

Dwarsliggers houden de trein op de rails



Veranderbereidheid van leraren als voorwaarde voor de ontwikkeling naar een lerende organisatie met een professionele cultuur

Naam Myriam Lieskamp

Student Master Human Resource Management

Opleiding VDO HAN NIJMEGEN

Datum: 22-09-2009

Voorwoord

Deze masterthesis is het eindresultaat van twee jaar studie Human Resource Management bij de Hogeschool Arnhem-Nijmegen, VDO te Nijmegen. Een studie die ik met veel plezier gevolgd heb.

Het schrijven van deze masterthesis was geen sinecure. De combinatie van twee functies, als beleidsmedewerker bij CNV Schoolleiders en manager HRM bij Stichting X, de problemen met mijn gezondheid, het maken van drie tentamens in een relatief korte periode (beroepsproducten) en aan een masterthesis werken was vooral heel veel. Het thema van mijn onderzoek en de opzet daarvan strookte niet met de visie van mijn eerste begeleider. De start was moeizaam. De door mij gevraagde wisseling van begeleider was een uitstekende oplossing. Gaandeweg de rit moest ik constateren dat ik een aantal onderzoeksvaardigheden nog onvoldoende beheerste, waardoor ik nog meer tijd moest investeren in het uitzoeken van een aantal onderwerpen. Nu de masterthesis is afgerond overheerst vooral een tevreden maar eveneens een nieuwsgierig gevoel. Wat valt er hier nog meer te leren en te onderzoeken?

Van alle kanten hebben mensen mij ondersteund door wijze woorden, door te luisteren en door kritische vragen te stellen. Hulp en ondersteuning waren volop aanwezig. Hiervoor wil ik graag mijn dank uitspreken. Allereerst bedank ik mijn begeleider, Bouwe Smeding, HAN/VDO Nijmegen, voor zijn enthousiasme, betrokkenheid, de uitstekende begeleiding, zijn steeds weer kritische, maar positieve opbouwende opmerkingen. Ook bedank ik mijn medestudenten van de Masteropleiding HRM voor hun samenwerking en het samen leren. In het bijzonder daarbij bedank ik Koene Rem, die deel uit maakte van mijn onderzoeksgroep en Marc Gersen voor zijn tips en suggesties. Ik wil graag Wim van Dijk, docent aan de universiteit van Tilburg, bedanken die structuur bracht in mijn onderzoeksvraag en mij geholpen heeft een werkbaar en duidelijke opzet van het onderzoek te maken. Ook Petra Biemans, lector van IN-Holland wil ik bedanken, voor haar kritische opmerkingen, de vele literatuursuggesties en haar enthousiaste ideeën. Ik was erg blij met de toestemming van dr. Metselaar voor het mogen gebruiken en aanpassen van zijn vragenlijst over veranderbereidheid van medewerkers.

Uiteraard bedank ik Lowi van der Mark, College van Bestuur, de directeurs en alle medewerkers van stichting X voor het meewerken aan dit onderzoek en de tijd die zij geïnvesteerd hebben. En ik bedank Harry Blume, voorzitter van CNV Schoolleiders, voor zijn vele ondersteunende woorden. En het bestuur van CNV Onderwijs, die toestemming gaf om gedurende één jaar vakantiedagen op te nemen om als HRM-manager te werken bij Stichting X zodat ik dit onderzoek kon uitvoeren.

In mijn vriendenkring bedank ik mijn vriendin, Marion Keiren, voor het aanhoren van mijn verhalen, de vele tips en suggesties en de hulp (vooral bij de computer). En Anneriet Bosch voor de vele hulp, ook met het typen, toen dit fysiek niet meer ging en het zorgen voor Ollie, mijn lieve hond.

Harrie Knippenberg, mijn lieve vriend, dank ik voor de vele uren werken met SPSS om de gegevens te verwerken, zijn rotsvast geloof in mij en het geduldig blijven bij zoveel eigenwijsheid en soms frustratie. Met hem samen werken aan deze masterthesis was om veel meer redenen dan ik hier kan opschrijven, zeer bijzonder en een bron van liefde en plezier.

Ik wens u net zoveel plezier met het lezen toe als ik met het schrijven heb gehad.

Myriam Lieskamp

Nijmegen, 13-09-2009

Leeswijzer

Deze masterthesis is in verschillende stappen opgebouwd.

In hoofdstuk 1 wordt de onderzoeksopzet beschreven. In hoofdstuk 2 beschrijf ik de theorie van de veranderbereidheid. Allereerst geef ik een nadere invulling van verandering, vervolgens van weerstand tegen verandering om tot slot te argumenteren waarom de term “veranderbereidheid” meer kansen biedt. Dit hoofdstuk is vooral een uitwerking van een deel van de titel van deze masterthesis, “de dwarsligger”

In hoofdstuk 3 beschrijf ik de theorie van de lerende organisatie volgens het concept van Senge. Senge heeft veel geschreven over een lerende organisatie en over een lerende school. Dit hoofdstuk is een overzicht van zijn theorie. Voor gedetailleerde informatie verwijs ik u bijzonder graag naar zijn boeken. Ook behandel ik de kenmerken van een professionele cultuur en de maatschappelijke ontwikkelingen in het onderwijs. Om tot slot van dit hoofdstuk een relatie te leggen tussen veranderbereidheid, de lerende organisatie, de professionele cultuur en de gevoelde noodzaak door de maatschappelijke ontwikkelingen een lerende organisatie te worden. In de titel is de lerende organisatie de “trein” die rijdt op weg naar een lerende klas, school en stichting met mensen die werken in een professionele cultuur.

In hoofdstuk 4 beschrijf ik de methodische verantwoording van het onderzoek. U leest daar de opzet van het onderzoek, de beschrijving van de onderzoekspopulatie en de operationele populatie en betrouwbaarheid en representativiteit.

In hoofdstuk 5 worden de onderzoeksresultaten geanalyseerd met behulp van de centrale vraagstelling en de deelvragen. In het afsluitende hoofdstuk 6 formuleer ik mijn conclusies op de deelvragen en mijn eindconclusie. Tot slot reflecteer ik op dit onderzoek en mijn eigen vaardigheden daarbij.

In de bijlagen is relevante informatie opgenomen die als naslagwerk of als ondersteuning gebruikt kan worden.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Leeswijzer	4
Inhoudsopgave	5
Managementsamenvatting	8
Summary	13
Hoofdstuk 1 Probleemstelling	19
1.1 Inleiding	19
1.2 Context	19
1.3 Aanleiding van het onderzoek	19
1.4 Achtergrond van het onderzoek	19
1.5 Doelstelling	20
1.6 Vraagstelling	20
1.7 Relevantie van het onderzoek	21
1.8 Onderzoeksopzet en uitvoering	22
1.9 Centrale begrippen	24
Hoofdstuk 2 Theoretisch overzicht van veranderbereidheid	25
2.1 Inleiding	25
2.2 Veranderen	25
2.3 Weerstand en veranderingsbereidheid	26
2.4 Kijken naar weerstand	27
2.5 Van weerstand naar veranderbereidheid	30
2.6 Het DINAMOmodel	31
Hoofdstuk 3 Theorie van een lerende organisatie	36
3.1 Inleiding	36
3.2 De lerende organisatie volgens Senge	36
3.3 Niveaus in een lerende school en organisatie	38
3.4 Een lerende school noodzakelijk?	38
3.5 Introductie van een lerende organisatie	39
3.6 De vijf leerdisciplines	40

3.7	De leercyclus.....	41
3.7	Professionele cultuur.....	44
3.8	Veranderbereidheid en de lerende organisatie	46
Hoofdstuk 4 Methodische verantwoording		47
4.1	Inleiding	47
4.2	Populatie.....	47
4.3	Operationele populatie	47
4.4	Samenstelling vragenlijsten.....	49
4.5	Pilot vragenlijsten	50
4.6	Uitvoering van het onderzoek	51
4.7	Betrouwbaarheid en representativiteit.....	51
Hoofdstuk 5 Analyse onderzoeksresultaten		53
5.1	Inleiding	53
5.2	Deelvraag 1	53
5.3	Deelvraag 2	55
5.4	Deelvraag 3	57
5.5	Deelvraag 4	58
5.6	Deelvraag 5	60
5.7	Deelvraag 6	61
Hoofdstuk 6 Conclusie en aanbevelingen		62
6.1	Inleiding	62
6.2	Conclusies	62
6.3	De deelvragen.....	63
6.4	Aanbevelingen	66
6.5	Reflectie en discussie.....	70
Discussie		71
Referentielijst		72

Bijlage 1	managementsamenvatting project LEERKRACHT	74
Bijlage 2	Strategisch beleid Stichting X	76
Bijlage 3	Enquêtevragen.....	79
Bijlage 4	Onderzoeksgegevens	90
BIJLAGE 5	ANALYSE OPEN VRAGEN	106

Managementsamenvatting

Inleiding en vraagstelling

Het worden van een lerende school met een professionele cultuur is een centraal doel van Stichting X. Het leren van en met elkaar is daarbij een essentieel onderdeel. Verbetering van de taal- en rekenprestaties van leerlingen is een kernambitie in de kwaliteitsagenda : Scholen voor Morgen van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Stichting X wil dit realiseren door het invoeren van het concept van een lerende organisatie volgens het concept van Senge. De vijf leerdisciplines zijn daarbij cruciaal om een lerende school met een professionele cultuur te worden. De vijf leerdisciplines zijn: persoonlijk meesterschap, gemeenschappelijke visie, loslaten mentale modellen, teamleren en systeemdenken. Senge stelt dat bij een verandering altijd de actuele werkelijkheid als uitgangspunt genomen moet worden.

Een professionele cultuur kenmerkt zich door het erkennen van ongelijkheid tussen teamleden en daar samen over kunnen praten. Het werken aan kwaliteit is een essentieel issue. De besluitvorming vindt plaats door mensen die verstand van dat thema hebben en er ook bij betrokken zijn. Er is sprake van een gemeenschappelijke visie op kwaliteit van het onderwijs. Teamleden worden ingezet op affiniteit en kwaliteit. Iedereen voelt zich verantwoordelijk voor het bereiken van de doelen van de school vanuit de eigen rol en taakopvatting. Er is sprake van een doelmatige en heldere communicatie. Er wordt gestreefd naar persoonlijk meesterschap. Leren van en met elkaar is vanzelfsprekend. Er is sprake van een leven lang leren. De mate van veranderbereidheid van de medewerkers is echter bepalend voor het uiteindelijk kunnen realiseren van deze doelstelling. Een lerende organisatie kan alleen tot stand komen als mensen dit willen en kunnen doen.

De vraagstelling bij dit onderzoek luidt dan ook:

In welke mate zijn medewerkers bij Stichting X bereid om een lerende organisatie te worden en welke interventies kunnen bijdragen om te komen tot een lerende organisatie met als uiteindelijk doel het realiseren van een professionele cultuur?

Uit deze centrale vraagstelling komt een theoretische verkenning voort naar bepalende elementen bij veranderbereidheid, kenmerken van een lerende klas-, school- en organisatie en de kenmerken van een professionele cultuur. Deze theoretische verkenning samen met de onderzoeksresultaten leiden tot aanbevelingen voor een verdere implementatie.

Opzet van het onderzoek

In de onderzoeksopzet wordt een theoretisch deel en een onderzoeksdeel onderscheiden. In het theoretisch deel wordt de theorie van een lerende organisatie in relatie gebracht met de kenmerken van een professionele cultuur en wordt vervolgens de relatie gelegd met de elementen van de veranderbereidheid van leraren om dit ook daadwerkelijk te kunnen bereiken.

Allereerst wordt de theorie van de veranderbereidheid uitgediept. Beginpunt van de theoretische verkenning is het begrip “weerstand tegen een verandering” dat met behulp van de theoretische inzichten uiteindelijk in dit hoofdstuk wordt omgebogen naar een positieve interpretatie van het gedrag van medewerkers, namelijk de veranderbereidheid om te kunnen, willen en moeten veranderen. Vervolgens wordt de theorie van de lerende organisatie uitgediept en worden die elementen geselecteerd die van belang zijn voor het bepalen van de actuele werkelijkheid. Tevens worden de vaardigheden van medewerkers die bepalend zijn voor een lerende organisatie met een professionele cultuur met elkaar in relatie gebracht. De vijf leerdisciplines van Senge zijn dan uiteindelijk de vaardigheden die bijdragen om een professionele cultuur, waarin opbrengst gericht gewerkt wordt, te realiseren. De mate van aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op klas-, school- en stichtingsniveau en de mate van veranderbereidheid van medewerkers om een lerende organisatie te worden, worden in

het onderzoeksdeel met elkaar in relatie gebracht. Tot slot van dit onderzoeksrapport worden vanuit de onderzoeksresultaten aanbevelingen gedaan op klas-, school-, en stichtingsniveau.

Conclusies

Ik vat de conclusies samen aan de hand van de onderzoeksvragen. Deze conclusies leiden uiteindelijk tot een aantal aanbevelingen en discussiepunten.

Deelvraag 1:

Welke elementen van een lerende organisatie zijn nu aanwezig in de scholen en op welk niveau, de klas, de school of de stichting?

De vijf leerdisciplines volgens het concept van Senge staan bij deze vraag centraal. Uit het onderzoek blijkt dat de vijf leerdisciplines op klassenniveau met een gemiddelde score van 3,64 op een vijfpuntschaal duidelijk al aanwezig te zijn, met uitzondering van één school. Ook op schoolniveau zijn deze met een gemiddelde van 3,64 duidelijk aanwezig, wederom met uitzondering van één school. De aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op stichtingsniveau is beduidend lager, met een score van 3,29. Systeemdenken, de basis van een lerende organisatie, scoort op alle niveaus beduidend lager dan de andere vier disciplines. De factor kleine of grote school heeft weinig invloed hierbij. De directeuren staan beduidend positiever ten opzichte van het worden van een lerende organisatie dan de leerkrachten.

Deelvraag 2

Hoe is de veranderbereidheid van medewerkers van de scholen van stichting X met betrekking tot een lerende organisatie? In welke mate zijn elementen van veranderbereidheid van de medewerkers per school aanwezig om een lerende organisatie te willen worden?

Er is eerst onderzocht of de functie van invloed is op de veranderbereidheid. Het blijkt dat leerkrachten beduidend minder veranderbereid zijn dan directeuren. Drie elementen zijn bij deze lage score van belang: de kennis die de leraren hebben, de mate waarin informatie wordt verstrekt en de mate waarmee leerkrachten worden betrokken bij deze ontwikkeling. Er is bij leerkrachten ook een beduidend lagere score op de emoties die een rol spelen bij deze verandering.

Deelvraag 3

Is er een samenhang tussen de mate van aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op klas-, school- en stichtingsniveau en de veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met een professionele cultuur?

Centraal in deze vraagstelling staat de samenhang tussen de aanwezigheid van de vijf leerdisciplines en de mate van veranderbereidheid van leraren. De leraren vormen de groep waar het bij het worden van een lerende klas en school daadwerkelijk om gaat. Uit de vragenlijsten blijken er niet echt opvallende relaties te zijn tussen elementen van veranderbereidheid en de vijf leerdisciplines. Wel blijkt dat het kunnen zien van de gevolgen, de noodzaak, de beschikbare kennis, de controle die de medewerker ervaart, de beschikbare informatie, de mate van complexiteit en de beschikbare tijd een rol spelen. Bij de open vragen liggen de motiverende elementen in het ervaren van de meerwaarde die zij zullen ervaren en het verhogen van de eigen deskundigheid. Het hebben van voldoende tijd is de meest genoemde factor.

Deelvraag 4

Is er een samenhang tussen de mate van veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met objectieve kenmerken van de populatie? Is er een samenhang tussen de objectieve kenmerken van de populatie en de mate waarin de vijf leerdisciplines aanwezig zijn?

Bij stichting X werken meer vrouwen dan mannen. Vrouwen zijn gemiddeld meer veranderbereidheid en mannen scoren hoger op het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines in de klas. De leeftijd is een factor die wel van invloed blijkt te zijn. De categorie 25-34 jaar en de leeftijdscategorie 60 jaar en ouder zijn minder veranderbereidheid dan de overige leeftijdscategorieën. Bij het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines op klas- en schoolniveau scoort de leeftijdscategorie van 60 jaar en ouder het laagst. Ook het aantal jaren ervaring blijkt een bepalende factor te zijn. De veranderbereidheid van de groepen met de minste ervaring en de meeste ervaring is het laagst. Voor de aanwezigheid van de vijf leerdisciplines in de klas scoort de groep met de meeste ervaring het hoogst en de groep met 11-20 jaar ervaring het laagst. Alle scores op stichtingsniveau vallen lager uit, een trend die bij alle analyses was waar te nemen.

Tot slot is van belang om te kijken welke invloed het werkzaam zijn in onder-, midden- of bovenbouw heeft op de veranderbereidheid en aanwezigheid leerdisciplines. De middenbouw scoort het laagst op veranderbereidheid. In de bovenbouw is de aanwezigheid van de vijf leerdisciplines het hoogst op klassenniveau en het laagst in de onderbouw.

Deelvraag 5

Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines kunnen in het voordeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen Stichting X?

Houding van collega's, gevolgen voor het werk en emoties bij deze verandering hebben hoge scores. De laatste twee hangen sterk samen met de mate van veranderbereidheid. De mate van aanwezigheid van de vijf leerdisciplines is het hoogst op klas- en schoolniveau maar heeft geen relatie met de mate van veranderbereidheid. Dat is echter wel aan de orde op stichtingsniveau. Een verklaring kan gevonden worden in de antwoorden op de open vragen; van belang is dan het hebben van tijd, ruimte en voldoende middelen.

Deelvraag 6

Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines kunnen in het nadeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen stichting X?

Uit het onderzoek blijkt dat de volgende elementen lage scores krijgen: betrokkenheid bij de verandering, de gevoelde noodzaak, kennis, verstrekken van informatie, ervaring met eerdere veranderingen, tijd en mankracht. Ook bij een nadere analyse blijkt dat het hebben van informatie, de wijze waarop het veranderingsproces wordt aangestuurd, de verwachte werkdruk belangrijke factoren zijn. Bij de open vragen worden opmerkelijk vaak het gebrek aan informatie, onvoldoende tijd en teveel veranderingen genoemd. Men kan dus stellen dat deze elementen juist veel aandacht zullen moeten krijgen.

Aanbevelingen

Op stichtingsniveau is de eerste aanbeveling om te zorgen dat een duidelijk concept van een lerende stichting, school en klas wordt ontwikkeld, waarbij ook het gewenste gedrag van medewerkers en leerlingen is beschreven evenals de uiteindelijke opbrengsten van het onderwijs, met behulp van een open system planning en scenario-ontwikkeling. Expliciet zal geïnvesteerd moeten worden in de vaardigheid van systeemdenken.

De tweede aanbeveling op stichtingsniveau is te investeren in een veranderplan waarbij vooral de ontwikkeling van medewerkers centraal staat. In dit plan moeten randvoorwaarden, communicatie en het toepassen van de kennis die verworven wordt, beschreven worden.

Een derde aanbeveling is te investeren in de groep medewerkers van 60 jaar en ouder. Het aansluiten bij de kennis en de ervaring is een motiverende factor voor deze leeftijdsgroep. Het opzetten van een leernetwerk specifiek voor deze leeftijdsgroep kan voor meer draagvlak en draagkracht zorgen. Belangrijk daarbij is dat goede voorbeelden gedeeld kunnen worden binnen de groep en dat een appél wordt gedaan op hun ervaring. Ook supervisie en coaching kunnen voor deze groep leerkrachten belangrijk zijn.

De vierde aanbeveling is te investeren in het onderwijskundig leiderschap en in de leiderschapskwaliteiten die passen bij een lerende organisatie.

De vijfde aanbeveling is van toepassing op schoolniveau. Teambuildingsactiviteiten waarbij het accent ligt op het zelf organiseren van het eigen werk en daar feedback op vragen zijn belangrijk. De directeur verzorgt hierbij vooral een faciliterende rol. Deze eigen ontwikkelingen leiden uiteindelijk tot aanbeveling zes, waarbij op schoolniveau een heldere, gemeenschappelijke visie wordt geformuleerd, geconcretiseerd in heldere doelen.

Het draait uiteindelijk om het onderwijs aan de leerling. De zevende aanbeveling is dan ook het ontwikkelen van persoonlijk meesterschap van leerlingen in de klas door inzet van persoonlijk meesterschap van de leraar om uiteindelijk samen die doelen te bereiken die samen afgesproken zijn met de directeur, de leerkracht, de ouders en de leerling.

Discussiepunten

Discussiepunt 1

Schoolleiders die een veranderingsproces succesvol leiden zijn een doorslaggevende factor om de gewenste verandering tot stand te brengen. Als het proces van de verandering ad-hoc gaat en niet duidelijk is, zorgt dit voor een gevoel van onbehagen bij medewerkers. Ook als een verandering complex is en niet bekend is wat de gevolgen zijn, veroorzaakt dit een onzeker gevoel. Investeren in leidinggevende capaciteiten om veranderingsprocessen zorgvuldig te leiden is dan een investering die zich vanzelf terug verdient. Dit staat haaks op de voorgenomen bezuiniging (40 miljoen) op het budget van professionalisering van bestuur en management in het primair onderwijs in de Miljoenennota van 2009.

Discussiepunt 2

De commissie Dijsselbloem constateerde dat het ministerie van OCW zich vooral bezig moet houden met het WAT en niet meer met het HOE. Een herwaardering van het leraarsvak is noodzakelijk. Toch wordt opbrengstgericht werken en opbrengstgericht leiderschap als nieuw beleid ingevoerd op alle scholen. En scholen die zeer zwak presteren worden in de publiciteit gezet. De Onderwijsinspectie controleert de eindresultaten. Dit staat haaks op het onderzoek (Brink, Janssen, Kole, 2009) naar het verhogen van de beroepstrots, waarbij juist de volgende elementen genoemd worden die je niet moet doen bij professionals:

- a. geen aansturing met beloning en straf
- b. geen aansturing via output of targets
- c. niet sturen op angst en wantrouwen

Beroepstrots ontstaat door het hebben van een gevoel van eigenwaarde, het trots kunnen zijn op wat je doet en het krijgen van sociale erkenning.

Discussiepunt 3

De commissie Dijsselbloem stelt dat het voeren goed onderwijskundig leiderschap en goed personeelsbeleid bij schoolleiders op een laag niveau aanwezig zijn. Dit komt door gebrek aan tijd of door gebrek aan kennis. Toch wordt van schoolleiders gevraagd om een lerende organisatie vorm te geven met een met een professionele cultuur waarin opbrengst gericht gewerkt wordt (Scholen voor Morgen, 2008). Op basis van de conclusies van de commissie Dijsselbloem moet de schoolleider zich bezig met hoe hij goed onderwijs wil realiseren. Is het dan niet beter om eerst een onderzoek te doen naar welk gedrag van schoolleiders nu daadwerkelijk helpt bij het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs en dus ook aan het opbrengstgericht werken van de leraar?

Summary

Introduction and research question

Becoming a learning organisation within a professional school culture is a central goal of the primary education X foundation . Learning from and with each other should be a key component. Improving the literacy and numeracy performance of students is a ambition of the quality agenda “Schools for Tomorrow” of the Ministry of Education, Culture and Science. Foundation X will achieve these goals by introducing the concept of a learning organisation according to the concept of Senge. The five learning disciplines are crucial in the process of achieving a professional school with a professional culture. These are: personal mastery, shared vision, releasing mental models, team learning and systems thinking. Senge suggests that a change always starts in current reality.

A professional culture is characterized by recognizing inequality between team members and an open discussion about this inequality. Working on quality is a crucial issue. Decisions shall be taken by people who understand this theme and are involved with it. There is a common vision of quality education. Team members are deployed on a basis of affinity and quality. Everyone feels responsible for achieving the goals of the school on the basis of their own role and the way they see their own task. There is clear and effective communication. Everyone tries to achieve personal mastery. Learning from and with each other is an obvious goal. There is an mindset towards life-long learning. The degree of readiness for change of employees is crucial in order to ultimately achieve this objective. A learning organisation can only be achieved if people are willing and have the capacities for it.

The question in this research is:

To what extent are employees within the X organisation willing to become a learning organisation and what interventions can help to achieve a learning organisation with the ultimate aim of realizing a professional culture?

Study design

The study design consists of a theoretical part and a research part. In the theoretical part, the theory of a learning organisation is introduced and related to the characteristics of a professional culture. Then, a link is made with elements of the willingness of teachers to change to actually become a learning organisation.

First, the theory of the willingness to change is explained into further detail. I start with exploring all the aspects of resistance to change, which is a negative point of view on the behavior of employees. By comparing several authors with each other I explore the positive point of view of the behavior of employees: the willingness to change. In this research a choice is made for the positive point of view because it gives more oppurtunities. The theory of the learning organisation is deepened and those elements are selected that are important for determining the current reality. Also, the skills of employees that determine a learning organisation with a professional culture are brought into relationship which each other. The five disciplines of Senge's are the essential learning skills for a professional culture. The level of presence of the five learning disciplines in the classroom, school and organisation level and the degree of willingness to change of employees towards a learning organisation will be related to each other within this investigation. Finally, this research report makes some recommendations based on the research, to really become a learning organisation on classroom, school and organisation level.

Conclusions

The main conclusions of the research are summed up and a number of recommendations and discussion points are outlined.

From the central issue, the following research questions are derived:

Question 1

What elements of a learning organisation are present in schools and at what level: class, school or foundation?

The five learning disciplines of Senge are central to this question. The investigation shows that the five learning disciplines, which at class level have an average score of 3.64 on a five point scale, are clearly present in all the schools, except for one. The five disciplines on school level are also present, with an average of 3.64, again with the exception of one school which has a much lower score. The presence of the five learning disciplines at organisation level is significantly lower, with a score of 3.29. System thinking, the discipline that is at the basis of a learning organisation, has significantly lower scores than the other four disciplines at all three levels. The size of the school has little influence. Directors are significantly more positive towards becoming a learning organisation than teachers.

Question 2

What is the level of willingness to change towards a learning organisation of the employees of the X schools? At what level are the elements that contribute to willingness of change by employees present to become a learning organisation?

It is first examined whether there is a difference between teachers and directors in the willingness to change. It appears that teachers are less willing to change than the directors. Three elements in this score are significant: the knowledge that the teachers have of what a learning organisation is, the level of information that is provided about the change to become a learning organisation. Also the extent to which teachers are involved in the process of becoming a learning organisation is important. Teachers also score low on the emotions that accompany this change to become a learning organisation.

Question 3

Is there a connection between the presence of the five learning disciplines within the classroom, school and organisation and the willingness of teachers to change to become a learning organisation with a professional culture?

Central to this question is the relationship between the presence of the five learning disciplines and the degree of willingness to change of teachers. The teachers are the group who will make the change to an effective school and a learning organisation. The questionnaires did not reveal a significant relationship between willingness to change and the five learning disciplines. However, the variables effects, necessity, knowledge, experienced control by the employee, availability of information, degree of complexity and time availability are important factors in becoming a learning organisation. The open questions showed that the motivationally most important factors are the experience of extra value and an increase of their own expertise. Having enough time is the most mentioned factor.

Question 4

Is there a connection between the degree of change readiness of teachers and objective characteristics of the population? Is there a connection between the objective characteristics of the population and the extent to which the five learning disciplines are present?

In the foundation X there work more women than men. On average, women are more willing to change than men. Men score higher on the presence of the five learning disciplines at the classroom level.

Age is one factor that affects the willingness to change. The 25-34 age group and the group of 60 years and older are less willing to change than other age groups. The age group 60 years and older has the lowest score on the presence of the five disciplines at the classroom and school level. The number of years of experience appears to be a determining factor. The willingness to change is highest for the groups with the least experience and highest for the groups with the most experience. The presence of the five learning disciplines in the classroom scored the highest with the teachers who have the most experience and lowest with the teachers with 11-20 years experience. All scores on the presence of the five learning disciplines are lower on the level of the organisation than on the other two levels.

Finally, it is important to see what effect work in under, middle, or upper part of the school has on the willingness to change and the presence of the five disciplines. The middle part of the school showed the lowest willingness to change. In the upper part of the school the presence of the five learning disciplines is at its highest level (class 7 and 8, Dutch system) and the lowest level is in the lowest part of the school (class 1 and 2 Dutch system).

Question 5

Which elements of the willingness to change and the presence of the five learning disciplines can benefit a further implementation of a learning organisation within X group of schools?

The attitude of colleagues to change to become a learning organisation, the effects for their own work, the emotions that occur through the change are important elements. The last two have a strong impact on the employees willingness to change. The presence of the five learning disciplines is the highest on classroom and school level. But there is no correlation with the degree of willingness to change. On the level of the organisation there is a correlation between the willingness to change and the presence of the five learning disciplines. An explanation may be found in the answers to the open questions. The following factors seem to be important: having enough time, free space and sufficient resources.

Question 6

What conditions of willingness to change and the presence of the five learning disciplines can be a disadvantage for further implementation of a learning organisation within FoundationX?

The research shows clearly that some elements have low scores: commitment to change, perceived need, knowledge, providing information, experience of previous changes, time and manpower. A detailed analysis shows that having information, the way the change is introduced and the expected workload are important factors. In the answers to the open questions, factors that were frequently mentioned were lack of information, insufficient time and too many changes at the same time.

Recommendations

- 1) At organisation level, the first recommendation is to ensure that a clear concept of a learning organisation is developed, including the desired behavior of employees and pupils. Also the goals of education have to be clear. A group can develop some future scenario's. In any case there has to be an investment in the capability of system thinking.
- 2) The second recommendation is to invest at the organisation level in a plan of change that focuses on the development of employees. This plan should describe conditions, communications and the application of the knowledge acquired.
- 3) A third recommendation is to invest in the group of 60 years and older. It is important to link with their knowledge. Experience is a motivational factor for this group. Establishing a learning network for this group can contribute to more involvement with the organisation and to the ability to bear. It's important that good practices are shared with the group and that an appeal is made on their experience. Also supervising and coaching which is targeted especially on this group, could be important.
- 4) The fourth recommendation is to invest in educational leadership and the leadership qualities that fit a learning organisation.
- 5) The fifth recommendation applies to the school level. Teambuilding activities focusing on the possibility of organizing their own work and the possibility to give and get feedback are important. In this process the director provides primarily facilitations for the employees to learn with each other.
- 6) The above mentioned learning activities and developments ultimately lead to the following recommendation: to have a clear, common vision at the school level that is formulated and deployed in clear goals.
- 7) Ultimately the education of the student is what is important. The last recommendation is therefore to develop personal mastery for students in the classroom through personal mastery of the teacher. Personal mastery of the student is related to goals that are mutually agreed upon by the directors, teachers, students and parents.

Discussion

Discussion point 1

Directors who can lead a change process successfully are crucial in producing a desired change. When the change process is not carefully planned and is unclear, employees will experience discomfort. Also when the change is complex and there is no clarity about the consequences, feelings of uncertainty will result. Investment in qualities that directors need to lead a change process successfully will be returned immediately. This is contrary to the planned cuts (40 million) on the professionalisation budget for board and management in primary education in 2009.

Discussion point 2

The committee Dijsselbloem has determined that the ministry of education has to be involved primarily with the WHAT of education, not with the HOW. The profession of teacher has to be given new value. In contradiction with this statement a new policy of leadership which is targeted at results, is introduced for all schools. And schools that have very poor results, are made publicly known.

The school inspection is controlling the results of schools. This is in contradiction with research into the raising of professional pride, which names the following elements as inadvisable in dealing with professionals:

- a. no steering with rewards and punishment
- b. no steering on output or targets
- c. no steering on fear and distrust

Professional pride is the result of a feeling of self esteem, of pride in what you do and of social recognition.

Discussion point 3

The committee Dijsselbloem states that the level of educational leadership and human resources management is not high in schools. Both elements are weak because of a lack of time or a lack of knowledge. But both are necessary conditions for a professional school that is aiming at good results. Would it not be preferable then to start with research into which behaviors of directors lead to improvements in the quality of education and consequently to the operating of the teacher that is targeted at results?

Hoofdstuk 1 Probleemstelling

1.1 Inleiding

Ter afronding van mijn masterstudie Human Resource Management is deze masterthesis geschreven. Thema van dit onderzoek is: de veranderbereidheid van leraren in het primair onderwijs om een lerende organisatie te worden. Ik heb vooral dit thema gekozen omdat mijn werkterrein bij CNV Schoolleiders zich voornamelijk afspeelt in het primair onderwijs. Deze masterthesis sluit aan bij mijn verandertraject in mijn eerste opleidingsjaar. Zie bijlage 2.

1.2 Context

Onder stichting X ressorteren 13 basisscholen. Alle basisscholen liggen in Noord-Brabant en zijn dorpsscholen. Zij wil zich ontwikkelen tot een lerende organisatie om uiteindelijk een professionele cultuur te kunnen realiseren. Zie bijlage 3, strategisch beleid.

1.3 Aanleiding van het onderzoek

Opdrachtgever

De opdrachtgever is het College van Bestuur van stichting X.

Probleemkader

Stichting X is een fusie organisatie waar verschillen zijn op het gebied van samenwerking en cultuur. De Stichting wil komen tot een afstemming qua visies, cultuur en werkwijze door middel van het concept van een lerende organisatie (Senge, 1990). Een aangrenzend probleem is, dat in de huidige situatie anno december 2008 niet is gedefinieerd in welke mate facetten van een lerende organisatie aanwezig zijn. Daardoor is het onbekend welke interventies zinvol zijn.

Signalering van het probleem

Het college van bestuur en de directeuren zien het probleem en er is voldoende draagvlak om aan dit probleem te werken. Ook maatschappelijk gezien komt in alle landelijke onderzoeken het ontbreken van een professionele cultuur in het onderwijs als probleem naar voren. Hierover volgt een nadere uitwerking in paragraaf 3.1.

1.4 Achtergrond van het onderzoek

Een lerende organisatie met een professionele cultuur kan alleen tot stand komen als mensen dat kunnen, willen en doen. Een voldoende mate van veranderbereidheid is daarom een cruciale en voorwaardelijke factor. Uitgangspunt is, dat indien voorwaarden gecreëerd kunnen worden die ervoor zorgen dat er een voldoende mate van veranderbereidheid aanwezig is, er een werkend implementatietraject ingezet kan worden. Als spin-off van dat traject wordt impliciet gewerkt aan de totstandkoming van een meer professionele cultuur. Nadat de lerende organisatie voldoende is geïmplementeerd, kan worden bekeken welke verdere interventies zinvol kunnen zijn om de professionele cultuur uit te bouwen.

Centraal staan de vijf leerdisciplines, volgens het concept van Senge (1995). Het beoefenen van deze vijf leerdisciplines is de sleutel om een lerende school te worden.

Uitgangspunt bij dit onderzoek is de leraar en de schoolleiding en de mate van veranderbereidheid. Ik heb hiervoor gekozen mee naar aanleiding van de conclusies van de commissie Dijsselbloem (zie paragraaf 1.7). Het beleid van het ministerie en ook het beleid van scholen zelf, is gericht op het leren opbrengst gericht te werken, het leren van en met elkaar, het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en het verbeteren van resultaten. Dit beleid omvat elementen die grotendeels overeenkomen met de huidige theorieën over resultaatgericht werken in het onderwijs bijvoorbeeld Senge (2007), maar ook Fullan (2009) Marino (2008) en Jutten (2007) baseren hun concepten op elementen van een lerende organisatie.

1.5 Doelstelling

Het doel van het onderzoek is het bepalen van de mate van veranderbereidheid van medewerkers van Stichting X om een lerende organisatie te worden en het bepalen van de mate waarin elementen van een lerende organisatie in scholen al aanwezig zijn, ten einde te kunnen bepalen welke interventies nodig zijn om scholen te laten ontwikkelen tot een lerende organisatie om uiteindelijk een professionele cultuur tot stand te brengen.

1.6 Vraagstelling

De doelstelling van dit onderzoek leidt uiteindelijk tot de volgende vraagstelling:

In welke mate zijn medewerkers bij Stichting X bereid om een lerende organisatie te worden en welke interventies kunnen bijdragen om te komen tot een lerende organisatie met als uiteindelijk doel het realiseren van een professionele cultuur?

De vraagstelling wordt theoretisch onderbouwd door antwoord te zoeken op de volgende vragen:

1. Wat zegt de theorie over veranderbereidheid?
2. Wat zegt de theorie over de lerende organisatie volgens het concept van Peter Senge?
3. Wat zegt de theorie over een professionele cultuur?
4. Wat zegt de theorie over veranderingsstrategieën?

Vanuit de centrale vraagstelling zijn de volgende onderzoeksvragen af te leiden:

1. Welke elementen van een lerende organisatie zijn nu aanwezig in de scholen en op welk niveau, de klas, de school of de stichting?
2. Hoe is de veranderbereidheid van medewerkers van de scholen van stichting X met betrekking tot een lerende organisatie? In welke mate zijn elementen van veranderbereidheid van de medewerkers per school aanwezig om een lerende organisatie te willen worden?
3. Is er een samenhang tussen de mate van aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op klas, school- en stichtingsniveau en de veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met een professionele cultuur?
4. Is er een samenhang tussen de mate van veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met objectieve kenmerken van de populatie? Is er een samenhang tussen de objectieve kenmerken van de populatie en de mate waarin de vijf leerdisciplines aanwezig zijn?

5. Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines kunnen in het voordeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen Stichting X?
6. Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines kunnen in kunnen in het nadeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen stichting X?

Op grond van de resultaten uit het onderzoek wordt de huidige situatie geschetst. Vervolgens wordt bepaald welke interventiemogelijkheden er zijn en worden er aanbevelingen gedaan. Het CVB en het directeurenberaad bepalen welke interventies uiteindelijk gekozen worden om vervolgens een implementatieplan op te stellen. Het implementatieplan valt buiten dit onderzoek.

1.7 Relevantie van het onderzoek

Allereerst is dit onderzoek bedoeld als afronding van mijn masteropleiding. Ten tweede moet dit onderzoek relevante informatie opleveren voor de opdrachtgever. Tot slot kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan de huidige discussie rondom opbrengst gericht werken en opbrengst gericht leiderschap.

Relevantie voor de opdrachtgever

Stichting X staat voor een grote uitdaging voor de komende jaren. Zij zal de komende jaren geconfronteerd worden met een dalend leerlingenaantal van meer dan 3% en een aantal grote, concurrerende schoolbesturen in de regio. Een tweede uitdaging is het vergrijsde personeelsbestand, het verwachte lerarentekort en de noodzaak om een aantrekkelijke werkgever te worden. Een derde uitdaging is de invoering van passend onderwijs, waarbij iedere leerling een passend onderwijsaanbod aangeboden krijgt. Een vierde uitdaging is het vergroten van het vakmanschap van de leraar, het opbrengstgericht werken, het verhogen van de status van het leraarsvak en de professionele ontwikkeling van de leraren (wet Beroepen in het Onderwijs).

Maatschappelijke relevantie

Het rapport "Leraarschap is eigenaarschap" van de Onderwijsraad, het parlementair onderzoek "LeerKRACHT" (2008), aansluitend door de commissie Rinnooy-Kan vormen de basis van een aantal beleidsvoornemens om het kwantitatieve en het kwalitatieve tekort in de onderwijssector aan te pakken. Nadruk wordt gelegd op het herwaarderen van de positie van de leraar in de school als zijnde de professional en het leren opbrengstgericht te werken.

De keuze om de mate van veranderbereidheid bij leraren en de mate van aanwezigheid van elementen van een lerende organisatie te onderzoeken heb ik vooral gemaakt op grond van de conclusies van de genoemde rapporten, de huidige ontwikkelingen in het primair onderwijs en de grote uitdaging voor het onderwijs om in de komende periode een lerende organisatie te worden die in staat is passend onderwijs te bieden aan iedere leerling.

Het opbrengst gericht werken, ook wel meetgestuurd onderwijs, staat volop in de belangstelling. Centraal in de onderzoeken naar opbrengstgericht werken staat het leren van en met elkaar en het leren van feedback (ministerie OCW, 2009). Dit wordt steeds een professionele cultuur genoemd. Dit onderzoek kan een bijdrage leveren aan inzichten welke voorwaarden cruciaal zijn bij het ontwikkelen van een professionele cultuur en het opbrengst gericht werken daarin.

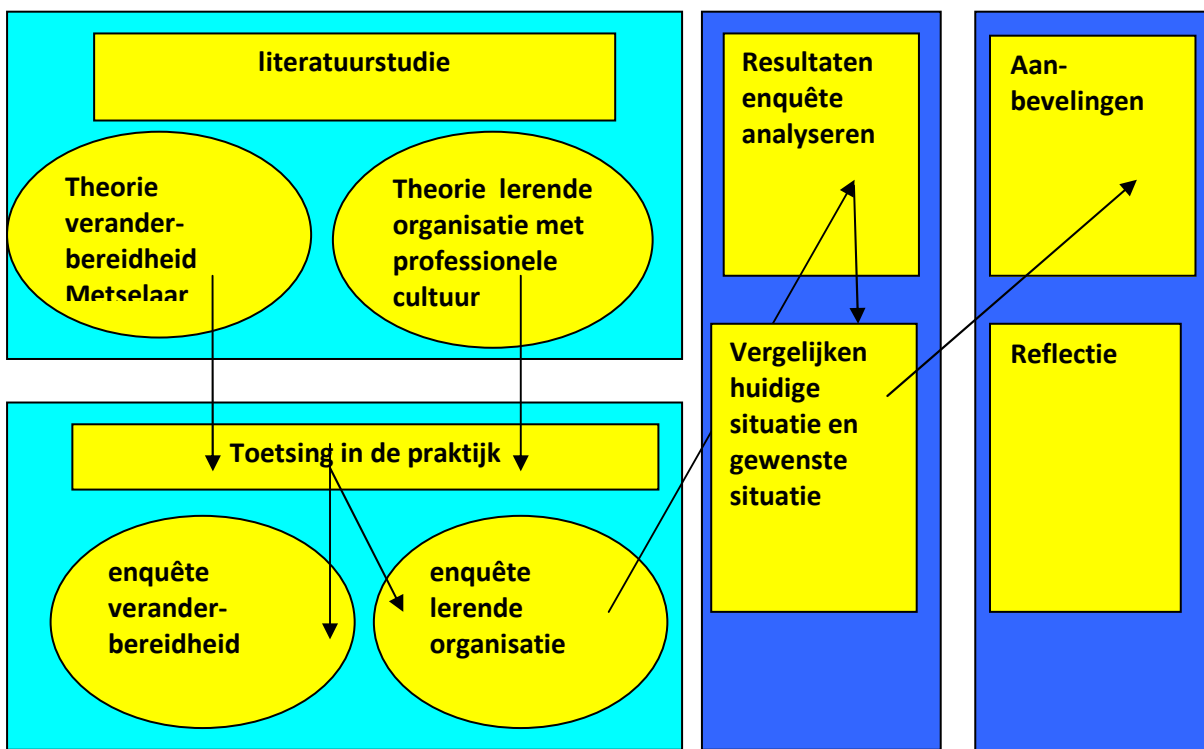
Wetenschappelijke relevantie

Een lerende organisatie wordt vaak als kreet genoemd. Wat ontbreekt is de kennis wat een lerende organisatie is en de relatie met de mate van veranderbereidheid van medewerkers en het worden van een lerende organisatie. Ook ontbreekt kennis van de actuele werkelijkheid, zodat daarbij aangesloten kan worden en daardoor een grotere kans op succes ontstaat en eventuele weerstand voorkomen kan worden.

Conceptueel model

In het conceptueel model zijn twee kernbegrippen bepalend: de mate van veranderbereidheid en de mate van aanwezig zijn van een lerende organisatie. De context bestaat uit de huidige situatie van stichting X. Elementen van de lerende organisatie zijn gebaseerd op de vijf leerdisciplines (Senge, 1990). Elementen van de veranderbereidheid worden ingevuld door het DINAMO-model van Metselaars. Bepalend om de gewenste situatie te realiseren is de mate waarin leraren veranderbereid zijn en de mate waarin de lerende organisatie al voorkomt. Op basis van de resultaten van het onderzoek worden de interventies bepaald om de gewenste situatie te bereiken.

Het onderzoeksmodel ziet er als volgt uit:



Figuur 1 onderzoeksmodel

1.8 Onderzoekopzet en uitvoering

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden is de volgende onderzoekopzet uitgevoerd:

- Oriëntatie en theoretische verdieping van de kernbegrippen (veranderbereidheid en lerende organisatie, veranderingsstrategieën en een professionele cultuur).
- Het opstellen van twee vragenlijsten: de aanwezigheid van een lerende organisatie en de mate van veranderbereidheid van medewerkers.

- Kwantitatief onderzoek: survey.
- Het doen van aanbevelingen.

Het onderzoek kent verschillende fasen. De eerste fase bestaat uit het bestuderen van de literatuur van de lerende organisatie en de literatuur over veranderbereidheid. De tweede fase bestaat uit het opstellen van de vragenlijsten. Vervolgens wordt op basis daarvan een beschrijving gemaakt van de huidige situatie van Stichting X. Op grond van de uitkomsten van het onderzoek worden er aanbevelingen gedaan voor de hele stichting.

Tabel 1 onderzoeksopzet

Literatuuronderzoek		Veranderbereidheid		
Facetten van veranderbereidheid periode september 2008 tot januari 2009				
Meetinstrument Veranderbereidheid periode december 2008 tot februari 2009				
Bestaande vragenlijsten herformuleren, te weten de Dinamo (Metselaar, E.E., Cozijnsen, A.J., 2005, 4e druk, Van weerstand naar veranderingsbereidheid, Holland Business Publications, Heemstede).				
Literatuuronderzoek		Lerende organisatie Senge		
Facetten Lerende organisatie volgens Senge periode september 2008 tot januari 2009				
Persoonlijk meesterschap	Mentale modellen	Gemeenschappelijke visie	Teamleren	Systeemdenken
Meetinstrument Lerende organisatie volgens Senge: zelf ontwikkelen van vragenlijsten periode december 2008 tot februari 2009 op basis van de vijf leerdisciplines(per discipline 6 vragen)				
Pilot vragenlijsten bij 5 deelnemers niet behorend tot de doelgroep 3e week van maart 2009				
De pilot heeft als doel het opsporen van fouten en onduidelijkheden in de beide vragenlijsten				
Eventueel aanpassen van vragenlijsten op basis van de reacties van de pilotgroep 4e week van maart 2009				
Vragenlijsten uitzetten op 13 basisscholen eind maart tot 15 april 2009			Invoeren gegevens april 2009	
Analyse van de respons mei en juni 2009				
Verwerking van de gegevens met behulp van SPSS. Eventuele herformulering van de variabelen en vaststelling welke items bruikbaar zijn om de scores van de variabelen te bepalen. Vaststelling van de scores van de variabelen. Cronbach alpha uitvoeren.				
Statistische analyses en vaststelling van de IST-situatie juni tot september 2009				
Onderzoeksrapport september 2009				
Vaststelling van de verschillen tussen IST en Soll. Het doen van aanbevelingen voor interventies en na overleg met het College van Bestuur en de directie uitbrengen van een advies m.b.t. een veranderplan				
Vervolgtraject		oktober 2009 tot november 2009		
Bespreking onderzoeksrapport met College van Bestuur. Vaststelling door College van Bestuur en directeurenoverleg van de interventies (valt buiten dit onderzoek). Vaststelling door College van				

1.9 Centrale begrippen

In dit onderzoek staan twee kernbegrippen centraal: veranderbereidheid en een lerende organisatie. Voor mij is de uitdaging in dit onderzoek deze twee kernbegrippen nader in verband met elkaar te onderzoeken. De centrale begrippen zijn: veranderbereidheid, lerende organisatie, huidige situatie, gewenste situatie en veranderingsstrategie. Zij worden verder uitgewerkt in hoofdstuk twee en drie.

Hoofdstuk 2 Theoretisch overzicht van veranderbereidheid

2.1 Inleiding

Allereerst geef ik een nadere definitie van veranderen in organisaties. Er is veel gepubliceerd over veranderen en het veranderproces. Ik beperk mij tot een aantal toonaangevende en veel gebruikte publicaties en concentreer mij hierbij vooral op de theorie van Senge over een lerende organisatie. Vervolgens beschrijf ik de theorieën over weerstand. In deze masterthesis beperk ik mij tot zes modellen van verschillende onderzoekers. Ik maak hierbij gebruik van de modellen van verandering van Metselaar (2005), de vijf leerdisciplines van Senge (Senge, 1990), het kleurenmodel van Caluwé, (Caluwé, Léon en Vermaak, 2006) het één-op-driemodel van Mastenbroek, (Mastenbroek, 2005), het matrix model van Camp, (Camp, 2005) en het model van lerend organiseren van Wierdsma en Swieringa (Wierdsma et al 2002) De overeenkomst tussen de zes modellen is, dat alle modellen uitgaan van het feit dat weerstand positief geïnterpreteerd kan worden. Ik beschrijf eerst de term weerstand. Daarna kom ik met argumenten om de term weerstand los te laten en voortaan de term veranderbereidheid te gebruiken. Tot slot van dit hoofdstuk beschrijf ik het gekozen DINAMO 3.0 model (Metselaar, 2005) dat ik gebruik heb om de mate van veranderbereidheid van leraren te meten.

2.2 Veranderen

Van Dale geeft als definitie van veranderen als eerste: "anders maken, wijzigen" en als tweede betekenis: "anders worden". Met andere woorden, dat wat eerst een bepaalde iets was, wijzigt in iets anders. Het is niet meer hetzelfde.

Wierdsma en Swieringa (2002, p. 21) stellen dat het in organisaties eigenlijk draait om het organiseren van samenwerkingsprocessen. Samenwerken, stellen zij, impliceert dat medewerkers hun handelen afstemmen op en afhankelijk maken van dat van de ander, waarbij zij in staat zijn onderling verschillende opvattingen hanteerbaar te maken en samen te willen werken aan een gemeenschappelijk "iets". Lukt dit afstemmen op en samenwerken aan, dan ontstaat er gezamenlijk gedrag in een organisatie. Wierdsma en Swieringa noemen dit organisatiegedrag. Veranderen is hun visie dan ook het veranderen van organisatiegedrag.

Senge (1990, p. 17) stelt dat aan de oorsprong van een lerende organisatie een geestesverandering ligt. We zijn met de wereld om ons heen verbonden en de organisatie is continu bezig zijn vermogen om zijn toekomst te creëren uit te breiden. Senge (1994, p. 11) stelt dat veranderingen reacties zijn op ingrijpende processen die er plaats vinden. Veranderingen zijn volgens Senge meer dan het herstellen van een gebrek aan evenwicht tussen vraag en aanbod, of de vooruitgang van de technologie. De mogelijkheid om niet mee te veranderen is bijna onmogelijk. Maar het beeld van de toekomst is niet helder, niet duidelijk. Er ontstaat een kloof tussen wat er nu is en wat bekend is (en wat mensen graag willen behouden) en wat komt en wat niet bekend is (en waar mensen angst voor kunnen hebben). Senge (1990, p. 151) stelt dat de werkelijkheid voor velen de vijand is. Naarmate de vrees en de afschuw voor de werkelijkheid groter wordt neemt de motivatie om te veranderen toe. Senge (1994, p. 14) stelt verder, dat strategisch denken noodzakelijk is om blijvende veranderingen te bewerkstelligen. Dat begint met nadenken over het diepste wezen van een onderneming en de uitdagingen die hiermee verbonden zijn. Gerichtheid en timing zijn onontbeerlijk voor strategisch denken. Senge (2004, p. 66) stelt verder: "The only change that will make the difference is the transformation of the human heart".

Caluwe (Caluwé et al).2006) stelt dat het woord veranderen te typeren is als een containerbegrip. De term veranderen komt in twee onderscheiden betekenissen voor, als begrip om de gewenste uitkomst te omschrijven én als begrip om het proces van veranderen weer te geven. In de eerste betekenis wordt het begrip veranderen beschreven in termen van doelen, het product, het resultaat en het gewenste effect. In de tweede betekenis wordt het begrip veranderen beschreven in termen van het plan van aanpak (de werkwijze, de activiteiten, het proces) gezien. Caluwé stelt verder dat de tweede betekenis minder algemeen bekend is. Caluwé definieert een geplande verandering vervolgens als volgt:

Een verandering waarbij je de toekomst niet aan het lot overlaat maar er (enige mate) van sturing of beïnvloeding aan wilt geven.

Metselaar (1997 p. 5) hanteert de volgende definitie:

“Organizational change is the planned modification of an organization’s structure or work and administrative processes, initiated by the organization’s top management, and which is aimed at improving the organization’s functioning.”

In deze masterthesis gebruik ik vooral veranderen in de betekenis van het veranderingsproces en het gedrag van mensen bij dat veranderingsproces. Het begrip veranderbereidheid hangt samen met het begrip verandering. Het begrip veranderbereidheid impliceert dat er een bereidheid is of juist ontbreekt om een bepaalde verandering tot stand te brengen. Verandering wordt in deze masterthesis gezien als een geplande organisatieverandering. Veranderbereidheid kan dan gedefinieerd worden met de volgende definitie: Metselaars (2005 p. 35)

Een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van veranderingen in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerkers om het veranderingsproces te ondersteunen dan wel te versnellen.

Maar een organisatie veranderen gaat niet zomaar. Metselaar (2005, p. 5) stelt dat succesvol veranderen begint bij enthousiaste medewerkers. Senge (2007 p. 17-19) stelt dat als het management een school wil verbeteren, het management eerst moet nagaan hoe de mensen denken, hoe ze met elkaar omgaan. Doe je dit niet, dan zal het nieuwe beleid en de nieuwe structuur weer langzaam verdwijnen en gaan medewerkers weer over tot de orde van de dag. Om vast te kunnen stellen of medewerkers bereid zijn om een lerende organisatie te worden is het dus van belang achter denkpatronen en communicatiepatronen te komen van die organisatie. Hij noemt deze patronen mentale modellen. Ieder mens ontwerpt op basis van zijn ervaringen een eigen mentale model van de werkelijkheid. Senge (2007,p. 57) stelt dat verschillen tussen de verschillende mentale modellen een verklaring zijn waarom twee mensen dezelfde gebeurtenis anders beschrijven. Hij stelt verder dat juist mentale modellen het vermogen om te veranderen beperken. Senge (1994, p. 206) geeft aan dat het werken met mentale modellen de sterkste hefboomwerking is om veranderingen tot stand te brengen. Hij noemt wel het feit dat teams vaak worstelen met het werken aan mentale modellen omdat hier heftige emoties, gêne over onjuiste voorstellingen, onzekerheid, en verwarring kan ontstaan. Vaak ontstaat dan weerstand tegen de verandering.

2.3 Weerstand en veranderingsbereidheid

Lewin (1947, in de Caluwé, p. 195) heeft de term weerstand tegen verandering geïntroduceerd. Volgens Lewin streven mensen naar een continue balans tussen oud en nieuw (in Metselaars, Cozijnsen, p. 6). Hij noemt dit quasistationaire evenwicht. Lewin stelt dat kleine veranderingen (kleine schommelingen) wel worden geaccepteerd maar dat grote schommelingen verzet oproepen. Dit komt volgens Lewin omdat grote veranderingen het “quasistationaire “evenwicht verstoren. Dit soort evenwicht past zich aan, aan kleine schommelingen maar verzet zich tegen grote schommelingen.

Lewin noemt dit verzet “weerstand tegen verandering” (in Metselaars en Cozijnsen 2005 p.6). Caluwé (Caluwe et al. 2006, p. 196-2009) stelt dat je ook anders kunt denken over weerstand. Hij geeft zes verschillende zienswijzen aan. Weerstand als een gezond fenomeen, waarbij personen in alternatieve voorstellen geloven. Of de weerstand ontstaat omdat er in het verleden slechte ervaringen zijn opgedaan met veranderingen. Weerstand ontstaat ook als mensen geschaad worden in hun belangen. Of er ontstaat weerstand omdat mensen zoveel mogelijk de schade willen beperken. De vijfde zienswijze benadert weerstand vanuit het gehele veranderingsproces dat in pieken en dalen verloopt. Een manager moet dan wel begrip hebben voor de dalen. En tot slot kan weerstand ontstaan uit conflicterende zienswijzen over mens en de organisatie.

Caluwé stelt verder dat deze zienswijzen gemeenschappelijk hebben dat weerstand niet altijd kwaadaardig hoeft te zijn. Weerstand heeft dan ook twee gezichten, weerstand en energie (Caluwé et al. 2006 p. 200). Senge (1990, p.152) stelt dat mensen zich niet verzetten tegen een verandering, maar ze verzetten zich wel tegen veranderd worden. Volgens Caluwé en Senge is het juist voor het slagen van een veranderingsproces belangrijk, om te onderzoeken wat mensen nu beweegt om wel of niet te veranderen. Volgens de Caluwé (Caluwé et al. p. 201-203) is positief kijken naar weerstand juist zinvol om een veranderingsproces beter te kunnen vormgeven.

2.4 Kijken naar weerstand

Ook Metselaar (2005 p.6) stelt dat weerstand vanuit verschillende invalshoeken bekeken kan worden. Hij stelt dat weerstand tegen verandering altijd in een negatief daglicht wordt geplaatst, waarbij vooral negatieve emoties centraal staan, zoals angst, twijfel, boosheid, verdriet, verlamming. Volgens Metselaar is door deze negatieve benadering er nauwelijks gezocht naar de oorzaken van de weerstand. Metselaar bekijkt weerstand vanuit vier invalshoeken; een irrationele -, een politieke-, een sociale- en een psychologische invalshoek. De beschrijving van deze invalshoeken door Metselaar komt sterk overeen met de beschrijving door de eerder genoemde auteurs.

De irrationele invalshoek

Metselaar (2005, p.6) beschrijft de irrationele invalshoek van weerstand als een situatie waar in de medewerker en de manager gezien worden als mensen die handelen vanuit onzekerheid over de nieuwe ontwikkelingen. Medewerkers worden gezien als mensen die vanuit voornamelijk negatieve emoties vasthouden aan het oude. In deze invalshoek staan dan ook vooral negatieve emoties centraal, zoals angst (niet durven veranderen), twijfel (niet willen veranderen), verdriet (afscheid moeten nemen van het oude), boosheid (niet accepteren van de verandering) en verlamming (niet kunnen veranderen). Caluwé et al. (2006 p. 21-22) hebben vijftien theorieën en beelden beschreven die volgens hen duidelijk maken waarom veranderen zo gecompliceerd is. Zij hebben deze vijftien theorieën geclusterd in vijf delen. Zij beschrijven de irrationele invalshoek in het cluster over managen en gemanaged worden. Volgens Caluwé is er sprake van strijdige oriëntaties in een organisatie. Managers proberen medewerkers te sturen, te beheersen en iets te laten doen wat medewerkers proberen te vermijden. Deze strijdige oriëntatie uit zich in het oerconflict. Bij het oerconflict koestert iedere “partij” zijn eigen domein. Als de ene partij in het domein van de ander komt, gaat de ander heftig in verdediging. Er ontstaan dan disfunctionele verschijnselen, zoals het pocket veto. Het pocket veto komt erop neer, dat medewerkers de “macht” hebben om “ja” te zeggen en “nee” te doen. Hanson (in de Caluwé) heeft het begrip geïntroduceerd om de macht van leraren te beschrijven bij de invoering van vernieuwingen in de klas.

Mastenbroek (2005) noemt deze invalshoek in zijn “één op drie model” het aspect van de machts- en afhankelijkheidsrelaties. Mastenbroek stelt dat relaties tussen mensen gekenmerkt worden door de

mate waarin bepaald wordt of richting gegeven aan elkaars gedrag. Mastenbroek stelt verder dat mensen steeds bezig zijn hun positie ten opzichte van elkaar te vergroten dan wel te verstevigen.

Camp (2005) maakt in zijn matrixmodel een onderscheid in drie lagen: technisch, politiek en cultureel. Het culturele aspect bestaat uit drie hoofdelementen: het bedrijfsklimaat, de samenwerking en de houding. De irrationele invalshoek is vooral terug te vinden bij het hoofdelement houding. Het gaat hier vooral om gedragskenmerken zoals inventiviteit, collegialiteit, betrouwbaarheid en inzet.

Wierdsma en Swieringa (2002, p.125) stellen dat mensen in een traditionele organisatie ingedeeld worden op basis van kennis. Aan deze positie worden status, rechten en plichten toegekend. Hieraan ten grondslag ligt de irrationele veronderstelling dat organisaties zijn te managen door de medewerkers die daarin werken te sturen, te beheersen en te controleren op basis van hun gemeten kennis.

De politieke invalshoek

Bij weerstand vanuit de politieke invalshoek is de oorzaak van de weerstand terug te vinden in de bestaande machtstructuur. Hoe meer de macht geconcentreerd is in de top, hoe kleiner het draagvlak is voor de verandering.

Metselaar beschrijft organisaties in deze invalshoek als organisaties die bestaan uit partijen met vaak tegengestelde belangen. Metselaar stelt dat weerstand hier ontstaat als er door een interventie een nieuwe verdeling van de macht moet ontstaan. En aan een nieuwe verdeling van macht gaat strijd vooraf.

Senge (1995) beschrijft deze invalshoek als een van de kernfactoren die ingrijpende factoren in de weg staan. Hij noemt dit tegenstrijdigheid in doelen en normen. Senge beschrijft dit als een proces waar overwinningen geboekt worden op de "tegenpartij" en door de overwinningen die geboekt worden ontstaat het gevoel dat er schot in de zaak zit. Als de "tegenpartij" het veranderingsproces accepteert, denkt men dat de strijd is gestreden terwijl in feite dan pas de strijd begint. Hij noemt dit de politieke arena.

Ook Camp (2005) onderscheidt een politieke invalshoek in een organisatie, waarbij je voortdurend rekening moet houden met de belangen van alle betrokkenen. Hij onderscheidt daarbij drie velden die invloed hebben, de invloed van de beleidsbeïnvloeders zelf, de wijze van besluitvorming en de mate van autonomie. Mastenbroek (2005) onderscheidt vier aspecten die in een onderlinge verhouding tot elkaar staan. Eén is het macht-en afhankelijkheidsaspect, dat hij als het meest centrale element ziet. De overige drie elementen zijn: het instrumentele aspect, het onderhandelingsaspect en het sociaal-emotionele aspect. Tussen deze elementen is een spanningsbalans, waar weerstand kan ontstaan.

Caluwé noemt de politieke invalshoek het geeldrukdenken. Bij geeldrukdenken breng je belangen bij elkaar, speel je een machtspeel om een haalbare oplossing te creëren op basis van een win-win situatie. Als aan deze elementen niet wordt voldaan ontstaat er weerstand.

Wierdsma en Swieringa (2002 p. 166-167) stellen dat reorganiseren belerend veranderen is. De kern van de aanpak is er op gebaseerd dat een betrekkelijke kleine groep mensen voor een grote groep een ingrijpende verandering tot stand brengt. Zij stellen dat deze aanpak juist weerstand oproept omdat degenen die de verandering tot stand brengen na een uitgebreide analyse de verandering beschouwen als een interventie in een bestaand systeem. De veranderaars plaatsen zich buiten het systeem terwijl de grootste groep die de verandering ondergaat zich in het systeem bevindt. De weerstand die dan ontstaat, is een uiting van vitaliteit, om de eigen identiteit te verdedigen tegen een ingreep van buitenaf.

Weerstand tegen een verandering kan dan gezonde kritiek zijn waarbij medewerkers alternatieve voorstellen hebben waar zij in geloven en energie aan onttelen. In dit beeld is weerstand een vorm van

energie. Maar weerstand kan ook ontstaan als medewerkers in hun belangen worden geschaad. Zij gaan dan actief hun belangen verdedigen. Deze uiting van weerstand is een vorm van een belangenstrijd. Weerstand in deze invalshoek is gericht op het willen beperken van de schade die berokkend zou kunnen worden. Het is een uiting van zelfbescherming.

De sociale invalshoek

Metselaar stelt dat vanuit het sociale perspectief gezien organisaties bestaan uit mensen die met elkaar op allerlei manieren moeten samenwerken. Volgens Metselaar ontstaan er weerstanden als mensen met elkaar moeten samenwerken en er tegengestelde normen en waardepatronen zijn.

Senge stelt dat veranderingen niet tot stand komen omdat het nieuwe inzicht dat verworven wordt niet in een passende infrastructuur geplaatst wordt. Hij stelt dat de implementatie van een nieuw inzicht vereist dat diverse belangengroepen samenwerken in een bedrijf. Doet men dat niet dat komt men in een conflict waarin vooral de belangen van de eigen afdeling (of de persoon) voorop staan. Senge (1990 p.79) gebruikt hiervoor de systeemtheorie. Hij stelt dat de handelende mens onderdeel uitmaakt van het terugkoppelingsproces, hij staat er niet buiten. De mens beïnvloedt de werkelijkheid en wordt erdoor beïnvloedt. Volgens Senge vraagt dit een ander soort bewustzijn.

Camp plaatst samenwerking in de culturele laag van zijn matrixmodel. Camp stelt dat in samenwerkingsprocessen binnen en buiten een afdeling of in een organisatie, er allerlei belanghebbenden samen moeten werken op een zodanige manier dat mensen tot hun recht komen. Weerstand ontstaat dan als je geen rekening houdt met de cultuur van de organisatie.

Mastenbroek noemt dit in zijn model het sociaal-emotionele aspect. Mastenbroek onderscheidt aan dit aspect twee impulsen van mensen. Enerzijds hebben de medewerkers behoefte aan het hebben van een eigen identiteit binnen de organisatie. Anderzijds is er een sterke behoefte aan het ontwikkelen van het deel uitmaken van een groep met een ontwikkeld "wij"-gevoel.

Caluwé noemt de sociale invalshoek het rooddrukdenken. Bij rooddrukdenken vinden veranderingen plaats als mensen daadwerkelijk hun gedrag veranderen. Weerstand ontstaat dan als medewerkers geen verantwoordelijkheid willen nemen en leidinggevendenden geen verantwoordelijkheid durven loslaten. Er is sprake van weinig wij en samen gevoel.

De psychologische invalshoek

Metselaar, Camp, Mastenbroek, Swieringa en Wierdsma en Senge stellen dat mensen streven naar een zekere balans tussen verandering en stabiliteit. Alle auteurs zijn het eens dat weinig verandering tot verveling leidt en teveel verandering tot onrust. Alle auteurs geven aan dat er onderlinge verschillen tussen mensen zijn. Metselaar (2005, p.8) stelt dat deze verschillen terug te voeren zijn op persoonskenmerken of ervaringen in het verleden. Senge (2007, p 56-58) noemt deze verschillen mentale modellen van mensen die gebaseerd zijn op beelden, veronderstellingen en ervaringen uit het verleden. Weerstand is dan een uiting van conflicterende zienswijzen van die mensen. Er zijn dan verschillende normen en waarden aan de orde. Weerstand is dan een uiting van conflicterende mentale modellen.

Weerstand kan ook ontstaan als er geen begrip van de manager is voor de pieken en de dalen die in een leer-of veranderproces van nature voorkomen. Je kunt deze natuurlijke processen niet dwingen. Weerstand is dan een uiting van verwerkingsprocessen.

Metselaar stelt dat eerder opgedane ervaringen bij veranderingen en de verwachte gevolgen van de verandering op de medewerker zelf de meest cruciale factoren zijn. Medewerkers hebben dan vooral slechte ervaringen opgedaan met veranderingen. In dit beeld is weerstand een vorm van wantrouwen

maar ook een teken van verantwoordelijkheid voor de organisatie zelf. Als een geplande verandering verregaande consequenties heeft voor de medewerker, zoals verlies van het eigen werk of de dreiging van overplaatsing of ontslag is er geen sprake meer van weerstand maar ontwikkelen zich gevoelens als frustratie en boosheid.

De psychologische invalshoek geeft de mogelijkheid om weerstand niet te veroordelen, maar juist op zoek te gaan naar de oorzaken.

2.5 Van weerstand naar veranderbereidheid

Caluwé et al (2006, p. 57-69) stellen dat organisatieveranderingen vaak als een rationeel, planmatig proces wordt gezien. Maar de praktijk blijkt regelmatig anders te zijn. Stuart (2005, p. 16) stelt dat veranderingen vaak niet naar wens verlopen of zelfs slechter uitpakken. In zijn afstudeerscriptie stelt hij dat, op basis van een onderzoek van Fortune onder 500 bedrijven het falen van veranderingsprogramma's binnen organisaties vaak het gevolg is van weerstand van medewerkers (Maurer, 1996 in Stuart, 2005). Hieruit blijkt hoe belangrijker het is om de oorzaken van weerstand verder te onderzoeken, dan dit te benaderen vanuit de veroordelende invalshoek. Dit werkt juist belemmerend bij het zoeken naar oplossingen.

Metselaar (1997, p. 21) stelt dat het zelfs noodzakelijk is op zoek te gaan naar oorzaken van de weerstand. Hierdoor kunnen onnodige problemen worden voorkomen. Metselaar: "From a political point of view, understanding the emergence of resistance might prevent the occurrence of serious conflicts and power struggles affecting the organization's efficiency and effectiveness. From a social point of view, knowledge about resistance might help to gain insight into group processes that hinder the acceptance of change by organization members. From a psychological perspective, furthering the understanding of resistance may prevent unnecessary decline in work satisfaction or motivation and more broadly, improve the well-being of organization members confronted with major changes in their work environment."

Metselaar (2005) gaat uit van een positieve benadering van weerstand omdat deze benadering beter aansluit bij het idee dat een organisatieverandering een collectieve gedragsverandering is gericht op de toekomst. Hij baseert zich daarbij op verschillende auteurs zoals Merron (1993), Goldberg (1988) en Fiorelli en Margolis (1993). Metselaar (2005) spreekt daarom liever van veranderbereidheid dan van weerstand. Bij een negatief model van weerstand is veranderen vooral gericht op het wijzigen van collectieve systemen. Bij een positief model van weerstand is dit gericht op een collectieve gedragsverandering. De blik is dan gericht op de toekomst. Ook Caluwé, Wierdsma en Swieringa, Senge en Camp gaan er vanuit als een veranderingsproces wordt gedragen door medewerkers, dit proces meer kans van slagen heeft. Het is dan ook beter, volgens genoemde auteurs, de term weerstand los te laten en te veranderen in de term: veranderbereidheid.

Metselaar(2005) geeft de volgende definitie van veranderbereidheid (p. 35):

"Een positieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van veranderingen in de structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderingsproces te ondersteunen dan wel te versnellen".

Metselaar (2005) definieert weerstand als:

"Een negatieve gedragsintentie van een medewerker ten aanzien van de invoering van veranderingen in deze structuur, cultuur of werkwijze van een organisatie of afdeling, resulterend in een inspanning van de kant van de medewerker om het veranderingsproces te hinderen dan wel te vertragen."

Ik sluit aan bij de positieve benadering van het begrip weerstand, omdat dit het denken in kansen is en niet het denken in belemmeringen. Het denken in kansen is mijn inziens toekomstgericht en biedt meer mogelijkheden tot ontwikkeling. In deze masterthesis is de mate van veranderbereidheid het uitgangspunt.

2.6 Het DINAMOModel

Metselaar (1997) heeft het DINAMOModel ontwikkeld. Het DINAMOModel is (Metselaar 1997 p. 1) is "a self-report questionnaire for the assessment of willingness to change among middle managers in organizations. Het DINAMOModel is gebaseerd op het model van gepland gedrag van Azjen.

Azjen (in Metselaar 2005 p. 33) heeft in zijn model drie variabelen verwerkt die bepalen of een persoon een bepaald gedrag zal gaan vertonen. De drie variabelen zijn:

- de attitude van de persoon ten aanzien van het gedrag
- de subjectieve norm ten aanzien van het gedrag
- de controle die de persoon ervaart over het gedrag

De eerste variabele heeft vooral betekenis of de persoon positieve of negatieve uitkomsten van de verandering verwacht. De tweede variabele heeft te maken met de druk vanuit de omgeving om het bepaalde gedrag te gaan vertonen en de derde variabele staat voor of iemand overtuigd is of de verandering haalbaar is. Samen bepalen deze drie variabelen of de persoon in kwestie het gewenste gedrag gaat vertonen.

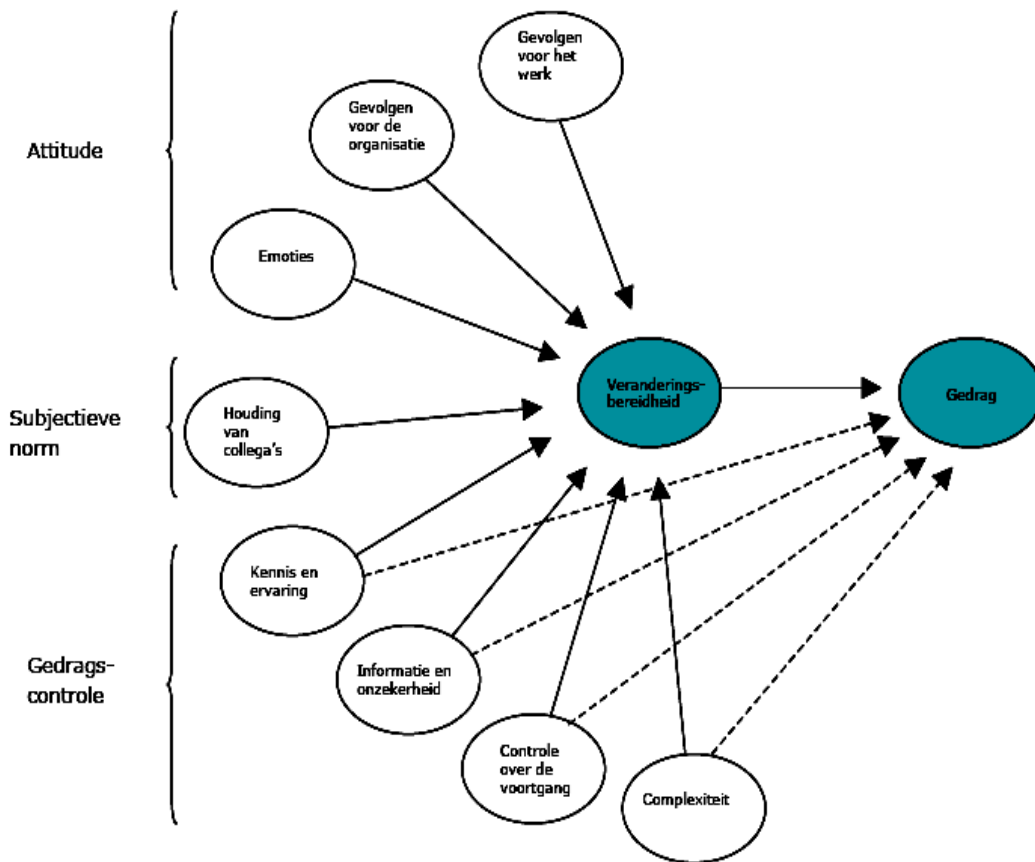
Metselaar et al. (2005 p.33-35) stelt dat het noodzakelijk is om het model van Azjen een andere, betere werkbare inhoud te geven. Hij beschrijft zijn model met drie variabelen: willen veranderen, moeten veranderen en kunnen veranderen.

Als je deze drie variabelen volgt kan je veranderbereidheid nader definiëren door te stellen dat de veranderbereidheid (bereidheid om bepaald doelgedrag te vertonen) wordt bepaald door (Metselaar et al. 2005 p.34):

- de uitkomsten die medewerker verwacht van het veranderingsproces (attitude)
- de houding van collega's en leidinggevendenden tegenover het veranderingsproces (subjectieve norm)
- de hoeveelheid controle die de medewerker over het veranderingsproces ervaart (gedragscontrole)

Metselaar (2005 p. 34) stelt dan dat de veranderingsbereidheid van medewerkers, op grond van het model van Azjen bepaald zal worden, door de uitkomsten die de medewerker verwacht van het veranderingsproces (attitude), de houding van collega's en leidinggevende tegenover het veranderingsproces (subjectieve norm) en de hoeveelheid controle die de medewerker over het veranderingsproces ervaart (gedragscontrole). Attitude wordt vervolgens onderverdeeld in 3 elementen: gevolgen voor het werk, de verwachte gevolgen voor de organisatie (meerwaarde) en de verwachte emoties die de verandering oproepen. De subjectieve norm wordt bepaald door één element: de houding van collega's. De gedragscontrole wordt onderverdeeld in 4 elementen: kennis en ervaring met veranderingen, informatie en onzekerheid, controle over de voortgang en de complexiteit van de verandering.

In eerste instantie is het DINAMOmodel ontwikkeld voor het middenmanagent. Deze wordt als volgt weergegeven.



Figuur 2.5: DINAMO-model van Metselaar (1997)

Figuur 2 **DINAMO model van Metselaar (1997)**

Er is gekozen voor een driedeling in motivatoren: willen, moeten en kunnen veranderen. Bij willen veranderen bepalen twee soorten reacties de attitude van een medewerker, de cognitieve reacties (denken) en affectieve reacties (voelen). De cognitieve reacties hebben betrekking op de verwachte gevolgen die de verandering voor de medewerker heeft. De affectieve reacties hebben betrekking op de positieve of negatieve emoties die de verandering oproept op. De attitude wordt ook bepaald door de meerwaarde die een medewerker ervaart. Is er een lage meerwaarde, dan kan dit leiden tot een andere attitude van de medewerker. Tot slot is de mate van betrokkenheid bij de verandering bepalend met welke attitude de medewerker zich opstelt. De variabele "attitude (willen) valt dus in vier onderdelen uiteen.

Bij moeten veranderen wordt de noodzaak die iemand ervaart om te moeten veranderen bepaald door de druk die de medewerker zelf ervaart en de druk die uitgeoefend wordt door collega's. Metselaar noemt dit de subjectieve norm. De subjectieve norm wordt bepaald door twee elementen. De gevoelde noodzaak en de houding van collega's.

De variabele "kunnen veranderen" wordt uitgewerkt in vier elementen die van belang zijn. Metselaar noemt dit gedragscontrole. De controle die een medewerker ervaart wordt bepaald door de mate van

kennis van en ervaringen met veranderingsprocessen. Kennis en ervaring liggen bij de medewerker zelf. Dit worden de zelfcontrole factoren genoemd. De beschikbare middelen en de tijd om te kunnen veranderen vallen ook onder het hoofdelement: gedragscontrole. Tijd, mankracht en informatie komen vanuit de organisatie en worden tot de external locus of control gerekend.

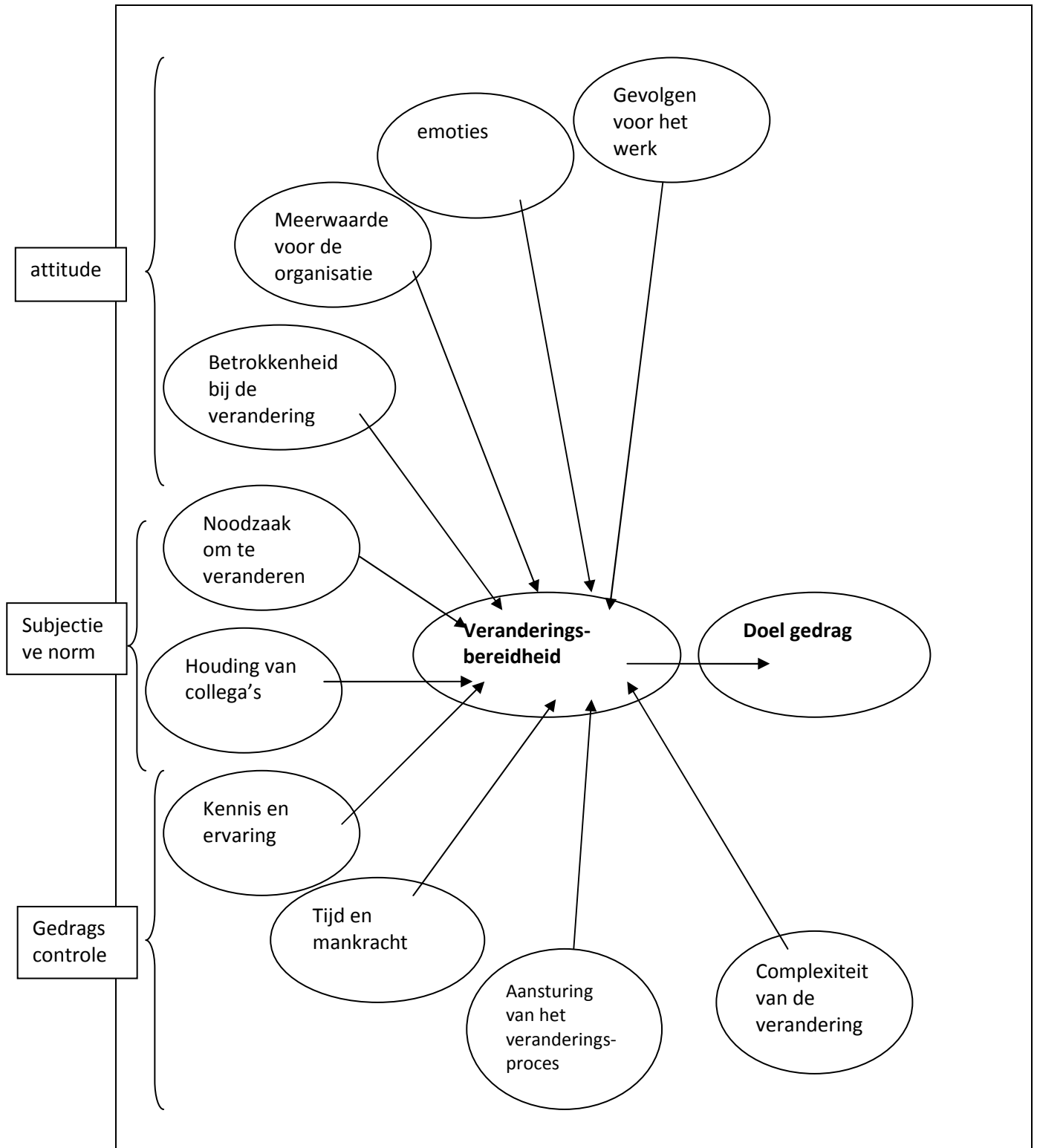
In het oorspronkelijke model zijn twee elementen niet opgenomen, maar deze spelen wel een belangrijke rol bij een verandering. Dat is de wijze waarop het veranderingsproces wordt aangestuurd en de complexiteit van de verandering. Als het proces van de verandering ad-hoc gaat, te snel, niet duidelijk is, zorgt dit voor een gevoel van onbehagen bij de medewerkers. Als een verandering zeer complex is, is het voor de medewerker moeilijker om controle te houden over het veranderingsproces. Ook is het voor medewerkers belangrijk een overzicht te hebben over de mogelijke gevolgen. Vooral deze twee factoren bepalen of iemand wel KAN veranderen. Volgens Metselaar (2005) zijn beide factoren niet te meten bij de leidinggevendenden maar kunnen uiteindelijk, als er niet genoeg aandacht aan besteed wordt de uiteindelijke verandering alsnog tegenhouden.

Op het oorspronkelijke DINAMOmodel, voor leidinggevendenden, is de DINAMO 3.0 gebaseerd. In de DINAMO 3.0 voor medewerkers zijn deze twee elementen wel opgenomen. Ook in andere literatuur wordt uitvoerig ingegaan op het belang van deze factoren (Caluwé, 2006), Camp (2005), Senge (2007 en 2008). Ook de eerder genoemde rapporten van de commissie Dijsselbloem en de Onderwijsraad wijzen op het belang van deze beide elementen.

Volgens Metselaar (2005) bepalen uiteindelijk de drie hoofdvariabelen: attitude (willen), de subjectieve norm (moeten) en de gedragscontrole (kunnen) de mate van veranderbereidheid en of uiteindelijk het gewenste gedrag wordt getoond. Metselaar stelt verder dat het DINAMOmodel de mate van veranderbereidheid in kaart brengt. Hij stelt dat er twee factoren van belang zijn om een verandering succesvol te laten zijn. Metselaar geeft aan dat het werken aan veranderingsbereidheid én de condities creëren waaronder die bereidheid tot concrete acties leidt belangrijk zijn. Hij werkt dit verder uit in twee begrippen: draagvlak en daadkracht. Draagvlak betekent in het DINAMOmodel willen veranderen en daadkracht betekent in dit geval of men ook kan veranderen. Deze randvoorwaarden zijn essentieel, want als mensen moeten veranderen terwijl er geen geld, tijd of mankracht beschikbaar wordt gesteld, zal men niet veranderen.

Ook stelt Metselaar dat in het veranderingsproces voortdurend aandacht moet zijn voor de drie hoofdelementen: willen, moeten en kunnen. Dat hoeft niet voortdurend voor alle drie de hoofdelementen evenveel te zijn. In de beginfase is het belangrijk om aandacht te besteden aan het moeten veranderen. In de acceptatiefase kan dan aandacht besteedt worden aan het willen veranderen om uiteindelijk in de implementatiefase vooral aandacht te besteden aan het kunnen veranderen.

Deze theoretische uiteenzetting leidt dan tot het volgende model:



Figuur 3 Diagnosemodel 3.0 Metselaar et al. 2005 (gebaseerd mede op de sleutel 3.0)

Op basis van de theorie van het DINAMOmodel, is het belangrijk voor het invoeren van het concept van een lerende organisatie te meten in welke mate de elementen van veranderbereidheid invloed uitoefenen. De mate van aanwezigheid van deze elementen bepalen namelijk de mate van veranderbereidheid. De mate van veranderbereidheid is bepalend of de medewerker het gewenste gedrag zal gaan vertonen.

Het invoeren van een lerende organisatie is een ingrijpend veranderingsproces dat vooral veel van de medewerkers vraagt. Het is dan ook belangrijk dat er draagvlak en daadkracht om een lerende organisatie te worden. Vooraf dient eerst duidelijk te zijn wat een lerende organisatie daadwerkelijk is. Vervolgens kan gekeken worden in welke mate elementen van een lerende organisatie al aanwezig zijn. Op deze manier kan naar de medewerkers duidelijker gecommuniceerd worden welke gevolgen er daadwerkelijk zijn. Deze duidelijkheid heeft een positief effect op de dimensie "kennis en ervaring". Als duidelijker is welke elementen van een lerende organisatie door de medewerkers wel en niet beheerst worden, heeft dit een positief effect op de mate van complexiteit die wordt ervaren. Dit sluit ook aan bij Senge (1990, p. 152) waarin hij stelt dat juist de actuele werkelijkheid als bondgenoot gezien moet worden. Een duidelijk inzicht in de actuele werkelijkheid genereert een creatieve spanning.

Deze masterthesis onderzoekt dan ook de mate waarin elementen van een lerende organisatie op drie niveaus, de klas, de school en de stichting al voorkomen.

Ik beperk mij hierbij de vijf leerdisciplines van het concept van Senge omdat deze de essentie vormen van een lerende organisatie en het meest zullen bijdragen aan het tot stand komen van een professionele cultuur.

Hoofdstuk 3 Theorie van een lerende organisatie

3.1 Inleiding

De gedachte bij een lerende organisatie is, dat mensen werkelijk veranderen als mensen leren, als zij nieuwe vaardigheden leren en leren deze vaardigheden toe te passen in hun werkzaamheden om hun gezamenlijke ambitie te verwezenlijken (Senge, 1990, p.12). Er ontstaat dan persoonlijke groei, die een positief effect heeft op het presteren van de organisatie. Een organisatie die leert bestaat niet (Caluwé en Vermaak, 2006). Wel de mensen in deze organisatie, individueel of in groepjes. Een lerende organisatie wordt in deze masterthesis gezien als mensen die samen leren in een organisatie die daardoor beter gaat functioneren. De volgende definitie van een lerende organisatie wordt dan ook gehanteerd (Caluwé en Vermaak, 2006 p. 289):

“Lerende organisaties worden geschapen en versterkt door het praktiseren van vijf elkaar versterkende disciplines: teamleren, persoonlijk meesterschap, gedeelde visie, explicitering van mentale modellen en, als een soort centrale dimensie, systeemdenken.”

3.2 De lerende organisatie volgens Senge

Senge noemt zijn theorie: the fifth discipline. Hij stelt dat organisaties zich bevinden in een opwaartse en neerwaartse beweging. In de neerwaartse beweging zijn er indicaties dat het met een bedrijf niet goed gaat. Een sterk bedrijf zal antwoord kunnen geven op de problemen die op een organisatie afkomen. Volgens Senge kan je dit proces het beste beïnvloeden door te leren van wat er is gebeurd. Hij stelt dat een organisatie last kan hebben van leerstoornissen. Leerstoornissen zijn dan (Senge, 1990, pp. 22-30):

- Ik ben mijn positie. Als medewerkers zich identificeren met hun positie voelen zij zich niet verantwoordelijk meer voor het geheel.
- De vijand zit buiten. Dit betreft de neiging van mensen de schuld buiten zichzelf te leggen als er iets misgaat.
- De illusie van het heft in handen nemen. Wat proactief gedrag lijkt, is vaak vermomd reactief gedrag.
- De fixatie op gebeurtenissen. Men denkt in korte termijn gebeurtenissen en is daardoor niet in staat optimaal op gebeurtenissen reageren.
- De parabel van de gekookte kikker. Langzame, geleidelijke processen vormen een grotere bedreiging.
- Het bedrieglijk leren door ervaring. We leren het beste door ervaring, maar de gevolgen van belangrijke beslissingen zien we zelden direct.
- De mythe van het managementteam. Om de complexe problemen en dilemma's aan te kunnen, wordt het managementteam aangesteld, die vervolgens vooral bezig zijn met hun eigen positie.

Senge stelt dat de leerstoornissen niet ontstaan door de mensen maar door de structuur van de organisatie. Mensen die in een bepaalde structuur geplaatst worden, maken allemaal dezelfde fouten. Mensen denken rechtlijnig terwijl ze moeten denken in cirkels. Mensen moeten zich bewust worden dat

zij onderdelen zijn van processen en als zij daar zich niet bewust van zijn maken ze fouten. Volgens Senge (1990, p. 30) kunnen de vijf leerdisciplines helpen om deze leerstoornissen te overwinnen.

De basis voor een lerende organisatie is het organiseren van feedback. Feedback zorgt ervoor dat op alle niveaus geleerd kan worden. Het leren van medewerkers in een organisatie is het veranderen van organisatiegedrag. Het veranderen van organisatiegedrag is een collectief proces. Dat leerproces vindt plaats door interactie met en tussen verschillende mensen (Wierdsma & Swieringa, 2002, pp. 44-54). Senge et al. (2007, p. 17-19) hanteren drie kernbegrippen die ten grondslag liggen aan een organisatie die leert.

Het eerste kernbegrip houdt in dat een organisatie (lees school) een product is van het denken en de interactie van haar leden (lees leerkrachten, leerlingen, directeuren). Om een organisatie echt te laten ontwikkelen tot een organisatie die leert, moet eerst onderzocht worden hoe de mensen in die organisaties denken, hoe zij met elkaar omgaan, met andere woorden, hoe de cultuur van de organisatie is. Amelvoort en van Jaarsveld (2002, p. 122) hanteren als definitie voor cultuur: een patroon van aangeleerde, veelal gedeelde, basisveronderstellingen die het gedrag beïnvloeden. De basisveronderstellingen zijn "mentale modellen" (Senge et al., 1995, pp.203-253) van de werkelijkheid, één van de vijf disciplines van een lerende organisatie (Senge et al., 2007 p. 56). Amelvoort et.al en Senge et.al stellen dat eerst onderzocht moet worden op welke wijze de organisatiecultuur tot stand is gekomen. Hoe denken de mensen? Hoe gaan ze met elkaar om? Dan pas kunnen effectieve verbeteringen tot stand gebracht worden.

Het tweede kernbegrip volgens Senge is dat leren een proces is van "het aangaan van verbintenissen". Hij stelt dat kennis en leren, levende systemen zijn, bestaande uit vaak onzichtbare netwerken en onderlinge verbanden. Dit zijn processen waar leerlingen en medewerkers nieuwe kennis mee scheppen (Senge et al., 2007, p.18). Leren is een direct gevolg van het werk in de klas, in de school en in de gemeenschap.

Het derde kernbegrip bij een lerende organisatie is dat de gemeenschappelijke visie de drijvende kracht achter het leren is. Centraal bij dit kernbegrip is, dat er twee loops van leren van toepassing zijn Senge, (2007, pp. 80-83). De eerste loop wordt gevormd door de observatie die gemaakt wordt. Vervolgens vindt er een reflectie plaats. Door de reflectie is men in staat de vastgestelde norm in twijfel te trekken. Dan pas kan men het gedrag aanpassen. Swieringa & Elmers, (2002, pp. 44-53) voegen nog een derde loop toe aan deze leercyclus. Zij stellen dat de eerste loop gevormd wordt door de regels van de organisatie. Zolang de gewenste resultaten bereikt worden is er geen reden de regels te veranderen. Pas als de regels niet meer leiden tot het gewenste resultaat ontstaat de noodzaak om het gedrag (en dus de regels) te veranderen. De achterliggende inzichten die de basis zijn van de regels (de norm) worden dan in twijfel getrokken. Dit is de tweede loop, die Senge de cirkel van reflectie noemt. De derde loop wordt gevormd wanneer een organisatie de essentiële principes van de organisatie ter discussie zet. Senge (1990, p. 75) noemt dit de cirkels van causaliteit zien.

Volgens Senge is het van belang om de wereld om je heen als geheel te zien. Hij stelt dat de werkelijkheid uit cirkels bestaat. De ware hefboomwerking vindt, volgens Senge (1990, p.73) pas plaats als we de dynamische complexiteit begrijpen en niet de complexiteit van details. De essentie zit in het zien van onderlinge verbanden zien en het proces dat daar bij hoort. Binnen het proces is er sprake van stabiliserende en vertragende factoren. Het is van belang de werking van deze factoren te onderkennen en in beeld te brengen zodat de invloed op het geheel zichtbaar wordt. In dit systeem van stabiliserende en vertragende factoren zijn patronen te herkennen. Senge noemt dit archetypen. Deze archetypen vormen de sleutel tot het vermogen van mensen om structuren te leren zien. Dit vermogen structuren te kunnen zien in ons persoonlijk leven en van organisaties is de kern van systeemdenken. De belangrijkste archetypen zijn: grenzen aan de groei en het afschuiven van de last. De kunst van

systeemdenken is in kaart te brengen wat de vertragende of belemmerende factoren zijn. Die factor wordt dan aangepakt en werkt dan als een hefboom. Ieder archetype heeft zijn eigen hefboomwerking (Senge, 1990, pp. 93-133).

Systeemdenken is de basis van een lerende organisatie. Zonder systeemdenken kunnen de leerdisciplines niet integreren in de praktijk (Senge, 1990, pp. 70-75). De vijf leerdisciplines zijn het kernpunt van de theorie van Senge. Het beoefenen van de vijf leerdisciplines is geen eenmalige gebeurtenis, maar vindt een levenlang plaats.

3.3 Niveaus in een lerende school en organisatie

Senge ziet scholen, schoolsystemen als organisaties, met een hiërarchische structuur, met hoofdrolspelers en een bevoegd gezag. Zij delen dezelfde missie: "zorgen voor klassen met voldoende kwantiteit en kwaliteit om aan alle leerlingen goede leerervaringen te bieden". (Senge et al., 2007, p. 12-13). Kenmerkend voor een organisatie die leert is, dat het leren van de werknemers verbonden is met het verbeteren van de organisatie. Twee verbindende strategieën zijn daarbij essentieel. Werknemers participeren in het overleg bij het oplossen van problemen op de werkplek en werknemers leren werkprocessen te optimaliseren.

Senge stelt dat er drie niveaus werkzaam zijn in een school, die in elkaar passen, elkaar beïnvloeden en met elkaar samenhangen. De drie niveaus zijn een lerende klas, een lerende school en een lerende organisatie. In de klas onderscheiden we de leerkracht, de leerlingen en de ouders als hoofdelementen. Bij de lerende school worden meer hoofdelementen onderscheiden zoals een college van bestuur, een raad van toezicht, de directeur, de collega-directeuren, leraren en onderwijsondersteunend personeel, de klas, de leerling en de ouders. En extern de maatschappelijke omgeving, andere scholen, het ministerie en de vakbonden.

Bij een lerende gemeenschap zijn er nog meer hoofdelementen te onderscheiden. Hoofdelementen zijn bij stichting X intern: de Raad van Toezicht, het College van Bestuur, de staf, de directeuren, de medewerkers, de ouders en de leerlingen. Extern zijn dat de landelijke en regionale overheden, de vakbonden, kennisleveranciers zoals universiteiten en uitgeverijen, schoolbegeleidingsdiensten, instituten zoals kerk, kinderopvang, jeugdzorg, regionale netwerken zoals Weer Samen Naar School, Regionale Expertise Centra, andere onderwijsbesturen in de regio en daarbuiten.

3.4 Een lerende school noodzakelijk?

Naar aanleiding van deze tekorten en de huidige problemen in het onderwijs is er een parlementair onderzoek gestart door de commissie Dijsselbloem (2007). Tegelijkertijd verscheen het rapport van de Onderwijsraad (2007), Leraarschap is eigenaarschap. Beide rapporten komen tot dezelfde conclusie. Er is sprake van een tanend imago van de beroepsgroep en de afnemende maatschappelijke waardering voor het leraarschap. Ook is vooral de verregaande schaalvergroting, het onvoldoende professionaliseren van de leraren in tegenstelling tot de hoge mate van professionalisering van het management en de rolverarming en rolvereenvoudiging van het leraarsvak verantwoordelijk voor de problemen. Vervolgens is door de commissie Rinnooy-Kan (2007) een onderzoeksrapport opgesteld. De aanhef van dat rapport "LeerKRACHT" is: "Nederland staat aan de vooravond van een dramatisch lerarentekort". Er is niet alleen sprake van een kwantitatief tekort maar ook van een kwalitatief tekort. Ook op het gebied van de kwaliteit van de docenten is veel kritiek ontstaan.

De verschillende rapporten komen tot een aantal conclusies. De eerste conclusie is dat de meeste ontwikkelingen in het onderwijs zijn mislukt. Er is vooral aandacht geweest en geïnvesteerd in bestuur

en management en niet in de leraar, terwijl dat degenen waren die uiteindelijk de klus moesten klaren. Tweede conclusie was dat in de laatste 25 jaar de leraar als professional vergeten is. Wel wordt geconstateerd dat leraren zich erg volgzzaam hebben opgesteld bij alle ontwikkelingen. Tot slot wordt gesteld dat er, naast het kwantitatieve tekort ook een kwalitatief tekort is ontstaan. Er is een toename van leerachterstanden, vroegtijdig schoolverlaten en een algemene dalende tendens van het niveau van het onderwijs in alle sectoren.

Als reactie op de verschillende onderzoeken verscheen het actieplan "Actieplan LeerKRACHT" (ministerie OCW, 2008). Er worden er 3 beleidskeuzes gemaakt. Allereerst is dat het versterken van de beroepsinhoudelijke kant van het leraarschap. Centraal staat daarbij de professionele school, met een professionele cultuur. Ten tweede is dat een betere beloning. Dit wordt vormgegeven in een aantal salarismaatregelen en het invoeren van de functiemix. Ten derde is dat de autonomievergroting door het invoeren van een professioneel statuut dat de zeggenschap van leraren moet regelen.

Er is een aantal kwaliteitsagenda's opgesteld. Voor deze masterthesis is relevant: "Scholen voor morgen". Hierin worden de contouren gelegd voor een lerende organisatie met een professionele cultuur. Twee kernbegrippen zijn leidend: opbrengstgericht werken en opbrengstgericht leiderschap (Ministerie OCW, 2009a en 2009b).

De keuze om de mate van veranderbereidheid bij leraren en de mate van aanwezigheid van elementen van een lerende organisatie te onderzoeken heb ik vooral gemaakt op grond van de conclusies van de diverse rapporten en onderzoeken en de huidige ontwikkelingen in het primair onderwijs. Tot slot heb ik deze keuze gemaakt vanwege de beoogde invoering van Passend Onderwijs (het verantwoordelijk zijn voor het bieden van passend onderwijs voor ieder kind van iedere school). Dit is een ingrijpende verandering voor leraren en zal een groot beroep doen op het lerend vermogen van de leraar, het team en de school.

3.5 *Introductie van een lerende organisatie*

Hoofdstrategie om een lerende organisatie te worden is volgens Senge om te werken aan de vijf leerdisciplines op alle niveaus van de hele organisatie, de school en de klas. De verschillende niveaus in een school staan in wisselwerking met elkaar. Ieder succes op het ene niveau kan te niet gedaan worden door een belemmering in het andere niveau. Dat kan zijn door een tekort aan mensen en middelen, een tekort aan inzichten of onvoldoende tijd. Ook als er geen sprake is op dat moment van enige belemmering, zal altijd gekeken moeten worden naar de effecten van een interventie op de andere niveaus.

Volgens Senge is het ook van belang dat een organisatie zich concentreert op een of twee nieuwe prioriteiten. Scholen worden gezien als de organisatie die maatschappelijke problemen kunnen oplossen. Het gevolg is dat er veel problemen op het bordje van de school geschoven worden, waardoor er een hoge werkdruk ontstaat en scholen met teveel zaken tegelijkertijd bezig zijn. Het is daarom van belang een keuze te maken en te kijken welke verandering het meeste effect heeft op de kwaliteit van de school maar ook voor de kwaliteit van de arbeid. Beide moeten met elkaar in balans zijn.

Een derde punt dat volgens Senge van belang is, dat iedereen betrokken wordt bij het leerproces en de verandering. Senge stelt dat bij een lerende school iedereen leert en iedereen elkaar bij het leren ondersteunt. Leerlingen kunnen uitstekend aangeven waar het onderwijs verbeterd zou kunnen worden. Maar ook medewerkers, ouders en maatschappelijke organisaties (zogenoemde stakeholders) zijn goede bronnen van feedback.

Er zijn drie groepen vaardigheden die een lerende organisatie kenmerken. Allereerst is dat het kunnen zien van wat werkelijk belangrijk is. Ten tweede is het duidelijk kunnen zien van de actuele werkelijkheid. De tweede groep vaardigheden is het vermogen tot bezinning en gespreksvaardigheid. Dit houdt dat iemand het vermogen heeft na te denken over diepliggende uitgangspunten en gedragspatronen zowel individueel als collectief. Tot slot heeft een lerende organisatie de vaardigheid van conceptdenken. Dat is het vermogen om de grotere systemen en krachten te zien die aan het werk zijn en open, toetsbare manieren te vinden om deze onderlinge verbanden te kunnen laten zien. Alle vijf leerdisciplines bevorderen het ontwikkelen van deze vaardigheden.

3.6 De vijf leerdisciplines

Aan persoonlijk meesterschap ligt bezinning en reflectie ten grondslag. Bij deze eerste discipline gaat het vooral om het individu. Welke visie heeft de medewerker op onderwijs en hoe wordt de visie in de eigen klas en op de eigen school gerealiseerd? Welke ambities en kwaliteiten heeft iemand en hoe worden deze ingezet?

Kern van persoonlijk meesterschap wordt gevormd door de persoonlijke visie en het kunnen zien van de actuele werkelijkheid waardoor er een creatieve spanning ontstaat (Senge, 1990, p. 148).

Bij de tweede discipline, het kunnen loslaten van mentale modellen, wordt vooral gekeken naar de onderliggende principes en inzichten. Principes en inzichten zijn basisveronderstellingen, die zich ontwikkeld hebben vanaf de geboorte. Deze basisveronderstellingen zorgen ervoor dat twee mensen dezelfde gebeurtenis anders zullen beschrijven. De geconstateerde verschillen zijn dan de bronnen om samen te leren. Basisveronderstellingen beïnvloeden het gedrag van de mensen, omdat deze basisveronderstellingen de filters vormen waarmee naar de werkelijkheid gekeken wordt. Er zijn (onzichtbare) basisveronderstellingen en formele normen, regels en procedures die een rol spelen in de cultuur van de organisatie.

Kern van de discipline van de mentale modellen is het besef hoe we onze mentale modellen vormen en hoe zij ons gedrag beïnvloeden (Senge, 1990, p. 156).

Samen bouwen aan een gemeenschappelijke visie is de derde discipline die het verbindend element is tussen alle deelnemers aan de organisatie. Hiermee bepaal je samen een gemeenschappelijk doel. Door middel van single-, double- en triplelooplearning bouw je steeds verder aan een gemeenschappelijke visie met daaraan gekoppelde gemeenschappelijke doelen. Deze doelen zijn dan richtinggevend voor alle processen. Kern van de discipline van deze discipline is dat het hebben van een gemeenschappelijke visie onmisbaar is voor een organisatie. Het richt het leren en is een bron van energie (Senge, 1990, p.200)

Teamleren, de vierde discipline, is het gezamenlijk leren praten over onderwijsleerprocessen, onderlinge communicatiepatronen, het samen geformuleerde competentieprofiel en kernwaarden die het uitgangspunt zijn. Teamleren heeft als doel processen die in een school spelen, te verbeteren. In een lerende organisatie ontstaat als het ware een leersysteem, waarin leerkrachten, teams en de gemeenschap hun weg zoeken en samen kennis construeren. Dit leersysteem richt zich dan voornamelijk op het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast is het van belang feedback uit alle lagen van de school te organiseren om de betrokkenheid bij de organisatie te vergroten. Onderlinge verschillen zijn de bronnen van verandering in een lerende school. De feedback van de leerlingen, de ouders, de omgeving en de eigen medewerkers (stakeholders) bepalen welke verschillen er geconstateerd worden en welke stappen nodig zijn. Het is daarom van belang continu te werken aan wat de school zelf wil en welke keuzes er gemaakt worden op basis van de verkregen feedback van de diverse stakeholders.

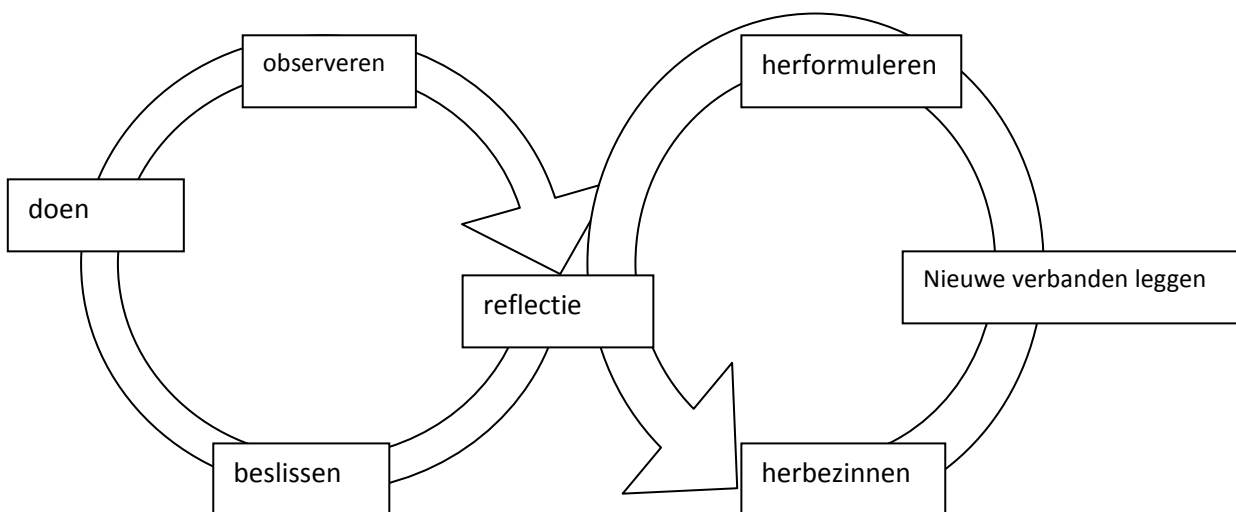
Kern van deze discipline is dat je samen meer leert dan alleen door de inzet van dialoog en discussie en het evenwicht tussen deze vaardigheden (Senge, 1990, pp. 231-240).

Systeemdenken, de vijfde discipline, is bedoeld om een bewustzijn te ontwikkelen dat in de school en de organisatie er een complex geheel van factoren is, die elkaar beïnvloeden en van elkaar afhankelijk zijn. De blik is dan vooral gericht op het geheel, de versterkende processen en stabiliserende processen die in dat geheel plaats vinden. Deze versterkingsprocessen en stabiliserende processen worden weergegeven in causale lussen, zodat zichtbaar wordt welke factoren versterken en welke factoren belemmeren. Kern van deze discipline is de kunst om de bomen en het bos te zien en de hefboom voor verbetering te vinden (Senge, 1990, p. 125).

3.7 De leercyclus

In de leercyclus spelen de vijf leerdisciplines een essentiële rol. Het omvat een set vaardigheden die ingezet worden gedurende de leercyclus. In de leercyclus vindt een dubbele lus plaats. De eerste lus wordt gevormd door de vaardigheid van observeren. Vervolgens vindt er reflectie plaats waarbij er eerst een herbezinning gemaakt wordt van de basisaannames. Vervolgens kunnen er nieuwe verbanden gelegd worden met nieuwe mogelijkheden. Je formuleert dan mogelijke nieuwe richtinggevende ideeën. Dan wordt er beslist hoe het wordt aangepakt om het vervolgens uit te voeren.

In een schema ziet dat er als volgt uit:



figuur 4 leercyclus van Senge

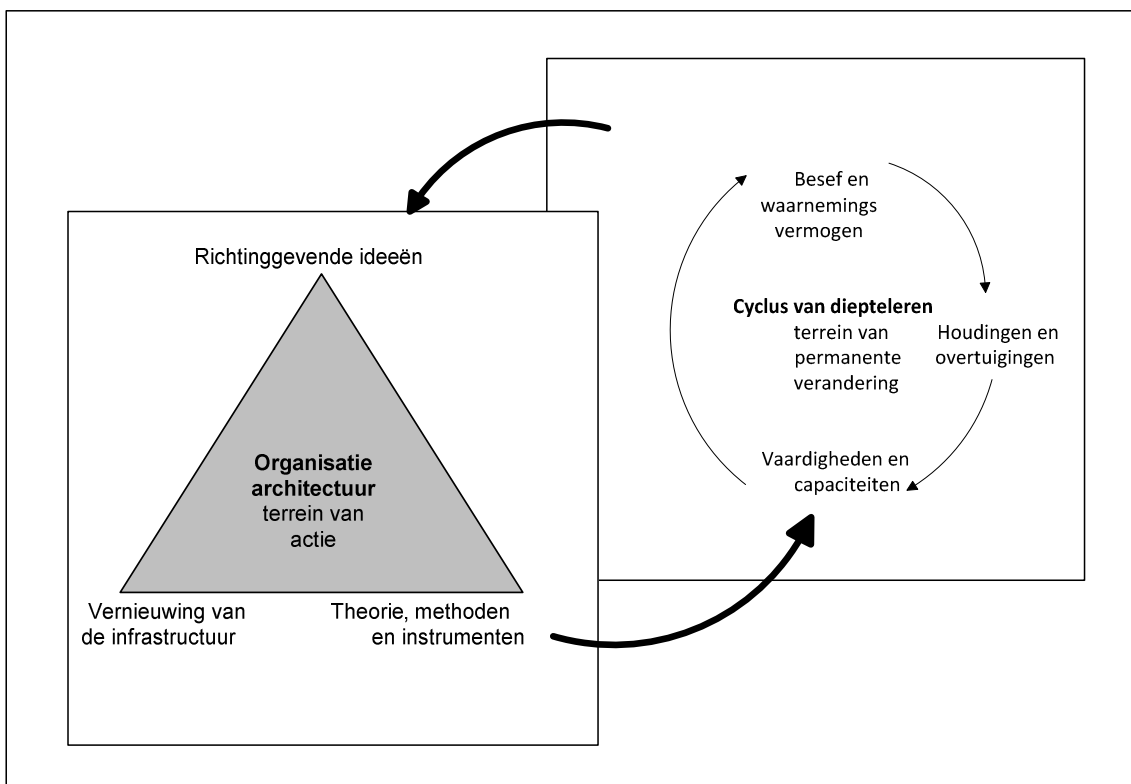
Het belangrijkste bij de leercyclus is het inzetten van de hefboomwerking. Dat betekent dat Je een systeem moet inbouwen dat symptomatische problemen minder aandacht krijgen en fundamentele problemen meer. Onder hefboomwerking wordt dan verstaan het kunnen zien waar acties en veranderingen in een systeem leiden tot grote en structurele veranderingen die blijvend van aard zijn. Senge stelt ook dat een organisatie pas kan gaan leren als de personeelsleden van die organisatie dat gaan doen. Mensen zijn dus de drijvende kracht achter een lerende organisatie. Medewerkers moeten dan gedreven worden door een intrinsieke motivatie. Management krijgt de rol van inspirator, mensen erbij betrekken en niet directief en opleggen. Het samen leren staat centraal.

Leerprocessen verlopen volgens een vast patroon. Allereerst is er het cognitieve stadium waarin nieuwe informatie geleerd wordt. Vervolgens wordt de nieuwe informatie geïntegreerd in nieuwe gedragsregels. In het laatste stadium wordt er geoefend en worden de nieuwe regels geïntegreerd in het handelen volgens nieuwe waarden en uitgangspunten. Er ontstaat dan een nieuw mentaal model. Senge noemt dit diepteleren. De cyclus van diepteleren vormt het wezen van de lerende organisatie.

Er zijn drie architectonische elementen om een lerende organisatie te ontwikkelen. Allereerst zijn dat de bakens. Dit zijn richtinggevend ideeën. Het begint dan bij een visie, gemeenschappelijke waarden en gemeenschappelijke doelen. Deze visie, waarden en doelen staan voor wat de organisatie vertegenwoordigt en wat haar leden proberen te bereiken. Zonder deze richting heeft de organisatie geen richting. Ten tweede is dat de theorie, de methoden en de instrumenten. Mensen kunnen alleen leren als zij zich de theorie eigen kunnen maken, methoden aangereikt krijgen om de theorie te verwerven en instrumenten om daadwerkelijk te leren. Het derde element is de juiste infrastructuur om daadwerkelijk een cyclus van diepteleren te kunnen verwezenlijken.

Beide modellen, de cyclus van diepteleren en de drie architectonische elementen vormen samen de kern van een lerende organisatie.

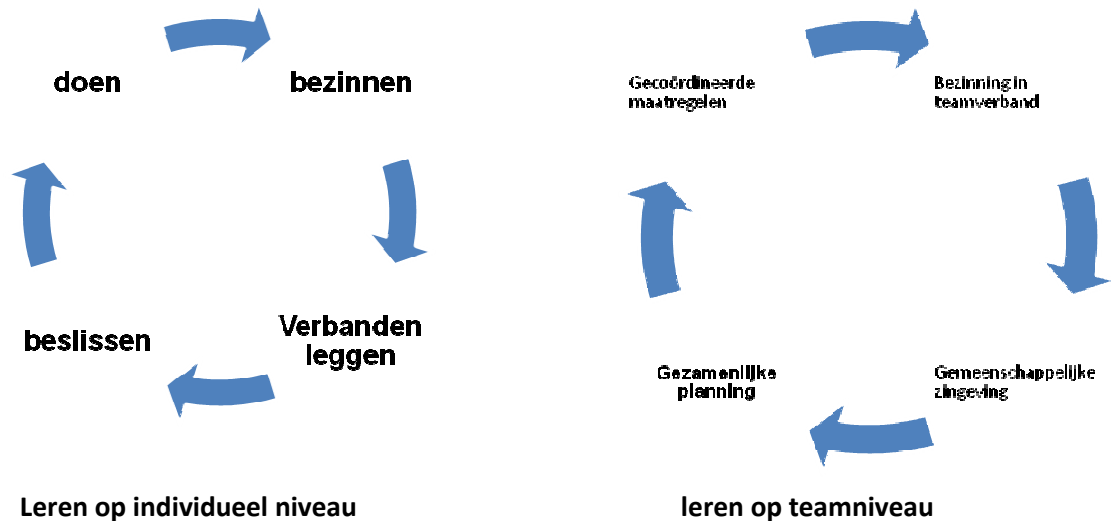
De cyclus ziet als volgt uit (Senge, 2007, p. 23):



figuur 5 architectonische elementen lerende organisatie

Wat er uiteindelijk geleerd is wordt beoordeeld aan de hand van de resultaten. Daarbij is het wel van belang dat je meet wat je kwantitatief moet meten en kwalitatief meet, wat niet kwantitatief gemeten kan worden, zoals intelligentie, openheid, vernieuwing, ethiek, moed, zelfvertrouwen, zorgzaamheid. Tot slot is het van belang te beseffen dat mensen leren op een cyclische manier.

Elke stadium vraagt bewust aandacht.



Figuur 6 Leren op individueel niveau

leren op teamniveau

Wil je succesvol een lerende organisatie op school invoeren, dan is het van belang dat je de lerende organisatie op drie niveaus invoert; de klas, de school en de gemeenschap (Senge, 2007, p. 22). Ook is het belangrijk om je te concentreren op één of twee nieuwe prioriteiten. En tot slot, stelt Senge is het van belang iedereen te betrekken bij de verandering.

De vaardigheden passend bij deze leercyclus zijn terug te vinden in het corporate curriculum beschreven door Kessels (2003, p. 13). Het corporate curriculum heeft zeven functies, volgens Kessels. Ik voeg daar de functie van reflectie zoals Senge deze beschrijft aan toe. Het corporate curriculum heeft dan acht functies:

1. Het verwerven van vakinhoudelijke expertise en vaardigheden die direct verband houden met de kerncompetentie van de organisatie: onderwijs geven.
2. Het leren oplossen van problemen met behulp van de verworven kennis en vaardigheden.
3. Het ontwikkelen van reflectieve vaardigheden (constructieve feedback) en metacognities (het kunnen reflecteren op het eigen denk-, en leerproces) die helpen bij het vinden van wegen om nieuwe kennis op het spoor te komen, deze te verwerven en toepasbaar te maken.
4. Het verwerven van communicatieve en sociale vaardigheden. Deze vaardigheden kan men zien als voertuigen die er voor zorgen dat er toegang komt tot kennis van anderen en het leerklimaat op school aangenamer wordt.
5. Het ontwikkelen van vaardigheden om de eigen motivatie en betrokkenheid bij het leren te vergroten zodat een intrinsieke betrokkenheid ontstaat bij het werk en medewerkers hun werk zelf zo inrichten dat het aansluit bij hun eigen drijfveren om in het onderwijs te werken.
6. Het bevorderen van rust en stabiliteit, zodat nieuwe vaardigheden en nieuwe inzichten zich kunnen verdiepen en kunnen worden uitgebouwd.
7. Het veroorzaken van creatieve onrust die aanzet tot innovatie en nieuwe inzichten op een zodanige wijze dat de noodzakelijke balans tussen rust en stabiliteit en creatieve onrust bewaard blijft.
8. Het bevorderen van het objectieve zelfbeoordelingsvermogen om metareflectie (reflecteren op het proces en de gehanteerde normen en waarden) tot stand te brengen (leercyclus met dubbele lus (Senge et al, 2007, p. 81)

Senge et al. (2007) stellen dat in organisaties waar beoordelen van medewerkers door anderen wordt gedaan, een anachronisme is, in een tijdperk waarin het er op aankomt een leven lang te leren. Het gaat om het ontwikkelen van het vermogen tot objectieve zelfbeoordeling door de medewerker zelf. Dit is één pijler van het levenslange leerproces. Senge et al. (2007, p. 47) stellen dat onderwijs gegeven moet worden vanuit de visie dat onderwijs een levend systeem is. Dergelijk onderwijs gaat uit van een leerproces waar de leerling centraal staat in plaats van de leerkracht. Onderwijs is hier een leerproces waar er variëteit voor de leerling is, in plaats van homogeniteit. En er onderwijs wordt gegeven dat inzicht geeft in een wereld van wederzijdse afhankelijkheid en verandering in plaats van feiten uit het hoofd leren en streven naar de juiste antwoorden.

3.7 Professionele cultuur

Eén van de kenmerken van een professionele cultuur is, dat de individuele professional het volgende jaar beter wil zijn dan nu en hij stelt voor zichzelf leerdoelen, zodat er een permanente cyclus van leren ontstaat (Emst, 1999, pp. 16-20).

Een professionele leraar, de professionele school en een professionele cultuur staan volop in de belangstelling. Het Ministerie van OCW (2007) schrijft in haar kwaliteitsagenda: "Scholen voor morgen" dat de kwaliteit van het onderwijs dat gegeven wordt nooit hoger kan worden dan de kwaliteit van de leraren."

Lieskamp en van Loo (2009, p. 2) geven aan dat de ontwikkeling van de Europese economie naar een kenniseconomie verantwoordelijk is voor een sterkere nadruk op de kwaliteit van het onderwijs. De doelstelling in het zogenoemde Lissabon Akkoord is, dat de Europese Unie de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld moet zijn. Zij stellen verder dat het van belang is te beseffen dat er een economie ontstaan is waarin de productiefactor "kennis" belangrijker is dan de traditionele productiefactoren. Onderwijs speelt daarbij een cruciale rol.

Alex van Emst (1999) stelt dat scholen in deze tijd proactief moeten zijn en moeten anticiperen op veranderingen in hun omgeving. Een leidinggevende in een school heeft dus als taak de school op een goede en effectieve manier tot ontwikkeling te brengen. Schoolleiders zijn volgens van Emst (1999) vooral evenwichtherstellers en geen ontwikkelaars. Ook Senge (2007, 5e druk) geeft aan dat scholen vooral gericht zijn op controle en beheersen. Senge noemt dit een gevolg van de industriële revolutie. Van Emst stelt dat dit een reactie is op drie belangrijke factoren die op de school afkomen:

- De turbulente omgeving. Er zijn veel grote innovaties, er is sprake van schaalvergroting en verregaande deregulering en autonomie vergroting.
- De toenemende complexiteit van de school.
- De groter wordende afstand tussen het management en de rest van de school.

Ook Senge beschrijft in zijn boek dezelfde factoren. De reactie van het management en ook van het personeel is het realiseren van onzekerheidsreductie. Het is een menselijke maar geen professionele reactie, volgens van Emst.

Van Emst onderscheidt drie culturen in het onderwijs:

1. De ambtelijke cultuur. Bij een ambtelijke cultuur is er sprake van een sterke hiërarchie. Een tweede kenmerk is dat men veel waarde hecht aan "het papieren beleidsplan". Notulen zijn ook een wezenlijk onderdeel van een ambtelijke cultuur. Het derde kenmerk is dat ieder veranderingsproces start met een document, waar lang en breed over wordt gediscussieerd.

Uiteindelijk komt er een document waar niemand tegen is maar ook niemand voor. Het vierde kenmerk is dat alle processen traag verlopen. Men heeft de neiging om alles door te schuiven. De schuldvraag is belangrijk. Tot slot is een belangrijk kenmerk de precare positie van het middenmanagement. Ze zitten gemangeld tussen de top en de werkvloer.

2. De politieke cultuur. De politieke cultuur komt veel voor op scholen omdat veel leraren de impliciete opvatting hebben dat de school een democratie is. Het gaat niet om de kwaliteit. Iedereen heeft er verstand van of denkt er verstand van te hebben. Een eerste kenmerk is dat het middenmanagement zich hier op stelt als vertegenwoordigers van de achterban, maar wel zonder last of ruggespraak. Een tweede kenmerk is dat het gaat om de politieke hiërarchie. Een derde kenmerk is dat beslissingen genomen worden op basis van een getal. Er wordt gelobbyd en onderhandeld. Een vierde kenmerk is dat er meer op de "man" gespeeld wordt. Tot slot is een belangrijk kenmerk dat er een ongeschreven regel is "gelijke monniken, gelijke kappen". Er is angst voor precedentwerking.
3. De professionele cultuur. Essentieel bij een professionele cultuur is de erkende ongelijkheid. Iedereen is gelijkwaardig maar er kunnen grote verschillen zijn in kwaliteit. Stelling bij een professionele cultuur is: de professional is volgend jaar beter dan nu. Een tweede kenmerk is dat kwaliteit er toe doet. Er wordt gemobiliseerd op kwaliteit en op affiniteit. Een derde kenmerk is dat er een regel is, dat 80% van degenen die er verstand van hebben, met het voorgenomen beleid eens moeten zijn. De andere betrokkenen worden goed geïnformeerd. Een vierde kenmerk is dat in een professionele cultuur op zoek gegaan wordt naar de kwaliteit die iemand heeft en de wijze waarop deze ingezet kan worden. Een vijfde kenmerk is dat in een professionele cultuur sprake is van het hebben en bieden van kansen, maar ook het stellen van eisen. Tot slot is een kenmerk dat in een professionele cultuur er uit gegaan wordt van een gemeenschappelijke visie op kwaliteit. De ontwikkeling start met een ontwerp, met proeftuintjes, experimenten.

De vijf leerdisciplines van Senge komen overeen met de kenmerken die van Emst geeft. Van Emst stelt ook dat een goede professionele cultuur de voorspeller is van de kwaliteit van de school. Hij stelt verder dat er op systematische wijze aan gewerkt moet worden. Ook Senge geeft aan dat het beoefenen van de vijf leerdisciplines een leven lang aan de orde is. Het werken aan deze vijf leerdisciplines leidt uiteindelijk tot een professionele cultuur.

In het onderwijs speelt de wet Beroepen in het Onderwijs een cruciale rol bij de ontwikkeling van de professional. Lieskamp (et.al 2009) stelt dat een professionele leraar handelingsbekwaam is, opbrengstgericht werkt en ondernemend is. Een professionele leraar is een leven lang aan het leren.

Samenvattend tot slot van dit hoofdstuk kunnen we als kenmerken van een professionele cultuur dan noemen:

1. erkende ongelijkheid tussen teamleden en daar samen over spreken
2. kwaliteit is essentieel
3. besluitvorming vindt plaats door mensen die er verstand van hebben en er bij betrokken zijn
4. er is sprake van een gemeenschappelijke visie op kwaliteit
5. teamleden worden gemobiliseerd op kwaliteit en affiniteit
6. iedereen voelt zich verantwoordelijk voor het bereiken van de doelen van de school vanuit de eigen rol en taakopvatting

7. er is sprake van openheid met een doelmatige en heldere communicatie
8. er wordt gestreefd naar persoonlijk meesterschap
9. leren van en met elkaar is vanzelfsprekend
10. er is sprake van een leven lang leren

3.8 Veranderbereidheid en de lerende organisatie

Doorewaard en de Nijs (2004) definiëren een organisatieverandering als het geheel van “activiteiten waarbij er sprake is van het ingrijpen in het bestaande interne en externe evenwicht van een organisatie, teneinde een verbetering in het functioneren van de organisatie als geheel en de daarbinnen te onderscheiden actoren te realiseren.”

Een lerende organisatie worden is een ingrijpend proces voor alle betrokkenen. Vooral de mate van veranderbereidheid van de medewerker en de wijze waarop de leidinggevenden het invoeringsproces uitvoeren is bepalend voor het slagen van deze organisatieverandering.

De uitkomsten van dit onderzoek vormen de basis voor de te kiezen veranderingsstrategie. Voorop staat dat in een lerende organisatie de medewerker die leert centraal staat. Senge et al. (2007 pp. 24-38) stellen verder dat een organisatie pas leert als de medewerkers zich ontwikkelen en leren. Mensen zijn dus de drijvende kracht achter een lerende organisatie. Medewerkers worden dan gedreven worden door een intrinsieke motivatie. De leidinggevenden krijgen dan de rol van inspirator en betrekken mensen bij de veranderingen en het bereiken van de gemeenschappelijke visie. De afstand tussen de visie en de realiteit is dan de bron van energie en bepaalt de mate van veranderbereidheid van de medewerkers.

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een verantwoording gegeven van de in dit onderzoek gebruikte methoden om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. De populatie wordt allereerst beschreven, vervolgens de opzet van de vragenlijsten, de pilot en de betrouwbaarheid van de vragenlijsten en de representativiteit van de operationele populatie.

4.2 Populatie

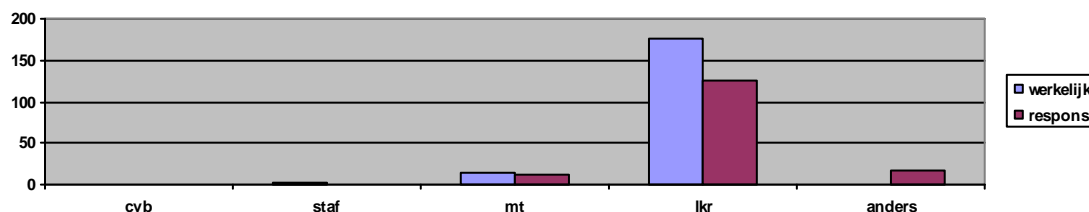
De populatie van de ondervraagden bestaat uit leerkrachten, directies, interne begeleiders, remedial teachers van 13 basisscholen van Stichting X. Er is geen gebruik gemaakt van een steekproef. De vragenlijsten zijn alle werknemers, leerkrachten en directies, uitgereikt. Per school is gebruik gemaakt van een codering bij het uitreiken bestaande uit de codering van de school en een nummer. Zie voor een opbouw bijlage 4 tabel 1.

4.3 Operationele populatie

Vanuit de gehele populatie is uiteindelijk de operationele populatie tot stand gekomen. Alle medewerkers hebben een vragenlijst ontvangen, inclusief de voorzitter van het college van bestuur en één stafmedewerker die niet meer als directeur op een school werkzaam is. In totaal zes medewerkers werken op twee locaties, waarvan één medewerker twee vragenlijsten heeft ingevuld, respectievelijk volgens de situatie van de afzonderlijke scholen. Deze antwoorden zijn samengevoegd. Op één school zijn drie langdurig zieken. De vragenlijst van de voorzitter van het college van bestuur en de stafmedewerker tellen niet mee bij dit onderzoek. De lijsten zijn uit het onderzoek verwijderd. Eén vragenlijst is uit het onderzoek verwijderd omdat deze respondent slechts één van de vragenlijsten heeft ontvangen. In totaal zijn 219 vragenlijsten uitgezet en er hebben in totaal hebben 159 respondenten gereageerd. Er zijn vier vragenlijsten verwijderd. Zie voor een overzicht bijlage 4 tabel 2.

Overzicht functies bij Stichting X.

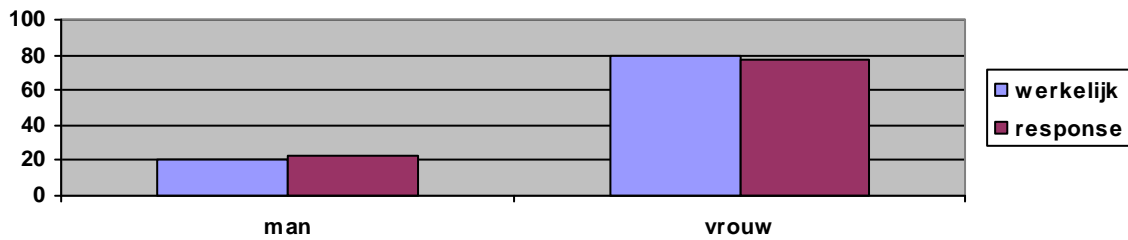
In de vragenlijst is gevraagd naar de functie. De categorie “anders” omvat de functies die afwijkend zijn van de bestaande functies. In figuur 7 is een vergelijking gemaakt met de werkelijke aantallen voorkomende functies en de vermelde functies op de vragenlijsten.



Figuur 7 functies binnen stichting X

Overzicht man vrouw verhouding

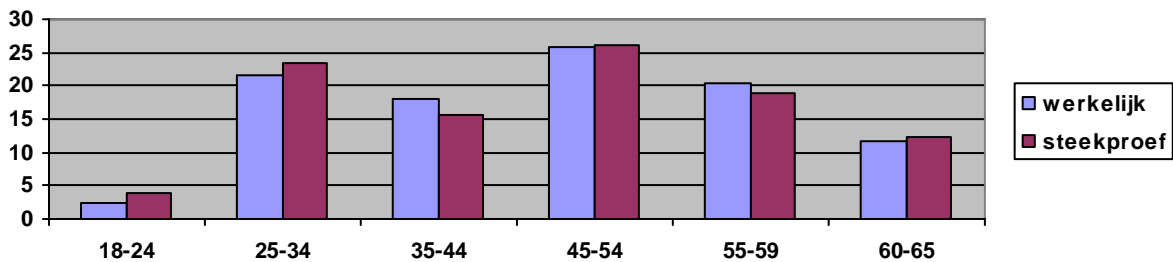
In het onderzoek is gevraagd naar het geslacht van de respondenten. In figuur 8 staat een vergelijking met de werkelijke percentages van de medewerkers van Stichting X.



Figuur 8: man vrouw verhouding in populatie en response (percentages)

Leeftijd

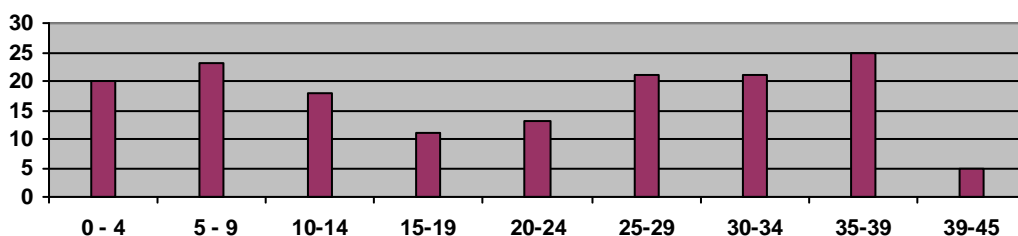
In het onderzoek is gevraagd naar de leeftijd van de respondent. De exacte leeftijd is opgevraagd. De leeftijdsopbouw van de deelnemers aan het onderzoek is vergeleken met de werkelijke leeftijdsopbouw van stichting X. Daarbij is de indeling in categorieën gebruikt die stichting X zelf hanteert. In figuur 9 staat de vergelijking in percentages.



figuur 9: leeftijdsopbouw in populatie en steekproef (percentages)

Ervaring

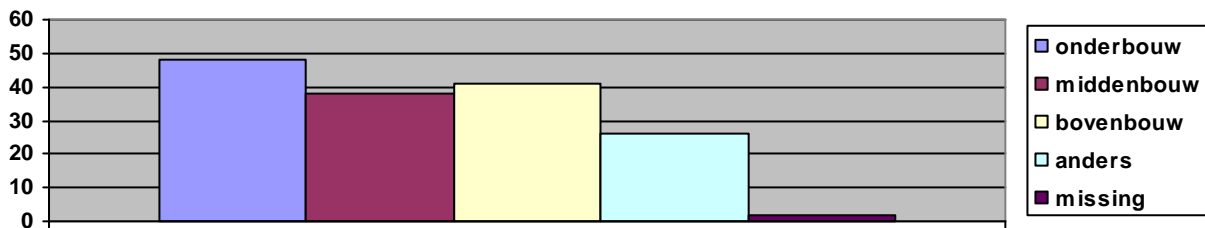
Er is ook geïnventariseerd hoeveel ervaring met werken in het onderwijs de respondenten hadden. Er zijn alleen gegevens beschikbaar van de respondenten. In figuur 10 staat een overzicht hiervan.



Figuur 10 ervaring in het onderwijs bij stichting X

Verdeling onderbouw middenbouw bovenbouw

In de vragenlijst is gevraagd waar de respondent voornamelijk werkt. Onder de categorie “anders” zijn de antwoorden geplaatst die niet gedefinieerd zijn als onderbouw, middenbouw of bovenbouw. Er zijn alleen gegevens beschikbaar van de respondenten. In figuur 11 staat hier een overzicht van.



Figuur 11 overzicht werkzaam in onderbouw, middenbouw, bovenbouw

4.4 Samenstelling vragenlijsten

In het onderzoek zijn twee vragenlijsten afgenomen. De eerste vragenlijst betreft de DINAMO 3.0, een bestaande vragenlijst over de veranderbereidheid van medewerkers (Metselaar, 2008). De tweede vragenlijst gaat over de vijf leerdisciplines van Senge en de mate waarin deze voorkomen in de klas, op school en binnen de stichting. Deze vragenlijst heb ik zelf ontworpen. De vragenlijst wordt vooraf gegaan door vragen naar de leeftijd, de werkervaring, functie en werkzaam in onder-, midden, of bovenbouw en het geslacht van de respondent.

DINAMO VRAGENLIJST

De variabelen in de DINAMO vragenlijst worden in vijf dimensies onderverdeeld. De vijf dimensies zijn: attitude (willen), subjectieve norm (moeten), gedragscontrole (kunnen), bereidheid en gedrag. De vijf dimensies zijn uitgewerkt in deelonderwerpen, die bepalend zijn voor die bepaalde dimensie. De dimensies van de DINAMO 3.0 zijn beschreven in hoofdstuk 2.6. De DINAMO 3.0 vragenlijst hanteert verschillende typen vragen:

- Vragen met een Likertschaal met een vijf-puntscore
- Vragen met semantische differentiaal
- Open vragen (die ik gekoppeld heb aan de verandering om een lerende organisatie te worden).

De semantische differentiaal vragen zijn vragen met aan de uiteinde van de schaal tegenovergestelde labels. Metselaar gebruikt verschillende labels, zoals helemaal oneens tot helemaal eens, zeer negatief tot zeer positief, of klein tot groot.

De vragen met een Likertschaal zijn gesloten vragen op een horizontale as (Brymann & Bell, 2007, p. 248), met het laagste cijfer als zijnde negatief en hoogste cijfer als zijnde positief geformuleerde antwoorden. Bij het onderdeel, informatie en onzekerheid moeten vraag 40, 42, 43, 44 en 45 worden omgepoold, omdat deze vragen niet in dezelfde richting zijn gesteld. Deze vragen geven bij een lage score een positief beeld. Datzelfde geldt voor het onderdeel complexiteit (vraag 47 tot en met 53) en het onderdeel timing (vraag 55 en 60). Deze moeten ook worden omgepoold, zodat deze bij een hoge score ook een positief beeld geven. Ik heb dit uitgevoerd in SPSS. Voor de sleutel van de vragenlijst, zie bijlage 4, tabel 3.

Het onderdeel open vragen bestaat uit drie blokken van vragen:

- Wat is volgens jou de meerwaarde van het worden van een lerende klas, een lerende school en een lerende stichting?
- Verwacht je nog specifieke problemen voor jouw klas, school of stichting?
- Is deze verandering naar een lerende klas, school of stichting volgens jou noodzakelijk?

De antwoorden op deze vragen zijn in een Excell bestand letterlijk overgenomen, gekoppeld aan het respondentnummer. De vragen zijn geordend met behulp van het nummer van de vraag, bijvoorbeeld alle antwoorden op vraag 65A bij elkaar, alle antwoorden op vraag 65B bij elkaar.

In de DINAMO 3.0 is in de instructie voor de ondervraagden door Metselaar opgenomen dat het toegestaan is om de vraag over te slaan omdat dit geen invloed heeft op het onderzoek. Deze scores worden benoemd als missing value. Deze afspraak is in de leeswijzer bij de vragenlijst over de lerende organisatie overgenomen, zodat er geen verwarring kan ontstaan.

Vragenlijst lerende organisatie

In de theorie van Senge wordt een lerende organisatie op drie niveaus ingevoerd, de klas, de school en de stichting. De basis van de lerende organisatie wordt gevormd door de mate waarin de vijf leerdisciplines aanwezig zijn bij medewerkers op ieder niveau. De vragen zijn zodanig opgesteld dat ze steeds vragen in welke mate een bepaalde discipline voorkomt op een bepaald niveau. De termen van de vijf leerdisciplines, zoals systeemdenken, mentale modellen zijn bij medewerkers als begrip niet volledig bekend. De termen zijn kort uitgelegd en uitgewerkt in steeds twee vragen op klas-, school- en stichtingsniveau.

De vragenlijst bestaat uit gesloten vragen. Onder de vraag is een Likert vijfpuntsschaal geplaatst, waarbij het uiterst linkse antwoord de negatieve formulering is en het uiterst rechtse antwoord de positieve formulering. Er wordt gevraagd in welke mate het element van de leerdiscipline van toepassing is in de klas, op school of binnen de stichting. Drie vragen, bij het onderdeel systeemdenken, vraag 26, 28 en 30, zijn geformuleerd in een A en B deel. In het A deel wordt gevraagd of de respondent zich bewust is van bepaald gedrag door een ja of nee antwoord. In het B deel wordt gevraagd in welke mate dit dan is.

4.5 Pilot vragenlijsten

In een pilot zijn de vragenlijsten uitgezet onder zes leerkrachten. Deze leerkrachten werken op een basisschool in Nijmegen. In het schoolplan van deze school staat dat zij een lerende school zijn. Zij hebben de vragenlijsten ingevuld met de volgende opdracht:

“ Klopt de tijd die aangegeven staat voor het invullen van beide onderzoeken? Zijn de vragen helder gesteld? Zijn er vragen die tot verwarring leiden? Zijn er indelingsfouten of typefouten gemaakt? Wat valt u verder nog op? “

In de pilot zijn kleine foutjes en onduidelijkheden er uit gehaald. Ook de factor tijd is getest. De vragenlijst duurde gemiddeld 15 minuten. In de pilot bleek ook dat de terminologie zoals Senge deze hanteert vaak bekend was. Daarom is in de definitieve vragenlijst gekozen voor een omschrijving van vijf leerdisciplines, waarbij de leerdiscipline van Senge er tussen haakjes is achter geplaatst. Tevens zijn typefouten eruit gehaald en zijn vragen die teveel elementen bevatten, herschreven. Eén vraag is van

een negatieve formulering naar een positieve formulering herschreven. Vraag 26, 28 en 30 zijn omgezet in een “ja” of “nee”vraag, met vervolgens een keuzemogelijkheid voor toepasselijkheid indien het antwoord, ja, was.

Het blad met de algemene gegevens is niet opgenomen in de pilotfase, omdat er geen gegevens nodig waren van de proefpersonen.

In de pilotfase is niet gesignaleerd dat bij vraag 8 de scoringslijn ontbrak. Hierdoor is ook op het eind van het onderzoek bij vraag 8 een hoog aantal missing values ontstaan (zie bijlage 4, tabel 4).

4.6 Uitvoering van het onderzoek

De beide vragenlijsten zijn door de onderzoeker afgenomen. Uit een ARBO onderzoek bij stichting X bleek dat de werkdruk bij stichting X als hoog wordt ervaren. Om de deelnemers niet extra te belasten is ervoor gekozen de afname te laten plaatsvinden in al gereserveerde tijd, namelijk onder werktijd.

Na het uitzetten bleek dat het blokje met “naam” niet was weggehaald. Alle directeuren zijn er schriftelijk, per mail en per telefoon op gewezen, dat de naam niet ingevuld hoefde te worden en dat de vragenlijsten volledig anoniem verwerkt worden. Bij één school heb ik een aparte afspraak gemaakt met de directeur van de school om op haar verzoek uitleg te geven en aan te geven wat er met de gegevens gebeurt.

Er is twee keer een oproep gedaan om de vragenlijsten in te leveren. Na invoering bleek dat één respondent niet de goede vragenlijst had ontvangen. Eén proefpersoon had een dubbele vragenlijst ontvangen, omdat zij werkzaam was op twee scholen en zij verwees naar haar eerder ingevulde vragenlijst voor dat stuk van de desbetreffende school. Deze gegevens zijn ingevoerd. De vragenlijst van de voorzitter van het CVB en stafleden van de stichting zijn verwijderd omdat deze uiteindelijk niet bij de doelgroep van het onderzoek horen. Het aantal respondenten komt daarmee op 155.

4.7 Betrouwbaarheid en representativiteit

Voor er gestart kan worden met het analyseren van de gegevens (zie hoofdstuk 5) moet eerst gecontroleerd worden of de meetinstrumenten die gebruikt zijn wel van voldoende kwaliteit zijn. In dit onderzoek zijn allereerst Cronbach Alpha's bepaald. Vervolgens is er Chi—kwadraat toets uitgevoerd (Brymann & Bell, 2007 p.368-369) om inzicht te krijgen in de representativiteit van de operationele populatie.

Voor de interne betrouwbaarheid heb ik gebruik gemaakt van de Cronbach Alpha. Bij de Cronbach Alpha wordt gekeken of de vragenlijst intern consistent is, met andere woorden: meten de items die bij elkaar horen hetzelfde. Cronbach Alpha is een veel gebruikte test om de interne consistentie te meten. De score 0,80 wordt aangegeven als zijnde een acceptabel niveau van de interne betrouwbaarheid. De score 1 staat voor een perfecte, interne betrouwbaarheid en de score 0 voor geen interne betrouwbaarheid (Brymann & Bell, 2007, p. 163-164).

Er zijn afzonderlijke Cronbach-Alpha's berekend over de variabelen attitude (gemeten over 4 criteria gemiddelde score 0,85), over de subjectieve norm (score over twee criteria respectievelijk 0,75 en 0,66), over gedragscontrole (gemeten over 4 criteria, gemiddelde score 0,8 waarbij het criterium kennis en ervaring laag scoort 0,67) en tot slot de bereidheid tot veranderen (score 0,82). De betrouwbaarheid van deze vragenlijst kan goed genoemd worden. (zie voor een overzicht bijlage 4, tabel 5).

Van de vragenlijst van de lerende organisatie bleek na afname dat van vraag 8 geen score maat is opgenomen. Deze vraag werd door sommige respondenten wel ingevuld en sommige niet. Vraag 26, 28 en 30 omvatten eerst een "ja" of "nee" component. Vervolgens kon, indien het antwoord "ja" was, een keuze gemaakt worden uit een 5 puntsschaal. Bij vraag 28 en vraag 30 was deze 5 puntsschaal vergeten. Sommige respondenten hebben deze zelf ingevuld. Sommige hebben het weggelaten. Om negatieve beïnvloeding op te heffen, zijn deze vragen geschrapt.

Er is een Cronbach-Alpha analyse uitgevoerd over hele vragenlijst. Deze score was 0,856 waarmee bewezen is dat de vragenlijst intern betrouwbaar is. Vervolgens is er een Cronbach-Alpha is uitgevoerd per klas, school en stichting. De scores waren respectievelijk 0,73, 0,8, 0,85. Ook is er een Cronbach-Alpha uitgevoerd per discipline. Persoonlijk meesterschap scoort 0,61, mentale modellen 0,57, gemeenschappelijke visie 0,65, teamleren 0,66 en systeemdenken 0,62. De betrouwbaarheid van deze vragenlijst kan redelijk genoemd worden met uitzondering van het onderdeel "mentale modellen". Zie bijlage 4, tabel 6.

De vraag of de groep respondenten een representatieve vertegenwoordiging is van de onderzoekspopulatie is gemeten met de chi -kwadraat test. Met deze toets wordt gemeten hoe zeker we er van kunnen zijn dat de gegevens een daadwerkelijke vergelijking kunnen maken voor de onderzoekspopulatie.

Deze toets kan worden uitgevoerd voor de variabelen school, geslacht en leeftijd omdat bij deze variabelen zowel gegevens uit de gehele en de operationele populatie aanwezig zijn. De overschrijdingskansen bij een chi-kwadraattoets bij deze drie variabelen zijn respectievelijk .974, .491 en .909. Dit is een aanduiding dat er geen daadwerkelijke verschillen zijn tussen de gehele populatie en de operationele populatie.

5.1 Inleiding

In deze paragraaf geef ik antwoord op de centrale vraagstelling en de verschillende deelvragen op basis van de data die ik verzameld heb. De resultaten van de diverse toetsen zijn opgenomen in bijlage 4. Het betreft hier een overzicht van de relevante data om de onderzoeksvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden. Het volledige data-overzicht en de vragenlijsten zijn voor inzage beschikbaar.

Metselaar (2005 p. 34) stelt dat de veranderingsbereidheid van medewerkers bepaald wordt, door de uitkomsten die de medewerker verwacht van het veranderingsproces (attitude), de houding van collega's en leidinggevende tegenover het veranderingsproces (subjectieve norm) en de hoeveelheid controle die de medewerker over het veranderingsproces ervaart (gedragscontrole). Senge (2007, p. 12-13) stelt dat de vijf leerdisciplines werken op drie niveaus die in elkaar passen, elkaar beïnvloeden en met elkaar samenhangen.

Voor dit onderzoek is van belang in welke mate medewerkers bereid zijn om te veranderen en welke elementen van een lerende organisatie al aanwezig zijn. Op basis van de resultaten kan dan een passende veranderingsstrategie vastgesteld worden.

De centrale vraagstelling van het onderzoek was:

In welke mate zijn medewerkers bij Stichting X bereid om een lerende organisatie te worden en welke interventies kunnen bijdragen om te komen tot een lerende organisatie als middel om uiteindelijk een professionele cultuur te realiseren?

De centrale vraagstelling leidt tot een aantal deelvragen. De resultaten van het onderzoek beschrijf ik aan de hand van de verschillende deelvragen in de volgende paragraaf.

Bij de vragenlijst van de DINAMO 3.0 worden ook drie open vragen gesteld:

- Wat is volgens u de meerwaarde van een lerende klas, lerende school en lerende stichting?
- Verwacht u problemen bij het invoeren van een lerende klas, lerende school en lerende stichting?
- Vindt u het noodzakelijk dat er een lerende klas, lerende school en lerende stichting wordt ingevoerd?

De meerwaarde, de verwachte gevolgen en de gevoelde noodzakelijkheid hebben een belangrijke invloed op de mate van veranderbereidheid. Zie voor een uitgebreid overzicht bijlage 6. In de behandeling van de deelvragen zijn de open vragen meegenomen.

5.2 Deelvraag 1

De eerste deelvraag die beantwoordt moet worden is:

Welke elementen van een lerende organisatie zijn nu aanwezig in de scholen van stichting X en op welk niveau van de organisatie, de klas, de school of de stichting?

Gestart is met het meten van de mate waarin de vijf leerdisciplines aanwezig zijn op het niveau van de klas, de school en de hele organisatie over alle 13 scholen. De vijf leerdisciplines gemeten over de klas scoren een gemiddeld van 3,64 op een vijfpuntsschaal. Slechts één school scoort daar beduidend onder met een score van 3,34. Drie scholen scoren beduidend hoger met een score van 3,84 tot 3,90. Zie bijlage 4, tabel 7.

De vijf leerdisciplines gemeten over de school scoren een gemiddelde van 3,64. Ook hierbij is één score beduidend lager (3,00). Het betreft hier dezelfde school als op het niveau van de klas. Twee scholen scoren iets hoger dan het gemiddelde met 4,08.

De vijf leerdisciplines gemeten over de stichting scoren beduidend lager dan die gemeten over de school en de klas met een gemiddelde van 3,29. Hierbij scoort dezelfde school weer lager dan de meeste scholen met een score van 2,98. Voor deze school is een aparte t-toets uitgevoerd. En drie scholen scoren hoger dan het gemiddeld met een score van 3,43 tot 3,49. De hoog scorende scholen zijn steeds andere scholen.

Er is getoetst of er significante verschillen zijn tussen de laag-scorende school en de overige scholen op de afzonderlijke disciplines en de verschillende niveaus. Significant verschillend zijn (alpha = 0.05) persoonlijk meesterschap in de klas- en op schoolniveau. Ook mentale modellen op school, de gemeenschappelijke visie op school- en stichtingsniveau, teamleren in de klas, school en in de stichtingsniveau wijken negatief af. Deze elementen van de vijf leerdisciplines komen dus op deze school minder voor dan bij de rest van de scholen (zie bijlage 4, tabel 8).

Alle scores, behalve systeemdenken, gemeten over de vijf leerdisciplines zijn op stichtingsniveau lager dan op klas- en schoolniveau (zie tabel 2 en in bijlage 4 tabel 9). Opvallend is ook dat op alle drie niveaus systeemdenken beduidend lager scoort dan de vier overige leerdisciplines. Dit is opmerkelijk omdat systeemdenken de basis is van een lerende klas, school of organisatie.

Tabel 2 gemiddelde scores aanwezigheid vijf leerdisciplines op klas-, school- en stichtingniveau

	n	Minimum	maximum	mean	Std. deviation
Pmklas	143	3	5	3,82	0,487
Pmschool	155	2	5	3,65	0,628
Pm stichting	151	1	5	3,54	0,641
Mm klas	139	1	5	3,64	0,682
Mm school	155	2	5	3,48	0,726
Mm stichting	147	1	5	3,27	0,683
Gv klas	142	1	5	3,22	0,675
Gv school	155	2	5	3,84	0,598
Gv stichting	139	1	5	3,12	0,674
TI klas	142	3	5	4,27	0,538
TI school	154	2	5	3,64	0,623
TI stichting	147	1	5	3,07	0,689
Sd klas	141	2	5	3,26	0,656
Sd School	151	0	5	3,17	0,843
Sd stichting	125	1	5	3,29	0,778
Valid N listwise	106				

Grote en kleine scholen

Met behulp van een t-toets is onderzocht of de schoolgrootte van invloed is op de mate waarin elementen van een lerende organisatie voorkomen op de drie eerder genoemde niveaus. Per discipline gemeten constateer ik kleine verschillen tussen grote en kleine scholen. Bij persoonlijk meesterschap op klas- en schoolniveau scoren kleine scholen hoger dan grote scholen op klas- en schoolniveau. Bij mentale modellen scoren kleine scholen ook hoger dan grote scholen. Bij gemeenschappelijke visie is alleen op klassenniveau een hogere score te zien bij kleine scholen. Dezelfde hogere scores bij kleine scholen zien we bij teamleren en systeemdenken. Zie bijlage 4, tabel 10. De overschrijdingskansen zijn op drie na groter dan de gangbare waarde van 0.05. Bij de meeste leerdisciplines op klas-, school- en stichtingsniveau kan geen verschil worden aangetoond tussen grote en kleine scholen. Alleen bij gemeenschappelijk visie op klassenniveau, bij teamleren op schoolniveau en bij systeemdenken op stichtingsniveau zijn de verschillen significant (zie tabel 3). De kleinere scholen scoren hier hoger dan de grotere. Dat is ook bij de niet significante verschillen op één uitzondering na het geval. In principe kunnen we hieruit concluderen dat de variabele "grote en kleine school" weinig invloed heeft op het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines op klas-, school-, en stichtingsniveau. In bijlage 4 tabel 11 staat het resultaat van deze toetsing.

Tabel 3 t-test significante verschillen tussen grote en kleine scholen en aanwezigheid vijf leerdisciplines op klas-, school-, en stichtingsniveau

	T	Df	Sig.(2-tailed)	Mean difference
Gemeenschappelijke visie klas	- 2,273	140	0,25	-,268
Teamleren school	-2,289	152	,023	-,241
Systeemdenken stichting	-2,053	123	,042	-,314

Management en leerkrachten

Er is tot slot van deze paragraaf is ook getoetst of er verschillen ontstaan zijn bij de scores op de aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op klas-, school- en stichtingsniveau als we de groep management (directeuren, adjunct-directeuren en locatieleiders) vergelijken met de groep leerkrachten (inclusief de groep anders, interne begeleiders, remedial teachers). Men zou kunnen veronderstellen dat de groep management over meer informatie beschikt en beter op de hoogte is van de toekomstige situatie dan de leerkrachten.

Op alle leerdisciplines op stichtingsniveau, met uitzondering van systeemdenken, scoort het management significant hoger (positiever) dan de groep leerkrachten (inclusief de categorie anders). Zie bijlage 4, tabel 12 en 13. De directeuren staan positiever ten opzichte van de verandering dan de leerkrachten.

Ook bij persoonlijk meesterschap op schoolniveau scoort het management significant hoger. Tot slot scoort de groep leerkrachten wel significant hoger bij systeemdenken op schoolniveau. Zie bijlage 4 tabel 13.

5.3 Deelvraag 2

Hoe is de veranderbereidheid van medewerkers van de scholen van stichting X met betrekking tot een lerende organisatie? In welke mate zijn elementen van veranderbereidheid van de medewerkers per school aanwezig om een lerende organisatie te willen worden?

In de analyses is de variabele “doel gedrag” niet in de analyse betrokken, omdat deze niet onder de voorwaarden valt die de mate van veranderbereidheid bepalen, Metselaar (2005) De vragen die bij deze variabele zijn opgenomen in het DINAMO-model hebben geen betrekking op het eigen gedrag maar op het waargenomen gedrag van collega’s en zijn daarom minder relevant.

De score voor veranderbereidheid is gemiddeld 3,63 wanneer een vergelijking gemaakt wordt op functieniveau (zie tabel 4). In eerste instantie heb ik gekeken naar de functies in relatie tot de veranderbereidheid. Ik heb dit gedaan op iedere voorwaarde van het DINAMO model in relatie tot de functie: leerkracht, adjunct-directeur(klein aantal), directeur (klein aantal) en anders, zoals een interne begeleider.

De categorie (adjunct)directeur en anders scoren op alle onderdelen hoger dan de categorie leerkracht. Op alle voorwaarden scoren de directeurs het hoogst. Alleen de scores bij complexiteit van de verandering zijn de scores nagenoeg gelijk. Opvallend is de score bij de leerkrachten op de voorwaarde: betrokkenheid (2,73) tegen de score van de directeur (3,72). Ook de score informatievoorziening over de verandering is bij de leerkrachten 2,92 en bij de directeurs 3,65.

Kijken we daarna naar de mate van veranderbereidheid, dan zie je bij de leerkrachten de laagste score en bij de directeurs de hoogste score (resp. 3,51 en 4,33). Als de verschillen tussen leerkrachten (hier gedefinieerd als antwoordcategorieën leerkracht en anders) en het management (directeur, adjunct-directeur en locatieleiders) getoetst worden met een t-toets bij een alpha van 0,05, dan blijkt dat leerkrachten op alle onderdelen significant negatiever scoren dan het management met uitzondering van subjectieve houding en complexiteit. Zie bijlage 4, tabel 14 en 15.

Opmerkelijk zijn de lage scores bij leerkrachten op de emoties die bij een verandering een rol spelen. Ook de betrokkenheid, de kennis en de informatie over de verandering en ook de veranderbereidheid zelf zijn erg verschillend. Juist deze elementen zijn bepalend zijn voor de veranderbereidheid en als deze ontbreken wordt het gewenste gedrag niet vertoond (Metselaar 2007). Zie bijlage 4 en in bijlage 4 tabel 14.

Tabel 4 Verschillen in veranderbereidheid bij verschillende functies

	leerkracht	Adjunct-	directeur	Anders	Totaal
Gevolgen	3,58	3,81	3,99	3,96	3,66
Emoties	3,61	4,10	4,29	4,03	3,71
Meerwaarde	3,40	3,70	3,96	3,67	3,48
Betrokkenheid	2,73	3,38	3,72	3,26	2,87
Noodzaak	3,13	3,67	3,70	3,39	3,21
Houding	4,05	4,13	4,41	4,21	4,10
Kennis	3,20	3,66	3,94	3,61	3,30
Informatie	2,92	3,42	3,65	3,47	3,05
Complexiteit	3,40	3,17	3,44	3,43	3,40
Timing	3,05	3,46	3,69	3,54	3,16
Veranderbereidheid	3,51	4,00	4,33	4,02	3,63

Deze grote verschillen zijn aanleiding om de verdere analyse te beperken tot de groep waar het echt om gaat bij het invoeren van verandering op scholen: namelijk de leerkrachten (inclusief de groep anders).

Vervolgens is alleen voor de groep leerkrachten gemeten of er verschillen ontstaan door de onafhankelijke variabele grote of kleine school.

In eerste instantie heb ik alleen gemiddelden uitgerekend voor veranderbereidheid. Het gemiddelde bij de grote scholen is 3,53 en bij kleine scholen, 3,67 (zie bijlage 4, tabel 16). De scores van de verschillende scholen voor veranderbereidheid lagen tussen de scores 3,34 en 3,92. Er is sprake van weinig differentiatie. Uit de t-toets, blijkt dat het verschil tussen grote scholen en kleine scholen niet significant is. Kijken we nu naar de veranderbereidheid in relatie tot grote scholen en kleine scholen, dan behalen grote scholen lagere scores op de voorwaarden van veranderbereidheid dan kleine scholen. Alleen bij het onderdeel "subjectieve houding" scores grote scholen iets hoger. Kijken we nu naar de resultaten op de t-toets, dan zien we bij een alpha van 0,05 nergens significante verschillen. Zie bijlage 4, tabel 17.

Kijken we nu naar de open vragen en de noodzakelijkheid van een lerende klas, dan heeft slechts 1/3 deel van de 155 respondenten gereageerd (zie bijlage 4). Leren en ontwikkelen wordt als noodzakelijk ervaren en er wordt hier wel een relatie gelegd met de veranderende maatschappij. Een lerende school wordt als minder noodzakelijk gezien. Wel vinden de respondenten dat leren en ontwikkelen op schoolniveau belangrijk is. Hier vindt slecht een kleine minderheid van de 37 reacties) dat een lerende stichting zinvol is. Het merendeel vindt het niet noodzakelijk.

5.4 Deelvraag 3

Is er een samenhang tussen de mate van aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op klas-, school-, en stichtingsniveau en de veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met een professionele cultuur?

Er zijn correlaties berekend tussen de aanwezigheid van de vijf leerdisciplines en de voorwaarden die bepalend zijn voor de mate van veranderbereidheid (attitude, subjectieve norm en gedragscontrole). Zie bijlage 4, tabel 18. Ook hier is alleen de categorie leerkrachten (leerkrachten en de categorie anders) gebruikt, omdat het uiteindelijk om deze categorie gaat. De groep management (directeuren, adjunct-directeuren en locatieleiders) zijn in de berekening niet meegenomen. De correlatie is uitgevoerd op alle elementen van veranderbereidheid en aanwezigheid van kenmerken van een lerende organisatie.

Lerende organisatie klas hangt significant positief samen met gevolgen van de verandering, de emoties, de beschikbare kennis, de beschikbare informatie en de beschikbare tijd (alpha 0,05). De correlaties zijn niet hoog. Ze liggen tussen de 0,194 en 0,293. De correlatie met veranderbereidheid is niet significant.

Lerende organisatie school hangt significant positief samen met noodzaak om de te veranderen, de beschikbare informatie en de mate van complexiteit. Ook hier zijn de correlaties niet hoog. Ze liggen tussen 0,203 en 0,370 (complexiteit). Er is ook geen correlatie met veranderbereidheid. Deze is zelfs heel licht negatief (-, 008).

Lerende organisatie stichting hangt significant positief samen met de gevolgen van de verandering, de emoties, de gevoelde noodzaak, de beschikbare kennis, de controle die de medewerker voelt, de beschikbare informatie, de mate van complexiteit en de beschikbare tijd. Ook deze correlaties zijn niet hoog. Deze correlaties liggen tussen 0,181 en 0,344 (de gevolgen van de verandering). De correlatie met veranderbereidheid is positief significant (0,263).

Bij de open vragen wordt door een kleine minderheid aangegeven dat zij niet weten wat een lerende klas, school of stichting is en dus ook niet kunnen bepalen of de vijf leerdisciplines aanwezig zijn. Er wordt bij de open vragen ook gevraagd om meer informatie over een lerende klas, school en stichting.

Bij de open vragen ligt de bereidheid om te veranderen naar een lerende klas vooral in de verwachte meerwaarde dat zij meer van elkaar leren en het een grotere uitdaging is voor de kinderen. Slechts een fractie van de respondenten denkt dat dit beter aansluit bij de huidige situatie van de maatschappij.

Datzelfde geldt voor een lerende school waar vooral het van en met elkaar leren en gebruik maken van elkaars deskundigheid als belangrijk wordt gezien. Op de vraag wat de meerwaarde is van een lerende stichting reageren maar 46 respondenten. Zij denken dat een gemeenschappelijke visie, een betere samenwerking en het samen leren de meerwaarde is. Er wordt nu wel vaker gerefereerd aan de toekomst van het onderwijs.

Kijken we vervolgens gedetailleerd naar de antwoorden met betrekking tot de meerwaarde (DINAMO vraag 20-24) dan zijn het verhogen van de kwaliteit en het verhogen van het opbrengstgericht werken de grootste motivatoren (resp. 3,63 en 3,58). Kijken we gedetailleerd naar de antwoorden met betrekking tot de bereidheid (DINAMO vraag 28-31) dan is de hoogste, gemiddelde score, de bereidheid om zich in te zetten voor de huidige doelen van de school (3,95). De bereidheid om collega's te overtuigen van de noodzakelijkheid om een lerende school te worden is het laagst (3,33). Zie bijlage 4, tabel 19.

5.5 Deelvraag 4

Is er een samenhang tussen de mate van veranderbereidheid van leraren een lerende organisatie te worden met objectieve kenmerken van de populatie? Is er een samenhang tussen de objectieve kenmerken en de mate waarin de vijf leerdisciplines aanwezig zijn?

Objectieve kenmerken van de populatie zijn functie, geslacht, leeftijd, aantal jaren ervaring en het werkzaam zijn in onder-, midden- en bovenbouw. Van belang is te weten of objectieve kenmerken van invloed zijn op de mate van veranderbereidheid om een lerende organisatie te worden. Ook is het interessant te weten of deze kenmerken van invloed zijn op de mate waarin de vijf leerdisciplines voorkomen op klas-school en stichtingsniveau.

Funcities

De functies zijn behandeld in paragraaf 5.2 en 5.3. En in het vervolg van deze paragraaf wordt alleen gekeken naar de categorie leerkrachten en anders.

Geslacht

Bij stichting X zijn meer vrouwen (113) dan mannen werkzaam als leerkracht of in de categorie anders(28). Gemiddeld scoren de vrouwen iets hoger op de mate van veranderbereidheid dan mannen. In de mate waarin de vijf leerdisciplines voorkomen in de klas, scoren de mannen hoger. Op het niveau van de school is het verschil minimaal. Ook op het niveau van de stichting is het verschil minimaal.

Tabel 5 relatie geslacht en veranderbereidheid en lerende organisatie

	Veranderbereidh	Lerende klas	Lerende school	Lerende stichting
Man	3,26	3,83	3,57	3,25
Vrouw	3,65	3,59	3,64	3,22
totaal	3,58	3,64	3,63	3,23

Bij de t-toets op de vijf leerdisciplines en de mate van veranderbereidheid is alleen het verschil op klasniveau significant (mannen scoren hoger dan vrouwen). Bij veranderbereidheid scoren de vrouwen significant hoger dan de mannen. Zie bijlage 4 tabel 20.

Leeftijd

Er is eerst gekeken naar de gemiddelde scores. Gemiddeld is de score van de mate van veranderbereidheid 3,58. Opmerkelijk is dat de leeftijdscategorie 25-34 jaar en de leeftijdscategorie 60

jaar en ouder lager scoren dan alle andere categorieën. De leeftijdscategorie 35 tot en met 44 jaar en 45 tot en met 54 scoren het hoogst in de mate van veranderbereidheid. Zie tabel 6.

Op het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines op het niveau van de klas zien we wel opmerkelijke verschillen. Het laagst scoren de leeftijdscategorie tot 24 jaar (3,46) en de leeftijdscategorie 35-44 jaar (3,48) en de leeftijdscategorie 60 jaar en ouder (3,44). Het hoogst 55 jaar tot 59 jaar (3,83). Ook de leeftijdscategorie 25 tot 34 jaar scoort ook aanmerkelijk hoger dan het gemiddelde van 3,64 (3,71).

Op schoolniveau is de gemiddelde score ook 3,63. Opmerkelijk genoeg scoort nu de categorie tot 24 jaar het hoogst (3,72) en het laagst de categorie van 60 jaar en ouder (3,46). Op stichtingsniveau is de gemiddelde score het laagst (3,22). Ook hier weer scoort de leeftijdscategorie tot 24 jaar het hoogst (3,37) maar het laagst de categorie 35 tot 44 jaar (3,19) en 55 tot 59 jaar (3,12). Over het geheel genomen scoort de categorie 60 jaar en ouder op alle onderdelen lager dan het gemiddelde.

Tabel 6 leeftijd in relatie tot veranderbereidheid en lerende organisatie

	Veranderbereidh	Lerende klas	Lerende school	Lerende
Tot 24	3,63	3,46	3,72	3,37
25-34	3,48	3,71	3,64	3,33
35-44	3,65	3,48	3,67	3,19
45-54	3,65	3,64	3,66	3,24
55-59	3,62	3,83	3,61	3,12
60 en	3,42	3,44	3,46	3,13
TOTAAL	3,57	3,64	3,63	3,23

Met een variatieanalyse is getoetst of deze verschillen significant zijn. Dat blijkt alleen het geval te zijn op klasniveau (0,02) bij een alpha van 0,05). Er is een duidelijk verschil, tussen de leeftijdscategorie 35-44 (negatiever) en de leeftijdscategorie 55-59 jaar (positiever). Zie bijlage 4, tabel 21.

Ervaring

De score op de mate van veranderbereidheid is gemiddeld 3,58. Opmerkelijk is hier dat de groep met de meeste en de minste ervaring het meest afwijken van het gemiddelde, namelijk 3,53 en 3,52. De groep met 11 tot 20 jaar ervaring scoort het hoogst (3,69).

De gemiddelde score voor het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines op klas niveau is 3,64. Hier scoort opmerkelijk genoeg de groep met 11 tot 20 jaar ervaring het laagst en de groep met meer dan 30 jaar ervaring het hoogst (3,69). Op schoolniveau is het gemiddelde 3,63. Ook hier scoort de groep met 10-20 jaar ervaring het laagst (3,58). De groep met 20 tot 30 jaar ervaring scoort het hoogst (3,73). Op stichtingsniveau is het gemiddeld aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines het laagst (3,24). Het laagst scoort hier de groep 31 tot 40 jaar ervaring en het hoogst de groep 10-20 jaar (3,35). Met de variatieanalyse geeft geen van de variabelen significante verschillen te zien. Zie bijlage 4 tabel 22.

Tabel 7 ervaring in relatie tot veranderbereidheid en een lerende organisatie

Jaar	Veranderbereid	Lerende klas	Lerende school	Lerende stichting
0-10	3,53	3,64	3,61	3,31
11-20	3,69	3,57	3,58	3,35
21-30	3,62	3,67	3,73	3,16
31-40	3,52	3,69	3,59	3,12
TOTAAL	3,58	3,64	3,63	3,24

Onderbouw, middenbouw, bovenbouw

Maken we dezelfde analyse voor de leerkrachten in het werkzaam zijn in onderbouw, middenbouw, bovenbouw of anders, dan is de gemiddelde score van veranderbereidheid 3,58. De categorie anders scoort hier het hoogst (3,76) en de categorie middenbouw het laagst (3,45). Het aanwezig van de vijf leerdisciplines op klas niveau scoort gemiddeld 3,64. Het hoogst scoort hier de bovenbouw (3,84) en het laagst de onderbouw 3,52. Kijken we naar het niveau van de school, dan is het gemiddelde 3,62 en zijn alle scores nagenoeg gelijk. Op stichtingniveau is de score weer aanmerkelijk lager (3,23). Hier scoort weer de groep anders het hoogst (3,27) en de middenbouw het laagst (3,14).

Bij toetsing met de variatieanalyse (zonder de categorie "anders" mee te nemen, blijkt dat alleen de lerende klas significant verschilt. Uit de nadere analyse blijkt dan dat de onderbouw en de middenbouw negatief verschillen ten opzichte van de bovenbouw. Zie bijlage 4 tabel 23.

Tabel 8 werkzaam in bouw in relatie tot veranderbereidheid en lerende organisatie

	Veranderbereid	Lerende klas	Lerende school	Lerende
Onderbouw	3,68	3,52	3,62	3,20
Middenbouw	3,45	3,60	3,66	3,14
Bovenbouw	3,53	3,84	3,61	3,34
Anders	3,76	3,57	3,53	3,27
Totaal	3,58	3,64	3,62	3,23

5.6 Deelvraag 5

Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van vijf leerdisciplines kunnen in het voordeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen Stichting X?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden is eerst het gemiddelde berekend van alle elementen die de veranderbereidheid bepalen.

Als we kijken naar de hoge scores bij de voorwaarden, dan scoren hoog: gevolgen voor het werk, emoties, houding van collega's. (zie bijlage 4, tabel 24.) Gevolgen voor het werk en emoties zijn zeer sterk gecorreleerd aan veranderbereidheid (0,592 en 0,609). Houding van collega's hangt ook significant samen met veranderbereidheid maar in geringere mate (0,275). Zie bijlage 4, tabel 18.

Kijken we naar de mate waarin men vindt dat de lerende organisatie aanwezig is, zijn de gemiddelden op klassenniveau en op schoolniveau hoog en die op stichtingsniveau beduidend lager op stichtingsniveau. (resp. 3,64, 3,63 en 3,23).

De mate waarin de lerende organisatie aanwezig is op klassenniveau en schoolniveau hebben geen relatie met de mate van veranderbereidheid. De mate waarin men dat op stichtingsniveau vindt, hangt wel significant samen met veranderbereidheid (0,263). Zie bijlage 4, tabel 18.

Kijken we gedetailleerder naar de antwoorden op de vragen dan zien we dat de aanwezigheid van elementen van een lerende klas gemiddeld overal het hoogst scoren. Zie bijlage 5, tabel 9. In de DINAMO zijn de gemiddelde scores het hoogst bij het zich verantwoordelijk voelen voor het werk (4,06). Ook de mate waarin de directie leidinggevende en het CVB tegenover deze verandering staan wordt hoog gewaardeerd (resp. 4,31 en 4,47). Ook het willen bereiken van de doelen die de school zichzelf stelt wordt hoog gewaardeerd (3,95). Tot slot is de score op de vraag hoe de verandering naar een lerende school in relatie tot de eigen positie redelijk hoog gewaardeerd (3,97). Zie bijlage 4, tabel 19.

Bij de open vragen is er een vraag gesteld naar de verwachte problemen bij de invoering van een lerende klas, school en stichting. Ongeveer 1/3 deel van de respondenten hebben deze vragen ingevuld. Het deel van de respondenten verwacht geen of weinig problemen bij het invoeren van een lerende klas. Wel wordt opmerkelijk vaak tijd, ruimte en voldoende middelen als voorwaarde genoemd. Als je de vraag naar de verwachte problemen positief herformuleert dan zullen de veranderingen rustig aangepakt moeten worden. Ook wordt als belangrijk gezien dat er niet teveel veranderingen tegelijkertijd ingevoerd worden. Tot slot kan men concluderen dat men graag voldoende tijd, informatie en kennis en dat er aandacht is voor het benodigde draagvlak.

5.7 Deelvraag 6

Welke voorwaarden van veranderbereidheid en het aanwezig zijn van vijf leerdisciplines kunnen in het nadeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen Stichting X?

Laag scoren de volgende voorwaarden: betrokkenheid bij de verandering, noodzaak om te veranderen, kennis, informatie, ervaring met eerdere veranderingen, tijd en mankracht. Zie bijlage 4 tabel 24. Vervolgens is bekeken of er een samenhang is met veranderbereidheid. Al deze voorwaarden hebben een sterke, significante correlatie met veranderbereidheid (0,360 tot 0,566- voor tijd en mankracht). Zie bijlage 4 tabel 18. Kijken we nu gedetailleerder naar de vragen, dan zien we een aantal items met lage gemiddelde score. De laagste score krijgt het met collega's overleggen over een lerende school (2,24) gevolgd door vraag naar de negatieve ervaringen in het verleden (2,40). Ook betrekkelijk laag scoren de factoren: het aansturen van het veranderingsproces (2,66), het hebben van informatie (2,72), de verwachte werkdruk (2,86), de gevolgen voor de school als het niet lukt een lerende school te worden (2,89), het grote aantal veranderingen waar men bij betrokken is geweest (2,85) en het kunnen omgaan met eventuele weerstand van collega's (2,88). Ook het niet kunnen overzien van de gevolgen is een factor die laag scoort (2,77). Zie bijlage 4, tabel 19.

Bij de open vragen worden op alle niveaus gebrek aan informatie, onvoldoende tijd, teveel veranderingen tegelijkertijd genoemd. Opvallend bij de open vragen is, dat een deel van de respondenten niet weet wat een lerende klas, school of stichting inhoudt en er wordt ook gevraagd om meer informatie. Ook maken zij zich zorgen over de integraliteit van alle veranderingen en vinden respondenten dat er te weinig wordt geïnvesteerd in de medewerkers. Als we op het niveau van een lerende stichting kijken worden vergelijkbare antwoorden gegeven, zoals te veel, te weinig tijd, te snel. Ook bij de andere twee open vragen worden deze onderwerpen steeds weer genoemd. Maar vooral de factor tijd en de factor teveel tegelijkertijd wordt het meest genoemd als factor die nadelig werkt.

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies naar aanleiding van de theoretische analyse en het afgenomen onderzoek. Ik concentreer mij daar vooral op de huidige situatie en de factoren die hierin belemmerend dan wel bevorderend werken. Vervolgens kijk ik naar de gewenste situatie en geef ik op grond van de theorie en de resultaten van het onderzoek een aantal aanbevelingen om uiteindelijk een lerende klas, school en stichting te worden met een professionele cultuur.

Vervolgens zal het onderzoeksrapport worden aangeboden aan Stichting X. De keuze welke aanbevelingen daadwerkelijk worden geïmplementeerd is een keuze van Stichting X zelf.

6.2 Conclusies

Dit onderzoek kent een centrale vraagstelling en 6 deelvragen die daarvan zijn afgeleid. De centrale vraagstelling waar dit onderzoek mee gestart is luidt:

In welke mate zijn medewerkers bij Stichting X bereid om een lerende organisatie te worden en welke interventies kunnen bijdragen om te komen tot een lerende organisatie met als uiteindelijk doel het realiseren van een professionele cultuur?

Van deze centrale vraagstellingen zijn zes deelvragen afgeleid, die ik in paragraaf 7.3 achtereenvolgens zal beantwoorden. Vervolgens geef ik een aantal aanbevelingen om een lerende organisatie te worden met een professionele cultuur.

Op basis van de resultaten uit het onderzoek is een aantal algemene conclusies te trekken. Allereerst is dat de discrepantie die er is tussen de groep leerkrachten en het management ten opzichte van het worden van een lerende organisatie. Het management kijkt veel positiever naar deze verandering dan de groep leerkrachten. Een tweede algemene conclusie is dat er grote verschillen zijn tussen het klas- en schoolniveau en het stichtingsniveau. Vrijwel alle scores op stichtingsniveau zijn het laagst ten opzichte van de scores op klas- en schoolniveau. Een derde conclusie is dat de mate van veranderbereidheid van het management hoger is dan de mate van veranderbereidheid van de groep leerkrachten. De vierde conclusie is dat het geslacht nauwelijks van invloed is op de mate van veranderbereidheid, maar de leeftijd zou wel van invloed kunnen zijn. De categorie 25-34 jaar scoort op veranderbereidheid lager en de groep 60 jaar en ouder ook lager maar dan op alle categorieën. Kijken we nu naar de resultaten dan is het van belang eerst een vijfde conclusie te formuleren. Het al dan niet kunnen aangeven of elementen van een lerende organisatie aanwezig zijn, kan alleen gegeven worden als iedereen ook weet wat een lerende organisatie precies betekent en wat de vijf leerdisciplines inhouden. Als je dan naar de resultaten kijkt van beide vragenlijsten kan je de algemene conclusie trekken dat niet iedereen precies weet wat een lerende organisatie volgens het concept van Senge is. Men kan concluderen, dat als niet iedereen weet wat het uiteindelijke doel dat men wil bereiken inhoudt, het voor medewerkers onmogelijk is om daadwerkelijk te werken aan het bereiken van dat doel. Deze conclusie betekent dat de start van het implementatieplan is, dat het te bereiken doel, voor iedereen een eenduidige, duidelijke inhoud zal moeten krijgen.

Onvoldoende rekening houden met deze conclusies, kan een oorzaak zijn voor het optreden van weerstand. Men zou zelfs kunnen stellen dat deze conclusies vrijwel altijd een bron van weerstand zouden kunnen zijn, als er onvoldoende rekening mee wordt gehouden.

6.3 De deelvragen

Stichting X wil zich “veranderen” in een lerende organisatie met een professionele cultuur. Caluwé et. al (2006, p. 108-115) noemen dit een geplande verandering: een verandering waarbij aan de toekomst van de organisatie sturing wordt gegeven en geprobeerd wordt de huidige situatie te beïnvloeden. Zij benoemen zes bestanddelen van een verandering:

- uitkomsten/bestemming
- context/historie
- rollen/actoren
- fasen/processen
- communicatie/betekenisgeving
- sturing/reflectie.

De eerste deelvraag betreft vooral de context en de historie. Caluwé noemt dit de motor of de bron die eraan bijdraagt dat de noodzaak of wenselijkheid van de het worden van een lerende organisatie zichtbaar wordt. Het zijn factoren die invloed uitoefenen op het veranderingsidee en waar rekening mee gehouden moet worden maar waar je ook gebruik van kan maken. In hoofdstuk 2.2 werd al beschreven dat het van belang is om succesvol een verandering tot stand te brengen, te weten wat de actuele werkelijkheid is, welke mentale modellen er zijn (Senge, Metselaar, Wiersma en Swieringa, Camp, Caluwé). Deze actuele werkelijkheid wordt in de volgende deelvragen beschreven.

De eerste deelvraag luidt:

Welke elementen van een lerende organisatie zijn nu aanwezig in de scholen van stichting X en op welk niveau van de organisatie: de klas, de school of de stichting?

Kijken we naar de resultaten dan zien we dat er door medewerkers een verschil ervaren wordt tussen enerzijds de klas en de school en anderzijds de stichting. Medewerkers zijn beduidend positiever zijn over het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines op klas-en schoolniveau dan op stichtingsniveau. Het klas-en schoolniveau is wat de medewerkers dagelijks ervaren en waar zij ook een beter beeld van hebben dan op stichtingsniveau. Men kan concluderen dat de stichting verder weg staat bij de belevingswereld van de medewerkers. De directeuren hebben daar een sleutelpositie, omdat zij de actuele werkelijkheid kennen van de stichting en van de actuele situatie van hun eigen school en hun medewerkers. Hiermee kan men ook de verschillen verklaren tussen de scores van het management en de groep leerkrachten.

We kunnen ook concluderen dat alle elementen in meer of mindere mate aanwezig zijn op alle drie de niveaus. Persoonlijk meesterschap op klasniveau (3,67), de gemeenschappelijke visie op schoolniveau (3,93), teamleren op klasniveau(4,29) en systeemdenken op klassenniveau (4,06) hebben de hoogste gemiddelde scores. Zie bijlage 4, tabel 9. Kijken we naar de vragen over alle leerdisciplines op alle niveaus die gemiddeld een hogere score hebben, dan betreft het allemaal vragen die een relatie hebben met het leren van de leerling en het eigen handelen van de leerkracht en het willen verbeteren daarvan.

Op stichtingsniveau is er een hoge score op het beeld van de toekomst dat de stichting uitdraagt. Kijken we nu naar de laagste scores in relatie tot de gestelde vragen, dan betreft het vragen die gaan over de hele organisatie, het bewust zijn van de effecten van het eigen handelen en het luisteren naar elkaar.

Tot slot kan men concluderen dat de instrumenten die bij systeemdenken horen, zoals mindmapping, het werken met causale lussen, op alle niveaus onvoldoende aanwezig zijn.

De tweede deelvraag luidt:

Hoe is de veranderbereidheid van medewerkers van de scholen van stichting X met betrekking tot een lerende organisatie? In welke mate zijn elementen van veranderbereidheid van de medewerkers per school aanwezig om een lerende organisatie te willen worden?

De bereidheid om bepaald gedrag te vertonen (organisatiegedrag) is afhankelijk van 10 factoren die ondergebracht zijn in 3 hoofdcategorieën, de attitude, de subjectieve norm en gedragscontrole.

Ook hier weer, verschillen de resultaten significant tussen het management en de groep leerkrachten. De groep management is beduidend meer veranderingsbereid (4,33 t.o.v. 3,51). Als je kijkt naar de afzonderlijke scores op de voorwaarden die leiden tot een bepaalde mate van veranderbereidheid, dan zie je een groot verschil in de mate van betrokkenheid tussen leerkracht (2,92) en het management (3,72). Als je de relatie legt met de andere items die bepalend zijn voor de mate van betrokkenheid, zie je een lage score op emoties, kennis en informatie (3,65 versus 2,92). Als je een relatie legt met het model van Azjen (uitgewerkt door Metselaar), zou je kunnen stellen, dat het kunnen zien van de gevolgen van de verandering een cruciale factor is. Weten wat een lerende organisatie inhoudt, vormt de basis van het hele verandertraject. En deze lijn doortrekkend, zou je kunnen stellen, dat, als men niet weet wat een lerende organisatie is, daarover onvoldoende kennis heeft en te weinig informatie ontvangen heeft, er meer negatieve emoties ontstaan met een lage betrokkenheid. Zoals een respondent aangaf in de open vragen: "op dit moment weet ik totaal nog niet hoe ik dat moet zien" (vraag naar meerwaarde lerende organisatie). Leggen we vervolgens een relatie met de tweede cruciale factor (paragraaf 2.4, psychologische invalshoek): eerder opgedane ervaringen bij veranderingen (mensen geven aan dat zij veel negatieve ervaringen hebben gehad in het verleden, score 2,39) zou in de factor kennis en informatievoorziening een belangrijke hefboomwerking kunnen zitten.

In paragraaf 2.6 werd gesteld dat één factor niet in het model van Metselaar is opgenomen maar wel een cruciale rol speelt, te weten de aansturing van het veranderingsproces. Hier ligt dan de tweede hefboomwerking, omdat het management meer de gevolgen kan overzien, de mogelijkheid heeft om informatie en kennis beschikbaar te stellen en de mogelijkheid heeft om te zorgen dat de randvoorwaarden: geld, tijd en mankracht beschikbaar zijn. De verzuchting van één respondent: "dit komt er ook weer bij" is dan niet (meer) nodig. Ook de hogere mate van betrokkenheid kan stimulerend werken op de mate van veranderbereidheid van leraren.

De derde deelvraag luidt:

Is er een samenhang tussen de mate van aanwezigheid van de vijf leerdisciplines op klas-, school- en stichtingsniveau en de veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met een professionele cultuur?

Op basis van de resultaten van het onderzoek zijn relaties gevonden met het niveau van de lerende klas en de volgende voorwaarden voor veranderbereidheid: het zien van gevolgen, emoties die spelen bij een veranderproces, de mate van controle die men ervaart, de beschikbare kennis, het krijgen van informatie en het hebben van voldoende tijd. Combineren we dit gegeven met de conclusies uit deelvraag 1 en deelvraag 2 ontstaan er overeenkomsten. Wederom zijn de randvoorwaarden: geld, tijd en mankracht blijkbaar belangrijk. Vooral het management kan deze randvoorwaarden invullen.

Senge (1990), p. 141) stelt dat mensen met een hoog niveau van persoonlijk meesterschap een groter engagement hebben, meer initiatief nemen, meer verantwoordelijkheid nemen en sneller leren. Kijken we nu naar de hoge score bij persoonlijk meesterschap op klassenniveau (waarbij de leren van de leerling de basis is) en een gemeenschappelijke visie op schoolniveau, zou je kunnen stellen, dat, indien aan de randvoorwaarden wordt voldaan en je investeert in persoonlijk meesterschap en het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie op schoolniveau ook hier een hefboomwerking zou kunnen ontstaan. Daarbij kan het noodzakelijk zijn rekening te houden met objectieve kenmerken, zoals leeftijd. De volgende deelvraag luidt dan ook:

Is er een samenhang tussen de mate van veranderbereidheid van leraren om een lerende organisatie te worden met objectieve kenmerken van de populatie? Is er een samenhang tussen de objectieve kenmerken van de populatie en de mate waarin de vijf leerdisciplines aanwezig zijn?

Als we kijken naar de relatie met de vraag over werkdruk (score 2,68) en de antwoorden op de open vragen, en de mate van veranderbereidheid, dan geldt voor alle leeftijdscategorieën dat voldoende tijd en niet teveel tegelijk voor alle medewerkers een belangrijk punt van aandacht is. Voor de categorie 25-34 jaar, in combinatie met het hoge aantal vrouwen in vergelijking met mannen, is speciale aandacht nodig. Het is de groep vrouwen die vaak in deeltijd werken, en werk en gezin combineren. Juist het bevorderen van het persoonlijk meesterschap in combinatie met het krijgen van voldoende tijd zou wel eens een motiverende factor kunnen zijn. Uiteindelijk leveren deze antwoorden een aantal die in het voordeel kunnen werken.

Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines kunnen in het voordeel zijn voor een verdere implementatie van een lerende organisatie binnen Stichting X?

Op grond van de resultaten van de vragen kan men concluderen dat kennis en informatie, voldoende tijd en middelen en niet teveel veranderingen tegelijkertijd belangrijke voorwaarden zijn voor een succesvolle verandering. Daarbij zijn de elementen: betrokkenheid bij het leren van de leerlingen, en het willen leren van en met elkaar belangrijke voorwaarden die in de beginfase waarschijnlijk motiverend zullen werken.

Tot slot van deze vraag kan men concluderen dat het werken op klasniveau het meest aansluit, gevolgd door het werken op schoolniveau. Op stichtingsniveau is het van belang te zorgen voor voldoende draagvlak en draagkracht, integraliteit en het zorgvuldig plannen van één of ten hoogste twee veranderingen.

Welke voorwaarden voor veranderbereidheid en het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines kunnen in het nadeel zijn voor een verdere ontwikkeling naar een lerende organisatie?

Men kan concluderen op grond van de resultaten dat alle elementen die verantwoordelijk zijn voor het mislukken van een verandering in hoge mate aanwezig zijn, zoals onvoldoende informatie, lage betrokkenheid, te weinig tijd, geen goede aansturing, teveel veranderingen, het verliezen van het overzicht. Senge (1990), p. 363-375) beschrijft een aantal archetypen. Er kan een relatie gelegd worden met archetype "groei en onderinvestering". De groei die stichting X wil realiseren wordt beperkt door de onderinvestering die gedaan wordt in de medewerkers. Het zou dus veel beter zijn minder ambities te willen realiseren en de investering in medewerkers te verhogen.

Rest nog de vraag welke interventies stichting X zou moeten ondernemen om een lerende organisatie tot stand te brengen met een professionele cultuur. Dat is de vraag die ik bij paragraaf 7.4 bij de aanbevelingen zal beantwoorden.

Als we nu tot slot van deze paragraaf terug gaan naar de centrale vraagstelling, dan kunnen we in de eindconclusie stellen dat, de medewerkers van stichting X de bereidheid hebben om te leren van en met elkaar, de basis van een lerende organisatie, en ook willen werken in een professionele cultuur, maar dat in de randvoorwaarden om dit te kunnen doen, het grootste deel ontbreekt.

6.4 Aanbevelingen

De uiteindelijke doelstelling van deze masterthesis is, het doen van aanbevelingen, op grond van de conclusies in dit onderzoek, om de scholen van Peelraam te laten ontwikkelen naar een lerende organisatie. De veranderbereidheid van de medewerkers is hierbij de cruciale factor. De medewerkers zullen inspanningen moeten, maar vooral willen verrichten om een lerende klas, school en stichting te worden waarin een professionele cultuur de boventoon voert. Kenmerken die dan zichtbaar waarneembaar zijn, zijn dan dat de kwaliteit van het onderwijs voor de leerlingen het hoogste doel is. Er is sprake van een gemeenschappelijke visie op klassenniveau die direct gerelateerd is aan de gemeenschappelijke visie op schoolniveau. Die visies zijn ingebed in de gemeenschappelijke visie van de stichting. Medewerkers voelen zich verantwoordelijk voor het bereiken van de doelen van de school en de eigen stichting vanuit hun eigen rol en taakopvatting. Medewerkers worden ingezet op kwaliteit en affiniteit. Het beoefenen van de vijf leerdisciplines op klas-, school- en stichtingsniveau is daarbij een hulpmiddel.

In deze masterthesis maak ik gebruik van de kleurentheorie van de Caluwé en Vermaak. Zij onderscheiden vijf fundamenteel verschillende manieren van denken over veranderen. Deze verschillende manieren van denken hebben consequenties voor de wijze waarop veranderingen tot stand komen. Caluwé en Vermaak onderscheiden een aantal kleuren in denken over veranderingen.

Bij geeldrukdenken is men er van overtuigd dat de gewenste verandering tot stand komt, als je belangen van mensen bij elkaar brengt. Bij blauwdrukdenken denken mensen dat de gewenste verandering tot stand komt als je duidelijke doelen van te voren aangeeft. Bij rooddrukdenken overheerst de visie dat mensen veranderen als je de mensen op de juiste wijze motiveert. Bij groendrukdenken zijn bewustwordingsprocessen de essentie. Je maakt mensen bewust onbekwaam. Samen leren staat bij groendrukdenken centraal. Bij witdrukdenken is vooral de overtuiging dat veranderen een permanent proces is en je dit moet overlaten aan de eigen individuele invulling en de evolutie. Het concept van Senge komt overeen met groendrukdenken.

De interventies moeten plaatsvinden op klas-, school- en stichtingsniveau. Op de diverse niveaus zullen verschillende rollen uitgevoerd worden, ieder vanuit de eigen verantwoordelijkheid. Op het klassenniveau wordt vooral gewerkt aan het bewust worden van hun eigen mentale modellen. De leerproces vindt dagelijks plaats, gebruik makend van de eigen sterke kanten en de feedback van collega's, ouders en leerlingen.

Op schoolniveau is het van belang te werken aan een gemeenschappelijke visie en integraliteit, het inzetten van medewerkers op affiniteit en kwaliteit. Hier wordt vooral gebruik gemaakt van de creatieve spanning die ontstaat tussen de gemeenschappelijke visie en de actuele werkelijkheid.

Op stichtingsniveau is het van belang helder te communiceren, doelstellingen duidelijk te formuleren, de integraliteit te bewaken en zorg te dragen dat het aantal die op de scholen afkomen, beperkt wordt tot één, hoogstens twee per jaar. Zorg dragen voor het aanwezig zijn van de randvoorwaarden is de verantwoordelijkheid van de leidinggevenden op stichtingsniveau.

De directeuren van de scholen hebben een cruciale rol. Zij vormen de schakel tussen de klas en de stichting. Zij zullen medewerkers moeten informeren, zorg dragen voor voldoende kennis. Daarnaast zal vooral het management vooral medewerkers moeten motiveren, uitnodigen om nieuwe dingen te zien

en te leren. Zij moet medewerkers in staat stellen hun eigen leerdoelen te formuleren in relatie tot de gemeenschappelijke visie en hun eigen leerproces vorm te geven (erkende ongelijkheid).

Vanuit deze samenvatting van de conclusies kom ik tot de volgende aanbevelingen.

Niveau van de stichting

In zijn algemeenheid wil ik stichting X aanbevelen met diepte-interviews meer informatie te krijgen van medewerkers, wat voor hen cruciale voorwaarden zijn, vooral bij alle leeftijdsgroepen. Dit kan ook de input verzorgen voor levensfasegericht personeelsbeleid.

Ten tweede wil ik in zijn algemeenheid aanbevelen om dit onderzoek na twee jaar te herhalen om te kijken of er verschillen zijn te constateren.

Aanbeveling 1

De start van de verdere ontwikkeling naar een lerende organisatie wordt door drie activiteiten vormgegeven op stichtingsniveau. Dat is het werken aan de eigen identiteit, een gemeenschappelijke band leggen tussen medewerkers, ouders, leerlingen en de omgeving van de stichting en het hebben van een lange-termijn perspectief (Senge, 2007, pp. 405-410).

Dit zou het beste kunnen plaatsvinden in een open system planning (Caluwé, 2006, p. 327-328). Dit proces zal enkele maanden in beslag nemen en ondernomen worden door een groep mensen die komen uit alle groepen van stichting X (met verschillende ervaring, leeftijd, functie, geslacht, school, en uit onder-, midden-, en bovenbouw) maar op basis van affiniteit en kwaliteit. Met behulp van het beschrijven van verschillende toekomstscenario's wordt dan een beeld geschetst van de Stichting X over vier jaar, uitgewerkt naar consequenties op school- en klassenniveau. Hierbij wordt de gemeenschappelijke band tussen medewerkers, ouders, leerlingen en de omgeving van de scholen en de stichting meegenomen. (Senge, 1990, p. 302-325). De mensen in deze groep informeren voortdurend de mensen waarmee zij direct contact hebben, vragen naar haalbaarheid, wenselijkheid en effecten op de lange termijn. Uiteindelijk zal deze groep een beeld moeten schetsen van stichting X, waarin volstrekt helder omschreven is hoe stichting X zichzelf ziet als lerende organisatie op klas-, school- en stichtingsniveau. Vervolgens zal beschreven moeten worden welk gewenste gedrag van de medewerkers en leerlingen verwacht wordt. Ook de gewenste resultaten van het onderwijs zullen in operationele termen beschreven moeten worden. Niet het "hoe" maar wel het "wat".

De vaardigheid van het systeemdenken is hierbij cruciaal, bijvoorbeeld het kunnen werken met causale lussen, stroomdiagrammen en mindmapping.

Aanbeveling 2

Het investeren in medewerkers zodat zij ook deze ontwikkeling kunnen realiseren is een must. Daarbij is het van belang eerst alle randvoorwaarden goed te definiëren in operationele termen van tijd, geld en mankracht. Het is van belang dat het college van bestuur in samenwerking met de staf met een plan komt waarin exact beschreven is hoeveel tijd beschikbaar is, hoeveel geld voor leerprocessen beschikbaar is, welke methoden beschikbaar zijn om te leren. In het plan zal ook opgenomen moeten worden welke kennis nodig is en op welke wijze deze kennis wordt aangeboden. Dit plan zal tegelijkertijd met aanbeveling 1 uitgevoerd moeten worden, om op die manier alle medewerkers te betrekken bij het proces. Zij kunnen dan feedback geven op basis van kennis en hebben daar de tijd voor.

Deskundigheid bevorderen blijkt een belangrijk gegeven in dit onderzoek. Het plan zal dus ook een beschrijving moeten omvatten op welke wijze kennis van de theorie van een lerende klas-, school- en stichting en de kennis van de vijf leerdisciplines wordt door gegeven. Het kunnen experimenteren met

deze kennis zal ook in dit plan opgenomen moeten worden. Evenals een heldere beschrijving van de diverse rollen van de diverse medewerkers in verschillende functies. De wijze van communicatie (hoe worden mensen geïnformeerd? waar is informatie te vinden? het inrichten van een helpdesk, het inrichten van proeftuintjes waar geëxperimenteerd kan worden) vormt ook een onderdeel van het plan.

Tot slot zal dit veranderplan een overzicht moeten bevatten van de mogelijke gevolgen op de langere termijn voor alle medewerkers.

Aanbeveling 3

Op dit moment woedt er een stevige discussie rondom het verhogen van de pensioengerechtigde leeftijd. Kijken we dan naar de resultaten van dit onderzoek, dan zien we dat alle scores op het gebied van veranderbereidheid en op het aanwezig zijn van de vijf leerdisciplines lager zijn bij de groep leerkrachten van 60 jaar en ouder. Het is dus raadzaam een extra plan te ontwikkelen voor investeringen in deze groep leerkrachten, zodat zij, gebruik makend van hun kennis en ervaring van eerdere ontwikkelingen, betrokken blijven bij de actuele ontwikkelingen. Juist het aansluiten bij de kennis en de ervaring is een motiverende factor voor deze leeftijdsgroep. Het opzetten van een leernetwerk specifiek voor deze leeftijdsgroep kan voor meer draagvlak en draagkracht zorgen. Essentieel daarbij is, dat goede voorbeelden gedeeld kunnen worden binnen de groep, maar ook daarbuiten. In een veilige omgeving kan dan geëxperimenteerd worden met elementen van een lerende klas. Ook supervisie en coaching kunnen voor deze groep leerkrachten belangrijk zijn. Het is wel van belang dit samen met de leerkracht te doen, zodat hij of zij de eigen leerdoelen kan bepalen en gebruik kan maken van eerdere kennis en ervaring bij het eigen leerproces.

Aanbeveling 4

Investeren in het management van de scholen zorgt voor een hefboomwerking. Zij vormen de schakel tussen de medewerkers en de stichting. Het goed aansturen van een veranderingsproces ligt in hun handen. Accent zal daarbij juist niet moeten liggen op het controleren en beheersen, maar op 4 vaardigheden:

- Empowerment. De vaardigheid om mensen te bewegen problemen te bespreken en aan te pakken.
- Systeemdenken. De vaardigheid om verborgen dynamieken te zien in het eigen, ingewikkelde schoolsysteem, kunnen bepalen waar iets gedaan kan worden, dat proces in gang zetten en daarbij bewust zijn van de effecten op de langere termijn.
- Leidinggeven aan leerprocessen. De vaardigheid om leerprocessen te kunnen inrichten volgens het principe van het corporate curriculum waar alle acht leerfuncties in opgenomen zijn en het creëren van een veilige leeromgeving. Het kunnen bevorderen van leervaardigheden van alle betrokkenen, vooral discussiëren en informeren.
- Zelfbeseft. De interpersoonlijke vaardigheden die nodig zijn om te beseffen welke invloed je hebt op mensen, op het systeem en op de omgeving en hoe je daar zelf verandering in kan brengen.

Het is verstandig vooral te investeren in aanbieden van trainingen op het gebied van deze vaardigheden. Een trainingsplan voor het management waarbij vooral deze vier vaardigheden getraind worden, volledig opgebouwd volgens de principes van Senge, zou mijn inziens een sterke hefboomwerking kunnen hebben, mits er voldoende tijd wordt ingeruimd voor dit trainingsprogramma en overbodige activiteiten geschrapt worden.

Niveau van de school

Aanbeveling 4

Uit het onderzoek blijkt dat vooral het niveau van de klas en de lerende leerling daarin, een belangrijke motiverende factor is. Hierbij speelt de directeur een voorwaardenscheppende rol. Uit vooral de open vragen blijkt, dat leerkrachten vooral de lerende klas een uitdaging vinden, de noodzaak hiervan ervaren en prestaties van leerlingen graag willen verbeteren.

De start ligt bij de teambuildingsactiviteiten van de directeur met het team (Caluwé et al. 2006, pp. 313-315). Vragen die bij deze activiteiten het uitgangspunt zijn dan:

- Wat leren wij de kinderen? En wat willen wij ze leren?
- Hoe laten wij kinderen leren? En zijn we daar tevreden over?
- Wat zijn de kenmerken van ons leerklimaat? Welke normen en waarden liggen hieraan ten grondslag?
- Welke prestaties realiseren wij met ons onderwijs? En zijn we hier tevreden over?
- Welke ideeën en suggesties hebben we om verbeteringen aan te brengen?
- Welke top vijf kunnen we hieruit halen?
- Welke belemmeringen komen we tegen?
- Wanneer weet iedere leerkracht dat hij of zij vorderingen maakt?
- Op welke wijze ga jij (leerkracht) experimenteren en organiseer jij feedback op dit experiment? (Senge, 2007, pp. 87-99).

Aanbeveling 5

Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie kwam uit het onderzoek naar voren als een belangrijke voorwaarde. Een gemeenschappelijke visie moet helder geformuleerd zijn, voor iedereen duidelijk, in doelen die iedereen kent en begrijpt. De gemeenschappelijke visie moet samengesteld worden op basis van de individuele visies van de leerkrachten, de ouders en de leerling. Centraal staat de vraag: wat voor een school willen we zijn?

De start ligt hier bij het vragen stellen aan ouders, leerkrachten en leerlingen. Aan ouders wordt de vraag gesteld: wat zou u willen dat uw kind dit jaar op school bereikt? Aan leerlingen wordt de vraag gesteld: wat zou jij dit jaar op school willen leren? En aan leerkrachten wordt gevraagd: wat zou je dit jaar met je klas willen bereiken?

Op basis van deze antwoorden kunnen er verbanden gelegd worden en kunnen er gemeenschappelijke, heldere doelen beschreven worden met meetpunten die gemeten kunnen worden (Senge, 2007, pp. 249-281). Deze gemeenschappelijke visie met doelen kan in het schoolplan worden opgenomen.

Niveau van de klas

Aanbeveling 6

Persoonlijk meesterschap krijgt een hoge score, evenals het van en met elkaar leren. Het belang van de leerling is daarbij essentieel. Ook systeemdenken krijgt een hoge score in relatie tot de klas.

Het “leren leren” introduceren is een taak van de leerkracht. Samen met de leerlingen kan de leerkracht een ontdekkingsreis maken langs de vijf leerdisciplines. Dit kan op iedere leeftijd, maar iedere leeftijd vraagt andere rollen van de leerkracht. Senge et al. (2007, p. 132- 184) beschrijven op welke wijze de vijf leerdisciplines samen met de leerling geoefend kunnen worden gerelateerd aan de leeftijdsfase van de leerling (Senge et al., 2007, p. 141).

Het is wenselijk om leerkringen te organiseren voor de onderbouw, middenbouw en bovenbouw, waar van te voren besproken wordt op welke leerdiscipline gedurende twee weken beoefend op welke wijze geoefend wordt met de kinderen. Na twee weken kan in de leerkring besproken worden hoe dit verlopen is, wat men er van kan leren en kan men conclusies trekken, die op schoolniveau weer gedeeld worden. Het leren opbrengstgericht werken voor zowel de leerling als de leerkracht is daarbij het uitgangspunt. Wat heb ik geleerd? Hoe heb ik het geleerd en met welk resultaat? En wat kan je daar van leren?

6.5 Reflectie en discussie

Het is goed na een onderzoek eens terug te kijken hoe het onderzoek verlopen is, welke aspecten naar wens zijn verlopen, welke niet, welke nieuwe inzichten dit heeft opgeleverd en welke vragen er zijn ontstaan.

Aan enthousiasme heeft het tijdens dit onderzoek niet ontbroken, evenmin aan doorzettingsvermogen, organisatievermogen en planningsvaardigheden. Ook de vaardigheid om literatuuronderzoek te doen is ten volle benut. Het conclusies uit data trekken, vond ik erg leuk om te doen. Op basis van conclusies op zoek gaan naar oplossingen vind ik erg interessant. Hier kijk ik dan ook met tevredenheid op terug.

Wat ik niet beheerste zijn vaardigheden op het gebied van het opzetten van een onderzoek, een goed inzicht welke elementen daarbij een rol spelen, methodologische vaardigheden en statistische vaardigheden (zoals het verwerken, analyseren van data). Ik heb gedurende het onderzoek veel geleerd over deze vaardigheden, maar aan het eind van dit onderzoek kom ik tot de conclusie dat ik dit onvoldoende beheers en gelukkig met veel, deskundige hulp, dit onderzoek toch tot een goed einde kunnen brengen. De vaardigheid om een wetenschappelijk verantwoord onderzoek uit te voeren wil ik zeker nog verder ontwikkelen, maar ik wil dit op een systematische wijze doen, via het volgen van een college methodiek en statistiek en een cursus SPSS. De aangeboden theorie vanuit de opleiding is voor mij onvoldoende.

Op het gehele proces kijk ik met gemengde gevoelens terug. Door mijn gebrek aan kennis en vaardigheden op het gebied van onderzoek, de moeizame start van het onderzoek, het beperkte aanbod van de theorie vanuit de opleiding, heeft het hele onderzoek te lang geduurd en ben ik heel veel tijd verloren. Sommige onderdelen heb ik een aantal malen opnieuw moeten doen, omdat ik niet wist hoe je dit moest aanpakken. Sommige onderdelen heb ik ook opnieuw moeten doen omdat ik niet zorgvuldig had gewerkt door tijdgebrek, door mijn eigen snelheid van werken of omdat ik het gewoon niet wist en ook niet kon vinden waar het stond (bijvoorbeeld het opstellen van het themadocument).

Het hele onderzoek heeft wel mijn belangstelling gewekt voor sociaal wetenschappelijk onderzoek en voor dit onderwerp in het bijzonder. Vooral de effecten van een lerende organisatie op de langere termijn zijn een interessant thema voor verder onderzoek, evenals de rol van de leidinggevende in dit proces. Zeker gezien de maatschappelijke belangstelling voor opbrengstgericht werken in het basisonderwijs, waarbij “zin en onzin van opbrengstgericht werken” een mooi thema zou zijn voor verder onderzoek.

Kijk ik terug op het onderzoek zelf, dan is dit onderzoek, met een paar schoonheidsfoutjes, goed verlopen, zorgvuldig uitgevoerd voor de opdrachtgever en de respondenten en is vertrouwelijk en zorgvuldig met de gegevens omgegaan.

Discussie

Discussiepunt 1

Schoolleiders die een veranderingsproces succesvol leiden zijn een doorslaggevende factor om de gewenste verandering tot stand te brengen. Als het proces van de verandering ad-hoc gaat en niet duidelijk is, zorgt dit voor een gevoel van onbehagen bij medewerkers. Ook als een verandering complex is en niet bekend is wat de gevolgen zijn, veroorzaakt dit een onzeker gevoel. Investeren in leidinggevende capaciteiten om veranderingsprocessen zorgvuldig te leiden is dan een investering die zich vanzelf terug verdient. Dit staat haaks op de voorgenomen bezuiniging (40 miljoen) op het budget van professionalisering van bestuur en management in het primair onderwijs in de Miljoenennota van 2009.

Discussiepunt 2

De commissie Dijsselbloem constateerde dat het ministerie van OCW zich vooral bezig moet houden met het WAT en niet meer met het HOE. Een herwaardering van het leraarsvak is noodzakelijk. Toch wordt opbrengstgericht werken en opbrengstgericht leiderschap als nieuw beleid ingevoerd op alle scholen. En scholen die zeer zwak presteren worden in de publiciteit gezet. De Onderwijsinspectie controleert de eindresultaten. Dit staat haaks op het onderzoek (Brink, Janssen, Kole, 2009) naar het verhogen van de beroepstrots, waarbij juist de volgende elementen genoemd worden die je niet moet doen bij professionals:

- a. geen aansturing met beloning en straf
- b. geen aansturing via output of targets
- c. niet sturen op angst en wantrouwen

Beroepstrots ontstaat door het hebben van een gevoel van eigenwaarde, het trots kunnen zijn op wat je doet en het krijgen van sociale erkenning.

Discussiepunt 3

De commissie Dijsselbloem stelt dat het voeren goed onderwijskundig leiderschap en goed personeelsbeleid bij schoolleiders op een laag niveau aanwezig zijn. Dit komt door gebrek aan tijd of door gebrek aan kennis. Toch wordt van schoolleiders gevraagd om een lerende organisatie vorm te geven met een met een professionele cultuur waarin opbrengst gericht gewerkt wordt (Scholen voor Morgen, 2008). Op basis van de conclusies van de commissie Dijsselbloem moet de schoolleider zich bezig met hoe hij goed onderwijs wil realiseren. Is het dan niet beter om eerst een onderzoek te doen naar welk gedrag van schoolleiders nu daadwerkelijk helpt bij het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs en dus ook aan het opbrengstgericht werken van de leraar?

Referentielijst

- Brink, G en Janssen, T, Kole, J, (2009), 1^e druk, *Beroepstrots, een ongekende kracht*, Uitgeverij Boom, Amsterdam
- Brynman, A en Bell, E, (2007), 2e druk, *Business research methods*, Oxford New York, Oxford university Press
- Caluwé, L en Vermaak, H, (2006), *Leren Veranderen*, Deventer, Kluwer
- Dijkstra, J. (2008). *Handboek Human Resources Management*. Assen: Van Gorcum
- Emst, A. (2002). *Professionele cultuur in onderwijsorganisaties*. Utecht APS/Edukern
- Grotenhuis, M, en Matthijssen, A, (2006) Basiscursus SPSS, Assen, Van Gorcum
- Kessels, J. W. M., & Keursten, P. (2001). *Opleiden en leren in een kenniseconomie: Vormgeven aan een corporate curriculum*. In J. W. M. Kessels & R. F. Poell (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 5-20). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Kluytmans, F (2005) 5e druk, *Leerboek personeelsmanagement*, Groningen, Wolters Noordhof
- Lieskamp, M en Loo, J, (2009), *Bekwaamheidseisen in de praktijk*, Deventer, Kluwer
- Metselaars, E.E., Cozinsen, A.J. (2005), 4e druk, *Van weerstand naar veranderingsbereidheid*, Holland Business Publications, Heemstede
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2008a). *Convenant leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2008b). *'Krachtig meesterschap': Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2008c). *Nota werken in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2008d). *Opbrengstgericht leiderschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2008e). *Scholen voor morgen: Kwaliteitsagenda voor het PO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Senge, P. (1990) *De vijfde discipline, de kunst & praktijk van de lerende organisatie*. Schiedam, Scriptum books
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., & Smith, B. J. (1995). *Het vijfde discipline praktijkboek: Strategieën en instrumenten voor het bouwen van een lerende organisatie* (Utrechtse Vertaal Associatie & T. Roozenboom, Trans.). Schoonhoven: Academic Service Economie en Bedrijfskunde.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2007). *Lerende scholen: Een vijfde discipline handboek voor onderwijs, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing* (R. Boissevain & A. Kuijk, Trans., 5e druk). Den Haag: Academic Service.
- Stichting X (2008). *Strategisch beleidsplan 2008-2012. Samen sterker in onderwijs: Zorg – kwaliteit – vernieuwing*. Plaats X, Stichting X.

Stuart, E (2005), *Veranderingsbereidheid door leiderschap, doctoraal scriptie sociale wetenschappen*, Vrije Universiteit van Amsterdam, Rijswijk.

Verschuren en Doorewaard, (2005) *Het ontwerpen van een onderzoek*, Utrecht, Lemma

Wierdsma en Swieringa,(2002), 2e druk , *Lerend organiseren*, Groningen, Stenfert Kroese

Bijlage 1 managementsamenvatting project LEERKRACHT

Waar gaat dit over?

In het kader van de opleiding Master HRM van HAN-VDO heb ik bij Stichting X (13 basisscholen) een verandertraject gerealiseerd. Het doel van het verandertraject was het maken van een start met het implementeren van de bekwaamheidseisen van de wet Beroepen in het Onderwijs die past binnen de afspraken van het strategisch beleidsplan van Stichting X.

Harde resultaten

Aan het einde van het verandertraject moesten de volgende harde resultaten zijn bereikt:

- Op 30 juni 2008 beschikt iedere school over een competentiebeschrijving conform een X format.
- Per 30 juni 2008 beschikt de stichting X over een kerncompetentie op stichtingsniveau
- Per 30 juni 2008 heeft 80% van de werknemers een 360° feedback scan samen met drie collega's uitgevoerd en de gegevens vastgelegd in een bekwaamheidsdossier.
- Per 1 augustus 2008 beschikt iedere personeelslid over een digitaal bekwaamheidsdossier.

Zachte resultaten

Aan het einde van het verandertraject moesten vorderingen zijn geboekt op de volgende punten. De lerende houding van de leerkrachten en directeuren is verder ontwikkeld, waardoor uiteindelijk een positieve herwaardering van het leraarschap ontstaat en het gevoel van eigenaarschap van het eigen beroep wordt vergroot. De directeuren hebben geleerd over hoe zij een lerende organisatie moeten faciliteren en stimuleren. In concreto hebben zij meer kennis opgedaan en de houding en vaardigheden ontwikkeld die nodig zijn om de eigen school om te vormen richting lerende organisatie (zoals kennis over de wet BIO en andere landelijke regelgeving, kennis van verandermanagement, kennis van en vaardigheid in gesprekstechnieken). Deze vaardigheden dragen bij aan het competentieprofiel voor directeuren, het NSA competentieprofiel. Het teamleren binnen elke school is bevorderd via toepassing van de leercyclus van Kolb. Bij de evaluatie van het project is 70 % van de directeuren en 70 % van de medewerkers tevreden over de resultaten, de betrokkenheid bij dit project, en de eigen invloed op het verandertraject. Dit meet ik met een korte enquête.

Bij de evaluatie van het project is 70 % van de directeuren en 70% procent van de medewerkers het eens met de stelling dat de wet beroepen in het onderwijs op deze wijze geïmplementeerd een positieve bijdrage is aan het leraarschap. Dit meet ik met een korte enquête.

Gekozen aanpak

De groene aanpak van Caluwé en Vermaak en de principes van Senge zijn toegepast. Qua projectorganisatie is aangesloten in de organisatiestructuur van stichting X.

Behaalde resultaten

Iedere school beschikt over een uitgewerkte competentie op schoolniveau conform het X format. Er is een start gemaakt door 11 scholen met een 360° feedback, Er is gekozen voor het webbased programma Cosmo, als format voor het bekwaamheidsdossier. Dit bekwaamheidsdossier wordt in het volgend schooljaar geïmplementeerd.

Uit de evaluatie blijkt dat de directeuren en medewerkers positief zijn over de behaalde resultaten, dat zij het gevoel hebben dat de bekwaamheidseisen een positieve bijdrage leveren aan het eigenaarschap van hun eigen beroep. Uit de evaluatie blijkt dat het collectief leren is bevorderd en dat zij meer kennis

en ervaring hebben met het vormgeven van een lerende organisatie. Men is tevreden over de invloed op het project. Men is ontevreden over de beschikbare tijd en de hoeveelheid activiteiten en de onderlinge afstemming.

Wat betreft de financiële paragraaf is nog geen uitsluitsel mogelijk. Deze gegevens worden aangeleverd door de stafmedewerker financiën. Er heeft zeker geen budgetoverschrijding plaats gevonden qua financiële middelen, wel qua tijdsinvestering.

Borging van de resultaten

Het is van belang dit project te borgen in gedegen HRM beleid voor de lange termijn. Het is wel van belang dit project voort te zetten in het schooljaar 2008-2009. Ik adviseer daarbij een op maat van iedere school afzonderlijke aanpak.

Adviezen voor de toekomstige ontwikkelingen

Het is van belang om een compleet HR beleidsplan te ontwikkelen op alle HR domeinen, gebaseerd op de speerpunten uit het strategisch beleid. Dit HR beleidsplan zal een prioriteitenlijst moeten omvatten. De prioriteiten zullen samen met het directieoverleg moeten worden vastgesteld. Vervolgens zal dit HR beleidsplan naar alle betrokkenen duidelijk moeten worden gecommuniceerd. Zo heeft iedereen inzicht in tijdsplan, kan een goede tijdsbewaking gerealiseerd worden en de betrokkenheid van alle medewerkers verhoogd. Ook een communicatieplan, gekoppeld aan het HR beleidsplan en aan alle andere activiteiten uit het strategisch beleid zou ook een prioriteit moeten zijn, om "ruis" op de lijn te voorkomen. Tot slot is het van belang het strategisch beleidsplan uit te werken naar een strategische nota waarbij de speerpunten verdeeld worden over de verschillende beleidsgebieden, te weten onderwijs, personeel, financiën, huisvesting en organisatie om de onderlinge samenhang beter te borgen.



afb.1 Mevrouw Dijkma luistert naar aanwezigen

Elf scholen hebben een eigen directeur, twee scholen hebben samen één directeur. Er is een college van bestuur benoemd, bestaande uit één voorzitter. Er is een Raad van Toezicht. Er is een stafdienst die bestaat uit 3 directeuren, die naast hun directeurstaak een staftaak hebben, te weten onderwijs, financiën en personeelsbeleid. De stichting is ontstaan uit een fusie van 2 stichtingen en is gestart per 1 januari 2006. De stichting is dus nog een jonge stichting. De stichting heeft strategisch beleid ontwikkeld voor de periode 2008-2012. In deze strategische beleidsnota worden vier resultaatgebieden onderscheiden, te weten:

- Goed Onderwijs
- Samenwerken
- Lerende organisatie
- Proactief sturen en stimuleren

Deze vier domeinen zijn vertaald in 13 speerpunten. De 13 speerpunten zijn onderverdeeld in strategische keuzes, die vertaald zijn in doelstellingen. Ook maatschappelijke ontwikkelingen oefenen invloed uit op het strategisch beleid van de stichting. maatschappelijke ontwikkelingen in het primair onderwijs. Er zijn vijf externe beleidsagenda's die effect hebben op de strategische koers van Stichting X. Deze factoren zijn afkomstig vanuit de overheid en hebben een dwingend karakter. In de nota "werken in het onderwijs 2008" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2008c) wordt het verwachte kwantitatieve- en kwalitatieve lerarentekort geanalyseerd. Deze analyse geeft aanleiding tot de ontwikkeling van de volgende kwaliteitsagenda's van het ministerie van OCW: Scholen voor morgen, kwaliteitsbeleid voor het primair onderwijs, Krachtig meesterschap, Opbrengstgericht leiderschap.

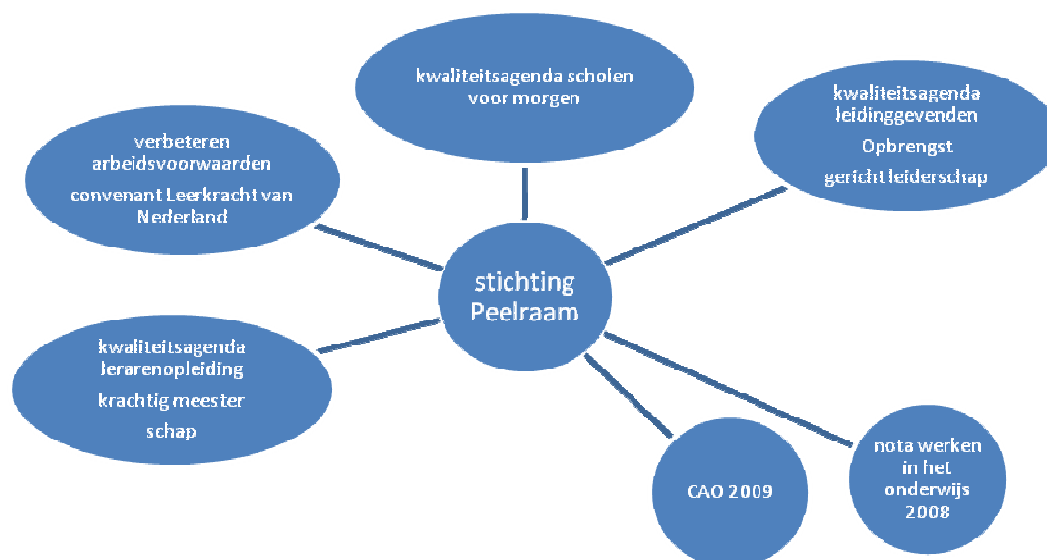
Het overheidsbeleid kenmerkt zich door een allesomvattend hoofddoel: namelijk het verhogen van de kwaliteit van het reken-en taal onderwijs als basis voor het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs als geheel. Dit is uitgewerkt in de kwaliteitsagenda: "Scholen voor morgen" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2008e). Men wil dit bereiken door: het leren opbrengstgericht werken vooral door te leren van beschikbare informatie (en leren van en met elkaar).

Het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs is alleen mogelijk als er professionele schoolleiders en leerkrachten zijn. Daarvoor zijn afspraken gemaakt in de kwaliteitsagenda "opbrengstgericht leiderschap" (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2008d) en in het "Convenant Leerkracht van Nederland", (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2008a)

Voldoende en gekwalificeerd personeel is de laatste factor die dwingend invloed uitoefent op het beleid van Stichting X. Het opleiden van aankomende leraren staat centraal in de kwaliteitsagenda: "krachtig meesterschap"(Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2008b).

Tot slot zijn de afspraken in de CAO 2009 bepalend voor het human resource beleid. Door de invoering van de functiemix, met daaraan gekoppeld de opleidingseisen en taak-en bevoegdheidsverdelingen, is de ruimte om eigen beleid te maken beperkt, maar deze invoering biedt ook weer mogelijkheden om deze maatregelen in te bedden in de wens van Stichting X om een lerende organisatie te worden.

In schema ziet dat er als volgt uit:



Afbeelding 1 samenhang landelijk beleid ministerie

Overzicht speerpunten en strategische keuzes

Domein Goed onderwijs
Speerpunt 1: Wij stellen het kind centraal
Strategische keuzes: De scholen bieden prikkelend, uitdagend onderwijs op maat aan, aansluitend bij de unieke talenten van iedere leerling.
Speerpunt 2: Wij bieden passend onderwijs 1
Strategische keuzes: Stichting X voldoet aan de zorgplicht.
Speerpunt 3: Informatie en Communicatie Technologie kleurt onze leer- en werkomgeving
Strategische keuzes: ICT is intern aantoonbaar geïntegreerd en het ICT-beleid is extern afgestemd met partners. Alle leerlingen hebben een eigen digitaal portfolio welke beschikbaar wordt gesteld (aan de nieuwe school en / of (de ouders / verzorgers van) de leerlingen) bij het verlaten van de school.
Domein Samenwerken
Speerpunt 4: Ouders zijn onze educatieve partners (good governance)
Strategische keuzes: Binnen de X-scholen zijn ouders aantoonbaar actief betrokken bij de school(-ontwikkeling)
Speerpunt 5: Wij verbinden ons met onze maatschappelijke omgeving
Strategische keuzes: Stichting X vervult een actieve maatschappelijke rol binnen de gemeenten waarvoor zij onderwijs verzorgt en legt verantwoording af over de behaalde resultaten aan haar maatschappelijke omgeving.
Speerpunt 6: Wij dragen zorg voor medezeggenschap

¹ In de beleidsplan Passend Onderwijs van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen worden een aantal doelstellingen genoemd die consequenties hebben voor het te voeren personeelsbeleid, met het vergroten van de handelingsbekwaamheid van leraren.

Strategische keuzes: De medezeggenschap binnen Stichting X is op een professionele manier vormgegeven. Duidelijkheid met betrekking tot de rol van de medezeggenschapsraad (proactief betrekken bij het maken van beleid).
Domein Lerende organisatie
Speerpunt 7: Wij hebben competente en professionele medewerkers
Strategische keuzes: Stichting X beschikt over competente, professionele medewerkers. Stichting X voert een motiverend en uitdagend personeelsbeleid. Stichting X staat in de regio bekend als een aantrekkelijke werkgever.
Speerpunt 8: Wij vormen een lerende organisatie
Strategische keuzes: Stichting X behoort tot de meest innoverende schoolbestuur in de regio Land van X. Iedere school werkt continu aan het vergroten van het lerend vermogen van de school en de Stichting X als geheel.
Strategisch keuzes: Stichting X kent een professionele cultuur.
Domein proactief sturen en faciliteren
Speerpunt 10: Wij profileren onze eigen identiteit
Strategische keuzes: Stichting X heeft een eigentijdse en inspirerende identiteit. De X-scholen hebben een duidelijk herkenbare identiteit passend bij de leerlingenpopulatie, het team, de wijk en de onderwijsinrichting.
peerpunt 11: Wij hanteren een beleidscyclus
Strategische keuzes: In al het (strategisch) beleid van Stichting X is de beleidscyclus (plan, do, check en act) terug te herkennen. De beleidscyclus is geïmplementeerd.
Speerpunt 12: Wij voeren een gezond financieel beleid
Strategische keuzes: Stichting X en de X-scholen hebben een gezond en gedegen financieel beleid.
Speerpunt 13: Wij voeren een goed huisvestingsbeleid
Strategische keuzes: Op het gebied van huisvesting is maatwerk geleverd: iedere school heeft huisvesting passend bij de visie van de school. Alle scholen van Stichting X zijn aantrekkelijk en up-to-date.

Jullie stichting heeft in haar strategisch beleid de keuze gemaakt om een lerende organisatie te worden volgens het concept van Peter Senge. Volgens Senge word je een lerende school als je op drie niveaus aan de 5 leerdisciplines werkt.

De drie niveaus zijn:

- In jouw klas
- Op jouw school
- In jouw stichting

De vijf leerdisciplines zijn: Tussen haakjes de leerdisciplines zoals Senge de disciplines benoemt.

- Deskundigheid (Het werken aan persoonlijk meesterschap)
- Flexibel denken (Het loslaten van mentale modellen)
- Het werken aan een gemeenschappelijke visie
- De inzet van teamleren
- Kind, klas, school en stichting als een geheel zien (Het gebruik van de principes van systeemdenken)

Dit onderzoek bestaat uit vragen over de vijf leerdisciplines en in welke mate zij al voorkomen in jouw klas, op jouw school of binnen jouw stichting.

Er zijn geen foute antwoorden mogelijk. Vul in wat spontaan in jou opkomt. Wij zijn er bij gebaat dat je precies aangeeft wat je vindt van de huidige situatie. De enquête is overigens anoniem en je antwoorden blijven vertrouwelijk.

Het invullen van iedere vragenlijst kost je ongeveer 15 minuten. Voor twee vragenlijsten is dat dus 30 minuten. Wij doen dit onder werktijd.

Omcirkel de antwoorden van jouw keuze. Indien je geen antwoord weet, kun je de vraag het beste onbeantwoord laten. Dit levert geen probleem op bij de verwerking van de gegevens.

Hartelijk dank voor je medewerking.

Myriam Lieskamp

We starten eerst met wat algemene gegevens die nodig zijn om de onderzoeksgegevens te ordenen. De gegevens worden zo verwerkt dat ze niet herleidbaar zijn en anonimiteit gegarandeerd blijft.

School	
Leeftijd	
Functie	
Aantal jaren onderwijservaring	
Geslacht	
Werkzaam in bovenbouw, middenbouw of onderbouw	

Instructie: De situaties hebben betrekking op je klas, je school of stichting X.

Omcirkel in welke mate de geschetste situatie van toepassing is voor jou van toepassing is.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

8.klas.MM

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

In mijn klas bespreken de kinderen en ik onze onderlinge verschillen

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

9.school.MM

In hoeverre is het volgende in jouw school van toepassing?

In onze school bespreken de leerkrachten hoe zij vinden dat kinderen het beste kunnen leren.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

10. school. MM

In hoeverre is het volgende in jouw school van toepassing?

In onze school bespreken de leerkrachten samen hoe zij het beste kunnen lesgeven

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

11. stichting.MM

In hoeverre is het volgende in jullie stichting van toepassing?

In onze stichting is er ruimte voor het bespreken van eigen meningen en opvattingen.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

12 . stichting. MM

In hoeverre is het volgende in jullie stichting van toepassing?

Onze stichting geeft mij het gevoel dat ik fouten kan maken en hiervan leren.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

13. klas.GV

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

In mijn klas bespreek ik samen met de kinderen wat zij willen van de klas en van de school.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

14.klas. GV

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

Ik pas mijn klassenorganisatie en didactisch handelen aan, aan wat de kinderen van de klas en de school willen.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

15. school. GV

In hoeverre is het volgende in jouw school van toepassing?

In onze school bespreken we regelmatig het huidige onderwijskundige niveau van onze school en hoe wij dit kunnen verbeteren.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

16. school. GV

In hoeverre is het volgende in jouw school van toepassing?

In onze school proberen de leerkrachten hun handelen steeds te verbeteren.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

17. stichting. GV

In hoeverre is het volgende in jullie stichting van toepassing?

Onze stichting luistert naar de mening van alle belanghebbenden.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

18. stichting. GV

In hoeverre is het volgende in jullie stichting van toepassing?

Onze stichting laat de mening van alle belanghebbenden meewegen bij het bepalen van toekomstige activiteiten.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

19. klas. TL

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

In mijn klas stimuleer ik samenwerken, groepswork, leren van en met elkaar.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

20. klas. TL

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

In mijn klas luisteren we naar elkaar en proberen er van te leren.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

21.school.TL

In hoeverre is het volgende in jouw school van toepassing?

In onze school leren de leerkrachten van en met elkaar.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

22. school. TL

In hoeverre is het volgende in jouw school van toepassing?

In onze school luisteren we naar elkaar.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

23. stichting. TL

In hoeverre is het volgende in jullie stichting van toepassing?

In onze stichting leren we van en met elkaar.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

24.stichting. TL

In hoeverre is het volgende in jullie stichting van toepassing?

In onze stichting luisteren we naar elkaar

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

25. klas. SD

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

In mijn klas ben ik mij bewust van de effecten van mijn gedrag op de langere termijn.

Helemaal niet zeer
1 2 3 4 5

26.klas.SD

In hoeverre is het volgende in jouw klas van toepassing?

Ik ben mij bewust van de onderlinge relaties die in de klas op alle terreinen aanwezig kunnen zijn.
ja/nee.

Zo ja: In mijn klas gebruik ik hulpmiddelen zoals mindmapping en het werken met causale lussen om onderlinge verbanden en effecten zichtbaar te maken.

Helemaal niet zeer

DINAMO VRAGENLIJST

Een selectie uit de DINAMO vragenlijst, aangepaste versie voor stichting X

Voorbeeldvragen attitude

1. Dit onderdeel bestaat uit negen vragen over de verwachte invloed van de organisatieverandering op verschillende aspecten van jouw werk.

Welke invloed verwacht je van de keuze om een lerende school te worden op:

	zeer negatief	Negatief	niet positief niet negatief	positief	zeer positief
..de waarde van jouw werk voor de school	1	2	3	4	5
..de mate waarin jij je verantwoordelijk voelt voor jouw werk	1	2	3	4	5
..de hoeveelheid informatie die jij ontvangt over de kwaliteit van jouw werk	1	2	3	4	5
..de kwaliteit van jouw werk	1	2	3	4	5
..de tevredenheid met jouw werk	1	2	3	4	5
..de werkdruk	1	2	3	4	5

Voorbeeldvragen attitude emoties

2. Geef hier aan hoe jij de verandering om een lerende school te worden, ervaart, gezien jouw positie in de school.

10. bedreigend op uitdagend?	zeer bedreigen d 1	bedreigen d 2	neutraal 3	uitdagend 4	zeer uitdagend 5
------------------------------	-----------------------------	---------------------	---------------	----------------	------------------------

Slecht of goed?	zeer slecht 1	slecht 2	neutraal 3	goed 4	zeer goed 5
Negatief of positief?	zeer negatief 1	negatief 2	neutraal 3	positief 4	zeer positief 5

Voorbeeldvragen attitude meerwaarde

4. Hoe groot is volgens jou de meerwaarde van het worden van een lerende school:

	zeer klein 1	klein 2	redelijk groot 3	groot 4	zeer groot 5
21..voor de interne efficiency	1	2	3	4	5
..voor de kwaliteit van het werk	1	2	3	4	5
..om niet achter te blijven bij wat anderen in het primair onderwijs doen	1	2	3	4	5

Voorbeeldvragen attitude betrokkenheid

Het worden van een lerende school leeft voor mij.	1	2	3	4	5
62. Het worden van een lerende school neemt een belangrijke plaats in mijn dagelijkse werk.	1	2	3	4	5

Voorbeeldvragen subjectieve norm noodzaak

5. Het volgende deel omvat een aantal stellingen. Wil je aangeven in hoeverre jij het eens bent met de volgende stellingen?

	helemaal mee oneens 1	mee oneens 2	niet eens niet oneens 3	mee eens 4	helemaal mee eens 5
De keuze om een lerende school te worden is noodzakelijk om in de pas te blijven met anderen in het primair onderwijs	1	2	3	4	5

Voorbeeldvragen subjectieve norm houding van collega's

3. Geef hier aan hoe volgens jou de volgende personen tegenover de keuze staan om een lerende organisatie te willen worden.

	zeer negatief 1	negatief 2	niet positief niet negatief 3	positief 4	zeer positief 5
--	--------------------	---------------	----------------------------------	---------------	--------------------

Uw collega's	1	2	3	4	5
17. Uw directieleidinggevende	1	2	3	4	5
Voorbeeldvragen gedragscontrole kennis en ervaring					
Ik heb in het verleden negatieve ervaringen opgedaan met de invoering van organisatieveranderingen.	1	2	3	4	5
Bij hoeveel (onderwijskundige) veranderingen in het onderwijs ben jij in het verleden actief betrokken geweest.	geen	1-2	3-5	5-6	Meer
Voorbeeldvragen informatie en onzekerheid					
Ik kan de gevolgen van het worden van een lerende school voor mijn eigen positie niet goed overzien.	1	2	3	4	5
Voorbeeldvragen gedragscontrole complexiteit					
6. Dit onderdeel gaat over de verwachte veranderingen die binnen jouw school en organisatie plaats zullen gaan vinden. Hoeveel verandert er volgens jou ten gevolge van het worden van een lerende school aan:					
	geen verandering	kleine verandering	redelijk grote verandering	grote verandering	zeer grote verandering
de doelstelling(en) die jouw school nastreeft	1	2	3	4	5
50.de inhoud van het werk van jouw medewerkers/collega's	1	2	3	4	5
Voorbeeldvragen gedragscontrole timing					
Ik loop wat het worden van een lerende school betreft voor mijn gevoel achter de feiten aan.	1	2	3	4	5
Ik kan het proces om een lerende school te worden goed bijhouden.	1	2	3	4	5
Vragen veranderingsbereidheid totaal					
Ik ben bereid om mijn collega's te overtuigen dat een lerende school noodzakelijk is.	1	2	3	4	5
Ik ben bereid om me in te zetten in het kader van de huidige doelstellingen om een lerende school te worden.	1	2	3	4	5
Ik ben bereid om eventuele weerstand tegen het worden van een lerende school onder mijn medewerkers/collega's weg te nemen.	1	2	3	4	5

Voorbeeldvragen veranderingsgedrag totaal (deze vraag is geschrapt omdat deze vraag vraagt hoe collega's reageren op het worden van een lerende school en het hier het eigen doelgedrag zou moeten betreffen.

Onderdeel 7. Dit laatste onderdeel bestaat uit drie open vragen. Je kunt ze openlaten, maar ook gebruiken om problemen/knelpunten naar voren te brengen die niet in de vragenlijst stonden.

65. a Wat is volgens jou de meerwaarde van het worden van een lerende klas?
65. b. Wat is volgens jou de meerwaarde van het worden van een lerende school?
65. c. Wat is volgens jou de meerwaarde van het worden van een lerende organisatie?
66. a. Verwacht jij nog specifieke problemen voor jouw klas, die de invoering van het worden van een lerende klas kunnen bemoeilijken? Zo ja, welke?
66. b Verwacht jij nog specifieke problemen voor jouw school die de invoering van het worden van een lerende school kunnen bemoeilijken? Zo ja, welke?
66. c Verwacht je nog specifieke problemen voor jouw stichting die de invoering van het worden van een lerende organisatie kunnen bemoeilijken? Zo ja, welke
- 67 a Is deze verandering naar een lerende klas volgens jou noodzakelijk? Zo ja, waarom wel? Zo nee, waarom niet?
67. b Is deze verandering naar een lerende school volgens jou noodzakelijk? Zo ja waarom wel ? Zo nee, waarom niet?
67. c. Is de verandering naar een lerende organisatie op bovenschools niveau volgens jou noodzakelijk? Zo nee, waarom niet?

Bijlage 4 Onderzoeksgegevens

Tabel 1. overzicht personeelsbestand stichting X

Naam van de school	Aantal	management	Afwijkingen
School a	16	1 directeur	3 medewerkers werken op twee locaties
School b	8	1 directeur	
School c	9	1	3 langdurige zieken
School d	11	1 directeur	Directeur is tevens directeur van de
School e	10	1directeur	2 medewerkers werken op twee locaties
School f	17	1 locatieleider	
School g	17	1 directeur/staf	
School h	23	1 directeur	
School i	10	1 directeur	1 medewerker werkt op twee locaties
School j	16	1 directeur	
School k	13	1 directeur	
School l	24	1 plv directeur	Directeur langdurig afwezig door ziekte
School m	33	1 directeur	
Bestuurskantoor	2	1 directeur/staf	
Totaal	221		

Tabel 2 Uitgezette vragenlijsten per school

Naam van de school	Aantal uitgezette	Retour ontvangen	Percentage ontvangen
School a	17	12	70,6
School b	9	7	77,8
School c	9	6	66,7
School d	12	7	58,3
School e	11	8	72,7
School f	18	10	55,6
School g	18	10	55,6
School h	24	19	79,2
School i	11	10	90,9
School j	17	11	64,7
School k	14	13	92,9
School l	25	21	84,0
School m	34	21	61,8
Totaal	219	155	70,8

Tabel 3 Sleutel bij Dinamo versie 3.0 (gebaseerd op basis van laatste onderzoek 2004 Oude-Veldhuis (n=155))

Schaal	Vraag
Attitude (willen)	Vraag 1-9
Gevolgen voor het werk	Vraag 10-14
	Vraag 20-24
emoties	Vraag 61-64
Subjectieve norm (moeten)	Vraag 25-27
Noodzaak	Vraag 15-19
Gedragscontrole (kunnen) control)	Vraag 32-39
Kennis en ervaring internal locus of control	Vraag 40-46 (waarvan 40,42,43,44 en 45 bij berekeningen)
informatie en onzekerheid (external locus of control	Vraag 47-53 (moeten allemaal worden omgepoold)
Complexiteit	Vraag 55-60 (waarvan 55 en 60 moeten worden omgepoold)

timing	
Veranderingsbereidheid	Vraag 28-31
Veranderingsgedrag	Vraag 54

Tabel 4 Overzicht missing values in vragenlijst lerende organisatie

Vraag	Code	frequentie	Missing
Persoonlijk meesterschap	LO1PMKlas	143	12
	LO2PMKlas	143	12
	LO3PMSschool	155	0
	LO4PMSschool	154	1
	LO5PMStichting	151	4
	LO6PMStichting	149	6
Mentale modellen	LO7MMKlas	132	23
	LO8MMKlas	112	43
	LO9MMSschool	153	2
	LO10MMSschool	155	0
	LO11MMStichting	144	11
	LO12MMStichting	141	14
Gemeenschappelijke visie	LO13GVKlas	142	13
	LO14GVKlas	142	13
	LO15GVschool	154	1
	LO16GVschool	154	1
	LO17GVStichting	136	19
	LO18GVStichting	129	26
Teamleren	LO19TLKlas	142	13
	LO20TLKlas	142	13
	LO21TLschool	154	1
	LO22TLschool	154	1
	LO23TLStichting	147	8
	LO24TLStichting	138	17
systeemdenken	LO25SDKlas	141	14
	LO26SDKlas	A 140 B124	A 15 B14
	LO27SDschool	151	4
	LO28SDschool	A140 B60	A 15 B95
	LO29SDStichting	125	30
	LO30SDStichting	A123 B35	A 32 B120

Tabel 7 gemiddelde scores van de verschillende scholen op veranderbereidheid, lerende organisatie op klas niveau, op schoolniveau en stichtingniveau

School		Verander-	Lerende	Lerende	Lerende
School 1	Mean	3,75	3,63	3,83	3,38
	N	21	15	21	21
	Std. Dev.	,570	,328	,336	,442
School 2	Mean	3,57	3,61	3,55	3,38
	N	21	20	21	21
	Std. Dev.	,725	,346	,477	,546
School 3	Mean	3,48	3,55	3,49	3,23
	N	19	19	19	19
	Std. Dev.	,554	,411	,364	,490
School 4	Mean	3,58	3,34	3,00	2,98
	N	10	10	10	10
	Std. Dev.	,553	,545	,716	,656
School 5	Mean	3,38	3,70	3,92	3,49
	N	10	11	11	11
	Std. Dev.	,937	,439	,322	,473
School 6	Mean	3,65	3,71	3,78	3,18
	N	10	8	10	10
	Std. Dev.	,412	,499	,272	,689
School 7	Mean	3,56	3,90	3,57	3,19
	N	13	13	13	13
	Std. Dev.	,730	,392	,425	,702
School 8	Mean	3,48	3,61	3,40	3,07
	N	12	12	12	12
	Std. Dev.	,626	,427	,362	,297
School 9	Mean	3,93	3,84	3,67	3,45
	N	6	4	6	6
	Std. Dev.	,281	,104	,222	,453
School 10	Mean	3,89	3,81	3,33	3,37
	N	7	7	7	7
	Std. Dev.	,575	,514	,385	,450
School 11	Mean	3,93	3,51	3,81	3,23
	N	10	10	10	10
	Std. Dev.	,613	,392	,367	,462
School 12	Mean	3,64	3,69	4,08	3,43
	N	7	7	7	7
	Std. Dev.	,349	,418	,326	,426
School 13	Mean	3,72	3,76	4,08	3,40
	N	8	7	8	8
	Std. Dev.	,807	,473	,318	,452
Total	Mean	3,63	3,64	3,64	3,29
	N	154	143	155	155
	Std. Dev.	,628	,421	,470	,517

Tabel 8 Scores van de laagst scorende school vergeleken met andere scholen

	Laagst scorende school	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pmklas	LSS	10	3,45	,550	,174
	Overige scholen	133	3,85	,473	,041
Pmschool	LSS	10	2,85	1,001	,317
	Overige scholen	145	3,71	,558	,046
Pmstich	LSS	10	3,30	,978	,309
	Overige scholen	141	3,55	,612	,051
Mmklas	LSS	9	3,33	,901	,300
	Overige scholen	130	3,67	,663	,058
Mmschool	LSS	10	2,65	,851	,269
	Overige scholen	145	3,53	,684	,057
Mmstich	LSS	10	3,05	,599	,189
	Overige scholen	137	3,29	,688	,059
Gvklas	LSS	10	3,00	1,000	,316
	Overige scholen	132	3,23	,646	,056
Gvschool	LSS	10	3,30	,789	,249
	Overige scholen	145	3,87	,568	,047
Gvstich	LSS	10	2,70	,789	,249
	Overige scholen	129	3,15	,657	,058
Tlklas	LSS	10	3,85	,530	,167
	Overige scholen	132	4,31	,527	,046
Tlschool	LSS	10	3,15	,818	,259
	Overige scholen	144	3,68	,596	,050
Tlstich	LSS	10	2,65	,709	,224
	Overige scholen	137	3,10	,680	,058
Sdklas	LSS	10	3,10	,394	,125
	Overige scholen	131	3,27	,672	,059
Sdschool	LSS	10	3,10	,568	,180
	Overige scholen	141	3,18	,860	,072
Sdstich	LSS	10	3,35	,883	,279
	Overige scholen	115	3,28	,773	,072

Tabel 9: gemiddelden op de afzonderlijke vragen over de lerende organisatie

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
L01Pmklas	143	2	5	3,67	,566
L02Pmklas	143	2	5	3,97	,568
L03PMschoo	155	2	5	3,63	,739
L04PMschool	154	1	5	3,68	,831
L05Pmstich	151	1	5	3,81	,680
L06Pmstich	149	1	5	3,26	,863
L07Mmklas	132	1	5	3,54	,868
L08Mmklas	112	2	5	3,82	,713
L09MMschool	153	2	5	3,59	,765
L10MMschool	155	1	5	3,35	,858
L11MMstich	144	1	5	3,27	,741
L12MMstich	141	1	5	3,30	,783
L13Gvklas	142	1	5	3,04	,854
L14Gvklas	142	1	5	3,40	,754

L15GVschool	154	1	5	3,74	,815
L16GVschool	154	2	5	3,93	,648
L17Gvstich	136	1	5	3,22	,737
L18Gvstich	129	1	5	2,98	,701
L19TIklas	142	1	5	4,29	,659
L20TIklas	142	2	5	4,26	,615
L21TLschool	154	1	5	3,55	,759
L22TLschool	154	2	5	3,74	,712
L23TIstich	147	1	5	3,10	,774
L24TIstich	138	1	4	3,05	,728
L25Sdklas	141	3	5	4,06	,635
L26bSDklas	124	1	5	2,26	,962
L27SDschool	151	0	5	3,53	,782
L28bSDschool	60	1	4	1,78	,904
L29Sdstich	125	1	5	3,51	,703
L30bSDstich	35	1	4	1,91	1,095

Tabel 10: grote versus kleine scholen. Gemiddelden leerdisciplines

	Schoolgrootte	N	mean	Std. deviationMaximum	St error mean
pmklas	Groot	95	3,78	0,504	0,052
PM klas	Klein	48	3,91	0,446	0,064
PMschool	Groot	104	3,59	0,645	0,063
PMschool	Klein	51	3,78	0,577	0,081
PMstich	Groot	100	3,53	0,643	0,064
PMstich	Klein	51	3,55	0,642	0,090
Mmklas	Groot	91	3,60	0,712	0,075
Mmklas	Klein	48	3,73	0,618	0,089
MMschool	Groot	104	3,40	0,757	0,074
MMschool	Klein	51	3,63	0,639	0,089
MMstich	Groot	99	3,24	0,675	0,068
MMstich	Klein	48	3,33	0,702	0,101
Gvklas	Groot	94	3,13	0,688	0,071
Gvklas	Klein	48	3,40	0,618	0,089
GVschool	Groot	104	3,83	0,618	0,061
GVschool	Klein	51	3,85	0,559	0,078
Gvstich	Groot	96	3,09	0,697	0,071
Gvstich	Klein	43	3,16	0,624	0,095
TIklas	Groot	94	4,23	0,501	0,052
TIklas	Klein	48	4,35	0,601	0,087
TLschool	Groot	103	3,56	0,609	0,060
TLschool	Klein	51	3,80	0,625	0,088
TIstich	Groot	98	3,07	0,674	0,068
TIstich	Klein	49	3,06	0,726	0,104
Sdklas	Groot	94	3,22	0,646	0,067
L26bSDklas	Klein	47	3,34	0,677	0,099
L27SDschoo	Groot	101	3,10	0,785	0,078
L28bSDscho	Klein	50	3,31	0,942	0,133
L29Sdstich	Groot	99	3,20	0,817	0,086

L30bSDstich	Klein	35	3,51	0,624	0,105
-------------	-------	----	------	-------	-------

Tabel 11: Grote versus kleine scholen: resultaat van de toetsing op verschillen in de leerdisciplines

		Levene's Test for		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. error Difference
		F	Sig.					
Pmklas	Equal variances assumed	2,349	,128	-1,482	141	,141	-,127	,086
	Equal variances not assumed			-1,543	105,365	,126	-,127	,083
Pmschool	Equal variances assumed	,221	,639	-1,810	153	,072	-,193	,107
	Equal variances not assumed			-1,881	110,095	,063	-,193	,103
Pmstich	Equal variances assumed	,598	,440	-,172	149	,864	-,019	,111
	Equal variances not assumed			-,172	100,842	,864	-,019	,111
Mmklas	Equal variances assumed	,001	,981	-1,072	137	,286	-,130	,122
	Equal variances not assumed			-1,120	108,076	,265	-,130	,116
Mmschool	Equal variances assumed	3,438	,066	-1,815	153	,071	-,224	,123
	Equal variances not assumed			-1,923	115,863	,057	-,224	,116
Mmstich	Equal variances assumed	,016	,900	-,756	145	,451	-,091	,120
	Equal variances not assumed			-,745	89,935	,458	-,091	,122
Gvklas	Equal variances assumed	,535	,466	-2,273	140	,025	-,268	,118
	Equal variances not assumed			-2,352	104,091	,021	-,268	,114
Gvschool	Equal variances assumed	,276	,600	-,254	153	,800	-,026	,103
	Equal variances not assumed			-,263	108,892	,793	-,026	,099
Gvstich	Equal variances assumed	2,015	,158	-,557	137	,578	-,069	,124
	Equal variances not assumed			-,581	89,665	,563	-,069	,119
Tlklas	Equal variances assumed	3,280	,072	-1,262	140	,209	-,120	,095
	Equal variances not assumed			-1,190	81,118	,238	-,120	,101
Tlschool	Equal variances assumed	,307	,580	-2,289	152	,023	-,241	,105
	Equal variances not assumed			-2,269	97,493	,025	-,241	,106
Tlstich	Equal variances assumed	,142	,707	,084	145	,933	,010	,121
	Equal variances not assumed			,082	89,929	,935	,010	,124
Sdklas	Equal variances assumed	,047	,829	-1,044	139	,298	-,122	,117
	Equal variances not assumed			-1,028	88,384	,307	-,122	,119
Sdschool	Equal variances assumed	1,295	,257	-1,419	149	,158	-,206	,145
	Equal variances not assumed			-1,335	83,686	,186	-,206	,154
Sdstich	Equal variances assumed	1,932	,167	-2,053	123	,042	-,314	,153
	Equal variances not assumed			-2,308	80,718	,024	-,314	,136

Tabel 12: Leerkracht versus management. Gemiddelde scores op de leerdisciplines

	Leerkracht versus management	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pmklas	1 leerkracht+anders	135	3,83	,490	,042
	2 dir+adj+locleider	8	3,75	,463	,164
Pmschool	1 leerkracht+anders	142	3,62	,627	,053
	2 dir+adj+locleider	13	4,04	,519	,144
Pmstich	1 leerkracht+anders	138	3,47	,626	,053
	2 dir+adj+locleider	13	4,19	,384	,106
Mmklas	1 leerkracht+anders	132	3,64	,689	,060
	2 dir+adj+locleider	7	3,71	,567	,214
Mmschool	1 leerkracht+anders	142	3,45	,720	,060
	2 dir+adj+locleider	13	3,77	,753	,209
Mmstich	1 leerkracht+anders	134	3,20	,658	,057
	2 dir+adj+locleider	13	4,04	,431	,120
Gvklas	1 leerkracht+anders	134	3,22	,676	,058
	2 dir+adj+locleider	8	3,25	,707	,250
Gvschool	1 leerkracht+anders	142	3,83	,604	,051
	2 dir+adj+locleider	13	3,88	,546	,151
Gvstich	1 leerkracht+anders	126	3,05	,659	,059
	2 dir+adj+locleider	13	3,77	,439	,122
Tlklas	1 leerkracht+anders	134	4,28	,518	,045
	2 dir+adj+locleider	8	4,19	,843	,298
Tlschool	1 leerkracht+anders	141	3,63	,634	,053
	2 dir+adj+locleider	13	3,77	,484	,134
Tlstich	1 leerkracht+anders	134	2,99	,665	,057
	2 dir+adj+locleider	13	3,88	,300	,083
Sdklas	1 leerkracht+anders	133	3,24	,659	,057
	2 dir+adj+locleider	8	3,50	,598	,211
Sdschool	1 leerkracht+anders	138	3,23	,797	,068
	2 dir+adj+locleider	13	2,58	1,096	,304
Sdstich	1 leerkracht+anders	112	3,29	,782	,074
	2 dir+adj+locleider	13	3,27	,780	,216

Tabel 13: Leerkracht versus management: resultaat van de toetsing op verschillen in de leerdisciplines

		Levene's Test for		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differenc	Std. Error Differenc
		F	Sig.					
Pmklas	Equal variances assumed	,027	,871	,427	141	,670	,076	,178
	Equal variances not			,449	7,958	,665	,076	,169
pmscho	Equal variances assumed	1,296	,257	-2,333	153	,021	-,419	,179
	Equal variances not			-2,733	15,402	,015	-,419	,153
pmstich	Equal variances assumed	1,736	,190	-4,056	149	,000	-,718	,177
	Equal variances not			-6,027	18,656	,000	-,718	,119
mmklas	Equal variances assumed	,135	,714	-,279	137	,780	-,074	,265
	Equal variances not			-,333	6,974	,749	-,074	,223
Mmscho	Equal variances assumed	,004	,952	-1,521	153	,130	-,319	,209
	Equal variances not			-1,465	14,085	,165	-,319	,217
mmstich	Equal variances assumed	4,442	,037	-4,509	145	,000	-,841	,186

	Equal variances not			-6,350	17,944	,000	-,841	,132
Gvklas	Equal variances assumed	,021	,886	-,136	140	,892	-,034	,247
	Equal variances not			-,131	7,783	,899	-,034	,257
gvschool	Equal variances assumed	,612	,435	-,309	153	,758	-,054	,174
	Equal variances not			-,336	14,824	,742	-,054	,160
Gvstich	Equal variances assumed	,844	,360	-3,857	137	,000	-,722	,187
	Equal variances not			-5,344	18,140	,000	-,722	,135
Tlklas	Equal variances assumed	6,024	,015	,470	140	,639	,092	,196
	Equal variances not			,307	7,320	,768	,092	,301
tlschool	Equal variances assumed	,608	,437	-,763	152	,446	-,138	,181
	Equal variances not			-,956	16,072	,353	-,138	,144
Tlstich	Equal variances assumed	3,525	,062	-4,802	145	,000	-,896	,187
	Equal variances not			-8,870	25,664	,000	-,896	,101
sdklas	Equal variances assumed	,066	,797	-1,071	139	,286	-,256	,239
	Equal variances not			-1,168	8,059	,276	-,256	,219
sdschool	Equal variances assumed	,396	,530	2,720	149	,007	,651	,239
	Equal variances not			2,091	13,222	,056	,651	,312
sdstich	Equal variances assumed	,011	,916	,091	123	,927	,021	,229
	Equal variances not			,092	14,936	,928	,021	,229

Tabel 14: gemiddelde scores management versus leerkrachten op veranderbereidheid

	Leerkracht versus management	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Attgevolg	1 leerkracht+anders	140	3,63	,466	,039
	2 dir+adj+locleider	13	3,93	,350	,097
Attemo	1 leerkracht+anders	141	3,66	,500	,042
	2 dir+adj+locleider	13	4,23	,453	,126
Attmeer	1 leerkracht+anders	139	3,44	,602	,051
	2 dir+adj+locleider	13	3,88	,507	,141
Attbetr	1 leerkracht+anders	135	2,80	,790	,068
	2 dir+adj+locleider	13	3,62	,827	,229
Subjnood	1 leerkracht+anders	141	3,16	,713	,060
	2 dir+adj+locleider	13	3,69	,585	,162
Subjhoud	1 leerkracht+anders	139	4,08	,449	,038
	2 dir+adj+locleider	13	4,32	,276	,077
Ctrlkennis	1 leerkracht+anders	141	3,25	,548	,046
	2 dir+adj+locleider	13	3,86	,343	,095
Ctrlinfo	1 leerkracht+anders	140	3,00	,591	,050
	2 dir+adj+locleider	13	3,58	,440	,122
Ctrlcompl	1 leerkracht+anders	134	3,40	,678	,059
	2 dir+adj+locleider	13	3,36	,732	,203
Ctrltiming	1 leerkracht+anders	137	3,11	,605	,052
	2 dir+adj+locleider	13	3,62	,546	,151
veranderbere	1 leerkracht+anders	141	3,58	,603	,051
	2 dir+adj+locleider	13	4,23	,590	,164

Tabel 15: Toetsing verschil in scores manager versus leerkrachten op veranderbereidheid

		Levene's Test for						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differen	Std. Error
Attgevolg	Equal variances assumed	1,412	,237	-2,251	151	,026	-,299	,133
	Equal variances not			-2,850	16,231	,011	-,299	,105
Attemo	Equal variances assumed	,024	,878	-3,940	152	,000	-,567	,144
	Equal variances not			-4,275	14,824	,001	-,567	,133
Attmeer	Equal variances assumed	1,112	,293	-2,528	150	,012	-,436	,173
	Equal variances not			-2,916	15,350	,010	-,436	,150
Attbetr	Equal variances assumed	,184	,669	-3,552	146	,001	-,818	,230
	Equal variances not			-3,422	14,196	,004	-,818	,239
Subjnood	Equal variances assumed	1,074	,302	-2,601	152	,010	-,530	,204
	Equal variances not			-3,067	15,488	,008	-,530	,173
Subjhoud	Equal variances assumed	2,242	,136	-1,924	150	,056	-,244	,127
	Equal variances not			-2,857	18,585	,010	-,244	,086
Ctrlkennis	Equal variances assumed	3,389	,068	-3,912	152	,000	-,607	,155
	Equal variances not			-5,740	18,246	,000	-,607	,106
Ctrlinfo	Equal variances assumed	1,465	,228	-3,442	151	,001	-,579	,168
	Equal variances not			-4,391	16,312	,000	-,579	,132
Ctrlcompl	Equal variances assumed	,048	,827	,226	145	,821	,045	,198
	Equal variances not			,212	14,072	,835	,045	,211
Ctrltiming	Equal variances assumed	,002	,967	-2,877	148	,005	-,501	,174
	Equal variances not			-3,131	14,937	,007	-,501	,160
Veranderb	Equal variances assumed	,280	,597	-3,749	152	,000	-,655	,175
	Equal variances not			-3,818	14,411	,002	-,655	,171

Tabel 16: gemiddelde scores van leerkrachten van grote en kleine scholen op veranderbereidheid

	schoolgrootte	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Attgevolg	1 groot	95	3,59	,480	,049
	2 klein	45	3,73	,425	,063
Attemo	1 groot	96	3,63	,498	,051
	2 klein	45	3,74	,500	,075
Attmeer	1 groot	94	3,42	,601	,062
	2 klein	45	3,48	,609	,091
Attbetr	1 groot	90	2,77	,827	,087
	2 klein	45	2,86	,717	,107
Subjnood	1 groot	96	3,15	,678	,069
	2 klein	45	3,19	,790	,118
Subjhoud	1 groot	95	4,09	,435	,045
	2 klein	44	4,05	,483	,073
Ctrlkennis	1 groot	96	3,20	,553	,056
	2 klein	45	3,36	,529	,079
Ctrlinfo	1 groot	95	2,94	,543	,056
	2 klein	45	3,12	,672	,100
Ctrlcompl	1 groot	90	3,36	,685	,072
	2 klein	44	3,49	,664	,100
ctrltiming	1 groot	93	3,05	,617	,064

	2 klein	44	3,25	,558	,084
veranderbereid	1 groot	96	3,53	,612	,063
	2 klein	45	3,67	,578	,086

Tabel 17: toetsing van verschillen van leerkrachten van grote en kleine scholen op veranderbereidheid

		Levene's Test for		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Differen	Std. Error
		F	Sig.					
attgevol	Equal variances assumed	,057	,811	-1,622	138	,107	-,136	,084
	Equal variances not assumed			-1,694	96,549	,094	-,136	,080
Attemo	Equal variances assumed	,003	,953	-1,278	139	,203	-,115	,090
	Equal variances not assumed			-1,276	85,819	,205	-,115	,090
attmeer	Equal variances assumed	,271	,603	-,540	137	,590	-,059	,109
	Equal variances not assumed			-,538	85,721	,592	-,059	,110
Attbetr	Equal variances assumed	,724	,396	-,627	133	,531	-,091	,145
	Equal variances not assumed			-,658	100,093	,512	-,091	,138
subjnoo	Equal variances assumed	,293	,589	-,264	139	,792	-,034	,129
	Equal variances not assumed			-,250	75,427	,803	-,034	,137
subjhoo	Equal variances assumed	,010	,922	,445	137	,657	,037	,082
	Equal variances not assumed			,428	76,532	,669	,037	,085
ctrlkenni	Equal variances assumed	,773	,381	-1,567	139	,119	-,154	,099
	Equal variances not assumed			-1,593	89,793	,115	-,154	,097
ctrlinfo	Equal variances assumed	4,456	,037	-1,653	138	,101	-,176	,106
	Equal variances not assumed			-1,533	72,236	,130	-,176	,115
ctrlcom	Equal variances assumed	,023	,880	-1,039	132	,301	-,130	,125
	Equal variances not assumed			-1,050	87,814	,297	-,130	,123
ctrltimin	Equal variances assumed	,137	,712	-1,867	135	,064	-,205	,110
	Equal variances not assumed			-1,937	92,768	,056	-,205	,106
verande	Equal variances assumed	,009	,924	-1,322	139	,188	-,144	,109
	Equal variances not assumed			-1,350	90,820	,180	-,144	,106

Tabel 18: Correlaties lerende organisatie en veranderbereidheid

		loklas	loschool	lostichting	attgevolg	attemo	attmeer	attbetr
Loklas	Pearson	1	,279(**)	,246(**)	,271(**)	,194(*)	,067	,159
	Sig. (2-tailed)		,001	,004	,002	,025	,442	,073
	N	135	135	135	133	134	132	128
loschool	Pearson	,279(**)	1	,393(**)	,140	-,031	-,068	-,085
	Sig. (2-tailed)	,001		,000	,099	,715	,424	,330
	N	135	142	142	140	141	139	135
lostichting	Pearson	,246(**)	,393(**)	1	,344(**)	,308(**)	,130	,151
	Sig. (2-tailed)	,004	,000		,000	,000	,126	,080
	N	135	142	142	140	141	139	135
attgevolg	Pearson	,271(**)	,140	,344(**)	1	,521(**)	,499(**)	,445(**)
	Sig. (2-tailed)	,002	,099	,000		,000	,000	,000
	N	133	140	140	140	140	137	133
Attemo	Pearson	,194(*)	-,031	,308(**)	,521(**)	1	,453(**)	,590(**)
	Sig. (2-tailed)	,025	,715	,000	,000		,000	,000

	N	134	141	141	140	141	138	134
attmeer	Pearson	,067	-,068	,130	,499(**)	,453(**)	1	,362(**)
	Sig. (2-tailed)	,442	,424	,126	,000	,000		,000
	N	132	139	139	137	138	139	134
Attbetr	Pearson	,159	-,085	,151	,445(**)	,590(**)	,362(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,073	,330	,080	,000	,000	,000	
	N	128	135	135	133	134	134	135
subjnood	Pearson	-,047	-,014	,137	,315(**)	,405(**)	,427(**)	,357(**)
	Sig. (2-tailed)	,593	,867	,105	,000	,000	,000	,000
	N	134	141	141	139	140	139	135
subjhoud	Pearson	,073	,203(*)	,202(*)	,206(*)	,250(**)	,263(**)	,230(**)
	Sig. (2-tailed)	,402	,017	,017	,016	,003	,002	,008
	N	132	139	139	137	138	138	133
ctrlkennis	Pearson	,293(**)	,061	,211(*)	,396(**)	,546(**)	,276(**)	,599(**)
	Sig. (2-tailed)	,001	,476	,012	,000	,000	,001	,000
	N	134	141	141	139	140	139	135
Ctrlinfo	Pearson	,211(*)	,209(*)	,367(**)	,369(**)	,339(**)	,224(**)	,309(**)
	Sig. (2-tailed)	,015	,013	,000	,000	,000	,008	,000
	N	133	140	140	138	139	138	135
ctrlcompl	Pearson	-,094	,370(**)	,181(*)	-,101	-,159	-,251(**)	-,258(**)
	Sig. (2-tailed)	,295	,000	,036	,251	,068	,004	,003
	N	127	134	134	132	133	133	132
ctrltiming	Pearson	,199(*)	,103	,289(**)	,501(**)	,611(**)	,334(**)	,559(**)
	Sig. (2-tailed)	,023	,232	,001	,000	,000	,000	,000
	N	130	137	137	135	136	135	134
Veranderber	Pearson	,116	-,008	,263(**)	,592(**)	,609(**)	,430(**)	,508(**)
	Sig. (2-tailed)	,182	,928	,002	,000	,000	,000	,000
	N	134	141	141	139	140	139	135

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Vervolg tabel 18

		subjnood	subjhoud	ctrlkennis	ctrlinfo	ctrlcompl	ctrltiming	verande
Loklas	Pearson	-,047	,073	,293(**)	,211(*)	-,094	,199(*)	,116
	Sig. (2-tailed)	,593	,402	,001	,015	,295	,023	,182
	N	134	132	134	133	127	130	134
loschool	Pearson	-,014	,203(*)	,061	,209(*)	,370(**)	,103	-,008
	Sig. (2-tailed)	,867	,017	,476	,013	,000	,232	,928
	N	141	139	141	140	134	137	141
lostichting	Pearson	,137	,202(*)	,211(*)	,367(**)	,181(*)	,289(**)	,263(**)
	Sig. (2-tailed)	,105	,017	,012	,000	,036	,001	,002
	N	141	139	141	140	134	137	141
attgevolg	Pearson	,315(**)	,206(*)	,396(**)	,369(**)	-,101	,501(**)	,592(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,016	,000	,000	,251	,000	,000
	N	139	137	139	138	132	135	139
Attemo	Pearson	,405(**)	,250(**)	,546(**)	,339(**)	-,159	,611(**)	,609(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,003	,000	,000	,068	,000	,000
	N	140	138	140	139	133	136	140
attmeer	Pearson	,427(**)	,263(**)	,276(**)	,224(**)	-,251(**)	,334(**)	,430(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,001	,008	,004	,000	,000
	N	139	138	139	138	133	135	139

Attbetr	Pearson	,357(**)	,230(**)	,599(**)	,309(**)	-,258(**)	,559(**)	,508(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,008	,000	,000	,003	,000	,000
	N	135	133	135	135	132	134	135
subjnood	Pearson	1	,185(*)	,234(**)	,156	-,016	,406(**)	,549(**)
	Sig. (2-tailed)		,029	,005	,065	,859	,000	,000
	N	141	139	141	140	134	137	141
subjhoud	Pearson	,185(*)	1	,243(**)	,236(**)	-,113	,212(*)	,275(**)
	Sig. (2-tailed)	,029		,004	,005	,199	,014	,001
	N	139	139	139	138	132	135	139
ctrlkennis	Pearson	,234(**)	,243(**)	1	,246(**)	-,007	,431(**)	,464(**)
	Sig. (2-tailed)	,005	,004		,003	,933	,000	,000
	N	141	139	141	140	134	137	141
Ctrlinfo	Pearson	,156	,236(**)	,246(**)	1	-,020	,483(**)	,360(**)
	Sig. (2-tailed)	,065	,005	,003		,820	,000	,000
	N	140	138	140	140	134	137	140
ctrlcompl	Pearson	-,016	-,113	-,007	-,020	1	-,065	-,190(*)
	Sig. (2-tailed)	,859	,199	,933	,820		,458	,028
	N	134	132	134	134	134	133	134
ctrltiming	Pearson	,406(**)	,212(*)	,431(**)	,483(**)	-,065	1	,566(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,014	,000	,000	,458		,000
	N	137	135	137	137	133	137	137
Veranderbe	Pearson	,549(**)	,275(**)	,464(**)	,360(**)	-,190(*)	,566(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,028	,000	
	N	141	139	141	140	134	137	141

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabel 19 Overzicht gemiddelden alle vragen over veranderbereidheid

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VE01attgevolg01	140	3	5	3,98	,501
VE02attgevolg02	139	3	5	4,06	,646
VE03attgevolg03	136	2	5	3,65	,683
VE04attgevolg04	140	3	5	3,87	,573
VE05attgevolg05	140	2	5	3,74	,726
VE06attgevolg06	140	1	5	2,86	,853
VE07attgevolg07	136	1	5	3,18	,676
VE08attgevolg08	136	2	5	3,76	,715
VE09attgevolg09	137	1	5	3,61	,730
VE10attemo01	141	2	5	3,74	,605
VE11attemo02	141	2	5	3,79	,638
VE12attemo03	141	2	5	3,32	,679
VE13attemo04	141	2	5	3,79	,595
VE14attemo05	141	2	5	3,68	,759
VE15subjhoud01	138	2	5	3,51	,619
VE16subjhoud02	39	3	5	3,56	,552
VE17subjhoud03	131	3	5	4,31	,553
VE18subjhoud04	105	3	5	4,30	,553
VE19subjhoud05	92	3	5	4,47	,601
VE20attmeer01	133	1	5	3,26	,806

VE21attmeer02	137	1	5	3,28	,813
VE22attmeer03	137	1	5	3,63	,777
VE23attmeer04	134	1	5	3,46	,791
VE24attmeer05	135	2	5	3,58	,728
VE25subjnood01	140	1	5	3,49	,877
VE26subjnood02	140	1	5	3,09	,889
VE27subjnood03	138	1	5	2,89	,852
VE28bereid01	141	1	5	3,33	,824
VE29bereid02	141	1	5	3,95	,613
VE30bereid03	139	1	5	3,40	,814
VE31bereid04	135	1	5	3,61	,802
VE32ctrlken01	132	1	5	2,40	,940
VE33ctrlken02	118	1	5	2,85	1,188
VE34ctrlken03	137	1	5	2,88	,742
VE35ctrlken04	140	1	5	3,62	,694
VE36ctrlken05	133	1	5	3,24	,760
VE37ctrlken06	55	1	4	3,33	,640
VE38ctrlken07	111	1	5	2,66	,889
VE39ctrlken08	138	2	5	3,70	,657
VE40poolCtrlinfo	137	1	5	2,77	,907
VE41ctrlinfo02	129	1	5	2,72	,866
VE42poolCtrlinfo	117	2	5	3,29	,788
VE43poolCtrlinfo	110	2	5	3,43	,723
VE44poolCtrlinfo	114	1	5	3,09	,815
VE45poolCtrlinfo	117	1	5	2,90	,855
VE46ctrlinfo07	130	1	5	3,18	,947
VE47poolCtrlcomp	125	2	5	3,62	,839
VE48poolCtrlcomp	132	2	5	3,41	,781
VE49poolCtrlcomp	128	1	5	3,41	,944
VE50poolCtrlcomp	126	1	5	3,22	,884
VE51poolCtrlcomp	120	1	5	3,18	,953
VE52poolCtrlcomp	118	2	5	3,35	,881
VE55poolCtrltim	131	1	5	3,06	,866
VE56ctrltim02	131	1	5	3,18	,846
VE57ctrltim03	133	1	5	3,11	,837
VE58ctrltim04	128	1	5	3,12	,819
VE59ctrltim05	126	1	5	3,26	,683
VE60poolCtrltim	125	1	5	3,13	,898
VE61attbetr01	134	1	5	3,09	,913
VE62attbetr02	133	1	5	2,68	,981
VE63attbetr03	135	1	5	2,24	,940
VE64attbetr04	129	1	5	3,26	,869

De vragen 40,42,43,44,45,47,48,49,50,51,52,55 en 60 zijn omgepoold

Tabel 20: verschillen tussen mannen en vrouwen in veranderbereidheid en het oordeel over het aanwezig zijn van kenmerken van de lerende organisatie ik klas, school en stichting

		Levene's Test for						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. error
Veranderbereid	Equal variances	,231	,631	-3,210	139	,002	-,396	,123
	Equal variances not			-2,904	37,167	,006	-,396	,136
Loklas	Equal variances	,885	,348	2,717	133	,007	,237	,087
	Equal variances not			3,064	47,422	,004	,237	,077
loschool	Equal variances	1,390	,240	-,680	140	,498	-,068	,100
	Equal variances not			-,773	49,452	,443	-,068	,088
lostichting	Equal variances	1,535	,217	,253	140	,800	,026	,104
	Equal variances not			,275	45,915	,785	,026	,096

Tabel 21: verschillen tussen leeftijdscategorieën in veranderbereidheid en het oordeel over het aanwezig zijn van kenmerken van de lerende organisatie ik klas, school en stichting

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
veranderbereid	Between Groups	1,100	5	,220	,593	,705
	Within Groups	49,685	134	,371		
	Total	50,784	139			
Loklas	Between Groups	2,279	5	,456	2,797	,020
	Within Groups	20,860	128	,163		
	Total	23,139	133			
loschool	Between Groups	,558	5	,112	,485	,787
	Within Groups	31,042	135	,230		
	Total	31,600	140			
lostichting	Between Groups	1,030	5	,206	,844	,521
	Within Groups	32,966	135	,244		
	Total	33,996	140			

Tabel 22: verschillen tussen ervaringscategorieën in veranderbereidheid en het oordeel over het aanwezig zijn van kenmerken van de lerende organisatie ik klas, school en stichting

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Veranderbereid	Between Groups	,581	3	,194	,532	,661
	Within Groups	47,341	130	,364		
	Total	47,922	133			
Loklas	Between Groups	,220	3	,073	,439	,725
	Within Groups	20,576	123	,167		
	Total	20,797	126			
loschool	Between Groups	,500	3	,167	,730	,536
	Within Groups	29,673	130	,228		
	Total	30,173	133			
lostichting	Between Groups	1,142	3	,381	1,547	,205
	Within Groups	31,988	130	,246		
	Total	33,130	133			

Tabel 23 verschillen tussen mensen werkzaam in onder-, midden en bovenbouw in veranderbereidheid en het oordeel over het aanwezig zijn van kenmerken van de lerende organisatie ik klas, school en stichting

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Veranderbereid	Between Groups	1,193	2	,596	1,675	,192
	Within Groups	43,079	121	,356		
	Total	44,272	123			
Loklas	Between Groups	2,244	2	1,122	8,023	,001
	Within Groups	16,365	117	,140		
	Total	18,609	119			
loschool	Between Groups	,053	2	,027	,116	,891
	Within Groups	27,784	121	,230		
	Total	27,837	123			
lostichting	Between Groups	,808	2	,404	1,671	,192
	Within Groups	29,265	121	,242		
	Total	30,074	123			

Tabel 24: gemiddelde scores van leerkrachten op de voorwaarden voor veranderbereidheid en de inschatting van aanwezigheid lerende organisatie op klas-, school- en stichtingsniveau.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
attgevolg	140	3	5	3,63	,466
Attemo	141	2	5	3,66	,500
attmeer	139	2	5	3,44	,602
Attbetr	135	1	5	2,80	,790
subjnood	141	1	5	3,16	,713
subjhoud	139	3	5	4,08	,449
ctrlkennis	141	2	5	3,25	,548
Ctrlinfo	140	1	5	3,00	,591
ctrlcompl	134	2	5	3,40	,678
ctrltiming	137	1	5	3,11	,605
veranderbereid	141	1	5	3,58	,603
Loklas	135	2	5	3,64	,416
loschool	142	2	5	3,63	,474
lostichting	142	2	5	3,23	,491

In de vragenlijst van Metselaar zijn een aantal open vragen opgenomen. De antwoorden van deze open vragen zijn verwerkt per vraag in een Excell bestand. Vervolgens zijn op basis van de onderzoeksvragen een aantal topics geformuleerd, waarmee de vragen geanalyseerd zijn.

Vraag: Wat is volgens u de meerwaarde van een lerende klas.

Op deze vraag hebben 67 respondenten een reactie gegeven. Een klein deel geeft daarvan aan dat zij geen antwoord willen geven, of dat zij het antwoord mondeling willen geven.

Ook een kleine minderheid geeft aan dat ze meer informatie willen over een lerende klas, dat ze niet weten wat een lerende klas inhoudt en dat ze het gevoel hebben dat zij geen zinvolle antwoorden kunnen geven.

Bij de analyse van de antwoorden geven een klein deel van de respondenten aan dat zij als meerwaarde van de lerende klas zien, dat het onderwijs wordt vernieuw, verbeterd en aangepast.

Minder dan 0,01% van de respondenten geven aan zij denken dat er vooral meer betrokkenheid bij het onderwijs zal zijn. Een iets groter deel geeft aan dat zij verwachten dat een lerende klas meer uitdaging is voor de kinderen. Nog iets meer respondenten verwachten dat zij meer van en elkaar gaan leren. Slechts een fractie van de respondenten refereert aan de veranderende maatschappij waar continue geleerd wordt.

Vraag: Wat is volgens u de meerwaarde van een lerende school?

Op deze vraag hebben 64 respondenten geantwoord. Een klein deel van de respondenten geeft aan dat het niet weten wat een lerende school inhoudt. Twee respondenten geven aan dat ze altijd al een lerende school zijn en daarmee doorgaan. Het merendeel van de respondenten denkt dat zij dat zij meer deskundigheid zullen krijgen. Zij verwachten dat het benutten van elkaars kwaliteiten een positieve bijdrage zal leveren aan persoonlijk meesterschap en dat komt ten goede aan het onderwijs. Een deel van de respondenten denkt ook dat in een lerende school meer samen gewerkt wordt, meer feedback op eigen functioneren en meer en van elkaar leren. Ook denkt een deel dat er een betere afstemming zal ontstaan waardoor er gewerkt wordt aan een gemeenschappelijke visie, meer doorgaande lijnen. Ook nu weer geeft een fractie van de respondenten aan dat de lerende school een antwoord is op de veranderende maatschappij en de veranderende leerling en dat leerlingen hierdoor beter voorbereid zijn op de toekomst.

Vraag: wat is de meerwaarde van een lerende stichting?

Op deze vraag hebben 46 respondenten een reactie gegeven. Het algemene beeld bij het analyseren van de antwoorden is, dat het merendeel van de respondenten die de vragen hebben ingevuld denken dat talenten beter benut worden, meer uitdaging zal geven, meer plezier en meer zullen leren.

Ongeveer 1/3 deel denkt dat de meerwaarde zit in het samen leren. Iets minder dan 1/3 deel denkt dat de meerwaarde in de samenwerking zit. 1/6 deel denkt dat een lerende stichting bijdraagt aan een gemeenschappelijke visie, terwijl een hele kleine minderheid denkt dat de betrokkenheid zal toenemen. Slechts twee respondenten denken dat de meerwaarde openheid is. Ongeveer 1/3 deel denkt dat de lerende stichting nodig is voor de toekomst.

Het tweede blok met vragen betrof de verwachte problemen bij de invoering van de lerende klas, school en stichting. 31 respondenten hebben op de vraag rondom problemen bij de invoering van de lerende klas gereageerd. Een zeer kleine minderheid geeft dat ze niet weten wat een lerende organisatie inhoudt. Het merendeel voorziet nu geen problemen, maar geven aan dat zij dit niet voor de toekomst

kunnen voorzien. 1/4 deel verwacht wel problemen, vooral op het gebied van tijd , ruimte en voldoende middelen.

Op de vraag of er problemen verwacht worden bij de invoering van een lerende school hebben 53 respondenten geantwoord. Een zeer kleine minderheid weet het niet. Iets meer dan de minderheid ziet geen problemen. De overige respondenten vinden dat de alle veranderingen te snel gaan. Zij geven ook aan dat ze te weinig tijd hebben en dat er teveel veranderingen tegelijkertijd op hen afkomen. Ook maken respondenten zich bezorgd om het draagvlak. Ook worden er problemen verwacht op het gebied van integraliteit van alles wat er op dit moment wordt ingevoerd. Ook signaleert een kleine groep problemen als er onvoldoende kennis is of als hier onvoldoende wordt geïnvesteerd.

Bij de vraag of er nog problemen verwacht worden bij het worden van een lerende organisatie hebben 31 respondenten gereageerd. Een kleine minderheid weet het niet of verwacht geen problemen. De meerderheid denkt dat ze te weinig tijd hebben, dat veranderingen te snel gaan en/of soms teveel zijn. Ook verwacht 1/3 deel problemen op het gebied van draagvlak, onvoldoende kennis en maken zich zorgen over de weerstand die ontstaat.

Op de vraag of het worden van een lerende klas noodzakelijk is, hebben 44 respondenten gereageerd. Iets minder dan 1/3 deel vindt het niet noodzakelijk. Leren en ontwikkelen is volgens 1/3 deel noodzakelijk en een lerende klas helpt daarbij. De meerderheid geeft aan dat de veranderende maatschappij en de ontwikkelingen in het onderwijs het noodzakelijk maken om een lerende klas te worden, maar stelt één respondent: het moet er niet weer bovenop.

Op de vraag of een lerende school noodzakelijk is hebben 45 respondenten gereageerd. 1/10 deel vindt het niet noodzakelijk. ¼ deel geeft aan dat het niet noodzakelijk is maar wel zinvol maar wellicht teveel of te druk. Meer dan helft geeft aan dat leren en ontwikkelen nu noodzakelijk is en daarvan een deel zegt dat de veranderende maatschappij vraagt dat scholen een lerende school worden.

Vraag: de noodzakelijkheid van het worden van een lerende organisatie.

Op de vraag of een lerende stichting noodzakelijk is hebben 37 respondenten gereageerd. Een zeer kleine minderheid geeft aan dat zij het niet weten. ¼ deel geeft aan dat zij het niet noodzakelijk vinden en een hele kleine minderheid (2) dat het wel zinvol is. Leren en ontwikkelen vormt voor de helft van de respondenten de noodzaak om een lerende organisatie te worden, waarvan de helft daarvan aangeeft dat de veranderende maatschappij de noodzaak vormt om een lerende organisatie te worden.