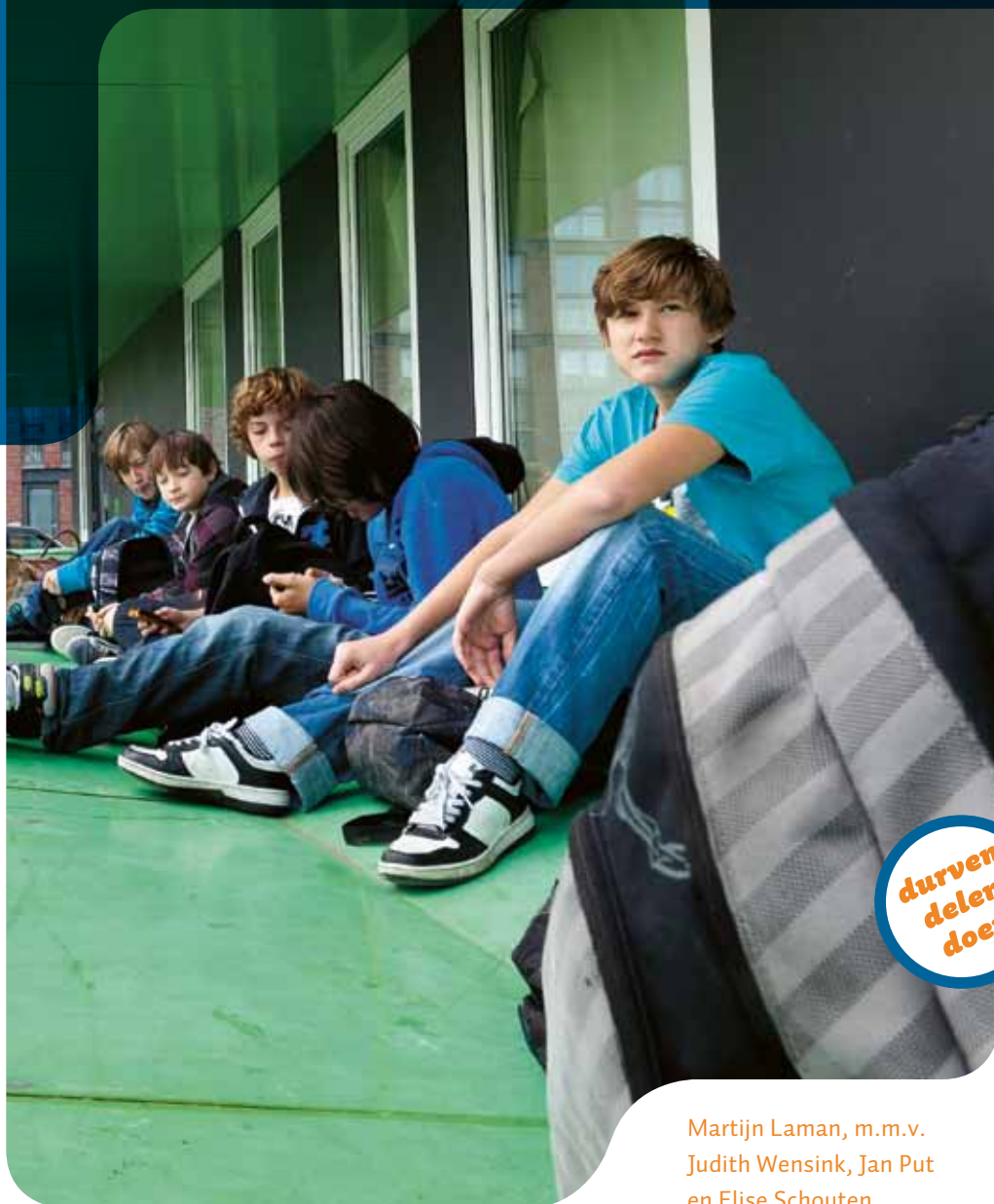


# Verder na Slash21

Het menselijke gezicht van een innovatieproces



**durven  
delen  
doen**

Martijn Laman, m.m.v.  
Judith Wensink, Jan Put  
en Elise Schouten

## Over deze publicaties

**Verder na Slash21** is een van de slot-publicaties van het Innovatieproject van de VO-raad, dat op allerlei manieren innovaties in het onderwijs in beeld heeft gebracht.

In diverse deelprojecten lag de focus op de hele sector van het voortgezet onderwijs. Zo beschrijft **Het debat over onderwijskwaliteit** de context waarbinnen alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland functioneren. De studie **Is een innovatieve school een productieve school?** is gebaseerd op onderzoek bij meer dan honderd scholen.

Daarnaast waren er deelprojecten waar meerdere scholen in participeerden. Zo deden zestien scholen drie jaar lang mee aan Expeditie, durven, delen, doen. Deze Expeditie is het hart van het Innovatieproject en de opbrengsten zijn vervat in diverse boekjes. Expeditie durven, delen, doen II: kwaliteit in beeld ondersteunde twee jaar lang maar liefst vijftig projecten.

**Beter innoveren met kwaliteitszorg** beschrijft de innovaties waaraan deze scholen werkten en de resultaten van een onderzoek bij al deze scholen.

In dit boekje gaat het slechts over één school. Maar wel een heel bijzondere: Slash21. In Nederland is Slash21 nog altijd hét voorbeeld van een baanbrekend experiment. Deze publicatie gaat ook over een bijzondere innovatiestrategie, namelijk het opzetten van een aparte, nieuwe school die vervolgens wordt ingebed in de 'moederschool'. Deze bijzondere school en de bijzondere innovatiestrategie verdienen bijzondere aandacht, want er valt veel van te leren. Bovenal laat het onderzoek naar Slash21 zien hoe complex vernieuwingsprocessen zijn. Onderwijs is mensenwerk en dat betekent dat bij vernieuwingen emoties een niet te onderschatten rol spelen.

**Verder na Slash21** illustreert op een indringende manier een aantal thema's die ook in andere deelprojecten aan de orde zijn gekomen. Deze thema's staan beschreven in **Vijf jaar innoveren**, waarin de opbrengsten van het Innovatieproject zijn samengevat.

# Verder na Slash21

Het menselijke gezicht van een innovatieproces

**durven  
delen  
doen**

Martijn Laman, m.m.v.  
Judith Wensink, Jan Put  
en Elise Schouten

---

## Woord vooraf

Deze publicatie, die tot stand is gekomen onder de verantwoordelijkheid van het Innovatieproject van de VO-raad, heeft als ondertitel 'het menselijke gezicht van een innovatieproces'. Dat proces betreft de wijze waarop de medewerkers van Slash21 en het Marianum gedurende de jaren van het project en daarna hebben gereageerd op dit ingrijpende traject van herontwerp en innovatie binnen het onderwijs.

In andere publicaties is in ruime mate beschreven welke de motieven waren om met Slash21 te starten en welke positieve opbrengsten bij de formele beëindiging van het project in 2006 konden worden opgetekend. In deze publicatie gaat het over de menselijke kant van het project, over de wijze waarop de medewerkers een en ander hebben beleefd en hoe zij in hun dagelijkse werk richting en ruimte hebben gegeven aan de geformuleerde innovatiedoelen.

De geschiedenis van Slash21 in relatie tot die van het Marianum is een verhaal over idealisme en bevlogenheid, maar ook over betrokkenheid en eigenaarschap. Binnen de daarmee verbonden krachten hebben de werkers in de school hun positie moeten bepalen. In zo'n geval ontwikkelen zich gelovigen en ongelovigen en moet de schoolleiding voorkomen dat deze groepen elkaar alleen nog maar ontmoeten in een discussie over gelijk en ongelijk. Binnen de aanvankelijk veilige grenzen van het project konden duizend bloemen bloeien, maar naarmate de integratie binnen het Marianum vorderde, moest weloverwogen worden bepaald welke bloemen voor de school als geheel geplukt konden worden.

Met dat boeket is een nieuw schoolplan voor het Marianum tot stand gekomen waarin de erfenis van Slash21 herkenbaar is binnen de kaders van een brede scholengemeenschap. Daarin staat de leerling onverminderd centraal op basis van ons adagium 'aandacht voor heel de mens'.

In deze publicatie kunt u kennis nemen van het menselijke verhaal achter een ingrijpend innovatietraject. De onderzoeken die Judith Wensink de afgelopen jaren heeft uitgevoerd, bieden inzicht in hoe mensen zich verhouden tot geplande veranderingen en welke rollen zij daarbij voor zichzelf bepalen.

Schoolleiders dienen zich rekenschap te geven van gedragsaspecten die meestal niet van tevoren kunnen worden voorspeld, maar wel bepalend zijn voor de slagingskansen van beleid in welke vorm dan ook.

---

Wij hopen dat deze publicatie zal bijdragen aan het vermogen van schoolleiders beleids- en innovatieprocessen nog beter te verbinden met inzichten afkomstig uit de gedragswetenschappen. Dat verhoogt de kans op beleid waar medewerkers zich meer bij betrokken voelen, zeker als het gaat om innovaties die de onzekerheidstolerantie tarten.

Het onderzoek dat op het Marianum is verricht leidt niet zomaar tot generaliseerbare conclusies. Wel leidt het tot enkele nuchtere aanbevelingen die kunnen helpen medewerkers te verstaan in hun verschillende rollen en posities.

Moge deze publicatie u in die zin inspireren.

Jan G.M. Put,  
Rector KSG Marianum

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	<b>6</b>
<b>1 Het onderzoek</b>	<b>11</b>
1.1 Opzet	12
1.2 Methodiek	12
1.3 Opbouw van het onderzoek	13
<b>2 De strategie van innoveren</b>	<b>15</b>
2.1 Het innovatieproces	17
2.2 Het belang van gedeeld eigenaarschap	25
2.3 Individuele begeleidingstrajecten	25
2.4 Open cultuur	26
<b>3 De effecten van innovatie op docenten</b>	<b>29</b>
3.1 Wat betekent een innovatie voor docenten?	30
3.2 Wat vraagt een innovatieproces van docenten?	33
3.3 Welke factoren hebben invloed op docenten?	36
3.4 Voor welke dilemma's staan docenten?	38
<b>4 De rol van de innoverende schoolleider</b>	<b>41</b>
4.1 Terugblik van een innovatieleider	42
4.2 Elf inzichten, en de betekenis voor schoolleiders	43
<b>5 Overwegingen bij een innovatieproces</b>	<b>49</b>
<b>Nawoord</b>	<b>53</b>
<b>Referenties</b>	<b>55</b>



---

# Inleiding

*“We waren overal op voorbereid, alleen niet op de hevigheid van de emoties”*

*H. van Dieten*

Verder na *Slash21* is bedoeld voor iedereen die binnen het voortgezet onderwijs leiding geeft, of gaat geven. De publicatie bundelt de belangrijkste lessen en conclusies van het meerjarig onderzoek (naar) ‘De effectiviteit van een innovatiestrategie’ geleid door drs. Judith Wensink en prof. dr. Léon de Caluwé. Daarbij legt de publicatie ook een accent op de menselijke aspecten van een innovatieproces. De onderzochte innovatiestrategie is ingezet om de resultaten van innovatieproject *Slash21* te implementeren in het onderwijs van Scholengemeenschap Marianum, in Groenlo en Lichtenvoorde. “*Slash21* was gedurende vier jaar een onderbouwschool voor voortgezet onderwijs, waar volgens een geheel nieuw onderwijskundig concept werd lesgegeven. Zo was het traditionele vakkenpakket verlaten voor vakoverstijgend onderwijs in twee – nu inmiddels veel voorkomende – hoofdstromen: Mens & Maatschappij en Mens & Natuur. Verder heeft het docentschap een metamorfose ondergaan: van het onderwijzen moest de tutor op *Slash21* meer de rol van begeleider en coach aanleren. Ook het schoolgebouw werd compleet aangepast.” (Bron: [www.slash21.nl](http://www.slash21.nl)). Voor de publicatie is dankbaar gebruik gemaakt van de onderzoeksresultaten en het interview

van Elise Schouten met Judith Wensink en de rector van SG Marianum, Jan Put.

## Een stap in de historie: *Slash21*<sup>1</sup>

Om de publicatie te kunnen plaatsen in de context van de innovatie wordt in deze paragraaf teruggeblikt op de ontstaansgeschiedenis van *Slash21*. Met toestemming is geput uit de bron *De waarde van Slash21*.

Vóór het jaar 2000 werkten vrijwel alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland binnen hetzelfde stramien: per dag zes of zeven lessen van vijftig minuten volgens een vaste tabel, geen of nauwelijks samenwerking tussen vakken, vaste lokalen, groepen van 25-30 leerlingen, in de bovenbouw door pakketkeuze soms wat kleiner. De tafeltjes stonden in rijen. De opbouw van zeer veel lessen was ook standaard: terugblik op het huiswerk, een nieuw paragraafje erbij – meestal klassikaal besproken – voor de volgende lessen maken/leren we dit en “denk aan het proefwerk over 4 weken”. In de bibliotheek of in het (afgesloten) computerlokaal de eerste computers. [...]

Een vo-sector zonder noemenswaardige innovatie. Een sector, moe ook van de innovatie-ideeën van de ‘politiek’ die overigens – paradoxaal genoeg – als ze het tot wetgeving brachten moeiteloos konden worden geneutraliseerd en beleidsarm ingevoerd. Een sector die geleidelijk steeds sterker begon achter te lopen bij de ontwikkelingen in het

basisonderwijs en bij sommige universiteiten.

In dit klimaat ontstonden de gedachten aan een nieuwe school voor voortgezet onderwijs die als 'herontwerpschool' de ruimte zou moeten krijgen het voortgezet onderwijs opnieuw te doordenken en vervolgens opnieuw te beginnen. [...]

Essentieel bij de opzet van Slash21 was de integraliteit. Slash21 zou niet alleen gaan werken met een nieuw curriculum, maar ook zou de arbeidsorganisatie van de school daarop worden aangepast, zou het gebouw geschikt moeten zijn en zou het personeel voldoende scholing moeten ontvangen om in die nieuwe situatie te kunnen werken. Deze ambitieuze stellingname was gebaseerd op de ervaring dat pedagogisch-didactische deelvernieuwingen zo vaak niet beklijven, omdat ze moeten plaatsvinden in een niet meeveranderende omgeving of in een ongeschikt gebouw. Slash21 mocht en moest die integraliteit nastreven en daarbij waren er slechts een drietal beperkende randvoorwaarden:

- 1 het onderwijs aan Slash21 zou moeten blijven passen binnen de onderwijs-wetgeving;
- 2 het onderwijs zou – na een aanloopperiode – binnen de bekostiging kunnen worden gerealiseerd;

- 3 Slash21 zou gelieerd worden aan een moederschool waar de leerlingen terecht zouden kunnen voor de diplomafase en waarmee uitwisseling van expertise zou plaatsvinden. [...]

In de gedachte van 2000 zou de tijd leren in welk tempo de moederschool ook zou veranderen, hoe de doorstroming van Slash21 naar de moederschool zou verlopen en op welk moment eventuele samenvoeging mogelijk zou zijn. Tenslotte was het starten met een volledig nieuwe school planprocedureel bezwaarlijk, de nevenvestigingconstructie maakte een snelle start zonder veel juridische problemen mogelijk. Zo konden in 2002 de eerste 150 leerlingen worden toegelaten tot Slash21. Het was een ideaaltypische populatie: een exacte afspiegeling qua niveauverdeling en verdeling jongens/meisjes. De keuze voor een instroompopulatie over de hele breedte (inclusief een beperkt aantal lwoo-leerlingen) sprak destijds voor Stichting Carmelcollege vanzelf. Daarmee plaatste het project zich in de traditie van scholen met een verlengde, driejarige brugperiode [...].

De belangrijkste doelstelling van Slash21 was het scheppen van een leeromgeving om de lerende leerling heen. Het leerproces van de leerlingen zou centraal moeten staan: didactische hulpmiddelen, inspanningen van tutoeren, de elektronische leeromgeving, het gebouw, de organisatie zouden alle in dienst daarvan moeten staan. Dit beginsel is in alle jaren

---

onophoudelijk in het vizier gebleven en leidraad bij te nemen beslissingen, maar het internaliseren ervan is moeilijker geweest dan gedacht. Hoewel met name de groep tutoren die startte met de eerste leerlingengroep in 2002 de tijd kreeg om zich in dit beginsel in te leven, zijn er toch veel momenten geweest dat ‘loslaten’ en ‘niet teveel sturen’ te moeilijk bleken. En hoewel er ruime middelen zijn ingezet om lesmateriaal te vervaardigen dat leerlingen in hun eigen leerproces zou ondersteunen, bleek dat materiaal soms toch te ontoegankelijk, te traditioneel. Triviale zaken leidden soms af van waar het werkelijk om ging en Slash21 moest in de eerste jaren talloze nieuwe routines opbouwen. [...]

In de algemene - en onderwijspers heeft Slash21 veel belangstelling gekregen. Deze functie van Slash21 kan niet voldoende op waarde worden geschat, omdat velen door die bezoeken hebben kunnen ervaren dat een ander concept voor het voortgezet onderwijs mogelijk is. Aldus heeft Slash21 gefunctioneerd als een icoon voor ander onderwijs en daarmee is Slash21 natuurlijk ook onderdeel geworden van de heftige discussies die rondom het nieuwe leren zijn losgebarsten in de jaren na 2003. Daarbij heeft Slash21 zich altijd open en lerend opgesteld: in de loop van de jaren zijn zaken voortdurend bijgesteld op grond van leerervaringen.

### **Waarom Verder na Slash21?**

(U) weet waaraan u begint als u een innovatieproces in gang zet. Kort verwoord is dat de kerngedachte van deze publicatie. Een innovatieproces is bijna menselijk: het roert zich alsof het een eigen wil heeft en raakt alle betrokkenen. Als u de kar van een innovatie trekt of gaat trekken, wordt u geconfronteerd met conflicten en tegenstellingen, een scala aan interpretaties en perspectieven, totaal onverwachte gebeurtenissen en het volledige spectrum aan menselijke emoties. Tegelijkertijd weten we dat innoveren heel bijzondere resultaten kan opleveren. Voor uw organisatie als geheel, voor uw docenten en voor uw leerlingen.

Na het lezen van deze publicatie heeft u inzicht in de menselijke kant van het innovatieproces en welke invloed en effect dat heeft. Het is geen praktische handleiding voor een innovator, wel een beschrijving van een innovatieproces. Deze publicatie is opgebouwd aan de hand van drie kernthema's: de innovatiestrategie, de docent, en de leider van de innovatie. Het accent ligt specifiek op de menselijke aspecten van een innovatieproces, dus op wat de effecten van een innovatieproces zijn op de waarden en overtuigingen van docenten, schoolleiders en andere betrokkenen bij het proces. Als u geïnteresseerd bent in de effecten van innovaties op docenten en de rol van de schoolleiders, kunt u het beste starten met (respectievelijk) hoofdstukken 3 en 4.

---

### **Relatie tussen onderzoek en publicatie**

Het onderzoeksrapport beschrijft op wetenschappelijke wijze het verloop van de specifieke innovatiestrategie en het innovatieproces dat plaatsvond in SG Marianum. Daar waar de getrokken conclusies en de constatering lastig naar een algemeen niveau zijn te tillen, geven de onderzoekers dat in het onderzoeksrapport duidelijk aan. De conclusies en aanbevelingen uit *Verder na Slash21* zijn niet generaliseerbaar en richten zich specifiek op de context van dit uitgevoerde onderzoek; de innovatie binnen Stichting Carmelcollege. De gepresenteerde gegevens en conclusies zijn allen afkomstig uit het onderzoek *De effectiviteit van een innovatiestrategie*, uitgevoerd door drs. J.C. Wensink, onder leiding van Dr. Prof. L.I.A. de Caluwé, VU Amsterdam<sup>2</sup>. De gepresenteerde aanbevelingen zijn deels afkomstig van de onderzoekers. Waar dit het geval is, is een voetnoot met bronvermelding toegevoegd. In de publicatie wordt eveneens dankbaar gebruik gemaakt van letterlijke tekst uit het onderzoeksrapport. De desbetreffende tekst is in die gevallen tussen aanhalingstekens gezet.

- 
- 1 Dieten, H. van & van der Geest, W. (red). *De waarde van Slash 21; bespiegelingen over het onderwijsinnovatieproject*. Hengelo / Den Bosch: Stichting Carmelcollege / KPC Groep.
  - 2 Wensink en de Caluwé, 2010.

# 1

## Het onderzoek





Voor een goed begrip van hoofdstukken 2, 3 en 4 gaan we hier kort in op de opzet, methodiek en opbouw van het meerjarige onderzoek naar de effectiviteit van een innovatiestrategie, dat is gedaan door Wensink en de Caluwé. De volgende hoofdstukken gaan niet rechtstreeks in op de overkoepelende onderzoeksvragen. Indirect komen de antwoorden op die vragen vanzelfsprekend uitgebreid aan bod.

### 1.1 Opzet

Het grootschalige en langlopende onderzoek *De effectiviteit van een innovatiestrategie* leverde informatie en inzichten op over de gevolgen van zowel de ingezette innovatiestrategie als van de verschillende aspecten binnen deze strategie. Het legt de relatie bloot tussen individuele betrokkenen en overkoepelende strategie. De kennis en inzichten uit het onderzoek, die in deze publicatie worden samengevat, kunnen voor school- en innovatieleiders waardevol zijn bij de bepaling, inzet en bijsturing van eigen innovatiestrategieën en -processen. Wensink en de Caluwé, 2010 onderzochten het verloop van *Slash21* tot en met de integratie ervan in Scholengemeenschap Marianum. Doel van de innovatie was vernieuwing van de scholengemeenschap zelf. Het onderzoek concentreerde zich echter nadrukkelijk niet op het experiment zelf, maar op het *proces van innoveren*; op de strategie waarmee SG Marinum de opbrengsten van *Slash21* heeft geïmplementeerd. Dit om 'een bijzondere en aanvullende bijdrage aan de tot nu toe bestaande wetenschappelijke inzichten op het gebied van duurzame en diepgaande (onderwijs) innovaties' te leveren.

### 1.2 Methodiek

Proces en strategie van innoveren zijn onderzocht op drie verschillende manieren die zowel individueel als gezamenlijk (triangulair) inzichten en informatie opleverden:

- een ‘Learning History’ over de periodes 1997-2007 en 2008-2010;
- een ‘Casestudy’ naar de ervaringen van tien verschillende, betrokken docenten;
- een enquête, die over een periode van drie jaar driemaal is herhaald.

De ‘Learning History’ brengt ‘open, reflectieve gesprekken in een organisatie op gang [...] met het doel om samen [...] geschiedenis te maken en [zo] de toekomst met vertrouwen tegemoet te treden’ (Van Driel, 2006).

De casestudy richt zich naar het achterhalen van de context waarin houding en gedrag plaatsvindt. Via observaties op en gesprekken over de relatie tussen docent en leerling en tussen docenten onderling is een antwoord gezocht op de vragen: waarom maken mensen bepaalde beslissingen? Hoe vertalen zij dat in intenties, houdingen, gedrag, en met welk effect? De gesprekken vonden plaats over meerdere jaren, waarmee ontwikkeling in de relaties zichtbaar werd.

De enquête bestond uit een vragenlijst die over de periode van 2007 tot 2010 meermaals is voorgelegd aan een groot deel van de medewerkers van SG Marianum. De vragen hadden betrekking op denken en doen met betrekking tot de innovatiedoelen van de innovatiestrategie (in het onderzoek worden de innovatiedoelen ‘kerndoelen’ genoemd). Samen geven de onderzoeken een beeld van ‘de onderwijs-

innovatie, de innovatiestrategie en de effecten van deze innovatie op de schoolcultuur, de betrokkenen en de gestelde innovatiedoelen’.

### 1.3 Opbouw van het onderzoek

Het onderzoek zocht antwoord op vier overkoepelende vragen:

- 1 Wat zien we in 2010 terug van de innovatiedoelen, wat niet?
- 2 Welke interventies (gebeurtenissen) hebben daaraan bijgedragen, en hoe?
- 3 Welk verander-/vernieuwingproces zien we?
- 4 Welk effect heeft het onderzoek zelf gehad als interventie?



## **2** *De strategie van innoveren*



*“Je kunt misschien beter spreken van ‘doel’ dan van ‘focus’. Elke periode heeft weer een ander doel en dan worden er andersoortige interventies ingezet.”*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

Dit hoofdstuk schetst het ‘verhaal’ van een innovatieproces, aan de hand van het onderzochte innovatieproces. Paragrafen 2.2. en verder melden de voor schoolleiders voornaamste, algemene gevolgtrekkingen uit het onderzoek. Hoofdstukken 3 en 4 gaan uitgebreid in op respectievelijk de gevolgen van een

**Tabel 2.1** De perioden in het innovatieproces van SG Marianum<sup>2</sup>

Periode	Focus (doel)	Trefwoorden
1. Het ontstaan van de droom	Ontwikkeling van de inspiratie voor de vormgeving van eigentijds onderwijs en van een ideaalbeeld van dat onderwijs.	Inspiratie en dromen; visie ontwerp; plezier, passie, ontspanning
2. Kern van de innovatie	Vertaling van het ideaalbeeld naar een concreet idee; een onderwijsconcept dat als blauwdruk kan dienen.	Ideeën ; open discussies focusverschuivingen; conceptvorming; cognitieve betrokkenheid
3. Concretisering	Concretisering van de activiteiten waarmee het definitieve onderwijsconcept wordt gerealiseerd.	Concretiseren; spanningen tussen dualiteiten: proces en project; macht en moraal; idealisme en pragmatisme
4. De pilot	De innovatie wordt getest in de praktijk; een experimentele fase.	Leren; improviseren en experimenteren; succes en falen; duwen en trekken; momentum; emoties
5. Samenvoeging	Afweging van de mogelijkheden voor duurzame inzet en integratie van de innovatie.	Samenvoegen; verbreden/versnellen; in/outgroup; coalities; compromissen; strijd; vriendschap; hevige emoties
6. Eén school	Definitieve integratie van de innovatie; samenvloeiing van innovatie en regulier onderwijs.	Samenbinden en beleven; verdieping en rust; verzoening; vernieuwing

Bron: Wensink en de Caluwé, 2010

---

innovatieproces voor docenten en de rol van de schoolleider in het innovatieproces.

## 2.1 Het innovatieproces

De onderzochte innovatiestrategie bestrijkt ongeveer tien jaar en bleek achteraf in te delen in zes periodes (zie tabel 2.1), afgebakend aan de hand van de (vershoven) focus van het innovatieproces, de interventies die samen de innovatiestrategie vormden, en ten slotte de betrokkenen. Binnen de innovatiestrategie bestaat onderscheid tussen geplande en niet geplande interventies (gebeurtenissen/acties/omstandigheden). Geplande interventies worden door de innovatieleider bewust ingezet om (uiteindelijk) een of meer doelen van de innovatie te realiseren. Deze interventies kunnen zeer uiteenlopen, van een buitenlandse reis om inspiratie op te doen, naar de belofte van het CvB dat wie niet mee wil doen aan de innovatie, niet mee hoeft te doen, tot de komst van een nieuwe rector. In de tabel beschrijven we de periodes kort, aan de hand van hun kenmerken en focus. Hieronder volgt een uitgebreidere praktijkbeschrijving.

### 2.1.1 Het ‘verhaal’ van een innovatieproces

*“Er worden bakens verzet gedurende het traject, maar de rode draad blijft altijd overeind. Dat zijn de kerndoelen.”*

*Jan Put, rector SG Marianum*

Een innovatieproces is erop gericht binnen een onderwijssysteem of school een aantal doelen te realiseren. Alle activiteiten die binnen het innovatieproces worden ingezet om die doelen te realiseren of de kwaliteit van die realisering te verhogen, vormen samen de innovatiestrategie. In het verhaal van het innovatieproces wordt incidenteel verwezen naar die innovatiedoelen. In werkelijkheid bepalen de innovatiedoelen vanzelfsprekend de (uiteindelijke) inzet van elke gebeurtenis in het proces.

Om de link te kunnen leggen tussen de schematische weergave van een innovatiestrategie (inclusief de impact en effecten van interventies daarbinnen) wordt hieronder – zeer beknopt – het ‘verhaal’ geschetst van het onderzochte innovatieproces van SG Marianum, zoals onderzoekers Wensink en de Caluwé dit hebben achterhaald naar aanleiding van de analyse van het onderzoeksmateriaal. De periodes worden uitvoerig beschreven in het oorspronkelijke onderzoeksrapport.

N.B.: Hieronder genoemde innovatiedoelen hebben vaak betrekking op een verandering in houding of gedrag. In dat geval zijn die doelen gerealiseerd zolang ze door docenten worden ‘vertoond’. Daarom kan een doel dat in een eerdere fase is gerealiseerd, later weer niet zijn gerealiseerd (door terugval naar oud gedrag, bijvoorbeeld).

2.1.1.1 *Periode 1: Het ontstaan van de droom*  
Met een gezamenlijke reis naar Amerika doen externe adviseurs, bestuurders en schoolleiders inspiratie op voor nieuwe onderwijsconcepten. Ze creëren een ideaalbeeld van ‘onderwijs in de 21ste eeuw’. De reis blijkt erg nuttig. In een later stadium blijkt dat deze reis bij sommige leden van het personeel irritatie heeft opgeleverd. Zij zien het niet meekunnen als gebrek aan erkenning. Ten tijde van de reis was de koppeling naar Marianum nog niet gemaakt. De docenten voelen zich in alle opzichten niet betrokken. Deze negatieve emoties belemmeren (later) het veranderproces en dragen de kiem voor een latere kloof tussen leiding en werkvloer, tussen vernieuwers en reguliere docenten. Tijdens een bijeenkomst wordt het ideaalbeeld uitgewerkt tot een realiseerbaar idee voor een vernieuwende school. Hierbij zijn medewerkers van het ministerie van OCW en een externe visionair aanwezig. Deze adviseert en fungeert als inspirator en ontwerper van de innovatie.

2.1.1.2 *Periode 2: Kern van de innovatie*  
De focus verschuift naar de vertaling van het gezamenlijke droombeeld in een onderwijsconcept passend bij de Nederlandse situatie. Bestuurders, schoolleiders en externe veranderaars werken hierbij samen. OCW verstrekt subsidies om met inzet van ICT de onderwijssetting en -aanpak te vernieuwen. De eerste ideeën zijn gericht op docent-onafhankelijk lesgeven. Later geeft dit

wrevel onder het onderwijspersoneel: hun rol wordt ermee geminimaliseerd. Het bezorgt een aantal docenten een diepgewortelde woede ten aanzien van de innovatie, die lang zal duren. Op de korte termijn zijn de subsidies positief voor de innovatie – ze maken het mogelijk van dromen daden te maken. *Discussies over ‘leren’* maken dat de focus van de ideeën over de innovatie verschuift ‘van ICT en constructivisme naar leerpsychologische theorieën’ rond de vraag: ‘Hoe leren leerlingen?’. Daarmee staat de leerling meer centraal. Onderwijspersoneel reageert overwegend positief. Een deel voelt zich sterker verbonden met de innovatie. De focus op de innovatie verandert nu (dus) al, blijkt. Het hele verdere proces blijft de focus ter discussie staan.

2.1.1.3 *Periode 3: Concretisering*  
Het onderwijsconcept wordt aangevuld met een organisatieplan met aandacht voor personeelsbeleid, huisvesting en financiën: er is nu een ‘blauwdruk’ van de vernieuwing. *Er komt een projectopzet van de innovatie met de voorgenoemde interventies en er wordt een werkgroep opgericht.* Deze besluit om een pilotschool met beperkte looptijd te starten en de ‘nieuwe school’ tot dependance van een bestaande school te maken. Dit zorgt later voor een aansluitingsprobleem. Tegelijk zorgen de beslissingen ervoor dat de innovatie doordringt tot een reguliere school. In voorbereiding op de pilot verschuift de focus naar curriculum-

en materiaalontwikkeling. Daarbij ontstaat strijd tussen gelovers en niet-gelovers in de vernieuwing. Ook de aandacht verschuift van proces naar inhoud, waardoor professionalisering en teambuilding onvoldoende aandacht krijgen. Pas aan het eind van het innovatieproces blijkt de verschoven focus goed te zijn geweest voor de kwaliteit van gerealiseerde innovatiedoelen gericht op leerlingen. Onderwijspersoneel heeft hier nog geen zeggenschap over het pedagogisch plan, wat de kloof tussen leiding en werkvloer verbreedt. Alles wordt top-down tot stand gebracht. Dit maakt dat de procesbegeleider (de externe visionair) ‘in de knel komt tussen een procesmatige aanpak voor de innovatie en een projectmatige aanpak vanuit de leiding’. Dit leidt tot een langdurig *conflict tussen de projectleider en de procesbegeleider*. In deze periode ontstaan veel conflicten gebaseerd op tegenstellingen tussen betrokkenen (proces-project; machtmoraal; inhoud-vorm; idealisme-pragmatisme). Er overheerst een sfeer van negativiteit. Als onzekerheid toeneemt, zoals bij conflicten, blijken mensen geneigd terug te vallen op herkenbare en tastbare zaken. Dat veroorzaakt nieuwe spanningen en uiteindelijk nieuwe onderliggende tegenstellingen. Hiermee ontstaat een negatieve spiraal. Wel was de oprichting van de pilotschool noodzakelijk voor de totstandkoming van de innovatie. Voor de pilot start, *beloof het CvB dat ‘wie niet wil, niet aan de vernieuwingen mee hoeft te doen’*. Deze

belofte, gedaan om weerstand te voorkomen, heeft later verstrekkende gevolgen. Docenten uit het reguliere onderwijs worden dan geconfronteerd met instromende pilotleerlingen, dus met vernieuwingen. Docenten die daartegen zijn, hebben met de beloften een vrijbrief om hun standpunt te verharderen en verdedigen.

De rector belandt erdoor in een tweestrijd tussen de belofte en de aansluitingsproblematiek. Voor het eerste pilotdocententeam *trekken rector en projectleider ook docenten van buiten aan*, met specifieke competenties. Docenten binnen de school voelen zich gepasseerd. Ze richten hun boosheid en teleurstelling op pilotdocenten en schoolleiding. De interventie zelf is uiteindelijk positief voor het innovatieproces.

#### 2.1.1.4 Periode 4: De pilot

De innovatie wordt getest aan de hand van een pilot; het onderwijsconcept wordt uitgevoerd in een zelfstandige school met honderdvijftig leerlingen. Centrale betrokkenen zijn nu pilotdocenten, onderwijsassistenten en innovatieleiders. Noodgedwongen leert en improviseert onderwijspersoneel veel in deze experimentele fase, gefocust op de praktijk van alledag. Dit brengt onzekerheden met zich mee en zorgt voor onderlinge spanningen. Het experimenteren kost zoveel tijd dat docenten niet de vaardigheden kunnen aanleren om in de vernieuwing routine

te kunnen ontwikkelen. Sfeer en emoties wisselen voortdurend. Bijscholingssessies worden benut om opgebouwde spanning te ontladen, waarmee de ontwikkeling van vaardigheden er bij inschiet. Doordat de kaders van de organisatie van de pilot niet concreet zijn ingevuld, is er ruimte voor groei en ieders inbreng wordt beschouwd als gelijkwaardig. Veel docenten vinden dit prettig, het zorgt voor betrokkenheid, intensieve samenwerking en benutting van talenten. Anderzijds is er sprake van rolvervaging, scheefgroei tussen verantwoordelijkheden en functies. Is de sfeer positief, dan 'staan men open voor elkaar, trekken dualiteiten samen op, is er ruimte voor rust en reflectie en leert men van en met elkaar'. Voor betrokkenen zijn dit 'momenten van perfecte schoonheid' waarin (tijdelijk) vrijwel alle innovatiedoelen worden bereikt. Op den duur vervallen sommige vermoeide pilotdocenten in 'oud' gedrag, waardoor traditionele en vernieuwende onderwijsvormen worden gemengd. Daarmee verandert de focus op de vernieuwing weer. Pilotlesmateriaal wordt geschreven door externe schrijvers. Zo kunnen pilotdocenten zich helemaal richten op het proces van onderwijs en begeleiding. Als het materiaal echter te laat af is en vaak wordt afgekeurd, ontstaat onenigheid. Docenten die met het onbekende materiaal aan de slag gaan, moeten veel improviseren, raken gestrest en vermoeid. Terwijl dit alles speelt, verdubbelt het aantal pilotleerlingen. Deze toestroom is een succes,

maar de docenten worstelen met de combinatie van innoveren (nieuwe paden betreden) en excelleren (gebaande paden verbeteren). Ze vergroot spanningen en leidt zelfs tot uitval en ziekteverzuim. In reactie hierop wordt het groepsproces strakker aangestuurd, meer overlegd, meer vastgelegd en meer instructies gegeven. Daarmee staan de basisprincipes van de vernieuwing onder druk.

#### 2.1.1.5 Periode 5: Samenvoeging

Tegen het eind van de pilot besluit de schoolleiding de verworvenheden van de pilot vervroegd in de scholengemeenschap in te voeren, ondanks het gebrek aan cohesie. Innovatiebegeleider, projectdirecteur en locatiedirectie stellen daarop samen het plan 'best of both worlds' op. De top-down manier waarop het plan wordt gepresenteerd, brengt onder reguliere docenten een schok teweeg. Veel van hen beroepen zich op de eerdere belofte van het CvB (zie 2.1.1.3.). De pilot kan worden samengevoegd met de reguliere schoolgemeenschap of een zelfstandige locatie worden. De keuze valt op samenvoeging. Dit gebeurt eerst volgens een model waarin 'oud' en 'nieuw' leren naast elkaar bestaan, pilotleerlingen versneld instromen, de overgang van een vak- naar een teamstructuur, rolverdelingen onder docenten onduidelijk zijn en waarin medewerkers en docenten ongetraind moeten werken op basis van een nieuwe onderwijsaanpak. De focus in het innovatieproces ligt op structuurwijzigingen; er is weinig aandacht voor de pedagogische

---

kanten. Dit heeft grote consequenties. Het personeel mist 'evaluaties, communicatie met personeel en een duidelijk begrip van de essentie van de vernieuwing'. Om pilotleerlingen en reguliere docenten aan elkaar te laten wennen, volgen pilotleerlingen bijspiijkervakken en keuze-uren begeleid door de reguliere docenten. Deze docenten stellen zich zeer kritisch op ten aanzien van de zelfstandigheid van deze leerlingen en hun kennisniveau. De leerlingen vertrekken gedesillusioneerd, de vernieuwers voelen zich verslagen.

Betrokkenen van de pilot zien deze gebeurtenis als 'dramatisch dieptepunt'. Verwijt naar de schoolleiding is dat deze niets doet om deze overgang goed te laten verlopen. Dit initiële besluit heeft desondanks (ook) positieve invloed op het veranderproces. Het personeel kijkt later overwegend positief tegen de vernieuwingen aan, maar blijft ontevreden over de aanpak.

In de pilot is eerder al een stabiele periode aangebroken. Er zijn procesafspraken gemaakt, aanpak en materialen vastgelegd en er is aandacht en tijd voor professionele ontwikkeling. De pilotleerlingen krijgen meer instructies. Dit heeft een reeks positieve gevolgen, ook voor het innovatieproces: de leerlingenzorg loopt goed, resultaten verbeteren, saamhorigheid neemt toe, er is rust en vertrouwen in aanpak en voortbestaan van de pilot, pilotdocenten werken samen

en ontwikkelen routine, de pedagogische driehoek werkt. Terwijl er in de reguliere scholengemeenschap nog weerstand bestaat tegen de innovatie geven media en schoolleiding de pilot veel positieve aandacht. Dit zorgt onder reguliere docenten voor jaloezie en irritatie; ze voelen zich buitengesloten. Dit gebeurt bovenop de onaangekondigde doorvoer van de vernieuwingen in de reguliere schoolgemeenschap. Pilotdocenten menen dat er te weinig wordt nagedacht over dit cruciale moment en er kansen blijven liggen. Er heerst een sfeer van strijd en onderlinge vijandigheid: sommige docenten kunnen niet met elkaar praten zonder hevig geëmotioneerd te raken. Het besluit heeft dus een negatieve invloed op voortbestaan en afwikkeling van de pilot, maar lijkt wel positief voor de vernieuwing binnen de scholengemeenschap.

Reguliere docenten sturen ouders een negatieve brief over de pilot. Ouders richten zich tot de politiek. Dit draagt er uiteindelijk aan bij dat de pilot stopt en de laatste groep pilotleerlingen vervroegd het reguliere onderwijs instroomt (zie het begin van deze paragraaf). De schoolleiding geeft de pilotdocenten een rol als 'vernieuwer' in de reguliere teams en geeft in het aannamebeleid de voorkeur aan vernieuwende docenten. Een aantal nieuwe en pilot-docenten neemt zijn (haar) taak zeer serieus en komt voortdurend in conflict met reguliere docenten. Dat berust op verschillen in visie en aanpak, maar evenzeer op de

---

manier waarop de ‘vernieuwers’ hun collega’s benaderen. De tegenstellingen binnen de scholengemeenschap lijken op dit moment maximaal. De rol van teamleiders en collega’s is nu erg belangrijk. Sommigen vervullen als bemiddelaar of ‘kritische vriend’ een bufferfunctie. De resultaten van de interventie verschillen per team, per docent, per situatie. Ook de huisvesting wordt aangepakt om het ‘nieuwe’ onderwijs te faciliteren. Op schoolniveau wordt langzaam een cultuurverandering zichtbaar. Ook in het gedrag van leerlingen worden de veranderingen van de innovatie zichtbaar. Zij leren steeds beter om te gaan met het nieuwe onderwijsconcept.

#### 2.1.1.6 Periode 6: Eén school

Aan het eind van het onderzoek lijkt een zesde periode aan te breken. De schoolleiding benut de komst van een nieuwe rector om de ingeslagen koers voort te zetten en stabiliteit te ontwikkelen. Koers en cultuur van de (vernieuwde) school veranderen langzaam en worden gebaseerd op een goede balans tussen een kennisgerichte aanpak en blijvende aandacht voor vaardigheden en houdingen, als twee kanten van dezelfde medaille.

Er ontstaat draagvlak en toenadering onder het personeel, langzaam zoeken voor- en tegenstanders van de vernieuwingen een compromis. Focus in deze periode is het gezamenlijk creëren van één school. De schoolleiding betreft

het personeel actief bij de vernieuwing. Zo worden de basisprincipes van het schoolplan en teamplannen met het personeel besproken om het eigenaarschap over de koers van de school te verbreden.

Het personeel voelt zich weer erkend en gewaardeerd, weerstanden nemen af en de sfeer wordt rustiger.

#### 2.1.2 De gevolgen

Met de innovatiestrategie, het geheel aan interventies, werden verschillende doelen nagestreefd: het bevorderen en internaliseren van vernieuwingen in de school en het stroomlijnen van de doorstroom van pilot naar reguliere schoolgemeenschap. Aan het eind van deze strategie ziet een deel van de docenten, maar ook de schooldirectie een diepe, duurzame verandering terug op zowel het niveau van de schoolcultuur als op individueel niveau. Duurzaam, omdat sommige innovatiedoelen gedurende een lange periode zichtbaar aanwezig zijn in de school. Diep, omdat de verandering is doorgedrongen tot op het niveau van waardesystemen. Bij sommige docenten is dat te merken aan hun omgang met leerlingen en collega’s. Men noemt het ‘een school in wording’ en ‘een lerende organisatie’. Bij het personeel zijn de motivatie en ideeën aanwezig om de discussie over het onderwijs aan te gaan en daar iets mee te doen. De innovatiestrategie heeft een positieve invloed op het proces van innoveren en de realisatie

van met name de doelen gericht op vernieuwing van de schoolorganisatie.

N.B. Onderzoekers en betrokkenen in de school geven aan dat het onderzoek zelf waarschijnlijk een bescheiden invloed heeft uitgeoefend op het innovatieproces.

De bijeenkomsten rond de Learning History creëren bijvoorbeeld begrip tussen de standpunten, ideeën en emoties van aanwezige voor- en tegenstanders van de vernieuwing.

### 2.1.3 Benadering vanuit proces of strategie?

*“Het onderzoek was gericht op de effectiviteit van de innovatiestrategie, ofwel de effectiviteit van de bewust ingezette interventies. Gaandeweg kwamen we erachter dat er naast de bewust ingezette strategie ook zoiets is als een proces dat zich voltrekt bij de mensen in de school. Achteraf kunnen we vaststellen dat je die twee ‘stromen’ vanaf dag 1 eigenlijk al verpersoonlijkt zag in de ontwerper (het conceptuele, procesmatig) en de projectleider (pragmatisch, strategisch).”*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

De betrokkenen uit het praktijkvoorbeeld leerden dat de focus verschoof naarmate de innovatiestrategie zich ontwikkelde. Die strategie werd benaderd als een serie opeenvolgende maar op zichzelf staande stappen. De verschuiving in focus had – achteraf bekeken – doelgerichter en bewuster kunnen worden ingezet. De strategie had meer als continu proces van

vernieuwing gezien kunnen worden. Het proces wordt naast de geplande interventies namelijk nog beïnvloed door vele factoren – door ongeplande interventies, maar zelfs door de privésituatie van individuele betrokkenen.<sup>2</sup>

Als u als schoolleider voor de keuze staat om te innoveren, kunt u de weg naar het realiseren van de beoogde doelen in theorie op twee manieren benaderen: vanuit het proces en vanuit de strategie. Het proces benadert de verschillende stappen (interventies) als samenhangend geheel, zowel voortvloeiend uit als deel van het proces. Bij de procesbenadering volgen de interventies elkaar (meer) op als logisch gevolg en om zo een logisch geheel te vormen (uit A volgt B volgt C). De benadering vanuit de strategie is vooral gericht op het zetten van de stappen zelf. Daarbij volgen de interventies elkaar op, ongeacht het proces (eerst A, en toen B, en toen C).

In de praktijk vullen deze strategieën elkaar aan. Het is aan de schoolleider om deze twee met elkaar te verbinden.

### 2.1.4 De complexiteit van een innovatieproces

Als innoverende schoolleider zult u in de praktijk hoe dan ook ervaren dat het verloop van een innovatieproces moeilijk te plannen en onvoorspelbaar is. De veelheid aan beïnvloedende factoren – individueel en organisatorisch, werkgerelateerd en

niet-werkgerelateerd (zie 3.3.) – maakt een innovatieproces bijzonder complex.<sup>2</sup>

Dat betekent dat vernieuwers continu alert moeten zijn op de beoogde doelen van interventies, op de manier waarop die worden ingezet, en hoe andere betrokkenen erop reageren. En op onbedoelde effecten, en ongeplande gebeurtenissen. Een innovatie bestaat daarnaast bij de gratie van de mensen die het idee van de innovatie in de praktijk vormgeven door wat ze doen, hoe ze denken, en hoe zij zich opstellen. Een belangrijke onderzoeksconclusie is dan ook dat schoolleiders de effectiviteit van interventies positief kunnen beïnvloeden door docenten meer individuele begeleiding te bieden met betrekking tot de effecten van interventies op de docenten (zie 2.3.).

Enkele aspecten die de complexiteit van een innovatieproces mede bepalen, vrij vertaald uit de uitvoerig beschreven conclusies in het rapport:

- In een innovatie is alles nieuw. Je begeeft je in een ‘witte vlek op de landkaart’.
- Of en hoe goed innovatiedoelen worden gerealiseerd, wordt slechts ten dele beïnvloed door de interventies, blijkt uit het onderzoek.
- De relatie tussen denken en doen (voornemen en realisering) is fragiel. Een (gecommuniceerde) hoge bereidheid van betrokkenen om bepaalde doelen te bereiken, maakt het bijvoorbeeld niet waarschijnlijker dat deze ook gerealiseerd worden, dan als deze bereidheid er niet is.
- Het lijkt onontkoombaar dat een innovatieproces en de interventies in de innovatiestrategie vormgeven, leiden tot conflicten – tussen schoolleiding en docenten, docenten onderling, of tussen voor- en tegenstanders van (aspecten van) de beoogde innovatie.
- Een innovatiestrategie kan zowel met als tegen het innovatieproces (de ‘evolutie’ van de innovatiedoelen) werken. Interventies binnen de strategie kunnen tegelijk voor het ene innovatiedoel positief uitpakken en negatief werken voor andere doelen. Ook kan een interventie op lange termijn een positief effect hebben voor de organisatie als geheel, waar deze op korte termijn, op individueel niveau tot weerstand, verdriet en frustraties kan leiden.
- Persoonskenmerken op individueel niveau en de wederzijdse relatie tussen betrokkenen bepalen mede het succes van een innovatiestrategie.

- Interventies beïnvloeden elkaar, zowel qua resultaat als qua verloop. Zo kan de top-down-wijze waarop ‘A’ wordt gepresenteerd, tot wantrouwen leiden tijdens of na interventie ‘D’ – ook als ‘D’ bottom-up tot stand komt.

## 2.2 Het belang van gedeeld eigenaarschap

*“Eigenaarschap lijkt de cultuur van het onderwijs te bepalen. Telkens wordt het wiel weer uitgevonden.”<sup>2</sup>*

*“Het eigenaarschap is gedurende het proces steeds veranderd van groep. In het begin lag het eigenaarschap bij de initiators en niet zozeer bij de mensen die in de uitvoering zaten.”*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

Het is zowel lastig als bijzonder belangrijk om vanaf de start van een innovatieproces binnen de organisatie een gevoel van persoonlijke betrokkenheid en invloed te creëren. Het is logisch dat een innovatieproces start met een selecte groep direct betrokkenen. Tegelijk kan deze selectiviteit leiden tot in-/out-group-gevoelens. Bij latere interventies kunnen deze sentimenten weer opspelen.

**Een breed gedeeld eigenaarschap is medebepalend voor het succes van de innovatiestrategie en het innovatieproces.** Dat kan onder meer betekenen dat de innovatiestrategie en de focus van die strategie een nieuwe definitie krijgen

telkens als er nieuwe betrokkenen bij komen. Als medewerkers in het begin weinig betrokken worden bij de besluitvorming en totstandkoming van de innovatie, kan dit onder betrokkenen later weerstand creëren of versterken. Ze missen het zicht op de innovatie en het kan aanvoelen of de innovatie hen wordt opgedrongen. Sowieso blijkt dat (groepen) medewerkers die later bij het innovatieproces worden betrokken, invloed hebben op de definitie van de innovatie. Gedeeld eigenaarschap wil dus óók zeggen gedeeld eigenaarschap over de definitie van die innovatie. Dat kan betekenen dat de initiële definitie en de daaruit voortvloeiende initiële innovatiedoelen gedurende het proces worden aangepast. Daarmee voorkom je mogelijk wel dat de doelen in hun geheel niet worden bereikt of dat binnenschoolse spanningen zodanig toenemen dat er een kloof ontstaat.

## 2.3 Individuele begeleidingstrajecten

Een innovatie in school kan een onvoorspelbare, emotionele en persoonlijke impact hebben op individuele betrokkenen. Anders gezegd: innovaties ‘doen’ veel met mensen en die mensen reageren er op zeer verschillende manieren op. Bij vernieuwend onderwijs gaat het met name om de gevolgen van interventies voor docenten en hun reacties, overtuigingen, attitudes daarop. Die hebben op hun beurt gevolgen voor de realisering van de innovatiedoelen, zowel individueel als schoolbreed. Dat maakt ‘een analyse en

---

aanpak van individuele begeleidings-trajecten binnen een innovatie' nuttig, 'waarbij gerichte aandacht wordt geschonken aan de individuele context waarin betrokkenen zich begeven'.<sup>2</sup>

Individuele begeleiding kan de ontwikkeling van docenten direct bevorderen of belemmeren. Docenten geven aan baat te hebben bij goede communicatie, uitingen van respect, compassie in de vorm van begrip, empathie en morele steun, concrete steun zoals samenwerken en het aandragen van constructieve oplossingen, en verbindende factoren zoals het uiten van een duidelijke visie, vasthoudendheid, het bieden van ruimte, en het geven van het goede voorbeeld (zie ook 3.3.).

#### **2.4 Open cultuur**

Het belang van een open cultuur hangt samen met het belang van gedeeld eigenaarschap van een innovatie (zie 2.2.). In een open cultuur is ruimte voor mondelinge communicatie op en tussen alle niveaus binnen de school. Individuen en groepen doorlopen een cyclus van betekenisgeving en waardering van de vernieuwing. De overdraagbaarheid van de waardering en betekenis van innovaties is in dat opzicht dus beperkt te noemen – nieuwe betrokkenen, individu of groep, maken zich een overgedragen innovatie telkens opnieuw eigen, deels onafhankelijk van de betekenis en waardering die voorgangers er aan gaven.<sup>2</sup>

#### **Een positieve rol in de omgang met deze 'onontkoombare' cyclus, concluderen de onderzoekers, spelen mondelinge communicatie en een open cultuur.**

Een proces van betekenisgeving leidt vaak tot verschillende, soms tegenstrijdige betekenissen en waarderingen van een vernieuwing. Als de schoolcultuur dan geen ruimte heeft voor discussie of inspraak, zullen deze tegenstellingen zich op andere wijze uiten. Daarmee verlies je als innovatieleider zowel controle als invloed.

---

2 Wensink en de Caluwé, 2010.



# 3

## *De effecten van innovatie op docenten*



In de voorgaande hoofdstukken heeft u een algemeen beeld gekregen van het verloop van een innovatieproces en de inzet van een innovatiestrategie. Daarin werd al duidelijk dat een innovatieproces zowel professioneel als persoonlijk veel impact kan hebben op individuele betrokkenen. Hoofdstuk 3 gaat in op de effecten van innovatie op docenten, met name op de emotionele impact. De effecten van een innovatie worden bij docenten zichtbaar op alle niveaus; van kennis en vaardigheden tot opvattingen, normen en waarden, tot aan het zelfbeeld (de identiteit) van docenten. In dat licht kunt u ook de ‘diepgaande verandering’ zien die een innovatie bij docenten teweeg kan brengen.

### **3.1 Wat betekent een innovatie voor docenten?**

De uitkomsten van het onderzoek zijn veelzeggend met betrekking tot de invloed van onderwijsinnovatie op docenten, zo constateren de onderzoekers: ‘Bij diepgaande veranderingen spelen emoties en energie een grote rol. Op veel momenten komen die emoties naar boven en bepalen de gebeurtenissen [...]. Het gaat bij emoties over passie, liefde, blijdschap, verbondenheid en ook woede, ruzie, weerstand, spanningen, argwaan, gebrek aan erkenning, jaloezie enzovoorts. Bij de energie gaat het om voelbare spanningen in de sfeer, gesloten cultuur versus open cultuur en rustige, ontspannen sfeer.’ Van een diepgaande verandering binnen de school is sprake als

deze een hevige impact op alle individuen heeft. Dit uit zich bij docenten op cognitief (denkpatronen; overtuigingen), emotioneel (gevoelens), energetisch (energiebalans) en/of fysiek (somatische klachten) vlak.<sup>2</sup>

Hieronder bespreken we vier opvallende onderzoeksconclusies die een innovatieleider kunnen helpen bij de ondersteuning van docenten tijdens innovatieprocessen:

- 1 Emotionele impact;
- 2 Een botsing tussen overtuigingen;
- 3 Verschil tussen denken en doen;
- 4 Verschillende veranderingstempo's.

#### **3.1.1 Emotionele impact**

Docenten die bij een innovatieproces worden betrokken om een intensieve verandering met betrekking tot gedrag, overtuigingen, werkomgeving te bewerkstelligen, worden hierdoor vaak diep geraakt. Een innovatie belichaamt iemands droom of botst er juist mee. Dit uit zich in een scala aan emoties en attitudes. Mensen voelen zich onzeker, ondergewaardeerd of een roepende in de woestijn, zijn boos, argwanend, verdrietig of juist opgetogen.<sup>2</sup>

Tijdens innovatieprocessen besteden school- en innovatieleiders hier niet altijd voldoende aandacht aan. Betekenis geven en aandacht schenken juist aan de diversiteit aan emoties tijdens een innovatieproces kan betrokkenen helpen bewuster en ‘helderder’ in het proces te staan, maar ook inzicht geven in eigen houding

en gedrag en de effecten daarvan.<sup>2</sup> Dit blijkt onder meer uit de verhalen die zijn opgetekend tijdens het onderzoek gericht op de Learning History. Een open cultuur, sfeer en communicatie maken het mogelijk (samen met gedeeld eigenaarschap van de innovatiedoelen, zie 2.2.) de verschillende emoties, standpunten en houdingen gezamenlijk te bespreken en zo tegenstellingen te verduidelijken en te accepteren. De onderzoekers constateren ook dat emoties ('passie, liefde, blijdschap, verbondenheid en waardering en ook woede, ruzie, weerstand, spanningen, argwaan, gebrek aan erkenning, jaloezie, wraak- en haatgevoelens') op hun beurt een bepalende invloed hebben op gebeurtenissen. 'Soms lopen die emoties en spanningen zo hoog op dat er kampen en grote tegenstellingen ontstaan en men de onderlinge communicatie verspeelt en de sfeer negatief beïnvloedt: men verwijdert zich ten opzichte van elkaar en komt niet nader tot elkaar. Dat zien we hier ook op een paar momenten. Er ontwikkelen zich vooroordelen, verscherpte posities en een gesloten cultuur. Dan kost het veel moeite en tijd om de communicatie weer in hanteerbare proporties en de sfeer weer optimaal te krijgen. Verbindend leiderschap is op dat moment cruciaal; het proberen tegenstanders weer met elkaar in gesprek te krijgen, verbinding tussen docenten tot stand te brengen en rust in de sfeer (klimaat/cultuur) te creëren.<sup>2</sup>

Het is voor de leider van een innovatie dus van belang dat hij compassie voor alle

partijen toont. Om zich betrokken te blijven voelen bij een veranderproces, hebben docenten behoefte aan erkenning en waardering juist tijdens diepgaande persoonlijke veranderingen en de hevige emoties die deze veranderingen (deels wederzijds) veroorzaken. Ook als deze docenten tegengestelde visies hebben.<sup>2</sup>

### 3.1.2 Een botsing tussen overtuigingen

In alle perioden van het innovatieproces komen tussen individuen en/of groepen conflicten en tegenstellingen voor. Deze vinden hun voedingsbodem in een diversiteit aan overtuigingen en denkbeelden die onder docenten bestaan. Dit is niet per se negatief; wanneer betrokkenen elkaar met open vizier en begrip voor elkaars standpunten tegemoet durven of kunnen treden, leidt dit tot een constructieve omgang met tegenstellingen. Uit verschillende inzichten kunnen zo juist werkbare compromissen voortkomen. Tegelijk kunnen spanningen zo hoog oplopen dat er een onhoudbare, onwerkbaar situatie ontstaat. Dit belemmert en remt het innovatieproces. Docenten die vanuit een vertrouwde situatie in een situatie vol onzekerheid worden geworpen en in beperkte tijd veel moeten leren, staan vaak onder grote druk. Het kan in die situatie verleidelijk zijn terug te grijpen naar de oude, vertrouwde situatie. Uit het onderzoek blijkt ook dat demotivatie tot verval in oud gedrag kan leiden, zeker als de docent in kwestie al wantrouwend is tegenover het nut van een beoogde vernieuwing of verandering.

Op zo'n moment kunnen onderlinge, onderliggende tegenstellingen versneld en verhard aan de oppervlakte komen. Daar zorgen ze voor explosieve situaties, zo blijkt uit de casestudies. De schade is veelal groot en kan zich uitstrekken van hoog oplopende ruzies tot ziekte en zelfs vertrek uit team of organisatie. Tijdens het onderzoek keerde een beperkt aantal tegenstellingen regelmatig terug: idealisten onder de vernieuwers botsten met collega's die de praktijk als uitgangspunt namen; wie zich focuste op kennisgericht onderwijs kwam in conflict met vernieuwers die ontwikkeling van houding en gedrag prioriteit gaven; docenten met een rationele inslag raakten in discussie met collega's die intuïtief en gevoelsmatig werken. Als een innovatieleider zich van tevoren bewust is van die tegenstellingen, kan hij ook van tevoren op dat bewustzijn inspelen, bijvoorbeeld door deze tegenstellingen gezamenlijk te benoemen en te bespreken. Zo voorkomt hij (deels) dat verschillende interpretaties van de visie op de innovatie leiden tot ambiguïteit van de vernieuwing.

### 3.1.3 Verschil tussen denken en doen

In het innovatieproces werken docenten toe naar de realisering van bepaalde innovatiedoelen. Voor een innovatieleider is het nuttig daarbij te beseffen dat uit 'denken' niet per definitie een bepaald 'doen' volgt. Een opmerkelijke onderzoeksconclusie is namelijk dat docenten op een inconsistente manier omgaan met deze doelen, in de zin dat hoe ze erover

denken en wat ze er uiteindelijk mee doen lang niet altijd consistent zijn.

Die inconsistentie werkt in verschillende richtingen:

1. Docenten denken aan een bepaald doel te (gaan) werken, maar doen dit uiteindelijk niet, realiseren het doel er niet mee, of realiseren (al doende) andere doelen;
2. Docenten werken wel aan een bepaald doel (doen), maar staan tegelijkertijd kritisch tegenover het te bereiken doel (denken);
3. Docenten die bereidwillig zijn om een doel te bereiken (denken), realiseren dat doel niet beter of vaker dan andere docenten (doen).

De onderzoeksresultaten laten daarnaast nog zien dat het van het perspectief afhangt of een innovatiedoel wel of niet is gerealiseerd: leerlingen nemen niet altijd een verschil waar in de wijze waarop een docent lesgeeft, waar collega's of onderzoekers dat verschil wel zien bij die docent. Deze wetenschap kan de manier beïnvloeden waarop een schoolleider het succes van een innovatie bepaalt.

### 3.1.4 Verschillende veranderings-tempo's

Het tempo van het innovatieproces wordt door de betrokkenen verschillend beleefd. School, team en individuen hebben ieder een eigen veranderingstempo. Voor een schoolleider is het, bijvoorbeeld voor de timing van interventies, goed om in de gaten te houden dat wat op schoolniveau

wordt gezien als een acceptabel tempo van vernieuwen, op het niveau van een team anders kan liggen. Ook individueel speelt dit: er zijn grote onderlinge verschillen in de manier waarop en snelheid waarmee docenten zich ontwikkelen. Dat leidt soms tot spanningen in teams.<sup>2</sup> In het onderzoek lijkt het erop op dat met synchronisatie van het ontwikkeltempo binnen teams het proces in theorie verloopt. De onderzoekers vragen zich daarbij wel af of dit in de praktijk wel mogelijk is. Het vernieuwingstempo zelf wordt deels beïnvloed door omgevingsfactoren, zoals een Inspectiebezoek of onrust bij ouders. Dat kan ‘een schok teweegbrengen, die individuele en teamprocessen ernstig verstoort’.

### **3.2 Wat vraagt een innovatieproces van docenten?**

Tijdens het onderzoek bleek dat docenten werken en worstelen met verschillende competenties en eigenschappen die in het innovatieproces een rol spelen. De meeste invloed volgens de onderzoekers hebben daarbij de onderstaande competenties en eigenschappen:

- Inzicht in de rol van innovator en de effecten daarvan op anderen;
- Inzicht in en acceptatie van eigen onvermogen/schaduwkanten en die van anderen;
- Leren loslaten of omvormen van eigen idealen/eigen droom;
- Vinden van een eigen bestaansrecht/missie;

- Zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen;
- Openstaan voor nieuwe ontwikkelingen andersdenkenden;
- Ontwikkeling van (hoog)sensitiviteit.

#### **3.2.1 Inzicht in de rol van innovator en de effecten daarvan op anderen**

Met name docenten die op verzoek van de schoolleiding in teams worden ingezet om collega's te helpen veranderen in de richting van de onderwijsvernieuwing, hielden zich bezig met de betekenis en inhoud van hun rol. Al deze docenten ervaren van collega's veel weerstand tegen hun rolinvulling en hebben daar last van. Zo raakt een docent uiteindelijk in een persoonlijke crisis, waardoor hij zijn rol anders gaat invullen. Een andere docent laat zijn rol langzaam los en wordt ‘gewoon’ docent. Een succesvolle innovator wordt geaccepteerd door zijn collega's en oefent invloed uit op de sfeer in zijn team, de onderwijsaanpak en indirect op het klimaat in de school.<sup>2</sup>

Wat een succesvolle innovator van anderen onderscheidt, lijkt de acceptatie dat het een langzaam proces is, het tonen van begrip voor de opstelling van collega's, en het stellen van realistische doelen.

### 3.2.2 Inzicht in en acceptatie van eigen onvermogen/schaduwkanten, en die van anderen

Een innovator is bewust bezig zijn team en collega's te veranderen. Tegelijk komen veel vernieuwers erachter dat zij zelf onvolmaakt zijn, met name als zij op hun aanpak weerstand ervaren van collega's, en inzicht opdoen tijdens reflectiegesprekken of vanuit observaties en feedback van anderen. (De onderzoekers merken op dat de onderzoeksmethode hieraan mogelijk heeft bijgedragen.) **Het inzicht in eigen 'onvermogen' leert vernieuwers met het 'onvermogen' bij collega's om te gaan.**

*“Weerstand is niet altijd een kwestie van niet willen, maar ook vaak een kwestie van niet kunnen. Dat heb ik heel duidelijk gezien bij de tien mensen die ik heb gevolgd. Dat was heel indrukwekkend, boeiend en heel intensief.”*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

### 3.2.3 Leren loslaten of omvormen van eigen idealen/eigen droom

'Leren loslaten' wil óók zeggen: het leren loslaten van controle als deel van de manier waarop docenten les geven. Voor nu betekent 'leren loslaten' de acceptatie dat eigen idealen – waarin je gelooft en waarnaar je soms jarenlang (toe)leeft – niet in de school worden gerealiseerd. Docenten die tijdens een innovatieproces hun onderwijsdroom zien wegvallen, raken soms intens teleurgesteld. Dat

geldt zowel voor 'docenten die vanuit het reguliere systeem gedwongen overgaan naar het vernieuwende systeem, als [voor] docenten die van de vernieuwde aanpak deels teruggaan naar de reguliere aanpak'<sup>2</sup>. Soms draait zo'n verloren droom om persoonlijke ambitie: een docente wil teamleider worden, is daarom zeer loyaal aan de onderwijsorganisatie, maar wordt niet beloond. Soms heeft de droom betrekking op vernieuwend onderwijs, en laat de docent die droom los door vermoeidheid en onvermogen. Een innovatieleider kan docenten helpen om verliezen van hun droom te verwerken. Daarbij helpen relativiseringsvermogen en het uiten van betrokkenheid (steun).

### 3.2.4 Vinden van een eigen bestaansrecht/missie

De docenten die hun droom hebben moeten loslaten, belanden soms in een zoektocht naar hun bestaansrecht of missie (als docent, of binnen de innovatie). Soms proberen zij hun missie binnen de school vorm te geven, door de manier te veranderen waarop zij die willen realiseren of hun houding te wijzigen, bijvoorbeeld van sturend naar ondersteunend.<sup>2</sup> Het helpt om daarbij flexibel te zijn. Docenten die het verlies van hun droom niet kunnen verwerken, kunnen aan hun bestaansrecht binnen de school gaan twijfelen. Sommige docenten kiezen voor een pragmatische invulling van hun idealen – met sollicitaties buiten de school of een aanpassing van hun missie aan de situatie.

### **3.2.5 Zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen hebben**

Zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen kunnen het innovatieproces positief beïnvloeden, doordat de sfeer en samenwerking erdoor kunnen verbeteren. Leiders van de innovatie kunnen docenten helpen door dit vertrouwen te helpen ontwikkelen of te tonen. (Zelf)vertrouwen speelt een rol bij docenten die geconfronteerd worden met eigen en anderen's onvermogen. Dit kan docenten onzeker maken over hun eigen rol en die van collega's.<sup>2</sup> In conflicten kan onzekerheid of gebrek aan (zelf)vertrouwen zich uiten in inflexibiliteit, in zichzelf gekeerdheid, het vermijden van confrontaties maar ook in stress, irritatie of controlerend optreden. Het zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen kan toenemen door het onderwerp bespreekbaar te maken (in reflectiegesprekken, via feedback) en door een veilige situatie te creëren (door bijvoorbeeld een sfeer en cultuur van openheid). Steun zoeken van collega's of teamleider bij onzekerheid kan het zelfvertrouwen ook vergroten, al noemt het onderzoek ook het voorbeeld van een docent die lastig kan omgaan met intimidatie en agressie, dat aankaart en stuit op onbegrip. Daardoor nam het zelfvertrouwen en vertrouwen in anderen juist af. Er lijkt zo een wederkerige relatie te bestaan tussen zelfvertrouwen en het vertrouwen van en in anderen.

### **3.2.6 Openstaan voor nieuwe ontwikkelingen en andersdenkenden**

Opvallende conclusie van het onderzoek is dat een tijdelijke crisis docenten lijkt te helpen meer open te staan voor nieuwe ontwikkelingen in de school en/of voor de visie van andersdenkenden. Na een crisis volgt bijvoorbeeld behoefte aan verzoening en samenwerking.

### **3.2.7 Ontwikkeling van (hoog) sensitiviteit**

Sensitiviteit is van belang om goed met vernieuwingen te kunnen omgaan. Hoog-sensitieve docenten kunnen makkelijker omgaan met veranderende situaties en een bijdrage leveren aan een open klimaat in de school. (Hoog)sensitiviteit houdt in dat je beschikt over empathische en analytische vermogens, omgevings-sensitief bent, compassie en medeleven toont, flexibel en sfeergevoelig bent. Sensitiviteit wordt door leerlingen en collega's zeer gewaardeerd. Keerzijde is dat het ertoe kan leiden dat een docent teveel werk op zich neemt en zelf last krijgt van fysieke of psychosomatische klachten (vermoeidheid; onrust; holteontstekingen). Het is dus belangrijk dat docenten zoeken naar 'een balans tussen zorgen voor zichzelf en zorgen voor anderen'.

### 3.3 Welke factoren hebben invloed op docenten?

*“De persoonlijke biografie van mensen komt ook tot uiting in de manier waarop men in een organisatie werkt en leeft. Dat speelt een belangrijke rol in de manier waarop zij in de organisatie staan, dus ook in de manier waarop zij omgaan met vernieuwingen en veranderingen.”*

*Jan Put, rector SG Marianum*

De individuele ontwikkeling van docenten wordt bevorderd of afgeremd door doelbewuste interventies vanuit schoolleiding of stuurgroep, maar ook door ongeplande gebeurtenissen. En door een scala aan weer andere factoren (in het onderzoek: ‘karakteristieken’). De schoolleider is niet de eerstverantwoordelijke voor de factoren die we hieronder noemen. Maar de manier waarop hij ermee omgaat, kan die factoren wel zijdelings beïnvloeden (in hoofdstuk 4 komt de rol van de schoolleider uitgebreid aan bod). ‘De karakteristieken beïnvloeden elkaar ook onderling. Dit is belangrijke kennis, juist omdat docenten een innovatie in eerste instantie vanuit (gevolgen voor) zichzelf benaderen en niet vanuit de aspecten die door anderen aan de innovatie worden toegekend.’

Of een factor belemmerend is of bevorderend, ligt vaak meer aan het desbetreffende individu, dan aan die factor. Zo kan een op korte termijn negatieve emotie (woede) bij een docent op

lange termijn een positief effect hebben op de realisatie van een innovatiedoel, omdat in reactie op die woede de omgeving de ruimte gecreëerd heeft die deze docent nodig heeft. De zorg voor een zieke partner van een docent (voor hem of haar persoonlijk een negatieve factor) kan weer positief uitwerken op het innovatieproces, omdat de docent geen energie meer steekt in de weerstand tegen bepaalde innovatiedoelen. Anderzijds kan wat voor de een belemmerend is, voor de ander juist bevorderend werken.

Uit het onderzoek kunnen de volgende categorieën van factoren die de ontwikkeling van innovatiedoelen beïnvloeden, worden herleid:

- Persoonsgebonden factoren (inclusief fysieke en emotionele factoren);
- Factoren in de sociale context;
- Werkgerelateerde (organisatorische) factoren.

Hieronder volgt een beschrijving van deze factoren. Hoewel deze feitelijk deel uitmaakt van werkgerelateerde factoren, gaat de laatste paragraaf specifiek in op de cruciale rol van schoolleiding, teamleider en collega’s.

#### 3.3.1 Persoonsgebonden factoren (inclusief fysieke en emotionele factoren)

Persoonskenmerken die de ontwikkeling bevorderen: (hoog) sensitiviteit, flexibiliteit, relativiseringsvermogen, een positieve houding en inschatbaar gedrag

(betrouwbaarheid). *Belemmerend*: ongeduld (het gevoel dat vernieuwingen niet snel genoeg gaan), conflicterende overtuigingen, perfectionisme, controle willen houden, een negatieve houding, moeilijk inschatbaar gedrag (onbetrouwbaarheid), en hoge verwachtingen en ambities.

Een ingrijpende persoonlijke gebeurtenis (persoonlijke crisis) kan op korte termijn belemmerend werken, maar blijkt op lange termijn de ontwikkeling te kunnen bevorderen. Een persoonlijke crisis is meestal een optelsom van diverse factoren en gebeurtenissen. De directe aanleiding kan een gebeurtenis op het werk zijn, die samenvalt met andere factoren (vermoeidheid, teleurstellingen, frustraties). Hoge verwachtingen en eigen ambities lijken eveneens een rol te spelen.<sup>2</sup>

*Emotionele en in mindere mate fysieke factoren* hebben een directe invloed op het resultaat van het innovatieproces. Verdriet, onrust, teleurstelling, et cetera, oefenen veelal een negatieve invloed uit en zorgen soms voor een emotionele blokkade die de docent remt in zijn algehele ontwikkeling. Ze zijn vaak aanwezig in combinatie met werkgerelateerde gebeurtenissen. Fit zijn en voldoende energie hebben, zijn voorbeelden van fysieke factoren die de ontwikkeling bevorderen. Vermoeidheid, (psycho)somatische klachten, en weinig energie hebben, zijn belemmerende fysieke

factoren. Een persoonlijk gesprek kan fysieke klachten verminderen, blijkt uit het onderzoek.

### **3.3.2 Factoren in de sociale context**

*Bevorderend*: steun van partner, *belemmerend*: zorgtaken (kleine kinderen; zieke familieleden, ouders), ingrijpende levensgebeurtenissen (geboorte, overlijden, verhuizing).

Ingrijpende gebeurtenissen maken dat docenten zich richten op ‘overleven’. Dat heeft een direct positieve invloed op innovatiedoel ‘leren loslaten’ – docenten zijn niet meer in staat alles zelf te regelen en zich intensief te bemoeien met werksituaties. Zij gaan daardoor vanzelf vertrouwen op anderen. Docenten die in de werksituatie ingrijpende gebeurtenissen meemaken, kunnen hun vertrouwen in anderen verliezen en zich meer afsluiten, waar docenten door ingrijpende gebeurtenissen in de sociale context juist meer vertrouwen in anderen krijgen en zich meer openstellen voor anderen op het werk. Docenten met een zorgtaak hebben vaker last van vermoeidheid/verlies van energie. Indirect heeft dit invloed op de ontwikkeling van alle innovatiedoelen.<sup>2</sup>

### **3.3.3 Werkgerelateerde factoren**

Werkgerelateerde factoren die het resultaat van het innovatieproces beïnvloeden zijn onder meer steun dan wel gebrek aan steun van teamleider, collega’s of schoolleiding, conflicten, ingrijpende

gebeurtenissen (afwijzing bij een interne sollicitatie, grensoverschrijdende conflicten met leerlingen). Zie ook hieronder: 'De cruciale rol van schoolleiding, teamleider, collega's'.

### 3.3.4 De cruciale rol van schoolleiding, teamleider, collega's

*"Erkenning is heel belangrijk. Er speelden heel veel emoties een rol (die zijn ook genoemd in het onderzoeksrapport), maar een van de belangrijkste emoties was: gebrek aan erkenning."*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

Onder meer op basis van intensieve gesprekken met betrokkenen, concluderen de onderzoekers dat 'de rol van leiding en collega's cruciaal is in het wel of niet slagen van innovaties op individueel, groeps- en organisatieniveau'<sup>2</sup>. Het onderzoek geeft een redelijk compleet overzicht van 'ondersteunend en niet-ondersteunend gedrag van teamleiders, collega's en schoolleiding'. Dit overzicht is onder te verdelen in de volgende thema's:

- Communicatie; top-down of bottom-up benadering, reflectie-gesprekken, feedback;
- Respect, waardering, erkenning;
- Compassie, begrip, empathie, morele steun;
- Concrete steun; samenwerken, aandragen van constructieve oplossingen;

- Verbinden, via duidelijke visie, vasthoudendheid, bieden van ruimte, geven van het goede voorbeeld. Ook docenten zelf ervaren de wijze waarop deze thema's zich uiten als 'cruciaal voor positieve persoonlijke ontwikkeling'. De rol van teamleider, collega's en schoolleiding kan daarmee direct en indirect, positief of negatief van invloed zijn op hun eigen ontwikkeling van innovatiedoelen.

Docenten ervaren over het algemeen als *ondersteunend*: samenwerking, ruimte bieden, luisteren en interesse tonen, een 'klik', gedeelde onderwijsvisie, respect, constructief meedenken. *Niet-ondersteunend*: conflicten zoeken, dominant gedrag, egoïsme, botsing van persoonlijkheden/stijlen, desinteresse, arrogantie, voortdurende negativiteit over veranderingen en vernieuwingen, je afzijdig houden, niet proactief zijn, afspraken schenden.<sup>2</sup>

### 3.4 Voor welke dilemma's staan docenten?

De onderzochte innovatie confronteerde veel betrokkenen op bepaalde momenten in het proces met de noodzaak tot vereniging van ogenschijnlijk onverenigbare opties. De verhouding tussen deze opties kan de mate beïnvloeden waarin bepaalde innovatiedoelen worden bereikt.

- 1 Afstand en nabijheid creëren; openstaan voor anderen en grenzen stellen;
- 2 Balans zoeken tussen ratio en gevoel;
- 3 Controle houden en verliezen; loslaten controle;
- 4 Conflict tussen eigen overtuigingen en die van anderen en het verlangen naar verzoening.

#### **3.4.1 Afstand en nabijheid creëren; openstaan voor anderen en grenzen stellen**

Enkele docenten krijgen in het innovatieproces te maken met grensoverschrijdend gedrag van leerlingen. Het verlies van controle en gevoel van onveiligheid dat daardoor ontstaat, kan een achterliggende reden zijn voor hun scepsis ten opzichte van het innovatiedoel ‘gelijkwaardigheid in de relatie met leerlingen’. Docenten geven aan door hun ervaring het gevoel van controle en veiligheid te zijn kwijtgeraakt.

*“Een van onze eindconclusies was: het gaat uiteindelijk om de vraag hoe nabij je als docent wilt komen bij de leerlingen. En hoe nabij laat jij de leerlingen komen? Dat is de kern van het dilemma waar docenten in deze vernieuwing mee te maken hebben. Die nabijheid is voor veel docenten ingrijpend en eng, omdat het raakt aan henzelf.”*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

#### **3.4.2 Balans zoeken tussen ratio en gevoel**

Docenten die een verandering doormaken, hebben behoefte aan een goede balans tussen ratio en gevoel. Dit blijkt uit gesprekken en observaties van de onderzoekers. De verhouding tussen beide speelt onder meer een rol bij het verloop van conflicten.

#### **3.4.3 Controle houden en verliezen; loslaten controle**

Alle docenten die meegaan in een innovatieproces, krijgen in meer of mindere mate te maken met verlies van controle.<sup>2</sup> Juist in onzekere omstandigheden, bijvoorbeeld als docenten op een geheel nieuwe manier onderwijs moeten geven aan leerlingen, kan de behoefte aan controle over situaties stimuleren. Omgekeerd kan de behoefte aan controle belemmerend werken op het veranderproces. Docenten met een sterk inhoudsgerichte aanpak lijken meer behoefte aan controle te hebben. Die behoefte aan controle uitte zich in het onderzochte innovatieproces vaak in het vasthouden aan de (reguliere) inhoudsgerichte aanpak. Door bijvoorbeeld ruimte te bieden voor reflectiegesprekken, kan de schoolleider docenten helpen zelf weer het initiatief te nemen. Vanuit die controle ontwikkelen docenten makkelijker de begeleidingscapaciteiten die in een procesgerichte aanpak nodig zijn.

### 3.4.4 Conflict tussen eigen overtuigingen en die van anderen en het verlangen naar verzoening

Veel docenten raken tijdens een veranderproces in conflict met tegenpolen, rivalen, of collega's die anders denken over 'de invulling van het onderwijs, de aanpak en de gemaakte afspraken hierover'<sup>2</sup>. In het onderzoek komt naar voren dat conflicten zodanig kunnen oplopen dat teams worden ontwricht, mensen ziek worden, overspannen raken, hun functie neerleggen of zelfs een andere baan gaan zoeken. De impact van conflicten op zowel proces als betrokkenen is dan ook nauwelijks te overschatten. Noemenswaardig is daarbij dat het onderzoek aantoont dat conflicten (op lange termijn) zowel belemmerend als bevorderend hebben uitgepakt met betrekking tot de doelen van de innovatie. Betrokkenen bij conflicten die op rationeel en cognitief niveau plaatsvinden (dat geldt onder meer voor conflicten over de visie op of de wijze van invoering van een innovatie), lijken na verloop van tijd meer ruimte aan hun gevoel te willen geven, via verzoening, begrip, verbinding.

*“Je kunt op basis van dit onderzoek wel vaststellen dat er factoren zijn die maken dat er bij mensen meer of minder weerstand naar boven komt. De belangrijkste factor is dat je planmatig en gestuurd gaat innoveren, dat je een impuls gaat geven. Dat maakt al dat je weerstand krijgt, want de mensen kiezen er niet allemaal zelf voor. Maar er zijn veel meer factoren die in het onderzoek naar voren komen, met name uit de cases: mensen*

*hebben een bepaalde persoonlijkheidsstructuur, een bepaalde sociale context, eigen overtuigingen, die maken dat ze meer of minder weerstand hebben. Ook zijn er factoren vanuit de werkomgeving, zoals ingrijpende gebeurtenissen op de werkplek, die maken dat mensen makkelijker of minder makkelijk meegaan met de innovatie. De rol van de teamleider is belangrijk, en van collega's: is die ondersteunend of niet ondersteunend? Al die factoren komen in de cases (hoofdstuk 1.2) helder naar voren.”*

*Judith Wensink, onderzoeker, VU Amsterdam*

<sup>2</sup> Wensink en de Caluwé, 2010.

# 4 De rol van de innoverende schoolleider



In de vorige hoofdstukken beschreven we de innovatiestrategie en de effecten van de innovatie op de docenten. Dit hoofdstuk gaat over de vormgeving van de rol en de invloed van de schoolleider bij een innovatieproces. De bijdrage van de schoolleider is essentieel voor het succes van een innovatieproces. Hier formuleren we onder meer de voor schoolleiders belangrijkste inzichten van het onderzoek.

#### **4.1 Terugblik van een innovatieleider**

Het proces is al beschreven in hoofdstuk 2, maar een persoonlijke terugblik ontbrak nog. Daarom schetst deze paragraaf kernachtig enkele indrukken van Jan Put, rector van de Groenlose Scholengemeenschap Marianum, terwijl hij terugblijkt op zijn ervaringen als innovatieleider. In zijn eigen woorden:

##### **Over de weerstand tijdens het innovatieproces:**

*“Het onderzoek constateert dat er weerstand is ontstaan. Ik denk dat die voor een deel te maken heeft met het feit dat er onvoldoende eigenaarschap was. Die relatie is niet onderzocht, maar er is wel vastgesteld dat er onvoldoende eigenaarschap was. Als je met een innovatie begint, heb je altijd te maken met mensen die enthousiast zijn, met mensen die op de achtergrond blijven en met mensen die weerstand hebben en die weerstand mobiliseren door invloed uit te oefenen op bepaalde plekken binnen de school.”*

##### **Over de innovatie op individueel niveau:**

*“Ik denk dat we ons er vaak onvoldoende van bewust zijn wat mensen allemaal meebrengen en met zich meedragen. En dat dit gevolgen heeft voor de manier waarop zij in het werk staan. Een mens is ondeelbaar wat dat betreft.”*

##### **Over de focus op de blauwdruk, de geplande strategie:**

*“Het onderzoek beschrijft een proces van vlees en bloed. Verschillende groepen betrokkenen zijn heel zorgvuldig gevolgd. Dat geeft een heel compleet beeld van het hele proces en van wat het met mensen heeft gedaan. Wat ik er zelf van leer als schoolleider is dat het niet werkt om in een professionele organisatie met uitgewerkte blauwdrukken een innovatie in te gaan. Dat is geen begaanbare route. In plaats van dat ‘beheersingsmodel’ pleit ik voor het ‘betrokkenheidsmodel’: dat je als leidinggevende de professionaliteit van medewerkers waardeert en profiteert van hun professionaliteit door hen veel ruimte en inbreng te geven.”*

##### **Over de belangrijkste uitdaging voor innovatieleiders:**

*“Volgens mij staan leiders van innovaties voor de volgende uitdaging: hoe genereer je eigenaarschap op alle niveaus binnen de organisatie, zodanig dat weerstanden (die er altijd zullen zijn) vruchtbaar zijn voor een nieuwe gezamenlijke koers. Je zult als leidinggevende altijd moeten blijven investeren in een groeiend draagvlak voor de visie waarvoor je hebt gekozen, omdat je in de praktijk iets met die visie wilt.”*

### **Over vertrouwen in je medewerkers:**

*“Ik denk dat het heel belangrijk is dat je als leidinggevende altijd waardering blijft tonen voor de professionaliteit van mensen. Als de werknemers het gevoel hebben dat hun professionaliteit wordt teruggedrongen naar een klein terreintje, dan heb je een probleem.”*

### **Over het creëren van betrokkenheid in de hele organisatie:**

*“Je moet als schoolleider een heldere visie hebben op de manier waarop je wilt werken en wat je wilt bereiken. Dat leg je neer in documenten en daar moet je mensen bij betrekken en daar moet je de dialoog over aangaan. Niet van bovenaf opleggen, maar wel duidelijk zijn over de koers. Je moet waken voor uitgewerkte blauwdrukken. Je moet ruimte geven aan de professionals om hun eigen opvattingen over de visie en de koers aan te scherpen en hen vragen om zicht te geven op wat wel en niet werkt. Net zoals docenten oog hebben voor verschillen tussen leerlingen, zo moeten wij als schoolleiders oog hebben voor verschillen tussen docenten. Samengevat: belangrijk zijn de dialoog, erkenning van professionaliteit en oog hebben voor verschillen. Daarnaast moet je erkennen dat mensen af en toe prikkels nodig hebben. Wezenlijk is voor mij dat je begint en eindigt bij de mensen zelf.”*

### **4.2 Elf inzichten, en de betekenis voor schoolleiders**

Hoewel het onderzoek van Wensink en de Caluwé, 2010 zich richt op één innovatiestrategie en proces en de inzichten

contextspecifiek zijn, komt er een aantal inzichten uit naar voren waarvan iedere innovatieleider de vruchten kan plukken om een innovatieproces beter te laten verlopen:

#### **1 Een innovatieproces voltrekt zich in verschillende periodes, die worden bepaald aan de hand van hun focus**

Dit inzicht maakt het voor een innovatieleider mogelijk (en noodzakelijk) om voorafgaand aan en in de loop van het proces bewuster en per periode (zie 2.1.) na te denken over de effectieve inzet van zowel interventies als de innovatiestrategie als geheel.

#### **2 Menselijke, persoonlijke emoties hebben grote invloed op het innovatieproces**

Innoveren ráákt docenten, soms zeer diep<sup>2</sup>. Omdat innoveren betekent dat de betrokkenen zich op onontgonnen gebied begeven en zij daardoor niet langer blind kunnen varen op hun kennis, ervaring en routine. Omdat er meningsverschillen ontstaan over de doelen die de innovatie moet hebben en over de weg ernaartoe. De schoolleider die tijdens een innovatieproces betekenis en ruimte geeft aan deze emoties (via bijeenkomsten, persoonlijke gesprekken, et cetera) geeft betrokkenen inzicht in hun houding, gedrag, overtuigingen en de effecten daarvan op anderen – en in het effect dat anderen op hen hebben. Op die manier zorgt de schoolleider ervoor

---

dat docenten bewuster en met meer overzicht deel uitmaken van het innovatieproces. Het niet-zien of erkennen van emoties leidt in ieder geval tot (sluimerende) weerstand.

### 3 Weerstand hoort erbij

De beste verdediging is vaak de aanval. Dit geldt ook bij weerstanden tegen het innovatieproces. 'Aanval' betekent in dit geval voor de schoolleider: het open en met begrip tegemoet treden van weerstanden, in plaats van deze uit de weg te gaan. Het bespreekbaar maken van onzekerheid en tegenstrijdige meningen vormt een cruciaal onderdeel van de rol van een innovatieleider. Door docenten daarnaast vanaf het begin inzicht te geven in het proces, uit een innovatieleider waardering, brengt hij gedeeld eigenaarschap van de innovatie tot stand en creëert hij betrokkenheid.<sup>2</sup> Dat voorkomt mogelijk veel weerstand in de loop van het innovatieproces, waarvan de kiem vaak al in de beginfase is terug te vinden.

### 4 Een proces van verandering kan zorgen voor 'sluimerende' tegenstellingen en conflicten

Het is inherent aan een veranderproces dat zowel tussen verschillende niveaus binnen een school als binnen die niveaus meer of minder sluimerende tegenstellingen en conflicten zullen voorkomen (zie 3.3.). Onbeheerste spanning en conflicten kunnen leiden

tot uitbarstingen. En als het eenmaal zover is, zijn de gevolgen voor een schoolleider niet altijd meer te overzien. De schade voor de betrokkenen is veelal groot (ziekte; vertrek; ruzies).<sup>2</sup> Als de innovatieleider de inzet van interventies berekent op tegenstellingen en conflicten, kunnen té grote spanningen worden voorkomen. Ook kan de innovatieleider interventies inzetten die specifiek fungeren als een doorlopende 'katalysator' van onderhuidse spanningen, bijvoorbeeld in de vorm van een vast moment waarop medewerkers hun hart kunnen luchten. Een cultuur van openheid, open communicatie en een open sfeer zijn essentieel voor het succes van zo'n katalysator.

### 5 Persoonskenmerken kunnen de innovatie bevorderen of belemmeren

Mensen verschillen. Persoonlijke eigenschappen kunnen zowel voor een individu als voor de hele organisatie bevorderend of belemmerend werken voor het bereiken van innovatiedoelen (zie 3.3.). Docenten en andere betrokkenen kunnen onderling veel verschillen in de wijze waarop en het tempo waarin zij zich binnen het innovatieproces ontwikkelen. Het is nuttig om daar als innovatieleider oog voor te hebben, bij het ontwerp en de uitvoering van de innovatiestrategie. Dit vraagt van de innovatieleider zelf overigens van een goed ontwikkelde 'sensitiviteit'<sup>2</sup>.

## 6 De rol van de leiding en van collega's is essentieel voor het welslagen van innovaties

Ook organisatiekarakteristieken beïnvloeden medewerkers (zie 3.3.). De rol van de leiding en van collega's blijkt op individueel, groeps- en organisatie-niveau cruciaal voor het effect van innovaties. Schoolleiders met een goed ontwikkelde 'organisatiesensitiviteit' kunnen daar in hun analyse en aanpak bewust mee omgaan en er in de vorm van passende interventies aandacht aan schenken. Docenten vragen van de schoolleiding een rol bij de omgang met werkgerelateerde gebeurtenissen en de emotionele gevolgen daarvan. Docenten ervaren de rol van een (school)leider als ondersteunend wanneer deze:

- een duidelijke visie uitdraagt en stuurt op een heldere koers;
- dezelfde visie/koers uitdraagt als de teamleider;
- docenten ruimte geeft om op eigen werkgebied invloed uit te oefenen en initiatief te tonen;
- luistert naar 'zorgen' van docenten;
- actief gehoor geeft aan de 'zorgen' die docenten uiten;
- loyaliteit belooft en inzet zichtbaar waardeert;
- optreedt tegen 'grensoverschrijdend' gedrag (ingrijpt bij morele kwesties);
- faciliteiten verzorgt ter ondersteuning van de onderwijsaanpak;
- structuren biedt die aansluiten/ondersteunend zijn bij de onderwijsvisie.

## 7 Verzoenend leiderschap is cruciaal

Binnen een vernieuwende school is op veel momenten lang niet iedere medewerker (even) betrokken bij het innovatieproces. Alleen al dat gegeven maakt dat een schoolleider gebruik moet maken van 'verzoenend leiderschap'. Een innovatieleider die erin slaagt om tegenpolen binnen een innovatieproces in gesprek met elkaar te krijgen of houden en verzoening en verbinding tot stand kan brengen, zorgt voor een sfeer van rust.<sup>2</sup>

## 8 Ook een organisatiebreed innovatieproces vraagt om individuele begeleidingstrajecten

Op individueel niveau kan een innovatie een cognitieve, emotionele, energetische en fysieke impact hebben. Een manier om daarmee om te gaan voor de leiders van een innovatie, is de inzet van individuele begeleidingstrajecten. Daarmee kan de leiding de effecten van het innovatieproces monitoren en de strategie zo nodig bijsturen. Voor de effectiviteit van individuele begeleidingstrajecten is het belangrijk dat persoonsgerichte aandacht en compassie voor het individu een centrale rol krijgen.<sup>2</sup>

## 9 Innovatieprocessen 'leven': houd rekening met geplande én ongeplande interventies

Uit het onderzoek blijkt dat (complexe) innovatieprocessen moeilijk te voorzien en te plannen zijn.

Een schoolleider is voor de effectiviteit van een doelbewust ingezette interventie afhankelijk van veel verschillende factoren, zoals de manier waarop het gebeurt, de timing waarmee en de omstandigheden waarin ze plaatsvindt. Andere gebeurtenissen, verborgen emoties, en tegenstellingen tussen betrokkenen zijn ook van belang. En ten slotte wordt het proces óók beïnvloed door *ongeplande* interventies en gebeurtenissen. Dit alles maakt het voor schoolleiders lastig om innovaties te sturen en beïnvloeden en nuttig om vooraf al rekening te houden met onvoorziene gebeurtenissen. Bijvoorbeeld door je als schoolleider in te stellen op de mogelijkheid dat interventies moeten worden aangepast en dat je anticipatievermogen wordt aangesproken.

**10 Ieders betrokkenheid is vanaf het begin belangrijk**

Om betrokkenheid te creëren, helpt het als je als innovatieleider al in het begin de toekomstige medewerkers van de innovatie bij de plannen betreft. Dat begint bij wijze van spreken al bij de algemene mededeling dát een aantal medewerkers binnen de school bezig is inspiratie op te doen voor innovaties (zie 2.1.1.1.). In de eerste periode van een innovatieproces, bij bepaling van doelen en strategie, is de kans groot dat docenten er nog niet of nauwelijks bij betrokken worden. Dit gebrek aan invloed kan op lange en

korte termijn weerstand creëren of versterken. Docenten missen het zicht op de innovatie en voelen zich niet bij de veranderingen betrokken. Als zij pas later bij een innovatieproces worden betrokken, hebben zij alsnog de behoefte om zich de innovatiedoelen en de strategie eigen te maken. Dat betekent dat de focus van de innovatie verandert of onder druk staat, telkens als er nieuwe betrokkenen bij komen.<sup>2</sup>

**11 Waarneming, duiding en beleving van ontwikkeling op innovatiedoelen zijn inconsistent, en deze ontwikkeling vindt zowel doelbewust plaats, als spontaan**

Voor de bepaling van het resultaat van interventies, strategie of de innovatie als geheel, is het goed er als schoolleider rekening mee te houden dat er per waarnemer verschillen zijn ‘in de duiding van de ontwikkeling’ die bepaalde mensen doormaken. Tevens komen er onderlinge verschillen voor tussen de betekenis die men aan een specifiek innovatiedoel geeft. Last but not least, blijkt dat het verband tussen bewust nagestreefde doelen en uiteindelijk gerealiseerde doelen soms helemaal ontbreekt. Sommige mensen ontwikkelen zich wel op de gewenste, bewust nagestreefde doelen, maar anderen ontwikkelen doelen waarvan ze zich geleidelijk bewust worden en waar ze vooraf niet mee bezig waren.

---

‘Hieruit blijkt dat een individu soms zelfsturend werkt aan het realiseren van vooraf opgestelde doelen, soms niet. Individuen kunnen evenzeer een spontane ontwikkeling doormaken op doelen die zij zichzelf niet hebben gesteld.’<sup>2</sup> Dat, concluderen de onderzoekers, **‘laat de wenselijkheid zien van bewuste en specifieke aandacht voor het individu, in de vorm van interventies gericht op individuele ontwikkelingen binnen een complexe innovatie of verandering.’**<sup>2</sup>

---

2 Wensink en de Caluwé, 2010.

# 5

## *Overwegingen bij een innovatieproces*



---

In de voorgaande hoofdstukken is achtereenvolgens de strategie en het proces van innoveren, het effect van de strategie en het proces op de docent, en de rol van de schoolleider beschreven. In dit hoofdstuk leest u enkele overwegingen op basis van de voorgaande hoofdstukken die zijn bedoeld om de samenhang van deze hoofdstukken zichtbaar te maken vanuit het perspectief van de schoolleider.

In deze overwegingen wordt gesproken over elementen in de schoolorganisatie: dit kunnen docenten, OOP'ers, maar ook abstractere elementen zoals de visie, de strategie of de organisatiedoelen zijn.

### **Complexiteit**

De innoverende schoolorganisatie, schoolleider en docenten ontginnen en ontdekken een nieuw gebied. Als iets duidelijk wordt in deze publicatie, is het wel dat het begeleiden van een innovatieproces een complex geheel is. Het is de verantwoordelijkheid en de taak van de schoolleider om met deze complexiteit om te gaan. Dat is geen gemakkelijke opgave en vraagt veel van een schoolleider. Open dialoog aangaan en reflecteren zijn instrumenten van een schoolleider om hiermee om te gaan.

Een innovatieproces verloopt niet logisch-lineair, maar grillig en organisch. De visie en de innovatiestrategie kunnen daarbij wel ondersteunen en ankerpunten bieden. Een innovatieproces is misschien wel het best te vergelijken met autorijden met

een navigatiesysteem terwijl je een weg-omlegging tegenkomt. Terwijl het eindpunt hetzelfde blijft, word je gedwongen een andere route te kiezen.

De complexiteit wordt ook bepaald door de veelheid aan elementen waarmee de schoolleider rekening moet houden: het proces, de strategie, de organisatiedoelstellingen, de docenten met hun eigen doelstellingen en bagage, en de eigen bagage. Tussen deze elementen is een voortdurende dynamiek gaande. Stuur een schoolleider op een van de elementen, dan heeft dat direct gevolgen voor de andere. Welk type leiderschap vraagt dit van een schoolleider? De complexiteit in een innovatieproces kan op twee manieren worden getypeerd: door systemisch en door verbindend leiderschap.

### **Systemisch leiderschap**

Systemisch leiderschap is een stijl van leidinggeven waarbij de schoolleider voortdurend in contact is met de gehele organisatie. Een schoolleider neemt voortdurend waar, heeft zijn voelsprietten uit, luistert naar signalen van de elementen en weet deze signalen te vertalen in concrete acties die op dat moment nodig zijn. In competenties verwoord zijn dit organisatiesensitiviteit, systeemdenken en intermenselijke sensitiviteit, en empathisch vermogen.

De systemisch schoolleider kan voortdurend wisselen van perspectief. Hij kan

---

midden in het systeem gaan staan en voelen wat er gaande is, maar kan ook vanuit een metapositie buiten het systeem stappen om met meer afstand de situatie te observeren. Tevens kan hij naast een van de elementen gaan staan (bijvoorbeeld een docent) om te kijken wat zijn perspectief is. Alle plekken zijn nodig om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen en het hangt van de situatie af welke plek het meest geschikt is. Een schoolleider kan dus pendelen tussen inzoomen en uitzoomen en van perspectief wisselen. Zo kan een schoolleider bijvoorbeeld individuele docenten begeleiden, terwijl hij tegelijkertijd zijn organisatiedoelen niet uit het oog verliest.

De systemisch leider neemt waar in welke mate de elementen met elkaar verbonden zijn en signaleert wanneer elementen buitengesloten worden. Een buitengesloten element keert zich in een later stadium tegen het proces of maakt het innovatieproces zwakker. Het wil namelijk gezien worden. Elk element heeft recht op een plek in het innovatieproces. Daarnaast houdt een systemisch leider de balans in geven en nemen in de gaten tussen de organisatie en haar medewerkers. Put het innovatieproces de medewerkers niet teveel uit? Wat krijgen zij ervoor terug? Wat doet een schoolleider om de balans te herstellen? Een belangrijk instrument van de schoolleider is het waarderen en complimenteren van de medewerkers.

Vanuit het systemisch gedachtegoed herkent een schoolleider patroonherhalingen. Een diepgaande verandering begeleiden bij een docent betekent ook een diepgaande verandering voor een schoolleider.

### **Verbindend leiderschap**

Verbindend leiderschap is het tweede type leiderschap dat past bij een innovatieproces. Een verbindend leider weet tegenstellingen op te lossen en te verzoenen. In een innovatieproces krijgt een schoolleider te maken met tegengestelde belangen en met paradoxen van schoolleiding en docenten, en docenten onderling. De schoolleider pendelt voortdurend tussen uitersten en verbindt deze met elkaar.<sup>3</sup>

Om een veilige en open leercultuur te creëren waarin tegenstellingen worden verzoend, wordt van een schoolleider verwacht dat hij boven deze uitersten kan uitstijgen. Dit betekent dat hij zonder oordeel naar een situatie kan kijken. Hij kijkt naar wat nodig is om een volgende stap in het proces te maken. Deze schoolleider neemt tijd om te reflecteren op zijn eigen handelen en zijn eigen plek.

### **Aanbevelingen**

‘Ken uzelf’ zeiden de oude Grieken al. Dit geldt zeker ook voor een schoolleider in een innovatieproces. In de hierboven beschreven typen leiderschap is de ‘hoevraag’ niet beschreven, omdat er geen blauwdruk beschikbaar is om te komen

---

tot systemisch of verbindend leiderschap. Dit is een ontdekkingstocht voor de schoolleider zelf, die steeds weer uniek is. Coaching, scholing in systeemdenken en systemisch waarnemen zijn instrumenten die kunnen helpen bij deze professionele en persoonlijke groei.

Tot slot een voor de hand liggende, maar niettemin zeer belangrijke handreiking: Een innovatieproces vraagt vanwege de complexiteit veel van een schoolleider. Het is raadzaam om niet alleen een innovatieproces te starten, maar samen op te trekken met een stuurgroep, een managementteam of een externe consultant.

- 3 In 'Een brug bouwen terwijl je erover heen loopt' beschrijft Robert E. Quinn een achttal paradoxen, die typerend zijn voor het innovatieproces.

---

# Nawoord

## *Vertrouw in mij*

Er is mij gevraagd in essentie weer te geven wat het onderzoek waarover deze publicatie verhaalt, heeft aangetoond en wat wij als onderzoekers hebben ervaren gedurende het proces van onderzoek, beschreven vanuit het wetenschappelijk kader met een persoonlijke toevoeging en interessant genoeg voor u als schoolleider. Ik doe hierbij een poging.

Wat overblijft, is de oproep tot nabijheid. De oproep die impliciet en soms expliciet is gedaan aan alle betrokkenen tijdens het innovatieproces, de docenten en de leerlingen voorop, daarna de leidinggevendenden en de ouders en ten slotte aan ons als onderzoekers. Een oproep die soms alle zekerheden overhoop haalde. ‘Uiteindelijk gaat het erom hoe nabij je komt’, zei een docent, als samenvatting op de vraag waar de innovatie in de kern om draait. Dat raakt aan alles in je leven, heeft dit onderzoek duidelijk gemaakt. Daarbij wordt duidelijk wie je bent en wie de ander is, welke verhalen je met je meedraagt, in welke overtuigingen je bent gaan geloven, welke gevoelens daaraan gekoppeld zijn en welke defensiemechanismen je hebt opgebouwd. Welke voor- en afkeuren je hebt, wie en wat je liefhebt of haat en hoe dit samen kan gaan, welke beslissingen je neemt en grenzen je stelt en welke niet. En dat dit alles met elkaar samenhangt bij jezelf en in relatie tot die ander.

Er werd de docenten gevraagd er te zijn voor de leerlingen, ze los te laten zonder ze te laten vallen. Ze niet alleen kennis bij te brengen, maar als geheel mens te zien en te laten groeien. Dat dit uiteindelijk inhield dat daarvoor niet alleen nabijheid nodig was tussen docenten en leerlingen, maar ook tussen docenten onderling, docenten en ouders en docenten en leidinggevendenden, werd duidelijk gedurende het proces van innoveren zelf. Dat dit moeilijk is, omdat we allemaal een verhaal met ons meedragen dat we bewust of onbewust liever voor ons houden, maakte het soms ingewikkeld. Het vraagt om kwetsbaarheid. En om kwetsbaar te kunnen zijn blijkt vertrouwen nodig. Vertrouwen in de ander dat hij of zij deze kwetsbaarheid niet misbruikt en dat je begrepen wordt. Vertrouwen in jezelf, dat je mild kunt zijn naar jezelf en de ander, zonder daarbij je kracht te verliezen. En dat je fouten mag maken, wetende dat je opnieuw kunt beginnen.

Docenten hebben gezamenlijk een stap gezet op onbekend terrein, soms tegen eigen overtuigingen, ideeën, gevoelens en ervaringen in. Het werd duidelijk dat zij daarbij elkaar nodig hebben en de ander toelaten om te ontdekken hoe ze dit konden doen; om elkaar te helpen de stap te maken, om inzicht te geven in wat belemmert, om steun te

---

krijgen bij het maken van een stap, om troost te ontvangen als het niet lukt en om over-eind geholpen te worden als ze gevallen waren. Het vraagt om mildheid naar elkaar op alle momenten dat dit is geprobeerd, maar niet is gelukt. En het vraagt om leiding, die begrijpt wat er gebeurt, inzicht verschaft waar nodig, zonder oordelen naar iedereen kijkt, grenzen stelt waar anderen dat niet kunnen, verzoening organiseert als dat nodig is, steun en faciliteiten biedt, de moraal bewaakt, toekomstvisie biedt en moed toont om door te gaan. Waardoor docenten hun focus houden op de leerlingen en niet blijven steken in persoonlijke en relationele processen.

Dit onderzoek heeft ons als onderzoekers duidelijk gemaakt dat tijdens een complex innovatieproces de docenten elkaar, de leerlingen, ouders en de schoolleiding nodig hebben, op een andere manier dan men gewend was. Volgens ons vraagt dit om empathisch vermogen met een hoofdletter, zonder sentiment, met de kracht om beslissingen te nemen en vooruit te durven gaan. In essentie zagen we: het (on)-vermogen om liefde en kracht te combineren; het leven zelf.

Wij als onderzoekers leerden met mededogen te kijken naar alles en iedereen en te accepteren wat er is.

Judith Wensink

---

# Referenties

Dieten, H. van & van der Geest, W. (red). *De waarde van Slash 21; bespiegelingen over het onderwijsinnovatieproject*. Hengelo / Den Bosch: Stichting Carmelcollege / KPC Groep.

Driel van, L. (2006). *Samen geschiedenis maken. De learning history methode in theorie en praktijk*. In: Boonstra, J. & de Caluwé, L. (redactie) (2006). *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis in interacties*. Deventer: Kluwer.

Quinn, R. E. (2005). *Een brug bouwen terwijl je erover heen loopt*. Academic Service.

Wensink, J., de Caluwé, L. (2010). *De effectiviteit van een innovatiestrategie*, Amsterdam: VU.

## Colofon

### Over het Innovatieproject

Het Innovatieproject van de VO-raad heeft de afgelopen jaren gewerkt aan kwaliteitsverbetering van het voortgezet onderwijs door scholen te faciliteren en te ondersteunen bij innovatietrajecten. Innovaties met dit doel, afkomstig van scholen zelf, zijn wetenschappelijk onderzocht en onderbouwd.

*Verder na Slash21* is een publicatie van drs. Martijn Laman. De publicatie bundelt de belangrijkste lessen en conclusies van het meerjarig onderzoek naar 'De effectiviteit van een innovatiestrategie' geleid door drs. Judith Wensink en prof. dr. Léon de Caluwé, VU Amsterdam, oktober 2010. Dit onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van het Innovatieproject van de VO-raad.

Het accent in deze publicatie ligt specifiek op de menselijke aspecten van een innovatieproces. De publicatie is geschreven in opdracht van het Innovatieproject van de VO-raad. De auteur is freelance schrijver.

Aan de publicatie hebben meegewerkt: drs. Elise Schouten (interview), drs. Judith Wensink (onderzoeker) en drs. Jan Put (rector Katholieke Scholengemeenschap Marianum).

Deze publicatie is te bestellen via [www.vo-raad.nl](http://www.vo-raad.nl).

### Tekst

Martijn Laman, m.m.v. Judith Wensink, Jan Put en Elise Schouten

### Redactie

Cindy Curré, Sander Galjaard, Innovatieproject VO-raad

### Ontwerp

OSAGE / communicatie en ontwerp, Utrecht

### Fotografie

VO-raad en Joost van Velsen

### Druk

Gravo Offset, Purmerend

### ISBN

9789081410175

Utrecht, januari 2011

### **In deze reeks verschenen ook:**

- Vijf jaar innoveren
- Scholen voorop
- Op zoek naar talent
- ‘En, heb je vandaag nog een goede vraag gesteld?’
- Het debat over onderwijskwaliteit
- Duurzaam vernieuwen
- Op Expeditie
- Kennisnetwerken
- Beter innoveren met kwaliteitszorg
- Is een innovatieve school een productieve school?
- Durven, delen, doen en... doorgeven



**Deze brochure is gedrukt op FSC papier, door een FSC-gecertificeerd bedrijf.**

FSC, de Forest Stewardship Council (Raad voor Goed Bosbeheer), is een internationale organisatie, opgericht in 1993, die verantwoord bosbeheer stimuleert. FSC stelt wereldwijde standaarden voor bosbeheer op, met daaraan gekoppeld een keurmerk. Basis voor deze standaarden, die per land of regio verder worden uitgewerkt, zijn de 10 FSC-principes voor goed bosbeheer. Als boseigenaren zich aan de FSC standaarden houden kan hun bos worden gecertificeerd. Onafhankelijke controleurs zien toe op naleving van de regels.



'Slash21' is een begrip in onderwijsland. Als een van de eerste innovatieve scholen werd Slash21 gestart op basis van een volledig nieuw onderwijsconcept. Officieel is Slash21 gestopt, maar niet iedereen weet wat er gebeurd is met de opbrengsten ervan.

Deze publicatie bundelt de belangrijkste lessen en conclusies van het meerjarig onderzoek (naar) 'De effectiviteit van een innovatiestrategie', geleid door drs. Judith Wensink en prof. dr. Léon de Caluwé. Daarbij legt de publicatie onder meer een accent op de menselijke aspecten van een innovatieproces. De onderzochte innovatiestrategie is ingezet om de resultaten van Slash21 te implementeren in het onderwijs van Scholengemeenschap Marianum in Groenlo.

*Verder na Slash21* is bedoeld voor iedereen die binnen het voortgezet onderwijs leiding geeft, of gaat geven en levert onderwijsconsultants zinvolle informatie over veranderprocessen. In deze publicatie wordt ingegaan op de innovatiestrategie en het innovatieproces, het effect van de innovatiestrategie op de docenten en de rol van de schoolleider bij de strategie en het proces.

De publicatie geeft een eerlijk verslag, zonder oordeel, over de implementatie van de opbrengsten en neemt de lezer mee in een soms emotionele achtbaan van de direct betrokkenen.