

*Succesfactoren voor de implementatie van exemplarisch onderwijs in scholen
voor primair onderwijs*

Een onderzoek in opdracht van het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs, verbonden aan
Driestar Educatief in Gouda.

Blom, P.D., Herweijer, C.H. en Meijer, W.
Universiteit Utrecht

Bachelorthesis onderwijskunde, Universiteit Utrecht

Pieter Dirk Blom 3359441
Corina Herweijer 3331601
Wilma Meijer 3432580

Begeleider: drs. Sandy Werdmüller-Von Elgg

Juni 2010



Driestar *educatief*



Universiteit Utrecht

Samenvatting

In opdracht van het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs, verbonden aan Driestar Educatief in Gouda, worden in dit onderzoek succesfactoren in kaart gebracht die de implementatie van exemplarisch onderwijs op scholen voor primair onderwijs stimuleren.

In dit onderzoek is gezocht naar succesfactoren op verschillende niveaus binnen de schoolorganisatie: directie-, coördinator- en leerkrachtniveau. De veranderingen binnen schoolorganisaties bij de implementatie van exemplarisch onderwijs zijn in kaart gebracht. Tevens zijn succesfactoren bij organisatieveranderingen binnen schoolorganisaties beschreven. Praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden op twee scholen voor primair onderwijs.

Uit dit onderzoek blijkt dat de aanpassing van het werkelijkheidsbeeld van leerkrachten en leidinggevendenden, hun visie op onderwijs en onderwijzen, een kernfactor vormt bij succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs. Acht andere factoren blijken nauw met deze kernfactor samen te hangen.

Inleiding en probleemstelling

Inleiding

Een aantal scholen voor primair onderwijs in Nederland geeft onderwijs op basis van het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs. Begeleiding hierbij vindt plaats door het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs te Gouda. Alle begeleidingstrajecten die het expertisecentrum biedt, zijn gericht op de implementatie van exemplarisch onderwijs in de scholen.

Tussen de scholen die werken met exemplarisch onderwijs bestaan verschillen in implementatiesnelheid en –succes. Het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs wil analyseren welke factoren bijdragen aan een succesvolle implementatie van het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs op organisatieniveau. Tot nu toe is er geen systematisch onderzoek gedaan naar de succesfactoren.

Werken met het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs

Exemplarisch onderwijs is een vormingsgerichte pedagogiek en didactiek waarbij betrokkenheid op de verschijnselen centraal staat (Kalkman, 2005a). Leren met inzicht en begrip (Wagenschein, 1965) en de ontmoeting met de dingen, de werkelijkheid om het kind heen (Kalkman, 2007), vormen centrale uitgangspunten. Hiermee onderscheidt exemplarisch onderwijs zich van bijvoorbeeld reformpedagogische programma's en ontwikkelingen als adaptief onderwijs, waarin de ontwikkeling van het kind en de wijze waarop de leerkracht dit kan stimuleren centraal staat (Kalkman, 2007). Het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs, onderdeel van kenniscentrum Driestar Educatief in Gouda, is de motor achter de ontwikkeling van exemplarisch onderwijs in Nederland. In de begeleiding van scholen ligt de focus op de pedagogische grondhouding van leerkrachten. Daarom richt de training en begeleiding zich vooral op de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes bij leerkrachten. Het expertisecentrum verzorgt scholingsdagen waarop leerkrachten zich de principes van exemplarisch onderwijs en praktische vaardigheden eigen maken. Tevens coachen de trainers in de klassenpraktijk. Organisatorische aspecten en visievorming komen aan bod tijdens intervisiebijeenkomsten. Bij dit totaalpakket leveren de trainers maatwerk, afgestemd op de schoolontwikkeling. Daarnaast krijgt de schoolleiding handvatten aangereikt om de implementatie zo goed mogelijk te realiseren.

De aard van exemplarisch onderwijs

De implementatie van exemplarisch onderwijs is ingrijpend. Zowel het doel als de aard van het onderwijs wordt door de invoering van exemplarisch onderwijs aangepast door het actieve leerproces waarbij verschijnselen aanzetten tot diepgaand en grondig leren. Het doel van exemplarisch onderwijs is dat de leerling zichzelf leert kennen in verhouding tot de werkelijkheid om zich heen en dat hij in die werkelijkheid verwortelt (Kalkman, 2005b). De aard van het onderwijs verandert doordat exemplarisch onderwijs vraagt om schoolsystemen waarin het mogelijk is dat leerlingen een aantal weken met een groter thema (exempel) bezig zijn. Een dergelijke veranderende vorm van werken vraagt om aanpassing van het curriculum. In plaats van methoden wordt er met kerndoeldekkende leerlijnen gewerkt.

Naast de veranderingen op schoolniveau vraagt exemplarisch onderwijs van de leerkracht een andere grondhouding, zoals een terughoudende rol in het onderwijsleerproces en het voeren van gesprekken waarbij kennis wordt gedeeld en nieuwe inzichten worden verworven (Kalkman, 2005b).

Veranderingen in de schoolorganisatie

De invoering van het concept exemplarisch onderwijs vraagt veel van een school als organisatiesysteem. Organisatiemodellen, zoals de Leidse Octaëder (Steensma, Dementint & Allegro, 1996) en het krachtenveldmodel van Van der Torn (1986) laten zien dat allerlei organisatie-elementen (zoals doelen, structuur en cultuur) met elkaar verbonden zijn en elkaar beïnvloeden. Wanneer er binnen de organisatie een verandering plaatsvindt, heeft dit gevolgen voor alle organisatie-elementen en moet ieder organisatie-element tegen het licht gehouden en zo nodig herontworpen worden.

Een organisatieverandering zoals de invoering van exemplarisch onderwijs bestaat volgens Minzberg & Westley (1992) uit drie fasen: 1) het leerproces, waarin veel wordt geëxperimenteerd, 2) synthese, waarin een gezamenlijke visie ontwikkeld wordt en 3) formalisering, waarbij verandering formeel vastgelegd wordt. Tijdens de verandering is het noodzakelijk dat mensen hun werkelijkheidsbeeld (visie op onderwijs en onderwijzen) aanpassen. Wanneer het werkelijkheidsbeeld niet wordt aangepast, kan exemplarisch onderwijs geïmplementeerd worden zonder dat dit leidt tot een veranderde grondhouding en veranderd gedrag bij leerkrachten. Daarom is het belangrijk aandacht te besteden aan het construeren van een aangepast werkelijkheidsbeeld (Goens & Clover, 1991; Homan, 2005).

De implementatie van exemplarisch onderwijs raakt naast de zichtbare kant van de schoolorganisatie (zoals de structuur) ook de onzichtbare kant (zoals werkelijkheidsbeelden). Tevens raakt het de breedte van de schoolorganisatie. Dit maakt de impact van de verandering groot (Homan, 2005). Doordat de aard en het doel van het onderwijs worden aangepast vraagt de invoering van exemplarisch onderwijs om een transformatie (Goens & Clover, 1991). Door dit alles is implementatie van exemplarisch onderwijs op scholen vaak een complex en overweldigend proces (Thierry et al., 1997).

Belemmeringen voor een succesvolle implementatie

Belemmeringen voor een succesvolle implementatie komen op verschillende niveaus in de organisatie voor. Op organisatieniveau kan weerstand ontstaan door de structuur, cultuur en strategie. Op teamniveau kan weerstand ontstaan door sterke groepsnormen, groepscohesie en groepsdenken. Op leerkrachtniveau kan weerstand

ontstaan door cognitieve vooroordelen, selectieve waarneming en herinnering, gewoontes, angst en onzekerheid (Jones, 2007).

De vormgeving van het veranderingsproces kan ook een belemmering zijn als er geen aandacht geschonken wordt aan het bestaan van barrières, machtsverhoudingen en weerstanden (Boonstra & Steensma, 1996), er onvoldoende rekening wordt gehouden met de realiteit en de middelen van een organisatie (Van der Torn, 1986) of wanneer er gebrek aan duidelijkheid bestaat over doelstellingen en aanpak van de verandering (Boonstra & Van der Vlist, 1996).

Het in kaart brengen van succesfactoren én belemmeringen bij innovaties is van belang, omdat er pas verandering zal plaatsvinden wanneer de nadelen (weerstanden en belemmeringen) verkleind worden en /of de voordelen van de innovatie(s) vergroot worden (Lewin, 1951).

Factoren die bijdragen aan succesvolle implementatie

Factoren, die op organisatieniveau bijdragen aan een succesvolle implementatie, zijn te rubriceren in vier hoofdfactoren: 1) het vermogen om organisatiebreed te leren, 2) heldere communicatie, 3) leiderschap en participatie en

4) ruimtegevende structuren en een adaptieve cultuur. Hierbij zijn de twee eerstgenoemde factoren volgens De Groot (2005) in het geval van kenniswerkers (zoals leerkrachten) het belangrijkste.

1) Vermogen om organisatiebreed te leren

Een belangrijke succesfactor is het vermogen om op allerlei niveaus in de organisatie te leren (Homan, 2005; Jones, 2007). De lerende organisatie heeft het vermogen zichzelf snel en continue nieuwe dingen aan te leren. De mate waarin een organisatie lerend kan worden genoemd hangt af van de kenmerken van de individuele medewerker en van de organisatie (Boonstra & Steensma, 1996; Senge, 1990). Organisationeel leren is zo belangrijk dat de andere drie hoofdfactoren hier steeds in meer of mindere mate mee samenhangen.

2) Heldere communicatie

Het is belangrijk dat medewerkers beschikken over voldoende kwalitatieve informatie over wat, waarom en hoe er iets gebeurt in de organisatie, dat ze weten wat de experimenteerterruimte is en wat de grenzen zijn (Homan, 2005; Pedler et al., 1991). Informatievoorziening en het betrokken worden in een vroeg stadium van veranderingen in de organisatie verhoogt de acceptatiegraad (Weggeman, 2007). Naast formele communicatie van directie naar leerkrachten is ook de informele communicatie belangrijk. Deze versterkt en versnelt de informatiestromen (Boonstra & Steensma, 1996). Onderlinge relaties bepalen hoe informatie effectief verspreid wordt tussen de leden van een netwerk en hoe efficiënt beslissingen genomen kunnen worden (Groenewegen, 2008; Rogers, 2003). Ten slotte is het belangrijk dat er ruimte is voor het uiten van ideeën en het geven van feedback (Pedler et al., 1996).

3) Leiderschap en participatie

Bij het slagen van een transformatie speelt duidelijk leiderschap een veel grotere rol dan het managen van de organisatie (Kotter, 2000). Leiderschap richt zich op menselijke interacties en het beïnvloeden van anderen (Gubler, 2008; Goens & Clover, 1991). Het is belangrijk dat de leidinggevende duidelijk richting geeft,

contouren schetst en het veranderingsproces actief steunt (Homan, 2005; Boonstra & Van der Vlist, 1996). Hierbij is kennis van verandermanagement een belangrijke voorwaarde (Reavis & Griffith, 1992).

Ook brede participatie tijdens de besluitvorming en de implementatie van belang. Het scharnierpunt tussen leiderschap en participatie wordt gevormd door een heldere en gedeelde visie. Zonder visie kan iedere beslissing die genomen moet worden uitmonden in een eindeloos debat. Een heldere visie vormt en leidt de ideeën en acties van individuen op alle niveaus binnen de school en heeft daardoor een integratieve functie (Reavis & Griffith, 1992; Kotter, 2000). Wanneer de schoolvisie op onderwijs overeenkomt met de persoonlijke visie van de leerkrachten, vergroot dit hun motivatie, omdat het werk binnen de school dan betekenis voor hen heeft (Weggeman, 2007).

Brede participatie zorgt ervoor dat er betere oplossingen worden gevonden, de keuze voor de oplossing beter wordt geaccepteerd en medewerkers een grotere inzet tonen (Boonstra & Van der Vlist, 1996; Weggeman, 2007). Brede participatie brengt een proces van werkelijkheidsconstructie op gang (Homan, 2005).

4) Ruimtegevende structuur en adaptieve cultuur

Zowel de organisatiestructuur als –cultuur kan een positieve invloed hebben op het leervermogen van een schoolorganisatie. Een meer organische structuur, met als kenmerken decentralisatie, wederzijdse aanpassing en coördinatie op teamniveau, bevorderen exploratief leren. Daarnaast is het belangrijk dat een organisatie een adaptieve cultuur heeft waarin innovatie, experimenten, durf en risico positief gewaardeerd worden (Jones, 2007; Pedler, et al., 1991). Een door werknemers positief ervaren organisatiecultuur, versterkt de organisatie en heeft een positieve invloed op innovaties (Homan, 2005).

Onderzoeksvragen

Implementatie van exemplarisch onderwijs vraagt veel van het verandervermogen van een schoolorganisatie. Niet eerder is systematisch onderzocht welke factoren bijdragen aan een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs in een schoolorganisatie. Dit onderzoek levert daaraan een bijdrage. De hoofdvraag van dit onderzoek luidt dan ook:

Welke factoren stimuleren een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs binnen scholen voor primair onderwijs?

De hoofdvraag is opgesplitst in drie subvragen:

- Welke factoren stimuleren de implementatie op het niveau van de schoolleiding/directie?
- Welke factoren stimuleren de implementatie op het niveau van de coördinator exemplarisch onderwijs?
- Welke factoren stimuleren de implementatie op het niveau van de leerkracht?

Methode

Selectie van onderzoeksscholen

Uit het nascholingsbestand van het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs zijn, op basis van theoretische selectie, twee scholen geselecteerd. De selectie vond plaats op basis van scores op een (in het vooronderzoek

ontwikkelde) implementatieschaal voor exemplarisch onderwijs. Deze implementatieschaal werd ontwikkeld om te meten hoe ver de implementatie op een school gevorderd is. De beschrijving en verantwoording van de implementatieschaal is te vinden in Bijlage 1a-d.

Door vier trainers van het expertisecentrum is de implementatieschaal ingevuld voor de scholen waar zij nascholing verzorgen. Voor elke school werd het aantal aanwezige kenmerken per fase van de implementatieschaal geïnventariseerd. In totaal is de implementatieschaal door de trainers van exemplarisch onderwijs voor tien scholen ingevuld. Op basis van de scores van de tien scholen op deze implementatieschaal is gekozen voor twee basisscholen. De implementatie op deze twee scholen is ver gevorderd en daarom vergelijkbaar. In Tabel 1 zijn de scholen met de (voor het onderzoek relevante) schoolgegevens weergegeven.

Tabel 1. *Schoolgegevens onderzoeksscholen (juni 2010)*

Aspecten	Schoolgegevens	
	School 1	School 2
Schoolnaam	De Wartburg	Eben-Haëzerschool
Plaats	Woudenberg	Oud-Beijerland
Aantal leerkrachten	13	19
Aantal leerlingen	323	408
Aantal jaren werkzaam met exemplarisch onderwijs	6	3
Aantal exemplarische weken op jaarbasis	8	4

Noot. Aantal leerkrachten betreft leerkrachten die op de scholen werken met exemplarisch onderwijs.

De beide scholen vertonen in de eerste drie fasen van de implementatieschaal in elke fase een verschil van maximaal twee punten, wat betekent dat op beide scholen in de eerste drie fasen ongeveer evenveel kenmerken per fase aanwezig zijn en de implementatie dus ongeveer even ver gevorderd is (zie Tabel 2). Doordat beide scholen ongeveer even ver gevorderd zijn in de mate van implementatie, kon nagegaan worden of dit ook geldt voor de factoren die bijgedragen hebben aan een succesvolle implementatie.

Tabel 2. *Scores op implementatieschaal van school 1 en 2*

	Gescoord aantal items	
	School 1	School 2
1. Activiteit georiënteerd	15	13
2. Proces georiënteerd	9	9
3. Systeem georiënteerd	7	8
4. Keten georiënteerd	9	6
Totaalscore	40	36

Noot. Maximale waarde fase 1: 15; fase 2: 13; fase 3: 10; fase 4: 9; totaal: 47.

De verschillen in de vierde fase zijn met drie punten verschil wel wat groter. Deze fase gaat verder dan het implementatieproces binnen de school en is voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag daarom ook minder belangrijk.

Bij vergelijking van de twee scholen is het verschil in het aantal jaren waarin men werkt met exemplarisch onderwijs meegenomen. Terwijl de implementatie zich nagenoeg in dezelfde fase bevindt, werkt school 1 twee keer zo lang met het onderwijsconcept als school 2.

Samenstelling onderzoeksgroep

Binnen iedere school zijn interviews afgenomen met de schoolleider, de coördinator exemplarisch onderwijs en drie tot vier leerkrachten. Deze drie functies zijn verantwoordelijk voor het onderwijs in het algemeen en exemplarisch onderwijs in het bijzonder (ministerie van OCW, 2002). Factoren die implementatie stimuleren of belemmeren kunnen op deze drie organisatielagen voorkomen en elkaar stimulerend of belemmerend beïnvloeden (Groenewegen, 2008; Hülsheger et al., 2009).

De individuele leerkrachten werden heterogeen geselecteerd op basis van de mate waarin zij het implementatieproces als positief ervaren (Stokking, 2001). Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van percepties die spelen binnen de school, zijn interviews afgenomen met een leerkracht die uiterst positief, een leerkracht die uiterst negatief en een leerkracht die gemiddeld positief waren over het implementatieproces. Op school 1 is door alle leerkrachten een korte digitale vragenlijst (Bijlage 4) ingevuld. De leerkrachten met de hoogste, de laagste en de mediale score werden geselecteerd.

Vanwege vele activiteiten op school 2 tijdens de onderzoeksperiode was er geen mogelijkheid van te voren de korte vragenlijst af te nemen. Door de coördinator voor exemplarisch onderwijs op school 2 zijn drie leerkrachten gevraagd deel te nemen aan het onderzoek. Omdat tijdens het interviewen bleek dat de coördinator vooral leerkrachten gevraagd had die positief over de implementatie waren, is haar gevraagd namen van leerkrachten te geven van wie zij wist dat deze niet zo positief waren. Uit deze namen is een leerkracht geselecteerd met wie eveneens een interview is gehouden.

Tabel 4. *Samenstelling onderzoeksgroep op de onderzoeksscholen*

Organisatieniveau	Participanten	
	School 1	School 2
Directieniveau	1	1
Coördinatorniveau	1	2*
Leerkrachtniveau	3	4

Noot. * Dit betreft één interview met twee coördinatoren.

Naast deze participanten is, in het kader van methodetriangulatie, een interview afgenomen met de trainer van beide scholen.

Instrumenten

In het vooronderzoek is gebruik gemaakt van een schriftelijke vragenlijst. De data die hiermee zijn verzameld, dienden, samen met literatuur over organisatieveranderingen, als input voor het ontwikkelen van de

implementatieschaal voor exemplarisch onderwijs. In Bijlage 1a-d worden de vragenlijst en implementatieschaal beschreven en verantwoord.

In het onderzoek op de scholen is gebruik gemaakt van twee kwalitatieve instrumenten, te weten semi-gestructureerde interviews en documentanalyses. Daarnaast werd een korte (digitale) vragenlijst ingezet om de participanten op leerkrachtniveau te selecteren voor interviews. Voor ieder instrument volgt hieronder een korte motivatie en toelichting.

1) Interviews

Interviews kunnen bestaande meningen, visies, gevoelens en ervaringen op verschillende niveaus binnen de schoolorganisatie inzichtelijk maken (Baarda & De Goede, 2006). Tijdens het onderzoek werden op twee momenten interviews afgenomen. Eerst werden interviews afgenomen op de twee onderzoeksscholen. Daarna werd tijdens de analysefase een interview met een trainer afgenomen.

De interviews voor de dataverzameling op de onderzoeksscholen waren semi-gestructureerd, waarbij gewerkt werd met vooraf opgestelde topiclijsten. De interne validiteit was hierbij groot, omdat de participanten de ruimte kregen hun perceptie van het implementatieproces en de daarbij behorende stimulerende factoren kenbaar te maken (Boeije, 2005).

Omdat tijdens een implementatie op ieder organisatieniveau verschillende factoren een rol spelen (Boonstra & Steensma, 1996), zijn voor de interviews op directie-, coördinator- en leerkrachtniveau toegespitste topiclijsten samengesteld. Hierbij kwamen dezelfde topics aan bod, die werden geoperationaliseerd in andere vragen.

De topics beoogden in de eerste plaats helder te krijgen wat de verandering voor de school betekent en hoe de verandering ervaren wordt. De betekenis die aan exemplarisch onderwijs toegekend wordt en ervaringen die mensen hebben met het implementatieproces vormen namelijk de context waarbinnen succesfactoren een plaats hebben en waardoor deze factoren ook gekleurd en versterkt of verzwakt worden (Homan, 2005). In de tweede plaats gingen de topics in op factoren waarvan de literatuur laat zien dat deze belangrijk zijn tijdens organisatieveranderingen, zoals leiderschap (Goens & Clover, 1991), leervermogen (Senge, 1990) en visievorming (Homan, 2005).

Iedere topic werd geoperationaliseerd in een aantal vragen, omdat de topics alleen te weinig concreet waren en te weinig houvast boden tijdens het interview. In de vragen werd steeds een ander aspect van de topic belicht. In de vragen werd naar zowel stimulerende als belemmerende factoren gezocht. De topics en interviewvragen zijn gebaseerd op literatuur over organisatieverandering (zoals eerder beschreven bij 'Factoren die bijdragen aan succesvolle implementatie' in de 'Inleiding en probleemstelling') en op het vooronderzoek dat werd verricht onder de trainers in het kader van de samenstelling van de implementatieschaal (zie Bijlage 1a-d). In Tabel 3 staan de topics weergegeven die in de interviews aan de orde kwamen. In Bijlage 2a-b is de topiclijst met de geoperationaliseerde topics in interviewvragen weergegeven en verantwoord.

Tabel 3. *Topics voor interviews met de participanten*

Topics
1. Persoonlijke gegevens
2. Werken met exemplarisch onderwijs
3. Vermogen om organisatiebreed te leren
4. Heldere communicatie
5. Leiderschap, participatie en visievorming
6. Ruimtegevende structuur en adaptieve cultuur
7. Aandacht voor onderlinge relaties, machtsverhoudingen en weerstand

Noot. Het operationaliseren in interviewvragen wordt toegespitst op de drie organisatieniveaus: directie-, coördinator- en leerkrachtniveau.

Tijdens de analysefase werd een interview afgenomen met de trainer die de onderzoeksscholen begeleidt bij de implementatie van exemplarisch onderwijs, met als doel methodetriangulatie. Het beeld van de trainer werd vergeleken met het beeld van de school. De vragenlijst voor de trainer bestond uit tien stellingen en was gestructureerd. Deze stellingen zijn opgesteld op basis van de op de scholen verzamelde data. Per school zijn vijf stellingen geformuleerd. Zie Bijlage 3 voor de vragenlijst voor de trainer.

2) *Documentanalyse*

Documenten met betrekking tot de implementatie van exemplarisch onderwijs geven zicht op de formeel vastgelegde visie en procedure. In deze documenten zijn ook aanwijzingen voor stimulansen bij de implementatie te vinden. Omdat maar één onderzoeksschool documenten met betrekking tot implementatie van exemplarisch onderwijs (als schoolplannen, nota's en beleidsstukken) kon aanleveren en vergelijking tussen beide scholen op dit punt niet mogelijk was, werd ervoor gekozen deze documenten niet mee te nemen in het onderzoek.

In de documentenanalyse werden wel documenten over scholingsactiviteiten onderzocht. Het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs heeft van beide scholen cursusoverzichten en programma's van cursusdagen ter beschikking gesteld. Deze documenten bevatten de inhoud van scholingen en cursussen die vanaf de invoering van exemplarisch onderwijs tot het moment van onderzoek zijn gevolgd. Ze gaven een formeel beeld van de ondersteuning en begeleiding vanuit het expertisecentrum bij het implementatieproces.

Tijdens het analyseren van de documenten werd enerzijds gezocht naar eventueel stimulerende of belemmerende factoren. Anderzijds werd gekeken naar mogelijke verschillen tussen de scholing die formeel was voorgenomen (en in de cursusdoelen was vastgelegd) en de manier waarop daar in de scholingspraktijk invulling aan werd gegeven.

3) *Vragenlijst ter selectie van leerkrachten*

Om drie leerkrachten te selecteren voor een interview, werd onder alle leerkrachten van school 1 een korte (digitale) vragenlijst verspreid. De vragenlijst was bedoeld als een snelle screening van alle leerkrachten wat betreft hun percepties van de implementatie van exemplarisch onderwijs. De vragenlijst bestond uit zes vragen en kon worden beantwoord met een vijf-punts Likertschaal. In de zes vragen kwamen de in de 'Inleiding en

probleemstelling' genoemde succesfactoren terug. De zesde vraag ging over het implementatieproces in het algemeen. Als Bijlage 4 is de vragenlijst opgenomen.

De vragenlijst is met een Cronbach's alpha van 0,83 – berekend over het klein aantal items (6) – een sterk betrouwbare vragenlijst. Dit betekent dat de zes items van de vragenlijst naar de perceptie van leerkrachten gevraagd hebben, wat betreft de implementatie van exemplarisch onderwijs op de eigen school. Per leerkracht is een totaalscore berekend. Op basis van deze totaalscore vond selectie plaats.

Design

In dit onderzoek is systematisch gezocht naar factoren die een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs stimuleren. Omdat dit bij het expertisecentrum nog niet eerder onderzocht is, betrof het een explorerend onderzoek gericht op theorievorming. Naast de beschrijving van succesfactoren voor implementatie, was het zoeken naar een verklaring voor succes een belangrijk onderdeel van het onderzoek (Boeije, 2005).

Het ontwikkelde theoretische model is gebaseerd op de empirisch verkregen data. De beschikbare theorieën over succesfactoren bij organisatieveranderingen zijn gebruikt als *sensitizing concepts*, om het onderzoek richting te geven en de topics voor de interviews vorm te geven (Boeije, 2005).

Het onderzoek was kwalitatief van aard, omdat niet eerder systematisch onderzoek naar succesfactoren bij de implementatie van exemplarisch onderwijs gedaan is en omdat bekend is dat de betekenisgeving door betrokkenen erg belangrijk is bij een organisatieverandering (Homan, 2005). Daarom stond het perspectief van de onderzochte organisatie en de daarbij betrokken personen, het zogenoemde *emic perspective*, centraal (Boeije, 2005).

Er zijn twee casestudies uitgevoerd, waarbij twee scholen intensief zijn bestudeerd aan de hand van veel aspecten en met behulp van diverse type gegevensbronnen (Stokking, 2001). Een dergelijke casestudie leverde een rijk en gedetailleerd beeld op van de schoolorganisatie en factoren die daarbinnen stimulerend en belemmerend werkten bij de implementatie van exemplarisch onderwijs. Doordat het onderzoek op twee verschillende scholen werd uitgevoerd, ontstond een vollediger beeld van de succesfactoren en werd het ontwikkelde theoretische model betrouwbaarder. Vergelijking tussen beide scholen verschaftte ten eerste inzicht in factoren die vaker voorkomen tijdens een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs. Hierdoor kon worden nagegaan welke invloed de factor had op beide scholen. Ten tweede kon hierdoor worden gezocht naar verklaringen.

Procedure van dataverzameling

Tijdens het vooronderzoek is een implementatieschaal ontwikkeld om twee scholen theoretisch te selecteren. De werkwijze is hierboven beschreven onder 'Theoretische selectie van de onderzoeksscholen'.

De interviews zijn door twee onderzoekers afgenomen, waardoor de onderzoekers elkaar konden aanvullen tijdens het interviewen. De interviews duurden circa vijftig minuten en werden op elke school in een tijdsbestek van twee dagen afgenomen. Tussen de afnamemomenten op beide scholen zat een week, waardoor beïnvloeding door de factor tijd is voorkomen.

Alle beschikbare documenten over nascholingsmomenten werden doorgenomen. Dit betroffen jaaroverzichten met cursusdata en -inhouden, agenda's van cursussen en verslagen van cursussen. De inhouden

van deze documenten werden in samenvattende zinnen weergegeven in een totaaloverzicht, geordend per cursusjaar. Zodoende ontstond een compleet beeld van scholingsactiviteiten.

Tijdens de dataverzameling werd gestreefd naar vergelijkbaarheid. Daarom werden op beide scholen dezelfde topiclijsten gebruikt. Tevens nam één van twee interviewers op beide scholen deel aan de afname van de interviews.

Analyse van gegevens

De data (transcripten en een samenvattend overzicht van de documentinhouden) werden geanalyseerd met aspecten van de *grounded theory*, omdat in het onderzoek theorie ontwikkeld werd (Boeije, 2005). De analyse vond plaats in drie stappen: open, axiaal en selectief coderen. Hieronder wordt per stap de wijze van analyseren beschreven.

Tijdens het open coderen werden alle transcripten van de interviews zorgvuldig gelezen, in fragmenten ingedeeld en voorzien van één of meerdere codes. Iedere onderzoeker heeft een aantal transcripten gecodeerd. Om vergelijking van de codebomen mogelijk te maken is in grote lijnen dezelfde terminologie gehanteerd. Om een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te krijgen is het eerste transcript gezamenlijk gecodeerd en is het tweede interview door alle onderzoekers afzonderlijk gecodeerd, waarna de codes met elkaar vergeleken zijn. Vervolgens zijn er nadere afspraken gemaakt over fragmentlengte en terminologie.

Omdat tijdens het open coderen de onderzoeksdata het uitgangspunt waren, vond er in deze analysefase geen dataselectie plaats. Zo werd voorkomen dat er gegevens verloren zijn gegaan (Boeije, 2005).

De tweede stap van de analyse betrof het axiaal coderen. Deze stap werd door twee onderzoekers uitgevoerd, waarbij elke onderzoeker een onderzoeksschool heeft gecodeerd. Alle codes werden gerubriceerd op basis van de topiclijst. In het kader van de vergelijkbaarheid ontwikkelden de onderzoekers een gezamenlijke rubricering. Alleen data die enige relatie hadden met de onderzoeksvragen zijn meegenomen in de rubricering. Bij de rubricering van de codes is een onderverdeling gemaakt in hoofd- en subcodes, waardoor gelaagdheid in de codebomen ontstond en hoofd- en bijzaken werden onderscheiden. Vervolgens werd bepaald wat op directie-, coördinator- en leerkrachtniveau de implementatie van exemplarisch onderwijs stimuleerde en belemmerde. Zo ontstond per onderzoeksschool een overzicht van stimulerende en belemmerende factoren bij de implementatie van exemplarisch onderwijs op drie organisatieniveaus.

Na de axiale codering werd methodetriangulatie toegepast om de visie van de scholen op het implementatieproces te vergelijken met de visie van de trainer die betrokken is bij de implementatie op de scholen. Het interview met de trainer werd geanalyseerd op topics. De data van het interview met de trainer werden vergeleken met de totaaloverzichten van de scholen.

De derde analysestap betrof de selectieve codering. Op basis van de in de vorige fase gevonden stimulerende en belemmerende hoofdfactoren werden de twee scholen vergeleken en werd een totaalbeeld van stimulerende factoren tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs gevormd. Met behulp van het totaalbeeld werd naar samenhang tussen de factoren gezocht en kon een theoretisch model ontwikkeld worden.

Resultaten

Acht stimulerende factoren

Alle vanuit de interviews verkregen data werden geanalyseerd en geïnterpreteerd. Uit de data kwamen zowel stimulerende als belemmerende factoren naar voren. Met het oog op de onderzoeksvraag worden de stimulerende factoren beschreven. Alle tijdens de interviews genoemde belemmerende factoren hielden verband met de genoemde stimulerende factoren. Wanneer geïnterviewden een belemmerende factor noemden, betrof dit in alle gevallen de afwezigheid van een van de hieronder beschreven stimulerende factoren.

In het vervolg van deze sectie worden de gegevens uit de interviews beschreven aan de hand van een achttal gevonden factoren. De factoren komen een voor een aan bod, waarbij de volgorde uit Tabel 5 ook in de resultatensectie terugkomt. In Tabel 5 wordt weergegeven hoe frequent gesproken is over de verschillende factoren op directie-, coördinator- en leerkrachtniveau. Een uitgebreid overzicht van alle stimulerende en belemmerende factoren per school is te vinden in Bijlage 5a-b.

Tabel 5. Aantal keer dat de stimulerende factoren tijdens de interviews genoemd zijn

Factoren	School 1				School 2				Totaal school 1 en 2
	D	C	L	Subtotaal	D	C	L	Subtotaal	
1. Het onderschrijven van de waarde van exemplarisch onderwijs	10	10	19	39	9	0	16	25	64
2. Het ontwikkelen van een gedeelde visie	0	3	7	10	0	0	2	2	12
3. Positieve effecten van exemplarisch onderwijs	2	0	32	34	14	10	14	38	72
4. Het vermogen om organisatiebreed te leren	18	28	41	87	2	0	32	34	172
5. Betrokken, ruimtegevend en duidelijkheid biedend leiderschap en participatie van het team	35	32	26	93	19	13	16	48	141
6. Doordachte schoolstructuur en adaptieve cultuur	2	6	11	19	12	11	12	35	54
7. Heldere communicatie	5	10	5	20	0	9	2	11	31
8. Passende begeleiding door het expertisecentrum	1	2	15	18	0	0	0	18	18

Noot. De stimulerende factoren zijn per onderzoeksschool uitgesplitst naar directie- (D), coördinator- (C) en leerkrachtniveau (L).

De impact van exemplarisch onderwijs binnen de school

Werken met exemplarisch onderwijs heeft zowel voor de school als geheel als voor de mensen die binnen de school werken een grote impact. Het vraagt aanpassingen in het rooster en het vraagt andere leerkrachtvaardigheden. Daarnaast gaven veel leerkrachten aan dat werken met exemplarisch onderwijs ook iets met hen als persoon doet.

‘Maar dit doortrekt wel direct je hele onderwijs, je hele zijn.’ (Coördinator school 1)

Daarom is het belangrijk dat de school als organisatie en de mensen binnen de organisatie de tijd en de ruimte krijgen om te leren werken met exemplarisch onderwijs. Op beide scholen wordt daarom veel tijd voor het implementatieproces uitgetrokken.

Ondanks dat het werken met exemplarisch onderwijs veel voorbereidingstijd kost, gaven zes van de zeven leerkrachten aan dat het werken met exemplarisch onderwijs vooral erg leuk en bijzonder is.

Factor 1: Het onderschrijven van de waarde van exemplarisch onderwijs

Op het moment dat tijdens de interviews gevraagd werd wat de geïnterviewden bijzonder vonden aan exemplarisch onderwijs, begonnen in tien van de elf gevallen de ogen te glimmen. Vol enthousiasme vertelden de geïnterviewden hoe bijzonder het is om met exemplarisch onderwijs te werken.

‘Het lijkt wel een soort van alsof je een beetje thuiskomt of zo.’ (Leerkracht 3, school 1)

De geïnterviewden gaven aan dat het met exemplarisch onderwijs lukt om bij de kern van een thema te komen, om zich samen met leerlingen te verwonderen over al het moois om hen heen, dat leerkracht en leerling samen leren, dat leerlingen leren denken en dat exemplarisch onderwijs de leerkracht in staat stelt de leerlingen iets waarde(n)vols mee te geven.

‘Het is zo mooi om die diepere laag eronder, om die, om die aan te boren. Normaal gesproken in het gewone onderwijs sla je die over, die diepere laag. En nu zet je daarop in.’ (Leerkracht 2, school 2)

Van alle geïnterviewden was één leerkracht niet gemotiveerd om met exemplarisch onderwijs te werken. Zij zag voor de bovenbouw wel de waarde van het concept, maar vond het voor de laagste klassen van de onderbouw te hoog gegrepen. De plicht om met exemplarisch onderwijs te werken was voor deze leerkracht zelfs een reden om op zoek te gaan naar een andere baan.

Op het moment dat leerkrachten en leidinggevenden ‘*gegrepen*’ (Directeur school 1) worden door het onderwijsconcept, willen zij er ook voor gaan. Zelfs als ze daar de nodige moeite voor moeten doen. Door deze overtuiging verandert hun werkelijkheidsbeeld op onderwijs en onderwijzen.

Factor 2: Het ontwikkelen van een gedeelde visie

Hoewel op beide scholen de leerkrachten en leidinggevenden enthousiast zijn voor het onderwijsconcept, wordt op school 1 veel meer aandacht besteed aan de principes en idealen die ten grondslag liggen aan exemplarisch onderwijs dan op school 2.

Gaande het implementatieproces wordt op school 1 een schooleigen visie ontwikkeld. Om hier handen en voeten aan te geven wordt op de school onder andere één keer per jaar een bijeenkomst over visievorming gehouden. Door deze bijeenkomsten groeit bij zowel leerkrachten als leidinggevenden de waarde die exemplarisch onderwijs voor hen heeft. De trainer gaf aan dat, hoewel veel leerkrachten dergelijke bijeenkomsten pittig vinden, zij deze wel belangrijk vinden.

‘We willen een eigen visie en dat maak je niet eens in één jaar. Nu, na zes jaar, hebben we een uitgekristalliseerde visie die elke keer weer terugkomt. (...) Dat wordt echt iets van jezelf. Of als je iets aan de mensen van het team zou vragen over visie bijvoorbeeld, dan is het ook iets van mensen van binnen. (...) maar wat tussen de oren van de mensen zit is belangrijker. Dus daarom gaan we ook niet zeggen: zes jaar geleden hebben we een visie vastgelegd, over tien jaar komt die weer uit het stof. We gaan elke keer opnieuw de visie tegen het licht houden.’ (Coördinator school 1)

'Ik vind het soms wel taaie bijeenkomsten of zo, omdat je dan best eh, ja denken moet of zo, maar dat is denk ik wel goed.' (Leerkracht 2, school 1)

Exemplarisch onderwijs wordt op deze wijze steeds meer ingebed binnen de school.

'Want het hoort bij deze school. Ik heb echt het idee het is iets heel eigens van school.' (Leerkracht 1, school 1)

Op school 2 heeft men, voordat voor exemplarisch onderwijs gekozen werd, gestructureerd over de onderwijsvisie nagedacht.

'Op een gegeven moment ontstond er een soort droom, een beetje een ontevredenheid. Daardoor is er een soort droomschool ontworpen. We hebben wel een jaar lang nagedacht over wat onze visie was en vervolgens nog een jaar over hoe we die visie vorm konden geven. Pas daarna zijn we aan de slag gegaan. Toen hebben we ook OGO (ontwikkelingsgericht onderwijs) geprobeerd. Dat was het niet. Toen zijn we met exemplarisch onderwijs aan de slag gegaan. Van daaruit is het ontstaan.'
(Coördinator school 2)

Op het moment dat er gekozen werd voor exemplarisch onderwijs, was niet iedereen het daarmee eens. Hoewel het enthousiasme voor exemplarisch onderwijs onder de leerkrachten toegenomen is en zij de waarde van exemplarisch onderwijs meer zijn gaan inzien, staat nog niet iedereen achter deze schoolkeuze. Volgens de coördinatoren gaat het om ongeveer vier van de dertig leerkrachten die niet achter de keuze staan om met exemplarisch onderwijs te werken. Volgens een leerkracht die zelf niet achter de visie van de school op exemplarisch onderwijs staat, gaat het om meer leerkrachten, naar haar schatting ongeveer acht.

Het team op school 2 kent een vrij groot verloop. Alle geïnterviewde leerkrachten hadden zelf het visievormingsproces niet meegemaakt. Bij hen is de schoolvisie op goed onderwijs en de redenen waarom destijds voor exemplarisch onderwijs werd gekozen niet bekend.

'Ik moet eerlijk zeggen dat ik niet precies helemaal zou weten wat die visie officieel is, of zo. Ik weet wel dat directie er gewoon heel enthousiast over is. En dat het een meerwaarde is voor christelijk onderwijs, en zo. Of het echt de visie van school is, dat zou (...) Er zijn heel veel collega's enthousiast over en enthousiast mee bezig, maar of die visie die erachter ligt door ieder, dat weet ik niet zo goed.'
(Leerkracht 3, school 2)

Gezien de snelle teamwisselingen zullen in korte tijd steeds minder leerkrachten op de hoogte zijn van de motieven van de school om met exemplarisch onderwijs te werken. Daarnaast gaven de leerkrachten aan dat ze weinig meedenken over de schoolvisie.

Op school 1 maken de leerkrachten zich de schoolvisie steeds meer eigen en ontstaat een meer gedeelde visie, terwijl dit op school 2 niet het geval is. De trainer merkte op dat er op school 2 nog geen gedeelde visie is.

Zij neemt echter wel een groeiende belangstelling voor visieontwikkeling waar. Dit hangt volgens haar nauw samen met de tijdsduur van de implementatie.

Factor 3: Positieve effecten van exemplarisch onderwijs

Alle geïnterviewden noemden een aantal positieve effecten van exemplarisch onderwijs. Allereerst noemden zij een aantal positieve effecten die zij waarnemen bij leerlingen, doordat deze werken met exemplarisch onderwijs. Zo vergroot werken met exemplarisch onderwijs de betrokkenheid van leerlingen (dit wordt het meest genoemd), gaan leerlingen verbanden zien tussen onderwerpen, gaan zij hun verwondering verwoorden en doen ook leerlingen met een lager cognitief niveau succeservaringen op.

‘Als je kijkt wat je ervoor terugkrijgt. Als je kijkt naar de mooie dingen waar de kinderen mee komen, zeg maar. (...) Ze zijn gewoon heel betrokken met z’n allen.’ (Leerkracht 4, school 2)

Deze effecten op individueel leerlingniveau hebben ook invloed op de klas als geheel en hebben zelfs invloed op schoolniveau. Een verbetering in het pedagogisch klimaat werd toegeschreven aan exemplarisch onderwijs. Ook blijvend stijgende Citoresultaten en een verhoogd leerrendement werden eraan toegeschreven.

De positieve invloed die exemplarisch onderwijs op leerlingen heeft, heeft zijn weerslag op de leerkrachten en de leidinggevenden.

‘De beste stimulans is naar mijn overtuiging de kopjes van de kinderen. Dat werkt het beste. Als kinderen kicken, als kinderoogen glimmen, als kinderen met verhalen komen, daar kan niks tegenop. Want leerkrachten houden van kinderen, die zijn met die kinderen bezig. Als die kinderen enthousiast zijn... Je komt een beetje in de vicieuze cirkel terecht.’ (Directeur school 2)

Factor 4: Het vermogen om organisatiebreed te leren

Werken met exemplarisch onderwijs vraagt andere vaardigheden van leerkrachtvaardigheden dan ‘gewoon’ lesgeven. Leerkrachten gaven aan met name moeite te hebben met het voeren van neo-socratische gesprekken.

‘Hoe moet ik die vragen stellen, wat is dat dan precies en hoe loopt dat dan?’ (Leerkracht 1, school 1)

Het is belangrijk dat leerkrachten en leidinggevenden ondersteuning krijgen. Op beide scholen wordt hier veel aandacht aan gegeven. De ondersteuning binnen de school richt zich met name op de leerkracht. Zowel de directeur als de coördinator en medeleerkrachten bieden de leerkracht ondersteuning.

Op beide scholen faciliteert de directeur het leerproces, waarbij hij voldoende financiën en nascholingsstijd ter beschikking stelt. De directeur creëert hiermee de kaders waarbinnen het team zich kan ontwikkelen.

‘Je moet zorgen voor de goede randvoorwaarden. Dat de spullen er zijn. Als ze komen vragen mogen we dit of dat bestellen dan moet je als leidinggevende niet zeggen daar hebben we nu geen geld voor. Dat is niet handig. Dus je moet ook gladweg heel veel euro’s ter beschikking stellen. Je moet niet te

moelijk doen als ze een keer een excursie moeten organiseren. Randvoorwaardelijk moet je de dingen goed op de rit zetten.’ (Directeur school 2)

De coördinator heeft haar eigen rol in de ondersteuning van leerkrachten. Waar de directeur de grote kaders en lijnen uitzet, plant de coördinator binnen die kaders kleine en logische stapjes en is ze het eerste aanspreekpunt wanneer leerkrachten vragen hebben. De coördinator is binnen de school ook het beste op de hoogte van wat er op klassen- en leerkrachtniveau speelt. Daarnaast ontwikkelt zij praktische middelen en regels om exemplarisch onderwijs in de klas beter te laten verlopen. Op beide scholen zijn de taken en de invulling die de coördinator aan deze taken geeft vergelijkbaar. Leerkrachten gaven aan het te waarderen wanneer de coördinator hun expliciet vraagt naar de dingen waar ze tegenaan lopen en het te missen als zij dit niet doet.

‘Ik weet wel ik kan altijd bij ‘X’ terecht omdat ze coördinator is, daar staan ze ook voor open. Niet, niet dat het echt eh op mij afkomt zeg maar. (...) Dat zou van mij wel wat meer mogen.’

(Leerkracht 3, school 1)

Tussen leerkrachten onderling vindt ook veel ondersteuning plaats. Het hebben van een parallelcollega met wie gezamenlijk voorbereid, gespard en gedeeld kan worden, vormt een stimulerende factor.

‘Dat gaat meer spontaan als je gewoon met met een parallelcollega of met een ander hetzelfde doet, dat je samen materialen verzamelt en effe van hoe doe jij dit en hoe doe jij dat of hoe heb je het gedaan of hoe liep dat bij jou (...) en zo dus ja dan eh doe je het met elkaar of zo.’ (Leerkracht 2, school 1)

Factor 5a: Betrokken, ruimtegevend en duidelijkheid biedend leiderschap

Beide directeuren zijn betrokken op het implementatieproces en dragen hun enthousiasme uit. De manier waarop beide directeuren hun betrokkenheid tonen, verschilt. De directeur van school 1 heeft oog voor de signalen die individuele leerkrachten uitzenden. Hij weet wat er onder hen leeft. Leerkrachten lopen ook bij hem binnen wanneer zij op het gebied van exemplarisch onderwijs ergens tegenaan lopen.

‘Ja als ik echt vastloop dan of of denk van ja ik weet echt niet hoe dit gaat als school of hoe moeten we nu verder dan ga ik daar gewoon mee naar ‘X’ (de directeur) toe dat ik daar tegenaan loop.’

(Leerkracht 3, school 1)

De directeur van school 2 toont minder directe betrokkenheid. Leerkrachten gaan niet zo snel naar hem toe wanneer zij ergens tegenaan lopen. De meeste leerkrachten vinden deze wijze van leidinggeven geen probleem, omdat zij voldoende met de coördinatoren kunnen regelen.

‘Eigenlijk heb je niet veel met hem te maken. En dat is logisch ook. Je kan niet alles bij hem op zijn bord schuiven. Dus ja, ik weet eigenlijk niet, zoals het nu gaat vind ik het prima.’

(Leerkracht 4, school 2)

Een voordeel van een sterke betrokkenheid van de directeur, zoals op school 1, is dat hij goed weet wat er leeft binnen de school en waar de leerkrachten behoefte aan hebben. Doordat hij hierop anticipeert en daarvoor desnoods begeleidingsmomenten annuleert, blijft de intrinsieke motivatie hoog volgens de trainer.

Ook de coördinatoren van beide scholen tonen betrokkenheid. Op beide scholen staan de coördinatoren heel dicht op het proces. Zij houden het proces op klassenniveau goed in de gaten.

Een ander aspect van leidinggeven betreft het ruimte geven en duidelijkheid bieden. Op beide scholen wordt aan de leerkrachten ruimte gegeven. Zij krijgen de ruimte om het tempo van de implementatie en het tempo van hun eigen ontwikkeling te bepalen.

'Ze geven je gelegenheid om dingen te ontwikkelen, ze zijn zelf heel erg betrokken.'

(Leerkracht 1, school 1)

Op school 1 wordt de geboden ruimte soms echter als te ruim ervaren en is er behoefte aan meer duidelijkheid over verwachtingen. Duidelijk biedt volgens de leerkracht veiligheid, omdat je anders verdrinkt (leerkracht 3, school 1). Dat er onduidelijkheid op de school bestaat over verwachtingen en het nemen van beslissingen beaamt ook de trainer. Onduidelijkheid op school 1 heeft te maken met een ervaren tekort aan daadkracht. Zaken kunnen een aantal jaren blijven 'hangen'. Dit geldt bijvoorbeeld voor het toekennen van vaste exempels aan leerjaren en het schrappen in methodes.

'Maar ja, dat is voor mij nog steeds niet helemaal goed geregeld of zo hier op school dat eh, nee. (...) Ze hebben het er al een paar jaar over. (...) Ja, iedereen ziet het wel en snapt het wel, maar het blijft toch een beetje hangen.' (Leerkracht 2, school 1)

Factor 5b: Participatie van het team

Op beide scholen hebben leerkrachten ruimte om mee te denken over de vormgeving van exemplarisch onderwijs. Op school 1 is deze ruimte wel groter, omdat de schoolvisie samen met het team ontwikkeld wordt (zie factor 2). Op school 2 wordt de schoolvisie binnen het veranderteam (bestaande uit de drie coördinatoren en de directeur) bedacht. De coördinatoren brengen de geplande stappen als voorstel in tijdens bouwvergaderingen.

'Ik heb niet het gevoel dat ik de ruimte heb om invloed uit te oefenen op het implementatieproces. Anderen ervaren die misschien wel, maar ik zou niet weten waar. Nee, ik denk het niet zo nee. Je hebt natuurlijk het MT (Management Team) en ook het VAT (veranderteam) en die beslissen eigenlijk hoe of wat.' (Leerkracht 1, school 2)

Op school 2 worden leerkrachten dus minder gestimuleerd om te participeren in schoolontwikkeling, wat als een gemis ervaren wordt.

Factor 6: Doordachte schoolstructuur en een adaptieve cultuur

Op beide scholen zijn de taken van de directeur en de coördinator ongeveer gelijk. Wel verschilt de structuur binnen beide scholen. De structuur in school 1 is eenvoudiger. De directeur wordt in zijn leidinggevende taken geassisteerd door het managementteam (MT). Op school 2 zijn er naast het MT twee veranderteams (VAT), waarvan één voor de invoering van exemplarisch onderwijs. De drie leden van het VAT zijn de coördinatoren exemplarisch onderwijs. Het voordeel van deze organisatiestructuur is dat de coördinatoren niet alle leerkrachten in het oog hoeven te houden, maar slechts de leerkrachten in hun eigen bouw. Daarnaast hebben de coördinatoren steun aan elkaar bij het leidinggeven aan het veranderproces.

In de schoolcultuur van beide scholen is oog en ruimte voor onderlinge verschillen en is er ruimte om te experimenteren. Dit biedt leerkrachten ontspanning.

‘En toen is ‘t ook al heel erg benadrukt: neem de tijd ervoor om te leren. En dat gaf mij denk ik dat gevoel ook van oké, ik mag, ik hoef nog niet zo ver te zijn, maar dat vond ik wel heel fijn. En dat gaf mij wel een stukje ontspanning van eh oké, dan doe ik het eh op mijn manier.’

(Leerkracht 1, school 1)

Met name op school 1 is heel veel vertrouwen in het verandervermogen en de veranderwil van leerkrachten.

‘De kwaliteit zit al in de mensen, maar mensen moeten het in zichzelf aanboren en wij moeten het bij elkaar aanboren en je moet soms dingen leren, maar (...) als mensen de motivatie hebben en meedoen in hun groei, op hun eigen niveau, zijn wij al heel blij. We hebben niemand hier die stilstaat.’

(Coördinator school 1)

De coördinatoren beïnvloeden het teamklimaat ook door bij de kleine successen die het team behaalt stil te staan, deze gezamenlijk te vieren en hierdoor persoonlijke ontwikkeling te stimuleren.

‘Verder is het ook belangrijk dat we kleine successen zien. Zo weet ik nog in het eerste jaar, dat we in onze eerste exemplaweek, tussen de middag hebben wij toen met zijn alle patatjes zitten eten.’

(Coördinator school 2)

Op school 1 is de sfeer opener dan op school 2. Volgens de coördinator draagt de directeur van school 1 in belangrijke mate bij aan deze openheid. De meeste leerkrachten ervaren voldoende ruimte om te zeggen wat ze willen zeggen. Op school 2 durven leerkrachten daarentegen niet goed aan te geven wat ze eigenlijk vinden. Wanneer zij ontevreden zijn over bepaalde zaken, wordt dit nog wel eens in de wandelgangen besproken.

‘Er is heel veel onrust en ontevredenheid. Ze (een aantal leerkrachten) vinden het gewoon niet echt wat. Dat durft lang niet iedereen toe te geven, maar er zijn wel een beetje, er wordt wel een beetje achter de rug omgepraat. Maar niemand durft dat eigenlijk naar voren te brengen.’ (Leerkracht 1, school 2)

Doordat de cultuur op school 2 minder open is, blijven bij een deel van de leerkrachten ontevredenheid en weerstand onder de oppervlakte aanwezig.

Factor 7: Heldere communicatie

Over praktische zaken (zoals het moment van de exemplarische weken) wordt op beide scholen door de coördinator gecommuniceerd. Op beide scholen stellen zij de leerkrachten via de mail of via een vergadering op de hoogte van de laatste stand van zaken. De leerkrachten vinden deze communicatie voldoende duidelijk.

‘Ja, dat (communicatie over praktische zaken) is eigenlijk altijd wel duidelijk.’ (Leerkracht 2, school 1)

Over de schoolvisie wordt, zoals reeds beschreven onder factor 2, op school 1 meer gecommuniceerd dan op school 2. Heldere communicatie over praktische zaken biedt leerkrachten duidelijkheid.

Factor 8: Passende begeleiding door het expertisecentrum

Kenmerkend voor de begeleiding door het expertisecentrum is de voortdurende anticipatie op behoeften die binnen de school leven. Hierbij valt op dat de trainers goed op de hoogte zijn van wat er in de school speelt.

‘Sowieso is ons team heel erg praktisch gericht (...) maar ze hebben daar vanuit Gouda heel goed op gereageerd (...) we hebben bijvoorbeeld ook best wat diepe dalen gehad en als we dan echt een dal hadden, dan gingen ze ook echt iets met ons doen en dan spiegel je weer aan en denk: ‘Ja, dit wil ik met kinderen’ en dan kon je morgen weer verder omdat weer te realiseren de volgende dag.’

(Coördinator school 1)

Hierdoor wordt de begeleiding van het expertisecentrum over het algemeen als zeer positief en stimulerend ervaren. Ook het brede palet dat aangeboden wordt ter stimulering van de schoolontwikkeling werkt binnen de school stimulerend.

‘En die koppeling van ja, stukje boven jezelf uitstijgen, intervisie, coaching en de praktijk in de klas die was gewoon zo direct. Dat is echt en dat is echt wel waarom het bij ons zo lang al volhoudt en waardoor we steeds weer vooruit blijven gaan?’ (Coördinator school 1)

Op het moment dat de scholen niet meer wisten hoe ze verder moesten, gaf de begeleiding van de trainers een impuls om weer verder te gaan.

‘Het was ook heel belangrijk dat dan de trainers kwamen. Dus juist die externe stimulans heeft ons ook geholpen om weer verder te gaan.’ (Coördinator school 2)

Tijdens de interviews werden ook kritische kanttekeningen bij de begeleiding door het expertisecentrum geplaatst. Omdat exemplarisch onderwijs, zoals het nu wordt vormgegeven, een vrij jong concept is, is ook het expertisecentrum een vrij jonge organisatie. Hierdoor maken niet alleen de scholen, maar ook het expertisecentrum zelf nog een ontwikkeling door. Dit zorgt af en toe voor onduidelijkheid binnen de school.

'En op zich herkennen ze dat ook wel bij de Driestar, maarre, ze weten ook niet zo heel goed hoe ze daar mee verder moeten. (...) Verder is er bij het expertisecentrum nog te weinig kennis. En ik vind het gewoon jammer dat ze het nog helemaal moeten uitvinden.' (Leerkracht 1, school 2)

Leerkrachten uit met name de onderbouw gaven aan dat er nog erg weinig exempels voor de onderbouw zijn en dat nieuwe exemplithema's erg laat beschikbaar komen. Daarnaast gaven drie van de vier leerkrachten aan de coaching en intervisie niet zo nuttig te vinden.

Als er bezuinigd moet worden dan mag dat best op die coaching. Want ja, dat was wel goede coaching, maar dat waren ook dingen die we zelf bij elkaar konden aandrazen.' (Leerkracht 4, school 2)

Wanneer het expertisecentrum niet voldoende aansluit bij de behoeften van de school of men niet volledig tevreden is over de gegeven begeleiding of het beschikbare materiaal, wordt de stimulans die van het expertisecentrum uitgaat kleiner.

Na de beschrijving van de stimulerende invloed, die van het expertisecentrum uitgaat, zijn alle factoren, die een stimulerende invloed hebben op de implementatie van exemplarisch onderwijs, beschreven.

Conclusie

In dit onderzoek is onderzocht welke factoren een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs binnen scholen voor primair onderwijs stimuleren. Hierbij is specifiek gekeken naar stimulerende factoren die spelen op directie-, coördinator- en leerkrachtniveau. Uit de resultaten blijkt dat een achttal factoren een stimulerende rol speelt. In deze sectie worden de acht factoren samenvattend beschreven en verbonden met literatuur. Daarnaast bestaat op basis van dit onderzoek het vermoeden dat de factoren met elkaar samenhangen en dat dit weer te geven is in een model. Ook deze vermoedelijke samenhang en het model worden beschreven.

Factoren die een rol spelen tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs

Uit dit onderzoek blijkt dat waarschijnlijk de volgende factoren een rol spelen tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs:

Factor 1: het onderschrijven van de waarde van exemplarisch onderwijs

Factor 2: het ontwikkelen van een gedeelde visie

Factor 3: positieve effecten van exemplarisch onderwijs

Factor 4: het vermogen om organisatiebreed te leren

Factor 5: betrokken, ruimtegevend en duidelijkheid biedend leiderschap en participatie van het team

Factor 6: een doordachte schoolstructuur en een adaptieve cultuur

Factor 7: heldere communicatie

Factor 8: passende begeleiding door het expertisecentrum

De factoren 1-3 en 8 spelen op directie-, coördinator- en leerkrachtniveau. De factoren 4-7 hebben een stimulerende invloed op leerkrachtniveau.

De succesfactoren die op de scholen zijn aangetroffen, vertonen sterke overeenkomsten met de in de literatuur beschreven succesfactoren op organisatie- en (inter)persoonlijk niveau (Homan, 2005; Boonstra & Van der Vlist, 1996; Pedler et al., 1991).

Samenhang tussen de acht factoren

De factoren die een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs stimuleren, lijken met elkaar in verband te staan en kunnen elkaar wederzijds versterken of verzwakken. Ook is er een kernfactor aan te wijzen waar omheen de andere factoren te positioneren zijn.

De kernfactor is de aanpassing van het werkelijkheidsbeeld dat personeelsleden hebben van onderwijs en onderwijzen. Pas wanneer de personeelsleden de beelden veranderen die zij hebben van goed onderwijs en hun rol daarin als leerkracht of leidinggevende (directeur en coördinator), ontstaat er ruimte voor duurzaam ander gedrag (Homan, 2005; Goens & Clover, 1991). Deze factor is tijdens de interviews niet expliciet benoemd. Analyse van de data laat echter zien dat dit de factor is die ten grondslag ligt aan de acht genoemde factoren. Werken met exemplarisch onderwijs vraagt een veranderde grondhouding van de leerkracht en het vraagt een andere kijk op onderwijs en de rol van de leerkracht daarin (Kalkman, 2005b) en vraagt dus om een aangepast werkelijkheidsbeeld. Pas dan kan exemplarisch onderwijs iets van de mensen zelf worden. Als leerkrachten en leidinggevendenden tijdens de interviews impliciet aangaven dat exemplarisch onderwijs hen als persoon en hun visie op onderwijs veranderd had, dan waren ze sterk gemotiveerd om exemplarisch onderwijs in de klas en in de school gestalte te geven. Ook Kalkman (2007) wijst op het belang van een veranderd werkelijkheidsbeeld als voorwaarde voor een succesvolle implementatie.

Zeer nauw verweven met deze kernfactor is de factor 'het onderschrijven van de waarde van exemplarisch onderwijs' (factor 1). Wanneer leerkrachten en leidinggevendenden de waarde van het concept exemplarisch onderwijs zien en ervaren dat zij met dit onderwijsconcept hun beroepsideaal kunnen verwezenlijken, worden zij erg enthousiast en raken zij intrinsiek gemotiveerd om met exemplarisch onderwijs te werken.

Doordat personeelsleden overtuigd zijn van de waarde van exemplarisch onderwijs en de waarden die onder dit concept liggen, passen zij hun werkelijkheidsbeeld aan. De waarden van exemplarisch onderwijs worden dan deel van hun beeld op goed onderwijs en goed onderwijzen (Homan, 2005).

Het ontwikkelen van een gedeelde visie (factor 2) is eveneens een belangrijke stimulerende factor. Een gedeelde visie betekent dat de schoolvisie op exemplarisch onderwijs overeenkomt met de persoonlijke visie van de personeelsleden op exemplarisch onderwijs. De aanwezigheid van een gedeelde visie vergroot de motivatie van personeelsleden, omdat het werk binnen de school dan betekenis voor hen heeft (Weggeman, 2007). Wanneer leerkrachten gezamenlijk een schoolvisie ontwikkelen, worden zij gestimuleerd over hun werkelijkheidsbeeld na te denken (Homan, 2005) en worden zij gemotiveerd om zich de benodigde vaardigheden eigen te maken (Senge, 1990).

Leerkrachten en leidinggevendenden schrijven veel positieve effecten aan exemplarisch onderwijs toe (factor 3). Leerlingen gaan door het werken met exemplarisch onderwijs gedrag vertonen dat overeenkomt met het beeld

van personeelsleden van gewenst leerlinggedrag. Dit maakt leerkrachten en leidinggevenden enthousiast en gemotiveerd voor het onderwijsconcept. Deze motivatie is een stimulans voor schoolbrede en individuele visieontwikkeling en waardebepalings, waardoor personeelsleden hun werkelijkheidsbeeld aanpassen (Homan, 2005).

De tot nu toe genoemde succesfactoren zijn van belang op zowel directie-, coördinator- als leerkrachtniveau. Op alle drie de niveaus is een aanpassing van het werkelijkheidsbeeld noodzakelijk voor een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs (Homan, 2005). Omdat schoolvernieuwingen vaak doorgevoerd worden, omdat de leidinggevenden achter de vernieuwing staan (Eycken, 1988), zullen leidinggevenden over het algemeen ook voldoende gestimuleerd worden door de factoren 1-3 om een aangepast werkelijkheidsbeeld te ontwikkelen.

Daarnaast worden door de factoren 4-7 leerkrachten gestimuleerd tijdens het implementatieproces. Leerkrachten ervaren het leren werken met exemplarisch onderwijs soms als overweldigend en moeilijk. Het is daarom belangrijk, dat binnen de schoolorganisatie op organisatieniveau alles in het werk gesteld wordt om leerkrachten de waarde van het concept te laten ervaren, waardoor een aanpassing van het werkelijkheidsbeeld tot stand gebracht wordt (Steensma, Demenint & Allegro, 1996).

Het vermogen om organisatiebreed te leren (factor 4) wordt in de literatuur als een belangrijke succesfactor genoemd tijdens de implementatie van organisatieveranderingen (Senge, 1990; Pedler et al., 1991). De Groot (2005) noemt het zelfs de belangrijkste succesfactor. Ook tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs is het een belangrijke succesfactor.

Wanneer er voortdurende ontwikkeling plaatsvindt en personeelsleden zich de benodigde vaardigheden steeds meer eigen maken, zullen de positieve effecten in de klas groter worden. Dit leidt, zoals beschreven onder factor 3, uiteindelijk tot een aanpassing van het werkelijkheidsbeeld.

Succesfactor 5 bestaat uit twee componenten, te weten betrokken, ruimtegevend en duidelijkheid biedend leiderschap en participatie van het team. Het is voor de leerkrachten stimulerend wanneer zij merken dat de leidinggevende betrokken is, de waarde van exemplarisch onderwijs onderschrijft en uitdraagt (Boonstra & Van der Vlist, 1996), wanneer zij van de leidinggevenden ruimte ervaren om eigen keuzes te maken en zich op hun eigen tempo te ontwikkelen (Jones, 2007). Tegelijkertijd hebben leerkrachten behoefte aan duidelijkheid (Homan, 2005). Hierdoor weten ze wat er van hen verwacht wordt, voelen zij zich zekerder en daardoor kunnen zij exemplarisch onderwijs beter vormgeven.

Naast duidelijk leiderschap stimuleert het de leerkrachten wanneer zij betrokken worden in het veranderingsproces. Hierdoor kunnen betere oplossingen worden gevonden voor ervaren knelpunten, worden nieuwe stappen in het implementatieproces beter geaccepteerd en worden nieuwe stappen iets van henzelf (Weggeman, 2007).

Een doordachte schoolstructuur en een adaptieve cultuur (factor 6) beïnvloeden eveneens indirect een aanpassing van het werkelijkheidsbeeld. Een bij de organisatie passende structuur waarbij leidinggevenden dicht op de leerkrachten staan, zorgt dat weerstanden en knelpunten snel opgelost kunnen worden (Jones, 2007). Een cultuur

waarin de leerkrachten van de leidinggevenden het vertrouwen en de ruimte krijgen, zorgt dat exemplarisch onderwijs beter bij de mensen gaat passen (Pedler et al. 1991). Hierdoor wordt hun intrinsieke motivatie vergroot (Woolfolk et al., 2008). Een open cultuur zorgt er ten slotte voor dat ontevredenheid en weerstand aangepakt kunnen worden, waardoor de intrinsieke motivatie weer toeneemt. Dat is belangrijk voor de aanpassing van het werkelijkheidsbeeld (Homan, 2005).

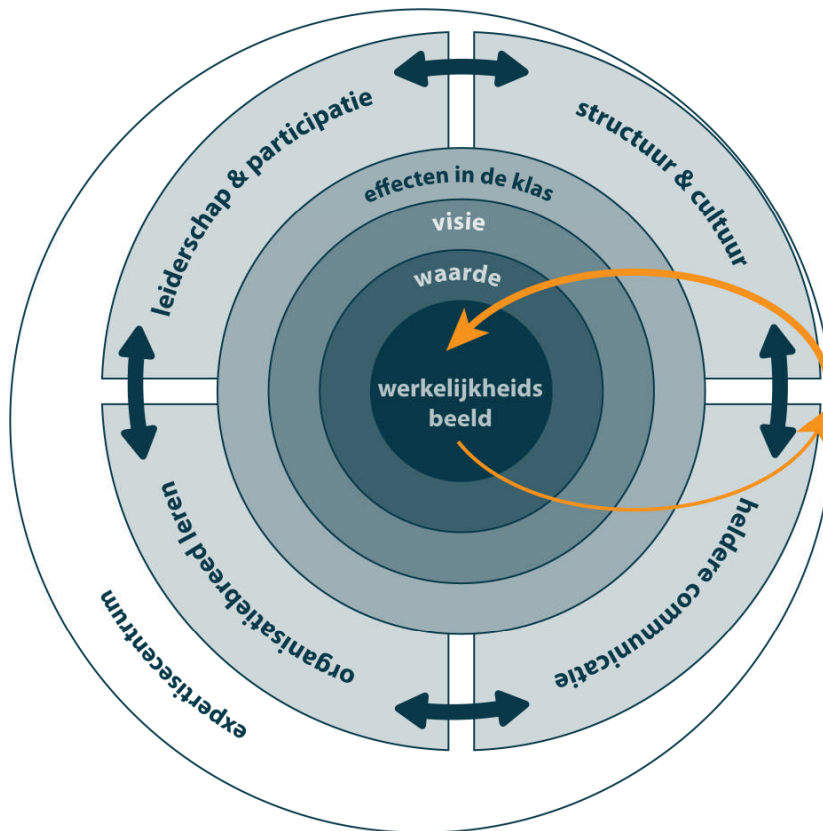
Heldere communicatie (factor 7) draagt eveneens bij aan een succesvolle implementatie van exemplarisch onderwijs. Het is belangrijk dat de leerkrachten over voldoende kwalitatieve informatie beschikken. Hierdoor begrijpen ze wat er in de school gebeurt, waarom dit gebeurt en hoe dit gebeurt (Jones, 2007). Heldere communicatie maakt verwachtingen en bedoelingen duidelijk en geeft inzicht in het concept. Hierdoor heeft ook heldere communicatie een positieve invloed op de factoren 1-3.

Passende begeleiding door het expertisecentrum (factor 8) is niet een factor die binnen de school speelt, maar heeft wel invloed op factoren binnen de school. De begeleiding door het expertisecentrum heeft een stimulerende invloed op directie-, coördinator- en leerkrachtniveau. Directeuren en coördinatoren worden ondersteund bij het uitoefenen van goed leiderschap en het ontwikkelen van een gedeelde visie, leerkrachten worden ondersteund om zich persoonlijk te ontwikkelen. Dat de begeleiding zich hiermee richt op het structureel stimuleren van het veranderingsproces binnen een organisatie wordt onderstreept door Kotter (2000) en Senge (1990).

Model van samenhang tussen de factoren

Het lijkt of er op basis van de beschreven samenhang een model te formuleren is. Dit model laat zien dat er een onderlinge samenhang is tussen de factoren en dat deze elkaar kunnen versterken of verzwakken.

De kernfactor 'aanpassing van het werkelijkheidsbeeld' en de daarmee samenhangende acht factoren laten onderling een dynamische wisselwerking zien. De wisselwerking naar binnen (zie Figuur 1) zorgt ervoor dat alle stimulerende factoren gericht zijn op en meewerken aan de aanpassing van het werkelijkheidsbeeld van een leerkracht. Als het werkelijkheidsbeeld daadwerkelijk verandert en de leerkracht een andere grondhouding krijgt ten opzichte van onderwijs en onderwijzen, werkt deze veranderde grondhouding door in de schoolorganisatie. De dynamische relatie tussen de factoren, die een succesvolle implementatie beïnvloeden, wordt zichtbaar in het model van Figuur 1.



Figuur 1. Het model van de factoren die de implementatie van exemplarisch onderwijs stimuleren.

Discussie

Vanuit de beschrijving van de resultaten en de conclusies is een aantal discussiepunten te formuleren.

Discussiepunten met betrekking tot de procedure

Tijdsdruk heeft een rol gespeeld in zowel de selectie van een tweede school als de selectie van leerkrachten op een van beide onderzochte scholen.

In de eerste plaats is de selectie van onderzoeksschool 2 een discussiepunt. Gelet op de scores van de ingevulde implementatieschalen voor twaalf scholen was de Eben-Haëzerschool in Oud-Beijerland niet de eerste keuze als school 2. Uit de scores blijkt namelijk dat de School met de Bijbel in Nieuwerkerk iets beter vergelijkbaar is met school 1. Vanwege tijdsdruk en andere activiteiten zag deze school af van deelname aan het onderzoek. Daarom is door de onderzoekers gekozen voor de Eben-Haëzerschool in Oud-Beijerland als school 2. Deze school was een goede tweede optie. Implementatieduur en vordering van implementatie komen sterk overeen met die van de school in Nieuwerkerk. De keuze voor de Eben-Haëzerschool als school 2 heeft daarom waarschijnlijk geen invloed gehad op de resultaten.

In de tweede plaats heeft op school 2 geen heterogene selectie van drie leerkrachten plaatsgevonden door middel van een vragenlijst, maar zijn leerkrachten geselecteerd door de coördinatoren. Toen tijdens het interviewen bleek dat de coördinatoren vooral leerkrachten gevraagd hadden die positief over de implementatie waren, is eveneens een leerkracht geïnterviewd van wie bij de coördinatoren bekend was dat zij minder positief

was. Het doel van de heterogene selectie was het kunnen selecteren van de extremen op leerkrachtniveau. Door het extra interview op school 2 zijn de extremen ook op deze school in kaart gebracht. Het niet heterogeen kunnen selecteren met de vragenlijst op school 2 heeft daarom waarschijnlijk geen invloed op de resultaten gehad.

Aanzetten tot vervolgonderzoek

In dit explorierend onderzoek zijn een kernfactor en acht factoren beschreven en met elkaar in verband gebracht door middel van een model (Figuur 1).

Het in dit onderzoek ontwikkelde model is opgekomen uit de verkregen en geanalyseerde data. In dit kwalitatieve onderzoek zijn echter slechts twee van de twaalf scholen die met exemplarisch onderwijs werken betrokken. Op de onderzochte scholen is slechts een klein deel van de leerkrachten geïnterviewd. Mogelijk heeft hierdoor een vertekening van de werkelijkheid plaatsgevonden. Aanvullende data moeten uitwijzen of dit model met zijn factoren en verbanden gehandhaafd kan worden. In dit onderzoek zijn alleen basisscholen betrokken. Vervolgonderzoek moet uitwijzen of dit model ook binnen scholen voor voortgezet onderwijs, die met exemplarisch onderwijs werken, geldt.

In tweede instantie kan met behulp van kwantitatief onderzoek nagegaan worden of het model statistisch generaliseerbaar is voor alle scholen die met exemplarisch onderwijs werken. Ook kan vervolgonderzoek gedaan worden naar de geldigheid van het model bij implementatie van andere onderwijsconcepten dan exemplarisch onderwijs en kan mogelijk zelfs de geldigheid van dit model onderzocht worden bij de implementatie van andere organisatievernieuwingen.

Door de aard van dit onderzoek is niet vast komen te staan wat de effectgrootte is van iedere afzonderlijke factor en de correlatie van de verbanden. Vervolgonderzoek moet duidelijk maken in welke mate de factoren als zelfstandige factoren en in hun samenhang het implementatieproces stimulerend beïnvloeden.

Referenties

- Abrami, P.C., Poulsen, C. & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation. Factors for differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24 (2), 201-216.
- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren van kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom.
- Boonsma, J.J. & Steensma, H.O. (1996). Succesvol veranderen van organisaties. In J.J. Boonstra, H.O. Steensma, & M.I. Demenint (Eds.), *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties. Theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen*. (pp. 275-310). Utrecht: De Tijdstroom.
- Boonstra, J.J. & Vlist, R. van der (1996). Begeleiden van veranderingsprocessen. In J.J. Boonstra, H.O. Steensma, & M.I. Demenint (Eds.), *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties. Theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen*. (pp. 55-97). Utrecht: De Tijdstroom.
- Cambell, A. (2009). *Enterprise Architecture Maturity Levels*. Binnengehaald op 2 maart 2010 van <http://iea.wikidot.com/ea-maturity-model>.
- Wikipedia (n.d.). *Capability Maturity Model*. Binnengehaald op 2 maart 2010 van http://nl.wikipedia.org/wiki/Capability_Maturity_Model.
- Cozijnsen, A. & Vrakking, W.J. (2003). *Verandermanagement. Theorieën en strategieën voor organisatieverandering*. Amsterdam: Kluwer.
- Eycken, A. van (1988). *Schoolvernieuwing en de rol van de schoolleider*. Katholieke Universiteit Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing.
- Goens, A.G. & Clover, S.I.R. (1991). *Mastering school reform*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Groenewegen, P. (2008). *Falen van organisaties*. Oratie aan de Vrije Universiteit.
- Groot, S.A. de (2005). *Prestaties van kenniswerkers beheersen en verbeteren*. Binnengehaald op 19-03-2010 van <http://www.kultifa.nl/>.
- Gubler, H.J. (2008). *Organisatieveranderingen verbinden aan een context. Een onderzoek naar het verbinden van de invoering van Performance Management aan een context door leidinggevenden van Rabobanken*. Zuidwolde: Master thesis Open Universiteit.
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.
- Hülsheger, U. R., Anderson, N. & Salgado, J. F. (2009). Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1128-1145.
- Jones, G.J. (2007). *Organisational Theory, Design, and Change*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Kalkman, B. (2005a). De betekenis van het genetisch onderwijs bij Martin Wagenschein. In B. Kalkman, J. Veldman, R.F. de Kool & W. Reijnoudt (Eds.), *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs* (pp. 20-27). Gouda: Driestar Educatief.

- Kalkman, B. (2005b). Onderwijskunst; pedagogiek tussen heimwee en verlangen. In B. Kalkman, J. Veldman, R.F. Kool & W. Reijnoudt (Eds.), *Onderwijskunst. Handboek voor exemplarisch onderwijs* (pp.77-85). Gouda: Driestar Educatief.
- Kalkman, B. (2007). Zin in exemplarisch onderwijs!? Over onderwijs geïnspireerd door de ideeën van Martin Wagenschein. Lectorale rede. *Artificium* 1(3), 8-19.
- Kotter, J.P. (2000). *Leiderschap bij verandering*. Schoonhoven: Academic Service.
- Lewin, K. (1951). *Field-Theory in social science*. New York: Harper and Row.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2002). Personeel. In Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Primair onderwijs in cijfers*. (pp. 53-73). Binnengehaald op 21-03-2010 van http://www.minocw.nl/documenten/onderwijs-po-doc-poincijfers_h1.pdf.
- Mintzberg, H., & Westley, F. (1992). Cycles of organisational change. *Strategic Management Journal*, 13, 39-59.
- Pampus, B. van (2007). *Kwaliteitsmanagement; een praktische handleiding voor de invoering van kwaliteitszorg*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Pedler, M. , Burgoyne, J. , & Boydell, T. (1991). *The learning company. A strategy for sustainable development*. London: Mc Graw-Hill Book Company.
- Pettigrew, A. , & Whipp, R. (1993) *Managing change for competitive success*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Reavis, C.A. , & Griffith, H. (1992). *Restructuring schools. Theory and practice*. Lancaster: Technomic Publishing Company.
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations. Fifth edition*. New York: Free Press.
- Steensma, H.O. , Demenint, M.I. , & Allegro, J.T. (1996). Organisaties in een dynamische wereld. In J.J. Boonstra, H.O. Steensma, & M.I. Demenint (Eds.), *Ontwerpen en ontwikkelen van organisaties. Theorie en praktijk van complexe veranderingsprocessen* (pp. 17-53). Utrecht: De Tijdstroom.
- Stokking, K.M. (2001). *Bouwstenen voor onderzoek*. Utrecht: Faculteit Sociale Wetenschappen Universiteit Utrecht.
- Thierry, H. , Koopman, P.L. , & Gilder, D. de (1997). Assessment van organisatieverandering. In P.D.J. Drenth, H. Thierry & C.J. de Wolff (Eds.), *Nieuw handboek arbeids- en organisatiepsychologie deel 2*. (pp. 1347-1404). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Thorn, J.D. van der (1986). Management in het krachtenveld van de organisatie. *M&O, Tijdschrift voor Organisatiekunde en Sociaal Beleid*.
- Wagenschein, M. (1965). Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. In M. Wagenschein, *Ursprüngliches Verstehen und exacten Denken*. (pp. 297-302). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Weggeman, M. (2007). *Leidinggeven aan professionals? Niet doen! Over kenniswerkers, vakmanschap en innovatie*. Schiedam: Scriptum.
- Weick, K.E., & Quinn, R.E. (1999). Organisational change and development. *Annual Review Psychology*, 50, 361-386.
- Woolfolk, A. , Hughes, M. , & Walkup, V. (2008). *Psychology in Education*. Harlow: Pearson Education Limited.

Bijlage 1a Beschrijving en verantwoording implementatieschaal exemplarisch onderwijs

In deze bijlage wordt een beschrijving en verantwoording gegeven van het vooronderzoek naar en de samenstelling van een voor dit onderzoek ontwikkelde implementatieschaal voor exemplarisch onderwijs.

Instrument voor theoretische selectie

Voor het doelgericht selecteren van twee onderzoeksscholen waar dataverzameling kon plaatsvinden was er behoefte aan een instrument dat de mate van implementatie van exemplarisch onderwijs op scholen zichtbaar kon maken. Van de scholen waarvan de mate van implementatie bekend zou zijn, konden twee scholen worden geselecteerd op basis van hun potentiële bijdrage aan het onderzoek naar succesfactoren voor implementatie van exemplarisch onderwijs (Boeije, 2005).

Gelet op het specifieke doel en de aard van exemplarisch onderwijs en de veranderingen binnen de schoolorganisatie bij invoering van dit concept is geen bestaand instrument volledig geschikt om de benodigde gegevens voor een theoretische selectie van twee scholen in kaart te brengen.

Voor de theoretische selectie van twee onderzoeksscholen is door de onderzoekers een implementatieschaal ontwikkeld op basis van een bestaand kwaliteitszorgmodel, aangescherpt met gegevens uit literatuur en vragenlijsten die door de trainers van het expertisecentrum zijn ingevuld.

Het INK-model als basis

Als basis voor de implementatieschaal dient het INK-model. Het INK-model (ontwikkeld door het Instituut Nederlandse Kwaliteit) is een managementmodel, bedoeld om organisaties op een hoger niveau te brengen. Het INK-model kent vijf fasen om organisaties te verbeteren: 1) activiteitgeoriënteerd, 2) procesgeoriënteerd, 3) systeemgeoriënteerd, 4) ketengeoriënteerd en 5) transformatiegeoriënteerd.

Om drie redenen is voor het INK-model als basis voor de implementatieschaal gekozen.

Ten eerste is de groei van een organisatie naar volwassenheid een belangrijk uitgangspunt in het INK-model (Pampus, 2007; Cambell, 2009). Dit uitgangspunt komt overeen met het verloop van een implementatieproces waarin een organisatie zich tijdens een organisatieverandering steeds verder ontwikkelt (Pedler et al., 1991).

Ten tweede wordt het INK-model binnen Driestar Educatief, waar het expertisecentrum deel van uit maakt, gebruikt om organisatieveranderingsprocessen in kaart te brengen. Het model is dus voor de medewerkers een bekend model, waardoor zij goed in staat zijn de implementatieschaal in te vullen.

Ten derde kennen de eerste drie fasen van het INK-model belangrijke overeenkomsten met het in dit onderzoek beschreven en gebruikte verandermodel van Mintzberg en Westley (1992). In beide modellen zijn duidelijk de stappen 1) het leren werken met en ontdekken van het concept, 2) het ontwikkelen van een gezamenlijke visie en 3) het formaliseren en systematiseren van het concept terug te vinden.

Interviews met trainers voor aanvullende inhoud

Om het INK-model in te kunnen zetten als instrument om de mate van implementatie van exemplarisch onderwijs in kaart te brengen was het nodig het algemeen geformuleerde INK-model inhoudelijk af te stemmen op het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs.

Omdat de trainers scholen begeleiden bij de implementatie van exemplarisch onderwijs, hebben ze veel praktijkkennis over de factoren die een rol spelen tijdens het implementatieproces. Om deze praktijkkennis te verzamelen en te gebruiken als inhoud voor de implementatieschaal is een vragenlijst ontwikkeld.

De vragenlijst bestaat uit zeven open vragen waarin gevraagd is naar voorwaarden, succesfactoren, belemmerende factoren, weerstanden, de rol van de trainer en de visie van de trainer op het implementatieproces. Daarnaast is de trainers gevraagd om voor elk van de vijf fasen van het INK-model passende kenmerken bij de implementatie van exemplarisch onderwijs te benoemen. Hiervoor hadden zij per fase van het INK een korte algemene beschrijving met algemene kenmerken tot hun beschikking. Hun werd gevraagd om aan de hand van de algemene beschrijving en de algemene kenmerken per fase te beschrijven welke schoolkenmerken zij terugzagen in de school tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs. Door het invullen van de vragenlijst en door de vijf fasen van INK-model specifiek voor implementatie van exemplarisch onderwijs te beschrijven, leverden de trainers praktijkinput voor het opstellen van bij exemplarisch onderwijs passende kenmerken per fase van de implementatieschaal.

De vragenlijst is ingevuld door vier trainers van het expertisecentrum en is als Bijlage 1b opgenomen.

Uitwerking tot implementatieschaal

Op basis van de verkregen data vanuit de vragenlijst voor de trainers, het gesprek met de opdrachtgever en literatuurstudie is inhoudelijk invulling en structuur gegeven aan het algemene INK-model. Vanwege de hanteerbaarheid, de functie van de schaal en het doel van exemplarisch onderwijs zijn alleen de eerste vier fasen overgenomen. De eerste drie fasen van het INK model zijn voor dit onderzoek het meest belangrijk, omdat deze fasen zich richten op het implementatieproces binnen de school. De vierde fase is wel opgenomen in de implementatieschaal, maar ligt buiten de focus van dit onderzoek. In deze fase onderneemt een school namelijk acties om het concept als zodanig te verbeteren. De vijfde fase is niet opgenomen in de implementatieschaal, omdat 'de beste school zijn' een belangrijk kenmerk van deze fase is. Dit staat haaks op het karakter van exemplarisch onderwijs, waarin het juist gaat om een bij iedere persoon (en organisatie) passende ontwikkeling (Wagenschein, 1999). De implementatieschaal bestaat daarom uit de fasen: 1) activiteit, 2) proces, 3) systeem en 4) ketengeoriënteerd en kent een totaal van 44 items.

De implementatieschaal kent een hoge betrouwbaarheid. Voor twee scholen vulden twee trainers de implementatieschaal in. Voor de implementatieschalen van deze scholen is een overeenstemmingpercentage gemeten van 88,9% en 80% (Baarda & De Goede, 2006).

De implementatieschaal is in Bijlage 1c opgenomen.

Verantwoording van gekozen kenmerken bij de fasen

De kenmerken per fase van het INK-model zijn geformuleerd op basis van literatuur over organisatieveranderingen en exemplarisch onderwijs en de verzamelde gegevens met de vragenlijst voor de trainers over implementatie van exemplarisch onderwijs (zie Bijlage 1c). In Bijlage 1d wordt een verantwoording gegeven van de kenmerken, geordend per fase.

Bijlage 1b Vragenlijst voor trainers over implementatie van exemplarisch onderwijs

Persoonlijke gegevens

Naam:

Functie:

Aantal jaar ervaring met nascholing exemplarisch onderwijs:

Welke nascholingsactiviteiten voer je uit op scholen?

Korte toelichting op de vragenlijst

Focus

De focus van de vragenlijst ligt op succesfactoren bij implementatieproces van exemplarisch onderwijs op basisscholen. Alle vragen in de vragenlijst hebben betrekking op de succesfactoren of de tegenhanger, belemmeringen en weerstanden.

Implementatie zien wij als het proces waarbij (een deel van) het onderwijs binnen (een deel van) de school wordt vormgegeven volgens de principes van exemplarisch onderwijs.

Vier niveaus

Op verschillende niveaus binnen de schoolorganisatie kunnen implementatieprocessen worden gestimuleerd of geremd. In de vragenlijst kiezen wij voor vier niveaus die ons van belang lijken bij het implementeren van exemplarisch onderwijs. Dit zijn 1) de schoolleiding/directie, 2) de coördinator van/het aanspreekpunt voor exemplarisch onderwijs (indien aanwezig), 3) het team of een deel van het team en 4) de individuele leerkracht. Bij verschillende vragen wordt gevraagd deze vier niveaus in je antwoord te betrekken.

Bijlage

Bij vraag 6 is aanvullende informatie nodig. Deze informatie is te vinden in bijlage 1.

VRAGENLIJST

1. Welke voorwaarden zijn in een school nodig om aan de invoering van exemplarisch onderwijs te beginnen?
2. Beschrijf welke kenmerken een basisschool heeft als exemplarisch onderwijs succesvol is geïmplementeerd.
Beschrijf het op:
 - schoolleiding
 - coördinator exemplarisch onderwijs (indien aanwezig)
 - (deel)team
 - leerkrachten
3. Bij implementatieprocessen spelen naast succesfactoren ook belemmeringen binnen de schoolorganisatie een rol. Te denken valt aan belemmeringen in de structuur en cultuur, de (machts)verhoudingen binnen het team, belemmeringen in het veranderingsproces en weerstanden tegen verandering.

Welke belemmeringen herken je op de verschillende niveaus en op welke wijze zie je ze terugkomen? Splits je antwoord zo mogelijk uit op de vier niveaus binnen de school:

- schoolleiding
 - coördinator exemplarisch onderwijs (indien aanwezig)
 - (deel)team
 - leerkrachten
4. Wat doe jij als trainer om belemmeringen en weerstanden te verkleinen? Wat gebeurt er over het algemeen binnen scholen om weerstanden van collega's te verkleinen?
 5. Als trainer ondersteun je het implementatieproces. Met welke activiteiten doe jij dit? Bij activiteiten kun je denken aan informatie geven, coachen, intervisie et cetera.
 6. Bij veranderingsprocessen is het nodig dat de schoolorganisatie groei naar 'volwassenheid' doormaakt. Er zijn meerdere modellen die de stappen in deze groei naar volwassenheid beschrijven. Eén van deze modellen is het INK-model. Het INK-model kent vijf fasen in een veranderingsproces:
 1. Activiteitgeoriënteerd
 2. Procesgeoriënteerd
 3. Systeemgeoriënteerd
 4. Ketengeoriënteerd
 5. Transformatie georiënteerd

In bijlage 1 wordt per fase een korte beschrijving gegeven.

Kun je aan de hand van de fasen van het INK-model schoolkenmerken beschrijven van scholen die bezig zijn met de implementatie van exemplarisch onderwijs? Met andere woorden: wat zie je van de kenmerken (genoemd in bijlage 1) terug in de schoolpraktijk?

Fases INK-model	Schoolkenmerken
Activiteit	
Proces	
Systeem	
Keten	
Transformatie	

7. Veranderingsprocessen kunnen op verschillende niveaus binnen de organisatie geïnitieerd worden. Twee veelgebruikte routes van veranderingsprocessen zijn 'top down' (van hoog naar laag) en 'bottom up' (van laag naar hoog).
 - a. Zijn er verschillen waar te nemen afhankelijk van de vraag of de verandering top down of bottom up ingevoerd wordt?
 - b. Zo ja, welke verschillen zijn dat?

(Optioneel)

Opmerkingen die belangrijk kunnen zijn voor het onderzoek:

Bijlage 1

Beschrijving van fasen van het INK-model

Fase 1: Activiteitgeoriënteerd

In deze fase staat kwaliteit op de werkplek centraal. Medewerkers van de school zijn erop gericht hun taak, het geven van goed onderwijs, zo goed mogelijk uit te voeren. De medewerkers zijn goed opgeleid. Vakmanschap wordt gewaardeerd. De directie regelt het beleid en de externe contacten en informeert de medewerkers hierover. Als er klachten zijn, probeert de organisatie die te verhelpen.

Fase 2: Procesgeoriënteerd

Het primaire proces, het geven van goed onderwijs wordt beheerst: er bestaat een helder en gedeeld beeld van de wijze waarop het onderwijs in de klas dient te worden gegeven en wat daarvoor aan inzet van personeel en middelen nodig is. De afzonderlijke processtappen zijn vastgesteld en taken en verantwoordelijkheden zijn beschreven. Voor het primaire proces zijn prestatie-indicatoren afgesproken; op basis van metingen daarmee worden verbeteringen aangebracht.

Fase 3: Systeemgeoriënteerd

Op alle niveaus (directie, team, individuele leerkracht) wordt systematisch gewerkt aan het verbeteren van het primaire proces. De 'Plan-Do-Check-Act cyclus' wordt toegepast, zowel in het primaire proces als in de ondersteunende en besturingsprocessen. Voor alle processen zijn prestatie-indicatoren vastgesteld aan de hand waarvan wordt geëvalueerd en bijgesteld. Op deze wijze beïnvloedt de waardering van de leerlingen, de ouders, het bestuur en de buurt/maatschappij in belangrijke mate het beleid van de school. De focus ligt op het voorkomen van problemen in plaats van het verhelpen van problemen.

Fase 4: Ketengeoriënteerd

Het beleid van de school komt in nauwe samenwerking met de partners tot stand. Partners zijn bijvoorbeeld andere scholen, samenwerkingsverbanden, netwerken, ondersteunende organisaties (schoolbegeleidingsdienst, instituten voor nascholing), instanties voor jeugdzorg, en de gemeente. Het streven is om gezamenlijk maximale toegevoegde waarde te realiseren. Per partner wordt bepaald wie het meest geschikt is om een bepaalde taak uit te voeren. Ook de evaluatie van beleid wordt gezamenlijk met partners ondernomen. Innovatie staat voorop.

Fase 5: Transformatiegeoriënteerd

De school is erop gericht om tot de besten te horen. Het proces van continu verbeteren is in de organisatiestructuur en –cultuur verankerd. Trends als maatschappelijke ontwikkelingen en veranderingen in wetgeving worden vroegtijdig gesignaleerd. Op basis van een lange termijn visie worden tijdig de bakens verzet om nieuwe activiteiten op te starten, de schoolorganisatie daarvoor in te richten en de samenwerking met de partners bij te stellen.

Bijlage 1c Implementatieschaal exemplarisch onderwijs

IMPLEMENTATIESCHAAL EXEMPLARISCH ONDERWIJS

Schoolgegevens

Deze lijst wordt ingevuld voor:

Schoolnaam:	
Plaats:	
Aantal jaar nascholing exemplarisch onderwijs:	

Implementatieschaal Exemplarisch onderwijs

Fasen	Kenmerken	Aanwezig op school
1. Activiteit-georiënteerd	Exemplarisch onderwijs wordt ingevoerd op de eigen werkplek.	
	Leerkrachten zijn gericht op het geven van exemplarisch onderwijs volgens de principes (genetische, socratische, exemplarische en esthetische dimensies).	
	Leren met inzicht en begrip staat centraal in de klas.	
	In de les staat betrokkenheid op de verschijnselen centraal.	
	De pedagogische grondhouding (onderwijs en pedagogiek zijn betrokken op de wordende mensen in hun ontwikkeling) is zichtbaar in de lessen.	
	Er worden neo-socratische gesprekken gevoerd met de leerlingen.	
	Er is een samenspel tussen leerkracht en leerling waarbij ontmoeting en identificatie plaatsvindt met de hoofdpersoon van het exemplaar.	
	De leerkrachten werken individueel aan hun leerkrachtvaardigheden.	
	De leerkrachten zijn bereid om training te volgen of om mee te doen aan intervisie.	
	Er is geen gedeelde visie over conceptuele en praktische uitgangspunten	
	De directie heeft contact met Driestar Educatief en/of het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs.	
	Er is sprake van top-down communicatie.	
	Er is geen samenhang in activiteiten op klassenniveau.	
	De leerkrachten hebben geen zicht op organisatieprocessen.	
De nadruk ligt op de productkwaliteit.		
2. Proces-georiënteerd	Het geven van exemplarisch onderwijs wordt beheerst.	
	De leerkrachten weten hoe het concept exemplarisch onderwijs in elkaar zit.	
	Er bestaat een volledig beeld van de wijze waarop exemplarisch onderwijs in de klas gegeven dient te worden.	
	Er zijn afspraken gemaakt hoe vaak en wanneer er door middel van exemplarisch onderwijs lesgegeven wordt.	
	De directie en het management hebben een beeld van welke inzet er nodig is van personeel en middelen om exemplarisch onderwijs in de klas mogelijk te maken.	
	Een externe adviseur is (op afroep) aanwezig om leerkrachten te coachen bij het uitvoeren van exempels en het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden.	
	Er zijn prestatie-indicatoren afgesproken voor elk niveau (directie, coördinator, team, leerkracht) afzonderlijk.	
	Er is een leerkrachtenkwaliteitskaart voor exemplarisch onderwijs op de school aanwezig en deze wordt gebruikt bij de ontwikkeling van leerkrachtbekwaamheden.	
	Er wordt gebruikgemaakt van intervisie.	
	De coördinator exemplarisch onderwijs brengt klassenbezoeken.	
De coördinator voert gesprekken met leerkrachten.		

	Er is sprake van horizontale communicatie.	
	Er wordt een op de school toespitste visie op de uitvoering van exemplarisch onderwijs ontwikkeld.	
3. Systeem-georiënteerd	Op alle niveaus (directie, team, individuele leerkracht en eventueel coördinator) wordt systematisch gewerkt aan het verbeteren van het primaire proces.	
	De 'Plan-Do-Check-Act cyclus' (of iets vergelijkbaars) wordt toegepast om processen te ondersteunen.	
	Voor alle processen zijn prestatie-indicatoren vastgesteld aan de hand waarvan wordt geëvalueerd en bijgesteld.	
	Het beleid over exemplarisch onderwijs krijgt vorm.	
	Er wordt een op de school toespitste visie op de uitvoering van exemplarisch onderwijs ontwikkeld	
	Het onderwijsprogramma wordt systematisch aangepast aan de ontwikkelingen van exemplarisch onderwijs.	
	Exemplarisch onderwijs wordt duurzaam geïmplementeerd.	
	Ouders worden geïnformeerd over de stappen die school neemt om exemplarisch onderwijs op school een plaats te geven.	
	De ouders worden inhoudelijk betrokken door informatieverstopping.	
	De focus ligt op het voorkomen van problemen in plaats van het verhelpen daarvan.	
4. Keten-georiënteerd	Beleidsontwikkeling vindt plaats in samenwerking met het expertisecentrum en andere scholen die werken met exemplarisch onderwijs.	
	Er is samenwerking met het expertisecentrum in die zin dat er onderzoek gedaan wordt in de school..	
	Leerkrachten werken mee aan de ontwikkeling van producten.	
	Leerkrachten testen producten uit.	
	Leerkrachten werken samen met studenten.	
	Beleid wordt gezamenlijk geëvalueerd door de school en het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs.	
	Er wordt gekeken naar welke organisatie het meest geschikt is om een bepaalde taak uit te voeren.	
	Er bestaat een netwerk van scholen waarbij nieuwe perspectieven worden besproken. ¹	
	Er is een goede communicatie binnen de keten van scholen en het centrum voor exemplarisch onderwijs.	
Er is wederzijds vertrouwen tussen de scholen en het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs.		

¹ Omdat het expertisecentrum ook nog volop in ontwikkeling is en het exemplarisch onderwijs op veel scholen nog in de kinderschoenen staat, heeft het expertisecentrum nog geen duurzaam netwerk kunnen ontwikkelen tussen scholen. Dit zou bij de fase 4 (Ketengeoriënteerd) wel van toepassing zijn.

Bijlage 1d Verantwoording van gekozen kenmerken bij de fasen van het INK-model

Per fase worden de gekozen kenmerken verantwoord op basis van literatuur en de data naar aanleiding van de door de trainers ingevulde vragenlijst over implementatie van exemplarisch onderwijs (Bijlage 1b).

Fase 1: Activiteitgeoriënteerd

<i>Kenmerken uit het INK-model</i>	De kenmerken van het INK-model uit Pampus (2007) zijn op basis van Kalkman et al. (2005) toegespitst op exemplarisch onderwijs.
<ul style="list-style-type: none">• Exemplarisch onderwijs wordt ingevoerd op de eigen werkplek.• Leerkrachten zijn gericht op het geven van exemplarisch onderwijs volgens de principes (genetische, socratische, exemplarische en esthetische dimensies).• De directie heeft contact met Driestar Educatief en/of het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs.• De nadruk ligt op de productkwaliteit	
<i>Kenmerken genoemd door trainers</i>	Op basis van de ingevulde vragenlijst over implementatie van exemplarisch onderwijs (zie Bijlage 1b) zijn deze kenmerken opgenomen.
<ul style="list-style-type: none">• Leren met inzicht en begrip staat centraal in de klas.• In de les staat betrokkenheid op de verschijnselen centraal.• De pedagogische grondhouding (onderwijs en pedagogiek zijn betrokken op de wordende mensen in hun ontwikkeling) is zichtbaar in de lessen.• Er worden neo-socratische gesprekken gevoerd met de leerlingen.• Er is een samenspel tussen leerkracht en leerling waarbij ontmoeting en identificatie plaatsvindt met de hoofdpersoon van het exemplaar.• De leerkrachten werken individueel aan hun leerkrachtvaardigheden• De leerkrachten zijn bereid om training te volgen of om mee te doen aan intervisie.• Er is geen gedeelde visie over conceptuele en praktische uitgangspunten• Er is sprake van top-down communicatie.• Er is geen samenhang in activiteiten op klassenniveau.• De leerkrachten hebben geen zicht op organisatieprocessen.	Een aantal kenmerken werd door meerdere trainers genoemd en gaan vooral over het werken in de klas. De trainers zijn van mening dat de implementatie begint in de klas. Alleen als een leerkracht enthousiast is, zal hij/zij het enthousiasme overbrengen op de leerlingen. Bij het begin van een organisatieverandering wordt er veel geëxperimenteerd en ontstaan overal in de organisatie aanvullende ideeën (Mintzberg & Westley, 1992).

Fase 2: Proces georiënteerd

<i>Kenmerken uit het INK-model</i>	Bij de tweede fase ligt volgens Pampus (2005) het accent vooral op de activiteiten in de klas. De leerkracht is net in aanraking gekomen met een nieuw concept en gaat ermee experimenteren. Wanneer de leerkracht het concept (exemplarisch onderwijs) onder de knie krijgt, ontstaat er een behoefte om deze ideeën vast te leggen in een gezamenlijke visie (Mintzberg & Westley, 1992). Er moeten afspraken gemaakt worden op elk niveau, waarbij heldere communicatie een belangrijke rol speelt. Door deze communicatie krijgt de leerkracht zicht op wat er in de organisatie gebeurt. Doelstellingen moeten duidelijk zijn (Boonstra & Van der Vlist, 1996) Dit is belangrijk, omdat onduidelijkheid een van de belemmeringen is die het implementatieproces in de weg kan staan (Homan, 2005).
<ul style="list-style-type: none">• Het geven van exemplarisch onderwijs wordt beheerst.• De leerkrachten weten hoe het concept exemplarisch onderwijs in elkaar zit.• Er bestaat een volledig beeld van de wijze waarop exemplarisch onderwijs in de klas gegeven dient te worden.• Er zijn prestatie-indicatoren afgesproken voor elk niveau (directie, coördinator, team, leerkracht) afzonderlijk.	

Kenmerken genoemd door trainers

- Er zijn afspraken gemaakt hoe vaak en wanneer er door middel van exemplarisch onderwijs lesgegeven wordt.
 - De directie en het management hebben een beeld van welke inzet er nodig is van personeel en middelen om exemplarisch onderwijs in de klas mogelijk te maken.
 - Een externe adviseur is (op afroep) aanwezig om leerkrachten te coachen bij het uitvoeren van exempels en het ontwikkelen van leerkrachtvaardigheden.
 - Er is een leerkrachtenkwaliteitskaart voor exemplarisch onderwijs op de school aanwezig en deze wordt gebruikt bij de ontwikkeling van leerkrachtbekwaamheden.
 - Er wordt gebruikgemaakt van intervisie.
 - De coördinator exemplarisch onderwijs brengt klassenbezoeken
 - De coördinator voert gesprekken met leerkrachten.
 - Er is sprake van horizontale communicatie
 - Er wordt een op de school toegespitste visie op de uitvoering van exemplarisch onderwijs ontwikkeld.
-

Er is overeenkomst tussen de hierboven beschreven literatuur en de mening van de trainers. Wat meermalen naar voren komt is dat in deze fase de leerkracht het exemplarisch onderwijs zich eigen heeft gemaakt en dat er regels gemaakt worden om de kwaliteit van exemplarisch onderwijs te vergroten. Leerkrachten zoeken elkaar meer op en delen informatie en ervaringen.

Fase 3: Systeem georiënteerd

Kenmerken uit het INK-model

- Op alle niveaus (directie, team, individuele leerkracht en eventueel coördinator) wordt systematisch gewerkt aan het verbeteren van het primaire proces.
- De 'Plan-Do-Check-Act cyclus' (of iets vergelijkbaars) wordt toegepast om processen te ondersteunen.
- Voor alle processen zijn prestatie-indicatoren vastgesteld aan de hand waarvan wordt geëvalueerd en bijgesteld.
- De focus ligt op het voorkomen van problemen in plaats van het verhelpen daarvan.

De nadruk in fase 3 van het INK-model ligt op het systematisch verbeteren van het proces waar alle niveaus aan mee dienen te helpen en de focus ligt op het voorkomen van problemen (Pampus, 2005).

Instrumenten als de PDCA-cyclus van Deming bieden hierbij hulp. De PDCA-cyclus omvat de meest essentiële stappen voor besturing in het algemeen en voor procesbesturing in het bijzonder.

Kenmerken genoemd door trainers

- Het beleid over exemplarisch onderwijs krijgt vorm.
- Er wordt een op de school toegespitste visie op de uitvoering van exemplarisch onderwijs ontwikkeld
- Het onderwijsprogramma wordt systematisch aangepast aan de ontwikkelingen van exemplarisch onderwijs.
- Exemplarisch onderwijs wordt duurzaam geïmplementeerd.
- Ouders worden geïnformeerd over de stappen die school neemt om exemplarisch onderwijs op school een plaats te geven.
- De ouders worden inhoudelijk betrokken door informatievervalsing.

De trainers geven aan dat er binnen deze fase vooral visie en beleid worden ontwikkeld. Het werken met exemplarisch onderwijs wordt vastgelegd in documenten. Hierbij is het van belang dat er binnen de organisatie een gezamenlijke visie wordt ontwikkeld. Voor het ontwikkelen van een gedeelde visie is het belangrijk om gezamenlijk te zoeken naar toekomstbeelden die een algemeen commitment aanmoedigen (Senge, 1990).

Heldere communicatie gericht op betrokkenheid van ouders is belangrijk, omdat het gaat om hun kinderen.

Fase 4: Keten georiënteerd

Kenmerken uit het INK-model

- Beleidsontwikkeling vindt plaats in samenwerking met het expertisecentrum en andere scholen die werken met exemplarisch onderwijs.
- Er wordt gekeken naar welke organisatie het meest geschikt is om een bepaalde taak uit te voeren.

In deze vierde fase ligt de nadruk op samenwerking met partners om gezamenlijk een maximale toegevoegde waarde te creëren (Pampus, 2005).

Kenmerken genoemd door trainers

- Er is samenwerking met het expertisecentrum in die zin dat er onderzoek gedaan wordt in de school.
-

De trainers van het expertisecentrum noemen nauwe samenwerking met scholen en leerkrachten belangrijk om zodoende exempels te ontwikkelen en

-
- Leerkrachten werken mee aan de ontwikkeling van producten.
 - Leerkrachten testen producten uit.
 - Leerkrachten werken samen met studenten.
 - Beleid wordt gezamenlijk geëvalueerd door school en het centrum voor exemplarisch onderwijs.
 - Er bestaat een netwerk van scholen waarbij nieuwe perspectieven worden besproken.
 - Er is een goede communicatie binnen de keten van scholen en het centrum voor exemplarisch onderwijs.
 - Er is wederzijds vertrouwen tussen de scholen en het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs.
-

om het exemplarisch onderwijs op een hoger niveau te brengen. Drie van de vier trainers benoemen dat de scholen contact hebben met het expertisecentrum en dat elkaanders expertise wordt uitgewisseld. Scholen fungeren als onderzoeksschool voor het lectoraat en leerkrachten helpen mee om nieuwe exempels te ontwikkelen.

Bijlage 2a Topicoverzicht met interviewvragen op drie niveaus

In deze bijlage zijn de zeven topics geoperationaliseerd in interviewvragen op de drie organisatieniveaus: directie-, coördinator- en leerkrachtniveau.

Topic 1: Persoonlijke gegevens

Directie- en coördinatorniveau

- Naam:
- Leeftijd:
- Schoolnaam:
- Functie en benoemingsomvang:
- Sinds wanneer werkzaam op deze school:

Leerkrachtniveau

- Naam:
- Leeftijd:
- Schoolnaam:
- Functie, benoemingsomvang, werkzaam in groep:
- Sinds wanneer werkzaam op deze school:

Topic 2: Werken met exemplarisch onderwijs

Directieniveau:

- Wanneer en hoe is de school in aanraking gekomen met exemplarisch onderwijs? (hoog/laag in organisatie). Wanneer en hoe bent u er persoonlijk mee in aanraking gekomen?
- Om welke reden(en) is besloten om exemplarisch onderwijs in te voeren op de school?
- Wat is voor u het ideaalplaatje van exemplarisch onderwijs op uw school?
- Wat gebeurt er binnen de school aan concrete activiteiten om exemplarisch onderwijs gestalte te geven (zowel gericht op lesactiviteiten als op nascholing)?
- Wat is volgens u persoonlijk de kracht van exemplarisch onderwijs?
- Wat zijn volgens u persoonlijk de zwakke kanten van exemplarisch onderwijs?

Coördinatorniveau:

- Hoe bent u zelf in aanraking gekomen met exemplarisch onderwijs?
- Hoe was uw takenpakket voordat u coördinator exemplarisch onderwijs werd?
- Bezit u, naar uw beleving, voldoende kennis en vaardigheden om uw taak goed uit te voeren?

Leerkrachtniveau

- Hoe bent u in aanraking gekomen met exemplarisch onderwijs?
- Op welke manier geeft u exemplarisch onderwijs binnen uw klas vorm?
- Wat vinden de leerlingen van het werken met exemplarisch onderwijs?
- Hoe waardeert u het dat uw school gekozen heeft voor het werken met exemplarisch onderwijs?
- Op welke manier is uw visie op onderwijs veranderd door het werken met exemplarisch onderwijs?
- Op welke manier is uw werk als leerkracht veranderd door het werken met exemplarisch onderwijs?
- Hoe zou exemplarisch onderwijs volgens u idealiter in uw klas vorm moeten krijgen?
- Hoe verloopt in uw ogen het implementatieproces van exemplarisch onderwijs op school?

- Bent u tevreden met het implementatieproces?
 - Wat maakt voor u implementatie van exemplarisch onderwijs tot een succes?
 - Wat zijn voor u belemmeringen bij de implementatie? Hoe communiceert u hierover? Signaleert de coördinator uw belemmeringen en hoe gaat hij/zij ermee om?
-

Topic 3: Vermogen om organisatiebreed te leren

Directieniveau:

- Op welke manieren worden leerkrachten ondersteund in het werken met exemplarisch onderwijs?
- Hoe beoordeelt u bereidheid om te leren van individuele leerkrachten?
- Hoe staat het team tegenover het leren van nieuwe vaardigheden en visies? Hoe stimuleert u een positief leerklimaat op teamniveau?
- Welke ervaringen of gebeurtenissen werden door de teams of teamleden als bijzonder leerzaam ervaren in de periode dat gewerkt wordt met exemplarisch onderwijs?

Coördinatorniveau:

- Op welke manieren worden leerkrachten ondersteund in het werken met exemplarisch onderwijs?
- Hoe beoordeelt u bereidheid om te leren van individuele leerkrachten?

Leerkrachtniveau

- Welke mogelijkheden worden u op school geboden om uzelf te bekwalen in exemplarisch onderwijs?
 - Welke ondersteuning krijgt u van collega's/directie/coördinator bij het bekwalen in exemplarisch onderwijs?
 - Van welke perso(o)n(en) in de school ervaart u de meeste steun? Hoe vindt deze steun plaats?
 - Ervaart u de ondersteuning als voldoende? Zo nee, aan welke ondersteuning heeft u behoefte?
 - Wat is voor u de beste methode om u te bekwalen in exemplarisch onderwijs?
 - Vindt u het voor uzelf nuttig veel tijd te steken in dit onderwijsconcept?
-

Topic 4: Heldere communicatie

Directieniveau:

- Met wie en op welke manier communiceert u over het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs (visie)? En op welke manier en met wie communiceert u over praktische zaken die met de uitvoering van exemplarisch onderwijs te maken hebben?
- Welke middelen gebruikt u om te communiceren over het concept van of praktische zaken m.b.t. exemplarisch onderwijs?
- Wanneer is voor u de communicatie over de visie of praktische zaken 'helder'?
- Hoe gebruikt u formele communicatie om te communiceren over exemplarisch onderwijs?
- Hoe gebruikt u informele communicatie om te communiceren over exemplarisch onderwijs?

Coördinatorniveau:

- Met wie en op welke manier communiceert u over het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs (visie)? En op welke manier en met wie communiceert u over praktische zaken die met de uitvoering van exemplarisch onderwijs te maken hebben?
- Hoe en waarover communiceert u met de directie? En met leerkrachten? (extra: verhouding formeel en informeel overleg)
- Welke middelen gebruikt u om te communiceren over het concept van of praktische zaken met betrekking tot exemplarisch onderwijs?
- Wanneer is voor u de communicatie over de visie of praktische zaken 'helder'?
- Hoe signaleert u dat collega's 'vastlopen' en hoe begeleidt u hen vervolgens?

Leerkrachtniveau

- Door wie en op welke manier wordt met u gecommuniceerd over het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs (visie)?

- Op welke manier en door wie wordt met u gecommuniceerd over praktische zaken die met de uitvoering van exemplarisch onderwijs te maken hebben?
 - Met wie communiceert u zelf over exemplarisch onderwijs? Wat bespreekt u met hem of haar?
 - Bent u tevreden over de communicatie (inhoudelijk+proces) van de directie en de coördinator met u?
 - Deelt u de visie op onderwijs en exemplarisch onderwijs met de directie en de rest van het team?
-

Topic 5: Leiderschap, participatie en visievorming

Directieniveau:

- Hoe ziet u uw rol in het implementatieproces? Wat ziet u als uw belangrijkste taken?
- Wat doet u om de school zich op het gebied van exemplarisch onderwijs (verder afgekort met exemplarisch onderwijs) steeds verder te laten ontwikkelen?
- Hoe houdt u uw mensen gemotiveerd voor exemplarisch onderwijs?
- Hoe gaat u om met enerzijds sturen van de organisatie en anderzijds de participatie van de teamleden tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs?
- Welke rol speelt exemplarisch onderwijs bij de vorming van de visie op onderwijs? Hoe past exemplarisch onderwijs bij de visie van de school?
- Hoe zijn de verschillende lagen in de organisatie betrokken bij het ontwikkelen van visie op exemplarisch onderwijs? Hoe ziet u uw rol bij de vorming van visie?
- Welk belang hecht u aan een gedeelde visie? Hoe stimuleert u het ontwikkelen van een gedeelde visie op onderwijs volgens exemplarisch onderwijs?

Coördinatorniveau:

- Op welk moment was u betrokken bij de invoering van het concept exemplarisch onderwijs? Hoe ziet u uw rol in het implementatieproces?
- Wat is uw taak als coördinator exemplarisch onderwijs op de school?
- Hoe waardeert u de taakhoud van uw functie als coördinator?
- Hoe ziet u uw rol bij de vorming van de visie van exemplarisch onderwijs op uw school?
- Welk belang hecht u aan een gedeelde visie? Hoe stimuleert u een gedeelde visie op onderwijs volgens exemplarisch onderwijs?

Leerkrachtniveau

- Op welke manier wordt leiding gegeven aan het implementatieproces door de directie/coördinator?
 - Hoe ervaart u deze manier van leidinggeven? (stimulerend / belemmerend)
 - Deelt u de visie op onderwijs en exemplarisch onderwijs met de directie en de rest van het team?
-

Topic 6: Ruimte gevende structuur en adaptieve cultuur

Directieniveau:

- Welke veranderingen brengt het werken met exemplarisch onderwijs voor uw functie als directeur met zich mee?
- Welke veranderingen brengt het werken met exemplarisch onderwijs voor het team met zich mee?
- Hoe worden deze veranderingen door u en het team ervaren?
- Hoe gaat u om met eventuele weerstanden?

Coördinatorniveau:

- Krijgt u binnen de school voldoende ruimte en mogelijkheden om uw taak uit te voeren zoals u dat zou willen?
- Welke belemmeringen en weerstanden komt u tegen binnen de organisatie en hoe gaat u hiermee om?
- Wat is voor u het ideaalplaatje van exemplarisch onderwijs op uw school?

Leerkrachtniveau

- Hoe groot is de ruimte waarbinnen u zelf kunt meedenken over invulling van exemplarisch onderwijs binnen uw school? Is deze ruimte volgens u groot genoeg?
-

Topic 7: Aandacht voor onderlinge relaties, machtsverhoudingen en weerstand

Directieniveau:

- Wat zijn factoren die volgens u een stimulerende invloed hebben tijdens het implementatieproces?
- Wat zijn volgens u factoren die een remmende invloed hebben tijdens het implementatieproces?

Coördinatorniveau:

- Wat zijn factoren die volgens u een stimulerende invloed hebben tijdens het implementatieproces?
- Wat zijn volgens u factoren die een remmende invloed hebben tijdens het implementatieproces?

Leerkrachtniveau

- Wat zijn factoren die volgens u een stimulerende invloed hebben tijdens het implementatieproces?
- Wat zijn volgens u factoren die een remmende invloed hebben tijdens het implementatieproces?

Bijlage 2b Verantwoording topics

In deze bijlage worden de topics en de interviewvragen van bijlage 2a verantwoord. Bij de verantwoording van de interviewvragen worden per organisatieniveau de gebruikte bronnen weergegeven.

Topic 1: Persoonlijke gegevens

Verantwoording topic

Voor het specifiek kunnen formuleren van vragen tijdens de afname van het interview en het kunnen waarderen van de uitspraken tijdens de analyse van de data is het van belang de persoonlijke gegevens van de geïnterviewde te kennen.

Verantwoording interviewvragen

Er wordt alleen gevraagd naar de voor het onderzoek relevante persoonlijke gegevens. Bij zowel directie, coördinator en leerkrachten wordt gevraagd naar de naam, leeftijd, schoolnaam, functie, benoemingsomvang en het aantal jaren dat de persoon werkzaam is op de school. Bij de leerkrachten wordt specifiek gevraagd naar de groep waarin hij/zij werkzaam is. Het werkzaam zijn in een bepaalde groep in de school kan van belang zijn voor de waardering van exemplarisch onderwijs in de klassenpraktijk.

Topic 2: Werken met exemplarisch onderwijs

Verantwoording topic

Werken met exemplarisch onderwijs vraagt om een (pedagogische) grondhouding en een schoolsysteem waarin het mogelijk is dat leerlingen gedurende een langere periode met een exemplaar bezig zijn (Kalkman et.al., 2005). Ook is het noodzakelijk dat leerkrachten de overtuigd zijn van de noodzaak en het nut van exemplarisch onderwijs (Kotter, 2000). Dit kan door oog te hebben voor drie elementen: visie, leren en plannen. Ondanks dat het werken met exemplarisch onderwijs veel vraagt van de leerkracht en de schoolorganisatie (zie 'De aard van exemplarisch onderwijs' in de 'Inleiding en probleemstelling') besluiten scholen om met exemplarisch onderwijs te gaan werken. Gelet op de ingrijpende veranderingen in de schoolorganisatie is een hoge motivatie nodig om als school met exemplarisch onderwijs te starten. Bij topic 2 worden vragen gesteld over de eerste ervaringen met exemplarisch onderwijs en de motivatie om volgens dit concept te werken en het concept in de school in te voeren.

Verantwoording interviewvragen

Directieniveau: Goens & Clover (1991), Homan (2005), Jones (2007), Kalkman (2005b), Kotter (2000), Weick & Quinn (1999)

Coördinatorniveau: Senge (1990)

Leerkrachtniveau: Boonstra & Van der Vlist (1996), De Groot (2005), Kalkman (2005b), Lewin (1951), Rogers (2003)

Topic 3: Vermogen om organisatiebreed te leren

Verantwoording topic

Dat het vermogen om op allerlei niveaus in de organisatie te leren een belangrijke succesfactor is, wordt zeer breed onderkend (zie bijvoorbeeld Homan, 2005; Jones, 2007). De mate waarin een organisatie lerend kan worden genoemd hangt af van zowel de kenmerken van de individuele medewerker als van de kenmerken van de organisatie (Boonsma & Steensma, 1996).

Dat het belangrijk is dat er op alle niveaus in de organisaties geleerd wordt, laat het model van Senge (1990) zien. Voor de lerende organisatie zijn vijf disciplines nodig:

1. **Persoonlijk meesterschap:** Individuele medewerkers houden zich steeds bezig met het verklaren en verdiepen van hun persoonlijke visie en het richten van hun energie. Mensen met een hoog niveau van persoonlijk meesterschap zijn gemotiveerder en initiatiefrijker.
2. **Mentale modellen:** De kracht van mentale modellen tijdens veranderingsprocessen is groot. Wanneer mensen deze in kaart brengen, ze aan een onderzoek onderwerpen en hierover met anderen van gedachten wisselen, stellen zij zich open voor de invloed van anderen en voor aanpassing van hun model.
3. **Bouwen aan een gedeelde visie:** Als er een gedeelde visie is, leren mensen omdat ze willen en niet omdat ze dit moeten. Voor het ontwikkelen van een gedeelde visie is het belangrijk om gezamenlijk te zoeken naar toekomstbeelden die een algemeen commitment aanmoedigen.

4. Teamleren: Teamleren is essentieel omdat teams (en niet de individuen) de fundamentele leereenheid zijn in een organisatie. Als teams werkelijk leren, halen ze niet alleen geweldige resultaten, maar groeien individuele leden ook sneller dan ze anders gedaan hadden.
5. Systeemdenken: Deze laatste discipline integreert de andere disciplines en smelt deze samen tot een coherent geheel van theorie en praktijk. Door het systeemdenken leert men onderlinge relaties zien in plaats van lineaire kettingen en leert men veranderingsprocessen zien in plaats van snapshots. Organisationeel leren is zo belangrijk dat de vier andere hoofdfactoren hier steeds in meer of mindere mate mee samenhangen

Verantwoording interviewvragen

Directieniveau: Boonsma & Steensma (1996), Senge (1990)

Coördinatorniveau: Boonsma & Steensma (1996), Senge (1990)

Leerkrachtniveau: Kalkman (2005b), Senge (1990)

Topic 4: Heldere communicatie

Verantwoording topic

Het is belangrijk dat medewerkers over voldoende kwalitatieve informatie beschikken. De communicatie dient zo ingericht te zijn dat iedereen in de organisatie begrijpt wat er in en om de organisatie gebeurt, waarom dit gebeurt en hoe dit gebeurt. Ook is duidelijk voor de medewerkers wat hun experimenteerruimte is en waar de grenzen liggen (Homan, 2005; Pedler et al., 1991). Hiervoor kunnen allerlei beschikbare communicatiekanalen ingezet worden, zoals formele groepsbijeenkomsten, memo's en één-op-één-ontmoetingen (Jones, 2007).

Verantwoording interviewvragen

Directieniveau: Boonsma & Steensma (1996), Jones (2007), Pedler et al. (1996)

Coördinatorniveau: Boonsma & Steensma (1996), Jones (2007), Pedler et al. (1996), Rogers (2003)

Leerkrachtniveau: Boonsma & Steensma (1996), Jones (2007), Pedler et al. (1996), Senge (1990)

Topic 5: Leiderschap, participatie en visievorming

Verantwoording topic

Organisatieveranderingen vragen om duidelijk leiderschap. Hierbij is leiderschap iets anders dan management. Een geslaagde transformatie komt tot stand door 70-90% leiderschap en slechts 10-30% management (Kotter, 2000). Leiderschap richt zich op menselijke interacties en het beïnvloeden van anderen (Gubler, 2008; Goens & Clover, 1991). Het is belangrijk dat de leidinggevende duidelijk richting geeft, contouren schetst en het veranderingsproces actief steunt (Homan, 2005; Boonsma & Van der Vlist, 1996). Daarnaast dient de directeur echter ook kennis te hebben van verandermanagement, waardoor hij de reikwijdte van de schoolverandering goed kan inschatten en daarop kan anticiperen (Reavis & Griffith, 1992).

Het scharnierpunt tussen leiderschap aan de ene kant en participatie aan de andere kant wordt gevormd door een heldere en gedeelde visie. Zonder visie kan iedere beslissing die genomen moet worden uitmonden in een eindeloos debat. Een heldere visie vormt en leidt de ideeën en acties van individuen op alle niveaus binnen de school en heeft daardoor een integratieve functie (Reavis & Griffith, 1992; Kotter, 2000).

Verantwoording interviewvragen

Directieniveau: Boonsma & Van der Vlist (1996), Homan (2005), Kotter (2000), Reavis & Griffith (1992)

Coördinatorniveau: Kotter (2000), Reavis & Griffith (1992)

Leerkrachtniveau: Goens & Clover (1991), Gubler (2008), Kotter (2000), Reavis & Griffith (1992)

Topic 6: Ruimte gevende structuur en adaptieve cultuur

Verantwoording topic

Zowel de organisatiestructuur als –cultuur kan een positieve invloed hebben op het leervermogen (en daarmee het verandervermogen) van een schoolorganisatie. Een meer organische structuur, met als kenmerken decentralisatie, wederzijdse aanpassing en coördinatie op teamniveau, bevorderen exploratief leren. Daarnaast is het belangrijk dat een organisatie een adaptieve cultuur heeft waarin innovatie, experimenten, durf en risico positief gewaardeerd worden (Jones, 2007; Pedler, et al., 1991). Tijdens een veranderingsproces mogen fouten gemaakt worden. Het is belangrijk dat deze gebruikt worden om verbeteringen te bewerkstelligen (Groenewegen, 2008). Succes ligt met name in de mate waarin individuele acties elkaar versterken en op elkaar aansluiten. Daarom is het belangrijk dat verantwoordelijkheden duidelijk zijn (Pettigrew & Whipp, 1993).

Verantwoording interviewvragen

Directieniveau: Jones (2007), Pedler et al. (1991), Pettigrew & Whipp (1993)

Coördinatorniveau: Jones (2007), Pedler et al. (1991)

Leerkrachtniveau: Jones (2007), Pedler et al. (1991)

Topic 7: Aandacht voor onderlinge relaties, machtsverhoudingen en weerstand

Verantwoording topic

Onderlinge relaties binnen een organisatie worden bepaald door de formele organisatiestructuur- en cultuur, maar ook door de informele organisatiekant. Onderlinge relaties bepalen hoe informatie effectief verspreid wordt tussen de leden van een netwerk en hoe efficiënt beslissingen genomen kunnen worden (Groenewegen, 2008). De informele organisatie kan de formele organisatie versterken, maar ook afzwakken (Homan, 2005).

Het is belangrijk dat barrières en weerstanden serieus genomen worden en worden besproken. Het is belangrijk dat het management de belemmeringen serieus neemt en wegen zoekt om deze weg te nemen, ook als dit een bijstelling van het eigen gedrag betekent (Boonsma & Van der Vlist, 1996).

Binnen organisaties streven mensen hun eigen belangen na. Het is tijdens een organisatieverandering belangrijk zicht te hebben op de partijen die binnen de organisatie bestaan en hoe hun machtspositie in de organisatie is (Steensma et al., 1996). Macht heeft binnen een organisatie een stabiliserend en continuerend effect. Wanneer deze macht echter gebruikt wordt om eigen belangen veilig te stellen, wordt de invloed van opposanten weggedrukt en stagneert daarmee het leerproces (Jones, 2007).

Verantwoording interviewvragen

Directieniveau: Boonsma & Van der Vlist (1996)

Coördinatorniveau: Boonsma & Van der Vlist (1996)

Leerkrachtniveau: Boonsma & Van der Vlist (1996)

Bijlage 3 Vragenlijst trainer over visie op implementatie van exemplarisch onderwijs op de twee onderzoeksscholen

Toelichting

De stellingen zijn geformuleerd op basis van de op de school verzamelde data. Geef per stelling aan of je het ermee eens bent of niet. Beargumenteer je mening.

Implementatie op school 1

1. Nadenken over de waarde en principes van exemplarisch onderwijs (bijvoorbeeld tijdens visievormingsbijeenkomsten) is voor de meeste leerkrachten niet zo belangrijk.
2. Het leidinggeven van de directeur en de coördinator is als volgt te typeren: Goed luisteren naar het team en zijn behoeften (hier zijn ze ook goed van op de hoogte) en hierop anticiperen.
3. Leerkrachten krijgen veel vrijheid van de directeur en de coördinator. Deze vrijheid en ruimte geven echter ook onduidelijkheid.
4. Wanneer leerkrachten het ergens niet mee eens zijn of knelpunten ervaren, vinden ze het lastig dit richting de directeur, de coördinator of de trainer te uiten.
5. Wanneer leerkrachten kunnen overleggen met collega's die aan hetzelfde exemplaar werken, maken zij zich het werken met exemplarisch onderwijs gemakkelijker eigen.

Implementatie op school 2

1. Gedeelde visie vindt het team belangrijk, daarom zijn ze erg enthousiast over intervisie.
2. De directeur heeft een doorslaggevende rol bij de implementatie van exemplarisch onderwijs.
3. Het hele team is razend enthousiast over exemplarisch onderwijs en iedereen werkt daarom gemotiveerd mee.
4. In de school heerst een gesloten cultuur. Leerkrachten vinden het moeilijk om tijdens vergaderingen hun mening in de groep te gooien.
5. Driestar Educatief in Gouda kan een belemmerende factor zijn wanneer zij het onderwijsconcept exemplarisch onderwijs niet breed uitdragen.

Bijlage 4 Digitale vragenlijst voor selecteren van leerkrachten

Korte toelichting

Deze korte vragenlijst maakt deel uit van een onderzoek naar succesfactoren bij de implementatie van exemplarisch onderwijs in scholen voor primair onderwijs. Het onderzoek wordt uitgevoerd door drie onderwijskundestudenten van de Universiteit Utrecht in opdracht van het expertisecentrum voor exemplarisch onderwijs.

Doelstelling

Deze korte vragenlijst is bedoeld om drie leerkrachten per deelnemende school te selecteren voor een interview.

Invulinstructie

Kies bij de zes uitspraken de waardering die uw mening het beste weergeeft. U hebt de keuze uit vijf opties, waarbij de eerste optie staat voor 'helemaal niet waar' en de laatste optie voor 'helemaal waar'. Vermeld vooraf de school waar u werkzaam bent en een e-mailadres, zodat de onderzoekers contact met u kunnen opnemen.

Privacy

De antwoorden die op de vragen gegeven worden, zijn alleen zichtbaar voor de onderzoekers. Het e-mailadres wordt alleen gebruikt om contact met de geselecteerde leerkrachten op te nemen voor een interview.

Invultermijn

Vul de vragenlijst in voor ...

VRAGENLIJST

Kies bij elke opmerking de waardering waardoor uw mening het beste wordt weergegeven.

Persoonlijke gegevens

Op deze school ben ik werkzaam: ...

Op dit e-mailadres ben ik voor de onderzoekers bereikbaar: ...

Stelling 1

Ik krijg voldoende ondersteuning om het werken met de principes van exemplarisch onderwijs onder de knie te krijgen.

Helemaal niet waar

Helemaal waar

Stelling 2

Er wordt door de directeur en coördinator duidelijk gecommuniceerd wat er van mij verwacht wordt met betrekking tot exemplarisch onderwijs.

Helemaal niet waar

Helemaal waar

Stelling 3

Ik deel de visie over de plaats van exemplarisch onderwijs op mijn school.

Helemaal niet waar

Helemaal waar

Stelling 4

Ik heb voldoende ruimte om bij te dragen aan de ontwikkeling van exemplarisch onderwijs op mijn school.

Helemaal niet waar

Helemaal waar

Stelling 5

Ik ben gemotiveerd om te werken met exemplarisch onderwijs.

Helemaal niet waar

Helemaal waar

Stelling 6

De invoering van exemplarisch onderwijs op mijn school verloopt in mijn ogen uitstekend.

Helemaal niet waar

Helemaal waar

Bijlage 5a Codeschema stimulerende en belemmerende factoren tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs in school 1

Stimulerende en belemmerende factoren	fragmentnummers
VERMOGEN OM ORGANISATIEBREED TE LEREN	
<i>STIMULEREND</i>	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> De directeur faciliteert ontwikkeling door voldoende financiën en nascholingsstijd (onder schooltijd) te creëren. De directeur biedt leerkrachten een luisterend oor en zoekt met hen mee naar oplossingen voor ervaren knelpunten. Binnen het management team vindt veel overleg en onderling advies plaats. 	1.15.4; 1.17.1; 1.37.3; 3.33.4; 1.17.2; 3.33.1; 4.23.4 1.21.1; 1.36.3; 1.21.2; 2.10.2; 4.8.4; 5.4.1; 5.19.2; 5.19.4; 5.19.5; 1.23.1 2.25.3
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinator is een vraagbaak voor leerkrachten, biedt hun een luisterend oor en zoekt met hen mee naar oplossingen voor ervaren knelpunten. De coördinator plant korte termijn doelen (kleine stapjes) om de ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren en hen korte termijnsuccessen te laten ervaren. De coördinator en werkgroep ontwikkelen praktische hulpmiddelen en oplossingen voor in de klas, wat leerkrachten lucht geeft. Binnen het management team vindt veel overleg en onderling advies plaats. 	1.2.4; 1.21.1; 1.36.3; 1.21.2; 1.39.4; 2.6.1; 2.10.2; 2.12.3; 4.8.4; 5.4.1; 5.19.2; 5.19.4; 5.19.5 1.22.1; 2.15.1; 2.18.1; 2.18.4; 2.15.3; 2.19.1; 2.34.2; 5.21.5 2.14.1; 2.14.2; 2.14.3; 2.14.4; 2.17.1; 2.17.4; 2.25.3
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Bijscholing (met name intervisie en een conferentie) maakt lijnen helder en leidt tot verdiept inzicht in het concept exemplarisch onderwijs, Geleerde zaken (met name bij coaching en bouwdagen) zijn gemakkelijk toe te passen in de klas. Ze inspireren en lossen knelpunten op. Leerkrachten overleggen veel met hun parallelcollega's: bereiden gezamenlijk voor, maken afspraken, lossen knelpunten op en wisselen ervaringen uit. Leerkrachten ontwikkelen zich door gewoon met exemplarisch onderwijs aan de slag te gaan. Dit enthousiasmeert hen ook. Leerkrachten doen succeservaringen op door waarneming van persoonlijke groei, of doordat zij zich vergelijken met leerkrachten op andere scholen De leerkrachten willen zich bekwamen in andere vaardigheden (met name het voeren van het neo-socratische gesprek) en bekwamen zich hierin door oefening in de klas, tijdens coaching en door ervaringen die zij buiten school op doen. Koppeling van boven jezelf uitstijgen, intervisie, coaching en praktijk zorgt voor blijvende ontwikkeling. 	3.15.3; 2.12.1; 2.32.1; 2.33.1 3.15.2; 3.29.2; 4.13.2; 4.22.2; 4.22.3; 4.23.4; 5.15.4 2.16.4; 2.37.2; 5.13.3; 3.13.1; 3.13.2; 3.26.1; 3.29.1; 4.14.4; 4.26.2 1.9.1; 1.9.3; 1.9.5; 3.5.5; 4.10.4; 5.21.4; 5.24.3 1.20.5; 1.20.6; 5.22.2; 4.4.4; 1.25.1; 2.28.2 3.6.1; 4.10.2; 4.12.2; D2.1.3; 2.16.2; 4.10.3; 3.6.2 2.9.3
<i>BELEMMEREND</i>	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> Geen punten genoemd. 	-
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinator biedt weinig actieve ondersteuning. Dit zou meer mogen. Reactieve ondersteuning biedt ze wel. 	3.30.6; 5.5.2; 5.5.3; 5.5.4
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Er bestaat een gat tussen ideaal, vaardigheden en praktijk. Dit leidt tot desillusie. Niet kunnen overleggen met een parallelcollega, doordat er geen parallelklas is. Leerkrachten hebben moeite met het loslaten van (hoeveelheid van de) zaakvakmethodes Ontwikkeling leerkrachten vindt niet planmatig (met behulp van reflectie en POP's) plaats. Dit zou bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling. Leerkrachten vertonen docentgestuurd (traditioneel) leerkrachtgedrag. Oudere leerkrachten hebben moeite met de verandering. 	2.13.4; 4.11.7; 2.13.1; 4.11.6; 4.11.4; 5.2.7; 3.5.1; 4.11.5; 5.17.2 5.5.6; 5.6.2; 5.6.3; 5.7.1 1.14.1; 3.34.3; 5.2.11; 5.7.4; 5.25.3 5.22.1; 5.21.7; 5.21.8; D2.2.5; D2.2.2a; D2.2.11; D2.5.1 2.50.1 2.13.3; 2.50.2
HELDERE COMMUNICATIE	
<i>STIMULEREND</i>	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> De directeur onderhoudt contact met het expertisecentrum. De directeur onderhoudt veel informeel contact met de leerkrachten. 	1.15.3; 2.10.4 1.24.2; 1.24.3; 4.15.3
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinator onderhoudt contact met expertisecentrum (onder andere over coaching en visievorming). De coördinator communiceert op een duidelijke manier praktische zaken met het team. Dit doet ze via de mail of op een vergadering. Bij vermoedens van onduidelijkheid of weerstand gaat coördinator het gesprek aan met de desbetreffende leerkracht. 	2.6.2; 2.25.7; 2.35.3 2.47.1; 2.47.2; 3.30.3; 3.30.1; 4.26.3; 3.30.5 2.49.2
LEERKRACHT	

• Leerkrachten communiceren hun mening en hun ideeën en brengen ervaren knelpunten in.	3.27.1; 4.8.5; 3.27.2
• Er worden steeds meer gezamenlijke afspraken gemaakt.	4.8.3
• Er wordt gecommuniceerd over visie (met name tijdens studiemiddagen).	3.30.4
<i>BELEMMEREND</i>	
DIRECTEUR	
• Geen punten genoemd.	-
COÖRDINATOR	
• Geen punten genoemd.	-
LEERKRACHT	
• Er wordt niet voldoende over visie op exemplarisch onderwijs gesproken. Dit zou naast studiemiddagen ook op andere momenten moeten plaatsvinden.	5.4.3; 5.5.7; 5.6.1; 5.12.3; 5.13.4; 5.12.4; 5.12.6
• Leerkrachten vinden het soms eng hun mening te geven en vinden dat anderen het ook meer zouden moeten doen.	5.14.1; 5.14.2

LEIDERSCHAP, PARTICIPATIE EN VISIEVORMING

STIMULEREND

DIRECTEUR

• De directeur geeft veel ruimte en verantwoordelijkheid aan team voor het maken van eigen keuzes en controleert weinig (geen klassenbezoeken bijvoorbeeld.)	1.18.2; 1.18.3; 2.49.3; 1.28.2; 1.18.1; 2.48.3; 3.25.1; 5.2.10
• De directeur staat achter de ontwikkeling en is enthousiast	1.39.2; 1.40.2; 2.22.2a; 2.23.1; 3.33.2
• De directeur voert een personeelsbeleid waarbij affiniteit hebben of krijgen met exemplarisch onderwijs een voorwaarde voor aanname en een gebrek daaraan reden voor ontslag is.	1.19.1; 1.19.2; 2.48.1; 2.48.2; 3.3.2
• De directeur toont grote betrokkenheid op het team en heeft 'voelsprietten' voor wat er leeft (hij let bijvoorbeeld op non-verbaal gedrag) en benoemt dit.	3.25.3; 1.35.1; 1.36.1; 1.15.2; 2.2.1a; 1.35.3; 2.23.1
• De directeur overziet en bewaakt het totaalproces.	4.15.2; 1.39.1

COÖRDINATOR

• De visie wordt voortdurend tegen het licht gehouden en bijgesteld op basis van overleg met het team, zodat een schooleigen visie ontwikkeld wordt.	2.32.2a; 2.33.5; 2.33.2
• De coördinator speelt coördinerende rol bij het opstellen van het meerjarenplan. Dit meerjarenplan geeft houvast. Ieder halfjaar wordt het in het team geëvalueerd en aangepast aan de behoeften van het team.	2.18.2; 2.20.2; 2.25.3; 2.15.2; 2.20.2; 2.25.3; 4.15.2; D2.2.12
• De coördinator staat achter de ontwikkeling en is enthousiast en betrokken.	1.40.2; 3.33.2
• De coördinator geeft veel ruimte en verantwoordelijkheid aan team voor het maken van eigen keuzes en controleert weinig.	1.18.2; 1.18.3; 2.49.3; 1.28.2; 1.18.1; 2.48.3; 3.25.1; 5.2.10
• De coördinator weet wat er leeft binnen team, kent de behoeften van teamleden en kent hun mening en hun groeiproces	2.11.1; 2.12.2; 2.49.3; 2.6.1
• De coördinator biedt duidelijkheid door het jaarplan en door het ontwikkelen van een doorgaande lijn als het gaat om leerlingvaardigheden.	2.52.2; 2.6.3; 4.14.2

LEERKRACHT

• Er bestaat een zeer breed draagvlak voor het werken met exemplarisch onderwijs, mede ingegeven door teambrede ervaring dat klassieke methoden niet bekliven bij leerlingen.	1.6.1; 1.7.1; 1.40.2; 4.9.3
• Leerkrachten willen ruimte hebben om eigen exempels te kiezen (niet alleen die van bouwdagen).	4.22.2; 4.24.3; 5.9.4; 4.24.2
• Leerkrachten ervaren voldoende ruimte om mee te denken (over visieontwikkeling) en hun mening te geven. Dit gebeurt met name tijdens visievormingsbijeenkomsten.	3.32.2; 4.17.2; 4.25.1; 4.17.1; 4.28.3; 5.20.1; 5.20.2
• Leerkrachten delen schoolvisie en vinden dit ook belangrijk.	2.39.1; 2.39.2; 5.20.3; 3.31.1; 4.28.2; 5.20.3

BELEMMEREND

DIRECTEUR

• De directeur geeft teveel vrijheid en biedt te weinig duidelijkheid over wat verwacht wordt van leerkrachten.	1.28.1; 5.2.9; 5.18.2; 5.3.3
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------

COÖRDINATOR

• Er is nog geen besluit genomen over roostering van exemplarische weken, op welke wijze geclusterd wordt, welke exempels in welk leerjaar behandeld worden en wat er in methodes geschrapt mag worden.	1.12.2; 5.8.1; 1.12.2; 2.25.5; 4.16.4; 4.18.3; 4.22.3; 4.21.3; 4.21.4; 5.2.8
• De momenten van de exemplarische weken zijn niet altijd handig gepland.	3.21.1; 3.21.2; 3.34.1
• De coördinator geeft teveel vrijheid en biedt te weinig duidelijkheid over wat verwacht wordt van leerkrachten.	1.28.1; 5.2.9; 5.18.2; 5.3.3
• Coördinator is geneigd het team te veel te volgen in plaats van de koers uit te zetten.	2.25.1

LEERKRACHT

• Leerkrachten plaatsen kanttekeningen bij stukjes van de schoolvisie (zoals geschiktheid van exemplarisch onderwijs voor onderbouw en belang basisvakken t.o.v. zaakvakken in groep 3/4).	1.20.3; 2.27.2; 4.6.3; 4.16.3
• Leerkrachten willen ruimte hebben om eigen exempels te kiezen (niet alleen die van bouwdagen).	4.22.2; 4.24.3; 5.9.4; 4.24.2
• Leerkrachten ervaren te weinig duidelijkheid.	5.3.1; 5.3.4; 5.8.2; 5.12.1; 5.15.1; 5.18.4; 5.25.4

RUIMTEGEVENDE STRUCTUUR EN ADAPTIEVE CULTUUR

STIMULEREND

DIRECTEUR

- De directeur heeft zicht op zijn eigen taken en geeft anderen vrijheid in het uitvoeren van hun taken. 1.39.1; 1.39.2; 1.39.7; 1.15.2; 1.35.3; 1.15.1; 1.18.1
- Het optreden van de directeur creëert openheid. 2.10.3
- De directeur geeft leerkrachten de ruimte op hun eigen niveau te leren. 1.38.1
- De directeur annuleert nascholing wanneer leerkrachten teveel hooi op hun vork hebben. 1.35.2

COÖRDINATOR

- De coördinator is hoofdverantwoordelijk voor de ontwikkeling van exemplarisch onderwijs binnen de school. Zij plant, coördineert en begeleidt. 1.15.1
- De coördinator heeft vertrouwen in de leerkrachten 2.16.4; 2.20.4
- Coördinator heeft oog voor korte termijn succesjes en zorgt dat deze gevierd worden. 2.22.3; 2.46.2; 3.34.2
- De coördinator geeft leerkrachten de ruimte op hun eigen niveau te leren. 2.18.3; 2.20.4; 2.52.4; 2.45.1

LEERKRACHT

- Leerkrachten komen afspraken na (een teken van enthousiasme) 3.17.3; 3.17.4
- Leerkrachten ervaren ruimte voor het eigen leerproces. Dit biedt hen ontspanning. 3.10.2; 3.12.1; 3.10.2; 3.12.1; 5.18.4
- Leerkrachten willen zich blijvend ontwikkelen. Voortdurende ontwikkeling hoort bij de schoolcultuur. 1.37.1; 1.37.2; 3.3.3; 2.20.4
- De cultuur binnen het team is open. 1.24.1; 5.13.1; 5.14.3
- Het gezamenlijk uitvoeren van exempels schept verbondenheid. 5.16.2
- Er worden schoolbrede afspraken gemaakt. 4.20.3

BELEMMEREND

DIRECTEUR

- Geen punten genoemd. -

COÖRDINATOR

- Er wordt te weinig afgesproken en vastgelegd. 5.12.2

LEERKRACHT

- Vergrote werkdruk doordat werken met exemplarisch onderwijs gecombineerd moet worden met andere taken. 1.32.1; 1.32.4; 2.13.4; 2.50.3; 4.21.2; 5.7.2; 5.7.3; 5.7.6
- Leerkrachten die een dip hebben, drukken sfeer in het team. 1.32.2
- Leerkrachten verschillen in hun ontwikkeling. Hierdoor sluiten ze niet altijd even goed op elkaar aan. 5.4.4

ROL EXPERTISECENTRUM

STIMULEREND

DIRECTEUR

- Directeur stuurt de plannen van het expertisecentrum bij op basis van behoeften binnen de school. 1.34.3

COÖRDINATOR

- De coördinator stuurt de plannen van het expertisecentrum bij op basis van behoeften binnen de school. 2.35.3; 2.11.3

LEERKRACHT

- De begeleiding (zoals intervisiethema's) is afgestemd op de behoeften en het niveau (zoals bij coaching) van de leerkrachten. 1.34.2; 2.9.2; 2.26.2; 4.8.5; 2.11.2; 2.16.3; 2.38.1; 3.33.3; 3.33.5; 4.4.2; 4.10.6; 4.4.5
- De trainers geven een enthousiasmerend voorbeeld 1.20.2; 2.10.5; 2.10.7
- Er zijn voldoende exempels beschikbaar en exempels zijn uitgebalanceerd. 2.28.1; 4.10.5; 5.15.2; 2.46.5

BELEMMEREND

DIRECTEUR

- Geen punten genoemd. -

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Met name in de begintijd wilde het expertisecentrum te veel en te snel. 1.33.1; 1.36.2; 1.34.3; 4.3.5; 4.3.6; 4.3.7
- Er zijn (waren) te weinig exempels beschikbaar (met name voor de onderbouw). 2.27.1; 2.50.4; 4.3.3

WAARDE VAN HET CONCEPT EXEMPLARISCH ONDERWIJS

STIMULEREND

DIRECTEUR

- De directeur draagt de waarde van het concept uit. 1.39.7
- De directeur schrijft door hem gewaardeerd leerlinggedrag toe aan exemplarisch onderwijs. 1.8.2; 1.10.1; 1.10.2; 1.29.1; 1.31.1; 1.31.2; 1.29.1; 1.30.1
- De manier van werken (bijvoorbeeld het werken in grote gehelen) spreekt persoonlijk aan. 1.26.2

COÖRDINATOR

- De coördinator onderschrijft belangrijke principes van exemplarisch onderwijs. 2.52.4; 2.25.3

- De coördinator schrijft door haar gewaardeerd leerlinggedrag toe aan exemplarisch onderwijs. 2.42.3; 2.42.4; 2.42.5; 2.42.6; 2.44.2; 2.42.2; 2.42.1; 2.46.3

LEERKRACHT

- Leerkrachten onderschrijven belangrijke principes van exemplarisch onderwijs. 5.9.3; 3.4.2; 3.4.3; 4.5.2; 4.5.3; 4.5.4; 5.9.2; D2.5.3
- De leerkrachten schrijven door hen gewaardeerd leerlinggedrag toe aan exemplarisch onderwijs. 3.24.2; 4.6.2; 3.23.3; 4.6.6; 5.10.4; 3.23.2; 3.8.1; 4.19.1; 4.20.1; 5.10.3
- Meer zicht op het concept motiveert. 4.4.3

BELEMMEREND

DIRECTEUR

- Geen punten genoemd. -

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Geen punten genoemd. -

Bijlage 5b Codeschema stimulerende en belemmerende factoren tijdens de implementatie van exemplarisch onderwijs in school 2

Stimulerende en belemmerende factoren	fragmentnummers
VERMOGEN OM ORGANISATIEBREED TE LEREN	
<i>STIMULEREND</i>	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> De directeur zorgt voor faciliteiten, ook als er minder financiën zijn. De directeur zorgt dan voor oplossingen door het bijvoorbeeld intern op te lossen. Tevens let de directeur erop dat de leerkrachten voldoende tijd krijgt om zich voor te bereiden en te studeren. De directeur toont betrokkenheid door bezoeken te brengen in sommige klassen en gaat enthousiast mee met studiedagen. Binnen het management team vindt overleg en onderling advies plaats. Het team bepaalt het tempo, maar de directeur houdt het einddoel in de gaten en bewaakt het proces. 	6.18.8; 6.12.2; 6.15.2; 6.15.3; 6.13.6; 6.17.6; 6.17.1; 6.14.6
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinator is een vraagbaak voor leerkrachten, biedt hun een luisterend oor en zoekt met hen mee naar oplossingen voor ervaren knelpunten. Zij zorgt voor een logische opbouw. De coördinator is gemakkelijk te bereiken. De coördinator plant korte termijn doelen (kleine stapjes) om de ontwikkeling van de leerkrachten te stimuleren en hen korte termijnsuccessen te laten ervaren. De coördinator en werkgroep ontwikkelen praktische hulpmiddelen en oplossingen voor in de klas, wat leerkrachten lucht geeft. Ook voert de coördinator exempels in de klas uit om leerkrachten te laten zien hoe exemplarisch onderwijs in de klas uitgevoerd kan worden. Binnen het management team vindt veel overleg en onderling advies plaats. 	7.24.1; 7.14.1; 7.14.3; 7.33.4; 8.43.1; 8.43.2; 9.11.1; 9.11.2; 9.11.3; 9.13.4; 9.12.1; 9.12.2; 9.12.3; 11.11.3; 11.18.3; 11.16.1; 11.18.1; 11.18.2; 7.12.1; 7.15.1; 7.23.1
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Bijscholing (met name bouwdagen) enthousiasmeren de leerkrachten om exempels in de klas uit te voeren. De leerkrachten overleggen veel met hun parallelcollega's: bereiden gezamenlijk voor, maken afspraken, lossen knelpunten op en wisselen ervaringen uit. De leerkrachten ontwikkelen zich door gewoon met exemplarisch onderwijs aan de slag te gaan. Dit enthousiasmeert hen ook. De leerkrachten doen succeservaringen op door waarneming van persoonlijke groei en ook de klas groeit in het uitvoeren van exemplarisch onderwijs. Zo gaan bijvoorbeeld de kringgesprekken steeds beter en dit enthousiasmeert de leerkracht. De leerkrachten willen zich bekwalen in andere vaardigheden (met name het voeren van neo-socratische gesprekken) en bekwalen zich hierin door oefening in de klas, tijdens coaching en door ervaringen die zij buiten school opdoen. 	7.7.1; 7.19.1; 8.2.2; 9.16.1; 9.16.2; 9.16.3; 10.10.1; 10.13.2; 10.14.1; 10.14.3; 10.19.1; 11.3.5; 11.10.1; 11.12.1; 8.41.1; 8.41.2; 8.41.3; 8.48.1; 9.13.1; 9.13.2; 9.13.3; 9.13.4; 10.9.1; 10.8.3; 9.26.2; 7.6.1; 7.8.2; 7.31.1; 9.1.1; 6.18.2; 6.18.3; 6.18.4; 9.4.1; 10.8.2; 11.7.1; 11.23.2; 11.8.1; 11.11.3; 11.11.4; 11.20.1
<i>BELEMMEREND</i>	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> Studiedagen zijn op woensdagmiddag gepland. Dit wordt door sommige leerkrachten als een behoorlijke belasting ervaren. Tevens vinden leerkrachten dat ze in verhouding met andere scholen veel nascholing hebben. 	7.29.6; 10.16.2;
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De conferentie is alleen door de coördinatoren bezocht. Hierdoor wordt het gat in kennis en enthousiasme tussen coördinator en leerkrachten groter. 	7.30.1; 7.30.2; 7.30.3
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> De leerkrachten zijn productgericht en moeten meer procesgericht zijn om exemplarisch onderwijs uit te kunnen voeren. De leerkrachten hebben te weinig cognitieve vaardigheden om zich goed voor te bereiden. Ze lezen de exempels niet goed, waardoor de exempels niet goed tot hun recht komen. Het uitvoeren van exempels wordt als moeilijk ervaren. Vooral in het eerste jaar was het een extra belasting. Leerkrachten vertonen weerstand doordat ze onmacht ervaren. Ze willen wel, maar kunnen niet altijd. Ze moeten andere leerkrachtaardigheden aanleren en daarvoor is motivatie nodig. Er moet een goede balans zijn tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Leerkrachten vraagt niet snel om hulp. Leerkrachten hebben weinig met intervisie. Ze ervaren het als zweverig en te theoretisch. 	6.16.1; 6.16.2; 6.15.4; 6.15.5; 6.16.4; 6.16.5; 8.26.2; 8.9.2; 8.3.1; 7.34.5; 7.34.6; 7.9.1; 7.9.2; 7.9.3; 6.10.5; 6.10.7; 8.37.2; 8.32.1; 8.32.2; 7.29.2; 7.29.3; 7.29.5; 10.13.3; 11.11.1;
HELDERE COMMUNICATIE	
<i>STIMULEREND</i>	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> De directeur onderhoudt contact met het expertisecentrum door middel van het managementteam. 	

COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinator onderhoudt contact met expertisecentrum (onder andere over coaching en visievorming) door middel van het managementteam. Coördinator communiceert met name over praktische zaken met het team. Dit doet ze via de mail of op een vergadering. 	7.25.1; 7.25.2; 7.38.1; 7.52.1; 9.12.1; 9.12.2; 9.12.4; 10.10.1; 10.10.4
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Er worden steeds meer gezamenlijke afspraken gemaakt en vastgelegd in het jaarplan. 	11.25.2; 11.26.5
BELEMMEREND	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> Het doel is onduidelijk. Er wordt weinig gesproken over het hoe en waarom. Er is weinig persoonlijke communicatie met de directeur. Communicatie gaat vooral door middel van het jaarplan. 	9.21.1 11.16.2; 11.25.2; 10.20.1;
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> Geen punten genoemd. 	-
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Er wordt niet voldoende over visie op exemplarisch onderwijs gesproken. Er is behoefte om meer over de visie te praten. Er wordt veel met leerkrachten onderling gesproken, waardoor een wandelgangencircuit ontstaat. Leerkrachten vinden het soms eng hun mening te geven en vinden dat anderen het ook meer zouden moeten doen. 	7.29.3 8.28.2; 8.46.1; 8.46.2; 8.48.1 8.64.2; 9.18.2;
<hr/>	
LEIDERSCHAP, PARTICIPATIE EN VISIEVORMING	
STIMULEREND	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> De directeur geeft ruimte aan het team voor het maken van eigen keuzes. Het team krijgt ook de ruimte om het tempo te bepalen. Nieuwe collega's hoeven niet direct vol aan de bak. Maar de uitvoering is verplicht. Hij weet wat er speelt. De directeur staat achter het concept exemplarisch onderwijs en is enthousiast. De directeur heeft duidelijk zicht op waar de implementatie heen moet en houdt de lijn vast. Hij bewaakt het proces en houdt daarbij de visie voor ogen. De collega's doen het werk, de directeur stuurt. 	6.13.5; 6.14.4; 6.13.6; 6.17.2; 8.51.1; 8.54.2; 8.35.1; 8.35.1; 9.20.1; 11.15.2.; 11.17.1; 11.17.2; 10.20.4. 7.11.1 6.8.4; 6.9.5; 6.13.7; 6.14.7; 7.14.2
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinator geeft duidelijkheid door een jaarplan op te zetten. Dan weten leerkrachten wanneer welk exemplaar uitgevoerd moet worden. De coördinator staat achter de ontwikkeling en is enthousiast en betrokken. De coördinator weet wat er leeft binnen team en speelt daarop in. Ze kijkt wat mensen aankunnen. 	10.11.1; 10.4.2; 7.36.2 7.10.2; 7.11.3; 7.11.5; 7.14.1; 7.14.3; 7.23.1; 7.23.3; 7.33.2; 7.33.3; 7.33.4
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Direct bij de start deden alle leerkrachten mee. Ze moeten meedoen. Het is een schoolkeuze en de hele school werkt ermee. Leerkrachten ervaren ruimte om eigen exempels te kiezen (niet alleen die van bouwdagen), maar uitvoering is verplicht. Dit is een goede 'stok achter de deur'. In vergaderingen is er altijd ruimte voor een rondje dips en tips. Leerkrachten vinden een gedeelde schoolvisie belangrijk . 	6.10.3; 6.3.3; 7.6.1; 7.8.2; 9.20.1; 10.8.2 10.6.1; 9.20.1; 8.53.1; 8.53.2; 11.22.3; 8.54.2 7.23.2 7.28.1; 10.18.1; 10.18.4; 10.18.5; 11.14.4
BELEMMEREND	
DIRECTEUR	
<ul style="list-style-type: none"> Bij de sollicitatie wordt wel verteld dat ze verwachten dat je met exemplarisch onderwijs gaat werken, maar er wordt vanuit directie te weinig verteld over de visie. Bij nieuwere leerkrachten is de visie van de school onbekend. Manager (directie) staat ver van de vloer. Hij heeft zelf geen ervaring met het uitvoeren van exempels. 	11.14.2; 11.14.3; 10.18.2; 10.19.2; 8.54.1 6.4.2; 8.42.1; 8.42.2; 9.15.4
COÖRDINATOR	
<ul style="list-style-type: none"> De coördinatoren hebben het idee dat er slechts een paar leerkrachten zijn die negatief denken over exemplarisch onderwijs, terwijl een leerkracht zeker vijf leerkrachten weet en inschat dat het er ongeveer tien zijn. De momenten van de exemplarische weken zijn niet altijd handig gepland. Er is geen meerjarenplan (wel zijn er plannen om exempels vast te leggen en stof te schrappen uit methodes). Het ideaal richt zicht op komende jaren. 	7.17.1; 8.62.1; 8.62.2; 8.62.3 8.25.3; 10.6.2 7.36.1; 7.36.2
LEERKRACHT	
<ul style="list-style-type: none"> Leerkrachten uit de onder- en middenbouw hebben meer moeite met het uitvoeren van exemplarisch onderwijs (vooral kringgesprekken zijn lastig, exempels sluiten niet altijd aan bij het niveau van de leerlingen). Leerkrachten vinden dat exemplarisch onderwijs bij je moet passen. Je kunt het iemand niet opdringen. Leerkrachten willen ruimte hebben om eigen exempels te kiezen (niet alleen die van vastgelegd gaan worden in het jaarplan, maar ook exempels die bij hen passen). 	8.24.3; 8.25.1; 8.30.1; 8.40.4; 11.8.1; 11.8.2 7.11.5; 7.10.1; 8.8.1; 8.11.1 10.6.1; 10.10.3; 10.22.3

- Nieuwe leerkrachten moeten beter geïnformeerd worden over de visie van de school. Op dit moment gebeurt dat niet en is een nieuwe leerkracht er dus niet van op de hoogte waarom er gekozen is voor exemplarisch onderwijs. 11.14.2; 11.14.3; 10.18.2; 10.19.2; 8.54.1

RUIMTEGEVENDE STRUCTUUR EN ADAPTIEVE CULTUUR

STIMULEREND

DIRECTEUR

- De directeur heeft een helicopterview. Hij overziet het proces en bewaakt grenzen. Hij is enthousiast en draagt de waarde van het concept uit. 6.9.5; 6.13.7; 6.14.2; 6.14.4; 9.15.3; 10.20.2; 10.20.5; 11.17.1
- De directeur geeft leerkrachten de ruimte op hun eigen tempo te leren. 6.13.6; 6.17.2; 6.17.1; 6.18.9

COÖRDINATOR

- De coördinator is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van exemplarisch onderwijs binnen de school. Zij kan gezien worden als de motor van het proces. Zij plant, coördineert en begeleidt (coacht). Ze staat dicht op het proces en loopt bij mensen binnen en ontwikkelt hulpmiddelen. 7.14.1; 7.23.1; 7.31.1; 7.31.3; 7.23.3
- De coördinator is lid van het veranderteam. Dit team is verantwoordelijk voor de aanpak van een stijgende lijn in nieuwe ontwikkelingen. Zij verzamelen en slaan materialen op. Zij maken de planning voor de uitvoering van exempels. 7.13.1; 7.13.2; 7.32.1; 9.6.3; 11.11.3, 11.11.4

LEERKRACHT

- Leerkrachten weten dat je op je eigen tempo mag ontwikkelen. Als het voor iemand te snel gaat, kan hij/zij dit aangeven bij de coördinator en wordt er samen naar een oplossing gezocht. 8.35.1; 6.17.1; 6.17.2; 10.20.2
- Sommige leerkrachten zouden wel willen dat het proces iets sneller gaat, maar hebben ook begrip voor het feit dat niet iedereen zo snel mee kan komen. 9.22.1
- Het gezamenlijk uitvoeren van exempels schept verbondenheid. Het leeft onder team. 10.18.5; 10.8.2; 10.8.3
- Er worden schoolbrede afspraken gemaakt. 7.16.1; 7.16.2; 7.16.3; 7.16.4

BELEMMEREND

DIRECTEUR

- Kan zelf geen exempels uitvoeren. De directeur vindt het ook niet nodig om zijn taak goed uit te kunnen voeren. Leerkrachten hebben het idee dat de directeur daardoor verder van het proces af staat. 6.4.2; 8.42.2; 8.42.1; 9.15.4

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Vergrote werkdruk doordat werken met exemplarisch onderwijs gecombineerd moet worden met andere taken. Het kost energie en tijd. 10.16.1; 10.16.2; 10.16.3; 11.23.1
- Anderen zouden meer hun mond open moet doen (bij bijvoorbeeld vergaderingen). Leerkrachten vinden het zelf ook eng om hun mening te geven in de vergadering. 8.47.1; 8.47.2; 8.47.3; 9.18.2
- Leerkrachten verschillen in hun ontwikkeling. Hierdoor sluiten ze niet altijd even goed op elkaar aan. Dit remt de implementatie. 9.22.1

ROL EXPERTISECENTRUM

STIMULEREND

DIRECTEUR

- Geen punten genoemd. -

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Trainers geven positieve feedback. Dat hebben leerkrachten nodig. 7.11.4; 6.11.4; 8.6.2; 8.36.1
- Er zijn exempels beschikbaar en de meeste exempels zijn er leuk om uit te voeren. Het samen doen bij de bouwdagen werkt stimulerend. 11.4.2; 11.5.2; 11.5.3; 11.5.4; 11.20.2; 11.20.11.22.1

BELEMMEREND

DIRECTEUR

- De directeur ervaart dat het concept niet breed gedragen wordt door Driestar Educatief zelf. Binnen Driestar Educatief is er veel verdeling. Het concept is supergoed, maar is bij veel andere scholen onbekend. 6.5.1; 6.5.2; 6.5.3

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Driestar Educatief ervaart groep 1 als een dilemma. Het is moeilijk om geschikte exempels te maken en om gesprekken te voeren. Driestar Educatief biedt hierin weinig ondersteuning. 8.6.1; 8.5.1; 8.34.2; 8.20.2; 8.22.2; 8.23.1; 8.61.4
- Er zijn (waren) te weinig exempels beschikbaar (met name voor de onderbouw). Dit heeft als gevolg dat sommige leerkrachten met voor hen minder aansprekende exempels blijven zitten. Tevens zijn niet alle exempels geschikt om uit te voeren, omdat ze niet aansluiten bij de leerlingen. Ze moeten aangepast worden. Sommige materialen zijn moeilijk te verkrijgen. Ook het doel van het exempels is niet altijd duidelijk. 10.10.3; 11.28.3; 11.28.5; 10.22.2; 8.18.2; 8.19.1; 8.22.1; 8.61.2

WAARDE VAN HET CONCEPT EXEMPLARISCH ONDERWIJS*STIMULEREND*

DIRECTEUR

- De directeur draagt de waarde van het concept uit en is enthousiast Niet expliciet genoemd, maar tijdens interview duidelijk waarneembaar. 6.18.2
- De directeur schrijft door hem gewaardeerd leerlinggedrag (bijvoorbeeld glimmende kinderen) toe aan exemplarisch onderwijs. 6.3.4; 6.6.5; 6.6.6; 6.7.1; 6.8.4; 6.8.1.
- De directeur onderschrijft belangrijke principes van exemplarisch onderwijs. 6.7.1; 6.8.4
- De manier van werken (bijvoorbeeld meer met minder en niet zo hap snap) spreekt persoonlijk aan. 6.7.1; 6.8.4

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Leerkrachten kennen het concept veel waarde toe / ervaren het als waardevol. Het sluit aan bij het natuurlijk leren. 8.13.1; 9.4.2; 9.4.3; 9.4.4; 9.8.2; 10.3.2; 10.23.1; 10.23.2; 11.5.1; 11.5.5
- Ook al kost het werken met exemplarisch onderwijs veel tijd en energie. Het concept is zo goed en de uitvoering zo leuk dat het de tijd en energie wel waard is. Je krijgt door de uitvoering ook energie als je het geweldige resultaat ziet 10.16.1; 10.16.2; 10.16.3; 11.23.1
- Exemplarisch onderwijs past bij de leerkracht. 9.4.1; 9.7.1

BELEMMEREND

DIRECTEUR

- Geen punten genoemd. -

COÖRDINATOR

- Geen punten genoemd. -

LEERKRACHT

- Exemplarisch onderwijs is niet geschikt voor groep 1. Er is onvoldoende aansluiting bij de ontwikkeling van de leerlingen. Er wordt teveel herhaling geboden. 8.24.2; 8.24.3; 8.24.4; 8.25.1; 8.25.2; 8.7.1; 8.61.3