

Het innovatief vermogen van scholen in het basisonderwijs: een tweede vooronderzoek

F. Geijsel, R. van den Berg, P. Slegers

Samenvatting

Scholen zullen steeds meer verantwoordelijkheid gaan dragen voor hun eigen toekomst. In dit kader is het zinvol om na te gaan welke potenties en mogelijkheden scholen hebben om innovaties en met name grootschalige, te realiseren. Hiertoe is een strategie voor onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen opgezet.

In een eerdere publikatie in dit tijdschrift werd verslag gedaan van het eerste vooronderzoek dat in het voortgezet onderwijs heeft plaatsgevonden. Dit onderzoek heeft geleid tot een eerste conceptueel model van innovatief vermogen.

In deze bijdrage wordt ingegaan op het tweede vooronderzoek, in het basisonderwijs. De inhoud van de vernieuwing hierbij is 'Weer Samen Naar School' (WSNS). Dit onderzoek heeft tot doel meer inzicht te verwerven in het reeds ontwikkelde model van innovatief vermogen ten einde een vragenlijst te kunnen ontwikkelen voor grootschalig onderzoek. Bovendien is ervoor gekozen om een stap verder te gaan door de relatie tussen innovatief vermogen en betrokkenheid te onderzoeken. Voor dit onderzoek is een aantal 'hoog innovatieve' en 'laag innovatieve' scholen gezocht. Bij leerkrachten, interne begeleiders en directeurs ($N = 64$) van deze scholen zijn twee interviews en een vragenlijst afgenomen. De resultaten van de interviews en de vragenlijst hebben geleid tot meer inzicht in de betekenis van de componenten van innovatief vermogen.

1 Inleiding

In de huidige maatschappij worden scholen voortdurend geconfronteerd met veranderingen in directe omgeving en vernieuwingen, waarvan vele door de overheid geïnitieerd wor-

den. Scholen komen steeds meer op eigen benen te staan, waardoor een beroep wordt gedaan op eigenschappen die betrekking hebben op de capaciteiten van de school als organisatie (Lagerweij, 1993). Scholen zullen zich steeds meer moeten ontwikkelen als strategische organisaties (Slegers, 1991; Van den Berg, 1992). Door een beroep te doen op individuele verantwoordelijkheid en creativiteit kunnen scholen een eigen richting kiezen en zelf invulling geven aan de vele eisen die de omgeving stelt. Om meer inzicht te krijgen in dergelijke processen is een lange termijn strategie opgezet voor onderzoek naar het innovatief vermogen, bestaande uit twee vooronderzoeken en een grootschalig promotie-onderzoek. Beide vooronderzoeken hebben tot doel het begrip innovatief vermogen te conceptualiseren. Eerder werd in dit tijdschrift het verslag gepubliceerd van het eerste vooronderzoek, dat plaats heeft gevonden in het voortgezet onderwijs (Van den Berg, Slegers, Bakx & Van der Eerden, 1994). In dit eerste onderzoek is een model van innovatief vermogen ontwikkeld, bestaande uit vier componenten: context, samenwerking van leerkrachten, transformatief leiderschap en de school als lerende organisatie.

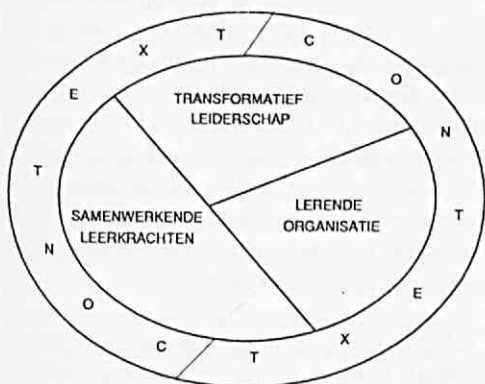
In dit artikel wordt verslag gedaan van het onderzoek naar het innovatief vermogen in het basisonderwijs. Daarbij heeft de vernieuwing 'Weer Samen Naar School' (WSNS) centraal gestaan. Er zijn opnieuw interviews afgenomen met als doel nog meer inzicht te krijgen in de vier componenten. Bovendien is ervoor gekozen om een stap verder te gaan door de relatie tussen innovatief vermogen en betrokkenheid te onderzoeken. Betrokkenheid is onderzocht door gebruik te maken van het interview 'Gebruiksniveaus van Innovatie' en de vragenlijst 'Intensiteit van Betrokkenheid'. Sinds 1981 wordt er met deze instrumenten, ontleend aan het Betrokkenheidsmodel, onderzoek gedaan (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, 1984,

1988, 1995; Kuijlaars, 1992; Ter Beek, 1992; Houtveen & Van de Grift, 1993; Van den Berg, 1993).

Dit artikel is als volgt opgebouwd. Allereerst wordt in paragraaf twee een korte schets gegeven van het innovatief vermogen van scholen. In paragraaf drie wordt het gebruikte onderzoeksdesign beschreven. Vervolgens geven we in de vierde paragraaf de resultaten weer. Dit doen we per component van het innovatief vermogen. We besluiten in paragraaf vijf met de conclusies. In de discussie zullen enkele resultaten worden geïnterpreteerd vanuit het perspectief van betrokkenheid.

2 Het innovatief vermogen van scholen

Bij de start van dit vooronderzoek is uitgegaan van het model en de definitie van het innovatief vermogen zoals door Bakx en Van der Eerden (1993) omschreven (zie ook Van den Berg et al., 1994). Het begrip 'innovatief vermogen' werd als volgt omschreven: *de competentie van scholen om zowel door de overheid geïnitieerde vernieuwingen, als door de school zelf op gang gebrachte vernieuwingen te implementeren en er bovendien zorg voor te dragen dat, indien nodig, beide soorten vernieuwingen in relatie tot elkaar staan.* Figuur 1 geeft het conceptueel model weer.



Figuur 1. Conceptueel model van innovatief vermogen

Op basis van literatuurstudie over het functioneren van innovatieve organisaties bleken de volgende vier componenten van belang voor

het innovatief vermogen (Bakx & Van der Eerden, 1993; Van den Berg et al., 1994): de context van de school, samenwerking van leerkrachten, transformatief leiderschap en het functioneren van de school als lerende organisatie. In het eerdere artikel in dit tijdschrift over het innovatief vermogen van scholen (Van den Berg et al., 1994) zijn deze componenten uitvoerig beschreven. We beperken ons hier tot de meest wezenlijke aspecten ervan.

Context

In dit kader wordt verwezen naar kenmerken van de externe omgeving van de school, waarbij markten, politiek klimaat en economische omstandigheden een rol spelen (Mintzberg, 1991). De context van de school is momenteel sterk aan het veranderen, waardoor scholen gedwongen worden te innoveren. Daarbij worden de mogelijkheden van scholen begrensd door het vigerende beleid van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Dit beleid is de laatste jaren gericht op een vergroting van de autonomie, waardoor de vrijheid van handelen van scholen toeneemt. Wil een school haar innovatief vermogen vergroten, dan zal ze optimaal gebruik moeten maken van deze geboden vrijheid. Van belang hierbij is de manier waarop scholen deze context percipiëren. Hoe groot schatten scholen de beschikbare beleidsruimte in en wat doen ze ermee (Rolff, 1993; Slegers & Wesselingh, 1993; Vandenberghe, 1993)?

Samenwerking van leerkrachten

Een goed functionerend team van leerkrachten is het bouw materiaal van de school (Van den Berg, 1990, 1992). Het team bepaalt het functioneren van de organisatie en ook het innovatief vermogen ervan. De schoolleiding speelt daarbij een voorwaardenscheppende rol (Lagerweij, 1993; Lagerweij & Haak, 1994). Innovatie vereist dat het team niet als een groep individuele docenten functioneert, maar dat de krachten van docenten gebundeld worden (Mintzberg 1991). Het bevorderen van samenwerking tussen docenten, zowel binnen als tussen de vaksecties, vergroot de onderlinge steun en collectieve verantwoordelijkheid. Binnen deze collegialiteit moet er ruimte zijn voor individuele vrijheid en creativiteit. Het vinden van een evenwicht tussen collegialiteit aan de

ene kant en individuele vrijheid en creativiteit aan de andere kant is essentieel voor de ontwikkeling van het innovatief vermogen (Van den Berg et al., 1994).

Transformatief leiderschap

Een vorm van leiderschap die aansluit bij het ontwikkelen van een hoog innovatief vermogen van de school wordt transformatief leiderschap genoemd. In het eerste vooronderzoek is nagegaan door welke aspecten transformatief leiderschap wordt gekenmerkt. Deze zijn: visieontwikkeling, het stimuleren van samenwerking en het respecteren van de zelfontwikkeling van leerkrachten (zie ook: Leithwood, 1994). Vooral bij grootschalige vernieuwingen vervult de transformatieve leider een belangrijke rol. Transformatieve schoolleiders streven drie fundamentele doelen na (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1995):

- 1 Het stimuleren en ontwikkelen van een gemeenschappelijk klimaat;
- 2 Een bijdrage leveren aan de professionele ontwikkeling van docenten;
- 3 Uitbreiding van het probleemoplossend vermogen van de school.

Transformatief schoolleiderschap vindt plaats binnen een kader waarin de potenties van de betrokkenen in een school worden gemaximaliseerd. De eigen verantwoordelijkheid van individuen speelt hierbij een belangrijke rol (Van den Berg, 1990). Hierbij is sprake van een complementariteit tussen enerzijds de eigen ontwikkelingsbehoefte van docenten en anderzijds het scheppen van mogelijkheden door de organisatie en de leider voor het realiseren van vernieuwingen. Waar grootschalige vernieuwingen leiden tot ontwrichting van bestaande verwachtingspatronen bij docenten (Salisbury & Conner, 1994), is transformatief leiderschap nodig met als streven docenten naar hogere niveaus van betrokkenheid en motivatie te brengen.

De school als lerende organisatie

Een lerende organisatie is een "organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en op continue basis te vergroten, ter optimalisering van haar effectiviteit" (Bomers, 1989, p. 2). Volgens Louis (1994) past de theorie rondom de lerende organisatie in het denken over vernieuwingen als non-

lineaire en niet-rationele processen. Binnen het concept van de lerende organisatie wordt de nadruk gelegd op cognitieve en gedragsmatige transformatie, zowel bij individuen als bij groepen (Louis, 1994, p. 8). Marx en De Vries (1995, p. 61) zien de lerende organisatie als een complexe organisatie, waarin diverse strijdige opties, zoals individuele autonomie en wederzijdse afhankelijkheid, met elkaar in evenwicht worden gebracht. Om het leren van organisaties als geheel mogelijk te maken zijn samenwerking en interactie van belang.

Dit organisatie-leren is meer dan de optelsom van het leren van individuen. Senge (1993) doelt op hetzelfde met 'teamleren' als een van de vijf disciplines die hij noodzakelijk acht voor het functioneren van een lerende organisatie. In relatie tot dit teamleren noemt hij de noodzaak van een gemeenschappelijke visie om richting te geven aan het leerproces in de samenwerking van mensen. Coördinatie binnen de lerende organisatie vindt dan voornamelijk plaats op basis van onderlinge afstemming tussen de verschillende geledingen. De basisstructuur van een organisatie waarin dit coördinatie-mechanisme centraal staat, is een organische structuur. In veel literatuur over innovatieve organisaties (Mintzberg, 1991; Cobbenhage, 1990; Sundbo, 1992; e.a.) wordt een organische structuur gezien als een adequate organisatievorm om in een complexe en dynamische omgeving te kunnen overleven. Een ander kenmerk van een organische structuur is strategievorming als beleidsbepalend instrument (Morgan, 1986; Mintzberg, 1991). Beleidsbepaling vindt niet plaats door strategische planning op één plaats aan de top (het management). Beleid wordt veel meer op impliciete wijze geformuleerd doordat zich allerlei specifieke activiteiten in de organisatie afspelen. Ontwikkeling van beleid krijgt hierdoor een incrementeel karakter: beleid groeit stap voor stap, vanuit de basis.

In het kader van de implementatie van vernieuwingen worden, naast het innovatief vermogen, ook begrippen als beleidsvoerend vermogen (Sleegers, 1991) en veranderingscapaciteiten (Van Gennip, 1991) van belang geacht. In het eerdere artikel in dit tijdschrift over het innovatief vermogen van scholen (Van den Berg et al., 1994) beschreven we dat deze

concepten vooral organisatorische aspecten van de school betreffen, terwijl het innovatief vermogen ook culturele aspecten omvat. Lagerweij en Haak (1994) gebruiken het begrip schoolontwikkeling als perspectief voor onderwijsverandering. Zij onderscheiden daarbij een structurele en dynamische invalshoek (p. 98). Het begrip innovatief vermogen sluit aan bij de laatstgenoemde invalshoek, en wel bij de vraag hoe de verschillende elementen van het proces veranderbaar zijn. Het innovatief vermogen richt zich op de mensen en hun ontwikkeling in de school die zich als een lerende organisatie profileert.

Betrokkenheid

Bij bovenstaande beschrijving van de componenten van het innovatief vermogen zijn op meerdere plaatsen elementen van het 'betrokkenheidsdenken' te herkennen. Dit blijkt met name uit het belang van de individuele verantwoordelijkheid en het persoonlijk perspectief van docenten voor het innovatief vermogen van scholen. Met betrokkenheid bedoelen Van den Berg en Vandenberghe (1995) de *vragen* met een min of meer *emotionele* ondertoon, die *onzekerheid*, eventueel *weerstand* tegen verandering signaleren en die op één of andere wijze door de leerkracht(en) zullen moeten worden opgelost. Van den Berg en Vandenberghe (1981, 1984, 1988, 1995) onderscheiden drie hoofdvarianten van betrokkenheid: zelf-, taak- en anderbetrokkenheid. Betrokkenheid is een natuurlijk fenomeen bij vernieuwingsprocessen en kan beschouwd worden als iets dat zich bij veranderingen in de dagelijkse praktijk manifesteert (zie ook Fullan & Stiegelbauer, 1991).

Vooraf in de laatste decennia rust een permanente druk tot voortdurende verandering. Deze permanente druk komt voort uit de spanning tussen de nieuwe opdrachten die de school uit de samenleving krijgt, en de dikwijls behoudende cultuur op scholen. Daar komt nog bij dat vernieuwingen vaak grootschalig zijn en door de landelijke overheid aan de scholen worden opgelegd. Iedere leerkracht laat zich echter leiden door zijn of haar eigen opvattingen over onderwijs geven, zijn of haar subjectieve onderwijstheorie (Van den Berg & Vandenberghe, 1995; Huberman, 1993). Betrokkenheid kan men op deze manier ook be-

schouwen als een proces waarbij leerkrachten hun subjectieve onderwijstheorie confronteren met uiteenlopende verwachtingen vanuit een wisselende omgeving. Ook Senge (1993) ziet de individuele motivatie van organisatieleden ('persoonlijk meesterschap') als bepalend voor een goed functioneren van de organisatie. Het gaat om een wisselwerking tussen individu en organisatie als een proces van schoolontwikkeling, dat altijd doorgaat. Zo beschouwd lijken betrokkenheid en het innovatief vermogen van scholen aan elkaar gerelateerd. Deze veronderstelling is in de hier gerapporteerde studie onderzocht.

3 Het onderzoeksdesign

3.1 Onderzoeksvragen

De volgende vragen stonden centraal in het onderzoek:

- a Welke concrete verschillen bestaan er per component van het innovatief vermogen tussen enerzijds hoog innovatieve en anderzijds laag innovatieve basisscholen?
- b Is er een relatie tussen innovatief vermogen van basisscholen en de mate van betrokkenheid bij een vernieuwing?

Uit het eerste vooronderzoek is gebleken dat een groep hoog innovatieve scholen in het voortgezet onderwijs verschilde van een groep laag innovatieve scholen voor wat betreft de genoemde componenten. In dit tweede vooronderzoek willen we dieper op deze verschillen ingaan. Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag wordt verwacht dat op de hoog innovatieve scholen een grotere betrokkenheid wordt gevonden dan op de laag innovatieve scholen.

3.2 Onderzoekszet

Voor dit onderzoek zijn scholen gezocht met een hoog, dan wel laag innovatief vermogen. Gerards (1993) ontleent aan een aantal eerdere onderzoeken naar vernieuwingscholen de volgende drie criteria die gebruikt kunnen worden om scholen op basis van het innovatief vermogen te selecteren:

- a het aantal uitgevoerde vernieuwingsprojecten in het verleden;
- b het aantal vernieuwingsgebieden in uitvoering;

c het oordeel van de betreffende begeleider uit de regio.

De eerste twee criteria hebben als assumptie dat scholen met een laag innovatief vermogen in het verleden minder vernieuwingsprojecten hebben uitgevoerd en momenteel op minder vernieuwingsgebieden bezig zijn dan scholen met een hoog innovatief vermogen. Deze criteria kunnen vanzelfsprekend en valide zijn, maar roepen ook vragen op. Zo zou men zich bijvoorbeeld een school kunnen voorstellen die nog maar vijf jaar geleden opgericht is en toch zeer innovatief te werk gaat. Vandaar dat gekozen is om voor de selectie van basisscholen aan het derde criterium prioriteit te geven.

Om hoog en laag innovatieve scholen te vinden hebben gesprekken plaatsgevonden met drie schoolbegeleiders uit drie regio's, die zich in hun werk concentreren op WSNS. Aan elke schoolbegeleider is gevraagd twee hoog innovatieve en twee laag innovatieve scholen te zoeken voor deelname aan het onderzoek, uitgaande van de vorderingen binnen het project WSNS. De vier door ons geschetste componenten van innovatief vermogen hebben bij de uiteindelijke selectie van de scholen geen rol van betekenis gespeeld. Wel is met de begeleiders gesproken over de mogelijke betekenis van innovaties voor scholen; dit in zeer algemene zin en in relatie tot de drie boven geschetste criteria. Het vinden van scholen, die naar de mening van de begeleider weinig investeerden in WSNS, leverde de meeste problemen op. Uiteindelijk hebben vier van deze scholen meegedaan. Scholen met een grote investering in WSNS (naar het oordeel van de begeleider) zijn eerder bereid tot medewerking. Het was dan ook geen probleem om zes hoog innovatieve scholen te vinden. In totaal hebben dus tien scholen meegewerkt aan dit onderzoek.

Aan de schoolleider van elke school is een korte vragenlijst ter invulling toegestuurd. Via deze vragenlijst is onder andere informatie verkregen over uitgevoerde vernieuwingsprojecten in het verleden en huidige vernieuwingsgebieden (criterium a en b). Het bleek dat in het verleden en op het moment van onderzoek op de zes hoog innovatieve scholen sprake was van relatief meer vernieuwingsprojecten dan op de vier laag innovatieve scholen. Dit ondersteunt de door Gerards aangegeven criteria.

Op de tien deelnemende scholen hebben de

directeur, de interne begeleider en leerkrachten meegedaan aan het onderzoek ($N = 64$). Bij deze 64 respondenten zijn twee interviews en een vragenlijst afgenomen. Het innovatief vermogen is met behulp van een interview onderzocht, dat een aangepaste versie is van het interview dat in het voortgezet onderwijs is afgenomen (Bakx & Van der Eerden, 1993). De vragen hadden betrekking op de vier componenten van het ontwikkelde model.

De betrokkenheid bij de vernieuwing is onderzocht met het interview 'Gebruiksniveaus van Innovatie' (Van den Berg & Vandenberghe, 1981) en de Rasch-vragenlijst 'Intensiteit van Betrokkenheid' (Houtveen & Van de Grift, 1993). Met het interview kan worden achterhaald in welke fase van een vernieuwing een leerkracht zich bevindt. Met de vragenlijst kan worden vastgesteld hoe groot de intensiteit van de betrokkenheid bij een vernieuwing is aan de hand van Rasch-scores die op basis van de ingevulde vragenlijst kunnen worden bepaald.

Bij de interviews en de vragenlijst heeft de vernieuwing 'Weer Samen Naar School' (WSNS) centraal gestaan. Om de verschillende scholen en respondenten in dit onderzoek met elkaar te kunnen vergelijken is het van belang te waarborgen dat alle respondenten én de onderzoeker zo veel mogelijk dezelfde inhoud aan WSNS toekennen. Hierbij is rekening gehouden met het verschil in perspectief van de directeuren, de interne begeleiders en de leerkrachten. Bij de leerkrachten betrof de omschrijving de concrete uitvoering van WSNS in de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Bij de directeuren had de omschrijving betrekking op het ontwikkelen van beleid ten aanzien van WSNS voor hun school en in het samenwerkingsverband. Bij de interne begeleiders betrof de omschrijving hun taken met betrekking tot het operationaliseren van WSNS-beleid in hun school (Geijssels, 1994). Voor de interpretatie van de onderzoeksresultaten is het van belang rekening te houden met dit verschil in perspectieven.

3.3 Analyse

Alle interviews 'Innovatief vermogen van scholen in het basisonderwijs' zijn op band opgenomen en volledig uitgewerkt door derden. Deze interviews vormen het ruwe materiaal

van dit onderzoek. Vervolgens hebben de onderzoekers de interviews opgedeeld in kleine teksteenheden. Elke teksteenheid bevat een of meerdere uitspraken van de geïnterviewde met betrekking tot een bepaalde gebeurtenis of geeft een gedachte weer van de geïnterviewde. Deze teksteenheden zijn vervolgens met elkaar vergeleken en ondergebracht bij een beperkt aantal categorieën. In totaal zijn op deze wijze 1671 teksteenheden toegekend aan 65 categorieën. Veel van deze categorieën vormen tweetallen die als elkaars tegengestelde zijn te beschouwen. Van elk tweetal zou idealiter gesteld kunnen worden dat de ene categorie alleen bij hoog innovatieve scholen wordt aangetroffen, terwijl de andere categorie alleen op scholen met een laag innovatief vermogen wordt aangetroffen. Er is ook een aantal categorieën gevonden zonder tegengestelde categorie (zie hiervoor de Tabellen in par. 4).

Voor het categoriseren van de teksteenheden is gebruik gemaakt van het programma Teksttabel, een gecomputeriseerde methode voor het analyseren van tekstuele data (Welten & Janssen, 1993). De categorieën, die met behulp van het programma Teksttabel zijn gevonden, werden op hun beurt ondergebracht bij één van de vier componenten uit het model van innovatief vermogen. Dit is grotendeels gebeurd op basis van beschikbare literatuur over het innovatief vermogen (Bakx & Van der Eerden, 1993).

3.4 Betrouwbaarheid van de analyse

Bij het doen van kwalitatief onderzoek is de intersubjectiviteit tussen de onderzoekers een belangrijke methode om de betrouwbaarheid te vergroten. Met intersubjectiviteit wordt in dit verband bedoeld: consensus tussen de onderzoekers. De interviews naar het innovatief vermogen in dit onderzoek zijn door twee onderzoekers geanalyseerd. Smaling (1992) beschrijft drie traditionele vormen en twee meer alternatieve vormen van intersubjectiviteit. Aan elk van deze vormen is op een of andere wijze voldaan, zoals nu kort beschreven zal worden. Met *consensual intersubjectivity* wordt bedoeld de consensus tussen onderzoekers over het interpreteren van de data. Tijdens de analyse is in dit onderzoek voortdurend gestreefd naar consensus. De analyse van de teksteenheden van het interview naar het inno-

vatief vermogen is uitgevoerd door twee onderzoekers. Eén van hen was vanaf het begin bij het onderzoek betrokken geweest, de ander niet. De onderzoekers hebben de analyse samen uitgevoerd, waarbij beiden evenveel inbreng hadden. Ten aanzien van elke teksteenheid is consensus bereikt. De indeling van de categorieën volgens de vier componenten van het model is een iteratief proces geweest, waarbij tevens beide begeleiders van het onderzoek betrokken waren. Ook hierover is consensus bereikt.

Intersubjectivity by regimentation betreft het standaardiseren van dataverzamelingstechnieken om de individuele verschillen tussen de onderzoekers te minimaliseren. Hiertoe zijn de eerste zes interviews door de twee interviewers in elkaars bijzijn afgenomen. Telkens stelde één interviewer de vragen terwijl de ander kritisch luisterde naar de interviewer. Na elk interview heeft vervolgens een evaluatie plaatsgevonden. Op deze wijze hebben de beide interviewers zich ervan kunnen overtuigen dat zij op vergelijkbare wijze interviewden. Dit werd mede mogelijk door de afspraak in alle interviews dezelfde vragen te stellen.

De *intersubjectivity by explicitness* doelt op een zo eenduidig mogelijke beschrijving van de gebruikte materialen, methoden en onderzoeksontwerpen, en tevens op de argumenten voor keuzen die daarin gemaakt zijn. Hieraan is voldaan door in het verslag expliciet te beschrijven en te verantwoorden welke stappen er in het onderzoek genomen zijn (Geijsel, 1994).

Een minder gangbare vorm is de *argumentative intersubjectivity* die voortkomt uit de opvatting dat de wetenschap alleen nog voortgang kan boeken door samenwerking en discussie tussen onderzoekers. Smaling (1992) acht hierbij gelijkwaardigheid tussen de onderzoekers van groot belang en noemt onder andere de methodologische discussie. In dit onderzoek is van beide sprake geweest.

Dialogical intersubjectivity is tevens een minder gebruikelijke vorm. Hier moet niet alleen overeenstemming zijn tussen de onderzoekers onderling maar ook met de onderzochten zelf. Dit kan worden bereikt door het terugkoppelen van de resultaten aan de respondenten en het verwerken van eventuele reacties daarop. Voor elk van de tien scholen is een terugkoppelingsrapportage geschreven. Alle

scholen zijn in gelegenheid gesteld om toelichting op de rapportage te verkrijgen. Hiervan heeft één school gebruik gemaakt.

4 Resultaten

In de volgende subparagrafen worden de resultaten voor elke component van het innovatief vermogen afzonderlijk gerapporteerd. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de twee groepen scholen. De resultaten worden weer gegeven in Tabel 1 tot en met 4. Links bovenaan staat steeds de betreffende component genoemd. De categorieën van elke component zijn daaronder geplaatst (verticaal). Voor een groot gedeelte van de categorieën geldt dat deze op bepaalde wijze met elkaar te maken hebben of elkaars tegengestelde zijn. Dergelijke paren van categorieën worden in de tabellen telkens direct onder elkaar geplaatst en afgeschermd door horizontale lijnen.

In elke tabel wordt (horizontaal) de groep hoog innovatieve scholen ($N = 6$) vergeleken met de groep laag innovatieve scholen ($N = 4$). In de *cellen* van de tabel staat het aantal toegekende teksteenheden per categorie voor de groep hoog en de groep laag innovatieve scholen. Er is voor gekozen om de aantallen eenheden van de laag innovatieve scholen in deze tabel te vermenigvuldigen met een bepaalde factor, daar het aantal respondenten van de hoog en de laag innovatieve scholen niet aan elkaar gelijk zijn. De factor is de verhouding tussen het aantal respondenten op de hoog en de laag innovatieve scholen. Deze is: 45/19 (ongeveer 2.37). Door het absolute aantal toegekende teksteenheden van de groep laag innovatieve scholen met deze factor te vermenigvuldigen is het mogelijk zicht te krijgen op de verschillen tussen de twee groepen van scholen. Doel van deze kwalitatieve analyse is namelijk extremen met elkaar te vergelijken om tendensen op te sporen.

Bij het vergelijken van de groepen van scholen is het van belang te weten in hoeverre het aantal eenheden verspreid is over de scholen, zodat voorkomen wordt dat er uitspraken gedaan worden over een groep van scholen waar het feitelijk één school betreft. In dit onderzoek is daarom bekeken of er grote verschillen zijn tussen de scholen door de absolute aantallen

per school te vergelijken. Daar waar er verschillen tussen de scholen zijn, zal dit worden beschreven.

4.1 Context

In Tabel 1 is te zien hoeveel eenheden er per groep van scholen zijn toegekend aan de categorieën die horen bij de component context. Voor de exacte omschrijving van de categorieën wordt verwezen naar Geijsel (1994).

Tabel 1
Resultaten m.b.t. de component context per groep van scholen

CONTEXT	hoog innovatief	laag innovatief
voldoende beleidsruimte	14	0
onvoldoende beleidsruimte	2	21
samenwerkingsverband actief	8	7
samenwerkingsverband passief	3	14
WSNS ingevoerd	14	0
WSNS uitdaging	23	9
WSNS concreet	20	9
WSNS minimaal	9	45

Uit deze tabel blijkt dat de zes hoog innovatieve scholen ruimte zien om eigen beleid te voeren binnen de regelgeving van het ministerie. Op de vier laag innovatieve scholen blijkt daarentegen dat men zich zeer belemmerd voelt door het ministerie en geen mogelijkheden zoekt om een eigen beleid te voeren.

Ten aanzien van het samenwerkingsverband tussen basisscholen en het speciaal onderwijs in het kader van WSNS is het verschil minder scherp. Wellicht hebben leerkrachten een minder duidelijk beeld van wat er in het samenwerkingsverband zoal gebeurt. Bij de categorieën met betrekking tot WSNS is er wel weer verschil tussen beide groepen scholen. Op de hoog innovatieve scholen zijn in verhouding tot de laag innovatieve scholen meer uitspraken gedaan waaruit blijkt dat men van mening is dat er op de school al volgens de eisen van WSNS wordt gewerkt. Men vindt tevens dat WSNS uitdagingen en mogelijkheden biedt en men is in staat concreet aan te geven welke nieuwe taken WSNS met zich meebrengt. Op de laag innovatieve scholen zijn er, juist in tegenstelling tot de hoog innovatieve scholen, uitspraken gedaan waaruit blijkt dat WSNS met zo min mo-

gelijk consequenties voor de dagelijkse praktijk wordt ingevoerd.

Samengevat zijn er binnen de component context verschillen tussen de twee groepen van scholen gevonden in de mate waarin een school beleidsruimte percipiëert en de manier waarop men bezig is met en denkt over WSNS.

4.2 Samenwerking van leerkrachten

Tabel 2

Resultaten m.b.t. de component samenwerking van leerkrachten per groep van scholen

SAMENWERKING VAN LEERKRACHTEN	hoog innovatief	laag innovatief
samenwerking algemeen voldoende	21	19
samenwerking algemeen onvoldoende	3	14
samenwerking actief	21	2
samenwerking passief	1	55
harmonie	41	2
disharmonie	0	36
behoefte aan klasoverstijgende samenwerking	38	0
eilandencultuur	1	28
lage drempel	66	19
hoge drempel	7	50
tussen bouwen voldoende	7	0
binnen bouwen voldoende	13	2
tussen bouwen onvoldoende	4	7

Tabel 2 laat zien dat op hoog innovatieve scholen de mate van samenwerking in het algemeen voldoende wordt gevonden, terwijl op de laag innovatieve scholen de meningen meer verdeeld zijn. Het verschil is niet zo groot. Ook blijkt uit de gegevens dat er binnen de hoog innovatieve scholen meer sprake is van actieve, klasoverstijgende samenwerking, terwijl op de laag innovatieve scholen in verhouding meer sprake is van passieve samenwerking waarbij men de neiging heeft zich vast te houden aan bestaande structuren. De hoog innovatieve scholen kennen een harmonieuze sfeer. Op de laag innovatieve scholen blijkt daarentegen uit relatief veel uitspraken dat er veel minder sprake is van een onderlinge vertrouwensbasis en dat de sfeer niet altijd op elk front even open en vriendelijk is (disharmonie). Relatief veel respondenten van de laag innovatieve scholen geven dan ook aan dat er sprake is van een eilandencultuur in de school. Op hoog innova-

tieve scholen zijn zeer veel opmerkingen gemaakt, meerdere per respondent, waaruit blijkt dat de drempel om met elkaar over het onderwijs en onderwijsproblemen te praten laag is. Bij de laag innovatieve scholen daarentegen is er overwegend meer sprake van een hoge dan van een lage drempel. Daarnaast wordt op de hoog innovatieve scholen veel meer vorm gegeven aan het zogenaamde bouwoverleg. Met een 'bouw' wordt een afdeling in een basisschool bedoeld, waarbij vaak onderscheid gemaakt wordt tussen onderbouw (kleutergroepen), middenbouw (tot groep zes of zeven) en bovenbouw (de hoogste groepen).

Uit deze resultaten blijkt dat er op hoog innovatieve scholen meer wordt samengewerkt dan op de laag innovatieve scholen. Verder komt naar voren dat de groepen van scholen verschillen op aspecten als actieve of passieve samenwerking, de mate van harmonie, de behoefte aan klasoverstijgende samenwerking, de mate waarin er sprake is van een eilandencultuur en het al dan niet aanwezig zijn van een drempel om met elkaar te praten over het werk.

4.3 Transformatief leiderschap

Tabel 3

Resultaten m.b.t. de component transformatief leiderschap per groep van scholen

TRANSFORMATIEF LEIDERSCHAP	hoog innovatief	laag innovatief
visie	38	17
onvoldoende visie	1	43
charismatische gedrevenheid	22	0
onvoldoende charismatische gedrevenheid	0	38
innovatief	62	7
klassikaal onderwijs	0	26
individuele feedback voldoende	27	5
individuele feedback onvoldoende	4	12
adequaat delegeren	48	5
niet adequaat delegeren	12	38
gezamenlijke doelen	41	2
cultuur van samenwerking	41	2
gezamenlijke verantwoordelijkheid	7	2
geen gezamenlijke doelen	0	47

Uit Tabel 3 blijkt het volgende. Op hoog innovatieve scholen kenmerken de schoolleiders zich door hun visie op het onderwijs en de

school. Zij hebben een bepaald charisma, waardoor collega's geïnspireerd worden, en zij zijn in staat doortastend op te treden. Hiermee werkt de schoolleider voortdurend aan de realisering van haar of zijn streefbeeld. De schoolleider initieert bewust vernieuwingen in de school en maakt gebruik van overtuigingskracht om het team te motiveren. Daarbij heeft de schoolleider respect voor ieders ideeën met betrekking tot de vernieuwing en is er begrip voor persoonlijke behoeften en gevoelens. De schoolleider is in staat verantwoordelijkheden uit handen te geven zonder deze uit het oog te verliezen. Er wordt veel aandacht besteed aan het creëren van een gezamenlijk draagvlak. Zo is samenwerking vanzelfsprekend en dit wordt gestimuleerd door onder andere de initiatie van werkwijzen, zoals het bouwoverleg, waarin de gestelde doelen tot uitdrukking komen. Daarbij wordt het team door de schoolleider aangesproken op de gezamenlijke verantwoordelijkheid die het draagt naar de leerlingen en hun ouders.

Wanneer we kijken naar de laag innovatieve scholen, ontstaat een heel ander beeld van de schoolleider. Veel respondenten op deze scholen zijn van mening dat hun schoolleider onvoldoende onderwijsvisie heeft. Overigens werden vragen naar de visie van de schoolleider veelal beantwoord met 'geen idee' of 'ik begrijp de vraag niet'. De schoolleider is in veel mindere mate een initiator; zij of hij motiveert en inspireert het team niet. Leerkrachten laten blijken behoefte te hebben aan meer doortastendheid zoals het doorhakken van knopen bij langdurige discussiepunten (overigens zonder dat dit ten koste gaat van hun eigen plannen). De schoolleider van de laag innovatieve school staat achter het vastgestelde, dikwijls meer behoudende karakter van het onderwijs in de school en kiest er bewust voor bepaalde vernieuwingen zo veel mogelijk af te remmen. Op persoonlijke behoeften en gevoelens wordt veelal niet ingegaan. Delegeren wordt nagelaten of juist gezien als een manier om werk aan anderen over te laten. De schoolleider zet zich weinig in om een draagvlak te creëren voor veranderingen en vernieuwingen. In veel mindere mate dan op de hoog innovatieve scholen is er iets 'eigens' aan de school, waar men gemeenschappelijk voor staat. Een van de laag innovatieve scholen vormt op dit beeld enigszins een uitzondering. Een jaar geleden is daar een

nieuwe schoolleider benoemd die zich onder andere ten doel stelt de samenwerking in de school te verbeteren.

Samengevat zien we verschillen tussen het leiderschap in de twee groepen van scholen wat betreft de ontwikkeling van een visie, het nastreven van gezamenlijke doelen, het inspireren van teamleden en begrip hebben voor persoonlijke gevoelens en behoeften.

4.4 De school als lerende organisatie

Tabel 4

Resultaten m.b.t. de component lerende organisatie per groep van scholen

LERENDE ORGANISATIE	hoog innovatief	laag innovatief
invloed gestimuleerd	70	14
invloed onvoldoende gestimuleerd	6	38
taakbeschrijving duidelijk	19	12
taakbeschrijving onduidelijk	5	14
lopende zaken bekend	40	26
lopende zaken vaak gemist	5	14
beschikbaarheid van informatie voldoende	32	7
beschikbaarheid van informatie onvoldoende	9	36
scholingsbeleid onvoldoende	20	2
scholingsbeleid	3	12
scholingsbehoefte groot	31	7
minimale scholingsbehoefte	14	43
besluiten in teamvergadering	57	12
weinig inspraak bij besluiten	2	24
geen eensgezindheid bij besluiten	0	21
middenmanagement	33	7
persoonlijke groeibehoefte	32	14

Uit de aantallen in Tabel 4 blijkt dat op hoog innovatieve scholen in verhouding meer invloed en initiatief vanuit het team wordt gestimuleerd dan op de laag innovatieve scholen. Dit duidt op het bestaan van strategievorming. Taakbeschrijvingen van bijvoorbeeld de interne begeleider zijn relatief minder vaak onduidelijk en lopende zaken worden relatief minder vaak gemist. Tussen de twee groepen van scholen is er in verhouding een duidelijk verschil ten aanzien van de beschikbaarheid van informatie. Zo is op de hoog innovatieve school de orthotheek veelal beter ingericht en is

men op de hoogte van wat er aan materiaal in de school aanwezig is. Uitspraken van respondenten geven blijk van scholingsbeleid, terwijl op de laag innovatieve scholen relatief veel minder wordt nagedacht over bijvoorbeeld welke cursussen in de toekomst voor de school van belang zouden kunnen zijn. Ook wordt in verhouding met de groep hoog innovatieve scholen veel vaker uiting gegeven aan een minimale scholingsbehoefte. Men vindt het minder belangrijk om op de hoogte te blijven van nieuwe ontwikkelingen.

Ook bij het nemen van besluiten zijn er verschillen. Op de hoog innovatieve scholen gebeurt dit in de teamvergadering, waarbij gestreefd wordt naar consensus; dit geldt met name voor beleidsbeslissingen. Op de laag innovatieve scholen worden besluiten ook wel in teamverband genomen, maar inspraak wordt relatief veel minder gestimuleerd. Uit veel van de uitspraken blijkt dat beslissingen wel in consensus gebeuren, tenzij wanneer de meningen sterk verdeeld zijn. Verder zijn er op de hoog innovatieve scholen meer tekstenheden toegekend aan de categorieën middenmanagement en persoonlijke groei-behoefte. Blijkbaar is er op deze scholen relatief meer sprake van een middenkader binnen de organisatie dan op de laag innovatieve scholen. Uitspraken in de categorie 'persoonlijk groei-behoefte' geven aan dat de respondent er naar streeft zich op allerlei vlakken te blijven ontwikkelen en kritisch te blijven op zijn of haar functioneren.

Verschillen tussen de twee groepen van scholen voor wat betreft de lerende organisatie, betreffen dus vooral de invloed van teamleden, de beschikbaarheid van informatie, het scholingsbeleid en de manier waarop belangrijke besluiten worden genomen.

4.5 Betrokkenheid

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op de relatie tussen innovatief vermogen en betrokkenheid. Hierbij gaan we ervan uit dat de betrokkenheid van de respondenten op de hoog innovatieve scholen groter zal zijn dan op de laag innovatieve scholen. Het betrokkenheidsmodel biedt uitgangspunten om naar betrokkenheid bij vernieuwingen te kijken. Hiertoe is een aantal meetinstrumenten ontwikkeld, waarvan er in dit onderzoek twee zijn toegepast: het interview 'Gebruiksniveaus van Inno-

vaties' en de vragenlijst 'Intensiteit van Betrokkenheid'. Met deze instrumenten is onderzocht of er in dit onderzoek een verband bestaat tussen innovatief vermogen en de mate van betrokkenheid bij WSNS. In het kader van dit artikel beperken we ons tot de presentatie van enkele resultaten. Voor een meer uitvoerige beschrijving verwijzen we naar Geijsel (1994).

Voor wat betreft het gebruik van een innovatie wordt binnen het betrokkenheidsmodel onderscheid gemaakt tussen acht gebruiksniveaus: van 'geen gebruik' tot 'herziening'. Daar tussenin liggen de niveaus: oriëntatie, mechanisch gebruik (een eerste vormgeving), routine, verfijning (gerichtheid op leerlingen) en integratie (gerichtheid op samenwerking). Tabel 5 geeft de resultaten weer van het interview.

Tabel 5

Verdeling van de verschillende gebruiksniveaus per groep van scholen

N = 64		hoog innovatief	laag innovatief
O/III	oriëntatie	1 (2%)	11 (58%)
III	mechanisch gebruik	10 (22%)	5 (26%)
IV-A	routine	14 (31%)	3 (16%)
IV-B/V	integratie	20 (45%)	0 (0%)

$\chi^2=36.03$, $df=3$, $p=0.00$

Uit Tabel 5 blijkt dat er een significant verband bestaat tussen het innovatief vermogen van scholen en het gebruiksniveau van WSNS. De hoog innovatieve scholen houden zich meer bezig met de wijze waarop WSNS goed kan worden ingevoerd. Bovendien heeft men meer oog voor wat de vernieuwingen voor leerlingen en collega's kan betekenen. De laag innovatieve scholen houden zich vooral met de eerste fasen van invoering bezig.

Zoals reeds aangegeven is naast de gebruiksniveaus ook de intensiteit van betrokkenheid onderzocht (vragenlijst 'Intensiteit van Betrokkenheid'). Hierbij gaat het om een dimensie die loopt van relatief passief kennis hebben genomen van een vernieuwing, hetgeen een geringe betrokkenheid uitdrukt, tot het opnemen van de vernieuwing in de routine van het lesgeven (Houtveen & Van de Grift, 1993). De maximale waarden op de schaal bij de vragenlijst liggen in principe tussen -3 en +3. Hoe hoger de score op de schaal is, hoe groter de intensiteit van betrokkenheid.

Tabel 6

Gemiddelde scores op de vragenlijst en standaarddeviaties van de twee onderscheiden groepen van scholen

innovatief vermogen	gemiddeld	SD	N
hoog innovatief	-0.65	1.54	45
laag innovatief	-1.65	1.49	19

$t=2.43$, $df=35$, $p=0.02$

In Tabel 6 staan de resultaten weergegeven. Daaruit blijkt dat er een significant verschil is: op de hoog innovatieve scholen is er een grotere intensiteit van betrokkenheid bij WSNS dan op de laag innovatieve scholen. Er dient echter geconstateerd te worden dat deze betrokkenheidsscores relatief laag zijn. Hiervoor zijn enkele verklaringen te geven die te maken hebben met een zekere beperktheid van deze Rasch-schaal bij meerdimensionele vernieuwingen zoals WSNS. In het kader van dit artikel is het niet mogelijk hier verder op in te gaan. Daarvoor verwijzen we naar Geijsel, Van den Berg en Slegers (1995). Ondanks deze relatief lage gemiddelde scores is er bij de hoog innovatieve scholen sprake van een grotere betrokkenheid bij de taakuitvoering en organisatie van WSNS. Er vanuit gaande dat het interview en de vragenlijst beide indicatoren zijn van betrokkenheid kan geconcludeerd worden dat op de hoog innovatieve scholen de betrokkenheid groter is dan op de laag innovatieve scholen in dit onderzoek.

5 Conclusies en discussie

5.1 Conclusies

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag laten de resultaten zien dat er duidelijke verschillen zijn tussen hoog en laag innovatieve basisscholen. We vatten deze verschillen per component hieronder kort samen.

De hoog innovatieve scholen blijken de context zoveel mogelijk te gebruiken voor de realisering van hun eigen doelen. Deze scholen percipiëren de beleidsruimte binnen de grenzen die de context stelt. Ze vervullen ook vaak een voortrekkersrol bij grote vernieuwingen als WSNS. De laag innovatieve scholen hebben eerder het gevoel dat de context hen verplicht tot zaken die zij niet willen of waar zij nog niet toe in staat zijn.

De intensiteit van de samenwerking verschilt voor de twee groepen van scholen: op hoog innovatieve scholen wordt meer samengewerkt én op meer verschillende manieren. Enerzijds is de samenwerking klasoverstijgend, mede doordat de mensen een behoefte hebben aan samenwerking. Anderzijds is er sprake van een open sfeer en vertrouwen in elkaar, waardoor goede samenwerking mogelijk is. Op de laag innovatieve scholen daarentegen is gebleken uit veel uitspraken dat niet iedereen even open is; men is bang voor veranderingen en mede daarom wordt de samenwerking liever beperkt tot datgene wat noodzakelijk is voor de voortgang van het lesgeven.

Tussen de leiders van de hoog en de laag innovatieve scholen zijn belangrijke verschillen gevonden. Deze verschillen komen voor een groot deel overeen met de door ons aangegeven aspecten van *transformatief leiderschap* (Leithwood, Tomlinson & Genge, 1995; zie par. 2).

De kenmerken van de *lerende organisatie* zijn samen te vatten onder de noemers groei-behoefte en strategievorming. Op hoog innovatieve scholen heeft men een persoonlijke groei-behoefte en wil men zich scholen. Hiertoe worden mogelijkheden geboden, doordat informatie beschikbaar is en nagedacht wordt welke vormen van scholing belangrijk zijn voor de school. Eén van de kenmerken van strategievorming in basisscholen is een middenmanagement waarbij de taken voor iedereen duidelijk zijn. Voorts wordt invloed van leerkrachten bij beleids- en besluitvorming gestimuleerd op de hoog innovatieve school. Strategievorming wordt verder mogelijk gemaakt door de teamvergadering als belangrijkste besluitorgaan aan te wijzen en mensen te stimuleren mee te denken. Lopende zaken zijn bij iedereen bekend, zodat men voldoende op de hoogte is.

Wat betreft de tweede onderzoeksvraag naar de relatie tussen innovatief vermogen en de mate van betrokkenheid bij een vernieuwing kan geconcludeerd worden dat conform de verwachting gebleken is dat op de zes hoog innovatieve scholen er sprake is van een grotere betrokkenheid dan op de vier laag innovatieve scholen: zowel het gebruiksniveau van WSNS als de intensiteit van de betrokkenheid bij WSNS is op

de hoog innovatieve scholen hoger dan op de laag innovatieve scholen.

5.2 Discussie

In het bovenstaande zijn de resultaten van het onderzoek samengevat. Hieronder zullen enkele van deze resultaten diepgaander worden geïnterpreteerd. Het doel van deze *interpretatie* is de oorspronkelijke componenten van het innovatief vermogen nader te specificeren en te nuanceren.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek zijn groei-behoefte en strategie-vorming gedefinieerd als kenmerken van de component 'lerende organisatie'. In feite wordt het complexe begrip 'lerende organisatie' met deze twee kenmerken niet volledig gemeten. Wat met strategie-vorming en groei-behoefte met name wordt geanalyseerd, is de verhouding tussen individuele ontwikkeling en schoolontwikkeling (zie ook Lagerweij & Haak, 1994, pp. 95-113). Karakteristiek aan scholen met een hoog innovatief vermogen is dat zij een afstemming realiseren tussen professionele ontwikkeling en ontwikkeling van de school als geheel. Deze afstemming leidt tot de opvoering van een potentiële kracht van de school om zichzelf te ontwikkelen: de school heeft een zichzelf-ontwikkende kracht. Hiermee sluiten we aan bij Senge (1993; zie Wassink, 1995) die als basis voor een lerende organisatie de individuele motivatie ziet om vanuit een persoonlijke visie zich open en lerend op te stellen, maar wel binnen de context van een team c.q. organisatie (vergelijk ook Swieringa & Wierdsma, 1990, die de verantwoordelijkheid voor het leren in organisaties bij het individu leggen). De resultaten van dit onderzoek lijken met name betrekking te hebben op twee van de vijf door hem geschetste dimensies van de lerende organisatie: persoonlijk meesterschap en teamleren. Zo verwijst groei-behoefte naar aspecten van persoonlijk meesterschap en strategie-vorming naar aspecten van teamleren. Voor verder onderzoek naar het innovatief vermogen lijkt het zinvol om uit te gaan van boven beschreven specificering van de component 'lerende organisatie', in termen van 'zichzelf-ontwikkelen-de kracht'.

Bij de definiëring van betrokkenheid (Van den Berg & Vandenberghe, 1995; zie ook par. 2) wordt benadrukt dat deze betrokkenheid een

natuurlijk fenomeen is: het is inherent aan het leerkracht-zijn om de eigen competentie te vergelijken met onderwijsactiviteiten en schoolactiviteiten in het algemeen, waarvan verwacht wordt dat de leerkracht deze op verantwoorde wijze uitvoert. De eigen levensloop, de school waar men werkt, het niveau van de samenwerking etc., zijn allemaal zaken die daarbij een rol spelen. Daarnaast zorgen de voortdurende stroom van vernieuwingen en de daarmee samenhangende permanente druk op de leerkracht ervoor dat betrokkenheid zich als het ware dagelijks gaat manifesteren (Van den Berg & Vandenberghe, 1995). Hieruit blijkt dat betrokkenheid context-bepaald is.

Deze beschrijving maakt duidelijk dat bij het invoeren van vernieuwingen betrokkenheid van leerkrachten een grote rol kan spelen. We herkenden in de theoretische beschrijving van het innovatief vermogen dan ook aspecten van betrokkenheid (zie par. 2). In deze studie zijn aspecten van betrokkenheid gemeten met behulp van twee instrumenten: het interview over de gebruiksniveaus en de vragenlijst naar de intensiteit van betrokkenheid. Echter, uit de interviews naar het innovatief vermogen komen ook (soms impliciet, soms expliciet) vragen van betrokkenen naar voren die een onzekerheid signaleren en tevens wijzen op een bereidheid tot innoveren. Zo verwoordden de geïnterviewden een duidelijke wens tot individuele ondersteuning, geven ze aan behoefte te hebben aan scholing en aan klasoverstijgende samenwerking, wijzen ze op de wenselijkheid van een open sfeer voor professionele ontwikkeling. Deze wensen, behoeften en vragen verwijzen in feite naar aspecten van betrokkenheid, zoals gemeten met de afzonderlijke betrokkenheidsinstrumenten.

Zo geïnterpreteerd lijkt het interview naar het innovatief vermogen tevens aspecten van betrokkenheid te meten. Een verdere conceptuele doordenking van de relatie tussen betrokkenheid en innovatief vermogen is daarom gewenst.

Met deze interpretaties van de resultaten hopen we het verder onderzoek naar het innovatief vermogen vorm te geven en een basis te leggen voor de ontwikkeling van een vragenlijst naar het innovatief vermogen.

Literatuur

- Bakx, E., & Eerden, E. van der (1993). *Onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs* (Doctoraalscriptie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/ Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Beek, A. ter (1992). *Betrokkenheidsinstrumenten vergeleken* (Doctoraalscriptie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/ Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Berg, R. van den (1990). *Transformatief vernieuwingsbeleid* (Inaugurale rede). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Berg, R. van den (1992). Transformational education policy: Schools as strategic organization. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 13, 440-459.
- Berg, R. van den (1993). The concerns-based adoption model in the Netherlands, Flanders and the United Kingdom: state of the art and perspective studies. *Educational Evaluation*, 19, 51-63.
- Berg, R. van den, Slegers, P., Bakx, E., & Eerden, E. van der (1994). Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs: Een kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 71, 402-419.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsvernieuwing in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1984). *Grootchaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijssen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (Eds.) (1995). *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Bomers, G. B. J. (1989). *De lerende organisatie*. Nijmegen, opening van het academisch jaar.
- Cobbenhage, J. W. C. M. (1990). Innoveren: strategieën en modellen. In J. F. den Hertog & F. M. van Eijnatten (Eds.), *Management van technologische vernieuwing* (pp. 8-40). Assen/Maastricht: Van Gorcum.
- Fullan, M. G., & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York/ Toronto: Teachers College Press.
- Geijssels, F. (1994). *Het innovatief vermogen van scholen in het basisonderwijs* (Doctoraalscriptie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/ Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Geijssels, F., Berg, R. van den, & Slegers, P. (1995). Innovatief vermogen van scholen en betrokkenheid. In R. van den Berg & R. Vandenbergh, (Eds.), *Wegen van betrokkenheid: Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Gennip, J. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen* (Academisch proefschrift). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS)/ Heerlen: Open Universiteit.
- Gerards, J. (1993). *Essentiële vernieuwingsbehoeften van docenten* (Concept-versie van doctoraalscriptie). 's-Hertogenbosch: ongepubliceerd.
- Houtveen, Th., & Grift, W. van de (1993). *De intensiteit van betrokkenheid van onderwijsgeevenden bij het werken aan onderwijsvernieuwingen*. Utrecht: Interdisciplinair Sociaal Wetenschappelijk Onderzoeksinstituut (ISOR).
- Huberman, M. (1993). The model of the independent artisan in teachers' professional relations. In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers work, individuals, colleagues and contexts* (pp. 11-50). New York: Teachers College Press.
- Kuijlaars, H. (1992). 'Betrokkenheid' treffend verwoord: Een kwalitatieve invulling van het interviewinstrumentarium 'Gebruiksniveaus van Innovatie' (Doctoraalscriptie). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Lagerweij, N. A. J. (1993). Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie. *Pedagogische Studiën*, 70, 162-180.
- Lagerweij, N. A. J., & Haak, E. (1994). *Eerst goed kijken.... De dynamiek van scholen-ontwikkeling*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Leithwood, K. A. (1994). *The contributions of transformational leadership to organizational learning in schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans.
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1995). Transformational school leadership. In K. A. Leithwood (Ed.), *International handbook on educational leadership*. Kluwer Press. (In druk)
- Louis, K. S. (1994). Beyond 'managed change': rethinking how schools improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 2-24.

Auteurs

F. Geijssel is als assistent in opleiding verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

R. van den Berg is als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen en geeft leiding aan het onderzoeksteam van de KOMPACTGROEP/KPC te 's-Hertogenbosch.

P. Slegers is als universitair docent verbonden aan het Universitair Instituut voor de Lerarenopleiding (Unilo) van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

Abstract

The innovative capacity of schools in primary education: a second qualitative study

F. Geijssel, R. van den Berg & P. Slegers. *Pedagogische Studiën*, 73, 42-55.

Schools are increasingly responsible for their own futures. In this light, it may be fruitful to examine the capacity of these organizations for innovation, in particular their capacity to realize large-scale innovations. With this goal in mind, a strategy for the study of the innovative capacity of schools was developed.

In a previous article for this journal, a preliminary study of the innovative capacity of secondary school was reported. The results of this research were then used to create a conceptual model of the innovative capacity of schools.

In the present study, the innovative capacity of primary schools in The Netherlands was examined. The purpose of the present study was to validate the model developed in the previous study and go one step further by examining the possible relation between the innovative capacity of schools and the intensity of concerns of teachers and school leaders.

A number of high-innovation and low-innovation schools was selected. A questionnaire was administered and two interviews were undertaken with the teachers, internal supporters, and school leaders in these primary schools ($N = 64$). The results of the questionnaire and the interviews provide a better understanding of the innovative capacity of schools.

- Marx, E. C. H., & Vries, O. A. de (1995). *School en klas*. In J. Lowyck & N. Verloop (Eds.), *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg over management*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Veen.
- Morgan, G. (1986). *Images of organizations*. London: SAGE Publications.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Salisbury, D. F., & Conner, D. R. (1994). How to succeed as a manager of an educational change project. *Educational Technology*, 34(6), 12-19.
- Senge, P. M. (1993). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday, Currency.
- Slegers, P. J. C. (1991). *School en beleidsvoering: Een onderzoek naar de relatie tussen het beleidsvoerende vermogen van scholen en het benutten van de beleidsruimte door scholen* (Academisch proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Slegers, P. J. C., & Wesselingh, A. (1993). Decentralization in education: A dutch study. *International Studies in Sociology of Education*, 3(1), 49-67.
- Smaling, A. (1992). Varieties of methodological intersubjectivity: Relations with qualitative and quantitative research and with objectivity. *Quality & Quantity*, 26, 169-180.
- Sundbo, J. (1992). The tied entrepreneur: On the theory and practice of institutionalisation of creativity and innovation in service firms. *Creativity and Innovation management*, 1(3), 109-120.
- Swieringa J., & Wierdsma, A. F. M. (1990). *Op weg naar een lerende organisatie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vandenbergh, R. (1993). Grootschalig vernieuwen: Samenspel tussen beleid, begeleiding en scholen. *School & Begeleiding*, 39, 18-21.
- Wassink, H. (1995). Aspecten van innovatief vermogen in twee verpleeghuizen (Doctoraalscriptie). Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- Welten, V., & Janssen, J. (1993). *Teksttabel: een gecomputeriseerde methode voor het analyseren van tekstuele data*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Cultuur- en Godsdienstpsychologie.