

September 2010

MASTERTHESIS  
UNIVERSITEIT  
UTRECHT

VERANTWOORDELIJKHEDEN VAN  
SCHOOLLEIDERS BIJ DE INTEGRATIE VAN ICT  
IN DE TRANSFORMATIEFASE

*Percepties van Schoolleiders uit het Voortgezet Onderwijs*

*Een Casestudie*

Student

Suzanne Schut  
3351068

Eerste beoordelaar

Frans Prins

Tweede beoordelaar

Hein Broekkamp

## Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis, geschreven in het kader van de master Onderwijskundig Ontwerp en Advisering te Utrecht en in opdracht van Stichting Kennisnet te Zoetermeer.

Een voorwoord wordt voornamelijk gebruikt om mensen die het schrijven van een stuk mede mogelijk hebben gemaakt te bedanken. Het vervaardigen van mijn eigen werkstuk is geen gemakkelijk proces geweest, maar vallen en opstaan heeft ervoor gezorgd dat ik nu met enige trots mijn master kan afsluiten. Dit is zeker ook te danken geweest aan de mensen om mij heen. Ik sluit mij dan ook graag aan bij de traditie deze ruimte te gebruiken om mijn dank hiervoor uit te spreken.

Allereerst Alfons ten Brummelhuis en Melissa van Amerongen. In veel, fijne gesprekken heb ik met jullie de puzzelstukken opgezocht, gesorteerd en uiteindelijk weten te leggen. Het heeft mij iedere keer opnieuw geïnspireerd en gemotiveerd verder te gaan, erg bedankt voor al jullie tijd en energie en jullie kennis en ervaring waar ik uit heb mogen putten. Maar ook de andere collega's van Kennisnet die het voor mij zo'n fijne werkplek hebben gemaakt; Jackie, Ronald, Hilda, Silvia en Nadine, zonder af te willen doen aan alle andere 'Knetters'! Frans Prins, mijn begeleider vanuit de universiteit, bedankt voor de feedback die je op mijn stukken hebt gegeven, het heeft mij over meerdere drempels geholpen. En natuurlijk de schoolleiders die centraal staan in mijn onderzoek, bedankt voor jullie openheid en mooie gesprekken. Ik hoop dat ik recht heb gedaan aan jullie input.

Maar het was ook zeker niet gelukt zonder de steun van de mensen die ik lief heb; mijn ouders, Tink en Daan, Boris en Daniëlle, bedankt voor al jullie steun en vertrouwen. Als laatste een bijzonder dankwoord voor mijn vader, zonder hem was ik nooit hier gekomen. Hij zou trots geweest zijn.

Veel leesplezier, het is in ieder geval met heel veel plezier geschreven.

Suzanne Schut  
14 september 2010, Den Haag

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Voorwoord</b>  | <b>2</b>  |
| <b>Inhoudsopgave</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Samenvatting</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1. Introductie en probleemstelling</b>   | <b>6</b>  |
| 1.1    Introductie  | 6         |
| 1.2    Probleemstelling   | 6         |
| 1.3    Voorliggend onderzoek  | 7         |
| <b>2. Theoretisch kader</b>   | <b>9</b>  |
| 2.1    De integratie van ICT in het onderwijsleerproces                           | 9         |
| 2.1.1    Faseverdeling voor integratie van ICT in het onderwijsleerproces         | 9         |
| 2.1.2    First order en second order change                                       | 10        |
| 2.2    Effectief leiderschap bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces | 12        |
| 2.2.1    Transactioneel en transformatief leiderschap                             | 12        |
| 2.2.2    Verantwoordelijkheden voor de schoolleider                               | 13        |
| 2.3    Onderzoeksvragen   | 14        |
| 2.3.1    Onderzoeksvragen   | 14        |
| 2.3.2    Hypotheses   | 15        |
| <b>3. Methode</b>   | <b>16</b> |
| 3.1    Deelnemers   | 16        |
| 3.2    Instrument   | 17        |
| 3.3    Analyse  | 17        |
| <b>4. Resultaten</b>  | <b>19</b> |
| 4.1    Casusbeschrijving  | 19        |
| 4.1.1    School A   | 19        |
| 4.1.2    School B   | 21        |
| 4.1.3    School C   | 22        |
| 4.1.4    Crosscase analyse  | 23        |
| 4.2    First order change versus second order change                              | 25        |
| 4.2.1    School A   | 25        |
| 4.2.2    School B   | 26        |
| 4.2.3    School C   | 27        |
| 4.2.4    Crosscase analyse  | 28        |
| 4.3    Verantwoordelijkheden volgens de schoolleider                              | 29        |
| 4.3.1    School A   | 29        |
| 4.3.2    School B   | 31        |
| 4.3.3    School C   | 34        |
| 4.3.4    Crosscase analyse  | 36        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>5. Conclusie en discussie</b>                  | <b>40</b> |
| 5.1 First order change versus second order change | 40        |
| 5.2 Verantwoordelijkheden volgens de schoolleider | 41        |
| 5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek           | 45        |
| <b>Referenties</b>                                | <b>46</b> |
| <b>Appendix I</b>                                 | <b>49</b> |
| <b>Appendix II</b>                                | <b>50</b> |
| <b>Appendix III</b>                               | <b>51</b> |

## Samenvatting

De rol van de schoolleider verandert, in een eeuw die gekarakteriseerd wordt door technologische innovaties en globalisering komen zij voor grote uitdagingen te staan om te voldoen aan de verwachtingen die de maatschappij heeft van de opbrengsten van het onderwijs. De schoolleider speelt volgens onderzoek een sleutelrol bij complexe veranderingsprocessen. In dit onderzoek is gekeken naar de invulling van verantwoordelijkheden die centraal staan bij effectief leiderschap voor de integratie van ICT in de *transformatiefase*, hetgeen een fundamenteel herontwerp van het onderwijs en de formulering van nieuwe leerdoelen omvat. Door middel van een casestudie zijn de percepties van de schoolleider hierop in kaart gebracht. Een groot deel van de volgens de theorie belangrijke verantwoordelijkheden wordt door de schoolleiders als prioriteit gezien bij een veranderingsproces. Er is een 'missmatch' gevonden tussen de gevraagde leiderschapsstijl voor deze verandering volgens de theorie en volgens de schoolleiders zelf. De essentiële verantwoordelijkheden *Optimisme* en *Change Agent*, waarbij het gaat om het inspireren van teamleden en het in beweging weten te brengen van de school met onzekerheid over de uitkomst, worden in de praktijk niet erkend als prioriteit voor de invulling van effectief leiderschap bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. Om schoolleiders te ondersteunen bij het invullen van deze complexe functie wordt daarom aanbevolen om deskundigheidsbevordering te richten op deze verantwoordelijkheden en een adequate leiderschapsstijl conform de complexiteit van de integratie van ICT in de transformatiefase.

## **1. Introductie en probleemstelling**

### **1.1. Introductie**

De Nederlandse regering heeft sinds de jaren tachtig het beleid gericht op het stimuleren van ICT in het onderwijs en hier veel geld in geïnvesteerd, zodat leerlingen voldoende voorbereid worden op het gebruik van ICT in de informatie-/kennismaatschappij (ten Brummelhuis, 1995; Drent, 2005; Onderwijsraad, 2008). ICT speelt een belangrijke rol bij onderwijsvernieuwing en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Steeds meer onderzoeken tonen aan dat ICT een bijdrage kan leveren aan effectiever, efficiënter en aantrekkelijker onderwijs (Kennisset, 2010), een positieve invloed heeft op de leerresultaten van leerlingen en schoolverbeteringen kan faciliteren (Flanagan & Jacobsen, 2003). De Onderwijsraad (2008) geeft aan dat deze investering resultaat heeft gehad, maar dat er nog grote verschillen zijn tussen scholen bij het gebruik van ICT. Zij willen het gebruik van digitale leermiddelen stimuleren. Ook de VO-raad (2010) beschrijft diverse redenen om nieuwe afwegingen in het leermiddelenbeleid te maken:

1. Nieuwe onderwijsvormen vragen om ander soort leermateriaal
2. Integratie van ICT-beleid en leermiddelenbeleid
3. Een andere financieringsstructuur dwingt tot heroverweging

Veel van de afgelopen, grootschalige, onderwijskundige innovaties zoals het Studiehuis, Weer Samen Naar School (WSNS) en de basisvorming hadden een sterk politiek, top-down karakter (Dijsselbloem, 2008). Echter, de autonomie van scholen wordt vergroot, scholen krijgen een toenemend beleidsvoerend vermogen (Ten Bruggencate, 2009) en verwacht wordt dat steeds meer innovaties vanuit de werkvloer zullen ontstaan (Bolt, Studulski, Vegt & Bontje, 2006). Een voorbeeld van de toenemende autonomie van scholen is de maatregel om scholen zelf verantwoordelijk te maken voor de besteding van het schoolboekengeld en de mogelijkheden om dit effectiever te besteden door gebruik te maken van gedigitaliseerd leermateriaal (Wijnen & Zuylen, 2009). De rol van de schoolleider verandert en wordt meer dan het managen van dag-tot-dag activiteiten, het gaat ook over het leren van studenten en docenten, op onderzoekgebaseerde beslissingen kunnen maken (Felton, 2006), een manager zijn van systemen en budgetten en een (educatieve) leider zijn voor collegae (Wilmore & Betz, 2000; Hopkins, 2001; 2007).

### **1.2. Probleemstelling**

De integratie van ICT in het onderwijsleerproces is al lang onderwerp van studie en de onderzoeksliteratuur laat een veelvoud aan factoren zien die het gebruik van ICT bij docenten beïnvloeden (Drent, 2005). Onderzoek (Afshari, Bakar, Luan, Samah & Fooi, 2009; Dinham, 2005; Hopkins, 2001; 2007; Flanagan & Jacobsen, 2003; Kennisset, 2010) toont aan dat de rol van de schoolleider een sleutelfactor is bij het integreren van innovaties in het onderwijsleerproces. Een belangrijke randvoorwaarde is volgens Kennisset (2010) een evenwichtige en samenhangende inzet van de bouwstenen visie, deskundigheid, digitaal leermateriaal en ict-infrastructuur, hetgeen

samengevat wordt in het Vier in Balans model (figuur 1.1.). Het realiseren van samenhang tussen de aspecten van Vier in Balans vraagt om ondersteuning van het management. Kennisnet (2010) geeft aan dat er effectief leiderschap nodig is om de inzet van ICT voor onderwijsdoeleinden aan te sturen en condities voor ondersteuning en samenwerking met andere professionals te creëren. Ook het businessmodel van de Onderwijsvernieuwingscoöperatie (OVC) geeft volgens Veerman en Zuylen (2008) aan dat de schoolleiding een belangrijke rol blijkt te spelen bij het realiseren van de samenhang tussen de aspecten van Vier in Balans. Zij concretiseren leiderschap als de manier waarop een schoolleiding de implementatie van het gebruik van gedigitaliseerd leermateriaal aanstuurt in het primaire onderwijsproces.



Figuur 1.1. Bouwstenen van Vier in Balans (Kennisnet, 2009; 2010).

Duurzame integratie van ICT in het onderwijs is complex en moeilijk te realiseren. De rol van de schoolleider is hierbij essentieel, echter verdieping in hoe deze veranderende rol effectief ingevuld zou moeten bij technologische innovatie is gewenst.

### 1.3. Voorliggend onderzoek

Met het voorliggend onderzoek wordt verdieping gezocht op de bestaande kennis en inzichten over effectief leiderschap bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. De vraag is in hoeverre deze kennis en inzichten aansluiten bij de huidige onderwijspraktijk. Door te kijken naar het perspectief van de schoolleider op de invulling van deze leidinggevende functie wordt getracht een brug te slaan tussen theorie en praktijk. Het doel van het voorliggend onderzoek is het exploreren van de verantwoordelijkheden van schoolleiders en de invulling die zij hieraan geven bij de integratie van ICT in het voortgezet onderwijs. Er is nog veel onderzoek nodig naar de effectieve invulling van leiderschap bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces en het is belangrijk dat schoolleiders zich hierin herkennen om zo theorie en praktijk dichter bij elkaar te brengen.

Dit onderzoek volgt op het schoolontwikkelingsonderzoek dat uitgevoerd werd tijdens het Leren Met Meer Effect programma (LMME 2). In het LMME programma experimenteerden scholen binnen het voortgezet onderwijs met nieuwe vormen van de inzet van ICT. Deze onderwijsvernieuwingen waren door de scholen zelf ingebracht en sloten aan bij hun eigen ambities voor kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Namens het Kohnstamm Instituut is er door Van Eck, Heemskerk en Meijer in 2009

onderzoek uitgevoerd bij acht scholen naar de effecten van deelname aan LMME op de schoolontwikkeling. Voor dit schoolontwikkelingsonderzoek is gebruik gemaakt van een survey onder de docenten van de deelnemende scholen en een achttal casestudies in de vorm van diepte interviews. Het onderzoeksrapport heeft schoolprofielen met betrekking tot de onderwijsvernieuwing opgeleverd (Eck, Heemskerk & Meijer, 2009).

Om inzicht te verkrijgen in de rol van de schoolleider bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces is verdieping gezocht bij scholen die overeenkomen in hun ambities om met de onderwijsvernieuwing hun onderwijs te transformeren – scholen die trachten met de onderwijsvernieuwing het huidige onderwijs te herontwerpen en hierbij nieuwe leerdoelen formuleren.



## 2. Theoretisch kader

Technologie geeft vele, nieuwe mogelijkheden die kunnen leiden tot significante veranderingen binnen een organisatie (Afshari et al, 2009). Veranderingsprocessen zijn echter complex, kunnen veel weerstand oproepen en zijn vaak moeilijk te managen. Dit proces dient dan ook goed doordacht, ontworpen en uitgevoerd te worden (Boonstra, 2004). Leiderschap is volgens velen een sleutelfactor in het ontwikkelen van effectieve, innovatieve scholen en in het creëren van onderwijskwaliteit en leren (zie o.a. Dinham, 2005; Hopkins, 2001; Flanagan & Jacobsen, 2003) en speelt een belangrijke rol in het veranderingsproces en succesvolle verbeteringsstrategieën (Levin & Fullan, 2008). Dexter (2008) geeft aan dat het vooral leiderschap is dat als significante voorspeller geldt voor het effectief gebruik van ICT door zowel leraar als leerling en daarmee dus een belangrijke rol speelt bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces.

Om effectief leiderschap bij de integratie van ICT te definiëren wordt eerst gekeken naar de verschillende fases van integratie van ICT, om zo te bepalen van wat voor aard en omvang een dergelijke verandering is. Ten tweede worden prominente benaderingen op leiderschap beschreven en zal bekeken worden welke benadering past bij de onderzochte verandering in voorliggend onderzoek. Op basis hiervan worden hypothesen opgesteld en worden de onderzoeksvragen geformuleerd.

### 2.1. De integratie van ICT in het onderwijsleerproces

#### 2.1.1. Faseverdeling voor integratie van ICT in het onderwijsleerproces

Voor de integratie van ICT in het onderwijsleerproces wordt vaak verwezen naar de faseverdeling van Itzkan (Drent, 2005). Itzkan (1994) maakt voor de integratie van ICT in het onderwijs een verdeling in drie fases, te weten 1) substitutie, 2) transitie en 3) transformatie (figuur 2.1).

In de *substitutiefase* wordt ICT gebruikt ter vervanging van bestaande onderwijspraktijken. Deze toepassingen van ICT, bijvoorbeeld het gebruik van een tekstverwerker, hebben geen invloed op de didactische werkwijze van de docent, ze zijn vooral gericht op het efficiënter maken van instructie.

In de *transitiefase* verandert de didactische werkwijze van de docent wel, maar er worden nog geen nieuwe leerdoelen geformuleerd. Het gebruik van ICT beïnvloedt de organisatie en de aanpak van het leerproces (Itzkan, 1994; Drent, 2005).

Wanneer er sprake is van een geheel herontwerp van het onderwijs, dan bevindt de school zich in de *transformatiefase*. De inzet van ICT in het onderwijsleerproces is niet gebaseerd op het bestaande leerproces, maar er zijn nieuwe leerdoelen vastgesteld die aansluiten bij het onderwijs van de toekomst waarbij gekozen is voor een nieuwe inrichting van het onderwijs ondersteund door ICT (Drent, 2005).



Figuur 2.1. Faseverdeling voor de integratie van ICT in het onderwijsleerproces van Itzkan.

Deze faseverdeling lijkt te suggereren dat de integratie van ICT de verschillende fases alle drie zou moeten doorlopen, de vraag is echter of dit in de praktijk zo verloopt. Wellicht zijn er scholen die een fase overslaan of niet de ambitie hebben de overige fases te bereiken. Bij het voorliggend onderzoek is gekeken naar scholen die de ambitie hebben de transformatiefase te bereiken, daar deze fase van integratie de meeste aansluiting heeft bij het onderwijs van de toekomst en de rol die ICT daarin kan gaan spelen (Drent, 2005). Om te bepalen hoe leiderschap effectief ingevuld moet worden om deze fase te bereiken wordt nu eerst de aard en omvang van een dergelijke verandering gespecificeerd.

### 2.1.2. First order en second order change

Leiderschap moet volgens Marzano, Waters en McNulty (2005) passend zijn bij de orde van de verandering om effectief te zijn. Marzano en collegae (2005) maken op basis van grootschalig literatuuronderzoek onderscheid tussen *first-order* en *second-order* verandering.

Veranderingen van *first order* zijn incrementeel, een voortgaande verandering op basis van kleine stapjes. Het 'systeem' wordt eerder verfijnd dan veranderd (Marzano et al., 2005), en is derhalve gericht op het verbeteren van een bestaand systeem, zonder dit systeem te veranderen. Het gaat dan meer om de optimalisering van de huidige praktijk (Bolt et al., 2006). Veranderingen van *first order* gaan over verbeteringen binnen de bestaande kaders (Boonstra, 2004; Bolt et al., 2006). Veranderingen van *second order* zijn veel radicaler, waarbij het systeem fundamenteel wordt veranderd (Marzano et al., 2005) buiten de bestaande kaders en er verondersteld wordt dat er een sprong in de ontwikkeling gemaakt wordt (Bolt et al., 2006). Het gaat om duurzame veranderingen in de schoolstructuur en cultuur, die consequenties hebben voor opvattingen, attitudes en gedrag van mensen en voor hun onderlinge relaties. Fullan (2001) geeft aan dat het vraagt om andere concepten en gedrag en dat het daarom zo moeilijk te verwezenlijken is.

Argyris en Schön (1974; 1978) bespreken deze dichotomie tussen *first* en *second order change* in hun discussie over *single loop learning* en *double loop learning*. *Single loop learning* ontstaat wanneer een organisatie problemen benadert vanuit oplossingsstrategieën die succesvol

gebleken zijn in het verleden. Wanneer deze strategieën wederom succesvol zijn worden ze versterkt, wanneer de strategie niet succesvol is wordt er een andere strategie geprobeerd totdat een succesvolle strategie gevonden is. *Double loop learning* ontstaat wanneer geen van de bestaande strategieën toereikend is voor het gegeven probleem. Problemen moeten anders geconceptualiseerd worden en nieuwe strategieën moeten worden vormgegeven. *Single loop learning* leert een organisatie dus welke strategie in welke situatie het best werkt, en *double loop learning* voegt nieuwe strategieën aan het repertoire van de organisatie toe en verbreedt de kijk op de wereld van de organisatie.

Een ander voorbeeld van de vele onderzoekers die deze dichotomie bespreken (Marzano et al., 2005) is een benadering die de focus legt op het soort problemen dat zich voordoet, zo beschrijft Heifetz (1994) drie type problemen. Type I problemen zijn problemen waarbij een redelijke aanname geldt dat traditionele en gebruikelijke oplossingen toereikend zullen zijn. Type II problemen zijn wel redelijk goed gedefinieerd, maar een kant-en-klare oplossing is niet voor handen. Problemen waarvoor bestaande manieren van denken geen oplossingen bieden vallen onder type III problemen. Volgens Marzano en collegae (2005) vragen type I en II problemen om een *first order change* en type III problemen om een *second order change*.

Het bovenstaande leidt tot het volgende overzicht:

Tabel 2.1. *First en Second Order Change*

| Auteurs                          | First order change   | Second order change   |
|----------------------------------|--|---|
| Marzano, Waters & McNulty (2005) | <p><i>First order change</i></p> <p>'Incremental change'</p> <p>Kleine stapjes.</p> <p>Verfijnen van het systeem.</p> <p>Verandering is de eerst, meest logische stap die genomen kan worden.</p>  | <p><i>Second order change</i></p> <p>'Deep change'</p> <p>Drastisch/dramatisch</p> <p>Fundamentele verandering van systeem.</p> <p>Vraagt om nieuwe manieren van denken.</p>  |
| Argyris & Schön (1974, 1978)     | <p><i>Single loop learning</i></p> <p>Organisatie benadert problemen vanuit oplossingsstrategieën die succesvol zijn gebleken in het verleden.</p> <p>Wanneer deze strategie succesvol blijkt wordt het nut van deze strategie versterkt, wanneer deze niet succesvol blijkt wordt er een andere strategie geprobeerd.</p> <p>Leert ons welke strategieën het best</p> | <p><i>Double loop learning</i></p> <p>Wanneer geen van de bestaande strategieën toereikend is voor het gegeven probleem.</p> <p>Problemen moeten anders geconceptualiseerd worden of nieuwe strategieën moeten opgedaan worden.</p> <p>Verbreedt de kijk op de wereld van een organisatie en voegt nieuwe</p> |

werken in verschillende situaties.

strategieën toe aan het repertoire van de organisatie.

Heifetz (1994)

*Type I problemen*

*Type III problemen*

Redelijke/terechte aanname dat Bestaande manieren van denken traditionele/gebruikelijke oplossingen bieden geen oplossing toereikend zullen zijn.

*Type II problemen*

Vrij goed gedefinieerde problemen, maar geen kant-en-klare oplossing.

---

Om de invulling van effectief leiderschap in de praktijk te exploreren wordt in het voorliggend onderzoek gekeken naar schoolleiders die overeenkomen in hun ambitie om met de integratie van ICT in het onderwijsleerproces de transformatiefase te bereiken. In de transformatiefase is er sprake van een geheel herontwerp van het huidige onderwijsconcept en er worden nieuwe leerdoelen geformuleerd. Een dergelijke verandering omvat een *second order* verandering zoals geformuleerd door Marzano en collegae (2005), daar er sprake is van een fundamentele verandering van het systeem. In de volgende paragraaf wordt gekeken naar de theoretisch invulling van leiderschap passend bij een verandering van *second order*.

## **2.2. Effectief leiderschap bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces**

### *2.2.1. Transactioneel en Transformatief Leiderschap*

Sinds de jaren negentig is het debat omtrent leiderschap voornamelijk gegaan over de voor- en nadelen van transactioneel versus transformatief leiderschap, waarna de verschuiving naar transformatief leiderschap is ontstaan, daar deze de potentie zou hebben de cultuur in een organisatie te kunnen veranderen (Hopkins, 2001).

*Transactioneel leiderschap* wordt vooral gekenmerkt door de context van een stabiel systeem waarbij het accent ligt op onderhoud en men zich richt op effectiviteit en efficiëntie (Hopkins, 2001). Er is dan meer behoefte aan conformiteit in tegenstelling tot creativiteit en het verzekeren van kwaliteit. Ook het behouden van structuren en relaties is erg belangrijk. *Transformatief leiderschap* past bij complexe en dynamische veranderingen en bij het proces van schoolverbetering. Deze benadering richt zich op de betrokken mensen en hun verhoudingen en tracht attitudes, overtuigingen en culturen te transformeren (Hopkins, 2001).

In de tegenwoordig snel en constant veranderende omgeving is het belangrijk voor scholen snel en flexibel in te kunnen spelen op complexe veranderingen, hetgeen vraagt om adaptief, creatief

leiderschap en een transformatieve aanpak (Hopkins, 2001; Boonstra, 2004; Day, Gronn & Salas, 2004; Afshari et al., 2009;). Grote vernieuwingen blijken ook volgens Waslander (2007) beter te verlopen als sprake is van transformatief leiderschap. Zij geeft aan dat transformatieve leiders erin slagen docenten te betrekken bij de innovatie en hen te motiveren zich daar ten volle voor in te zetten, daarnaast werken zij actief mee aan de professionele ontwikkeling van docenten. In relatie tot de integratie van ICT in het onderwijsleerproces geven Afshari en collegae (2009) aan dat een transformatieve leiderschapsstijl bij schoolleiders het succesvolst blijkt te zijn. Deze aanpak lijkt goed aan te sluiten bij een complexe innovatie, zoals de integratie van technologie in de transformatiefase zoals beschreven door Itzkan (1994) en een verandering van *second order* zoals beschreven door Marzano en collegae (2005).

In de volgende sectie van deze paragraaf kijken we naar hoe dit leiderschap volgens de theorie ingevuld zou moeten worden.

### 2.2.2. Verantwoordelijkheden voor de schoolleider

Onderzoek van Marzano en collegae (2005) identificeert, op basis van meta-analyses van 35 jaar onderzoek naar leiderschap, verantwoordelijkheden voor schoolleiders van effectieve scholen. Zij baseren zich op prominente theorieën over leiderschap van onder andere Leithwood, Deming, Collins, Elmore, Fullan en Heifetz en hebben gezocht naar specifiek gedrag gerelateerd aan schoolleiderschap. Aan de hand van deze meta-analyse hebben Marzano en collegae 21 (2005) categorieën van gedrag geïdentificeerd, hetgeen zij verantwoordelijkheden voor de schoolleider noemen. Een voorbeeld hiervan is *Cultuur*, wat de mate waarin de schoolleider gedeelde opvattingen en het gevoel van een gemeenschap en samenwerking waarborgt aangeeft. Hoe deze verantwoordelijkheden samenhangen met technische innovaties is niet expliciet onderzocht, echter de onderzoekers hebben wel gekeken naar de samenhang tussen de orde van verandering en de verantwoordelijkheden van de schoolleider.

Alle 21 verantwoordelijkheden zijn in meer en mindere mate belangrijk voor veranderingen van *first order*, waarmee kan worden gezegd dat alle verantwoordelijkheden een rol spelen bij het leiden van een school, daar de dagelijkse beslissingen ook correcties en aanpassingen van *first order* vragen (Marzano et al., 2005). Ten behoeve van de leesbaarheid zijn de definities van deze verantwoordelijkheden opgenomen in appendix I. Er zijn 7 van de 21 verantwoordelijkheden die volgens de onderzoekers samenhangen met veranderingen van *second order*, te weten;

1. *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment*, geeft de mate waarin een schoolleider kennis heeft van het huidige curriculum en de praktijk van instructie en assessment aan.
2. *Monitoren en Evalueren*, geeft aan in hoeverre de schoolleider de effectiviteit van de schoolpraktijk en de invloed hiervan op het leren van de leerlingen monitort en evalueert.
3. *Idealen*, de mate waarin de schoolleider in staat is te communiceren en te handelen naar de idealen en visie over leren en onderwijzen.
4. *Optimisme*, de mate waarin de schoolleider anderen inspireert en de drijfkracht is bij de implementatie van uitdagende innovaties.

5. *Intellectuele Stimulatie*, geeft aan in hoeverre de schoolleider verzekert dat de teamleden bewust en op de hoogte zijn van de nieuwste theoretische en praktische ontwikkelingen en ervoor zorgt dat de discussie hierover een structureel onderdeel van de schoolcultuur is.
6. *Flexibiliteit*, de mate waarin de schoolleider zijn of haar leiderschapsstijl en – gedrag weet aan te passen aan de situatie en om weet te gaan met onenigheid binnen het team.
7. *Change Agent*, richt zich op de mogelijkheden van de schoolleider om verandering binnen de school te stimuleren. Volgens Sosik en Dionne (1997) doet de leider dit wanneer hij de behoefte om te veranderen weet te analyseren, structuren en routines die verandering in te weg staan weet te isoleren of verwijderen, in staat is een gedeelde visie te creëren, open communicatie waarborgt en plannen en structuren die verandering mogelijk maakt implementeert.

Een interessant punt is dat 3 van deze 7 verantwoordelijkheden ook hoog in de lijst van alle verantwoordelijkheden die samenhangen met veranderingen van *first order* voorkomen, te weten 1) Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment, 2) Monitoren en Evalueren, en 3) Idealen. Deze verantwoordelijkheden zouden daarmee dus, ongeacht de omvang en aard van de verandering, de prioriteit moeten krijgen van schoolleiders. De vraag is of schoolleiders deze 7 verantwoordelijkheden ook als prioriteit zien bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces en of zij zich herkennen in deze gespecificeerde verantwoordelijkheden.

### **2.3. Onderzoeksvragen en hypothese**

Wanneer deze theorieën correct zijn, wordt verwacht dat schoolleiders in de praktijk zich hierin herkennen en bij het uitvoeren van hun functie de focus leggen op bepaalde verantwoordelijkheden. Naar aanleiding van dit literatuuronderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen en hypothesen geformuleerd, welke in de praktijk geëxploreerd zullen worden.

#### *2.3.1. Onderzoeksvragen*

Om verdieping te krijgen op de onderzoeksgegevens omtrent leiderschap en de integratie van ICT in het onderwijsleerproces en om een brug te slaan tussen theorie en praktijk wordt in voorliggend onderzoek gekeken naar de perceptie van de schoolleider zelf. De volgende onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen zullen hierbij centraal staan.

*Welke verantwoordelijkheden van schoolleiders bevorderen volgens schoolleiders de integratie van ICT in het voortgezet onderwijs bij een ambitie de transformatiefase te bereiken?*

1. Ervaren en managen schoolleiders de integratie van ICT in het onderwijsleerproces in de transformatiefase als een *first order change* of een *second order change*?
- 2A. Welke verantwoordelijkheden zijn volgens de schoolleiders van belang voor de integratie van ICT in het onderwijsleerproces en hoe geven zij hier invulling aan?

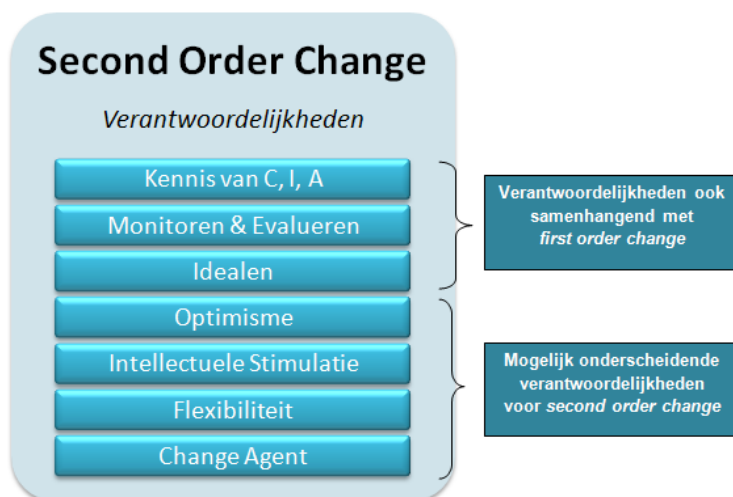
2B. Komen deze verantwoordelijkheden overeen met de verantwoordelijkheden die samenhangen met een verandering van *second order*?

### 2.3.2. Hypotheses

Wanneer een schoolleider de ambitie heeft met de integratie van ICT in het onderwijsleerproces de transformatiefase te bereiken, dan vraagt dit volgens de definitie van Marzano en collegae (2005) om een verandering van *second order*. Er vindt namelijk een herontwerp van het huidige onderwijs plaats, oftewel een fundamentele verandering van het systeem. Dit leidt tot de eerste hypothese:

Hypothese 1 De ambitie om de transformatiefase te bereiken met de integratie van ICT vraagt om een verandering van *second order*.

Wanneer de schoolleider een verandering van *second order* teweeg kan of wil brengen, dan zou volgens Marzano en collegae (2005) de focus op een zevental verantwoordelijkheden moeten liggen, zie hiervoor paragraaf 2.2.2. Het feit dat *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment, Monitoren en Evalueren* en *Idealen* ook de focus moeten krijgen bij *first order* verandering zou suggereren dat deze aspecten van leiderschap bij iedere vorm van verandering, klein of groot, belangrijk zijn. De verwachting is dan ook dat schoolleiders in de praktijk het belang van deze drie verantwoordelijkheden erkennen. Daarnaast suggereert dit dat de vier overige verantwoordelijkheden onderscheidend kunnen zijn voor een schoolleider die in staat is een verandering van *second order* teweeg te brengen. Wanneer we in de praktijk kijken naar schoolleiders die de ambitie hebben de transformatiefase te bereiken dan zouden zij volgens deze theorie dus ook aan deze vier verantwoordelijkheden de prioriteit moeten geven. Dit leidt tot het figuur 2.2 en de volgende hypothese:



Figuur 2.2. *Verantwoordelijkheden voor second order change.*

Hypothese 2 Schoolleiders die de ambitie hebben de transformatiefase te bereiken leggen de focus op de verantwoordelijkheden samenhangend met een verandering van *second order*.

### 3. Methode

Dit onderzoek is een *multiple case-study* met een kwalitatief-interpretatieve benadering, een drietal cases is intensief bestudeerd. Met kwalitatief onderzoek kan inzicht worden verkregen over de betekenis die mensen geven aan gebeurtenissen, ervaringen en hun handelen in bepaalde situaties (Miles & Huberman, 1994; Boeije, 2006). Het uitgangspunt bij een kwalitatief-interpretatieve benadering is het bestaan van de sociale werkelijkheid, mensen geven zelf en in onderlinge interactie betekenis aan verschijnselen om hen heen (Boeije, 2006). In het voorliggend onderzoek wordt onderzocht hoe de schoolleider de situatie, het veranderingsproces, interpreteert en welke betekenis hij hier aan geeft. Daarnaast wordt gekeken naar de betekenis die de schoolleider aan zijn eigen functie geeft en hoe hij zijn functie invult.

Een casestudie is gepast omdat; 1) een 'hoe' vraag gesteld wordt, 2) de onderzoeker weinig controle heeft over de gebeurtenissen, er wordt met de schoolleider gereflecteerd op het veranderingsproces zoals dit ervaren is door de schoolleider zelf, 3) de analyse wordt gestuurd door theoretische assumpties, naar aanleiding van het theoretisch kader zijn veronderstellingen opgesteld over de verantwoordelijkheden die belangrijk zouden moeten zijn volgens de theorie, en 4) de focus op een actueel fenomeen in een real-life context ligt, er wordt gekeken naar de integratie van ICT in het onderwijsleerproces zoals dit in de praktijk verlopen is (Yin, 2009).

#### 3.1. Deelnemers

De populatie van dit onderzoek wordt gevormd door schoolleiders in het voortgezet onderwijs in Nederland die de kwaliteit van het onderwijsleerproces trachten te verbeteren door het gebruik van ICT te optimaliseren. Door het follow-up karakter van het voorliggend onderzoek is voor de selectie van de drie cases uitgegaan van principes van het known-groups design (Kerlinger, 1973). Op basis van de onderzoeksgegevens en -resultaten van het schoolontwikkelingsonderzoek LMME zijn de scholen geselecteerd die overeenkomen in hun ambitie met de beoogde onderwijsvernieuwing de transformatiefase met de integratie van ICT in het onderwijsleerproces willen bereiken.

Deze gegevens en resultaten hebben echter strikt als contextgegevens gediend. De deelnemers van het voorliggend onderzoek worden gevormd door de bijbehorende schoolleiders, waar ten tijde van het schoolontwikkelingsonderzoek nog geen gegevens over verzameld waren. Het known-groups design is ingezet om (deels) uit te steken boven de subjectiviteit van de schoolleider, deze extra data leverden inzicht over de veranderingsgeschiedenis van de geselecteerde scholen op. Deelname aan het onderzoek was vrijwillig, de schoolleiders hebben ingestemd om de verzamelde data beschikbaar te stellen voor voorliggend onderzoek. De beschrijvende gegevens van de geselecteerde schoolleiders, zoals leeftijd, achtergrond en het aantal docenten en leerlingen waar zijn leiding aan geven, zijn te vinden in appendix II, deze waren niet relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen en zijn daarom toegevoegd als achtergrond informatie.



### 3.2. Instrument

Een semi-gestructureerd diepte interview is ingezet om de onderzoeksvragen te beantwoorden, hierbij is gebruik gemaakt van een topiclist aangevuld met gespreksstellingen. Deze topiclist is opgenomen in appendix III.

De opbrengsten van de diepte interviews zijn; 1) casusbeschrijvingen om de, volgens de schoolleider, beoogde onderwijsvernieuwing en de integratie van ICT te typeren, hetgeen ingezet is om deelvraag 1 te beantwoorden, en 2) beschrijvende gegevens over de volgens de schoolleider belangrijke verantwoordelijkheden en de manier waarop zij hier invulling aan geven, hetgeen ingezet is om deelvraag 2A en 2B te beantwoorden.

Het doel van de topiclist was om te waarborgen dat alle essentiële verantwoordelijkheden aan bod zouden komen, maar daarnaast voldoende ruimte te laten voor invulling van de schoolleider. Het doel van de gespreksstellingen was om te differentiëren tussen schoolleiders die het veranderingsproces van de integratie van ICT ervaren en managen als een *first order change* dan wel *second order change*. De gespreksstellingen bestonden uit 8 items welke deels gebaseerd zijn op de bestaande vragenlijsten van Marzano en collegae (2005), aangevuld met inzichten vanuit de literatuur. Er is gebruik gemaakt van een vierpunts Likert-schaal om zo vlotte beantwoording van de items mogelijk te maken en neutrale antwoordmogelijkheden te vermijden.

Voorbeeld

*Ik heb met de invoering van digitaal leermateriaal nieuwe leerdoelen geformuleerd.*

1. Dit is geheel niet typerend voor mij/mijn school
2. Dit is een beetje typerend voor mij/mijn school
3. Dit is behoorlijk typerend voor mij/mijn school
4. Dit is erg typerend voor mij/mijn school

### 3.3. Analyse

De diepte interviews zijn opgenomen middels een voice recorder. Deze verbale data is schriftelijk uitgewerkt in een transcript, zoals geadviseerd in literatuur betreffende kwalitatieve onderzoeksinterviews (Boeije, 2006; Yin, 2009). De tijdsduur van de interviews was 90 minuten. Tijdens de dataverzameling is vanwege technische problemen één van de opnames mislukt. Daar het om de eigen reflectie en perceptie van de schoolleider betrof zou dit bij een tweede interview niet tot andere gegevens moeten leiden, er is daarom gekozen voor een herhaalde afname van het diepte interview. De analyse is uitgevoerd in vier stappen, op basis van de methode van analytische inductie van Maso en Smaling (Boeije, 2006).

1. De incubatiefase; op basis van literatuur is het theoretisch kader ontwikkeld, zie hiervoor hoofdstuk 2. Er zijn hypothesen over de verandering en de verantwoordelijkheden voor de schoolleider tijdens een veranderingsproces als de integratie van ICT in de transformatiefase geformuleerd. Deze zijn te vinden in hoofdstuk 2.3.

2. De confrontatiefase; het theoretisch kader is afgezet tegen de dataverzameling. De veronderstellingen worden geconfronteerd met de verzamelde data. Deze confrontatie is terug te vinden in hoofdstuk 4 De Resultaten.
3. De generatiefase; nieuwe veronderstellingen worden geopperd door open te staan voor wat er in het materiaal naar boven komt. De resultaten hiervan zijn te vinden in paragraaf 5.2.
4. De afsluitingsfase; er wordt getracht een voorlopig antwoord te geven op de onderzoeksvragen, dit is te vinden in hoofdstuk 5 Conclusie en Discussie.

## 4. Resultaten

De resultaten worden beschrijvend gepresenteerd, hetgeen ondersteund wordt door citaten uit de interviews weer te geven. De paragrafen zijn zo opgebouwd dat per paragraaf steeds eerst de drie scholen apart worden beschreven, om vervolgens met een crosscase analyse waarin de belangrijkste overeenkomsten en verschillen worden samengevat, de paragraaf af te sluiten. In de eerste paragraaf van de resultaten worden de casusbeschrijvingen gepresenteerd, hierin zal duidelijk worden hoe de schoolleider de beoogde onderwijsvernieuwing heeft geïmplementeerd en welke rol ICT hierbij speelt. Vervolgens wordt gekeken naar de perceptie van de schoolleider op de omvang en aard van de beoogde verandering en tot slot de verantwoordelijkheden die de schoolleider van belang acht bij het veranderingsproces.

### 4.1. Casusbeschrijving

#### 4.1.1. School A

De beoogde onderwijsvernieuwing betrof volgens de schoolleider van school A de implementatie van het digitale schoolbord en het werken met een elektronische leeromgeving. De school beoogde met de verandering rijker onderwijs aan te bieden, meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces van de leerling en meer en ander gebruik van bronnen, naast het boek en de docent. De onderwijskundige verandering betrof volgens de schoolleider een shift van kennisoverdracht naar kennisconstructie. De integratie van ICT is volgens de schoolleider niet los te koppelen van deze onderwijskundige verandering en zal gezamenlijk behandeld worden.

*We willen ons onderwijs verrijken, ondersteund met de mogelijkheden van ICT.*

Er is volgens de schoolleider een bottom-up benadering gehanteerd, het initiatief voor de innovatie kwam van een docent die zelf erg geïnteresseerd was in de mogelijkheden met ICT. De schoolleider heeft dit initiatief ondersteund door tijd en bronnen beschikbaar te stellen voor een pilot. Dit viel samen met de plannen van het bovenschoolse bestuur, waar de invoering van ICT in het strategisch beleidsplan werd opgenomen. Het succes van deze pilot trok de aandacht van andere collega's, maar betrokkenheid bleef puur op vrijwillige basis. Een bottom-up benadering is volgens de schoolleider van groot belang. Er moet gewerkt worden vanuit de bezieling van mensen. Er wordt geprobeerd docenten vooral te prikkelen en te verleiden om zo uit eigen overtuiging ICT te integreren in hun onderwijs. Hiervoor worden de succeservaringen van docenten die wel al zo ver zijn ingezet. Daarnaast modelleert de schoolleiding het gebruik van ICT door dit te integreren in de eigen manier van werken.

*Het is een verleidingsstrategie. Leren is een actief, constructief proces. Met medewerkers is dat niet anders dan met leerlingen. Voor mij is leidinggeven voor een belangrijk stuk een leeromgeving creëren.*

In de organisatiestructuur van school A is een Onderzoek & Ontwikkel groep (O&O groep) opgenomen. Volgens de schoolleider speelt deze groep een grote en belangrijke rol bij veranderingen en innovaties. De O&O groep wordt gevuld met docenten van verschillende scholen binnen dezelfde scholengemeenschap, cocreatie en samenwerking wordt sterk gestimuleerd. De groep is verantwoordelijk voor het onderzoeken, ontwikkelen, monitoren en evalueren van leer- en onderzoeksvragen vanuit de werkvloer en het beleidsplan. De O&O groep wordt door de schoolleider gezien als een soort leerlijn voor het personeel, docenten die uitstromen worden ingezet als coach voor docenten die nog niet zover met innovaties zijn en docenten die instromen worden bijgeschoold. Dit wordt gefaciliteerd door de schoolleider. Deze is ook betrokken bij ideeënvorming in de groep.

*Er zit een visie achter als je het hebt over onderzoek, hoe doe je effectief aan onderwijsontwikkeling. En ik denk dat op een behapbare, relatief kleinschalige manier onderzoek doen, wat werkt, daar heel effectief in is.*

De schoolleider ziet zijn rol vooral ondersteunend en faciliterend. Hij zorgt voor tijd en ruimte in het schoolrooster, de O&O groep komt wekelijks een hele middag bij elkaar. Daarnaast zorgt de schoolleider voor input, vanuit het beleidsplan worden onderzoeksvragen geformuleerd. Gezamenlijk wordt er over vragen gebrainstormd en gecommuniceerd. Als laatste wordt de schoolleider op de hoogte gehouden van de ontwikkelingen binnen de school en de activiteiten van de O&O groep. Volgens de schoolleider is de focus van onderzoek rondom ICT verschoven. Eerst was er vooral veel aandacht voor de mogelijkheden van ICT; ... *wat kunnen we er allemaal mee....* nu ligt de focus vooral op het onderwijs; ...*wat willen we met ons onderwijs en hoe kan ICT onze behoeften en doelstellingen ondersteunen....*

De schoolleider van school A heeft een duidelijke overtuiging voor coachend leiderschap. Hij vertaalt zijn visie op onderwijs naar zijn visie op leiderschap. Net als dat de docent nu coach wordt van het leerproces van de leerling, is hij dat van het leerproces van de afdelingsleiders en docenten. Leren is in de visie van de schoolleider een actief proces en veronderstelt dus activiteit. Mensen moeten actief betrokken worden bij de verandering, input wordt gestimuleerd en docenten hebben de ruimte om met ideeën en plannen te komen. Hij ziet het creëren van een leeromgeving als één van zijn belangrijkste taken.

*Ik geloof in coachend leiderschap, als mensen met een vraag binnenkomen, dan gaan ze meestal niet met een antwoord de deur uit. Want ik heb soms het antwoord ook helemaal niet, maar dat je samen het probleem goed verkent, uitvraagt, ...coachend... met behulp van dialoog. En als je het scherper heb, kijken of de ander het kan oplossen. Ik vind... ja zo werkt leren met leerlingen ook. En ik zeg altijd voor een goed plan is geld!*

#### 4.1.2. School B

De beoogde onderwijsverandering op school B betrof volgens de schoolleider de overgang naar competentiegericht onderwijs. ICT wordt hierbij gebruikt door het inzetten van een elektronische leeromgeving, het digitaal registeren van het leerproces in de vorm van een loopbaandossier en de implementatie van laptopklassen, hetgeen gefaciliteerd wordt door de schoolleider en gefaseerd doorgevoerd wordt. De onderwijsvernieuwing betekende volgens de schoolleider een shift van kennisoverdracht naar kennisconstructie. De school wilde het onderwijs betekenisvol vorm geven aan de hand van geïntegreerde projecten. ICT wordt als voorwaardelijk beoordeeld voor het vernieuwde onderwijsconcept. De mogelijkheden met ICT om de eigen verantwoordelijkheid en leervragen van leerlingen te ondersteunen en faciliteren zijn volgens de schoolleider nodig voor de beoogde onderwijsvernieuwing. Ook hier kan de integratie van ICT niet los worden gezien van de beoogde onderwijskundige verandering. De schoolleider ervaart de integratie van ICT hetzelfde als een andere onderwijsverandering met als belangrijkste kenmerk dat een verandering tijd kost.

*De adem die je nodig hebt is veel langer dan dat je je ooit beseft.*

De beoogde onderwijsverandering is geïnitieerd door de landelijke invoering van de ICT-route<sup>1</sup>. Docenten konden hier vanuit eigen interesse en overtuiging aan deelnemen. Hetzelfde gold voor de Sport, Dienstverlening en Veiligheid, hetgeen 3 jaar later startte. Het onderwijs werd bij deze initiatieven betekenisvol, intersectoraal en competentiegericht ingevuld. Het succes hiervan, in combinatie met de eigen visie op onderwijs van de schoolleider, zorgden ervoor dat de schoolleider dit onderwijsconcept door de gehele school wilde doorvoeren.

*Leerlingen en docenten waren op een heel andere manier met de stof bezig. Dat vonden wij zo bemoedigend dat we binnen de directie toen besloten hebben dat we die 2 afdelingen als vliegwiel voor de totale verandering van de hele school golden.*

De schoolleider beschrijft zichzelf als voortrekker van het veranderingsproces en heeft de beoogde onderwijsverandering vormgegeven. Zij geeft aan dat dit hierdoor topdown is ervaren.

Na de twee afdelingen die intrinsiek gemotiveerd waren voor de verandering moest nu de hele school mee. De schoolleider geeft aan vanuit een verleidingsstrategie gehandeld te hebben. Het succes en enthousiasme van de startende afdelingen is ingezet bij de invulling van studiedagen en workshops. Op deze manier is getracht de overige docenten te prikkelen en enthousiasmeren voor de verandering. Wanneer docenten vanuit eigen motivatie en overtuiging mee willen gaan in de verandering is de kans van slagen volgens de schoolleider veel groter. Er is hierbij wel sprake geweest van input van docenten; zo kon er gereageerd worden op het plan en hadden docenten de

---

<sup>1</sup> De ICT-route en SD&V zijn twee van de vier intersectorale programma's die scholen sinds 01-08-2008 mogen aanbieden waarbij leerlingen gecombineerde beroepsgerichte programma's volgen.

ruimte om, binnen de gestelde kaders in het onderwijsplan, hun onderwijs zelf in te vullen. Hier is veel materiële ondersteuning door de schoolleiding bij geboden in de vorm van professionalisering (gericht op het ontwikkelen en arrangeren van het nieuwe onderwijs), tijd en ruimte (om het onderwijs ook daadwerkelijk te ontwikkelen) en middelen (de infrastructuur).

*Ik moet wel zeggen dat ik in beide afdelingen ook als voortrekker heb gefungeerd. Ik heb wel het hele onderwijsplan geschreven over hoe het eruit zou moeten zien. De beslissing om met de hele school om te gaan hebben wij genomen. Ja, en achteraf gezien heeft dat wel de nodige problemen veroorzaakt. Maar ik zou het niet anders weten, dan dat je op een gegeven moment een beslissing neemt en zegt: En nu gaan we allemaal die kant op. Een groot gedeelte van de docenten zal niet uit zichzelf veranderen.*

De schoolleider heeft verschillende vormen van deskundigheid in huis gehaald om het veranderingsproces en de integratie van ICT te ondersteunen en te begeleiden. Zo is er een mediacoach aangesteld, deze begeleidt en ondersteunt docenten bij de digitale pedagogische uitdagingen waar zij tegenaan lopen, zoals digitaal pesten, en een studiewebcoördinator die zich richt op de digitale didactische uitdagingen en voornamelijk inspeelt op de leervragen vanuit de werkvloer.

#### 4.1.3. School C

De beoogde onderwijsvernieuwing die bij school C centraal stond betrof het integraal projectmatig werken aan de hand van vier pijlers; betekenisvol leren, maatwerk, ICT en een positief pedagogisch klimaat. Er is volgens de schoolleider sprake van een shift van kennisoverdracht naar kennisconstructie. ICT wordt als tool ingezet om maatwerk en betekenisvol leren te faciliteren, de school wil volledig overgaan naar laptopklassen. De integratie van ICT in het onderwijsleerproces verschilt volgens de schoolleider niet van ieder ander veranderingsproces.

*Het is exact hetzelfde proces. Je hebt een groep enthousiastelingen, die betrek je bij de innovatie. De rest ziet de voordelen en gaat mee. En er zijn altijd een paar 'diehards'.*

Deze onderwijsvernieuwing is geïnitieerd vanuit het landelijke initiatief 'de ICT-route' waarbij in eerste instantie een bottom-up benadering is gehanteerd. Een groep docenten die intrinsiek gemotiveerd voor de verandering was is gestart met een pilot. Vanuit eigen overtuiging, enthousiasme en visie op onderwijs hebben zij het beoogde onderwijsconcept vormgegeven. De nieuwe algemeen directeur was betreffende deze verschuiving erg ambitieus en gaf veel ruimte voor het initiatief. Het succes van de startende afdeling werkte aanstekelijk en meerdere docenten werden enthousiast.

*Dat werkte zo aanstekelijk dat van de naastliggende vakrichtingen en veel enthousiastelingen kwamen die riepen: Dat gaan wij ook doen! Het eerste vlaggetje van*

*de straat is altijd de enthousiasteling voor het wereldkampioenschap, en later komen ze nou... doe mij ook maar zo'n vlaggetje.*

Om de hele school mee te nemen in de verandering is, naast deze verleidingsstrategie, vervolgens een topdown benadering gehanteerd. De directeur kreeg verschillende verzoeken van afdelingen die ook met laptopklassen wilden gaan werken. Dit is vervolgens opgenomen in het beleidsplan, waarbij het doel was om een volledige overgang naar laptopklassen te bereiken en over vijf jaar geen boeken meer in de school te gebruiken. Dit is gefaseerd ingevoerd, waarbij sommige situaties om nuancering vroegen. Niet iedereen ging goed mee met deze verschuiving.

*Er is ook altijd een huis in de straat dat geen vlaggetjes heeft.*

Om met de weerstand om te gaan heeft de schoolleider scholing ingezet. Mensen dienen ondersteund te worden om mee te kunnen gaan. Je moet ze de juiste tools en middelen geven zodat ze ook daadwerkelijk mee kunnen veranderen. Er volgt volgens de schoolleider daarnaast een vorm van natuurlijke selectie.

*Dan krijg je mensen die zeggen: dit past niet meer bij mij, ik ga weg.*

Ook geeft de schoolleider aan dat er docenten zijn van wie je niet meer mag verwachten dat zij nog mee kunnen in de onderwijsverandering, docenten die al veel vernieuwingen hebben meegemaakt en aan het einde zijn van hun loopbaan. Tot slot wordt er door de schoolleider een groep beschreven die qua overtuiging en visie op onderwijs dusdanig verschilt dat zij niet mee kunnen gaan. Wanneer gesprekken niet tot een compromis leiden is vertrek volgens de schoolleider soms onvermijdelijk. Het belangrijkste is volgens de schoolleider koersvastheid, het doel wat vanuit de schoolleiding bepaald is mag niet uit het oog verloren worden.

*Wie niet kan krijgt hulp, wie niet wil heeft een probleem. Het is als een steen die je in het water gooit, via de kringen wordt die groter. En de enkelen die je over houdt, de 'diehards', dat vraagt leiderschapskwaliteiten. Je moet deze groep isoleren, zodat ze niet hun eigen steen in het water gooien, met steeds groter wordende kringen.*

#### *4.1.4. Cross-case analyse*

De overeenkomsten gevonden in de casestudie zitten in de manier waarop de groep voorlopers benaderd wordt. De schoolleiders zetten bij de aanloop van het veranderingsproces in op een bottom-up benadering. De intrinsiek gemotiveerde en enthousiaste docenten, ofwel pioniers bij de verandering worden ondersteund en gefaciliteerd in hun initiatief. De schoolleiders zetten materiële faciliteiten, zoals de aanschaf van de computer, het digiboard, de elektronische leeromgeving en de benodigde scholing, in om dit initiatief en deze pioniers te ondersteunen. Alle drie de schoolleiders

hanteren met behulp van deze intrinsiek gemotiveerde groep voorlopers een verleidingsstrategie om de overige docenten te enthousiastmeren en mee te nemen in de verandering.

De tweede overeenkomst is hoe de schoolleiders de groep met de meeste weerstand, de zogenoemde achterblijvers, benaderen. De schoolleiders geven aan dat het een utopie zou zijn om te geloven dat het gehele team succesvol mee gaat in de verandering. Er is volgens de schoolleiders altijd een groep voor wie de verandering niet haalbaar is en die de school uiteindelijk zullen verlaten. Een expliciete strategie om de groep achterblijvers te benaderen – om ze alsnog mee te krijgen in de verandering of om ze de school te laten verlaten – ontbreekt. Wel geven alle drie de schoolleiders aan dat het in gesprek gaan met deze groep, dus *communicatie*, een belangrijke verantwoordelijkheid is.

Tabel 4.1. *Overeenkomsten tussen schoolleiders in benadering van docenten*

|                | <i>Benadering</i>    | <i>Rol van schoolleider</i>         |
|----------------|----------------------|-------------------------------------|
| Voorlopers     | Bottom-up benadering | Scheppen van materiële faciliteiten |
| Achterblijvers | Topdown benadering   | Communicatie                        |

Het verschil tussen de schoolleiders zit in de strategie om de grootste groep docenten, de middengroep, te benaderen en mee te krijgen in de verandering.

Voor schoolleider A is, naast het voorzien in deze materiële behoefte, het van groot belang een klimaat en cultuur te creëren waarin gezamenlijk invulling en betekenis wordt gegeven aan de verandering, het proces en het beleid. Hij behoudt zijn bottom-up benadering en richt zich bij deze groep ook op de menselijke faciliteiten. Om deze gedeelde visie te creëren organiseert hij bijeenkomsten om te discussiëren en argumenteren over opvattingen over het beoogde onderwijs en de rol van ICT in het onderwijsleerproces. Hij streeft hiermee naar het bereiken van een gezamenlijk beeld en gezamenlijke taal. De schoolleider claimt geen topdown benadering nodig te hebben, waarbij het onderwijsconcept voor de overige docenten wordt opgelegd. Daarnaast is er door vanuit de bezieling en het enthousiasme van docenten te werken volgens de schoolleider haast geen sprake van weerstand en is zo goed als iedereen bereidwillig mee gaat in het veranderingsproces.

Bij de andere twee scholen wordt vervolgens wel overgegaan op een topdown benadering, de verandering wordt voor de rest van de docenten opgelegd waarbij in meer en mindere mate sprake is van input voor de docenten. Echter, ook hier zitten verschillen in de invulling van deze topdown benadering om de grootste groep mee te krijgen in de verandering.

Schoolleider B kijkt reflecterend terug op het verlopen veranderingsproces en geeft aan dat de eigen overtuiging betreffende het beoogde onderwijsconcept en de rol die zij als voortrekker heeft gespeeld in het veranderingsproces eerder door het team ervaren is als topdown en opgelegd dan dat dit zo bedoeld was. Zij ziet dit als leerproces en geeft terugkijkend aan dat het belangrijk is om een meer bottom-up benadering te hanteren en docenten eigenaar te maken van de verandering door het creëren van gezamenlijke taal. Nu heeft de aanpak tot veel weerstand geleid, hetgeen volgens de schoolleider moeilijker is om te keren. De strategie om de grootste groep mee te krijgen in de verandering en om deze gezamenlijke taal te bereiken blijft hier onduidelijk, echter communicatie en intensief persoonlijk contact komen als belangrijk naar voren.



Schoolleider C geeft aan dat koersvastheid het belangrijkste kenmerk is bij de strategie de grootste groep mee te krijgen in de verandering. Vanuit de schoolleiding worden beleid en doelstellingen geformuleerd. In overleg met de docenten wordt gekeken naar de manier waarop deze doelstellingen bereikt gaan worden, maar het doel zelf staat niet ter discussie. Wanneer er geen compromis gevonden kan worden dan is het vertrek van de betreffende docent de enige weg. Ook hier blijft de expliciete strategie om deze groep daadwerkelijk mee te krijgen onduidelijk.

Tabel 4.2. *Verschillen tussen schoolleiders in benadering middengroep docenten*

|          | <i>Benadering</i>               | <i>Rol van Schoolleider</i>   |
|----------|---------------------------------|---|
| School A | Bottom-up                       | Scheppen van materiële en menselijke faciliteiten.<br>Creëren van leeromgeving.<br>Gezamenlijke taal/beeld. |
| School B | Bottom-up, maar topdown ervaren | Scheppen van materiële faciliteiten.  |
| School C | Topdown                         | Scheppen van materiële faciliteiten.<br>Koersvastheid   |

#### 4.2. First order change versus second order change

De respondenten is tijdens de interviews gevraagd te reageren op 8 stellingen betreffende de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. Met deze stellingen is getracht de perceptie van de schoolleider over de orde van verandering in kaart te brengen. In deze sectie wordt een beschrijving van deze perceptie gepresenteerd.

##### 4.2.1. School A

Volgens de schoolleider vraagt de integratie van ICT in het onderwijsleerproces om tijd en dient dit stap voor stap ingevoerd te worden, een kenmerk van *first order change*. De invoering van ICT is niet anders dan een ander veranderingsproces. Hij benadert de verandering dan ook vanuit strategieën die succesvol gebleken zijn in het verleden en vermijdt de minder succesvolle, hetgeen gezien kan worden als *single loop learning*, een kenmerk van *first order change*.

*Om docenten ICT echt geïntegreerd in hun onderwijs te laten gebruiken moet je ze aan de hand mee nemen. Verandering is een leerproces, dat kost tijd en vraagt om een stap voor stap procedure, anders wordt er niet geleerd.... Vaak neem je 3 stappen vooruit en weer 2 stappen achteruit.*

Met de beoogde onderwijsverandering is de visie op leren veranderd van kennisoverdracht naar kennisconstructie. Deze shift vraagt om andere verantwoordelijkheden van docenten en leerlingen. De docent wordt meer de coach van het leerproces van de leerling, de docent wordt uitgedaagd zijn didactische werkwijze aan te passen en er zijn nieuwe leerdoelen geformuleerd, kenmerken van *second order change*.

*Ik zie leren als een actief proces, dit veronderstelt dus activiteit van de leerling. ICT kan dit faciliteren, het maakt maatwerk en leren op afstand mogelijk. Het vraagt om ander gebruik van informatie, een andere kijk op informatie. Informatievaardigheden en de kijk op leren vraagt om de formulering van nieuwe leerdoelen.*

*De docent moet leren leerlingen uit te dagen bronnen en informatie anders te gebruiken.*

Het is belangrijk om de specifieke rol van ICT in het leerproces te benadrukken. ICT wordt duidelijk gezien als middel, niet als doel. Nieuwe leerdoelen zijn geïdentificeerd, maar het uitgangspunt voor deze formulering is de visie op leren, vervolgens wordt gekeken hoe ICT dit kan ondersteunen.

*ICT is een middel, niet het doel. De vernieuwde visie op onderwijs vraagt om de formulering van nieuwe leerdoelen. Daarna kijken we naar de mogelijkheden om ICT effectief en efficiënt hierbij in te zetten.*

*...het is niet onze ambitie met ICT, het is onze ambitie met onderwijs...*

#### 4.2.2. School B

De beoogde onderwijsvernieuwing is volgens de schoolleider van school B een veranderingsproces dat tijd kost en gefaseerd geïmplementeerd dient te worden. Vooral de voorbereidingstijd en mensen tijdig en ruim van te voren van elke stap op de hoogte houden, wordt als belangrijk gezien.

*Het moet goed voorbereid worden. En je moet de mensen goed voorbereiden. Ja, en wat is dan kort he? We hebben wel geleerd om dat gefaseerd te doen. Ja, dat moet in stappen gebeuren, in kleine stapjes. Je moet het aankondigen. Mensen hebben langere tijd nodig om met je mee te gaan.*

Met de beoogde onderwijsverandering en de nieuwe kijk op leren is er volgens de schoolleider sprake van een shift van kennisoverdracht naar kennisconstructie. Aan de hand van projecten wordt betekenisvol leren en competentiegericht onderwijs beoogd. Hiervoor zijn nieuwe leerdoelen geïdentificeerd, een kenmerk van een *second order change*. ICT wordt als voorwaardelijk voor de

vernieuwing gezien, maar wel duidelijk als middel en niet als doel. De rol van ICT wordt hier als ondersteunend en faciliterend gezien.

*Het competentiegericht en betekenisvolle onderwijs vraagt wel om de formulering van nieuwe leerdoelen, maar dat is weer niet perse aan ICT verbonden...ICT is een middel, maar wel voorwaardelijk voor de vernieuwing.*

De invoering van ICT vraagt van de leerlingen, docenten en schoolleider om nieuwe kennis en vaardigheden. Hierbij worden de ICT vaardigheden benadrukt. Voor de docenten is het belangrijk om te leren omgaan met de mogelijkheden die leerlingen met technologie hebben. De schoolleider omschrijft dit als dezelfde soort uitdagingen voor klassenmanagement, alleen nu digitaal.

*Dat is een van de dingen die de docenten hebben moeten leren, dat je leerlingen net als gewoon in de klas waar ze spiekbriefjes schrijven, waar ze stiekem naar hun telefoon grijpen, waar ze briefjes naar elkaar schrijven, nu hun ICT vaardigheden gebruiken. En elkaar dus via de mail van de ene kant van het lokaal naar de andere kant van het lokaal...*

De schoolleider heeft voornamelijk instrumentele vaardigheden moeten bijleren om gebruik te kunnen maken van ICT, zoals het gebruik van managementtools en het digitale leerlingvolgsysteem. Met de beoogde onderwijsvernieuwing wordt een andere rol van de docent gevraagd, deze moet als coach van het leerproces van de leerling optreden. Dit vraagt om nieuwe vaardigheden, echter, dit is volgens de schoolleider meer dan ICT vaardigheden.

*Ja heel duidelijk. Dat coachend docent zijn vergt wel een andere vaardigheid, docenten moeten worden bijgeschoold. Maar daarnaast blijft het noodzakelijk om didactisch en vooral pedagogisch bezig te zijn, of je nu wel of niet ICT gebruikt.*

#### 4.2.3. School C

Volgens deze schoolleider is koersvastheid het belangrijkste principe voor een succesvol veranderingsproces. Dit is niet anders voor de integratie van ICT als voor een ander veranderingsproces. Hij past hier dezelfde strategieën toe, kenmerkend voor *first order change*. Een veranderingsproces, dus ook de integratie van ICT, vraagt in tegenstelling tot de andere twee schoolleiders, om een drastische benadering. De omslag moet in één keer plaatsvinden, een kenmerk van *second order change*.

*Ja, het is slagen of verzuipen. Je voelt en kijkt of er draagvlak is en je reageert op wat mensen graag willen. Dan zeg je: oké, volgend jaar starten we, dit zijn de randvoorwaarden, en we gaan door, we gaan niet meer terug. En het belang van leiderschap is dan koersvastheid. Als je gaat twijfelen, als je water bij de wijn gaat*

*doen, dan is het kansloos. Je moet je goed afvragen; is het haalbaar, wil ik het, kan ik het? En dan in 1 keer zeggen: en nu gaan we ervoor!*

*Nee, dat is niet anders met ICT. Ik moet nog steeds mensen stimuleren, motiveren. Ik vind dat de kernkwaliteiten als schoolleider. Die zul je bij iedere onderwijsontwikkeling in je tas moeten hebben.*

ICT wordt niet gezien als drijfkracht achter het formuleren van nieuwe leerdoelen. De onderwijsverandering, waarbij een shift heeft plaatsgevonden van kennisoverdracht naar kennisconstructie, heeft wel tot het formuleren nieuwe leerdoelen geleid.

*Voor de onderwijsverandering, naar het competentiegericht onderwijs, meer verantwoordelijkheid voor de leerling, en het projectwerk, zijn wel nieuwe leerdoelen geformuleerd. ICT is echter alleen als tool ingezet en hier zijn niet sec andere of nieuwe leerdoelen voor geformuleerd.*

De beoogde onderwijsverandering vraagt om andere kennis en vaardigheden van de docent. De integratie van ICT vraagt zelf ook om andere kennis en vaardigheden, maar dit richt zich volgens de schoolleider puur op de instrumentele vaardigheden.

*De techniek is wel even anders, docenten moeten de bestudering leren. Maar de didactische vraagstukken zouden ook zonder ICT moeten opkomen en hangen dus meer samen met de onderwijsvernieuwing dan met de invoering van ICT. Voor het competentiegericht onderwijs hebben docenten wel andere kennis en vaardigheden nodig. Hoe ga ik het inzetten zou je je ook moeten afvragen als je niet met ICT werkt; welke werkvorm is voor mijn leerdoel het meest relevant.*

#### *4.2.4. Crosscase analyse*

Om te bepalen of het veranderingsproces ervaren en gemanaged is als *first* dan wel *second order change* is gekeken naar 1) de inhoudelijke verandering en of dit een verfijning dan wel aanpassing was of een fundamentele verandering van het systeem, en 2) het tijdpad, is de verandering stapsgewijs dan wel drastisch doorgevoerd.

Als eerste claimen alle drie de schoolleiders met de onderwijsverandering een shift te willen maken van kennisoverdracht naar kennisconstructie. Zij benaderen het veranderingsproces vanuit de beoogde onderwijskundige verandering, ICT wordt hierbij duidelijk als middel aangewezen. Dit vraagt volgens de schoolleiders om een fundamentele verandering van het onderwijssysteem, een nieuwe manier van denken, de formulering van nieuwe leerdoelen, en nieuwe vaardigheden van de docent (de rol van de docent verandert). De beoogde onderwijsverandering vraagt hiermee volgens de schoolleiders om een verandering van *second order*.

Ten tweede is er onder de schoolleiders consensus over het feit dat dit veranderingsproces tijd kost. Dit vraagt de nodige voorbereiding en periode van overgang, hier dient tijd voor genomen te worden, het proces moet volgens de schoolleiders stapsgewijs genomen worden. Alhoewel de derde schoolleider dit typeert als een drastisch en sprongsgewijs proces, geeft hij ook aan dat dit de nodige voorbereiding, scholing en ondersteuning vraagt, hetgeen tijd kost. Daarnaast vallen de schoolleiders bij het managen van het veranderingsproces terug op hun ervaring en de strategieën zij in het verleden ook gebruikten. Schoolleiders managen de beoogde onderwijsverandering en de integratie van ICT in de transformatiefase dus als *first order* verandering.

### **4.3. Verantwoordelijkheden volgens de schoolleider**

Als laatste is gekeken naar de verantwoordelijkheden die schoolleiders belangrijk vinden bij het invullen van hun functie en hoe zij deze verantwoordelijkheden invullen. Hierbij worden eerst de volgens de theorie belangrijke verantwoordelijkheden voor veranderingen van *second order* beschreven. Deze worden gepresenteerd in de volgorde zoals weergegeven in figuur 2 in paragraaf 2.3.1. Vervolgens worden de verantwoordelijkheden gepresenteerd die de schoolleider zelf toevoegt als belangrijk voor de integratie van ICT in het onderwijsleerproces.

#### *4.3.1. School A*

Op meerdere momenten in het interview blijkt dat de schoolleider van school A de verantwoordelijkheid *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment* in te vullen. Naast dat hij uit weet te leggen wat er in de klas gebeurt en welke rol ICT hierin speelt, ziet hij ook ruimte voor verbetering. ELO's bieden meer mogelijkheden voor maatwerk, waardoor er minder confectie nodig is, dan nu benut worden. Na de, door de schoolleider zogenoemde foutmelding in het evaluatiesysteem van de school, heeft hij veel aandacht besteed aan de gezamenlijke taal en het creëren van een gezamenlijk beeld wat betreft effectief onderwijs. Hier waren docenten, afdelingsleiders en schoolleiding bij betrokken, een belangrijk kenmerk van een gedeelde verantwoordelijkheid. Feedback is gemeengoed.

*Want dat is een van mijn belangrijkste doelen. Dus weer even kijkend naar leiderschap... kijk er werken hier 240 leraren, ik kan... nou als ik er 20/25 bezoek, dan kan ik 20/25 mooie nabesprekingen houden over de invulling van het onderwijs, maar dat is niet effectief en dat moet ik ook helemaal niet willen. Maar wat ik wel moet willen, is het samen met de leidinggevendenden bespreken; wat zien wij in deze les en hoe kan je dat nou idealiter nabespreken. Dat is een extra investering, maar daarmee heb je ook iets aan de gezamenlijke taal gedaan en ook aan de feedbackcultuur.*

De schoolleider van school A hecht veel waarde aan de verantwoordelijkheid *Monitoren en Evalueren*. Onderzoek is volgens de schoolleider de enige manier om effecten goed in kaart te brengen. Deelname aan een programma als LMME en het opnemen van de O&O groep in de

organisatiestructuur zijn voorbeelden van onderzoek binnen deze school. Daarnaast worden het strategische beleidsplan en de activiteiten en opbrengsten van de O&O groep ook jaarlijks geëvalueerd en spelen lesbezoeken een belangrijke rol. De dekkingsgraad van het gebruik van computers en schoolborden wordt in kaart gebracht door de centrale dienst systeembeheer en de schoolleider is op de hoogte van deze gegevens. Op basis hiervan worden ook beslissingen genomen over de aanschaf of vervanging van technologie. De school is recent achter een falen van hun monitor en evaluatie systeem gekomen door een rapport van de Inspectie. Hierdoor is het hele evaluatieproces op de schop gegaan en is het belangrijkste doel volgens de schoolleider nu het creëren van een gezamenlijk taal. Deze verantwoordelijkheid dient volgens de schoolleider gedeeld te worden door meerdere lagen in de organisatiestructuur, de O&O groep, afdelingsleiders en docenten spelen hier een belangrijke rol in.

*...dus ik probeer dan mijn invloed zo aan te wenden dat ik help een leeromgeving te creëren waarin het bezoeken en nabespreken van lessen en feedback geven, gemeengoed is...*

Gedurende het interview komt de verantwoordelijkheid *Idealen* van de schoolleider naar voren. Zijn visie op onderwijs beïnvloedt zijn manier van leidinggeven, hij heeft een duidelijke overtuiging voor coachend leiderschap, hetgeen ook zijn gedrag en handelen beïnvloed.

*Om een lang verhaal kort te maken: als je gelooft dat leren een actieve kwestie is, dat dat activiteit veronderstelt, dan is dat bij het leren van professionals en het daarin bewerkstelligen van gedragsverandering ook zo.*

*Intellectuele Stimulatie* wordt vooral ingevuld door scholing en studiedagen, zowel voor het ondersteunen en begeleiden van docenten bij het veranderingsproces, als voor de leidinggevenden om dit proces op de gewenste manier vorm te geven. De schoolleider vindt deze verantwoordelijkheid vooral belangrijk omdat er volgens hem anders niet geleerd wordt en er dus ook niets verandert. Docenten en leidinggevenden worden structureel uitgedaagd om na te denken en te discussiëren over effectieve vormen van onderwijs en leidinggeven. Ook de activiteiten van de O&O groep beïnvloeden de invulling van de verantwoordelijkheid *Intellectuele Stimulatie*.

*Nou, een van de zaken is scholing. We gaan het komende jaar investeren in scholing en ook echt op klassenmanagement. Wat gebeurt er in de klas. Hoe zorg je dat die leraar minder hard werkt en die leerlingen harder. Daar praten en discussiëren we met elkaar over.*

De leiderschapsstijl moet je volgens de schoolleider kunnen aanpassen aan de situatie en de mensen, *Flexibiliteit* is volgens de schoolleider daarom een belangrijke verantwoordelijkheid. Je kunt maar voor een bepaald gedeelte plannen maken, soms blijken dingen anders te verlopen dan van te voren

verwacht werd. Jaarlijks moet er gekeken worden naar de stand van zaken, naar de behoefte en dien je daar waar nodig je doelen aan te kunnen passen.

*...en je kunt natuurlijk wel zeggen van; nou, we bedenken een mooi masterplan, het eerste jaar zoveel het volgende jaar zoveel. Dat is jezelf voor de gek houden, zo werkt het namelijk niet. Je moet dat kunnen aanpassen aan de situatie en mensen die erbij betrokken zijn.*

De schoolleider waardeert hiermee dus 5 van de 7 verantwoordelijkheden, voor *Optimisme* en *Change Agent* is onvoldoende bewijs in de data gevonden. Een belangrijke verantwoordelijkheid, buiten de 7 verantwoordelijkheden voor veranderingen van *second order*, is volgens de schoolleider *Input*. Met de verantwoordelijkheid *Input* wordt naar de mate waarin de schoolleider de docenten betreft in het ontwerp en de implementatie van belangrijke beslissingen en beleid verwezen (Marzano et al., 2005).

Er heerst volgens de schoolleider een cultuur van cocreatie op de school, iedereen input heeft en uitgedaagd wordt mee te denken en te praten. Coachend leiderschap van zowel de schoolleider als de afdelingsleiders is hier een belangrijk onderdeel van.

*Het begint met een visie op onderwijs. Een proces waar ook de teams een belangrijke rol in spelen. Het strategisch beleidsplan wordt door de docenten naar de context van de eigen school vertaald. De totstandkoming daarvan dat is echt cocreatie.*

Hiermee hecht de schoolleider ook veel waarde aan de verantwoordelijkheid *Cultuur*, hetgeen de mate waarin de schoolleider gedeelde opvattingen en het gevoel van een gemeenschap en samenwerking waarborgt. Als laatste ziet de schoolleider zijn verantwoordelijkheid in het faciliteren van de juiste middelen om de verandering succesvol te maken, oftewel *Bronnen*. Dit betekent dat hij verantwoordelijkheid neemt voor het zorgen voor de infrastructuur van ICT, tijd en ruimte maakt voor docenten om zich bij te scholen, te ontwikkelen en te onderzoeken.

#### 4.3.2. School B

De schoolleider van school B hecht veel waarde aan de verantwoordelijkheid *Monitoren en Evalueren*. Zo heeft zij door middel van observaties, evaluaties en gesprekken beoordeeld of er draagvlak was voor een vernieuwd onderwijsconcept en hoe succesvol de eerste twee afdelingen hiermee waren. Structureel wordt deze verantwoordelijkheid vormgegeven aan de hand van het PDCA (plan, do, check, act) principe, hetgeen gebruikt wordt bij alle plannen die binnen de school gemaakt worden en hanteert de school het SMART principe voor de formulering van doelen. Het creëren van een gezamenlijk beeld en gezamenlijke taal is bij deze verantwoordelijkheid volgens de schoolleider van essentieel belang voor ieder veranderingsproces. Naast de schoolleider speelt ook de teamleider hier een belangrijke rol in.

*Het formuleren van doelen is een hele belangrijke voor leiderschap. En dat je ook duidelijk maakt aan een ieder wat de doelen zijn en wat zij er zelf aan kunnen doen om die doelen te bereiken. En dat ze ook vertellen wat ze nodig hebben om die doelen te bereiken. De rol van de teamleider is daarin echt essentieel.*

ICT wordt door de schoolleider ook benut bij het invullen van deze verantwoordelijkheid, zo wordt er gebruik gemaakt van een managementtool waar zij de resultaten van de leerlingen, maar vooral ook reflecties over het ontwikkelen en functioneren van de docenten uit opvraagt.

De schoolleider heeft duidelijke *Idealen* en visie op onderwijs en leren. Zij geeft aan sterk overtuigd te zijn van de visie op onderwijs beoogd met de onderwijsvernieuwing, te weten betekenisvol en competentiegericht onderwijs. Verschillende uitingen laten deze overtuiging zien, echter wordt aangegeven dat zij niet altijd in staat is om deze idealen over te brengen op het team en het niet gelukt is een gedeelde visie te creëren. Terugkijkend op het veranderingsproces erkent zij wel het belang hiervan en dat dit eerder mis is gegaan. Nu volgt de schoolleiding scholing tot coachend leiderschap, daar de overtuiging is zo wel een gedeelde visie te kunnen creëren. In relatie tot ICT is er volgens de schoolleider wel een gedeelde visie op de inzet hiervan, zo geeft zij aan dat op dit moment de ambitie duidelijk niet is om alles te digitaliseren.

*Ik had ervoor gekozen om de schoolleiding in zijn geheel een nascholing te laten doen in het coachend leiderschap.*

De schoolleider heeft de verantwoordelijkheid *Intellectuele Stimulatie* ingezet om het hele schoolteam te overtuigen van de beoogde visie op onderwijs. Studiedagen en teambijeenkomsten zijn ingezet om het team te informeren over onderwijsontwikkelingen, de succeservaringen van de twee startende afdelingen te presenteren om hier de andere teamleden mee te inspireren en motiveren, en om te discussiëren over het beoogde onderwijsconcept o.a. aan de hand van stellingen en coöperatieve werkvormen. De belangrijkste insteek was hierbij het creëren van gezamenlijke taal en een gezamenlijk beeld betreffende de onderwijsvernieuwing. Echter, dit heeft onvoldoende geresulteerd in een gedeelde visie op de verandering, buiten de groep voorlopers is er veel weerstand geweest.

*Ja, tijdens de teambijeenkomsten, dan wel in studiemiddagen hebben we geprobeerd de rest van het team te motiveren. Daar hebben de teamleiders een hele grote rol in gespeeld.*

Er is veel gevraagd van de schoolleider betreffende de verantwoordelijkheid *Flexibiliteit*, de schoolleider beoordeelt deze dan ook als erg belangrijk voor een verandering. Er is vanuit bepaalde hoeken veel en in verschillende vormen weerstand geweest gedurende het veranderingsproces en de schoolleider geeft aan dat zij hier haar leiderschapsstijl constant op moest aanpassen en in moest spelen op de situatie. Zo heeft zij de verschillende groepen ook anders benaderd, groepen met veel



weerstand hadden meer behoefte aan persoonlijk contact en extra uitleg en overtuigingskracht. De schoolleider was dan ook structureel en vaker aanwezig bij afdelingsvergaderingen om aan deze behoefte te voldoen.

*Iedere keer moest ik mijn leiderschapsstijl aanpassen. Ja, ik moet wel zeggen dat dat wel door vallen en opstaan is geleerd. Er waren teams waar ik wel om de twee weken werd gevraagd om weer uitleg te komen geven, dat waren de teams met de meeste weerstand.*

Bij schoolleider B waardeert hiermee dus 4 van de 7 verantwoordelijkheden voor veranderingen van *second order*. Naast *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment* is er ook hier onvoldoende bewijs gevonden voor de waardering van de verantwoordelijkheden *Optimisme* en *Change Agent*.

*Input* is ook volgens schoolleider B een belangrijke verantwoordelijkheid, zij is van mening dat je mensen niet kunt dwingen mee te gaan, maar dat er een gedeelde overtuiging moet zijn tot de vernieuwing en dat input hiervoor een belangrijke factor is. Het betreft mensen bij het veranderingsproces en geeft ze volgens de schoolleider een gevoel van eigenaarschap voor de vernieuwing. Echter, de kaders worden duidelijk door de schoolleider bepaald. Zelf geeft de schoolleider aan dat de vernieuwing op een bepaald moment als topdown en opgelegd is ervaren door de docenten, waardoor zij niet altijd in staat is geweest dit gevoel of deze verantwoordelijkheid uit te dragen. Dit heeft te maken met de fasering van de vernieuwing. De eerste twee afdelingen zijn vanuit eigen overtuiging en visie vertrokken, de rest van het team moest mee met de vernieuwing. Hierdoor heeft de schoolleider ook verschillende strategieën ingezet. Terugkijkend op het veranderingsproces heeft de schoolleider meer waarde leren hechten aan deze verantwoordelijkheid, hetgeen ze in een nieuw veranderingsproces meer aandacht zal geven.

*Ja, de kaders worden neergezet, die had ik neergezet. Ik denk dat het zo en zo moet zijn. Ruimte is gegeven aan de mensen, maar wel binnen de kaders.*

Zoals eerder al beschreven is zag de schoolleider een belangrijke taak in het houden van persoonlijk contact en veel in gesprek gaan met docenten die het moeilijk vonden mee te gaan in de verandering. Ze geeft aan dat leerkrachten van elkaar verschillen en andere behoeften hebben. *Relaties* is een verantwoordelijkheid die hier voor ingezet wordt.

*Het zijn allemaal ook individuen, net als dat niet één leerling hetzelfde is. Sommige docenten of teams behoeften nu eenmaal meer uitleg en overtuiging dan anderen. Daarnaast praat je ook met de één anders dan met de ander, het is mensenwerk.*

Het faciliteren van de tijd en middelen die nodig zijn voor de beoogde verandering ziet de schoolleider ook als een belangrijke taak voor de leidinggevende functie, hetgeen valt onder de verantwoordelijkheid *Bronnen*.

#### 4.3.3. School C

De schoolleider geeft aan dat hij de verantwoordelijkheid *Kennis over Curriculum, Instructie en Assessment* gedelegeerd heeft naar de afdelingsleiders en de onderwijskundige. Hij geeft aan dat het onnodig is dat hij hier zelf meer betrokken bij zou moeten zijn en dat hij wanneer nodig op de hoogte gebracht wordt, dit is overigens voornamelijk in situaties wanneer er iets niet goed gaat of er problemen zijn.

Dit werkt hetzelfde met de verantwoordelijkheid *Monitoren en Evalueren*. De afdelingsleiders zijn in direct contact met de docenten dus zij hebben deze verantwoordelijkheid voornamelijk wat betreft het functioneren van de docenten. De docenten dragen deze verantwoordelijkheid over de leerlingen. De schoolleider wordt hier alleen wanneer nodig over geïnformeerd. Toch geeft hij aan dat hij erg goed op de hoogte is van wat er speelt op de werkvloer en is hij tijdig op de hoogte van eventuele problemen, echter het blijft onduidelijk welke verantwoordelijkheid of handelingen hij hiervoor inzet. Daarnaast werkt de school met een intervisie systeem, worden er lesbezoeken uitgevoerd bij de docenten door de afdelingsleiders en vullen de leerlingen enquêtes in.

*Nee, ik vind dat niet belangrijk dat dat ook bij mij direct bekend is. Ja, waarom zou ik dat moeten weten? Ik heb geen contact met die docenten, dat doen de afdelingsleiders.*

De effecten van de onderwijsverandering zijn voornamelijk gemeten aan de hand van de examenresultaten. De school was bang voor een daling in de resultaten daar het leermateriaal nu door de docenten zelf gemaakt wordt. De resultaten zijn echter gelijk gebleven, hetgeen voor de school een positieve uitkomst was. Ze verwachten met meer ervaring en professionalisering beter te worden in het ontwikkelen en arrangeren van materiaal en de verwachting is dan dat de resultaten, afhankelijk van kwalitatief goed leermateriaal, ook nog zullen toenemen.

De schoolleider weet zijn *Idealen* te verwoorden en uit te dragen. In relatie tot de integratie van ICT gelooft hij dat de verschuiving naar digitaal leermateriaal een verschuiving is waar niet meer aan ontkomen kon worden. De maatschappij en de huidige generatie vragen nu andere opbrengsten van het onderwijs. De school loopt op dit moment nog voor in deze ontwikkeling, maar de schoolleider is ervan overtuigd dat binnen een beperkte tijd alles digitaal zal zijn. Het is volgens hem een belangrijke ontwikkeling met waardevolle mogelijkheden voor het onderwijs.

*Ik ben ervan overtuigd dat over 5 jaar alles gewoon in de digitale omgeving is, je eigen digitale omgeving. De maatschappij verandert en daar moeten wij op inspelen.*

Hierbij redeneert hij ook vanuit een financieel oogpunt. De schoolleider geeft aan dat is aangetoond dat docenten ongeveer 30% van de schoolboeken niet gebruiken, hetzij omdat zij vervangend materiaal hebben, hetzij omdat de tijd niet toereikend is om al het materiaal te behandelen. Leerlingen lopen onnodig met deze extra ballast en de school betaalt voor materiaal dat niet gebruikt wordt. Digitaal leermateriaal geeft de ruimte om alleen te betalen voor hetgeen gebruikt wordt en het is constant up to date te houden, terwijl boeken verouderen en dienen vervangen te worden.

*Een DLO kun je elk moment aanpassen, veranderen. Morgen verkiezingsuitslag, dan staat het gelijk erna in mijn 'boek'. Je kunt je steeds aanpassen aan dagelijkse, maatschappelijk ontwikkelingen. Daarnaast is er gewoon bewezen dat een docent maar 70% van een boek gebruikt, en dat wisselt dan ook nog per docent. Dat is ballast, hij heeft het niet nodig en we moeten er dus ook niet voor betalen.*

De verantwoordelijkheid *Intellectuele Stimulatie* wordt naar beleving van de schoolleider gedeeld ingevuld. Het discussiëren over onderwijs en de invulling hiervan vormen een onderdeel van de studiedagen. Er is een bepaalde vorm van eigen verantwoordelijkheid waar docenten, dan wel onder begeleiding, werken aan professionalisering. Mochten docenten hier zelf niet toe is staat zijn dan worden ze ondersteund door de schoolleiding. Daarnaast wordt er door de aanwezige onderwijskundige regelmatig gepeild waar de behoefte aan scholing ligt, hetgeen vervolgens de inhoud van de workshops bepaalt die beschikbaar zijn voor de docenten vult. Om te waarborgen dat iedereen mee kan gaan met de verandering worden sommige cursussen enigszins opgelegd, altijd in gesprek en vanuit overtuiging. Maatschappelijke en actuele ontwikkelingen in relatie tot onderwijs worden voornamelijk door de onderwijskundige in de gaten gehouden. Dit beïnvloedt de keuze voor studiedagen, deze worden gevuld met, voor de school en de docenten, interessante ontwikkelingen.

*Ik denk wel dat we volop in ontwikkeling zijn. Je ziet natuurlijk ook landelijke ontwikkelingen, bijvoorbeeld over het puberbrein. We hebben toen deze schrijfster uitgenodigd voor een studiedag. We wisselen dan ideeën en gedachten daarover uit, bijvoorbeeld aan de hand van stellingen. Wat vind jij daarvan? Waarom vind je dat?*

De verantwoordelijkheid *Flexibiliteit* is volgens de schoolleider belangrijk omdat mensen en situaties verschillen. Om uit iedereen het beste te halen zul je volgens de schoolleider zo nu en dan je stijl en strategie aan moeten passen. Echter, je dient wel je uiteindelijke doel scherp te houden. Koersvastheid is de sleuteleigenschap, maar binnen de kaders zijn nuances mogelijk.

*Het is belangrijk om tegemoet te kunnen komen aan de verschillende behoeften van docenten. Voor zover dat kan ben ik zeker bereid om mee te gaan.*

Van de zeven verantwoordelijkheden voor veranderingen van *second order* worden er ook hier 5 gewaardeerd, echter de schoolleider geeft wel aan de verantwoordelijkheden *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment* en *Monitoren en Evalueren* duidelijk te delegeren en dus niet als zijn belangrijkste eigen verantwoordelijkheden te zien. Hij voegt wel drie andere verantwoordelijkheden toe.

Zoals al in de casusbeschrijving van paragraaf 4.1.3 bleek ziet deze schoolleider een belangrijke verantwoordelijkheid in *Bronnen*, hij is van mening dat mensen ondersteund moeten worden met de juiste tools en middelen om mee te kunnen gaan in de verandering. Hiervoor wordt de benodigde infrastructuur, deskundigheid en scholing gerealiseerd.

Oprechtheid is volgens de schoolleider van groot belang. Leiderschap en het krijgen of behouden van volgelingen in een veranderingsproces hangt voor het belangrijkste deel samen met eerlijkheid en vertrouwen. Daarom wordt er door de schoolleider veel waarde gehecht aan de verantwoordelijkheid *Relaties*, dit is hoe je volgens de schoolleider vertrouwen kunt winnen. Het gaat om de menselijke aspecten van de verschillende docenten en het team. Verschillende docenten vragen volgens de schoolleider om een verschillende benaderingen, maar oprechtheid geldt voor iedereen.

*Eerlijk, duidelijk en oprecht. Geen verborgen agenda. Mensen moeten vertrouwen in je hebben, daar valt of staat alles bij. Dat vind ik de belangrijkste competentie als schoolleider om een veranderingsproces te leiden.*

De schoolleider beschrijft de school als een school die constant in beweging is en veel aan het veranderen en innoveren is. Het belangrijkste hierachter is volgens de schoolleider consequent zijn en zoals eerder genoemd koersvastheid. Dit valt onder de verantwoordelijkheid *Focus*, waar de schoolleider dus ook veel waarde aan hecht.

*Mensen dachten wel van, nou dat zal wel. Ze waren gewend dat dit soort stukken in de la bleven liggen. Maar de nieuwe algemeen directeur was erg consequent, dat heb ik ook geleerd van hem. Jongens, dit hebben we afgesproken, nou dat gaan we dan ook doen!*

#### 4.3.4. Crosscase analyse

Wanneer we de integratie van ICT in het onderwijsleerproces als verandering van *second order* zien dan zouden schoolleiders, om de kans van slagen te vergroten, zich volgens de theorie moeten richten op een zevental verantwoordelijkheden. Drie van deze verantwoordelijkheden zouden ook bij veranderingen van *first order* de prioriteit moeten krijgen, waardoor deze dus ongeacht de aard en omvang van de verandering belangrijk zijn voor de schoolleider. Allereerst is gekeken of de schoolleiders de zeven verantwoordelijkheden zelf ook belangrijk achten voor de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. In geen van de casussen komt het belang van de verantwoordelijkheden als

expliciet ten behoeve van de integratie van ICT naar voren, schoolleiders zien dit zoals ook eerder omschreven werd als eenzelfde veranderingsproces als ieder andere verandering. In de onderstaande tabel (tabel 4.3) zijn deze resultaten weergegeven.

Tabel 4.3. *Waardering voor de verantwoordelijkheden door schoolleiders*

|  |                          | Schoolleider A | Schoolleider B | Schoolleider C |
|--|--------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Verantwoordelijkheden ook samenhangend met <i>first order change</i>           | Kennis van C, I, A       | ✓              | ✗              | ✓              |
|  | Monitoren & Evalueren    | ✓              | ✓              | ✓              |
|  | Idealen                  | ✓              | ✓              | ✓              |
| Mogelijk onderscheidende verantwoordelijkheden voor <i>second order change</i> | Optimisme                | ✗              | ✗              | ✗              |
|  | Intellectuele Stimulatie | ✓              | ✓              | ✓              |
|  | Flexibiliteit            | ✓              | ✓              | ✓              |
|  | Change Agent             | ✗              | ✗              | ✗              |

Over het algemeen vinden de schoolleiders de verantwoordelijkheden voor zowel *first* als *second order* veranderingen belangrijk, op één schoolleider na worden de verantwoordelijkheden *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment, Monitoren en Evaleren* en *Idealen* belangrijk gevonden voor het veranderingsproces. Eén van de schoolleiders expliciteert echter wel dat, ondanks het belang van de verantwoordelijkheden *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment* en *Monitoren en Evaleren* voor het veranderingsproces, deze niet tot zijn eigen verantwoordelijkheden horen. Hij besteedt deze verantwoordelijkheden uit aan afdelingsleiders, maar is wel op de hoogte van de resultaten.

Van de mogelijk onderscheidende verantwoordelijkheden wordt er daarnaast waarde gehecht aan het belang van *Intellectuele Stimulatie* en *Flexibiliteit*. Alle drie de schoolleiders vinden deze verantwoordelijkheden van groot belang bij een veranderingsproces, dus ook de integratie van ICT in de transformatiefase.

Een opvallende overeenkomst zit in de verantwoordelijkheden *Optimisme* en *Change Agent*. Schoolleiders herkennen zich niet in deze verantwoordelijkheden of hebben ze niet expliciet benoemd, dan wel bewijzen aangedragen voor het belang van de deze verantwoordelijkheden.

Vervolgens is gekeken welke verantwoordelijkheden schoolleiders zelf van belang achten bij een veranderingsproces zoals de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. De resultaten hiervan worden samengevat in tabel 4.4.

Tabel 4.4. *Waardering voor overige verantwoordelijkheden door schoolleiders*

|          | Schoolleider<br>A | Schoolleider<br>B | Schoolleider<br>C |
|----------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Input    | ✓                 | ✓                 | ✓                 |
| Bronnen  | ✓                 | ✓                 | ✓                 |
| Relaties | ✗                 | ✓                 | ✓                 |
| Cultuur  | ✓                 | ✗                 | ✗                 |
| Focus    | ✗                 | ✗                 | ✓                 |

Hierbij springt het belang van *Input* en *Bronnen* als essentiële verantwoordelijkheden bij een veranderingsproces naar voren. Alle drie de schoolleiders leggen de nadruk op deze verantwoordelijkheden. *Relaties*, *Cultuur* en *Focus* zijn wel aangedragen door verschillende schoolleiders, echter hier is geen consensus over.

Als laatste is gekeken naar de invulling die de schoolleiders geven aan de verantwoordelijkheden die zij belangrijk vinden. Veel van de verantwoordelijkheden worden gedeeld met andere lagen van de schoolorganisatie, zoals de team- of afdelingsleiders en de docenten. In de laatste tabel (tabel 4.5) van deze sectie wordt aangegeven of de schoolleiders de verantwoordelijkheid als een gedeelde verantwoordelijkheid zien of dat zij dit als belangrijke verantwoordelijkheid voor de schoolleider zelf zien. Hier zijn alleen de verantwoordelijkheden meegenomen waarvan schoolleiders hebben aangegeven dat dit een belangrijke verantwoordelijkheid is voor het veranderingsproces. *Optimisme* en *Change Agent* zijn daarom uit de tabel gehaald.

Tabel 4.5. Invulling van de verantwoordelijkheden die volgens schoolleiders belangrijk zijn voor de integratie van ICT in de transitiefase

|                          | Schoolleider A | Schoolleider B | Schoolleider C |
|--------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Kennis van C, I, A       |                |                |                |
| Monitoren & Evalueren    |                |                |                |
| Idealen                  |                |                |                |
| Intellectuele Stimulatie |                |                |                |
| Flexibiliteit            |                |                |                |
| Input                    |                |                |                |
| Bronnen                  |                |                |                |
| Relaties                 |                |                |                |
| Cultuur                  |                |                |                |
| Focus                    |                |                |                |

Verantwoordelijkheid van de schoolleider  
 Gedeelde verantwoordelijkheid

Een interessant punt is de verantwoordelijkheid *Input*, deze wordt als erg belangrijk gezien voor een veranderingsproces, daar dit volgens de schoolleiders ook voor een gevoel van eigenaarschap bij docenten voor de verandering zorgt. Het verschil zit echter in de mate van *Input* die de schoolleiders de docenten toekennen. Twee schoolleiders geven aan duidelijk de doelstelling en het beleid van bovenaf te formuleren. Input voor de docenten zit dan in de manier waarop dit ingevuld wordt, docenten hebben input in het 'hoe'. Eén schoolleider geeft aan bewust ook bij de formulering van het beleid en de doelstelling het team te betrekken, hetgeen volgens hem essentieel is voor het creëren van een gedeelde visie.

In het volgende hoofdstuk zullen deze resultaten geduid worden en zal er een koppeling worden gemaakt met de theorie, de hypothesen en de onderzoeksvragen uit hoofdstuk 2.

## 5. Conclusie en discussie

Met dit onderzoek is getracht inzicht te verkrijgen in de rol van de schoolleider bij een veranderingsproces met ICT. Er is verdieping gezocht op de bestaande inzichten naar effectief schoolleiderschap bij (technologische) innovaties. Door middel van een casestudie is naar de perceptie en beleving van de schoolleider gekeken en is gezocht naar overeenkomsten tussen de verschillende casussen. In dit hoofdstuk zullen de resultaten geduid worden en zal antwoord gegeven worden op de onderzoeksvragen. Waar gesproken wordt over de schoolleider of alle schoolleiders wordt verwezen naar de schoolleiders van de onderzochte scholen. De deelvragen worden per paragraaf behandeld, waarbij steeds de discussie van de resultaten en de beantwoording van de vragen beschreven wordt.

### 5.1. First order change versus second order change

De verandering die in dit onderzoek centraal stond betrof de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. Schoolleiders ervaren dan wel managen het veranderingsproces met ICT echter niet anders dan een veranderingsproces zonder ICT. Zij geven allen aan dat dit eenzelfde proces is, met dezelfde kenmerken, strategieën en reacties van volgers, als ieder ander veranderingsproces. Daarnaast zijn deze onderzochte veranderingsprocessen met ICT duidelijk onderwijsgedreven in plaats van technologisch gedreven; alle schoolleiders bekijken de verandering vanuit het beoogde onderwijsconcept en de visie op onderwijs, om vervolgens te kijken naar de rol van ICT en hoe ICT dit onderwijsconcept kan ondersteunen. Onderwijsgedreven innovaties hebben volgens onderzoek meer kans van slagen dan technologisch gedreven innovaties (Kozma, 2003; ten Brummelhuis & Kuiper, 2008; Kennisnet, 2010).

Om te bepalen welke verantwoordelijkheden de prioriteit moeten krijgen van de schoolleider is eerst gekeken naar de aard en omvang van de beoogde verandering. Leiderschap moet namelijk passend zijn bij de complexiteit van de verandering om de beoogde verandering succesvol te implementeren (Marzano et al., 2005). Hierbij was de hypothese dat wanneer schoolleiders de ambitie hebben om ingrijpende veranderingen in werkwijze en onderwijsdoelen te bereiken, een zogenoemde transformatiefase, zij een verandering van *second order* teweeg moeten kunnen brengen. De volgende deelvraag was hierbij geformuleerd:

*Ervaren en managen schoolleiders de integratie van ICT in het onderwijsleerproces als een first order change of een second order change?*

De beoogde onderwijsvernieuwingen betekenen een integratie van ICT in de transformatiefase - een herontwerp van het onderwijsconcept waarbij onder andere nieuwe leerdoelstellingen zijn vastgesteld. Dit is duidelijk de ambitie van de schoolleiders, zonder op dit moment iets te kunnen zeggen over het daadwerkelijk bereikte niveau van integratie op de betreffende scholen. Om deze ambitie te bereiken is volgens de schoolleiders een transformatieproces nodig en deze verandering wordt over het



algemeen als *second order change ervaren*, hetgeen overeenkomt met de vooraf opgestelde hypothese; het gaat volgens de schoolleiders om een fundamentele verandering van het systeem en nieuwe manieren van denken. De schoolleiders *managen* de verandering echter meer als *first order change*; 1) het tijdpad waarmee dit veranderingsproces doorlopen zou moeten worden is volgens de schoolleiders een langdurig proces hetgeen stapsgewijs plaatsvindt en 2) geen van de schoolleiders ziet de integratie van ICT in het onderwijsleerproces als een ander soort verandering, het vraagt dezelfde strategieën en verantwoordelijkheden van de schoolleider als eerder doorlopen veranderingsprocessen zonder ICT.

### *Discussie*

Zoals uit de introductie en het theoretisch kader van deze studie al bleek, hebben schoolleiders van nu te maken met complexe innovaties en verandert de rol die zij daarin hebben. Veel complexe innovaties in het onderwijs mislukken (Cuban, 1987) en Marzano en collegae (2005) wijzen erop dat dit weleens zou kunnen komen doordat verandering van *second order* gemanaged worden als *first order*. Het ligt niet binnen het bereik van deze studie om de beoogde onderwijsvernieuwing of de integratie van ICT in de transformatiefase als succesvol of mislukt te beoordelen, echter deze 'mismatch' wordt wel in deze praktijk gevonden en ondersteunt het feit dat zo veel scholen moeite hebben met de integratie van ICT in het onderwijsleerproces (Dexter, 2008; Kennisnet, 2010).

Een verklaring voor deze 'mismatch' tussen het ervaren en managen van de integratie van ICT in de transformatiefase kan gevonden worden bij Argyris en Schön (1974). Een logisch menselijke reactie op de problemen die we tegenkomen is om op basis van onze ervaringen terug te vallen op hoe we problemen in het verleden opgelost hebben. Argyris en Schön (1974) leggen dit uit aan de hand van 'mental maps'. Zij stellen dat individuen en organisaties 'mental maps' hebben om met situaties om te gaan. Wanneer een nieuwe, onbekende situatie zich voor doet, raadplegen we deze mental maps. Dit gebeurt ook in de onderzochte casussen; schoolleiders putten uit hun ervaring met onderwijsveranderingen en gebruiken dezelfde strategieën bij de beoogde onderwijsvernieuwing en integratie van ICT in de transformatiefase, echter de verandering is van *second order*.

Een andere verklaring is dat vooral het tijdpad (stapsgewijs versus sprongsgewijs) zoals dit in de theorie gecontrasteerd wordt als kenmerk voor *first* versus *second order* verandering, in de praktijk niet zo scherp uiteengezet kan worden. De complexiteit van de verandering vraagt volgens de schoolleiders om een langdurig tijdpad, hetgeen ook in onderzoek van Kennisnet (2010) naar voren komt. Er is mogelijk een nuancering gewenst in het scherpe contrast tussen kenmerken voor het managen van *first* en *second order* verandering.

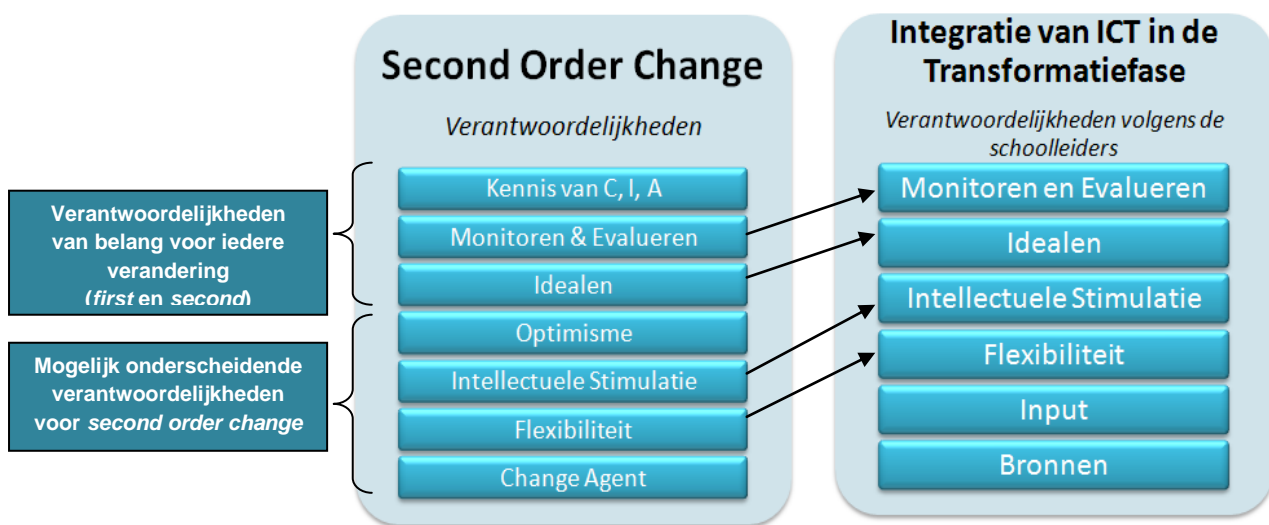
## **5.2. Verantwoordelijkheden volgens de schoolleider**

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek werd een zevental verantwoordelijkheden geïdentificeerd waarbij de hypothese was dat deze de prioriteit zouden moeten krijgen van de schoolleider om een veranderingsproces van *second order* succesvol te kunnen managen, zie hiervoor paragraaf 2.3 uit het theoretisch kader. Daarnaast was de assumptie dat drie van deze verantwoordelijkheden,

ongeacht de complexiteit van de verandering, belangrijk zouden zijn voor schoolleiderschap (figuur 2.2). De volgende twee deelvragen stonden centraal:

- A) *Welke verantwoordelijkheden zijn volgens de schoolleiders van belang voor de integratie van ICT in de transformatiefase en hoe geven zij hier invulling aan?*
- B) *Komen deze verantwoordelijkheden overeen met de verantwoordelijkheden die samenhangen met een verandering van second order?*

Er is gezocht naar overeenkomsten tussen de casussen naar de verantwoordelijkheden die schoolleiders van belang achten bij de integratie van ICT in het onderwijsleerproces. Deze overeenkomsten zijn geconfronteerd met de, volgens de theorie, belangrijke verantwoordelijkheden (figuur 5.1).



Figuur 5.1. Verantwoordelijkheden bij de integratie van ICT in de transformatiefase volgens schoolleiders.

De verantwoordelijkheden die volgens de schoolleiders van belang zijn voor de integratie van ICT in de transformatiefase zijn; 1) Monitoren en Evalueren, 2) Idealen, 3) Intellectuele Stimulatie, 4) Flexibiliteit, 5) Input en 6) Bronnen. Alhoewel er meerdere verantwoordelijkheden naar voren zijn gekomen zijn dit de zes verantwoordelijkheden waarover consensus is onder de schoolleiders. Schoolleiders achten deze van essentieel belang bij de invulling van hun functie wanneer zij leidinggeven aan een veranderingsproces zoals de integratie van ICT in de transformatiefase.

Over het algemeen geven schoolleiders prioriteit aan de verantwoordelijkheden die, ongeacht de aard en omvang van de verandering, volgens de theorie belangrijk zijn. Slechts één schoolleider heeft niet expliciet het belang van *Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment* benadrukt.

Vervolgens is gekeken naar de vier mogelijk onderscheidende verantwoordelijkheden. Schoolleiders vinden het over het algemeen belangrijk om het team op de hoogte te houden van actuele ontwikkelingen in het onderwijsveld en zorgen ervoor dat hierover structureel gesproken en gediscussieerd wordt (*Intellectuele Stimulatie*). Daarnaast is er consensus over het kunnen aanpassen

van hun leiderschap naar gelang de situatie en de verschillen tussen teamleden (*Flexibiliteit*). Het belang van twee van de vier mogelijk onderscheidende verantwoordelijkheden voor het integreren van ICT in de transformatiefase zijn in deze casestudie door de schoolleiders bevestigd.

De drijfkracht achter uitdagende innovaties zijn en het inspireren van teamleden (*Optimisme*) is niet expliciet door de schoolleiders aangedragen als prioriteit in hun verantwoordelijkheden. Hetzelfde geldt voor het uitdagen van de status quo van de school, oftewel het in beweging weten te krijgen van de school zonder van te voren de uitkomst hiervan te weten (*Change Agent*). Het belang van de andere twee mogelijk onderscheidende verantwoordelijkheden is in deze casestudie dus niet bevestigd, door geen van de schoolleiders zijn de verantwoordelijkheden *Optimisme* en *Change Agent* expliciet aangedragen als essentieel voor het veranderingsproces.

Schoolleiders vinden het wel belangrijk andere leidinggevenden, zoals team- of afdelingsleiders, en docenten te betrekken in het maken van belangrijke beslissing en het vormgeven van beleid (*Input*). Daarnaast geven zij de prioriteit aan het faciliteren van materiële aspecten, zoals de infrastructuur, tijd en ruimte en scholing ten behoeve van professionalisering (*Bronnen*). Er zijn dus ook twee verantwoordelijkheden door de schoolleiders aangedragen die buiten de verwachting op basis van de theorie vielen.

Over het algemeen wordt het schoolleiderschap door de schoolleiders als gedeelde verantwoordelijkheid gezien, veel van de aangedragen verantwoordelijkheden worden gezamenlijk ingevuld door verschillende lagen binnen de schoolorganisatie. Het communiceren en handelen aan de hand van de visie op onderwijs en leren (*Idealen*) en het faciliteren van materiële aspecten (*Bronnen*) wordt belicht als verantwoordelijkheid voor de schoolleider zelf.

### *Discussie*

Uit de beantwoording van de eerste deelvraag bleek dat de schoolleiders de beoogde onderwijsvernieuwing managen als *first order* verandering. Het feit dat twee belangrijke verantwoordelijkheden voor het managen van *second order* verandering, te weten *Optimisme* en *Change Agent*, structureel ontbreken bij de verantwoordelijkheden die de schoolleiders zelf aandragen als zijnde belangrijk voor het managen van de verandering, sluit hierbij aan. De prioriteit geven aan deze kenmerkende verantwoordelijkheden voor *second order* verandering zorgt er mogelijk voor dat de verandering meer of wel gemanaged wordt conform de complexiteit van de verandering, hetgeen er volgens Marzano en collegae (2005) voor zou zorgen dat de kans van slagen bij complexe innovaties vergroot wordt. Een kanttekening die hierbij gemaakt dient te worden is dat een verklaring voor het ontbreken van *Optimisme* en *Change Agent* ook kan liggen in het meten van deze verantwoordelijkheden. Zo kunnen schoolleiders bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid *Optimisme* als dusdanig vanzelfsprekend beoordelen waardoor zij deze niet expliciet naar voren dragen als prioriteit voor het veranderingsproces. Toch is het opvallend dat deze verantwoordelijkheden structureel ontbreken en versterkt deze bevinding de conclusie uit deelvraag 1. Opschaling en toetsend onderzoek zullen dit moeten bevestigen.

### *Voorlopers en volgers*

In voorliggend onderzoek maken de schoolleiders onderscheid in mate van adoptie van de verandering tussen drie groepen docenten, te weten voorlopers, de middengroep en achterblijvers. Intrinsiek gemotiveerde docenten (de voorlopers) krijgen de materiële faciliteiten die nodig zijn om hun eigen initiatief vorm te geven (*Bronnen*). Om de beoogde onderwijsverandering schoolbreed te implementeren wordt in alle drie de scholen een verleidingsstrategie toegepast. Succeservaringen en het enthousiasme van deze docenten wordt vervolgens ingezet om de rest van het team mee te krijgen in de verandering. Echter, er is beduidend minder aandacht voor deze meerderheid in het team en een bewuste strategie lijkt te ontbreken. De prioriteit die schoolleiders geven aan de door hen aangedragen verantwoordelijkheden lijkt voor de groep voorlopers adequaat. De groep die meer moeite heeft met de verandering en niet intrinsiek gemotiveerd is heeft wellicht meer nodig, het is immers deze meerderheid (de middengroep en de achterblijvers) die daadwerkelijk moet transformeren. Eén van de schoolleiders geeft aan de verantwoordelijkheden *Intellectuele Stimulatie* en *Input* in te zetten als strategie voor de transformatie van docenten. Coachend leiderschap, het creëren van een leeromgeving en cocreatie staan hierbij centraal en de schoolleider tracht hiermee, naast de genoemde materiële faciliteiten, ook in te zetten op de menselijke faciliteiten. Dit past bij een belangrijk aspect van transformatief leiderschap, te weten *visie*, waarbij het gaat om het ontwikkelen en blijven benadrukken van een visie voor de school die docenten kan inspireren en betrokken houdt (Waslander, 2007; Leithwood, 1994; Marzano et al., 2005).

### *Gedeeld leiderschap*

Alle schoolleiders geven aan niet al hun verantwoordelijkheden zelf in te vullen, maar de verantwoordelijkheden van hun leiderschap te distribueren. De literatuur over leiderschap geeft in veelvoud het belang van gedeeld leiderschap aan, daadwerkelijke hervorming van het onderwijssysteem vraagt volgens Hopkins (2007) en Levin en Fullan (2008) om aandacht van alle niveaus. Dit sluit aan bij invulling die Marzano en collegae (2005) geven aan de functie schoolleiderschap, ook zij geven aan dat het onrealistisch zou zijn om alle verantwoordelijkheden van een individu te verwachten. Schoolleiderschap wordt op deze manier een verantwoordelijkheid van het hele team. Dit sluit aan bij het belang wat schoolleiders over het algemeen hechten aan de verantwoordelijkheid *Input*, de mate waarin de schoolleider docenten betreft bij het ontwerpen en implementeren van belangrijke beslissingen en beleid. Daarnaast wordt ook *Input* geassocieerd met transformatief leiderschap en ondersteunt dit de ambitie die schoolleiders uitten jegens deze leiderschapsstijl. Een belangrijk verschil zit echter in de mate van *Input* die schoolleiders docenten geven. Zo claimt de ene schoolleider de visie en invulling van het beleid daadwerkelijk gezamenlijk te creëren, hetgeen als argument wordt ingezet om onder andere *Input* te waarderen. Terwijl de ander *Input* beperkt tot de manier waarop beleid uitgevoerd of ingevuld kan worden, maar dat de visie en doelstelling duidelijk van bovenaf wordt vormgegeven. De schoolleider die de verantwoordelijkheden het meest als een gedeelde verantwoordelijkheid ziet claimt ook het minst te maken te hebben met weerstand. Zijn overtuiging is dat door mensen op deze manier eigenaar te maken van de verandering er nauwelijks mensen zijn die niet mee kunnen of willen gaan. De tweede schoolleider ondersteunt

deze bevinding door aan te geven dat zij dit te weinig heeft gedaan en hierdoor juist veel weerstand heeft gekend. Vervolgonderzoek zou zich dan ook moeten richten op het verschil in de mate van input die docenten en afdelingsleiders hebben en de invloed die dit heeft op het transformeren van het gehele team.

### 5.3. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Om een objectief beeld te vormen over het functioneren van de schoolleider is het voor vervolgonderzoek belangrijk om naast schoolleiders ook docenten te vragen naar dit functioneren van de schoolleider, daar blijkt dat percepties op schoolleiderschap van schoolleiders zelf kan verschillen van de percepties van docenten (Bruggencate, 2009). Onderzoeksliteratuur van o.a. Leithwood en Jantzi (2000a; 2006) richt zich daarom ook op het docentenperspectief. In dit onderzoek bood de focus op het managersperspectief echter de gewenste verdieping in een veranderingsproces met ICT. Hierbij bestaat dan wel het risico op sociaal wenselijk gedrag en is *tacit knowledge*, zoals percepties en ervaringen (Anderson, 2008), vaak moeilijk te verwoorden.

De uitdagingen waar de schoolleiders van nu voor staan, in een eeuw die gekarakteriseerd wordt door technologische innovaties en globalisering, zorgt zoals eerder benoemd voor een veranderende rol van de schoolleiders. De belangrijkste bevinding uit voorliggend onderzoek is dat de integratie van ICT in de transformatiefase niet gemanaged wordt conform de complexiteit van de beoogde verandering. Schoolleiders *ervaren* de beoogde onderwijsverandering en daarmee integratie van ICT in de transformatiefase als *second order* verandering, echter zij *managen* deze verandering als *first order* verandering. Een groot deel van de verantwoordelijkheden die de theorie aangeeft als zijnde belangrijk worden ook in de praktijk genoemd als prioriteit voor het leidinggeven aan een veranderingsproces. Twee essentiële verantwoordelijkheden voor het teweegbrengen van een verandering van *second order* volgens de theorie, worden in de praktijk echter niet als prioriteit ervaren. Om schoolleiders te ondersteunen bij een effectieve invulling van hun vernieuwde rol zal er volgens dit onderzoek aandacht moeten zijn voor de verantwoordelijkheden *Optimisme* en *Change Agent*. Een tweede aandachtspunt is de strategie voor het transformeren van de middengroep en de achterblijvers. *Intellectuele Stimulatie* en *Input* lijken hier belangrijk voor te zijn, echter vervolgonderzoek naar een effectieve strategie en invulling van verantwoordelijkheden voor de ondersteuning van de niet intrinsiek gemotiveerde docent is van belang om zo ook de schoolleider op dit punt te ondersteunen.

Het voorliggend onderzoek had een exploratief karakter, met als doel verdieping te verkrijgen in de bestaande kennis en inzichten op effectief leiderschap bij (technologische) innovaties in scholen. Hierdoor is de generaliseerbaarheid van dit onderzoek beperkt. Echter, de inzichten bieden hopelijk wel een bouwsteen voor vervolgonderzoek en zetten de lijn dit actuele en belangrijke onderzoeksveld voort.

## Referenties

- Anderson, R. E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education. In: J. Voogt & G. Knezek (red). *International Handbook of Information technology in Primary and Secondary Education* (pp. 5-22). New York: Springer.
- Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18, (2), 235 – 248.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441 – 462.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Boonstra, J.J. (2004). *Dynamics of Organizational Change and Learning*. Chichester: Wiley & Sons.
- Bolt, L., van der, Studulski, F., Vegt, A. L., van der, & Bontje, D. (2006). De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. *Een verkenning op basis van literatuur*. Den Haag: Ministerie van OCW. (Sardes).
- Boeije, H. (2006). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Hoofddorp: Boomonderwijs.
- Brummelhuis, A. C. A. ten (1995). *Models of Educational Change: the introduction of computers in Dutch secondary education*. Enschede: Universiteit Twente.
- Bruggencate, G. ten (2009). Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op schoolresultaten. Enschede: Proefschrift Universiteit Twente.
- Commissie Dijsselbloem, J.R.V.A. (2008), Tijd voor Onderwijs. Rapport Onderwijsvernieuwing. Den Haag.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15, 857 – 880.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in Schools. In: Voogt, J., & Knezek, G. (eds.) *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, 543 – 554. New York: Springer.
- Dinham (2005). Principal Leadership for Outstanding Educational Outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43 (4), 338 – 356.
- Drent, M. (2005). In Transitie: Op weg naar innovatief ict-gebruik op de Pabo. Proefschrift Universiteit Twente.
- Eck, E. van, Heemskerk, I. & Meijer, J. (2009). *Rapportage Schoolontwikkelingsonderzoek, uitgevoerd in het kader van LMME2*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41 (2), 124 – 142.

- Felton, F. S. (2006). *The use of computers by elementary school principals*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for real education and change development*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Londen: Open University Press.
- Itzkan, S.J. (1994). Assessing the future of telecomputing environments: implications for instruction and administration. *The Computing Teacher*, 22 (4), 60 – 64.
- Kennisnet (2009). Vier in Balans Monitor 2009. Ict in het onderwijs: de stand van zaken. Kennisnet: Zoetermeer.
- Kennisnet (2010). Vier in Balans Monitor 2010. Kennisnet: Zoetermeer.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of Behavioral Research*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Rinehart and Winston, Inc.
- Kozma, R.B. (ed) (2003). *Technology, innovation and educational change: a global perspective*. Eugene, OR: International Society for Technology and Education.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498 – 518.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000a). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201 – 227.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership* 36 (2), 289 – 303.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works. From Research to Results*. ASCD Publications: Alexandria.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Sage.
- Ministerie van OCW (2010). Innoveren in het onderwijs. Gevonden op 17 februari op: <http://www.minocw.nl/actueel/nieuws/36112/Publicatie-Innovatie-in-het-onderwijssysteem.html>
- Onderwijsraad (2008). *Onderwijs en Open Leermiddelen*. Onderwijsraad: Den Haag.
- Sosik, J. J., & Dionne, S. D. (1997). Leadership styles and Deming's behavior factors. *Journal of Business and Psychology*, 11(4), 447 – 462.
- Veerman, A. & Zuylen, J.G.G. (2008). OVC Businessmodel. Gebruik en groei stimuleren van webbased educatieve content in het voortgezet onderwijs [Online]. Beschikbaar op: <http://www.deonderwijsvernieuwingscooperatie.nl/wp-content/uploads/2008/02/ovc6->

website.pdf.

- VO-Raad (2010). Het leermiddel, de docent, zijn leerling en hun toekomst. Eindrapportage Programma Leermiddelenbeleid. VO-raad: Utrecht.
- Waslander, S. (2007). Leren over Innoveren. Overzichtstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. VO-project Innovatie: Utrecht.
- Wijnen, W., & Zuylen, J. (2009). De 'ict-landing' in het voortgezet onderwijs ligt binnen handbereik. Uit: *'Hier heb ik niet aan!' Essays over bruikbaar digitaal leermateriaal*. Kennisnet: Zoetermeer.
- Wilmore, D., & Betz, M. (2000). Information technology and schools: The principals role. *Educational Technology and Society*, 3(4), 12-19.
- Yin, R. (2009). Case study research: Design and methods. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



## Appendix I

De 21 verantwoordelijkheden voor een schoolleider volgens Marzano, Waters & McNulty (2005)

| <b>Verantwoordelijkheid</b>                                   | <b>De mate waarin de schoolleider....</b>   |
|---|---|
| <i>Kennis van Curriculum, Instructie en Assessment</i>        | kennis heeft van het huidige curriculum en de praktijk van instructie en assessment (op de hoogte is van best-practise).  |
| <i>Monitoren en Evalueren</i>                                 | de effectiviteit van de schoolpraktijk en de invloed hiervan op het leren van leerlingen evalueert.   |
| <i>Idealen</i>  | in staat is te communiceren en te handelen naar de idealen en visie over leren en onderwijzen.  |
| <i>Optimisme</i>  | nieuwe en uitdagende innovaties leidt en inspireert.  |
| <i>Intellectuele Stimulatie</i>                               | verzekert dat het team bewust en op de hoogte is van de nieuwste theoretische en praktische ontwikkelingen en ervoor zorgt dat de discussie hierover een onderdeel is van de cultuur op school. |
| <i>Flexibiliteit</i>  | zijn of haar leiderschapgedrag aan weet te passen aan de behoefte van de huidige situatie en weet om te gaan met onenigheid.  |
| <i>Change agent</i>   | in staat is de status quo uit te dagen. Richt zich op de mogelijkheden van de schoolleider om verandering binnen de school te stimuleren.   |
| <i>Cultuur</i>  | gedeelde opvattingen en het gevoel van een gemeenschap en samenwerking waarborgt.   |
| <i>Betrokkenheid bij Curriculum, Instructie en Assessment</i> | direct betrokken is bij het ontwerp en de implementatie van het curriculum, instructie en assessment (actie georiënteerd, op de hoogte van activiteiten in het klaslokaal).                     |
| <i>Focus</i>  | heldere, concrete doelstellingen formuleert en in staat is deze doelstellingen centraal te houden (zonder teveel verschillende innovaties in te voeren).  |
| <i>Orde</i>   | structuur, standaard procedures en routines verwezenlijkt.  |
| <i>Affirmation</i>  | de succesvolle prestaties viert en de mislukte prestaties erkent.   |
| <i>Communicatie</i>   | sterke communicatielijnen met en onder leerkrachten en leerlingen verwezenlijkt.  |
| <i>Input</i>  | de leerkrachten betreft in het ontwerp en de implementatie van belangrijke beslissingen en beleid.  |
| <i>Relaties</i>   | een bewustzijn toont van de persoonlijke aspecten van leerkrachten en het team.   |
| <i>Discipline</i>   | de leerkrachten beschermt van invloeden en issues die hen af zouden leiden van hun lestijd of focus (het primaire proces).  |
| <i>Bronnen</i>  | materialen en professionele ontwikkeling die noodzakelijk zijn voor het succesvol uitoefent van het vak faciliteert.  |
| <i>Contigent rewards</i>                                      | individuele prestaties erkent en beloont.   |
| <i>Situatie bewustzijn</i>                                    | op de hoogte is van details en 'undercurrents' tijdens het leiding geven aan de school en deze informatie weet te gebruiken om huidige en potentiële problemen te adresseren.                   |
| <i>Outreach</i>   | vertegenwoordiger en woordvoeder is van alle stakeholders.  |
| <i>Zichtbaarheid</i>  | kwalitatief contact en interactie heeft met de leerkrachten en de studenten.  |

## **Appendix II**

### *Beschrijvende gegevens van de geselecteerde schoolleiders*

#### **School A**

Schoolleider A is een mannelijke schoolleider van op het moment van dataverzameling 50 jaar. Het onderwijs wat verzorgd wordt op de betreffende school is vmbo, havo en vwo. De schoolleider heeft ongeveer 240 docenten en 2600 leerlingen onder zich. Nadat de schoolleider zelf als docent was opgeleid en werkzaam is geweest, is deze doorgesloopt via de functie van conrector naar de huidige functie rector of schoolleider. Deze functie heeft hij eerst op een andere scholengemeenschap uitgevoerd en sinds 9 jaar op de huidige school.

#### **School B**

Schoolleider B is een vrouwelijke schoolleider van op het moment van dataverzameling 53 jaar. Het type onderwijs wat op de school onder haar verantwoordelijkheid onderwezen wordt is het vmbo. De schoolleider heeft ongeveer 90 docenten en 806 leerlingen onder zich. Zij heeft een lerarenopleiding gevolgd en is doorgesloopt naar de functies docent, decaan/coördinator, gebouw coördinator, adjunct directeur tot de huidige functie vestigingsdirecteur.

#### **School C**

Schoolleider C is een mannelijke schoolleider van 63 jaar. Hij is sectordirecteur van drie locaties waar vmbo onderwezen wordt. Onder zijn leiding werken er ongeveer 60 docenten en 680 leerlingen op de school. De schoolleider is gestart in de functie van docent en is doorgesloopt naar adjunct conrector naar de huidige functie van sector en plaatsvervangende directeur.

## Appendix III Topiclist interview

### Onderdeel 1 Introductie

#### 1. Kennismaking

- Voorstellen
- Het interview toelichten (gebruik gegevens, geen goede of foute antwoorden, opnemen van het gesprek).
- Verloop interview bespreken (algemene gegevens, veranderingsproces onderwijsvernieuwing met ICT, bespreken van verschillende competenties bij de invulling van de functie, afsluiting en gelegenheid om overige zaken te bespreken).
- Duur van het interview is ongeveer 1,5 uur.

#### 2. Algemene gegevens

- De algemene gegevens van de schoolleider en de betreffende school worden genoteerd (naam school, plaats, aantal leerlingen en leerkrachten, achtergrond schoolleider).

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Naam</b>              |  |
| <b>Leeftijd</b>          |  |
| <b>Naam school</b>       |  |
| <b>Type onderwijs</b>    |  |
| <b>Aantal docenten</b>   |  |
| <b>Aantal leerlingen</b> |  |
| <b>Achtergrond</b>       |  |

### Onderdeel 2 Het veranderingsproces

#### 3. Second order change en de volgens de schoolleider benodigde competenties

- Kunt u de onderwijsvernieuwing van het LMME programma beschrijven?
- Kunt u vertellen hoe de invoering van deze vernieuwing is verlopen en welke rol ICT hierin heeft?
- Verloopt het proces anders dan een onderwijsvernieuwing zonder ICT?
- Wat is er goed/fout gegaan?
- Wat was uw eigen rol hierin?
- Wat heeft u geleerd van dit proces en hoe heeft u dit gemerkt?
- Welke competenties heeft u nodig gehad bij dit veranderingsproces? Waar heeft u dit aan gemerkt?
- Waren dit competenties die u al voldoende beheerste of heeft u deze tijdens of vooraf moeten ontwikkelen?

### Onderdeel 3 Gespreksstellingen

Er volgen nu een aantal stellingen waarvan de mate waarin dit typerend is voor de school of voor de schoolleider aangegeven kan worden op een schaal van 1 tot 4. De stellingen worden gebruikt om het gesprek hierover uit te lokken.

1. Dit is geheel niet typerend voor mij/mijn school
2. Dit is een beetje typerend voor mij/mijn school
3. Dit is behoorlijk typerend voor mij/mijn school
4. Dit is erg typerend voor mij/mijn school

|   | Item   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--|---|---|---|---|
| 1 | Ik wil het onderwijs met het gebruik van ICT ingrijpend veranderen.  |   |   |   |   |
| 2 | Ik heb met de inzet van ICT nieuwe leerdoelen geformuleerd.  |   |   |   |   |
| 3 | Ik merk dat docenten met de inzet van ICT andere vaardigheden en kennis nodig hebben.  |   |   |   |   |
| 4 | Ik merk dat ikzelf met de invoering van ICT andere vaardigheden en kennis nodig heb.   |   |   |   |   |
| 5 | Ik merk dat ICT de huidige didactische werkwijze van mijn docenten uitdaagt.   |   |   |   |   |
| 6 | De inzet van ICT vraagt om andere opvattingen en houdingen van het team tegenover instructie en leermateriaal, de rol van de leraar verandert. |   |   |   |   |
| 7 | De inzet van ICT heeft consequenties gehad voor de schoolcultuur.  |   |   |   |   |
| 8 | De inzet van ICT vraagt om een veranderingsproces in hoog tempo. In korte tijd zullen veranderingen ingevoerd moeten worden.                   |   |   |   |   |

### Onderdeel 4 De competenties

Om de schoolleider voldoende ruimte te geven zelf belangrijke verantwoordelijkheden aan te dragen wordt gebruik gemaakt van een checklist om te waarborgen dat de essentiële verantwoordelijkheden aan bod komen. De vragen dienen als houvast voor de onderzoeker.

| Kennis van C,I,A       |   |
|------------------------|---|
|                        | Hoe wordt er bij u op school instructie gegeven?  |
|                        | Hoe is bij u op school het curriculum vormgegeven?  |
|                        | Hoe wordt assessment bij u op school vormgegeven?   |
|                        | Hoe begeleidt u uw teamleden bij de vormgeving van het curriculum, instructie en assessment?        |
| Monitoring & Evaluatie |   |
|                        | Wat weet u over de effectiviteit van het curriculum, instructie en assessment?                      |
|                        | Hoe brengt u deze effectiviteit in kaart? Hoe evalueert u het curriculum, instructie en assessment? |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
|                                 | Wat is hiervan het effect op de prestaties van de leerlingen?  |
|                                 | Hoe evalueert u veranderingen en veranderingsprocessen?  |
| <b>Idealen</b>                  |  |
|                                 | Wat is uw overtuiging over het onderwijs en het leren in relatie tot het gebruik van ICT bij u op school? Welke rol vindt u dat ICT zou moeten spelen?   |
|                                 | Waar zitten de meningsverschillen binnen het team? Waar blijkt dit uit?  |
|                                 | Hoe uit u uw overtuiging over het onderwijs en het leren in relatie tot het gebruik van digitaal leermateriaal bij u op school?  |
| <b>Intellectuele Stimulatie</b> |  |
|                                 | Informeert u uw teamleden over ontwikkelingen en theorieën omtrent effectief onderwijs, leren, ict en digitaal leermateriaal? Hoe doet u dit? (besprekingen, tijdschriften, discussies)                            |
|                                 | Belast u het team met professionele ontwikkeling of is dit een eigen verantwoordelijkheid?   |
|                                 | Hoe blijft u zelf op de hoogte?  |
| <b>Optimisme</b>                |  |
|                                 | Hoe zou u uw relatie met uw teamleden beschrijven?   |
|                                 | Hoe ondersteunt u hen in hun ontwikkeling of professionalisering?  |
|                                 | Zijn er leerkrachten die het moeilijk vinden om gebruik te maken van ICT? Hoe gaat u hiermee om?   |
|                                 | Hoe ziet u het gebruik van ICT (mogelijkheden, ambities voor de toekomst)?   |
|                                 | Wat is uw rol in het (gaan) gebruik(en) van ICT?   |
| <b>Change Agent</b>             |  |
|                                 | Is uw school (vaak) in beweging? (veranderingen, status quo) of Wat is er de afgelopen 20 jaar gebeurd of veranderd bij u op school?   |
|                                 | Hoe zou u het veranderingsproces (in relatie tot het gebruik van digitaal leermateriaal) bij u op school beschrijven? (initiator, monitoren, evalueren, stabiliteit school, durf tot nieuwe en onzekere situaties) |
| <b>Flexibiliteit</b>            |  |
|                                 | Hoe zou u uw leiderschapsstijl omschrijven? (richting directief/non-directief, vasthouden aan het bekende/aandurven van grootse veranderingen)   |
|                                 | In hoeverre is dit constant of afhankelijk van de situatie?  |
|                                 | Hoe zou u de relatie met uw teamleden bespreken?   |
|                                 | Hoe gaat u om met meningsverschillen?  |

## Onderdeel 5 De Afsluiting

### 4. Afsluiting

- Wat zou u een nieuwe schoolleider of een schoolleider die start met de invoering van digitaal leermateriaal adviseren?
- Heeft u de gelegenheid gehad uw verantwoordelijkheden als schoolleider goed over te brengen en zijn er nog eventuele opmerkingen of aanmerkingen die u kwijt wilt?
- Bedanken voor medewerking