

# Het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs: een kwalitatief vooronderzoek

R. van den Berg, P. Slegers, E. Bakx en E. van der Eerden\*

## Samenvatting

Onder invloed van belangrijke maatschappelijke veranderingen worden scholen gedwongen om hun eigen competentie beter te ontwikkelen en te gebruiken. Scholen zullen steeds meer mede-ontwerpers van hun eigen toekomst gaan worden. Dit stelt de vraag naar het innovatief vermogen van scholen als strategische en lerende organisaties centraal.

Het is zinvol na te gaan welke potenties en mogelijkheden scholen hebben om innovaties en met name grootschalige, te realiseren. Het gaat dan om de vraag hoe groot het innovatief vermogen van scholen daartoe is, en welke vormen van betrokkenheid van de verschillende personen bevorderlijk zijn voor succesvol innoveren. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is een strategie voor onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen opgezet.

In deze bijdrage wordt ingegaan op een vooronderzoek naar het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs. De inhoud van de vernieuwing hierbij is de basisvorming. Het vooronderzoek heeft tot doel het begrip innovatief vermogen van scholen nader te conceptualiseren. Dit gebeurt met name aan de hand van een literatuuronderzoek en op basis daarvan ontwikkelde interviews ( $n = 46$ ). De negen betrokken scholen werden gerecruteerd uit een zogenaamde 'hoog innovatieve groep' en 'laag innovatieve groep'. De resultaten van de interviews zijn vergeleken met de verwachtingen die werden afgeleid uit het voorlopig conceptueel kader.

## 1 Inleiding

Voor onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen is een lange-termijn strategie voor onderzoek opgezet. Het vooronderzoek waarover hier verslag gedaan wordt is de allereerste stap. Reeds is een tweede vooronderzoek gestart maar dan gericht op scholen in het basisonderwijs. Het onderwerp van de vernieuwing daarbij is Weer Samen Naar School (WSNS). Beide vooronderzoeken hebben tot doel het begrip innovatief vermogen van scholen nader te conceptualiseren. Na afsluiting van beide vooronderzoeken zal een vierjarig hoofdonderzoek starten om het concept innovatief vermogen dieper empirisch te verhelderen. Het ontwikkelen en valideren van een vragenlijst ten behoeve van een grootschalige afname is in dat kader een belangrijke activiteit.

Waarom is deze onderzoekstrategie belangrijk? Het beleid van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (O&W) is de laatste jaren sterk gericht op een vergroting van de eigen beleidsruimte van scholen. Hierdoor zal de zelfstandigheid van scholen toenemen, althans dat is de verwachting. Op beheersmatig gebied wordt de autonomie van scholen vergroot door de invoering van een systeem van lump-sum financiering. Hierdoor zal de overheid steeds minder in detail gaan bepalen hoe het geld in een school besteed wordt. De school zal meer dan voorheen zelf verantwoordelijk zijn voor haar financiële keuzen. Ook de noodzaak van het voeren van een eigen personeelsbeleid zal groter worden. Op onderwijskundig gebied worden de keuzemogelijkheden vergroot door de invoering van de basisvorming. Daarnaast brengen de op gang gezette schaalvergrotingsoperaties onderwijskundige en innovatieve keuzen met zich mee. Ook de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) stelt in haar rapport dat de zelfbeschikking van scholen moet worden vergroot. In dit verband stelt deze commissie dat scholen zich moeten ontwikkelen tot

\* Wij danken J. Visser, werkzaam bij KOMPAKT-GROEP/KPC, voor haar inhoudelijke advisering.

moderne arbeidsorganisaties.

Minder aan de hand van Zoetermeer lopen betekent, soms noodgedwongen, meer op eigen benen staan. Hierdoor wordt een beroep gedaan op eigenschappen die betrekking hebben op de capaciteiten van de school als organisatie (Lagerweij, 1993). Van belang daarbij is dat scholen vorm geven aan hun eigen strategisch vermogen (Sleegers, 1991; Van den Berg, 1992). 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 vernieuwingen implementeren.

In dit artikel wordt verslag gedaan van een eerste vooronderzoek. Het artikel is als volgt opgebouwd. Allereerst schetsen we het theoretisch kader dat op grond van literatuurstudie is ontwikkeld (paragraaf twee). In paragraaf drie wordt het gebruikte onderzoeksdesign uiteengezet. Vervolgens geven we in paragraaf vier een samenvatting van de resultaten van het vooronderzoek. We besluiten in paragraaf vijf met het formuleren van een aantal perspectieven voor de toekomst.

## 2 Het innovatief vermogen van scholen

### 2.1 Het begrip innovatief vermogen

Onder het 'innovatief vermogen van scholen' wordt verstaan: de competentie van scholen om zowel door de overheid geïnitieerde vernieuwingen, als door de school zelf geïnitieerde vernieuwingen te implementeren en er bovendien zorg voor te dragen dat, indien nodig, beide soorten vernieuwingen in relatie tot elkaar staan. Wil een school haar eigen innovatief vermogen optimaal gebruiken, dan blijken op basis van literatuurstudie over het functioneren van innovatieve organisaties de volgende componenten van belang:

- de context van de school;
- samenwerking van docenten;
- transformatief schoolleiderschap;
- het functioneren van de school als lerende organisatie.

#### De context

Met context wordt enerzijds bedoeld de kenmerken van de externe omgeving van de

school, die te maken hebben met markten, politiek klimaat, economische omstandigheden (Mintzberg 1991). Anderzijds is voor het begrip van de context van de school ook een aantal interne kenmerken van belang. Het gaat dan met name om omstandigheden die door externe, dikwijls wettelijke, afspraken tot stand komen. De school heeft momenteel te maken met een sterk veranderende omgeving. Dit dwingt de school tot innoveren. Een probleem daarbij is dat de school enerzijds te maken heeft met wijzigingen in de wetgeving (extern) en een door de overheid bepaald beleid, hetgeen haar momenteel meer vrijheid van handelen geeft. Anderzijds heeft de schoolleiding te maken met docenten die een hoge mate van autonomie kennen, die al dan niet door interne regelgeving wordt bevorderd. Binnen de muren van hun klaslokaal zijn zij vrij om een eigen invulling te geven aan hun werk.

Het is voor de nabije toekomst van de school van belang uit te gaan van de gedachte dat beleid, begeleiding en de dagelijkse praktijk op scholen steeds meer op elkaar moeten worden afgestemd. Hierbij moet aangetekend worden dat complexe, grootschalige vernieuwingen niet goed buiten een centrale regelgeving kunnen (Sleegers & Wesselingh, 1993). Wil een school haar innovatief vermogen vergroten, dan zal zij docenten moeten stimuleren om, binnen de gegeven contextuele kaders, aan dit innovatief vermogen een bijdrage te leveren. Daartoe dragen de drie onderstaande componenten in sterke mate bij.

#### Samenwerking van docenten

Een goed functionerend docententeam is het bouw materiaal van de school (Van den Berg, 1990). Het team bepaalt het functioneren van de organisatie en ook het innovatief vermogen ervan. Een schoolleiding speelt daarbij een voorwaardenscheppende rol (Lagerweij, 1993).

Belangrijk bij een teamgerichte benadering is juist dat het team niet als een groep individuele docenten functioneert. "Geavanceerde innovatie vereist dat deskundigen uit verschillende disciplines worden samengevoegd tot soepel functionerende ad hoc projectgroepen" (Mintzberg, 1991, p. 205). Docenten moeten dus intensief, inhoudelijk samenwerken, binnen de vaksecties, maar ook daartussen. Te

denken valt dan aan vormen van thematisch- of projectonderwijs waarbij op onderwijskundig terrein wordt samengewerkt. Deze vormen van onderwijs zijn uiteraard ook middel om samenwerking te bevorderen. De drempel om elkaars lessen bij te wonen en elkaar advies te vragen moet in zo'n geval laag zijn. Maar ook op het gebied van de schoolorganisatie zullen docenten onderling en ook met de schoolleiding moeten samenwerken. In dit kader wordt aandacht gevraagd voor het belang van een collectieve verantwoordelijkheid en van onderlinge steun, zonder de individuele vrijheid en creativiteit te verliezen. We vinden deze vorm van samenwerking terug bij de component 'de school als lerende organisatie'.

### **Transformatief schoolleiderschap**

In een studie van A Campo (1990) naar factoren die een samenwerkingscultuur beïnvloeden, blijkt dat er een relatie bestaat tussen een samenwerkingscultuur en strategieën die de schoolleiding hanteert voor het bepalen van het beleid. Een vorm van leiderschap die aansluit bij het ontwikkelen van een hoog innovatief vermogen van de school wordt transformatief leiderschap genoemd (Leithwood, 1992).

Transformatie is een proces waarbij mensen intensief worden aangesproken en op hun bewustzijn van de context waarin ze leven en werken, en op hun individueel vermogen en individuele verantwoordelijkheid om die context te veranderen (Van den Berg, 1988). Transformatieve schoolleiders zien zichzelf "as responsible more for redefining educational goals than for implementing existing programs" (Mitchell & Tucker, 1992, p. 34).

Fullan (1992) ziet het creëren van een 'collaborative culture' als belangrijkste taak voor een transformatief leider. De transformatief schoolleider moet een samenwerkingscultuur stimuleren door randvoorwaarden te creëren en docenten steeds te stimuleren om zich te blijven ontwikkelen, samen te werken en er voor te zorgen dat er gezamenlijk gewerkt wordt aan de realisering van een streefbeeld of missie.

Leithwood (1994) heeft getracht om het concept transformatief leiderschap empirisch te onderbouwen. Transformatief leiderschap wordt gekenmerkt door de volgende dimensies:

- het ontwikkelen van een visie en anderen op

basis daarvan inspireren;

- het zorgen voor de aanvaarding door leerkrachten van gezamenlijke doelen: hierdoor ontstaat een cultuur van samenwerking;
- het stellen van hoge verwachtingen voor wat betreft het leveren van goed kwalitatief onderwijs;
- het zorgen voor werkwijzen die een uitdrukking zijn van gestelde doelen en die zoveel mogelijk door iedereen gevolgd kunnen worden;
- het stimuleren van leerkrachten op een manier waardoor ze kritisch gaan reflecteren op hun werk en op de veronderstellingen die daaraan ten grondslag liggen;
- het zorgen voor begeleiding en ondersteuning van individuele leerkrachten, waaruit respect blijkt voor hun ideeën en tevens begrip voor hun persoonlijke gevoelens en behoeften;
- het geven van individuele feedback aan leerkrachten met inachtneming van hun opvattingen en gevoelens.

Met name de twee laatste dimensies werken volgens Leithwood sterk transformatief. Uit analyses van het onderzoeksmateriaal blijkt dat deze dimensies, naast die van visie-ontwikkeling, een grote positieve invloed hebben op het functioneren van scholen als zogenaamde lerende organisaties.

### **De school als lerende organisatie**

Voor het optimaal ontwikkelen van het innovatief vermogen is het dus belangrijk dat scholen meer een eigen beleid gaan voeren, meer het karakter gaan aannemen van 'strategische organisaties'. Dergelijke organisaties zijn gericht op het vermogen voortdurend nieuwe kennis, expertise en vaardigheden te genereren om zo ingespeeld te blijven op veranderende omstandigheden. Als zodanig is het begrip 'strategische organisatie' nauw verwant aan een ander concept dat momenteel sterk in de belangstelling staat, namelijk de *lerende organisatie* (Van den Berg, 1990).

Een lerende organisatie is een "organisatie die als bewust beleid voert haar lerend vermogen op alle niveaus en op continu basis te vergroten, ter optimalisering van haar effectiviteit" (Bomers, 1989). In veel literatuur over innovatieve organisaties (Mintzberg, 1991; Sundbo, 1992; en anderen) wordt een *organi-*

sche structuur aangeduid als beste om in een complexe en dynamische omgeving te kunnen overleven. Het ligt dan ook voor de hand dat scholen zich in deze lijn ontwikkelen. Binnen een lerende of strategische organisatie is sprake van deze organische structuur.

Een organische structuur kenmerkt zich allereerst door 'strategie-vorming' als beleidsbepalend instrument en op de tweede plaats door coördinatie op basis van onderlinge afstemming tussen de verschillende geledingen binnen de school. Deze twee aspecten zullen hieronder verder worden uitgewerkt.

Elke organisatie heeft strategieën nodig, waarmee het beleid van die organisatie bepaald kan worden. De wijzen waarop deze strategieën tot stand komen kunnen echter verschillen. Een mogelijkheid voor beleidsbepaling is strategische planning, waarin het management de plannen voor de lange termijn vaststelt. Een gevaar bij dit strak plannen en voor langere tijd vaststellen van beleid voor de toekomst is dat het leidt tot starheid van de organisatie. De organisatie mist dan de flexibiliteit waarmee op actuele ontwikkelingen kan worden ingespeeld.

Een andere mogelijkheid voor het bepalen van beleid is *strategievorming*. Beleidsbepaling heeft dan meer een incrementeel karakter: groeiend vanuit de basis. Dit betekent dat strategieën niet zozeer op één plaats (aan de top) en bewust geformuleerd worden, maar op een impliciete wijze *gevormd* worden doordat zich allerlei specifieke activiteiten in de organisatie afspelen (Mintzberg, 1991). Docenten spelen bij de *strategievorming* een cruciale rol. Met name zij kunnen aangeven wat in de school leeft, waar behoefte aan is. We noemen dit *het persoonlijk perspectief*. Volgens dit perspectief wordt beleid ontwikkeld met name op basis van problemen, initiatieven en behoeften van leerkrachten en schoolleiders. Met en door de inbreng van docenten kunnen dan strategieën gevormd worden, met als uiteindelijk doel het realiseren van de missie van de school. Bij de ontwikkeling van dit gemeenschappelijk perspectief speelt de schoolleiding een belangrijke rol.

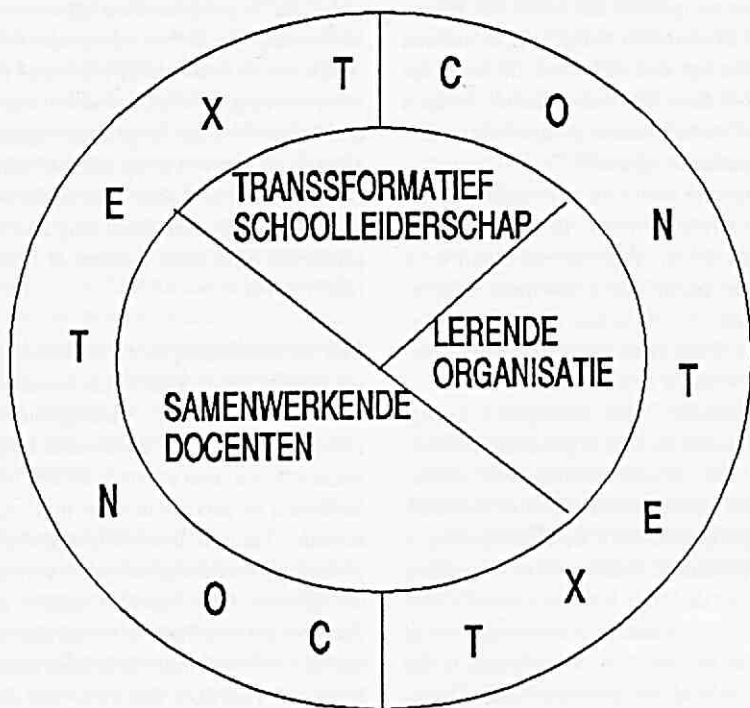
Verschillende auteurs pleiten vanuit deze invalshoek voor incrementele beleidsontwikkeling (Van den Berg, 1990). Van der Krogt (1983) beschrijft een dergelijke benadering als

volgt. Ze "is gebaseerd op het aaneenrijgen van kleine stappen, in de loop van de tijd wordt duidelijk wat er in de nabije toekomst mogelijk is. Men is bezig met het oplossen van zich voordoende problemen, uitgaande van de bestaande situatie en van wat er op korte termijn haalbaar is. Er wordt een aantal alternatieven bekeken, terwijl ook de doeleinden lang niet altijd geëxpliciteerd zijn, deze worden al doende duidelijk" (p. 44).

Een vernieuwingsproces is uiterst moeilijk beheersbaar, want innoveren houdt in dat men zich losmaakt uit vastliggende patronen (Mintzberg, 1991). "Innoveren impliceert het verstoren van een evenwicht. Dit brengt onzekerheden en inconsistenties met zich mee. Innovaties kunnen dan ook niet gedijen in rigide planningsomstandigheden, ze vereisen een ander klimaat. Men moet de 'chaos' die ontstaat dan ook niet trachten te vermijden of te elimineren, doch men moet deze juist proberen te beheersen". Hierdoor kan men voor de coördinatie ook niet terugvallen op één of andere vorm van standaardisatie, hetgeen in een stabiele omgeving wel kan (Van den Berg, 1992).

Een manier om binnen een lerende organisatie de activiteiten te coördineren is door het aanwijzen van contactpersonen of sleutelfiguren die zorgen voor een onderlinge afstemming van de activiteiten. De schoolleiding, maar ook de docenten zelf kunnen deze sleutelfiguren aanwijzen (Mintzberg, 1991). Deze sleutelfiguren zorgen voor een goede onderlinge afstemming binnen en tussen de verschillende projectteams, ze onderhouden contacten, ze zijn op de hoogte van wat er leeft binnen de organisatie en kunnen daardoor interveniëren tussen verschillende betrokkenen. Dit leidt tot een goede afstemming van de verschillende activiteiten. Deze afstemming blijkt van belang te zijn voor de beleidsvoering door scholen (Sleegers, 1991).

Hoe de hierboven beschreven componenten van het innovatief vermogen zich tot elkaar verhouden is schematisch weergegeven in Figuur 1. Dit model voor het innovatief vermogen van scholen vormde een leidraad voor het formuleren van de verwachtingen voor het onderzoek (zie par. 3.1). Op basis van een kwalitatieve analyse werd nagegaan of de resultaten beantwoorden aan de gestelde verwachtingen.



Figuur 1. Conceptmodel voor het innovatief vermogen van scholen

Het onderzoek zal uitwijzen dat dit niet voor alle verzamelde resultaten zal gelden. Het ontwikkelde model zal dan ook in een ander vooronderzoek (voor het basisonderwijs) en in een landelijk survey-onderzoek nader worden beproefd. In dit vooronderzoek was de analyse met name gericht op verdieping van inzichten en nadere theorievorming. Het hiervoor ontworpen model is daarvoor nog erg globaal opgesteld en bevat geen specifieke onderlinge relaties. Samenvattend kan de verhouding tussen de vier componenten als volgt worden geschetst. De context verplicht scholen op een andere - dit is minder afhankelijke wijze - aan (lokaal) schoolbeleid te doen. Een belangrijk element van dit beleid is uiteraard het omgaan met (of vorm geven aan) interne en externe vernieuwingen. Daarvoor zijn twee condities erg belangrijk, namelijk een bepaalde vorm van leiderschap en samenwerking, c.q. coördinatie tussen leraren. De componenten 'schoolleider' en 'samenwerking' leiden tot een lerende organisatie. Een schoolleider komt door zijn manier van werken, in samenwerking met leraren, tot strategievorming en streeft naar onderlinge af-

stemming: de twee kenmerken van lerende organisaties.

In het kader van de implementatie van vernieuwingen worden, naast het innovatief vermogen, ook begrippen als beleidsvoerend vermogen (Sleegers, 1991) en veranderingscapaciteit (Van Gennip, 1991) relevant geacht. Toch zijn er wel degelijk verschillen tussen deze concepten. Het *beleidsvoerend vermogen* heeft primair betrekking op organisatorische kenmerken van scholen die van belang zijn voor de beleidsvoering door scholen in het kader van aanwezige beleidsruimte. Het concept *veranderingscapaciteit* heeft tot nu toe een empirische uitwerking gekregen voor het basisonderwijs en heeft betrekking op een onderwijsinhoudelijke vernieuwing (vernieuwingsconcept basisonderwijs). Daarbij gaat het concept sterk uit van het veranderingsgericht handelen van het team als organisatie-eenheid (Van Emst, 1985). "Met het inschatten van veranderingscapaciteit kunnen we, zoals gezegd, de organisatiekundige kant van schoolontwikkeling volgen" (Van Emst, p. 149).

Het *innovatief vermogen* omvat naast orga-

nisatorische ook culturele aspecten van de school. Tevens wordt bij het innovatief vermogen de schoolorganisatie geanalyseerd vanuit de betrokkenheid en inbreng van individuele personen. Het innovatief vermogen van scholen is gericht op het goed doorlopen van een innovatietraject. De betrokkenheid van individuele leerkrachten is hierbij van groot belang (het persoonlijk perspectief). Sturingsfuncties op het niveau van de school of veranderingscapaciteiten van het schoolteam (Van Ernst, 1985; Van Gennip, 1991) vervullen daarin een complementaire rol.

### 3 Het onderzoeksdesign

#### 3.1 De probleemstelling

Zoals in de inleiding beschreven is het doel van dit vooronderzoek te komen tot een eerste empirische invulling van het begrip innovatief vermogen van scholen. Hiertoe zijn de volgende drie onderzoeksvragen geformuleerd:

- a welke overeenkomsten en verschillen bestaan er tussen enerzijds scholen met een hoog innovatief vermogen en anderzijds scholen met een laag innovatief vermogen;
- b zijn de genoemde kenmerken terug te vinden in de literatuur;
- c wanneer deze kenmerken, overeenkomsten en verschillen niet terug te vinden zijn in de literatuur, welke aanvullende kenmerken van een hoog innovatief vermogen kunnen dan geformuleerd worden?

Uitgaande van de resultaten van de literatuurstudie is vooraf per component een verwachting geformuleerd. De resultaten uit de interviews worden in verband gebracht met de vier hieronder geformuleerde verwachtingen.

#### 1 Context

Een school die haar innovatief vermogen optimaal gebruikt reageert flexibel op veranderingen die door de overheid zijn opgelegd en creëert voldoende ruimte om zelf invulling aan vernieuwingen te geven.

#### 2 Intensieve samenwerking van docenten

Het docentenkorps is het bouw materiaal van de school. Docenten werken intensief samen, zowel op onderwijskundig als schoolorganisato-

risch terrein.

#### 3 Transformatief leiderschap

Een school met een hoog innovatief vermogen kenmerkt zich door een transformatieve vorm van schoolleiderschap. Dit betekent dat de schoolleider de randvoorwaarden creëert en stimuleert opdat

- docenten zich blijven ontwikkelen,
- docenten intensief samenwerken,
- er gezamenlijk wordt gewerkt aan de realisering van het streefbeeld of de missie.

#### 4 De school als lerende organisatie

De organisatie van de school die haar innovatief vermogen optimaal gebruikt is vergelijkbaar met die van de lerende organisatie; iedereen blijft zich ontwikkelen en scholen. Daartoe worden strategieën voor beleid van onderaf gevormd en worden sleutelfiguren aangesteld die zorgdragen voor de coördinatie van het beleid en daarmee samenhangende structuren in de school.

#### 3.2 Onderzoeksoptzet

In dit vooronderzoek is een kwalitatieve vergelijking gemaakt van negen scholen. Zoals gezegd was de inhoud van de vernieuwing de basisvorming. Dit is een zeer complexe bundel van veranderingen. In dit onderzoek werd deze inhoud nog in zeer algemene termen gehanteerd, mede vanwege de gestelde criteria voor selectie van scholen (zie vervolg). De inhoud van de basisvorming werd onder meer gezien als ingang voor het innovatief vermogen van scholen. Specificatie van de inhoud van een vernieuwing is in principe wel gewenst, doch bleek in het kader van dit vooronderzoek niet uitvoerbaar. (In het tweede vooronderzoek en het hoofdonderzoek zal deze specificatie wel plaatsvinden en wel door middel van een configuratie-onderzoek. Zie hiervoor: Slegers & Van den Berg, 1994.)

Op elke school is bij gemiddeld vijf docenten een interview afgenomen (totaal  $n = 46$ ). Een groep scholen met een hoog innovatief vermogen en een groep met een laag innovatief vermogen zijn in het onderzoek betrokken.

Het doel van het afnemen van de interviews op scholen en de kwalitatieve analyse ervan was te analyseren in hoeverre de aspecten die aan de literatuur ontleend werden, van toepas-

sing zijn op de concrete situatie in scholen. Parallel aan de literatuurverkenning zijn daar toe vragen ontwikkeld voor het interview. De verzamelde vragen, bijeengebracht onder een aantal topics, hebben het karakter van een interviewleidraad. Voor elk van de vier componenten uit het model is een aantal vragen geformuleerd dat aan elk van de geïnterviewden is gesteld. De basisvorming als vernieuwing is steeds als uitgangspunt genomen bij het stellen van de vragen.

Het hanteren van een interviewleidraad waarin de gesprekstopics staan aangegeven is zeer gebruikelijk bij het doen van kwalitatief onderzoek (Wester, 1984). We beschikten over enkele brede topics en behoefden ons daardoor niet te beperken tot vooraf vastgelegde specifieke vragen.

Bij elk onderzoek is de vraag van belang welke en hoeveel onderzoeksobjecten (cases) in het onderzoek betrokken zullen worden. Het antwoord op die vraag hangt af van de doelstelling van het onderzoek (Wester, 1984). Het doel van dit onderzoek is te komen tot verheldering van een begrip en niet tot een generalisatie van resultaten. Volgens Wester (1984) kan daardoor in kwalitatief onderzoek met enkele, soms tientallen eenheden worden volstaan. Er is derhalve gekozen de interviews af te nemen bij twee extreme groepen scholen waar het vermogen tot innoveren markant optreedt.

Er is een aantal scholen gezocht waarvan begeleiders op grond van vastliggende criteria konden *inschatten* dat zij over een zogenaamd 'hoog innovatief vermogen' zouden beschikken en een aantal scholen waarbij dat innovatief vermogen in mindere mate te verwachten viel en eerder van een 'laag innovatief vermogen' gesproken kon worden. Als we in dit kader het begrip selectie gebruiken bedoelen we *inschattingen* die personen (begeleiders) maken over (in dit vooronderzoek) de invoering van basisvorming in scholen en over de aanwezigheid van kenmerken in dezelfde scholen die het innovatief vermogen zouden kunnen bepalen.

Voor de selectie van de scholen met een *hoog* innovatief vermogen zijn twee criteria geformuleerd:

- de school is in een vroeg stadium aan de voorbereiding van de basisvorming begonnen;

- de school heeft een traditie waarin over het algemeen snel en vaak vernieuwingen worden geïmplementeerd.

De selectiecriteria voor scholen die zouden beschikken over een *laag* innovatief vermogen staan hier precies tegenover. Deze scholen zijn in een laat stadium aan de voorbereiding van de basisvorming begonnen en hebben over het algemeen veel weerstand bij het implementeren van vernieuwingen.

Op basis van het deskundig oordeel van een viertal deskundige en zeer ervaren schoolbegeleiders van het KPC zijn vijf scholen met een hoog innovatief vermogen geselecteerd die alle bereid waren aan het onderzoek deel te nemen.

Het bleek niet mogelijk te zijn om op basis van deze criteria vijf scholen met een laag innovatief vermogen te selecteren. Alle gevraagde scholen bleken niet bereid te zijn mee te werken. Om deze reden is voor het selecteren van een groep scholen met een laag innovatief vermogen gebruik gemaakt van het scholenbestand van een onderzoek naar het beleidsvoerende vermogen van scholen (Sleegers, 1991). In dat onderzoek werden drie typen scholen onderscheiden: scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerende vermogen (type 1), scholen met een beperkt collegiaal georiënteerd beleidsvoerende vermogen (type 2) en scholen met een collegiaal georiënteerd beleidsvoerende vermogen (type 3). De zogenaamde type 1-scholen, scholen met een hiërarchisch georiënteerd beleidsvoerende vermogen, voldoen volgens Sleegers aan de genoemde criteria voor een laag innovatief vermogen. Uit deze groep scholen bleken uiteindelijk vier scholen bereid te zijn deel te nemen aan het onderzoek.

Aan de contactpersonen van alle scholen (veelal de rector of een conrector) is gevraagd twee directieleden en vier docenten te selecteren om geïnterviewd te worden. Voor een aantal scholen was het slechts mogelijk vier en voor een aantal scholen slechts vijf mensen deel te laten nemen aan de interviews. Hierbij is per school onderscheid gemaakt tussen vier groepen van betrokkenen: lid van de schoolleiding, lid van de schoolleiding met lesgevend taken, docent en docent met extra taken (zoals middenmanagement). Alle interviews zijn op cassette opgenomen. Het interview nam in principe ongeveer één lesuur in beslag.

De toegepaste selectieprocedure is niet in alle opzichten volmaakt. Natuurlijk kan in een onderzoek met nog veel meer selectiegewichten rekening gehouden worden. Ook is het mogelijk met criteriumlijsten voor beoordeling te werken. In dit vooronderzoek bleek een meer verfijnde selectieprocedure niet te realiseren. De toegepaste selectiecriteria bieden aan dit kwalitatief vooronderzoek ons inziens wel een voldoende garantie voor een geldige interpretatie van de gegevens.

### 3.3 De kwalitatieve analyse

De hoofddoelstelling van onze kwalitatieve analyse is om op een meer geldige basis inzichten te ontwikkelen die kunnen leiden tot een theorie die past op het 'empirisch veld', met andere woorden het formuleren van een 'veldbetrokken' theorie (Wester, 1984). In veel publicaties over kwalitatief onderzoek worden procedures beschreven die als richtlijn kunnen dienen voor een kwalitatieve analyse (Peters, Wester & Richardson, 1989). Er zijn diverse methoden beschikbaar voor de analyse van kwalitatieve data. Miles en Huberman (1984) bespreken onder andere de 'within-site'- en de 'cross-site'-analysis. Bij deze analyses worden de data per case (within-site) en ook tussen de cases (cross-site) geanalyseerd. Bij deze analyses wordt gebruik gemaakt van een 'conceptual frame-work'. Zo'n conceptueel kader waarbinnen de data geïnterpreteerd worden, heeft tot doel de data te standaardiseren. De honderden bladzijden interviewprotocol moeten analyseerbaar gemaakt worden. Daartoe moet gebruik gemaakt worden van eenduidige codes en terminologieën in de vorm van een conceptueel raamwerk. Om sturing te geven aan de data wordt dit raamwerk vooraf samengesteld.

In ons vooronderzoek zijn ook 'within-site' en 'cross-site' analyses gedaan op grond van een, uit de literatuurstudie voortgekomen, conceptueel raamwerk. We hebben ons daarbij tevens laten leiden door een werkmethode zoals door Wester (1984) beschreven. Wester onderscheidt de volgende onderzoeksfases:

- *exploratie*: het ontdekken van begrippen;
- *specificatie*: het ontwikkelen van begrippen;
- *reductie*: het bepalen van het kernbegrip;
- *integratie*: het uitwerken van de theorie.

Al naargelang het doel van het onderzoek is het mogelijk stappen te vereenvoudigen of te verdiepen.

Hieronder zal per fase besproken worden welke activiteiten door ons ontwikkeld zijn. Per fase zal een voorbeeld van uitwerking gegeven worden.

#### a *De exploratiefase*

In de exploratiefase ontleent de onderzoeker relevante begrippen aan het onderzoeksmateriaal of eventueel aan een eerder gedaan literatuuronderzoek. Hier worden voorlopige onderzoeksvragen en voorlopige begrippen geformuleerd. Er wordt dus een conceptueel raamwerk gemaakt aan de hand waarvan de analyse gedaan kan worden.

In dit onderzoek is ervoor gekozen om de exploratiefase te beginnen met een literatuuronderzoek. Op basis hiervan zijn de vier componenten en de daaruit afgeleide verwachtingen geformuleerd (zie par. 3.1). Daaruit is de genoemde interviewleidraad samengesteld. Per component is een aantal vragen geformuleerd met een bijbehorende checklist.

De verwachting die is geformuleerd met betrekking tot 'transformatief schoolleiderschap' is bijvoorbeeld: "Een school met een hoog innovatief vermogen kenmerkt zich door een transformatieve vorm van schoolleiderschap. Dit betekent dat de schoolleider de randvoorwaarden creëert en stimuleert opdat

- docenten zich blijven ontwikkelen,
- docenten intensief samenwerken,
- er gezamenlijk wordt gewerkt aan de realisering van het streefbeeld of de missie."

#### b *De specificatiefase*

In de specificatiefase worden de op grond van het onderzoeksmateriaal onderscheiden begrippen nader omschreven. Het doel van deze specificatie is de begrippen uit de literatuur uit te werken tot zogenaamde 'veldbetrokken' begrippen (Wester, 1984).

Het onderzoeksmateriaal (de interviewprotocollen) is zo objectief mogelijk geanalyseerd. De protocollen zijn daartoe ingedeeld in eenheden of tekstfragmenten. Deze tekstfragmenten kregen alle een hoofdtrefwoord dat het onder-



werp van de tekst aangaf. Het toekennen van trefwoorden aan de tekstfragmenten is gebeurd met behulp van het computerprogramma KWALITAN (Peters, Wester & Richardson, 1989). KWALITAN is een bestandsprogramma dat de mogelijkheid biedt ruw (interview)materiaal dat geordend moet worden op eenvoudige wijze te ordenen.

Per school werden alle teksteenheden met een bepaald hoofdtrefwoord geselecteerd en gecodeerd door er een sub-trefwoord aan toe te kennen dat als het ware in één woord de inhoud van het tekstfragment aangaf. Daarna konden de hoofdtrefwoorden worden geordend. Op grond daarvan kunnen dan variabelen worden geconstrueerd die bruikbaar zijn voor een vervolgonderzoek. De sub-trefwoorden en daarmee de omschrijvingen van de begrippen zijn dus gebaseerd op de interviews en *niet* op de literatuurstudie. De hoofdtrefwoorden die bijvoorbeeld voortkwamen uit de component 'transformatief schoolleiderschap' waren: taakopvatting, contact (met docenten en leerlingen), (omgaan met) initiatieven, personeelsbeleid en besluitvorming. Onder een hoofdtrefwoord als bijvoorbeeld 'taakopvatting' vielen alle sub-trefwoorden die te maken hadden met hetgeen de schoolleiding belangrijk vindt in haar werk.

### c De reductiefase

In de reductiefase wordt de kern van de theorie geformuleerd. De reductiefase is een logisch vervolg op de specificatiefase.

Het resultaat van de specificatiefase was een lijst van ongeveer driehonderd sub-trefwoorden, verdeeld over 12 hoofdtrefwoorden. Deze lijst moest teruggebracht worden tot een werkbare lijst van maximaal tien sub-trefwoorden per hoofdtrefwoord. We erkennen dat hierdoor nuances en betekenisverschillen verloren kunnen gaan. De sub-trefwoorden moesten echter geclusterd worden onder hoofdtrefwoorden.

Per hoofdtrefwoord is een data-matrix gemaakt waarin per school is weergegeven het aantal keren dat een sub-trefwoord voorkwam. Daarna is per school gezocht naar verbanden tussen dimensies. Op welke scholen komen welke trefwoorden veel of juist weinig voor en kan een verband tussen deze dimensies gelegd worden.

De datamatrix voor het hoofdtrefwoord taakopvatting is te zien in Tabel 1. Voor de wijze van interpreteren en voor wat betreft de verdeling van de interviews over de scholen wordt verwezen naar paragraaf 4.1. Met deze tabel wordt voorbeeldsgewijs aangegeven hoe de verzamelde data gereduceerd en geordend zijn. Inhoudelijk commentaar wordt gegeven vanaf paragraaf 4.2.

### d De integratiefase

In de integratiefase worden de uitspraken uit de interviews gekarakteriseerd op de onderscheiden variabelen en de relaties tussen variabelen onderling onderzocht. In dit vooronderzoek

**Tabel 1**  
Datamatrix voor het hoofdtrefwoord 'taakopvatting'

Taakopvatting	1	2	3	4	5	Totaal hoog	6	7	8	9	Totaal laag
Realiseren van een streefbeeld	13	16	6	7	11	53	2	2	13	1	18
Leerling staat centraal	2	1			2	5	1		1		2
Teamvorming	17	6	2	7	1	33	1		1		2
Schoolleiding is het centrale orgaan	1		1	3	2	7	5	1			6
Schoolleiding is niet het centrale orgaan		2	1		3	6	2	4		3	9
Schoolleiding als management	1		1			2	1	2			3
Schoolleiding bepaalt beleid	4	1		2	5	12		1		4	5
Schoolleiding treedt controlerend op					1	1	2				2
Geen gedeelde onderwijsvisie	1		2	1	1	5	2	10	2	6	20

De nummers 1 tot en met 5 in de eerste regel van deze Tabel verwijzen naar de hoog-innovatieve scholen; de scholen 6 tot en met 9 naar de laag-innovatieve scholen.

werden in de integratiefase op grond van de data-matrixen de resultaten beschreven. Relaties tussen begrippen werden nader geformuleerd. In een nadere literatuurverkenning is gezocht naar verklaringen voor eventueel opvallende resultaten (hiervoor verwijzen we naar paragraaf 4: de onderzoeksresultaten). Daarnaast is per school op basis van het onderzoeksmateriaal een case-beschrijving gemaakt. Deze casebeschrijvingen zijn aan de scholen teruggekoppeld.

## 4 De onderzoeksresultaten

### 4.1 Verantwoording

In de datamatrixen zijn de aantallen uitspraken over de verschillende subtrefwoorden in absolute getallen weergegeven.

In de Tabellen 2 en 3 zijn die subtrefwoorden weergegeven waarbij de verschillen in aantallen uitspraken relatief groot waren (het criterium hiervoor was een onafhankelijke beoordeling van enkele onderzoekers). Wanneer van de hoog innovatieve groep maar twee scholen uitspraken hebben gedaan over een bepaald subtrefwoord en dit desondanks een hoog totaal oplevert, is dit subtrefwoord niet opgenomen. Voor elk van die subtrefwoorden zijn twee kolommen afgedrukt. De linker kolom geeft het totaal aantal uitspraken weer voor de groep docenten uit de hoog innovatieve scholen. De rechter kolom geeft het totaal aantal uitspraken voor de groep docenten uit de laag innovatieve scholen. Boven elk cluster van subtrefwoorden staat het bijbehorende hoofdtrefwoord vermeld, met daarbij tussen haakjes de verwijzing naar de betreffende component van het theoretisch model (Figuur 1).

De spreiding van de uitspraken over het aantal geïnterviewden binnen de scholen is niet uit de tabellen af te lezen. De onderzoekers hebben tijdens het afnemen en inventariseren van de interviews geen reden gevonden op grond waarvan een gelijkmatige spreiding van het aantal uitspraken in twijfel getrokken zou kunnen worden. Alvorens over te gaan tot de uiteenzetting van de onderzoeksresultaten moet nog één aspect worden toegelicht. De hoog innovatieve groep bestaat uit vijf scholen met in totaal 25 geïnterviewden terwijl de laag innovatieve groep uit vier scholen bestaat waarin 21

personen werden geïnterviewd. Het feit dat bijvoorbeeld in de innovatieve groep meer uitspraken worden gevonden over een bepaald subtrefwoord is onvoldoende basis om de conclusie te kunnen trekken dat een subtrefwoord kenmerkend is voor deze groep scholen.

### 4.2 Resultaten in samenhang

Allereerst zullen de opvallendste resultaten die wél beantwoorden aan de verwachtingen worden besproken en vervolgens de resultaten die minder met de verwachtingen overeenkomen.

In Tabel 2 zijn de belangrijkste resultaten van de interviews weergegeven die beantwoorden aan de eerder geformuleerde verwachtingen. In Tabel 3 zijn die trefwoorden opgenomen die juist (gedeeltelijk) in tegenspraak zijn met de geformuleerde verwachtingen. Deze resultaten worden, waar nodig, aan de hand van aanvullende literatuur kort toegelicht.

Het hoofdtrefwoord 'samenwerking' dat behoort bij de component 'samenwerkende docenten' is in Tabel 2 niet opgenomen. Deze resultaten beantwoorden wel aan de verwachtingen, maar vergen dermate veel uitleg dat ze in de paragraaf 'Resultaten die niet beantwoorden aan de verwachtingen' zijn opgenomen.

#### 4.2.1 Resultaten die beantwoorden aan de verwachtingen

De belangrijkste resultaten die overeen komen met de vooraf geformuleerde verwachtingen zullen achtereenvolgens per component worden besproken. In de tekst is steeds tussen haakjes het betreffende subtrefwoord aangegeven, zoals dat in de Tabellen 2 en 3 terug te vinden is.

#### *Beleidsruimte*

Het opvallendste resultaat met betrekking tot de omgeving van de school gaat over de mate waarin de school gebruik maakt van en inspeelt op de veranderingen die de overheid initieert, in dit geval de basisvorming. Uit de analyse van de interviews is gebleken dat de scholen met een laag innovatief vermogen de basisvorming zullen invoeren met zo min mogelijk consequenties voor de bestaande praktijk (bavo minimaal).

#### *Teambetrokkenheid en autonomie*

Ten aanzien van de mate van samenwerking

**Tabel 2**  
**Resultaten die beantwoorden aan de verwachtingen**

Trefwoorden	Totaal uitspraken van de hoog-innovatieve groep	Totaal uitspraken van de laag-innovatieve groep
<b>BELEIDSRUIMTE</b>		
(Context)		
Minimale invoering van basisvorming	3	11
<b>TEAMBETROKKENHEID</b>		
(Intensieve samenwerking van docenten)		
Actief	13	3
Harmonieus	15	0
Passief	6	23
Geïsoleerde opstelling van docenten	5	10
<b>AUTONOMIE</b>		
(Intensieve samenwerking van docenten)		
Lage drempel algemeen	11	3
Hoge drempel algemeen	4	14
<b>TAAKOPVATTING</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Realiseren van een streefbeeld	53	18
Geen gedeelde onderwijsvisie	5	20
Teamvorming	33	2
<b>CONTACT</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Schoolleiding lage drempel	11	5
Schoolleiding hoge drempel	7	11
<b>INITIATIEVEN</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Gestimuleerd	34	8
Niet gestimuleerd	3	14
<b>PERSONEELSBELEID</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Cultuurbestending	7	0
Personeelszorg	12	3
<b>BESLUITVORMING</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Plenaire vergadering staat centraal	14	4
<b>STRATEGIE</b>		
(School als lerende organisatie)		
Voldoende delegatie	15	6
Invloed van onder op	28	4
Flexibiliteit in uitvoering van beleid	15	1
<b>COÖRDINATIE</b>		
(School als lerende organisatie)		
Functioneren van commissies	13	5
Middenmanagement als sleutelfiguur	18	9
<b>LEREN</b>		
(School als lerende organisatie)		
Scholingsbehoefte	21	6
Scholingsbeleid	18	5

Voor een omschrijving van de trefwoorden in deze Tabel wordt verwezen naar het onderzoeksrapport (Van den Berg, Slegers, Bakx & Van der Eerden, 1993).

binnen de scholen valt allereerst op dat de teambetrokkenheid van scholen met een hoog innovatief vermogen zich *actief* manifesteert (actief) en die van scholen met een laag innovatief vermogen *passief* (passief). Hoog innova-

tieve scholen kenmerken zich door een geringe terughoudendheid ten opzichte van vernieuwingen. Men is ook in hoge mate betrokken bij elkaars werk. Daarnaast beoordeelt men de omgang met elkaar in de hoog innovatieve

groep als *harmonieus* (harmonie). In de laag innovatieve groep is er duidelijk sprake van een geïsoleerde opstelling van docenten. Tot slot lijkt de drempel om met collega's over problemen in de klas te praten in de hoog innovatieve groep laag (lage drempel algemeen) en in de laag innovatieve groep hoog (hoge drempel algemeen).

*Schoolleiderschap: taakopvatting, contact, initiatieven, personeelsbeleid en besluitvorming*

De schoolleiding probeert op scholen met een hoog innovatief vermogen een streefbeeld te creëren en uit te dragen (realiseren streefbeeld). Op scholen met een laag innovatief vermogen is dat veel minder het geval (geen gemeenschappelijke onderwijsvisie). Ook besteedt de schoolleiding op scholen met een hoog innovatief vermogen meer aandacht aan het creëren van een draagvlak onder de teamleden (teamvorming). Het contact tussen schoolleiding en docenten verloopt in de hoog innovatieve groep naar tevredenheid, de drempel is laag (schoolleiding lage drempel). Voor docenten in de laag innovatieve groep is de drempel om naar de schoolleiding toe te stappen voor docenten hoger (schoolleiding hoge drempel). Ook worden initiatieven op scholen met een hoog innovatief vermogen gestimuleerd door de schoolleiding (gestimuleerd) en op scholen met een laag innovatief vermogen minder (niet gestimuleerd).

Op scholen met een hoog innovatief vermogen vindt de schoolleiding het belangrijk dat de heersende cultuur bestendig en/of verbeterd wordt en besteedt men veel aandacht aan het welbevinden van docenten (personeelszorg). In de hoog innovatieve groep neemt vooral de plenaire docentenvergadering de uiteindelijke strategische besluiten (plenaire vergadering centraal).

*De school als lerende organisatie: strategie, coördinatie en lerend vermogen*

Ten aanzien van de school als lerende organisatie valt op dat in scholen met een hoog innovatief vermogen meer taken en bevoegdheden aan docenten gedelegeerd worden (voldoende delegeren). Docenten hebben rechtstreeks invloed op het beleid. Ook met de uitvoering van dat beleid wordt flexibel omgegaan (flexibili-

teit). De beleidsbeïnvloeding vindt vooral van onderaf plaats en via de incrementele weg (invloed van onder op).

De commissies (commissies) die activiteiten uitvoeren en het middenkader (middenmanagement sleutelfiguur) nemen vooral de sleutelposities in in de scholen met een hoog innovatief vermogen. Zij dragen zorg voor de coördinatie van de verschillende activiteiten. In de hoog innovatieve groep hebben docenten ten slotte de behoefte om zichzelf te blijven ontwikkelen (scholingsbehoefte) en de schoolleiding stippelt daarvoor een beleid uit (scholingsbeleid).

*Samenvattend*

Concluderend kan worden vastgesteld dat veel van de resultaten aansluiten bij de verwachtingen die op basis van de literatuur zijn geformuleerd. In de scholen met een hoog innovatief vermogen is over het algemeen sprake van een grotere teambetrokkenheid en er wordt gewerkt in een harmonieuze werksfeer. Menervaart een lage drempel om met collega's over professionele zaken te spreken. De schoolleiding vervult een stimulerende en voorwaardenscheppende rol. De beleidsbeïnvloeding verloopt veelal incrementeel. Taken en bevoegdheden zijn gedelegeerd. Binnen de scholen zijn sleutelfiguren aanwezig die zorg dragen voor de coördinatie door het afstemmen van de verschillende activiteiten op elkaar.

Er is echter ook een aantal resultaten uit het onderzoek naar voren gekomen dat in mindere mate overeenkomt met de vooraf geformuleerde verwachtingen. Deze zullen in de volgende paragraaf worden beschreven en vervolgens aan de hand van aanvullende literatuur worden toegelicht.

#### **4.2.2 Resultaten die niet beantwoorden aan de verwachtingen**

De resultaten die vanuit de onderzochte literatuur minder te verwachten vielen, blijken sterk met elkaar samen te hangen en tot twee thema's terug te brengen: de manier waarop docenten samenwerken en de rol van de schoolleiding in de school.

Voor elk van deze twee thema's wordt achtereenvolgens besproken op welke wijze het gevonden resultaat afwijkt van de verwachtingen.

**Tabel 3***Resultaten die niet beantwoorden aan de verwachtingen*

Trefwoorden	Totaal hoog	Totaal laag
<b>SAMENWERKING</b>		
(Intensieve samenwerking van docenten)		
Algemeen voldoende	3	11
Tussen secties voldoende	31	9
Tussen secties weinig	18	5
Tussen secties geen	4	13
<b>TAAKOPVATTING</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Schoolleiding bepaalt beleid	12	5
<b>INITIATIEVEN</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Rol van middenmanagement/schoolleiding	12	5
<b>BESLUITVORMING</b>		
(Transformatief schoolleiderschap)		
Schoolleiding centraal	16	19
<b>STRATEGIE</b>		
(School als lerende organisatie)		
Invloed getrapd	10	13
<b>COÖRDINATIE</b>		
(School als lerende organisatie)		
Coördinatie top down	17	17

Voor een omschrijving van de trefwoorden in deze Tabel verwijzen we naar het onderzoeksrapport (Van den Berg, Slegers, Bakx & Van der Eerden).

gen. Aan de hand van aanvullende literatuur worden mogelijke verklaringen aangedragen voor de gevonden discrepanties.

#### *Samenwerking in scholen*

De resultaten met betrekking tot de samenwerking binnen scholen sluiten slecht aan bij de verwachtingen. Onder het hoofdtrefwoord 'samenwerking' komt namelijk naar voren dat scholen met een laag innovatief vermogen over het algemeen vinden dat er binnen de school *voldoende* wordt samengewerkt (algemeen voldoende). Er werd verwacht dat er in deze groep scholen weinig zou worden samengewerkt. Deze uitkomst is eveneens in tegenpraak met een aantal uitspraken over de verschillende vormen van samenwerking binnen de school. Er worden namelijk relatief weinig uitspraken gedaan over de daadwerkelijke vormen van samenwerking tussen en binnen secties (tussen secties voldoende, tussen secties weinig en tussen secties geen).

Deze uitkomst zou verklaard kunnen worden door het feit dat scholen met een laag innovatief vermogen überhaupt minder behoefte hebben aan samenwerking, en daardoor eerder tevreden zijn met de huidige samenwerking.

Bij de scholen met een hoog innovatief vermogen is dan het omgekeerde het geval. Slechts zeer weinig docenten geven aan dat zij vinden dat er voldoende wordt samengewerkt (algemeen voldoende), terwijl het aantal uitspraken over de mate van samenwerking tussen secties juist zeer hoog is (tussen secties voldoende). Uitgaande van de bovenstaande veronderstelling kan waarschijnlijk toch aan de verwachting tegemoet worden gekomen dat op scholen met een hoog innovatief vermogen meer wordt samengewerkt. We merken op dat nader onderzoek naar de mate waarin feitelijk op scholen wordt samengewerkt en naar de kwaliteit van die samenwerking wenselijk is.

#### *Leiding geven in een school: taakopvatting, nemen van initiatieven en besluitvorming*

De rol of de opstelling van de schoolleiding binnen de school hangt samen met samenwerking tussen docenten. Kijkend naar de resultaten ten aanzien van leiderschap binnen scholen stuiten we op een schijnbare tegenstelling. Deze tegenstelling richt zich op de wijze waarop beleid gemaakt wordt binnen de scholen.

Uit Tabel 2 blijkt dat in scholen met een

hoog innovatief vermogen de beleidsbeïnvloeding vooral vanuit de basis plaatsvindt, dat de schoolleiding voldoende taken en bevoegdheden delegeert en dat commissies en middenmanagement een sleutelpositie innemen in de school. Uit Tabel 3 blijkt dat juist ook de schoolleiding in de hoog innovatieve groep én in de laag innovatieve groep een belangrijke rol speelt in het coördineren van activiteiten. De schoolleiding bepaalt in hoge mate het beleid voor beide groepen scholen. Ze vormt het centrale orgaan van de schoolorganisatie en vervult een sturende rol binnen de school. De resultaten uit de interviews geven te zien dat de meeste initiatieven in de hoog innovatieve groep afkomstig zijn van het middenmanagement en van de schoolleiding en dat in beide groepen de invloed getrapd is en de coördinatie vooral top down plaatsvindt.

Dit komt niet overeen met de vooraf geformuleerde verwachting. Daarin wordt ten aanzien van de initiatieven die binnen de school worden ontplooid opgemerkt dat deze uit *alle* geleidingen afkomstig zijn en dat de coördinatie vooral bottom up plaatsvindt. Om deze discrepantie tussen het literatuuronderzoek en de onderzoeksresultaten te verklaren heeft een nader literatuuronderzoek plaats gevonden; niet om te zoeken naar generalisatie van resultaten doch uit behoefte een beter begrip te krijgen voor deze geconstateerde discrepantie.

Verscheidene auteurs (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993) signaleren de laatste jaren een meer prominente rol van het management van een school. De overheid treedt immers terug als regelende instantie en maakt plaats voor een grotere autonomie op instellingsniveau. Daardoor krijgen zowel schoolleiding als bevoegd gezag andere taken. De verklaring voor de sturende rol van de schoolleiding zou dan liggen in de context van de school, te weten het overheidsbeleid. Ook heeft het landelijk vernieuwingsbeleid een belangrijke invloed op de rol van het management van de school. Daarom is het van belang te bestuderen hoe deze twee factoren (overheidsbeleid en schoolmanagement) zich tot elkaar verhouden.

Vandenberghen en Van der Vegt (1992) reflecteren op deze verhouding en constateren onder andere dat de overheid er bij het huidige beleid van decentralisatie en deregulering van

uit gaat dat scholen in staat zijn een eigen beleid te ontwikkelen en dit ook te verantwoorden. Er wordt niet bestudeerd aan welke eisen het dereguleringsbeleid moet voldoen om dit proces van beleidsontwikkeling in een school op gang te brengen en te houden. Aan het management van de scholen worden andere taken opgedragen, maar er wordt niet aangegeven hoe deze taken het beste vervuld kunnen worden. Vandenberghen en Van der Vegt (1992) formuleren daarom twee zogenaamde opgaven voor vernieuwingswerk waarmee het proces van beleidsontwikkeling in scholen op gang kan worden gebracht. Allereerst vraagt vernieuwingswerk om een eigen organisatievorm. Deze vorm correspondeert met die van de lerende organisatie. Daarnaast vergen vernieuwingen een bepaalde vorm van *sturing*. Innovaties moeten op koers gebracht en de gang moet erin gehouden worden. Sturing is echter een precair onderwerp in een schoolorganisatie met autonome docenten.

Terugkomend op de onderzoeksresultaten uit de Tabel 3 is bijvoorbeeld de sturende rol van de schoolleiding mogelijk te verklaren uit het feit dat de basisvorming (de innovatie die in dit onderzoek als illustratie is gebruikt) zich nog in een beginstadium bevindt. In zo'n beginfase wordt de richtinggevende sturingsfunctie wellicht meer aangesproken en neemt de schoolleiding meer initiatieven.

In de interviews werd door een aantal docenten zelfs expliciet vermeld dat zij van de schoolleiding en van het middenmanagement een sturende opstelling verwachten, waarbij de schoolleiding een duidelijke stellingname niet uit de weg mag gaan. De docenten verlangen van de schoolleiding dat zij de verantwoordelijkheden voor het uitgestippelde beleid op zich neemt. De schoolleiding zal hiervoor telkens wisselende sturingsfuncties moeten hanteren.

#### *Strategie en coördinatie*

Een opvallend aspect uit Tabel 3 is dat in beide groepen scholen de docenten vooral invloed op het beleid uitoefenen door zitting te nemen in een commissie of deel uit te maken van het middenmanagement (invloed getrapd).

Het ontwikkelen van een middenmanagement is een steeds vaker voorkomend verschijnsel in scholen voor voortgezet onderwijs en wordt mede veroorzaakt door de verande-

rende taken van de schoolleiding (Vrieze & Pelkmans, 1992). Met het formatiebudgetsysteem worden mogelijkheden gecreëerd tot meer functiedifferentiatie en daardoor getrapte invloed in beleid. De coördinatie kan dan minder top down gaan verlopen. Belangrijk daarbij is wel dat de taken en verantwoordelijkheden van dit middenmanagement duidelijk zijn. Op grond van twaalf schoolstudies stellen Vrieze en Pelkmans vast dat middenmanagementfuncties wel in ontwikkeling zijn maar vaak nog geen formele basis hebben. Toch lijkt het ontwikkelen van dit middenmanagement in het kader van het beleid van schaalvergroting de enige manier om de steeds groter wordende scholen te besturen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993). Deze ontwikkeling heeft bovendien positieve effecten op loopbaanontwikkeling, horizontale en verticale taakverrijking, beloningssystemen, opleiding en ontwikkeling en status van het leraarsberoep (Vrieze & Pelkmans, 1992).

## 5 Nabeschuiving

Voor wat betreft de door ons onderzochte scholen kan worden geconcludeerd dat met name het schoolleiderschap cruciaal is bij de ontwikkeling van het innoverend vermogen van de school. Op basis hiervan kunnen we mogelijke *relaties tussen de componenten* van Figuur 1 meer preciseren.

De overheid treedt terug als regelgevende instantie en maakt plaats voor een grotere autonomie op instellingsniveau. De veranderende context van de school raakt de schoolleiding als eerste. Zij vormen immers de eerstverantwoordelijken voor het uitlijnen van het onderwijskundig en strategisch beleid van de school.

Voor de onderzochte scholen blijkt een transformatieve schoolleiding op het bestuurlijk en onderwijskundig beleid van de school bevorderend te kunnen werken; maar dan wel in samenhang met de sturende functie, zoals besproken in paragraaf 4. Door daarnaast de samenwerking van docenten te stimuleren worden docenten gemotiveerd en gestimuleerd in de beleidsvorming te participeren. De schoolleiding besteedt aandacht aan het creëren van een draagvlak bij het doorvoeren van een ver-

nieuwing of verandering binnen de school. Dit komt mede tot uitdrukking in het gevoerde personeelsbeleid van de school, waarin aandacht wordt besteed aan de bestending en/of verbetering van de cultuur binnen de school. Via gezamenlijke doordenking en reflectie kan een team dan streven naar verbetering van het eigen functioneren en dat van de organisatie.

A Campo (1991) toont in haar studie naar factoren die de betrokkenheid en samenwerking van docenten beïnvloeden een relatie aan tussen het ontwikkelen van een samenwerkingscultuur en strategieën van leidinggevers, waaronder het ontwikkelen van een gezamenlijke visie, flexibiliteit en het benadrukken van individuele groei en het voorzien in faciliteiten voor samenwerking; kortom aspecten van transformatief leiderschap. Schoolleiders houden daarbij rekening met de bestaande schoolcultuur. Zij stelt tevens vast dat docenten niet onwillig staan tegenover samenwerking, maar daarvoor tijd en aanmoediging nodig hebben. In het onderzoek dat wij verricht hebben, is geen aanleiding gevonden een relatie te leggen van samenwerkende docenten naar transformatief schoolleiderschap. Uit geen van de resultaten bleek dat transformatief schoolleiderschap ontstaat doordat docenten samenwerken.

Uit door anderen verricht onderzoek (bijvoorbeeld Leithwood, 1994) blijkt dat de transformatieve schoolleiding vooral procesmatig is ingesteld, dat wil zeggen dat het beleid op incrementele wijze, stap voor stap, gevormd wordt. Dit resulteert in een door alle betrokkenen gedragen visie op de doelstellingen van het onderwijs, respectievelijk de instelling zelf (Sleegers & Giesbers, 1992). De school kan daardoor functioneren als lerende organisatie.

Deze conclusies worden in ons onderzoek min of meer bevestigd. In scholen met een transformatief ingestelde schoolleiding worden initiatieven van docenten gestimuleerd door de schoolleiding. Er is sprake van een lage drempel tussen schoolleiding en docenten. Dit leidt tot een groter welbevinden van de docenten. Doordat schoolleiding, sleutelfiguren en docenten in de school elkaar voortdurend aanvullen is hier sprake van een wederkerige relatie.

Ons onderzoek indiceert ook nog het volgende. Een school kan alleen als lerende orga-

nisatie bestaan wanneer de docenten in zekere mate met elkaar samenwerken. Het tot stand brengen van een samenwerkingscultuur, waarin men functioneert vanuit een gemeenschappelijk gedragen visie, biedt niet alleen de mogelijkheid een meer professionele cultuur te ontwikkelen, maar vergroot tevens het draagvlak voor noodzakelijk geachte vernieuwingen. Een transformatief ingestelde schoolleiding kan hieraan een belangrijke bijdrage leveren.

De resultaten van ons onderzoek zijn aan alle betrokken scholen teruggekoppeld en wel door middel van schoolbeschrijvingen. Deze feedbackprocedure is zowel voor de hoog innovatieve als voor de laag innovatieve scholen ontwikkeld. Voor de terugkoppeling naar de laag innovatieve scholen hadden we aanvaardingsproblemen verwacht. Deze deden zich echter niet voor. Integendeel, men reageerde open en plaatste opmerkingen als "herkenbaar, goed om aan te werken", enz. Een deel van de reactie van één van deze scholen was de volgende: "Misschien is de taakverdeling binnen de directie te vast omlijnd en moet de directeur veel delegeren. Maandag gaat een directievergadering alleen over jullie onderzoek." In de nabeschouwing van dit artikel maken we deze opmerkingen, omdat ze ondersteunend werken naar de validiteit van de gegevens.

Het besproken onderzoek indiceert dat met het huidige dereguleringsbeleid van de centrale overheid het onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen een prominente plaats verdient in het huidige wetenschappelijk onderzoek naar onderwijsvernieuwingen in schoolorganisaties.

Uit een tweede, inmiddels gestart, vooronderzoek naar het innovatief vermogen van scholen, maar dan in het basisonderwijs, zal moeten blijken in hoeverre het begrip innovatief vermogen nog verder uitgediept kan worden. Nu reeds kunnen we constateren dat voor het basisonderwijs sprake is van enkele aanvullende dimensies. Deze zijn: het zelfvertrouwen van leerkrachten, de gerichtheid van leerkrachten op nieuwe werkwijzen en procedures, alsmede de aanhoudende zorg (als attitude) van leerkrachten voor leerlingen. Mede vanuit deze dimensies zullen we nagaan in hoeverre ook het persoonlijk perspectief van leerkrachten bepalend is voor het innovatief vermogen van

scholen. Op basis van het tweede vooronderzoek zal ook een nieuwe omschrijving van het begrip innovatief vermogen ontwikkeld worden. In het verslag van het tweede vooronderzoek zal hierop nader worden ingegaan.

## Literatuur

- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijzen.
- 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, Slegers, P., Bakx, E., & Eerden, E. van der (1993). *Het innovatief vermogen van scholen*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Bomers, G. B. J. (1989). *De Lerende Organisatie*. Nijenrode, opening van het academisch jaar.
- Campo, Ch. à (1991). *Motivation and commitment: factors in determining how principals foster collaborative school cultures* (Doctoraalscriptie). Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap*. Leiden: Distributiecentrum DOP.
- Emst, A. van (1985). *Innoverend handelen*. Amsterdam: Algemeen Pedagogisch Centrum.
- Fullan, M. G. (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-20.
- Gennip, J. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen*. Academisch proefschrift. Nijmegen: ITS.
- Janssens, F. J. G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 10(10), 149-161.
- Krogt, F. van der (1983). *Probleemoplossing en beleidsvorming in scholen: Een formatieve evaluatie van organisatie modellen op hun bruikbaarheid in een instrumentarium voor schoolontwikkeling*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lagerweij, N. A. J. (1993). Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie. *Pedagogische Studiën*, 70, 162-180.



- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. A. (1994, April). *The contributions of transformational leadership to organizational learning in schools*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.
- Miles, L., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg over management*. Amsterdam/ Antwerpen: Uitgeverij Veen.
- Mitchell, D. E., & Tucker, S. (1992). Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership*, 49(5), 30-35.
- Peters, V., Wester, F., & Richardson, R. (1989). *Kwalitatieve analyse in de praktijk en Handleiding bij Kwalitan versie 2*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS); Vakgroep Methoden, Faculteit Sociale Wetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- 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, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Slegers, P., & Giesbers, J. (1992). Het beleidsvoerende vermogen van scholen en de schoolleiding. In *Praktijkboek - Leidinggeven in de basisschool*, (19), pp. 3-14. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Slegers, P., & Wesselingh, A. (1993). Decentralisation in Education: A Dutch study. *International Studies in Sociology of Education*, 3(1), 49-67.
- Slegers, P., & Berg, R. van den (1994). *Onderzoek naar het innovatief vermogen van scholen in het voortgezet onderwijs. AIO-voorstel*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
- 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), 6-10.
- Vandenbergh, R., & Vegt, R. van der (1992). Scholen in de vernieuwingsarena. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Vrieze, G., & Pelkmans, A. (1992). Middenmanagement. In B. P. C. Creemers & J. H. G. I. Giesbers, *Handboek voor Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, A 1510/1-20. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Wester, F. P. J. (1984). *De gefundeerde theoriebenadering: Een strategie voor kwalitatief onderzoek*. Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Nijmegen.

Manuscript aanvaard 30-5-1994.

## Auteurs

**R. van den Berg** is als bijzonder hoogleraar verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Tevens is hij hoofd van de afdeling Ontwikkeling en Onderzoek van de KOMPAGTGROEP/KPC te 's-Hertogenbosch.

**P. J. C. Slegers** is als universitair docent verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

**E. Bakx** is werkzaam als onderwijskundig medewerker bij het KPC.

**E. van der Eerden** is part-time verbonden aan het KPC als onderwijskundig medewerker. Daarnaast is zij docent Nederlands aan een categoriale MAVO in Uden.

Correspondentie-adres: Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch.

## Abstract

### **The innovative capacity of schools in secondary education: a qualitative study**

R. van den Berg, P. Slegers, E. Bakx & E. van der Eerden. *Pedagogische Studiën*, 1994, 71, 402-419.

Under the influence of important social changes, schools are being forced to better develop and use their individual competencies. More and more, schools need to be the joint developers of their own futures, which raises the question of the innovative capacity of schools as strategic and educational organizations. In this perspective a strategy for studying the innovative capacities of Dutch schools was developed.

In the present contribution, the results of a preliminary investigation into the innovative capacities of schools in secondary education will be considered.

The content of the innovation in this case is the implementation of a core curriculum for Dutch secondary education. The goal of this preliminary investigation was to refine the conceptualization of the innovative capacity of schools. A review of the literature was performed and interviews ( $n = 46$ ) were then undertaken on the basis of the results of this review. The nine schools involved in the research were recruited from a so-called "high innovation group" and a "low innovation group". The results of the interviews proved to be largely comparable to the expectations derived from a tentative conceptual framework.