

## 5 School B

### Resterende deel 5.3 Resultaten

#### Veronderstelling 1

##### **Leiding geven aan onderwijsvernieuwing vereist contextmanagement.**

Voor deze veronderstelling hebben we de onderzoeksgegevens van School B onderzocht op verwijzingen naar de volgende indicatoren:

1. Oriëntatie door de schoolleiding op relevante onderwijskundige en maatschappelijke ontwikkelingen.
2. Het richting geven aan de het proces van permanente schoolontwikkeling op het vlak van visie en strategisch beleid.
3. Omgaan met druk uit de omgeving en het benutten van kansen die de omgeving biedt om vorm te geven aan het proces van schoolontwikkeling.
4. Hoe de schoolleiding bij dit alles rekening houdt met draagvlak en draagkracht van de organisatie.

In onze database vinden we in het jaar 2001-2002 de eerste verwijzingen naar de ontwikkeling van het Strategisch Beleidsplan 2002-2006 dat in maart 2003 wordt vastgesteld in het MT en het Bestuur van School B. Hierin weerklinkt de echo van de grote onderwijskundige vernieuwingen die op basis van overheidsbeleid door Nederlandse pioniersscholen worden ontwikkeld, namelijk *“Het verzorgen van toekomstgericht onderwijs door adequaat te reageren op maatschappelijke veranderingen en het tijdig invullen van relevante onderwijsontwikkelingen”* (B1, maart 2002). (1)

Uit de interne nieuwsbrieven die in het eerste pilotjaar 2003-2004 gepubliceerd worden, blijkt dat ict gezien wordt als ondersteuning van ‘toekomstgericht onderwijs’. Al in 2001 is een deskundige in dienst genomen die zich bezig houdt met het ontwikkelen, invoeren en inrichten van een elektronische leeromgeving (elo) en het ondersteunen van docenten om dit platform te gebruiken voor de organisatie van het onderwijs en onderlinge communicatie.

Aan het eind van het eerste pilotjaar 2003-2004 worden twee collega’s vrijgemaakt die met name de stimulerende en ondersteunende taak naar docenten overnemen (B18). In 2004-2005 worden ook de eerste trainingen, op vrijwillige basis, georganiseerd voor docenten om de elo te leren gebruiken. Een van de nieuwe elo-ondersteuners formuleert dit als volgt:

*Interne Nieuwsbrief (B25, oktober 2004)*

*“Dat wij binnen onze scholengemeenschap over [interne naam elo] praten, heeft alles te maken met de principiële keuze die hierin op beleidsniveau is gemaakt. [...] Wat nu in snel tempo moet gebeuren, is het organiseren van een scholingstraject. [...] Om aan alle fantasie een eind te maken: er is ook plaats voor jou in de diverse scholingsvormen en cursussen. Cursussen zullen op een centrale plaats georganiseerd worden, maar ook op locaties. Zo tuigen wij onze eigen zoektocht op. Onderwijsvernieuwing is ons doel, [interne naam elo] is een onmisbaar hulpmiddel.”* (2)

In het “Reculturing-onderzoek” (B49, december 2007) waarin wordt teruggeblikt naar de eerste jaren onderwijsvernieuwing op School B, willen de onderzoekers weten in hoeverre uitoefening van macht door schoolleiders helpt om de rol van initiator, stimulator en ontwerper van het cultuurveranderingsproces uit te oefenen. Zij concluderen dat individuele ervaringen van schoolleiders vaak ten grondslag liggen aan hun visie op een noodzakelijke verandering van de onderwijspraktijk. Uit deze onderzoeksbron is tevens af te leiden dat de persoonlijke betrokkenheid bij de school door de bestuurder een sterke motivatie oplevert voor het inzetten van een verandertraject en dat het volgen van de onderwijskundige vernieuwingen, die in die tijd overal in Nederland plaats vinden, de inspiratie hebben gevormd voor de koers die School B moet inslaan. De kanttekening die we hierbij moeten maken, is de vraag naar de mate waarin het gehele MT achter het vernieuwingsplan staat. In de gegevens komt steeds opnieuw naar voren dat het initiatief bij de bestuurder ligt, samen

met enkele MT-leden, zoals de locatiedirecteuren van de Park- en Zuidlocatie, een paar afdelingsleiders en een aantal docenten. Wij vermoeden op basis van alle gegevens die tot onze beschikking staan, dat het een betrekkelijk kleine groep is geweest die als initiatiefnemers en aanjagers van de vernieuwing hebben gefunctioneerd. Het is ook deze groep geweest die de eerste ideeën voor het 8-puntenplan heeft opgesteld, die daarna door de centrale directie en het MT is gelegitimeerd. (3)

Het richtinggevend 8-puntenplan (zie Innovatiehistorie) waar de bestuurder in het vorige fragment naar verwijst, laat zien hoe breed de 'invulling' van deze strategische doelstelling is opgepakt. Uitgangspunt 1 in het 8-puntenplan, 'Personeel centraal, als motor van de vernieuwing' interpreteren wij als erkenning van het feit dat het realiseren van de zes concrete onderwijsvernieuwingsdoelen afhankelijk is van de steun van de medewerkers voor het plan en de actieve bijdrage die zij willen leveren aan het veranderingsproces. Uitgangspunt 5, 'Een 38-urige plaatsgebonden werkweek voor medewerkers' neemt een voorschot hierop. Dit laatste punt zal tijdens de komende jaren zorgen voor onrust en weerstanden onder grote groepen docenten. Het vormt ook de inzet van stevige onderhandelingen in de periode januari - maart 2004 tussen de centrale directie en medezeggenschapsraad over acceptabele vormen van taakbelasting in de eerste ontwikkelingsjaren en veranderingen in de werksituatie die noodzakelijk worden geacht om samen te kunnen werken en zaken als de verlengde schooldag te realiseren. Uiteindelijk bereiken de medezeggenschapsraad en de centrale directie een compromis dat op de schoolbrede studiedag over de voortgang van het vernieuwingstraject op 17 maart 2004 in een stemming is voorgelegd aan alle medewerkers. Dit blijkt uit een brief van de voorzitter van de centrale directie ofwel bestuurder aan de medezeggenschapsraad (MR) op 5 maart 2004:

*"Peiling van goede moed" (B11, p.82/83 maart 2004)*

*"Wanneer die 2/3 meerderheid voor de wijziging onverhoopt niet wordt gehaald, hebben we, directie en MR, afgesproken naar de landelijke bezwarencommissie te gaan. Maar gelet op het feit dat de MR en de directie het eens geworden zijn over het taakbeleid voor 2004-2005, gaan we er vanuit dat de stemming onder medewerkers geen obstakel zal vormen." (4)*

De vorige fragmenten geven ons inzicht in de krachtige wijze waarop de bestuurder het vernieuwingsideaal neerzet en het verdedigt tegen 'praktische bewaren'. De drijfveer daarachter heeft wellicht te maken met het gegeven dat hij het, samen met zijn collega in de centrale directie, als zijn taak en rol ziet om scherp in de gaten te houden welke eisen de maatschappij aan het onderwijs stelt en wat dat betekent voor de ontwikkeling van het onderwijs in de school waar hij leiding aan geeft. Dit wordt duidelijk uit het volgende fragment uit een interview met de extern adviseur die vanaf het begin de onderwijsvernieuwing heeft ondersteund.

*Extern adviseur (B83, september 2010)*

*"De algemeen directeur is door eigen kwaliteiten [...] opgeklommen als leidinggevende van een fusie van 10 scholen. Hij heeft zich gemanifesteerd als een handig bestuurder met een open oog voor maatschappelijke ontwikkelingen en een sterke ambitie om van [school B] een sterke toekomstgerichte en onderwijskundig vooruitstrevende school te maken. Niet bang om ingrijpende beslissingen te nemen (en ook snel als dat nodig was) en om voor zijn besluiten te staan. De drijfveer van de algemeen directeur is [...] altijd geweest om met een open mind voor maatschappelijke ontwikkelingen buiten de school het onderwijs bij de tijd te brengen en daar hoorde het gebruik van ict als middel als vanzelf sprekend bij." (5)*

Behalve een scherp oog voor vernieuwingstendensen in het Nederlandse voortgezet onderwijs voert de schoolleiding ook een alert beleid om externe deskundigen en organisaties in te schakelen die ofwel inhoudelijke steun kunnen verlenen aan het proces ofwel die diensten verrichten of adviezen geven. Wij verwijzen in dit verband naar de Innovatiehistorie. Daaruit wordt duidelijk dat School B gerenommeerde landelijke instituten inhuurt om het werk in de ontwikkelingsgroepen te ondersteunen. Ook de opdracht tot het

onderzoek naar de voortgang en beleving van het ontwikkelingsproces in de jaren 2003-2004 en 2004-2005 rekenen wij daartoe. Deze onderzoeken worden in handen gegeven van externe onderzoekers en worden gesuperviseerd door hoogleraren van naam, die ook de presentatie op schoolbrede studiedagen voor hun rekening nemen. Het valt ons op dat het onderzoek, bedoeld als managementfeedback en als aanzet voor reflectie in de gehele schoolgemeenschap, in handen wordt gelegd van externen. De presentatie ervan en de gedachtewisseling erover vinden steeds in het voorjaar plaats. We hebben geen gegevens in hoeverre uitwisseling van ervaringen en reflectie daarover structureel deel uitmaken van het werk in de ontwikkelgroepen, teamteachgroepen en afdelingsvergaderingen. (6)

Uit de bevindingen tot nu toe krijgen we de indruk dat de oriëntatie op externe onderwijskundige vernieuwingen en het gebruik maken van externe deskundigen met een visie op onderwijsvernieuwing die past bij School B, vooral in de beginjaren van belang is geweest voor de schoolleiding. Hierbij is volgens ons de aandacht van de schoolleiding sterk gericht op het realiseren van het 8-puntenplan en het creëren van steun in de externe context. Kritische geluiden die toen al in de vakpers en publieke media zijn verschenen over het 'doorslaan' van de extreme onderwijsvernieuwingen en het verlies aan kwaliteit die dat tot gevolg zou hebben, hebben geen merkbare bedenkingen opgeleverd, voor zover wij dat uit onze gegevens kunnen opmaken. (7)

Vanaf 2003-2004, toen het beleid zijn eerste concrete uitwerking heeft gekregen op de werkvloer, zien we dat het innovatieproces sterk wordt beïnvloed door interne ontwikkelingen en de energie die dat vraagt van alle betrokkenen. Al vrij snel wordt duidelijk dat de vernieuwingspraktijk in feite wordt bepaald door de nieuwe setting waarin het onderwijs wordt gegeven en minder door het 8-puntenplan en de visie daarachter. Dit geldt vooral voor de locaties waar leerateliers gerealiseerd worden, zoals in de onderbouw van de Zuidlocatie en de Parklocatie (B41 "Engagement-onderzoek", p.34/35, april 2005). Er vindt als het ware een verschuiving plaats van het denken over de verbetering van het onderwijsleerproces door middel van een nieuwe setting en nieuwe didactiek naar het ad hoc oplossen van allerlei praktisch problemen. (8)

Tenslotte willen we wat betreft de eerste jaren van de onderwijsvernieuwing ingaan op de vraag in hoeverre bij de keuze voor de strategische doelen en de planning van de realisering daarvan rekening is gehouden met het verandervermogen van de organisatie ofwel het vierde aspect van de veronderstelling. Uit het bronnenmateriaal weten we dat de docenten die zich aangetrokken voelen tot de vernieuwingsideeën van de schoolleiding direct en met grote inzet in de periode voor en in de zomervakantie van 2003 aan de gang gaan om de eerste pilot en de ontwikkeling van leergebieden voor te bereiden. Het is redelijk te veronderstellen dat ook deze docenten beïnvloed zijn door de bezieling die uitgaat van publicaties en praktijkervaringen van experimenten in scholen, zoals 'Slash 21', die vanaf 2002 op meerdere plaatsen in Nederland plaatsvinden in het kader van de basisvorming, het studiehuis in de tweede fase en werkplekieren in de bovenbouw van het vmbo. Uit een telefonisch interview met een afdelingsleider van de Zuidlocatie, die in 2003 een van de initiatiefnemers is onder de docenten, hebben we begrepen dat er vrijwilligers zijn gevraagd voor het opstarten van de pilots en de ontwikkelgroepen (B86, november 2010). Dit doet ons veronderstellen dat bij deze docenten een groot draagvlak is voor het vernieuwingsbeleid, maar dat de overige docenten meer of minder welwillend een afwachtende houding hebben aangenomen. Dit komt ook overeen met het gegeven dat bij de eerste stemming over de inzet van het 8-puntenplan op 17 maart 2004 (in het eerste proefinvoeringsjaar) een kleine meerderheid van de docenten het groene licht heeft gegeven voor een tweede proefinvoeringsjaar. (9)

Er zijn veel aanwijzingen te vinden in de bronnen van School B dat mensen en organisatie de ontwikkelingen niet bij kunnen houden, ondanks de grote mate van goodwill die het vernieuwingsbeleid in de beginjaren heeft verworven. De meeste docenten hebben zeker

niet onwelwillend tegenover de inhoudelijke vernieuwing gestaan. In alle locaties treffen we kleine groepen enthousiaste docenten aan die een zeer grote betrokkenheid tonen bij de ontwikkeling van nieuwe onderwijspraktijken, maar breed in de school constateren we ook zorg over de aanpak en intensiteit van het vernieuwingsproces en de groeiende afstand tussen schoolleiding en docenten. Dit laatste geldt overigens niet voor de Parklocatie. In het verslag van het “Engagement-onderzoek” worden hier vele pagina’s aan gewijd. Hierna een illustratieve selectie van uitspraken van docenten in AI-sessies (B41 “Engagement-onderzoek”, p.24-27, april 2005). (10)

Uit dit onderzoek blijkt ook dat in het tweede invoeringsjaar de werkdruk toeneemt. De externe onderzoekers die het “Engagement-onderzoek” uitgevoerd hebben, beschrijven dat als volgt. Ook hier geldt dat deze opmerkingen niet gemaakt worden door docenten uit de Parkgroep (B41, p.43, april 2005). (11)

Wij sluiten deze eerste periode af met een nieuw voorbeeld van het creëren van kansen in de schoolomgeving ten behoeve van het interne vernieuwingsproject. Het gaat om het verkennen van de mogelijkheid om, door bovenschoolse samenwerking, gezamenlijk expertise te ontwikkelen en de (aanzienlijke) kosten van de vernieuwing te spreiden en actief aan fondswerving te doen. In de periode 2003-2005 stelt de schoolleiding de school open voor bezoek van geïnteresseerde collega’s van andere scholen in het land in de vorm van een aantal praktijkcongressen om hiermee reflecties van buitenstanders op de activiteiten van School B te verzamelen (B40 Interne nieuwsbrief, april 2005).

*Interne nieuwsbrief (B45, juni/juli 2005)*

*“Over belangstelling van andere scholen en instanties hebben we niet te klagen gehad. Met bussen vol zijn bezoekers naar onze school gekomen om te kijken hoe in leerateliers werd gewerkt.” (12)*

Wij constateren dat de vernieuwingspraktijk in de onderbouw in deze periode feitelijk alleen nog bepaald wordt door het werken in de leerateliers en de invoering van leergebieden. Wij vermoeden dat het oorspronkelijke 8-puntenplan voor docenten en schoolleiding niet meer leidend is. We constateren wel dat in deze periode binnen het MT ideeën ontstaan om meer gebruik te maken van ict als ondersteuning van het leerproces en de vernieuwingspraktijk van een nieuw elan te voorzien. Naast de al bestaande praktijk om de elo te benutten als studiewijzer, gaan de gedachten ook steeds meer naar het in eigen beheer ontwikkelen van leerboekvervangend gedigitaliseerd leermateriaal. De maatschappelijke ontwikkelingen, de vanzelfsprekendheid van ict voor leerlingen in het dagelijks leven en de toegenomen mogelijkheden met betrekking tot digitalisering hebben hierbij een rol gespeeld. Wij beschouwen dit als een voorbeeld van richtinggevend strategisch leiderschap.

School B realiseert zich ook dat de verdere ontwikkeling van de elo en het arrangeren van gedigitaliseerd leermateriaal door docenten de capaciteit van één schoolorganisatie overstijgen. Ook nu weer gaat de school op zoek naar mogelijkheden in de bredere schoolomgeving om de interne vernieuwingsdoelen veilig te stellen. In deze periode ontwikkelt de bestuurder het idee van een coöperatie van scholen die vooral gericht is op de ontwikkeling van gedigitaliseerd leermateriaal. In een tandem ‘bestuurder-extern adviseur’ wordt de zoektocht naar een juridische vorm van samenwerken van scholen via het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gecombineerd met de ervaring van de kracht van het netwerken van de extern adviseur. Het is immers de bedoeling dat scholen met en voor elkaar gedigitaliseerd leermateriaal ontwikkelen, expertise uitwisselen en aan fondswerving doen. Dit initiatief leidt op 28 juni 2005 tot de oprichting van de onderwijsvernieuwingscoöperatie.nl (OVC). (13)

De winst van de investering in de OVC wordt al snel duidelijk. Door het OVC-bureau wordt School B geattendeerd op deelname aan verschillende subsidietrajecten. Enkele voorbeelden zijn een extern begeleide en gesubsidieerde try-out van gedigitaliseerd

leermateriaal voor het vak Engels op twee locaties. Een ander project is “Groeien door Games”, gericht op het ontwikkelen van games als een volwaardige, vervangende didactische werkvorm en tevens een winnend project in het kader van het “Actieprogramma Maatschappelijke Sectoren en ICT” (M&ICT).

Een ander voordeel van het functioneren in een scholennetwerk is de bundeling van krachten die ontstaat. Iedere OVC-school heeft te maken met docenten - Ima's en ict-ambassadeurs - en jic'ers die als samenwerkende en samenlerende groep specialisten gedigitaliseerd leermateriaal gaan ontwikkelen en docenten in de eigen school ondersteunen. Hiermee wordt expertise opgebouwd die niet alleen bovenschools, op OVC-niveau, maar ook intern in School B kan worden ingezet. Ook het schoolleidersoverleg (de ledenvergadering van de OVC) draagt bij aan ontwikkeling van expertise en visieontwikkeling. Deze wordt ook intern aangewend. Dit komt tot uiting in de formalisering van nieuw beleid voor School B.

*Notitie “Waarom gedigitaliseerd leermateriaal?” (B47, november 2007)*

*“Samen met de ontwikkeling van het teamteachconcept vormen (1) de ontwikkeling van onze elektronische leeromgeving (ELO), (2) het daarbinnen arrangeren van leermaterialen voor de door ons gewenste onderwijsscenario's en (3) het samen met een aantal andere scholen arrangeren van geschikt leermateriaal voor de onderscheiden leergebieden de drie pijlers van onze onderwijsvernieuwing.” (14)*

De bestuurder van School B, die als initiatiefnemer ook de voorzitter is van de ledenvergadering van de OVC, besteedt in deze periode veel tijd en aandacht aan de oprichting van de OVC en de ontwikkeling ervan als coöperatie. (15)

Naast de invloed van de OVC op de uitwerking van het innovatieproces op School B zijn ook de contacten met ouders/verzorgers van invloed op de keuzes binnen de onderwijskundige uitgangspunten van School B. Dit wordt zichtbaar in het zogenoemde ouderaccount, wat in schooljaar 2008-2009 in leerjaar 1 en 2 door de schoolleiding wordt ingevoerd. Een schooljaar later volgen de overige leerjaren. Een zichtbaar effect is dat transparantie met betrekking tot de leerstof, cijfers en absentiegegevens voor ouders, het gebruik van de elo door docenten heeft doen toenemen (B69 Bestuurder, oktober 2009). (16)

Uit de gegevens waarover wij beschikken, komt naar voren dat de werkdruk en (dreigende) overbelasting in de loop van de tijd niet wezenlijk is verminderd. De school heeft geen manier gevonden om het proces van permanente onderwijsontwikkeling zodanig in te richten dat de werkdruk binnen de perken blijft. Dit blijkt uit de opmerkingen die docenten maken aan het eind van een vragenlijst over het gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal in de ruimte voor aanvullingen/opmerkingen. Deze docenten zijn afkomstig uit de onderbouw van drie locaties. *Vragenlijstonderzoek (B60, p.13/14, maart 2009)*

*“- We hebben het alleen altijd erg druk waardoor het nog wel eens blijft liggen. Ik hoop wel dat ik meer tijd krijg om hier goed mee te leren werken.*  
*- Sinds de invoering van ons nieuw onderwijssysteem is er nog steeds geen werkdrukverlichting geweest en het is alleen maar veel drukker geworden.*  
*- Er wordt alleen maar steeds meer van ons gevraagd, terwijl er geen taakverlichting plaats vindt. Dit is onmogelijk.*  
*- Computerwerk heeft nu bij mij niet de hoogste prioriteit. Het is allemaal leuk en aardig als we zelf (docenten) hier ook iets mee kunnen. Hebben we een visie??? Kunnen we zelf goed overweg met het digitale materiaal??? Ik denk het niet. Daarbij komt nog het tijdsprobleem. Ik wil wel meer met de computer, maar ik zou niet weten hoe ik dat moet organiseren, lees: tijdsindeling. Daarnaast worden er van mij nog 83 andere dingen gevraagd, die ik eigenlijk moet doen/regelen/aanpakken/gebruiken/enz. (liefst vandaag nog!!) Dus geen onwil, maar onmacht.” (17)*

Over het feit dat de boog niet jaar in jaar uit gespannen kan staan bij docenten en dat je daar bij het aansturen van de vernieuwing rekening mee moet houden, doelt de bestuurder in onderstaand fragment.

*Bestuurder (B69, oktober 2009)*

*“De bestuurder constateert (met wijsheid achteraf) dat de schoolleiding tot op heden te veel de regie heeft willen houden en dat er te veel top down georganiseerd is met betrekking tot het gebruik van de elo en gedigitaliseerd leermateriaal. [...] De bestuurder geeft aan dat hiermee weerstand is gecreëerd, omdat er niet op tijd ruimte is gegeven aan bottom up initiatieven [...]. De bestuurder benoemt dat het belangrijk is te onderkennen in welke golfbeweging je als school zit.” (18)*

Ook het steeds binnenhalen van subsidies, voor projecten die weliswaar passen in de grote lijn van het vernieuwingstraject, kunnen negatieve bijeffecten opleveren. Subsidies kennen immers hun eigen looptijd, kwaliteitseisen en verantwoordingstrajecten die niet altijd sporen met het tempo en de innovatiecapaciteit van de schoolorganisatie (B69 Bestuurder, oktober 2009). (19)

Op het moment dat financiële motieven de overhand krijgen tijdens een vernieuwingsproces levert deze contextvariabele nauwelijks een positieve bijdrage, maar legt in toenemende mate druk op de docenten. De strategisch leider van de school is dan namelijk niet in staat een balans te vinden tussen de externe druk en de haalbaarheid van de vernieuwingsdoelen in de school (vierde aspect van de veronderstelling). Een voorbeeld hiervan is het dankbaar inspelen op de nieuwe wetgeving met betrekking tot het schoolboekengeld om de infrastructurele randvoorwaarden voor digitalisering te financieren. Wanneer het schoolboekengeld voor een groot deel wordt besteed aan bijvoorbeeld netbooks voor leerlingen en docenten, is het niet meer beschikbaar voor schoolboeken. Daardoor wordt het leren gebruiken van methodevervangende gedigitaliseerde leerstof noodzakelijk.

*Bestuurder (B69, oktober 2009)*

*“Ik zie het schoolboekengeld als een hefboomeffect voor de opkomst van de digitalisering en de bewustwording hiervan binnen de school.” (20)*

Wanneer in een interview docenten expliciet gevraagd wordt of ze iets merken van de invloed van de buitenschoolse context op de onderwijsvernieuwing, maken ze duidelijk dat voor hen het MT als relevante context geldt en niet de buitenschoolse werkelijkheid. In het MT worden namelijk de besluiten genomen die soms een negatieve invloed hebben op het ontwikkelingswerk binnen de teams, zoals top-down hardware invoeren dat voor obstructies heeft gezorgd (B78 Docenten, april 2010). (21)

## **Veronderstelling 2**

### **Er is een relatie tussen gezamenlijk leren door docenten en het gebruik van en de beeldvorming over gedigitaliseerd leermateriaal.**

Wat betreft deze veronderstelling is de onderzoeksdatabase van School B doorzocht op bewijsplaatsen voor de volgende drie indicatoren:

1. Taakinterdependentie in een groep docenten: vormen van samenwerken en/of samen leren waarin sprake is van wederzijdse afhankelijkheid van groepsleden van elkaar bij het vervullen van taken. Ze helpen elkaar met concrete zaken.
2. Doelinterdependentie in een groep docenten: een groep waarin de groepsleden open staan voor de ideeën en opvattingen van elkaar en die, met betrekking tot de onderwijsvernieuwing, hetzelfde doel nastreven.
3. Processen in groepen die gekenmerkt worden door individuele en/of gezamenlijke reflecties.

De eerste twee indicatoren hebben betrekking op groepsdynamiek en wederzijdse afhankelijkheid binnen het sociale proces. De derde indicator betreft het metacognitieve niveau ofwel het denken en uitwisselen over werken en leren.

Onder veronderstelling 2 onderzoeken we de invloed van gezamenlijk leren van docenten op de aard en intensiteit van het gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal en hun opvattingen daarover, zowel georganiseerd in de vorm van interventies als spontaan doordat docenten op eigen initiatief gaan samenwerken. Uit onze gegevens kunnen we niet goed opmaken dat er in de onderzochte periode in School B een visie is ontwikkeld op het stimuleren of benutten van leer- en ontwikkelingsprocessen van docenten in groeps- of teamverband. We constateren wel dat er in de loop van de tijd professionaliseringsactiviteiten zijn uitgevoerd, aanvankelijk wanneer de situatie er om vroeg, later - onder druk van de OVC - als uitgewerkt professionaliseringsbeleid. In dit onderzoek concentreren we ons op de Zuidgroep en Parkgroep. Vooral in de Parkgroep zien we een duidelijke samenhang tussen gezamenlijk leren on the job en een geleidelijke toename in het gebruik van de elo en gedigitaliseerd leermateriaal, bij de Zuidgroep is dit minder duidelijk, onder andere vanwege de complexe organisatie. Om de ontwikkelingen van de Zuidgroep en de Parkgroep goed in een kader te kunnen plaatsten van het beleid van School B, zullen we eerst ingaan op de wijze waarop de georganiseerde professionalisering van docenten in de loop van de tijd gestalte heeft gekregen.

In januari 2004 wordt voor de docenten die les geven in de leerateliers van leerjaar 1 en leerjaar 3 op Locatie Zuid door de extern adviseur de 'Werkconferentie Leerprocesbegeleiding' verzorgd (B6, januari 2004). Het is een sterk gestructureerde bijeenkomst waarbij individuele leertaken worden verdiept door geleide reflecties in groepen, waarna afgesloten wordt met een plenaire discussie. In het hetzelfde jaar worden de locatieoverstijgende ontwikkelgroepen begeleid door externe deskundigen op het gebied van curriculumontwikkeling. We krijgen niet de indruk dat hierbij speciaal aandacht is voor teamontwikkeling. (22)

Gedurende de eerste twee invoeringsjaren is veel aandacht voor scholing met betrekking tot het gebruik van de elo. Het betreft voornamelijk een klassiek aanbodgestuurd trainingsaanbod (B18 Interne nieuwsbrief, juni 2004; B25 Interne nieuwsbrief, oktober 2004). (23)

Docenten hebben duidelijk ideeën over hoe deskundigheidsbevordering georganiseerd moet worden.

*"Engagement-onderzoek" (B41, p.39/40, april 2005)*

*- Meer tijd voor collegiaal leren in het team (samen ontwikkelen, intervisie, buddy's op de werkvloer vormen). Deze vorm van 'horizontaal leren wordt zeer bevredigend en productief genoemd en is een van de factoren die steeds genoemd wordt door docenten die teamteachen positief benaderen.*

*- Locatieoverstijgende mini-conferenties of uitwisselingsmogelijkheden georganiseerd rond een concreet thema; tijd voor kijken bij elkaar (excursies naar andere locaties, meelopen op andere locatie).*

*- Vraaggestuurde externe ondersteuning: op basis van een concrete vraaggerichte ondersteuning door een externe specialist; taken extern laten uitvoeren (leermateriaal vorm laten geven door [externe ondersteuners] werd als voorbeeld genoemd)."*

Bij de beschrijving van leerprocessen in de Zuidgroep komen we nog meer van dit soort opmerkingen tegen. In de eerste twee ontwikkeljaren gaan er veel signalen naar de schoolleiding dat er behoefte is aan tijd en gelegenheid om samen te werken en samen te ontwikkelen naast het aanbod van scholing en training. (24)

In november 2007 schrijven enkele leden van de Onderwijswerkgroep in een beleidsnotitie over de stand van zaken met betrekking tot het gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal.

*Interne beleidsnotitie 'Waarom gedigitaliseerd leermateriaal?' (B47, november 2007*

*"Toch constateren we dat ondanks de afgelopen vier jaar aangeboden scholing en geormerkte uren voor deskundigheidsbevordering op het gebied van ICT en ELO-gebruik, het feitelijk gebruik achterblijft bij onze gezamenlijke ambitie." (25)*

Op OVC-niveau wordt besloten dat alle participerende scholen een structureel professionaliseringsplan opstellen. In het kader hiervan vindt op 29 april 2009 een gesprek plaats in het MT van School B in aanwezigheid van een deskundige van het OVC-bureau en de interne onderwijskundige van School B. Hierna citeren we een tweetal kenmerkende passages uit het MT-verslag voor dit agendapunt, eerst de analyse van de situatie en vervolgens het beleidsbesluit.

*MT-verslag (B66, april 2009)*

*“- De prioriteiten volgens de docenten onderbouw [zijn] professionalisering, visie en ICT-infrastructuur.*

*- Tot op heden heeft de nadruk gelegen op ‘verleiden tot’. Reeds opgedane ervaringen bevestigen dat van bovenop opleggen niet werkt. Door respons op de vragenlijst als uitgangspunt te nemen, sluiten we aan bij de wensen en behoeften van de docenten (onderbouw) in plaats van top-down te werk te gaan.*

*- Het moet docenten duidelijk worden dat er geen onderwijs meer zal zijn zonder gebruik van de elo. Dit moet eenduidig zijn zonder ruis en twijfel op de lijn.*

*- De bevindingen vanuit de vragenlijst, dat er te weinig structureel georganiseerd wordt in het kader van professionalisering, wordt bevestigd.”*

Verderop in hetzelfde verslag onder het kopje “aanzet aanscherpen” vinden we de wijze waarop het professionaliseringsbeleid uitgewerkt moet gaan worden:

*MT-verslag (B66, april 2009)*

*“In de jaarkalender van 2009-2010 zal professionalisering opgenomen moeten worden. Bij dit scholingstraject zijn integratie in het bestaande onderwijsprogramma en werkplekgebondenheid erg belangrijk.” (26)*

In oktober 2009 verschijnt het professionaliseringsplan (B71, oktober 2009) van School B dat is opgesteld door de stafafdeling ‘Onderwijs en elo’. Het professionaliseringsplan gaat uit van acht bijeenkomsten voor alle docenten onder- en bovenbouw, waarvan de voorbereiding, uitvoering en nazorg gedetailleerd zijn uitgewerkt voor degenen die dit programma coördineren en uitvoeren. De inhoud wordt deels bepaald door de schoolleiding, deels door docenten. (27)

De acht professionaliseringsbijeenkomsten zijn twee keer geëvalueerd, in april en mei/juni 2010. De eerste evaluatie is vooral gericht op de kwaliteit van de uitvoering. Deze is over de hele linie bevredigend hoog. Echter, bij de vraag over het leerrendement lezen we dat de opbrengst niet volledig aan de verwachtingen voldoet: *“Het wisselt sterk per collega” (B79)*. De coördinator professionalisering formuleert tien aanbevelingen aan de schoolleiding, waarvan er vijf direct betrekking hebben op de kwaliteit van het leerproces bij de docenten: *Rapport van de coördinator professionalisering (B79, april 2009)*

*“- Zorg voor een visie*

*- Duidelijkheid over de doelen*

*- Eigenaarsgevoel creëren, waaronder eigen mensen (alle locaties van de school betrekken) als trainers inzetten.*

*- Samenwerking realiseren, zowel intern als met relevante partijen.*

*- Werkplekgerichtheid/direct toepasbare scholingsonderwerpen.”*

Deze aanbevelingen worden ondersteund door de constatering dat docenten ‘een zekere weerzin’ ontwikkelen tegen aanbodgestuurde verplichte professionalisering.

*Evaluatie laatste twee professionaliseringsbijeenkomsten (B82, mei/juni 2010)*

*“Tijdens de bespreking van de evaluatiegegevens met de ICT-ambassadeurs is door een van de ICT-ambassadeurs van [de Zuidlocatie] opgemerkt dat er sprake is van een zekere weerzin tegen georganiseerde bijeenkomsten. Ondanks de afspraken hierover binnen het taakbeleid is de omgang met het verplichtende karakter voor de verschillende collega’s problematisch.” (28)*

In verband met de grote verschillen tussen de Parkgroep en de Zuidgroep gaan we ook op

beide groepen afzonderlijk in.

#### *Leerprocessen binnen de Parkgroep*

Direct na de bekendmaking van het SBP in mei 2003 geeft de centrale directie de opdracht aan de locatiedirecteuren om met hun team na te denken over pilots die betrekking hadden op minstens één van de acht punten. Op de Parklocatie formeert de locatiedirecteur een groepje van drie docenten dat zich vanaf dat moment in snel tempo ontwikkelt tot een hecht lerend teamteachteam. Naar aanleiding van de teamteachpilot die zij starten noemen zij zichzelf in publicaties ook wel 'piloten'. Zij werken nauw samen met overige collega's in hun afdeling. We hebben deze groep in hun ontwikkeling gevolgd, aanvankelijk binnen de Parklocatie en vanaf 2008-2009 in een nieuwe vleugel van de Zuidlocatie. Gedurende de periode 2003 tot en met 2011 vormen drie 'piloten' de inspirerende kern van de afdeling vmbo-bkt. Deze afdeling is vanaf dit moment continue bezig met de ontwikkeling van het proces van leerprocesbegeleiding op de leerateliers, maar ook met de integratie van ict in de onderwijspraktijk en vanaf de oprichting van de OVC met de inzet van gedigitaliseerd leermateriaal.

De drie piloten houden een praktijkverslag bij voor collega's. Dit wordt in eerste instantie als feuilleton gepubliceerd in de interne nieuwsbrief van School B en een jaar later uitgegeven als een interne publicatie, die door de schoolleiding ingezet wordt als motiverend voorbeeld van 'good practice' voor docenten van alle locaties. De praktijkverslagen zijn gepubliceerd in Studiehuisreeks nummer 58 in de vorm van 27 weekverslagen. Het citaat hierna stamt uit de inleiding van de interne publicatie.

*Praktijkverslag van drie docenten (B23, p.9, oktober 2004)*

*"In mei 2003 werden we door onze locatieleider [naam] gevraagd in het schooljaar 2003-2004 een pilotproject 'teamteaching' te realiseren. We zijn onmiddellijk aan de slag gegaan. Voor de zomervakantie hebben we al menig uur gediscussieerd over onze visie, zijn er plannen gemaakt en materialen ontwikkeld. Naar onze mening is dit zeer belangrijk geweest voor de teamvorming. We plukken er nu de vruchten van.*

*Bij de start van het schooljaar 2003-2004 vonden we dat we ver genoeg waren om concreet aan de slag te kunnen gaan. In de loop van dat schooljaar hebben we van alles en nog wat moeten bijstellen. Daar zijn we nu, in oktober 2004, nog steeds mee bezig. Maar het is inspirerend, want het zijn steeds nieuwe problemen. Daar kun je, wat ons betreft, je tijd maar beter mee verdoen, dan met het steeds weer opnieuw oplossen van oude problemen.*

*Toen we startten, kenden we elkaar alleen als collega's en waren wij weinig tot niet op de hoogte van elkaars visie op onderwijs en vernieuwing. Dat we alle drie voorstander waren van vernieuwing moge duidelijk zijn, aangezien we toch in het pilotenbootje zijn gestapt. Wij zijn ervan overtuigd dat het noodzakelijk is met elkaar van gedachten te wisselen over onderwijs en de invulling daarvan om als team optimaal te kunnen functioneren. Je zult als team moeten weten waar de verschillen zitten en op de hoogte moeten zijn van elkaars sterke en zwakke punten. Leerlingen weten deze punten namelijk als geen ander te vinden. Dan kun je ze als collega's ook maar beter van elkaar kennen.*

*Het in een vorm gieten van de pilot waar wij alle drie achterstonden heeft natuurlijk nogal wat voeten in de aarde gehad en de nodige discussies opgeleverd. Juist door die discussies zijn wij ervan overtuigd uiteindelijk de juiste vorm te hebben gevonden. Het moest vooral voor ons een werkbare vorm zijn, ten slotte zit je met 50 mensen in een lokaal. Voor de lokaalinrichting moest een plan komen, maar dit kon pas gemaakt worden toen wij wisten hoe we wilden werken. Uiteindelijk zijn we gekomen tot het concept waar we nu in grote lijnen nog steeds mee werken.*

*Regelmatig wordt ons de vraag gesteld of teamteaching nu zo veel leuker is. We kunnen hier niet direct antwoord op geven. Vat onze aarzeling niet op als voorzichtigheid of zelfs als negatief. [...] In ons werk is er veel meer plaats voor persoonlijke inbreng. Het team bedenkt, overlegt en voert uit. Dat dit ook meer verantwoordelijkheden met zich meebrengt spreekt vanzelf. En dat is, denken we, de grootste verandering.” (29)*

Bovenstaand fragment vormt de inleiding op 27 weekverslagen die vol staan met beschrijvingen van een permanente zoektocht om vanuit een theoretisch concept praktisch en vernieuwend onderwijs te ontwikkelen. De meeste tekst gaat over het ‘wat’ van de teamteachpraktijk, maar tussen de bedrijven door beschrijven de drie docenten met veel humor hoe ze steeds meer op elkaar ingespeeld raakten en een echt team werden (B23, p.28, oktober 2004). (30)

De groep van drie wordt overigens vanaf het begin gekenmerkt door een grote mate van zelfbewustheid en zelfvertrouwen.

*Toenmalig extern adviseur (B83, september 2010)*

*“Ik heb drie dagen met de drie docenten gewerkt die op de Parklocatie met teamteaching zijn begonnen. Al snel zeiden ze ‘We snappen de bedoeling. We kunnen dit ook zelf wel uitwerken. We doen dit helemaal zelf.’ (31)*

Bijna vanaf het begin ontstaat de sfeer van al werkende weg ontwikkelen, met het 8-puntenplan als richtsnoer. Het beeld dat uit de weekverslagen opreist, wordt het best samengevat met de omschrijving ‘werkend samen leren en lerend samenwerken’. En wel in deze volgorde: de onderwijssetting is volledig nieuw (leeratelier voor 45 leerlingen, leerprocesbegeleiding, aanpassen van methodes en procedures), dat roept vragen op, het stimuleert brainstormen over oplossingen en verbeteringen en zo ontwikkelen zich gezamenlijke opvattingen over de beste praktijk (B23 Praktijkverslag van drie docenten, oktober 2004). Ook spreekt uit de verslagen een open houding en een grote mate van flexibiliteit. (32)

De Parkgroep tracht vanaf het begin ook gebruik te maken van de computer. In deze beginfase nog vooral als logistieke ondersteuning van het leerproces van leerlingen en de gezamenlijke teamteachactiviteiten (B23 Praktijkverslag van drie docenten, p.34, oktober 2004). (33)

Kenmerkend voor de Parkgroep is ook dat ze een visie heeft op het belang van het functioneren als team en wat dat betekent voor continuïteit.

*Diepte-interview met docent (B33, p.7+11, november 2004)*

*“Een klein clubje? Ja, want je kunt gewoon veel gemakkelijker met elkaar afspreken. Je bent veel vaker op de groep. Wij hebben hier ook een teamteachgroep, die bestaat geloof ik uit tien mensen of zo, die ook nog in de tweede klas nog de regulieren lessen geven. Die wisselen elkaar af in de groep en weten dan niet wat er heeft plaats gevonden. Informatie doorgeven bijvoorbeeld. Dat is een probleem en dat hebben wij dus niet. Dus ik denk dat kleine teamteachgroepen heel belangrijk is. Ik denk dat dat grote voordelen oplevert. [...] En ja, er wordt ondertussen [tijdens het teamteachproces] dus overlegt. Ja, dat klopt, dat gebeurt wel, maar wij vinden het met zijn allen wel belangrijk om eens te bekijken van waaróm je iets doet. Er moet wel een bepaalde visie achter zitten. Maar dat is weer veel gemakkelijker als je met een klein team bent.” (34)*

*“Peiling van de goede moed” (B11, p.46 maart 2004)*

*“De drie docenten die de kern vormen van het teamteachteam van de Parklocatie geven aan dat ze in het tweede ontwikkeljaar graag bij elkaar blijven. Daarnaast geven ze aan dat er criteria moeten komen op basis waarvan in de toekomst teams samengesteld worden, vanuit de overweging dat het team de motor van teamteaching is Overigens is het naar hun opvatting ook zaak dat, eventueel bij toerbeurt, een van de leden als teamleider optreedt.”*

Een vergelijkbare situatie doet zich voor als de Parklocatie sluit (zomer 2008). De schoolleiding speelt met de gedachte de ervaren en gemotiveerde leden te verdelen over meerdere locaties opdat ieder van de leden een inspirerende rol kan vervullen in andere teams. Ook nu weer pleit de Parkgroep ervoor als team bij elkaar te blijven en samen verder te gaan op één locatie. Voor een deel blijkt dat mogelijk te zijn. (35)

Over de schooljaren 2005-2006 en 2006-2007 hebben we geen relevante informatie, maar vanaf de schooljaar 2008/2009 treffen we de leden van de Parkgroep dus weer aan op de Zuidlocatie. Ze vormen daar met andere collega's een nieuwe eenheid en zijn nog steeds bezig met de verdere ontwikkeling van het teamteachingconcept, maar nu in een nieuw vormgegeven leeratelier in de nieuwbouw van de Zuidlocatie. Ook in deze setting nemen ze hun eigen initiatieven en leggen die voor aan de schoolleiding. Dit resulteert in een uitgewerkte opzet voor de onderwijskundige structuur van het onderwijs in de brugperiode voor vmbo-bkt-leerlingen. Alle ervaringen uit voorgaande jaren kunnen in de nieuwbouw als een onderwijskundig consistent en organisatorisch en roostertechnech coherent geheel worden uitgewerkt. Een nieuwigheid is nog dat ze nu kunnen beschikken over moderne elektronische leermiddelen (hulpmiddelen), zoals digitale schoolborden en netbooks voor zowel docenten als leerlingen. Bovendien maken ze in hun voorstel maximaal gebruik van het professionaliseringsaanbod van de school, maar organiseren ze ook hun eigen scholing in teamverband die ze DiDi (digitale didactiek) noemen.

*Conceptvoorstel project klas 1kt 2009-2010 (B67, mei 2009)*

*“Uitgangspunt:*

- 1. Met een klas van max. 48 leerlingen hoofdzakelijk met digitaal materiaal werken waarbij de boeken lesondersteunend zijn.*
- 2. Een zo klein mogelijk team waarin alle vakken vertegenwoordigd zijn.*
- 3. Volledig gebruik maken van de lesstof die door de OVC is aangeleverd.*

*De bovenstaande uitgangspunten zullen niet in conflict komen met het bestaande beleid van de [Zuidlocatie]. In tegendeel het zal eerder een aanvulling zijn om progressief aan onderwijsvernieuwing te werken.” (36)*

Uit de eerste evaluatie op 1 december 2009 kunnen we opmaken dat de groep wekelijks bij elkaar komt en permanent kan terugvallen op een onderwijskundige met verstand van elo en gedigitaliseerd leermateriaal. Hun algemene indruk van de eerste drie maanden is positief, maar daarna gaat het evaluatieverslag over op het benoemen van lijsten met plussen en minnen van de nieuwe onderwijssituatie. Aan bod komen de vaardigheden van zowel docenten als leerlingen, problemen met de ict-infrastructuur, de kwaliteit van de beschikbare gedigitaliseerde leerstof, de organisatie van het onderwijsleerproces, de relatie tussen voorbereidingstijd en leerprocesbegeleiding en het leerrendement van leerlingen. Het verslag eindigt met verbeterpunten die op 1 april 2010 geëvalueerd zullen worden. Het verslag is overigens gemaakt door de locatiedirecteur die in het overleg heeft geparticipeerd. Dit is een aspect dat bij veronderstelling 3 terug zal komen. (37)

Binnen 1vmbo-kt waar de Parkgroep werkzaam is, beschikken zowel leerlingen als docenten over een eigen netbook. Een deel van het leerboekengeld zit in de aanschaf van de netbooks. Verder zijn er nog klassensets van leerboeken. Er wordt gebruik gemaakt van gedigitaliseerd leermateriaal van de OVC, websites met oefeningen, methodewebsites, digitale toetsen, digitale opdrachten, filmpjes, enz. Het gebruik van de elo en gedigitaliseerd leermateriaal is groot. De Parkgroep organiseert haar eigen scholing waarbij ze gebruik maakt van het reguliere professionaliseringsaanbod, maar ook van begeleiding van een interne deskundige van School B op het gebied van elo en gedigitaliseerde leerstof (zie fragmenten 33-35). Bovendien functioneert binnen de Parkgroep nog een lma die tevens heeft behoord tot de piloten die in 2003 de kern van de Parkgroep vormen (zie fragment 36). Deze docent heeft veel aanzien en zorgt samen met de afdelingsleider - ook een van de piloten - voor een vorm van collegiaal leiderschap. Uit een interview met docenten krijgen we de indruk dat de afdelingsleider de rol neemt van het bewaken van de planning en druk zet

op de voortgang van het ontwikkelingsproces en dat zijn collega met betrekking tot de inhoudelijke ontwikkeling voor stabiliteit zorgt.

*Docenten (B78, april 2009)*

*“Docent A vindt het prettig en inspirerend als hij de ruimte van een afdelingsleider krijgt. Binnen zijn eigen team [de Parkgroep] vindt hij een docent heel stimulerend. Deze docent is een soort opinielider. Dit in tegenstelling tot de afdelingsleider. ‘Die dendert door en gaat stations voorbij in plaats van uit te stappen en terug te kijken’. Hij benoemt dat afdelingsleiders af en toe afstand moeten nemen om naar het proces te kijken. Kritische vragen stellen en niet maar doorgaan. Het plan is vaak doel op zich geworden in plaats van constant de relatie met de werkvloer te leggen. Niet op de waan van de dag werken en te snel door willen gaan.” (38)*

Na een tweede evaluatie in april 2010 ontwikkelt de Parkgroep een voorstel om de pilot met de netbooks te vervolgen. De locatiedirecteur van de Zuidlocatie honoreert het uitgewerkte voorstel met een optie voor uitbreiding naar het tweede leerjaar vmbo-k in schooljaar 2010-2011. Uit het afdelingsplan voor 2010-2011 blijkt dat het netbookproject gecontinueerd wordt (B81, p.2, juni 2010). (39)

#### *Leerprocessen binnen de Zuidgroep*

Ook op de Zuidlocatie is geen sprake van een lange aanloop naar het werken in leerateliers. De zomervakantie van 2003 vormt een scherpe overgang van de traditionele wijze van lesgeven in aparte lokalen door vakdocenten naar het lesgeven in een grote multifunctionele ruimte (verbouwd op basis van een plan van de locatiedirecteur in de zomervakantie van 2003) aan ongeveer 80 leerlingen door twee docenten/leerprocesbegeleiders en een onderwijsassistent. Direct na de toelichting van het 8-puntenplan door de schoolleiding in het voorjaar van 2003 vormen zich voor leerjaar 1 en leerjaar 3 twee groepen van docenten rondom twee zogenaamde ‘kartrekkers’. Het zijn vrijwilligers die graag aan de gang willen met het teamteachingconcept, het nieuwe huiswerkbeleid en de leergebieden in de nieuwe leerateliers. Zij werken het concept uit en gaan het ook uitvoeren vanaf schooljaar 2003-2004. De beschrijving van dat proces wordt weergegeven in diverse interne nieuwsbrieven en verslagen. Een van de kartrekkers, later (en nog steeds) teamleider van deze afdeling, vertelt hierover.

*Afdelingsleider onderbouw Zuidlocatie (B86, november 2010)*

*“Ik en een collega waren eigenlijk een soort kartrekkers in die tijd. De docenten hebben zich vrijwillig aangemeld voor die groep, ongeveer 10-12 mensen groot. We wisten wat we wilden. We zaten al vrij snel op dezelfde lijn. Het was ons eigen initiatief. De toenmalige afdelingsleider onderbouw heeft ons nog geprobeerd te remmen, maar wij zeiden: “Wij willen dit zó en zó gaat het gebeuren”. En toen hebben we het ook zo gedaan. In de loop van het eerste jaar bleek dat we heel breed begonnen waren, maar dat werkte niet, dat was niet praktisch. Dus we hebben regelmatig de organisatie en de werkwijze [van het teamteachingconcept in een grote, vrij ongestructureerde ruimte] moeten bijstellen.” (40)*

In dit eerste pilotjaar vinden zowel in het team van het brugjaar als in het team van leerjaar 3 na ieder kwartiel allerlei bijstellingen plaats. Dit geldt voor de organisatie, de aanpak van de leerprocesbegeleiding, het gebruik van methoden en werkboeken, de samenwerking met de ‘invliegers’ (ten behoeve van het traditionele instructie-element) en niet in het minst voor de inrichting van het grote leeratelier. De indruk die naar voren komt uit de diverse stand van zaken-verslagen, interne nieuwsbrieven en evaluaties is die van een hecht lerend team. Zelfs ter plekke, tijdens het uitvoeren van de leerprocesbegeleidingen, worden besluiten genomen voor aanpassingen en verbeteringen. Dit brengt het MT ertoe om, vermoedelijk met de voortrekkers in de teamteachgroepen in gedachten, in een van de nieuwsbrieven de volgende opmerking te maken:

*“Peiling van de goede moed” (B11, p.77/78, maart 2004)*

*“Op een ‘trekkersachtige’ manier [vgl. het reizigers- vs. het trekkersmodel van innoveren] zijn we op weg gegaan en het bevalt ons prima. We hebben namelijk het gevoel dat we goed vorderen en steeds meer medewerkers enthousiast aan de slag gaan om de vernieuwing van ons onderwijs succesvol te laten verlopen.” (41)*

In de interviews met docenten en onderwijsassistenten van de Zuidlocatie wordt melding gemaakt van het ‘steeds opnieuw moeten oplossen van organisatorische problemen’. Maar ook wordt benadrukt dat collega’s steun aan elkaar hebben: ‘Je staat er niet meer alleen voor!’ Die opmerkingen gelden voor het geven van instructie, het begeleiden van leerlingen, maar zeker ook voor alle ontwikkelwerkzaamheden. In het citaat wordt een probleem aangesneden dat steeds opnieuw opduikt op de Zuidlocatie. Het nieuwe concept van onderwijs op de leerateliers door een kleine groep teamteachers vereist een vaste binding aan een team, ruimte voor overleg op vaste momenten en continuïteit over de jaren heen. Aangezien de koppeling van docenten aan de (vroegere) vakken en het traditionele vakgeörienteerde rooster overeind blijft, is dit niet mogelijk. Docenten kunnen dus functioneren in verschillende systemen tegelijk en moeten rekening houden met de gang van zaken in meerdere afdelingen. We volgen nu het onderzoeksverslag van de Zuidlocatie onder het kopje ‘Samen verantwoordelijk’.

*Peiling van de goede moed (B11, p.50/51, maart 2004)*

*“Er wordt geconstateerd dat er verschillen in opvattingen zijn tussen de collega’s, maar dat in het team [d.w.z. de teamteachers van de Zuidgroep, aangevuld met de gastdocenten] een veilig klimaat heerst. Die combinatie zorgt ervoor dat de ontwikkeling van het onderwijs langzaam maar zeker voort gaat. “Dit proces stopt niet, dat is nooit klaar.” Een andere collega meldt hierover: “Wij ontwikkelen al werkende weg. Ik heb daarvoor de volgende metafoer: de doelstellingen in het strategisch beleid bepalen de weg waarlangs we gaan, maar er zijn steeds zijwegen die je in kunt lopen. Maar je moet wel steeds terug naar de hoofdweg”.*

*Het samen verantwoordelijk zijn zorgt dus voor energie en motivatie bij docenten. Maar zoals zo vaak heeft de medaille ook een andere kant: het frequent wisselen tussen teamteaching en het onderwijzen in reguliere klassen is een belasting. De oplossing hiervoor is een sterkere binding aan één team. De keerzijde hiervan is dat je mogelijk niet meer of minder kunt worden ingezet in hogere leerjaren.” (42)*

Uit een interview met de bestuurder maken we op dat hij duidelijk inziet dat voor de nieuwe werkstructuur op de leerateliers ook een nieuwe organisatie van het rooster nodig is opdat docenten meer in de gelegenheid zijn om met elkaar te overleggen en aan teamvorming te doen. In het MT is daar echter geen consensus over te bereiken (B69, oktober 2009). (43)

Een schooljaar later zijn de pilots gestart voor het tweede brugjaar en draait de verbeterde aanpak voor het eerste brugjaar als nieuwe praktijk. Maar ook dan nog zijn in het brugjaar steeds verbeteringen nodig. Met name de organisatorische condities die nodig zijn om de nieuwe werkwijze te laten functioneren ontbreken. De nieuwe teamteachsituatie moet zich aanpassen aan de bestaande instituties gebaseerd op vakkenrooster en grote afdelingen en dat wringt. We zien dan ook dat overbelasting en fragmentatie zijn tol gaan eisen. De veiligheid en het gezamenlijke enthousiasme maken voor veel docenten langzamerhand plaats voor een situatie waarin men individueel het hoofd boven water moet houden. Teams worden groter (tot 20 mensen) en kunnen hun functie als veilig platform en ontmoetingsplaats niet altijd meer vervullen. Bovendien zijn sommige docenten vanwege de ingewikkelde planning verspreid over vier afdelingen (zie figuur 5.2). Met het woord ‘team’, dat docenten in onderstaande citaten gebruiken, wordt soms een hele afdeling bedoeld en soms een groep nauw samenwerkende docenten, vaak teamteachers.

*- Diepte-interview met docent N (B28, november 2004)*

*“Ik denk vooral dat het team elkaar heel erg steunt in ontwikkeling en in het aanpassen en de manier van werken van elkaar. Ik denk dat het team wat dat betreft de spil is waar, zeg maar, alles om draait, waar docenten steun aan kunnen ontlenen en je elkaar wat dat betreft*

*gewoon kunt helpen. En ik vind het heel belangrijk als je een team hebt, wat ook écht een team is, want op papier kan natuurlijk het team [van brugjaar 2] een team zijn, maar als je elkaar amper ziet is het geen team. Dan ben je ook geen team. Vorig jaar waren de docenten die er allemaal bij betrokken waren, dat waren gedreven mensen. Dat heb ik al een paar keer gezegd geloof ik, maar dat was ook heel duidelijk te zien uiteindelijk in de beleving richting leerlingen toe. [...] Toen spraken we meer met één mond zeg maar. Nu zijn er toch steeds weer mensen die allemaal toch weer wat anders denken, allemaal toch weer een andere manier van werken hebben. Dat komt omdat het een groot team is, dat komt omdat er nieuwe mensen bij zijn en dat komt omdat je elkaar niet genoeg ziet.”*

*- Docente R (B30, november 2004)*

*“Dus als team functioneren, dat doen wij niet. Wij hebben niet eens meer sectievergadering. Want dat krijg je [op een] sectievergadering, [daar] kun je dat bespreken. Die zijn er gewoon niet meer. Alles is gewoon op de afdeling gericht hè. [...] Dat is op zich ook niet zo slecht, maar dan heb je als vakdocent bijna geen contacten meer.”*

*- Docent F (B29, november 2004)*

*“Eén van de belangrijkste zaken, dat staat ook in een van de acht kernpunten en naar mijn gevoel in alle propaganda van [School B], ja, zo noem ik dat maar, dat teamvorming essentieel is. [vorig jaar waren we met z'n twintigen [in een team]. [...] men moest ineens een organisatorische omslag maken op het gebied van het rooster van heb ik me jou daar. In feite moesten vier jaren een ander type rooster krijgen. Er zitten nu mensen in drie, vier teams. Ik zit in drie teams, hoe moet ik in vredesnaam bijhouden wat er allemaal gebeurt, ik loop nu helemaal de zolen van mijn schoenen af. [...] waar is dat teamgevoel nog terug te vinden? Kan iemand mij dat uitleggen? Dat probeert men ook op een kunstmatige wijze dan op te lossen. Dat doet men in kernteams, maar dat is in feite een heel kunstmatige aanpak, dat is een soort formule die men in nood heeft bedacht.” (44)*

Over gemeenschappelijk leren en groepsprocessen in de Zuidgroep hebben we in de periode 2005-2006 tot en met schooljaar 2008-2009 geen informatie. Over schooljaar 2009-2010 horen we van een afdelingsleider dat er verschillende ontwikkelingen zijn binnen de vaksecties en het kernteam. Binnen de vaksecties is de heterogeniteit groot en er zijn verschillen tussen onder- en bovenbouwdocenten. In de praktijk komt het neer op één-tweetjes waarbij mindere vaardige collega's leren van ervaren collega's. Verder vinden er zogenaamde kernteamvergaderingen plaats waarin afspraken worden gemaakt. Een belangrijke afspraak is dat elk vak of leergebied met een studiewijzer in de elo werkt. De inhoud wordt dan weer bewaakt door de sectie. In een kernteam zijn veel voortrekkers die de 'invliegers' meetrekken. Uit een interview met twee afdelingsleiders blijkt verder dat voor nieuwe docenten een buddy-systeem is opgezet. De afdelingsleider van de Zuidgroep geeft echter aan dat het overigens een zware klus is om de vernieuwing te leiden. Zij formuleert dat als volgt:

*Twee afdelingsleiders (B70, oktober 2009)*

*“Lang niet iedereen is voor en er is soms een hoop gemopper. Gelukkig is er een harde kern die enthousiast bezig is met de elo. In geval een docent niet meegaat in de afspraken van de afdeling, gaat de afdelingsleider in gesprek met deze persoon. Ook wordt een dergelijke collega aangesproken door andere collega's. Helaas kun je als afdelingsleider verder niets.” (45)*

In dit kader past ook de motivering van een van de afdelingsleiders van de Zuidlocatie om te stoppen als afdelingsleider en weer als docent aan de slag te gaan in zijn eigen team. Voor zijn functie als afdelingsleider heeft hij tot de groep enthousiaste docenten behoord die in 2003-2004 de Zuidgroep vormt. De onderwijskundig medewerker van School B zegt daarover:

*Onderwijskundig medewerker (B84, november 2010)*

*“[naam afdelingsleider] treedt terug als afdelingsleider, misschien vanwege de werkdruk, maar vooral omdat hij niet meer alleen managementtaken wil uitvoeren, d.w.z. brandjes blussen, regelzaken doen e.d. Hij wil zich weer bezig houden als docent met de feitelijke*

*onderwijsvernieuwing op de werkvloer. In dit kader past ook de opmerking dat in de onderbouw havo/vwo geen echte teamsamenhang bestaat, vanwege de vele mutaties en de grote hoeveelheid docenten die er bij betrokken zijn (versnippering?)” (46)*

In een interview geven docenten uit de onderbouw van de Zuidlocatie aan dat het team meerwaarde heeft boven een groep mensen met dezelfde taak. Het team is stimulerend, maar als het op leren aankomt, werkt het persoonlijk contact met een vakcollega toch beter. Maar bepaalde trainingen binnen het team TTO/gymnasium zijn heel stimulerend. Vooral als collega's samen een scholingsonderwerp voorbereiden en presenteren, waarna discussie volgt. Dit leidt volgens deze docent tot 'gedragen afspraken'. Uit de gegevens in de database kunnen we niet afleiden of deze werkwijze bij andere teams ook voorkomt. Wel wordt in het interview aangegeven dat docenten nog steeds in meerdere teams werkzaam kunnen zijn. Wij constateren dat de werkorganisatie voor de docenten in de Zuidgroep niet wezenlijk veranderd is sinds het eerste proefinvoeringsjaar (2003-2004) ondanks de problemen die op dit punt gesignaleerd zijn in de 'De peiling van de goede moed' en het 'Engagement-onderzoek'.

*Drie docenten (B78, april 2010)*

*“Het werken in meerdere teams is best lastig. De mate waarin sprake is van een vast team (in een vast team werken de leden al meerdere jaren) is medebepalend voor hoeveel in een team geleerd wordt. Continuïteit in het team en leren hangen met elkaar samen”.*

In hetzelfde interview wordt gevraagd of de individuele professionaliseringsactiviteiten in de gezamenlijke leerprocessen passen. Het antwoord luidt dat er top down geen structuur is aangegeven. De gemeenschappelijke conclusie van de drie docenten is dat, als je als docent iets wil, je dan je gang mag gaan.

*Drie docenten (B78, april 2010)*

*Volgens de docenten zou er kennisontwikkeling in teams moeten plaatsvinden. Dit gebeurt nu nog niet. Het verloop in het team heeft ook invloed op de mate waarin het team zich ontwikkelt. Gezien deze situatie is van elkaar leren het leukst en ook het gemakkelijkst. [...] Dan komt de professionalisering vanuit de eigen behoefte (“zin hebben in het lekkers”). (47)*

### **Veronderstelling 3**

#### **Er is een relatie tussen gezamenlijk leren door docenten en de deelname van leidinggevenden hieraan.**

Wat betreft deze veronderstelling is de database van School B onderzocht op bewijsplaatsen met betrekking tot de volgende drie indicatoren:

1. Situaties waarin het gaat om belangstelling tonen voor leer- en ontwikkelingsprocessen van docenten in de vorm van persoonlijke contacten.
2. Situaties waarin leidinggevenden open staan voor (veranderings)initiatieven van docenten.
3. Situaties waarin leidinggevenden op gelijkwaardige basis participeren in (groeps)activiteiten waarbij docenten samenwerken of gezamenlijk leren.

In de aanloop naar 2003-2004 reageren groepen enthousiaste docenten op voorstellen van de schoolleiding en maken direct gebruik van de ruimte om met voorstellen te komen.

*Afdelingsleider onderbouw Zuidlocatie ((B86, november 2010)*

*“Wij hadden het gevoel dat het anders moest met het onderwijs. De kinderen moesten actiever worden. We wisten wat we wilden. We zaten vrij snel op dezelfde lijn.”*

De locatieleiding is zeer betrokken bij alle snelle veranderingen, vooral ook omdat regelmatig praktische beslissingen moeten worden genomen over organisatorische, personele en financiële zaken. Uit de beschrijvingen van de voortgang in de interne nieuwsbrieven uit 2003-2004 maken we op dat per kwartaal roosters, personele bezettingen, afspraken over leermaterialen en de inrichting van de teamteachruimtes op basis van ervaringen en voortschrijdend inzicht aangepast moeten worden. Soms ondervinden de docenten die zich actief bezig houden met de ontwikkeling van het nieuwe onderwijsconcept daarbij veel steun, bijvoorbeeld bij de Parkgroep, soms is het worstelen met bestaande organisatorische

institutes en gewoonten zoals in de Zuidgroep. De resultaten onder veronderstelling 2 geven hier een goed beeld van. (48)

Tijdens de startjaren van het vernieuwingsproces op School B treffen we de intentie aan bij de schoolleiding om in het kader van het innovatieproces gesprekspartner te zijn voor de medewerkers. In de notitie 'Inspirerend innoveren' (B2, september 2003) van de centrale directie, opgesteld met medewerking van de extern adviseur, is deze intentie zeer nadrukkelijk aanwezig. (49)

Het 'gesprekspartner zijn' wordt door de bestuurder zelfs als concrete actie aangekondigd aan het gehele personeel van School B door middel van een interne nieuwsbrief (B4, p.1, december 2003). Ook als resultaat van "Peiling van de goede moed" (B11, p.11, maart 2004) wordt dit aangegeven. (50)

Toch vinden we in hetzelfde onderzoek signalen van docenten dat ze contact met leidinggevenden missen. Dit geldt vooral voor de Zuidlocatie.

*Peiling van de goede moed (B11, p.57, maart 2004)*

*"Wat docenten bezorgd maakt, zijn de basisvoorwaarden van materiële en organisatorische aard om dit alles voor elkaar te krijgen. Het scherpst wordt dit geformuleerd door een docent die zegt: 'De directie en locatieleiding zullen verantwoordelijkheid moeten nemen voor wat ze in gang hebben gezet.' Kortom, er zijn consequenties verbonden aan de vernieuwingsdoelen en het bijbehorende beleid. Wat docenten missen is in één woord samen te vatten: ondersteuning!"* (51)

In het eerste pilotjaar kiest de schoolleiding ervoor - mede gezien de grote omvang van de school - om vooral gebruik te maken van schriftelijke informatie door middel van regelmatig verschijnende nieuwsbrieven. Het gaat dan met name om toelichten van beleidsinitiatieven of concretisering van daarvan in de vorm van achtergrondinformatie, organisatiestructuren, plannings en randvoorwaarden (B5 Interne nieuwsbrief, januari 2004). (52)

Een jaar later blijkt het initiatief tot praten meer te liggen bij de docenten. Aan het woord is de voorzitter van de stuurgroep Leermateriaalontwikkeling, een lid van de centrale directie.

*Interne nieuwsbrief (B35, p.3, januari 2005)*

*"Ook als stuurgroep Leermateriaalontwikkeling willen we graag ondersteunen. We doen dat door middel van nieuwsbrieven, in de vorm van ad hoc consulten, en door vergaderingen te beleggen met de ontwikkelgroepen. We hebben ons voorgenomen ons in het komend half jaar zo intensief mogelijk te bemoeien met leermateriaalontwikkeling. [...] We stellen het op prijs als we door ontwikkelaars en teamteachers intensief bij materiaalontwikkeling worden betrokken. Schroom niet ons te vragen om te helpen."* (53)

Uit opmerkingen van docenten van meerdere locaties tijdens het "Engagement-onderzoek" (B41, p.3, januari/februari 2005) maken we op dat zij in de loop van het tweede pilotjaar soms het gevoel hebben er alleen voor te staan. (54)

Over de schooljaren 2005-2006 tot en met 2007-2008 hebben we geen informatie over de relatie tussen gezamenlijke leerprocessen van docenten (zoals beschreven bij veronderstelling 2) en de deelname van leidinggevenden hieraan, op één uitzondering na. In december 2007 tijdens een uitprobeerweek bezoeken de directeur en twee onderwijskundig medewerkers als waarnemers alle locaties en doen daarvan verslag (B51 en B52). In een inventariserende vragenlijst die in schooljaar 2008-2009 is uitgezet onder docenten onderbouw van de Zuidlocatie wordt een vraag gesteld die samenhangt met de derde veronderstelling. De antwoorden van docenten laten zien dat er ten opzichte van 2004-2005 weinig veranderingen zijn.

*Verslag enquête gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal. (B60, p.8, maart 2009).*

*“Vraag 7b. De schoolleiding volgt wat docenten doen op het gebied van gedigitaliseerd leermateriaal en bewaakt dit.”*

*Het resultaat voor de Zuidlocatie is:*

- *“Nooit 32,1 %*
- *Enkele keren per jaar 57,1 %*
- *Maandelijks 3,6 %*
- *Wekelijks 3,6 %*
- *Dagelijks 3,6 %” (55)*

Wanneer we echter specifiek kijken naar de Zuidgroep en de Parkgroep, kunnen we over de laatste twee jaar dat we School B volgen, verschillen aanwijzen met betrekking tot de essentie van veronderstelling 3. De drie afdelingsleiders van de Zuidlocatie, twee voor havo/vwo en een voor vmbo, en de afdelingsleider van de Parkgroep nemen in de schoolorganisatie een bijzondere positie in. Formeel maken ze deel uit van de locatieleiding, maar niet van het managementteam van School B. Ze zijn alle drie voortgekomen uit early adopters die in 2003 het initiatief genomen hebben. Ze staan nog steeds 100% achter het vernieuwingsbeleid, maar hebben ook hun handen vol aan het managen van hun afdelingen. Uit de interviews krijgen wij de indruk dat ze het vernieuwingsproces bewaken, maar tegelijkertijd rekening moeten houden met de praktische mogelijkheden van hun afdeling. We gaan nu eerst in op de situatie in de Zuidgroep. Daarna beschrijven we de ontwikkeling in de Parkgroep. (56)

Bij de onderbouwafdeling havo/vwo op de Zuidlocatie, waar de eisen voor doorstroming naar de bovenbouw en de exameneisen een belangrijke rol spelen, is het nodig zorgvuldig te manoeuvreren. De afdelingsleiders daar geven te kennen dat ze enerzijds weinig invloed hebben op het innovatiebeleid dat op MT-niveau wordt bepaald, maar anderzijds in grote mate met hun team hun eigen gang kunnen gaan. Uit het onderstaande citaat constateren we een grote mate van ontkoppeling tussen beleid op organisatieniveau (MT) en afdelingsniveau. Een van de afdelingsleiders havo/vwo geeft haar mening over de actuele situatie (ten tijde van het interview):

*Afdelingsleider havo/vwo (B86, november 2010)*

*“Wij hadden de keus om met het laptopproject mee te doen, maar wij willen de methode (boeken) niet kwijt. Wij vinden het beschikbare gedigitaliseerde leermateriaal onvoldoende van kwaliteit voor onze havo- en vwo-leerlingen. Wij zijn er als afdeling ook nog niet aan toe om de stap naar een verdere digitalisering te zetten. Stel dat er een plan is geweest op MT-niveau om dat beleid door te zetten en leerboekvervangend gedigitaliseerd leermateriaal (minstens gedeeltelijk) te gaan gebruiken, dan hebben wij toch nooit het gevoel gehad dat we dat zo moeten uitvoeren. Als je de dingen zelf kunt regelen dan heb je ook geen sturing van het MT nodig. Wellicht is er een top down beleid, en dat is ook het gevoel bij sommige mensen, maar dat is nooit effectief geworden. Op een gegeven moment wilde de bestuurder dat alle boeken eruit gingen, maar toen kwam er verzet en dan loopt het zo'n vaart niet. Er is gekozen voor een middenweg. Dat beleid is dus wel zo geformuleerd, maar nooit besloten.” (57)*

Uit bovenstaand fragment, maar ook uit fragment 41, maken we op dat, als het gaat om participatie in het ontwikkelingswerk, de afdelingsleiders van de Zuidgroep meer de afdelingsmanager zijn geworden dan de ‘meedenkende voorlieden’ die ze bij de start wel zijn geweest. Een van de afdelingsleiders van de Zuidlocatie spreekt in een ander verband, naar aanleiding van de uitkomsten van een vragenlijst over professionalisering, over het stimuleren van docenten om aan de slag te gaan met gedigitaliseerd leermateriaal. Hieruit blijkt dat top down interventies de plaats innemen van interactief overleg tussen docenten en leidinggevenden. Dat het ook moeilijk is voor de afdelingsleider om deel te nemen aan inhoudelijk overleg wordt ook bevestigd door docenten in het citaat daarna.

*Bespreking rapportage vragenlijst Zuidlocatie (B61, april 2009)*

*“Zij benoemt het koppelen van een minder ervaren docent op het gebied van de elo aan een vaardige docent. Daarnaast benoemd zij het gebrek aan arbeidsethos bij een groep docenten. “Zij lopen er de kantjes af doordat er geen sancties zijn. Deze cultuur dient doorbroken te worden. Een schoolplan met daaruit afgeleide afdelingsplannen, waarin ICT- en elo-professionalisering geïntegreerd worden, zal een positieve bijdrage leveren”. Verslag met drie docenten (B78, april 2009)*

*“De afdelingsleider heeft een heel vol programma. Alle taken van een conrector onderbouw, waaronder basisschoolbezoeken, liggen op zijn/haar bordje”*

Op dit moment zijn we zeven jaar verder dan het enthousiaste en zelfbewuste begin van teamteachgroep op de Zuidlocatie die het eerste pilotjaar destijds heeft voorbereid. (58)

Voor de Parkgroep geldt al vanaf de start in 2003 een andere situatie. Daar formeert de locatiedirecteur, tevens portefeuillehouder onderwijs in het MT van School B, onder andere in overleg met de extern adviseur, zelf het pilotteam van de drie docenten. Hij geeft ze alle ruimte om de pilot te organiseren en inhoudelijk vorm te geven en is ook actief bij het regelen van de noodzakelijke randvoorwaarden. Als lid van de stuurgroep Leerstofontwikkeling (de latere onderwijswerkgroep) zorgt hij samen met de externe adviseur ervoor dat de ‘dagboekfragmenten’ van deze groep als praktijkverslag in de interne nieuwsbrieven worden opgenomen. Een ander aspect van de afstemming tussen Parkgroep en de locatiedirecteur vinden we terug in de fragment 35 waar hij de kern van de Parkgroep intact laat om de pilot door te trekken naar het tweede jaar. Wanneer de Parkgroep verder gaat als vmbo-team in de Zuidlocatie is de locatiedirecteur van de inmiddels gesloten Parklocatie daar als locatiedirecteur aangesteld. We moeten aannemen dat ook op de Zuidlocatie de korte lijnen tussen de docenten van de Parkgroep en de locatiedirecteur in stand blijven, gezien de ontwikkeling van het netbook-project dat we in veronderstelling 2 beschreven hebben. (59)

Interessant is nog te vermelden dat op teamniveau de docenten de deelname van de afdelingsleider aan het onderwijsvernieuingsproces verschillend beleven. Dit blijkt uit een interview met drie docenten van de Zuidlocatie, twee van hen werken in twee verschillende kernteams van de Zuidgroep, de derde behoort tot de Parkgroep.

*Drie docenten (B78, april 2010)*

*“De docenten geven aan dat er veel verschillen zitten tussen de afdelingsleiders. Zo is de afdelingsleider van leerjaar 2 TH en HV een typisch onderwijskundig leider, volgens docent B. Ze geeft aan dat haar mening mede gebaseerd is op het feit dat zij en deze afdelingsleider dezelfde stijl hebben. ‘Niet alles hoeft op rolletjes te lopen, als het maar stimulerend is en dat een afdelingsleider maar met veel dingen bezig is’.*

*Doordat docent C in haar praktijklokaal buiten de afdeling werkt, ziet zij de afdelingsleider alleen tijdens teamvergaderingen. Ze heeft het gevoel niet altijd bij het team te horen ( te veel zwemmen, ontbreken van leiding). Als autonome docent mist ze het persoonlijk contact. Docent A vindt het prettig en inspirerend als hij de ruimte van een afdelingsleider krijgt. Binnen zijn eigen team [Parkgroep] vindt hij een docent heel stimulerend. Deze docent is een soort opinielider. Dit in tegenstelling tot de afdelingsleider. ‘Die dendert door en gaat stations voorbij in plaats van uit te stappen en terug te kijken’. Hij benoemt dat afdelingsleiders af en toe afstand moeten nemen om naar het proces te kijken. Kritische vragen stellen en niet maar doorgaan. Het plan is vaak doel op zich geworden in plaats van constant de relatie met de werkvloer te leggen. Niet op de waan van de dag werken en te snel door willen gaan. Docent B noemt in de richting van docent A het grote verschil tussen de twee afdelingen. [Bedoeld wordt het verschil tussen de afdelingen van de Zuidgroep en de Parkgroep] Er is geen duidelijkheid, geen vastheid.”*

De combinatie van de informatie uit fragment 59 en bovenstaand citaat versterkt het beeld dat in de Parkgroep de onderlinge communicatie tussen docenten, afdelingsleiding en locatieleiding gemakkelijker verloopt. De setting wisselt, maar de spelers blijven grotendeels dezelfde. De vroegere locatiedirecteur wordt in de nieuwe locatie weer de locatieleider. De afdelingsleider komt uit de ‘harde kern’ van de oorspronkelijke teamteachgroep. De andere docenten van de oorspronkelijke teamteachgroep spelen in de nieuwe constellatie een

informele, maar invloedrijke rol bij het ontwikkelen van de nieuwe onderwijspraktijk met gedigitaliseerd leermateriaal. (60)

Uit een opmerking tijdens een interview met een docent uit de Zuidgroep blijkt dat in schooljaar 2009-2010 een structuur tot stand komt waarbij de nieuwe bestuurder in overleg treedt met medewerkers bij het ontwikkelen van een nieuw strategisch beleidsplan.

*Docenten (B78, april 2010)*

*“Wat betreft de organisatiestructuur in de school geven de docenten aan dat de bestuurder aan de top staat. Met hem hebben de docenten indirect contact via de ronde tafel conferenties in de voorbereiding van het strategisch beleidsplan. Ook worden zij via de digitale nieuwsbrief geïnformeerd over de gang van zaken op bestuursniveau. Docent B vindt dit heel positief. Onder de bestuurder vallen de locatiedirecteuren en daaronder de afdelingsleiders. Op de locatie waar de drie docenten werken, vormen de locatiedirecteur en de afdelingsleiders samen de schoolleiding. De locatiedirecteur staat als het ware tussen de afdelingsleiders en geeft hen veel steun.” (61)*

#### **Veronderstelling 4**

##### **Gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal draagt bij aan gezamenlijk leren door docenten.**

De onderzoeksgegevens van School B zijn onderzocht op aanwijzingen die betrekking hebben op de volgende indicator:

Het ‘gevoel’ bij docenten dat het (leren) gebruiken van een elektronische leeromgeving en het (leren) toepassen/arrangeren van gedigitaliseerd leermateriaal gemakkelijk(er) leidt tot/uitnodigt tot samenwerken en samen leren.

Bij de vraag of het werken met de elo en gedigitaliseerd leermateriaal, sinds intensieve stimulering door de schoolleiding, uitnodigt tot samenwerken en/of er een nieuwe impuls aangeeft, geven afdelingsleiders van de Zuidgroep en de Parkgroep aan dat dit sterk afhangt van de setting waarin docenten samenwerken. In kleine teams leidt ict tot nieuwe gezamenlijke vormen van reflecties over theorie en praktijk. In de (locatieoverstijgende) brede vaksecties ontstaan deze processen niet. De heterogeniteit is te groot en gezamenlijke ervaringen op de werkvloer zijn grotendeels afwezig. In de schoolbrede vaksecties is het gesprek abstract en algemeen van aard. Binnen de teamteachteams gaat het om concrete oplossingen voor het onderwijs van morgen. Belangrijk is kennelijk de directe relatie tot de praktijk van dat moment en de mogelijkheid om onmiddellijk met elkaar van gedachte te kunnen wisselen. In een interview met twee afdelingsleiders van de Zuidlocatie tekenen wij het volgende op.

*Afdelingsleiders (B70, oktober 2009)*

*“- Binnen de VMBO-afdeling [Parkgroep] staan in een leeratelier twee docenten op één groep leerlingen. Deze docenten hebben vele kleine overlegmomenten. Deze gaan over het gedigitaliseerde leermateriaal en overige vakinhoudelijke zaken. [...]”*

*- Op beide afdelingen [dus ook bij de Zuidgroep] bekijken sectiegenoten elkaars studiewijzers in de elo. Dit gebeurt hoofdzakelijk tussen de bedrijven door. Het gaat om de slag van hoe ideeën in het hoofd om te zetten zijn naar inhoud van een studiewijzer in de elo. (62)*

Toch zijn er ook signalen dat de gedigitaliseerde leermaterialen voor docenten in de onderbouw van de Zuidlocatie aanleiding zijn om met elkaar om de tafel te gaan zitten. Tegelijk merkt de docent, die onderstaand commentaar heeft geschreven, op dat de afstemming tussen de docenten die het materiaal ontwikkelen en de reguliere gebruiker van het gedigitaliseerde leermateriaal in de onderwijspraktijk onvoldoende is. Docenten voelen zich onvoldoende eigenaar van het materiaal.

*Vragenlijstonderzoek (B60, p.13, maart 2009)*

*“Al met al ben ik beslist enthousiast omdat we steeds meer contact met elkaar zoeken over materiaal [digitaal materiaal]. Toch blijf ik van mening dat er veel te weinig geluisterd wordt naar de mensen van de werkvloer door de mensen van de ICT. Het lijkt wel of het twee verschillende werelden zijn waarin een andere taal wordt gesproken en dat baart me wel zorgen en levert zeer veel irritatie op, althans bij mij.” (63)*

Ook de bestuurder constateert dat de samenwerking tussen de partijen onvoldoende is. Hij verwacht dat deze situatie in de toekomst zal verbeteren. In deze fase van het leren werken met gedigitaliseerd leermateriaal is er nog onvoldoende goed en bruikbaar materiaal om docenten te verleiden het te gaan gebruiken. Ook wijst hij op het fenomeen dat docenten persoonlijk betrokken willen worden bij de ontwikkeling ervan en niet zonder meer leermateriaal van collega's willen overnemen (B69, oktober 2009). (64)

Wat we duidelijk terug zien in de onderzoeksgegevens is dat de Parkgroep voortbouwt op eerdere ervaringen en opvattingen uit de periode van de Parklocatie. Deze hebben betrekking op zowel de vorm van de vernieuwing als de wijze van samenwerken en leren. Voor deze groep is het project met netbooks en het gebruik van gedigitaliseerde leermaterialen als gedeeltelijke vervanging van de leerboeken (methode) een nieuwe uitdaging om intensief samen te werken en samen te ontwikkelen vanuit een gedeelde visie. Deze aanpak is hun handelsmerk geworden en leidt er inmiddels ook toe dat ze duidelijk kenbaar maken aan het locatiemanagement welke werkcondities en randvoorwaarden noodzakelijk zijn. Ze doen dat in een conceptvoorstel voor het netbookproject vmbo onderbouw op Zuidlocatie (B67, mei 2009). (65)

In een dergelijke setting vormen de elo, de netbooks en de gedigitaliseerde leermaterialen weliswaar een aanleiding, maar het gaat de Parkgroep om de kern van de zaak: het ontwikkelen van een gemeenschappelijke vorm van digitale didactiek om het onderwijsleerproces van leerlingen te verbeteren. Dit sluit ook aan bij opmerkingen van de afdelingsleiders in fragment 62.

*Docenten (B78, april 2010)*

*“Ict als uitdaging zien om iets nieuws te beginnen (Docent A). [...] Docent A geeft aan dat hij samen met de collega's van de afdeling bij elkaar komt (didi = digitale didactiek). Dit zijn docenten van de VMBO-onderbouwafdeling waar binnen de [Parkgroep] met netbooks wordt gewerkt. De bijeenkomsten zijn heel praktisch en feedback op elkaars werk en ideeën staat centraal. Er zit wel verschil tussen de collega's. [...] Docent A geeft aan dat het belangrijk is dat een idee of werkwijze door het team wordt gedragen.” (66)*

## **Veronderstelling 5**

**Bij het stimuleren van leerprocessen bij docenten is een mix van structuurinterventies en procesinterventies noodzakelijk om verbreding en duurzaamheid van de onderwijsvernieuwing te realiseren.**

Om een uitspraak te kunnen doen over de verhouding tussen structuur- en procesinterventies, is de database van School B onderzocht op de aan- of afwezigheid van de volgende indicatoren:

1. Structuurinterventies, gericht op randvoorwaarden, organisatiestructuur, faciliteiten en instituties.
2. Interventies die erop gericht zijn om interactie en systematische reflectie te bevorderen door het creëren van een zekere mate van wederzijdse afhankelijkheid.
3. Het actief waarnemen en faciliteren van formele en informele samenwerkingsverbanden van docenten, die zich bezig houden met verbetering van de onderwijspraktijk in de richting van het vernieuwingsconcept.

In de inleiding van het onderzoeksverslag "Peiling van de goede moed" beargumenteert de centrale directie waarom het nodig is om het onderwijs ingrijpend te vernieuwen. De

argumentatie hiervoor wordt ontleend aan de onderwijsliteratuur (B11, p.7, maart 2004). Uit de fragmenten 3 en 4 is het overigens wel duidelijk geworden dat de centrale directie, enkele locatiedirecteuren en een kleine groep afdelingsleiders en docenten het gevoel hebben gehad dat er iets moet veranderen in het onderwijs met het oog op de motivatie bij zowel leerlingen als docenten. In hoeverre dit gevoel in de aanloopperiode breed is gedragen door de gehele schoolgemeenschap, is onduidelijk. Evenmin is duidelijk in hoeverre het 8-puntenplan als oplossing hiervoor als meest geschikt werd gezien. Dat er over het 8-puntenplan grote misverstanden konden ontstaan blijkt eveneens uit fragment 4. Uitgangspunt 5, 'Een 38-urige plaatsgebonden werkweek voor medewerkers' is bedoeld om de taakbelasting te verminderen en ervoor te zorgen dat docenten 'vrij' konden zijn als ze naar huis gingen. Door docenten is het opgevat als een extra taakverzwaring en aantasting van de geïnstitutionaliseerde praktijk. (67)

Uit de inleiding op "Peiling van de goede moed" maken wij op dat de centrale directie van het bevoegd gezag van School B groen licht heeft gekregen voor de uitvoering van het 8-puntenplan dat, zo wordt duidelijk uit het volgende citaat, slechts een aanzet was. Uit de resultaten bij veronderstelling 5 zal echter blijken dat er in de periode tot het vertrek van de bestuurder in 2009 geen uitgewerkt en samenhangend beleidsplan meer is ontwikkeld, met uitzondering van de interne beleidsnotitie "Waarom gedigitaliseerd leermateriaal?" in november 2007.

*"Peiling van de goede moed" (B11, p.9, maart 2004)*

*"Het bestuur van [School B] heeft in samenspraak met de directie in het beleidsplan 2002-2006 een achttal uitgangspunten geformuleerd voor de richting waarin de onderwijsvernieuwing moet gaan. De centrale directie en de locatiedirecteuren hebben vervolgens van het bestuur de opdracht gekregen de acht uitgangspunten uit te voeren. Ook is aangegeven dat het beleid geen kant en klaar plan is, maar dat het in de komende jaren concreet gestalte moet krijgen. In de uitwerking kunnen de locaties verschillende keuzes maken, zolang de centrale uitgangspunten maar duidelijk herkenbaar blijven."* (68)

Wanneer het 8-puntenplan door het bestuur en het MT in 2002-2003 is geaccepteerd, geeft de bestuurder opdracht aan de locatiedirecteuren om met hun team na te denken over pilots die betrekking hebben op minstens één van de acht punten. De directeur formuleert deze interventie in een interview als volgt.

*"Reculturing-onderzoek" (B37, p.151, december 2007)*

*"We have forced teachers to co-operate in those projects. In that fase I accepted everything, whatever they did, if only they would co-operate. Everyone who was willing, within the eight principles, got all the space needed and mostly all the money too."* (69)

Wat we hier zien, is een duidelijke manifestatie van krachtig leiderschap, gebaseerd op positionele macht. Dit is in overeenstemming met de gegevens uit de innovatiehistorie en fragment 3 waarin beschreven wordt hoezeer de persoonlijke ervaringen van de bestuurder ten grondslag hebben gelegen aan het besluit om een radicale omslag in het onderwijsconcept van School B door te voeren. Over de opvattingen van de locatiedirecteuren en hun betrokkenheid bij de vernieuwingskoers van School B hebben we zo goed als geen informatie gevonden. Uit de gegevens waarover wij beschikken kunnen we niet opmaken dat er op dat moment bewegingen zijn binnen het docentencorps om te experimenteren met vernieuwende onderwijsconcepten. Wij moeten aannemen, en alle gegevens wijzen daar ook op, dat de bestuurder vanaf het eerste begin de globale richting van het vernieuwingsproces heeft bepaald en aan deze richting consequent heeft vastgehouden. Wij hebben echter geen gegevens gevonden die wijzen op expliciete opvattingen over het leiden van het innovatieproces op School B. Er is slechts één uitzondering en dat is de uitwerking van het uitgangspunt dat een 38-urige werkplekgebonden arbeidsdag regelt als absolute randvoorwaarde voor het slagen van de zes inhoudelijke uitgangspunten. Zoals we bij veronderstelling 1 (fragment 4) hebben laten zien, zet de centrale directie zijn volledige positionele macht in om dit uitgangspunt te

kunnen realiseren. Het andere uitgangspunt 'Personeel centraal, als motor van de verandering' vatten wij op als een erkenning van de belangrijke rol van het onderwijzend personeel. Dit uitgangspunt wordt, voor zover wij hebben kunnen nagaan, niet verder uitgewerkt in de vorm van concrete acties met betrekking tot de rol van locatiedirecteuren en afdelingsleiders, de organisatie van het vernieuwingsproces, het personeelsbeleid en het professionaliseringsbeleid. Wij beschouwen dit uitgangspunt als een aansporing om de schouders eronder te zetten en medewerkers persoonlijk verantwoordelijk te maken voor het slagen ervan. De verantwoordelijkheid wordt dus laag in de organisatie gelegd, maar het is op dat moment onduidelijk of de medewerkers van de verschillende locaties de consequenties ervan kunnen overzien. En bovendien of er wel, breed in de organisatie, draagvlak voor bestaat (zie ook fragment 67).

*Interne nieuwsbrief (B5, januari 2004)*

*"We realiseren ons dat de invoering van het nieuwe beleid alleen succesvol kan verlopen als we er zoveel mogelijk met ons allen de schouders onder zetten. Het is een hele uitdaging routines op te geven en een nieuwe leer- en werkomgeving te creëren. Dat zal slechts lukken als iedereen zichzelf beschouwt als motor van de verandering."* (70)

Uit de gegevens waarover wij wel beschikken komt naar voren dat de schoolleiding in de periode 2002-2003 en 2004-2005 de vernieuwing 'als opdracht' oplegt aan de medewerkers, inclusief het middenmanagement. Ook wordt duidelijk dat de vernieuwing als een rationeel, planbaar en beheersbaar proces aangestuurd wordt, waarbij de acht uitgangspunten leidend zijn, maar waarbij het ontbreekt aan een uitgewerkt innovatieprocesplan. Wij beschrijven hierna een reeks acties en opvattingen van de schoolleiding - centrale directie en/of managementteam - die een indruk geven van de aansturing van het innovatieproces voor de periode 2002-2003 tot 2004-2005. Een van de eerste concrete aanwijzingen voor de rationele wijze waarop het vernieuwingsproces wordt georganiseerd, vinden we in het opdelen van het ontwikkelingswerk in twee gespecialiseerde deelgebieden: het ontwikkelen van het teamteachingconcept en het ontwikkelen van leermaterialen. De rationale hierachter lijkt op de klassieke 'research-development-diffusion strategie (RD & D) waarbij door specialisten deelaspecten worden ontwikkeld en proefingevoerd, waarna het verbeterde programma wordt verspreid en geïmplementeerd (B4, december 2003). Dit wordt duidelijk uit het volgende citaat dat afkomstig is uit de categorie 'veelgestelde vragen' in een interne nieuwsbrief. (71)

Een andere indicatie voor het denken vanuit een RD & D-achtige invoeringsstrategie is de empirische (curriculum)ontwikkelingsstrategie bestaande uit de fasen ontwikkeling (voorbereiding, proefinvoering, maar zonder formatieve evaluatie) en (proef)implementatie. We hebben de sterk gecompliceerde aanpak daarvan in de paragraaf van de innovatiehistorie afgebeeld in de vorm van figuur 5.1. Kenmerkend voor het begin van het ontwikkelingsproces op School B is het in gang zetten van het proces en veel ruimte geven aan de betrokkenen om aan de gang te gaan, maar verder een volledig gebrek aan ondersteuning, afstemming tussen de verschillende specialistische groepen en regie. We zullen daar in de volgende fragmenten nog veel aanwijzingen voor geven. Docenten in de Zuidlocatie zeggen hier het volgende over.

*Peiling van de goede moed (B11, p.55, maart 2004)*

*"Op dit moment kan de stemming het beste worden getypeerd met de woorden: we staan nog steeds achter het idee van de onderwijsvernieuwing. De werkcondities voor leerlingen en docenten waren in de eerste twee kwartielen onvoldoende en teamteaching is fundamenteel in dit systeem, maar we hebben nog onvoldoende tijd gehad om als team te leren functioneren, onze sterke en zwakke kanten te analyseren en als team een gemeenschappelijke aanpak te kiezen. Zoals een docent zegt 'Ik vraag me af wat in dit systeem voor mijn vak belangrijk is. Ik mis hulp en ik mis meedenken bij dit proces. Ik besluit daarom om nog niet alles tegelijk te veranderen.'" (72)*

In de paragraaf 'Onderwijskundige aanpassingen' in het verslag "Peiling van de goede moed" over de Zuidlocatie vinden we een opsomming van concrete ideeën van docenten onder andere met betrekking tot innovatiebeleid. Werken vanuit een duidelijke teamstructuur waarbij docenten afhankelijk van elkaar zijn, staat centraal in de aanbevelingen van de Zuidgroep. Uit de resultaten van veronderstelling 2 weten we dat deze aanbevelingen niet zijn overgenomen door de schoolleiding (B11, p.57/58, maart 2004) (73)

De opmerkingen van docenten worden gedeeld door Professor Luc Stevens die de supervisor is van "De peiling van de goede moed". Hij heeft op basis van de onderzoeksgegevens en van zijn eigen waarnemingen en gesprekken met leidinggevenden en docenten een aantal statements opgeschreven die de basis vormen voor zijn inleiding op een studiedag op 17 maart 2004. Op deze dag worden voor alle docenten de resultaten gepresenteerd van het onderzoek.

*Quick Scan van de stand van zaken (B13, maart 2004)*

*"De acht uitgangspunten zijn van zeer verschillende orde: er is geen richtinggevend concept dat de gesprekken en concretisering van meet of aan draagt of een Leitmotiv voor handelen. Dit leidt tot paradoxen en inconsistenties in praktijk, verslaglegging van die praktijk en waardering van die praktijk. Het praktische concept 'Team Teaching' kan zijn diensten pas bewijzen als het gedragen wordt door een missie, door een zinvolle boodschap, door een antwoord op de vraag: waarom ga je naar je werk? [...] Waar het om gaat (onderwijs) is voor velen niet het onderwerp [tijdens deze studiedag moest aan het eind ook gestemd worden over de arbeidsomstandigheden met betrekking tot de onderwijsvernieuwing]. Het lijkt verstandig deze stemming af te blazen en een andere strategie te kiezen, een die ontwikkeling van onderwijs bindt aan de plaats waar actie is en daarmee anticipeert op de grote diversiteit aan tradities en opvattingen. Hiermee kan men behouden wat is bereikt en een begin maken met het centraal krijgen van de inhoud van de voorgestane ontwikkelingen."* (74)

Uit dezelfde aantekeningen kunnen we ook opmaken dat Stevens de wijze waarop door de schoolleiding regie wordt gevoerd over het vernieuwingsproces, ter discussie stelt. Wij wijzen in dit verband ook op de grote ruimte die locaties, en daarbinnen enthousiaste docenten, hebben gekregen om aan de slag te gaan zonder dat er sturing of regie op zat. Dit wordt geïllustreerd door de fragmenten 68 en 69.

*Quick Scan van de stand van zaken (B10, bijlage, maart 2004)*

*"Er gaat in het geval van de lopende innovaties teveel aandacht van de innovatoren en hun leidinggevenden uit naar allerlei praktische kwesties. Men heeft het gevoel dat men altijd achter de feiten aanloopt. [...] De verantwoordelijkheden van degenen die betrokken zijn bij de innovaties zijn niet (duidelijk) geformuleerd. Een groot deel van de leraren weet nog niet waarover het gaat, namelijk dat leerlingen verantwoordelijkheid nemen voor hun ontwikkeling. Dit heeft voor de organisatie als geheel onder meer tot gevolg een overmatig grote aandacht voor wie veranderingen niet aandurven of geen vertrouwen in de toekomst hebben."*

Tenslotte citeert hij een leidinggevende die hij gesproken heeft: *"Het overleg met de centrale directie is altijd weer een verrassing en voor wezenlijke zaken is er te weinig tijd"* (75)

In het licht van het bovenstaande is het opmerkelijk dat de schoolleiding in de paragraaf met conclusies van het onderzoek niets zegt over de suggesties van docenten, de onderzoekers en Stevens, maar wel 'de moed er in houdt!'

*"Peiling van de goede moed" (B11, p.77, maart 2004)*

*"Wij denken dat dit model [bedoeld wordt het zogenaamde 'reizigersmodel'] slechts beperkt bruikbaar is voor een complexe innovatie. Wij hebben eerder aangegeven dat ons inziens de innovatie waar wij mee bezig zijn, op een andere manier vormgegeven moet worden: "het gezamenlijk ontwerpen en vormgeven van het nieuwe onderwijs [...] kun je vergelijken met een trektocht door een aantrekkelijk, maar nog niet volledig verkend landschap. Het doel staat vast, de globale route ook. Je weet wanneer je wilt aankomen, maar niet alle paden en*

*wegen staan vast. Op veel momenten tijdens de tocht moet je naar bevind van zaken handelen. Soms kun je stukken afsteken, soms is er een omweg nodig. Soms raak je tijdelijk het zicht op het einddoel kwijt. Dan is het zaak pas op de plaats te maken en te overleggen op welke wijze je weer snel op koers raakt. En al die tijd is het zaak goede moed te houden en te weten waarmee je bezig bent. Op een 'trekkersachtige' manier zijn we op weg gegaan en het bevalt ons prima. We hebben namelijk het gevoel dat we goed vorderen en steeds meer medewerkers enthousiast aan de slag gaan om de vernieuwing van ons onderwijs succesvol te laten verlopen.” (76)*

In de laatste interne nieuwsbrief van het eerste pilotjaar gaan de centrale directie en de externe adviseur in op een aantal zorgen bij docenten, die steeds manifester geventileerd worden. In de inleiding van de nieuwsbrief worden ze benoemd: niet alle leerlingen zijn in staat even goed om te gaan met de keuzeruimte bij het leren. De verbouwing tot leerateliers en de aanschaf van computers zijn voorwaarden voor het uitvoeren van de pilots, maar zijn nog lang niet op alle locaties gerealiseerd. En ten slotte wordt geconstateerd dat de omschakeling voor “menig docent wel erg groot is”. De auteurs van de nieuwsbrief eindigen met de analyse dat leerlingen en medewerkers steeds moeilijker te motiveren zijn voor leerdoelen en leersituaties die door anderen bedacht zijn. Uit de passage daarna blijkt dat dit slaat op de situatie dat collega's in ontwikkelgroepen leermateriaal ontwikkelen dat teamteachers en 'invliegers' moeten gebruiken wanneer ze leerprocessen begeleiden in de leerateliers. Wij lezen hier een impliciete erkenning uit van het gegeven dat het werken met een volledig nieuw onderwijsconcept een leerproces moet zijn voor alle docenten, liefst on-the-job en dat het uitvoeren van door collega's ontwikkeld materiaal weliswaar een efficiënte werkwijze is, maar niet direct de meest effectieve. Het gebrek aan eigenaarschap dat hierdoor ontstaat wordt ook door de bestuurder benoemd in een interview uit 2009 (zie fragment 64) (B18, p.3, juni/juli 2004). (77)

Wij constateren een discrepantie tussen de innovatieaanpak die de schoolleiding zegt voor te staan en de interventies die daarmee in strijd lijken te zijn. Enkele maanden later in het tweede proefinvoeringsjaar - schooljaar 2004-2005 - komen we weer een analyse door de schoolleiding tegen naar aanleiding van de constatering dat docenten onvoldoende met elkaar samenwerken. De oplossing hiervoor wordt gezocht in een tweetal structuurinterventies: de introductie van de elo, een nieuw element binnen de vernieuwing, en de scholing daarop. Het gebruik van een elo als hulpmiddel is impliciet al langer een onderdeel van het vernieuwingsconcept geweest, maar pas in dit jaar wordt het de docenten nadrukkelijk aanbevolen als hulpmiddel bij de uitwerking van het vernieuwingsconcept en als platform voor samenwerking.

*Interne nieuwsbrief (B25, oktober 2004)*

*“We hebben ons erop verkeken hoe bewerkelijk het is open eindjes met betrekking tot vormgeving van teamteaching, leerstofontwikkeling en ELO aan elkaar te knopen. Dat komt omdat je voor het aan elkaar knopen van twee eindjes altijd met een aantal mensen in overleg moet. Met andere woorden regie voeren betekent veel met elkaar praten en het met elkaar eens worden. Maar zoals iedereen weet, heeft een dag voor ieder van ons maar 24 uur. [...] Teamteaching, leerstofontwikkeling en ELO-gebruik zijn zo met elkaar verbonden, dat je ze niet los van elkaar kunt ontwikkelen: we ontwikkelen leerstof ten behoeve van teamteaching, we gebruiken ELO bij het ontwikkelen van leerstof en ook binnen teamteaching komt het ELO-gebruik terug, maar dan door leerlingen. [...] We moeten vermijden dat we elkaar in gesprekken te vaak horen zeggen: “Als ik dat eerder had geweten, dan...”. Als dat namelijk te vaak gebeurt, lijkt het alsof er geen regie is. Zoals gezegd: deze nieuwsbrief is nog geen kant en klaar document, maar wel een middel om elkaar na de herfstvakantie te treffen in ELO-trainingen. [...] Wat nu in snel tempo moet gebeuren, is het organiseren van een scholingstraject. [...] We mogen met ons allen niet terecht komen in een wereld waarin door onbekendheid een prima product wordt afgewezen, dat trouwens ook nog naadloos aansluit bij de vernieuwingswensen. Onderwijsvernieuwing is ons doel, de ELO een onmisbaar hulpmiddel.” (78)*

De afstemming tussen ontwikkelaars van de teamteaching-praktijk en van het leermateriaal blijft ook in dit tweede pilotjaar te knellen, getuige het onderstaande citaat. Ook hier is het opmerkelijk dat de verantwoordelijkheid voor een betere samenwerking en afstemming bij de docenten zelf wordt gelegd. Uit niets blijkt dat er op MT-niveau opvattingen bestaan dat het leidinggevend kader hierin een rol zou moeten of kunnen vervullen. Aanwijzingen over de rol van de locatiedirecteuren en teamleiders om de afstemming en onderlinge communicatie te (bege)leiden kunnen wij niet vinden.

*Interne nieuwsbrief (B35, p.3, januari 2005)*

*Ontwikkelgroepen en docenten uit de teamteachgroepen hebben evenveel verantwoordelijkheid voor het onderhouden van contact over leermateriaal. Als een ontwikkelgroep materiaal aan teamteachers ter hand stelt, moet schriftelijk en zo nodig mondeling worden toegelicht wat van teamteachers wordt verwacht. [...] Omgekeerd moeten teamteachers die leermateriaal uitproberen hun bevindingen op een geordende manier ter hand stellen aan de ontwikkelaars. Samengevat: de communicatie tussen ontwikkelaars en teamteachers kan over van alles gaan, als ontwikkelaars en teamteachers maar met elkaar afspreken dat ze regelmatig inhoudelijk contact hebben over het materiaal en zich aan de afspraken houden! Als dat gebeurt, is er geen kans dat er iemand op een eiland aan het werken is. Ontwikkelaars en teamteachers moeten concrete afspraken met elkaar maken (wie, wat, wanneer, hoe). Als afspraken niet nagekomen worden door drukte of onoplettendheid, is het zaak elkaar daar op aan te spreken. Ontwikkelgroepen en teamteachers ontwikkelen samen materiaal! Daarbij zijn de ontwikkelaars verantwoordelijk voor het ontwikkelen en de teamteachers voor het uitproberen. Zonder elkaars hulp en zonder intensief contact kan er niet worden ontwikkeld. (79)*

Uit de beschrijving bij veronderstelling 2 zien we dat deze situatie voor het team van de Zuidgroep en van de Parkgroep verschillend uitwerkt. In de kleinere en overzichtelijke Parklocatie kan de Parkgroep, ondersteund door de locatiedirecteur, haar eigen lijn volgen zonder veel hinder van de staande organisatie. In de aanzienlijk complexere situatie op de Zuidlocatie, waar de kwaliteit van het leermateriaal door de 'invliegers', die niet betrokken zijn bij de ontwikkeling en waar innovaties voor meerdere leerjaren tegelijk plaatsvinden, van groot belang wordt geacht voor de havo- en vwo-leerlingen lukt dit veel minder. Wij hebben ook niet kunnen vaststellen dat in de complexe Zuidlocatie de afdelingsleiding extra investeert in teamvorming en gezamenlijke visie ontwikkeling en reflectie. (80)

In het tweede pilotjaar vindt het "Engagement-onderzoek" plaats. Dit onderzoek, mede op verzoek van de MR gericht op de proceskant van de invoering - werkbelasting, organisatie van het vernieuwingsproces en beleving van docenten bij de vernieuwingspraktijk - laat ook zien dat er nog onvoldoende aandacht is voor een schoolbrede regie.

*Engagement-onderzoek (B41, p.36, april 2005)*

*"Er wordt weinig gedaan om een visie op nieuwe vormen van leren en onderwijzen die zich aan het ontwikkelen is over de gehele scholengemeenschap heen te coördineren en monitoren. Er gaat zo vermoedelijk veel expertise en tijd verloren. Je merkt dat tussen het pilotjaar en nu ervaring wordt opgedaan; dit toegenomen inzicht wordt onvoldoende gebruikt in nieuwe teams." (81)*

Tijdens het onderzoek in de periode oktober 2004 tot januari 2005 worden suggesties gevraagd aan docenten in welke richting de ondersteuning van het innovatieproces moet veranderen. Hierna een selectie van deze suggesties uit het bronnenmateriaal dat voor dit onderzoek is verzameld. Deze selectie komt uit de categorie 'teamvorming en teamfunctioneren'.

*Interne notitie onderzoekers: topics uit interviews en AI-sessies (B38, januari/februari 2005)*

*"Het functioneren van het team en de teamvorming (van groep losse individuen tot professioneel team) wordt unaniem als een van de belangrijkste voorwaarden gezien voor het slagen van de vernieuwing: 'team als basis', 'essentieel', 'van levensbelang' etc. Dit geldt in de ogen van de docenten voor: praktische problemen oplossen, vakinhoudelijk aspect*

(leergebieden, verbreding vakgebied) en emotionele collegiale steun. Voor een aantal respondenten draagt het functioneren in een goed lopend klein team sterk bij aan de arbeidsvreugde, ondanks de toegenomen belasting. Hierna volgt een overzicht van kritische opmerkingen en verbeteringsuggesties.

- Besteed systematisch aandacht aan teamvorming (deskundigheidsbevordering, coaching, intervisie, overlegstructuur, leiderschap in teams, kwaliteitsbewaking); houdt relatie met IPB [integraal personeelsbeleid] in de gaten.

- Houdt teams klein en/of vorm subteams rond leergebieden (korte lijnen, informeel overleg, duidelijker verantwoordelijkheden en rolverdeling, minder problemen tussen 'oude en jonge hap'.)

- Teamsamenstelling is cruciaal: houdt rekening met persoonlijkheid, persoonlijke affiniteiten, verdeel mensen niet over veel teams (versnippering van tijd en betrokkenheid).

- Er is tijd en structuur nodig (dicht op de praktijk van alle dag) voor brainstormen, ideeën ontwikkelen, elkaar feedback geven, elkaar professionaliseren, elkaar coachen, afstemmen op visie over leren etc.)

- Er moet veel meer duidelijkheid komen over de mate van autonomie per team; negatieve ervaringen van veel teams is dat goed besproken besluiten overruled werden of dat teams zich moeten schikken naar een (onduidelijk gemotiveerde) algemene lijn of gedetailleerde missiven.

- Taakverdeling binnen teams is niet altijd duidelijk." (82)

De onderzoekers van het 'Engagement-onderzoek' trekken op basis van de gegevens uit de diepte-interviews een aantal conclusies. Deze worden per topic samengevat. Hierna volgen drie topics die voor veronderstelling 5 van belang zijn.

*Interne notitie onderzoekers: topics uit interviews en AI-sessies (B38, januari/februari 2005)*  
 "Topic: Parallele communicatie

Een terugkerend thema is de communicatiekloof tussen management (locatieleiding en centrale directie) en medewerkers op de werkvloer. Het beeld dat oprijst uit de verslagen is dat er van twee kanten, vanuit verschillend perspectief, monologen worden afgestoken, in plaats van het voeren van een dialoog over het operationaliseren (werkbaar maken) van beleidsaspecten.

Topic: Leiderschap en onzekerheid

Individuele docenten en teams voelen zich niet altijd gesteund door hun direct leidinggevenden of locatiemanagement. Men bespeurt aarzelingen en uitstelgedrag wanneer ingrijpende beslissingen moeten worden genomen. Docenten constateren daarnaast bij de leiding nog een grote behoefte om processen te beheersen (vaak achteraf) in plaats van teams het vertrouwen te geven hun eigen oplossingen te kiezen. De leiding wordt soms als remmend ervaren in plaats van stimulerend.

Topic: Tempo en omvang van de implementatie

Uit de verslagen is grote zorg te lezen over het tempo en de omvang van de invoering van de uitgangspunten. Door het 'totaalkarakter' van de vernieuwing - alle leerjaren, alle klassen, alle medewerkers (door een docent getypeerd als 'grote stappen, snel thuis') - vindt er een cumulatieve plaats van werkzaamheden en fragmentatie van aandacht. In combinatie met soms gebrekkige randvoorwaarden leidt dit tot overbelasting van medewerkers en de angst dat verworven vernieuwingen weer verloren gaan omdat er te weinig tijd is voor reflectie, verbetering en consolidatie." (83)

Aan het eind van de geplande invoeringsperiode (2005-2006) richt de aandacht van de centrale directie zich naar buiten om het innovatieproces te ondersteunen. Er wordt gezocht naar partners om de ontwikkeling van leermateriaal te versnellen en te versterken. Dit zal leiden tot de oprichting van de OVC en een sterker accent op ict als ondersteunende factor. Uit het onderstaande fragment blijkt dat de schoolleiding beducht is voor wijzigingen in het onderwijsconcept, wanneer de materiaalontwikkeling niet in eigen hand blijft, maar dat er ook een financiële factor in het spel is.

*Interne nieuwsbrief (B43, mei 2005)*

*“De afgelopen twee jaar hebben leermateriaalontwikkelaars hard gewerkt. Ze hebben een begin gemaakt met het ontwikkelen van eigen materiaal. Dat het hen niet gelukt is voor de eerste twee leerjaren voor alle leergebieden werkboek- en/of theorieboekvervangend materiaal te ontwikkelen, mag hen niet kwalijk genomen worden. Door ons optimisme en doordat er nog niet eerder Nederlandse scholen zo ingrijpend aan hun eigen materiaalontwikkeling hebben gedaan, waren onze productieschema’s achteraf gezien te ambitieus. Wij zijn op [School B] bezig met de ontwikkeling van een eigen onderwijsconcept. We kiezen er nog steeds voor daarbinnen ook ons eigen leermateriaal te ontwikkelen. Wel leggen we momenteel intensief contacten met andere scholen om te onderzoeken of we ontwikkelingswerkzaamheden niet samen kunnen vormgeven. [...] In deze fase van de onderwijsvernieuwing kiezen we er echter bij voorkeur niet voor leermateriaal aan te schaffen bij uitgeverij. [...] Onze vrees is dat ons eigen onderwijsconcept op kortere of langere termijn verloren gaat door op grote schaal bestaand leermateriaal in te kopen en ongewijzigd in te zetten in het onderwijsproces. Daarnaast blijft het een argument dat zelf materiaal ontwikkelen op den duur tot een kostenbesparing zal leiden. Samengevat: we gaan door met leermateriaalontwikkeling, waarbij we overigens wel lering trekken uit de ervaringen van de afgelopen twee jaar.”*

De schoolleiding sluit de inleiding op deze nieuwsbrief af met de beschrijving dat er twee dingen geleerd zijn. Op de eerste plaats moet er een ‘stramien’ komen voor de ontwikkeling van leermateriaal dat voor alle leergebieden nagenoeg hetzelfde is. Dit moet de communicatie voor alle betrokkenen verbeteren. De tweede conclusie is dat er een “realistisch productieschema” moet komen. “Daarin wordt afgesproken wat er jaarlijks wordt gemaakt en hoe de taken en verantwoordelijkheden zijn verdeeld” (B43). Een uitgebreide uitwerking en verantwoording van deze invoeringsstrategie hiervan zien we terug in het startdocument van de OVC dat gepubliceerd is als ‘vmbo-reeks’ nummer 36 (B46, december 2005). Wij stellen vast dat, naarmate het moeilijker wordt, steeds vaker top down structuurinterventies ingezet worden. (84)

Uit de gegevens waarover we beschikken, krijgen wij de indruk dat de centrale directie in de tussenliggende periode 2005-2006 tot 2006-2007 zich vooral bezig houdt met de oprichting en ontwikkeling van de OVC. Intern wordt er vooral geïnvesteerd in de ontwikkeling van expertise door gespecialiseerde docenten, de zogenaamde Ima’s. Dit is een accentverschuiving in het onderwijsvernieuingsbeleid die vooral door de OVC wordt gestimuleerd en die aansluit bij het belang dat door School B wordt gehecht aan het gebruik van de elo bij de onderwijsvernieuwing. (85)

Eind november 2007 verschijnt een beleidsnotitie van de locatiedirecteur die belast is met de onderwijsportefeuille en twee stafmedewerkers die deskundig zijn op het gebied van elo en gedigitaliseerd onderwijs. Uit deze notitie blijkt dat de top down beleidsvoering met betrekking tot het aansturen van de vernieuwing niet wezenlijk is veranderd sinds de start in 2003-2004. Dit ondanks de vele adviezen van docenten en externe onderzoekers in de periode 2003-2004 en 2004-2005 om een meer op interactie en gezamenlijke leerprocessen gebaseerde innovatiestrategie te kiezen. Het is kennelijk de onderwijsvisie van de schoolleiding die telt, ondersteund door een aanpak die gericht is op beheersing van het innovatieproces langs hiërarchische lijnen.

*Interne beleidsnotitie “Waarom gedigitaliseerd leermateriaal?” (B47, november 2007)*  
*“Directie en afdelingsleiders hebben het beste zicht op wat onderwijskundig nodig is op school en binnen afdelingen. Besefend hoe zwaar belast zij op dit moment al zijn, stellen we voor om voor de planvorming ondersteuning in te schakelen in de vorm van locatieambassadeurs. Een locatieambassadeur stelt in samenwerking met een afvaardiging van de Onderwijswerkgroep een ELO-beleidsplan voor de eigen locatie op. Het opgestelde plan geeft globaal aan wat de locatie de komende vier jaar wil realiseren en vult door middel van concreet geformuleerde en meetbare doelen de plannen voor het komende schooljaar in. Bij de planvorming bevraagt de ambassadeur de locatiedirectie en de afdelingsleiders over hun ambitie aangaande een professionelere inrichting van het onderwijs, de*

*noodzakelijke scholing van docenten op de afdelingen in het gebruik van de ELO, maar ook met betrekking tot moderne onderwijsinzichten van de vakgebieden en de daarin geïntegreerde gedigitaliseerde leermaterialen. [...] De locatiedirectie en de afdelingsleiders keuren het plan goed en blijven verantwoordelijk voor de feitelijke uitvoering van het plan. [...] Het is de verantwoordelijkheid van de Onderwijswerkgroep om zicht te houden op de ELO-beleidsplannen van de verschillende locaties en daarbij afstemming en sturend beleid te realiseren.” (86)*

Ook ruim een jaar later vinden we hetzelfde patroon, nu in het kader van MT-beleidsoverleg over de ontwikkeling van een professionaliseringsplan. Binnen het overleg van de OVC-scholen is namelijk afgesproken dat iedere school een beleidsplan professionalisering dient te ontwikkelen.

*MT-verslag (B66, april 2009)*

*“De prioriteiten volgens de docenten onderbouw: professionalisering, visie en ICT-infrastructuur. Tot op heden heeft de nadruk gelegen op ‘verleiden tot’. Reeds opgedane ervaringen bevestigen dat van bovenop opleggen niet werkt. Door respons op de vragenlijst als uitgangspunt te nemen, sluiten we aan bij de wensen en behoeften van de docenten (onderbouw) in plaats van top-down te werk te gaan.*

*Het moet docenten duidelijk worden dat er geen onderwijs meer zal zijn zonder gebruik van de elo. Dit moet eenduidig zijn zonder ruis en twijfel op de lijn.*

*De bevindingen vanuit de vragenlijst, dat er te weinig structureel georganiseerd wordt i.h.k.v. professionalisering, wordt bevestigd.” (87)*

Tijdens de interviews met de bestuurder en afdelingsleiders en de focusgroep met docenten is leiding geven aan de vernieuwing een van de onderwerpen geweest. Het interview met de bestuurder vindt plaats vlak voordat hij de overstap maakt naar een functie in een andere organisatie. In antwoord op de vraag naar de aard van het leiderschap reflecteert hij op de leiderschapstijl van de schoolleiding en formuleert al terugkijkend een persoonlijk inzicht.

*Bestuurder (B69, oktober 2009)*

*“De bestuurder constateert (met wijsheid achteraf) dat de schoolleiding tot op heden te veel de regie heeft willen houden en dat er te veel top down georganiseerd is met betrekking tot het gebruik van de elo en gedigitaliseerd leermateriaal. Zowel de bestuurder als de docenten ervaren dit (niet alle leden van de schoolleiding ervaren de benadering overigens als top-down). De bestuurder geeft aan dat hiermee weerstand is gecreëerd, omdat er niet op tijd ruimte is gegeven aan bottom up initiatieven (dan waren we waarschijnlijk verder geweest). Dit blijft iets wat je nooit zeker zult weten. De bestuurder benoemt dat het belangrijk is te onderkennen in welke golfbeweging je als school zit. Dit is heel lastig. De fasen van onderwijsvernieuwing vragen om verschillende leiderschapstijlen. Het is belangrijk dit in te zien en hierop in te spelen.” (88)*

Iets verder in hetzelfde interview komt de bestuurder min of meer terug op dit inzicht als hij de verantwoordelijkheid vooral ook bij de docenten zelf legt. Ook dit is een terugkerend thema in School B. Maar meteen daarna kiest hij toch weer voor een bottom-up benadering. Naar aanleiding van de citaten in dit en het vorige fragment gaan we ervan uit dat we hier een vorm van cognitieve dissonantie zien tussen de opvatting dat er aandacht moet zijn voor zelfsturing en ondersteuning van groepsprocessen en de behoefte aan top down sturing (structuurinterventies) en controle over activiteiten tot op het niveau van de werkvloer.

*Bestuurder (B69, oktober 2009)*

*“De bestuurder geeft aan dat de factoren zoals deze genoemd zijn onder individuele docentfactoren volgens hem van grotere invloed zijn op het nog onvoldoende gebruiken van gedigitaliseerd leermateriaal dan de wijze van leiderschap. De winst is niet geïncasseerd door de docenten. De bestuurder beschrijft hoe je een dergelijk proces als schoolleiding zou moeten aanpakken. Hij zou kiezen voor een bottom up benadering waarbij binnen afdelingen/teams afspraken gemaakt worden. Het werken in teams is noodzakelijk.” (89)*

Over het waarnemen van acties en projecten van docenten die in de lijn liggen van het vernieuwingsbeleid en het stimuleren en koesteren van deze initiatieven ofwel de derde indicator van deze vijfde veronderstelling doet de bestuurder relevante uitspraken. Na het opsommen van een aantal van deze initiatieven op diverse locaties waar hij weet van heeft, zegt hij daarover het volgende.

*Bestuurder (B69, oktober 2009)*

*“De bestuurder vindt deze vraag vrij lastig, omdat hij ver van de werkvloer staat. Deze voorbeelden werden gedragen door de docenten. Zij zijn er trots op, waardoor eigenaarsgevoel ontstaat. Dan overwin je ook teleurstellingen. Zo zou het bij het gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal ook moeten gaan. De bestuurder geeft aan dat het MT onvoldoende oog heeft voor initiatieven op de locaties. De locatiedirecteur en afdelingsleiders zouden dit gezamenlijk meer moeten doen. Ze worden te veel bezig gehouden met de gang van zaken van alledag (rol van manager). Dit ondanks de training over onderwijskundig leiderschap.” (90)*

### *Gebruik en beeldvorming*

Wat betreft het gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal door docenten en hun beeldvorming hierover maken we onderscheid tussen de Parkgroep en Zuidgroep.

### *Parkgroep*

De Parkgroep maakt al in het eerste pilotjaar via hun weekverslagen duidelijk dat het gebruik van ict (computers, elo en gedigitaliseerd leermateriaal) een ondersteuning is voor het leerproces van leerlingen. Ook geeft zij aan dat ict bijdraagt aan planning en onderlinge communicatie over leerlingen en de ontwikkelingen in de pilot, zowel binnen de teamteachgroep als met collega's binnen de vmbo-afdeling. Deze ontwikkeling krijgt een grote versnelling vanaf schooljaar 2008-2009. De Parkgroep verhuist dan naar een nieuwe en beter geoutilleerde vleugel van de Zuidlocatie. In deze fase ontwikkelt de Parkgroep op eigen initiatief een plan voor een pilot om leerboekvervangend gedigitaliseerd leermateriaal te gaan gebruiken. Aanvankelijk nog met behulp van computers op het leeratelier, maar al snel dienen ze een verzoek in om de pilot uit te voeren met netbooks voor leerlingen en docenten. De pilot wordt gehonoreerd en blijkt succesvol te zijn. Wij constateren dat de Parkgroep vanuit haar historie als lerend team grotendeels op eigen kracht de doelen realiseert die de schoolleiding zich heeft gesteld in de ict-beleidsnota uit 2007 “Waarom gedigitaliseerd leermateriaal?”.

In november 2010 hebben wij een enquête uitgezet onder alle docenten van leerjaar 1 en 2 van de Zuidlocatie. Voor de Parkgroep hebben we een bevestiging gevonden van de pilot met gedigitaliseerd leermateriaal. Alle vijf docenten geven aan dat dat iedere dag deel uitmaakt van het onderwijs, het meest voor instructiedoeleinden, zelfstandig werken, oefenen en herhalen. Ze gebruiken daarbij alle mogelijke bronnen, maar het meeste materiaal in de eigen elo of van meer algemenere websites. Ze geven aan dat ze het materiaal altijd of regelmatig zelf op maat maken en soms ook zelf ontwikkelen. Qua beeldvorming zijn ze unaniem van mening dat gedigitaliseerd leermateriaal de mogelijkheden voor hen verruimt om onderwijs te verzorgen en dat je er als school niet omheen kunt. Vier van de vijf zijn het eens met het schoolbeleid ten aanzien van digitalisering, maar ook vier van de vijf vinden de technische voorzieningen nog onvoldoende. Het team is verdeeld over de gebruikswaarde van de gedigitaliseerde materialen waarmee het moet werken.

### *Zuidgroep*

De ontwikkeling van de Zuidgroep is anders gelopen. Uit de periode voor de oprichting van de OVC beschikken we nauwelijks over informatie die betrekking heeft op het gebruik van ict. De ict-beleidsnota uit 2007 “Waarom gedigitaliseerd leermateriaal?” geldt voor alle

afdelingen en locaties op School B, dus ook voor de Zuidgroep. Met betrekking tot de elo geldt de harde afspraak dat elk vak of leergebied een studiewijzer in de elo plaatst. De afdelingsleider van de Zuidgroep geeft aan dat de uitvoering van dit beleid een zware klus is (zie fragment 45). In december 2007 heeft de Zuidgroep nadrukkelijk besloten om te blijven werken met de methodes (boeken en werkboeken). Ze gaan hiermee in tegen het digitaliseringsbeleid van School B. De docenten van de Zuidgroep gebruiken de computer vooral om variatie aan te brengen. Zij vinden het beschikbare gedigitaliseerde leermateriaal dat via de OVC wordt aangeboden, ongeschikt voor hun leerlingen. Zij hebben ook geen tijd om zelf aanvullend materiaal te ontwikkelen. De methode blijft voor deze groep het belangrijkste leermiddel. Het zorgen voor een doorlopende leerlijn van de onderbouw naar de bovenbouw en het belang daarvan met het oog op het bereiken van goede eindexamenresultaten zijn doorslaggevend. De Zuidgroep heeft wel ingevoerd dat leerlingen eenmaal per maand een ict-project doen, bijvoorbeeld een PowerPoint-presentatie (leren) gebruiken om een werkstuk te presenteren (B86). De bestuurder constateert in een interview uit oktober 2009 dat docenten onvoldoende gebruik maken van gedigitaliseerd leermateriaal en beoordeelt deze ontwikkeling met de volgende woorden: “De winst is niet geïncasseerd door de docenten” (zie fragment 89).

De respons op de enquête in de Zuidgroep is verrassend genoeg eerder in overeenstemming met de gegevens uit de Parkgroep dan met de gegevens uit notities en interviews in de database. De verklaring die we hiervoor hebben is de beperkte respons. Slechts acht van de circa 20 docenten waaruit de Zuidgroep bestaat, hebben de vragenlijst ingevuld. Daarnaast kunnen we erop wijzen dat de docenten die de enquête hebben ingevuld naast havo en vwo allemaal lesgeven aan vmbo-t leerlingen. In deze groep gebruiken niet alle docenten gedigitaliseerd leermateriaal iedere dag, maar als ze het doen is het patroon vergelijkbaar met dat van de Parkgroep. Het enige echte verschil is dat ze wat vaker dan in de Parkgroep zelf leermateriaal ontwikkelen. Ook met betrekking tot de beeldvorming zien we ongeveer hetzelfde patroon als bij de Parkgroep. Opvallend is hier dat een iets groter percentage docenten het eens is met de constatering dat de (ict)voorzieningen geschikt zijn en ook dat het gedigitaliseerd leermateriaal geschikt is. Deze gegevens zijn in strijd met opmerkingen in interviews van zowel docenten, afdelingsleiders en de bestuurder.