

WERKEN IN NETWERKEN

- een blauwdruk -

kernredactie van dit nummer:

**Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Drs. J.G.G. Zuylen**

**MesoConsult B.V.
Tilburg**

mei 1995

© 1995 MesoConsult B.V. Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISBN-nummer van de Studiehuisreeks 90-74050-12-3

Abonneren op de Studiehuisreeks of bestellen van losse exemplaren:

**MesoConsult
Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg**

**Telefoon: 013 - 560311
b.g.g.: 013 - 563276
Faxnummer: idem**

**Vanuit België:
Telefoon: 00 - 31 13 560311
b.g.g.: 00 - 31 13 563276
Faxnummer: idem**

WOORD VOORAF

In deze brochure wordt met een netwerk een aantal scholen bedoeld, die samenwerken om de tweede fase-ontwikkeling op de scholen gestalte te geven. In het netwerk wordt projectmatig gewerkt.

Wij spreken van een 'projectmatige aanpak', wanneer een concreet beleidsdoel binnen een bestaande schoolorganisatie, met instemming en inzet van alle betrokkenen, planmatig wordt gerealiseerd door middel van een reeks zorgvuldig op elkaar afgestemde concrete activiteiten of interventies.

Kenmerken van een projectmatige aanpak:

- het gaat om duidelijk omschreven en essentiële veranderingen, die binnen de bestaande organisatie gerealiseerd kunnen worden;
- die niettemin op allerlei niveaus en voor allerlei betrokkenen in de school repercussies hebben;
- de verandering heeft een proceskarakter en doorloopt een aantal fasen. Om tot incorporatie van onderwijsveranderingen te komen kost al snel vijf jaar;
- projecten kennen een strategische kant, waarin visie, continuïteit en samenhang, sturing en controle verdisconteerd zijn; daarnaast is er de tactische kant, die meer te maken heeft met het organiseren en structureren van interventies die het bereiken van het doel stapsgewijs dichterbij brengen en die gericht zijn op leer- en motivatie-aspecten van alle betrokkenen in het proces;
- projecten vereisen een projectmanagement onder directe supervisie van de schoolleiding en liefst ook deskundige ondersteuning van buitenaf.

De redactie

INHOUD

pagina

1 Netwerken	
- een noodzaak in schoolgebonden micro-meso-projecten -	7
2 Schoolprojecten	13
3 Netwerkprojecten organiseren	36
4 Valkuilen voor netwerken	48

1 NETWERKEN

- een noodzaak in schoolgebonden micro-meso-projecten -

Wynand Wijnen
Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -research
Rijksuniversiteit Limburg

Jos Zuylen
MesoConsult

1 Inleiding

In 'Het onderwijsbeleid op z'n kop?' (1993) constateert Jaap Scheerens dat er momenteel sprake is van 'een duidelijke trend naar een terugtrekkende overheid als het gaat om de stimulering van onderwijsinhoudelijke innovatie. Onderwijskwaliteit wordt gezien als een zaak van lagere overheden en scholen.' Een terugtrekkende overheid betekent overigens niet dat de overheid zich minder gaat bemoeien met het onderwijs. Het gaat er veel meer om dat de rolverdeling tussen de centrale overheid en scholen opnieuw ge-definieerd wordt. Hierbij gaat het grofweg om de relatie tussen twee begrippen: regelgeving ofwel bestuursprocessen en ontwerpen ofwel constructieprocessen.

2 Macro-projecten

Er is een tijd geweest, laten we zeggen van 1900 tot 1975, waarin de overheid in steeds sterkere mate de regelgeving en de daaraan gekoppelde constructieprocessen naar zich toetrok. Het kwam er in die periode op neer dat de overheid zei *wat* er moest gebeuren en ook *hoe* dat moest gebeuren. Het was de tijd waarin het ministerie van onderwijs door een handvol mensen gerund werd en het allemaal nog te overzien was. Het was ook de tijd waarin er vanuit het onderwijsveld - vaak om koepelbelangen veilig te stellen - aan de centrale overheid gevraagd werd, zich met alles en nog wat te bemoeien door het uitvaardigen van de ene regel na de andere. Dat laatste wekt tegenwoordig nog wel eens verzet. Zo lag het CDA recent bij de behandeling van de Wet Educatie Beroepsonderwijs (WEB) in de Tweede Kamer dwars, omdat men vond dat de vrijheid van onderwijs in gevaar komt als katholieke of christelijke scholen moeten fuseren

met scholen van een andere signatuur. Er viel zelfs het woord 'verkwanselen' (van het bijzonder onderwijs).

3 Meso-micro-projecten

Hoe het ook zij, de wereld werd complexer; zo ook Nederland en zo ook ons onderwijs. Midden jaren zeventig werd een directeur van een school een schoolleider en weer een tijdje later een manager. Die gedaantewisseling was nodig om scholen bedrijfsmatiger te kunnen runnen. Dat had weer te maken met die complexiteit en de terug-tredende overheid. Veranderingen werden vanaf die tijd niet langer meer macro-achtig geïnitieerd en met een hoge mate van voorstruc-turering in Zoetermeer uitgedacht, maar moesten als schoolprojecten ontwikkeld worden binnen de Zoetermeerse randvoorwaarden. Met andere woorden: onderwijsinnovaties werden vanaf dat moment veel minder van bovenaf opgelegd, maar moesten van onderop ontspruiten. Er werd in de jaren tachtig bij onderwijs-innovatieprojecten gesproken van kleinschalige, schoolgebonden veranderingen in een *meso-micro-koppeling* (=eerst sleutelen aan de schoolorganisatorische randvoor-waarden en daarna kijken wat de consequenties zijn voor het leer-onderwijsproces.*) De centrale overheid stimuleerde deze ontwikkeling van harte en lagere overheden, provincies, gemeentebesturen en schoolbesturen, waren er ook blij mee. Het gaf lucht. Iedereen was er eigenlijk blij mee. In Zoetermeer, omdat ze de circulairemachine op een lager toerental konden zetten en in de scholen, omdat ze zich wat meer konden concentreren op de onderwijskundige ontwikkelingen in de eigen school en wat meer ruimte konden geven aan ontwikkelingen vanuit de school.

* Tot nu toe wordt het primaire proces over het algemeen het onderwijsleer-proces genoemd. We pleiten ervoor van nu af aan consequent te praten over het leeronderwijsproces om hiermee aan te geven dat het leren en niet het onderwijzen centraal staat.

Toch liep het vanaf dat moment nog niet allemaal op rolletjes. Dat zat 'm in het feit dat onderwijs-innovaties in die tijd gedefinieerd waren als meso-micro-projecten. Het probleem was dat de veranderingen niet in de klas, maar in de school starten. Dat had tot gevolg dat er veel energie verloren ging in het verbeteren van beheersmatige aspecten in de schoolorganisatie, zonder dat dit aantoonbare positieve consequenties had voor het primaire proces: het leeronderwijsproces. Eigenlijk, zo wordt steeds duidelijker, tuimelden de lagere overheden en de schoolleiders in dezelfde valkuil waar centrale overheden decennialang ingetuind waren: denken dat het onderwijs vanzelf beter wordt als je de randvoorwaarden optimaliseert. En dat is niet per definitie zo! Dat dit mechanisme niet altijd feilloos werkt, zien we overal in de samenleving. Heel vaak moeten we ons de vraag stellen hoe het toch heeft kunnen gebeuren dat ...? Denk in dit verband eens aan vraagstellingen die de basis vormen voor het houden van parlementaire enquêtes. In de meeste gevallen gaat het dan om ingezette middelen of gemaakte afspraken en regels die niet de gewenste, soms zelf een averechtse werking hebben gehad. Tegenwoordig komt er steeds meer oog voor zaken die belangrijk zijn als we 'scherper' willen krijgen waar het werkelijk om gaat. We noemen hier drie aspecten:

- doelstelling formuleren

Eenvoudig gezegd: wat wil je precies bereiken? Als we naar een school kijken, betekent dit dat erover nagedacht moet worden of, en zo ja op welke manier het primaire onderwijsproces concreet en waarneembaar beter wordt door veranderingen in andere domeinen van de school(organisatie);

- outputfacilitering

Verstrek middelen voor veranderingen die als doel geformuleerd zijn op het laagste niveau in de school. Dat zijn concreet meetbare verbeteringen in het leeronderwijsproces;

- procesbegeleiding

Als er op het laagste niveau in de organisatie 'gescoord' moet worden, betekent dit dat docenten hun manier van werken moeten bijstellen. Wanneer het bijvoorbeeld gaat om de realisatie van de gedachte dat een leraar naast vakdocent ook begeleider moet worden van leerprocessen, dan heeft dat in eerste instantie enorme consequenties voor het gedrag van de docent. Dan moet ook onze eerste zorg zijn de docent te ondersteunen bij het realiseren van die verandering. Overigens moet de docent accepteren dat het wel of niet lukken van zijn gedragsverandering gemeten wordt, onder andere

door te kijken naar de kwaliteit van de leerprocessen van de leerlingen en naar de mate waarin leerlingen leerdoelen realiseren. Terzijde zij opgemerkt dat de rechtvaardiging voor het aangrijpen op docentenniveau en niet op leerlingenniveau gelegen is in de veronderstelling dat docenten voor de school trendsettend zijn en leerlingen trendvolgend.

Als lezer zult u zich nu zo stilletjes aan afvragen wat dit nu met netwerken te maken heeft. Hou om uw eigen bestwil nog even vol.

4 Micro-meso-projecten

In de huidige periode worden onderwijsinnovaties nog steeds opgevat als schoolgebonden projecten, maar nu in een *micro-meso-koppeling* en niet langer meer in een meso-micro-koppeling. En dan blijkt voor het eerst ongenaakbaar duidelijk dat hetgeen we willen heel hoog gegrepen is: we wensen ons leerlingen die actief, zelfstandig en met plezier leren en leren leren. En dat is geen opdracht vanuit Zoetermeer, dat is een doel dat we zelf gekozen hebben. En we willen nog meer. We willen dat docenten dat leerproces van leerlingen professioneel begeleiden; dat middenkaderfunctionarissen en schoolleiders optimale randvoorwaarden scheppen en dat het bestuur op een passende manier regelgevend optreedt. Bestuurders moeten daarbij niet zo op afstand komen dat er in de toekomst plotseling weer een parlementaire enquête nodig is, omdat we met de vraag zitten: 'Hoe heeft het kunnen gebeuren dat ...?' Van de andere kant moeten ze niet zo dichtbij komen dat er door beklemmende regelgeving weer niks kan gebeuren. Kortom: de overheid moet leren balanceren op een dun koordje. De overheid oefent daar momenteel op door met regelgeving *op de achterhand* te gaan zitten: landbouwers moeten het ammoniakpercentage in de grond terugdringen, anders zal de minister ...; de automobielbranche en de industrie moeten iets doen aan de luchtvervuiling, anders zal ...; de studenten moeten op tempo werken, anders ...; de verzekeraars, de aannemers, de arbeidsbureaus, de gezondheidszorg, en ga zo maar door. Met andere woorden: regelgeving behoudt haar faciliterend karakter, maar daarnaast gaat de overheid regelen vanuit een als-dan-redenering. Ofwel: als je steeds maar zegt wat je doet, in plaats van doet wat je zegt, merk je dat in je portemonnee. Dat is waarschijnlijk het centrale mechanisme waarvan een terugtrekkende overheid, die natuurlijk haar zorg voor de kwaliteit van constructieprocessen houdt, zich bedient.

Niveaus in het onderwijs	Regelgeving en constructieprocessen		
	1900-1975 regelgeving _ constructie	de jaren '80 regelgeving _ constructie	midden jaren '90 regelgeving _ constructie
	op de achterhand		
macro	■	■	■
meso			■
micro	■		

Figuur 1 De ontwikkeling van grootschalige macro-projecten naar schoolgebonden projecten in een micro-meso-koppeling

Alsof nu alles gaat lukken! Nee, vast niet. Het is verre van eenvoudig scholen om te vormen tot studiehuisen c.q. activiteitencentra waar het leerlingen meer dan tot nu toe lukt te leren en te leren leren. Gaat u er aan staan? Ja, want het moet. Als het niet gebeurt, dreigt de school op termijn improductief te werken, onbetaalbaar en voor leerlingen en medewerkers onaantrekkelijk. In dat moeilijke constructieproces van school naar studiehuis, waarin medewerkers van scholen het voortouw moeten nemen, zijn *netwerken* noodzakelijk, omdat:

- de te construeren processen nieuw zijn. Niemand heeft er uitgebreid ervaring mee;
- de innovaties complex zijn. Het is onzin iedere school het wiel opnieuw te laten uitvinden;
- scholen van elkaar kunnen leren. Van elkaar leren is een kenmerk van lerende organisaties;
- afspraken met andere scholen serieuzer genomen zullen worden dan afspraken binnen de eigen school. Vreemde ogen dwingen;
- externe expertise voor scholen goedkoper wordt als scholen ze samen inhuren;
- etc.

Daarnaast is het zo - en dat gevaar moet niet onderschat worden - dat een *zorgzame overheid* mogelijk niet tot in lengte van dagen erop blijft

wachten of scholen wel doen wat ze beloven. Met andere woorden: als deregulatie niet profijtelijk is, steekt de regulatiebehoefte waarschijnlijk weer de kop op. Dat de slinger op een dag terugkomt, ligt in de lijn van de verwachting. Maar wanneer hij terugkomt, hebben scholen voor een deel mogelijk zelf in de hand.

5 Tot slot

In dit hoofdstuk hebben we proberen aan te geven waarom het belangrijk is dat scholen in netwerken werken. De argumenten zaten in de staart van het hoofdstuk. In de kantlijn hebben we, zonder daar overigens verder op in te gaan, een aantal centrale valkuilen genoemd: het hebben van geen heldere doelen ofwel het werken aan de verkeerde doelen; een verkeerde inzet van middelen; geen heldere processen initiëren en het te weinig oog hebben voor betrokkenheid van docenten, waardoor het draagvlak op een dag te klein zal blijken te zijn, en de hand overspelen in de belangenafstemming met de overheid. Overigens is in hoofdstuk twee en drie een instrumentarium beschreven dat in de praktijk ontwikkeld is en waarmee, mits goed gebruikt, voorkomen kan worden in de valkuilen te tuimelen. Hoofdstuk vier is helemaal gewijd aan de valkuilen.

REFERENTIE

Scheerens, J. (red.) (1993). Het onderwijsbeleid op z'n kop? Universiteit Twente, Enschede.

2 SCHOOLPROJECTEN*

Arjo de Klerk
OBD Rijnmond-Zuid

Henk Verbeeten
Centrum Educatieve Dienstverlening Rotterdam

Jos Zuylen
MesoConsult

1 Inleiding

* Dit artikel is onder de titel 'Projectmatig werken' eerder gepubliceerd in 'Actief en zelfstandig studeren in de tweede fase' (MesoConsult, 1994). Dat boek is uitverkocht en komt niet meer in herdruk. Er is voor gekozen dit artikel in een bewerkte vorm in deze brochure op te nemen, omdat de werkwijze en organisatie in schoolprojecten de basis kan vormen voor de manier van werken in netwerken.

Het invoeren van veranderingen in een school is geen kleinigheid. Vooral wanneer de verandering zich afspeelt in het hart van het onderwijs: de les. Er wordt nogal wat gevraagd van het veranderingsvermogen en de veranderingsbereidheid van docenten wanneer het erom gaat leerlingen actief te betrekken bij de les, hen mede verantwoordelijk te maken voor het verloop én het resultaat van het leerproces en de leerlingen hiervoor ook toe te rusten. Voor veel docenten betekent dit het veranderen van opvattingen en (vaak onbewuste) preconcepties over leren en onderwijzen. Ze moeten nieuwe kennis en vaardigheden verwerven en oude vertrouwde routines door een nieuwe aanpak vervangen. Kortom, van docenten wordt verwacht dat ze hun werkdoel (lesgeven) combineren met een leerdoel (professionalisering). Van Wieringen wijst - overigens in het bredere verband van de vormgeving van scholen - op dit probleem, wanneer hij zich de (retorische) vraag stelt of een collectieve leeractiviteit voor leraren georganiseerd kan worden in een school die bestaat uit autonome professionals (Van Wieringen, 1993). In schoolprojecten waarin de inrichting van de les centraal staat, krijgt men te maken met een veelheid van wensen, opvattingen, gewoonten, ervaringen, belangen (tegenstellingen), zaken die geregeld moeten worden, procedures en concrete activiteiten, die elkaar bij voortdurend over en weer beïnvloeden. Om door de bomen het bos te blijven zien en de gewenste verandering adequaat te kunnen sturen, is het noodzakelijk ordening aan te kunnen brengen, hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden en het veranderingsproces doelgericht te sturen.

2 Het project

Wij spreken van een 'project', wanneer *een concreet beleidsdoel binnen een bestaande schoolorganisatie, met instemming en inzet van alle betrokkenen, planmatig wordt gerealiseerd, door middel van een reeks zorgvuldig op elkaar afgestemde concrete activiteiten of interventies*. Kenmerkend voor de projectwerkwijze is:

- het gaat om duidelijk omschreven en essentiële veranderingen, die binnen de bestaande organisatie gerealiseerd kunnen worden;
- die niettemin op allerlei niveaus en voor allerlei betrokkenen in de school repercussies hebben;
- de verandering heeft een proceskarakter en doorloopt een aantal fasen. Om tot incorporatie van onderwijsveranderingen te komen kost al snel vijf jaar;
- projecten kennen een strategische kant, waarin visie, continuïteit en

- samenhang, sturing en controle verdisconteerd zijn; daarnaast is er de tactische kant, die meer te maken heeft met het organiseren en structureren van interventies die het bereiken van het doel stapsgewijs dichterbij brengen en die gericht zijn op leer- en motivatie-aspecten van alle betrokkenen in het proces;
- projecten vereisen een projectmanagement onder directe supervisie van de schoolleiding en liefst ook deskundige ondersteuning van buitenaf.

Projectmatig werken veronderstelt het voorhanden hebben van een hanteerbaar en effectief instrumentarium. Hierna wordt een aantal keren gebruik gemaakt van een matrix¹ (zie pagina 34) om essentiële aspecten van dit instrumentarium toe te lichten. Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan:

- het strategische concept dat schuil gaat achter de projectopzet: gerepresenteerd in de 'verandermatrix';
- het opwekken van betrokkenheid bij de individuele docent als sleutel tot succes op instructieniveau: gerepresenteerd in de 'betrokkenheidsmatrix';
- het ontwerpen van interventies, die uitgaan van de functie die de interne of externe begeleiding moet vervullen in iedere fase van het veranderingsproces: gerepresenteerd in de matrix van begeleidings-functies;
- de toepassing van deze matrices in de oriëntatie- en besluitvormings-fase van het veranderingstraject;
- de toepassing van deze matrices in de uitvoeringsfase en een toelichting bij een universele matrix om interventies op maat te ontwerpen.

3 De verandermatrix

Onderwijsveranderingen worden niet in het luchtledige uitgevoerd. Er is een strategie nodig om activiteiten die de verandering bepalen, op een doelbewuste, onderling samenhangende en consistente manier te sturen. Een hulpmiddel voor de vormgeving van zo'n strategie en voor het ondersteunen van veranderingsprocessen in scholen is de verandermatrix. De matrix:

- zorgt voor samenhang en overzicht voor wat betreft het meest effectieve verloop van de verandering;
- zorgt voor een gemeenschappelijk referentiekader, waardoor het praten over de verandering eenduidiger is;
- is een vindplaats voor de activiteiten die elke betrokken partij in de

verschillende fasen van de verandering moet uitvoeren. De matrix is dus als het ware een vindplaats van ideeën voor concrete interventies.

Fasen van het innovatieproces Doelgroepen op meso- en micro-niveau	1 oriëntatie	2 analyse	3 doelstellingformulering	4 doelvaststelling	5 voorbereiding uitvoering	6 uitvoering	7 evaluatie nazorg	8 verankering
Overheid								
bestuur								
schoolleiding								
tweede fase-commissie								
externe begeleiding								
docenten						de les		
leerlingen								
ouders/verzorgers								
vervolgopleidingen								

Figuur 1 De verandermatrix

Een veranderingsproces dat onder een regie van projectmatig werken wordt uitgevoerd heeft een begin, een verloop en een einde. Precise-ring vindt plaats aan de hand van de verschillende fasen. Deze fasen worden hieronder kort beschreven.

Fase 0 initiatie (De school wordt op een of andere wijze op het spoor gezet van een veranderingsonderwerp.)

Fase 1 oriëntatie (In deze fase gaat het erom informatie te verzamelen en deze toegankelijk te maken over datgene, waarin men geïnteresseerd is. Met andere woorden is deze informatie iets voor onze school?)

Fase 2 analyse (In deze fase wordt informatie uitgewisseld, waarbij met name wordt nagegaan wat de verandering voor de school betekent. Wat moet er gebeuren om het idee op maat te snijden voor onze school?)

Fase 3 doelstellingformulering (In deze fase formuleert de leiding een doel op basis van de gegevens van de analyse. Wat moeten de projectresultaten zijn? Bovendien wordt gedacht over de in te zetten middelen en wordt de manier aangegeven waarop de uitvoering wordt begeleid en geëvalueerd.)

Fase 4 doelvaststelling (In deze fase wordt de 'go/no go-beslissing' genomen. Het is belangrijk te zorgen voor een optimaal draagvlak. Om te voorkomen dat er achteraf, bijvoorbeeld in de uitvoeringsfase onduidelijkheid bestaat over te realiseren doelen, moeten in deze fase doelen concreet en meetbaar geformuleerd worden.)

Fase 5 voorbereiding van de uitvoering (Het scheppen van 'doen- alsof-situaties' ter voorbereiding op de volgende fase. Daarnaast moet er aan de draaiboeken gewerkt worden waarin de volgende fasen gepland worden. Medewerkers moeten duidelijk zicht krijgen op hetgeen van hen verwacht wordt, wat de randvoorwaarden in het project zijn en wat ze van begeleiders kunnen verwachten.)

Fase 6 uitvoering (Realisering van projectactiviteiten tijdens de reguliere lessen.)

Fase 7 evaluatie en nazorg (In deze fase die in de tijd parallel loopt met fase 6 worden de docenten op diverse manieren begeleid en wordt de vinger aan de pols gehouden met betrekking tot de afgesproken wijze van werken.)

Fase 8 verankering (Het verdiepen en onderhouden van het nieuw gedragsrepertoire in de lessituatie.)

De verandermatrix (figuur 1) is een bewerking van het stappenplan

zoals eerder beschreven in 'De betere les' (MesoConsult, 1992). Toegevoegd (de verticale as) zijn de partijen die bij de verandering betrokken zijn. Feitelijk zijn hier ook de drie relevante organisatie-niveaus terug te vinden:

- 1 contextniveau (relevante beïnvloeders van de school: overheid, be-stuur, ouders/verzorgers, basisscholen, vervolgoopleidingen, beroepenveld en dergelijke);
- 2 mesoniveau (de schoolorganisatie: schoolleiding, staf en middenmanagement, waaronder interne coördinatoren, team, vaksecties, afdelingsoverleg, jaargroepoverleg en dergelijke);
- 3 microniveau (de les: docenten, leerlingen).

Voor het welslagen van de verandering is de betrokkenheid en ondersteuning van zoveel mogelijk groepen binnen de school van belang. Die partijen moeten 'gescreend' worden op hun mogelijk aandeel in de verschillende fasen van het project. In figuur 1 zijn partijen genoemd die mogelijk relevant zijn voor het tweede fase-project zelfstandig studeren. De matrix wordt dus gevormd door iedere betrokken doelgroep af te zetten tegen de subfasen van het veranderingsproces. In ieder van de matrixcellen, die hierdoor ontstaan, kunnen potentiële activiteiten of interventies vastgesteld worden, die in onderlinge samenhang het bereiken van het veranderingsdoel dichterbij brengen. Daarbij is het handig in iedere cel activiteiten te ordenen aan de hand van de vragen: wie, wat, wanneer, hoe, en wat is er klaar als we klaar zijn? In paragraaf zeven van dit hoofdstuk worden concrete voorbeelden gegeven van activiteiten in bepaalde fasen.

4 De betrokkenheidsmatrix

Het uitvoeren van veranderingsprojecten in het onderwijs betekent meestal ook sleutelen aan het gedragsrepertoire van docenten. Veranderen van onderwijsgedrag kent twee kernactiviteiten: (1) met elkaar afspreken wat we gaan doen en (2) gaan doen wat we met elkaar afgesproken hebben. Het bereiken van projectresultaten heeft altijd te maken met het tweede, maar kent als absolute voorwaarde dat het eerste zorgvuldig tot stand gekomen is.

Veranderingen roepen in het algemeen onzekerheid op. Onaangename onzekerheid kan voorkomen worden door in de verschillende fasen van het veranderingsproces zorgvuldig over de verandering te communiceren, op zo'n manier dat ook de mensen die de doelen niet

zelf aangedragen hebben de ruimte gegeven wordt zich erachter te stellen. In de brochure 'onderwijsinnovatie en betrokkenheid' (MesoConsult, 1991) werd een matrix gepresenteerd die de schoolleiding kan hanteren om de betrokkenheid van docenten bij een project te vergroten. In die matrix komt tot uiting dat er in iedere fase/stap van de verandering over een concreet doel wordt gecommuniceerd en dat de manier waarop dit gebeurt, logisch voortvloeit uit dat doel (methoden van communiceren).

De betrokkenheidsmatrix:

- verschaft inzicht in de relatie tussen de centrale processen van een onderwijsveranderingsproces en de afzonderlijke stappen daarin;
- maakt inzichtelijk welk tussendoel per subfase wordt nagestreefd.

Processen	Stappen	Doel	Methode
Vorbereiding van de innovatie (initiatieproces)	1 Bewustwording	De docent helpen tot het inzicht te komen dat er een verband is tussen bepaalde problemen in de school en voorgestelde verandering	Voorlichting over gesignaleerde problemen en hoe deze kunnen worden opgelost
	2 Afweging	De docent begeleiden bij het tot stand komen van een gedragsintentie	Voor- en nadelen van de verandering afwegen
	3 Besluitvorming	De docent helpen een besluit te nemen over de voorgestelde verandering	Barricades opsporen: <ul style="list-style-type: none"> · vaardigheden · persoonlijke effectiviteit · wilskracht · emoties · praktische mogelijkheden · opvattingen · sociale omgeving Barricades opruimen
Uitvoering van de innovatie (implementatieproces)	4 Gedragsverandering	De docent helpen zijn gedrag te veranderen zodat de vernieuwing binnen de school kan worden uitgevoerd	<ul style="list-style-type: none"> · Gedragsinstructie · Afspraken maken · Gedragsondersteunende maatregelen afspreken
Nazorg (incorporatieproces)	5 Gedragsbehoud	De docent begeleiden het nieuwe gedrag vol te houden	<ul style="list-style-type: none"> · Feedback · Moeilijke situaties opsporen · Coping skills zoeken
	6 Preventie van terugval	De docent leren met fouten en mislukkingen om te gaan opdat de vernieuwing niet gestaakt wordt	<ul style="list-style-type: none"> · Attributies opsporen en veranderen

Figuur 2 De betrokkenheidsmatrix: stappen en doelen in het

stimu-leren van betrokkenheid

In figuur 2 wordt duidelijk dat de gangbare processen bij innovatie - initiatie, implementatie en incorporatie - onder te verdelen zijn in een aantal stappen. De stappen zijn te vergelijken met de fasen uit de verandermatrix (zie figuur 1). Wanneer ingezoomd wordt op de initiatie, ofwel het voorbereidingsproces, dan blijkt dat het erom gaat docenten zo ver te krijgen dat de bereidheid de innovatie en de daaruit voort-vloeiende afspraken te accepteren, zo groot mogelijk wordt. Een onder-deel - de besluitvorming - wordt vanwege het cruciale belang verderop in dit hoofdstuk aan de orde gesteld.

Bij het realiseren van veranderingen wordt tamelijk gemakkelijk be-weerd dat de docenten de spil vormen die de veranderingen moeten realiseren. Wanneer dit al te letterlijk genomen wordt, krijgt het al gauw het effect van een eersteklas doodoener. Natuurlijk, docenten hebben hun autonomie nodig om in te spelen op de werkelijke behoefte van hun belangrijkste doelgroep: de leerlingen. Tegelijkertijd is het echter noodzakelijk dat de docenten worden aangestuurd om de doelen van de school te bereiken. Paradoxaal genoeg geldt het volgende: hoe meer doelstellingen een school nastreeft (of moet nastreven) en hoe diverser en heterogener de leerlingbevolking is, des te meer nadruk er komt te liggen op het vergroten van de lerarenautonomie en, tegelijkertijd, op de noodzaak tot coördinatie binnen de school. Een essentiële vraag is dan ook hoe de verbinding aangebracht moet worden tussen de school als organisatie aan de ene kant en de individuele docent aan de andere kant. (Voor een verdere uitwerking van dit thema verwijzen we naar het reeds genoemde artikel van Van Wieringen, 'De school als leer-coöperatie'.)

5 De begeleidingsmatrix

Ook al is het helder welke doelstelling per fase in het veranderings-proces moet worden nagestreefd, dan geeft dit nog niet weer aan de hand van welke concrete activiteiten die doelstellingen bereikt kunnen worden voor iedere doelgroep. Om dit inzichtelijk te maken, gebruiken we de begeleidingsmatrix.

De begeleidingsmatrix:

- geeft een overzicht van begeleidingsfuncties;
- koppelt deze begeleidingsfuncties aan de verschillende fasen in het

proces.

De begeleidingsmatrix geeft aan dat er acht fasen en een (uit te breiden) aantal interventies opgenomen zijn, gericht op het stimuleren en gaande houden van de betrokkenheid. De matrix biedt een systematisch overzicht van interventies die door in- of externe begeleiders gebruikt kunnen worden om het veranderingsproces te sturen. In para-graaf zeven van dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de manier waarop de begeleidingsfuncties geoperationaliseerd kunnen worden in concrete interventies.

FASEN	BEGELEIDINGSFUNCTIES	DRAAIBOEK
oriëntatie	<ul style="list-style-type: none"> . problematiseren . oriënteren . enthousiasmeren . verhelderen . ideeën aandragen 	doelen, wie, wat, wanneer, hoe
analyse	<ul style="list-style-type: none"> . ideeën verifiëren . rationele gespreksbasis bouwen . barricades opsporen en wegwerken . zicht geven op organisatorische consequenties 	idem
doelstellingen bepalen	<ul style="list-style-type: none"> . besluiten . verhelderen . concretiseren . operationaliseren . ondersteuningsmogelijkheden aangeven 	idem
doelstellingen bekrachtigen	<ul style="list-style-type: none"> . eenduidige besluiten nemen 	idem
voorbereiding uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> . materiaal leren kennen . wennen aan het materiaal . draaiboeken maken voor de volgende fasen . doen alsof . elkaar helpen 	idem
uitvoering	<ul style="list-style-type: none"> . herinneren . druk uitoefenen . evalueren . hulpaanbod doen 	idem
evaluatie/nazorg		idem
verankeren	<ul style="list-style-type: none"> . helpen wennen aan de nieuwe orde 	idem

Figuur 3 De begeleidingsmatrix

De begeleidingsmatrix heeft de volgende kenmerken:

- het is een rationeel model, waarin de verschillende aspecten die in het proces van veranderen te onderscheiden zijn, apart aandacht krijgen;
- de aard van de interventies is aangepast aan de (sub)fasen die op dat moment aan de orde zijn én aan de betrokken doelgroep waarop de interventie is gericht;
- het opvolgen en volhouden van geadviseerde acties wordt voorgesteld als een voortschrijdend keuzeproces, waarbij

opvolging en con-solidatie op de lange termijn steeds dichter onder handbereik komen;

- er wordt voortdurend een beroep gedaan op actieve participatie door docenten. De begeleider is vooral verantwoordelijk voor het op des-kundige wijze ondersteunen van het proces;
- er wordt geanticipeerd op en rekening gehouden met verschillende moeilijkheden en mogelijkheden die zich bij de uitvoering voordoen. Samen met docenten oplossingen zoeken staat centraal.

De eerder genoemde brochure 'Onderwijsinnovatie en betrokkenheid' gaat in zijn geheel in op het veranderingsproces in de school. Dit gebeurt aan de hand van vele concrete voorbeelden. Op deze plek willen we alleen nog eens de verschillende toepassingsmogelijkheden benadrukken.

Om te beginnen kan de matrix gebruikt worden als een soort agenda, die dient om docenten te begeleiden bij het accepteren en uitvoeren van schoolgebonden veranderingen. Te beginnen bij de oriëntatiefase worden dan de opeenvolgende fasen afgewerkt. Vervolgens kan de matrix als vraagbaak dienen bij de door de schoolleider en begeleider gekozen veranderingsstrategie. Wanneer bijvoorbeeld niet duidelijk is waar bepaalde stagnaties vandaan komen, kan de matrix startpunt zijn bij het ontwikkelen en toetsen van ideeën. En tenslotte kan de matrix gebruikt worden als een integratief kader. Allerlei suggesties en tips uit zowel de literatuur als de begeleidingspraktijk over wat wel 'afspraken-trouw' genoemd wordt - doen de mensen ook wat ze zeggen te gaan doen? - kunnen worden ingepast in de matrix, waardoor een samen-hangend geheel ontstaat.

6 Besluitvorming en betrokkenheid

Het initiatieproces van een verandering mondt uit in een besluit-vormingsprocedure. Het gaat hierbij tegelijk om het rijp maken van de organisatie voor de verandering (problematiseren, enthousiasmeren, mogelijke routes uitzetten, kosten en baten afwegen) en het adopteren van het veranderingsdoel en de weg daarnaar toe. Dit laatste houdt in dat het team gezamenlijk de voorgestelde vernieuwing ondersteunt: gemeenschappelijk commitment ten opzichte van het veranderingsdoel. Voor het slagen van vernieuwingen, die neerkomen op gedragsveranderingen van mensen, is echter het persoonlijk voornemen (motivatie) om er zelf aan te werken van doorslaggevend belang. Adoptie van de vernieu-

wing moet dus in zo veel mogelijk gevallen leiden tot persoonlijk commitment van docenten. In de fases 1 tot en met 4 van het initiatieproces (zie de verandermatrix) heeft de schoolleiding een cruciale rol. Het kan hierbij dienstig zijn een onderscheid te maken tussen 'transactioneel' en 'transformatief' leiderschap (Van Wieringen, 1993). De eerste vorm van leiderschap is voornamelijk gericht op het beheer van de school met de onderliggende vraag 'Hoe kan de organisatie-structuur het werk van docenten ondersteunen?' De nadruk ligt dan vooral op werkprocedures, regels en formele besluitvorming. Bij transformatief leiderschap ligt de nadruk veel meer op het verwerven van participatie en samenwerking aangaande de (veranderings)doelstellingen die de school nastreeft. De aandacht gaat hierbij vooral naar de mensen, hun motivatie, hun normen en houdingen, de leerprocessen die zij moeten doormaken om de vernieuwing te laten slagen en de condities waaronder ze in staat zijn tot gedragsverandering.

De verandermatrix is een handvat om alternatieve strategieën in het initiatieproces te specificeren en tegen elkaar af te wegen. De schoolleiding kan gegeven de schoolspecifieke situatie en aan de hand van haar inschatting van de veranderingscapaciteit en veranderings-bereidheid kiezen voor een bepaalde aanpak (tactiek) en deze op maat uitwerken. In wezen zijn er slechts drie opties mogelijk om het initiatieproces vorm te geven. We beschrijven ze hierna met hun typerende namen, die afgeleid zijn van de manier waarop het verloop van de strategie afgebeeld kan worden op de verandermatrix.

De rechte hoek

De schoolleiding heeft, al dan niet na zorgvuldige oriëntatie, analyse en planning, een besluit tot verandering genomen en deelt dit aan het team mee. Het team kan besluiten hiertegen 'ja' of 'nee' te zeggen. Er dient opgemerkt te worden dat schoolleiders die zich van de 'rechte hoek' bedienen, weinig ruimte aan medewerkers laten om 'de slag te ontwijken'. Maar mensen ontwijken toch! Bij de rechte hoek dreigt 'ja' zeggen en 'nee' doen.

BESLUITVORMINGSSTRATEGIEËN IN HET INITIATIEPROCES								
Fase	oriëntatie	analyse	doel-formu-lering	doel-bekraching	voor-bereiding	uitvoering	evaluatie nazorg	veran-ke ring
Geleding								
Schoolleiding	■	■	■	■	■			

Middenkader								
Docenten						■		
Leerlingen & ouders								

Figuur 4 De rechte hoek

De rechte hoek verdient geen schoonheidsprijs. Maar soms kan het niet anders. Er kunnen momenten in het leven van een (school)organisatie voorkomen dat er snel en doortastend moet worden ingegrepen. Het is dan met het gevaar van een fatale schipbreuk voor ogen pompen of verzuipen geblazen. De rechte hoek komt altijd aan! Het is dus zaak dat na de (geforceerde) besluitvorming nazorg verricht wordt om te voorkomen dat er weliswaar een besluit ligt ('ja' zeggen), maar dat de mensen er achteraf niet mee kunnen leven ('nee' doen). Het opwekken van betrokkenheid is daarmee een hypotheek op de uitvoeringsfase. Deze dient dan ook met extra zorg te worden ingericht en uitgevoerd.

De zaagtand-beweging

De schoolleiding heeft een idee, dat enthousiast en 'democratisch' voorgelegd wordt aan collega's, die het vervolgens - ze zijn ook niet gek! - bekritisieren, waarna de schoolleider zegt nog eens na te denken (analyse). De collega's benutten deze tijd ongetwijfeld om dat ook te doen. In de volgende fase van informatie-uitwisseling geeft de school-leiding, op grond van nieuwe informatie/overwegingen aan, dat het toch beter is dat... en de collega's geven aan dat dat zeker niet werkt (doelstelling formuleren). Enfin, de rituele dans van de onderwijsvernieuwing, waardoor vele innovaties al vóór de start een zachte dood gestorven zijn, is in volle gang. En als er op een dag een doel geformuleerd wordt, is het nog maar de vraag of iedereen daarbij hetzelfde denkt afgesproken te hebben.

BESLUITVORMINGSSTRATEGIEËN IN HET INITIATIEPROCES								
Fase	oriëntatie	analyse	doel-formu-lering	doel-bekrach-tiging	voor-berei-ding	uitvoering	evaluatie nazorg	veran-ke ring
Geleding								
Schoolleidin-g	■	■	■	■				

Middenkader								
Docenten	■	■	■	■				
Leerlingen & ouders								

Figuur 5 De zaagtand-beweging

Het zal duidelijk zijn dat de zaagtand, hoe herkenbaar ook, onwenselijk is. Deze optie wordt gekenmerkt door het ontbreken van een strategisch aspect, de leiding staat niet boven de zaak en geeft geen leiding, maar creëert onrust en onduidelijkheid; zowel vanuit transactioneel als transformatief leiderschapsperspectief wordt niet aan de minimale eisen voldaan.

De Z-beweging

De bewegingsrichting in de verandermatrix is hierbij 90° gekanteld in vergelijking met de hiervoor beschreven verticale sprongetjes op en neer tussen schoolleiding en docenten. Bij de Z-beweging gaat het om een op ieder niveau herhaalde horizontale beweging, waarbij alle partijen in de school na elkaar de kans krijgen (en de tijd en de middelen) om de vier fasen van het adoptieproces volledig te doorlopen. Te beginnen met de schoolleiding, die het hele proces leidt, begeleidt en controleert. De Z-beweging zorgt ervoor dat docenten evenveel tijd en ruimte krijgen om de zaak te bekloppen en te betasten als de initiatief-groep (schoolleiding) heeft gehad. Deze aanpak leidt er tevens toe, dat iedereen betrokken wordt bij het verzamelen van relevante informatie, die nodig is om tot een afgewogen oordeel over de vernieuwing te komen. Bovendien toont deze werkwijze zorgvuldigheid (er is niet over één nacht ijs gegaan) en laat zien dat voornemens van de directie nog niet bij voorbaat vast staan.

BESLUITVORMINGSSTRATEGIEËN IN HET INITIATIEPROCES								
Fase	oriëntatie	analyse	doel-formu-lering	doel-bekrach-tiging	voor-berei-ding	uitvoering	evaluatie nazorg	veran-ke-ring
Schoolleidin-g	■	■	■					
Middenkader	■	■	■					

Docenten	■	■	■				
Leerlingen & ouders							

Figuur 6 De Z-beweging

Op dit moment zijn er maar weinig scholen waar leerlingen en ouders/verzorgers kunnen mee beslissen over de onderwijskundige inrichting van de school. Op de dag dat we de school gaan beschouwen als een 'bedrijf' waarin de docenten de chefs van de werkplaats zijn en de leerlingen de medewerkers ontstaat ook vanzelfsprekend de behoefte leerlingen (en ouders/verzorgers) al in een vroeg stadium te laten meedenken en op een gepaste manier te betrekken bij besluitvorming over onderwijskundige aanpassing in de school.

BESLUITVORMINGSSTRATEGIEËN IN HET INITIATIEPROCES								
Fase	oriëntatie	analyse	doel-formu-lering	doel-bekraching	voor-bereiding	uitvoering	evaluatie nazorg	veran-ke ring
Geleding								
Schoolleiding	■	■	■					
Middenkader	■	■	■					
Docenten	■	■	■					
Leerlingen & ouders	■	■	■					

Figuur 7 Leerlingen betrekken in de besluitvorming

In figuur 7 is die verandering in zienswijze gevisualiseerd. Deze manier van besluiten is met name de moeite van het overwegen waard bij veranderingen in de bovenbouw, omdat de leerlingenpopulatie daar uit jongvolwassenen bestaat, die in staat zijn op deskundige wijze mee te denken over de inrichting van de school. Daar kan een school haar voordeel mee doen. Maar wat zeker zo belangrijk is: mensen die hebben kunnen meedenken over de inrichting van de werkplek zijn gemotiveerder om te werken. Dat geldt ook voor leerlingen in de school-situatie.

De Z-beweging is het grondpatroon voor een strategische

besluit-vormingsprocedure die in 95% van de gevallen opportuun is. Iedere partij in 'het spel' krijgt de kans goed voorbereid en toegespitst op eigen situatie en belangen de eerste vier fasen van het innovatieproces door te maken. Analyseren en voor- en nadelen van een vernieuwing afwegen is bijvoorbeeld op directieniveau, met andere informatie en perspectieven, een ander proces als op het niveau van de docenten, die mee beslissen over de vormgeving van hun dagelijkse werksituatie: de les!

Het lijkt op het eerste gezicht tegenstrijdig, maar het hanteren van de Z-beweging laat onverlet, dat de schoolleiding de eerstverantwoordelijke blijft voor beleidskeuzes. De kunst is echter keuzes zo te initiëren dat:

- het inzicht en de expertise van alle medewerkers van de organisatie in de aanloop tot het besluit vol benut wordt;
- zoveel mogelijk mensen achter het besluit staan.

Om het besluit dat de schoolleiding neemt strategisch voor te bereiden, kan de Z-beweging gebruikt worden. Daarna, als het erom gaat met elkaar na te denken over de concrete realisatie en de voorbereiding van de uitvoering (zie fase 5 in de verandermatrix) past het dat de schoolleiding zich terughoudend opstelt. Docenten denken dan vanuit hun inzicht in het werk van alledag na, onder leiding van de schoolleiding en het midden-management, over de vraag hoe de gekozen project-doelen het beste gerealiseerd kunnen worden. In de bovenstaande redenering moet overigens niet over het hoofd gezien worden, dat de schoolleiding zich erin kan koesteren dat ze het beleid mag maken, maar zich van de andere kant moet realiseren dat ze dit doet binnen de macro-structurele randvoorwaarden.

Niveaus in het onderwijs	Beleidsbeslissingen 'wat wordt er op de school aangepakt?'	Vorbereiding van de uitvoering 'hoe gaan we dit aanpakken?'
macro		
meso		
micro		

Figuur 8 Beslissingsruimte en verantwoordelijkheden

Denkend vanuit de verandermatrix betekent het nemen van een beleidsbeslissing het belanden in fase 4 (doelstellingbekrachtiging). De voorbereiding van de uitvoering vindt plaats in fase 5 (zie figuur 1 op pag. 16). In figuur 8 is weergegeven dat de schoolleiding binnen de school de meeste ruimte kan claimen om beleid te maken en de docenten (en middenkaderfunctionarissen) volop de ruimte moeten krijgen hun expertise aan te wenden het beleid handen en voeten te geven. De grootste valkuil in dit verband is dat het nadenken over de uitvoering van beleid zo tijdrovend en zo moeilijk is, dat docenten wel eens geneigd zijn ermee te stoppen en hun energie te stoppen in het ter discussie stellen van genomen beleidsbeslissingen. Een school-leiding moet hier begrip voor hebben en de docenten helpen met hun taak. Uiteraard speelt het docenten daarnaast wel eens parten dat beleidsbeslissingen consequenties hebben voor de inrichting van hun werkplek, waardoor organisatiedoelen en persoonlijke doelen op gespannen voet kunnen staan. De door docenten in die situatie gebruikte argumenten moet de schoolleiding serieus nemen en er met docenten over van gedachten wisselen om er al pratend uit te komen.

Tot slot

Een zorgvuldige voorbereiding op en uitvoering van de besluitvormingsprocedure is zoals gezegd noodzakelijk om het noodzakelijke commitment op docentniveau te creëren. De realiteit gebiedt echter vast te stellen dat het bijna nooit mogelijk is betrokkenheid te creëren bij alle geledingen of volledige consensus te bereiken met betrekking tot het voorgestelde doel (hetgeen niet hetzelfde is). Het is van belang hierop voorbereid te zijn en (goed gemotiveerd) in fase 4 aan te sturen op een meerderheidsbesluit, wanneer een gemeenschappelijke bekrachtiging van het voorstel niet haalbaar lijkt en verdere aanpassingen van de voorstellen het te bereiken doel te zeer minimaliseren. De tijden in het onderwijs zijn in zoverre veranderd dat enkele individuen in een organisatie niet meer de kans mogen krijgen de weloverwogen ontwikkeling van de school met een veto te treffen.

7 Monitoring en coaching

Leren gaat in de meeste gevallen niet vanzelf. En dat geldt niet minder voor docenten in de leerlingpositie: professionals die een andere kijk moeten ontwikkelen op de organisatie van het leerproces, meer moeten investeren in het lerend vermogen van hun leerlingen en

daarvoor oude gewoonten moeten vervangen door nieuwe vaardigheden. In de vorige paragraaf lag het accent op het interesseren van docenten voor het scheppen van krachtige leeromgevingen en op het bewerkstelligen van een besluitvormingsproces dat neerkomt op het aangaan van een persoonlijke verplichting tot gedragsverandering in de les. In deze laatste paragraaf zal het gaan over de permanente en bijzondere kwaliteitszorg, die nodig is opdat docenten gaan doen én ook blijven doen, wat ze gezegd hebben te gaan doen!

Transactioneel leiderschap is ook in deze fase onvoldoende om de implementatie goed van de grond te laten komen en zeker onvoldoende om de vernieuwing te verankeren in docentgedrag en in de schoolcultuur. Dit zou namelijk betekenen dat de uitvoering van de vernieuwing overgelaten wordt aan de individuele docent, vertrouwend op het genomen besluit en de aangebrachte materiële en organisatorische voorwaarden. Hoogstens wordt getracht bij te sturen op basis van produktgegevens naar aanleiding van (eind)resultaten. De eerder beschreven veranderingsstrategie (zie paragraaf 3) heeft veel gemeen met het transformatief leiderschap, dat inhoudelijk is en zich richt op het faciliteren van leerprocessen bij de docenten; een belangrijk aangrijpingspunt om het 'lerend vermogen' van de organisatie te optimaliseren. Inspelen op het lerend vermogen van de schoolorganisatie houdt zeker in dat rekening moet worden gehouden met de wijze waarop (hoogopgeleide) volwassenen in professionele organisaties optimaal leren. Volgens Simons (1991a) kunnen we hierbij gebruik maken van algemene theorieën over leer- en instructieprocessen, aan-gezien het leren van volwassenen niet verschillend is van het leren van jongeren. Daarbij moeten we vooral rekening houden met motiva-tionele aspecten en met de plaats en omstandigheden waaronder het leren plaatsvindt. In de praktijk komt dit erop neer dat de meeste docenten het beste en 't liefst leren in de context van het werk, waarbij direct profijt hand in hand gaat met snelle terugkoppeling: je weet waarvoor je leert en je ziet wat het oplevert. Een van de consequenties hiervan is dat in de veranderingsstrategie (zie paragraaf drie) weinig tijd wordt ingeruimd voor traditionele scholingselementen, in casu een cursus of studie: niet in de fasen vóór de besluitvorming en ook niet in de voorbereidingsfase direct voorafgaand aan de implementatie. In deze fase wordt hooguit gewerkt met een workshop, die de functie heeft van laatste zet in de rug en laatste oefening van de lesvoorbereidingstaak die iedere docent vanaf dat moment als vast leer-moment op zich moet nemen.

Het is zaak docenten vanaf dat moment zo snel mogelijk in 'het diepe te krijgen' en er voor te zorgen dat leren verbonden wordt met werken: bijvoorbeeld leren lesgeven volgens het 1/2-N.C.-principe* tegelijk met het geven van Franse les. Simons (1991b) maakt duidelijk dat er ook gevaren kleven aan dit soort 'on the job'-trainingen. 'Het leren zal het vaak moeten afleggen tegen het werken. In geval van nood gaat het werken voor'. Verder wijst hij op het probleem van de kwaliteit van de begeleiding. Hij adviseert te zorgen voor een betere voorstructurering, meer feedback en meer gelegenheid voor reflectie en abstractie.

* Het 1/2-N.C.-principe betekent dat de docent de helft van de lestijd niet centraal staat. De leerlingen kunnen op dat moment zelfstandig werken en hebben de docent als inhoudelijke expert en als leerprocescoach bij de hand. Die loopt in principe hulpverlenend, fluisterend rond en stimuleert de leerling tot werken; adviseert, als dat nodig is, bij de aanpak van het werk en verleent inhoudelijke hulp.

De basis van de ideale leersituatie bij de implementatie van nieuwe vormen van instructiegedrag is de gemotiveerde docent, die in de lesvoorbereiding en in de les actief op zoek gaat naar het verbeteren van zichzelf. Daarbij kan het een steun zijn te weten dat dit een gedeeld streven is; dat (vakgroep)collega's zich met hetzelfde bezig houden; dat het mogelijk is elkaar te ondersteunen en gezamenlijk te reflecteren op de didactiek van het zelfstandig leren; dat er gewerkt wordt aan de integratie van zelfstandig leren in de vakdidactiek en in het programma van eisen dat voor het vak geldt.

De ideale leeromgeving veronderstelt dus persoonlijke betrokkenheid, inzet en collegialiteit. Welke elementen zorgen voor sturing en regulering en kunnen bewust door projectleiders worden ingezet om de noodzakelijke gedragsverandering te stimuleren en te laten voortduren? Dit is de vraag naar de aard en inhoud van de begeleiding die docenten kunnen krijgen van het projectmanagement of van externe begeleiders. De begeleidingsfuncties, die in dit verband besproken zijn in paragraaf vijf, bieden de schoolleiding of projectleiders de gelegenheid op maat gemaakte (tactische) interventies uit te voeren. Interventies zijn bewust gekozen gedragsondersteunende maatregelen van de schoolleiding, die ertoe moeten bijdragen dat docenten uiteindelijk de beoogde verandering in de klas uitvoeren. Het is van uitermate groot belang dat dit soort interventies 'op maat' zijn. Ze moeten niet alleen passen bij het docententeam in zijn geheel, met andere woorden in de schoolcultuur, maar als het enigszins mogelijk is, ook afgestemd zijn op herkenbare groepen, zoals vaksecties, afdelingsteams, de groep van jonge pas beginnende docenten, de ervaren routiniërs etcetera. Bovendien is het soms nodig interventies te richten op individuele docenten: de docent die altijd al tegen was en zich blijft verzetten tegen de aantasting van zijn/haar autonomie; de docent die het maar net redt en die opziet tegen veranderingen, die de wellicht moeizaam verworven wankele balans tussen wanorde en zinvol lesgeven in gevaar ziet komen; de docent, uitgebrand of niet, voor wie het niet meer hoeft en die 'tevreden' is met de status quo en in nieuwe uitdagingen geen zin meer heeft.

Uit efficiency-overwegingen ligt het voor de hand om een 'standaard-set' interventies beschikbaar te hebben die bij bepaalde begeleidingsfuncties horen. Hieronder wordt aan de hand van de begeleidingsfuncties voor de uitvoeringsfase een eenvoudig standaardsetje aangereikt (zie paragraaf vijf); bijvoorbeeld:

- herinneren: regelmatig een memo in de postbakjes of de verandering als een vast punt op de agenda van de docentenvergadering plaatsen;
- druk uitoefenen: een deadline stellen;
- evalueren: een jaarlijkse enquête houden onder docenten en leerlingen om gemaakte afspraken 'na te trekken';
- hulpaanbod doen: vaste intervisiemomenten of klassebezoeken met nabesprekingen of eenmaal per kwartaal een telefonisch spreekuur organiseren met een externe deskundige voor docenten met vragen.

Alhoewel bovenstaande voorbeelden uitstekend kunnen werken, vormen ze al snel een steriele, niet effectieve sturing en ondersteuning als het hiertoe beperkt blijft. Het is de kunst *gevarieerd*, afwisselend formeel en informeel, mondeling en schriftelijk, groepsgewijs en individueel *te blijven interveniëren*. Kwaliteitszorgsystemen in het onderwijs bestaan niet alleen uit formele procedures of uit eenmalige acties. Het gaat om het creëren van een cultuur waarin het gewoon is dat coaching en monitoring op velerlei wijzen en permanent aan de orde zijn. Dit vereist een grotere variatie in en meer creativiteit bij het ontwerpen van geschikte interventies.

Een verhaal in de krant over de wijze waarop de school in alle afdelingen en in alle leerjaren op eigen wijze werkt aan het bevorderen van het zelfstandig leren, werkt tevens als herinnering aan de afspraken over de inrichting van de les. Een geslaagde ouderavond over dit onderwerp werkt ook zo en oefent tegelijkertijd positieve druk uit op de docenten om eraan te blijven trekken. Want enthousiaste ouders vormen na zo'n avond niet alleen een belangrijke bron van mond-tot-mondreclame voor de school, maar zorgen ook voor gerichte en soms kritische feedback aan docenten bij leer- en huiswerkproblemen van hun kinderen. Een huiswerkafsprakenkaart in de agenda van leerlingen is niet alleen een toegepaste vorm van huiswerkdidactiek, maar zorgt tevens voor een positieve druk op docenten om aandacht te blijven besteden aan het huiswerk als instructietaak. Een zeer effectieve manier van monitoring is het regelmatig gebruik van enquêtes in de school. In diverse scholen lukt het de vinger aan de pols te houden bij de invoering van de Huiswerk Afspraken Planner (een alternatieve leerlingagenda), door eenvoudige enquêtes uit te zetten onder docenten én leerlingen om te achterhalen hoe die planner wordt ingevuld en wat beide partijen ervan vinden. Het

is verrassend, zowel voor de docenten als voor de leiding, om in een oogopslag te zien hoe de collega's het doen en wat ze erover hebben op te merken. Dit effect wordt nog versterkt door de scores van de leerlingen ernaast te leggen. Een dergelijke aanpak houdt alle betrokkenen 'scherp' en de projectleiding is in staat te beoordelen of het de goede kant uit gaat met de invoering. De discussie tussen de collega's gaat vanaf dat moment over de zaak en minder over 'veronderstellingen'. Waar nodig kan bovendien individueel aandacht worden gegeven aan collega's, die om welke reden dan ook uit de boot dreigen te vallen.

Bij het begeleiden van collega's loont het om het informele circuit bewuster te benutten. Zo vertelde eens een schoolleidster aan een externe begeleider na een gezamenlijk klassebezoek, waar ze beiden een 'ramp van een les' hadden geobserveerd: 'Dit bespreken we nu niet na. Ik ken die docent heel goed en ik weet dat hij in een formeel gesprek dichtklapt. We fietsen regelmatig samen naar huis. Binnenkort spreek ik hem er een keer persoonlijk op aan en ik probeer uit te vinden of hij een tijdje een persoonlijke coaching van mij accepteert'. Kortom een informeel, individueel 'fietsgesprek' als bewust gekozen inter-ventie. Een andere schoolleider besloot tijd voor functionele informele contacten in te roosteren in zijn indrukwekkend volle rooster (nieuw-bouw, fusie etc.), omdat hij het nodig vond echt contact te blijven houden met docenten in een moeilijk onderwijsveranderingsproces waar docenten mee bezig waren. Hij regelde dat hij per maand minimaal twee dagdelen geen afspraken maakte, zodat hij de rust kon opbrengen praatjes te maken met collega's, koffie te drinken in de docentenkamer, in de (leerlingen)kantine te zitten en dergelijke. Aangezien hij pittige discussies over het wel en wee van de nieuwe aanpak niet uit de weg ging, leverde dit soort gesprekken regelmatig goede brandstof op voor een positief kritische houding van alle betrokkenen (docenten, leerlingen en staf), hetgeen weer doorwerkte op het meer formele niveau: bij individuele functioneringsgesprekken (waar professioneel gedrag in de klas altijd een kernaspect van vormde) en bij de regelmatige evaluatieve nabesprekingen in de vaksecties.

De interventiematrix is een handig hulpmiddel voor de schoolleiding, projectleiding en externe begeleiders om soortgelijke ideeën te inventariseren en te ordenen. Met de matrix kan een adequaat stelsel van passende en effectieve interventies opgebouwd worden om het permanente zelf-verbeteringsproces van docenten en groepen van

docenten voortgang te laten vinden tot de gewenste vernieuwing vertrouwde praktijk is geworden. Het blijft noodzakelijk van tijd tot tijd te evalueren op produktniveau, maar onderwijskundige vernieuwingen die afhankelijk zijn van gedragsveranderingsprocessen bij mensen lukken alleen door te investeren in processen en in procesmanagement.

	formeel		informeel	
	schriftelijk	mondeling	schriftelijk	mondeling
groepsgewijs				
individueel				

Figuur 9 De interventiematrix

REFERENTIES

Boekaerts, M. (1991). *Gedragsverandering en onderwijs*, inaugurele rede 15 november 1991; Rijksuniversiteit Leiden, Leiden.

Camp, P. (1992). *De Kracht van de Matrix*. Een model om veranderingsprocessen in beeld te brengen en doeltreffend aan te pakken, Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Contact.

Gerards, F., Vandenberghe, R., Verbeeten, H. & Zuylen, J (1991). *Onderwijsinnovatie en betrokkenheid*, Tilburg: MesoConsult.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of Methods*, Newbury Park: SAGE.

Simons, P.R.J. (1991a). *Het leren van volwassenen*; in H.P.M. Creemers... [et al.], *Onderwijskundig Lexicon Editie II*, A 2500, Alphen aan den Rijn: Samson.

Simons, P.R.J. (1991b). *Het opleiden van volwassenen*; in H.P.M.



Creemers... [et al.], Onderwijskundig Lexicon Editie II, B 1350, Alphen aan den Rijn: Samson.

Wieringen, A. van (1993). De school als leercoöperatie, in Mesomagazine, 71, blz. 9 - 18.

Zuylen, J. (1992). De betere Les. Leren en leren leren in en buiten de klas, Tilburg: MesoConsult.

Zuylen, J. (red.), Heuvelman, J. & Verbeeten, H. (1991) Leren doen ze zelf! Leren en leren leren in en buiten de klas, Tilburg: MesoConsult.

3 NETWERKPROJECTEN ORGANISEREN

Jos Zuylen
MesoConsult

1 Inleiding

Netwerkprojecten ontstaan nogal eens, doordat een schoolleider een aantal collega's van andere scholen benadert met de vraag of ze niet mee willen doen aan een gezamenlijke activiteit. Een goede vorm daarvoor is dan een netwerk. Als scholen elkaar dan vinden, wordt een begeleidingsinstituut benaderd om mee te doen. Het komt ook voor dat een begeleidingsinstituut het initiatief neemt. In alle gevallen is het handig dat er na de eerste brainstormende gesprekken een document komt waarin een aantal zaken puntsgewijs beschreven wordt. In zo'n document gaat het niet om mooie teksten, maar om bespreekbare stellingen die naderhand de functie van besluitenlijst kunnen vervullen. Zo'n document lijkt voor de buitenwereld wel eens te kort en te beknopt en is mogelijk moeilijk leesbaar. Voor de gesprekspartners in het netwerk, die met elkaar de tekst opgesteld hebben, is dat door-gaans niet het geval. Door hun gesprekken, waarin ze de tekst van alle kanten beklopt en betast hebben, leeft het document voor hen en hebben ze zich de inhoud eigen gemaakt. Het penvoerderschap voor de aanmaak van zo'n document kan bij scholen liggen of bij een begeleidingsinstituut, afhankelijk van wie het initiatief voor het netwerk neemt en wie tijd, expertise en ervaring heeft om het penvoerderschap te behartigen. Externe begeleiders hebben vaak documenten, in andere projecten ontwikkeld, op diskette staan die met kleine aanpassingen goed bruikbaar zijn voor het op te zetten netwerk.

In een startdocument, zoals hierboven bedoeld wordt, doen netwerk-medewerkers verslag van hun stellingname rond:

- context. Scholen organiseren de tweede fase niet in het luchtledige. Er zijn macro-ontwikkelingen en randvoorwaarden en daarnaast gaat het erom op de specifieke situatie van de scholen in het netwerk te letten;
- veranderpunten. Als een school een inspanning verricht, moet dat een doel dienen. Voor de hand liggende drijfveren voor scholen zijn

- het wegwerken van knelpunten of het anticiperen op veranderingen in de omgeving;
- speerpunten. Noodzakelijke knelpunten kunnen op verschillende manieren weggewerkt worden. Wat wordt in een netwerk tot prio-riteit verheven?;
 - projectdoelen. Speerpunten zijn nog geen projectdoelen. De formulering van een projectdoel moet zo concreet en meetbaar mogelijk zijn;
 - innovatiestrategie. Hoe wordt er te werk gegaan tijdens het initiatie-, implementatie- en incorporatieproces om projectdoelen te realiseren?;
 - looptijd. In de schoolinnovatieliteratuur wordt op veel plaatsen aangegeven dat innovatietrajecten al vlug zo'n vijf jaar in beslag nemen. Met dat gegeven moet rekening gehouden worden bij de opzet van het netwerk;
 - randvoorwaarden. Waar liggen verantwoordelijkheden? Hoe worden schoolbelangen en netwerkbelangen op elkaar afgestemd? Wat zijn rechten en plichten van participerende scholen en de begeleidings-instituten? Zijn er verplichtingen om resultaten uit het project over-draagbaar te maken voor en over te dragen aan andere scholen?

Een aantal tweede fase-netwerken in Nederland is opgestart vanuit éénzelfde praatpapier/startdocument en vanuit dezelfde innovatie-strategie. Dat startdocument wordt in paragraaf twee weergegeven. De innovatiestrategie is in paragraaf drie beschreven. De teksten en matrices zijn zoveel mogelijk onveranderd gelaten. De matrices moeten beschouwd worden als planborden: wat zijn de doelen, wie doet ermee, wat is de stand van zaken per school, per subproject, welke acties worden er ondernomen, in welke volgorde e.d..

2 Een startdocument voor een netwerkproject - van praatpapier naar besluitenlijst -

Met elkaar praten over de tweede fase is geen vrijblijvende aangelegenheid aangezien de tweede fase door scholen ontwikkeld wordt binnen de randvoorwaarden die de overheid stelt en die daarnaast gevormd worden door de eigen situatie van de scholen. Uiteraard zal in ieder netwerk een eigen document gemaakt moeten worden met eigen aandachtspunten.

Algemene context

- De tweede fase-ontwikkeling

De discussie wordt in principe altijd gevoerd binnen de context van de tweede fase.

Specifieke context

- De noodzaak leerlingen meer ruimte te geven zelfstandig te leren en hen te coachen in het leren zelfstandig te leren.
- De leerstofplanning van docenten toegankelijker maken voor leerlingen, omdat dit leerlingen in staat stelt zelfstandig de studie te plannen en daarmee zelfstandiger te leren.
- Veranderingscapaciteit, geoefendheid in het veranderen en de veranderingsbereidheid van de aangesloten scholen.
- Specifieke wensen en behoeften van scholen.

Veranderpunten

- De traditionele manier van leren in schoolsituaties biedt leerlingen onvoldoende uitdaging de leerstof zelfstandig te verwerken. Er is te weinig ruimte voor ervaringsleren (leren door te doen) en coöperatief leren (leren van en met anderen).
- Tijdens contactmomenten nemen docenten de leerfuncties in te grote mate over van leerlingen. Daardoor ontnemen docenten zichzelf de mogelijkheid hun leerlingen voldoende van nabij te coachen bij zelfstandig leren en bij het toepassen/ontwikkelen van leerstrategieën. Ze zien leerlingen immers niet leren.
- Momenteel besteden leerlingen uit de bovenbouw buiten de contact-tijd gemiddeld twaalf uur per week aan de studie. Het lukt docenten in onvoldoende mate huiswerkopdrachten te verstrekken die leerlingen buiten de contacttijd verleiden tot optimaal leren en leren leren.
- Specifieke knelpunten waaraan scholen willen werken onder de vlag van de tweede fase-ontwikkeling.

Speerpunt***Inrichting van de les***

De les tijdens de contacttijd en de huiswerksituatie zo inrichten dat leerlingen uitgedaagd worden tot:

- volwaardig leren (uit de boeken, van en met elkaar, door ervaren);
- metacognitief leren (het ontwikkelen van een goede aanpak bij het leren en leren leren);
- leren leren (zoveel mogelijk zelfstandig voorbereiden, uitvoeren en evalueren van leeractiviteiten en daarnaast zoveel mogelijk zelf

zor-gen voor concentratie en motivatie).

Bij het werken aan speerpunten is er aandacht voor:

- visie-ontwikkeling op zelfstandigheidsontplooiing van mensen in onze samenleving en de consequenties voor de inrichting van de school;
- consequenties van de 'andere' lesorganisatie voor de inrichting van de school, met name het rooster;
- professionalisering van docenten door training-on-the-job;
- het aanspreken van de leerling op eigen verantwoordelijkheid.

Projectdoelen

- Ontwikkelen van een didactisch model, waarin langs geleidelijke weg docenten in de leeronderwijssituatie terugtreden en waarbij ze naast inhoudelijk expert begeleider van leerprocessen worden.
- De leerstof zodanig plannen dat leerlingen in staat zijn hun studieplanning over langere tijd zelfstandig uit te voeren.

Opmerking: in het project moet er nadrukkelijk oog voor zijn dat het leren leren op systematische wijze ingebouwd wordt in de school als een continu proces van onderbouw tot en met bovenbouw.

- Huiswerkdidactiek voor de tweede fase.

Huiswerkopdrachten worden zo verstrekt dat het leerlingen lukt thuis tijdens het uitvoeren van de huiswerkopdrachten aandacht te besteden aan leren en leren leren.

- De studielast in de tweede fase.

Bij de planning van de studielast wordt 1600 uur als uitgangspunt genomen, waarin alle leerlingbegeleidingsactiviteiten en buiten-schoolse leeractiviteiten verdisconteerd zijn;

- De aansluiting met het vervolgonderwijs (mbo-hbo-universitair onderwijs) verbeteren.

Opmerking: in dit verband is het wenselijk ernaar te streven dat bestaande ontwikkelingen binnen de school, zoals gericht schrijven, veldwerk, onderzoek en verslaglegging bij de zaakvakken e.d. uitgebouwd worden tot een consistent geheel waardoor het studiehuis, waarin leerlingen zich kunnen voorbereiden op het vervolgonderwijs, vorm krijgt.

- Flexibilisering van het rooster in het kader van zelfstandig werken en het op maat snijden van leerwegen.
- Integrale kwaliteitszorg (lesobservatie, intervisie en visitatie); pro-dukt- en procesgericht om zicht te houden op de andere projecten.

Afspraken in de randvoorwaardelijke sfeer

- de schoolleiding wordt gecoacht om haar voorgenomen inhoudelijke rol te kunnen vervullen in het innovatieproces (training-on-the-job);
- de vernieuwingsactiviteiten worden op maat gemaakt en duidelijk schoolgericht ingevoerd;
- de inbreng van de scholen komt optimaal tot zijn recht;
- deskundigheid van docenten wordt degelijk ondersteund;
- het project is een krachtige leeromgeving, niet alleen voor leerlingen, maar voor iedere geleding in de school.

Looptijd

- Vijf jaar voor het totale project.

Geschatte tijdsinvestering

Schoolcoördinatie per school	2 uur op weekbasis
Penvoorderschap en secretariële ondersteuning	4 uur op weekbasis
Docenten in de bovenbouw	25 uur op jaarbasis voor studiemiddagen (schoolgebonden en/of schooloverstijgend). Ontwikkelwerk en uitprobeerwerk van docenten in de praktijk van alledag komt daar uiteraard bij. In het project wordt er vanuit gegaan dat dit tot de reguliere taak van docenten behoort.
Begeleidingsinstituten	Loonkosten voor begeleidingsinstituten. Richtgetal voor de kosten per dag: f 1500,-. Scholen besluiten in overleg - maar daarnaast kan iedere school dat afzonderlijk besluiten - hoeveel externe ondersteuning ze in het project wensen. Uit ervaring blijkt dat 10 tot 15 dagen begeleiding per school op jaarbasis realistisch is.
Advies, onderzoek en overdraagbaar maken van de projectinhoud en de innovatiestrategie	25 uur op jaarbasis à f 200,00 per uur en 40 uur op jaarbasis à f 100,00 per uur.

Figuur 1 Tijdsinvestering in een tweede fase-project en startpunt voor de bepaling van kosten

Onderzoek

- Resultaten in het project worden overdraagbaar gemaakt en

- overgedragen aan andere scholen en andere geïnteresseerden:
- tussentijdse verslagen, eindverslagen en een jaarlijkse publikatie in één of meerdere vakbladen;
- producten die horen bij de subprojecten;
- studiedagen, als daar behoefte aan is.
- Onderzoeksvragen worden afgeleid van de doelen in de subprojecten.

3 Orde in netwerken

Vooraf: we waarschuwen de lezer ervoor dat paragraaf drie nauwelijks of niet leesbaar is als hoofdstuk twee uit deze brochure waarin projectmatig werken beschreven wordt, niet grondig bestudeerd is.

Een netwerkproject is een ingewikkeld project, omdat het een verzameling is van subprojecten, die in een afgebakende tijdsperiode op meerdere scholen uitgevoerd worden. (Zie ook paragraaf twee van hoofdstuk twee, pag. 14.) Stel dat vijf scholen in een netwerk participeren en er in het netwerk zes projectdoelen behartigd worden, dan praat je eigenlijk over dertig zelfstandige projecten. Die manier van ordenen lijkt overdreven, maar is het niet. Een blik op de projectdoelen maakt dat duidelijk. Er is bij de projectdoelen, zoals die opgesomd zijn in paragraaf twee van dit hoofdstuk (zie pag. 37), geen doel dat gerealiseerd kan worden zonder dat de netwerkparticipanten er stevig aan trekken. En dat betekent dat ieder subproject, per school, eigen aandacht vergt en ordening van het project in de verandermatrix nodig is met de daarbij behorende behartiging van de begeleidingsfuncties per fase en het draaiboekachtig doorvertalen van de consequenties in activiteiten van alle betrokkenen (wie doet wat, wanneer, hoe).

In figuur 2 op pagina 42 hebben we de bovenstaande boodschap gevisualiseerd, door de projecten onder elkaar te zetten, met daarachter de mogelijkheid aan te geven in welke fase van de verandering de school zit. Het gaat hier dus eigenlijk om een overzicht van sub-projecten die iedere netwerkschool die in het netwerk participeert realiseert. Bij ieder subproject is ook een tijdbalk opgenomen om te plannen op welk moment de school een bepaalde fase van het project zou willen bereiken.

Fasen van het innovatieproces	1 oriëntatie	2 analyse	3 doelstellingfor-	4 doelbe-krach-tiging	5 voorbe-reiding uitvoe-	6 uitvoe-ri ng	7 evaluati e nazorg	8 veran-kering
-------------------------------	--------------	-----------	--------------------	-----------------------	--------------------------	----------------	---------------------	----------------

Subprojecten			mulerin g		ring			
Lesmodel: inhoudelijk expert en begeleider van leerprocessen								
Tijdbalk								
Leerlinggeadresseerde leerplanontwikkeling voor de tweede fase								
Tijdbalk								
Huiswerkdidactiek voor de tweede fase								
Tijdbalk								
Studielast in de tweede fase								
Tijdbalk								
Project: aansluiting op het vervolgonderwijs								
Tijdbalk								
Flexibilisering van het rooster om leerwegen op maat te snijden								
Tijdbalk								
Integrale kwaliteitszorg (produkt- en procesgericht)								
Tijdbalk								

Figuur 2 Overzicht van subprojecten, waarmee per school de stand van zaken in kaart gebracht kan worden.

Uit ervaring blijkt dat in de opstartfase van netwerken steeds de vraag gesteld wordt of de deelnemende scholen allemaal dezelfde project-doelen moeten realiseren. Het blijkt dat de voorkeur van schoolleiders daar naar uitgaat. Die keuze wordt met twee argumenten onderbouwd:

- je kunt als school de tweede fase niet 'een beetje binnenhalen';

- op een school kunnen bij de schoolgebonden inkleuring van een projectdoel zodanige nuances aangebracht worden dat er recht gedaan wordt aan de eigenheid van de school. Met andere woorden: subprojecten in netwerken zijn geen eenheidsworsten.

Overigens moet het de lezer duidelijk zijn dat de subprojecten, zoals aangegeven in figuur 2, en de doelen die eraan ten grondslag liggen, niet uitputtend zijn. Als de tweede fase verder ontwikkeld wordt, zou kunnen blijken dat bepaalde doelen een ander accent moeten krijgen of dat aanvullende projectdoelen opgevoerd moeten worden. Het is zelfs mogelijk dat een eerder gekozen projectdoel afgevoerd wordt. Op dit moment is het ook zo dat scholen bepaalde ontwikkelingen willen volgen, maar er binnen de school nog niet te veel tijd aan willen besteden, omdat het allemaal nog te onduidelijk is. Denk bijvoorbeeld aan de profielontwikkelingen.

Het zal duidelijk zijn dat ieder subproject uit figuur 2 voor het plannen van projectactiviteiten uitvergroot moet worden met behulp van de verandermatrix (zie figuur 1 pag. 16). Bij de uitvergroting is het handig de ordening uit figuur 3 aan te houden. Daarbij is het de bedoeling dat medewerkers van iedere school zich voor ieder subproject die vier vragen stellen die in de eerste kolom staan.

Fasen van het innovatieproces	1 oriëntatie	2 analyse	3 doelstellingformulering	4 doelbekrachtiging	5 voorbereiding uitvoering	6 uitvoering	7 evaluatie nazorg	8 verandering
Scholen								
·Waar zit de school? ·Hoe is het tot nu toe gegaan? ·Hoe verder? ·Tijdsplanning								

Figuur 3 Stand van zaken per school per subproject

Bij het hierboven in beeld gebrachte proces is het belangrijk dat bevindingen van alle participerende scholen - zo (beknopt) mogelijk - in kaart gebracht, zodat scholen elkaar kunnen duidelijk maken hoe de stand van zaken per subproject is. Als die helderheid er niet is, is het voor scholen ook niet duidelijk bij welke scholen er iets te 'halen' is en wie als 'brenger' kan fungeren.

Het is uitermate belangrijk dat verantwoordelijkheden in

netwerkprojecten helder gedefinieerd zijn. Dat kan het beste, voor zover dat mogelijk is, aan het begin van het project gebeuren. Zo'n helderheid vanaf de start is noodzakelijk om tot heldere werkafspraken te komen: wie is voor wat verantwoordelijk in de verschillende fasen in het project. Als die helderheid over taken en functies er bij de start van een project niet is, is de kans groot dat die er in de loop van het project ook niet meer komt. Sterker nog, het wordt een grote handicap die aan het licht komt op momenten dat zaken niet op tijd klaar zijn, mensen zich niet aan gemaakte afspraken houden, de voortgang van het project belemmerd wordt e.d. Dan hoor je plotseling opmerkingen zoals: we moeten toch eens afspreken wie er nu precies ... etc.

FUNCTIE	WAT	WANNEER & HOE
Besluitvorming	<ol style="list-style-type: none"> 1 Projectdoelen per subproject 2 Activiteitenplanning, voor zover die subprojectoverstijgend zijn 	Fase 1 t/m 4 in de verandermatrix Fase 5 in de verandermatrix
Kruisbestuiving	Met betrekking tot de project-inrichting per afdeling van het instituut	Per fase van de verandermatrix
Voortgangsbewaking	<ol style="list-style-type: none"> 1 Mondeling verslag tijdens directievergaderingen 2 Monitoring op basis van produkt- en procesindicatoren 	Per fase Fase 6 en verder van de verandermatrix
Voortgangsrapportage	<ol style="list-style-type: none"> 1 Jaarlijkse schriftelijke rapportage 2 Zorg voor de totale evaluatie op instituutsniveau 	Fase 7 Fase 8
Budgettering	<ol style="list-style-type: none"> 1 Vaststelling 2 Budget bewaken 	Per fase

Figuur 4 Voorbeeld van een functie-omschrijving van een stuurgroep in een onderwijskundig project

Een andere werkorde aanbrengen in de loop van een project valt niet mee. Tolerantie en loyaliteit zijn prachtig als een noodzakelijke aanvulling op gedisciplineerd, planmatig en consequent werken, maar nooit de 'vervangers van'. Daarom pleiten we ervoor dat er na de eerste kennismakingsronde tussen de netwerkdeelnemers uitvoerig aandacht besteed wordt aan het bepalen van rechten en plichten van alle participanten: schoolleiding, schoolcoördinatoren tweede fase, de netwerk-stuurgroep, middenkaderfunctionarissen, administratieve ondersteuning, docenten, leerlingen, externe begeleiders en

eventueel andere betrokkenen. In figuur 4 hebben we bij wijze van voorbeeld de functie-omschrijving opgenomen van een stuurgroep uit een intensief hbo-project. De stuurgroepleden hadden twee stevige vergaderingen nodig om tot de invulling te komen.

De omschrijvingen zijn beknopt, maar voor de stuurgroep in dit project volstrekt helder. Dit wil overigens niet zeggen dat er na het bepalen van de taakomschrijving geen afspraken meer gemaakt zouden moeten worden met een draaiboekkarakter.

weeknr	wie	wat	hoe	wat is er klaar als we klaar zijn
1				
2				
..				

Figuur 5 Draaiboek waarin concrete afspraken worden opgenomen en de te realiseren producten

Er zijn veel voordelen verbonden aan draaiboekachtig nadenken over te verrichten werkzaamheden. Een draaiboek bewijst zijn waarde als:

- er sprake is van tijdsdruk ('voor morgenmiddag 17.00 uur moeten nog honderdeneen zaken geregeld worden');
- acties tot op de laatste millimeter volgens planning moeten verlopen (veranderingen in examens);
- afspraken complex zijn (meerdere subprojecten in een netwerk behartigen);
- acties niet van vandaag op morgen afgerond zijn (waar zouden we willen uitkomen over vijf jaar, en van daaruit terugredeneren om op korte termijn de juiste dingen te doen);
- plannen betrekking hebben op meerdere aspecten van de school-organisatie, waardoor alle medewerkers er op een of andere manier bij betrokken zijn;
- acties in een bepaalde volgorde achter elkaar geschakeld zijn (in

welke volgorde gaan we zaken in een netwerk aanpakken);

- blijkt dat medewerkers afspraken beter nakomen als ze genotuleerd worden door iemand die ook waakt over het nakomen van de afspraken.

4 Tot slot

Scholen doen mee aan netwerken omdat hun er veel aan gelegen is bij het binnengaan van de tweede fase op hun eigen school de goede dingen (te bedenken en) te doen en dingen goed te doen. Wat precies het moeilijkste is valt niet te zeggen. Je zou kunnen zeggen: de goede dingen bedenken is inspiratie en ze goed doen is transpiratie.

De goede dingen doen	De dingen goed doen
+	+
+	-
-	+
-	-

Figuur 6 Valkuilen bij netwerken

- De kans dat de goede dingen bedacht en gedaan worden neemt toe wanneer de eerste vier fasen uit de verandermatrix (zie figuur 1 pag. 16) aan de hand van de Z-beweging gebeuren (zie figuur 6 en 7 pag. 26).
- De kans dat de dingen goed gedaan worden, veronderstelt dat vanaf fase vier uit de verandermatrix uiterste zorgvuldigheid betracht wordt.
- De kans dat de goede dingen goed gedaan worden, neemt toe als een school creatief en zorgvuldig is, er hard gewerkt wordt en men geluk heeft.
- Op scholen waar de verkeerde dingen gebeuren, die vervolgens ook nog verkeerd uitgevoerd worden, is het zaak dat medewerkers erover denken hun geluk te zoeken buiten het onderwijs.

4 VALKUILEN VOOR NETWERKEN

Wynand Wijnen
Vakgroep Onderwijsontwikkeling en -research
Rijksuniversiteit Limburg

Jos Zuylen
MesoConsult

De voorgaande hoofdstukken hebben duidelijk gemaakt, dat het opzetten en organiseren van netwerken geen wissewasje is dat een plaats zou kunnen krijgen in de marge van de vele taken die op het onderwijs afkomen. Het opzetten en organiseren van netwerken kan veel vruchten opleveren voor de betrokken scholen, op voorwaarde dat een en ander goed en serieus wordt aangepakt. In dit afsluitend hoofdstuk vatten we enkele hoofdzaken van het werken in netwerken nog eens beknopt samen, zodat ze - als even zoveel werkregels - een functie kunnen vervullen bij het feitelijk realiseren van de netwerken die bij de invoering van de tweede fase van het voortgezet onderwijs broodnodig zullen zijn.

Stel vast wat het netwerk wil bereiken.

Duidelijkheid over de doelen die in een netwerk worden nagestreefd, is een noodzakelijke voorwaarde om feitelijk tot enig resultaat te komen. Gelegenheden om min of meer vrijblijvend te praten over hetgeen mogelijkwerijs gedaan zou moeten worden, zijn er meer dan voldoende en tot duidelijke resultaten hebben dergelijke praat-bijeenkomsten nog niet zo vaak geleid. Wil een netwerk een kans op succes hebben dan zal zo concreet en zo nauwkeurig mogelijk moeten worden vastgelegd wat er met behulp van het netwerk precies bereikt moet worden. De te bereiken doelstellingen kunnen niet concreet genoeg worden geformuleerd, vastgesteld en vastgelegd.

Stel vast welk belang het netwerk heeft voor de betrokkenen.

Participatie in een netwerk gebeurt over het algemeen niet omdat men niets anders te doen heeft. Het ligt voor de hand en het is alleszins verdedigbaar dat deelnemers aan een netwerk er beter van willen

worden. Stel dan ook in een zo vroeg mogelijk stadium vast, wat dat beter worden voor de verschillende betrokkenen precies inhoudt. Voor welke problemen dient het netwerk een oplossing dichterbij te brengen? Hoe zijn de verwachtingen precies in de tijd te plaatsen? Wil men snel resultaten zien? Kan men de verwachte resultaten enigszins concreet beschrijven? Ook hier is het zaak dat de belangen niet alleen worden vastgesteld, maar ook worden vastgelegd als mogelijk referentiepunt bij discussies die zeker tijdens de uitvoering van het project hierover zullen worden gevoerd.

Stel vast wanneer het netwerk het beoogde doel bereikt zal hebben. Activiteiten binnen een netwerk dienen ook zo goed mogelijk in de tijd geplaatst te worden. Het is beter deelactiviteiten af te sluiten en andere deelactiviteiten op te starten, dan een brij van activiteiten te laten ontstaan, waaraan niemand nog een begin of een einde kan zien. Periodiek gemaakte afspraken nog eens tegen het licht houden, controle op het opgestelde tijdschema, duidelijke markeringspunten aanbrenge, enz. zorgen ervoor dat de activiteiten binnen een netwerk niet al te veel onnodige frustraties bij de betrokkenen zullen oproepen. Ook moet worden vastgesteld waaraan zal worden afgemeten of het nagestreefde doel daadwerkelijk is bereikt. Het expliciteren hiervan kan voorkomen dat naderhand alsnog uitvoerig over de bedoelingen van het netwerk gesproken zal moeten worden.

Zorg voor een evenwichtige taakverdeling tussen betrokkenen. Het in balans houden van netwerken is een kunst op zichzelf. Verschil in beschikbare tijd, verschil in gemotiveerdheid, verschil in belang, verschil in betrokkenheid, verschil in erkenning, enz. kunnen er nogal eens toe leiden, dat niet iedereen evenveel blijft zien in de zin en de betekenis van het netwerk. Toch is dat evenwicht in de verdeling van taken een voorwaarde om een goede sfeer te bewaken, onderonsjes te voorkomen en afgesproken resultaten te bereiken. Mensen kunnen gemakkelijk de belangstelling verliezen wanneer ze de indruk krijgen dat ze voor het karretje van een ander worden gespannen. Het werken in netwerken dient iets gezamenlijks te zijn en te blijven op straffe van 'uitgaan als een nachtkaarsje'.

Zorg voor een goede voorbereiding van de bijeenkomsten. Netwerken zullen niet goed tot functioneren komen zonder regelmatige en geregelde bijeenkomsten. Zowel het regelmatige als het geregelde zijn in dit verband van belang. Is de afstand tussen de

bijeenkomsten te groot dan kan dit een netwerk gemakkelijk in slaap wiegen omdat de dingen van alledag in dat geval gemakkelijk voorrang krijgen. Het geregelde is echter minstens zo belangrijk. Bijeenkomsten zonder duidelijke agenda, zonder duidelijke leiding, zonder duidelijke taken, zonder duidelijke voorstellen, zonder duidelijke informatie worden achteraf nogal eens getypeerd als overbodig, nutteloos, niet de moeite waard enz. Een goede voorbereiding kan een dergelijke, negatieve waardering achteraf voorkomen.

Zorg voor een goede informatievoorziening naar betrokkenen.
Er zijn ongetwijfeld omstandigheden waarin het hebben en het houden van een informatievoorsprong profijtelijk is. Als er macht in het ding is, als men invloed wil hebben, als men een ander te slim af wil zijn, kan een informatievoorsprong daarbij een bruikbaar middel zijn. Netwerken worden gelukkig veelal met andere bedoelingen opgezet. In het kader van netwerken is het dan ook af te raden een informatievoorsprong op te bouwen of te handhaven. Een zo groot mogelijke openheid over alle relevante informatie is voor een goed functionerend netwerk een noodzaak. Het verstrekken van informatie moet worden aangemoedigd. Informatie aannemen en vervolgens laten blijken, dat er eigenlijk niets mee is gedaan, valt niet onder de categorie 'aanmoedigen'.

Leg gemaakte afspraken duidelijk en zorgvuldig vast.
Kibbelen over de vraag, of iets nu wel of niet afgesproken is, is niet alleen tijdsintensief, het is ook weinig productief, meestal hinderlijk, en doorgaans schiet men er niet zoveel mee op. Onduidelijkheid over de gemaakte afspraken kan worden voorkomen door gemaakte afspraken duidelijk en zorgvuldig vast te leggen. Nog beter - want effectiever - is het om gemaakte afspraken tussentijds nog eens in herinnering te brengen. Immers, vergeten blijkt een menselijke eigenschap te zijn. Het is aan te bevelen gemaakte afspraken aan het einde van een bijeenkomst nog eens duidelijk te formuleren, zodat de gemaakte afspraken ook worden gezien als iets dat voor het netwerk als zodanig van belang is. Bilaterale afspraken kunnen gemakkelijker in welles-nietes gesprekken terecht komen.

Leg bereikte (tussen)resultaten duidelijk en zorgvuldig vast.
Terugkoppeling over hetgeen inmiddels werd bereikt, blijkt erg effectief te zijn bij het op gang houden van samenwerkingsrelaties. Als men al te lang de indruk kan hebben, dat er eigenlijk niet zoveel

gebeurt, wil dat nog wel eens ten koste gaan van motivatie en inzet. Dit geldt niet alleen voor leerlingen in het onderwijs, het geldt ook voor participanten in netwerken. De bedoelingen en de functie van de netwerken worden duidelijk onderstreept door het van tijd tot tijd laten zien van tussen-resultaten. Tevreden omzien naar het verleden leidt ook nogal eens tot nieuwe energie voor de weg die nog verder moet worden bewandeld. Alleen maar tegen elkaar zeggen, dat het eigenlijk wel goed gaat is onvoldoende voor het reëel motiveren en stimuleren van participanten in een netwerk. Men wil ook resultaten zien.

Leg de kosten en de baten duidelijk en zorgvuldig vast.

Het 'voor wat, hoort wat' - principe is in veel gevallen een gezond principe. Wat kost het en wat brengt het op, zijn vragen die ook in het kader van netwerken bijzonder functioneel zijn. Netwerken hebben immers een doel en dat doel kan niet zijn het inzetten van tijd en geld zonder dat daar iets positiefs tegenover staat. Het is dan ook zaak dat bij netwerken periodiek zichtbaar wordt gemaakt wat de uitgevoerde activiteiten opleveren en welke prijs daar tegenover staat. Een dergelijk overzicht van kosten en baten kan er toe leiden dat de participanten van een netwerk nog eens kritisch gaan kijken naar de nagestreefde doelen, de gekozen middelen en het feitelijke effect van een en ander.

Stimuleer de betrokkenheid van de deelnemers.

Waardering voor hetgeen iemand heeft gedaan is een van de factoren met een gunstige invloed op de motivatie. Daarbij is het niet noodzakelijk, dat waardering in alle gevallen de vorm van geld aanneemt. Er zijn tal van andere vormen van waardering: zorgen voor ontspannen onderlinge verhoudingen, het onderhouden van contacten ook buiten de formele netwerk-kanalen om, waarderende opmerkingen over gemaakte vorderingen, informatie geven aan derden over de kwaliteit van de werkwijze en de bereikte resultaten, waardering in de sfeer van de aardigheden, maar uiteraard ook waardering in de vorm van tijd en geld. Van belang is vooral dat men netwerk-activiteiten in een enthousiaste bui niet zo maar bovenop de andere activiteiten stapelt door te denken dat het er wel bij gedaan kan worden.

Stimuleer het bespreekbaar maken van knelpunten en problemen.

Tijdens de uitvoering van de werkzaamheden zullen zich zonder enige twijfel allerlei knelpunten aandienen en problemen voordoen. Belangrijk is dat deze knelpunten en problemen niet worden

gebagatelliseerd. Knelpunten en problemen expliciet onderwerp van bespreking maken, kan niet sterk genoeg geadviseerd worden. Gebeurt dat niet, dan is de kans groot dat ze ongemerkt groeien en daardoor minder gemakkelijk hanteerbaar worden. Knelpunten en problemen maken deel uit van de activiteiten van het netwerk en ze dienen daar dan ook aan de orde te komen. Hierbij zal dan tevens blijken dat juist de samenwerking in het kader van een netwerk bijzondere mogelijkheden biedt om de problemen op een zo rationeel mogelijke manier tot een oplossing te brengen.

Stimuleer ontspanning in de onderlinge werksfeer.

Netwerken zijn er niet alleen maar om de invoering van veranderingen in het onderwijs mogelijk te maken. Netwerken zijn er ook om de eigen hoofdtaak minder belastend en meer effectief te maken. Het is niet goed om iedere keer opnieuw de deelname aan de activiteiten van het netwerk vooral te zien als belastend en onaantrekkelijk. Bij de uitvoering van netwerk-activiteiten zal zeker ook moeten worden gelet op werksfeer, werkklimaat, ontspannen onderlinge verhoudingen, zinvolle onderbrekingen, het onderstrepen van de gezamenlijkheid, het zichtbaar maken van bereikte resultaten, publiciteit naar buiten via vakbladen of anderszins. Niet alleen het 'wat' van het netwerk is belangrijk maar zeker ook het 'hoe'. Wanneer aan het 'hoe' op een goede manier vorm kan worden gegeven, dan is het 'wat' al voor de helft gerealiseerd.

De aanbevelingen, zoals die hierboven werden toegelicht, zijn in de titel aangekondigd als 'valkuilen voor netwerken'. Achteraf blijken ze toch weer de positieve draai van aanbevelingen gekregen te hebben. Noodzakelijk was dit natuurlijk niet, maar het is wel een positieve benadering van de problematiek. Zou iemand liever opereren vanuit de valkuil-optiek, dan kan dat natuurlijk ook. De geformuleerde aanbevelingen zijn hieronder 'gemaskerd' tot valkuilen.

- Laat vooral in het midden wat het netwerk wil bereiken.
- Eventuele belangen moeten kost wat kost onbesproken blijven.
- Spreek vooral geen criteria af waaraan voldaan moet worden.
- Probeer het vooral naar anderen toe te schuiven.

- **Laat de gang van zaken tijdens bijeenkomsten maar op hun beloop.**
- **Negeer wat anderen al gedaan en geschreven hebben.**
- **Probeer afspraken te vermijden en hou ze in ieder geval onduidelijk.**
- **Beschouw het netwerk als een eindeloos gebeuren zonder tussenstations.**
- **Maak voortdurend duidelijk dat tijd en geld geen rol mogen spelen.**
- **Wijs voortdurend op de tekortkomingen van de deelnemers.**
- **Beschouw knelpunten en problemen als fouten van de betrokkenen.**
- **Maak er vooral een loodzware zaak van en vermijd grapjes.**

Maar toch: de positieve aanbevelingen bevallen ons beter.

i Denken in termen van matrices is overigens een profijtelijke activiteit gebleken bij het plannen en uitwerken van veranderingsprojecten. De matrix is een multifunctioneel schema waarmee snel een aantal ingewikkelde relaties tussen meerdere variabelen of factoren zichtbaar en inzichtelijk kunnen worden gemaakt. Een matrix kan gebruikt worden als ordeningsschema, als checklist, als heuristisch schema, als analyse- en onderzoeksschema, voor plannings- en begrotingsdoeleinden. Behalve de hier behandelde matrices zijn ten behoeve van vergelijkbare onderwijsinnovaties als (t)huiswerkbaar onderwijs sinds 1987 meerdere hulpmiddelen en instrumenten ontwikkeld, die gebaseerd zijn op matrixmodellen. Een aantal daarvan wordt beschreven in MesoConsultpublicaties als 'De Betere Les' en 'Leren doen ze zelf!'. Andere publicaties waarin het gebruik van matrices een prominente rol speelt, zijn het handboek van Miles en Huberman over kwalitatieve analyses (1984) en de publicatie van Peter Camp (1992) 'De kracht van de matrix', die gaat over organisatieveranderingen in het algemeen.