto is: 'wie orde zaait zal chaos oogsten'.

De vijf veranderkleuren zijn goed te plaatsen in het assenstelsel van Homan (zie ook figuur 1):

Figuur 2. Veranderkleuren in relatie tot aanvieligrotes voor organisatieverandering



Liggen de eerste drie veranderkleuren vooral aan de linkerkant van het assenstelsel, de planmatige en gestuurde kant, de groene en de witte liggen meer in het rechtergedeelte, waarbij spontane betekenisvorming een steeds grotere rol gaat spelen.

2.4 Ontwerpen versus ontwikkelen

Een andere manier om veranderaanpakken te typeren, is door onderscheid te maken tussen 'ontwerpgericht' of 'ontwikkelgericht'. Dit onderscheid loopt voor een deel parallel met enerzijds blauwdruk- en geeldrukdenken en anderzijds met een combinatie van de andere kleuren.

De ontwerpgerichte aanpak is dus de planmatige manier van veranderen, waarbij het gaat om het implementeren van een vooraf bepaalde serie inhoudelijke veranderingen.

De ontwikkelgerichte benadering is veel opener. Het management fungeert als klankbord, als facilitator en als motivator. De verantwoordelijkheid om te veranderen wordt zoveel mogelijk bij de organisatie, bij de medewerkers zelf gelegd.

In de praktijk zie je soms **combinaties van ontwerpen en ontwikkelen**: het management begint met het stevig neerzetten van een aantal uitgangspunten, waarna groepen medewerkers worden uitgenodigd te onderzoeken waar in de praktijk knelpunten te signaleren zijn. Het management neemt vervolgens beslissingen over de veranderdoelen. Daarna is het weer aan de medewerkers om acties te ontwerpen en uit te voeren, om zo de veranderdoelen te realiseren. Na enige tijd evalueert het management de voortgang en neemt aanvullende beslissingen.

Kenmerkend voor zowel de ontwerp- als de ontwikkelbenadering is dat organisatieverandering wordt gezien als een verstoring van orde en rust. In beide benaderingen is het steeds het management dat het initiatief neemt. De organisatie gaat dan vervolgens een veranderingsfase in, waarbij ze vanuit een stabiele startsituatie uiteindelijk weer in een nieuwe stabiele fase terecht komt. Het gaat er dus om de organisatie weer in evenwicht te brengen met markt en omgeving, zodat de rust kan neerdalen en men weer kan overgaan tot 'de orde van de dag'.

Geplaatst in een historisch perspectief, sluit dit denken nauw aan bij dat van Lewin⁹, die drie fasen in veranderen onderscheidt:

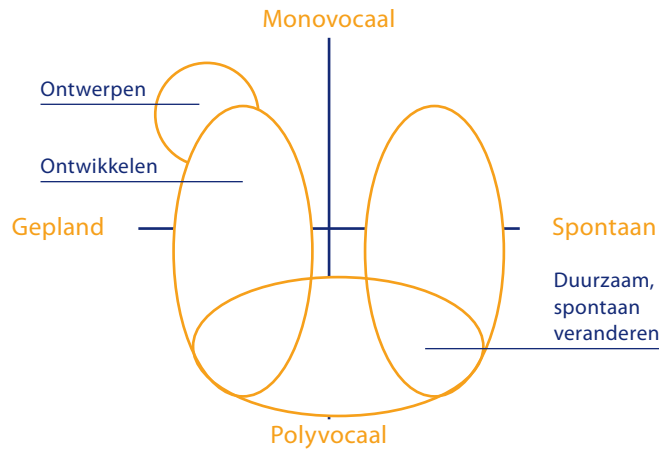
- de fase van 'unfreeze', waarmee wordt bedoeld op het proces van bewustwording dat veranderen noodzakelijk is;
- de fase van 'move', het proces van veranderen, in beweging komen, acties;
- de fase van 'freeze', het institutionaliseren van de verandering en stabilisering.

9 K. Lewin, *Field theorie in social science*, 1951.

Ook toen al was het uitgangspunt dat veranderen een verstoring van het bestaande evenwicht betekende en was het streven erop gericht om dat evenwicht zo snel mogelijk te herstellen.

De wereld verandert echter in een razend tempo en de vraag is dan ook of deze uitgangspunten voor verandermanagement nog steeds opgaan.

Figuur 3. Verhouding ontwerpen, ontwikkelen, duurzaam en spontaan veranderen



Bron: Thijs Homan, *Organisatiedynamica, theorie en praktijk van organisatieverandering*.

Volgens Boonstra past de ontwerpgerichte benadering het beste bij routinematige organisatievraagstukken: nieuwe procedures, nieuwe systemen, nieuwe werkmethoden. Bij niet-routinematige vraagstukken (verandering van structuren, van de cultuur en dergelijke) past volgens hem de ontwikkelgerichte aanpak het best.

Bij ambigue vraagstukken of onvoorspelbare en snelle ontwikkelingen past naar zijn idee een veranderbenadering die veel interactiever is en waarbij de spontane en zelforganiserende kant van de organisatie aan zet is.

In figuur 3 hebben we de ontwerp- en ontwikkelgerichte benadering, samen met die van 'duurzaam en spontaan veranderen' op het assenstelsel van Homan geplaatst. In dit model kunnen de onderliggende overtuigingen en visies op organisaties, organiseren en veranderen worden geplaatst: van *positivisme* tot *sociaal-constructivisme*. Van de overtuiging enerzijds dat de wereld een objectieve en reële werkelijkheid is, die voorspelbaar, maakbaar, planbaar, beheersbaar en controleerbaar is, tot de overtuiging anderzijds dat de wereld een subjectieve ervaring is van mensen, waarin betekenisgeving in sociale processen centraal staat. Tussen deze twee uitersten liggen dan theorieën als de chaos- en complexiteitstheorie, systeemdynamica en de verschillende leertheorieën.

Deze verschillende opvattingen en benaderingen zijn ook uit te zetten op een tijdas. Dan wordt duidelijk hoe de resultaten en ervaringen met betrekking tot veranderekunde door de jaren heen van invloed zijn geweest op de ontwikkeling van nieuwe overtuigingen en aanpakken: van positivisme tot sociaal-constructivisme, van Lewin, via Bennis, Benne en Chin¹⁰, de grondleggers van de 'planned change', Argyris en Schön¹¹, de grondleggers van de ideeën over de 'lerende organisatie', naar De Caluwé en Vermaak en Boonstra.

2.5 Leren gaat vooraf aan veranderen (Dixon)

Op de overtuiging dat de wereld een subjectieve ervaring is van mensen, waarbij ieder in interactie met zijn of haar omgeving een eigen realiteit creëert, is het werk van Dixon gebaseerd. In haar boek 'De organisatieleercyclus' vergelijkt zij een organisatie met een organisme. Om te overleven moet een organisme sneller leren dan het veranderingstempo van zijn omgeving, zo stelt zij. Als we een organisatie beschouwen als een organisme, wordt duidelijk dat het leervermogen van (school)organisaties zal moeten groeien om te kunnen anticiperen op de ongeëvenaarde veranderingen waar zij mee te maken krijgen en om zich daaraan aan te passen. Dixon stelt dat het welbewuste gebruik van leerprocessen op individueel niveau, groeps- en systeemniveau (*zij noemt dat organisationeel leren*) kan leiden tot de voortdurende transformatie van een organisatie en haar omgeving. Zo'n leerproces houdt in:

1. overall in de organisatie genereren van informatie;
2. integreren van die informatie in de organisatiecontext;
3. collectieve interpretatie van de informatie;
4. leden van de organisatie de bevoegdheid geven op grond van de geïnterpreteerde betekenis verantwoord te handelen;
5. de laatste fase sluit dan weer aan op de eerste om nieuwe informatie te genereren.

In deze betekenis gaat leren vooraf aan veranderen: 'Leren is het proces dat aan de verandering ten grondslag ligt en haar doet ontstaan'¹².

Als leren voorafgaat aan veranderen, welke factoren beïnvloeden dat (collectieve) leren dan?

Leren betekent volgens Dixon dus in de eerste plaats dat informatie vrij beschikbaar is en voldoende wordt verspreid binnen een organisatie. Medewerkers geven gezamenlijk betekenis aan deze informatie, waardoor er kennis ontstaat. Deze kennis kan uiteindelijk leiden tot een gedragsverandering, wat betekent dat er geleerd is van de kennis. We onderscheiden vijf factoren die van invloed zijn op dit proces.

In de eerste plaats onderscheiden we *psychologische veiligheid*¹³.

Er dient een klimaat te worden geschapen waarin ruimte is om te experimenteren en te leren van deze experimenten. Het is veilig om risico's te nemen en er zijn geen negatieve consequenties verbonden aan het uitproberen van nieuw gedrag. Medewerkers moeten er op kunnen

10 W.G. Bennis, K.D. Benne en R. Chin, *Strategieën voor verandering*, 1979.

11 Ch. Argyris en D.A. Schön, *Organizational learning: a theory of action perspective*, 1978.

12 F. Friedlander, *Patterns of individual and organizational learning*, 1983.

13 A. Edmondson, *Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams*, 1999.

vertrouwen dat ze echt iets mogen uitproberen en er geen sprake is van een verborgen agenda. Het lijkt erop dat het vertrouwen in de mogelijkheid om te experimenteren en dus te veranderen broos is in het onderwijs. Eerdere ervaringen met veranderprogramma's die niet succesvol zijn geweest hebben daar ongetwijfeld hun invloed op (gehad).

De tweede factor betreft *commitment tot leren*¹⁴.

Uitgangspunt is dat medewerkers pas bereid zijn om te leren als ze hiertoe de noodzaak zien. Deze noodzaak kan bijvoorbeeld inhouden dat ze zonder te leren hun werk niet meer goed kunnen doen. Het betreft de motivatie en de bereidheid van medewerkers om te leren.

De derde factor van invloed op het leren is *openheid bij probleemoplossen*¹⁵.

Dit veronderstelt dat medewerkers in staat zijn om vanuit verschillende invalshoeken en standpunten naar problemen te kijken, waarbij er ruimte is om regels, inzichten en principes ter discussie te stellen en te veranderen.

Naarmate medewerkers beter in staat zijn om onbevooroordeeld vanuit verschillende standpunten en invalshoeken naar problemen te kijken, zal de kwaliteit van het proces van experimenteren positief worden beïnvloed.

De vierde factor betreft *visie*.

Medewerkers hebben een duidelijk beeld van de doelen van de organisatie, de visie, en ze gebruiken deze visie als kader waarbinnen de informatie kan worden geplaatst.

Volgens Senge¹⁶ is een visie het beeld of doel in de toekomst dat de organisatie nastreeft. Door binnenkomende informatie in het kader van de visie te plaatsen kan worden gezorgd dat medewerkers dezelfde samenhang zien en dezelfde verbanden leggen. Als medewerkers geen duidelijk beeld hebben van de visie van de organisatie, zijn ze minder goed in staat dezelfde betekenis aan informatie toe te kennen.

Ten slotte onderscheiden we de factor *systeemdenken*¹⁷.

Medewerkers kijken verder dan het perspectief van de eigen afdeling bij het toekennen van betekenis aan de informatie. Ze zijn zich bewust van de onderlinge relaties binnen de organisatie en de onderlinge verbanden tussen de onderdelen van de organisatie. Dit betekent dat bestaande opvattingen en overtuigingen worden genuanceerd. Dit genuanceerdere beeld stimuleert het leren vanuit een groot aantal verschillende gezichtspunten.

2.6 De rode draad: een formule

Wanneer we al deze theorieën op ons in laten werken en proberen deze 'hanteerbaar' te maken, is de vraag of er een rode draad in te ontdekken valt. Het lijkt erop dat er voor een succesvolle

14 E.H. Schein, *How Can Organizations Learn Faster? The Challenge of Entering the Green Room*, 1993.

15 D.A. Garvin, *Learning in action*, 2000.

16 P.M. Senge, *De vijfde discipline*, 1992.

17 Zie noot 13.

verandering een aanleiding, *een noodzaak* moet zijn, dat een veranderproces ook richting behoeft en dat daar *een visie* voor nodig is, dat veranderen niet ongeconditioneerd verloopt en er aan bepaalde *voorwaarden* moet worden voldaan, en dat veranderen vraagt om de *moed* het oude vertrouwde los te laten en de onzekerheid van het nieuwe onbekende aan te gaan. Ervan uitgaand dat dit een beetje klopt en met het voorbehoud dat in dit hoofdstuk slechts een beknopte weergave van genoemde theorieën is gegeven, vatten we deze 'rode draad' samen in onderstaande 'formule':

$$V = O \times V \times C \times D$$

Veranderen is het product van Onbehagen, Visie, Conditie en Durf, waarbij onbehagen staat voor de verandernoodzaak. Deze 'formule' is op een arbitraire wijze tot stand gekomen, heeft geen enkele wetenschappelijke pretentie en is vooral te beschouwen als een hulpmiddeltje, te gebruiken vóór of tijdens een veranderproces.



3. De formule uitgewerkt

3.1 De formule als hulpmiddel om het veranderproces te analyseren

Iedere school die heeft meegedaan aan het proces van zelfevaluatie kent z'n eigen unieke schoolontwikkeling. In die ontwikkeling heeft men vele positieve ervaringen opgedaan, maar natuurlijk ook teleurstellingen. Om na te gaan hoe je teleurstellingen kunt voorkomen, hebben we in het vorige hoofdstuk inzichten over veranderekunde geprobeerd samen te vatten in de volgende 'formule':

$$V = O \times V \times C \times D$$

Veranderen is het product van Onbehagen, Visie, Conditie en Durf.

Deze formule dient vooral te worden beschouwd als een hulpmiddeltje dat kan worden gebruikt bij de analyse vooraf of tijdens een veranderproces. In dit hoofdstuk werken we deze formule verder uit. In hoofdstuk 4 passen we de formule vervolgens toe op een praktijkgeval. Daarmee willen we een verklaring vinden voor de stagnatie van ontwikkelings- en veranderprocessen in het onderwijs.

3.2 Onbehagen (motivatie)

Onbehagen is een gemeenschappelijk gevoel van urgentie, van probleem(h)erkenning. Veranderen doe je niet zomaar. Er ligt een, liefst gemeenschappelijk ervaren, onbehagen (een of meer problemen) aan ten grondslag dat moet worden weggenomen. Dit onbehagen motiveert tot veranderen. Motivatie kan worden omschreven als: *'away from pain towards happiness'*.

Bekend is dat aan veel ingrijpende veranderingsprocessen een dringende en daarmee dwingende noodzaak ten grondslag heeft gelegen. Dramatische examenresultaten, terugloop van leerlingen, een slechter inspectierapport, toenemende onveiligheid, gedragsproblematiek, conflicten of (letterlijk of figuurlijk) brand in de school zijn hiervan bekende voorbeelden. Veel, achteraf succesvol gebleken, veranderingen kennen een dergelijk ingrijpende aanleiding: de ervaring 'met de rug tegen de muur te staan' of te staan op een 'burning platform'.

Een dergelijk gevoel van urgentie kan ook bewust gecreëerd of geregisseerd worden. De cijfers worden nog eens indringend samengevat en in een tijdsperspectief geplaatst, of de inspecteur wordt ingefluisterd dat hij 'de school niet hoeft te sparen'. Bij de start van de 'studiehuisontwikkeling' illustreerde de VPRO-serie 'havo-4' een door velen herkende noodzaak tot veranderen, namelijk leerlingen bij wie iedere motivatie en zelfstandigheid ontbrak.

Opvallend is trouwens hoe vaak in volgende fasen van het proces het aanvankelijke probleem naar de achtergrond verschuift. Zo gelden voor de monitoring van de tweede fase vele kengetallen, maar de hamvraag of de motivatie en zelfstandigheid van leerlingen nu werkelijk is vergroot, wordt nauwelijks beantwoord.

Bij de uitvoering van een onderzoek, een zelfevaluatie of diagnose is een dergelijk gevoel van urgentie evenzeer van belang. Er is alleen sprake van twee fasen.

In de eerste fase is er een zekere aanleiding nodig een onderzoek uit te voeren. Die aanleiding leidt tot een inventarisatie. Je vraagt nu eenmaal niet aan zoveel mensen binnen en buiten de school hun medewerking te verlenen zonder de minste of geringste aanleiding. Er moet een gevoel zijn dat het 'beter moet kunnen', efficiënter of effectiever.

In de volgende fase zijn de uitkomsten van het onderzoek beschikbaar, is de analyse gereed. Deze uitkomsten bepalen vervolgens in hoge mate hoe noodzakelijk de verandering wordt gevonden. Komt daaruit naar voren dat bijvoorbeeld de zorg – op onderdelen – ernstig tekortschiet, dan is de ernst van de situatie en daarmee de noodzaak aangetoond.

Terecht wordt er overigens in de literatuur op gewezen dat aan veranderen niet altijd een negatieve aanleiding of noodzaak ten grondslag hoeft te liggen. Vanuit het gedachtegoed van 'inspirerend leiderschap' (zie ook paragraaf 3.4) is het ook mogelijk te appelleren aan een brede wens tot 'verbeteren en veranderen'.

3.3 Visie

Voor effectief veranderen is een gemeenschappelijke visie op de toekomst noodzakelijk. Voorafgaand aan het vmbo en ook de tweede fase was wel degelijk sprake van een breed gedragen opvatting dat het 'anders moest'. Een stuk lastiger werd het in de fase daarna. Over de oplossingen en oplossingsrichtingen waren de meningen sterk verdeeld. Zo gaat het in scholen helaas ook vaak. Soms is de urgentie hoog, maar worden er heel verschillende analyses gemaakt en is er een volstrekte patstelling over de vraag wat er moet worden veranderd en hoe dat moet. Op sommige scholen zijn de standpunten over bijvoorbeeld 'nieuw of vernieuwend leren' zo verscherpt dat de ontwikkeling stagneert.

Het beeld van 'alle neuzen in dezelfde richting' is weliswaar achterhaald, maar tegenstellingen binnen het team kunnen wel degelijk een blokkade voor ontwikkeling vormen. Verschillende opvattingen binnen een team zijn prima voor de discussie. Maar boven een bepaalde drempel vormen de verschillen juist een rem op de ontwikkeling.

Het voorgaande suggereert dat motivatie en natuurlijk ook weerstand een vooral cognitief beredeneerd verschijnsel is. De praktijk is anders. Veel motivatie komt voort uit een positieve werksfeer, zoals ook veel weerstand voortkomt uit heel andere dan inhoudelijke motieven: niet erkend worden, onzeker over wat de veranderingen voor de eigen taak gaat betekenen, enzovoorts.

Dat vraagt met name van het management een grote procesgevoeligheid, een antenne voor wat er speelt. Daarbij is weerstand gemakkelijker op te sporen – en vaak ook om te buigen – dan onverschilligheid. Dat laatste leidt vaak tot een gedrag van ‘ja zeggen en nee doen’. Weerstand is een normaal en waardevol verschijnsel dat ons waarschijnlijk behoedt voor chaos.¹⁸ Dat weerstand een negatieve connotatie heeft, heeft met het perspectief van de veranderaar te maken. Die ervaart weerstand als tegenwerking. Weerstand daarentegen komt meestal voort uit een grote betrokkenheid. Van weerstand wordt gezegd dat het per definitie bij verandering hoort: verandering veroorzaakt onzekerheid, mensen verliezen het gevoel van controle. Bovendien kost veranderen vaak veel tijd en energie en verstoort het bepaalde verwachtingen. Weerstand is niet bij alle betrokkenen in dezelfde mate aanwezig. Bij de mensen die niet bij het initiatief tot de verandering zijn betrokken, ontstaat vaak de grootste weerstand.

Onder ‘visie’ verstaan we niet alleen een gemeenschappelijke inhoudelijke visie op de toekomst, maar ook gezamenlijk verantwoordelijkheid ofwel collegialiteit.

Dat inhoudelijke visie en gezamenlijk verantwoordelijkheid elkaar kunnen versterken is evident, bijvoorbeeld wanneer er een sterk gevoel bestaat ‘samen voor dezelfde klus te staan’, ‘samen verantwoordelijk te zijn voor de toekomst van onze leerlingen’.

Het meest lastig te hanteren is uiteraard de situatie waarin inhoudelijke tegenstellingen en gebrek aan gezamenlijk verantwoordelijkheid elkaar in een ineffectieve greep houden. Dan lijkt er vaak sprake van inhoudelijke tegenstellingen, maar daar zit uiteindelijk niet de oorzaak. Weinig bereidheid om het voor leerlingen of elkaar als collega’s op te nemen wordt dan vertaald in inhoudelijk gebakkelei.

3.4 **Conditie**

Om een effectief verandertraject in gang te zetten, moet aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Wij noemen hierna drie condities die bij schoolontwikkeling essentieel zijn gebleken.

Betrokkenheid bij de ontwikkeling

Zonder betrokkenheid en medewerking van iedereen in de organisatie vindt er geen effectieve

18 G.W. Watson, *Resistance to change*, 1969.

verandering plaats. Daarom zal vorm moeten worden gegeven aan ieders participatie. Samenwerking is van groot belang voor het proces van voortdurend verbeteren en vernieuwen. De organisatiestructuur en de daarmee samenhangende rolverdeling (wie heeft welke taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden) dienen de samenwerking te stimuleren en te bevorderen.

Lange tijd is bij verandering de discussie gevoerd over 'top down' of 'bottom up'. Inmiddels is duidelijk dat een wisselwerking, ook wel aangeduid met 'Z-beweging', essentieel is. In de opeenvolgende fasen (oriëntatie, analyse, besluitvorming, enzovoorts) spelen de verschillende niveaus (schoolleiding, middenmanagement en docenten) expliciet een rol. Daarin gaat veel fout. De kloof tussen management en werkvloer is veelbesproken: hun beeld van 'wat er aan de hand is in de school en wat er aan moet gebeuren' ligt soms mijlenver uiteen.

In een grote conferentie van de LPC over schoolontwikkeling kwam onlangs naar voren dat ook leerlingen, ouders en bijvoorbeeld toeleverende en ontvangende scholen een rol moeten spelen in het proces. Schoolontwikkeling wordt veel te vaak beschouwd als een 'broedproces waarbij de kip niet gestoord moet worden'. Het is dus een intern gericht proces, terwijl er buiten de school zoveel impulsen gehaald kunnen worden. Zeker bij een thema als leerlingenzorg spelen diverse partijen buiten de school een rol: jeugdhulpverlening, politie, leerplichtambtenaar enzovoorts.

Inspirerend leiderschap

Schoolontwikkeling is een proces waarop regie nodig is. Bezielde en bezielende leiding en een passende stijl van leidinggeven, waarbij medewerkers worden uitgedaagd tot veranderen en tot het nemen van eigen verantwoordelijkheid, vormen een onmiskenbare voorwaarde.

Bij het geven van leiding gaat het deels om het systematisch en planmatig inrichten van het proces. Er wordt een managementmatrix of ontwikkelagenda gemaakt, waarin de verschillende activiteiten worden 'ontleed': wie doet wat, wanneer en hoe? Sommige schoolleiders zijn daar erg goed in.

Naast gevoel voor planning is een zekere 'procesgevoeligheid' van groot belang. De leiding moet goed aanvoelen wat er onder docenten en leerlingen leeft. Schoolontwikkeling is geen proces waarbij behaalde resultaten kunnen worden afgevinkt, of waarbij fasen voor alles en iedereen op hetzelfde moment zijn afgesloten. Schoolontwikkeling is een continue proces, met vele zijwaartse en soms ook achterwaartse bewegingen (processie van Echternach). (Zelf)vertrouwen, duidelijkheid (begrenzing), (h)erkenning en aandacht en waardering voor medewerkers vormen 'de brandstof' voor veranderingsprocessen.

Materiële en immateriële voorwaarden

Voor schoolontwikkeling en het collectieve leren van de organisatie is tijd, geld en goede plan-

ning nodig. Maar al te vaak leiden de werkdruk, het ontbreken van tijd voor reflectie en verdieping, de hoeveelheid aan activiteiten en het ad-hoc karakter van de planning tot stagnatie van de ontwikkeling.

Het is goed om zichtbaar te maken welk budget nodig is voor de verschillende onderdelen van de verandering. Dan gaat het om tijdelijke en structurele kosten (bijvoorbeeld scholingskosten of de uitbreiding van de formatieve ruimte voor de zorgcoördinator). Het reserveren van dit budget en het bewaken van de kosten is een even vanzelfsprekend als moeizaam onderdeel van het proces.

Andere voorbeelden van voorwaarden zijn:

- prioriteitstelling;
- voorbeeldgedrag;
- mogelijkheden om andere (voorbeeld)scholen te bezoeken;
- een open en veilig (professioneel) klimaat;
- transparantie; geen verborgen agenda's.

Deze voorwaarden sluiten aan bij de eerder genoemde factoren die het leren bevorderen (zie hoofdstuk 2, paragraaf 2.5): psychologische veiligheid, commitment tot leren, openheid bij probleemoplossen, visie en systeemdenken.

3.5 Durf

Ten slotte: als er voldoende onbehagen is, er een gedeelde visie ligt en alle condities ingevuld zijn, biedt dat nog geen garantie op succes. De laatste factor heeft te maken met durf: *'Als je niet durft te verdwalen, vind je geen nieuwe wegen'*.

Een manager toont lef als hij begint met de mensen die enthousiast zijn, maar de volgers en de achterblijvers niet uit het oog verliest en hen in hun waarde laat. Als hij ontmoetingen, 'werkplaatsen' of 'ateliers' organiseert waar medewerkers kunnen en mogen experimenteren en fouten mogen maken! Als hij de juiste condities weet te scheppen en medewerkers helpt zich veilig en geborgen te voelen! Als hij congruent is: doen wat je zegt (te zullen doen in de veranderde situatie) en zeggen wat je doet (in de veranderde situatie)! Ten slotte toont een manager lef als hij 'de rug recht houdt' en niet omwille van de lieve vrede allerlei concessies doet: *'stand up for what you think is right, even if you stand alone!'*



4 De formule in praktijk gebracht

4.1 De bevorderende factoren in de praktijk

Hoe is men in de schoolwerkelijkheid omgegaan met de factoren Onbehagen, Visie, Condities en Durf bij de uitvoering van het ZEK? Om dit na te gaan is een steekproef gehouden onder de scholen die hebben deelgenomen aan het project, waarbij onder andere een overzicht is gemaakt van de faal- en de succesfactoren.

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst een praktijkgeval uit die steekproef, die van vmbo-school De Werf (dit is een bestaande school, maar de naam is fictief). We reflecteren daarna op deze schoolwerkelijkheid met behulp van de hiervoor beschreven 'wetenschap', samengevat in de formule. Zijdelings komen hierbij ook de andere scholen uit de steekproef aan de orde. Per bevorderende factor uit de formule doen we vervolgens een aantal aanbevelingen. Het hoofdstuk sluit af met tien vuistregels die kunnen worden gehanteerd bij het proces van schoolontwikkeling.

4.2 Een praktijkgeval: vmbo-school De Werf

4.2.1 *Situatieschets, voorafgaande aan de zelfevaluatie*

De Werf, een middelgrote vmbo-school met circa 500 leerlingen, is onderdeel van een scholengroep van in totaal zeven scholen. Alle scholen die tot deze groep behoren zijn betrekkelijk smalle scholengemeenschappen. Ook zij zijn geïnteresseerd in het traject van zelfevaluatie en ze 'kijken over de schouders van de vmbo-school mee'.

De sfeer en collegiale verhoudingen op De Werf zijn prima en collega's doen zelden tevergeefs een beroep op elkaar. De school heeft voorbereiding op de beroepspraktijk hoog in het vaandel staan en profileert zich tevens als 'zorgschool'. In de zorg wordt fors geïnvesteerd en de school(leiding) wil graag weten wat iedereen van de resultaten van die investeringen vindt. Er is verder geen uitgesproken aanleiding om aan het ZEK mee te doen. Wel is er enige discussie onder het personeel over de grenzen van het zorgprofiel. 'We moeten oppassen dat we niet te veel probleemleerlingen aantrekken', is een veelgehoorde opvatting.

4.2.2 *Intakegesprek en eerste afspraak projectgroep: aanpak en planning*

In het intakegesprek wordt de schoolleiding duidelijk dat het ZEK slechts een geringe financiële bijdrage vraagt en dat bovendien een externe adviseur de school door het traject zal leiden. De begeleider is een bekende van de school en maakt snel een afspraak met de projectgroep die het proces 'gaat trekken'.

Aan het begin van die eerste afspraak met de projectgroep is de directeur kort aanwezig. Hij deelt mee dat hij heel nieuwsgierig is naar de uitkomsten van de zelfevaluatie. Daarna vertrekt hij. De projectgroep en de begeleider maken verder alle afspraken, zonder inmenging van de schoolleiding. Aan het eind van de bijeenkomst schuift de systeembeheerder aan om de 'technische kant' te bespreken.

De begeleider licht het instrument ZEK toe en er wordt besproken of er iets in het instrument moet worden aangepast aan de specifieke wensen van de school. Men kiest ervoor het instrument in zijn geheel uit te voeren: er is eigenlijk geen bijzondere reden om onderdelen toe te voegen, te laten vallen of aan te passen.

Vervolgens wordt de planning opgesteld. Daarbij komt ook aan de orde welk deel de school voor haar rekening zal nemen en wat de taken van de begeleider zijn. De projectgroep stelt vast dat er een periode van circa een half jaar nodig is om het hele traject uit te voeren. De docenten hebben weinig tijd en men wil de druk voor de mensen die de enquête gaan invullen niet opvoeren. Daarom wordt ervoor gekozen niet al het personeel, alle leerlingen en ouders met het instrument 'lastig te vallen'. Er wordt dus een (beperkte) steekproef gehouden. Lang niet iedereen is bij de zorg betrokken of heeft er verstand van, zo vindt men.

4.2.3 *Uitkomsten van het ZEK*

De afname van het instrument gaat gepaard met nogal wat technische problemen en vooral de leerlingen geven aan niet alle vragen goed te begrijpen. Ondanks deze onvolkomenheden wordt de 'deadline' gehaald: bijna drie maanden later buigen projectgroep en begeleider zich over de resultaten.

'Eigenlijk best wel mooie scores', is het eerste beeld. Gemiddeld, dat wil zeggen gemeten over de verschillende doelgroepen, zijn er veel 'zessen en zevens'. In tweede instantie vallen toch een aantal dingen op:

- Degenen met een specifieke zorgtaak in de school beoordelen de zorg aanmerkelijk positiever dan de overigen.
- Het aspect veiligheid is voor bijna een derde van de leerlingen echt een probleem, maar voor de docenten en overige medewerkers nauwelijks.
- Leerlingen en ook ouders weten niet goed waar ze met bepaalde vragen en problemen terecht kunnen. Ze vinden het onduidelijk wie ze voor welke zaken kunnen benaderen en hoe en wanneer dat het beste kan.
- De optie dat leerlingen zelf een mentor mogen kiezen, beschouwt het grootste deel van het personeel als niet wenselijk (en organisatorisch ook niet haalbaar).
- Leerlingen en ouders herkennen het toegepaste concept van 'vraaggestuurd leren' en 'onderwijs op maat' in de school maar zelden.

Negatieve scores leiden vaak eerst tot een ontkenning. Dat is op 'De Werf' ook het geval. Ofwel de vraagstelling of de steekproef zou niet deugen. Ook vallen er uitspraken te beluisteren als: 'iedereen kan toch weten bij wie je waarvoor moet zijn' en 'moeten we het dan nog een keer uitleggen?'. Kortom, er wordt fors gemopperd over de zelfevaluatie en de resultaten ervan.

Er wordt vervolgens veel tijd besteed aan het 'duiden' van de resultaten. Bijvoorbeeld: is nu een gemiddelde score van 3 (op een schaal van 5 punten) bij veiligheid een probleem of niet?

In de projectgroep ontstaat enige discussie over de vraag of men bovengenoemde tegenstellingen kan oplossen door gemaakte afspraken opnieuw uit te leggen, of dat er een stevige herbezinning nodig is.

4.2.4 *Het consentgesprek*

Na afname van het ZEK wordt een zogenoemd consentgesprek gehouden met zowel vertegenwoordigers van het personeel, management als zorgadviesteam (ZAT). Zo'n consentgesprek heeft altijd een dubbele doelstelling:

1. het bespreken van de thema's waarvan de uitslagen erg uiteenlopen. Dit is niet primair gericht op 'het eens worden', maar wel op het verhelderen van achterliggende ervaringen en opvattingen.
2. het verkennen van mogelijke punten voor de ontwikkelagenda en de wijze waarop deze het beste kunnen worden gerealiseerd.

Het consentgesprek leidt tot een boeiende uitwisseling, tot verheldering en uitwisseling van inzichten en (daardoor) meer begrip voor elkaars beelden en opvattingen. Alle aanwezigen (circa 14 mensen) geven te kennen dit consentgesprek zeer te waarderen. Men spreekt uit het bijna onbegrijpelijk te vinden dat sommige ervaringen, beelden en meningen nu pas naar voren komen terwijl 'we elkaar toch bijna dagelijks tegenkomen'. De projectbegeleider maakt een verslag en reikt suggesties aan voor de ontwikkelagenda. De projectgroep gaat hier verder mee aan de slag.

4.2.5 *Een jaar later; stagnatie van het verandertraject*

Zoals gepland vindt bijna een halfjaar na de intake het afsluitende gesprek plaats, waarin ook de inmiddels opgestelde ontwikkelagenda wordt besproken. De schoolleider is ook aanwezig en is over het geheel behoorlijk tevreden. Hij overweegt over ongeveer een jaar het traject opnieuw uit te voeren. Groot voordeel is dat er dan een referentiekader aanwezig is; nieuwe resultaten kunnen tegen de vorige worden afgezet.

Na een jaar is een hernieuwde uitvoering van het ZEK er nog niet van gekomen. Wel is inmiddels een visitatie uitgevoerd. De visitatiecommissie stelt vast dat de school met wel erg veel ontwikkelingen tegelijkertijd bezig is. Veel docenten blijken zich de uitvoering van het ZEK slecht te kunnen herinneren.

Een docent tijdens de visitatie: "Lang niet alle collega's hebben het ZEK ingevuld. Waarop het onderzoek precies betrekking had en tot welke acties het heeft geleid kan ik me niet zo goed herinneren."

De ingevoerde maatregel om in de pauzes en na de lessen toezicht te houden, vindt men nog altijd een goede zaak. Er waren eerder enkele groepjes leerlingen die wat al te nadrukkelijk de baas waren, terwijl de docenten van hun pauze genoten. Leerlingen die daarover klaagden hadden gelijk.

Schoolleiding: "Als ik nu uit de resultaten van de zelfevaluatie lees dat docenten bij onveilige situaties vaak maar nauwelijks ingrijpen, dan raakt dat de hele school. Schoonklimaat is ook per definitie het klimaat van de gehele school. Alleen, hoe zorgen we ervoor dat dat ook zo ervaren wordt? Dat niet slechts enkelen van ons ingrijpen, terwijl collega's 'de andere kant opkijken' wanneer in de pauze de prullenbak door de aula gaat?"

4.3 Reflectie op de casus met behulp van de formule

$V = O \times V \times C \times D$

Veranderen is het product van Onbehagen, Visie, Conditie en Durf, zo is door ons betoogd. Deze factoren vormen samen een optimale mix voor verandering. De vraag doet zich nu voor in hoeverre deze factoren herkenbaar aanwezig zijn in de voorgaande casus, maar vooral: wat had met deze wetenschap anders, beter gekund?

4.3.1 Onbehagen als motivatie voor verandering

Aan vele mooie ontwikkelingen heeft ooit een crisis ten grondslag gelegen. Er is een aanleiding, weliswaar vaak uiterst onplezierig, om zaken anders aan te pakken. Van een dergelijk onbehagen of gevoel van urgentie was bij De Werf geen enkele sprake. Zeker bij de start van het evaluatieproces hadden weinigen het gevoel dat 'er nu echt een probleem moest worden opgelost'. Het traject werd eerder ingezet omdat het werd beschouwd als een aantrekkelijk aanbod, dan als mogelijke oplossing van een knellend probleem.

Schoolleider: "Het zou een stuk schelen wanneer we eens een tegenslag in bijvoorbeeld de aanmeldingen of examenresultaten hadden. De standaardreactie is nu: 'waarom zouden we veranderen?'. Er is sprake van enige zelfgenoegzaamheid en dat maakt veranderen lastig."

De keuze voor deelname is ook uitsluitend door het management gemaakt. Er heeft weinig tot geen interne discussie met teamleiders, middenmanagement of docenten plaatsgevonden over deelname. Bij andere deelnemers aan het project was nog wel eens sprake van externe druk.

Inspectieoordelen over de geleverde kwaliteit aan zorgleerlingen of over de kwaliteitszorg van de school lagen soms ten grondslag aan het besluit tot deelname.

In het algemeen was echter bij veel scholen, net als bij De Werf, 'nieuwsgierigheid' naar de uitkomsten de belangrijkste drijfveer. Tijdens de intake had men weliswaar gretig te kennen gegeven 'natuurlijk met de uitkomsten aan de slag te zullen gaan', maar eigenlijk bestond er geen idee waarmee aan de slag te gaan en waarom.

Eigen aan een zelfevaluatie is dat de uitkomsten ervan alsnog een onbehagen en daarmee motivatie kunnen losmaken. Een school start betrekkelijk onbevangen aan het traject, maar schrikt van de uitkomsten. Men dacht aanvankelijk dat er geen noodzaak tot veranderen was, maar bij nader inzien is de situatie veel minder rooskleurig dan gedacht. In zekere zin doet deze situatie zich voor op De Werf. Over de veiligheid, de structuur en de bereikbaarheid van de begeleiding, werd minder positief geoordeeld dan men had gedacht. Maar tot werkelijk onbehagen heeft deze uitkomst niet geleid. Daarvoor waren de resultaten over het geheel genomen te positief en de oordelen te wisselend binnen en tussen verschillende doelgroepen. Bovendien waren er verschillende argumenten in omloop om de uitkomsten voorlopig te negeren: het ging maar om een beperkte groep leerlingen, de vraagstelling was toch niet helemaal op de doelgroep toegesneden geweest, enzovoorts. Dit is een bekend fenomeen bij minder welgevallige uitkomsten: 'wij deugen wel, maar het instrument niet'.

Een docent: "Als ik kijk naar hoe bijvoorbeeld de leerlingen hebben meegewerkt aan de evaluatie, dan lijkt het me niet verstandig veel waarde aan de uitkomsten te hechten. Voor onze leerlingenpopulatie was trouwens het taalgebruik in het ZEK absoluut ongeschikt."

Nieuwsgierigheid is dus voor De Werf de belangrijkste drijfveer geweest voor deelname aan het project. Gewoon willen weten hoe de verschillende groepen over de zorg denken en deze ervaren. Vanuit deze betrekkelijk onbevangen houding zijn de resultaten verzameld, gesprekken gevoerd en ontwikkelpunten vastgesteld. Achteraf is het niet erg realistisch om hooggespannen verwachtingen te koesteren over de uitvoering van de ontwikkelpunten. Feitelijk is er sprake van een nulmeting, die vooral uitnodigt om binnen afzienbare tijd een volgende meting uit te voeren. Deze tweede keer, zo is de gedachte, moet dan wel tot een robuuste ontwikkelagenda leiden.

Deze benadering wordt kennelijk door veel scholen gedeeld. Maar liefst 60 procent van de scholen geeft aan het voornemen te hebben over enige tijd weer een zelfevaluatie uit te voeren. Volgende metingen maken het dan mogelijk een op- of neerwaartse trend te signaleren of de effectiviteit van bepaalde maatregelen vast te stellen.

De scholen die de eerste keer het traject fors zijn ingegaan, met veel respondenten en dito verwachtingen, hebben een probleem als zij niet gelijk tot een robuuste ontwikkelagenda zijn

gekomen. Wanneer zij voor de tweede keer een zelfevaluatie willen uitvoeren, is het maar de vraag of de verschillende doelgroepen er wederom aan willen meewerken. Zij kunnen snel het gevoel krijgen opnieuw voor iets te worden gevraagd dat de eerste keer ook weinig heeft opgeleverd. Een grootschalig onderzoek schept verwachtingen, zelfs verplichtingen om met de uitkomsten aan de slag te gaan.

Aanbevelingen: sturen op onbehagen

- *Bij de start van het traject kan men bij de collega's de 'nieuwsgierigheid prikkelen', bijvoorbeeld door verwachtingen uit te spreken of aan te geven dat bepaalde resultaten absoluut tot actie dienen te leiden.*
- *Voor het in gang zetten van een stevige ontwikkeling is een brede benadering van de doelgroepen nodig. Voor een nulmeting volstaat een steekproef of peiling onder de doelgroepen.*
- *Leg vooraf vast welke kwaliteitsnormen je de organisatie oplegt, welke 'score' per thema absoluut tot actie dient te leiden.*
- *Bij een concrete veranderambitie moeten de benodigde middelen (budget, tijd, capaciteit) worden vrijgemaakt. Tevens moet bij de start van het proces worden aangegeven dat noodzakelijke veranderingen voortvarend zullen worden aangepakt.*
- *Ontbrak in de basis de factor 'onbehagen/motivatie', dan kan – na de toepassing van het ZEK – het consentgesprek worden benut om alsnog gezamenlijk tot een 'sense of urgency' te komen, tot een gezamenlijk gevoel dat de 'schouders eronder gezet moeten worden'.*
- *Blijf niet te lang stilstaan bij de negatieve uitkomsten, maar breng de positieve resultaten naar voren en vraag je af hoe het beter zou kunnen. Dat werkt motivatieverhogend.*

4.3.2 Gemeenschappelijke visie op de toekomst

Zoals eerder vermeld duidt 'visie' op twee aspecten: inhoudelijke visie enerzijds en gemeenschapszin ofwel collegialiteit anderzijds. Met die gemeenschapszin zit het op De Werf wel goed. Ogenschijnlijk haaks daarop staat het gebrek aan gedeelde visie. Voorafgaand aan de uitvoering van het ZEK was dat al bekend. Er waren nogal eens kritische geluiden te beluisteren met betrekking tot de instroom van nieuwe leerlingen en de profilering van de school in de regio. 'Waarmaken van het zorgprofiel wordt lastig wanneer elke binnenkomende leerling een gebruiksaanwijzing heeft', zo kan worden beluisterd. Op De Werf bleken de collega's ook heel verschillend te oordelen over wanneer bij leerlingen nog sprake was van 'toelaatbaar dollen' en wanneer van echt over 'de schreef gaan'. Die – in de aanvang al aanwezige – verschillen speelde de school ook in het verdere traject parten.

De beelden en beoordelingen van de huidige situatie verschilden dus nogal. Datzelfde gold voor het gevoel over de noodzaak tot veranderen. Omdat iedereen de goede sfeer belangrijk vond, was er eerder een neiging tot 'toedekken' dan tot 'scherp slijpen'.

Overigens komt ook het omgekeerde voor. In de steekproef was bijvoorbeeld een school aanwezig waar het team inhoudelijk volledig op één lijn zat. Maar door gebrek aan gemeenschapszin en collegialiteit bleek het team toch weinig effectief. Een collectieve ambitie of bereidheid om 'te gaan voor de leerlingen, de school en voor elkaar als collega's' ontbrak. Dan wordt de discussie meestal inhoudelijk nogal onverschillig gevoerd, sterk op de man gespeeld en gaat het vooral om 'scoren'. Feitelijk is dan een ander – meer op de schoolcultuur gericht – traject gewenst dan het vooral op inhoud van onderwijs en leerlingbegeleiding gerichte ZEK.

In onder andere het consentgesprek, maar ook bij de discussie over de ontwikkelagenda, is het van belang na te gaan of de discussie echt te maken heeft met inhoudelijk verschillende opvattingen of meer met 'verzuurde verhoudingen'. Welke van de twee aan de orde is, is meestal niet moeilijk te bepalen: bij verschillende opvattingen kan het er hard aan toe gaan, kan een heftige weerstand ontstaan. Zoals in het vorige hoofdstuk al werd aangegeven is weerstand een normaal en waardevol verschijnsel. Waardevol, omdat er een sterke betrokkenheid uit spreekt en er – mits goed gedoseerd – veel energie vrijkomt. Bij De Werf was dat in aanzienlijke mate het geval, al hadden achteraf beschouwd de inhoudelijke visieverschillen scherper over het voetlicht gebracht kunnen worden.

In de praktijk van de projectscholen is werken aan een gemeenschappelijke visie een niet erg uitgesproken onderdeel van de zelfevaluatietrajecten geweest. Dat ligt ook wel voor de hand in die gevallen waarbij de nieuwsgierigheid overheerste en het vooral als een nulmeting werd beschouwd.

Bij het consentgesprek werd het thema gemeenschappelijke visie wel hier en daar aan de orde gesteld, zoals dat ook het geval was bij De Werf. De meningen verschillen soms fors over de verantwoordelijkheid die de school heeft, bijvoorbeeld ten opzichte van ouders en zorginstellingen. De mate waarin zorg bij iedere docent thuishoort (geïntegreerde leerlingbegeleiding) of toch vooral door specialisten dient te gebeuren, is eveneens een voorbeeld van zo'n diepgeworteld visieverschil. Sommige docenten gaven te kennen juist een grote uitdaging te vinden in het opvangen van leerlingen die het om wat voor reden dan ook moeilijk hebben. Voor anderen waren dat juist de 'stoorzenders', de leerlingen die het lastig maken om goed met het vak bezig te zijn.

Wanneer deze visieverschillen niet worden uitgesproken worden, kan dat snel leiden tot fricties en tot een weinig motiverend werk- en teamklimaat. Na enige tijd zijn de onderliggende visieverschillen vaak nauwelijks meer herkenbaar en lijkt er slechts sprake te zijn van een weinig gelukkige teamsamenstelling.

Aanbevelingen: sturen op gemeenschappelijke visie

- *Voor het inzetten van een gedegen verandering is nodig: een gezamenlijke inhoudelijke visie en gemeenschapszin/collectieve ambitie.*
- *Achterhaal in het consentgesprek vanuit welke ervaringen ieder de verschillende situaties beoordeeld. Maak die uiteenlopende ervaringen expliciet. Het kan zijn dat de één bijvoorbeeld meer met onveilige situaties of met problemen van leerlingen te maken heeft dan de ander.*
- *Wanneer je de visieverschillen nog niet duidelijk hebt gemaakt, maak dan eventueel pas op de plaats. Pas daarna kun je namelijk de ontwikkelagenda praktisch invullen.*
- *Het is ook denkbaar dat het ZEK in eerste aanleg wordt benut om visietegenstellingen bespreekbaar te maken en op te lossen. Een volgend onderzoek is dan aanleiding om tot een meer praktische ontwikkelagenda te komen.*
- *De invulling, prioriteitsstelling en wijze van organiseren van de punten uit de ontwikkelagenda, worden onmiskenbaar ook door de visie bepaald. Reden waarom de ontwikkelagenda een bredere bespreking verdient dan nu vaak het geval is.*
- *De gehele school moet eigenaar zijn van de ontwikkelagenda ('ownership'). Daarmee creëer je draagvlak, juist ook onder degenen die het zorgbeleid moeten uitvoeren.*
- *Visie vertalen naar het concreet benoemen van gewenst gedrag is wezenlijk; wat willen we juist wel zien en wat niet bij leerlingen en bij het personeel. Desgewenst kan dit gewenste gedrag worden vertaald in concrete indicatoren, die in een volgende meting worden meegenomen.*
- *Leerlingenzorg heeft veel met gedrag en houding naar leerlingen toe te maken. Tonen van voorbeeldgedrag als leiding en zorgteam is van belang. Ook het expliciet benoemen van collega's/teams die hierbij als rolmodel fungeren draagt bij aan het concreet maken van de ontwikkelagenda.*

4.3.3 Conditie

Bij voorwaarden of condities gaat het om een groot aantal, nogal ongelijksoortige, factoren: van draagvlak, (inspirerend) leiderschap tot meer logistieke condities als planning en geld. Opvallend aan al deze condities is de vanzelfsprekendheid ervan. Natuurlijk is draagvlak van belang, is leiderschap vereist en is een goede planning en de beschikbaarheid van middelen onontbeerlijk om een verandering tot een goed einde te brengen.

Deze vanzelfsprekendheid maakt het des te opmerkelijker dat het juist aan deze condities zo vaak schort. De Werf is daar ook een sprekend voorbeeld van. Er is geen sprake van een breed gedragen ontwikkelagenda. De schoolleider was hooguit aanwezig bij de besluitvorming, zover zijn agenda dat toeliet. Maar hij is zeker geen inspirerend leider geweest, verre van dat.

Ruim een half jaar de tijd nemen om tot een ontwikkelagenda te komen geeft al aan dat het om een activiteit gaat die een beetje in de marge van de overvolle schoolagenda moest worden

uitgevoerd. Naast tijd waren financiële middelen voor uitvoering van de ontwikkelagenda evenmin beschikbaar. Afgezien van het bescheiden bedrag dat de school voor het ZEK diende te betalen, was het gehele traject nergens in de begroting terug te vinden.

Onderzoek onder de andere scholen die hebben deelgenomen leidde tot een beeld dat sterk met dat van De Werf overeenkomt. Aan al de condities, hoe voor de hand liggend ook, ontbrak het op veel scholen. Tijd en geld waren vrijwel overal beperkende factoren. De schoolleider wil nog wel eens het belang van het onderzoek onderstrepen, maar op een bevlogen visie op zorg konden de meesten niet betrappt worden. En veel van wat er over het belang van draagvlak bekend is, wordt in de praktijk van alledag met voeten getreden.

Twee uitspraken van docenten op verschillende scholen:

“Bij ons op school stuurt de leiding veel te sterk. Ik heb nauwelijks een idee waarom we moeten veranderen en wat er nu precies moet veranderen.”

“Ach, wij doen aan zoveel projecten en studiedagen mee. Verandering, zeker van blijvende aard, zie ik niet tot stand komen. Daar wordt ook niet op gestuurd.”

Voor nu is het niet zinvol op alle condities afzonderlijk in te gaan. De conditie ‘betrokkenheid’ nemen we als voorbeeld van hoe er op De Werf mee is omgegaan en hoe dit beter zou kunnen.

Betrokkenheid is een eigenlijk overbekende voorwaarde voor het welslagen van elke verandering. Toch is er ook op De Werf uiteindelijk maar weinig aandacht aan besteed. Als het gaat om betrokkenheid bij leerlingenzorg is duidelijk dat de school zich geconcentreerd heeft op de tweede lijn; de ontwikkeling van de taak van de zorgcoördinator en het zorgadviesteam. Hier is weliswaar veel knowhow en betrokkenheid aanwezig, maar daadwerkelijke verandering in de zorg, zichtbaar en merkbaar voor alle leerlingen, zal in de eerste lijn tot stand gebracht moeten worden, door het personeel als geheel.

Dat de werelden van managers en docenten nogal eens uiteenlopen wordt fraai geïllustreerd door de volgende uitspraken.

De schoolleiding van De Werf:

- “We hebben toch heel duidelijk de uitkomsten van de zelfevaluatie gecommuniceerd. Iedereen heeft hiervan kennis kunnen nemen. Dat geldt ook voor de ontwikkelpunten en de ontwikkelagenda.”
- “Onze docenten hebben een enorme hekel aan vergaderen. Stukken worden ook slecht gelezen. Dan moet je juist als management je verantwoordelijkheid nemen, dat wordt ook van ons verwacht.”

Docenten van De Werf:

- “Ik kan me vaag herinneren dat we op een gegeven moment iets in het postbakje vonden wat we nu met de resultaten gaan doen. Maar verder heb ik er eigenlijk niets meer van gehoord.”
- “Evaluatie van de leerlingenzorg? Nee, daar hebben we collega ... voor, die heeft er uren voor gekregen.”

Het heeft er in het algemeen alle schijn van dat de kloof tussen managers en docenten groeit. Docenten zijn in toenemende mate kritisch over hun managers en omgekeerd. Zelfs op een relatief kleine school als De Werf wordt gemakkelijk in termen van ‘wij en zij’ gedacht: “Zij laten steeds lastiger leerlingen toe, die wij dan vervolgens mogen opvangen.”

Vervelend zijn de soms persoonlijke frustraties die hieruit voortvloeien. Erger is dat het uit elkaar groeien van beleid en praktijk onvermijdelijk een patstelling oplevert. Beleid moet worden gevoed door de praktijk en omgekeerd: beleid moet gaan over de praktijk. Het risico bestaat anders dat er een papieren en een echte werkelijkheid naast elkaar ontstaan. Dit risico speelt op veel terreinen, maar ook zeker met betrekking tot leerlingenzorg. Een voorbeeld is de situatie op veel scholen rond handelingsplannen. Op papier zijn ze richtinggevend voor het handelen van iedereen die bij de betreffende leerling betrokken is. In werkelijkheid weet slechts een enkele collega van het bestaan ervan.



Aanbevelingen: sturen op de juiste condities

- *Wanneer er wel degelijk een veranderambitie is, werkt het stimulerend om bij de start al aan te geven dat noodzakelijke veranderingen voortvarend zullen worden aangepakt. Dat daarvoor budget beschikbaar moet zijn is evident. Dat er tijd en capaciteit wordt vrijgemaakt evenzeer.*
- *Huldig als schoolleiding het principe 'in de beperking toont zich de meester'. Managers en beleidsmakers lijken een natuurlijke neiging tot 'overladenheid' te hebben. Dat vergroot bepaald niet hun populariteit ten opzichte van de mensen die het beleid moeten uitvoeren.*
- *Laat zoveel mogelijk betrokkenen uit zoveel mogelijk verschillende doelgroepen het instrument invullen. Mensen die niet hebben meegedaan zullen zich ook in het verdere proces aan de kant voelen staan. Zeker in de nieuwe versie van het instrument is er geen enkele technische reden meer tot beperking van het aantal invullers.*
- *Kies echter bij een nulmeting voor een beperkte groep 'invullers', anders doet men bij de volgende grootschalige zelfevaluatie niet meer mee. Maak dan ook kenbaar dat er nu nog geen concrete acties volgen, zodat je geen verwachtingen wekt die je niet kunt waarmaken.*
- *Laat het verandertraject niet te lang voortslepen. Dan wordt namelijk de betrokkenheid zwakker.*
- *Creëer niet alleen betrokkenheid op de werkvloer, maar ook buiten de school (ouders, jeugdzorg, leerplichtambtenaar); zo breed mogelijk dus.*
- *Onderschat vooral de (potentiële) inbreng van leerlingen niet. Wellicht moet het steeds meer gewoon worden leerlingen niet alleen als consumenten te bevragen, maar hen ook bij de daadwerkelijke veranderingen te betrekken. Dat er op dit punt, het serieus nemen van leerlingen, nog een wereld te winnen is, bleek ook bij de afsluitende conferentie van het project. Een vertegenwoordiger van het LAKS hekelde de veelgehoorde opvatting dat leerlingen niet in staat zouden zijn een mentor te kiezen of zich een oordeel te vormen over de kwaliteit van de leerlingenzorg.*

4.3.4 Durf

Zelfevaluaties leveren bijna per definitie een genuanceerd beeld op. Dat bleek ook op De Werf. Zo genuanceerd en herkenbaar zelfs dat er in eerste instantie weinig ontwikkelpunten uit leken voort te vloeien. 'De uitkomsten kloppen wel ongeveer' was het overheersende beeld. Pas in tweede instantie gaven een aantal resultaten aanleiding tot zorg. Dat was bijvoorbeeld het geval rond het thema veiligheid, en ook bij de uiteenlopende beoordelingen door verschillende doelgroepen van de zichtbaarheid van het schoolconcept (hoe expliciet is de school in wat we willen en wat we doen?)

Het klinkt wat tegenstrijdig, maar een zelfevaluatie behoort ook weinig nieuwe, laat staan schokkende resultaten op te leveren. In elke school is er, als het goed is, doorlopend sprake van het opvangen van signalen, van feedback van groepen binnen en buiten de school. Het voordeel van een zelfevaluatie en dus ook van het ZEK is, dat de resultaten in samenhang verzameld en gepresenteerd worden. Dat maakt ook een samenhangende, integrale ontwikkelagenda mogelijk.

Bij het analyseren van de resultaten en het opstellen van de ontwikkelagenda is het element 'durf' onontbeerlijk. 'Duiden of kleur bekennen' is nodig. Bij het ZEK komt er immers een enorme reeks aan cijfers op de school af. Het is van belang 'iets van die cijfers te vinden'. Natuurlijk moet er iets gebeuren wanneer groepen unaniem van mening zijn dat er op een essentieel punt, zoals bijvoorbeeld de aansluiting en doorstroming naar het ROC, iets schort. Voor die duiding is geen durf nodig. Maar anders ligt dat voor de scores in het 'middengebied': een ruime 6 is soms een mooie score en soms juist reden voor actie. Dat hangt af van de profilering van de school. Voor de ene school is er weinig aanleiding om tot actie over te gaan wanneer de aansluiting als redelijk wordt gezien. Anders ligt dat voor de school die zich profileert met een 'ketenbenadering', met veel nadruk op de beroepskolom. Deze school zal op het punt van aansluiting 'de lat hoger willen leggen'.

Aanbevelingen: sturen op durf

- *Er is niets op tegen de onvoldoende scorende punten weg te werken. Echter, alleen al uit het oogpunt van profilering is het gewenst ook ergens in te willen uitblinken. Dat vraagt meer durf en overredingskracht dan het 'wegwerken van onvoldoendes', maar is wel wezenlijk.*
- *Objectieve uitkomsten van bijvoorbeeld het ZEK vormen een inspiratiebron op zich. Positieve respons kan veel energie losmaken en ook negatieve reacties kunnen de dadendrang van het team versterken. Een inspirerende leider kan op dit punt veel toevoegen. De toezetting van de schoolleiding is cruciaal voor het 'in de ontwikkelstand' komen. Daar hoort niet alleen voorbeeldgedrag bij, maar ook prikkelende discussies en het uitgangspunt: 'Niet het gemiddelde is voldoende, maar excelleren mag'.*

4.4 Tien vuistregels bij schoolontwikkeling op basis van zelfevaluatie

Zelfevaluatie is een uitstekende start van het schoolontwikkelingsproces. Hieronder zijn de voorgaande aanbevelingen, geformuleerd als gevolg van de reflectie op de casus De Werf, tot tien 'vuistregels' samengevat. Hoewel de vuistregels hier zijn gekoppeld aan de achtereenvolgende fasen van het ZEK, zijn ze in het algemeen van toepassing op schoolontwikkeling.

Voorafgaand aan de afname van het ZEK:

1. Bij schoolontwikkeling moet je rekening houden met de vraag: welke relatie is er met andere trajecten? Het project moet inhoudelijk en qua planning passen bij de andere ontwikkelingen waar de school mee bezig is. Bij deze inhoudelijke vraag hoort ook de voorwaarde dat er tijd en middelen beschikbaar zijn, voor zowel de uitvoering van het onderzoek als voor de vervolgstappen.

Een valkuil voor veel scholen is met te veel dingen tegelijkertijd bezig zijn. Wanneer er sprake is van elkaar versterkende ontwikkelingen is dat natuurlijk prima, bijvoorbeeld aanpassingen in de

organisatie in combinatie met ontwikkeling leergebieden. Maar te vaak worden vele 'schotels tegelijk in de lucht gehouden'. Alleen het management heeft het overzicht (ook niet altijd), en vele initiatieven worden niet afgemaakt.

2. Degenen die het proces moeten gaan trekken nemen gezamenlijk de beslissing tot deelname.

Er wordt een stevige extra inspanning gevraagd van mensen. Dat kan alleen wanneer die keuze ook nadrukkelijk door de betrokkenen gemaakt is. Denk hierbij ook aan de systeembeheerder. Bedenk ook dat deelname onvermijdelijk tijd van mensen vraagt en beslag legt op financiële en organisatorische ruimte. Zijn deze onvoldoende aanwezig, dan kun je ook maar beter niet aan het ZEK beginnen.

3. Maak het instrument dat je voor schoolontwikkeling gebruikt op maat, zowel naar inhoud als naar taalgebruik. Het aanpassen van het taalgebruik op de doelgroepen is wenselijk om misverstanden en onduidelijkheid te voorkomen. Een inhoudelijke focus bepalen is afhankelijk van de koppeling aan andere ontwikkelingen (zie punt 1).

Veel scholen willen niet al in een vroeg stadium aan het instrument 'sleutelen'. Achteraf blijkt vaak dat het wel belangrijk is om hier de tijd voor te nemen. Met het aanpassen van het instrument voorkom je dat er onnodige vragen in staan, of vragen die voor de ene school net even anders moeten worden geformuleerd dan voor de andere school. Ook kunnen uiterst relevante 'eigen' vragen aan het instrument worden toegevoegd.

4. Zorg voor een zo kort mogelijke, maar haalbare planning van het hele traject (afname van het instrument, consentgesprekken, analyse en besluitvorming).

Voorkom de indruk dat het proces zich 'voortsleept'. Leerlingen, ouders en docenten hou je betrokken wanneer je enkele weken na de afname samen met hen de uitkomsten en vervolgstappen kunt bespreken. Het vervolg hoeft dan nog allemaal niet uitgekristalliseerd te zijn. Sterker nog, vaak vinden mensen het plezierig daar ook nog iets over te kunnen zeggen.

Tijdens het proces van zelfevaluatie tot en met het opstellen van de ontwikkelagenda:

5. Brede betrokkenheid bij de uitvoering is slechts mogelijk bij brede afname van het zelfevaluatie-instrument.

Voor het verkrijgen van een goed beeld van de leerlingenzorg volstaat vaak een steekproef. Wil je echter concrete vervolgstappen nemen, is het aan te raden voor een brede afname te kiezen. Het bevordert betrokkenheid en dat loont bij het vervolgtraject.

6. Benoem de winst van het traject, zowel inhoudelijk als procesmatig (consentgesprek).

De winst van het traject is niet pas aan de orde wanneer de ontwikkelagenda succesvol uitgevoerd is. Minstens zo belangrijk blijken de projectresultaten: de op gang gebrachte dialoog binnen de school en met de omgeving. Deze dialoog en de afspraken die daaruit voortvloeien zijn waardevolle uitkomsten. Zo kan een zelfevaluatie de basis leggen voor een cultuurverandering, waarbij meten, bespreken en verbeteren meer vanzelfsprekend worden.

7. Informeer altijd iedereen die heeft meegedaan aan het onderzoek over de uitkomsten.

Het komt helaas maar al te vaak voor dat ouders of leerlingen om hun medewerking wordt gevraagd, maar de resultaten vervolgens niet worden teruggekoppeld. Dit is niet alleen onfatsoenlijk, er wordt ook voorbijgegaan aan een rijke bron van suggesties en aan het creëren van draagvlak.

Na afronding van het ZEK, uitvoering van de ontwikkelagenda:

8. Zorg voor successen op korte termijn en gebruik de motivatie die daaruit voortvloeit om zaken die meer tijd vragen te realiseren.

Kwaliteitszorg is altijd een kwestie van een lange adem. Om het enthousiasme er in te houden is het geregeld vieren van successen van belang. Houd hiermee alvast rekening bij de opstelling van het actie- of verbeterplan, bijvoorbeeld door ontwikkelpunten die al na betrekkelijk korte tijd te realiseren zijn te combineren met zaken die een lange adem vergen. Voorbeelden van het eerste zijn bijvoorbeeld veel technische ingrepen, (kleine) aanpassingen van het gebouw, protocollen of gedragscodes. Heel anders is het wanneer het gaat om daadwerkelijke gedrags- of cultuurveranderingen.

9. Verdeel de taken én bewaar de samenhang.

Alleen al om inhoudelijke redenen ligt het voor de hand de verschillende ontwikkelpunten bij diverse collega's onder te brengen. Zij zijn als het ware 'eigenaar' van één of meer ontwikkelpunten of activiteiten. De schoolleiding is vooral verantwoordelijk voor de samenhang en synergie. Vanwege dat laatste is het te overwegen de verandering een herkenbare 'naam' mee te geven. Voordeel daarvan is de onmiddellijke associatie met de doelen van het project en de andere (deel)activiteiten. In het bedrijfsleven is dit heel gebruikelijk.

10. Plan ook alvast de evaluatie van de ontwikkelagenda, inhoudelijk en qua proces. Denk na over een eventuele visitatie.

Met een goede planning voorkom je dat 'de kaars geleidelijk uitgaat'. In nogal wat gevallen wordt slechts een deel van de ontwikkelagenda ook daadwerkelijk uitgevoerd. Hier wreekt zich

een cultuurprobleem van nogal wat organisaties, maar ook zeker van het onderwijs. Het maken van plannen is populairder dan het uitvoeren. Inhoudelijk de balans opmaken, ook met betrekking tot het instrument (wat moet een volgende keer worden aangepast), en terugblikken op het proces maakt een volgend traject effectiever. Visitatie kan daarop een zeer waardevolle aanvulling zijn. 'Vreemde ogen' en aanbevelingen die direct aansluiten op de bevindingen in de school maken visitatie tot een krachtig instrument.

4.5 Schoolontwikkeling volgens het boekje?

Inmiddels is de nodige theorie beschikbaar over organisatie- en schoolontwikkeling. Het project 'Kwaliteit van de leerlingenzorg' voegt daaraan een schat aan praktijkervaring toe: meer dan 300 scholen hebben tot nog toe meegedaan en hebben op hun eigen wijze een verandering ingezet. Deze ervaringen laten zien dat veel van wat uit de theorie bekend is nog niet vanzelfsprekend in praktijk gebracht wordt. De aanbevelingen en suggesties in dit hoofdstuk beogen een bijdrage te leveren aan het overbruggen van deze kloof.

Op De Werf zijn keuzen gemaakt die bij nader inzien (reflectie) wellicht nu niet meer zouden worden gemaakt. Dat roept omgekeerd de vraag op of het met de schoolontwikkeling wel goed komt, zolang de (vele) aanbevelingen maar ter harte worden genomen. Is schoolontwikkeling wel echt te vangen in de formule:

$$V = O \times V \times C \times D$$

De elementen van de formule zijn onmiskenbaar van grote invloed op het proces. Daarmee pleiten we er ook zeker voor de aanbevelingen en suggesties die daaruit voortvloeien ter harte te nemen. Maar tegelijkertijd constateren we ook dat schoolontwikkeling een complex en bovendien voor scholen relatief nieuw gegeven is. Een meerderheid van veranderprocessen in organisaties mislukt. Veel organisaties zijn na de verandering zelfs 'minder goed af' dan toen ze eraan begonnen. In dat licht bezien moet niet de illusie gewekt worden dat een set aan vuistregels of aanbevelingen volstaat. De werkelijkheid is weerbarstig!

Colofon

Uitgave	Stagnerende schoolontwikkeling Een zoektocht naar verklaringen en handvatten, mei 2007
Tekst	drs. Gert Kamphof en dr. Jos van der Waals
Redactie	Tekstbureau Het schrijverke, Tanya Bloemhoff
Ontwerp	Raadgever & Partners, Amersfoort
Foto's	Gerlo Beernink (fotoarchief CPS)
Druk	Wilco, Amersfoort

Gert Kamphof is managing consultant bij CPS onderwijsontwikkeling en advies te Amersfoort. Hij is betrokken geweest bij de ontwikkeling en toepassing van het ZEK (zelfevaluatiekader) op scholen en reeds jaren actief op het terrein van kwaliteitszorg, zelfevaluatie en visitatie. Daarnaast is hij binnen CPS verantwoordelijk voor een groot aantal projecten m.b.t. vmbo en schoolontwikkeling.

Jos van der Waals is senior adviseur en onderzoeker bij BMC in Leusden en Lector aan de Educatieve Hogeschool van Amsterdam. Hij houdt zich in het bijzonder bezig met onderwijs- en schoolontwikkeling in het VMBO. Hij is lid geweest van de projectgroep 'Kwaliteit van de leerlingenzorg in het VMBO en Praktijkonderwijs' en van de deelprojectgroep 'Management'.

LEERLING
ENZORGIN
HETVMBO&
PRAKTIJK
ONDERWIJS



vo
raad

