

# **Indicatoren van schoolontwikkeling**

**Kirstie Güthe**

**Universiteit Twente  
Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde  
Vakgroep Onderwijsorganisatie- en management**

Güthe, K.

Indicatoren van schoolontwikkeling / K. Güthe

- Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde,  
Vakgroep Onderwijsorganisatie en -management, 1997, 131 p.

ISBN 90-365-9571-1

**Trefwoorden**      onderwijsvernieuwing  
                             onderwijsorganisatie  
                             onderwijsrendement  
                             lerende organisaties

**Colofon**

Vormgeving kaft:    AV-sectie Toegepaste Onderwijskunde  
Reproductie:        Centrale reproductie-afdeling Universiteit Twente  
Oplage:                50  
Besteladres:         Universiteit Twente  
                             Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde  
                             Dhr. J.M.J. Nelissen  
                             Postbus 217  
                             7500 AE Enschede  
                             tel: 053-4893588

(c) 1997 Alle rechten voorbehouden

Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur en/of de vakgroep Onderwijsorganisatie en -management, faculteit der Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente.

# Voorwoord

---

Deze literatuurscriptie is geschreven in het kader van de doctoraalfase van de studie Toegepaste Onderwijskunde en vormt de voorbereiding voor de doctoraalopdracht. De doctoraalopdracht wordt uitgevoerd voor onderwijsadvies en -begeleidingsbureau Drienerwoold te Enschede en omhelst het ontwerpen van een instrument waarmee de ontwikkeling van basisscholen bepaald kan worden. Om de ontwikkeling van scholen in kaart te kunnen brengen moet duidelijk zijn wat schoolontwikkeling is en welke factoren de ontwikkeling bepalen. In dit verslag wordt op voorgaande twee vragen een antwoord gegeven. Het onderwerp van deze scriptie is dan ook 'indicatoren van schoolontwikkeling'. Hoewel het diagnose-instrument voor basisscholen wordt ontworpen, is bij het zoeken naar literatuur voor deze studie niet alleen geselecteerd op literatuur met betrekking tot basisonderwijs.

Op deze plaats wil ik graag een aantal mensen bedanken voor hun hulp bij de totstandkoming van deze literatuurscriptie.

Ten eerste mijn begeleider Cees van Vilsteren. Zijn kritische opmerkingen en de bijsturing tijdens het schrijven van het verslag heb ik als zeer waardevol ervaren. Ten tweede wil ik Saskia Tjepkema bedanken, die mij niet alleen heeft geholpen bij het vinden van literatuur over de lerende organisatie en de lerende school, maar ook nuttige opmerkingen heeft geplaatst bij conceptversies van de hoofdstukken over deze onderwerpen. Tevens professor Jaap Scheerens die als supervisor optrad en die de laatste kritische kanttekeningen maakte. Ook een woord van dank aan Ruud Verkeste voor zijn luisterend oor en voor zijn uitleg met betrekking tot de ontwikkelingen in de onderwijsbegeleiding. Tot slot wil ik Peter bedanken voor de enorme steun gedurende de totstandkoming van deze scriptie en voor het vervaardigen van een aantal van de figuren.

Enschede, mei 1997

Kirstie Güthe

# Inhoudsopgave

---

## Hoofdstuk 1 Algemene inleiding en vooruitblik

1.1 Relatie met de doctoraalopdracht.....	1
1.2 Vraagstelling en opzet literatuurstudie.....	2
1.3 Wijze van literatuurverzameling .....	3

## Hoofdstuk 2 Schoolontwikkeling

2.1 Terminologie.....	5
2.2 Onderwijsverandering in ontwikkeling .....	6
2.3 Wat is schoolontwikkeling.....	10
2.3.1 Inleiding.....	10
2.3.2 Uitgangspunten bij schoolontwikkeling .....	10
2.3.3 Schoolontwikkeling: dynamisch principe of ontwikkelingsstadium? .....	11
2.3.4 Leerlingresultaten en veranderingscapaciteit: doelen van schoolontwikkeling .....	12
2.3.5 Schoolontwikkeling en de lerende school.....	13
2.3.6 Schoolontwikkeling: een onderwijskundige en organisatorische kant .....	14
2.3.7 Schoolontwikkeling: de leerkracht als schakel.....	15
2.3.8 Schoolontwikkeling: toevallig of planmatig?.....	16
2.3.9 Schoolontwikkeling en externe ondersteuning.....	16
2.3.10 Determinanten van schoolontwikkeling .....	19
2.3.11 Conclusie: voorlopig overzicht van indicatoren .....	20
2.4 Definitie .....	21
Het hoofdstuk in vogelvlucht.....	22

## Hoofdstuk 3 De lerende organisatie

3.1 Opkomst van het concept van de lerende organisatie .....	23
3.2 Kenmerken van de lerende organisatie.....	26
3.2.1 Inleiding.....	26
3.2.2 Het leren in lerende organisaties .....	26
3.2.3 Cultuurkenmerken van een lerende organisatie.....	30
3.2.4 Structuurkenmerken van een lerende organisatie .....	32
3.2.5 Strategiekenmerken van een lerende organisatie.....	34
3.2.6 Kenmerken van de managementstijl in een lerende organisatie	35
3.3 Lerende organisatie worden .....	36
3.4 Benchmarking .....	39
3.5 Definitie .....	40

3.6 Enkele kanttekeningen bij de lerende organisatie .....	41
Het hoofdstuk in vogelvlucht .....	44

## Hoofdstuk 4 De lerende school

4.1 Nieuwe eisen aan scholen .....	47
4.2 Cultuurverandering als middel .....	48
4.3 Kunnen scholen lerende scholen zijn? .....	50
4.4 Kenmerken van de lerende school.....	52
4.4.1 De missie, cultuur, structuur, strategieën en middelen van de lerende school.....	52
4.4.2 De schoolleiding in een lerende school.....	55
4.4.3 De leerkracht in een lerende school .....	56
4.4.4 Een definitie.....	57
4.5 Schoolfactoren die het collectief leren bemoeilijken .....	57
4.6 Lerende school worden.....	58
4.6.1 Zes werkwijzen om een lerende school te worden .....	59
4.6.2 Voorwaarde voor ontwikkeling naar lerende school .....	60
4.7 Benchmarking in scholen.....	61
4.8 De lerende school en schoolontwikkeling .....	62
4.9 De lerende school en indicatoren van schoolontwikkeling .....	63
Het hoofdstuk in vogelvlucht.....	65

## Hoofdstuk 5 De effectieve school

5.1 Belangstelling voor kwaliteit en rendement van het onderwijs .....	67
5.2 Criterium voor effectiviteit .....	68
5.3 Opkomst van het schooleffectiviteitsonderzoek.....	70
5.4 Verschuiving van effectieve scholen naar effectieve instructie.....	72
5.5 Model voor schooleffectiviteit .....	74
5.5.1 Klasniveau .....	75
5.5.2 School- en omgevingsniveau .....	76
5.6 Enkele slotopmerkingen ten aanzien van de effectieve school .....	78
5.7 Effectieve scholen en lerende scholen .....	81
5.8 Effectieve scholen en schoolontwikkeling.....	82
5.9 De effectieve school en indicatoren voor schoolontwikkeling .....	82
Het hoofdstuk in vogelvlucht.....	84

## Hoofdstuk 6 De veranderingscapaciteit van scholen

6.1 De huidige belangstelling voor veranderingscapaciteit .....	87
6.2 Wat is veranderingscapaciteit?.....	89
6.3 Veranderingscapaciteit nader bekeken .....	90
6.3.1 Verschillende invalshoeken .....	90
6.3.2 De verschillende invalshoeken aan elkaar gerelateerd.....	93

6.4	Het vergroten van de veranderingscapaciteit: een leerproces.....	95
6.4.1	Manieren om de veranderingscapaciteit te vergroten .....	96
6.4.2	Belang van externe ondersteuning .....	97
6.4.2	Invloed van de overheid .....	97
6.5	In welke mate beschikken basisscholen over veranderingscapaciteit?	98
6.6	Invloed van veranderingscapaciteiten .....	99
6.7	Veranderingscapaciteit en de lerende school.....	100
6.8	Veranderingscapaciteit en de effectieve school.....	101
6.9	Veranderingscapaciteit en indicatoren van schoolontwikkeling.....	101
	Het hoofdstuk in vogelvlucht.....	102

## **Hoofdstuk 7 Integratie: indicatoren van schoolontwikkeling**

7.1	Indicatoren op drie niveaus.....	105
7.2	Indicatoren op het niveau van de omgeving .....	107
7.2.1	Schoolbestuur .....	108
7.2.2	Ouders .....	108
7.3	Indicatoren op het niveau van de school .....	108
7.3.1	Schoolbeleid .....	108
7.3.2	Schoolstrategieën .....	108
7.3.3	Schoolcultuur .....	109
7.3.4	Schoolstructuur .....	109
7.3.5	Onderwijskundige organisatie .....	110
7.3.6	Schoolleiding .....	110
7.3.7	Team.....	110
7.3.8	Interne begeleiding.....	111
7.3.9	Veranderingscapaciteit .....	111
7.3.10	Randvoorwaarden .....	111
7.4	Indicatoren op het niveau van de klas .....	111
7.4.1	Lesmateriaal.....	112
7.4.2	Groeperingsvorm .....	112
7.4.3	Leerkrachtgedrag.....	112
7.4.4	Leerlingen.....	112
7.5	De indicatoren op een rijtje .....	113

## **Hoofdstuk 8 Reflectie**

8.1	Literatuurstudie uitvoeren binnen een organisatie .....	117
8.2	Inhoud en proces literatuurstudie.....	118

<b>Bijlagen</b> .....	119
-----------------------	-----

<b>Geraadpleegde literatuur</b> .....	125
---------------------------------------	-----

# 1 Algemene inleiding en vooruitblik

---

*Indicatoren van schoolontwikkeling is het onderwerp van deze literatuurstudie, die is uitgevoerd in het kader van de doctoraalfase van de studie Toegepaste Onderwijskunde. In dit inleidende hoofdstuk wordt, gezien het feit dat deze literatuurstudie de basis vormt voor een hierna uit te voeren doctoraalopdracht, in paragraaf 1.1 de relatie met de doctoraalopdracht beschreven. Vervolgens komen in paragraaf 1.2 de vraagstelling en de opzet van dit verslag aan de orde. In paragraaf 1.3 wordt tot slot aangegeven hoe de literatuur die voor deze studie is gebruikt, verzameld is.*

## 1.1 Relatie met de doctoraalopdracht

Deze literatuurstudie vormt de basis voor de doctoraalopdracht die zal worden uitgevoerd bij onderwijsadvies- en begeleidingsbureau Drienerwoold te Enschede. Drienerwoold is een van de 62 onderwijsbegeleidingsdiensten in Nederland die als taak hebben een bijdrage te leveren aan de handhaving en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Men wil binnen Drienerwoold de informatie over de (begeleiding bij de) ontwikkeling van scholen systematisch bewaren in een zogenaamd klanteninformatiesysteem, ook wel innovatieve boekhouding genoemd. Het ontwerpen van een klanteninformatiesysteem voor het systematisch verzamelen, bewaren en gebruiken van gegevens omtrent de ontwikkeling van scholen vormt dan ook het onderwerp van de doctoraalopdracht.

Een systeem met informatie over het ontwikkelingsniveau van scholen is belangrijk omdat voor goede begeleiding bij die ontwikkeling van scholen informatie over de afzonderlijke scholen onontbeerlijk is. Bovendien is informatie in toenemende mate een concurrentiefactor, ook voor onderwijsbegeleidingsdiensten. Wanneer heldere en toegankelijke informatie beschikbaar is en benut wordt, heeft men antwoorden op vragen als: Hoe snel ontwikkelt een school zich? Op welke gebieden moet de school zich nog ontwikkelen?

Wanneer informatie over de ontwikkeling van scholen beschikbaar is, kan men zich richten op de juiste doelen (Osinga e.a., 1997), omdat bekend is waar de sterke en zwakke punten van een school liggen en wat de mogelijkheden van de school zijn. Tevens kan informatie de snelheid van werken bevorderen doordat een schoolbegeleider die een school voor het eerst begeleidt niet geheel zelf een school moet leren kennen, maar uit het klanteninformatiesysteem informatie kan halen van voorgangers.

Kortom, een klanteninformatiesysteem met betrekking tot de ontwikkeling van scholen is bevorderlijk voor de kwaliteit, snelheid, efficiëntie en effectiviteit van de begeleiding. Bovendien bepaalt het ontwikkelingsniveau van een school

in grote mate de hoeveelheid en aard van de begeleiding (Tillema, 1985; Prins e.a., 1985).

## 1.2 Vraagstelling en opzet literatuurstudie

Om het ontwikkelingsniveau te kunnen bepalen, moet de schoolbegeleider weten welke factoren bijdragen aan de ontwikkeling van de school. Het doel van deze literatuurstudie is een overzicht te geven van die factoren. De centrale vraagstelling van deze literatuurstudie luidt dan ook als volgt:

*‘Wat zijn de indicatoren van schoolontwikkeling?’*

Om een antwoord te kunnen geven op deze vraag moet eerst duidelijk zijn wat onder schoolontwikkeling wordt verstaan. Er is met betrekking tot schoolontwikkeling veel en vanuit verschillende invalshoeken geschreven. Niet altijd slagen auteurs erin om het concept duidelijk te omschrijven en te concretiseren. Het is daarom van belang te kiezen voor een invalshoek en het begrip helder te krijgen. Dit wordt in hoofdstuk 2 gedaan om uiteindelijk een antwoord te kunnen geven op de vraag wat onder schoolontwikkeling moet worden verstaan.

In hoofdstuk 2 zal blijken dat schoolontwikkeling gerelateerd is aan de lerende school, de effectieve school en veranderingscapaciteit. Deze concepten worden in deze studie in respectievelijk de hoofdstukken 4 tot en met 6 dan ook verder verkend, om te kijken in welke mate ze bruikbaar zijn voor het bepalen van indicatoren van schoolontwikkeling.

Omdat er over de lerende school nog weinig literatuur geschreven is, wordt in hoofdstuk 3 eerst het concept lerende organisatie behandeld, waarna in hoofdstuk 4 gekeken wordt wat het voor een school betekent een lerende organisatie te zijn.

De verschillende concepten (lerende school, effectieve school en veranderingscapaciteit) zijn niet alleen gerelateerd aan schoolontwikkeling, ze hebben ook relaties met elkaar. Ook deze relaties komen in deze studie ter sprake. Aan het eind van elk hoofdstuk wordt beschreven wat de relatie van het onderwerp van dat hoofdstuk is met de onderwerpen van de vorige hoofdstukken.

In hoofdstuk 7 wordt een integratie gemaakt waarbij gekomen wordt tot een definitief overzicht van de indicatieve factoren van schoolontwikkeling.

Tenslotte wordt in hoofdstuk 8 een reflectie op de literatuurstudie beschreven. Afhankelijk van uw interesse als lezer is het mogelijk alleen die delen van het verslag te lezen waar uw belangstelling naar uitgaat.



### 1.3 Wijze van literatuurverzameling

Bij het zoeken naar literatuur voor deze studie is gebruik gemaakt van het literatuurbestand van de Universiteit Twente, met name uit de bibliotheek van Toegepaste Onderwijskunde, en van literatuur uit het Open Informatie Centrum van schooladvies- en begeleidingsbureau Drienerwoold.

Binnen zowel de Online Publieks Catalogus van de universiteit als het literatuurbestand van Drienerwoold is aan de hand van de volgende trefwoorden, zowel op titel als op onderwerp, gezocht:

- schoolontwikkeling;
- school improvement;
- onderwijsvernieuwing;
- onderwijsinnovatie;
- schoolverbetering;
- schoolorganisatie;
- onderwijsorganisatie;
- onderwijsbegeleiding;
- onderwijsverzorging;
- educatieve begeleiding;
- de lerende organisatie;
- organizational learning;
- school effectiveness;
- effectieve school;
- effectiviteit;
- kwaliteit van het onderwijs;
- veranderingscapaciteit.

Wanneer een interessant boek of artikel werd gevonden, is regelmatig gekeken of de auteur meer nuttige literatuur heeft geschreven. Ook is literatuur gezocht naar aanleiding van literatuurverwijzingen in reeds gevonden boeken en artikelen.

Tevens is in de volgende handboeken gekeken naar interessante literatuur:

- Onderwijskundig Lexicon;
- Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement;
- Handboek Onderwijsbegeleiding;
- Handboek Basisonderwijs.

De volgende Nederlandse tijdschriften bleken bruikbare literatuur voor deze studie te bevatten:

- School en Begeleiding;
- Mesomagazine;
- Opleiding & Ontwikkeling.

Bij het vinden van literatuur over de lerende organisatie en de lerende school heeft Saskia Tjepkema, onderzoekster bij de faculteit Toegepaste Onderwijskunde, mij een heel eind op weg geholpen.



## 2 Schoolontwikkeling

---

*Tegenwoordig wordt onderwijsverandering (voor zover het onderwijsverandering op schoolniveau betreft) beschouwd als een voortdurend, continu ontwikkelingsproces. De term die hiervoor gebruikt wordt, is 'schoolontwikkeling'. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op deze benadering van onderwijsverandering. Het hoofdstuk begint met een paragraaf waarin getracht wordt enige duidelijkheid te scheppen in de verwarring die heerst ten aanzien van de begrippen verandering, vernieuwing, ontwikkeling en verbetering. Sinds de jaren zestig wordt onderwijsverandering wetenschappelijk bestudeerd en zijn er trends in het denken en handelen omtrent onderwijsverandering te ontdekken. Om een beeld te krijgen hoe de huidige ideeën over onderwijsverandering zijn ontstaan, worden deze trends in paragraaf 2.2 beschreven. In paragraaf 2.3 komen de verschillende aspecten van schoolontwikkeling aan de orde op basis waarvan aan het eind van de paragraaf een voorlopig overzicht van indicatoren van schoolontwikkeling gegeven wordt. In paragraaf 3.4 wordt tenslotte het begrip schoolontwikkeling gedefinieerd.*

### 2.1 Terminologie

Uit paragraaf 2.2 zal blijken dat de betekenis die in de loop van de jaren aan het begrip onderwijsverandering gegeven is, nogal varieert, evenals de termen die voor dit verschijnsel gebruikt worden. In de spreektaal worden de begrippen verandering, vernieuwing, ontwikkeling en verbetering vaak door elkaar gehaald, zonder dat een betekenisverschil duidelijk is. Ook met de engelstalige begrippen change, innovation, development en improvement is dit het geval. Enige helderheid omtrent de terminologie is dan ook gewenst.

Lagerweij (1987b) geeft aan dat onderwijsverandering een vernieuwing óf een verbetering kan zijn. Als de huidige doelen gehandhaafd blijven en men tracht de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren door deze doelen effectiever te realiseren, dan is er sprake van onderwijsverbetering. Heeft men echter kritiek op de huidige doelstellingen en wil men de onderwijskwaliteit verbeteren door nieuwe doelstellingen dan spreekt men van onderwijsvernieuwing.

De term ontwikkeling duidt aan dat onderwijsverandering een voortdurend, continu veranderingsproces is.

Een onderwijsverandering hoeft niet voor iedere betrokkene een verbetering van de onderwijskwaliteit te betekenen. De betekenis van verbetering varieert niet alleen met de onderwijsinhoud van de verandering, maar ook met de context, de politieke, sociale, economische, culturele en demografische factoren die van invloed zijn op een school in een bepaald land (Van Velzen e.a.,

1985). Of een vernieuwing of verandering tot beter onderwijs leidt, is afhankelijk van de normen van de betrokkene, met andere woorden: wat verstaat de betrokkene onder beter onderwijs.

## **2.2 Onderwijsverandering in ontwikkeling**

Er bestaat een nauwe samenhang tussen maatschappelijke ontwikkelingen en de ontwikkeling van scholen en onderwijs. Als de maatschappij verandert, heeft dat gevolgen voor het onderwijs. Zo heeft bijvoorbeeld de opkomst van de industrie rondom de eeuwwisseling geleid tot het ontstaan en de groei van het beroepsonderwijs. De huidige maatschappij stelt echter andere eisen aan de burgers dan een aantal decennia geleden. De ontwikkelingen op het terrein van informatiebeheersing en de snelle verspreiding van computers in deze tijd bijvoorbeeld vragen om een nieuw vakgebied binnen het onderwijs: de informatica. Omdat het onderwijs de burgers immers moet voorbereiden op de maatschappij, zal het onderwijs moeten inspringen op maatschappelijke ontwikkelingen.

Sinds de wetenschappelijke bestudering van onderwijsverandering vanaf het begin van de jaren zestig is er meer kennis en begrip over veranderingsprocessen. Door de wetenschappelijke bestudering van veranderingen in het onderwijs hoopt men te komen tot theorieën, waarin de dynamiek van veranderingsprocessen wordt beschreven en verklaard, om te kunnen bijdragen aan de ontwikkeling en verbetering van het onderwijs. Deze theorievorming wordt innovatietheorie genoemd. Dankzij innovatie-onderzoek heeft men factoren die het veranderingsproces kunnen bevorderen of belemmeren ontdekt.

Men heeft door de tijd heen niet altijd hetzelfde gedacht over onderwijsverandering. Aan de huidige benadering van onderwijsverandering, schoolontwikkeling, zijn vele benaderingen voorafgegaan. Onderzoekers hebben sinds de jaren zestig een aantal trends, ontwikkelingslijnen of perspectieven in de benadering van onderwijsverandering vastgesteld. Deze ontwikkelingen starten doorgaans in de Verenigde Staten en werken door in veel landen in West-Europa. De volgende beschrijving (gebaseerd op Appelhof, 1984; Van Velzen e.a., 1985; Lagerweij, 1987a, 1987b, 1996b; Fullan, 1991; Voogt en Jacobs, 1991; Hopkins e.a., 1994) geeft een beeld van de ontwikkelingslijnen die in de innovatietheorie te ontdekken zijn. De periodes geven aan wanneer bepaalde ontwikkelingen op het hoogtepunt zijn. Vaak zijn bepaalde trends echter al veel eerder ingezet, voordat ze op grote schaal ondersteund worden.

### ***Adoptieperspectief***

Als gevolg van de lancering van de eerste Russische ruimtesatelliet 'Sputnik' in 1957 ontstaat er grote onrust in Amerika over de kwaliteit van het onderwijs. De achterstand op het gebied van de ruimtevaart wordt mede geweten aan het onderwijs. Ook in Europa maakt men zich zorgen over de kwaliteit van

het onderwijs. Als reactie hierop wordt in de jaren vijftig en zestig onderwijsbeleid gevoerd waarbij op wetenschappelijk verantwoorde wijze ontwikkelde producten door de scholen aanvaard en ingevoerd moeten worden (de Research, Development en Diffusion benadering). Kenmerkend aan deze benadering is dat de school zich moet aanpassen aan het product. De adoptie van de vernieuwing en daarmee de onderwijsinhoud staat centraal, terwijl het proces van invoeren nauwelijks aandacht krijgt. De resultaten van deze vernieuwingsaanpak, het adoptieperspectief, waren echter teleurstellend, wat werd toegeschreven aan het feit dat de school en de leerkrachten bij de vernieuwing een passieve, louter uitvoerende, rol hadden. Hierdoor vonden de innovaties te weinig aansluiting bij de praktijk.

### ***Implementatieperspectief***

Als reactie op de teleurstellende resultaten van de adoptiebenadering, krijgt men oog voor de interactie die plaats heeft tussen de innovatie-inhoud en de afzonderlijke school met de daarin werkzame leerkrachten. Er wordt gepleit voor een meer autonome school die zelf de problemen diagnostiseert, die zelf een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de vernieuwing. Ook wordt gewezen op het belang van een goede schoolorganisatie en op het afstemmen van de aangeboden vernieuwingsinhouden op de behoeften en mogelijkheden van de school. Men wil met andere woorden de implementatie van veranderingen vergemakkelijken door rekening te houden met de kenmerken van de afzonderlijke scholen. Naast de aandacht voor de inhoud, ontstaat er nu ook veel aandacht voor het proces van verandering. In deze periode, de periode van het implementatieperspectief, ontstaat veel kennis over bevorderende en belemmerende factoren in schoolveranderingsprocessen.

### ***Schoolorganisatieperspectief***

Vanaf het begin van de jaren zeventig gaat men nog meer het belang inzien van het veranderen van de school in haar geheel, de school als organisatie. Niet de leerkracht, maar de school als organisatie moet het aangrijpingspunt voor verandering zijn. Tot die tijd was vooral de leerkracht het uitgangspunt van verandering. Van samenwerking tussen leerkrachten in het kader van onderwijsverbetering was zelden sprake. De begeleiding door onderwijsbegeleidingsdiensten richtte zich dan ook met name op ondersteuning van individuele leerkrachten bij het onderwijsleerproces, niet op schoolteams. Vanaf de jaren zeventig daarentegen wordt de school in haar totaliteit als eenheid van verandering gezien. Het zijn juist alle factoren in een school (schoolleiding, organisatie, teamfunctioneren, schoolklimaat, onderwijsgedrag van de leerkracht en onderwijsaanbod) samen die in interactie het ontwikkelingsproces van een school bepalen.

Binnen dit schoolorganisatieperspectief is een grote verscheidenheid aan uitwerkingen en interpretaties van onderzoek te zien (Lagerweij e.a., 1996b). Zo is er de beweging die het belang van organisatie-ontwikkeling bij onderwijsverandering benadrukt. Binnen deze beweging krijgt vooral het proces van on-

derwijsverandering aandacht. Miles, Fullan en Taylor omschrijven organisatie-ontwikkeling in het onderwijs en op school als volgt: 'een samenhangende, systematisch geplande, ondersteunende activiteit met als doelstelling zelfanalyse en vernieuwing te bereiken. De deelnemers richten speciaal hun aandacht op veranderingen in formele en informele procedures, processen, normen en structuren door het toepassen van 'houdingvormende' begrippen en methoden. Het doel van organisatie-ontwikkeling houdt zowel het rekening houden met de behoeften van de individu in, als het verbeteren van de werkwijze binnen de organisatie en de resultaten ervan' (Dalin, 1989). Typerend voor deze benadering is dat men onder meer beoogt het begrip voor elkaars functioneren te versterken, de onderlinge communicatie te bevorderen, organisatorische conflicten te ontdekken en nieuwe oplossingen door veranderende rollen van personen of groeperingen in te voeren. Het uiteindelijke doel is het probleemoplossend vermogen van de school te verhogen.

Een tweede belangrijke bijdrage vanuit de studie van schoolorganisatie is de analyse van de cultuur van de school. Als er geen rekening gehouden wordt met de cultuur van een school (en met kenmerken van het veranderingsproces) zal de invloed van de verandering van korte duur zijn (Hopkins e.a., 1994).

### ***Effectieve-schoolbeweging***

De jaren tachtig zijn de jaren van de grote bezuinigingen. Dit heeft uiteraard ook effect op het onderwijs. Doordat er minder middelen beschikbaar zijn, wordt het belang van de effectiviteit van het onderwijs sterk benadrukt; men wil een zo hoog mogelijke kwaliteit voor een zo laag mogelijke prijs. Als gevolg hiervan ontstaat er een grotere interesse voor de beweging die zich bezighoudt met factoren in de school die van invloed zijn op de leerresultaten, de effectieve-schoolbeweging. Binnen deze beweging is men van mening dat het wel degelijk uitmaakt naar welke school een leerling gaat, omdat gebleken is dat men op de ene school meer uit de leerlingen haalt dan op een andere school. Onderzoekers van de effectieve-schoolbeweging doen dan ook onderzoek naar de schoolfactoren die bevorderend zijn voor de effectiviteit van scholen. Daarbij zijn de leerlingprestaties de maat voor de effectiviteit van een school.

De effectieve-schoollijn vertoont overeenkomsten met de hierboven beschreven organisatielijn. Bij beide gaat het om het opsporen van schoolfactoren die van invloed zijn op de effectiviteit van het onderwijs. De organisatielijn legt daarbij het accent op het proces van verandering, de effectieve-schoollijn op het product (de leerlingresultaten). Meer over de effectieve-schoolbeweging is te lezen in hoofdstuk 5.

In de loop der jaren is men de bevindingen uit proces- en productbenadering steeds meer aan elkaar gaan relateren, men is in toenemende mate tot de conclusie gekomen dat beide benaderingen nauw samenhangen. Het onderscheid tussen beide tradities is langzamerhand vervaagd.

### ***Schoolverbeteringsperspectief***

Begin jaren tachtig start het International School Improvement Project (ISIP), een activiteit van de OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Het ISIP is een voorbeeld van een onderzoeksproject waarin de integratie tussen de product- en procesbenadering gestalte krijgt (Voogt en Bollen, 1988). Uit 14 landen zijn mensen bij het project betrokken om te achterhalen wat de basisideeën van schoolverbetering zijn, ongeacht de context waarin de schoolverbetering plaatsvindt. Met andere woorden: Wat is de bruikbaarheid en de geldigheid van de kennis omtrent schoolverbetering voor verschillende onderwijssystemen en culturen. Schoolverbetering wordt door het ISIP omschreven als: ‘een systematische, aanhoudende inspanning om leercondities en de overige gerelateerde interne (organisatorische) condities in één of meer scholen te veranderen, met het uiteindelijke doel onderwijsdoelen effectiever te realiseren’ (Miles & Ekholm, 1985). De nadruk ligt hierbij op de systematische aanpak van verandering, de relatie die gelegd wordt met voorwaardescheppende factoren en het effectiever bereiken van de onderwijsdoelen. Ook hier wordt de school opgevat als eenheid van verandering. Het uiteindelijke doel van het ISIP is te komen tot strategieën om scholen in staat te stellen veranderingen in te voeren om effectiever te kunnen werken. Hierbij spelen zowel het proces van vernieuwing als het product ervan een rol.

### ***Schoolontwikkeling***

In de jaren negentig zijn de regels die de overheid aan het onderwijs is gaan stellen zo omvangrijk en zo ingewikkeld geworden dat deze een belemmering zijn gaan vormen voor de beweegruimte van het onderwijs. Om die reden wil de overheid de scholen ruimte geven voor het voeren van een eigen schoolbeleid: de autonomie van de scholen wordt vergroot. Meer en meer wil de overheid gebruik maken van mogelijkheden tot zelfsturing en zelfbeheer van scholen door scholen verantwoordelijk te stellen voor het ontwerp van hun eigen doelen en strategieën voor onderwijsverandering (Van den Berg en Vandenberghe, 1996). De controle op het onderwijs wil de overheid vasthouden door kwaliteitseisen aan scholen te stellen.

Op onderwijskundig gebied worden de mogelijkheden voor eigen ontwerp vergroot door de invoering van de basisvorming, de invoering van eindtermen en de vernieuwing in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs is er sprake van een grotere aandacht voor zorgverbreding en van een verbetering van het onderwijsleerproces (Van den Berg en Vandenberghe, 1996). Daarnaast brengen de schaalvergrotingen (of samenwerkingsverbanden) onderwijskundige en innovatieve keuzen met zich mee.

Door de scholen meer autonomie te geven, biedt de overheid scholen de mogelijkheid om zichzelf te ontwikkelen op alle aspecten van de school en het onderwijs in samenhang met elkaar. Als gevolg hiervan moeten scholen meer vorm gaan geven aan hun eigen vermogen tot veranderen. Zij kunnen daarmee niet alleen de door de overheid opgelegde vernieuwingen een grotere kans van slagen geven, maar ook gemakkelijker de in de school zelf geïnitieerde ver-



nieuwelingen implementeren. Onderwijsverandering wordt niet meer gezien als een gebeurtenis, maar als een voortdurend, continu ontwikkelingsproces waarin een school zich bevindt onder invloed van allerlei impulsen van binnenuit en vanuit de omgeving (Lagerweij, 1996b). Deze trend wordt aangeduid met de term schoolontwikkeling.

### ***Oorzaken voor omslag in benadering onderwijsverandering***

Wanneer we de ontwikkelingen in het denken en handelen omtrent onderwijsverandering vanaf de jaren zestig bekijken, dan is met name de omslag van veranderingspogingen in de zestiger jaren, waarbij op wetenschappelijk verantwoorde wijze ontwikkelde producten door de school aanvaard en ingevoerd moesten worden, naar de huidige aanpak waarin de strategieën rekening houden met de kenmerken van de individuele school opvallend. Van de Grift en Lagerweij (1988) typeren deze ontwikkeling als ‘van onderwijsvernieuwing naar schoolverbetering’. Drie factoren zijn voor deze omslag verantwoordelijk (Lagerweij e.a., 1996b). Ten eerste de recessie in de wereldeconomie, waardoor effectiviteit van groot belang is geworden. Daarnaast is men voorzichtiger geworden en is men tot het inzicht gekomen dat grootschalige onderwijsveranderingen minder succesvol voor de individuele school zijn dan men aanvankelijk dacht. Tenslotte heeft men dankzij het onderzoek naar onderwijsveranderingen kennis opgedaan over bevorderende en belemmerende factoren en determinanten in schoolveranderingsprocessen.

## **2.3 Wat is schoolontwikkeling?**

### **2.3.1 Inleiding**

Uit de voorgaande paragraaf is gebleken dat schoolontwikkeling een benadering van onderwijsverandering is waarbij onderwijs niet langer gezien wordt als een eenmalig, concreet proces, maar als een voortdurend, continu ontwikkelingsproces waarin een school zich bevindt onder invloed van allerlei impulsen van binnenuit en vanuit de omgeving. In deze paragraaf zal wat dieper op het concept schoolontwikkeling worden ingegaan waarbij zal blijken dat schoolontwikkeling verschillende aspecten heeft. Op basis hiervan kan aan het eind van dit hoofdstuk tot een definitieve omschrijving van schoolontwikkeling (paragraaf 2.4) gekomen worden.

### **2.3.2 Uitgangspunten bij schoolontwikkeling**

Het begrip schoolontwikkeling heeft in de literatuur veel gelijkenis met het Engelse begrip school improvement (Lagerweij e.a., 1996). De ‘school improvement’ literatuur is dan ook waardevol voor het verkennen van het concept schoolontwikkeling. Het ISIP (zie ook paragraaf 2.2) is op basis van ervaringen van onderzoekers uit 14 landen gekomen tot een aantal uitgangspunten

bij school improvement. Wanneer deze uitgangspunten op een rijtje gezet worden, samen met hetgeen over schoolontwikkeling in het voorafgaande duidelijk is geworden, dan kan reeds het volgende met betrekking tot schoolontwikkeling gezegd worden:

- de school is eenheid verandering;
- het is een voortdurend, continu proces;
- een systematische aanpak bij verandering is noodzakelijk;
- onderwijsverbetering vindt plaats op meerdere niveaus (nationaal, ondersteunend en schoolniveau);
- werkelijke verandering vindt niet alleen in de onderwijsleerprocessen plaats, maar ook in de gerelateerde en ondersteunende condities in de schoolorganisatie zelf;
- met name het effectief bereiken van onderwijsdoelen is van belang.

Hoewel onderwijsverbetering plaats kan vinden op nationaal, ondersteunend en schoolniveau, is voor deze studie met name het schoolniveau van belang. Hoe de overheid en de onderwijsbegeleiding van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van scholen, zal in dit verslag nog uitgebreid aan de orde komen. Er is echter nog meer over schoolontwikkeling te zeggen dan in bovenstaand overzicht vermeld staat. In de volgende subparagrafen komt dit aan de orde.

### **2.3.3 Schoolontwikkeling: dynamisch principe of ontwikkelingsstadium?**

Er zijn twee, elkaar niet uitsluitende, manieren om tegen schoolontwikkeling aan te kijken. Beide manieren leggen verschillende accenten. In de eerste plaats kan men schoolontwikkeling opvatten als een *dynamisch principe* in de school waarbij ontwikkeling gezien wordt als groei of verandering van een afzonderlijke school. Het gaat hier om de actie door de betrokkenen (leerkrachten, schoolleiding, schoolbegeleiders), bepaald door kenmerken van de betrokkenen en de kenmerken van de organisatie (Voogt e.a., 1991). Bij deze opvatting, die o.a. door Voogt aangehangen wordt, wordt het accent op het concept (ontwikkeling als groei of verandering) gelegd.

Bij de tweede manier ligt de nadruk op het gefaseerd karakter (proceskarakter) van verandering. Schoolontwikkeling wordt hierbij opgevat als een proces waar afzonderlijke scholen verschillende *fasen of ontwikkelingsstadia* kunnen bereiken, die elk gekenmerkt worden door een bepaald model. Er ontstaat dan een theoretisch veld van ontwikkeling waarin modellen te onderscheiden zijn. De modellen verschillen onderling, zowel onderwijskundig als organisatorisch, op drie dimensies:

- het vermogen te individualiseren en flexibel te zijn;
- het vermogen het aanbod te verbreden en de organisatie complexer te maken;
- het vermogen om het aanbod continu te vernieuwen en de organisatie te ontwikkelen.

Hoewel de modellen onderling verschillend zijn, zijn ze ook aan elkaar gerelateerd: er zit een ontwikkelingsdimensie in. Ontwikkeling heeft in deze benadering betrekking op het gaan in de richting van een hogere vorm van schoolorganisatie (omschreven door een ander model): de school is dan beter ontwikkeld op bovenstaande dimensies.

Marx en Petri zijn twee auteurs die op deze manier tegen schoolontwikkeling aankijken. In bijlage 1 wordt ter illustratie van deze opvatting het ontwikkelingsveld van Petri weergegeven. Het theoretisch veld van Marx, waarin hij drie fasen beschrijft, is te zien in hoofdstuk 4 paragraaf 4.3.

In deze studie wordt schoolontwikkeling vooral opgevat als een dynamisch principe, omdat we geïnteresseerd zijn in de factoren die de *verandering, de actie* in de afzonderlijke school bepalen.

### **2.3.4 Leerlingresultaten en veranderingscapaciteit: doelen van schoolontwikkeling**

Schoolontwikkeling is een benadering van onderwijsverandering met als tweeledig doel het verbeteren van de leerlingresultaten én het versterken van de veranderingscapaciteit van de school (Hopkins e.a., 1994). Het doel van het versterken van de veranderingscapaciteit is dat schoolteams zelfstandiger kunnen werken aan het verbeteren van de leerlingprestaties.

Veranderingscapaciteit is echter niet alleen een *doel* van schoolontwikkeling. Voor succesvolle veranderingen is het noodzakelijk dat de basisvaardigheden die nodig zijn voor het omgaan met veranderingen ontwikkeld zijn (Hopkins e.a., 1994; Lagerweij e.a., 1996b). Een school kan zich (op lange termijn) moeilijk ontwikkelen wanneer het geen of weinig veranderingscapaciteit heeft. Bovendien zijn scholen beter in staat zichzelf te ontwikkelen in de gewenste richting wanneer ze voortdurend werken aan het versterken van het vermogen tot veranderen (Van Gennip, 1991). Het versterken van de veranderingscapaciteit is dus tevens een *middel* voor schoolontwikkeling.

Een van de redenen (zie ook hoofdstuk 6) dat het versterken van de veranderingscapaciteit voor scholen van belang is, is dat ze meer autonomie krijgen. Als gevolg hiervan zijn scholen zelf verantwoordelijk voor het (onderwijsverbeterings)beleid van de school waardoor er meer van de veranderingscapaciteit van de school geëist wordt. Veranderingscapaciteit is met andere woorden ook een belangrijke voorwaarde voor het vergroten van de beleidsruimte van de school (Van Velzen, 1986). Deze grote beleidsruimte is vervolgens van invloed op schoolontwikkeling. Reeds in 1975 heeft Marx (in Vleerlaag, 1990) opgemerkt, dat een grotere beleidsruimte voor scholen een voorwaarde is voor schoolontwikkeling.

Ook Voogt (1986) wijst op het belang van de veranderingscapaciteit voor scholen bij schoolontwikkeling. Het staat centraal in een door haar opgesteld

model (zie paragraaf 2.3.10) waarin de determinanten van schoolontwikkeling worden weergegeven. Voogt beweert dat de determinanten uit het model ook determinanten van de veranderingscapaciteit zijn. Dat dit niet het geval is, wordt nader uiteengezet in hoofdstuk 6 waarin het concept veranderingscapaciteit centraal staat.

Uit het feit dat veranderingscapaciteit zowel doel van als middel voor schoolontwikkeling is en uit het feit dat Voogt dezelfde determinanten voor zowel schoolontwikkeling als veranderingscapaciteit hanteert, blijkt dat beide concepten moeilijk van elkaar te scheiden zijn. Toch is dit mogelijk. In dit hoofdstuk wordt aangegeven welke factoren schoolontwikkeling bepalen, in hoofdstuk 6 komen de determinanten van veranderingscapaciteit aan de orde.

Samengevat kan gesteld worden dat veranderingscapaciteit niet alleen een doel van, maar ook een middel voor schoolontwikkeling is. Bovendien is veranderingscapaciteit een voorwaarde voor grotere beleidsruimte, die noodzakelijk is voor schoolontwikkeling.

### 2.3.5 Schoolontwikkeling en de lerende school

Schoolontwikkeling, menen Hopkins e.a. (1994), moet leiden tot de ‘problem-solving’ of ‘self-renewing school’. Lagerweij e.a. (1996b) spreken in dit verband van de lerende school. De lerende school is met andere woorden ook een *doel* van schoolontwikkeling. Ook de overheid wil de ontwikkeling van scholen in de richting van lerende organisaties bevorderen en stelt daarbij prioriteiten (Tweede Kamer, 1995). Ik wil me aansluiten bij de uitspraak dat schoolontwikkeling tot een meer lerende school moet leiden, maar mijns inziens is dit niet de enige relatie tussen schoolontwikkeling en de lerende school.

Schoolontwikkeling moet niet alleen leiden tot een lerende school, maar het leidt in de meeste gevallen ook tot een meer lerende school. Voor de individuele betrokkenen is het veranderingsproces vaak een leerproces (Voogt en Bollen, 1988). Het vraagt van hen nieuwe attitudes, nieuwe kennis en nieuwe vaardigheden. Schoolontwikkeling heeft dus een meer lerende school als *gevolg*.

Schoolontwikkeling is bovendien een *voorwaarde* om te komen tot een lerende school. Er is een langdurig, continu ontwikkelingsproces nodig om een lerende organisatie te worden. Zonder dat ontwikkelingsproces kan een school geen lerende organisatie worden.

Van den Berg e.a. (1996) menen dat professioneel ontwikkelen niets anders is dan het opdoen van leerervaringen. Leren is voor de leerkrachten, het team en de directie een belangrijke en onmisbare eigenschap in het schoolontwikkelingsproces. Leerkrachten moeten allereerst geconfronteerd worden met leeransen en vervolgens moeten zij over voldoende leerruimte beschikken om iets

met die leeransen te doen. In een lerende organisatie is dat het geval. Een van de belangrijkste kenmerken van de school als lerende organisatie is dan ook dat ze in belangrijke mate zichzelf kan ontwikkelen. Hieruit kan geconcludeerd worden dat schoolontwikkeling *het beste mogelijk* is in een lerende school.

Samengevat kan gesteld worden dat de lerende school zowel doel als gevolg van schoolontwikkeling is. Tevens is schoolontwikkeling een voorwaarde voor het komen tot een meer lerende school. Tot slot is schoolontwikkeling het beste mogelijk in een lerende school.

### **2.3.6 Schoolontwikkeling: een onderwijskundige en organisatorische kant**

Binnen de ontwikkeling van een school kunnen de primaire (onderwijskundige) en secundaire (organisatorische) processen in de school van elkaar worden onderscheiden (Van Emst, 1985; Petri, 1995; Lagerweij, 1996b). Van Emst (1985) noemt het respectievelijk de inhoudelijke en de procesmatige kant van schoolontwikkeling. Het inhoudelijk, onderwijskundig functioneren van een school omvat de manier waarop pedagogische en didactische ideeën worden vormgegeven (instructie, begeleiding, toetsing e.d.), de proces- of organisatiecomponent houdt de manier van samenwerken in de school in (Petri, 1995).

Deze twee kanten van schoolontwikkeling zijn onderling aan elkaar gerelateerd (Van Emst, 1985; Petri, 1995; Lagerweij, 1996b). Omdat voor bepaalde onderwijsideeën en -praktijken bepaalde organisatievormen noodzakelijk zijn (Petri, 1995), zijn de organisatorische processen een middel om de onderwijskundige processen te bereiken. De organisatorische processen staan met andere woorden in dienst van de onderwijskundige processen. Werkelijke veranderingen geschieden dus niet alleen in de onderwijsleerprocessen, maar ook in de gerelateerde en ondersteunende condities in de schoolorganisatie.

De ontwikkelingsmodellen (zie bijlage 1) die Petri beschrijft, gaan uit van deze relatie tussen de onderwijskundige en organisatorische kant van een school. Elk model heeft zijn onderwijscomponent en als tegenhanger daarvan de bijpassende organisatiecomponent.

### **2.3.7 Schoolontwikkeling: de leerkracht als schakel**

In de voorgaande paragraaf is de relatie tussen de onderwijskundige en de organisatorische kant van schoolontwikkeling beschreven. De relatie tussen veranderingen op schoolniveau en veranderingen op het niveau van de klas hangt hier nauw mee samen. Net als de organisatorische kant van schoolontwikkeling in dienst staat van de onderwijskundige kant, staan de veranderingen op schoolniveau in dienst van veranderingen in de klas en daarmee de leerlingprestaties. Echter, veranderingen op schoolniveau staan niet alleen in dienst van het veranderingen in de klas, maar wil men een school kunnen ontwikkelen dan zullen bepaalde veranderingen in de klassen moeten geschieden. Hierbij is het collectief functioneren van het team van belang, omdat een verandering in een van de klassen nog niet tot schoolontwikkeling leidt. Er is dus sprake van een wederkerige relatie tussen veranderingen op school- en op klasniveau. Deze relatie wordt weergegeven in het ‘tandwielenmodel’ van Fullan (zie figuur 2.1).

Figuur 2.1

*Tandwielen model: het belang van de interactie van de individuele leerkracht met het team (Uit: Successful school improvement; Fullan, 1992, p.108).*

Fullan (1992) ziet de lerende leerkracht als schakel tussen veranderingen op schoolniveau en veranderingen in de klas. Als leerkrachten zich niet ‘mobiliseren’ zullen veranderingen op schoolniveau nooit lukken en evenmin zullen veranderingen in een bepaalde klas effect hebben op schoolniveau als leerkrachten niet functioneren als ‘collectieve professionals’. Teamontwikkeling is, aldus Fullan, een ‘overall-strategie’ voor professionele en organisatori-

sche verandering en dus een belangrijk aspect bij schoolontwikkeling. Onder teamontwikkeling worden de activiteiten verstaan die ondernomen worden ter verbetering van kennis, vaardigheden en houdingen van leraren gericht op het functioneren van het schoolteam als georganiseerde groep, waarbij het belang en de behoeften van het schoolteam als uitgangspunt gelden (Lagerweij, 1996b). Ondanks het feit dat in het algemeen teamgerichte (na)scholing voor leraren belangrijk gevonden wordt, wordt het in de praktijk van ondersteuning nog niet veel als aanpak gerealiseerd (Lagerweij, 1996b, p.123). Het is dan ook van belang dat schoolbegeleiders meer aandacht hieraan besteden.

In hoofdstuk 5 zal blijken dat ook de effectieve-schoolbeweging van de hierboven beschreven relatie tussen veranderingen op schoolniveau en veranderingen in de klas uitgaat. Deze beweging gaat er vanuit dat er bepaalde factoren op schoolniveau zijn die effectieve instructie en daarmee de leerlingprestaties kunnen bevorderen.

### **2.3.8 Schoolontwikkeling: toevallig of planmatig?**

Zowel het ISIP (Van Velzen, e.a., 1985), Hopkins e.a. (1994) als Voogt e.a. (1991) wijzen op de noodzaak van een *bewuste, planmatige aanpak* van onderwijsverandering. Onder planmatig wordt verstaan beleid maken, uitvoeren, evalueren en bijstellen (Voogt e.a., 1991). Veranderingen zijn in de praktijk echter niet altijd planmatig. Veel beslissingen en maatregelen in scholen komen vaak toevallig en als vanzelfsprekend tot stand. Ook toevallige en onbewuste veranderingen dragen bij aan de ontwikkeling van een school (Lagerweij e.a., 1996). Deze spontaan optredende veranderingen zijn echter moeilijk op te sporen. Er staat vaak niets van op papier. Tot nu toe krijgen ze van de wetenschap dan ook weinig aandacht.

Hoewel ik onderken dat ontwikkeling ook toevallig tot stand kan komen, wordt schoolontwikkeling in deze studie opgevat als een bewuste, planmatige aanpak van onderwijsverandering. Hiervoor zijn twee redenen. In de eerste plaats zijn de factoren die toevallig bijdragen aan de ontwikkeling van een school moeilijk te bepalen. De tweede reden hangt samen met het feit dat deze literatuurstudie als basis dient voor het ontwikkelen van een klanteninformatiesysteem voor een onderwijsbegeleidingsdienst. Tijdens deze literatuurstudie wordt dan ook rekening gehouden met de onderwijsbegeleiding als context. Omdat de onderwijsbegeleiding, hoewel ze ongetwijfeld rekening zal houden met toevallige ontwikkelingen, zich in het algemeen zal richten op de veranderingen die door scholen gepland worden, wordt in deze studie schoolontwikkeling als planmatig beschouwd.

### **2.3.9 Schoolontwikkeling en externe ondersteuning**

Volgens Hopkins (1994) omvat schoolontwikkeling meestal een vorm van externe ondersteuning. Dit is niet verwonderlijk, uit de Wet op de Onderwijsverzorging (WPRO, 1990) blijkt immers dat onderwijsbegeleiding altijd gericht moet zijn op schoolontwikkeling. In deze wet komen verschillende aspecten

van schoolontwikkeling, zoals die in het bovenstaande beschreven staan, naar voren:

1. De onderwijsverzorging beoogt een bijdrage te leveren aan de handhaving en de verbetering van de deugdelijkheid van het onderwijs. Zij is gericht op het versterken van het *vermogen van scholen tot het oplossen van problemen* waarvoor scholen komen te staan bij de verwezenlijking van hun doelstellingen, alsmede het systematisch ontwikkelen en verbeteren van het onderwijs. Deze bijdrage bestaat uit dienstverlening op pedagogisch, didactisch, vakinhoudelijk, psychologisch, schoolorganisatorisch en veranderingskundig terrein.
2. De algemene onderwijsverzorging omvat dienstverlening, gericht op de bevordering van het functioneren van *de school als geheel*. De specifieke onderwijsverzorging omvat dienstverlening, betrekking hebbend op het onderzoek, de toetsontwikkeling dan wel de leerplanontwikkeling ten dienste van het onderwijs.'

### ***Ondersteuning bij het versterken van de veranderingscapaciteit***

Het versterken van de veranderingscapaciteit (het probleemoplossend vermogen), een van de doelen van schoolontwikkeling, is een belangrijk onderwerp voor de onderwijsbegeleiding geworden. Scholen willen en moeten meer en meer zelf hun problemen oplossen. Dat is niet alleen het gevolg van het dereguleringsbeleid van de overheid, maar ook het gevolg van een reeds lang geleden ingezette tendens om te bouwen aan eigen voorzieningen in de school van waaruit zorgverbetering en differentiatie binnen de school kan plaatsvinden. Bij het bouwen aan die voorzieningen hebben de scholen behoefte aan externe ondersteuning van de begeleidingsdiensten. Alom wordt erkend dat scholen externe ondersteuning nodig zullen blijven hebben. Zelfs de meest gezonde organisatie, in welke bedrijfstak ook, maakt daarvan gebruik (Gorter, 1994).

### ***Ondersteuning bij het inhoudelijk én organisatorisch functioneren***

Er wordt door de onderwijsbegeleidingsdiensten rekening gehouden met het onderscheid tussen de organisatorische en de onderwijsinhoudelijke kant van schoolontwikkeling. De ondersteuning van scholen bij het versterken van het organisatorisch functioneren is voortdurend gericht op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijskundig functioneren (Van Emst, 1985).

### ***Bepalen ontwikkelingsniveau en zône van de naaste ontwikkeling***

Schoolontwikkeling volgen en uitlokken is de slogan van Van Emst (1985). Hij meent dat het tot het vakmanschap van de schoolbegeleider behoort om informatie van scholen te achterhalen, op te slaan en beschikbaar te maken. Dat is echter nog lang niet altijd het geval en het vakmanschap zal dan ook nog ontwikkeld moeten worden. Alle aspecten van vakmanschap hoeven daarbij niet in één persoon verenigd te zijn, zolang het maar in voldoende mate aanwezig is in een onderwijsbegeleidingsdienst.



Het is om twee redenen van belang voor een onderwijsbegeleidingsdienst om het ontwikkelingsniveau van scholen te bepalen. Ten eerste kan een schoolbegeleider, als hij het ontwikkelingsniveau van een school in kaart heeft gebracht, daarbij aansluiten door scholen een aanbod te doen dat ligt in de 'zône van de naaste ontwikkeling' waardoor de school uitgelokt wordt tot ontwikkeling (Van Emst, 1985). Ten tweede is het noodzakelijk het ontwikkelingsniveau van scholen te bepalen om het aanbod van de onderwijsbegeleidingsdienst van bijvoorbeeld de cursussen te kunnen opzetten. Om de scholen een passend aanbod te kunnen doen, moet de dienst het ontwikkelingsniveau en de zône van de naaste ontwikkeling van alle scholen ingeschat hebben.

Bij het bepalen, beschrijven en systematisch bewaren van de gegevens omtrent de ontwikkeling van scholen kan een klanteninformatiesysteem een goed hulpmiddel voor de schoolbegeleider zijn.

### ***Netwerk van organisaties voor ondersteuning schoolontwikkeling***

Volgens Van Emst moet in een regio niet alleen de onderwijsbegeleidingsdienst een bijdrage leveren aan schoolontwikkeling. Hij denkt aan het opzetten van een infrastructureel netwerk, dat opgebouwd wordt uit alle instanties, instellingen en instituten, die een bijdrage kunnen en willen leveren aan respectievelijk regionale, school- en/of individuele ontwikkeling en waarvan de onderwijsbegeleidingsdienst het organisatorisch en innovatorisch middelpunt is. De ideeën van Van Emst over een netwerk van organisaties zijn te vergelijken met het lokale onderwijsbeleid van staatssecretaris Netelenbos (Netelenbos, 1995) dat vanaf 1 januari 1998 van start gaat, waarbij ook een aantal organisaties samenwerkt in het kader van onderwijsbeleid.

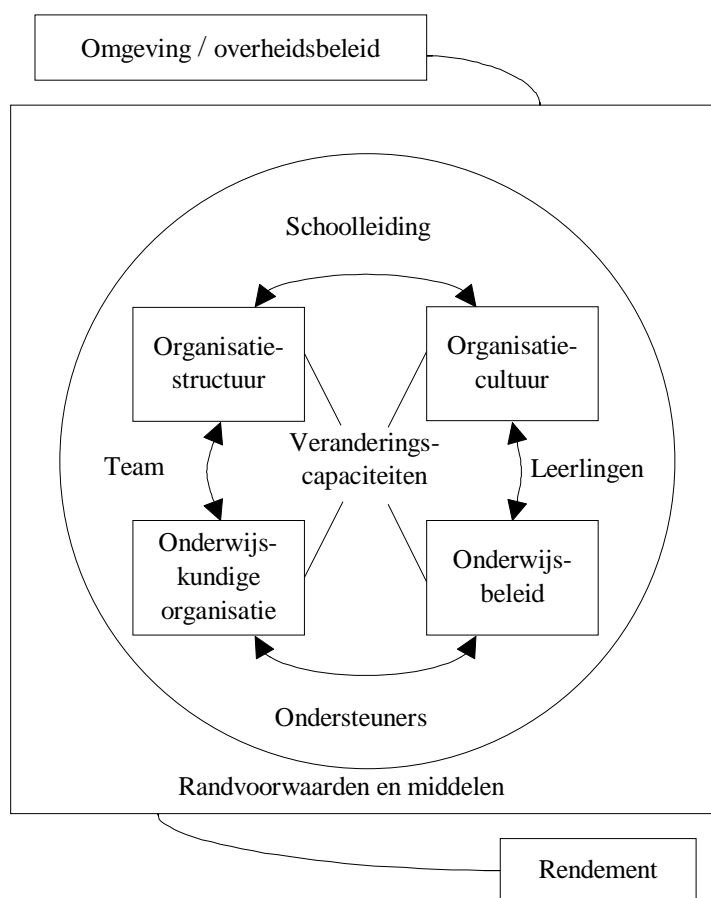
### ***Onderwijsbegeleiding: een indicator voor schoolontwikkeling?***

Uit onderzoek (Tillema, 1985; Prins e.a., 1985) is gebleken dat de effecten van onderwijsbegeleiding in belangrijke mate beïnvloed worden door schoolkenmerken (zoals vernieuwingsgerichtheid, eigen deskundigheid, teamfunctioneren en management). Wanneer de voorwaarden en vooral ook de opvattingen en visies van de school over de gewenste veranderingen niet gunstig zijn, heeft ondersteuning geen nut (Tillema, 1985, p.53). Prins e.a. (1985) concluderen hieruit dat begeleiding functioneert als aanvullende hulp, als extra ondersteuning bij hetgeen de school mee bezig is. Op grond van deze onderzoeken kan geconcludeerd worden dat onderwijsbegeleiding schoolontwikkeling wel kan stimuleren (vgl. Van Emst, 1985), maar niet kan bepalen. Bepalend voor de ontwikkeling van een school is de wijze waarop de school met de externe begeleiding omgaat. Er gebeurt namelijk niets zolang de school niets doet met de ondersteuning. Onderwijsbegeleiding is dus geen indicator voor schoolontwikkeling.

### 2.3.10 Determinanten van schoolontwikkeling

Het doel van deze literatuurstudie is te komen tot een overzicht van indicatoren van schoolontwikkeling. Er zijn indicatoren die redelijk bepalend zijn voor schoolontwikkeling, maar ook indicatoren die minder bepalend zijn. De eerste kunnen omschreven worden als *determinanten* van schoolontwikkeling, de laatste als *aanwijzingen* voor schoolontwikkeling.

Voogt (1986) heeft een model (zie figuur 2.2) met determinanten van schoolontwikkeling opgesteld waarin het resultaat van zowel de product- als de procesbenadering van onderwijsverandering is geïntegreerd.



Figuur 2.2

*Determinanten schoolontwikkeling (Uit: Lagerweij e.a., 1996).*

In de volgende hoofdstukken zal blijken dat, wanneer de begrippen wat nader bekeken worden, mijns inziens een aantal begrippen uit het model van Voogt schoolontwikkeling niet bepalen.

In de volgende subparagraaf wordt op basis van de informatie uit dit hoofdstuk gekomen tot een voorlopig overzicht van indicatoren van schoolontwikkeling.

### 2.3.11 Conclusie: voorlopig overzicht van indicatoren

Uit hetgeen in deze paragraaf over schoolontwikkeling is geschreven kunnen de volgende indicatoren van schoolontwikkeling worden afgeleid:

- de school wordt als eenheid van verandering gezien;
- er is sprake van een voortdurend, continu proces;
- er is sprake van een systematische aanpak bij verandering;
- er is sprake van het effectief bereiken van onderwijsdoelen;
- schoolontwikkeling is gericht op het verbeteren van de leerlingprestaties, op de versterking van de veranderingscapaciteit van de school en op de ontwikkeling tot een meer lerende school;
- het gevolg van schoolontwikkeling is in de meeste gevallen een meer lerende school;
- er is meestal sprake van een vorm van externe ondersteuning;
- de organisatorische processen van een school staan bij schoolontwikkeling in dienst van de onderwijskundige;
- werkelijke verandering vindt niet alleen in de onderwijsleerprocessen plaats, maar ook in de gerelateerde en ondersteunende condities in de schoolorganisatie;

Naast deze indicatoren kunnen er een aantal determinanten van schoolontwikkeling genoemd worden. Of deze determinanten ook daadwerkelijk allemaal indicatoren van schoolontwikkeling zijn zal in de volgende hoofdstukken onderzocht worden. Deze determinanten zijn:

1. Het beleid van de school;
2. Interventies van de schoolleiding;
3. De structuur van de schoolorganisatie;
4. De schoolcultuur, het schoolklimaat;
5. De onderwijskundige organisatie (onderwijsinhoudelijke aspecten die in het schoolwerkplan worden beschreven);
6. Leden van het team, hun opvattingen en betrokkenheid;
7. De leerlingen, hun ontwikkeling en welbevinden;
8. De leerlingresultaten, de ‘output’, het rendement;
9. Randvoorwaarden;
10. De veranderingscapaciteit.

Uit deze paragraaf blijkt dat de lerende organisatie oftewel de lerende school en veranderingscapaciteit op een bepaalde manier gerelateerd zijn aan schoolontwikkeling. Schoolontwikkeling heeft tevens raakvlakken met de effectieve school. In de volgende hoofdstukken worden de concepten lerende school, effectieve school en de veranderingscapaciteit van scholen dan ook nader verkend, om na te gaan in welke mate ze bruikbaar zijn voor het bepalen van een definitief overzicht van de indicatieve factoren van schoolontwikkeling. Alvorens in te kunnen gaan op het belang van de lerende school voor het bepalen van indicatoren van schoolontwikkeling wordt in het volgende hoofd-

stuk eerst beschreven wat de lerende organisatie inhoudt. In het daaropvolgende hoofdstuk wordt ingegaan op de betekenis van de lerende organisatie voor scholen.

## 2.4 Definitie

Uitgaande van het bovenstaande kan de volgende definitie van schoolontwikkeling opgesteld worden:

*Schoolontwikkeling is het voortdurende proces van het bewust, planmatig veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school met als doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit.*

Er is bewust gekozen voor schoolontwikkeling als een veranderingsproces (met als doel verbetering) en niet als een verbeteringsproces, omdat een verandering niet voor iedereen een verbetering hoeft te zijn.

## Het hoofdstuk in vogelvlucht

- Onderwijsvernieuwing brengt nieuwe doelen met zich mee. Bij onderwijsverbetering blijven de oude doelen gehandhaafd. De term ontwikkeling duidt op een voortdurend, continu veranderingsproces.
- Het onderwijs moet inspringen op maatschappelijke ontwikkelingen; ze moet de burgers immers voorbereiden op die maatschappij.
- In de ontwikkeling van de innovatietheorie hebben zich vanaf de jaren zestig ontwikkelingen voorgedaan die getypeerd kunnen worden met behulp van de volgende begrippen: adoptieperspectief, implementatieperspectief, schoolorganisatieperspectief, de effectieve school, schoolverbeteringsperspectief, schoolontwikkeling.
- In het denken en handelen omtrent onderwijsverandering is een ontwikkeling te bespeuren van de opvatting dat onderwijsverandering een concreet, eenmalig proces is, naar de opvatting dat onderwijsverandering gezien moet worden als een voortdurend, continu ontwikkelingsproces.
- Schoolontwikkeling wordt in deze studie opgevat als een dynamisch principe: het gaat om de actie door de betrokkenen bepaald door de kenmerken van de betrokkenen en de kenmerken van de organisatie.
- De lerende school is zowel doel als gevolg van schoolontwikkeling. Bovendien is schoolontwikkeling het beste mogelijk in een lerende school.
- De lerende leerkracht is schakel tussen veranderingen op schoolniveau en veranderingen in de klas.
- In de Wet op de Onderwijsverzorging is beschreven dat onderwijsbegeleiding gericht moet zijn op het bevorderen van schoolontwikkeling. Verscheidene aspecten van schoolontwikkeling, zoals het ondersteunen bij de versterking van de veranderingscapaciteit en ondersteuning bij zowel het inhoudelijk als het organisatorisch functioneren van de school, zijn in deze wet terug te vinden. Onderwijsbegeleiding kan schoolontwikkeling wel stimuleren, maar niet bepalen en is dus geen indicator voor schoolontwikkeling.
- Schoolontwikkeling is het voortdurende proces van het bewust, planmatig veranderen van het organisatorisch en onderwijskundig functioneren van de school met als doel het verbeteren van de leerlingresultaten en het versterken van de veranderingscapaciteit.

## 3 De lerende organisatie

---

*In het hoofdstuk over schoolontwikkeling is gekozen voor een benadering waarbij de school gezien wordt als een lerende organisatie. Het begrip lerende organisatie is de laatste jaren opnieuw in opkomst en ook in het onderwijs krijgt het meer en meer aandacht en aanhang. Wat een lerende organisatie is, staat in dit hoofdstuk centraal waarna in het volgende hoofdstuk dieper ingegaan wordt op wat het voor een school inhoudt een lerende organisatie te zijn.*

*In paragraaf 3.1 komt de opkomst van het concept van de lerende organisatie aan de orde. De cultuur, de structuur, de strategie en de managementstijl in een lerende organisatie vertonen specifieke karakteristieken welke in paragraaf 3.2 worden belicht. Ook wordt in deze paragraaf aandacht besteed aan de manier waarop leren in de lerende organisatie plaatsvindt. Zoals het begrip al zegt is leren belangrijk in een lerende organisatie. Veel organisaties hebben echter moeite met leren. In paragraaf 3.3 komt aan de orde wat de oorzaken hiervan zijn en wat een organisatie eraan kan doen. Benchmarking is een middel waardoor organisaties kunnen leren. Wat benchmarking is wordt beschreven in paragraaf 3.4. Tot slot van dit hoofdstuk worden in paragraaf 3.5 een definitie gegeven en enkele kanttekeningen bij de lerende organisatie geplaatst.*

*Reeds hier wil ik vermelden dat de lerende organisatie geen noodzakelijk einddoel, maar een belangrijke streefrichting is (Marx in Van der Putten e.a., 1992). Er zullen organisaties zijn die deze organisatievorm vergaand kunnen realiseren, anderen zullen slechts een stukje die richting op kunnen gaan afhankelijk van de kenmerken van de organisatie. Bovendien zal de noodzaak om een lerende organisatie te worden van organisatie tot organisatie verschillen.*

### 3.1. Opkomst van het concept van de lerende organisatie

Hoewel de lerende organisatie recent enorm in de belangstelling staat, is het begrip niet nieuw. De theorieën over het leren van organisaties zijn voor het grootste deel in de jaren zeventig ontwikkeld. Dat organisatorisch leren recent weer in de belangstelling staat, is het gevolg van het feit dat organisaties hun leervermogen willen vergroten. Organisaties zien dit als de enige manier om de continuïteit te waarborgen in sterk veranderende omstandigheden (Swieringa & Wierdsma, 1990). Het concept van de lerende organisatie wordt gezien als

een veelbelovende manier om de concurrentie voor te blijven (Tjepkema, 1993).

De huidige belangstelling voor het leren van organisaties heeft vier oorzaken (Tjepkema, 1993). Deze oorzaken worden in het onderstaande uiteengezet.

### ***Snelle en onvoorspelbare veranderingen***

Ten eerste worden organisaties tegenwoordig geconfronteerd met snelle en onvoorspelbare veranderingen. Om te kunnen overleven moeten ze zich snel kunnen aanpassen. Organisaties willen daarom de interne capaciteit opbouwen om snel te veranderen als dat nodig blijkt (Leys, 1993). Ze moeten daarvoor echter *leren* veranderen. Kennis is het middel waardoor een organisatie haar handelen kan verbeteren. Organisaties die leren, die hun kennis vergroten, zijn beter in staat om hun omgeving te begrijpen en kunnen daardoor effectiever handelen (Leys, 1993). 'Hoe beter een organisatie er via het mobiliseren van de geestelijke en creatieve vermogens van haar mensen in slaagt een collectieve hersenfunctie te ontwikkelen, hoe groter haar vermogen om succesvol met veranderingen te kunnen omgaan' aldus Bomers (1990). Deze georiënteerdheid op leren uit zich in een continue verbetering van processen en producten (Tjepkema, 1993). Bomers geeft aan dat de snelheid waarmee een organisatie leert gelijk of sneller moet zijn dan de veranderingen die zich in de omgeving voordoen.

### ***Veranderende aard van het werk en het belang van kennis***

De tweede oorzaak is de veranderende aard van het werk en het belang van kennis. We schuiven steeds meer op in de richting van de kennis- of informatiemaatschappij. Dat betekent een verschuiving van hand- naar hersenwerk (Bomers, 1990). Zoals hierboven is aangegeven wordt leren en dus ook kennis van steeds groter belang voor organisaties. Niet meer het toevoegen van waarde aan bepaalde uit de omgeving betrokken bronnen, maar het ontwikkelen en gebruiken van kennis wordt de belangrijkste activiteit van organisaties (Tjepkema, 1993, p.33). Senge (1990) omschrijft dit als: 'the traditional resource-based organization of the past is giving way to the emerging knowledge-based organization'. De 'resource-based organization' neemt bronnen (mensen, materiaal, energie) op uit de omgeving, voegt daar waarde aan toe en staat ze vervolgens weer aan de omgeving af. Hoe succesvol een organisatie is hangt af van hoe goed deze is in het toevoegen van waarde. In de 'knowledge-based organization' is het ontwikkelen van kennis over hoe waarde toegevoegd kan worden van primair belang. De periode waarin deze kennis geldig blijft wordt steeds korter, als gevolg van snel optredende veranderingen in technologie en in de markt. Wil een organisatie de concurrentie voorblijven dan zal ze dus continu door middel van nieuwe kennis up-to-date moeten blijven. De belangrijkste kenmerken van beide ideaal-typische organisaties staan weergegeven in schema 3.1.

<i>Taak</i>	<i>Resource based organization</i>	→	<i>Knowledge based organization</i>
Geven van richting	Visie aan de top uitgezet		Gedeelde visie; kan op vele plaatsen ontstaan
Denken en doen	Top denkt; basis doet		Denken en doen op alle niveaus geïntegreerd
Aard van denken	Atomistisch denken		Systeemdenken
Oplossen van conflicten	Politieke onderhandelingen		Dialogoog en integratie van verschillende standpunten Opbouwen van gedeelde mentale modellen
Rol van leiderschap	Visie uitzetten Mensen motiveren  Sleutelbeslissingen nemen en structuren ontwerpen om acties in basis te controleren		Bouwen van gedeelde visie Mensen 'machten' en betrokkenheid vergroten Zorgen dat in de hele organisatie de juiste beslissingen worden genomen door middel van het ontwerpen van leerprocessen

### Schema 3.1

*De verschuiving naar de 'knowledge-based organization' (Senge, 1990).*

Het samenvoegen van denken en doen op alle niveaus is waarschijnlijk het meest opvallende kenmerk van de 'knowledge-based organization'. Volgens Senge (1990) is het ook een van de

kenmerken die de meeste moeilijkheden oplevert, omdat mensen zich anders moeten gaan gedragen.

### ***Slim human resource-beleid***

De derde oorzaak van de huidige belangstelling voor het leren van organisaties heeft te maken met slim human resource-beleid. Zoals hierboven vermeld moet kennis de hedendaagse organisatie in staat stellen om haar handelen te verbeteren. Het is voor organisaties dan ook belangrijk haar medewerkers, de belangrijkste informatiebron, goed te benutten, omdat zij haar leervermogen belichamen en beschikken over belangrijke kennis die niet valt onder te brengen in werkwijzen en regels (Bomers, 1990). Bovendien vormt het menselijk kapitaal een van de meest duurzame bronnen van concurrentiekracht, omdat het niet of moeilijk door de concurrentie is te imiteren of te kopiëren. Doordat de lerende organisatie de leerervaringen van haar medewerkers optimaal benut maakt ze effectief gebruik van haar menselijk kapitaal (Bomers, 1990).



### ***Gunstige plaats op de arbeidsmarkt***

De vierde oorzaak is de gunstige plaats die lerende organisaties innemen op de arbeidsmarkt. Het werken in een lerende organisatie is voor veel mensen aantrekkelijk, omdat het werk in de eerste plaats niet gezien wordt als een manier om inkomsten te verwerven, maar als iets dat waarde op zichzelf moet hebben en leuk moet zijn (Senge, 1990). Lerende organisaties trekken dan ook de meest talentvolle mensen aan omdat ze mogelijkheden voor zelfontwikkeling bieden (Tjepkema, 1993).

## **3.2 Kenmerken van de lerende organisatie**

### **3.2.1 Inleiding**

Het concept van de lerende organisatie is een perspectief, een manier van kijken naar organisaties waarbij het leerproces centraal staat en niet het primaire (productie- of dienstverlenend) proces. Het is dus niet een model in de zin zoals de modellen van Mintzberg of Marx.

In paragraaf 3.2.2 wordt beschreven waardoor het leren in een lerende organisatie zich kenmerkt.

Fiol en Lyles (in Leys, 1993) geven vier factoren aan die een belangrijke invloed hebben op de kans dat een organisatie zal leren:

- de omgeving;
- de cultuur;
- de structuur;
- de strategie.

Deze factoren zullen er in een lerende organisatie anders uit zien dan in een niet-lerende organisatie. Een lerende organisatie heeft immers veel kansen tot leren. Met betrekking tot de omgeving is in de vorige paragraaf reeds duidelijk geworden dat door een sterk veranderende omgeving organisaties genoodzaakt zijn te leren om te kunnen overleven. Als organisaties leren zijn ze beter in staat de omgeving te begrijpen waardoor ze effectiever kunnen handelen. Organisaties die een sterk veranderende omgeving hebben, hebben dus een grote kans om te leren. Hoe de overige drie factoren (cultuur, structuur en strategie) eruit zien in een lerende organisatie wordt besproken in de subparagrafen die volgen na paragraaf 3.2.2 waarin aan de orde zal komen waardoor het leren in de lerende organisatie zich kenmerkt. Tot slot komt in deze paragraaf de managementstijl van de lerende organisatie aan de orde.

### **3.2.2 Het leren in lerende organisaties**

De lerende organisatie is een metafoor. Dat betekent dat de organisatie niet als geheel leert, maar vooral via haar leden. Een lerende organisatie is echter iets

anders dan een organisatie waarin veel wordt geleerd of opgeleid, al of niet op de werkplek (Thijssen, 1992). In deze subparagraaf wordt dieper ingegaan op hetgeen het leren in lerende organisaties kenmerkt. Onderstaande opsomming van deze kenmerken zal in het vervolg van deze subparagraaf worden toegelicht.

Het leren in lerende organisaties kenmerkt zich door het volgende:

- het vermogen te leren in stand te houden en te ontwikkelen;
- ‘double-loop’ leren;
- vernieuwend leren;
- collectief leren;
- probleemgerichtheid;
- de verbondenheid met het werk;
- bewust leren;
- gedragsverandering.

### ***Leervermogen vergroten***

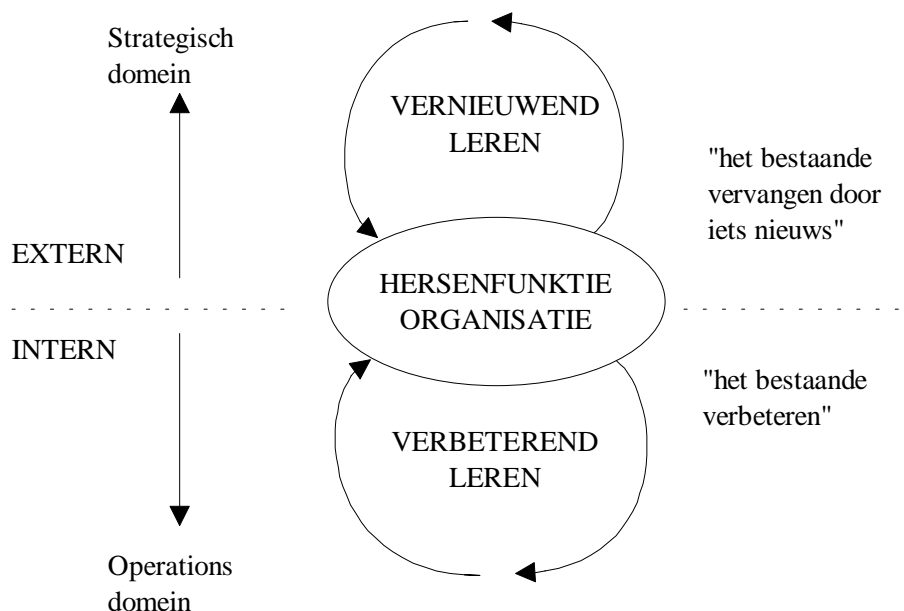
Een lerende organisatie wordt (o.a. door Bomers, 1990 en Swieringa & Wierdsma, 1990) omschreven als een organisatie die in staat is tot leren te leren, een organisatie die haar eigen leervermogen weet te vergroten. Het veronderstelt kijken naar de manier waarop het leren plaatsvindt, het stellen van vraagtekens daarbij, het bijsturen van die leerprocessen, daarom het samen onder ogen willen en durven zien van de eigen bekwaamheden en onbekwaamheden (Swieringa & Wierdsma, 1990). Argyris en Schön noemen dit het ‘second order-’ of ‘deutero-learning’ (1978, p.27). ‘Dat vereist het collectieve vermogen, de moed en de wil om geregeld naar zichzelf te kijken. Het gaat hier om het van een afstand kijken naar en reflecteren op het eigen collectief functioneren. Het vereist tenslotte bovenal de wil om zich op gezette tijden terug te trekken uit de activiteiten en besloemeringen van elke dag’, aldus Swieringa en Wierdsma (1990, p.84).

### ***Double-loop leren***

Bij het leren binnen een lerende organisatie worden ook de basisuitgangspunten van die organisatie ter discussie gesteld. Argyris en Schön (1978) noemen dit ‘double-loop’ leren. Dit in tegenstelling tot ‘single-loop’ leren waarbij geleerd wordt zonder dat de organisatienormen worden aangepast. De werkwijzen en regels worden dan aangepast binnen de geldende normen van de organisatie. Argyris en Schön (1978, p.21) verwoorden deze vormen van leren als volgt: ‘Single-loop learning is sufficient where error correction can proceed by changing organizational strategies and assumptions within a constant framework of norms for performance. It is concerned primarily with effectiveness - that is, with how best to achieve existing goals and objectives and how best to keep organizational performance within the range specified by existing norms. In some cases, however, error correction requires an organizational learning

cycle in which organizational norms themselves are modified.’ Met dit laatste wijzen Argyris en Schön op ‘double-loop’ leren.

Bomers (1990) maakt in dit verband een onderscheid naar verbeterend en *vernieuwend leren* (zie figuur 3.1). Verbeterend leren is voortdurend gericht op verbetering van het bestaande. Dit is wat Argyris en Schön ‘single-loop’ leren noemen. Deze vorm van leren betreft bijna altijd het intern functioneren van de organisatie. Vernieuwend leren daarentegen is meer extern gericht. Het is gericht op vervanging van het bestaande door iets nieuws en betreft ook het ‘leren te leren’. Vernieuwend leren is meer strategisch van aard en kan alleen wanneer oude opvattingen, en manieren van denken worden verlaten. Lerende organisaties kenmerken zich door vernieuwend leren volgens Bomers. Dat is ook niet zo vreemd aangezien vernieuwend leren volgens Bomers vaak afgedwongen wordt door veranderingen in de omgeving en zoals in bovenstaande reeds vermeld is heeft de lerende organisatie continu te maken met een veranderende omgeving. Vernieuwend leren betreft bovendien meestal fundamentele zaken. Bomers meent dat vernieuwend leren is wat Argyris en Schön ‘second order learning’ noemen, maar mijns inziens kan vernieuwend leren ook ‘double-loop’ leren inhouden. Dit is het geval als de verandering niet alleen met zich meebrengt dat men leert te leren (‘second order learning’), maar ook een verandering van de organisatienormen inhoudt.



Figuur 3.1  
*Vernieuwend en verbeterend leren (Uit: Bomers, 1990).*

### **Collectief leren**

Een organisatie kan alleen leren via het leren van de organisatieleden, zij belichamen haar leervermogen (Bomers, 1990). Het is echter meer dan de optelsom van lerende individuen. Het verhogen van de individuele bekwaamheden van managers zal niet automatisch leiden tot een beter functioneren van het management en ook niet van de gehele organisatie (Corthouts, 1995). ‘Als in-

dividuen leren betekent dat nog niet noodzakelijkerwijs dat ook het collectief heeft geleerd', aldus Swieringa en Wierdsma (1990, p.35). Het leren van individuen is dus een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor collectief leren. Het leren in een lerende organisatie kenmerkt zich door collectief leren, als team, met elkaar (Tjepkema, 1993). Collectief leren kan alleen plaatsvinden door interactie tussen verschillende mensen en groepen. Een team dat echte samenwerking bereikt kan dit slechts via een gemeenschappelijk leerproces, waarbij gedeelde betekenissen ontstaan ten aanzien van doelstellingen, rollen, procedures en manieren van met elkaar omgaan (Corthouts, 1995, p.21). Omdat binnen lerende organisaties teams de belangrijkste bouwstenen zijn (zie ook paragraaf 3.2.4), is het binnen deze organisaties mogelijk om als collectief te leren.

### ***Probleemgericht leren***

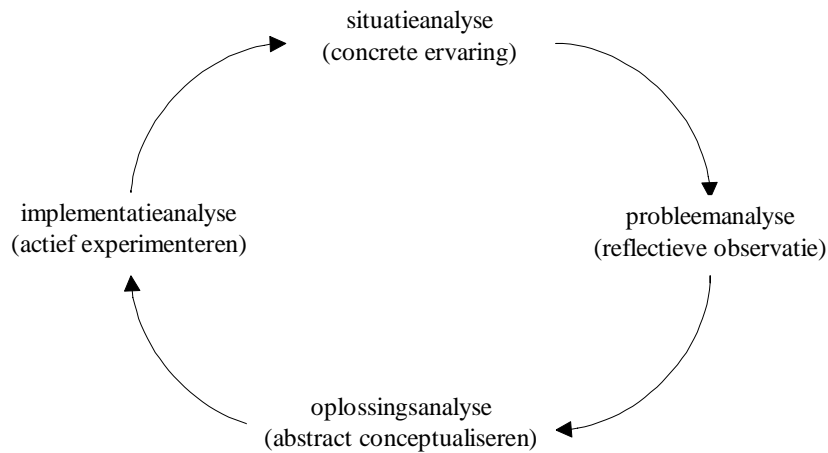
Een lerende organisatie leert probleemgericht. Problemen worden niet voorkomen, maar vormen uitdagingen om te zoeken naar verbeteringen en eventueel fundamentele veranderingen. De leerprocessen worden geïnitieerd en gestuurd door bestaande of verwachte problemen (Swieringa en Wierdsma, 1990, p.79).

### ***Ervaringsleren***

Probleemgericht leren houdt tegelijkertijd in dat het leren georiënteerd is op het werk. Leren vindt werkenderwijs plaats, aldus Swieringa en Wierdsma (1990, p.80). Leren in de lerende organisatie is dus verbonden met het werk, en wordt dan ook vaak gekarakteriseerd als ervaringsleren (Tjepkema, 1993, p.48). De leercyclus van Kolb (zie figuur 3.2) is een model van ervaringsleren waarbinnen vier fasen aan het leerproces worden onderscheiden. In het leerproces onderscheidt Kolb vier fasen (gebaseerd op Leys, 1993; Tjepkema, 1993):

- het opdoen van een concrete ervaring;
- het reflecteren/bezinnen op die ervaring;
- het conceptualiseren/denken over een oplossing;
- het experimenteren of de oplossing uitproberen.

De eerste fase betreft de concrete ervaring. Men krijgt informatie uit de omgeving en men neemt die op. In de tweede fase gaat men over de informatie nadenken en de gegevens analyseren en categoriseren. In de derde fase tracht men uit het geanalyseerde algemene principes te halen op basis waarvan men in de vierde fase oplossingen ontwikkelt en toepast. Het resultaat van het experimenteren is dat er iets verandert in de situatie en men dus nieuwe ervaringen opdoet. Een nieuwe leercyclus kan dan starten. Alle fasen moeten worden doorlopen wil men kunnen leren van een ervaring. In dit model wordt nog eens duidelijk dat er in een lerende organisatie geen scheiding is tussen doen, bezinnen, denken en beslissen.



Figuur 3.2  
*De leercyclus van Kolb (Uit: Leys, 1993).*

### ***Bewust leren***

In de lerende organisatie is bovendien sprake van bewust leren. ‘Bewust leren vergt de collectieve wil, durf en kunde om door te vragen naar wat iemand doet, waartoe, waarom en hoe’ (Swieringa en Wierdsma, 1990).

### ***Gedragsverandering***

Tenslotte gaat het bij leren niet alleen om het verwerven van nieuwe kennis, maar ook om het omzetten van die kennis in werkelijke verbeteringen of vernieuwingen (Schramade & Tjepkema, 1993). Swieringa en Wierdsma (1990) stellen leren dan ook gelijk aan gedragsverandering. Het doel van leren in een lerende organisatie is dan ook gedragsverandering.

### **3.2.3 Cultuurkenmerken van een lerende organisatie**

De organisatiecultuur is een uiting en het resultaat van bepaalde (gewenste) gedragspatronen binnen de organisatie (Leys, 1993, p.26). De cultuur, die bestaat uit gedeelde betekenissen, normen, waarden en ideologieën, zal invloed hebben op de manier waarop organisatieleden handelen binnen de organisatie. Cultuur heeft, aldus Leys, invloed op de cognitieve en gedragsmatige ontwikkeling binnen de organisatie en dus ook op het leerproces.

Er zijn drie belangrijke karakteristieken van de cultuur in een lerende organisatie (Tjepkema, 1993): de taakcultuur, de leercultuur en implementatiebevorderende normen en waarden.

### ***Taakcultuur***

‘Getting the job done’ staat in een taakcultuur voorop. Beslissingen worden genomen op basis van wat het beste is voor de organisatie en zullen dus niet snel relationeel worden (Tjepkema, 1993). Hierdoor worden politieke machts-spelletjes voorkomen en wordt bevorderd dat mensen uit alle lagen in de orga-

nisatie naar elkaar luisteren, wat het leerproces van de organisatie positief beïnvloedt (Senge, 1990).

### ***Leercultuur***

De lerende organisatie wordt naast de taakcultuur ook gekenmerkt door een leercultuur. Deze kent zes eigenschappen (Bomers, 1990; Tjepkema, 1993):

1. bereidheid tot afleren;
2. tolerantie voor fouten;
3. experimentele houding;
4. openheid, objectiviteit en dialoog;
5. tijd voor reflectie;
6. vragende houding.

### ***Implementatiebevorderende normen en waarden***

Tenslotte kenmerkt de cultuur van een lerende organisatie zich door implementatiebevorderende normen en waarden. Zoals reeds is vermeld, uit de georiënteerdheid op het leren van lerende organisaties zich in een continue verbetering van processen en producten. Implementatie van vernieuwingen is dan ook een essentieel onderdeel van het leerproces van organisaties. Daarbij zijn implementatiebevorderende normen van belang. Deze zijn in drie groepen te onderscheiden (O'Reilly in Tjepkema, 1993).

Ten eerste de gezamenlijke doelstellingen. De cultuur van een lerende organisatie kenmerkt zich door een gedeelde visie. Deze visie geeft de richting en de bandbreedtes aan waarbinnen strategisch vrij mag worden gehandeld (Bomers, 1990) en bevordert een gezamenlijke gerichtheid op het doel en betrokkenheid. Ten tweede autonomie. Volgens Tjepkema (1993) is het mogelijk medewerkers een bepaalde mate van vrijheid voor het nemen van beslissingen te geven ('empowerment') als ze betrokken zijn bij de organisatie (zie ook paragraaf 3.2.4). Uiteraard kunnen medewerkers pas een bepaalde mate van vrijheid aan als ze zich bij het werk betrokken voelen, maar belangrijker is dat autonomie ook leidt tot betrokkenheid. Als medewerkers een bepaalde vrijheid van handelen krijgen, zijn ze meer verantwoordelijk waardoor ze meer betrokken zullen zijn. 'Vrijheid van handelen ontsluit menselijke energie en motivatie en verleidt hen psychologisch eigendom te nemen in het werk waarmee ze bezig zijn' aldus Bomers (1990). Hierdoor kunnen medewerkers een wezenlijke bijdrage aan de organisatie leveren. Overigens is hoge betrokkenheid van werknemers niet alleen het resultaat van autonomie, maar ook van informatie, competentie en beloning (Corthouts, 1995). Betrokkenheid is niet het enige argument waarom lerende organisaties hun medewerkers een bepaalde mate van vrijheid geven. Autonomie bevordert ook vernieuwend leren, omdat er geen plannen en werkwijzen zijn die kaders scheppen waardoor alleen verbeterend leren mogelijk is (Bomers, 1990, p.27). Medewerkers hebben bij hun onzekere taken (als gevolg van een continu veranderende omgeving) ruimte nodig om te experimenteren en ongehinderd besluiten te kunnen nemen over vervolgstap-

pen waardoor ze tot vernieuwend leren kunnen komen (Bomers, 1990, p.27). Bovendien is een redelijke mate van vrijheid bevorderlijk voor de flexibiliteit en snelheid van het werken, omdat voor vervolgstappen niet de goedkeuring nodig is van een hogere.

De derde groep implementatiebevorderende normen bestaat uit reflectie en actiegerichtheid. Tussen beide moet een evenwicht gevonden worden, want zonder actiegerichtheid worden goede ideeën niet in praktijk gebracht, maar zonder reflectie worden mogelijkwerwijs niet de goede ideeën doorgevoerd, omdat beslissingen overhaast worden genomen (Tjepkema, 1993).

Leys (1993) geeft aan dat cultuur niet maakbaar is. Ze ontstaat in de loop der tijd als gevolg van een sociaal proces waarin allerlei factoren een rol spelen. Hoogstens kunnen de condities (in de vormgeving van de organisatie) gecreëerd worden waarvan men denkt dat zich daarbinnen bepaalde omgangsvormen kunnen ontwikkelen die aanleiding kunnen geven tot het ontstaan van een nieuwe cultuur. Het is de taak van het management die condities te creëren (zie paragraaf 3.2.6). Hoe de organisatiestructuur kan bijdragen aan de kans tot leren, staat in de volgende subparagraaf centraal.

### **3.2.4 Structuurkenmerken van een lerende organisatie**

Om leren in de organisatie te bevorderen moet de structuur van een organisatie bepaalde kenmerken vertonen. In deze subparagraaf wordt ingegaan op deze kenmerken. Aan het eind van deze subparagraaf wordt de organisatievorm van de lerende organisatie belicht.

#### ***Eisen aan de structuur van een lerende organisatie***

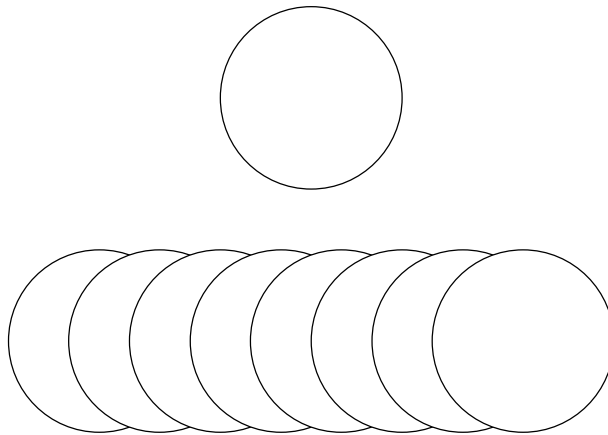
Er is een aantal eisen of kenmerken waaraan de structuur van een organisatie moet voldoen om leren te bevorderen (Bomers, 1990; Tjepkema, 1993). Allereerst moeten de medewerkers ‘*empowerment*’ krijgen. Empowerment houdt het geven van een bepaalde mate van vrijheid voor het nemen van beslissingen aan medewerkers in. ‘De medewerkers worden met zoveel autonomie, bevoegdheden en verantwoordelijkheden uitgerust dat ze voor een groot deel hun eigen plan kunnen trekken’, aldus Bomers (1990, p.26). Het stelt medewerkers in staat een wezenlijke bijdrage aan de organisatie te leveren.

Ten tweede staan de *werkprocessen* centraal in de lerende organisatie. De bestaande grenzen tussen functies en afdelingen worden voortdurend overschreden om samenwerking en overleg, en daarmee het leren van elkaar, te bevorderen. Er is dus sprake van *flexibele grenzen*, aldus Tjepkema (1993). Deze flexibele grenzen uitend zich in de multidimensionele *teams* die de belangrijkste organisatie-eenheden van de lerende organisatie zijn. Tjepkema (1993) noemt ze de bouwstenen van de organisatie. Een multidimensioneel team is een team van mensen met allerlei specialismen, kwaliteiten, ervaringen, disciplines, etc. dat zoveel mogelijk zelfstandig haar taken kan uitvoeren. De teams worden gevormd rond werkprocessen en niet naar gelijksoortigheid van het werk (Tjepkema, 1993). Medewerkers worden bijvoorbeeld rond zaken als het ont-

wikkelen van nieuwe producten, het opnemen en voldoen aan een order gegroepeerd en niet rond bijvoorbeeld financiën of productie. Volgens Bomers (1990) is een multidimensioneel team in staat zelf-regulerend en zelf-organiserend te opereren, omdat het team over alle benodigde kwaliteiten beschikt. Dit is ook het gevolg van het feit dat er binnen de teams geen scheiding gemaakt wordt tussen *denken en doen* waardoor bovendien enorme tijdwinsten geboekt kunnen worden. Door samen te denken en samen te doen kan collectief leren plaatsvinden, kan de organisatie leren. Pas als de organisatie als geheel leert, kan een verandering goed tot stand komen (Jansma, 1996). De teams in een lerende organisatie kenmerken zich tenslotte door de intensieve en open interactie tussen de teams en de buitenwereld. Elk team ontwikkelt zijn eigen feedbacksysteem (zie paragraaf 3.3) en informatienetwerk om in contact te blijven met de belangrijke externe trends en ontwikkelingen. De functies van werknemers in een team dienen de nodige afwisseling te vertonen en ruimte te bevatten voor leren en experimenteren. Daarbij moet een functie vrijheid en zelfstandigheid bieden, maar er moet ook sprake zijn van veiligheid en ondersteuning. Tjepkema (1993) spreekt hier van *volledige functies*.

### **Organisatievorm**

Als gevolg van het autonome en zelfregulerende karakter van de teams, ontbreekt het middenmanagementniveau in de lerende organisatie. De verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn laag in de organisatie neergelegd, het denken en doen is gekoppeld. De lerende organisatie kenmerkt zich dan ook door de platte en simpele organisatievorm (zie figuur 3.3).



Figuur 3.3

*Basisontwerp van de lerende organisatie (Uit: Bomers, 1990).*

### **3.2.5 Strategiekenmerken van een lerende organisatie**



De lerende organisatie heeft te maken met continue veranderingen in de omgeving. De strategie die lerende organisaties hanteren om zich voor te bereiden op deze veranderingen is het verbeteren van het vermogen op die veranderingen te reageren (Tjepkema, 1993). Het behoort tot het beleid van de lerende organisatie het leervermogen te vergroten om de effectiviteit van de organisatie te optimaliseren (Bomers, 1990, p.21).

### ***Lerende strategievorming***

De complexiteit van de continu veranderende omgeving maakt het een organisatie echter moeilijk naar een concreet doel toe te werken. Steeds vaker gaan organisaties daarom op weg, zonder te weten waar ze zullen eindigen. Swieringa en Wierdsma (1990) vergelijken de lerende organisatie dan ook niet met een reiziger, die voor de reis al het einddoel exact bepaalt en de route uitstippelt. Zij beschouwen de lerende organisatie meer als een trekker, die vooraf alleen weet in welke richting hij wil gaan. Zij schrijven: 'hoewel we nog niet precies weten waar we naar toe gaan, en al helemaal niet waar we uit zullen komen, kiezen we een richting en gaan alvast op stap' (blz. 86). Deze formulering van Swieringa en Wierdsma geeft een van de kenmerken van strategievorming in de lerende organisatie weer: lerende strategievorming. Dit houdt in dat de strategie gaandeweg wordt ontwikkeld, geformuleerd en gewijzigd, rekening houdend met veranderingen in de omgeving.

### ***Participerende beleidsvorming***

Een ander belangrijk strategievormingskenmerk van lerende organisaties is participerende beleidsvorming (Tjepkema, 1993). Het kenmerkende hiervan is dat zoveel mogelijk organisatieleden, uit alle lagen van de organisatie, kunnen bijdragen aan het uitzetten van het beleid. Denken en doen wordt aan elkaar gekoppeld. Hiervoor is aantal redenen (Bomers, 1990). Ten eerste vindt strategische planning dan plaats dicht bij de dagelijkse praktijk, dicht bij de ontwikkelingen in de markt. Ten tweede zijn de plannen dan niet op 'voorbij' feiten gebaseerd en al achterhaald op het moment van formulering. In de derde plaats bevordert het implementatie van de plannen. Doordat medewerkers in een vroeg stadium kunnen meedenken en meebeslissen kan weerstand voorkomen worden. Ten vierde bevordert participerende beleidsvorming betrokkenheid bij de medewerkers. Tot slot kan er sneller en effectiever gehandeld worden als er geen scheiding gemaakt wordt tussen denken en doen.

Uiteraard kan gedecentraliseerde strategievorming niet willekeurig geschieden. Een duidelijke missie maakt het mogelijk de globale richting te bewaren (Bomers, 1990). Bovendien geeft ze de bandbreedtes aan waarbinnen strategisch vrij mag worden gehandeld. Het behoort tot de taak van het topmanagement om deze missie te formuleren.

## **3.2.6 Kenmerken van de managementstijl in een lerende organisatie**

Een organisatie waarin continu leren plaatsvindt, vereist een ander soort leider dan een organisatie waar dat niet het geval is. Volgens Senge (1990b) is het traditionele beeld van een leider: richting aangeven, belangrijke beslissingen nemen, mensen motiveren. Op een leider moet men kunnen terugvallen in tijden van crisis. De charismatische leider is daarbij het ideaal. In lerende organisaties daarentegen zijn leiders geen helden, maar ontwerpers, leermeester en dienaars, aldus Senge (1990b). Dat betekent een gedeelde visie ontwikkelen, dominante mentale modellen blootleggen en meer ‘systemic’ (alomvattend) denken. Leaders zijn er in de eerste plaats verantwoordelijk voor dat er geleerd kan worden en dat dat ook daadwerkelijk gebeurt.

### ***Managementprincipes***

Het verwijderen van hinderende factoren en het vermijden van symptoombestrijding zijn twee managementprincipes die volgens Senge (1990) de managementstijl in de lerende organisatie bepalen. Groei van de lerende organisatie wordt niet bevorderd door deze te stimuleren, maar door het verwijderen van factoren die groei verhinderen. Bovendien probeert de manager in de lerende organisatie altijd oplossingen te vinden die het probleem bij de oorzaak aanpakt en dus het meest langdurig effect heeft.

### ***Functies en rollen***

De manager in de lerende organisatie heeft twee functies (Leys, 1993; Tjepkema, 1993). Enerzijds is de manager verantwoordelijk voor het uittekenen van de strategische koers van de organisatie, de missie. Anderzijds moet hij een aantal voorwaarden scheppen die de overige organisatieleden aansporen om hun leervermogen te verhogen.

Wat de voorwaardescheppende functie betreft, onderscheidt Senge (1990) een drietal rollen: ontwerper, leermeester en dienaar. Als *ontwerper* moet de manager een schoolklimaat ontwerpen dat uitdaagt tot leren. De manager denkt niet uit hoe alles moet, maar ontwerpt een organisatie waarin strategisch denken op alle niveaus, door iedereen kan plaatsvinden. Bovendien draagt hij als ontwerper zorg voor adequate leerprocessen (Senge, 1990b).

In de rol als *leermeester* gaat het de manager erom iedereen, inclusief zichzelf, te helpen een meer diepgaand beeld van de huidige werkelijkheid te ontwikkelen. Belangrijk hierbij is dat de manager inzicht krijgt in de mentale modellen van mensen: hoe construeert iedereen de werkelijkheid? De rol van de manager begint met het naar boven halen van die mentale modellen. Uiteindelijk moet de manager in zijn rol als leermeester de leden van de organisatie helpen in het ontwikkelen van nieuwe inzichten van de werkelijkheid (‘double-loop’ leren).

In zijn rol als *dienaar* zal de manager ondersteunen daar waar nodig is. De manager moet op twee niveaus dienstbaar zijn: zowel voor de eigen medewerkers als ten opzichte van het doel of de missie van de organisatie (Van Hoewijk, 1993b).

## ***Vaardigheden***

Nieuwe rollen voor de leiding betekent ook nieuwe vaardigheden (Senge, 1990b). Deze vaardigheden liggen op het gebied van visie-ontwikkeling, het blootleggen van mentale modellen, onderzoeken en systeemdenken. Senge noemt de volgende vaardigheden:

m.b.t. visie-ontwikkeling:

- persoonlijke visies aanmoedigen;
- communiceren met medewerkers en ondersteuning/betrokkenheid vragen;
- visie-ontwikkeling als een permanent proces zien;
- extrinsieke en intrinsieke visies mengen;
- positieve van negatieve visies scheiden.

m.b.t. het blootleggen van mentale modellen en het onderzoeken:

- balans vinden tussen informatie zoeken en geven, tussen onderzoeken en overtuigen;
- ‘teach as you preach’;
- herkennen en bestrijden van defensieve gewoonten.

m.b.t. systeemdenken:

- relaties en processen zien, geen gebeurtenissen of ‘snapshots’;
- anderen niet de schuld geven bij problemen: het probleem en wij zijn onderdeel van hetzelfde systeem;
- aandacht voor de belangrijkste krachten;
- vermijden van symptoombestrijding.

## **3.3 Lerende organisatie worden**

Veel organisaties hebben moeite met leren. Hier is een aantal redenen voor die door Tjepkema (1993) in twee soorten worden onderscheiden:

1. stoornissen die het leren van individuele werknemers in de weg staan;
2. stoornissen die het leren van de organisatie als geheel belemmeren.

### ***Leerstoornissen***

De redenen dat organisaties moeite hebben met leren worden ook wel leerstoornissen genoemd en kenmerken bovendien de niet-lerende organisatie. Tjepkema (1993) omschrijft ze als volgt (eerst de leerstoornissen die met name het individueel leren belemmeren, daarna de stoornissen die vooral het leren van de organisatie bemoeilijken):

1. defensieve routines: vluchtgedrag van mensen omdat vernieuwend leren vaak bedreigend is;
2. niet leren van fouten;
3. het niet kunnen leren van ervaring, omdat de gevolgen van beslissingen zich jaren later of op een andere plek in de organisatie voordoen (als gevolg van scheiding tussen denken en doen);
4. te sterke actiegerichtheid, te weinig bezinning op oorzaken van een probleem;

5. onterechte aanname van stabiliteit;
6. te strikte afbakening van functies en afdelingen;
7. organisatorische starheid;
8. slechte communicatie tussen verschillende lagen;
9. slecht reageren op zich langzaam voltrekkende veranderingen;
10. 'hands-on' management.

### ***Voorwaarden voor leren***

Om te kunnen leren moeten allereerst de leerstoornissen worden verwijderd, maar er zijn meer voorwaarden voor leren in organisaties (Egberts in Tjepkema, 1992). Medewerkers moeten spontaniteit en experimenteerdrift vertonen. Bovendien dient de context waarin medewerkers zitten af en toe vervangen te worden door een andere (bijvoorbeeld door job-rotation). Ook is het van belang dat mensen betrokken zijn. Tenslotte is reflectie op het eigen handelen onmisbaar voor het leren in organisaties. Bomers (1990) is van mening dat voor het leren van een organisatie informatie over haar functioneren en over de factoren die dat beïnvloeden noodzakelijk zijn. Een feedbacksysteem is daarbij onmisbaar. Zo'n systeem kent vier essentiële componenten:

- verzameling van de relevante informatie;
- terugkoppeling naar de beleidsmakende instanties;
- analyse en evaluatie van de informatie;
- actie op basis van de bevindingen.

### ***Vijf werkwijzen voor de ontwikkeling tot een lerende organisatie***

Om zich te ontwikkelen tot een lerende organisatie beschrijft Senge (1990) vijf werkwijzen. Senge noemt deze werkwijzen disciplines. Wanneer beheersing van elk van deze disciplines door iedereen in de organisatie wordt nagestreefd, vormen ze in principe de manier om de denk- en interactiepatronen zodanig te veranderen dat de organisatie een lerende organisatie wordt.

De vijf disciplines zijn:

- persoonlijke bekwaamheid;
- mentale modellen;
- gedeelde visie;
- leren als team;
- systeemdenken.

*Persoonlijke bekwaamheid* wil zeggen dat mensen ernaar streven zichzelf steeds verder te ontwikkelen, vanuit een sterk besef van de doelen die ze in hun leven willen bereiken.

*Mentale modellen* zijn diep ingeslepen opvattingen, generalisaties, aannames, beelden en voorstellingen. Veranderen en leren is het zichtbaar maken en doorbreken van deze mentale modellen.

De *gedeelde visie* bindt de leden van een organisatie aan een bepaalde identiteit. De organisatie moet erin slagen om mensen te verbinden in een gezamenlijke identiteit met een gemeenschappelijk besef van richting en bestemming

(Senge, 1990). Bovendien stimuleert een gedeelde visie volgens Senge het nemen van risico's en experimenteren waardoor het mogelijk wordt tot vernieuwend leren te komen.

*Leren als team* is voor een lerende organisatie van belang omdat Senge ervan uitgaat dat collectief leren groter is dan de som van de individuele leren.

Teams vormen volgens hem de fundamentele leereenheid.

Senge stelt dat *systeemdenken* een belangrijke rol kan vervullen. Systeemdenken is het vermogen om de samenhang tussen ogenschijnlijk losstaande gebeurtenissen te zien, waardoor het mogelijk wordt die acties te ondernemen met een zo groot en langdurig mogelijk effect. Het helpt om problemen of gebeurtenissen als totaalprobleem te benaderen. Lineair denken (in termen van oorzaak en gevolg) bevordert het blijven vastzitten in kortetermijngebeurtenissen en dat maakt creatief leren onmogelijk (Corthouts, 1995). Een mooie illustratie hiervan is de parabel van de gekookte kikker (ontleend aan Senge, 1990, p.26). Als je een kikker in een kom kokend water gooit, zal hij er snel uitspringen. Stop je de kikker echter in een kom koud water dan blijft hij zitten. Als je het water langzaam opwarmt, doet de kikker niets. Als je het water blijft opwarmen, wordt de kikker steeds suffer en uiteindelijk laat hij zich levend koken. Blijkbaar beseft de kikker het gevaar niet door de geleidelijke verandering van de temperatuur. Op plotse veranderingen reageert de kikker snel, op geleidelijke veranderingen niet.

Dit is een gevaar dat ook organisaties lopen: het onvoldoende erkennen van geleidelijke veranderingen. Een lerende organisatie probeert de geleidelijke veranderingen wel te zien. Ze kijkt meer naar geleidelijke processen dan naar afzonderlijke gebeurtenissen om te proberen de 'gehelen' te begrijpen. Dit is wat Senge (1990) verstaat onder het systeemdenken. Het systeemdenken is voor hem de meest fundamentele en integrerende discipline. De andere disciplines zijn echter even belangrijk, aan de ontwikkeling van alle disciplines dient gewerkt te worden (Senge, 1990).

Er kan nog een zesde discipline aan het rijtje van Senge toegevoegd worden: *kwaliteitszorg*. Integrale kwaliteitszorg kenmerkt zich door integrale toepassing van het kwaliteitsdenken in het functioneren op alle niveaus in de organisatie (Scheerens, 1996, p.13). De nadruk ligt hierbij op het continu verbeteren van zowel proces als product. Kwaliteitszorg heeft als doel om aan de ene kant zoveel mogelijk de klant centraal te stellen en aan de andere kant concurrerend en innovatief ondernemerschap uit te oefenen (Scheerens, 1996). Uit dit laatste blijkt dat wanneer kwaliteitsdenken geïntegreerd is in een organisatie, een organisatie beter in staat is in te spelen op veranderingen in de omgeving. Ook kwaliteitszorg is dus, naast de vijf werkwijzen die Senge beschrijft, een manier om de denk- en interactiepatronen zodanig te veranderen dat de organisatie een lerende organisatie wordt.

Om aan kwaliteitsbewaking of -verhoging te kunnen doen, moet deze bepaald (kunnen) worden. In de kwaliteitszorg neemt evaluatie daarom een belangrijke plaats in (Moelands en Sanders, 1996, p.64).

### 3.4 Benchmarking

Blijven leren is het credo van de lerende organisatie. Men kan uiteraard van de eigen fouten leren, maar waarom niet leren van een ander, die dezelfde fouten al een keer gemaakt heeft? Het meest leer je uiteraard van de ‘best in class’. In het bedrijfsleven is die opvatting gemeengoed aan het worden en heeft het de naam ‘benchmarking’ gekregen. Benchmarking kan een onderdeel van kwaliteitszorg zijn. Het uitgangspunt is hierbij dat organisaties proberen hun processen en resultaten te verbeteren door te leren van anderen. Benchmarking is dus een middel waardoor (van andere organisaties) geleerd kan worden. Voor de lerende organisatie is het een belangrijke katalysator, omdat door middel van benchmarking een organisatie bepaalde leerkanalen kan verwerven (Pedler e.a. in Schramade en Tjepkema, 1993).

#### *Omschrijving*

Het woordenboek zegt over de term ‘benchmark’: vast punt, verkenmerk, criterium, standaard, referentiepunt. Tucker (1996) geeft de volgende definitie van benchmarking: ‘Benchmarking is an improvement process in which an organization compares its performance against best-in-class organizations, determines how those organizations achieved their performance levels, and uses the information to improve its own performance: the subjects that can be benchmarked include strategies, product/programs/services, operations, processes and procedures’ (p.2).

Kortom, benchmarking is een continu, systematisch proces om de strategieën, resultaten en de wijze van werken te evalueren ten opzichte van bedrijven of instellingen die gezien worden als de best functionerende, met als doel de eigen organisatie te verbeteren.

#### *Karakteristieken*

Uit bovenstaande omschrijving blijken de vier belangrijke karakteristieken van het benchmarkingsproces (Schramade en Tjepkema, 1993). Het eerste kenmerk is *continuïteit*. Benchmarking is geen eenmalige activiteit, maar een houding die van belang is voor organisaties om in te kunnen spelen op de snel veranderende omgeving. Het tweede kenmerk van benchmarking is het *meet- of evaluatie-aspect*. Het vaststellen van het verschil tussen het functioneren van de eigen organisatie en dat van de voorbeeldorganisatie staat bij het benchmarkingsproces centraal. Het derde kenmerk betreft het vergelijken van de eigen organisatie met *een organisatie in de eigen klasse* die op het te benchmarken punt de beste is. Het vierde kenmerk is dat het proces uiteindelijk moet leiden tot *verbeteringen in de eigen organisatie*.

#### *Niveaus*

Het benchmarkingsproces kan zich op vier niveaus afspelen (Percher in Schramade en Tjepkema, 1993):

- strategisch niveau;

- niveau van de producten en diensten;
- niveau van de functies en (werk)processen;
- niveau van de subfuncties (bepaalde afzonderlijke taken, processen of activiteiten).

Kuijpers en Huybers (1996) vatten de laatste drie niveaus samen onder de term ‘operationeel’ niveau. Wanneer op een van deze niveaus een benchmarkingsproces uitgevoerd wordt, is er sprake van operationele benchmarking. Op strategisch niveau spreekt men van strategische benchmarking. Het aanbrengen van verbeteringen op één niveau zal echter altijd veranderingen hebben voor andere niveaus (Schramade en Tjepkema, 1993).

### ***Fasen***

Het benchmarkingsproces kent grofweg vier fasen. Deze zijn de voorbereiding, de selectie van een voorbeeldorganisatie, de dataverzameling en de gegevensverwerking. Deze fasen worden hier niet verder uitgewerkt, maar in paragraaf 4.7 zal dit gedaan worden voor de school als organisatie.

## **3.5 Definitie**

Hoewel dit hoofdstuk vele kenmerken van de lerende organisatie heeft behandeld, is er nog geen omschrijving van de lerende organisatie aan de orde gekomen. De omschrijving van Tjepkema (1993) is de meest omvattende: *‘Een lerende organisatie is een organisatie in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterd of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren.*

*Leren vindt plaats doordat organisatieleden op alle niveaus continu, gezamenlijk en spontaan leren en deze leerervaringen ten goede doen komen aan de organisatie.’*

### 3.6 Kanttekeningen bij de lerende organisatie

In dit hoofdstuk is een schets van de ‘ideaal-typische’ lerende organisatie gepresenteerd. Aangezien elke organisatie uniek is, is het onmogelijk een recept te geven voor het ontwikkelen van een lerende organisatie. Dergelijke recepten bestaan niet, elke onderneming moet zijn eigen weg zoeken, rekening houdend met haar eigen karakteristieken en mogelijkheden. Het concept van de lerende organisatie is een perspectief. Men kijkt naar alle organisatie-aspecten (cultuur, structuur, etc.) met de vraag: leveren ze een bijdrage aan het leerproces of staan ze dat proces juist in de weg en hoe kunnen deze organisatie-aspecten zodanig vormgegeven worden dat ze het leervermogen van de organisatie optimaal bevorderen. De kenmerken van de lerende organisatie die in dit hoofdstuk zijn genoemd, zijn factoren die kunnen bijdragen tot de realisering van een lerende organisatie, maar elke organisatie zal, rekening houdend met haar eigen kenmerken (doelstellingen, cultuur, structuur, omgevingsvoorwaarden), zelf op zoek moeten gaan naar een best passende strategie (Leys, 1993). Nogmaals wil ik erop wijzen dat de lerende organisatie geen noodzakelijk einddoel is, maar een belangrijke streefrichting om zich in een veranderende omgeving te kunnen handhaven. Bovendien zal niet elke organisatie in staat zijn om alle kenmerken van de lerende organisatie te verwezenlijken en dit is ook niet noodzakelijk zolang zij kan overleven. Tot slot van dit hoofdstuk enkele kanttekeningen bij de lerende organisatie.

#### *Moeilijkheden voor leidinggevenden*

Hoewel de lerende organisatie enorm in de belangstelling staat en men er enorm enthousiast over is, vraag ik mij af of leidinggevenden zich wel realiseren wat het betekent wanneer de mensen in hun organisatie hun leerervaringen gaan toepassen. ‘Double-loop’ leren heeft niet alleen consequenties voor de organisatie, maar ook voor bijvoorbeeld de relatie tussen leiding en medewerkers. Als de medewerkers hun verantwoordelijkheid anders gaan zien, kan dat alleen als de leiding dat ook doet. Het vereist van leidinggevenden een enorme gedragsverandering wanneer medewerkers ‘empowerment’ krijgen en mondiger worden. Mijn verwachting is dat leidinggevenden het hier moeilijk mee hebben en het zou kunnen zijn dat zij daardoor misschien onbewust en zonder het te willen werkelijk leren binnen de organisatie beperken.

#### *Eenheid van teams een illusie*

In een organisatie komen oplossingen niet alleen via een leerproces tot stand, maar ook via onderhandelen. Mensen kunnen daarbij verschillende (tegengestelde) belangen hebben. Hoewel de mentale modellen als gevolg van leren op elkaar afgestemd kunnen worden, is de eenheid van teams slechts een illusie. Niet altijd zullen mensen vrede hebben met bepaalde compromissen. Het is van belang ook hiermee rekening te houden wanneer men naar een organisatie kijkt. Men voorkomt dan dat men allerlei tegenstellingen en afwij-



kende standpunten niet meer onderkent en daardoor misschien ongewild onderdrukt.

### ***Stress***

Niet voor iedereen is de lerende organisatie aantrekkelijk om te werken. Het gaat bij de lerende organisatie om uitdaging: eruit halen wat erin zit. Dat kan behoorlijk wat stress met zich meebrengen en daar moet je als medewerker tegen kunnen (Marx in Van der Putten e.a., 1992).

### ***De lerende organisatie: een kwetsbare organisatie***

De lerende organisatie is volgens Marx (in Van der Putten e.a., 1992) per definitie een zeer kwetsbare organisatie. Het topmanagement heeft de taak om ervoor te zorgen dat er in de organisatie zowel samenwerking als rivaliteit is. Als het management echter te vaak moet ingrijpen, omdat het evenwicht tussen samenwerking en rivaliteit verstoord is, dan valt de organisatie uit elkaar. Om dit te voorkomen, zijn organisaties geneigd te bureaucratiseren, waardoor men de lerende organisatie verliest, aldus Marx.

### ***Tijden van crisis bemoeilijken ontwikkeling lerende organisatie***

In tijden van crisis (bijvoorbeeld in benarde concurrentieposities) is het moeilijk om niet terug te vallen op oude regels en structuren (Thijs, 1993). Vaak worden budgetten en formaties ingekrompen en worden medewerkers nadrukkelijker op resultaten aangesproken. Omdat men op korte termijn resultaten wil boeken, is de kans groot dat het oude beheersingsgedrag weer de kop opsteekt of dat mensen worden gestraft voor fouten. Het mag duidelijk zijn dat dit van negatieve invloed is op de ontwikkeling naar een meer lerende organisatie.

### ***Regelgeving kan lerende organisatie bemoeilijken***

Ook de toenemende regelgeving met betrekking tot opleiden vanuit externe instanties kan de ontwikkeling naar een lerende organisatie bemoeilijken. Hierbij moet gedacht worden aan scholingsvoorschriften in CAO's, certificeringsregels, ISO-normen, etc. (Thijs, 1993). Aan deze opleidingen zitten vaak bepaalde eisen aan vast, zoals planmatigheid, toetsbaarheid, een duidelijk gedefinieerde inhoud en goede registratie. De lerende organisatie heeft echter andere leertrajecten op het oog en die zijn lastig binnen deze strakke regelgeving. Er is hierbij namelijk weinig ruimte voor experimenteren. Toch is beide mogelijk. Het is daarbij voor iedere organisatie relevant om te bekijken hoe het leerproces verloopt of dat voldoende goed gaat (in verhouding tot de eisen die de omgeving eraan stelt) en hoe het geoptimaliseerd kan worden.

### ***Organisatorisch leren onontbeerlijk***

Dit alles betekent niet dat de lerende organisatie moet worden vergeten. Hoewel de noodzaak om een lerende organisatie te worden verschilt van organisatie tot organisatie, is het voor organisaties essentieel om leren te leren waar-

door ze effectiever op ontwikkelingen kunnen inspelen en zodoende kunnen overleven. In tijden van verandering is organisatorisch leren onontbeerlijk!

## Het hoofdstuk in vogelvlucht

- Als gevolg van de snelle en onvoorspelbare veranderingen waarmee organisaties te maken krijgen, het toenemende belang van kennis, het feit dat mensen deze kennis belichamen en dus effectief benut moeten worden en de mogelijkheden tot zelfontwikkeling van medewerkers binnen lerende organisaties staat het concept van de lerende organisaties opnieuw in de belangstelling.
- Het concept van de lerende organisatie is een perspectief, een manier van kijken naar organisaties waarbij het leerproces centraal staat en niet het primaire (productie- of dienstverlenend)proces. Het is dus niet een model in de zin zoals de modellen van Mintzberg of Marx.
- De lerende organisatie kenmerkt zich doordat ze het vergroten van het leer- vermogen tot bewust beleid maakt om aan de veranderende eisen uit de om- geving te kunnen voldoen en zodoende kan overleven.
- Het leren in een lerende organisatie wordt gekenmerkt door het vergroten van het leervermogen, ‘double-loop’ leren, vernieuwend leren, collectief le- ren, probleemgerichtheid, de verbondenheid met het werk, bewust leren en gedragsverandering.
- De cultuur, de structuur, de omgeving en de strategie van een organisatie zijn van invloed op de kans dat een organisatie zal leren en hebben binnen de lerende organisatie dan ook enkele karakteristieke kenmerken.
- De cultuur van de lerende organisatie kenmerkt zich door een taakcultuur, door de eigenschappen een leercultuur en door implementatiebevorderende normen en waarden.
- Empowerment van de medewerkers, flexibele grenzen tussen functies en afdelingen, een koppeling tussen denken en doen en volledige functies zijn de kenmerken van de structuur van een lerende organisatie. Als gevolg van de laag neergelegde verantwoordelijkheden en bevoegdheden heeft de le- rende organisatie een platte organisatievorm.
- Lerende en participerende strategievorming zijn kenmerkend voor de strate- gie van de lerende organisatie. Hierbij geeft de missie de bandbreedtes aan waarbinnen strategisch vrij mag worden gehandeld.
- Het bepalen van de missie is een van de taken van het management. De be- langrijkste taak van de manager in de lerende organisatie is het scheppen van voorwaarden waardoor medewerkers hun leervermogen kunnen ver- groten.

- Om een lerende organisatie te worden beschrijft Senge (1990) vijf werkwijzen: persoonlijke bekwaamheid, mentale modellen, gedeelde visie, leren als team en systeemdenken. Aan dit rijtje van werkwijzen kan kwaliteitszorg, met daarbinnen evaluatie, worden toegevoegd.
- Een van de manieren waarop een organisatie leerkansen kan verwerven is benchmarking. Benchmarking is een continu, systematisch proces om de strategieën, resultaten en werkwijzen te evalueren ten opzichte van de best functionerende organisatie met als doel de eigen organisatie te verbeteren.



## 4 De lerende school

---

*In juli 1995 stuurde staatssecretaris Netelenbos alle scholen in Nederland een nota getiteld: 'De school als lerende organisatie: kwaliteitsbeleid op scholen voor primair en voortgezet onderwijs'. De nota wekt door de titel de suggestie dat men ook in het onderwijs de kant op moet gaan van een lerende organisatie. Helaas geeft de nota slechts op een summiere wijze aan wat onder een lerende school wordt verstaan. Bovendien legt de nota heel sterk de nadruk op kwaliteitszorg en dat is maar één aspect van de lerende organisatie ('single-loop learning'). Het vernieuwend leren blijft buiten beschouwing. Naast het feit dat de nota van Netelenbos summier beschrijft wat een lerende school inhoudt, is er nog weinig literatuur over de school als lerende organisatie. Dit hoofdstuk tracht dit gat op te vullen door weer te geven wat het voor een school betekent een lerende organisatie te zijn. Het hoofdstuk wordt begonnen met een beeld van de eisen waarmee huidige scholen geconfronteerd worden. Vervolgens wordt in paragraaf 4.2 weergegeven waarom cultuurverandering het belangrijkste is om tot een lerende school te komen. In paragraaf 4.3 zal blijken dat ook scholen lerende organisaties kunnen zijn, waarna in paragraaf 4.4 beschreven wordt welke kenmerken een lerende school heeft. Nadat in paragraaf 4.5 aandacht wordt besteed aan de factoren die collectief leren in scholen bemoeilijken, geeft paragraaf 4.6 een beeld hoe een school zich tot een lerende school kan ontwikkelen. Bij de betekenis van benchmarking voor scholen wordt in paragraaf 4.7 stilgestaan. In paragraaf 4.8 wordt dieper ingegaan op de relatie tussen de lerende school en schoolontwikkeling waarna de laatste paragraaf gewijd is aan de betekenis die het concept lerende school heeft voor het bepalen van indicatoren van schoolontwikkeling.*

### 4.1 Nieuwe eisen aan scholen

De huidige scholen hebben te maken met nieuwe eisen die door de omgeving worden gesteld. Deze eisen hebben betrekking op de effectiviteit van het onderwijs, op het openstaan voor de omgeving en op deskundigheid om zelfstandig besluiten te kunnen nemen.

#### *Effectiviteit van het onderwijs*

Er wordt van scholen steeds meer verwacht dat ze de effectiviteit van het onderwijs beter bewaken en zelfs verhogen (Blom, 1990). Het rendement van het onderwijs moet worden verbeterd: de uitval van leerlingen moet verminderen

en de basisvaardigheden dienen beter beheerst te worden. Deze eisen zijn het gevolg van een aantal maatschappelijke ontwikkelingen, zoals verandering van de technologie, de groeiende behoefte aan hoog opgeleide én flexibel om te scholen arbeidskrachten, bezuinigingen bij de rijksoverheid en een toegenomen democratisering van de samenleving (Blom, 1990). Ook onderzoek naar effectieve-schoolkenmerken (zie hoofdstuk 5) ondersteunt de eis tot effectiviteitsverhoging. Het is gebleken dat scholen die aan bepaalde kenmerken voldoen inderdaad effectiever zijn dan scholen die die kenmerken niet hebben. Effectief blijken met name scholen met bepaalde cultuurkenmerken, zoals hoge verwachtingen van kinderen en een ordelijke en rustige sfeer.

### ***Openstaan voor en gerichtheid op de omgeving***

Een andere eis die de school tot verandering zal noodzaken, is het openstaan voor en de gerichtheid op de omgeving. Scholen moeten zich veel meer dan voorheen op 'markten' van doelgroepen richten. Het is daarom nodig informatie in te winnen over de onderwijssituatie in de omgeving, bijvoorbeeld welk beleid de naburige scholen voeren. Daarnaast moeten de scholen zich meer op de arbeidsmarkt en het vervolgonderwijs oriënteren.

### ***Deskundigheid***

Scholen krijgen meer autonomie. Eerst werden beslissingen genomen door de centrale overheid, nu moet de school zelf de besluitvorming aanpakken. Dit vereist bij de betrokkenen deskundigheid over de onderwerpen en procedures van besluitvorming. Beleidsvorming, informatieverzameling en evaluatie wordt daarmee noodzakelijk (Blom, 1990). Overigens zegt Marx (in Vleerlaag, 1990) reeds in 1975 in zijn dissertatie dat autonomisering, een grotere beleidsruimte voor scholen, een conditie is voor schoolontwikkeling.

## **4.2 Cultuurverandering als middel**

Zoals uit hoofdstuk 3 is gebleken moeten organisaties zich aanpassen aan een veranderende omgeving om te kunnen overleven. Nieuwe ontwikkelingen stellen eisen aan het leervermogen van organisaties. Ook scholen moeten zich dus aan de nieuwe eisen aanpassen om te kunnen blijven voortbestaan. In het vorige hoofdstuk werd duidelijk dat organisaties beter in staat zijn de omgeving te begrijpen en effectiever kunnen handelen als de kennis in de organisatie vergroot wordt, als de organisatie bewust haar leervermogen tracht te vergroten. Interessant is de vraag of ook voor scholen het concept de lerende organisatie van toepassing is.

### ***Cultuurverandering met cognitieve oriëntatie***

Blom (1990) is van mening dat ook scholen gebaat zijn bij het vergroten van hun leervermogen. Volgens haar moeten scholen als gevolg van de nieuwe eisen meer en breder informatie verzamelen, wordt er een beroep gedaan op

het probleemoplossend vermogen van de scholen en dienen bovendien de eigen normen en waarden te worden gerelativeerd. Scholen zijn, aldus Blom, genoodzaakt tot cultuurveranderingen met een bredere, cognitieve oriëntatie. Concreet betekent een cognitieve benadering in dit verband het aanspreken van het leervermogen van een schoolorganisatie.

### ***Waarom cultuurverandering***

Ook Blom komt dus tot de conclusie dat scholen alleen aan de nieuwe eisen kunnen voldoen door het leervermogen te ontwikkelen. Het is echter niet duidelijk waarom Blom de nadruk legt op een verandering van de cultuur. Ook ik ben van mening dat cultuur belangrijk is bij de ontwikkeling tot een lerende organisatie. Mijns inziens is cultuurverandering een middel om te komen tot een lerende organisatie. Hier zijn een aantal redenen voor. Ten eerste is uit onderzoek (Leithwood e.a., 1995) gebleken dat cultuur van de schoolcondities de meest dominante invloed heeft op collectief leren. Organisatiestructuur en -strategie hebben daarentegen een middelmatige invloed op organisatorisch leren terwijl de missie, de visie en de middelen een kleine invloed hebben. De tweede reden is dat het bij de lerende organisatie uiteindelijk gaat om het leren te leren door de medewerkers, een gedragsverandering, en de organisatiecultuur is immers een uiting en het resultaat van bepaalde gedragspatronen binnen de organisatie (vgl. Leys, 1993, p.26). Kortom, het ontwikkelen tot een lerende organisatie houdt een grote cultuurverandering in.

Hoewel Blom zich bewust is dat cultuurverandering ook een waardenverandering inhoudt, geeft ze drie redenen voor haar pleidooi voor een cognitieve benadering van (cultuur)verandering. Kennis is in de eerste plaats makkelijker te beïnvloeden dan waarden. Ten tweede biedt een cognitieve beïnvloeding, mits deze aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet, volgens Blom ruimte voor eigen zingeving. De betrokkenen kunnen meer zelf beslissen, of, wanneer en hoe, zij zich waarden eigen maken. Een derde voordeel is dat een cognitieve aanpak meestal meer greep geeft op de (veranderende) situatie.

### ***Cultuurverandering geen beginpunt***

Fullan (1993) is van mening dat bij onderwijsverandering de cultuur als eerste moet worden aangepakt. Hij meent dat onderwijsveranderingen falen omdat de meeste initiatieven zich niet richten op die dingen waar het om gaat. Waar het wel om gaat, omschrijft Fullan als volgt: ‘... the epicentre for change is the learning core of instructional practices and the culture of teaching within which it is nested’ (p.55). Terwijl bij de meeste onderwijsveranderingen eerst de formele structuren aangepakt worden en dan pas de cultuur, is Fullan overtuigd dat het veranderingsproces het beste werkt wanneer culturele verandering voorafgaat aan structurele verandering. De schoolcultuur moet volgens hem het beginpunt van verandering zijn.

Mijns inziens is cultuurverandering over het algemeen echter geen beginpunt, omdat ze zo moeilijk te veranderen is. Er kunnen wel condities (bijvoorbeeld



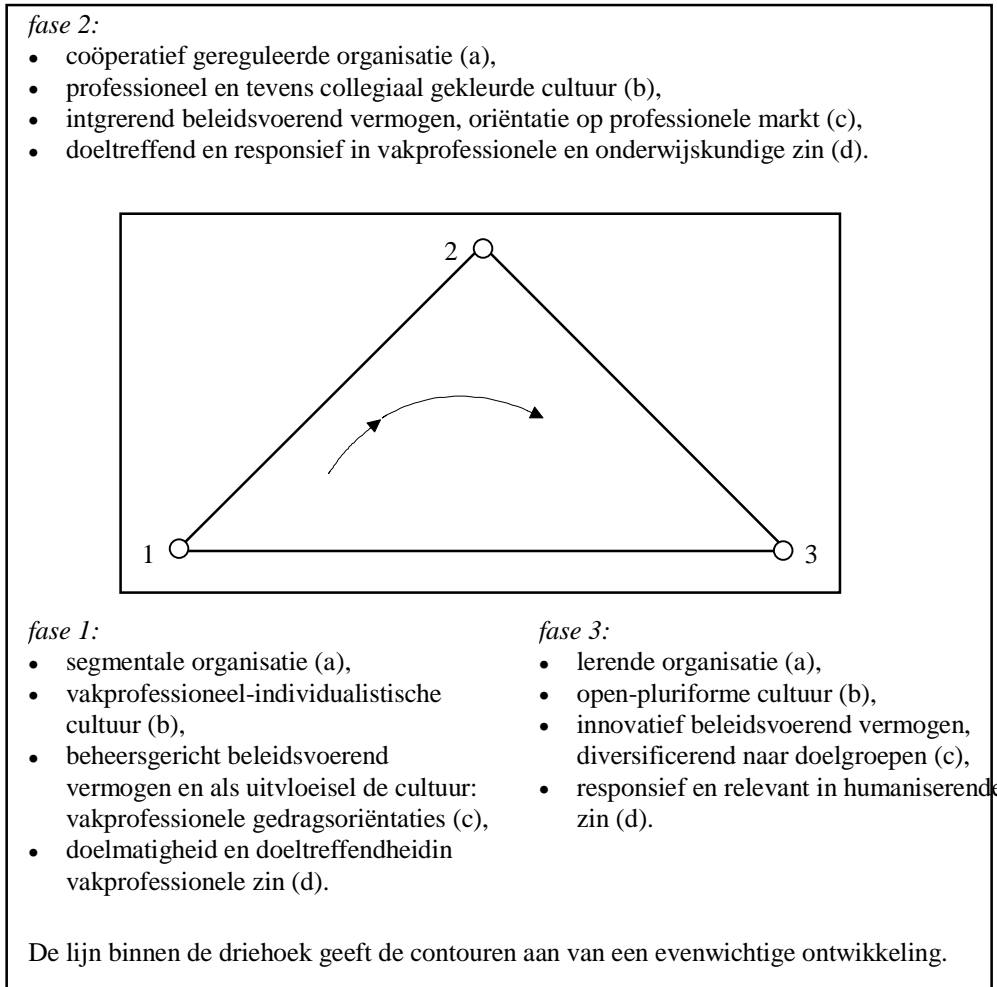
in de organisatiestructuur) gecreëerd worden waarvan men denkt dat zich daarbinnen bepaalde omgangsvormen kunnen ontwikkelen die aanleiding kunnen geven tot het ontstaan van een nieuwe cultuur. De overige organisatiecondities vormen dus het beginpunt: zij fungeren als middel, als conditie bij cultuurverandering. Het werken in teams (structuuraspect) bijvoorbeeld is daarbij een middel of conditie om samenwerking (cultuuraspect) te kunnen bewerkstelligen. Kortom, de ontwikkeling tot een lerende organisatie houdt een cultuurverandering in die bewerkstelligd kan worden door veranderingen in de overige organisatiecondities.

### 4.3 Kunnen scholen lerende scholen zijn?

Hoewel er een aantal factoren zijn die collectief leren in scholen bemoeilijken (zie paragraaf 4.5), ben ik van mening dat het concept van de lerende organisatie ook waardevol is voor scholen. Scholen verschillen in belangrijke mate van bedrijven, maar zijn niettemin sociale organisaties met veel van de problemen die in bedrijven spelen. Scholen moeten zich, net als alle organisaties, zien te overleven in een veranderende omgeving en om dat te bereiken zullen ze juist iets aan bovengenoemde leerstoornissen moeten doen.

Ook Marx is van mening dat scholen lerende organisaties kunnen zijn. Hij onderscheidt in zijn nieuwe typologie van schoolorganisaties naast de segmentale en de coöperatief gereguleerde schoolorganisatie ook de lerende schoolorganisatie. Deze schoolorganisaties ziet Marx in een ontwikkelingsperspectief. Scholen kunnen zich steeds verder ontwikkelen, met als streefrichting de lerende organisatie. Figuur 4.1 is een schematische weergave van het schoolontwikkelingsveld dat Marx beschrijft.

De coöperatief gereguleerde organisatie is volgens Marx (in Van der Putten, e.a., 1992) de vorm waar managers van dromen. De manager bepaalt het beleid en zijn medewerkers voeren dat met enthousiasme uit. Het coöperatief gereguleerde model gaat uit van het in elkaar passen van cultuur, strategie en structuur. ‘*Binnen* dat raamwerk kun je geruisloos het organisatorisch functioneren verbeteren. Wil je echter wezenlijke innovaties, verschuivingen op basis van waarden en opvattingen teweeg brengen, dan is de coöperatief gereguleerde organisatie uiterst weerbarstig. Veranderingen zijn veel gemakkelijker te effectueren als cultuur, strategie en structuur minder consistent in elkaar passen’, aldus Marx. De coöperatief gereguleerde organisatie werkt goed zolang er geen snelle en onvoorspelbare veranderingen zich voordoen en zolang de dienstverlening niet geïndividualiseerd moet worden. Wanneer dat wel het geval is, werkt de lerende organisatie beter. Hoewel deze organisatievorm in termen van gegeven doelen minder efficiënt en effectief is, heeft ze wel hogere veranderbaarheid, flexibiliteit en individualisering.



Figuur 4.1

*Een schematische weergave van een schoolontwikkelingsveld (Uit: Van der Putten, e.a., 1992).*

Kenmerkend voor de lerende school, aldus Marx (1989), is een hoge graad van informatisering en het vermogen van de teams van medewerkers binnen elke unit om van de beschikbare informatie gebruik te maken. Deze informatie bevat ook velerlei terugkoppelingen die aan de unit een spiegel voorhouden omtrent de effecten van haar functioneren in en buiten de school (p.21). Marx heeft dus een schoolconcept ontwikkeld dat voldoet aan de eisen van deze tijd: zij is ingesteld op verandering en stuurt zelfstandig de informatieverzameling en verwerking. Helaas maakt Marx niet duidelijk hoe een school een lerende organisatie wordt.

Hoewel het niet gemakkelijk voor scholen zal zijn om zich te ontwikkelen tot een lerende school, kan geconcludeerd worden dat scholen lerende scholen *kunnen* zijn. Maar *moeten* scholen ook lerende scholen zijn? In deze tijden waarin aan scholen veel nieuwe eisen gesteld worden, is het belangrijk dat ze snel kunnen veranderen, flexibel zijn en kunnen individualiseren (adaptief onderwijs). Scholen moeten dus zeker geen bureaucratieën blijven. Toch lijkt een positie tussen een coöperatief-geregleerde en een lerende organisatie in de zin

zoals Marx die bedoelt voor leerlingen de meeste kansen te bieden. De school heeft dan én een redelijke mate van efficiëntie en effectiviteit én een redelijke mate van veranderbaarheid, flexibiliteit en individualisering. De lerende school is dus een belangrijke streefrichting, maar geen noodzakelijk einddoel, aldus Marx.

## **4.4 Kenmerken van de lerende school**

### **4.4.1 De missie, cultuur, structuur, strategieën en middelen van de lerende school**

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat scholen lerende scholen kunnen zijn. Er is echter nog weinig literatuur met betrekking tot de lerende school en haar kenmerken. In deze paragraaf wordt getracht dit gat op te vullen. Tabel 4.1 (vgl. Swieringa en Wierdsma, 1990; Leithwood e.a., 1995) geeft een overzicht van kenmerken van de ‘ideaal-typische’ lerende school. Het zijn factoren die kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van een lerende school. Elke school zal echter, afhankelijk van haar kenmerken, haar eigen weg moeten zoeken om tot een lerende school te komen (lerende strategievorming).

In het overzicht wordt onderscheid gemaakt naar kenmerken van de visie en missie, de cultuur, de structuur, de strategieën en de middelen. Een aantal van de kenmerken wordt hieronder toegelicht.

#### ***Taakcultuur***

Een taakcultuur in een school betekent dat men gericht is op datgene wat het beste is voor de leerlingen. Het gaat er uiteindelijk om dat de leerlingen zo goed mogelijk presteren. Dit bevordert het samenwerken en leren van leerkrachten. Leerkrachten zijn er niet op uit om een zo goed mogelijk beeld van zichzelf te creëren, maar durven ook hun zwakke kanten te laten zien. Het zo goed mogelijk begeleiden van de leerlingen bij het leerproces staat voorop.

#### ***Leercultuur***

Een leercultuur in een lerende school betekent dat er leerkansen en leerruimte gecreëerd worden voor leerkrachten en schoolleiding. Hierdoor kunnen zij tevens bouwen aan de veranderingscapaciteit van de school.

#### ***Empowerment***

Empowerment in de lerende school staat niet gelijk aan de autonomie van de huidige leerkracht. In niet-lerende scholen betekent autonomie van de leerkracht vaak dat hij baas in eigen klaslokaal is. Empowerment in de lerende school daarentegen betekent een dusdanige vrijheid van handelen (o.a. experimenteermogelijkheden en beslissingsvrijheid) dat men betrokken raakt en vernieuwend leren mogelijk wordt. Het gaat in de lerende school uiteindelijk om het belang van de leerlingen en daarbij is openheid en samenwerken be-

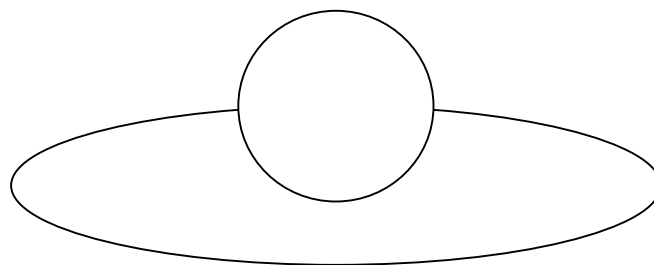
langrijk. In de niet-lerende school kenmerkt de autonomie van de leerkracht zich daarentegen door geslotenheid en individualistisch gedrag van de leerkracht (om een zo goed mogelijk beeld van de leerkracht hoog te houden).

### ***Koppeling denken en doen***

Omdat de huidige scholen geen echt middenmanagement hebben en de leerkrachten vaak autonoom handelen, wordt denken en doen al veel geïntegreerd. De leerkracht beslist en voert de zaken uit die hij van belang acht. De koppeling van denken en doen ziet er in een lerende school daarentegen anders uit. Het denken en doen wordt hier binnen het team gekoppeld en niet binnen een persoon. Binnen een team zijn alle benodigde kwaliteiten aanwezig waardoor de teams in staat zijn zelf-regulerend en zelf-organiserend te opereren.

### ***Organisatievorm***

Zoals figuur 4.2 laat zien vertoont de organisatievorm van een lerende basisschool verschillen met die van een lerende organisatie. Gezien de geringe grootte die basisscholen over het algemeen hebben is er sprake van één team, waarvan ook de directie deel uitmaakt, en niet van meerdere multidimensionele teams. Het gehele team op zich is wel multidimensioneel; het bestaat uit mensen met allerlei kwaliteiten en ervaringen en is in staat zichzelf te reguleren en zelfstandig te opereren. Dat een basisschool slechts uit een multidimensioneel team bestaat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat binnen basisscholen regelmatig met het hele team wordt overlegd. Binnen het ene team worden, afhankelijk van het probleem, (werk)groepen gevormd die zich richten op de oplossing van dat probleem. Wil men bijvoorbeeld de aansluiting van groep 2 naar 3 binnen de school verbeteren dan zal er een werkgroep gevormd worden met leerkrachten uit de onderbouw en eventueel de interne begeleider.



Figuur 4.2  
*Basisontwerp van de lerende school.*

#### Visie en missie

- een duidelijke visie en missie
- gedeeld door de medewerkers
- betekenisvol voor de medewerkers
- richtinggevend voor conversatie en besluitvorming
- kort en middellang

#### Schoolcultuur

- taakcultuur (flexibel, probleemgericht, creatief)
- leercultuur
- implementatiebevorderende normen en waarden: gezamenlijke doelstellingen, empowerment, reflectie en actiegerichtheid
- gezamenlijk geloof in het belang van voortdurende professionele groei
- normen van onderling, wederzijds, gemeenschappelijk ondersteuning
- geloof in verschaffen van eerlijke, openhartige feedback voor collega's
- informeel delen van ideeën en materialen
- respect voor ideeën van collega's
- systeendenken
- probleemgericht
- ondersteuning bij het experimenteren
- aanmoedigen van open discussies bij moeilijkheden
- gezamenlijk vieren van successen
- betrokkenheid bij het helpen van leerlingen

#### Schoolstructuur

- empowerment
- decentralisatie (koppeling denken en doen)
- open en omvattende besluitvormingsprocessen
- verdeling van besluitvorming naar werkgroepen
- besluitvorming op basis van consensus
- korte wekelijkse planningsbijeenkomsten
- frequente probleemoplossingsbijeenkomsten met kleine groepjes
- regelmatige ingeplande tijd voor professionele ontwikkeling in school
- mogelijkheden voor persoonlijke bekwaamheid
- mogelijkheden voor gezamenlijk leren
- ruimte voor het testen van nieuwe strategieën in het eigen klaslokaal
- tijd voor leerkrachten om samen te werken
- volledige functies: vrijheid en zelfstandigheid, veiligheid en ondersteuning

#### Schoolstrategieën

- leervermogen vergroten
- lerende strategievorming: strategie wordt gaandeweg geformuleerd en gewijzigd
- participerende strategievorming: bestuur, directie, leerkrachten en ouders bepalen gezamenlijk strategie
- ontwikkeling van schoolmeerjarenplan
- ontwikkeling van meerjarenplannen voor ontwikkeling leerkracht die het schoolmeerjarenplan reflecteren
- bepalen van de prioriteiten van actie
- regelmatig kijken naar en bijstellen van doelen en prioriteiten
- aanmoedigen tot het bij elkaar in de klas observeren
- goed ontworpen plannen voor het implementeren van specifieke programma-initiatieven, inclusief een plan om institutionalisering te verzekeren

#### Middelen

- voldoende middelen om essentiële professionele ontwikkeling te kunnen ondersteunen
- het gebruik van collega's als middel voor professionele ontwikkeling
- aanwezigheid en gebruik van een professionele bibliotheek en professionele literatuur die circuleert onder het personeel
- aanwezigheid en gebruik van goede curriculummaterialen en computerfaciliteiten
- mogelijkheden voor en gebruik van (technische) ondersteuning bij het implementeren van nieuwe zaken

---

Tabel 4.1

*Kenmerken van de school als lerende organisatie.*

#### **4.4.2 De schoolleiding in een lerende school**

De functies en rollen van de schoolleiding in een lerende school zijn hetzelfde als die van een manager in een lerende organisatie. De schoolleider is ontwerper, leermeester en steward. Hij ontwikkelt een gedeelde visie, legt dominante mentale modellen bloot en zorgt voor meer ‘systemic’ denken binnen de organisatie. In de eerste plaats is de schoolleider er verantwoordelijk voor dat er geleerd kan worden en dat dat ook daadwerkelijk gebeurt.

##### ***Het scheppen van een leercultuur***

Om leren in de organisatie te bevorderen schept de schoolleider in een lerende school een cultuur die gekenmerkt wordt door ondersteuning van collega’s die hun nek durven uitsteken om iets nieuws te ondernemen (Dijkstra en van der Meer, 1994). Een cultuur waarin ‘fouten maken’ gezien wordt als een logisch gevolg van experimenteren en waarin de schoolleider situaties creëert waarin leerkrachten hun ervaringen kunnen delen met collega’s. De schoolleider geeft ondersteuning waar dat nodig is en hij geeft blijk van vertrouwen in de mensen waarmee wordt gewerkt bij het realiseren van goed onderwijs (Dijkstra, 1996b).

Kortom, de schoolleider is gericht op het creëren van kansen tot leren, op het creëren van een schoolklimaat dat uitdaagt tot leren. Voor de schoolleiding betekent dat het loslaten van zekerheden, men moet erop vertrouwen dat het goed komt. Mahieu en Peeters (1990) noemen dit koerszoekend leiderschap.

##### ***Concrete activiteiten***

Dijkstra (1996b) geeft vier concrete activiteiten aan die een schoolleider kan ondernemen om het leren binnen een team te stimuleren:

1. Intervisie stimuleren met behulp van de incident-methode waarbij een leerkracht een probleem voorlegt aan een groep collega’s en er samen nagedacht wordt over oplossingen.
2. Het werken met een maatje. Wanneer de interne begeleider of de remedial teacher en de groepsleerkracht samenwerken bij het voorbereiden en uitvoeren van iets nieuws en daar elkaar feedback op geven, kan daar voor beide partijen een groot leereffect van uitgaan.
3. Positieve ervaringen laten opdoen met kleine stukjes van een complex geheel. In plaats van een complex probleem als adaptief onderwijs bijvoorbeeld aan te pakken, kan beter gestart worden met het opdoen van ervaring op een beperkt deelgebied.
4. Klassenbezoeken. Hoewel ze lastig te organiseren zijn, omdat er onder schooltijd tijd voor moet worden gemaakt, zijn ze bijzonder geschikt om van elkaar te kunnen leren.

### 4.4.3 De leerkracht in een lerende school

De leerkracht in een lerende school moet zich bewust zijn dat hij nooit is uitgeleerd, dat hij aan zijn deskundigheid moet blijven werken. De leerkracht moet zich opstellen als een lerende leerkracht (Dijkstra en Van der Meer, 1994). Dijkstra en Van der Meer verstaan hieronder: ‘Een leerkracht die open staat voor nieuwe inzichten, die nieuwe aanpakken wil proberen, die actief en bewust bezig is met zijn eigen werkconcept, die bereid is om risico’s te nemen en die samen met collega’s werkt aan het vergroten van de eigen deskundigheid en die van het team’ (p.40).

#### *Lerende leerkracht worden*

Om een lerende leerkracht te worden moet de leerkracht zich bewust zijn van het eigen werkconcept. Als een leerkracht zich hiervan bewust is, kan nieuwe informatie vergeleken worden met het eigen werkconcept waarna het werkconcept aangepast kan worden. Een belangrijk hulpmiddel om een lerende leerkracht te worden is volgens Dijkstra en Van der Meer (1994) dan ook systematische reflectie. Hieronder verstaan zij ‘het regelmatig, systematisch en bewust nadenken over de effecten van het handelen als leerkracht’ (p.42).

#### *Collectieve professionaliteit*

Leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs in hun groep, maar ze hebben ook een verantwoordelijkheid naar collega’s. Individuele kwaliteiten moeten in dienst gesteld worden van het geheel en dus ook in dienst van collega’s, aldus Dijkstra en Van der Meer (1994). In lerende scholen wordt van leerkrachten verwacht dat ze verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leren en dat ze samenwerken in teams veel vaker dan nu het geval is. Er moet collegialiteit gecreëerd worden. Dijkstra en Van der Meer (1994) vinden dat er in een lerende school naast individuele professionaliteit dus ook sprake moet zijn van collectieve professionaliteit.

#### *Traditionele leerkracht versus lerende leerkracht*

Het verschil tussen werknemers in een lerende organisatie en leerkrachten in een lerende school is dat leerkrachten al gewend zijn aan ‘empowerment’. Ze hebben al veel autonomie, bevoegdheden en verantwoordelijkheden (in de klas) en trekken voor een groot deel hun eigen plan. Leerkrachten moeten daarentegen vooral leren samenwerken; ze moeten naast individuele ook collectieve professionaliteit vertonen.

#### *Leerlingen in een lerende school*

Niet alleen de rol van de schoolleiding en leerkrachten is in een lerende school anders dan in een traditionele school. Ook de rol van de leerlingen verandert. Deze rol moet veranderen van een passieve naar een actieve leerling. De lerende school moet collaboratief en coöperatief leren tussen leerlingen bevorde-

ren, is kind-gecentreerd en de nadruk ligt op begrijpend en inzichtelijk leren (Dijkstra en Van der Meer, 1994).

#### 4.4.4 Een definitie

Hoewel er in de literatuur enkele omschrijvingen van de lerende school te vinden zijn (vgl. Dijkstra en Van der Meer, 1994; Burbach en Crockett, 1994) belichten deze omschrijvingen alle slechts enkele aspecten van de lerende school. De omschrijving van lerende organisaties van Tjepkema (1993) is de meest omvattende en bovendien heldere definitie, die ook voor scholen van toepassing is:

*‘Een lerende school is een school in een continu veranderende omgeving, die vanuit een acceptatie van de onvoorspelbaarheid van die veranderingen en een sterke doelgerichtheid het vergroten van haar lerend vermogen tot bewust beleid maakt, zodat zij optimaal op veranderingen kan anticiperen door middel van verbeterd of vernieuwend leren, en zodoende haar continuïteit in veranderende omstandigheden waarborgt en tevens haar eigen richting weet te bewaren. Leren vindt plaats doordat teamleden op alle niveaus continu, gezamenlijk en spontaan leren en deze leerervaringen ten goede doen komen aan de school.’*

#### 4.5 Schoolfactoren die het collectief leren bemoeilijken

Uit paragraaf 4.2 is gebleken dat het bij de ontwikkeling van een lerende organisatie gaat om cultuurverandering. Cultuurverandering is echter voor elke organisatie moeilijk. De schoolorganisatie neemt daarbij een bijzondere positie in (Blom, 1990). Er is een aantal (culturele) factoren die het collectief leren in scholen bemoeilijken. Deze worden in deze paragraaf besproken.

##### ***Kloof tussen management en leerkrachten***

De eerste factor die collectief leren in scholen bemoeilijkt is de kloof tussen management en leerkrachten. ‘Door de toenemende complexiteit van de beheerstaken en de daarbij ontstane professionalisering van het management wordt de scheiding tussen onderwijstaken en management- en beheerstaken nog groter’ (Blom, 1990, p.6). Een dergelijke scheiding is niet bevorderlijk voor de effectiviteit van het onderwijs. Deze vraagt juist om een duidelijke gerichtheid van de schoolleiding op de primaire processen en om een vakoverstijgende en onderzoeksmatige betrokkenheid van leerkrachten bij de ontwikkeling van het onderwijs, aldus Blom. Door de kloof tussen het management en de leerkrachten is het niet mogelijk om van ervaring te leren, de leerkrachten niet meedenken en de managers niet meedoen. Kortom, de scheiding tussen denken en doen in scholen is (te) groot.



### ***Naar binnen gerichte cultuur***

Ook de schoolcultuur, een pedagogische cultuur die naar binnen gekeerd is, is een factor die collectief leren bemoeilijkt. De cultuur is naar binnen gericht in de zin van een zekere bescherming van het kind tegen de ‘grote buitenwereld’ en tegen ‘het veranderlijke’ en ‘beroepsgerichte’ als het gaat om jonge mensen (Van Hoewijk, 1993, p.3). De pedagogische rationaliteit vormt een buffer tegen ongewenste maatschappelijke invloeden en heeft zich kunnen handhaven door de ontwikkeling van een professionele pedagogiek en (vak)didactiek, aldus Blom. Men zou de schoolcultuur een cultuur kunnen noemen die zich om pedagogische redenen enigszins onmaatschappelijk opstelt. Feedback ‘van buiten’ leidt daarom niet zomaar tot leren, want je moet als school niet met alle winden meewaaien. Kortom, de traditionele schoolcultuur is vooral door haar naar-binnen-gekeerdheid niet toegerust om de nieuwe eisen op te vangen.

### ***Leerkrachten denken weinig invloed te hebben***

De derde reden waarin het komen tot een lerende organisatie in scholen vergeleken met bedrijven of andere organisaties moeilijk is wordt door Senge (in O’Neil, 1995) als volgt verwoord: ‘... education is so highly individualistic. Many people are advocating cooperative learning for kids, but the idea that teachers and administrators ought to learn together really hasn’t gone too far..... The education enterprise is especially complicated because not only does the organisation have different levels, it’s very stratified. You’ve got teachers, principals, off-site administrators, school board members. I’m not convinced many of them see themselves as having a lot of power. One characteristic of an organization that has very low ability to learn is that people see themselves as disempowered; they don’t think that they have leverage to make any difference. Last but not least, this whole enterprise is embedded within the community’ (p.20, 21).

## **4.6 Lerende school worden**

Het aangrijpingspunt voor het ontwikkelen tot een lerende school is het verbeteren van de kwaliteit van de leerprocessen. Zoals in paragraaf 3.3 is aangegeven beschrijft Senge vijf werkwijzen voor organisaties om zich tot een lerende organisatie te ontwikkelen, om de leerprocessen te verbeteren. Aan dit rijtje van Senge is in het vorige hoofdstuk de discipline of werkwijze kwaliteitszorg, waarbij evaluatie een belangrijk mechanisme is, toegevoegd. Wanneer beheersing van deze werkwijzen door iedereen in de organisatie wordt nagestreefd vormen ze in principe de manier om de denk- en interactiepatronen zodanig te veranderen dat de organisatie een lerende organisatie wordt. Deze werkwijzen kunnen ook scholen helpen zich tot een lerende organisatie te ontwikkelen. In het onderstaande worden de werkwijzen ‘vertaald’ voor scholen (vgl. Dijkstra, 1996a; Burbach en Crockett, 1994).

## 4.6.1 Zes werkwijzen om een lerende school te worden

### *Persoonlijke bekwaamheid*

Persoonlijke bekwaamheid wil zeggen dat er in de lerende school voor gezorgd wordt dat iedereen zijn of haar talenten kan ontplooien en verder kan ontwikkelen. Het gaat er daarbij voortdurend om een evenwicht te vinden tussen persoonlijke groei in het vak en de belangen van de school als organisatie.

### *Mentale modellen*

Om elkaar binnen een team te kunnen begrijpen en om samen tot een op elkaar afgestemde aanpak van leerlingen te komen is het noodzakelijk om de eigen opvattingen en kennis te delen met collega's en ze ter discussie te stellen. Door het uitwisselen van ervaringen, door te praten over de manier waarop een leerkracht iets aanpakt en waarom op deze manier, kunnen leerkrachten elkaar beter begrijpen. Deze onderlinge beïnvloeding heeft tot gevolg dat werkconcepten veranderd worden, waardoor de mentale modellen onderling ook meer op elkaar afgestemd raken. Veranderingen invoeren in een schoolteam betekent dat leerkrachten hun mentale model moeten bijstellen (Dijkstra en Van der Meer, 1994, p.51). Zij moeten nieuwe kennis en vaardigheden integreren in hun bestaande werkconcept. Hiervoor is het nodig dat leerkrachten zich bewust zijn van hun werkconcept. Een zekere mate van openheid over de manier van werken, ervaringen, onzekerheden, etc. is dus noodzakelijk om van elkaar te leren of om elkaar te helpen. Zonder die openheid is volgens Dijkstra en Van der Meer ontwikkeling onmogelijk.

### *Gedeelde visie*

Naast het bewust omgaan met elkaars mentale modellen is het opbouwen van een gedeelde visie binnen het team van belang. Deze visie geeft richting aan de activiteiten die door de school ondernomen worden. Om een gezamenlijke visie als team op te bouwen is het noodzakelijk dat leerkrachten de eigen opvattingen delen met collega's en met elkaar overleggen over de manier waarop zij denken en handelen. Door met elkaar van gedachten te wisselen over de manier van werken en de opvattingen, ontstaat er langzamerhand, via een proces van wederzijdse beïnvloeding, een gezamenlijke visie.

### *Leren als team*

De teamleden binnen de lerende school leren van en met elkaar. Als een leerkracht een probleem constateert, bezint hij zich erop wat hij eraan kan doen. Vervolgens wordt dit verbreed naar het hele team. Samen denkt men na wat de oorzaak van het probleem zou kunnen zijn. Vervolgens worden er gezamenlijk diverse oplossingen bedacht, wordt er een gekozen en uitgeprobeerd. Na verloop van tijd bekijkt men gezamenlijk of deze aanpak het gewenste effect heeft opgeleverd. Systematisch en gezamenlijk nadenken over een probleem brengt de school verder. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de individuele bekwaamheden van leerkrachten om er als geheel beter van te worden. Uiteraard is het

mogelijk dat het schoolteam bij de bezinning op de oorzaak van het probleem de hulp inroept van een schoolbegeleider.

Hoewel leerkrachten op alle scholen in teams werken, verschilt een team op een lerende school van een team op een andere school in die zin dat het team in staat wordt gesteld besluiten en initiatieven te nemen op basis van hetgeen het geleerd heeft (Burbach en Crockett, 1994).

### ***Systemdenken***

Het schoolteam werkt vanuit het besef dat je problemen en oplossingen vanuit verschillende gezichtspunten moet bekijken. Leerkrachten zijn vaak geneigd om de oorzaak van problemen buiten zichzelf te zoeken. In een lerende school beseft men dat de leerkracht ook deel uitmaakt van de probleemsituatie. Bovendien kijkt men naast kenmerken van het kind zelf ook naar de leeromgeving die de leerkracht creëert en de thuissituatie van het kind. Schoolomstandigheden of het gedrag van een leerkracht kunnen voor een kind met een specifiek probleem niet goed zijn. De school die hier open en eerlijk mee omgaat, kan zich verder ontwikkelen en is in staat om kinderen de hulp te bieden die ze nodig hebben. Dit denken in samenhangen beperkt zich echter niet tot het niveau van de leerkracht met het kind. Op het niveau van de groep en de school is het eveneens van belang om te denken in samenhangen. In veel scholen wordt tegenwoordig gebruik gemaakt van leerlingvolgsystemen. Het gebruik hiervan kan bijdragen aan het denken in samenhangen.

### ***Kwaliteitszorg***

Ook in het onderwijs is er in toenemende mate aandacht voor kwaliteitszorg. De toenemende aandacht voor kwaliteitszorg op schoolniveau hangt nauw samen met de huidige ontwikkelingen waarbij scholen meer autonomie toegerekend krijgen (Scheerens, 1996, p.14). Onder meer via zelfevaluatie (het vaststellen of het gegeven onderwijs ertoe leidt dat het beoogde resultaat bereikt wordt) moeten scholen zich naar de onderwijsconsumenten toe gaan verantwoorden. Scheerens (1996) geeft aan dat het doel van schoolzelfevaluatie schoolverbetering of schoolontwikkeling is, waarbij ernaar gestreefd wordt 'de probleemoplossende' of 'relatief autonome' school (en dus een meer lerende school) te benaderen (p.15).

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat kwaliteitszorg en evaluatie voor scholen belangrijke mechanismen zijn bij de ontwikkeling naar een meer lerende school. In een lerende school evalueert men regelmatig ten behoeve van de continue ontwikkeling van de school (om zich aan te kunnen passen aan de veranderende eisen vanuit de omgeving).

## **4.6.2 Voorwaarde voor ontwikkeling naar lerende school**

Wil een school een lerende organisatie worden, dan zullen scholen autonomer moeten worden. De overheid zal de touwtjes uit handen moeten geven. Zoals in paragraaf 4.1 is vermeld, is deze ontwikkeling reeds in gang gezet. Zolang

de overheid de touwtjes in handen houdt, zal de school zich niet optimaal tot een lerende school kunnen ontwikkelen en zal schoolontwikkeling niet goed op gang kunnen komen. Net als bij kinderen hebben scholen enige mate van vrijheid nodig om te kunnen ontwikkelen. Toch moet de overheid voorzichtig zijn met het geven van vrijheid. Bij teveel vrijheid kan het uit de hand lopen, omdat scholen nog niet goed toegerust zijn om zelfstandig te opereren. Hier ligt de taak van de onderwijsbegeleidingsdiensten om scholen te ondersteunen bij die toerusting. Bij te weinig vrijheid daarentegen ontwikkelen scholen zich, zoals vermeld, te weinig. De overheid staat hier voor een lastig dilemma.

## 4.7 Benchmarking in scholen

Ook in de lerende school kan benchmarking een onderdeel van de kwaliteitszorg zijn. Door benchmarking kan ook de lerende school leren van andere scholen en leerkansen verwerven.

### *Voorwaarden voor benchmarking*

Een belangrijke voorwaarde voor benchmarking is dat scholen willen leren en zich willen ontwikkelen (Kuijpers en Huybers, 1996). Tucker (1996) noemt een zestal voorwaarden voor een succesvol benchmarkingsproces in scholen:

1. De schoolleiding en leerkrachten weten hoe het benchmarkingproces werkt en zijn betrokken bij het proces en de ontwikkeling van de school.
2. De school heeft een duidelijke missie en heeft specifieke ontwikkelingsdoelen voor ogen. Er is overeenstemming over zowel de doelstellingen als de sterke en zwakke punten van de school.
3. De school heeft een cultuur van teamwerk.
4. De school heeft enige ervaring in probleemoplossen en procesmanagement. In plaats van op de fouten te wijzen, zoekt men naar mogelijkheden tot verbetering.
5. Training en professionele ontwikkeling worden hoog gewaardeerd door leiding en leerkrachten.
6. School-based management en besluitvorming worden door het gehele team gedragen ter bevordering van implementatie.

Opvallend is dat de laatste vijf voorwaarden kenmerken van de lerende organisatie zijn. Hoewel Tucker het niet noemt, kan hieruit geconcludeerd worden dat de kans op een succesvol benchmarkingsproces groot is wanneer het door een lerende school uitgevoerd wordt. Bovendien wordt het ook waarschijnlijker, dat de door het benchmarkingsproces verkregen inzichten tot blijvende veranderingen zullen leiden als aan deze voorwaarden is voldaan.

### *Niveaus*

Op een gestructureerde manier leren van een andere school kan op verschillende niveaus plaatsvinden (Kuijpers en Huybers, 1996). Van strategische benchmarking is sprake wanneer de succesfactoren - zoals het aantal leerlin-

gen, financiële situatie en het schoolconcept - onderwerp van bestudering zijn. Met andere woorden welke strategie heeft een succesvolle school gevoerd om te komen tot 'best in class'? Als benchmarking het onderwijs in de klas en de manier van werken op school- en klasniveau betreft, is er sprake van operationele benchmarking. Een efficiënt functionerend leerlingvolgsysteem kan hierbij een te benchmarken onderwerp zijn.

### ***Fasen***

Scholen die willen benchmarken moeten dit volgens een stapsgewijze aanpak doen. Kuijpers en Huybers (1996) delen het traject in een aantal fasen in waarbij in elke fase een aantal activiteiten ondernomen moeten worden. Allereerst is er het voortraject waarin het voor een school duidelijk moet zijn in welke richting ze wil gaan ontwikkelen. Vervolgens wordt er een analyse gemaakt om de sterke en zwakke punten van de school te bepalen. Op basis hiervan maakt de school een keuze welk onderwerp ze wil gaan benchmarken. De laatste activiteit in het voortraject is de voorbereiding van het benchmarken waarbij vaak een werkgroep in het leven wordt geroepen.

De tweede fase is de uitvoering van het onderzoek. Hierin wordt allereerst de benchmarkingpartner geselecteerd. Men gaat op zoek naar de best functionerende organisatie op het punt van het te benchmarken onderwerp. Vervolgens worden de gegevens verzameld en vergeleken. In de laatste fase, de planning en implementatie van acties, worden de conclusies uit het onderzoek getrokken en aanbevelingen gedaan. Op basis van deze aanbevelingen wordt een actieplan opgezet dat tot verbetering van de school moet leiden en indien mogelijk is het wenselijk de resultaten van het actieplan te meten.

Tot slot geven Kuijpers en Huybers aan dat er institutionalisatie moet plaatsvinden. Hiermee wordt bedoeld dat de school zich niet beperkt tot een eenmalig benchmarkproject. Regelmatig terugkerende benchmarktrajecten passen volgens hen uitstekend in een lerende organisatie.

## **4.8 De lerende school en schoolontwikkeling**

In hoofdstuk 2 is gekozen voor een benadering van schoolontwikkeling waarbij de school gezien wordt als een lerende organisatie. Er is pas echt sprake van ontwikkeling in een school als niet het onderwijs in één groep veranderd is, maar als de verandering in de hele school te merken is, wanneer het schoolteam een collectief leerproces doormaakt. Schoolontwikkeling is meer dan de optelsom van verandering in alle klassen. In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat een lerende school een school is waar leerkrachten met en van elkaar leren, waar sprake is van een collectief leerproces. Schoolontwikkeling is dus bij uitstek mogelijk in de lerende school.

Er zijn meer redenen waarom schoolontwikkeling het beste mogelijk is in een lerende school. Ten eerste omdat er in de lerende school sprake is van lerende strategievorming (zie paragraaf 4.2.5): de strategie wordt gaandeweg ontwikkeld, geformuleerd en gewijzigd, rekening houdend met de veranderingen in

de omgeving. Deze strategievorming is uitermate geschikt voor de succesvolle schoolontwikkeling, omdat schoolontwikkeling geen rationeel verlopend proces is dat zich goed laat plannen (Lagerweij, 1996b).

Ten tweede is schoolontwikkeling het beste mogelijk in een lerende school, omdat schoolontwikkeling een proces is dat elke school op basis van eigen keuzen en eigen beleid door moet maken (Lagerweij, 1996b). In de lerende school is er sprake van een eigen beleid dat niet is opgelegd door anderen. Dit beleid is tot stand gekomen door participerende strategievorming. Omdat de strategie door zoveel mogelijk medewerkers, uit alle lagen van de school, bepaald is, is de kans op ontwikkeling van de school groot. Alle medewerkers hebben immers inspraak in de beleidsvorming waardoor betrokkenheid verhoogt wordt.

Het derde argument waarom schoolontwikkeling het beste mogelijk is in een lerende school is het feit dat er in een lerende school regelmatig geëvalueerd wordt, waarbij schoolontwikkeling het doel is.

Ontwikkeling is enerzijds het zich snel kunnen aanpassen en anderzijds het bewaren van eigen richting en identiteit (Swieringa en Wierdsma, 1990).

‘Ontwikkeling is zowel je aanpassen als jezelf blijven; zowel re-ageren als pro-ageren; zowel je door de omgeving laten beïnvloeden als invloed op de omgeving uitoefenen.’ (Swieringa en Wierdsma, 1990, p.77). Een lerende organisatie is tot beide in staat en dus in staat om zich te ontwikkelen.

#### **4.9 De lerende school en indicatoren van schoolontwikkeling**

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat een lerende school een ontwikkelende school is. Een lerende school is continu bezig zich te ontwikkelen (door het leervermogen te vergroten) om zich aan te kunnen passen aan een veranderende omgeving. De factoren die een lerende school kenmerken zijn daarom ook kenmerken van een ontwikkelende school. Wanneer we kijken naar de verschillen tussen een lerende (ontwikkelende) en een niet-lerende school, dan zitten deze verschillen met name in de omgeving, het schoolbeleid (gebaseerd op de visie en missie), de strategieën, de cultuur, de structuur, de schoolleiding, het team en de middelen. Deze factoren zijn alle dus indicatoren van schoolontwikkeling.

Op zich zijn middelen geen indicator voor schoolontwikkeling. Het hangt immers van de school af van wat de school met die middelen doet of de school zich ontwikkelt. Er kan wel een professionele bibliotheek aanwezig zijn, maar als er geen gebruik van wordt gemaakt zal het de ontwikkeling van een school niet beïnvloeden. Bij de middelen die in dit hoofdstuk genoemd worden als kenmerken van de lerende (en ontwikkelende) school worden de middelen ook daadwerkelijk benut.

Opvallend is indicatoren bijna allemaal op het niveau van de school liggen en dat er geen indicatoren op het niveau van de klas afgeleid kunnen worden.



## Het hoofdstuk in vogelvlucht

- Ook scholen hebben te maken met nieuwe eisen die door de omgeving worden gesteld. Er wordt van scholen niet alleen geëist dat ze de effectiviteit van het onderwijs beter bewaken en verhogen, maar ook dat ze meer openstaan voor de omgeving. Bovendien krijgen scholen meer autonomie. Door het leervermogen te vergroten kunnen ook scholen zich aan een veranderende omgeving aanpassen. Dit houdt een cultuurverandering in, het gaat immers om een gedragsverandering van de medewerkers.
- Ook scholen kunnen lerende organisaties zijn en moeten zeker geen bureaucratieën blijven. Dan kunnen ze zich immers niet snel genoeg aan de veranderende omgeving aanpassen. Een positie tussen de coöperatief-gereguleerde en lerende organisatie lijkt voor leerlingen de meeste kansen te bieden. De school is dan zowel efficiënt en effectief als responsief, veranderbaar, flexibel en individualiserend. De lerende school is een belangrijke streefrichting, maar geen noodzakelijk einddoel.
- In dit hoofdstuk is een overzicht gegeven van de kenmerken die de visie en missie, de cultuur, de structuur, de schoolstrategieën en de middelen in een lerende school bepalen. Dit overzicht is te vinden in paragraaf 4.4.1. De organisatievorm van een lerende school verschilt met die van een lerende organisatie. In een lerende school is geen sprake van meerdere multidimensionale teams, maar van één multidimensioneel team waar ook de directie deel van uitmaakt.
- De schoolleider in de lerende school heeft de taak om de condities te scheppen opdat cultuurverandering kan plaatsvinden. Hij is er met andere woorden verantwoordelijk voor dat er in de school geleerd kan worden en dat dat ook daadwerkelijk gebeurt. De leerkracht in de lerende school moet zich opstellen als een lerende leerkracht. Hiervoor moet hij zich bewust worden van zijn eigen werkconcept en zijn individuele kwaliteiten in dienst stellen van het geheel. Ook de leerling heeft in de lerende organisatie een andere rol. Hij is geen passieve, maar een actieve leerling.
- Er zijn in scholen enkele factoren die cultuurverandering bemoeilijken. Deze factoren zijn de kloof tussen management en medewerkers, de naar binnen gekeerde pedagogische cultuur, het individualisme binnen scholen en het feit dat mensen binnen scholen van zichzelf vinden dat ze weinig invloed hebben.
- Benchmarking kan ook in de lerende school een onderdeel van kwaliteitszorg zijn. De kans op een succesvol benchmarkingsproces is zelfs groter wanneer het in een lerende school plaatsvindt.



- Schoolontwikkeling laat zich niet plannen en het wordt bevorderd als het op basis van eigen keuzes en eigen beleid is gebaseerd. Schoolontwikkeling is dus bij uitstek mogelijk in een lerende school, omdat de strategievorming gaandeweg plaatsvindt (het wordt dus niet gepland) en alle lagen van de school participeren in de beleidsvorming. De lerende school is een ontwikkelende school, ze is immers continu bezig zich te ontwikkelen (door het leervermogen te vergroten) om zich aan te kunnen passen aan een veranderende omgeving. De factoren die een lerende school kenmerken zijn daarom ook kenmerken van een ontwikkelende school. Deze kenmerken zijn alle dus indicatoren van schoolontwikkeling.

## 5 De effectieve school

---

*Onderzoek naar effectieve scholen heeft geleid tot een beter inzicht in de invloed van school- en klasfactoren op de uitkomsten van het onderwijs. Dit komt tot uitdrukking in overzichten van kenmerken van de effectieve school. In dit hoofdstuk wordt getracht de vraag waarin effectieve scholen verschillen van niet-effectieve scholen te beantwoorden om vervolgens na te kunnen gaan welke waarde deze kenmerken hebben voor indicatoren van schoolontwikkeling. Het hoofdstuk begint met een paragraaf waarin beschreven staat waarom kwaliteit en rendement van het onderwijs in de belangstelling staan. Vervolgens komt aan de orde wat het criterium voor effectiviteit binnen de effectieve-schoolbeweging is. Paragraaf 5.3 is gewijd aan de opkomst van het schooleffectiviteitsonderzoek en de verschillen tussen Amerikaans en Nederlands onderzoek. De verschuiving van effectieve-schoolkenmerken naar kenmerken van effectieve instructie staat centraal in paragraaf 5.4 waarna in paragraaf 5.5 een model voor schooleffectiviteit beschreven wordt. Enkele slotopmerkingen ten aanzien van de effectieve school komen aan bod in paragraaf 5.6. In de paragrafen 5.7 en 5.8 worden de relaties tussen de effectieve school en respectievelijk de lerende school en schoolontwikkeling aangegeven. Paragraaf 5.9 geeft tenslotte weer welke indicatoren voor schoolontwikkeling uit de kenmerken van de effectieve school afgeleid kunnen worden.*

### 5.1 Belangstelling voor kwaliteit en rendement van het onderwijs

De kwaliteit en het rendement van het onderwijs staan de laatste twee decennia sterk in de belangstelling (Brandsma, 1993, p.1). Vanaf het begin van de jaren zeventig is de discussie over ongelijke kansen aanleiding geweest voor deze belangstelling in de politiek en het onderwijs(onderzoek). Men wilde door middel van compensatie-programma's de onderwijsachterstand en daardoor de maatschappelijke achterstand van bepaalde groepen leerlingen inlopen. Recente voorbeelden hiervan zijn het Onderwijsvoorrangsbeleid en de Basisvorming (Brandsma, 1993).

Vanaf de tachtiger jaren zijn het daarnaast vooral economische en ook demografische ontwikkelingen geweest waardoor de kwaliteit en het rendement van het onderwijs in de belangstelling stonden. De jaren tachtig worden gekenmerkt door bezuinigingen waardoor een nog groter belang gehecht wordt aan de effectiviteit van het onderwijs. Bovendien is er al jaren sprake van een afname van het aantal geboorten, waardoor de leerlinginstroom in het onderwijs

daalt. Deze afname heeft een sterkere concurrentie tussen scholen tot gevolg waardoor scholen nog meer dan voorheen rekening moeten houden met de eisen die de omgeving stelt aan de kwaliteit van (de opbrengsten van) het onderwijs.

## **5.2 Criterium voor effectiviteit**

Schooleffectiviteit is een relatief begrip. In de eerste plaats zijn scholen meer of minder effectief ten opzichte van elkaar en niet ten opzichte van een objectief, algemeen geldend kwaliteitscriterium. In de tweede plaats zijn scholen meer of minder effectief gegeven hun specifieke leerlinginstroom. Indien voor leerlingachtergrondkenmerken gecontroleerd wordt is het voor scholen met een minder gunstige leerlinginstroom (wat betreft achtergrondkenmerken van de leerlingen) ook mogelijk effectief te zijn, net als het voor scholen met een gunstiger instroom dan mogelijk wordt om juist ineffectief te zijn.

Schooleffectiviteit heeft te maken met twee verschillende dimensies (Brandsma, 1993). De eerste dimensie is de kwaliteitsdimensie van effectiviteit. De tweede dimensie van schooleffectiviteit heeft betrekking op de mate waarin scholen erin slagen de gelijkheid tussen leerlingen te bevorderen; het compenserend vermogen. Beide dimensies worden hieronder toegelicht.

### ***Kwaliteitsdimensie***

De kwaliteitsdimensie van effectiviteit betreft de prestaties van een school (het schoolgemiddelde) nadat er is gecontroleerd voor verschillen in de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Met andere woorden de kwaliteit van scholen heeft betrekking op de mate waarin scholen erin slagen hun leerlingen beter of slechter te laten presteren dan op basis van individuele leerlingachtergrondkenmerken mag worden verwacht.

Uit bovenstaande blijkt dat effectiviteit door de effectieve-schoolbenadering ingevuld wordt als productiviteit; het behalen van leerresultaten door leerlingen. Dit is echter niet de enige mogelijke definitie van schooleffectiviteit. Van meet af aan is er dan ook kritiek op deze definiëring van onderwijsopbrengsten geweest. Het criterium voor schooleffectiviteit heeft de afgelopen jaren dan ook nogal ter discussie gestaan. Tegenstanders van het effectiviteitscriterium zoals de effectieve-schoolbenadering dat hanteert, hebben er vaak op gewezen dat die definitie van effectiviteit uitsluitend om basale, cognitieve en instrumentele vaardigheden gaat en dat het onderwijs en de school ook andere doelstellingen moeten nastreven dan deze basisvaardigheden. Gesteld werd dat de school als organisatie op meer dan alleen het behalen van leerresultaten van leerlingen gericht is, zoals het overleven, het voortbestaan van de school en de tevredenheid van de werknemers (leerkrachten) (Creemers, 1990).

Scheerens (1989) erkent dat er uit de organisatietheorie andere doelstellingen voor organisaties kunnen worden afgeleid dan alleen productiviteit, maar dat gezien de primaire doelstelling van het onderwijs de opbrengsten in termen

van leerresultaten, deze doelstellingen gezien moeten worden als conditioneel voor het bereiken van de primaire doelstelling. De alternatieve effectiviteitscriteria worden door Scheerens opgevat als ondersteunend aan het productiviteitscriterium, dat wil zeggen dat wordt aangenomen dat er in zekere mate aan tegemoet moet worden gekomen om een organisatie zo productief mogelijk te kunnen laten zijn. Ze staan met andere woorden in dienst van het bereiken van productiviteit. Daarnaast kunnen ze ook als secundaire opbrengsten acceptabel of wenselijk zijn, mits ze het bereiken van de primaire doelstellingen niet in de weg staan.

Uit Nederlands onderzoek (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994) is gebleken dat scholen en leerkrachten meer bezorgd zijn om het welzijn van de leerlingen dan om de kennis en vaardigheden die de leerlingen in het onderwijs moeten verwerven. De effectieve-schoolbeweging ziet het als een algemeen probleem dat het klimaat en het beleid in onderwijs, scholen en klaslokalen niet gericht zijn op leerresultaten. Effectief onderwijs vereist daarom een ommekeer in de oriëntatie van scholen en leerkrachten.

### *Compenserend vermogen*

Ondanks het feit dat effectieve scholen voor alle leerlingen effectief zullen zijn, is de effectieve-schoolbeweging er vooral op gericht geweest de verschillen tussen de groepen van leerlingen te verkleinen. Men wilde door middel van onderwijs de achterstanden van leerlingen op basis van sociale herkomst en etniciteit verminderen.

Deze tweede dimensie van schooleffectiviteit heeft betrekking op de mate waarin scholen erin slagen de gelijkheid tussen groepen leerlingen te bevorderen. Deze dimensie, het compenserend vermogen, kan worden gedefinieerd als de mate waarin scholen erin slagen om de invloed van achtergrondkenmerken op leerprestaties te modificeren (Brandsma, 1993, p.6). Er zijn scholen die beter zijn in het compenseren voor leerlingachterstand dan andere, deze scholen worden ook wel 'egalitaire scholen' genoemd. Scholen waar de verschillen in leerlingachtergronden versterkt worden, met andere woorden leerlingen uit hogere milieus presteren hier beter dan verwacht en leerlingen uit lagere milieus slechter dan verwacht, zijn 'elitaire' scholen. Kortom het compenserend vermogen van een school is de mate waarin de school invloed heeft op de relatie tussen leerlingachtergrondkenmerken en leerlingprestaties binnen de school.

## **5.3 Opkomst van het schooleffectiviteitsonderzoek**

Aan het eind van de jaren zeventig en in het begin van de jaren tachtig verschenen in de literatuur overzichten van kenmerken van scholen die effectief

zijn gezien de prestaties en achtergrondkenmerken van leerlingen. De onderzoeken waarop deze overzichten gebaseerd zijn, kunnen worden geplaatst in de stroming 'effectieve-scholenonderzoek'. In het algemeen wordt deze stroming gezien als reactie op uitkomsten van eerder onderzoek waaruit geconcludeerd werd dat scholen er niet zoveel toe doen als het gaat om verschillen in leerprestaties (Scheerens, 1989). Deze onderzoeken concludeerden dat leerprestaties voornamelijk werden bepaald door gezins- en milieu-achtergronden. Schoolfactoren hadden in deze onderzoeken slechts een geringe invloed op leerprestaties. Uit het effectieve-scholenonderzoek blijkt daarentegen dat scholen wel degelijk verschillen in beïnvloeding van leerlingprestaties, ook na controle voor instroomkenmerken (intelligentie, sociaal-economische status, e.d.) van de leerlingen. Scholen verschillen in effectiviteit ten opzichte van elkaar en het maakt voor leerlingen wel degelijk wat uit welke school zij bezoeken.

### ***Buitenlands onderzoek***

De effectieve-schoolbeweging streeft dus naar de bevordering van de leerresultaten van leerlingen. Dit gebeurt door factoren die effectief zijn gebleken in scholen in te voeren. In de onderzoeksliteratuur zijn diverse rijtjes met karakteristieken van effectieve scholen terug te vinden. Een van de meest bekende rijtjes is het vijf-factorenmodel van de Amerikaanse onderzoeker Edmonds (overgenomen uit Voogt en Jacobs, 1991):

- een stimulerend onderwijsinhoudelijk schoolleiderschap;
- een veilig en ordelijk schoolklimaat;
- een attitude waarin leerinhouden en lesgeven (met name in de basisvakken) benadrukt wordt;
- hoge verwachtingen omtrent de prestaties van leerlingen;
- een systeem waarin zorgvuldig de vorderingen van de leerlingen worden bijgehouden, die regelmatig worden teruggekoppeld naar de leerling en dat tevens als basis dient voor de bijstelling van het onderwijsprogramma.

Variabelen die in onderzoek naar effectieve scholen worden opgenomen zijn veelal een operationalisatie van een of meerdere van deze factoren. Een voorbeeld hiervan is het overzicht van Levine en Lezotte (1990) met de volgende kenmerken van 'unusually effective schools':

- een productief schoolklimaat en schoolcultuur;
- accent op verwerven van basisvaardigheden door leerlingen;
- het voortdurend volgen en begeleiden van de vorderingen van de leerling;
- praktijk-georiënteerde stafontwikkeling in de school zelf;
- onderwijskundig leiderschap;
- opvallende ouderbetrokkenheid;
- effectieve inrichting van instructie en implementatie;
- hoge eisen aan en verwachtingen van leerlingen;

- mogelijk andere kenmerken van ongewone effectiviteit, die nog niet door onderzoek ondersteund worden.

Deze lijst van Levine en Lezotte geven enkel de categorieën van kenmerken aan. In bijlage 2 is de volledige lijst te vinden. Creemers (1990) heeft kritiek op deze lijst omdat in feite alles opgesomd wordt wat enigszins in verband zou kunnen staan met goed onderwijs en een goede school. Bovendien is de geldigheid van een aantal kenmerken niet altijd empirisch bewezen.

### *Nederlands onderzoek*

De kennis over schooleffectiviteitsvariabelen op basis van Nederlands onderzoek is niet erg omvangrijk (zie Scheerens, 1989). Vanaf 1980 is er wel een groei te ontdekken in het aantal onderzoeken waarin de relatie tussen schoolkarakteristieken en leerresultaten wordt onderzocht. Een serie Nederlandse onderzoeken was er expliciet op gericht om de resultaten van de Amerikaanse onderzoeken op dit terrein te repliceren. Ook in Nederland blijkt uit onderzoek dat na controle voor de instroomkenmerken (intelligentie, SES, e.d.) scholen wel degelijk van elkaar verschillen. Scheerens (1989) vond dat naar schatting 11% van de verschillen in prestaties van leerlingen wordt verklaard door de school waarop de leerlingen zitten.

In Nederlandse overzichtspublikaties worden vaak aan het rijtje van Edmonds de volgende kenmerken toegevoegd: teamcohesie, het betrekken van ouders bij de school, adequate opvang van leerlingen met problemen en huiswerkbeleid (Scheerens, 1989; Creemers, 1991). Uit het Nederlandse schooleffectiviteitsonderzoek blijkt echter dat de kenmerken uit het rijtje van Edmonds niet consequent worden gevonden als kenmerken die effectieve en niet-effectieve scholen van elkaar onderscheiden. Van de vijf factoren kon alleen de factor ordelijk klimaat gericht op het stimuleren van het leren op betrouwbare wijze worden gemeten en had een hoge relatie met het gemiddelde leerresultaat. Een opmerkelijke conclusie van het Nederlandse schooleffectiviteitsonderzoek (Van de Grift, 1987; Brandsma & Stoel, 1987) is dat de factor onderwijskundig leiderschap van de schoolleider, die vooral in Amerika sterk naar voren komt, in het Nederlandse onderzoek niet veel bijdraagt aan schooleffectiviteit. Er blijken zelfs negatieve relaties gevonden te worden tussen onderwijskundig leiderschap (geoperationaliseerd en gemeten als in het Amerikaans onderzoek) en leerlingprestaties. Dit wijst erop dat contextuele verschillen, bijvoorbeeld tussen het Amerikaanse en het Nederlandse onderwijssysteem, van invloed zijn op de werking van de effectieve schoolfactoren.

Figuur 5.1 geeft een overzicht weer van de schooleffectiviteitsonderzoeken in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland (Scheerens en Creemers, 1996). In de kolommen staat het totale aantal onderzoeken waarin (positieve of negatieve) significante correlaties tussen school- of instructiekenmerken en leerlingprestaties gevonden zijn. ‘Average between school variance’ geeft een indicatie van de netto bijdrage van scholen aan de leerlingprestaties na controle voor verschillen in leerlingachtergrond. Scheerens en Creemers (1996)

komen op basis van de gegevens uit het overzicht tot de conclusie dat 'het effectieve-schoolmodel' niet bevestigd kan worden.

Bij de Nederlandse onderzoeken werden meestal correlatieve procedures gehanteerd. Deze correlatietechnieken geven echter geen duidelijk beeld van de bijdrage van schoolfactoren op onderwijsresultaten en ook significante relaties tussen variabelen hoeven in de werkelijkheid weinig te betekenen (Creemers, 1990). Het feit dat er geen duidelijk beeld gevonden wordt, blijkt uit de replicatie-studies. De studies kunnen bekritiseerd worden op grond van de gebruikte instrumenten, de analyseprocedures en dergelijke en de indruk wordt gewekt dat de teleurstellende resultaten te wijten zijn aan deze onvolkomenheden in het onderzoek. Op grond hiervan was de enige mogelijke conclusie dat de vragenlijsten niet geschikt zijn voor de Nederlandse situatie.

#### **5.4 Verschuiving van effectieve scholen naar effectieve instructie**

De resultaten van het Nederlands onderzoek laten zien dat het moeilijk is de bevindingen van het Amerikaans onderzoek te repliceren. Veel kenmerken blijven bij herhaald onderzoek niet overeind. Mede op grond van de teleurstellende resultaten van het replicatie-onderzoek is gezocht naar een theoretische en praktische heroriëntatie. Een tweede reden voor deze heroriëntatie is dat kenmerken van effectieve scholen wel aangeven hoe effectieve scholen verschillen van niet-effectieve scholen, maar het is niet altijd duidelijk *waarom* die kenmerken van belang zijn en zeker niet op welke manier ze onderling zouden kunnen samenhangen of elkaar beïnvloeden.

##### ***Effectieve leerkrachten***

Voor de theoretische heroriëntatie van onderzoek op het terrein van onderwijseffectiviteit heeft geleid tot de stelling dat onderwijsresultaten behaald worden in de klas. Dit is niet zo opmerkelijk. Effectieve schoolfactoren zoals ordelijk en veilig klimaat, hoge verwachtingen en nadruk op basisvaardigheden worden tenslotte geconcretiseerd in de klas. Recentelijk zien we dan ook een verschuiving optreden van onderzoek naar effectieve schoolkenmerken naar onderzoek naar effectieve leerkrachten. Verondersteld wordt dat verschillen in prestaties tussen scholen het resultaat zijn van verschillen in kwaliteit van het instructiegedrag van de leerkrachten op die scholen.

	Basisscholen		Voortgezet onderwijs	
	positief effect	negatief effect	positief effect	negatief effect
Gestructureerd onderwijs	5		1	
Ervaring van de leerkracht	3	1		1
Onderwijskundig leiderschap		2	1	
Ordelijk klimaat	2		3	1
Evaluatie	5		0	
Differentiatie		2	0	
Klassikaal onderwijs	3		0	
Prestatiegerichtheid	4		4	
Teamstabiliteit/samenwerking		3		3
Tijd/huiswerk	4		4	
Andere variabelen	16		8	
Verklaarde variantie door schoolkenmerken		9		13,5
Aantal onderzoeken		29		13

Figuur 5.1

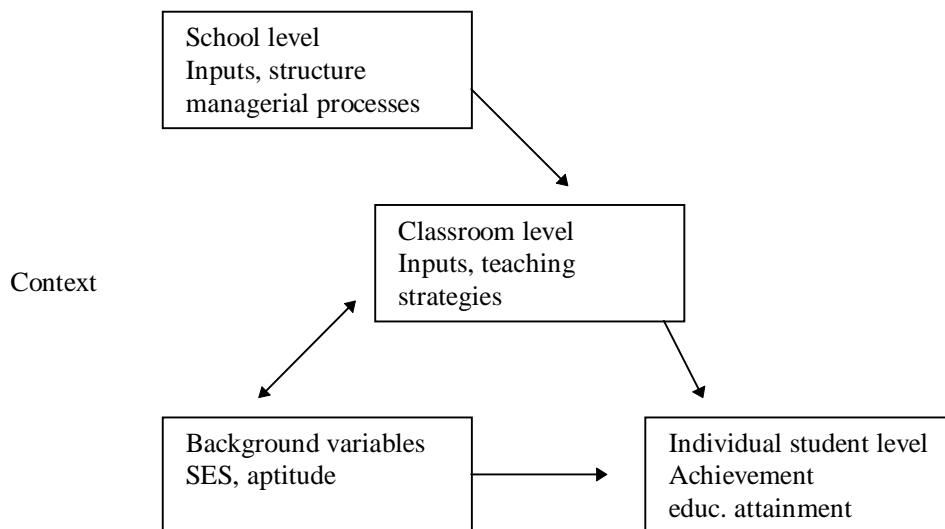
*Aantal Nederlandse onderzoeken waarin bepaalde school- en instructiekenmerken significant correleren met resultaatvariabelen na controle voor achtergrondkenmerken van leerlingen (Uit: Scheerens en Creemers, 1996, p.187).*

### **Invloed school en omgeving**

Schoolkenmerken worden beschouwd als condities waaronder goed instructiegedrag van leerkrachten binnen een school gemakkelijker kan worden gerealiseerd. De theorieën over onderwijseffectiviteit gaan er met andere woorden van uit dat onderwijs en leren plaatsvinden op het niveau van de klas (Scheerens, 1989; Creemers, 1991) en dat invloeden van hogere niveaus (de school en de omgeving) via het klasniveau verlopen. Empirische onderbouwing voor deze aanname is te vinden in een aantal onderzoeken, dat aantoont dat de bijdrage van het schoolniveau aan het verklaren van verschillen in prestaties van leerlingen daalt wanneer met het klasniveau rekening wordt gehouden. De verklarende kracht van kenmerken op schoolniveau neemt af met andere woorden af wanneer de kenmerken op het klasniveau in beschouwing worden genomen (Creemers, 1994).



Scheerens en Creemers (1989) hebben een model ontwikkeld waarin de relaties tussen de verschillende niveaus tot uitdrukking komt (zie figuur 5.2).



Figuur 5.2  
A multilevel model of school effectiveness (Uit Scheerens en Creemers, 1989).

Het model laat zien dat het uiteindelijk gaat om de leerprestaties van de leerling en dat er naast de achtergrondvariabelen van de leerlingen factoren op zowel klas-, school- als omgevingsniveau zijn die op de leerprestaties van invloed zijn.

### ***Effectief onderwijs voor iedereen***

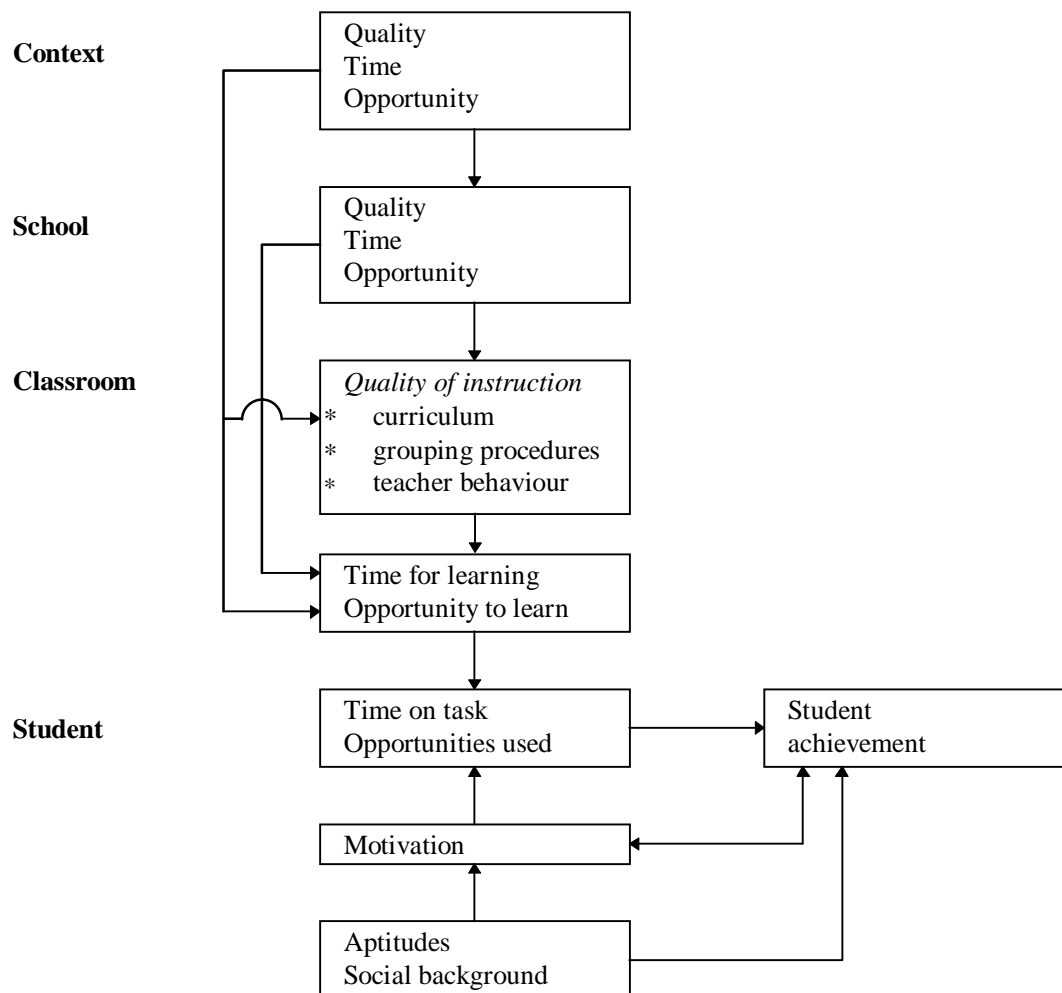
Uit onderzoek is tevens gebleken dat effectief onderwijs alle leerlingen ten goede komt, niet alleen leerlingen in achterstandssituaties. Het gevolg hiervan is dat het aanvankelijk optimisme over de verkleining van afstanden tussen leerlinggroepen afgenomen is, hoewel ook nu nog de onderwijsverbeteringsprojecten op onderwijsveranderingen in scholen in achterstandssituaties gericht zijn.

## **5.5 Model voor schooleffectiviteit**

Om te komen tot een overzicht van kenmerken van een effectieve school, wordt in dit verslag een model van Creemers (1991) gebruikt. Creemers heeft een model (zie figuur 5.3) ontwikkeld dat kenmerken op leerling-, klas-, school- en contextniveau met elkaar in verband brengt. Op ieder niveau geldt dat kenmerken zijn opgenomen die een inhoudelijke samenhang hebben met kwaliteit van het onderwijs, tijd of gelegenheid tot leren.

In het model worden de leerlingprestaties beïnvloed door kenmerken van leerlingen en daarnaast door leertijd en gelegenheid tot leren. Deze begrippen,

leertijd en gelegenheid tot leren, zijn de basisbegrippen die de oorzakelijke verbanden in het model verklaren (Creemers, 1994). Leertijd en gelegenheid tot leren worden enerzijds door leerlingen zelf beïnvloed (de tijd die leerlingen daadwerkelijk taakgericht besteden hangt onder andere van hun motivatie af, net zoals het gebruik dat ze maken van de gelegenheid tot leren), maar anderzijds door de kwaliteit van de instructie van de leerkracht, door de groepeeringsvormen en door het curriculum (lesmateriaal).



Figuur 5.3

*Basismodel voor onderwijseffectiviteit (Uit Creemers, 1994, p.27).*

### 5.5.1 Klasniveau

Op klasniveau zijn factoren m.b.t. het curriculum (lesmateriaal), de groepeeringsvormen en het leerkrachtgedrag van belang. Deze factoren worden weergegeven in figuur 5.4 (Creemers, 1994).

Deze kenmerken, die betrekking hebben op het curriculum, groepeeringsvormen en het gedrag van de leerkracht, hangen onderling samen. Zo komen bijvoorbeeld kenmerken als evaluatie, terugkoppeling en correctief/remedieel onder-

wijs steeds terug. Dergelijke kenmerken zouden volgens Creemers in methoden/curricula verankerd moeten worden waarna vervolgens de leerkrachten, door hun eigen gedrag en het adequaat gebruik van groeperingsvormen, de kenmerken in het onderwijs verder vorm geven. De kenmerken van curriculum, groeperingsvormen en leerkrachtgedrag moeten consistent in de klas in de praktijk gebracht worden en moeten elkaar in ieder geval niet tegenwerken. Creemers geeft als voorbeeld van conflicterende kenmerken: als leerkrachten wel gebruik maken van groeperingsvormen om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen, maar daardoor zoveel tijd kwijt zijn aan het management van de klas dat het netto effect op de leertijd en de gelegenheid tot leren nul of zelfs negatief is.

Kortom, niet één variabele draagt bij tot de effectiviteit van de instructie, maar het gaat telkens om bepaalde samenstellingen van factoren in het leerkrachtgedrag, het leermateriaal en de groeperingsvormen die afzonderlijk, maar vooral in onderlinge samenhang de effectiviteit van de instructie bewerkstelligen.

### 5.5.2 School- en omgevingsniveau

Zoals gezegd, zijn kenmerken op school- en omgevingsniveau conditioneel voor effectieve instructie op het klasniveau. Creemers verwacht dat deze condities meer effectief zullen zijn als ze overeenkomen met de kenmerken van effectieve instructie. Daarom zijn de kenmerken op school- en contextniveau (zie figuur 5.5 en 5.6) eveneens gerelateerd aan de kernbegrippen in het model: kwaliteit, tijd en gelegenheid tot leren. Ook kenmerken op school- en contextniveau kunnen de leertijd en gelegenheid tot leren beïnvloeden; voorbeelden zijn de tijd die de school inruimt voor bepaalde vakken, tijd die beschikbaar wordt gesteld voor extra begeleiding in bepaalde vakken en nationale richtlijnen die op dit punt bestaan.

Voor een effectieve werkwijze moeten de kenmerken van effectieve instructie (curriculum, groeperingsvorm en leerkrachtgedrag) in alle klassen met een zekere *consistentie* gerealiseerd worden, aldus Creemers (1994). Bovendien moet binnen het schoolteam *cohesie* bestaan: alle leerkrachten moeten op ongeveer dezelfde wijze te werk gaan. Als dat het geval is, heeft het onderwijs over verschillende leerjaren heen, gezien vanuit het perspectief van leerlingen, *constantie*: leerlingen worden niet ieder leerjaar met een andere werkwijze geconfronteerd, maar onderwijsdoelen, methoden, wijze van toetsing, correctieve maatregelen en klaslimaat zijn door de jaren heen consistent. Tenslotte geldt dat binnen een school een zekere mate van *controle* moet bestaan: leerkrachten moeten elkaar verantwoordelijk houden voor de afspraken die er over de wijze van lesgeven zijn gemaakt. Het team of de directeur van een school (het onderwijskundig leiderschap) kan daarbij een belangrijke voorwaarschepende factor zijn, aldus Creemers (1991, p.122).

Tot slot kan uit het voorgaande een alomvattend model voor onderwijseffectiviteit gegeven worden (zie figuur 5.7).

---

Curriculum, lesmateriaal:

- \* duidelijke doelen en ordening van doelen en inhoud
- \* structurering en duidelijkheid van de inhoud
- \* aanwezigheid van advance organizers
- \* evaluatie
- \* terugkoppeling
- \* correctief/remedieel onderwijs

Groeperingsvormen:

- \* beheersingsleren
- \* niveaugroepen
- \* samenwerkend leren

afhankelijk van:

- \* gedifferentieerd onderwijsleermateriaal
- \* evaluatie
- \* terugkoppeling
- \* correctief/remedieel onderwijs

Leerkrachtgedrag:

- \* management/ordelijke en rustige sfeer
  - \* huiswerk
  - \* hoge verwachtingen
  - \* duidelijkheid van doelstellingen
    - beperkte set van doelstellingen
    - nadruk op basisvaardigheden
    - nadruk op cognitief leren en transfer
  - \* structurering van de inhoud
    - ordening van doelen en inhoud
    - gebruik van advance organizers
    - aansluiten bij voorkennis
  - \* helderheid van presentatie
  - \* vragen stellen
  - \* onmiddellijke inoefening
  - \* evaluatie
  - \* terugkoppeling
  - \* correctief/remedieel onderwijs
- 

Figuur 5.4

*Kenmerken van effectief onderwijs op het niveau van de klas.*

---

Kwaliteit/onderwijskundig:

- \* regels en overeenstemming over instructie in de klas

- \* Evaluatiebeleid/evaluatiesysteem

Kwaliteit/organisatorisch:

- \* schoolbeleid ten aanzien van intervisie, supervisie en professionalisering
- \* schoolcultuur bevorderend voor effectiviteit

Tijd:

- \* lesrooster
- \* regels en overeenstemming over de besteding van tijd
- \* ordelijke en rustige atmosfeer

Gelegenheid:

- \* schoolcurriculum
  - \* overeenstemming over de missie van de school
  - \* regels en overeenstemming over het uitvoeren van het schoolcurriculum
- 

Figuur 5.5

*Kenmerken van effectief onderwijs op het niveau van de school.*

---

Kwaliteit:

- \* beleid gericht op effectiviteit
- \* indicatorensysteem/evaluatiebeleid/nationaal toetssysteem
- \* systeem voor training en nascholing
- \* financiering gebaseerd op onderwijsopbrengsten

Tijd:

- \* nationale richtlijnen voor tijdsbesteding/lesroosters
- \* bewaking van tijdsbesteding/lesroosters

Gelegenheid:

- \* nationale richtlijnen voor het curriculum
- 

Figuur 5.6

*Kenmerken van effectief onderwijs op het niveau van de context.*

## **5.6 Enkele slotopmerkingen ten aanzien van de effectieve school**

Aan het eind van dit hoofdstuk nog enkele opmerkingen ten aanzien van de effectieve school.

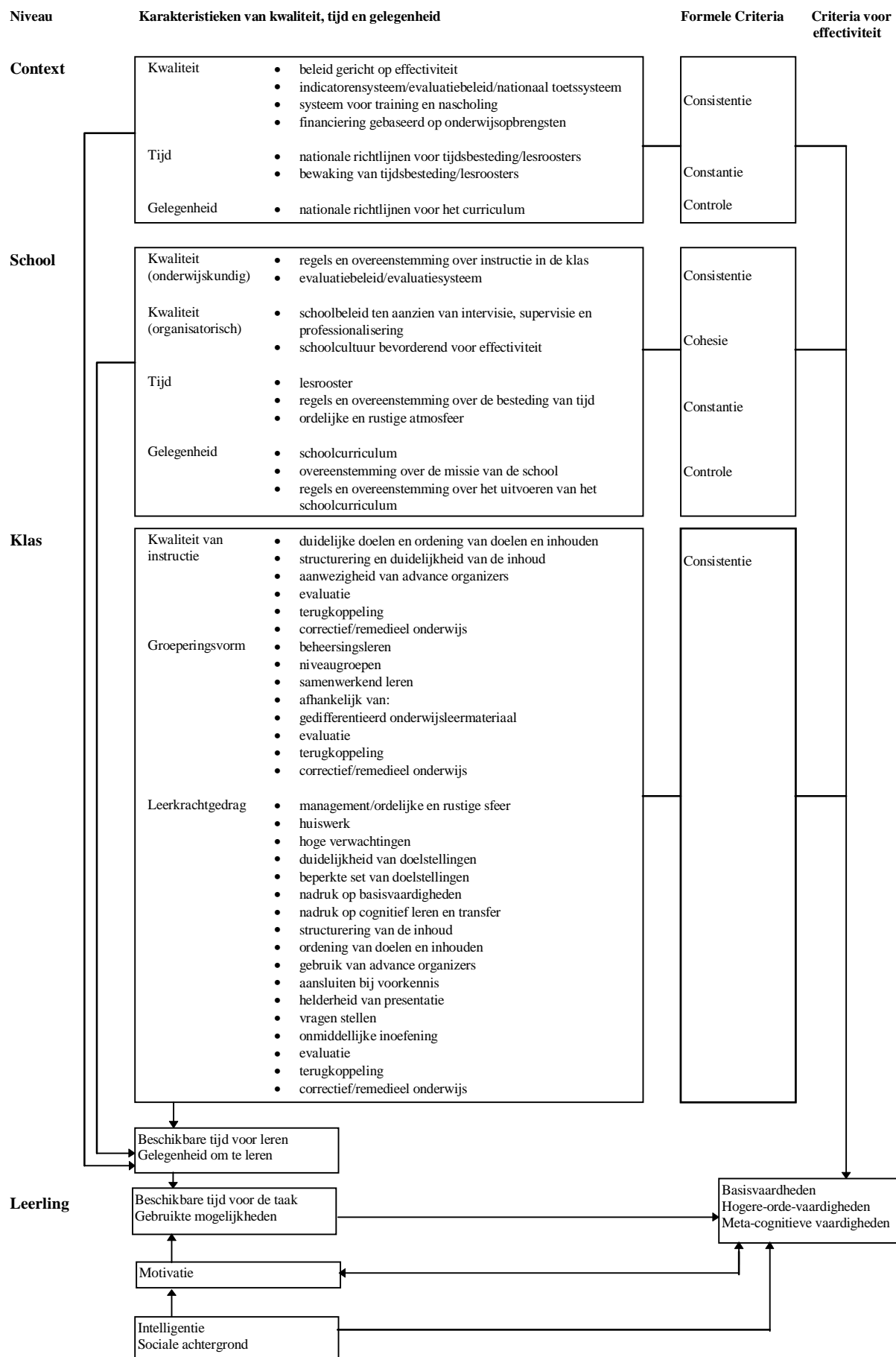
### ***Gevaar van de effectieve school***

Het streven naar een effectievere school kan een gevaar inhouden. Het is niet onmogelijk dat door accentuering van die factoren er een erg prestatiegerichte

school ontstaat (Lagerweij, 1991). Wanneer men erg gericht is op het meten van leerlingprestaties kan het doel de middelen heiligen. Niet alleen de resultaten tellen in de school. Ook de wijze waarop ze verkregen worden zou bij de beoordeling van kwaliteit moeten behoren. Een voorbeeld hierbij is de bekende CITO-toets in de laatste groep van de basisscholen. Veel scholen vinden het belangrijk op deze toets goed te presteren en de invoering van het schooljaarverslag zal dit alleen nog maar bevorderen. Het gebeurt dan ook regelmatig dat leerkrachten in de periode voorafgaand aan de afname van de CITO-toets hun leerlingen dingen leren die van belang zijn voor de toets. De vraag die ik mij hierbij stel is wat de leerlingen daar op langere termijn aan hebben. Je kunt leerlingen natuurlijk veel laten presteren, maar de vraag is daarbij: wát weten de leerlingen, hoe leren ze. Hebben ze zodanig leren leren dat ze daar later ook iets aan hebben?

### ***Verdiensten***

Ondanks deze kritiek op de effectieve-schoolbenadering is er een aantal belangrijke verdiensten van de effectieve-schoolbeweging (Emmerik e.a., 1993). Ten eerste gaat men uit van de opvatting dat alle kinderen gelijke kansen moeten krijgen. Ten tweede wordt niet alleen het bereikte eindniveau als criterium voor effectiviteit gehanteerd, maar ook de leerwinst als gevolg van het gegeven onderwijs; het compenserend vermogen van de school. De derde verdienste van de effectieve-schoolbenadering ligt in het feit dat de school verantwoordelijkheid neemt voor het leren van kinderen. De oorzaak van slechte leerprestaties wordt niet alleen buiten de school gezocht. Wat kinderen bereiken in het onderwijs wordt (gedeeltelijk) bepaald door hun capaciteiten en milieu, maar datgene wat er van gerealiseerd wordt, is afhankelijk van het onderwijs, aldus Emmerik e.a. (1993). Tot slot is de nadruk op consistentie in de effectieve school een verdienste. Scholen waarin binnen het team samengewerkt wordt om consistentie, controle, cohesie en constantie te realiseren, blijken effectiever dan scholen waar dat niet het geval is.



Figuur 5.7 Een alomvattend model voor onderwijs-effectiviteit (Uit: Creemers, 1994, p.119).

## 5.7 Effectieve scholen en lerende scholen

Wat betreft de doelgerichtheid van de school heeft de lerende school een raakvlak met de effectieve-schoolbeweging. De lerende school is erop gericht, net als de effectieve school, om de prestaties van de leerlingen te verhogen. Verhoging en bewaking van de effectiviteit van het onderwijs is overigens ook een van de eisen die aan scholen gesteld worden.

Zowel in de effectieve als in de lerende school maakt men gebruik van evaluatiemechanismen om vast te kunnen stellen of het doel van de school (verhoging van de leerlingprestaties) met het gegeven onderwijs bereikt wordt. Een van de manieren waarop uitval van leerlingen getracht wordt te beperken en men het rendement van het onderwijs wil verbeteren is het project Weer Samen Naar School. Dit is een grootschalig proces waarin het er in essentie om gaat leerlingen binnen het reguliere onderwijs te handhaven. Dat kan alleen als de school tegemoet kan komen aan de verschillende ontwikkelingsmogelijkheden en onderwijsbehoeften van kinderen. Kortom, het onderwijs moet aan de individuele kinderen aangepast worden. Een manier van onderwijzen die hiertoe mogelijkheden biedt is adaptief onderwijs. Volgens Dijkstra en Van der Meer (1994) kan adaptief onderwijs alleen gerealiseerd worden in een lerende school. Zij zijn van mening dat adaptief onderwijs weinig nut heeft als het maar in een of twee groepen van de school wordt gerealiseerd en er in de andere lokalen klassikaal onderwijs wordt gegeven. Het hele schoolteam moet samen verantwoordelijkheid willen en kunnen nemen voor onderwijs op maat voor alle kinderen.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het werken aan het verhogen of het bewaken van het rendement van een school bij uitstek mogelijk is in een lerende school mede omdat hier het schoolteam samenwerkt om dat te bereiken. In een lerende school is er sprake van de consistentie, cohesie, constantie en controle die noodzakelijk is om effectieve instructie te bevorderen en de leerprestaties te verhogen. Aldus kan geconcludeerd worden dat mede doordat er in een lerende school sprake is van consistentie, cohesie, constantie en controle een lerende school gemakkelijker dan andere scholen in staat is een effectieve school te worden.

Het omgekeerde geldt echter ook: een effectieve school is gemakkelijker dan andere scholen in staat een lerende school te worden. Wanneer leerkrachten ervan overtuigd zijn dat ze ‘macht’ hebben, met andere woorden dat ze overtuigd zijn dat ze in staat zijn om te veranderen, is de school in staat om te leren (Senge in O’Neil, 1995). De school kan dan een lerende school worden. Dit is het geval bij de effectieve school die de nadruk legt op de mogelijkheden die de leerkracht heeft om het onderwijs en de school effectief te maken.

## 5.8 Effectieve scholen en schoolontwikkeling



In hoofdstuk 2 is in het kort al even gewezen op een aantal raakvlakken tussen de effectieve-schoolbeweging en schoolontwikkeling. In deze paragraaf zullen alle raakvlakken tussen beide concepten belicht worden.

Ten eerste hebben zowel de effectieve-schoolbeweging als schoolontwikkeling het verhogen van de leerlingresultaten als doel. Bij de effectieve-schoolbeweging wordt duidelijk aangegeven dat het daarbij gaat om cognitieve vaardigheden met name in de basisvakken (rekenen en taal). In literatuur omtrent schoolontwikkeling wordt echter nooit beschreven welke leerlingresultaten bedoeld worden.

Ten tweede gaat niet alleen de effectieve-schoolbenadering ervan uit dat er factoren op schoolniveau zijn die effectieve instructie (en indirect dus de leerlingprestaties) beïnvloeden, ook bij schoolontwikkeling wordt uitgegaan van de relatie tussen kenmerken op school- en klasniveau: veranderingen op schoolniveau staan in dienst van veranderingen in de klas.

Het derde raakvlak tussen de effectieve-schoolbenadering en schoolontwikkeling is dat de leerkracht bij beide een cruciale rol speelt. Hij is immers degene die de veranderingen of de kenmerken van effectieve instructie moet realiseren. Hij is de schakel tussen veranderingen op schoolniveau en veranderingen in de klas.

Mede gezien het feit dat het functioneren in de effectieve school regelmatig geëvalueerd wordt en gezien het feit dat schoolontwikkeling het doel is van evaluatie, is de effectieve school gericht op schoolontwikkeling. Dit laatste is het vierde raakvlak tussen de effectieve school en schoolontwikkeling.

## **5.9 De effectieve school en indicatoren van schoolontwikkeling**

Gezien de raakvlakken tussen de effectieve school en schoolontwikkeling en omdat een effectieve school een bepaald, vruchtbaar ontwikkelingsproces heeft doorgemaakt om effectief te worden, is een effectieve school mijns inziens een ontwikkelende school. De kenmerken van een effectieve school kenmerken dus ook (mede) een ontwikkelende school. Deze kenmerken liggen op het gebied van omgeving, school en klas (zie de verschillende figuren in dit hoofdstuk). Wat is de waarde van deze kenmerken voor indicatoren van schoolontwikkeling?

Factoren op het niveau van de omgeving (bijvoorbeeld een beleid gericht op effectiviteit, systeem voor training en nascholing en financiering gebaseerd op onderwijsopbrengsten) kunnen schoolontwikkeling wel stimuleren, maar niet bepalen. Het gaat erom wat de school met deze factoren doet. Dát bepaalt het ontwikkelingsniveau van de school.

Op schoolniveau zijn het met name het beleid (o.a. ten aanzien van intervisie, supervisie en professionalisering), de onderwijskundige organisatie (lesrooster, regels over besteding van de tijd), de schoolcultuur (ordelijk en rustig) en (de consistentie, cohesie, constantie en controle binnen) het team die de effectiviteit (en dus ook de ontwikkeling) van een school bepalen.

Factoren met betrekking tot het lesmateriaal, de groeperingsvormen en het gedrag van de leerkracht bepalen op het niveau van de klas de effectiviteit (en de ontwikkeling).

Kortom, de kenmerken van de effectieve school op klas- en schoolniveau zijn indicatoren voor schoolontwikkeling.

## Het hoofdstuk in vogelvlucht

- Vanaf het begin van de jaren zeventig is de discussie over ongelijke kansen aanleiding geweest voor de belangstelling voor de kwaliteit en het rendement van het onderwijs. Vanaf de tachtiger jaren zijn het daarnaast vooral economische en ook demografische ontwikkelingen geweest die daartoe aanleiding geven.
- De effectieve-scholenbeweging streeft naar het bevorderen van leerlingprestaties door het in scholen invoeren van factoren die effectief zijn gebleken. Volgens het vijf-factorenmodel van de Amerikaanse onderzoeker Edmonds zijn sterk onderwijsinhoudelijk schoolleiderschap, een veilig en ordelijk schoolklimaat, nadruk op basisvaardigheden, hoge verwachtingen en regelmatig evalueren van leerprestaties factoren die effectieve scholen van niet-effectieve scholen onderscheiden. Uit Nederlands replicatie-onderzoek blijkt dat het vijf-factorenmodel in zijn totaliteit niet kan worden gestaafd. Op grond van deze teleurstellende resultaten, maar ook omdat niet altijd duidelijk is waarom de kenmerken van belang zijn, is gezocht naar een theoretische en praktische heroriëntatie.
- Als gevolg van de theoretische heroriëntatie is er recentelijk een verschuiving opgetreden van onderzoek naar effectieve-schoolkenmerken naar onderzoek naar effectieve leerkrachten. Verondersteld wordt dat verschillen in prestaties van scholen het resultaat zijn van verschillen in kwaliteit van het instructiegedrag van leerkrachten op die scholen. School- en omgevingskenmerken worden beschouwd als condities waaronder goed instructiegedrag gemakkelijker kan worden gerealiseerd.
- In het schooleffectiviteitsmodel van Creemers dat in dit hoofdstuk gebruikt wordt, staan de kenmerken op leerling-, klas-, school- en contextniveau met elkaar in verband. In het model worden de leerlingprestaties beïnvloed door kenmerken van leerlingen en daarnaast door leertijd en gelegenheid tot leren. Deze begrippen, leertijd en gelegenheid tot leren, zijn de basisbegrippen die de oorzakelijke verbanden in het model verklaren. Leertijd en gelegenheid tot leren worden enerzijds door de leerling zelf beïnvloed, maar anderzijds door de kwaliteit van de instructie van de leerkracht, door de groeperingsvorm en door het curriculum. Het gaat om de samenstelling van bepaalde factoren in het leerkrachtgedrag, het leermateriaal en de groeperingsvorm die afzonderlijk, maar vooral in onderlinge samenhang de effectiviteit van de instructie bewerkstelligen.
- Voor een effectieve werkwijze moeten de kenmerken van effectieve instructie consistent gerealiseerd worden, moet er binnen het team cohesie bestaan en moet er binnen de school een zekere mate van controle zijn. Bo-

vendien moeten onderwijsdoelen, methoden, wijze van toetsing, correctieve maatregelen en klasseklimaat door de jaren heen constant zijn.

- Gezien de raakvlakken tussen de effectieve school en schoolontwikkeling en omdat een effectieve school een bepaald, vruchtbaar ontwikkelingsproces heeft meegemaakt om effectief te worden, is een effectieve school een ontwikkelende school. De kenmerken van een effectieve school kenmerken dus ook (mede) een ontwikkelende school. De kenmerken van de effectieve school op klas- en schoolniveau zijn indicatoren voor schoolontwikkeling. De factoren op omgevingsniveau niet, omdat deze wel ontwikkeling kunnen stimuleren, maar niet bepalen. Datgene wat een school met die omgeving doet, bepaalt het ontwikkelingsniveau.



## **6 De veranderingscapaciteit van scholen**

---

*Zoals in hoofdstuk 2 is gebleken is het versterken van de veranderingscapaciteit een belangrijk aspect bij de ontwikkeling van een school. Bij een grote veranderingscapaciteit zijn scholen beter in staat zichzelf te ontwikkelen in de gewenste richting. Dit hoofdstuk gaat over die veranderingscapaciteit van scholen. Allereerst komt aan de orde waarom de veranderingscapaciteit van scholen tegenwoordig in de belangstelling staat. Vervolgens wordt in paragraaf 6.2 beschreven wat in de literatuur onder veranderingscapaciteit wordt verstaan en behandelt paragraaf 6.3 welke invalshoeken met betrekking tot veranderingscapaciteit er in de literatuur gevonden zijn en hoe die invalshoeken aan elkaar gerelateerd zijn. Op basis hiervan is een conceptueel model van veranderingscapaciteit opgesteld. Het is interessant om te weten hoe een school haar veranderingscapaciteit kan vergroten. Het antwoord op deze vraag wordt in paragraaf 6.4 beschreven. In deze paragraaf komt ook aan de orde hoe externe ondersteuning en de overheid een bijdrage kunnen leveren aan de vergroting van de veranderingscapaciteit van scholen. In paragraaf 6.5 wordt vervolgens weergegeven in welke mate scholen over veranderingscapaciteiten beschikken, waarna in paragraaf 6.6 centraal staat welke invloed veranderingscapaciteit heeft op het doorvoeren van veranderingen op o.a. het school- en klasniveau. Welke raakvlakken er zijn tussen veranderingscapaciteit en respectievelijk de lerende school en de effectieve school is te vinden in paragraaf 6.7 en 6.8. In paragraaf 6.9 komt tenslotte aan de orde dat veranderingscapaciteit een van de indicatoren van schoolontwikkeling is.*

### **6.1 De huidige belangstelling voor veranderingscapaciteit**

De veranderingscapaciteit van scholen wordt van groot belang geacht door de overheid, de onderwijsorganisaties en de verzorgingsinstellingen (waaronder de onderwijsbegeleidingsdiensten). Een term als veranderingscapaciteit blijkt in beleidsstukken regelmatig voor te komen (Van Gennip, 1991). Opvallend is dat dit vooral gebeurt in relatie tot externe ondersteuning van basisscholen.

#### ***Verklaringen voor de belangstelling voor veranderingscapaciteit***

Er zijn een aantal verklaringen voor de huidige belangstelling voor de veranderingscapaciteit van basisscholen. De eerste is een onderwijspolitieke verklaring. Scholen krijgen steeds meer autonomie. Als gevolg hiervan zijn scholen zelf verantwoordelijk voor de invulling van het (onderwijsverbeterings)beleid

van de school. Dit vereist van scholen een grotere veranderingscapaciteit o.a. in de vorm van probleemoplossend vermogen (Van Velzen, 1986). Veranderingscapaciteit is dus noodzakelijk voor het vergroten van de beleidsruimte van scholen (Van Velzen, 1986). Wanneer veranderingscapaciteiten ontbreken of onvoldoende zijn ontwikkeld, zullen meer gedetailleerde richtlijnen van buiten de school (van bijvoorbeeld de overheid of de gemeente) nodig zijn. Dit brengt de school echter teveel in een louter uitvoerende positie en de overheid wil de scholen juist meer ruimte geven om beslissingen te nemen en keuzen te maken. De tweede verklaring is innovatie-strategisch van aard. Uit literatuur (zie hoofdstuk 2) en ervaringen is gebleken dat veranderingen in de school stuk lopen, als de school niet zelf de drager van de veranderingen is. Voor succesvolle veranderingen is het noodzakelijk dat de basisvaardigheden die nodig zijn voor het omgaan met veranderingen ontwikkeld zijn (Hopkins e.a., 1994; Lagerweij e.a., 1996b). Scholen zijn beter in staat zichzelf te ontwikkelen in de gewenste richting wanneer ze voortdurend werken aan het versterken van het vermogen tot veranderen (Van Gennip, 1991). De school zal daarom moeten beschikken over voldoende veranderingscapaciteit om zelf veranderingen binnen de school te doen slagen. Een redelijke mate van veranderingscapaciteit is dus een voorwaarde voor schoolontwikkeling.

Tot slot is het om een organisatie-strategische reden van belang de veranderingscapaciteit van de school te vergroten. De huidige veranderende omgeving van scholen stelt zware eisen aan de veranderingscapaciteit. Kluytmans en Stijnen (1993) wijzen op de noodzaak van hedendaagse organisaties om hun veranderingscapaciteit te maximaliseren, zodat snel en doeltreffend kan worden ingespeeld op de continu veranderende omgeving. De capaciteit om zich voortdurend te oriënteren en te heroriënteren op omgevingsontwikkelingen is een wezenskenmerk van moderne organisaties, aldus Kluytmans en Stijnen.

### ***Veranderingscapaciteit en het innovatieproces basisonderwijs***

Zoals gezegd, hecht de overheid veel belang aan de veranderingscapaciteit van scholen. Dit blijkt onder meer uit het innovatieproces basisonderwijs. Het verwerven en vergroten van de veranderingscapaciteit vormde een belangrijk onderwerp bij de totstandkoming van de nieuwe basisschool. ‘Men ging ervan uit dat de nieuwe basisschool een zichzelf ontwikkelende en vernieuwende organisatie zou worden, die met een minimum aan geboden structuur van buitenaf, in staat is zelf vorm en inhoud aan het concept basisonderwijs te geven’ (Van Gennip, 1991, p.8). In de loop van het totstandkomingsproces basisschool is het inzicht gegroeid dat de veranderingscapaciteiten van scholen echter niet onbegrensd zijn.

## **6.2 Wat is veranderingscapaciteit?**

Uit literatuur met betrekking tot veranderingscapaciteit blijkt dat er nogal wat synoniemen gehanteerd worden voor de veranderingscapaciteit van basisscholen: probleemoplossend vermogen (zie de Wet op de Onderwijsverzorging), zelfvernieuwend capaciteit of innovatief vermogen. In deze studie zal zoveel mogelijk de term ‘veranderingscapaciteit’ worden gehanteerd. Wat wordt er nu eigenlijk onder verstaan?

### ***Definitie***

De Nederlands Katholieke Schoolraad (N.K.S.R.) geeft een zeer uitvoerige omschrijving van wat zij onder veranderingscapaciteit verstaat (Van Velzen, 1986): ‘de mate waarin de school binnen gegeven randvoorwaarden in staat is zelf die voorwaarden te scheppen - bedoeld wordt organisatiekundige en veranderingskundige kennis en vaardigheden kunnen aanwenden, problemen kunnen analyseren en oplossen, openheid naar de omgeving, e.d. - waardoor ze:

- de praktijkproblemen die zich voordoen bij het realiseren van haar schooldoelstelling kan oplossen;
- die initiatieven kan nemen en uitwerken en die verbeteringen kan ontwikkelen en beproeven en - indien bruikbaar - kan integreren in haar schoolpraktijk die wenselijk worden geacht vanuit de gestelde onderwijsdoelstellingen;
- die aanpassingen in haar interne schoolorganisatie kan realiseren, welke nodig zijn op grond van het bovenstaande;
- de door derden ontwikkelde verbeteringen kan evalueren op toepasbaarheid voor de eigen school en ze eventueel kan bijstellen, inpassen of verwerpen omdat deze verbeteringen niet passen binnen het schoolbeleid;
- een onderwijskundig antwoord kan vinden op maatschappelijke ontwikkelingen die van belang worden geacht door de school’.

Het gaat bij veranderingscapaciteit dus niet alleen om het oplossen van alledaagse (praktijk)problemen, maar ook om het kunnen uitvoeren van ingewikkelder ontwikkelingsprocessen. Uit de definitie van de N.K.S.R. blijkt dat de school daarbij niet wordt opgevat als een gesloten eenheid, maar openstaat voor ontwikkelingen en veranderingen in haar omgeving en daar ook op reageert. Dit betekent dat veranderingscapaciteit zowel gericht is op intern ontwikkelde veranderingen als op de aanpassingen in de school op basis van externe ontwikkelingen.

Bovendien blijkt uit de definitie dat veranderingscapaciteit zowel in verband moet worden gebracht met het onderwijsleerproces als met de schoolorganisatie. Hoe de relatie tussen het onderwijsleerproces en de schoolorganisatie is, wordt in paragraaf 6.3.2 beschreven.

Tot slot blijkt uit de definitie dat veranderingscapaciteit niet alleen bepaald wordt door intern schoolbeleid en deskundigheid van aanwezige personen, maar ook dat randvoorwaarden (overheidsbeleid, externe ondersteuning, financiële middelen, enz.) invloed erop uitoefenen (Van Velzen, 1986).



De omschrijving van de N.S.K.R. geeft zeer uitgebreid weer waar het om gaat bij veranderingscapaciteit, maar is te uitvoerig om als een werkdefinitie voor dit verslag te gebruiken. Met de opmerkingen die bij de definitie gegeven zijn in het achterhoofd wordt de volgende beknopte, doch heldere omschrijving van veranderingscapaciteit in dit verslag gehanteerd (vgl. Lagerweij e.a., 1996; Van Gennip, 1991): *‘de vermogens van een school om veranderingen te kunnen plannen, uitvoeren, begeleiden en evalueren met het oog op onderwijsinhoudelijke ontwikkeling en de daarvoor noodzakelijke ontwikkeling van de schoolorganisatie’*.

### ***Enkele aspecten met betrekking tot veranderingscapaciteit***

Tot slot van deze paragraaf nog enkele opmerkingen ten aanzien van veranderingscapaciteiten. Een school heeft meerdere capaciteiten nodig om te veranderen (Van Gennip, 1991). Deze capaciteiten bepalen de totale veranderingscapaciteit. Het antwoord op de vraag welke capaciteiten de veranderingscapaciteit bepalen wordt in paragraaf 6.3 gegeven.

In diezelfde paragraaf zal blijken dat operationalisering van veranderingscapaciteit leidt tot meerdere indicatoren of variabelen. We noemen veranderingscapaciteit daarom een multi-dimensioneel concept (Van Gennip, 1991).

Veranderingscapaciteit vormt een hypothetisch construct, dat wil zeggen dat het achterliggende, complexe fenomenen betreft die niet rechtstreeks waarneembaar zijn. Vergelijkbare begrippen zijn bijvoorbeeld, de effectiviteit van de school, de kwaliteit van het onderwijs, de relatief autonome school (Van Gennip, 1991, p.65). Bovendien is veranderingscapaciteit niet constant, ze kan toe- en afnemen (zie ook paragraaf 6.4).

In de literatuur wordt gesproken over veranderingscapaciteit op het niveau van de school en niet op leerkrachtniveau. Dat is ook het geval in deze literatuurstudie.

## **6.3 Veranderingscapaciteit nader bekeken.**

### **6.3.1 Verschillende invalshoeken**

In literatuur omtrent veranderingscapaciteit wordt het concept veranderingscapaciteit op verschillende manieren, vanuit verschillende invalshoeken nader geanalyseerd. Allereerst zal nu behandeld worden wat verschillende auteurs vanuit hun invalshoek te zeggen hebben over veranderingscapaciteit om daarna te komen tot een conceptueel model van veranderingscapaciteit.

#### ***Vaardigheden***

Van Velzen (1986) onderscheidt drie componenten van veranderingscapaciteit in termen van ‘kunnen’ (vaardigheden):

1. kunnen hanteren van een systematische aanpak van een probleem (men moet de verschillende fasen bij het oplossen van een probleem systematisch doorlopen);
2. het kunnen hanteren van de eventuele veranderingskundige gevolgen (weerstand, problemen bij de uitvoering van een verandering, kloof tussen voorlopers en achterblijvers) van de aanpak;
3. het kunnen organiseren van een systematische aanpak van een probleem (zaken als tijdsfasering, bewaking van de uitvoering, coördinatie, taakverdeling, aandacht voor communicatie en informatieverzorging zijn hierbij belangrijk).

### ***Inhoud***

Van Gennip (1991) onderscheidt veranderingscapaciteiten naar inhoud. Hij deelt met andere woorden de capaciteiten die noodzakelijk zijn om te veranderen in in verschillende onderwerpgebieden. Deze gebieden zijn:

1. procesplanning en -evaluatie: als team planmatig te werk gaan bij veranderingsprocessen;
2. de omgevingsrelatie: het gericht omgaan met externe kennis en deze voor eigen doeleinden gebruiken;
3. de innovatie-inhoud: het uitwerken van inhoudelijke aspecten van de beoogde vernieuwing tot eigen visie, schoolwerkplan en materialen;
4. communicatie en besluitvorming: teamoverleg over onderwijskundige veranderingen;
5. de schoolleiding: het sturen, ook inhoudelijk, van veranderingsprocessen door de schoolleider.

Deze inhouden van veranderingscapaciteit worden door Van Gennip nader geoperationaliseerd in termen van vaardigheden (zie bijlage 3).

Ook Miles en Ekholm (1985) maken een onderscheid naar inhoud van veranderingscapaciteiten. Veranderingscapaciteit heeft volgens hen drie aspecten: de pedagogisch-didactische capaciteit, de organisatorische capaciteit en de 'internal change' capaciteit. Pedagogisch-didactische capaciteit omvat de vaardigheden van leerkrachten om effectief onderwijs te geven, zoals bijvoorbeeld het gebruik van verschillende werkvormen, vakkennis, vaardigheden om leerlingprestaties te evalueren en vaardigheden om te differentiëren. De organisatorische capaciteit omvat zaken als duidelijke doelen, goede communicatie, de vaardigheid om problemen effectief op te lossen, goed gebruik van de middelen en effectieve besluitvorming (Miles en Ekholm, 1985, p.63). De pedagogische en organisatorische capaciteiten zijn aan elkaar gerelateerd. Zolang een van de twee zwak ontwikkeld is, kan daadwerkelijke schoolontwikkeling niet plaatsvinden. De zwakke capaciteit zal daarvoor eerst versterkt moeten worden.

De 'internal change' capaciteit is een 'meta-capaciteit'. Een school met een sterke 'internal change' capaciteit kan zowel haar pedagogisch-didactische capaciteit als haar organisatorische capaciteit ontwikkelen. Deze 'internal

change' capaciteit omvat de 'meta-skills' die door Runkel e.a. (1978) worden beschreven:

1. het diagnostiseren van het functioneren van de groep en de school;
2. het verwerven van informatie en andere hulpbronnen binnen en buiten de school;
3. het mobiliseren van synergetische actie om problemen op te lossen;
4. 'monitoring' van bovenstaande 'meta-skills'.

### ***Determinanten***

Van den Berg en Vandenberghe (1995, p.283) zijn van mening dat de volgende begrippen determinanten van veranderingscapaciteit zijn:

- de context van de school;
- samenwerking van leerkrachten;
- transformatief leiderschap;
- het functioneren van de school als lerende organisatie.

Deze determinanten bepalen volgens Van den Berg en Vandenberghe in onderlinge relatie de grootte van de veranderingscapaciteit van een school. De verschillende begrippen die Van den Berg en Vandenberghe noemen overlappen elkaar. Een lerende school impliceert immers een school die haar omgeving begrijpt en daardoor effectiever kan handelen. Ook is transformatief leiderschap en samenwerking tussen leerkrachten terug te vinden in een lerende organisatie (zie ook hoofdstuk 3). Van den Berg en Vandenberghe hadden ook kunnen volstaan met het noemen van de factor 'lerende organisatie'.

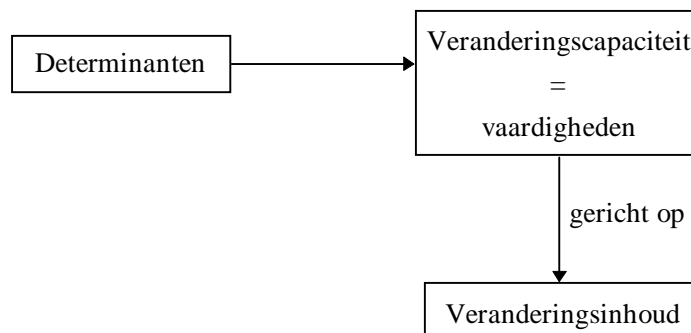
Ook Voogt (1986) onderscheidt een aantal determinanten van veranderingscapaciteit. Zoals in het hoofdstuk over schoolontwikkeling reeds is vermeld geeft zij (in Lagerweij, 1996) een schematische weergave van de determinanten van schoolontwikkeling waarbij de veranderingscapaciteit van een school centraal staat. Elke determinant bevat volgens Voogt ook bouwstenen voor de veranderingscapaciteit. De determinanten van schoolontwikkeling bepalen in de school het vermogen tot veranderen, aldus Voogt. Zij zegt hier met andere woorden dat de determinanten in het schema ook determinanten van veranderingscapaciteit zijn. Ze hanteert voor de begrippen schoolontwikkeling en veranderingscapaciteit hetzelfde determinantenkader. Mijns inziens zijn de begrippen uit het schema van Voogt wel determinanten van schoolontwikkeling, maar niet van veranderingscapaciteit. Ook de begrippen die Van den Berg en Vandenberghe als determinanten omschrijven, zijn mijns inziens geen determinanten van veranderingscapaciteit. De begrippen die Voogt, Van den Berg en Vandenberghe determinanten noemen zeggen alleen op welke factoren een school capaciteiten moet hebben. Het zijn met andere woorden de objecten of onderwerpen van verandering en veranderingscapaciteit. Hóe je daar verandering in krijgt, wat de veranderingscapaciteit nu werkelijk bepaalt, wordt door de auteurs niet gezegd. Datgene wat veranderingscapaciteit bepaalt zijn o.a. de meta-skills die door Runkel e.a. (1978) als volgt omschreven worden:

1. het diagnostiseren van het functioneren van de groep en de school;
2. het verwerven van informatie en andere hulpbronnen binnen en buiten de school;
3. het mobiliseren van synergetische actie om problemen op te lossen;
4. 'monitoring' van bovenstaande 'meta-skills'.

Bovendien is voor daadwerkelijke verandering 'commitment' of betrokkenheid van de teamleden noodzakelijk (Visscher, 1993). Kortom, het zijn de betrokkenheid, de kennis, de diagnostische vaardigheden (omvat ook 'monitoring') en de interventie of inzet (het daadwerkelijk handelen door de betrokkenen) van de teamleden die de veranderingscapaciteit van een school bepalen.

### 6.3.2 De verschillende invalshoeken aan elkaar gerelateerd

Uit het bovenstaande blijkt dat auteurs veranderingscapaciteit vanuit verschillende invalshoeken beschouwen. Sommige auteurs (bijvoorbeeld Van Velzen) zien enkel de vaardigheden als de veranderingscapaciteit. Voor anderen (bijvoorbeeld Van Gennip, Miles en Ekholm) zijn de vaardigheden ook gericht op iets, op een bepaalde veranderingsinhoud. Daarnaast zijn er ook auteurs die determinanten van veranderingscapaciteit beschrijven. Dat de determinanten die zij onderscheiden naar mijn mening geen determinanten maar veranderingsinhouden zijn, is hierboven reeds beschreven. De verschillende invalshoeken zijn aan elkaar gerelateerd. Onderstaande figuur geeft dit weer.



Figuur 6.1

*Verschillende invalshoeken m.b.t. veranderingscapaciteit.*

Wanneer veranderingscapaciteit vanuit de relatie van de drie invalshoeken bekeken wordt, dan komt het op het volgende neer. Het zijn de organisatorische en pedagogisch-didactische vaardigheden van een school waardoor men in principe in staat is een object te veranderen. Of men kan veranderen wordt bepaald door de betrokkenheid bij, de kennis en diagnostische vaardigheden van en de mate van interventie op het object. Van Gennip (1991) noemt kennis, vaardigheden en interventie (of inzet) gezamenlijk de draagkracht van een team. Mijns inziens bepaalt ook de betrokkenheid van een team de draag-

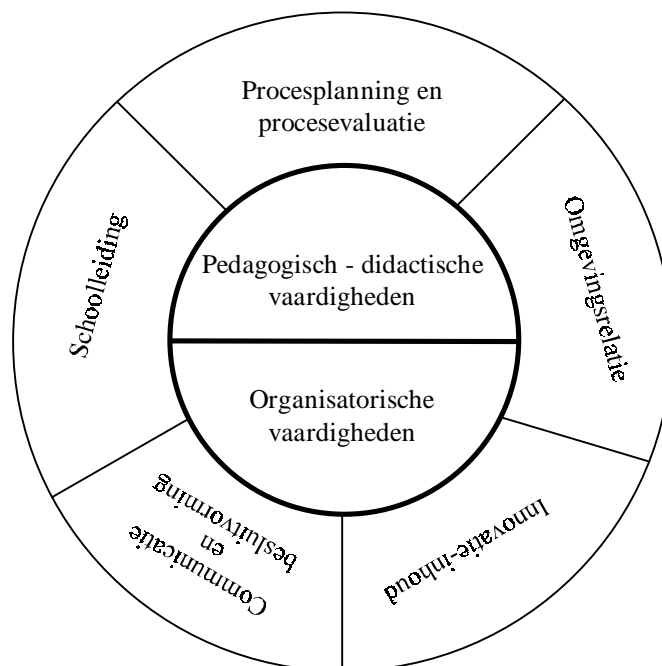
kracht. Datgene wat de veranderingscapaciteit bepaalt, kunnen we dus de draagkracht van een team noemen. Naarmate meer teamleden over betrokkenheid, kennis, diagnostische vaardigheden en inzet beschikken, zal het draagvlak groter zijn.

De draagkracht van het team is een meer algemene veranderingscapaciteit terwijl de organisatorische en pedagogisch-didactische veranderingscapaciteiten meer specifiekere, instrumentele vaardigheden zijn. De draagkracht van het team is te vergelijken met de ‘internal change’ capaciteit van Miles en Ekholm (1985).

Overigens moet er aan twee randvoorwaarden zijn voldaan wil een school de veranderingscapaciteit willen vergroten: tijd en financiële middelen. Figuur 6.2 geeft het conceptuele schema van veranderingscapaciteit weer.

### ***Organisatorische en pedagogisch-didactische vaardigheden***

Uit figuur 6.2 en bovenstaande omschrijving blijkt dat de veranderingscapaciteit bestaat uit zowel organisatorische als pedagogisch-didactische vaardigheden. Er kan dus gesproken worden van een pedagogisch-didactische en een organisatorische capaciteit. Dit in tegenstelling tot Van Emst (1985) die alleen van organisatorische capaciteit spreekt. Er is mijns inziens naast organisatorische veranderingscapaciteit ook sprake van pedagogisch-didactische capaciteit, omdat bij veel veranderingen naast organisatorische ook (pedagogisch-didactische) vaardigheden noodzakelijk zullen zijn om het onderwijsleerproces te veranderen. Als deze capaciteiten ontbreken kan er geen echte onderwijsinhoudelijke verandering plaatsvinden. Zolang een van beide capaciteiten niet goed ontwikkeld is, kan schoolontwikkeling niet plaatsvinden (Miles en Ekholm, 1985). Daarbij moet opgemerkt worden dat de veranderingen die in de organisatie van een school plaatsvinden dienstbaar zijn aan het primaire proces van scholen (het geven van onderwijs en het verbeteren van leerlingresultaten).



Figuur 6.2

*Conceptueel model van veranderingscapaciteit.*

### ***Veranderingscapaciteit en culturele aspecten***

Van den Berg en Vandenberghe (1995) maken het onderscheid tussen innovatief vermogen en veranderingscapaciteit. Net als Van Emst (1985) zijn zij van mening dat de veranderingscapaciteit alleen organisatorische aspecten van de school omvat. Het innovatief vermogen omvat volgens hen naast organisatorische ook culturele aspecten. Het onderscheid tussen de veranderingscapaciteit en innovatief vermogen wordt in dit verslag niet gemaakt, omdat mijns inziens de veranderingscapaciteit van een school wel degelijk culturele aspecten bevat. Het feit of er in de school een klimaat heerst dat men van fouten maken kan leren of dat fouten maken alleen problematisch wordt gevonden, is van invloed op de betrokkenheid, kennis en inbreng van de teamleden bij een verandering. Dit heeft weer gevolgen voor de veranderingscapaciteit van de school. Kortom, de veranderingscapaciteit heeft dus, naast organisatorische, ook wel degelijk te maken met culturele aspecten van de school.

## **6.4 Het vergroten van de veranderingscapaciteit: een leerproces**

Uit de vorige paragraaf is gebleken dat veranderingscapaciteit bepaald wordt door de onderlinge relatie van de betrokkenheid bij, de kennis en diagnostische vaardigheden van en de mate van interventie op het object. Deze factoren veranderen en daarom is de veranderingscapaciteit door de tijd heen niet constant; ze kan toe- en afnemen.

Overigens stellen niet alle veranderingen dezelfde eisen aan de veranderingscapaciteit. Bij relatief eenvoudige problemen (bijvoorbeeld praktijkproblemen en beperkte verbeteringen) zullen aan de veranderingscapaciteit lagere eisen worden gesteld dan bij ingewikkelde, ingrijpende en lang lopende problemen (bijvoorbeeld schoolprojecten of landelijke projecten).

Het vergroten van de veranderingscapaciteit is te vergelijken met een leerproces (Van Velzen, 1986). Een school kan bij veranderingen leren op elk van de pedagogisch-didactische en/of organisatorische vaardigheden die samen de veranderingscapaciteit vormen. De verworven kennis en ervaring wordt dan opgeslagen bij de deelnemende personen óf, als er veranderingen zijn gekomen in het onderwijsleerproces en de organisatie, in de onderwijs- en de organisatiestructuur (Van Velzen, 1986, p.12). De veranderingscapaciteit groeit echter niet voortdurend. Net als in een leerproces is er ook hier groei en stilstand.

### **6.4.1 Manieren om de veranderingscapaciteit te vergroten**

Een interessante vraag is natuurlijk: *hoe* kan men de veranderingscapaciteit van een school vergroten? De twee belangrijkste manieren hiervoor zijn: leren en doen (Van Velzen, 1986). Door daadwerkelijk te werken aan de ontwikkeling van de hierna genoemde middelen worden de betrokkenheid, de kennis, de diagnostische vaardigheden en de mogelijkheden tot interventie ontwikkeld waardoor de veranderingscapaciteit vergroot wordt. Deze middelen zijn (gebaseerd op Memorie van Antwoord in Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1985; Van Velzen, 1986; Van Gennip, 1991):

- versterking van het functioneren van het schoolmanagement;
- schoolorganisatie-ontwikkeling (teamontwikkeling, personeelsbeleid, klimaat);
- het ontwikkelen van interne ondersteuning;
- het leren analyseren van de eigen sterkte en zwakte (zelf-evaluatie);
- meer beleid met betrekking tot deskundigheidsbevordering;
- meer deelname aan netwerken;
- systematische aanpak van problemen door kleine projecten, schoolprojecten of door deelname aan landelijke innovatieprojecten.

Een aantal auteurs (Bollen en Hopkins, 1987, p.16, p.26; Voogt en Bollen, 1988, p.25) benadrukt het belang van het analyseren van de eigen sterkte en zwakte (zelf-evaluatie) voor het vergroten van de veranderingscapaciteit. Opvallend is dat ze hierbij wijzen op het belang van externe ondersteuning. Visscher (1993) omschrijft het als volgt: ‘Omdat scholen doorgaans niet sterk zijn in het evalueren van hun eigen functioneren, zal voor ingrijpende vernieuwingen van het primaire proces veelal een externe impuls nodig zijn.’

Zoals reeds gezegd is, is betrokkenheid en inzet van leerkrachten van groot belang bij het vergroten van de veranderingscapaciteit (Visscher, 1993; Van den Berg en Vandenberghe, 1995). Personeelsbeleid is dan ook een belangrijk middel om betrokkenheid en inzet te bewerkstelligen waardoor vergroting van de veranderingscapaciteit kansrijker wordt.

Tot slot nog een algemene opmerking van Van den Berg en Vandenberghe (1995, p.304) over hoe het best aan vergroting van de veranderingscapaciteit gewerkt kan worden:

‘De veranderingscapaciteit wordt het best systematisch, laagje-voor-laagje opgebouwd. Verhoging van de veranderingscapaciteit is een evolutionair proces. Het is daarom verstandig de veranderingscapaciteit in het onderwijs vanuit een totaalvisie van binnenuit stap voor stap te ontwikkelen en langzaam te integreren in de totale organisatie van de school. Scholen moeten hierbij een eigen ontwikkelproject kunnen uitzetten dat in redelijk tijdsbestek een stapsgewijze ontwikkeling mogelijk maakt.’

#### **6.4.2 Belang van externe ondersteuning**

Meerdere auteurs benadrukken het belang van externe ondersteuning bij het vergroten van de veranderingscapaciteit (Appelhof, 1984; Van Velzen, 1986; Van Gennip, 1991; Van den Berg en Vandenbergh, 1995). Miles en Ekholm (1985) geven aan dat interventies door personen binnen de school (bijvoorbeeld de schoolleider) met name de pedagogisch-didactische capaciteit kunnen beïnvloeden, terwijl interventies van personen buiten de school zowel de pedagogisch-didactische capaciteit als de organisatiecapaciteit van de school kunnen beïnvloeden (p.56). Bovendien kunnen interventies de 'readiness for change' bevorderen.

De externe begeleiding kan aan het versterken van de veranderingscapaciteit bijdragen door onder meer een niet-vertekende spiegel voor te houden en door het inbrengen van onderwijsinhoudelijke deskundigheid (Van Gennip, 1991, p.49). De ondersteuning bij het vergroten van de veranderingscapaciteit richt zich met name op hulp bij het realiseren van de middelen (zie paragraaf 6.4). Uit de praktijk is gebleken dat scholen behoefte hebben aan hulp op deze gebieden (Van Gennip, 1991). Deze hulp ligt op het gebied van informatieverstrekking, advisering, begeleiding, het geven van concrete materialen, het gezamenlijk uitvoeren van ontwikkelingswerk en hulp bij evaluatie.

### **6.4.3 Invloed van de overheid**

Ook de overheid kan bijdragen aan de versterking van de veranderingscapaciteit van scholen. Dit kan op een aantal manieren (Van Velzen, 1986). Ten eerste is voor het vergroten van de veranderingscapaciteit terugdringing van de regelgeving in het onderwijs noodzakelijk. Minder en globalere wetgeving leidt ertoe dat scholen zelf meer beleid moeten gaan voeren en zelf keuzen moeten maken waardoor er meer gevergd wordt van de veranderingscapaciteit van de school.

Ten tweede heeft het onderwijsbeleid ook gevolgen voor de veranderingscapaciteit van scholen. Door scholen voorzieningen aan te bieden bijvoorbeeld op het gebied van verbetering van het functioneren van het schoolmanagement of de schoolorganisatie kan de overheid scholen stimuleren de veranderingscapaciteit te vergroten. Daarentegen kunnen bezuinigingen negatieve gevolgen hebben voor de veranderingscapaciteit van scholen.

Ten derde is ook het onderwijsinnovatiebeleid van de overheid van invloed op de scholen. Het innovatiebeleid is voor de overheid een middel om de scholen kansen te bieden hun veranderingscapaciteit te vergroten. De acceptatie en moeilijkheidsgraad van de innovatie, het perspectief dat de scholen wordt geboden en de faciliteiten (tijd, geld, ondersteuning) die de scholen daarbij krijgen spelen hierbij een belangrijke rol (Van Velzen, 1986). Bovendien kan de overheid door middel van het innovatiebeleid scholen stimuleren tot een systematische aanpak van problemen.



## 6.5 In welke mate beschikken basisscholen over veranderingscapaciteit?

Het is nu duidelijk geworden dat veranderingscapaciteit belangrijk is voor de ontwikkeling van een school en dat er verschillende manieren zijn om de veranderingscapaciteit te vergroten. Een interessante vraag is in welke mate huidige scholen over veranderingscapaciteit beschikken. Blom en Krüger (1993) constateren dat de schoolcultuur gekarakteriseerd kan worden door een geringe transformeerbaarheid. Met andere woorden: het vermogen om te veranderen is klein. Het statisch karakter van de schoolcultuur is een gevolg van segmentatie en een gerichtheid naar binnen (zie ook hoofdstuk 4). Bovendien wordt het vermogen tot veranderen beperkt doordat de schoolcultuur verankerd ligt in de dieper liggende normen en waarden van de actoren in de school.

Ook Visscher (1993) is niet positief over het vermogen van scholen om te veranderen. Hij meent dat een school een redelijke mate van beleidsvoerend, -ontwikkeland en evaluerend vermogen moet bezitten om te kunnen veranderen. Het beleidsvoerend vermogen aangaande het primaire proces en het evaluerend vermogen van scholen zijn volgens Visscher in scholen niet groot. Bovendien zijn scholen geen slagvaardige, probleemoplossende beleidsontwikkelaars, aldus Visscher (p.75). Vooral veranderingen die de in het onderwijsleerproces gebruikte technologie aangaan, zullen moeizaam verlopen, omdat deze veranderingen bedreigend voor leerkrachten kunnen zijn. Personeelsbeleid kan hierbij een essentieel middel zijn om betrokkenheid en inzet van leerkrachten te realiseren waardoor de veranderingscapaciteit vergroot kan worden.

Uit onderzoek van Van Gennip (1991) is gebleken dat de veranderingscapaciteiten met betrekking tot 'procesplanning en -evaluatie' in behoorlijke mate tot ontwikkeling zijn gekomen op de basisscholen. Een van de verklaringen hiervoor is dat de ontwikkeling van de vaardigheden op dit gebied veel aandacht heeft gekregen in de begeleiding die onderwijsbegeleidingsdiensten aan scholen hebben geboden.

Ten aanzien van veranderingscapaciteiten op het gebied van communicatie en besluitvorming zegt bijna 60% van de scholen dat ze over relatief veel veranderingscapaciteiten beschikken. Hiervoor geeft Van Gennip drie mogelijke redenen:

- er is veel begeleiding gericht geweest op dit terrein;
- communicatie en besluitvorming zijn relatief eenvoudige veranderingscapaciteiten;
- men schrijft zich snel deze communicatieve vaardigheden toe.

Iets meer dan 50% van de scholen heeft relatief beperkte veranderingscapaciteiten m.b.t. de schoolleiding. Hieruit kan geconcludeerd worden dat veranderingscapaciteiten gelegen in de schoolleiding maar tot op zekere hoogte tot ontwikkeling zijn gekomen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat dit terrein nog relatief weinig aandacht heeft gekregen van de onderwijsverzorging ten tijde van het onderzoek. Kortom, capaciteiten met betrekking tot communicatie en

besluitvorming zijn relatief het meest tot ontwikkeling gebracht in Nederlandse basisscholen, capaciteiten omtrent de schoolleiding het minst.

Hoewel de literatuur in het algemeen niet erg positief is over de veranderingscapaciteit van scholen, is het voor scholen niet onmogelijk te veranderen. Visscher (1993) geeft aan dat de rol van de schoolleiding hierbij van groot belang is. Met name door het initiëren en bewaken van vernieuwingsprocessen en het stimuleren en enthousiasmeren van de teamleden kan de schoolleider veranderingen bevorderen (p.76). Echter, aldus Visscher, voor daadwerkelijke verandering moet er ‘commitment’ van de teamleden zijn.

## 6.6 Invloed van veranderingscapaciteiten

In het onderzoek van Van Gennip naar veranderingscapaciteiten in basisscholen (1991) is het verband nagegaan tussen de veranderingscapaciteit en de mogelijke output ervan. In dit onderzoek is de output de implementatie van aspecten van het vernieuwingsconcept basisonderwijs geweest. Gebleken is dat de veranderingscapaciteit van scholen een tamelijk sterk effect heeft op het doorvoeren van veranderingen die het zwaartepunt vormen van het vernieuwingsconcept basisonderwijs (het verbreden van vakken, vorming en werkvormen, zorgverbreding en continue ontwikkeling, alsook het functioneren van het schoolwerkplan).

De veranderingscapaciteit is echter niet van invloed op de implementatie van differentiatie in de klas. Of scholen differentiemaatregelen nemen blijkt afhankelijk te zijn van de draagkracht van het team en de grootte van de school (kleine scholen zijn vaak genoodzaakt te differentiëren binnen klasverband). Uit het onderzoek is gebleken dat veranderingscapaciteiten een rol spelen bij de implementatie en institutionalisering van veranderingen op school- en klasniveau. Het doorvoeren van deze veranderingen kan vervolgens gevolgen hebben voor de prestaties van leerlingen. Hieruit concludeert Van Gennip dat veranderingscapaciteiten een direct effect hebben op veranderingen op klas- en schoolniveau en dat ze een *indirect* effect hebben op prestaties van leerlingen.

## 6.7 Veranderingscapaciteit en de lerende school

Een van de typerende kenmerken van een lerende school is het reageren op een continu veranderende omgeving (zie hoofdstuk 4). Een lerende school richt zich op het nastreven van haar eigen doelen en het vergroten van het leervermogen zodat zij sneller op die veranderingen kan inspelen (Tjepkema, 1993). Lerende scholen willen met andere woorden de interne capaciteit opbouwen om te veranderen als dat nodig blijkt (Leys, 1993). Hier blijkt dat een lerende school groot belang (moet) hecht(en) aan veranderingscapaciteit. Zonder een redelijk ontwikkelde veranderingscapaciteit is de organisatie niet in staat om te

overleven! Lerende scholen beschikken dus over een grote veranderingscapaciteit. Een belangrijk kenmerk van de school als lerende organisatie is immers dat ze in belangrijke mate zichzelf kan ontwikkelen (Bomers, 1990). Dit is het gevolg van het feit dat het leerproces in een lerende school centraal staat. Doordat er in een lerende school kansen en ruimte zijn voor het leren door leerkrachten en schoolleiding, kan de school bouwen aan de veranderingscapaciteit.

De lerende school beschikt niet alleen over een grote veranderingscapaciteit, maar in een lerende school is men ook in beter staat om de veranderingscapaciteit te versterken. Uit onderzoek is namelijk gebleken (Van den Berg e.a., 1995) dat scholen die erin slagen een behoorlijke veranderingscapaciteit op te bouwen, zoeken naar een juiste verhouding tussen ontwikkeling van de school en individuele ontwikkeling van leerkrachten. Deze afstemming leidt tot een goede professionele ontwikkeling van de betrokkenen waardoor de school een zich-zelfontwikkende kracht opbouwt. Dit is het geval in de lerende school. Bovendien is de veranderingscapaciteit van een school sterker is als de medewerkers betrokken zijn bij het werk (Van den Berg en Vandenberghe, 1995). Ook dit is het geval bij de lerende school waar het accent wordt gelegd bij de eigen verantwoordelijkheid van mensen en die van teams.

Al met al kan uit het bovenstaande geconcludeerd worden dat de lerende school niet alleen over een grote veranderingscapaciteit beschikt om in te kunnen spelen op een veranderende omgeving, maar dat de lerende school ook beter in staat is de veranderingscapaciteit te versterken.

## **6.8 Veranderingscapaciteit en de effectieve school**

In de literatuur over de effectiviteit van scholen en onderwijs speelt het begrip veranderingscapaciteit geen grote rol (Van Gennip, 1991, p.56). De term wordt in de literatuur zelden vermeld. Typerend voor literatuur rond effectieve scholen is dat er doorgaans weinig aandacht uitgaat naar het tot stand brengen van de benodigde veranderingsprocessen binnen scholen. Toch zijn er raakvlakken tussen veranderingscapaciteit en de effectieve-schoolbenadering. In het effectiviteitsonderzoek ligt de nadruk op de effecten die schoolkenmerken op leerlingprestaties hebben. Als een school weet hoe ze effectiever kan worden en dat ook daadwerkelijk wil, zullen er zaken moeten veranderen. Er wordt dan een beroep gedaan op de veranderingscapaciteit van de school.

Een tweede raakvlak is dat vertrouwen op de zelfvernieuwende capaciteit van scholen een van de manieren is om de effectiviteit van scholen te vergroten (Scheerens, 1989, p.166).

De factor schoolleiderschap is bovendien zowel in effectiviteitsonderzoek als in onderzoek naar veranderingscapaciteit van cruciaal belang.

Van Gennip (1991, p.56) stelt vast dat de literatuur over effectieve scholen en onderwijzen niet expliciet gericht is op bestudering van veranderingen binnen

scholen en op de daarmee samenhangende veranderingscapaciteiten, maar dat er impliciet wèl veranderingscapaciteiten van scholen verondersteld worden.

## **6.9 Veranderingscapaciteit en indicatoren van schoolontwikkeling**

In hoofdstuk 2 is gebleken dat veranderingscapaciteit een middel voor schoolontwikkeling is. Een school kan zich (op langere termijn) moeilijk ontwikkelen wanneer het weinig of geen veranderingscapaciteit heeft. Bovendien zijn scholen beter in staat zichzelf te ontwikkelen wanneer ze voortdurend werken aan het versterken van het vermogen tot veranderen (Van Gennip, 1991). Hieruit kan geconcludeerd worden dat veranderingscapaciteit bepalend is voor schoolontwikkeling. Ook Voogt (1986) geeft aan dat veranderingscapaciteit een belangrijke determinant van schoolontwikkeling is. Kortom, veranderingscapaciteit is een van de indicatoren van schoolontwikkeling.

## Het hoofdstuk in vogelvlucht

- Scholen moeten hun veranderingscapaciteit maximaliseren, zodat ze snel en doeltreffend kunnen inspelen op de continu veranderende omgeving. Onder veranderingscapaciteit wordt verstaan: ‘de vermogens van een school om veranderingen te kunnen plannen, uitvoeren, begeleiden en evalueren met het oog op onderwijsinhoudelijke ontwikkeling en de daarvoor noodzakelijke ontwikkeling van de schoolorganisatie’.
- Het gaat bij veranderingscapaciteit niet alleen om het oplossen van alledaagse (praktijk)problemen, maar ook om het kunnen uitvoeren van ingewikkelder ontwikkelingsprocessen. De veranderingscapaciteit is zowel gericht op intern ontwikkelde veranderingen als op aanpassingen in de school op basis van externe ontwikkelingen.
- Uit de literatuur blijkt dat veranderingscapaciteit vanuit verschillende invalshoeken beschouwd wordt. Sommige auteurs zien enkel de vaardigheden als de veranderingscapaciteit. Voor anderen zijn de vaardigheden ook gericht op iets, op een bepaalde veranderingsinhoud. Daarnaast zijn er ook auteurs die determinanten van veranderingscapaciteit beschrijven. Wanneer veranderingscapaciteit vanuit de relatie van deze invalshoeken bekeken wordt, dan komt het op het volgende neer. Het zijn de organisatorische en pedagogisch-didactische vaardigheden van een school waardoor men in principe in staat is een object te veranderen. Of men kan veranderen wordt bepaald door de betrokkenheid bij, de kennis en diagnostische vaardigheden van en de mate van interventie op het object.
- Het vergroten van de veranderingscapaciteit is te vergelijken met een leerproces. Door daadwerkelijk te werken aan de ontwikkeling van o.a. het functioneren van het schoolmanagement, interne ondersteuning, zelf-evaluatie, deskundigheidsbevordering, meer deelname aan netwerken en systematische aanpak van problemen worden de betrokkenheid, de kennis en vaardigheden en de mogelijkheden tot interventie vergroot en daarmee ook de veranderingscapaciteit.
- Ook de overheid kan bijdragen aan de versterking van de veranderingscapaciteit van scholen. Dit kan ze doen door minder en globalere wetgeving, door scholen voorzieningen aan te bieden en door innovatiebeleid te voeren dat het versterken van de veranderingscapaciteit bevordert.
- Hoewel men in de literatuur in het algemeen niet erg positief is over de veranderingscapaciteit van scholen, is het voor scholen niet onmogelijk om te veranderen. De rol van de schoolleiding is hierbij van belang, maar voor daadwerkelijke verandering moet er ‘commitment’ van de teamleden zijn.

- Uit onderzoek is gebleken dat veranderingscapaciteiten een direct effect hebben op veranderingen op klas- en schoolniveau en dat ze een indirect effect hebben op prestaties van leerlingen.
- Een school kan zich (op langere termijn) moeilijk ontwikkelen wanneer het weinig of geen veranderingscapaciteit heeft. Hieruit kan geconcludeerd worden dat veranderingscapaciteit bepalend is voor schoolontwikkeling. Het is dus een van de indicatoren van schoolontwikkeling.



# 7 Integratie: indicatoren van schoolontwikkeling

---

*In de drie hoofdstukken voorafgaand aan dit laatste hoofdstuk zijn de concepten lerende school, effectieve school en veranderingscapaciteit uitgewerkt om te kunnen bepalen in welke mate ze van belang zijn voor het overzicht van indicatoren van schoolontwikkeling waartoe we in dit hoofdstuk willen komen. Aan het eind van de hoofdstukken is reeds aangegeven wat de bijdrage van de verschillende concepten is voor de schoolontwikkelingsindicatoren. Op basis hiervan wordt in de eerste paragraaf van dit hoofdstuk gekomen tot een definitief overzicht van indicatoren van schoolontwikkeling. De indicatoren worden onderverdeeld in drie niveaus: het omgevings-, het school- en het klasniveau. In paragraaf 7.2 wordt beschreven hoe de factoren op het niveau van de omgeving van invloed zijn op schoolontwikkeling waarna in de paragrafen 7.3 en 7.4 de indicatoren op respectievelijk school- en klasniveau besproken worden. Tenslotte worden in de laatste paragraaf alle indicatoren nog eens op een rijtje gezet.*

## 7.1 Indicatoren op drie niveaus

Uit hoofdstuk 4 is gebleken dat een lerende school een ontwikkelende school is. Een lerende school is immers continu bezig zich te ontwikkelen (door het leervermogen te vergroten) om zich aan te kunnen passen aan een veranderende omgeving. De factoren die een lerende school kenmerken, kenmerken dus ook de ontwikkelende school.

In hoofdstuk 5 kwam naar voren dat ook een effectieve school een ontwikkelende school is. Een effectieve school heeft immers een bepaald, vruchtbaar ontwikkelingsproces doorgemaakt om effectief te worden. Bovendien heeft de effectieve school een aantal raakvlakken met typerende kenmerken van schoolontwikkeling: het verhogen van de leerprestaties als doel, de relatie tussen school- en klasniveau en de cruciale rol van de leerkracht. Hieruit kan geconcludeerd worden dat ook de kenmerken van een effectieve school kenmerken van een ontwikkelende school zijn.

Dat ook (een grote) veranderingscapaciteit een kenmerk is van een ontwikkelende school, is beschreven in hoofdstuk 6. Dit kan afgeleid worden uit het feit dat een school zich (op langere termijn) moeilijk kan ontwikkelen wanneer het weinig of geen veranderingscapaciteit heeft. Bovendien zijn scholen beter in staat zichzelf te ontwikkelen wanneer ze voortdurend werken aan het versterken van het vermogen tot veranderen (Van Gennip, 1991).



Wanneer we nu kijken naar de verschillen tussen een ontwikkelende (lerende en effectieve) school en een minder ontwikkelende (niet-lerende en niet-effectieve) school, dan zitten deze verschillen met name in de omgeving (een sterk veranderende omgeving), de aard en mate van externe ondersteuning, het schoolbeleid (gebaseerd op de visie en missie), de schoolstrategieën, de cultuur, de structuur, de onderwijskundige organisatie, de schoolleiding, het team, de veranderingscapaciteit, de randvoorwaarden, de middelen, het lesmateriaal, de groeperingsvormen in de klas en het leerkrachtgedrag.

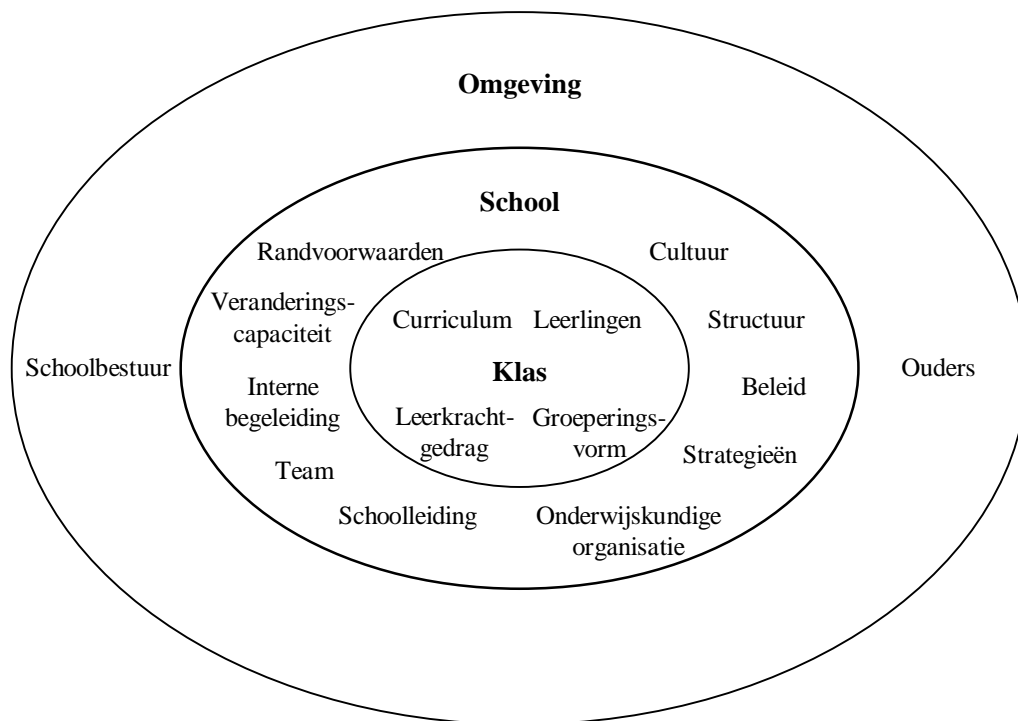
Kortom, deze factoren kenmerken de ontwikkelende school. Uitgezonderd de omgeving (bijvoorbeeld het landelijk onderwijsbeleid), de externe ondersteuning en de middelen bepalen ze ook de ontwikkeling van een school. Hoewel Voogt (1986) ook landelijke onderwijsbeleid, externe begeleiding en middelen tot indicatoren (determinanten) van schoolontwikkeling rekent, zijn ze dit mijns inziens niet. Ze kunnen schoolontwikkeling wel stimuleren, maar niet bepalen. Bepalend voor de ontwikkeling van een school, is de wijze waarop de school met deze factoren omgaat. Landelijk onderwijsbeleid, externe ondersteuning en middelen fungeren als aanvullende hulp bij hetgeen de school mee bezig is.

Opvallend is dat de factoren ouders, schoolbestuur, interne begeleiding niet in de literatuur te vinden zijn terwijl ze mijns inziens ook indicatoren van schoolontwikkeling zijn. Waarom deze factoren bepalend zijn voor schoolontwikkeling zal in de volgende paragrafen beschreven worden.

Figuur 7.1 geeft een schematische weergave van de indicatoren van schoolontwikkeling ingedeeld voor klas-, school- en omgevingsniveau.

De indicatoren die in dit hoofdstuk in één overzicht bij elkaar worden gebracht, zijn alle afgeleid uit de literatuur. De verscheidene indicatoren zullen in verschillende mate bijdragen aan de ontwikkeling van een school. Wat het relatieve belang van de verscheidene indicatoren is, wordt in deze studie niet onderzocht.

In de volgende paragrafen wordt beschreven hoe factoren uit figuur 7.1 van invloed zijn op de ontwikkeling van een school.



Figuur 7.1  
*Indicatoren van schoolontwikkeling.*

## 7.2 Indicatoren op het niveau van de omgeving

Uit hoofdstuk 4 is reeds gebleken dat scholen te maken hebben met veranderende eisen die door de omgeving worden gesteld. Zo moeten scholen o.a. de effectiviteit van het onderwijs verbeteren, moet men meer omgevingsgericht gaan werken en krijgen scholen meer autonomie. Om te kunnen overleven moeten scholen zich aan de nieuwe eisen aanpassen. Dit kunnen zij doen door het leervermogen te vergroten. Een ontwikkelende school kenmerkt zich doordat ze het vergroten van het leervermogen tot bewust beleid maakt om aan de veranderende eisen uit de omgeving te kunnen voldoen. Het gaat er dus met name om hoe de school met de omgeving omgaat. Dát is bepalend voor de ontwikkeling van de school. Hoewel de omgevingsfactoren (bijvoorbeeld externe ondersteuning, landelijk onderwijsbeleid) de ontwikkeling van een school dus wel kunnen stimuleren, zijn ze geen indicatoren van schoolontwikkeling.

Toch zijn er twee factoren in de omgeving van een school die wel bepalend kunnen zijn voor de ontwikkeling van een school: het schoolbestuur en de ouders.

### **7.2.1 Schoolbestuur**

De ontwikkeling van een school kan bevorderd, bepaald en ondersteund worden door een bestuur dat daar aandacht voor heeft. Dat betekent dat bijvoorbeeld personele voorzieningen, zoals benoemingsbeleid en loopbaanplan, erop afgestemd zijn om de ontwikkeling van een school te bevorderen. Er zijn aanwijzingen dat schoolbesturen die meer op deze zaken letten uiteindelijk, ook indirect via de directeur, het schoolteam en afzonderlijke leerkrachten, tot verhoging van de effectiviteit van het onderwijs in de klas kunnen bijdragen (Hofman in Creemers, 1991, p.123).

### **7.2.2 Ouders**

Ouders hebben verwachtingen over de leerprestaties van hun kinderen en stellen eisen aan de school. Indirect stellen ze dus ook eisen aan de ontwikkeling van de school. Deze eisen worden niet alleen incidenteel door individuele ouders gesteld, maar ouders worden ook vertegenwoordigd in de ouderraad en medezeggenschapsraad.

## **7.3 Indicatoren op het niveau van de school**

### **7.3.1 Schoolbeleid**

Schoolontwikkeling is een bewust, planmatig proces; het berust op een bepaald beleid dat de school voert. Een school kan in ons land voor een deel autonoom een eigen koers bepalen om onderwijsdoelen te realiseren. Het beleid in een ontwikkelende school is gericht op het vergroten van het leervermogen en is gebaseerd op een duidelijke visie en missie die betekenisvol is voor en gedeeld wordt door de medewerkers. Het beleid is kort en middellang, richtinggevend voor conversatie en besluitvorming en gericht op effectiviteit. Bovendien is er in de ontwikkelende school sprake van beleid ten aanzien van intervisie, supervisie en professionalisering, dit alles in het kader van de ontwikkeling van de school.

### **7.3.2 Schoolstrategieën**

Ook de strategieën die in een school gehanteerd worden om het beleid uit te voeren, zijn van invloed op de ontwikkeling van een school. Er is in een ontwikkelende school sprake van lerende en participerende strategievorming die gericht is op het vergroten van het leervermogen. Bovendien wordt er niet alleen een schoolmeerjarenplan opgesteld, maar ook ontwikkelingsplannen voor leerkrachten die het schoolmeerjarenplan reflecteren. In deze plannen worden prioriteiten van actie bepaald. Deze prioriteiten en de doelen van de ontwikkelende school worden regelmatig bekeken en bijgesteld.

Ook worden de leerkrachten aangemoedigd om bij elkaar in de klas te observeren met als doel het instructiegedrag te verbeteren waardoor de prestaties van de leerlingen kunnen verbeteren (en de school zich kan ontwikkelen). Tot slot heeft een ontwikkelende school goed ontworpen plannen voor het implementeren van specifieke programma-initiatieven, inclusief een plan om institutionalisering te verzekeren.

### 7.3.3 Schoolcultuur

Cultuurverandering is niet alleen een middel om te komen tot een lerende school, maar ook om te komen tot een meer ontwikkelde school. Aldus is cultuur van invloed op de ontwikkeling van de school. De cultuur in een zich ontwikkelende school kenmerkt zich door de volgende punten:

- taakcultuur (flexibel, probleemgericht, creatief);
- schoolcultuur bevorderend voor effectiviteit:
  - hoge verwachtingen t.a.v. de prestaties van leerlingen
  - veilig en ordelijk schoolklimaat
- leercultuur;
- implementatiebevorderende normen en waarden: gezamenlijke doelstellingen, empowerment, reflectie en actiegerichtheid;
- gezamenlijk geloof in het belang van voortdurende professionele groei;
- normen van onderling, wederzijds, gemeenschappelijk ondersteuning;
- geloof in verschaffen van eerlijke, openhartige feedback voor collega's;
- informeel delen van ideeën en materialen;
- respect voor ideeën van collega's;
- systeendenken;
- probleemgericht;
- ondersteuning bij het experimenteren;
- aanmoedigen van open discussies bij moeilijkheden;
- gezamenlijk vieren van successen;
- betrokkenheid bij het helpen van leerlingen;

### 7.3.4 Schoolstructuur

De structuur in een ontwikkelende school typeert zich door de volgende punten:

- empowerment;
- decentralisatie;
- open en omvattende besluitvormingsprocessen;
- verdeling van besluitvorming naar werkgroepen;
- besluitvorming op basis van consensus;
- korte wekelijkse planningsbijeenkomsten;
- frequente probleemoplossingsbijeenkomsten met kleine groepjes;

- regelmatige ingeplande tijd voor professionele ontwikkeling in school;
- mogelijkheden voor persoonlijke bekwaamheid;
- mogelijkheden voor gezamenlijk leren;
- ruimte voor het testen van nieuwe strategieën in het eigen klaslokaal;
- tijd voor leerkrachten om samen te werken;
- volledige functies (functies die zowel vrijheid en zelfstandigheid als veiligheid en ondersteuning omvatten);

### **7.3.5 Onderwijskundige organisatie**

Onder de onderwijskundige organisatie van een school verstaan we de manier waarop de pedagogische en didactische ideeën in het vat zijn gegoten. Het omvat de manier van instructie, begeleiding van leerlingen, toetsing en dergelijke. De onderwijskundige organisatie binnen de ontwikkelende school bevat een evaluatiesysteem. Tevens zijn er regels en overeenstemming over de besteding van de tijd en over de instructie in de klas. Deze regels zijn schriftelijk (in het schoolwerkplan) neergelegd.

### **7.3.6 Schoolleiding**

De schoolleider (het onderwijskundig leiderschap) heeft een belangrijke voorwaardescheppende factor voor het creëren van de schoolcultuur. Hij moet een klimaat ontwerpen dat uitdaagt tot leren. De hoofdtaken van de directie in een ontwikkelende school is het bieden van uitdagingen aan het team om zich te ontwikkelen, het geven van ondersteuning waar dat nodig is en het blijf geven van vertrouwen in de mensen waarmee gewerkt wordt bij het realiseren van onderwijs.

### **7.3.7 Team**

Het team in een ontwikkelende school is gericht op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen. Leerkrachten zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs in hun groep, maar hebben ook een verantwoordelijkheid naar collega's. Individuele kwaliteiten worden in dienst gesteld van het geheel. In een ontwikkelende school is sprake van samenwerking in het kader van schoolontwikkeling. Bovendien is er sprake van cohesie binnen het team: alle leerkrachten moeten op ongeveer dezelfde wijze te werk gaan (constantie) waardoor onderwijsdoelen, methoden, wijze van toetsing, correctieve maatregelen en klasseklimaat door de jaren heen consistent zijn. Tevens is er binnen het schoolteam in een ontwikkelende school sprake van een zekere mate van controle.

### **7.3.8 Interne begeleiding**

De interne begeleiding is erop gericht in het dagelijks functioneren van de school de leerkrachten te helpen en het team te ondersteunen zodat het onderwijs zo goed mogelijk wordt georganiseerd en uitgevoerd. De kwaliteit van de interne begeleiding kan daardoor de ontwikkeling van de school bepalen. In een ontwikkelende school is er sprake van sterke interne begeleiding.

### **7.3.9 Veranderingscapaciteit**

Veranderingscapaciteit is een voorwaarde voor schoolontwikkeling. Voor succesvolle veranderingen is het namelijk noodzakelijk dat de basisvaardigheden voor het omgaan met veranderingen ontwikkeld zijn. Ook de veranderingscapaciteit bepaalt dus in hoeverre een school zich kan ontwikkelen. De veranderingscapaciteit zelf wordt bepaald door de betrokkenheid bij, de kennis en diagnostische vaardigheden van en de interventie op een bepaalde innovatie-inhoud. Binnen de ontwikkelende school is er sprake van een grote veranderingscapaciteit.

#### **7.3.10 Randvoorwaarden**

Een school kan zich ontwikkelen, mits er aan een aantal noodzakelijke randvoorwaarden voldaan is. De randvoorwaarden noodzakelijk voor het kunnen ontwikkelen van een school zijn tijd, gelegenheid en (financiële) middelen. Wanneer deze randvoorwaarden vervuld zijn, gaat het er om hoe de school ze invult: wat doet de school met de beschikbare tijd, de gelegenheid en de middelen? In de ontwikkelende school is er tijd en gelegenheid om te kunnen ontwikkelen en deze worden gebruikt voor activiteiten in het kader van schoolontwikkeling. Tevens beschikt de ontwikkelende school over voldoende middelen om essentiële professionele ontwikkeling te kunnen ondersteunen en maakt ze er ook gebruik van. Ook worden collega's gebruikt als middel voor professionele ontwikkeling. Tevens wordt er gebruik gemaakt van een professionele bibliotheek en professionele literatuur die circuleert onder het personeel. Goede curriculummaterialen en computerfaciliteiten zijn aanwezig en worden gebruikt. Tot slot is er sprake van mogelijkheden voor en gebruik van (technische) ondersteuning bij het implementeren van nieuwe zaken.

## **7.4 Indicatoren op het niveau van de klas**

Ook op het niveau van de klas zijn er factoren die het ontwikkelingsniveau van een school bepalen. Schoolontwikkeling heeft immers (mede) als doel het verbeteren van leerlingprestaties en deze worden direct bepaald door factoren op het niveau van de klas en door de leerlingen. Op het niveau van de klas zijn het het curriculum, de groeperingsvorm, het leerkrachtgedrag en de leerlingen die schoolontwikkeling bepalen.

### **7.4.1 Lesmateriaal**

Het lesmateriaal of curriculum van een ontwikkelende school wordt gekenmerkt door duidelijke doelen en ordening van doelen en inhoud. Bovendien is er sprake van structurering en duidelijkheid van de inhoud en zijn er advance organizers aanwezig. Tot slot wordt het curriculum getypeerd door regelmatige evaluatie gevolgd door terugkoppeling en correctief of remedieel onderwijs.

### **7.4.2 Groeperingsvorm**

De groeperingsvormen die bevorderend zijn voor verbetering van de leerresultaten zijn beheersingsleren, niveaugroepen en samenwerkend leren. Deze bepalen dus ook mede de ontwikkeling van de school. De groeperingsvormen zijn afhankelijk van de aanwezigheid van gedifferentieerd onderwijsleermateriaal, evaluatie, terugkoppeling en correctief onderwijs. In de ontwikkelende school worden de bevorderende groeperingsvormen gehanteerd.

### **7.4.3 Leerkrachtgedrag**

Met name het gedrag van de leerkracht bepaalt in grote mate de leerlingresultaten. Tevens is de leerkracht de schakel tussen veranderingen op schoolniveau en veranderingen in de klas. Als leerkrachten zich niet 'mobiliseren' zullen veranderingen op schoolniveau nooit lukken en evenmin zullen veranderingen in een bepaalde klas effect hebben op schoolniveau als leerkrachten niet functioneren als 'collectieve professionals'. Het gedrag van de leerkracht is dus mede bepalend voor de ontwikkeling van een school.

Voor een ontwikkelende school moet er sprake zijn van een ordelijke en rustige sfeer in de klas en moet de leerkracht hoge verwachtingen hebben ten aanzien van de prestaties van leerlingen. Tevens moet er duidelijkheid zijn omtrent de doelstellingen, moet er nadruk op de basisvaardigheden, cognitief leren en transfer liggen. Bovendien moet de inhoud van de instructie goed gestructureerd zijn door ordening van de doelen en inhoud, door het gebruik van advance organizers en door het aansluiten bij de voorkennis van leerlingen. Ook is er sprake van heldere presentatie, vragen stellen, onmiddellijke inoefening, evaluatie, terugkoppeling en correctief onderwijs.

### **7.4.4 Leerlingen**

Ook de leerlingen op een school zijn bepalend voor de aard en de mate van ontwikkeling van een school. Een school met een hoog percentage allochtone leerlingen bijvoorbeeld zal zich op andere vlakken moeten ontwikkelen om de leerprestaties te kunnen verhogen dan een school die door voornamelijk autochtone leerlingen bezocht wordt.

## 7.5 De indicatoren op een rijtje

In deze paragraaf worden de indicatoren van schoolontwikkeling, punts-  
gewijs nog eens op een rijtje gezet. De cijfers achter de indicatoren geven  
aan uit welke benadering de indicator voortkomt:

1 = lerende school

2 = effectieve school

### Omgevingsniveau

Bestuur

- Bestuur met aandacht voor schoolontwikkeling
- - Personele voorzieningen bevorderend voor schoolontwikkeling
- - Benoemingsplan bevorderend voor schoolontwikkeling
- - Loopbaanplannen bevorderend voor schoolontwikkeling

Ouders

- Ouders die eisen stellen ten aanzien van de ontwikkeling van de school

### Schoolniveau

Beleid

- Beleid gericht op het vergroten van het leervermogen<sup>1</sup>
  - Beleid t.a.v. intervisie, supervisie, en professionalisering<sup>2</sup>
- Beleid gebaseerd op een duidelijke visie en missie<sup>1</sup>
  - Overeenstemming over de missie<sup>2</sup>
- Beleid betekenisvol voor de medewerkers<sup>1</sup>
- Beleid gericht op effectiviteit<sup>2</sup>
- Kort en middellang beleid<sup>1</sup>
- Beleid richtinggevend voor conversatie en besluitvorming<sup>1</sup>

Schoolstrategieën

- Strategieën gericht op het vergroten van het leervermogen<sup>1</sup>
  - Lerende en participerende strategievorming<sup>1</sup>
  - Ontwikkeling van schoolmeerjarenplan<sup>1</sup>
    - Bepalen van prioriteiten van actie<sup>1</sup>
    - Regelmatig kijken naar en bijstellen van doelen en prioriteiten<sup>1</sup>
  - Ontwikkeling van meerjarenplannen voor ontwikkeling leerkrachten die schoolmeerjarenplan reflecteren<sup>1</sup>



- Aanmoedigen tot het bij elkaar in de klas observeren<sup>1</sup>
- Goed ontworpen plannen voor het implementeren van specifieke programma-initiatieven, inclusief een plan om institutionalisering te verzekeren<sup>1</sup>

#### Schoolcultuur

- Schoolcultuur bevorderend voor effectiviteit<sup>2</sup>
  - Ordelijke en rustige sfeer<sup>2</sup>
- Taakcultuur (flexibel, probleemgericht, creatief)<sup>1</sup>
- Leercultuur<sup>1</sup>
  - Gezamenlijk geloof in het belang van voortdurende professionele groei<sup>1</sup>
  - Normen van onderling, wederzijds, gemeenschappelijk ondersteuning<sup>1</sup>
  - Geloof in verschaffen van eerlijke, openhartige feedback voor collega's<sup>1</sup>
  - Informeel delen van ideeën en materialen<sup>1</sup>
  - Respect voor ideeën van collega's<sup>1</sup>
  - Ondersteuning bij het experimenteren<sup>1</sup>
  - Aanmoedigen van open discussies bij moeilijkheden<sup>1</sup>
  - Gezamenlijk vieren van successen<sup>1</sup>
- Implementatiebevorderende normen en waarden: gezamenlijke doelstellingen, empowerment, reflectie en actiegerichtheid<sup>1</sup>
- Systeemdenken<sup>1</sup>
- Betrokkenheid bij het helpen van leerlingen<sup>1</sup>

#### Schoolstructuur

- Decentralisatie (koppeling denken en doen)<sup>1</sup>
  - Empowerment<sup>1</sup>
  - Verdeling van besluitvorming naar werkgroepen<sup>1</sup>
- Open en omvattende besluitvormingsprocessen<sup>1</sup>
  - Besluitvorming op basis van consensus<sup>1</sup>
  - Frequente probleemoplossingsbijeenkomsten met kleine groepjes<sup>1</sup>
- Korte wekelijkse planningsbijeenkomsten<sup>1</sup>
- Regelmatige ingeplande tijd voor professionele ontwikkeling in school<sup>1</sup>
  - Mogelijkheden voor persoonlijke bekwaamheid<sup>1</sup>
  - Mogelijkheden voor gezamenlijk leren<sup>1</sup>
  - Ruimte voor het testen van nieuwe strategieën in het eigen klaslokaal<sup>1</sup>
  - Tijd voor leerkrachten om samen te werken<sup>1</sup>
- Volledige functies: vrijheid en zelfstandigheid, veiligheid en ondersteuning<sup>1</sup>

#### Onderwijskundige organisatie

- Evaluatiesysteem<sup>1/2</sup>

- Regels en overeenstemming over de besteding van de tijd<sup>2</sup>
- Regels en overeenstemming over de instructie in de klas<sup>2</sup>
- Regels en overeenstemming over het schoolcurriculum<sup>2</sup>

#### Schoolleiding

- Schoolleider die een klimaat creëert dat uitdaagt tot leren<sup>1</sup>
- Schoolleider die ondersteuning geeft waar dat nodig is<sup>1</sup>
- Schoolleider die blijk van vertrouwen geeft in de medewerkers<sup>1</sup>

#### Team

- Leerkrachten en team gericht op het verbeteren van de leerprestaties van de leerlingen<sup>2</sup>
- Naast individuele professionaliteit ook collegiale professionaliteit<sup>1</sup>
- - Samenwerking tussen de teamleden in het kader van schoolontwikkeling<sup>1</sup>
- De kenmerken van effectieve instructie worden in alle klassen met een zekere consistentie gerealiseerd<sup>2</sup>
- Cohesie binnen het team<sup>2</sup>
- Onderwijsdoelen, methoden, wijze van toetsing, correctieve maatregelen en klasseklimaat zijn door de jaren heen consistent (constantie)<sup>2</sup>
- Een zekere mate van controle binnen het schoolteam<sup>2</sup>

#### Interne begeleiding

- Sterke interne begeleiding

#### Veranderingscapaciteit

- Grote veranderingscapaciteit

#### Randvoorwaarden

- Tijd en gelegenheid voor ontwikkeling school<sup>1</sup>
- Voldoende middelen om essentiële professionele ontwikkeling te kunnen ondersteunen<sup>1</sup>
  - Gebruik van collega's als middel voor professionele ontwikkeling<sup>1</sup>
  - Aanwezigheid en gebruik van een professionele bibliotheek en professionele literatuur die circuleert onder het personeel<sup>1</sup>
  - Aanwezigheid en gebruik van goede curriculummaterialen en computerfaciliteiten<sup>1</sup>
  - Mogelijkheden en gebruik van (technische) ondersteuning bij het implementeren van nieuwe zaken<sup>1</sup>

#### Klasniveau

### Lesmateriaal

- Duidelijke doelen en ordening van doelen en inhouden<sup>2</sup>
- Structurering en duidelijkheid van de inhoud<sup>2</sup>
  - Aanwezigheid van advance organizers<sup>2</sup>
- Correctief/remedieel onderwijs<sup>2</sup>
  - Evaluatie<sup>1/2</sup>
  - Terugkoppeling<sup>2</sup>

### Groeperingsvormen

- Beheersingsleren<sup>2</sup>
  - Niveaugroepen<sup>2</sup>
  - Samenwerkend leren<sup>2</sup>
- afhankelijk van:

- Gedifferentieerd onderwijsleermateriaal<sup>2</sup>
- Correctief/remedieel onderwijs<sup>2</sup>
  - Evaluatie<sup>1/2</sup>
  - Terugkoppeling<sup>2</sup>

### Leerkrachtgedrag

- Management/ordelijke en rustige sfeer<sup>2</sup>
- Huiswerk<sup>2</sup>
- Hoge verwachtingen<sup>2</sup>
- Duidelijkheid van doelstellingen<sup>2</sup>
  - Beperkte set van doelstellingen<sup>2</sup>
  - Nadruk op basisvaardigheden<sup>2</sup>
  - Nadruk op cognitief leren en transfer<sup>2</sup>
- Structurering van de inhoud<sup>2</sup>
  - Ordening van doelen en inhouden<sup>2</sup>
  - Gebruik van advance organizers<sup>2</sup>
  - Aansluiten bij voorkennis<sup>2</sup>
- Helderheid van presentatie<sup>2</sup>
- Vragen stellen<sup>2</sup>
- Onmiddellijke inoefening<sup>2</sup>
- Correctief/remedieel onderwijs<sup>2</sup>
  - Evaluatie<sup>1/2</sup>
  - Terugkoppeling<sup>2</sup>



## 8 Reflectie

---

*Aan het eind van deze literatuurstudie wordt een korte terugblik geworpen op de totstandkoming van deze scriptie. In paragraaf 8.1 komt het feit dat de literatuurstudie is uitgevoerd binnen een organisatie aan de orde. Paragraaf 8.2 beschrijft de reflectie op de inhoud en het proces van de literatuurstudie.*

### 8.1 Literatuurstudie uitvoeren binnen een organisatie

In tegenstelling tot de twee andere onderdelen van de doctoraalfase, de stage en de doctoraalopdracht, wordt de literatuurstudie in het algemeen niet uitgevoerd binnen een andere organisatie dan de Universiteit Twente. Deze literatuurscriptie is wel uitgevoerd binnen een externe organisatie, namelijk schooladvies- en begeleidingsbureau Drienerwoold. Ik heb dit als een groot voordeel ervaren, omdat ik zo ‘de onderwijsbegeleidingswereld’ heb leren kennen. Hoewel ik geen stage hoef te lopen, heb ik tijdens de literatuurstudie toch enige tijd uitgetrokken om de organisatie te leren kennen. Hiervoor heb ik aantal gesprekken met schoolbegeleiders en psychologisch assistenten gehad, ben ik een aantal keer met schoolbegeleiders meegeweest op schoolbezoek, heb ik twee cursusmiddagen en een studiemorgen (van een schoolteam) gevolgd en ben ik een dag meegeweest op excursie naar een school in Uden. Ook heb ik een aantal interne overlegdagen binnen Drienerwoold meegemaakt en participeer ik in een werkgroep die zich bezighoudt met het vaststellen van het beleid ten aanzien van het onderwerp ‘het jonge kind’. Door het werken binnen Drienerwoold en bovenstaande activiteiten kon ik het reilen en zeilen in een onderwijsbegeleidingsdienst persoonlijk ervaren en was het makkelijker grip op de theorie met betrekking tot onderwijsbegeleiding (die overigens later uit het literatuurverslag gehaald is) te krijgen. Ik kon nu immers zelf meemaken waarover in de boeken geschreven stond. Bovendien kreeg ik een beeld van de context waarbinnen de doctoraalopdracht uitgevoerd moet worden.

### 8.2 Inhoud en proces literatuurstudie

Uit de hoofdstukindeling van de literatuurscriptie wordt duidelijk dat er in deze scriptie eigenlijk vijf verschillende onderwerpen aan de orde komen. Er is met betrekking tot schoolontwikkeling veel en vanuit verschillende invalshoeken geschreven. Niet altijd slagen auteurs erin om het concept duidelijk te omschrijven en te concretiseren. Het was daarom van belang te kiezen voor een invalshoek en het begrip helder te krijgen. De in hoofdstuk 2 gehan-

teerde invalshoek en omschrijving voor schoolontwikkeling lijken eenvoudig, doch er is heel wat lees- en denkwerk aan vooraf gegaan.

Hoewel er steeds meer aandacht voor de school als lerende organisatie is, is er nog weinig literatuur over geschreven. Dit gaf mij de vrijheid om zelf te schrijven, maar hierin zat ook gelijk een moeilijk punt. Daarvoor is durf nodig en het heeft even geduurd voordat deze durf zich uitte.

Als gevolg van de methodologische zwakheden van het schooleffectiviteitsonderzoek (zie hoofdstuk 5), mogen veel ontwikkelde modellen van schooleffectiviteit niet als receptuur voor de praktijk gebruikt worden. Hierdoor was het voor mij moeilijk grip te krijgen op de factoren die daadwerkelijk bijdragen aan de effectiviteit van een school.

De verschillende invalshoeken van veranderingscapaciteit, het feit dat auteurs dezelfde determinanten voor veranderingscapaciteit en schoolontwikkeling hanteren en het feit dat een aantal auteurs determinanten beschrijft die geen determinanten zijn, hebben ertoe geleid dat het moeilijk was om grip te krijgen op het concept.

Aanvankelijk is een hoofdstuk over onderwijsbegeleiding geschreven om de context waarin de indicatoren van schoolontwikkeling gebruikt gaan worden te analyseren. Toen uiteindelijk het gehele conceptverslag klaar was, is besloten dit hoofdstuk uit het verslag te laten, omdat het weinig toevoegt voor het overzicht van indicatoren voor schoolontwikkeling.

Aangezien de literatuurstudie eigenlijk 5 verschillende onderwerpen bevat, verdiende de integratie bijzondere aandacht. Er zijn heel wat schema's en overzichten voorafgegaan aan het uiteindelijke schema van determinanten en het overzicht van indicatoren.

Het leren kennen van de organisatie en de veelomvattendheid en complexiteit van de vele begrippen waardoor het moeilijk was grip te krijgen, hebben ervoor gezorgd dat de literatuurstudie toch wat langer dan de gemiddelde tijd die ervoor staat heeft geduurd.

## Bijlage 1

### Het schoolontwikkelingsveld van Petri (1995)

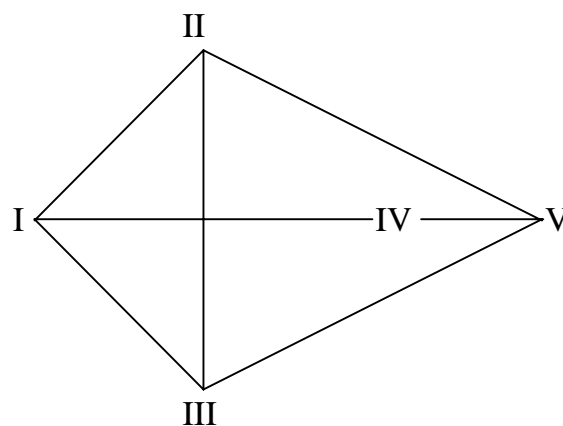
Het ontwikkelingsveld van Petri (1995) omvat vijf modellen of fasen. De modellen zijn gebaseerd op de samenhang tussen onderwijs- en organisatiekenmerken van de school. De vijf ideaal-typische modellen verschillen onderling én zijn gerelateerd: er zit een ontwikkelingsdimensie in. Het ontwikkelingsveld ziet er uit als een vlieger, met vier modellen aan de uiteinden en een vlakbij de staart. De horizontale lijn van I naar V geeft de soort ontwikkeling aan: van differentiatie naar integratie (zowel voor de organisatie- als de onderwijscomponent). Hiermee wordt het vermogen aangegeven om verschillende taken uit te voeren en steeds meer te integreren. De verticale lijn van II naar III geeft (zowel voor de organisatie- als de onderwijscomponent) het verschil weer in de manier van organiseren: mechanistisch of organisch. Hiermee wordt aangegevend hoe soepel en globaal georganiseerd wordt.

Binnen het ontwikkelingsveld wordt ontwikkeling gedefinieerd als een proces waarbij drie kenmerken van de school in toenemende mate aanwezig zijn:

1. het vermogen het onderwijs te individualiseren en flexibel te organiseren;
2. het vermogen het onderwijsaanbod te verbreden en een complexere organisatie te laten functioneren;
3. het vermogen het onderwijsaanbod continu te vernieuwen en de organisatie voortdurend te ontwikkelen.

De modellen zijn:

- I Selectieve streaming-segmentaal model
- II Setting-lijn-/stafmodel
- III Flexibele differentiatie-collegiaal model
- IV Integratie-matrixmodel
- V Innovatie-modulair model



Figuur b1

*Het vliegermodel van Petri*





## **Bijlage 2**

### **Karakteristieken van ongewoon effectieve scholen**

#### **Levine en Lezotte (1990)**

##### *Productief schoolklimaat en -cultuur*

- Ordelijke omgeving
- De betrokkenheid van het schoolteam op een gemeenschappelijke en duidelijke missie gericht op prestaties
- Probleemoplossende oriëntatie
- Samenhang, samenwerking, consensus, communicatie en collegialiteit binnen het team
- Inbreng van het team bij besluiten
- Nadruk op schoolniveau op het erkennen van positieve prestaties

##### *Nadruk op het verwerven van basisvaardigheden door leerlingen*

- Maximale benutting van tijd voor leren
- Nadruk op het beheersen van basisvaardigheden

##### *Geschikte begeleiding van de vorderingen van de leerling*

##### *Praktijkgeoriënteerde stafontwikkeling in de school zelf*

##### *Onderwijskundig leiderschap*

- Strenge selectie en vervanging van leerkrachten
- Tegendraadse oriëntatie en afscherming van de school
- Frequent en persoonlijk begeleiden van schoolactiviteiten, en het betekenis geven aan de activiteiten
- Het gebruik van veel tijd en energie voor schoolverbeteringsactiviteiten
- Steun aan leerkrachten
- Het verwerven van middelen
- Superieur instructief leiderschap
- Effectief gebruik van instructieve steun aan personeel

##### *Ouderparticipatie*

##### *Effectieve inrichting van instructie en implementatie*

- Succesvolle indeling in groepen en daaraan gerelateerde organisatie
- Geschikt tempo en aanpassing
- Actief verrijkt leren
- Effectieve leermethoden
- Nadruk op de evaluatie van hogere niveaus van leren
- Coördinatie in curriculum en instructie
- Gemakkelijk gebruik van overvloedig en geschikt instructiemateriaal

- Aanpassing van het klaslokaal
- Tijd vrijmaken voor lezen, taal en rekenen

*Hoge, geoperationaliseerde verwachtingen van en eisen stellen aan leerlingen*

*Andere mogelijke karakteristieken*

- Het besef bij de leerling van doeltreffendheid/nutteloosheid
- Multiculturele instructie en sensitiviteit
- Persoonlijke ontwikkeling van leerlingen
- Rigoureuus en onpartijdig beleid en praktijk bij het beoordelen van leerlingen

### **Bijlage 3**

## **Operationalisatie van veranderingscapaciteiten**

### **Van Gennip (1991)**

#### *Procesplanning en procesevaluatie*

- Het reëel kunnen inschatten van de eigen veranderingscapaciteit door het team
- Beleidsvorming: het ontwikkelen van een eigen innovatiebeleid voor de school (o.a. het stellen van eigen prioriteiten)
- Het kunnen hanteren van probleemoplossende werkwijzen (procesmodel, hanteren beleidsmatige cyclus)
- Het opstellen van en werken met een ontwikkelingsplan/veranderingsplan
- Het systematisch evalueren van het onderwijs/ de vernieuwing:
  - reflecteren op eigen handelen en het bespreken daarvan
  - de uitkomsten van de evaluatie terugkoppelen naar het handelen
- Institutionalisering

#### *Omgevingsrelatie*

- Het bepalen van de ondersteuningsbehoefte(n) en deze kunnen vertalen naar onderwijsbegeleidingsdienst of nascholing
- Het aanboren van interne en externe hulpbronnen en het gebruik maken daarvan
- Het kunnen omgaan met het krachtenveld waarbinnen de school zich bevindt

#### *Innovatie-inhoud*

- Het ontwikkelen van een visie op onderwijs: doelstellingen, uitgangspunten, schoolconcept
- Het kunnen aangeven en hanteren van inhoudelijke evaluatie-criteria
- Het benadrukken van concrete onderwijsinhouden/de innovatie-inhoud
- Ontwikkeling onderwijsleermateriaal

#### *Communicatie en besluitvorming*

- Het bespreken van elkaars onderwijsgedrag, het geven van constructieve feedback
- Het kunnen komen tot een gezamenlijke intentieverklaring van het team om te gaan veranderen
- Besluitvorming

## *Schoolleiding*

- Inhoudelijke voortrekkersfunctie:
  - het inhoudelijk inspireren van het team
  - inhoudelijk het voortouw nemen en de koers aangeven
  - een beoogde vernieuwing concreet en zichtbaar kunnen maken (demonstreren)
  - oog hebben voor de inhoudelijke kant van een verandering
  - het bijhouden en benutten van externe informatie
  - het beschikken over inhoudelijke kaders en handvatten waardoor zicht geboden wordt op de mogelijkheden van onderwijs
- Initiëren en stimuleren van het veranderingsproces
- Voortrekkersfunctie met betrekking tot het vernieuwingsbeleid:
  - zorgen dat er een vernieuwingsbeleid voor de school uitgestippeld wordt
  - het zorgen voor een goede afstemming tussen onderwijsinhoudelijke aspecten, organisatorische aspecten en procesmatige aspecten
  - het afstemmen van de interne en externe begeleiding
  - het faseren van de werkzaamheden
  - het inschatten van de veranderingscapaciteit van het team en weten hoe ontwikkelingskansen te creëren
- Het op één lijn krijgen van het team, het bevorderen van eensgezindheid in het denken en handelen
- Het begeleiden van leerkrachten

# Geraadpleegde literatuur

---

Appelhof, P. (1984). De zelfvernieuwende school: vernieuwing van binnen door ondersteuning van buiten. In: School & Begeleiding, jrg. 2 (2), 7-11.

Argyris, C., Schön, D.A. (1978). Organizational learning: a theory of action perspective. Reading: Addison-Wesley.

Berg, van den R., Vandenberghe, R. (1995). Wegen van betrokkenheid: reflecties op onderwijsvernieuwing. Tilburg: Zwijssen.

Berg, van der R., Vandenberghe R. (1996). Vernieuwen: samenspel tussen professionele ontwikkeling van docenten en schoolontwikkeling. In: School & Begeleiding, jrg. 14 (3), 11-15.

Blom, S. (1990). Naar een lerende school. In: Mesomagazine, jrg 10 (52), 2-5.

Blom, S.V., Krüger, M.L. (1993). Schoolcultuur in een transformerende schoolorganisatie. In: Stijnen e.a., Transformatie van schoolorganisaties. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Bollen, R., Hopkins, D. (red.) (1987). School based review: towards a praxis. Leuven: Acco.

Bomers, G.B.J. (1990). De lerende organisatie: de enige zekerheid voor organisaties is permanente verandering. In: Harvard Review, nr. 22, 21-31.

Brandsma, H.P., Stoel, W.G.R. (1987). Schoolleiders in het voortgezet onderwijs. Een exploratieve studie naar de determinanten en effecten van schoolleiderskenmerken. In: J. Scheerens & W.G.R. Stoel. Effectiviteit van onderwijsorganisaties. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Brandsma, H.P. (1993). Basisschoolkenmerken en de kwaliteit van het onderwijs. Groningen: RION.

Burbach, H.J., Crockett, M. (1994). The learning organization as a prototype for the next generation of schools. In: Planning and Changing, jrg. 25 (3/4), 173-179.

Corthouts, F. (1995). Werken aan een lerende organisatie. In: Opleiding & Ontwikkeling, jrg. 8 (4), 21-25.

Creemers, B.P.M., Peters, T., Reynolds, D. (1989). School effectiveness en school improvement: proceedings of the second international congress Rotterdam 1989. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Creemers, B.P.M. (1990). Management en organisatie ter verhoging van de effectiviteit. Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, 1110 1-20. Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.

Creemers, B.P.M. (1991). Effectieve instructie: een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas. Den Haag: SVO.

Creemers, B.P.M. (1994). The effective classroom. London: Cassell.

Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). Zicht op kwaliteit. Den Haag: SDU.

Dalin, P. (1989). Organisatieontwikkeling in school en onderwijs. Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.

Dijkstra, R., Meer, van der N. (1994). Adaptief onderwijs in een lerende school. Utrecht: APS.

Dijkstra, R. (1996a). Adaptief onderwijs in een lerende school. In: Praxis-bulletin, jrg. 13 (9), 10-11.

Dijkstra, R. (1996b). De rol van de schoolleider. In: Praxis-bulletin, jrg. 13 (10), 20-21.

Emmerik, R., Lier, van J., Nelen, Th. (1993). De toekomst van de effectieve school. Stimulans, jrg 11 (1), 16-18.

Emst, Van E. (1985). Innoverend handelen: de obd als innovatieve spil in de regio. Amsterdam: Algemeen Pedagogisch Centrum.

Fullan, M. (1991). The new meaning of educational change. Londen: Cassel Educational Limited.

Fullan, M. (1992). Successfull school improvement: the implementation perspective and beyond. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Fullan, M. (1993). Change forces: probing the depts of educational reform. Bristol, PA: The Falmer Press.

Gennip, van J. (1991). Veranderingscapaciteiten van basisscholen: onderzoek naar de functie van veranderingscapaciteiten binnen het innovatieproces basisonderwijs. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

- Gorter, R.J. (1994). Schoolbegeleiding in de toekomst. In: School & Begeleiding, jrg.12 (1), 16-18.
- Grift, W. van de (1987). Zelfpercepties van onderwijskundig leiderschap en gemiddelde leerlingprestaties. In: J. Scheerens & W.G.R. Stoel. Effectiviteit van onderwijsorganisaties. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Grift van der, W., Lagerweij, N. (1988). Hoe verbeteren we onderwijs? De Lier: Academisch Boeken Centrum: ABC.
- Hoewijk, van R. (1993). De lerende school, een wondermiddel. In: Meso-magazine, jrg. 13 (65), 2-13.
- Hoewijk, van R. (1993b). Over de leider en de stewardess: de leider in de lerende organisatie. In: Mesomagazine, jrg. 13 (67), 17-22.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). School improvement in an era of change. Londen: Cassell.
- Huybers, A., Kuijpers, W. (1996). Benchmarking: op zoek naar het goede voorbeeld. In: Kompact, nr. 61, 10-12.
- Jansma, C. (1996). De school als lerende organisatie. In: Mensen-kinderen, jrg. 11 (15), 10-14.
- Kluytmans, F., Stijnen, P.J.J. (1993). Veranderen als een vorm van probleemoplossing. In: Stijnen e.a. Transformatie van schoolorganisaties. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Lagerweij, N.A.J. (1987a). Onderwijskunde en innovatie. In: Lagerweij, N.A.J., Vos, F.J. Onderwijskunde, een inleiding. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lagerweij, N.A.J. (1987b). Theorie van de onderwijsvernieuwing. In: Kernenade van, J.A., Lagerweij, N.A.J., Leune, J.M.G., Ritzen, J.M.M. Onderwijs bestel en beleid 3, onderwijs in ontwikkeling. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lagerweij, N.A.J. (1991). Onderwijsbegeleiding ten dienste van onderwijsverbetering. In: School & Begeleiding, jrg. 8 (31), 3-6.
- Lagerweij, N.A.J. e.a. (1996). Basisvorming op de voet gevolgd: de invoering. Het eerste implementatiejaar, informatie over Utrechts onderzoek naar invoering basisvorming. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Lagerweij N., Haak E. (1996b). Eerst goed kijken. Leuven: Garant.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1995). An organisational learning perspective on school responses to central policy initiatives. In: School organisation, jrg. 15 (3), 229-252.

Levine, D.U., Lezotte, L.W. (1990). Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Leys, M. (1993). Human resource development; de lerende organisatie. Diegem: Samsom.

Mahieu, P., Peeters, K. (1990). Koerszoekend leiderschap: tussen cultuur en transformatie. In: Mesomagazine, jrg. 10 (53), 22- 26.

Marx, E. (1989). De toegankelijkheid van de schoolorganisatie. In: Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement. 6240 1-22. Alphen aan den Rijn: Samsom uitgeverij.

Miles, M.B., Ekholm, M. (1985). What is school improvement? In: Velzen van, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U., Robin, D. Making school improvement work. Leuven: Acco.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1985). Memorie van Antwoord. Tweede Kamer, vergaderjaar 1984-1985, 18 879, nrs. 1-2. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Moelands, H.A., Sanders P.F. (1996) Onderwijskundige meetinstrumenten. In: J. Scheerens (red.) Kwaliteitszorg in het onderwijs. Onderwijskundig lexicon, deel centrale onderwijsthema's. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Netelenbos, T. (1995). Lokaal onderwijsbeleid. Publikatie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Den Haag: SDU.

O'Neil, J. (1995). On schools as learning organizations: a conversation with Peter Senge. In: Educational leadership, april, 20-23.

Osinga, N., Boersma, R.S. (1997). Onderwijsbegeleiding in transformatie naar zakelijke dienstverlening (vervolg). In: School & Begeleiding, jrg. 14 (2), 10-13.

Petri, M.W. (1995). Samen vliegeren; methodiek en resultaten van interactieve schooldiagnose. Leuven: Acco.



- Prins, J.B.A., Tillema, H.H., Wolfgram, H.P. (1985). Het functioneren van onderwijsbegeleiding op de basisschool: eindrapport II. Groningen: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek.
- Putten, Van der M., Geelen, F. (1992). Lerende organisatie belangrijke streefrichting, maar geen noodzakelijk einddoel. Interview met prof. dr. Ernst Marx. In: Opleiding & Ontwikkeling, jrg. 5 (7/8), 9-12.
- Runkel, P.J., Schmuck, R.A., Arends, J.H., Francisco, R.P. (1978). Transforming the school's capacity for problem solving. Oregon: University of Oregon Press.
- Scheerens, J., Stoel, W.G.R. (1987). Effectiviteit van onderwijsorganisaties. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1989). Wat maakt scholen effectief: samenvatting en analyse van onderzoeksresultaten. Lisse: Swets & Zeitlinger (SVO-balansreeks; nr. 1).
- Scheerens, J., Creemers, B.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. In: Creemers, B., Peters, T., Reynolds, D. School effectiveness en school improvement: proceedings of the second international congress Rotterdam 1989. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1996). Beoordeling en evaluatie in het kader van kwaliteitszorg in het onderwijs. In: J. Scheerens (red.) Kwaliteitszorg in het onderwijs. Onderwijskundig lexicon, deel centrale onderwijsthema's. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Scheerens, J., Creemers, B.P.M. (1996). School effectiveness in the Netherlands: the modest influence of a research programme. In: School effectiveness and school improvement, jrg. 7(2), 181-195.
- Schramade, P., Tjepkema, S. (1993). Benchmarking bij AT&T; een gerichte manier om als organisatie te leren van anderen. In: Opleiding & Ontwikkeling, jrg. 6 (6), 15-18.
- Senge, P.M. (1990). The fifth discipline: the art and practice of the learning organization. New York: Double Day Currency.
- Senge, P.M. (1990b). The leaders new work: building learning organizations. In: Sloan Management review, herfst 1990.
- Stijnen, P.J.J., Scheerens, J., Wieringen, van A.M.L., Münstermann, H.G.W. (1993). Transformatie van schoolorganisaties. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Swieringa, J., Wierdsma, A.F.M. (1990). Op weg naar een lerende organisatie: over het leren en opleiden van organisaties. Groningen: Wolters Noordhoff.

Thijs, J. (1993). De lerende organisatie en andere besognes. In: Opleiding & Ontwikkeling, jrg. 6 (3), 3-6.

Thijssen, J. (1992). To be or not to be: organizational learning in learning organizations. In: Opleiding en Ontwikkeling, jrg. 5 (7/8), 47-52.

Tillema, H.H. (1985). Effecten en baten van onderwijsverzorging. Groningen: RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek.

Tjepkema, S. (1992). De lerende organisatie: verslag van een congres over de lerende organisatie op 19 mei 1992. In: Opleiding & Ontwikkeling, jrg. 5 (7/8), 61-63.

Tjepkema, S. (1993). De profiel van de lerende organisatie en haar opleidingsfunctie. Enschede: Universiteit Twente.

Tucker, S. (1996). Benchmarking: A guide for educators. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Tweede Kamer der Staten-Generaal. (1995). Kwaliteitszorg in primair en voortgezet onderwijs. Den Haag: Sdu Uitgeverij Plantijnstraat.

Velzen van, W.G., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U., Robin, D. (1985). Making school improvement work. Leuven: Acco.

Velzen, W.G. van (1986). Organisatie zelfvernieuwing. In: Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement, 4230 1-20. Alphen aan den Rijn: Samsom Uitgeverij.

Vernooy, K. (1988). Het versterken van de effectiviteit van school en begeleiding. In: School en Begeleiding, jrg. 5 (20), 5-10.

Vernooy, K. (1990). Schoolbegeleiding en schoolverbetering. In: School en Begeleiding, jrg. 7 (25), 31-36.

Visscher, A.J. (1993). De technologie van het primaire proces in onderwijsinstellingen. In: Stijnen e.a. Transformatie van schoolorganisaties. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Vleerlaag, H. (1990). Tweegesprek Ernst Marx. In: Mesomagazine, jrg. 10 (51), 5-7.

Voogt, J.C. (1986). Werken aan onderwijsverbetering. In: Voogt en Reints. Naar beter onderwijs. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen b.v.

Voogt, J.C., Bollen, R. (1988). SBR in Nederland; een studie over schooldiagnose. Leuven: Acco.

Voogt, J.C., Jacobs, C.F.T.M. (1991). De basisschool in kaart. Den Haag: Sdu Uitgeverij.

WPRO (1990). Wet op de onderwijsverzorging. In: Handboek onderwijsbegeleiding. A 1000 1-57. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.