



WIJZE[®] WERKBARE SCHOLEN

Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken.

Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming

Deel 1.

Beschrijvend onderzoek ‘werkbaar werk in scholen in verandering’



Onderzoeksteam

Dr. Mieke Meirsschaut, Dr. Ine Hostyn, & Linda Naert

Promotor

Kaat Delrue, opleidingsdirecteur
Arteveldehogeschool

Arteveldehogeschool, Bachelor-na-bachelor Schoolontwikkeling, Buitengewoon onderwijs, Zorgverbreding en remediërend leren, Pedagogie van het jonge kind

Gelieve als volgt naar deze publicatie te verwijzen:

Meirsschaut, M., Hostyn, I., & Naert, L. (2020). Wijze® werkbare scholen. *Schoolontwikkeling in Vlaanderen onderzoeken en versterken. Deel 1. Beschrijvend onderzoek 'werkbaarheid in scholen in verandering'*. Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Gent: Arteveldehogeschool.

Voor meer informatie: mieke.meirsschaut@arteveldes.be

Deze publicatie kwam tot stand in het kader van een O&O opdracht met de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming als opdrachtgever.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© Arteveldehogeschool Gent

Inhoud

Inleiding.....	7
Literatuurstudie	10
Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?	10
Veranderingen van hogere orde.....	10
Hoofdingrediënten van een veranderingsproces.....	11
Welke impact hebben deze veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?.....	16
Werkbaar werk	16
Werkbaarheidsindicator 1: psychische vermoeidheid of werkstress	17
Werkbaarheidsindicator 2: welbevinden in het werk: energiebronnen op organisatie- en persoonlijk niveau.....	20
Werkbaarheidsindicator 3: leermogelijkheden	23
Werkbaarheidsindicator 4: werk-privé balans.....	25
De werkbaarheidsindicatoren als kapstok: aanpassingen voor dit onderzoek	25
Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?.....	26
Tien bevorderende factoren voor veranderingsprocessen.....	26
Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk	32
Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar veranderen.....	34
Methodologie	35
Design research: focus op de empathize en define fase.....	35
Zes centrale onderzoeksprincipes.....	36
Exploratief vragenlijstonderzoek	37
De opbouw van de vragenlijst	37
Verspreiding & deelnemers van de vragenlijst	38
Analyse van de vragenlijst	39
Validiteit en betrouwbaarheid in de vragenlijststudie	40
Casestudy	41
Onderbouwing van de casestudy	42
Deelnemende scholen en medewerkers.....	42
Onderzoeksaanpak casestudy	43
Data-analyse casestudy.....	45
Validiteit en betrouwbaarheid	49

Integratie en rapportage.....	50
Resultaten deelvraag 1.1	52
Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?	52
Resultaten onderzoeksvraag 1.1 op basis van de vragenlijst.....	52
Verandernood die aanleiding geeft tot het veranderingsproces (vragenlijst)	52
Doel van het veranderingsproces (vragenlijst)	55
Betrokkenen in het veranderingsproces (vragenlijst)	57
Acties en reflecties in het veranderingsproces (vragenlijst)	61
De hoofdingrediënten van het veranderingsproces in de 10 cases (Casestudy).....	63
Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen: besluiten	68
Resultaten deelvraag 1.2	72
De impact van veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie.....	72
De impact van verandering op de stress- en energiebalans.....	72
De impact van verandering op motivatie en betrokkenheid.....	78
De impact van verandering op leermogelijkheden	81
De impact van verandering op de werk-privé balans	84
Impact van de verandering op de betekenis voor het leren van leerlingen	86
Impact van veranderingsprocessen op de werkbaarheid: besluiten.....	88
Resultaten deelvraag 1.3	93
Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen	93
Beïnvloedende factoren uit de persoonlijke, organisatie- en maatschappelijke context	93
Beïnvloedende factoren op niveau van samenwerken in een organisatie	96
Sturen	97
Sturen op het niveau van zichzelf aansturen, mee aansturen en aangestuurd worden	97
Sturen: participatie en inspraak.....	98
Sturen: verantwoordelijkheid en autonomie	99
Sturen: beslissen en begrenzen.....	102
Sturen: duidelijkheid	104
Steunen	108
Steunen op het niveau van zichzelf steunen, anderen steunen en gesteund worden	108
Steunen: inhoudelijke steun en inspiratie	109
Steunen: emotionele en sociale steun.....	111
Steunen: open communicatie: feedback, waardering en erkenning.....	114

Sturen en steunen in balans	116
Beïnvloedende factoren op niveau van de dynamische ontwikkelingen in onderwijs	117
Uitdagen	117
Doelgericht uitdagen	117
Doordacht uitdagen.....	119
Stapsgewijs uitdagen.....	120
Samen de uitdaging aangaan.....	121
Borgen	122
Borgen: vaststellen wat (al) goed gaat.....	122
Borgen: verandering verankeren	122
Borgen: successen ervaren en vieren.....	124
Uitdagen en borgen in balans.....	125
Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar veranderen: besluiten.....	126
Conclusie: werkbaar veranderen.....	132
Kijkkader werkbaar veranderen	132
Beschouwing: terugkoppeling naar de literatuur.....	133
Kritische reflecties bij dit onderzoek.....	139
Inzichten als opstap voor het vervolg ontwerponderzoek.....	140
In dialoog op weg naar wijze® werkbare scholen in verandering	140
Persona's	141
Verbeterd probleembegrip	144
Besluit met link naar het ontwerponderzoek	147
Referenties.....	148
Bijlagen	159
Bijlage 1: Opbouw van de vragenlijst	159
Bijlage 2: Achtergrondinformatie deelnemers vragenlijstonderzoek	162
Bijlage 3: Overkoepelend analyse randvoorwaarden (vragenlijst)	167
Bijlage 4: Elementen die nog meer aandacht vragen in veranderingsprocessen (vragenlijst) ...	171
Bijlage 5: Negatieve impact van het veranderingsproces (vragenlijst)	173
Bijlage 6: Positieve impact van het veranderingsproces (vragenlijst)	174
Bijlage 7: Onverwachte problemen tijdens het veranderingsproces (vragenlijst)	175
Bijlage 8: Achtergrondinformatie deelnemers casestudy	179
Bijlage 9: Gedetailleerde onderzoeksaanpak casestudy	184
Ontwerp onderzoeksinstrumentarium	184

Vorbereiding op school.....	184
Onderzoeksdag op school	185
Bijlage 10: Codestructuur op basis van literatuurstudie en data-analyse.....	189
Bijlage 11: Codestructuur onderbouwd vanuit de literatuur	191

Inleiding

ONDERWIJS IS VOORTDUREND IN ONTWIKKELING

Elke dag zetten meer dan 185 000 onderwijsprofessionals zich met hart en ziel in voor onderwijs (cf. Vlaams onderwijs in cijfers, schooljaar 2017-2018; 186 085 onderwijsprofessionals). Hun grote drijfveer is ‘goed onderwijs voor onze leerlingen’. Met een immense betrokkenheid, enthousiasme en passie voor hun vakgebied werken ze hard om hun leerlingen te onderwijzen en ze zo ver mogelijk te brengen in hun leren. Maar... onderwijs is uiteraard meer dan een leeromgeving voor leerlingen. Het is evengoed een werk- en leerplek voor leraren en die blijkt vrij specifiek te zijn voor onderwijs.

Elke school wordt verwacht aan **kwaliteitsontwikkeling** te werken, met het oog op kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling (Kwaliteitsdecreet, 2009). Het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit reikt hiervoor minimale kwaliteitsverwachtingen aan die schoolteams stimuleren om een eigen kwaliteitsbeleid te maken (ROK, 2018). *“De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk”, “De school evalueert haar werking cyclisch, systematisch en betrouwbaar”, “De school borgt en ontwikkelt de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk”,* zo worden de verwachtingen specifiek voor kwaliteitsontwikkeling verwoord (ROK bronnendocument, 2018). En er wordt van scholen nog meer verwacht...

‘Ik kijk om me heen en ik zie de stapels dossiers op mijn bureau groeien. M-decreet, schaalvergroting, modernisering, eindtermen, nieuwe leerplannen, andere doorlichting, ICT, inschrijvingsrecht, loopbaan, werkdruk en tijdsbesteding, smartphone-discussie, ... De vele uitdagingen die op korte tijd op onderwijs afkomen, lijken wel een ander tijdperk in te luiden. Onze samenleving is officieel in staat van transitie.’ (Onderwijs in beweging, Demaertelaere, 2019)

Het huidige streven naar kwaliteitsvol onderwijs en de stroom van veranderingen waarmee scholen geconfronteerd worden, hebben te maken met de vele en hoge maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs. *‘Onze geglobaliseerde wereld verandert voortdurend wegens migratie, demografische evoluties, ontwikkelingen op de arbeidsmarkt, informatisering, robotisering, artificiële intelligentie, big data... Het onderwijs moet de uitdaging aangaan om leerlingen met die veranderingen te leren omgaan en hen op te leiden voor een toekomst die we vandaag totaal niet kennen’* (Van Acker & Demaertelaere, 2018, p. 24). Meer nog *‘onderwijs bereidt de volgende generatie voor om de werkende bevolking van de toekomst te worden’*, stelt Van den Branden in zijn betoog over duurzaam onderwijs (2012, p. 3). We mogen hierbij volgens hem absoluut geen energie of talent laten verloren gaan, want de toekomst van onze samenleving hangt af van de toekomst van ons onderwijs. Deze hoge verwachtingen vanuit de maatschappij en de overheid vragen dat scholen voortdurend in ontwikkeling zijn. *‘Scholen en leraren worden overspoeld met allerhande vernieuwingsinitiatieven* (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssel, 2017, p. 8). *De thema’s concurreren onderling om de aandacht: recht doen aan verschillen tussen leerlingen, het personaliseren van onderwijs, een toekomstbestendig curriculum, afstemmen op onderwijsbehoeften, het versterken van de leerlingmotivatie, het verminderen van kansenongelijkheid’*. *“Verandering is de enige constante”*, zo verwoordt Kelchtermans het (2018, p. 8).

Over de manier waarop scholen en leraren met deze oproepen tot veranderingen op vlak van onderwijsorganisatie kunnen of moeten omgaan, is er bovendien nog heel wat discussie. Het ROK (2018) maakt de verbinding tussen een kwaliteits- en een personeelsbeleid met de ontwikkeling van een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid, afgestemd op het pedagogisch project als minimale kwaliteitsverwachting en dit met gerichte aandacht voor zowel de onderwijskundige werking, als voor het personeels- en professionaliseringsbeleid, het financieel en het materieel beleid.

Het is immers duidelijk dat kwaliteitsvol onderwijs evenzeer aandacht vraagt voor **kwaliteitsvol werk**. Sinds enkele decennia zet de Vlaamse overheid samen met de sociale partners haar schouders onder een beleid dat gericht is op **werkbaar werk** (SERV, 2018). Het concept van werkbaar staat voor ‘kwaliteit van de arbeid en welzijn op het werk’ (Bourdeaud’hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2004).

Bij het nadenken over werkbaar werk of andere manieren om werk te organiseren worden concepten zoals innovatieve arbeidsorganisatie, gedeeld leiderschap, zelfsturende teams, enzovoort verkend, geïntroduceerd en geïmplementeerd. Ondersteuning is hierbij welkom. De voorbije jaren werden verschillende scholen bij deze innovatieprocessen geïnspireerd en begeleid, zowel intern bvb. door schoolontwikkelaars uit het eigen schoolteam als van buiten de school, nl. door pedagogische begeleidingsdiensten of andere, externe organisaties zoals Flanders Synergy (nu Workitects), Domo de refontiro, CEGO, Tenz, Taborgroep, enzovoort. Het ontbreekt echter nog aan inzicht in de gevolgen van veranderingsprocessen op vlak van onderwijs- en arbeidsorganisatie, op de beleving van werkbaarheid in onderwijs en de bepalende randvoorwaarden daarvoor.

KWALITEITSVOL ONDERWIJS VRAAGT OM KWALITEITSVOL WERK

Om het streven naar kwaliteitsvol onderwijs, onder hoge druk van verwachtingen uit de samenleving, de plicht tot kwaliteitszorg en de continue stroom aan veranderingen zoals hierboven beschreven, werkbaar te houden voor scholen, leerkrachten en directies als professionals, is inzicht nodig in wijze werkbare manieren van veranderen. Daarom onderzoeken wij in deze Onderzoek & Ontwikkelingsopdracht, met het Departement Onderwijs en Vorming als opdrachtgever, hoe veranderingsprocessen in onderwijs verlopen en wat de mogelijke gevolgen ervan zijn voor het werk van leraren en schoolleiders. Op basis van de onderzoeksresultaten zullen we een instrumentarium ontwikkelen dat scholen ondersteunt en versterkt bij de transitie naar wijze werkbare scholen.

VERANDERINGSPROCESSEN EN WIJS VERANDEREN

In dit project focussen we niet op veranderingen van eerste orde. Daar gaat het nl. om verbeteringstrajecten waarbij concrete, materiële problemen dienen te worden opgelost (bvb. een vernieuwd informatie- en communicatiesysteem zoals Smartschool) die meestal met een technisch-instrumentele oplossing en een planmatige, lineaire aanpak afgewerkt kunnen worden (cf. Boonstra, 2000). Wij doelen echter op veranderingsprocessen op vlak van onderwijs- en arbeidsorganisatie vanuit hogere orde, die de gangbare praktijk, de competenties van leerkrachten en hun professioneel zelfbeeld in vraag stellen (Schollaert, 2007). Het gaat dan om tweede-orde veranderingen, die vragen om een wijziging in cultuur, structuur en individueel gedrag en een samen zoeken met alle betrokkenen naar een passende oplossing voor een gekend en gedeeld

probleem (Boonstra, 2000). Daarnaast gaat het in dit onderzoek ook om derde-orde veranderingen. Het zijn problemen die complexer en niet éénduidig zijn, vaak in eerder instabiele situaties en gekenmerkt door onvoorspelbare interactiepatronen. Dan is een strategisch-communicatieve aanpak vereist, ‘waarbij actoren met elkaar interacteren, betekenissen construeren en nieuwe contexten creëren’ (cf. derde-orde; Boonstra, 2000, p. 17). Bovenal is het erg belangrijk om op te merken dat de beleving van een verandering van lagere- of hogere orde kan verschillen van persoon tot persoon of kan evolueren doorheen de tijd (Boonstra, 2000; Schollaert, 2007).

FOCUS EN AANPAK VAN DIT ONDERZOEK

De focus van dit onderzoek ligt op het versterken van de aandacht voor werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen. De nadruk ligt dus niet op het versterken van veranderingsprocessen in onderwijs in het algemeen en ook niet op het verhogen van werkbaar werk in onderwijs in het algemeen.

Via design research wordt een antwoord gezocht op deze centrale onderzoeksvraag:

1. Op welke manier kan een schoolteam via een instrumentarium ondersteund worden om veranderingsprocessen te realiseren met aandacht voor werkbaar werk?

Volgende deelonderzoeksvragen liggen voor

- 1.1 Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?
- 1.2 Welke impact hebben deze veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?
- 1.3 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?
- 1.4 Aan welke ontwerpprincipes moet een ondersteunend instrumentarium voldoen om werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen te versterken?

Het is belangrijk om deze vier deelvragen steeds in verband tot de hoofdonderzoeksvraag te behandelen.

We kiezen voor het concept van Wijze® Werkbare Scholen. In de zin van ‘wijs & werkbaar veranderen’ betekent het dat schoolteams doordacht, vanuit een gedeelde visie, gerichte keuzes en een collectieve ambitie samen zoekend en lerend en met aandacht voor werkbaar werk, inzetten op een duurzame ontwikkeling van de school tot een organisatie vol onderwijs- en arbeidskwaliteit. Wijze® Werkbare Scholen betekent tegelijk ook ‘veranderen is wijs’, omdat processen van verandering ook betrokkenheid, dynamiek, interactie, creatieve energie en goesting kunnen laten ontstaan in een team.

Om een antwoord te formuleren op bovenstaande probleemstelling en onderzoeksvragen wordt een *design research* of ontwerponderzoek uitgevoerd. In dit rapport wordt het resultaat van het eerste deel van dit design research beschreven, nl. de empathize- en definefase, waarbij onderzoeksvragen 1.1, 1.2 en 1.3 beantwoord worden. Om data te verzamelen die deze vragen kunnen beantwoorden, werd een combinatie van onderzoekstrategieën en -methoden ingezet: een grondige literatuurstudie, een grootschalige vragenlijst en verdiepende casestudy.

Literatuurstudie

We geven hieronder een stand van zaken van bestaand onderzoek en inzichten omtrent hoe scholen veranderingsprocessen realiseren (onderzoeksvraag 1.1), welke impact deze veranderingsprocessen hebben op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie (onderzoeksvraag 1.2), en wat bevorderende en belemmerende factoren zijn voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie (onderzoeksvraag 1.3).

De onderzoeksmethoden binnen dit onderzoek worden achtereenvolgens uitgevoerd met een literatuurstudie als start, gevolgd door de fasen van vragenlijstonderzoek en casestudy. De literatuurstudie is na een intensere startfase echter wel continu verder gezet. Zo gaf bvb. de dataverzameling ook richting aan het kiezen van bepaalde concepten om verder te verkennen via literatuur. Vanuit die literatuurstudie kwam ook voortschrijdend inzicht in aansluiting met de inzichten uit de andere onderzoeksfasen. Het overzicht hieronder is een neerslag van dit continue proces van bronnenonderzoek.

Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?

Veranderingen van hogere orde

Vanuit het streven naar kwaliteitsvol onderwijs voor elke leerling zijn scholen vandaag voortdurend bezig met het innoveren van de klas- en schoolpraktijk (März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijsel, 2017). De veranderingsprocessen die een schoolteam hiertoe aanvat, volgen elkaar kort op in de tijd of lopen zelfs tegelijkertijd naast elkaar. Hoezeer schoolteams ook overtuigd zijn van het belang van kwaliteitsontwikkeling, tegelijk voelen ze ook de nood om evengoed zorg te dragen voor het team dat die veranderingen moet waarmaken.

De veranderingsprocessen waarop gefocust wordt in dit onderzoek zijn veranderingen van hogere orde (Boonstra, 2000; Schollaert, 2007) en kenmerken zich door een hogere graad van complexiteit en onvoorspelbaarheid. Het gaat om innovaties die minstens een verandering in de cultuur en de structuur van een organisatie teweegbrengen, die vereisen dat individuen en groepen onderwijsprofessionals hun professioneel gedrag veranderen (Verschuren, 2010; Waslander, 2007), en meer nog dat actoren samen betekenis geven aan de verandering en zo een nieuwe context creëren (Boonstra & Caluwé, 2007; Ketelaar, Beijgaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012).

Bridges (2015, p. 13) spreekt van transities, nl. psychische processen die mensen doormaken als ze de details van de verandering of nieuwe situatie internaliseren en accepteren. Een verandering zonder transitie is geen verandering, zo stelt hij. Transities brengen onzekerheid, verlies, chaos of onvoorspelbaarheid met zich mee voor individuen en teams, wat impact kan hebben op de beleving van de werkbaarheid. Deze onzekerheid en onvoorspelbaarheid komen bovenop de implementatiedruk van de veranderingen, maar vooral bovenop de conflicten die leerkrachten soms ervaren tussen de veranderingen enerzijds en hun eigen opvattingen over goed onderwijs anderzijds (Kelchtermans, 2005; 2018). Veranderingen van hogere orde betekenen nl. afscheid nemen van oude werkwijzen en routines en zoeken naar het waarom, wat en hoe van de nieuwe situatie (Bridges, 2015). Volgens Kelchtermans stellen externe oproepen tot verandering het professioneel zelfverstaan van leerkrachten op de proef (Kelchtermans, 1994; 2018).

Frederikx en De Bie (2004) noemen dit soort complexe processen ‘strategische innovaties’, omdat ze betrekking hebben op alle onderwijsactoren in de organisatie. Bij strategische onderwijsinnovatie is er steeds een samenspel van factoren die te maken hebben met de individuele onderwijsprofessional (1), factoren die het schoolteam (2) en de schoolcontext (3) kenmerken en factoren die eigen zijn aan de aard van de verandering (4) (Schollaert, 2007). Innovaties of vernieuwingen in onderwijs moeten altijd gesitueerd worden in een concrete context van ruimte en tijd (Kelchtermans, 2018), nl. de concrete school met haar infrastructuur, financiële middelen, geografische inplanting, haar concrete schoolteam en de professionele relaties daarbinnen, de persoonlijke en professionele geschiedenis van individuen in het team, de samenwerkingsverbanden in en rondom de school, de leerlingen en ouders met hun kenmerken, de cultuur van betekenisgeving in de school en de historiek van veranderingen van de school. De interactie tussen al deze factoren maakt dat een veranderingsproces er in elke school anders kan uitzien en dat een standaardaanpak voor de verandering dus niet werkt (Hofman, Vandenbergh, & Dijkstra, 2008; Lamberts, 2018). Het samenspel van factoren zorgt ervoor dat we veranderingsprocessen niet kunnen opvatten als een strikt lineair proces (Vanderlinde & Van Braak, 2007). Wel kunnen we een aantal vaste ingrediënten benoemen in een veranderingsproces.

Hoofdingrediënten van een veranderingsproces

Tabel 1. *Deelprocessen van veranderingsprocessen in verschillende verandermodellen*

WAARDEREND VERANDEREN (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016)	SCHOLEN SLIM ORGANISEREN (Van Acker & Demaertelaere, 2014)	INNOVATIEVE ARBEIDSORGANISATIE (Wambacq, 2012)	SPIRAAL VAN VERANDERING (Schollaert, 2007)	KOTTER Kotter (1996)	LEWIN Lewin (1984)
Define	Ontwaken	Informatie	Initiëren	Urgentiebesef bevestigen	Unfreezing
Discovery	Oriënteren	Inspiratie		Leidende coalitie vormen	
Dream				Visie en strategie ontwikkelen Verandervisie communiceren	
Design	Ontdekken	Innovatie	Implementeren & duurzaam maken	Breed draagvlak creëren Kortetermijnresultaten realiseren	Transitioning to a new stage
Destiny	Ontplooien	Implementatie		Consolideren en in beweging blijven Nieuwe benaderingen verankeren in de cultuur	

Aanleiding, verandernood en veranderdoel

In alle veranderingsmodellen (zie Tabel 1) starten teams met het verkennen van de verandernood die zich aandient. Het zijn de interne en externe context van een organisatie die de aanleiding voor de verandering bepalen (Ten Have, Ten Have, Huijsmans, & Van Der Eng, 2013). Van Acker en Demaertelaere (2014) spreken over ‘dwang’ en ‘drang’. De aanleiding kan dus tweërlei zijn: vanuit een noodzaak of dwang om te veranderen, nl. “het moet”, of vanuit een veranderwens of -drang, nl. “wij willen dit” (Kamminga & van der Vloed, 2009; Van Acker & Demaertelaere, 2014; Wambacq, 2012). Ook in de spiraal van verandering van Schollaert (2007) wordt in de start van het veranderingsproces o.a. de verandernood en de urgentie onderzocht (Schollaert, 2007).

In een onderzoek van Regtering en van den Broek (2011) naar onderwijsinnovaties (n = 1302 innovaties) in het basis- en voorgezet onderwijs in Nederland blijkt dat er velerlei aanleidingen zijn voor verandering en dat ze vaak ontstaan uit eigen initiatief. Vaak is de directie de initiatiefnemer, soms ook een individuele leerkracht of een team, of een samenwerkingsverband. In mindere mate zijn suggesties of feedback van ouders of inspectie de aanleiding. Het merendeel van de onderzochte innovaties had betrekking op een nood aan verandering of verbetering van het onderwijs of het invoeren van nieuwe onderwijsconcepten, meestal op primaire onderwijsprocessen gericht. Iets meer dan 10% van de innovaties had te maken met personeel en personeelsbeleid en bijna 20% sloeg op interne reorganisaties (bvb. opbrengstgericht werken, visieontwikkeling, organisatievernieuwing, een fusie, enzovoort). Samenwerking met het bedrijfsleven of ICT in het onderwijs waren de minst voorkomende innovaties.

Tabel 1 toont dat deze startfase benamingen krijgt zoals: het “initiëren van de verandering” (Schollaert, 2007), “het ontwakken” (Van Acker & Demaertelaere, 2014), of het “informereren” (Wambacq, 2012). Er kan in deze verkennende fase gestart worden van uit een probleem, maar volgens Appreciative Inquiry (Cooperrider, 1986, in Tjepkema & Verheijen, 2009) is het krachtiger om een “*affirmative focus*” te kiezen, nl. een positieve focus die een verlangen uitdrukt en verbindend werkt voor alle betrokkenen.

Uiteindelijk gaat het er in elk veranderingsproces om dat het team de motivatie vindt en inspanningen doet om de kloof te dichten tussen de huidige situatie en de gewenste situatie (Senge, 1995; van den Berg & Vernooy, 2001). Om deze kloof te dichten worden korte en/of lange termijn veranderdoelen vooropgesteld en uitgezet in een plan van aanpak. Bij veranderingen van hogere orde is het doel echter niet van die aard dat het uitmondt in een veranderingsproces met een gedetailleerd stappenplan (Schollaert, 2007). Het gaat veeleer om een gevoel van doelgerichtheid. In “scholen slim organiseren” spreekt men van samen de richting van de verandering bepalen door te oriënteren en samen een visie uit te bouwen (Van Acker & Demaertelaere, 2014). In de innovatiecyclus voor innovatieve arbeidsorganisaties gebeurt visieontwikkeling in de fase van inspireren (Wambacq, 2012). In de *dream* en *design* fasen van waarderend veranderen (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016) werkt men aan het verbeelden en ontwerpen van een toekomstvisie. Het uitwerken van een verandervisie en het bijhorende veranderplan gebeurt volgens Lewin (1984, in Stouten, Rousseau, & De Cremer, 2018) in een fase van ‘unfreezing’.

Betrokkenen bij het veranderingsproces

Elke verandering start met iemand die het initiatief neemt tot veranderen. Van Rooij (2009) omschrijft de initiatiefnemer of initiator als die persoon die de urgentie kent en weet waarom de verandering belangrijk is. Het is iemand die nadenkt over wat er moet gebeuren om de verandering te realiseren en vervolgens steun zoekt bij actoren die hierin verantwoordelijkheid kunnen en willen opnemen. Die initiatiefnemer kan de schoolleider zijn of iemand anders. In elk geval is de schoolleider ook degene die veranderingen (mee) initieert om de school als organisatie te verbeteren. De schoolleider maakt keuzes over welke veranderingen wenselijk of noodzakelijk zijn, onderneemt activiteiten om de verandering te bereiken en beïnvloedt anderen om hiertoe bij te dragen (Kelchtermans & Piot, 2010). Verbiest (2003, in Krüger, 2010) verdiepte zich in de rol van de schoolleider binnen een onderzoekende en innovatieve schoolcultuur. Hij legt de link naar de school als professionele leergemeenschap: “een gemeenschap van professionals (schoolleiding en teamleden) die voortdurend de eigen praktijk onderzoekt om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren” (Krüger, 2010, p. 11). Verbiest benoemt daarbij volgende rollen van de schoolleider: “de cultuurbouwer (uitdragen van visie, van normen en van opvattingen over leren, van noodzaak tot professionele en schoolontwikkeling en het scheppen van een affectief klimaat); de leraar van leraren (de begeleider van processen en van dialogen; de schoolleider als *critical friend*) en de architect of structuurbouwer (scheppen van structuren voor gedeeld leiderschap; ruimte, tijd en geld geven voor samenwerking en mogelijkheden tot leren)” (Krüger, 2010, p. 11).

Daarnaast zijn er actoren die de verandering mee dragen. Zij vormen, eventueel samen met de initiatiefnemer een kernteam dat actief aan de slag gaat in de verschillende fasen van het veranderingsproces. Schollaert (2007) spreekt van een leidinggevend leerteam en definieert het als een team van onderwijsprofessionals dat zich verbonden voelt door een gemeenschappelijke zaak en in vertrouwen samen ‘leren’ door te reflecteren over de geplande vernieuwing, door samen te ontwikkelen, dingen uit te proberen en betekenis te geven aan de vernieuwing. De teamleden ‘geven’ ook ‘leiding, in die zin dat ze model staan voor de verandering en ze een belangrijke rol hebben in het betrekken van collega’s bij de vernieuwing. Dit kernteam krijgt bij ‘Scholen slim organiseren’ de naam ‘vliegwiel’ of ‘doenktteam’ (Van Acker & Demaertelaere, 2014). Kotter (1996) spreekt van een ‘leidende coalitie’: mensen met een informele of formele invloed en met een sterk kritisch vermogen. Uit Nederlands onderzoek naar onderwijsinnovatie (Regtering en van den Broek, 2011) blijkt dat in 2/3^e van de bevraagde innovaties een kernteam planmatig aan de slag is gegaan met de verandering en dat alle bevraagde schoolteams de doelen expliciteerden van hun geïnitieerde project. Volgens Schollaert (2007) is het belangrijk dat het kernteam zich in de verandering ook voortdurend houdt tot het volledige schoolteam of zelfs alle veranderingsactoren waarop de verandering betrekking heeft. Hij spreekt van de ‘kritische massa’, nl. een meerderheid van leerkrachten die op één of andere manier betrokken moeten zijn om kans te maken op een duurzame implementatie van het veranderingsproces.

Wanneer schoolteams zich laten begeleiden in een veranderingsproces, is dat vaak onder de vorm van een **‘kritische vriend’**. Dat is iemand met een objectieve kijk op het veranderingsproces, die het team een spiegel voorhoudt en ze op eventuele blinde vlekken wijst (Schollaert, 2007). Costa en Kallick (1993, p 50) omschrijven *a critical friend* als volgt: “a trusted person who asks provocative

questions, provides data to be examined through another lens, and offers critiques of a person's work as a friend." Die rol van kritische vriend kan evengoed binnen het schoolteam opgenomen worden. Scholen laten zich evenwel ook extern ondersteunen bij veranderingen door samen te werken met externe dienstverleners of inhoudelijk experts waarvan men denkt iets te kunnen leren. Samenwerken en samen leren wordt omschreven als "een proces dat groepen mensen met uiteenlopende expertises in staat stelt hun kennis en vaardigheden te combineren om tot oplossingen te komen" (Mitchell, 2015, p. 66). Wie samenwerkt met andere organisaties doet dat omdat met anderen een meerwaarde gehaald kan worden (L'Enfant, 2008). Een externe ondersteuner is ideaal gezien *iemand met ruimere ervaring, iemand van buiten de school, een vertrouwenspersoon met respect voor de autonomie van de school, die een evenwicht weet te vinden tussen objectiviteit en betrokkenheid. Iemand die in staat is van perspectief te wisselen. Iemand die als moderator kan optreden, maar vooral als coach* (Schollaert, 2007, p 94). De ondersteuner helpt bij het creëren van de juiste condities voor de verandering en stimuleert reflectie (Van Rooij, 2009). De rol van begeleider van een veranderingsproces vindt men ook terug onder één van de opdrachten van de pedagogische begeleidingsdienst, nl. het aanreiken, stimuleren en ondersteunen van onderwijsinnovaties (Onderwijskwaliteitsdecreet, Art 15, § 1). Volgens Vermeir (2019) zijn er vier sleutelfactoren voor de vorm, inhoud en het effect van externe ondersteuning van veranderingsprocessen, nl. (1) de congruentie tussen de verschillende agenda's van de veranderingsactoren, (2) de dubbele loyaliteit van de ondersteuner, zowel ten aanzien van het schoolteam als de eigen externe organisatie, (3) de legitimiteit om een schoolteam te mogen beïnvloeden als ondersteuner, (4) en de urgentie van het veranderthema in het geheel van de prioriteiten van een school.

Deelprocessen van verandering

In de meeste modellen van veranderingsmanagement wordt een veranderingsproces opgedeeld in ontwikkelingsfasen te beginnen met het initiëren, informeren en/of oriënteren en vervolgens een fase van implementeren. Doorheen deze fase ontrolt zich een proces van concrete interventies, acties en ontwikkelingen. In de implementatiefase worden zaken in de praktijk uitgetoetst en bijgestuurd in de richting van resultaten die beantwoorden aan het veranderingsdoel, met aandacht voor het duurzaam verankeren van (tussentijdse) resultaten (cf. fase van implementeren & duurzaam maken, in Schollaert, 2007; cf. Kortetermijnresultaten realiseren, consolideren en in beweging blijven, nieuwe benaderingen verankeringen in de cultuur, in Kotter, 1996; cf. Design en Destiny, in Tjepkema, Verheijen & Kabelt, 2016; "transitioning to a new stage" en "refreezing", in Lewin, 1984).

Een aantal auteurs merken echter kritisch op dat de verschillende onderdelen van een veranderingsmodel niet als lineaire fasen mogen beschouwd worden (Tjepkema & Verheijen, 2009). Het gaat eerder om deelprocessen als onderdeel van een groter geheel. Schollaert (2007) spreekt consequent over de spiraal van veranderingen. Anderen spreken van 'steeds terugkerende bewegingen' in plaats van lineaire lijnen, waarbij er geen sprake is van 'fasen', maar eerder van 'ritmen' (Ten Have et al., 2013).

Besluit

In literatuur over onderwijsverandering en -innovatie vinden we steevast een aantal vaste ingrediënten: Een veranderingsproces komt op gang wanneer initiatiefnemers een aanleiding aangrijpen als uitdaging om de onderliggende verandernood te expliciteren en te vertalen naar een veranderdoel. Een kernteam rolt het veranderingsproces uit, waar mogelijk samen met een ruimere groep van veranderingsactoren en -belanghebbenden. De schoolleiding monitort het veranderingsproces in aansluiting met het pedagogisch project en het schoolbeleid. Onderwijsveranderingsprocessen worden vaak begeleid door één of meerdere externe begeleiders of kritische vrienden. Veranderingsprocessen in onderwijs zijn niet te herleiden tot strikte lineaire processen, het zijn complex samengestelde trajecten, die altijd gesitueerd moeten worden in ruimte en tijd en die een dynamiek doen ontstaan van en tussen diverse actoren en structuren.

Welke impact hebben deze veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?

Werkbaar werk

Sinds het Pact van Vilvoorde in 2001 (Departement Kanselarij en Bestuur, 2008) waarin een verhoging van de werkzaamheidsgraad als doel wordt gesteld, besteden de overheid en de sociale partners expliciet aandacht aan werkbaar werk. Getuige hiervan is de Vlaamse werkbaarheidsmonitoring door de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en de Stichting Innovatie en Arbeid (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2004). In het Toekomstpact voor Vlaanderen (Pact 2020) en het actieplan Werkbaar werk (14 december 2018) werden principes en actielijnen voorgeschreven voor een hogere versnelling op vlak van werkbaar werk. Toch tonen de recente metingen van 2019 opnieuw een algemene daling in werkbaarheid (45.7%; Bourdeaud'hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2019; 2020).

Wat is werkbaar werk?

Kwalitatief, werkbaar werk slaat op werk waarvan mensen “niet overspannen of ziek worden, dat boeiend is, kansen biedt om bij te leren en dat combineerbaar is met een gezin, vrienden, hobby's, enzovoort” (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2017, p. 75). Werkbaar werk zoals geconceptualiseerd in de werkbaarheidsmonitor is een meerlagig concept, bestaande uit vier indicatoren: psychische vermoeidheid (werkstress), welbevinden in het werk (werkbetrokkenheid en motivatie), leermogelijkheden (kansen op bijblijven en competentie-ontwikkeling) en de werk-privébalans (combinatie van arbeid met gezin en sociaal leven) (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2004, p. 13; 2019).

Werkbaar werk in onderwijs

De recentste werkbaarheidsmonitor in onderwijs (Bourdeaud'hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2017) geeft aan dat 52,5% van de onderwijsprofessionals in 2016 een werkbare job heeft. Dit cijfer toont een dalende trend sinds de eerste metingen in 2003. Zo toont ook de recentere algemene werkbaarheidsmonitor van 2019 (Bourdeaud'hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2019) een significante daling van werkbaarheid naar 45.7%. Met deze werkbaarheidsgraad scoort de onderwijssector onder het Vlaamse sectorgemiddelde (cf. 49.6%).

Sinds o.a. het tijdsbestedingsonderzoek (2017-2018) wordt er dan ook veelvuldig bericht en gediscussieerd in de media over de hoge werkdruk, stress en risico op burn-out in onderwijs (bvb. *Meer lesgeven? De werkdruk is nu al te hoog*. De Standaard, 13 september 2019 of *Nieuwe studie maakt onderwijs koploper in onwerkbaar werk*, Brandpunt, december 2019).

Volgens de inzichten uit de werkbaarheidsmonitor is de werkbaarheid bedreigd wanneer één of meer van volgende indicatoren een risico inhouden: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning van de leidinggevende en arbeidsomstandigheden (Cf. Supra “Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?”). In onderstaande tabel worden de vier werkbaarheidsindicatoren omschreven, zoals gebruikt in de werkbaarheidsmonitor

(Bourdeaud’hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2019). Deze indicatoren worden hieronder verder uitgediept vanuit nationaal en internationaal onderzoek.

Tabel 2. *Overzicht werkbaarheidsindicatoren Vlaamse werkbaarheidsmonitor werknemers, uit Bourdeaud’hui, Janssens & Vanderhaeghe (2019, p. 10)*

Indicator	Omschrijving
Psychische vermoeidheid	de mate waarin de door psychosociale arbeidsbelasting opgebouwde (mentale) vermoeidheid recuperabel is dan wel leidt tot spanningsklachten en verminderd functioneren <i>(problemen met) werkstress</i>
Welbevinden in het werk	de mate waarin werknemers door de aard van de job(inhoud) werkbetrokken zijn/blijven dan wel gedemotiveerd raken <i>(problemen met) werkbetrokkenheid en motivatie</i>
Leermogelijkheden	de mate waarin werknemers door formele opleidingskansen en de dagdagelijkse ervaring op de werkplek hun competenties al dan niet op peil kunnen houden en verder ontwikkelen i.f.v. hun inzetbaarheid op langere termijn <i>(onvoldoende) kansen op blijven/competentieontwikkeling</i>
Werk-privé-balans	de mate waarin de taakeisen in de werksituatie al dan niet belemmerende effecten hebben op de handelingsmogelijkheden in de ‘thuis’situatie <i>(problemen met) combinatie van arbeid met privé-leven</i>

Werkbaarheidsindicator 1: psychische vermoeidheid of werkstress

Job Demands Resources model

Psychische vermoeidheid, de eerste indicator voor werkbaarheid, slaat op *de mate waarin de door psychosociale belasting opgebouwde mentale vermoeidheid al dan niet recuperabel is, dan wel leidt tot spanningsklachten en verminderd functioneren* (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019).

Volgens een vaak geciteerd model in het kader van werkbelevingsonderzoek, het Job Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013; zie ook Karaseks, Job DemandsControl-model, 1979) zijn er twee hoofdkenmerken van ‘werk’, nl. “job demands” of werkeisen en “job resources” of energiebronnen (cf. supra). Werkeisen zijn aspecten die moeite en energie kosten, en dus bepaalde fysiologische en psychologische kosten met zich meebrengen (Schaufeli, 2015). Werkdruk, één van de risicofactoren uit de werkbaarheidsmonitor (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2004) is daar een voorbeeld van. Een medewerker die zijn werk structureel niet binnen de gestelde tijd kan uitvoeren, ervaart werkdruk (Troost, z.j.). De combinatie van lichamelijke en emotionele reacties die iemand met werkdruk ervaart, noemt men werkstress. Ook uit de werkbaarheidsmonitor van 2019 (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2020) blijkt dat een hoge werkdruk en emotionele belasting belangrijke determinanten zijn van werkstressklachten bij onderwijsprofessionals.

Werkeisen brengen echter niet per definitie werkstress met zich mee. Stress is het resultaat van een interactie tussen individuele en omgevingselementen (Howard, 2008). Het is een verstoring van het evenwicht tussen de eisen die de omgeving oplegt en de mogelijkheden van het individu om met deze eisen om te gaan (Bonn & Bonn, 2000, p. 124). Wanneer werkstress een langere periode

aanhoudt, kan dat leiden tot mentale uitputting en in een verdere fase tot burn-out (Schaufeli, 2015). Burn-out wordt hoofdzakelijk veroorzaakt door een disbalans tussen hoge eisen en onvoldoende energiebronnen op het werk (cf. supra; Schaufeli, 2019). Het uit zich in drie componenten, nl. emotionele uitputting, depersonalisatie en gebrek aan persoonlijke bekwaamheid (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Schaufeli & van Dierendonck, 2000).

Werkdruk en -stress in onderwijs

Werkstress blijkt voor onderwijs het grootste werkbaarheidsknelpunt te zijn met 46.3% van alle werknemers die werkstressklachten rapporteert (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2020). Die klachten zijn bij een relatief grote groep onderwijsprofessionals acuut problematisch, want 19% van de leraren vertonen symptomen van burn-out. Uit een recente internationale vergelijking van de stresscijfers in onderwijs blijkt dat de Vlaamse leraar meer stress ervaart dan leraren in vergelijkingslanden (Van Droogenbroeck et al., 2020). Zo ervaart een kwart tot een derde van de leraren in Vlaanderen veel werkstress (Lager onderwijs = 30.6%; eerste graad Secundair onderwijs = 26.6%), terwijl in andere landen gemiddeld minder dan een vijfde van de leraren veel stress ervaren. Ook uit het AGODI-jaarrapport inzake afwezigheden voor 2017 blijkt dat psychosociale aandoeningen op plaats 1 in de top 5 van meest voorkomende oorzaken van ziekteverzuim staan (Agodi, 2018). Bijna 40% van het ziekteverzuim in onderwijs is te wijten aan psychosociale aandoeningen (40,36% bij mannen en 38,67% bij vrouwen). In vergelijking met vorige jaren stijgt dit ziektecijfer (2016 = 37,90% ; 2015 = 35,79%).

Ook ander (internationaal) onderwijsonderzoek toont aan dat het werktempo en het volume van werktaken over de voorbije jaren gestegen is waardoor er minder tijd is voor rust en herstel voor leraren (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006). In het recente onderzoek naar tijdsbesteding van leraren (Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018) concludeert men dat leraren gedurende het schooljaar tot 50 uur per week werken, wat een jaargemiddelde geeft van 41 uur per week, vakanties meegerekend. Volgens Ballet en Kelchtermans (2008) ervaren leerkrachten een intensificatie van het lerarenberoep. Vertrekkende vanuit de intensificatiethesis van Apple (1986) verklaren zij het gevoel van leerkrachten en directie, nl. dat steeds hoger wordende eisen en verwachtingen vanuit de maatschappij en de overheid, de druk op scholen verhoogt. Die verhoogde druk gaat volgens de onderzoekers om meer dan gewoon de objectieve vaststelling van ‘*meer werkuren, meer en meer diverse taken, meer vergaderingen, meer administratief werk,...*’ (Ballet & Kelchtermans, 2008a, p. 43). Deze onderzoekers linken de ervaring van een verhoogde druk in onderwijs aan de vele ‘veranderingen’. Het intensificatiegevoel ontstaat vooral door de betekenis die leerkrachten geven aan de vele oproepen om te veranderen en de druk die hiermee samengaat. Ze gaan namelijk twijfelen aan hun competenties (“*Doe ik het goed?*”) en aan de invulling van hun job (“*Hoort dit tot de kerntaak van mijn job?*”). Het is vooral vanuit hun grote ‘moreel engagement’, het “*recht doen aan de educatieve noden van de leerling*” (p. 43), dat ze zich zo laten drijven of zelfs dwingen tot verandering. Besluitend benadrukken zij enerzijds de subjectieve beleving van jobintensificatie vanuit de betekenisgeving van leerkrachten, en anderzijds de rol die factoren op niveau van de school als organisatie spelen in de mate waarin ze zich laten uitdagen tot verandering. Die factoren kunnen het gevoel van intensificatie of de beleving van werkbaarheid net versterken of temperen.

Skaalvik en Skaalvik (2009) waarschuwen dat een toename in werkdruk en werkvolume kan leiden tot meer emotionele uitputting en verminderde jobvoldoening bij leraren. Er wordt in enkele studies effectief verhoogde stress en burn-out bij leerkrachten gevonden (Smith et al., 2000; Stoeber & Rennert, 2008). Internationaal vergelijkend onderzoek bevestigt dat onderwijs een erg stressgevoelige sector is, in het bijzonder voor schoolleiders. Ruim acht op tien Vlaamse schoolleiders ervaren dat de hoge werklast en hoge verantwoordelijkheidsgraad in hun job hun eigen effectiviteit als directeur in zekere mate tot erg veel beperken (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013). Ook uit recenter onderzoek blijkt dat burn-out een reëel probleem is bij schoolleiders, dat bovendien ook nog onderschat wordt omdat het vaak niet als dusdanig benoemd wordt (Agodi, 2018; Devos, Vanblaere en Bellemans, 2018). Van Droogenbroeck en Spruyt (2015) merken over onderzoek naar stress in onderwijs echter kritisch op dat er in veel van die studies enkel stress bij leerkrachten onderzocht wordt, zonder te vergelijken met andere sectoren. Die vergelijking is echter belangrijk om objectief te kunnen vaststellen of er effectief sprake is van meer stress bij onderwijsprofessionals dan in andere sectoren.

De werkbaarheidsmonitor maakt die vergelijking van sectoren wel. Daaruit blijkt een relatief hoge emotionele belasting voor leraren: 40.8% van de onderwijsprofessionals werden in 2018 geconfronteerd met emotioneel belastend werk en voor 10,2% gaat het om ernstige emotionele overbelasting (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019). Hiermee scoren zij ruim boven het referentiecijfer voor de Vlaamse arbeidsmarkt (24.9% en 5.9%). Emotionele belasting ontstaat vooral door het intens samenwerken met leerlingen, collega's, leidinggevend en ook ouders. Verschillende studies tonen hoe interpersoonlijke relaties op het werk bijdragen tot burn-out bij leerkrachten (Gavish & Friedman, 2010; Skaalvic & Skaalvic, 2009, 2011). Uit een Vlaams onderzoek met 1878 leerkrachten (ouder dan 45 jaar) blijkt dat niet alle sociale relaties een even grote invloed hebben op Burn-out. Het is vooral de interpersoonlijke relatie met leerlingen die het sterkst verband houdt met alle drie de componenten van burn-out (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Dit is volgens de onderzoekers niet vreemd, gezien de grote drijfveer van leerkrachten om leerlingen te onderwijzen en helpen.

Naast een oorzaak van emotionele belasting blijken sociale relaties en steun ook een beschermende, bufferende werking op stress en burn-out bij leerkrachten. Positieve, kwaliteitsvolle sociale relaties zijn dan net een bron van energie (cf. super, Job Demands Resources model, energiebronnen).

Impact van veranderingsprocessen op werkdruk en -stress

Belangrijk om op te merken is dat bovenstaande studies enkel gegevens opleveren over werkdruk en -stress in het onderwijs in het algemeen. Gegevens over werkdruk of -stress als impact of gevolg van een veranderingsproces in onderwijs werden nauwelijks teruggevonden. In het onderzoek van Ballet en Kelchtermans (2008) worden verhoogde druk en stress wel expliciet in verband gebracht met de druk om te veranderen in onderwijs. Lamberts (2018) onderzoekt o.a. of veranderingen m.b.t. zelfsturende teams tot minder werkdruk leiden in scholen. De opstartende teams rapporteren enerzijds een betere spreiding van bepaalde taken en werklast maar anderzijds ook een hoger werkvolume door intensere teamwerking. Het is uit dit onderzoek niet af te leiden hoe die ervaren werkdruk evolueert naarmate de verandering beter ingeburgerd geraakt. In dit onderzoek wordt samenwerking ook een buffer tegen stress genoemd.

Positieve stress

Naast negatieve stress vanuit een disbalans bestaat er ook onderzoek over positieve stress of eustress, weliswaar in veel mindere mate. Dit soort positieve stress wordt wel directer gerelateerd aan veranderingen.

Positieve stress ontstaat wanneer iemand een doel voor ogen heeft dat net buiten bereik valt, zonder dat dat doel overweldigend of onbereikbaar is (Le Fevre, Kolt, & Matheny, 2006). Iemand met positieve stress voelt zich positief uitgedaagd door het doel, de richting, de verbetering of de vernieuwing. Senge (1995) spreekt van creatieve spanning: de afstand die bestaat tussen wat er nu is en wat je graag zou willen dat er is, zorgt voor een positieve energie of goesting om die kloof te overbruggen. Dit soort spanning of hanteerbare stress houdt mensen fit en een tekort ervan kan op termijn zelfs leiden tot verveling en een verstoring van het welbevinden in de job (Kreitner, Kinicki & Buelens, 2002). Volgens Appreciative Inquiry kunnen veranderingsprocessen naast nieuwe ideeën ook bereidheid bij de betrokkenen doen ontstaan om de verandering aan te pakken (Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016). “Mensen ontwikkelen samen nieuwe aanpakken en hebben na afloop van dat proces ook **energie** om er mee aan de slag te gaan. Het draait om het bevorderen van generatieve verbindingen tussen mensen, de energie zit niet enkel in de ideeën maar ook in de relatie” (Tjepkema et al., 2016, p. 35).

Positieve stress wordt verder ook gelinkt aan ‘flow’. Wie in zijn ‘flow’ werkt, gaat volledig op in het uitvoeren van de job en komt daardoor tot optimale prestaties (Csikszentmihaly, 1990; cf. super: ‘bevlogenheid’).

Werkbaarheidsindicator 2: welbevinden in het werk: energiebronnen op organisatie- en persoonlijk niveau

Een andere indicator bepalend voor werkbaarheid heeft te maken met het welbevinden in het werk, meer specifiek met motivatie en betrokkenheid. Het gaat *om de mate waarin werknemers door de aard van de job (inhoud) werkbetrokken zijn dan wel gedemotiveerd raken* (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019). Die betrokkenheid is te linken aan energiebronnen op het werk en de bevlogenheid van werknemers.

Volgens het Job Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013) omvat werk naast werkeisen nl. ook energiebronnen. Het gaat om fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die functioneel zijn om aan de werkeisen te voldoen, die de negatieve invloed van werkeisen kunnen ‘bufferen’ en die de persoonlijke groei van werknemers stimuleren (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Voorbeelden van energiebronnen die beschermen tegen werkeisen en de negatieve gevolgen van werkstress zijn feedback op je prestaties of de ruimte om je werk zelf te regelen. Energiebronnen werken motiverend en zorgen ervoor dat werknemers bereid zijn zich in te spannen om het werk goed te doen. Hoe meer energiebronnen, hoe minder stress iemand ervaart. Schaufeli (2015) brengt energiebronnen in verband met het concept “bevlogenheid”, wat een maat is voor welbevinden op het werk. Bevlogenheid is “een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit, toewijding en absorptie” (Schaufeli & Bakker, 2004, p. 91). “Een bevlogen werknemer is dus iemand die veel voldoening haalt uit zijn werk, energiek en betrokken is en door het werk wordt geboeid” (Schaufeli, 2015, p. 16).

Energiebronnen op organisatieniveau

Voorbeelden van energiebronnen in de organisatie zijn sociale steun van collega's en autonomie (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006; Vandenbroeck et al., 2013). Leerkrachten en schoolleiders benoemen interpersoonlijke relaties of sociale steun in het werk, nl. de omgang met collega-leerkrachten, leerlingen en ouders als een grote bron van welbevinden (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018; Skaalvic & Skaalvic, 2009). Verschillende studies vonden een negatief verband tussen een steunende relatie met de leidinggevende en collega's en emotionele uitputting en depersonalisatie en een positief verband tussen sociale steun en de voldoening in het werk (Gavish & Friedman, 2010; Skaalvic & Skaalvic, 2009, 2011). Collega's die helpen als het druk is of het samen kunnen praten over zaken die gebeuren in het werk, kan vermoeidheid en stress helpen voorkomen (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006). Ook de werkbaarheidsmonitor bevestigt de belangrijke rol van steun op het werk. Zo is ondersteuning door de directe leiding een belangrijke risicofactor is in onderwijs: 14,1% van de onderwijsprofessionals scoort hierop problematisch in 2019 (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2020).

Directies noemen evenzeer interpersoonlijke relaties met leerkrachten, leerlingen en ouders als hun grootste bron van welbevinden (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018). Het samenwerken aan vernieuwingen, visie en andere pedagogische zaken met een goed functionerend team geeft schoolleiders veel energie. Evengoed zorgt een goede en collegiale sfeer op school voor welbevinden bij directies. Hargreaves (1994) pleit dan ook voor het stimuleren van een cultuur van samenwerking, waarin steunende relaties tussen directie en team en tussen leerkrachten onderling alle kansen hebben. Opmerkelijk is dat interpersoonlijke relaties behalve energiebron ook de grootste stressors zijn (cf. supra).

Ook autonomie blijkt een erg belangrijke positieve energiebron. Autonomie van leerkrachten wordt gedefinieerd als *'the capacity to take control of one's own teaching'* (Diab et al., 2011, in Johari, Tan, & Zulkarnain, 2018). Het is veelvuldig aangetoond dat autonomie de jobvoldoening van leerkrachten in grote mate bepaalt (Crosso & Costigan, 2007; Koustelious, Karabatzaki, & Koustelidou, 2004; Pearson & Moomaw, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; 2014). Uit onderzoek van Ballet en collega's blijkt echter dat de autonomie van leerkrachten steeds minder groot wordt (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Volgens verschillende onderzoekers reduceert het performativiteitsdiscours dat onze samenleving sinds enkele decennia kleurt, de leraar als autonome professional tot een uitvoerder van doelen die door anderen bepaald zijn (Apple & Jungck, 1996; Kelchtermans, 2012; Cornelissen, 2018; Simons, Olssen & Peters, 2009). In dat discours voeren criteria zoals effectiviteit en efficiëntie van het onderwijs de boventoon. Van leraren wordt verwacht dat ze hun prestaties hieraan meten en verantwoorden *'dat ze met de geïnvesteerde middelen het gewenste product afgeleverd hebben'* (Kelchtermans, 2012, p 4). Het beeld van de leraar die nadenkt en analyseert en handelt volgens de *'traditionele professionele deugden zoals verantwoordelijkheid, autonomie en expertise'* (Kelchtermans, 2012, p. 6) wordt hiermee aan de kant geschoven. Nochtans zijn leerkrachten professionals met een scherp oordeelsvermogen die ook onzekere situaties juist kunnen inschatten en conform beslissingen nemen, zonder zich te beroepen op scripts of standaarden (Hargreaves & Fullan, 2012; Kelchtermans, 2012). Simons noemt dat het 'juist handelen', vanuit de professionaliteit van de leraar (Cornelissen, 2018) en onderscheidt het van 'efficiënt, effectief en gestandaardiseerd

handelen op organisatieniveau', waar het in kwaliteitszorg om draait. Biesta (2009) verfijnt dit vermogen om juist te beslissen en handelen tot een 'praktische wijsheid' die de professionele leraar in staat stelt om naast de hoe-vragen, ook waarom- en waartoe-vragen te stellen over zijn onderwijs.

Verschillende onderzoekers wijzen hier op de bepalende rol die leidinggevendenden kunnen spelen in het faciliteren van de autonomie van de onderwijsprofessional (Ballet & Kelchtermans, 2008b; Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Ruimte krijgen als leerkracht om te participeren aan het schoolbeleid en initiatief te nemen, werkt beschermend op gevoelens van depersonalisatie (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Ook voor de schoolleider wordt autonomie als energiebron genoemd (Demerouti et al., 2001; Devos, Vanblaere & Bellemans). Wat voor directies erg motiverend werkt is de mogelijkheid om zelf richting te geven aan het schoolbeleid.

Energiebronnen op persoonlijk niveau

Behalve werkgerelateerde energiebronnen zijn ook persoonlijke energiebronnen van betekenis zoals weerbaarheid, optimisme, flexibiliteit, maar ook taakopvatting, leeftijd, opleiding of ervaring (cf. Job -Demands Resources model; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli, 2015). Het belangrijkste kenmerk van een persoonlijke energiebron is self-efficacy, nl. de mate waarin individuen menen dat zij de doelen die zij zich vooropstellen ook effectief kunnen bereiken (Bandura, 1997). Hoe hoger iemand zichzelf inschat op vlak van 'kunnen', hoe hoger ook zijn of haar welbevinden zal zijn. Verder wordt self-efficacy ook in verband gebracht met persoonlijke ontwikkeling, het open staan voor vernieuwingen en job-performantie (Joseph, Jin, Newman, & O'Boyle, 2015). Volgens het Job Demands-Resources model veroorzaken werkeisen stress wanneer de inspanningen om aan die eisen te voldoen te hoog worden en het vertrouwen in het eigen kunnen, de self-efficacy laag is (Bakker & Demerouti, 2007).

Motivatie en betrokkenheid van leerkrachten in cijfers

Volgens recent TALIS-onderzoek is de overgrote meerderheid van de leerkrachten in het algemeen tevreden met zijn job (92,5% voor het lager onderwijs, 92.2 % voor de 1^e graad secundair onderwijs) (Van Droogenbroek et al., 2019). Ondanks die hoge tevredenheid gelooft slechts 30.8 procent van de Vlaamse leraren uit het lager onderwijs en een kwart uit de eerste graad secundair onderwijs dat het lerarenberoep een gewaardeerd beroep is in de samenleving. Opvallend is ook dat die gepercipieerde maatschappelijke waardering sterk gedaald is in vergelijking met de metingen van 2013.

De algemene werkbaarheidsmonitor toont dat 15% van de onderwijsprofessionals problematisch scoort op motivatie en betrokkenheid op het werk (Bourdeaud'hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2019). Een hoge werkdruk heeft een negatieve impact op motivatie en betrokkenheid, maar minder sterk dan voor werkstressklachten (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2017). Ook onvoldoende autonomie en routinematig werk liggen aan de basis van motivatieproblemen bij leerkrachten (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2020). Het percentage werknemers met routinematig werk in onderwijs bedraagt 5,5% en is relatief laag en stabiel over de voorbije 15 jaar. Op vlak van autonomie is het aandeel van leerkrachten in een problematische situatie 11.3% in 2019. Deze beide risicofactoren scoren gunstiger dan het Vlaamse sectorgemiddelde.

Impact van veranderingsprocessen op motivatie en betrokkenheid

In welke mate onderwijsprofessionals impact van veranderingsprocessen ervaren op hun beleving van werkbaarheid wat betreft motivatie en betrokkenheid, daarover werd weinig literatuur gevonden. Enkel Lamberts (2018) benoemt dat leerkrachten dankzij het veranderingsproces (nl. andere organisatie van leerlingengroepen en leerkrachten die samenwerken in zelfsturende teams) nauwer betrokken kunnen zijn op de socio-emotionele ontwikkeling van hun leerlingen en daardoor met meer goesting voor de klas staan.

In de omgekeerde richting, nl. de impact van motivatie en betrokkenheid op veranderingsprocessen, kunnen we wel het concept van bevlogenheid in verband brengen met veranderbereidheid. Volgens Bal en collega's (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006) zijn bevlogen leerkrachten in staat om zelf energiebronnen te creëren, zoals bvb. steun vragen aan collega's wanneer zij het druk hebben en op hun beurt ook zelf steun te geven aan collega's die daarom vragen. Sterke sociale relaties als energiebron kunnen ook een neveneffect hebben, nl. dat leerkrachten positiever staan tegenover veranderingen en vernieuwingen.

Werkbaarheidsindicator 3: leermogelijkheden

Iemands gevoel van werkbaarheid wordt mede bepaald door de leermogelijkheden in de job. In de werkbaarheidsmonitor wordt deze indicator gedefinieerd als: *de mate waarin werknemers door formele opleidingskansen en de dagdagelijkse ervaring op de werkplek hun competenties al dan niet op peil kunnen houden en verder ontwikkelen in functie van hun inzetbaarheid op langere termijn* (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019).

Leermogelijkheden in onderwijs worden o.a. gemonitord in het TALIS onderzoek onder het concept "professionele ontwikkeling". Dat zijn "alle activiteiten die erop gericht zijn iemands vaardigheden, kennis, expertise en andere karakteristieken als leraar te ontwikkelen, na de initiële lerarenopleiding" (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013, p. 71). Voor professionele ontwikkeling maakt men een onderscheid tussen individueel en collectief leren (De Smet, Ruys & Frijns, 2019; Simons en Ruijters, 2004). Bij individueel leren gaat het om de individuele leerkracht die groeit op persoonlijk en/of professioneel vlak en dat door processen van reflectief handelen, professionaliseringsinitiatieven of als resultaat van collectieve leerprocessen. Collectief leren staat voor die processen binnen een school waarbij collega's individueel ontwikkelde kennis delen met elkaar, competenties ontwikkelen om met die kennis doelmatig en verantwoord te leren omgaan en zo tot nieuw collectief gedrag komen (Luther, in Opstaele, Naert & Bonne, 2015). De kracht van dialoog en interactie bij actieve kennisconstructie bv. in leerkrachtenwerkgroepen blijkt ook uit ander onderzoek (Horn et al., 2017; Pianta et al., 2008; van Keulen et al., 2015).

Leermogelijkheden van leerkrachten in cijfers

Wat betreft individueel leren stellen we vast dat veel Vlaamse leerkrachten zich professionaliseren. Vlaamse leraren doen gemiddeld 3 tot 4 activiteiten per schooljaar en meer dan 97% van de bevraagde Vlaamse leraren nam gedurende het schooljaar 2018-2019 deel aan minstens één activiteit van professionele ontwikkeling (TALIS, 2019). Een snelle vergelijking met de TALIS-resultaten van 2013 toont bovendien een stijging van dit cijfer (cf. 89% in 2012-2013). Ze kiezen voornamelijk voor workshops en cursussen (Lager Onderwijs = 92.7%; Secundair onderwijs 1ste gr. = 88.0%), gevolgd door het lezen van vakliteratuur (LO=79.2%; SO1ste gr.=81.2%) (TALIS, 2019). Ze schatten de effectiviteit van die professionalisering relatief hoog in, met 84.0 % van de leraren lager

onderwijs en 76.6 procent van de leraren eerste graad secundair onderwijs die een positieve impact van professionele ontwikkeling op hun lesgeven rapporteren.

Wat opvalt na internationale vergelijking is dat Vlaamse leraren voor bijna alle inhoudsdomeinen een minder grote behoefte aan professionele ontwikkeling aangeven dan de EU-14 en PISA top-6 landen, met enkel leerlingengedrag en klasmanagement als uitzondering. De hoofdreden om niet deel te nemen aan professionalisering blijkt de moeilijke combinatie met het werkschema te zijn, en die belemmering is zowel voor leerkrachten als voor schoolleiders groter geworden in vergelijking met de TALIS data van 2013.

Ook in de werkbaarheidsmonitor wordt gepeild naar individueel leren. Ongeveer 6% van de onderwijsprofessionals geeft daarin aan onvoldoende te kunnen leren in de job (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019). Leermogelijkheden van leerkrachten zijn bedreigd bij onvoldoende autonomie en routinematig werk (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2020). Voor collectief leren toont TALIS 2018 dat 34,4% (lager onderwijs) en 48,5% (1ste gr secundair onderwijs) van de leraren nooit gezamenlijk professioneel leren in hun school en dat 9,7% (LO) en 4.3% (SO) minstens 1 keer per maand collectief leert (Van Droogenbroeck et al., 2020). Deze laatste cijfers zijn voor beide onderwijsniveaus nergens zo laag als in Vlaanderen.

Collectief leren is nochtans erg belangrijk in het licht van veranderingsprocessen, omdat dit het leren van het individu verbindt met het leren van de organisatie (Schollaert, 2007). März en collega's (2017) brengen individueel en collectief leren met elkaar in verband om het mechanisme van duurzame veranderingen of schoolontwikkeling te kunnen begrijpen. Zij benadrukken het belang van de sociale interacties bij professionele ontwikkeling. Individueel leren wordt collectief leren en leren van de organisatie wanneer men via professionele sociale interacties nieuwe kennis en inzichten ontwikkelt die hun ingang vinden in de onderwijspraktijk. De bufferende werking van sociale relaties blijkt dus verder te reiken dan de werkbaarheidsindicator werkstress maar slaat ook op de leermogelijkheden van onderwijsprofessionals, zeker wat betreft het collectief leren.

Impact van veranderingsprocessen op de leermogelijkheden

Specifieke literatuur over impact van veranderingsprocessen op de mogelijkheden om te leren van leerkrachten zijn minimaal. In onderwijsonderzoek naar veranderingsprocessen richting zelfsturende teams geven enkele directies en leerkrachten aan dat er meer innovatief les- en werkgedrag is in het team en dat collega's leren van elkaars successen (Lamberts, 2018). Ook op schoolniveau rapporteert men voorzichtig positieve leerwinst, bv. op het vlak van verandercapaciteit. Over het leren in veranderingsprocessen merken Snoeck en Krüger (2007, in Krüger, 2010) kritisch op dat leerkrachten vinden dat ze te weinig sturing kunnen geven aan hun eigen beroepskwaliteit en het eigen leren, o.a. omdat veel onderwijsvernieuwingen van bovenaf door overheid en schoolleiding geïnitieerd worden.

De mogelijkheid om bij te leren in een veranderingsproces kan men ook in verband brengen met concepten als veranderbereidheid en verandercapaciteit. Veelbelovend in het licht van veranderingen is dat de meerderheid van de Vlaamse leraren aangeeft dat leraren op hun school openstaan voor veranderingen (TALIS, 2019; LO=80.6%; SO1ste gr.=63.7%), zoeken naar nieuwe manieren om problemen op te lossen (LO=84.0%; SO1ste gr.=71.4%), elkaar ondersteunen om

nieuwe ideeën toe te passen (LO=83.7%; SO1ste gr.=76.5%) en ernaar streven om nieuwe ideeën te bedenken met betrekking tot het lesgeven en leren (LO=80.2%; SO1ste gr.=69.8%).

Werkbaarheidsindicator 4: werk-privé balans

De combineerbaarheid van werk en privé vormt een 4^e indicator in de werkbaarheidsmonitor. Het wordt omschreven als “*de mate waarin de taakeisen in de werksituatie al dan niet belemmerende effecten hebben op de handelingsmogelijkheden in de thuissituatie*” (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019).

Werk-privé balans van leerkrachten in cijfers

Er zijn 23.7% onderwijsprofessionals die problemen ervaren in de werk-privé-balans en 7.2% met een problematische werk-privé balans (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2019). Werkdruk en emotionele belasting zijn hier risicofactoren, zo tonen de risicoprofielen van de onderwijssector aan (Bourdeaud’hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2017). Wat de werk-privébalans betreft, geeft het onderzoek naar tijdsbesteding (Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018) aan dat ’s avonds tussen 19.30 uur en 21.30 uur op elk moment minstens 30% van de leerkrachten aan het werk is. Ook op zondagavond is er een duidelijke werkpiek. Alles samen wordt 25 tot 30% van de werktijd in onderwijs gepresteerd buiten de zogenaamde kantooruren. Op woensdagnamiddag wordt er minder gewerkt, ook minder in het basis- dan in het secundair onderwijs.

Werkgerelateerde en privégerelateerde factoren

Het concept van de werk-privé-balans in de werkbaarheidsmonitor vertrekt van het idee dat er verstoringen ontstaan in de balans omwille van werkgerelateerde factoren. Verschillende onderzoekers benadrukken echter dat de werk-privé balans niet alleen beïnvloed wordt door werkeisen, maar evengoed door privé-gerelateerde eisen (Frone, 2003; Peeters, Montgomery, Bakker, & Schaufeli, 2005). Zo kunnen gebeurtenissen of situaties uit iemands privéleven er evengoed voor zorgen dat werk & privé moeilijk combineerbaar zijn. Een voorbeeld hiervan zijn gezinssituaties waarbij iemands’ kind (met specifieke onderwijsbehoeften) veel tijd of zorgen vragen. Volgens Peeters en collega’s (2005) dragen zowel werkeisen als privé-eisen bij aan het ontstaan van burn-out.

Impact van veranderingsprocessen op de balans werk-privé

Over de combineerbaarheid van werk en privé als gevolg van veranderingsprocessen werd geen specifieke literatuur gevonden.

De werkbaarheidsindicatoren als kapstok: aanpassingen voor dit onderzoek

Uit deze literatuurstudie blijkt dat de vier werkbaarheidsindicatoren herkenbare concepten zijn voor verschillende werksectoren, in het bijzonder ook voor onderwijs. Bovendien helpen deze indicatoren om het concept van werkbaar werk op een eenvoudige maar toch voldoende diepgaande manier te operationaliseren. De werkbaarheidsmetingen hebben ook al sinds 2004 data over werkbaarheid opgeleverd voor die vier indicatoren, wat toelaat om over de tijd en sectoren heen vergelijkingen te maken. Vanuit die argumentatie kiezen we voor dit onderzoek de vier werkbaarheidsindicatoren als kapstok om werkbaar werk in veranderingsprocessen te bestuderen (cf. onderzoeksvraag 1.2). We voorzien wel een aantal aanpassingen: Waar

werkbaarheidsbelevingsonderzoek in het verleden nogal eenzijdig focuste op negatieve aspecten van het werk (Bakker, 2001) wordt er in dit onderzoek gekozen voor een evenwichtige benadering van zowel positieve als negatieve elementen (Actieplan Werkbaar Werk, 2018). In plaats van de indicator “psychische vermoeidheid” wordt daarom gesproken van de “stress- en energiebalans”, waarin zowel positieve als negatieve stress en de balans tussen beide vervat zit.

De indicator ‘welbevinden op het werk’ roept mogelijk nog meer op dan enkel “werkbetrokkenheid en motivatie”. Voor de duidelijkheid wordt daarom in dit onderzoek gesproken van “betrokkenheid en motivatie”, i.p.v. het algemenere concept “welbevinden”.

Binnen dit onderzoek hanteren we volgende indicatoren van werkbaar werk:

Stress- en energiebalans

Betrokkenheid en motivatie

Leermogelijkheden

Balans werk-privé

Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?

Onderzoek of literatuur over bevorderende of belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen in onderwijs bestaat er, voor zover wij weten, nog niet. Daarom baseren we ons in deze literatuurstudie in de eerste plaats op inzichten over beïnvloedende factoren voor veranderingsprocessen in het algemeen en specifiek in onderwijs en daarnaast op onderzoek naar bepalende factoren voor werkbaar werk.

Tien bevorderende factoren voor veranderingsprocessen

Er bestaat relatief veel literatuur over succesfactoren van innovatie- en veranderingsprocessen in het algemeen. Stouten, Rousseay en De Cremer (2018) deden recent een review van de literatuur waarbij ze de vaakst genoemde succesfactoren uit populaire verandermodellen combineren met wetenschappelijke bevindingen uit onderzoek naar organisatieverandering. Met deze review leveren ze evidentie voor tien sleutelprincipes voor succesvolle veranderingen in organisaties. We gebruiken deze tien sleutelprincipes om de literatuurinzichten rond bevorderende en belemmerende factoren in veranderingsprocessen te beschrijven. De inzichten van Stouten en collega's (2018) handelen over veranderingsprocessen in het algemeen. Er bestaat uiteraard ook specifieke literatuur over succesfactoren in onderwijsinnovatie. In het overzicht hieronder hebben we beide inzichten geïntegreerd verwerkt. De tien sleutels staan niet in een bepaalde volgorde, zijn elk op zich belangrijk en dat gedurende het hele veranderingsproces. Voor enkele principes geldt wel dat ze eerder bij de start van de verandering doorwegen (bvb. verkennen van het probleem dat aanleiding geeft voor de verandering).

Wat opvalt is dat er enigszins overlap bestaat tussen de ‘fasen’ of deelprocessen van veranderingsprocessen die al eerder in dit rapport beschreven werden (cf. Supra, Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?) en factoren die daarbij bevorderend of belemmerend zijn. Dat is uiteraard niet zo vreemd, aangezien de essentiële fasen of processen van een verandering uiteraard gebaseerd zijn op succesfactoren voor verandering.

Sleutelprincipe 1: verkennen van het probleem dat aanleiding geeft voor de verandering

Om succesvol te veranderen is het belangrijk om informatie te verzamelen over de aanleiding van het veranderingsproces. In deze verkennende, diagnostische fase zijn twee soorten informatie van belang (Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018). Het gaat ten eerste om het verkrijgen van inzicht in de verandernood of urgentie (Armenakis & Harris, 2009; Regtering & van den Broek, 2011). Rousseau (2018, p. 4) stelt het als volgt: *“Asking questions kicks off the deliberate search for both information and understanding (not the same thing!), gathering intelligence to understand the need, opportunity or crisis. ... In contrast, shortcuts taken at the start often translate into frustration and failure later. Stopping the search process to soon can lead to solving the wrong problem.”* De mate waarin leerkrachten en directie de dwang of drang voelen in de organisatie heeft impact op het verloop van een veranderingsproces (Lamberts, 2018).

Daarnaast is het nodig informatie te verzamelen over condities of drempels die de implementatie van de verandering kunnen beïnvloeden (Rafferty & Restubog, 2017). Door het probleem vanuit verschillende perspectieven te verkennen, vergroot de kans dat het doel en de richting van de verandering gebaseerd is op een juiste inschatting van de organisatie en haar context (Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018). Dit is erg bepalend voor de veranderbereidheid van alle betrokkenen.

Sleutelprincipe 2: onderzoeken van de veranderbereidheid in de organisatie

De veranderbereidheid heeft te maken met de capaciteit van een organisatie en haar medewerkers om te voldoen aan de acties die nodig zijn voor een effectieve verandering (Stouten et al., 2018). Iemand's houding tegenover veranderingen wordt o.a. bepaald door de succeservaringen of mislukkingen bij veranderingen uit het verleden van de organisatie of school (Bordia, Restubog, Jimmieson & Irmer, 2011; Kelchtermans, 2018). Het letterlijk benoemen van vorige positieve ervaringen in de communicatie over de huidige verandering vergroot de kans op succes in de verandering. Organisaties die vooral te kampen hadden met negatieve veranderingsprocessen kunnen opnieuw vertrouwen opbouwen door bvb. openlijk te tonen hoe de huidige verandering anders is dan de vorige (Rafferty & Restubog, 2017). Ook het al dan niet beschikken over de nodige informatie om de verandering goed te begrijpen, over kansen om er zelf betekenis aan te geven en een actieve rol op te nemen in het proces, bepaalt de bereidheid tot veranderen en is een beïnvloedend element in succesvolle veranderingsprocessen (Adams & Gaetane, 2011; Coburn, Russel, Kaufman, & Stein, 2012). Ten tweede blijkt ook de hoeveelheid stress die iemand ervaart van invloed voor zijn of haar veranderbereidheid (Oreg, Vakola, & Armenakis, 2011; Vakola & Nikolaou, 2005). Wanneer veranderingsfactoren lijden onder stress zijn ze minder in staat om responsief te reageren op veranderingen en zich hiervoor extra te engageren (Meuris & Leana, 2016). De bereidheid om te veranderen heeft ten derde, ook te maken met de kwaliteit van het leiderschap,

nl. de capaciteit van leidinggevendenden om de verandering te leiden en implementeren (Schollaert, 2007; Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018; cf. super, sleutelprincipe 4).

Voor succesvol veranderen is het dus nodig om de veranderbereidheid in kaart te brengen op al deze verschillende niveaus en de verandercapaciteit te verhogen waar nodig (Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018).

Sleutelprincipe 3: uitzoeken van evidence-based interventies om de verandering aan te pakken

Een grondige oriëntatie op de verandernood geeft richting voor de aanpak van de verandering. In de klassieke verandermodellen geeft men echter zelden informatie over hoe men kan bepalen welke interventies geschikt kunnen zijn om het veranderdoel te bereiken (Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018). Op basis van bestaand wetenschappelijk onderzoek adviseren Stouten en collega's (2018) daarom om met zoveel mogelijk verschillende actoren van binnen en buiten de organisatie te spreken over mogelijke interventies. Mogelijk geschikte interventies kunnen vervolgens ook uitgetest worden door collega's uit de organisatie die rechtstreeks te maken hebben met de verandering. Ook evidentie uit onderzoek over de voordelen van een interventie, mogelijke risico's of effectieve implementatiestrategieën is hierbij waardevol. In de meeste situaties is een combinatie van interventies effectiever dan één enkelvoudige aanpak, zo blijkt (Dutton, Ashford, O'Neill, & Lawrence, 2001). Verder toont empirisch onderzoek dat interventies vooral waardevol zijn als ze stimulerend zijn voor de ontwikkeling van vaardigheden die gelinkt zijn aan de verandering, als ze kansen creëren om die vaardigheden in te oefenen in een ondersteunende context, en als ze betekenis en zin helpen geven aan de verandering (Bos-Nehles, Renkema, & Janssen, 2017; Marin-Garcia & Tomas, 2016). Het samen bespreken en uittesten van mogelijk geschikte interventies in de verandering blijkt dus ook een sleutel tot succesvol veranderen.

Sleutelprincipe 4: ontwikkelen van effectief leiderschap in de verandering

Leiders spelen een centrale rol in het succes van (onderwijs)innovaties (Bronneman-Helmers, 2007; Regtering & van den Broek, 2011; Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018). Hierbij is het belangrijk te beseffen dat leiderschap zich op vele niveaus van de organisatie kan bevinden, gaande van directieleden, naar middenmanagers tot werknemers met invloed op de werkvloer. Elk van deze leiders kan model staan in de verandering als veranderingsactor. Volgens Verschuren (2010) gaat het bij innovatie om een dynamisch en organisch samenspel tussen actoren, waarbij leiders soms initiatief nemen, maar het initiatief vaak ook overlaten aan anderen. Zo streef je naar gedeelde verantwoordelijkheden, wat de kans op succesvolle veranderingen verhoogt.

Belangrijke eigenschappen van leiders in de verandering zijn: betrouwbaar, ondersteunend, eerlijk en transparant over de aard van de verandering en het te volgen plan (Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018). Dankzij dit soort leiderschap ontstaat een veilige omgeving waar ruimte is voor inspraak, fouten maken en daaruit leren. Leiderschap in het licht van duurzaam veranderen in onderwijs komt neer op verbindend leiderschap, met oog voor sociaal kapitaal (Jones & Harris, 2014; März et al., 2017; Schollaert, 2007). Dat is het expliciet maken van de kennis, expertise en

vaardigheden aanwezig in een team en het stimuleren van het delen hiervan binnen de school (cf. Supra: inzetten op professionele interacties en sociale netwerken).

Onderzoek toont echter dat effectief leiderschap in veranderingen niet vanzelfsprekend is. Leaders worstelen vaak met de verschillende verwachtingen of eisen die veranderingen met zich mee brengen (Bryant & Stensaker, 2011). De vereiste leiderschapscompetenties zijn zelden zomaar aanwezig in een team en vragen expliciete training (Lam & Schaubroeck, 2000). Bovendien blijkt samenwerking tussen verschillende leiders in de verandering zeer waardevol, zeker indien ze complementair zijn aan elkaar in competenties en rollen (Battilana, Gilmartin, Sengul, Pache, & Alexander, 2010).

Sleutelprincipe 5: ontwikkelen en communiceren van de visie voor de verandering

Het belang van het uitschrijven van een visie in het kader van veranderingen wordt eensgezind beschreven in literatuur over veranderingsprocessen, zowel in het algemeen als specifiek in onderwijs (bv. Kotter, 1996; Lewin, 1948; Regtering & van den Broek, 2011; Schollaert, 2007; Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018; Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016; Van Acker en Demaertelaere, 2014; Wambacq, 2012). Uit onderzoek blijkt verder dat een toekomstvisie best een weerspiegeling is van een veranderdoel dat breed gedeeld en gedragen is in de organisatie (Derksen, de Caluwé, Rupert & Simons, 2014; Kleingeld, van Mierlo, & Arends, 2011; Lamberts, 2018), opgebouwd wordt vanuit de verschillende perspectieven van belanghebbenden en positieve overtuigingen bevat over de verandernood (Rousseau & Tijoriwala, 1999). Verder is het nodig dat die visie voortdurend en via zowel formele als informele kanalen gecommuniceerd wordt (Schollaert, 2007). Hiatt (2006) waarschuwt echter dat een te grote nadruk op de urgentie van de verandering, door hierover overmatig te communiceren, in sommige gevallen net de geloofwaardigheid van een verandering kan ondermijnen.

Sleutelprincipe 6: inzetten op professionele interacties en sociale netwerken

Verschillende onderwijsonderzoekers (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers & Geijssel, 2017; Regtering & van den Broek, 2011) geven aan dat de invloed van samenwerking, sociale interacties en netwerken op het succes of de duurzaamheid van een verandering erg groot is. Ook Ehlen en collega's (Ehlen, Van der Klink & Boshuizen, 2015) beklemtonen dat de invloed van kwaliteitsvolle sociale relaties op het verloop van een innovatieproces sterker is dan bv. formele projectplannen of innovatiedoelstellingen. Toch blijven sociale relaties of netwerken vaak onbesproken in de klassieke verandermodellen (Stouten et al., 2018). Derksen en collega's spreken in dit licht van ontwikkelruimte (Derksen, Blomme, de Caluwé, Rupert & Simons, 2014), nl. de ruimte om complexe taken zoals onderwijsvernieuwing succesvol aan te pakken. Ze definiëren dit als de sociale en mentale dynamische ruimte die ontstaat vanuit de interactie tussen mensen onderling en tussen mensen en hun omgeving. Vier elementen kunnen zorgen voor ontwikkelruimte voor een team: 1) het creëren van een gedeeld toekomstperspectief, 2) het reflecteren over hun proces en resultaten, 3) het samen organiseren en verantwoordelijkheid dragen (wie doet wat, wanneer, hoe en hoeveel tijd kost het; 4) in dialoog te zoeken naar betekenis.

Sociale netwerken spelen ook een rol met betrekking tot de bereidheid tot veranderen (Battilana & Casciaro, 2012; Lam & Schaubroeck, 2000). Verbindingen tussen mensen in een team zorgen ervoor dat mensen elkaar onderling beïnvloeden. Zo kan veranderbereidheid in een organisatie verhogen door actief in te zetten op relaties tussen collega's die de verandering steunen en zij die aan de zijlijn blijven of de verandering tegenwerken (Battilana & Casciaro, 2013).

Sleutelprincipe 7: inzetten op ondersteunende condities voor de implementatie van de verandering

Onder dit sleutelprincipe verzamelen Stouten en collega's (Stouten, Rousey & De Cremer, 2018). Ondersteunende condities voor de implementatie van de verandering. Het gaat om het inzetten op het bepalen van korte termijndoelen, het leren en de participatie van betrokkenen, eerlijkheid en rechtvaardigheid en overgangsstructuren die de verandering helpen waarmaken. Deze condities zijn bepalend voor het succes van de verandering en hebben zowel bij het begin als in de loop van het veranderingsproces hun invloed.

Bepalen van korte termijndoelen: Zeker bij complexe veranderingsprocessen is het stellen van korte termijn- of tussentijdse doelen belangrijk om verandering te realiseren en eventuele problemen met veranderbereidheid aan te pakken. Het bepalen van tussendoelen zowel voor individuen als op niveau van de organisatie is bevordend voor de implementatie van de verandering. Het helpt bovendien om conflicten tussen doelen of onenigheid over doelen tussen collega's in de organisatie naar boven te brengen (Szamosi & Duxbury, 2002). Tijdens het veranderingsproces zijn gestelde doelen ook nuttig om de vooruitgang in het proces te monitoren (Stouten, Rousey & De Cremer, 2018).

Leren: Leren is veranderen en veranderen is leren. Sterker nog, onderwijsvernieuwing kan enkel slagen als de school een lerende organisatie is, en als er naast individueel ook collectief leren is (Edwards, 2012; Goodyear, Casey, & Kirk, 2014; März et al., 2017; Schollaert, 2007). Nochtans wordt er in weinig verandermodellen aandacht geschonken aan 'leren' tijdens de verandering (Stouten, Rousey & De Cremer, 2018). Uit onderzoek blijkt dat een veilige leeromgeving vereist is, zeker voor het leren op niveau van de organisatie of een team (Kao, 2017). Hierbij is het belangrijk actief te kunnen leren, experimenteren en oefenen en ruimte te maken voor professionele interacties (März et al., 2017; Merchie, Tuytens, Devos, & Vanderlinde, 2016; cf. Supra: inzetten op professionele interacties en sociale netwerken). Uit onderzoek blijkt ook dat de veranderbereidheid toeneemt in dergelijke lerende omgevingen.

Participatie: Participatie wordt gedefinieerd als *“the perceived influence a given individual may exert within a particular decision domain”* (Nurick, 1982, p. 418). Participatie van betrokkenen in het veranderingsproces zorgt voor een verhoging van veranderbereidheid (Eby, Adams, Russell, & Gaby, 2000). Het is ook een middel om individuele vaardigheden die vereist zijn voor de verandering te versterken en het gevoel van self-efficacy te verhogen (Latham, Winters, & Locke, 1994). Ander onderzoek toont dat participatie belangrijk is om informatie te kunnen delen en feedback te kunnen verkrijgen (Wagner, 2009). Bevorderlijk

voor de participatie zijn contexten waarin individuen aangemoedigd worden om hun zorgen te uiten, beslissingen te nemen (Stouten, Rousey & De Cremer, 2018) en bepaalde zaken zelf aan te pakken (Knight et al., 2017). Het concept 'eigenaarschap' van de veranderingsactoren is hier op zijn plaats, nl. dat betrokkenen vanuit hun urgentie of verlangen naar de verandering een actieve rol willen en effectief krijgen tijdens het veranderingsproces (Butler, Schnellert, & MacNeil, 2015; Daly et al, 2010; März et al, 2017). Dat betekent dat ze ruimte krijgen om op een professionele manier de verandering zelf vorm en betekenis te geven.

Eerlijkheid en rechtvaardigheid: Uit meerdere studies blijkt hoe overtuigingen over de eerlijkheid en rechtvaardigheid van bvb. de beslissingen over de verandering of de manier waarop mensen behandeld worden in het veranderingsproces een impact hebben op het aanvaarden van de verandering en dus het succes van het veranderingsproces (Bernerth, Armenakis, Field, & Walker, 2007; Melkonian, Monin, & Noorderhaven, 2011; Rodell & Colquitt, 2009) en de getoonde inzet of betrokkenheid op de verandering van mensen in de organisatie (Bernerth, Armenakis, Field, & Walker, 2007).

Overgangsstructuren: Volgens Golden-Biddle (2013) vragen complexe veranderingen niet per se om een 'big bang' transformatie, maar eerder een graduele implementatie waarbij kleine experimenten, acties en initiatieven samen tot de verandering leiden. Het is daarom zinvol om tijdelijke structuren in de organisatie in te richten voor die kleine initiatieven, zoals bvb. een kernteam of een pilootproject, en zo de verandering stap voor stap te realiseren (Stouten, Rousey & De Cremer, 2018). Specifieke projecten, regels of experimenten kunnen gebruikt worden om de verandering uit te werken, uit te breiden en aan te passen waar nodig. Vaak bestaan er meerdere overgangsstructuren naast elkaar, met de bedoeling de volledige organisatie te kunnen bereiken en kennis en veranderingscapaciteit op te bouwen op alle niveaus (Westerlund, Garvare, Höög, & Nyström, 2015). Geschikte structuren voor de transitie omvatten uiteraard ook voldoende tijd, middelen en externe ondersteuning om de verandering waar te maken, zeker in het licht van duurzame veranderingen (Adams & Gaetane, 2011; Goodyear & Casey, 2015; Lambert, 2018; März et al., 2017; Regtering & van den Broek, 2011). Leidinggevenden spelen een belangrijke rol in het consolideren van deze transitie-structuren (Lamberts, 2018).

Sleutelprincipe 8: stimuleren van experimenten en kleine successen

Mini-experimenten en veranderingsprocessen op kleine schaal door de veranderingsactoren zelf zijn belangrijk voor effectieve veranderingen, omdat ze gelegenheid tot feedback scheppen, kansen creëren voor succeservaring en info opleveren om kleine aanpassingen te doen op basis van eerste praktijkervaringen (Reay, Golden-Biddle & Germann, 2006). Hierbij is het mogen fouten maken belangrijk of zelfs noodzakelijk om via bijsturing tot betere oplossingen te kunnen komen. 'Quick wins' en kleine successen geven veranderingsactoren inzicht in de mogelijkheden, de legitimiteit en de voordelen van een verandering (Goodyear & Casey, 2013; Mitra, 2009; Schollaert, 2007; Stouten, Rousey & De Cremer, 2018) en het delen van successen binnen de organisatie en naar buiten toe vergroot het draagvlak voor de verandering (März et al., 2017).

Sleutelprincipe 9: evalueren van het veranderingsproces en de impact van de verandering

Het regelmatig evalueren van het veranderingsproces is belangrijk voor succesvolle verandering. Evaluatie levert feedback op en geeft zicht op effecten van de verandering en mogelijke manieren om het veranderingsproces te verbeteren (Wiedner, Barrett, & Oborn, 2017). Om het succes van de verandering in beeld te brengen, is er aandacht nodig voor veranderingen in veranderbereidheid en -inzet, in competenties en effectiviteit en in de toepassing van nieuwe praktijken of experimenten (Goodyear & Casey, 2015; Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018). Volgens Derksen en collega's (2014) zijn succesvolle teams teams die de ruimte scheppen om o.a. te reflecteren over hun proces en resultaten, door theorie en praktijk aan elkaar te koppelen en vanuit verschillende perspectieven te kijken. Uit een recente review over onderwijsinnovaties (März et al., 2017) blijkt dat het monitoren van het veranderingsproces in praktijk nog maar weinig gebeurt en enkel met een focus op outputindicatoren, bv. de mate waarin de verandering effectief leidt tot een verhoogd welbevinden van leerlingen. Het evalueren van kwalitatieve procesindicatoren gebeurt nog helemaal niet. Dat levert nochtans belangrijke informatie op om het veranderingsproces bij te sturen.

Sleutelprincipe 10: duurzaam maken van de verandering

Duurzame veranderingen betekent integratie van de verandering in de systemen, procedures en cultuur van de organisatie (Schollaert, 2007; Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018). Het verder uitbouwen van ondersteunende condities kan helpen om de verandering duurzaam te implementeren en ze effectiever en efficiënter te maken over de tijd. Bovendien helpt deze duurzame integratie of institutionalisering van de verandering om de veranderbereidheid in de organisatie te verhogen (Kim et al., 2011). Eens nieuwe praktijken routine geworden zijn in de organisatie, vergroot namelijk de kans dat ook 'late adopters', actoren die initieel de verandering niet steunden, toch de verandering mee toepassen. März en collega's (2017) beklemtonen dat het duurzaam maken van een verandering in onderwijsinnovaties niet enkel aandacht vraagt van zodra de verandering geïmplementeerd wordt. Duurzame schoolontwikkeling start bij het begin en is een voortdurend proces van nauwgezet aanpassingen doorvoeren, zowel in de context als aan de verandering zelf en dit op basis van de feedback die men verkrijgt uit nauwgezette monitoring. Diepgaande professionele interacties waarbinnen het schoolteam betekenis geeft aan de verandering zijn hierbij cruciaal.

Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk

In de literatuur over werkbaar werk krijgen beïnvloedende factoren vooral aandacht onder de noemer 'risicofactoren'. Volgens de inzichten uit de werkbaarheidsmonitor maken volgende factoren het werk (on-)werkbaar: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie (of afwisseling in het werk), autonomie (of zelfstandigheid in het werk), ondersteuning door de direct leiding en (belastende fysieke) arbeidsomstandigheden (Bourdeaud'hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2019). Onderstaande tabel geeft een omschrijving van elk werkbaarheidsrisico.

Tabel 3. *Overzicht risico-indicatoren Vlaamse werkbaarheidsmonitor werknemers, uit Bourdeaud'hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2019, p. 11.*

Indicator	Omschrijving
Werkdruk	de mate van arbeidsbelasting vanuit kwantitatieve taakeisen, zoals werkvolume, werktempo, deadlines
Emotionele belasting	de mate van arbeidsbelasting vanuit contactuele taakeisen, inz. bij omgang met klanten (patiënten, leerlingen) of coördinatieopdrachten
Taakvariatie	de mate waarin de functie-inhoud een afwisselend takenpakket omvat en beroep doet op vaardigheden van werknemers
Autonomie	de mate waarin werknemers invloed hebben op de planning en organisatie van hun eigen werk – 'regelmogelijkheden'
Ondersteuning directe leiding	de mate waarin werknemers door hun rechtstreekse chef adequaat gecoacht en sociaal gesteund worden
Arbeidsomstandigheden	de mate waarin werknemers blootgesteld worden aan fysieke inconvenïenten in de werkomgeving en lichamelijke belasting

Een vergelijking van de cijfers van werkbaarheidsrisico's tussen de metingen van 2004 en 2019 (Bourdeaud'hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2019) toont een significante toename in risico's van werkdruk (met 41,1% onderwijsprofessionals in een problematische en 17,7% acuut problematische situatie) en emotionele belasting voor de onderwijssector (40,8% = problematisch; 10,2% = acuut problematisch). Beide risico's werden hierboven al grondiger toegelicht vanuit de literatuur over werkbaar werk (cf. supra "Welke impact hebben deze veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?").

Risico's die niet of bijna niet spelen in onderwijs zijn 'taakvariatie, autonomie, ondersteuning door leidinggevende en arbeidsomstandigheden (bvb. geluid, veiligheid, ...). Bijna 95% van de onderwijsprofessionals vindt genoeg afwisseling in de job. 88,7% ondervindt voldoende autonomie of regelmogelijkheden en 85,9% ondervindt voldoende ondersteuning door de directe leiding. Voor 96,8% zijn de arbeidsomstandigheden niet problematisch fysiek belastend.

Autonomie krijgt alvast een expliciete plaats in de principes van een innovatieve arbeidsorganisatie (IAO) (Van Hootegem et al., 2008; De Spiegelaere, Van Gyes, De Witte, & Van Hootegem, 2015). In tegenstelling tot een traditionele organisatie creëert een innovatieve arbeidsorganisatie logische, samenhangende gehelen van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden waarover een zelfsturend team de verantwoordelijkheid deelt, in plaats van het werk op te splitsen in aparte eenheden die naast elkaar functioneren. De zelfsturende teams krijgen 'speelruimte' en de capaciteit om dat proces zelf te regelen en dus te verbeteren waar nodig. Hiermee streeft men naar efficiënte, flexibele, innovatieve en duurzame organisaties door te werken aan de synergie tussen de kwaliteit van de organisatie en de kwaliteit van arbeid. Volgens de IAO-benadering zijn sterk leiderschap en horizontale coördinatiemechanismen erg belangrijk (<https://overheid.vlaanderen.be/innovatieve-arbeidsorganisatie>). De opdracht van het managementteam bestaat vooral uit het faciliteren van zelfsturing, van afstemming tussen teams en van collectieve besluitvorming.

Bovenstaande inzichten over bepalende factoren voor de werkbaarheid worden echter niet specifiek gelinkt aan veranderingsprocessen in onderwijs.

Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar veranderen

Het is duidelijk dat er recent relatief veel aandacht gaat naar werkbaar werk in onderwijs. Zeker het aspect van werkdruk en werkstress voor leerkrachten en directies vraagt en krijgt terecht aandacht van sociale media, beleid, schoolteams en onderzoekers. De verbinding tussen werkbaar werk in de specifieke context van veranderingen en veranderingsprocessen in onderwijs wordt echter nog maar zelden of niet gemaakt. Nochtans zijn scholen vandaag voortdurend bezig met innoveren en veranderen. Hoe men in veranderingsprocessen met aandacht voor werkbaar werk kan handelen, is de focus van dit onderzoek.

Bovenstaande verkenning van de literatuur laat enerzijds inzichten zien over succesfactoren voor veranderingsprocessen in het algemeen en specifiek in onderwijs en anderzijds risicofactoren voor werkbaar werk in het algemeen. Hieronder geven we het overzicht van deze bevorderende en belemmerende factoren.

Tabel 4. *Overzicht van bevorderende en belemmerende factoren*

10 sleutelprincipes voor succesvolle veranderingen in organisaties (Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018)	6 risico's voor werkbaar werk (Bourdeaud'hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2019)
<ul style="list-style-type: none"> • Verkennen van het probleem dat aanleiding geeft voor de verandering • Onderzoeken van de veranderbereidheid in de organisatie • Uitzoeken van evidence-based interventies om de verandering aan te pakken • Ontwikkelen van effectief leiderschap in de verandering • Ontwikkelen en communiceren van de visie voor de verandering • Inzetten op professionele interacties en sociale netwerken • Inzetten op ondersteunende condities voor de implementatie van de verandering • Stimuleren van experimenten en kleine successen • Evalueren van het veranderingsproces en de impact van de verandering • Duurzaam maken van de verandering 	<ul style="list-style-type: none"> • Werkdruk • Emotionele belasting • Taakvariatie (of afwisseling in het werk) • Autonomie (of zelfstandigheid in het werk) • Ondersteuning door de directe leiding (belastende fysieke) arbeidsomstandigheden

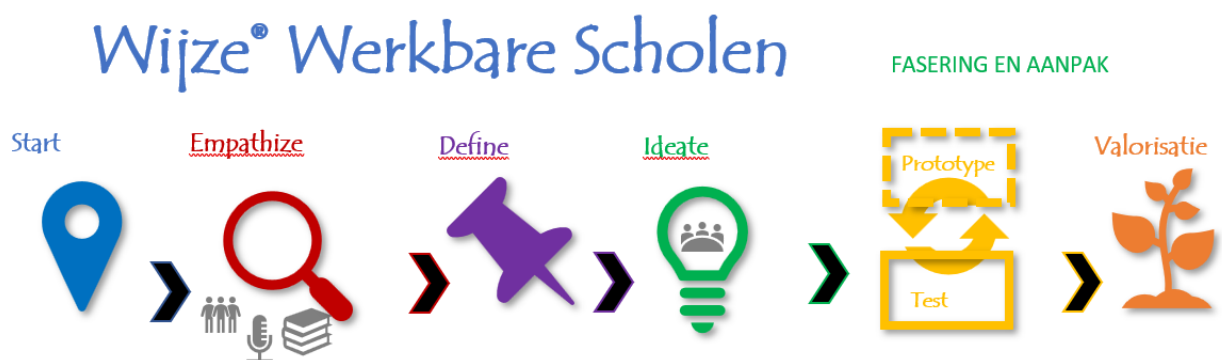
Het is mogelijk dat de twee soorten factoren samen ook van betekenis kunnen zijn voor werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen of korter: tijdens werkbaar veranderen. Er bestaan echter nog geen onderbouwde kaders over bepalende factoren voor werkbaar veranderen die als kapstok kunnen dienen voor dit onderzoek.

Methodologie

Design research: focus op de empathize en define fase

Om een antwoord te kunnen geven op de verschillende onderzoeksvragen, werd expliciet gekozen voor de methodologie van *design research* of ontwerponderzoek. Design research is immers een onderbouwde onderzoeksmethodologie om zowel diepgaande inzichten in de ervaring en noden van gebruikers te verwerven maar ook om nieuwe tools te ontwerpen (o.a. Brown, 2008, 2009; IDEO, 2015).

Design research bestaat uit verschillende onderzoeksfasen die elkaar opvolgen (zie Figuur 1): de empathize-, define-, ideate-, prototype- en testfase.



Figuur 1. Onderzoeksaanpak Wijze® Werkbare Scholen.

Het eerste luik van design research is een ‘empathize-fase’ waarin een diepgaand beschrijvend onderzoek gebeurt. Dit resulteert in een beter begrip van de gebruikers en een verbeterde probleembeschrijving, bepaald in de ‘define-fase’ (Hasso Plattner Institute of Design, 2012).

“Als ik 1 uur had om een probleem op te lossen, zou ik 55 minuten nadenken over het probleem en 5 minuten over de oplossing.” (Albert Einstein)

Om correcte en relevante data te verzamelen in de empathize fase en het thema werkbaar werk voor scholen in verandering te begrijpen, werd een verkennende vragenlijst met verdiepende casestudy gecombineerd.

Het tweede luik van het design research proces heeft als doel het ontwikkelen van nieuwe concepten en/of tools. Hierover is meer te vinden in rapport Deel 2. “Ontwerp van een wijze(r) voor werkbaar veranderen in scholen. Ideate-, prototype- en testfase.”

Zes centrale onderzoeksprincipes

In dit onderzoek staan zes onderzoeksprincipes centraal. Ze zijn gekozen en opgemaakt vanuit het uitgangspunt 'walk the talk', waarbij de onderzoeksmethodologie consistent is met wat het onderzoek beoogt en gelinkt is aan wat de participanten in hun eigen praktijk (zouden/moeten/kunnen) ervaren. Daarnaast zijn deze onderzoeksprincipes ook in lijn met de ervaring en expertise van het onderzoeksteam van de Arteveldehogeschool.

1 PARTICIPATIEF: Binnen design research (Plattner, Meinel, & Leifer, 2016) staat de gebruiker centraal en is er in elke fase een intensieve samenwerking met alle betrokkenen. De intensieve interactie met de gebruikers is de belangrijkste bron van onderzoeksdata. Dit garandeert dat de gebruikers zich betrokken voelen vanaf de start, dat onderzoekers voldoende het perspectief van de gebruikers meenemen, dat de ontwikkelde inzichten authentiek en doorleefd zijn en dat het eindproduct bruikbaar en gebruiksklaar is.

2 MULTI-PERSPECTIEF: Dit is één van de kenmerken van een onderzoekende houding (Bruggink & Harinck, 2012). We kiezen voor: a/ diverse perspectieven in de groep participanten (onderwijzend personeel, leidinggevend personeel, ondersteunend personeel, ..), b/ dubbelperspectief in de vragen, zowel op individu, als op het team in de organisatie en c/ diverse perspectieven vanuit literatuur.

3 WAARDEREND: De krachten in de diverse contexten en op verschillende niveaus worden actief bevraagd en meegenomen en de principes van waarderend onderzoek (Barrett, Fry, & Wittcock, 2012) worden sterk inzet in de onderzoeksmethoden.

4 ONTWIKKELINGSGERICHT: Toekomstgerichte ontwikkeling staat centraal, ook in onze onderzoeksmethodologie. Design research is per definitie ook actiegericht (Brown, 2011).

5 WERKBAAR: Er wordt expliciet een werkbare onderzoeksbenadering naar voor geschoven. De momenten van dataverzameling worden gericht gekozen, goed voorbereid en verlopen gefocust zodat deelname aan het onderzoek werkbaar is.

6 GEDRAGEN: Een vernieuwing kan niet zonder draagvlak, net zoals een wetenschappelijk onderzoek niet zonder draagvlak kan. We creëren draagvlak door transparante communicatie over de aanpak, het proces en de inzichten uit het onderzoek. Daarnaast zorgen we ervoor dat het onderzoek aantrekkelijk en aangenaam is voor de diverse actoren: o.a. door inspirerende werkvormen. Onderzoek mag en kan ook fijn en inspirerend zijn. Design onderzoek is hiervoor bij uitstek inspirerend (o.a. Brown, 2008; Hasso Plattner Institute of Design, 2012).

Exploratief vragenlijstonderzoek

De empathize fase in het design research werd aangevat met een verkennend vragenlijstonderzoek. Een vragenlijststudie of survey is een geschikte onderzoeksstrategie om snel en efficiënt een eerste verkenning bij de gebruikers te doen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016).

Het doel van dit vragenlijstonderzoek was om onbevangen en met een open blik het thema ‘veranderingsprocessen en werkbaar werk in scholen’ te exploreren en verkennend te begrijpen in antwoord op de eerste drie deelonderzoeksvragen:

- 1.1 Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?
- 1.2 Welke impact hebben deze veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?
- 1.3 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?

Omwille van de complexiteit van het onderzoeksthema was het de bedoeling om het perspectief van de gebruikers op een beschrijvende manier te inventariseren en het onderzoek op basis daarvan verder richting te geven.

De verzamelde inzichten over de realisatie, de impact en de beïnvloedende factoren van veranderingsprocessen, dienden in de eerste plaats om in de ‘define’-fase tot een verbeterd probleembegrip te komen. Daarnaast leidde de vragenlijst ook tot een pool van schoolteams in verandering waaruit de cases geselecteerd konden worden voor de daaropvolgende verdiepende casestudy. De vragenlijst was dus exploratief in een dubbele betekenis: ze exploreerde het onderzoeksthema vanuit het perspectief van de gebruikers en ze exploreerde mogelijke deelnemers voor het vervolg van het onderzoek.

De opbouw van de vragenlijst

De explorerende vragenlijst werd ontworpen op basis van de literatuurstudie. Vanuit die literatuurstudie werden belangrijke aspecten van werkbaar werk en veranderingsprocessen gefilterd in link met de drie deelonderzoeksvragen. Deze werden vertaald naar de inhoudelijke items voor de vragenlijst. Er werden items geformuleerd rond: de aanleiding en het doel van de verandering, belangrijke mijlpalen en onverwachte problemen, bepalende elementen, positieve en negatieve gevolgen van het veranderingsproces, elementen die wegen op het werk en elementen die trots maken, aandachtspunten voor toekomstige veranderingsprocessen.

De link tussen de onderzoeksvragen van voorliggend onderzoek en de vragenlijstitems, alsook de link met de geconsulteerde bronnen ter onderbouwing, wordt toegelicht in Bijlage 1. ‘opbouw van de vragenlijst’.

Het ontwerp van de vragenlijst verliep in twee fasen. Een eerste ontwerp werd grondig besproken met de stuurgroep van het project Wijze® Werkbare Scholen. Bij wijze van test werd deze ontwerpversie tegelijkertijd ook ingevuld door vier onderwijsprofessionals: een leerkracht uit het basisonderwijs; een beleidsondersteuner uit het buitengewoon secundair onderwijs begeleid door Flanders Synergy; een directeur van een school voor basisonderwijs begeleid door Flanders Synergy en een pedagogisch begeleider. Zij deelden hun bevindingen met de onderzoekers via een

interview, mail of telefonisch. De feedback vanuit de leden van de stuurgroep en de testpersonen (onderzoeksprincipe: participatief) werd gebundeld en verwerkt in een finale vragenlijst.

De vragenlijstitems kregen vorm in een digitale vragenlijst in FORMS. We startten met een inleidende duiding over het onderzoek, gevolgd door een informatiebrief met geïnformeerde toestemming, conform de richtlijnen van de algemene verordening gegevensbescherming.

Daarnaast peilden we ook naar een aantal feitelijke kenmerken van de school en van het veranderingsproces waarover de respondent rapporteert, in functie van de caseselectie in het vervolgonderzoek (onderwijsniveau, ligging en grootte van de school, onderwijsnet, tijdstip van de start van de verandering, met of zonder externe ondersteuning bij het veranderingsproces, enzovoort). Daarna volgden de eigenlijke vragen in een evenwichtige combinatie van gesloten en open vragen, met een graduele opbouw in moeilijkheidsgraad. De gesloten vragen waren van het type multiple response.

Om de motivatie voor het zorgzaam invullen zo hoog mogelijk te houden (onderzoeksprincipe: werkbaar), verdeelden we de vragen naar feitelijke kenmerken over het begin en einde van de vragenlijst. Na het verzenden van de antwoorden kregen de deelnemers een bedanktekst met informatie over de verdere stappen van het onderzoek.

Hier kan je [een voorbeeldversie van de vragenlijst](#) raadplegen.

Volgende QR-code geeft ook toegang:



Verspreiding & deelnemers van de vragenlijst

Met de steun vanuit het Departement Onderwijs en Vorming, de leden van de stuurgroep en contacten binnen het netwerk van de Arteveldehogeschool, werd de vragenlijst digitaal verspreid langs verschillende kanalen (onderzoeksprincipe: multi-perspectief), voornamelijk via nieuwsbrieven. Scholen begeleid door Flanders Synergy werden individueel uitgenodigd voor de bevraging via mail. Oorspronkelijk was dit onderzoek namelijk in de eerste plaats gericht op scholen begeleid door de ‘slimme of warme scholen projecten’ van Flanders Synergy (cf. Workitects). Zij begeleiden scholen in het organiseren van ‘teams rond leerlingen’ en dit als een mogelijk antwoord op de noden die de school ervaart met betrekking tot haar leerlingen en haar medewerkers. De focus op slimme of warme scholen werd echter na overleg met de stuurgroep van dit onderzoek uitgebreid naar een focus op ‘elke school in verandering’.

De vragenlijst kon ingevuld worden tussen 15 november 2018 en 15 januari 2019. In deze periode vulden 73 respondenten de vragenlijst in. Hun antwoorden werden geregistreerd en geanalyseerd. Het betrof hier zowel directies, leerkrachten, onderwijsmedewerkers met een coördinerende functie of een ondersteunende functie, als pedagogisch begeleiders. De deelnemers waren afkomstig uit de verschillende Vlaamse provincies en representeerden alle onderwijsniveaus (basisonderwijs met zowel kleuter- als lager onderwijs, secundair onderwijs en volwassenenonderwijs). Ook de verschillende onderwijsnetten werden bereikt (vrij gesubsidieerd

onderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs en het gemeenschapsonderwijs) en zowel respondenten uit kleine, middelgrote als grote scholen deelden hun ervaringen. Er was ook diversiteit in de duur van de veranderingsprocessen waarover de respondenten de vragenlijst invulden (van minder dan 1 schooljaar gestart tot meer dan drie schooljaren geleden gestart).

In Bijlage 2 ‘achtergrondinformatie deelnemers vragenlijstonderzoek’ wordt de rijkdom van de deelnemers aan de vragenlijst in detail weergegeven.

Analyse van de vragenlijst

BESCHRIJVENDE KWANTITATIEVE ANALYSE

De feitelijke gegevens van de 73 deelnemende respondenten en hun context (zie items in Bijlage 2) werden via een beschrijvende kwantitatieve analyse verwerkt door de frequenties van antwoorden te registreren, zowel in tekstvorm als visueel in staafdiagrammen. Ook de gesloten vragen werden kwantitatief verwerkt door frequenties per antwoord in kaart te brengen. De vragen waarin meerdere items konden worden aangeduid, werden over alle antwoorden heen verwerkt om zicht te krijgen op de meest en de minst voorkomende antwoorden. De afzonderlijke resultaten hiervan zijn terug te vinden in Bijlage 3 ‘overkoepelende analyse randvoorwaarden’, Bijlage 4 ‘elementen die nog meer aandacht vragen’, Bijlage 5 ‘negatieve impact’, Bijlage 6 ‘positieve impact’ en Bijlage 7 ‘onverwachte problemen’.

BESCHRIJVENDE ANALYSE

De open vragen uit de vragenlijst werden kwalitatief gecodeerd en geanalyseerd via NVIVO 12PRO (2018). Dit gebeurde voor de drie deelonderzoeksvragen op een andere manier, afhankelijk van wat de literatuurstudie aan theoretisch kader opleverde. Dit leidde tot een combinatie van deductieve of theoriegedreven data-analyse en inductieve of datagestuurde data-analyse (Maso & Smaling, 1998) of wat Van Staa en Evers (2010) benoemen als analysetriangulatie: verschillende analysetechnieken om binnen een dataset op zoek te gaan naar betekenis.

- De data uit de vragenlijstitems gelinkt aan onderzoeksdeelvraag 1.1 (zie Bijlage 1) werden eerst deductief geanalyseerd met een vooraf gedefinieerde codestructuur op basis van de gedetecteerde relevante items uit de literatuurstudie: de aanleiding en verandernood, het veranderdoel, de betrokkenen bij de verandering (zowel initiatiefnemers, de schoolleiding, het kernteam, veranderingsactoren als kritische vrienden), en de processen van verandering. Daarna werd binnen deze categorieën vanuit een inductieve benadering een verdere analyse uitgevoerd om de rijkdom van de data verder te bevatten.
- De data uit de open vragen gelinkt aan onderzoeksdeelvraag 1.2 (zie Bijlage 1) werden deductief geanalyseerd met een vooraf gedefinieerde codestructuur op basis van het theoretisch kader rond werkbaarheid: motivatie en betrokkenheid, leermogelijkheden, stress- en energiebalans en werk-privé balans.
- De data uit de open vragen gelinkt aan onderzoeksdeelvraag 1.3 (zie Bijlage 1) werden geanalyseerd vanuit een open en inductieve benadering omdat de literatuurstudie nog geen duidelijke beïnvloedende factoren opleverde in relatie tot werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen. Voor deze onderzoeksvraag werd echter de inductieve analyse van de data uit de case study als leidraad voor de rapportage gebruikt. De resultaten van de

vragenlijst werden hier nadien aan toegevoegd. De integrale inductieve analyse van de vragenlijst is op aanvraag beschikbaar bij de onderzoekers.

Voor de inductieve data-analyse werd gewerkt met een open codering: vanuit de data kwamen de onderzoekers tot een omvattende en betekenisvolle codestructuur, nl. vanuit een grounded theory benadering (Strauss & Corbin, 1990). Het doel was om inzicht te ontwikkelen op basis van de dingen die mensen zelf ervaren, in plaats van bestaande theorieën te bewijzen of te ontkrachten (Brown, 2018). Cyclisch werken of het constant vergelijken (Mortelmans, 2018) was hierin centraal. We vergeleken de antwoorden van de respondenten per vraag en brachten deze samen in betekenisvolle categorieën.

De inductieve data-analyse gebeurde zowel voor 1.1 als 1.3 op een gelijkaardige manier. Per vraag werd de diversiteit aan antwoorden eerst in zijn geheel bekeken door twee onderzoekers. Vanuit een open blik maar zo dicht mogelijk bij de beschrijvingen in de vragenlijst en het theoretisch kijkkader werden patronen en thema's uit de data gefilterd.

Omdat de open vragen naar veranderingen en de beleving ervan relatief veel verschillende antwoorden opleverden, vermoedelijk omdat veranderingsprocessen erg context- en persoonsgebonden ervaren worden, volstond één categorisering niet om de antwoorden te coderen. Er werd per vraag gewerkt met meerdere categorieën van codes zodat elke respons ergens kon ondergebracht worden en de data op een zo rijk mogelijke manier konden weergegeven worden.

De eerste periode van data-analyse leverde na overleg een aantal ontwerpcodes op waarmee de antwoorden konden samengevoegd worden tot betekenisvolle delen zonder de rijkdom ervan te verliezen. Daarbij werd ook beslist of sommige codes gecombineerd konden worden in overkoepelende categorieën. Dit voorstel voor de codestructuur werd daarna nogmaals besproken in het volledige onderzoeksteam. De verschillende codes werden vervolgens met twee onderzoekers kritisch bekeken, afgetoetst en gefinaliseerd, wat de validiteit ten goede kwam. Hierna gebeurde de finale analyse en codering door één van de onderzoekers in NVivo. Alle data uit de vragenlijst werden gecodeerd tot een punt van saturatie werd bereikt. Elke respons kon onder meerdere codes of categorieën van codes gecodeerd worden, maar elke respons is wel zeker één keer gecodeerd.

Op het einde van de vragenlijst was ook een open veld voorzien voor 'andere opmerkingen' die de respondent nog kwijt wou. De antwoorden uit dit veld zijn meegenomen in de bovenstaande velden waar die van toepassing waren. Hetzelfde geldt voor antwoorden van respondenten die verwezen naar een andere vraag: het antwoord werd dan meegenomen bij de inhoud die van toepassing was.

Validiteit en betrouwbaarheid in de vragenlijststudie

De betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijststudie werd in de ontwerpfase gerealiseerd door de vragenleidraad te baseren op wetenschappelijk onderbouwde literatuur (zie Bijlage 1) en deze pas na een test bij diverse onderwijsprofessionals – die de vragen beoordeelden op hun relevantie en begrijpbaarheid - definitief af te werken.

In de verspreidingsfase van de vragenlijst werd via diverse kanalen en ‘brugfiguren’ een grote groep van respondenten aangesproken. De bereikte groep onderwijsprofessionals (zie Bijlage 2) geeft een representatief beeld van veranderingsprocessen, scholen en medewerkers.

In de fase van data-analyse werd de betrouwbaarheid gewaarborgd doordat de data in eerste instantie door twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar werd geanalyseerd en vergeleken. De validiteit van de data werd gerespecteerd door in de data-analyse erg dicht bij de originele beschrijvingen van de respondenten te blijven. Ook de toegepaste analysetriangulatie vergroot de interne validiteit (Van Staa & Evers, 2010) door vanuit een combinatie van deductie en inductie tot meer complete inzichten en een dieper begrip te komen. Daarnaast was er ook collegiaal consult en kritisch overleg over de data met collega onderzoekers die ervaring hebben met onderwijsverandering. Pas daarna werd een finale codestructuur beslist en werden de data verder door één onderzoeker geanalyseerd.

Tijdens het overleg met de onderzoekers werd beslist om een item binnen een vraag weg te laten om de validiteit te garanderen. Het betreft het item ‘welbevinden en motivatie’ bij de vraag naar negatieve impact (Bijlage 5) en de vraag naar positieve impact (Bijlage 6). Dit item leverde geen eenduidige resultaten op: het bevat een dubbele inhoud, welbevinden én motivatie, maar het is vooral niet helder of respondenten deze vraag invulden in verwijzing naar het welbevinden van leerkrachten of van leerlingen. Dit is gelinkt aan het feit dat veel respondenten beschreven dat het doel van hun veranderingsproces net was om het welbevinden van leerlingen of leerkrachten te verhogen.

Het ethisch aspect van dit vragenlijstonderzoek werd gegarandeerd door nauwkeurige en begrijpelijke informatie te verschaffen aan alle deelnemers over het onderzoeksopzet, hun toestemming te vragen (informed consent) en hen nadien begrijpelijk te informeren over de onderzoeksdata die werden meegenomen. We verwerken de data anoniem en respectvol (volgens algemene verordening gegevensbescherming, volgens de overeengekomen modelbepalingen).

Casestudy

Na het vragenlijstonderzoek werd de empathize fase (design research) vervolgd met een verdiepend casestudy onderzoek. Het doel van de casestudy was om veranderingsprocessen en werkbaar werk in scholen diepgaand te begrijpen, opnieuw vanuit het perspectief van de betrokkenen zelf (cf. de vragenlijst) maar met aandacht voor de relatie tussen het individueel perspectief en de context van de school. Een casestudy is net hiervoor een geschikte onderzoeksstrategie omdat het diepgravend onderzoek mogelijk maakt en de aandacht voor processen en relaties in een natuurlijke omgeving mogelijk maakt (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2016).

Het casestudy onderzoek bestond uit een diepgaande verkenning van 10 cases. De cases werden opgevat als scholen of scholengroepen.

Door te werken met cases op het niveau van scholen, was het mogelijk om naast individuele belevingen ook inzicht te krijgen in organisatie- en structurele elementen én de interactie tussen individuen en contexten. Zoals März en collega’s (2017) benadrukken is een succesvolle onderwijsvernieuwing immers niet louter het resultaat van individuele acties maar zijn net de

interacties tussen individuen en de structuren waarbinnen die interacties plaats vinden, doorslaggevend. Schoolorganisaties en -processen kunnen pas begrepen worden door het samenspel van zowel de individuen als de structuren waarin ze functioneren te verkennen (oa Coburn, 2004; Hallett, 2010; März, 2014; März, Kelchtermans, & Dumay, 2016).

Binnen elk van de tien cases werd een onderzoeksdag georganiseerd met zowel individuele als groeps gesprekken. Voorafgaand aan die onderzoeksdag vond er een verkennend gesprek plaats met een belangrijke informant over het veranderingsproces en de schoolcontext (vaak was dit de directie al dan niet samen met een of meerdere leden van het kernteam van de verandering).

Onderbouwing van de casestudy

Aangezien het vragenlijstonderzoek reeds een inzichtelijk en volledig beeld opleverde in antwoord op de manier waarop scholen veranderingsprocessen realiseren, werd onderzoeksdeelvraag 1.1 enkel in het verkennend gesprek met de scholen meegenomen: de aanleiding en de verandernoden, het veranderdoel, de betrokkenen (zowel initiatiefnemers, het kernteam, veranderingsactoren als kritische vrienden) en het proces.

Omdat de vragenlijststudie eerste sporen opleverde in antwoord op deelonderzoeksvragen 1.2 en 1.3 maar net deze vragen nog meer verdiepend inzicht vroegen, werd in de casestudy nadruk gelegd op dataverzameling met betrekking tot de impact van veranderingsprocessen op werkbaar werk en de beïnvloedende factoren voor processen van werkbaar veranderen. Volgend referentiekader werd daarbij gebruikt:

- Voor de operationalisering van de impact op werkbaar werk werd de conceptualisering van Bourdeaud’hui, Janssens en Vanderhaege (2004; 2019) bijgesteld op basis van de literatuurstudie. Volgende werkbaarheidsindicatoren werden gebruikt: stress- en energiebalans, motivatie en betrokkenheid, leermogelijkheden en werk-privé balans.
- De randvoorwaarden voor werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen werden open bevraagd omdat de literatuurstudie geen duidelijk referentiekader opleverde. De risicofactoren, horend bij het theoretisch kader van Bourdeaud’hui en collega’s (2004), werden mee in beschouwing genomen: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning van de leiding en arbeidsomstandigheden.

Deelnemende scholen en medewerkers

De tien scholen voor de casestudy werden geselecteerd uit de deelnemers van de vragenlijst.

Als eerste stap, werd een analyse uitgevoerd van de antwoorden van de respondenten die in de vragenlijst hadden aangeduid dat ze niet verder gecontacteerd wilden worden voor het vervolg van het onderzoek ($n = 9$). Op die manier werd bekeken of we niet één bepaalde soort informatie zouden missen in de case studies, wat de validiteit van ons onderzoek in gedrang zou brengen. De analyse toonde dat de respondenten die deelname aan vervolgonderzoek weigerden verschillende functies op scholen vervulden, dat ze afkomstig waren uit scholen met verschillende onderwijsniveaus en van verschillende onderwijsnetten in verschillende provincies. Hun respons bood een goede balans van zowel negatieve als positieve ervaringen en er waren verder geen significante vermeldingen of antwoorden die afweken van de respondenten die verder zouden deelnemen aan het onderzoek. De ‘weigeraars’ bleken hun verdere deelname aan het onderzoek te stoppen omwille van

persoonlijke reden en inschatting en niet omwille van bepaalde kenmerken van veranderingsprocessen gelinkt aan de onderzoeksvragen. We konden dus besluiten dat we valide data konden verzamelen door cases te selecteren uit de respondenten die doorgingen met het vervolg van het onderzoek.

Als tweede stap, werden tien scholen geselecteerd uit de lijst van bereidwillige respondenten ($n = 63$) op basis van purposeful sampling, waarbij maximale variatie op de volgende criteria werd nagestreefd: onderwijsniveau, onderwijsnet, ligging van de school, grootte van de school, start van het veranderingsproces, ondersteuning door (project warme scholen, project slimme scholen, andere of geen), variatie op kenmerken in het veranderingsproces (gelinkt aan de werkbaarheidsindicatoren en organisatiekenmerken). Eén van de tien cases was een scholengroep. De eerste tabel in Bijlage 8 toont de diversiteit van de deelnemende scholen.

Als derde stap, werd de directie van elke geselecteerde case minstens tweemaal telefonisch gecontacteerd. De eerste maal om hen te informeren over het onderzoek en hen uit te nodigen om één van de 10 cases te worden. Daaropvolgend kregen ze de nodige informatie via mail toegestuurd zodat zij hun team konden informeren en raadplegen (onderzoeksprincipe: gedragen). In een tweede (en soms derde) gesprek werden bijkomende vragen beantwoord en werd indien mogelijk de deelname bevestigd. We legden daarbij onmiddellijk een afspraak voor een verkennend gesprek vast met iemand die het best geplaatst bleek om ons te informeren over de school en het veranderingsproces. Dat was in alle cases de directie, soms aangevuld met één of enkele leerkrachten of beleidsondersteuners. De telefonische contacten van de 10 cases gebeurden door één onderzoeker.

De rekruteringsfase splitsten we op in twee perioden. We contacteerden eerst vijf cases en legden onderzoeksdata vast. Nadat de eerste 5 scholen verkend waren, contacteerden we de volgende 5 cases. Die getrapte werkwijze gaf ons de kans om de kenmerken van de cases uit de survey te dubbelchecken op correctheid en bij de selectie van de laatste 5 cases rekening te houden met kenmerken die eventueel nog te weinig vertegenwoordigd bleken in de steekproef. Om 10 geschikte cases bereid tot deelname te vinden was het nodig om 12 scholen te contacteren.

De individuele deelnemers werden per school in overleg bepaald in functie van een zo groot mogelijke variatie aan respondenten. In totaal werden 124 verschillende respondenten bereikt met een grote diversiteit in functies en rollen, leeftijd, opleidingsniveaus en -achtergrond, jaren ervaring in onderwijs en in hun huidige (functie op)school en voorafgaande werkervaring. De grafieken in Bijlage 8 illustreren de diversiteit in de groep onderwijsprofessionals/respondenten. In het totaal werden 10 verkennende gesprekken, 62 individuele interviews en 11 focusgroepen afgenomen.

Onderzoeksaanpak casestudy

Een gedetailleerde beschrijving van de onderzoeksaanpak is toegevoegd in Bijlage 9.

Tijdens een voorbereidingsfase werden diverse onderzoeksinstrumenten ontwikkeld: informatiebrieven, toestemmingsformulieren en gespreksleidraden.

De gespreksleidraden voor de verkennende gesprekken, de individuele interviews en de focusgesprekken waren gebaseerd op de literatuurstudie (zie Bijlage 9) en werden in drie grote topics ingedeeld: de impact van de verandering op de beleving van werkbaar werk, de

belemmerende factoren in relatie tot werkbaar werk en de bevorderende factoren in dit proces. Daarnaast werden optionele vragen geformuleerd om door te vragen indien respondenten te weinig diepgaand of te weinig breed zouden antwoorden.

Er werden methodieken ontwikkeld om een aangename en veilige sfeer te creëren zoals een opwarmer en een afsluiter (*onderzoeksprincipe: gedragen*) en werkmaterialen om de gesprekken kracht bij te zetten door bv. visualisatie, een historielijn, foto's die 'ik en de verandering' verbeelden, 'pluimen uitdelen', 'geld inzetten', ...

Na een testgroep met onderwijsprofessionals werd het volledige onderzoeksinstrumentarium op punt gezet en samengevoegd tot een helder en overzichtelijk onderzoeksmenu voor scholen.

Vervolgens werd in elk van de tien scholen een verkennend gesprek gehouden om informatie te verzamelen over de schoolcontext, het schoolteam en de realisatie van het veranderingsproces (gelinkt aan deelonderzoeksvraag 1.1). Dit leidde tot een samenvattend document "De verandering in 1 oogopslag" met gegevens over de aanleiding, de initiatiefnemers, het veranderdoel, de veranderactoren en de veranderingsprocessen. Die samenvattende oogopslag diende als basis voor verdere dataverzameling in de vervolggesprekken. Tijdens dit verkennend gesprek werd in overleg met de directie ook het agenda van de onderzoeksdag concreet gepland en ingevuld met de namen van de respondenten voor de individuele gesprekken (*onderzoeksprincipe: multi-perspectief*).

Per casus gebeurde de eigenlijke dataverzameling op een volledige onderzoeksdag, volgens de principes van guerrilla-onderzoek (Verdonschot, de Jong, & van Rooij, 2006). Door op 1 dag per school alle data te verzamelen, was deelname aan het onderzoek haalbaar (*onderzoeksprincipe: werkbaar*) en konden zoveel mogelijk actoren (leraren, schoolleiding, administratief personeel, ondersteuners, ...) bij het onderzoek betrokken worden. Het voordeel is dat er op die manier vanuit diverse perspectieven (*onderzoeksprincipe multi-perspectief*) antwoorden verzameld en gevalideerd konden worden op 1 dag. Bovendien werden mensen in hun eigen werkcontext aangesproken, waardoor ze sneller tot de kern kwamen en waardoor het onderzoek meer ging leven in de betrokken organisaties (*onderzoeksprincipe: gedragen*). In twee casussen werd de onderzoeksdag om organisatorische redenen opgesplitst in twee halve dagdelen en kwam het onderzoeksteam dus twee keer ter plaatse. De onderzoeksdagen gingen door tussen 30 april 2019 en 1 oktober 2019.

Elke onderzoeksdag werd uitgevoerd door twee onderzoekers zodat individuele gesprekken parallel konden gevoerd worden en er tussenin overleg kon plaats vinden om meteen te reflecteren en data te analyseren. De onderzoeksdag bestond uit een reeks individuele interviews (4 tot 8) van ongeveer 1 uur en 1 (of 2) focusgroep met 2 tot 9 deelnemers van ongeveer 2 uur. Afhankelijk van de grootte van het schoolteam werden er meer of minder gesprekken ingepland. Van elk gesprek werd met toestemming van de deelnemers een audio opname gemaakt. De individuele interviews gebeurden door 1 onderzoeker. De focusgroep werd begeleid door twee onderzoekers: één onderzoeker als moderator en één onderzoeker als live verslagnemer. Tijdens de focusgroepen werd de interactie tussen de deelnemers als meerwaarde benut om diepgang en breedte in de dataverzameling te realiseren (*onderzoeksprincipe: participatief*).

Alle gesprekken, zowel de interviews als de focusgroepen, waren opgebouwd volgens een gelijkaardige 6-ledige structuur in functie van dataverzameling (zie Bijlage 9). Er werd steeds gespeeld naar de subjectieve beleving van de respondenten, wat door ons onderzoeksinstrumentarium ook

werd uitgelokt. Er werd voldoende diepgang gecreëerd door concrete voorbeelden te vragen en uit te diepen. Daarnaast werd ook voldoende ruim bevraagd door reacties van andere teamleden, effecten op schoolniveau en structurele condities te bevragen.

Elke onderzoeksdag eindigde met een korte terugkoppeling van de verzamelde onderzoeksdata naar alle geïnteresseerden uit de school. Deze toets garandeerde op die manier dat de onderzoeksdag met valide data kon afgesloten worden, maar had tegelijk ook het doel om de school te waarderen voor hun tijd en inbreng in het onderzoek (*onderzoeksprincipe: waardierend*). Meer informatie en argumentatie voor deze manier van werken is in Bijlage 9 te vinden.

DATAVERZAMELING

Elke onderzoeksdag leverde per school kwalitatieve data op individueel niveau op: verslagen van alle individuele interviews en verslag van de focusgroep(en). De verslagen van de focusgesprekken werden tijdens de onderzoeksdag zelf letterlijk uitgeschreven. De individuele interviews werden na de onderzoeksdag herbeluisterd en uitgeschreven door de betrokken onderzoeker.

Elke onderzoeksdag leverde per school ook kwalitatieve data op schoolniveau op: het verslag van het verkennend gesprek, het document met 'de verandering in één oogopslag', een samenvattende casusbeschrijving vanuit de indicatoren van werkbaar werk, de PowerPoint met terugkoppeling en reflectie op de verzamelde data, inclusief validering (aanvullingen, reflecties, ...) door de deelnemers.

Het verkennend gesprek en het document met de verandering in 1 oogopslag werden telkens voorafgaand aan de onderzoeksdag uitgeschreven. Het terugkoppelingsdocument werd opgemaakt tijdens de onderzoeksdag doorheen reflectiemomenten tussen de betrokken onderzoekers. De samenvattende casusbeschrijving werd gemaakt na het uitschrijven van alle verslagen (interviews en focusgroepen). Tijdens de individuele gesprekken en de groepsgesprekken werd namelijk vastgesteld dat er verschillen zijn in hoe respondenten de contextfactoren binnen één zelfde veranderingsproces beleven en beschrijven. Waar de ene respondent aangaf dat het vernieuwingsproces goed gestuurd was, bleek voor een andere respondent de vernieuwing net aan te voelen als een proces zonder sturing. Ook Skaalvik en Skaalvik (2009) toonden in hun onderzoek aan dat leerkrachten onderling verschillen in hun beoordeling van elementen van de schoolcontext.

Data-analyse casestudy

Net zoals bij de vragenlijststudie werd ook in de verwerking van de casestudy geopteerd voor analysetriangulatie waarbij zowel deductieve als inductieve benadering werden gecombineerd (Maso & Smaling, 1998; Van Staa & Evers, 2010) afhankelijk van de beschikbare theoretische kaders vanuit de literatuurstudie. De drie deelonderzoeksvragen stuurden de data-analyse. Finaal werden alle data gecodeerd en geanalyseerd via NVIVO 12PRO (2018) met de afgesproken codestructuren.

KWALITATIEVE ANALYSE VAN DATA MET BETREKKING TOT DE REALISATIE VAN VERANDERINGSPROCESSEN (VRAAG 1.1)

De dataset werd deductief geanalyseerd op zoek naar de factoren die de realisatie van veranderingsprocessen omvatten, voortvloeiend uit de literatuurstudie: de aanleiding en verandernoden, de veranderdoelen, de betrokkenen bij de verandering (zowel initiatiefnemers, de

schoolleiding, het kernteam, veranderingsactoren als kritische vrienden) en de processen van verandering.

Deze data waren beperkt omdat dit ook in het opzet niet de focus van de casestudy was (zie supra). De data, grotendeels afkomstig uit het verkennend gesprek, waren voornamelijk aanvullend bij de data uit de vragenlijststudie. De casestudy resulteerde wel in tien casusbeschrijvingen als afzonderlijk resultaat (zie resultatensectie).

KWALITATIEVE ANALYSE VAN DATA MET BETREKKING TOT DE IMPACT VAN VERANDERINGSPROCESSEN OP WERKBAAR WERK (VRAAG 1.2)

De dataset werd deductief geanalyseerd met een codestructuur vanuit de literatuurstudie gelinkt aan de vier indicatoren van werkbaar werk. De codes ‘stress- en energiebalans’, ‘motivatie en betrokkenheid’, ‘leermogelijkheden’ en ‘werk-privé balans’ werden toegepast zowel op individueel niveau als op niveau van het team in de organisatie.

Na deze deductieve analyse stelden we vast dat niet alle data konden ondergebracht worden in deze vier codes. Vanuit een open en inductieve blik bleken de data in de restcategorie nog een aanvullende code op te leveren, namelijk: betekenisvol voor het leren van leerlingen. Deze code gaat over de impact van veranderingsprocessen op de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben van betekenis te kunnen zijn voor het leren van leerlingen. De dataset overtuigt dat dit een belangrijke toevoeging is en een relevante indicator voor werkbaar veranderen in onderwijs, wat ook in literatuur wordt bevestigd. Zo concludeert o.a. Vermeir (2019) dat de persoonlijke opvattingen over goed onderwijs en de betekenisconstructie door onderwijsbetrokkenen een belangrijke rol spelen in de implementatie van vernieuwing (Zie ook, März et al., 2017). Kelchtermans (2005) en Ballet (Ballet & Kelchtermans, 2008b; 2009) spreken in dat verband van de morele verplichting ten aanzien van leerlingen en veranderingen. Het is voor leerkrachten bijna onmogelijk om een verandering te negeren wanneer blijkt dat de leerlingen er beter kunnen van worden, op vlak van welbevinden of leerwinst; het niet aangaan van die uitdaging zou voor hen aanvoelen als het in de steek laten van de leerlingen.

KWALITATIEVE ANALYSE VAN DATA MET BETREKKING TOT DE BEÏNVLOEDENDE FACTOREN VOOR WERKBAAR WERK IN VERANDERINGSPROCESSEN (VRAAG 1.3)

De bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingen werden via een inductieve benadering geanalyseerd omdat er te weinig theoretische aanknopingspunten werden gevonden in de literatuurstudie. Er was aandacht voor zowel het individueel perspectief als het perspectief van het team in de context van de organisatie.

Vanuit een open codering van de data werd tot een omvattende en betekenisvolle codestructuur gekomen, nl. vanuit een grounded theory benadering (Strauss & Corbin, 1990). Het doel was om inzicht te ontwikkelen op basis van de dingen die mensen zelf ervaren, in plaats van bestaande theorieën te bewijzen of te ontkrachten (Brown, 2018). Cyclisch werken of het constant vergelijken (Mortelmans, 2018) was hierin centraal. Dit gebeurde voornamelijk in reflectief overleg tussen de drie onderzoekers maar ook externe partners werden betrokken bij dit proces. Vanuit een open blik en zo dicht mogelijk bij de verhalen van de respondenten, werden uit de data patronen en thema's gefilterd die te linken waren aan bestaande literatuur en de onderzoeksvragen.

Vanaf de eerste vier cases vond er continue inductieve data-analyse plaats in tussentijdse codeermomenten en -gesprekken en tussentijdse toetsing aan de literatuur. Dit leverde een aantal voorlopige categorieën op die het mogelijk maakten om de vele verhalen uit de interviews samen te voegen tot betekenisvolle delen zonder de rijkdom ervan te verliezen. Deze categorieën werden eerst voorgelegd aan een kritische klankbordgroep van experts in veranderingsprocessen. Vervolgens werden ze door de onderzoekers herbekeken, opnieuw gesplitst, samengevoegd en verder omschreven. Dit leidde tot een voorlopige codestructuur waarmee twee onderzoekers aan de slag gingen voor een fase van testcoderen, waarbij van twee scholen het verkennend gesprek, een focusgroep en twee interviews werden gecodeerd. De derde onderzoeker was kritische vriend in dit proces. De data werden gecodeerd tot een punt van saturatie werd bereikt: alles kon ondergebracht worden onder minstens één code. De ervaringen tijdens de testcodering werden nauwgezet besproken in het onderzoeksteam, waarna een nieuwe testcodering gebeurde door twee onderzoekers. Intussen werden nog een aantal onderzoeksdagen voltooid die ook mee in beschouwing werden genomen en werden de eerste resultaten vergeleken met de belangrijkste concepten uit het HIVA onderzoek “Scholen ander organiseren” (Lamberts & Havermans, 2019) en met de belangrijkste conclusies uit het eigen vragenlijstonderzoek. Er werd vast gesteld dat de data die op individueel niveau waren verzameld, met dezelfde kwalitatieve codes konden worden beschreven als de data op schoolniveau. Dit leidde uiteindelijk tot een bijgestelde codestructuur die als finaal kon worden beschouwd. In de laatste drie casestudy's werd tijdens de terugkoppeling de (voorlopige) codestructuur afgetoetst en aldus mee gevalideerd door de deelnemers van het onderzoek.

De uiteindelijke codestructuur (zie definitieve versie in Bijlage 10) is opgebouwd uit drie categorieën van codes of grote bouwstenen met telkens verschillende deelcodes. Deze codes werden opgebouwd vanuit de data en de woordkeuze voor de naamgeving is zo dicht mogelijk bij de woorden van de respondenten gehouden. De codes werden telkens ook getoetst aan en onderbouwd vanuit de literatuur (zie Bijlage 11).

- A) Een eerste overkoepelende code verzamelt data die te maken hebben met contextgegevens:
- persoonsgebonden situaties en context
 - beschikbare ruimte, tijd en middelen in de schoolcontext
 - maatschappelijke factoren die een druk uitoefenen.

Deze drie groepen van factoren beïnvloeden de werkbaarheid tijdens veranderingsprocessen maar hebben als gemeenschappelijke noemer dat ze niet altijd onmiddellijk te beïnvloeden zijn. Het gaat om persoonsgebonden, context gebonden en maatschappij gebonden elementen die ontstaan los van de verandering maar die de verandering en de werkbaarheid wel degelijk beïnvloeden. Deze elementen worden door de respondenten stevast genoemd als aspect van werkbaar veranderen, wat maakt dat we het belang ervan niet kunnen negeren. Ze zijn een vaak onverwacht of onvoorspelbaar gegeven om rekening mee te houden.

B) Een tweede overkoepelende code vormde zich rond data aangaande samenwerken in een arbeidsorganisatie. Deze categorie werd opgebouwd uit een reeks data die te maken hadden met enerzijds ‘STUREN’ en anderzijds ‘STEUNEN’ van, voor en door individuen, teams en de organisatie. Vanuit de inductieve data-analyse bleken verschillende data gerelateerd aan deze twee categorieën, respondenten benoemen ‘sturen en steunen’ als twee polen van een zelfde balans.

Respondenten geven aan dat ze voor een werkbare verandering verlangen of zoeken naar een evenwicht in die balans. Dit is een eigen toevoeging vanuit de dataset.

De balans van 'sturen en steunen' (overkoepelende code) werd in volgende subcodes onderverdeeld:

STUREN:

- Een eerste subcode onder 'sturen' bevat alle data rond sturen op verschillende niveau's en verschillende vormen: jezelf aansturen en aangestuurd worden, anderen (mee) aansturen en aangestuurd worden. Respondenten verwijzen naar het belang van sturen zowel in de actieve als de passieve vorm.
- Een tweede subcode onder 'sturen' bevat alle data die verwijzen naar de invloed van participatie en inspraak. Respondenten verwijzen naar het belang van betrokkenheid in de voorbereiding of de uitvoering van de verandering of de ervaring van invloed in een bepaald domein van de verandering.
- Een derde subcode onder 'sturen' bevat alle data die verwijzen naar het belang van verantwoordelijkheid en autonomie. Het gaat hierbij om de ervaring van zelfstandigheid en zeggenschap over verschillende aspecten van professionaliteit en beroepsinvulling als randvoorwaarde van een werkbare verandering.
- Een vierde subcode onder 'sturen' bevat alle data die refereren naar het belang van beslissen en begrenzen. Hiermee verwijzen respondenten naar het belang van mededelingen en communicatie over wat/hoe iets is beslist, ook het durven afbakenen in prioriteiten en acties valt onder deze categorie.
- Duidelijkheid is een laatste subcode onder 'sturen' en die verwijst naar alle data die te maken hebben met de wens/nood aan helderheid en inzichtelijkheid tijdens het veranderingsproces.

STEUNEN:

- Een eerste subcode onder 'steunen' ontstond vanuit de data met betrekking tot steunen op verschillende niveau's en in verschillende vormen, naar analogie met 'sturen': zowel in de actieve als de passieve vorm van (je)zelf steunen, steunen van anderen en ondersteund (kunnen/willen) worden.
- Een tweede subcode bij 'steunen' betreft alles over inhoudelijke steun en inspiratie waarbij de klemtoon ligt op het verwerven van de nodige competenties, inzichten en/of kennis in onderlinge relatie met elkaar om de verandering te kunnen doorvoeren.
- Een derde subcode bij 'steunen' kreeg de naam: emotionele en sociale steun en verwijst naar alle data over het belang van sociale steun.
- Een vierde subcode bij 'steunen' verwijst naar data die het belang van zowel feedback als waardering en erkenning onderstrepen. We voegden dit samen onder de subcode open communicatie: feedback, waardering en erkenning.

C) Een derde overkoepelende categorie omvat een dataset die te maken heeft met dynamische ontwikkelingen in onderwijs. Daarbij verwijzen respondenten naar diverse aspecten van 'UITDAGEN' en 'BORGEN' die ertoe bijdragen dat een verandering als werkbaar wordt ervaren. Analooq aan de balans binnen het samenwerken in een organisatie, toonde de data-analyse binnen

deze categorie dynamische ontwikkelingen in het onderwijs, dat respondenten belang hechten aan de balans tussen uitdagen en borgen. Voor een werkbare verandering is het voor hen wenselijk/noodzakelijk dat er zowel aandacht is voor uitdagen als voor borgen om de ontwikkelingen in onderwijs samen aan te pakken.

Ook deze overkoepelende code werd onderverdeeld in subcodes:

UITDAGEN:

- Een eerste subcode onder ‘uitdagen’ werd genoemd als ‘doelgericht uitdagen’: ze bevat alle data die verwijzen naar het belang van een helder doel.
- Het uitvoeren van de uitdaging in verschillende stappen of fasen is een tweede subcode ‘stapsgewijs uitdagen’.
- De derde subcode onder ‘uitdagen’ is ‘doordacht uitdagen’, dit verwijst naar aspecten van weloverwogen en onderbouwd te werk gaan wat zich toont in data die verwijzen naar werken volgens een goed doordacht plan van aanpak.
- Een laatste subcode onder ‘uitdagen’ is ‘samen de uitdaging aangaan’ en verwijst naar het collectieve element van samen werken en samen leren gedurende veranderingstrajecten.

BORGEN:

- Een eerste subcode onder ‘borgen’ verwijst naar alle data die verband houden met het belang van ‘vaststellen wat goed gaat’ tijdens de verandering of behouden wat al goed ging voor de verandering.
- Een tweede subcode onder ‘borgen’ is ‘de verandering verankeren’. Deze data hebben te maken met het implementeren van de verandering zodat deze duurzaam is in de tijd en in de praktijk.
- De laatste subcode onder ‘borgen’ is: ‘successen ervaren en vieren’. In deze data tekent zich dit af als belangrijk element in relatie tot de beleving van werkbaarheid tijdens veranderingsprocessen.

Validiteit en betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van de diverse onderzoeksmethoden (interview, focusgroep en de bijhorende deelmethodieken) werd gegarandeerd door elke onderzoeksmethode eerst met het onderzoeksteam uit te werken en te linken aan de literatuur, vervolgens uit te testen en pas daarna te finaliseren in functie van effectief gebruik. De gemaakte afspraken en de ontwikkelde gespreksleidraden zorgden er voor dat in elk gesprek, onafhankelijk van de onderzoeker, op dezelfde manier data werden verzameld. Voorafgaand aan een onderzoeksdag sprak het duo onderzoekers dat aan zet was, samen het dagverloop en de onderzoeks aanpak nog eens door.

Om de validiteit van de verkregen data te garanderen werden er tijdens de gesprekken voldoende concrete voorbeelden gevraagd over de tijd heen, om momentopname te vermijden. Tijdens de data-analyse werd validiteit versterkt door triangulatie via de diverse databronnen en data-analyse technieken. De validiteit van de diverse onderzoeksmethoden en de data-analyse werd gegarandeerd door een member check (deelnemers verificatie). Dit gebeurde in het

terugkoppelingsmoment na afloop van elke onderzoeksdag waar de deelnemers de kans kregen om feedback te geven op de verzamelde data en/of -analyse.

Om de wetenschappelijke kwaliteit van het onderzoek te verhogen werd gewerkt met een multidisciplinaire klankbordgroep (mix van expertise in methodologie, onderwijswerkveld, arbeidsorganisatie, onderwijsinnovatie...) tijdens de fase van data-analyse. Zij gaven input en feedback op de voorlopige data en codestructuren. De verschillende codes werden door de drie onderzoekers kritisch bekeken, afgetoetst en gefinaliseerd vooraleer het codeerwerk werd aangevat, dit om de interbeoordelaarsvaliditeit te verhogen.

Het ethisch aspect van dit onderzoek werd gegarandeerd door nauwkeurige en begrijpelijke informatie te verschaffen aan alle deelnemers over het onderzoeksopzet, hun toestemming te vragen (informed consent) en hen te informeren over de onderzoeksresultaten van hun school. Alle onderzoeksmethoden werden op wetenschappelijk verantwoorde wijze uitgevoerd met respect voor de betrokkenen. We verwerken de data anoniem en respectvol (volgens Algemene Verordening Gegevensbescherming, volgens de overeengekomen modelbepalingen).

Integratie en rapportage

De data van het vragenlijstonderzoek werden na afname onmiddellijk geanalyseerd, zodat er vanuit voortschrijdend inzicht kon op verder gewerkt worden in de casestudy. Na afloop van het volledig onderzoek werd als finale onderzoeksstap ook een geïntegreerde analyse van de data en resultaten uitgevoerd. De onderzoeksvragen en de resultaten van de literatuurstudie waren de kapstok voor deze finale verwerking van de geanalyseerde gegevens over de vragenlijst en de casestudy heen. Dit maakte het mogelijk om op zoek te gaan naar dwarsverbanden in functie van een geïntegreerd antwoord op de deelonderzoeksvragen.

De finale codestructuur is opgenomen in Bijlage 10.

We rapporteren in wat volgt dan ook enkel de geïntegreerde resultaten en niet de resultaten afzonderlijk voor vragenlijst en casestudy, als antwoord op de drie deelonderzoeksvragen die in de 'empathize fase' van dit design research centraal stonden. In de Bijlagen (3, 4, 5, 6 en 7) wordt de analyse van enkele vragen uit de vragenlijst in zijn geheel weergegeven. Dit maakt het mogelijk om ook de afzonderlijke verwerking in samenhang met de vragenlijst te raadplegen. In het rapport en de resultatensectie zelf wordt enkele verwezen naar de relevante data die uit de geïntegreerde analyse werden weerhouden.

De rapportage van de kwantitatieve gegevens gebeurt in tekstvorm maar waar relevant vermelden we ook aantallen en/of grafieken. Deze cijfergegevens zijn louter indicatief en beschrijvend bedoeld. Ze helpen in te schatten welke antwoorden opvallend meer of minder werden genoemd. Wat de aantallen betreft, is het belangrijk te vermelden dat sommige respondenten in de vragenlijst meerdere antwoorden per vraag hebben ingevuld. Als we dus aantallen vermelden, kunnen die niet gelezen worden als percentages (aantallen in verhouding tot het totale aantal respondenten). Bovendien zijn er te weinig respondenten voor een kwantitatieve analyse met betekenisvolle generaliserende conclusies.

De rapportage van de kwalitatieve gegevens gebeurt voornamelijk door inhoudelijke beschrijvingen en op basis van de codes die ontstonden uit deductieve of inductieve data-analyse. Uiteraard

moeten we opmerken dat het categoriseren van antwoorden en resultaten in codes een kunstmatige indeling is om helderheid te krijgen in de diversiteit aan antwoorden. Verschillende categorieën van codes zijn in werkelijkheid onderling met elkaar verbonden.

Bij de kwalitatieve gegevens wordt ook gewerkt met illustrerende citaten gebaseerd op werkelijke uitspraken van de respondenten uit dit onderzoek. Deze quotes illustreren de rijkdom van de data en concretiseren de resultaten vanuit de stem van de onderwijsprofessionals zelf. De citaten zijn afkomstig van onderwijsprofessionals uit kleuter, lager, secundair en volwassenenonderwijs, van gewoon tot buitengewoon onderwijs. Voor de duidelijkheid wordt telkens verwezen naar de bron door de respondent te situeren binnen één van deze functies of categorieën: leerkracht, directie, beleidsmedewerker (graadcoördinator, technisch adviseur coördinator, beleidsmedewerker, preventieadviseur, ...), zorgcoördinator, zorgleerkracht, leerlingenbegeleider, orthopedagoog, opvoeder, coördinator ondersteuningsnetwerk en administratief medewerker.

Waar nodig werd een contextualisering toegevoegd aan een citaat om de relatie tussen individu en context, de interacties en structuren daarbinnen, te beschrijven (Coburn, 2004; Hallett, 2010; März, 2014; März, Kelchtermans, & Dumay, 2016; März et al., 2017). Die contextualisering gebeurt op basis van de data verkregen in antwoord op deelonderzoeksvraag 1.1 en de ‘verandering in één oogopslag’ per school (zie ook resultaten 1.1 voor een contextbeschrijving van de tien cases). Per citaat werd eerst bekeken of het op zich voldoende contextgegevens bevatte bv. doordat de respondent zelf de contextualisering mee betrok in zijn/haar verhaal. Indien dit niet het geval was, werd een inleidende zin door de onderzoekers toegevoegd met daarbij telkens aandacht voor twee elementen: het thema van de verandering en de concrete betekenis van de verandering voor de respondent (bijvoorbeeld een leerkracht die door de modernisering een aantal uur van zijn oorspronkelijke vak is kwijt geraakt). Met deze contextualisatie doen we echter geen uitspraken over causaliteit.

Resultaten deelvraag 1.1

Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?

Resultaten onderzoeksvraag 1.1 op basis van de vragenlijst

Verandernood die aanleiding geeft tot het veranderingsproces (vragenlijst)

In de vragenlijst formuleren scholen zeer diverse aanleidingen en noden voor verandering. Vier categorieën van codes zijn relevant om dit te beschrijven: het domein waar de verandernood zich situeert, de doelgroepen waarop de verandernood betrekking heeft, het tijdscharakter van de verandering en de emotionele basis van de verandernood.

DOMEINEN WAAROP DE VERANDERNOOD ZICH STELT

Op de vraag ‘*wat was de aanleiding voor de verandering*’ kwamen veertig antwoorden met verwijzing naar de kwaliteit van onderwijs. Respondenten noteren hierbij aspecten die te maken hebben met het verbeteren van leerprocessen en leerresultaten bv.: “*de vaststelling dat er een grote differentiatie nodig is in de klas*” of “*nieuwe uitdagingen in de derde graad*”. In vijf scholen was een negatief doorlichtingsverslag de aanleiding, vier scholen vermeldden de invoering van een nieuw leerplan als aanleiding. Zeven antwoorden hadden betrekking op de nood aan differentiatie en trajecten op maat en drie antwoorden hadden betrekking op het verbeteren van het taal- en leesniveau bij de leerlingen.

De concrete aanleidingen voor verandering dienen zich vaak aan binnen het domein welbevinden en motivatie van zowel leerkrachten en leerlingen. In dertien scholen wordt ‘*Ontevredenheid op de werkvloer*’ vermeld als aanleiding voor verandering bv. “*leraren klagen over elkaar*”, “*de werkdruk werd steeds groter...*”, “*leerkrachten vielen uit omwille van burn-out...*”. Vijf scholen grijpen aanleidingen aan vanuit bv. demotivatie, probleemgedrag of dalende resultaten bij de leerlingen, “*leerlingen die afhaken*”, “*kinderen die gepest worden*”.

Ook organisatorische en structurele ingrepen bieden concrete aanleiding voor verandering: “*een fusie met veel vestigingen en de oude leiderschapsstructuur voldeed niet meer*”, “*bouwwerken op de school en er kwam opnieuw een AN-klas bij*”, “*de afscheiding van de eerste graad*” en “*de kloof tussen het beleid en de klasvloer*”.

Zeven scholen formuleren geen directe aanleiding maar verwijzen naar “*toekomstgericht denken*” en individuele of collectieve reflectie- en denkoefeningen van waaruit een veranderingsproces werd opgestart: “*even stil staan en dromen*”, “*een SWOT analyse*”, “*de directie hield zichzelf de spiegel voor*”.

Wie is betrokken of heeft belang bij de verandering?

De open vraag naar de aanleiding voor de verandering resulteerde in een overzicht van verschillende belanghebbenden en betrokkenen. Respondenten geven aan dat zowel de leerlingen, de ouders, de leerkrachten en het schoolteam, de school als organisatie, de beleidsmakers en de maatschappij aanleiding kunnen geven tot verandering.

Vaak zijn het de leerkrachten en het schoolteam die vanuit concrete noden of frustraties aansturen op verandering bv. *“leerkrachten hadden nood aan ondersteuning bij de hoge mate van differentiatie die ze moesten toepassen”*, of *“de leerkrachten waren gefrustreerd over het uitblijven van positieve resultaten”* en *“nieuwe pedagogische inzichten binnen een aantal vakken en een aantal leerkrachten die hun leerlingen anders beginnen te evalueren”*. In vijf scholen wordt een verwijzing gemaakt naar een nieuwe directie of een andere leiderschapstijl als aangrijpingspunt voor een veranderingstraject. Ook wijzigingen in de samenstelling van het lerarenkorps en signalen vanuit het team worden vermeld als concrete aangrijpingspunten voor een veranderingstraject: *“verantwoordelijkheden die niet meer genomen werden door personeelsleden”*, *“hoog aantal leerkrachten die uitvielen”*, *“te weinig samenwerking”*.

In verschillende antwoorden vormen vaststellingen over de leerlingen de aanleiding bv. *“veel leerlingen zijn leermoe”*, *“de zelfstandigheid van onze leerlingen daalde”*. In negen antwoorden is een gewijzigde leerlingenpopulatie of een veranderde instroom de aanleiding voor een veranderingsproces bv. *“taalachterstand anderstalige leerlingen”*. Soms is één concrete leerling met zorgvragen de aanleiding bv. *“een casus over een hoogbegaafde leerling”*.

In drie van de deelnemende scholen, wordt de aanleiding van het veranderingsproces (deels) bij de ouders gesitueerd. Voorbeelden hiervan zijn *“lage ouderbetrokkenheid”* of *“frustratie bij de ouders over het onderwijsaanbod”*.

Sommige aanleidingen situeren zich in het domein van de school als organisatie: een bouwproject, een fusie, een nieuwe structuur of de opstart van een nieuwe school of de nood aan een positiever imago. Respondenten verwijzen ook naar omgevingsinvloeden bv. een veranderde doelgroep, een dalend leerlingenaantal (n=4), rationalisering of schaalvergroting (n=3).

In een aantal scholen wordt de aanleiding van de verandering expliciet gesitueerd binnen actuele maatschappelijke evoluties en verwachtingen. Zo verwijzen scholen naar de complexer wordende maatschappij of de verwachtingen van het werkveld: *“De aanpak zoals deze vroeger was, had niet meer de gewenste resultaten”*. Externe maatregelen en *“wettelijke verplichtingen”* worden vaak aangegeven als aanleiding voor verandering: *“De nieuwe doelen die het ministerie voor ogen heeft en waarmee binnenkort alle scholen zullen moeten of mogen werken”*, *“het nieuwe leerplan ZILL”*, *“de vernieuwing eerste graad”*.

Opvallend is dat scholen illustreren hoe interne en externe verwachtingen met elkaar interfereren waardoor meerdere aanleidingen tegelijkertijd de verandernood urgent maken: *“Wij wilden het welbevinden van zowel leerlingen als leerkrachten verhogen, gezien het gewijzigde onderwijslandschap sinds het M-decreet en de vluchtelingenkwestie.”*

OP WELKE MANIER STELT DE VERANDERNOOD ZICH?

De diverse aanleidingen uit de vragenlijsten onderscheiden zich van elkaar door het tijds karakter van de verandering.

Zestig respondenten beschrijven de aanleiding als een langdurig proces van ervaringen en vaststellingen: *“onze doelgroep is de afgelopen tien jaar enorm veranderd, blijven doordoen zoals we bezig waren, werkte verstikkend en zeker niet productief”*, *“na verschillende directies in een korte periode gehad te hebben, was een nieuwe organisatie nodig”*. Aanleidingen worden vaak gekaderd

in een aanslepende voorgeschiedenis: “Al 12 jaar timmeren we samen aan kwaliteitsvol onderwijs en dito relaties”, “de pijlers waarmee onze school zeven jaar geleden gestart is, zijn verwaterd en te eng, een hervorming van de derde graad drong zich op.”

Andere respondenten illustreren in hun antwoorden hoe een concrete aanleiding zich plots en ad hoc aandient: in de 30 antwoorden die hier naar verwijzen heeft men het onder andere over “de invoering van het nieuw leerplan ZILL”, “een concrete leerlingencasus” of “de invoering van een digitale agenda”.

In een groot aantal gevallen wordt de combinatie beschreven van plotse aanleidingen en ‘sluimerende’ verandernoden in een reeds lopend veranderingsproces: “We waren al aan het veranderen voor we in dat proces gestapt zijn.”

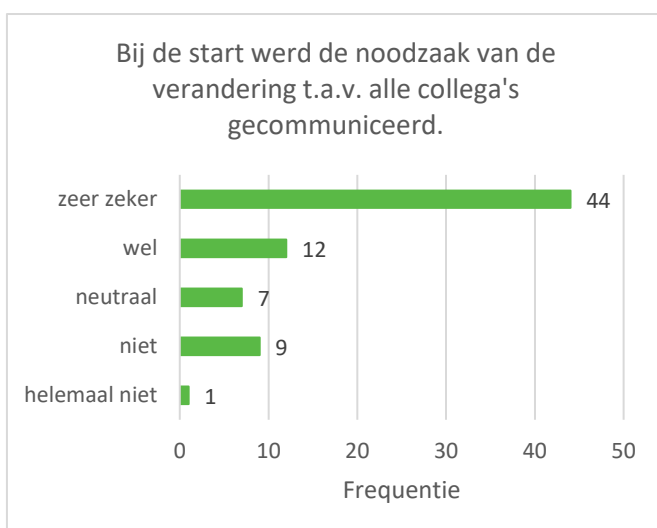
DE EMOTIONELE LADING VAN DE VERANDERNOOD

De meerderheid van de verandernoden wordt beschreven vanuit een negatieve lading: het gaat om iets wat zich opdringt vanuit een gemis, een tekort of een niet-gewenste situatie die men wil optimaliseren of ombuigen. Soms worden onderliggende negatieve emoties expliciet beschreven: “een zeer negatieve sfeer tussen de collega’s en de verschillende opleidingsvormen” of “kinderen die gepest werden en geen plan van aanpak”.

In andere antwoorden ligt een positieve vibe aan de basis van de geformuleerde verandernood zoals zin hebben in nieuwe dingen, bv. “collega’s die samen de goesting hadden om er mee aan de slag te gaan”.

In de casestudy’s verwijzen scholen ook naar verbondenheid en samenwerking vanuit een gezamenlijke visie: “we staan allen achter de visie, we moeten ze nu realiseren”, “de noodzaak ligt bij de kinderen en iedereen voelde aan dat we moesten veranderen”.

In meer dan de helft van de antwoorden (n=44) werd de noodzaak van de verandering t.a.v. alle teamleden gecommuniceerd. Drieëntwintig respondenten geven aan dat bij de start van de verandering aan collega’s en andere betrokkenen gevraagd werd wat de gewenste situatie voor de school was.



Figuur 2. Communicatie over de noodzaak van de verandering

Tabel 5. *De verandernood - samenvattend*

DE VERANDERNOOD	
Domeinen waarbinnen de verandernood zich stelt	De aanleiding voor verandering situeert zich zowel op het domein ‘welbevinden en motivatie van leerkrachten als leerlingen’, ‘leerprocessen en -resultaten’ en ‘arbeidsorganisatie en structuren’.
Doelgroepen waarop de verandernood betrekking heeft	Zowel de leerlingen, de ouders, de leerkrachten en het team, de beleidsmakers als de maatschappij geven aanleiding tot verandering.
Tijds karakter en historiek van de verandernood	De aanleiding voor verandering kan zich plots en ad hoc aandienen of naar boven komen uit een langzaam opgebouwd proces.
De emotionele geladenheid	De verandernood kan een negatieve basis hebben (vanuit een gemis of tekort) of net vanuit een positieve vibe ontstaan (een toekomstgerichte ambitie).

Doel van het veranderingsproces (vragenlijst)

De antwoorden op de vraag ‘Welk doel hadden jullie voor ogen?’ werden verwerkt in drie categorieën: diversiteit in de aard van veranderdoelen, een verbetering van de leerprocessen of -resultaten als doel en een verbetering van de school als organisatie als doel.

DIVERSITEIT IN DE AARD VAN VERANDERDOELEN

INTERN EN EXTERN GERICHT

De meeste doelstellingen worden geformuleerd als intern gerichte doelen zoals “*positiever schoolklimaat*”, of “*vlottere communicatie in de school*”, “*een door iedereen gedragen beleid*”, “*efficiënter werken*”. Vijf doelstellingen zijn expliciet geformuleerd vanuit een externe gerichtheid bijvoorbeeld “*profileren als een warme school*” of “*positiever imago in de buurt*”, “*het aantrekken van meisjes in de school*”.

MEERVOUDIG OF ENKELVOUDIG

Er zijn enkele enkelvoudige doelen, maar het valt op dat veel doelstellingen meervoudig zijn samengesteld en diverse domeinen tegelijk beslaan (bv. “*De school slimmer organiseren zodat de werkdruk daalt en de leerlingen zich beter voelen op school*” of “*Beter welbevinden van onze kinderen en schoolteam, daarbij het schoolteam brengen tot het nastreven van 21ste-eeuwse competenties bij de kinderen en daarvoor de huidige structuur en werking in vraag stellen en bijsturen. We willen ook meer verbondenheid en samenwerking in het team realiseren*”).

REIKWIJDTE

De veranderdoelen werden ook verwerkt en geordend volgens hun reikwijdte. Sommige doelen zijn erg breed geformuleerd en bevatten een algemene richting zonder verdere concretisering (bv. “*kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen*” of “*de school van de toekomst bouwen zodat teams de veerkracht hebben om met de snel veranderende samenleving en eisen vlot om te gaan*”). Andere doelen zijn net heel specifiek en verwijzen naar een concrete uitdaging (bv. “*1 administratief pakket*”).

maken voor alle deelaspecten van zorg, personeelsbeheer, leerlingenadministratie, rapport, facturatie, ...”, “een beleid rond hoogbegaafdheid” of “delen van kennis en ervaringen tussen de leerkrachten van de derde kleuterklas en het eerste leerjaar”).

KORTE EN LANGETERMIJN DOELEN

In de antwoorden uit de vragenlijst wordt het tijds karakter van de veranderdoelen niet expliciet beschreven. Uit de werkwoorden die de respondenten hanteren, viel wel af te leiden of het ging over een lange termijn doel (bv. *“een herstelgerichte school worden”*, *“groeien naar een school waarin de mensen hun werk zelf kunnen organiseren en hierdoor erg betrokken zijn op wat ze zouden ondernemen”*). Deze langetermijndoelen worden eerder omschreven als toekomstgerichte ambities en zijn groeigericht. Daarnaast zien we ook doelstellingen geformuleerd waarin een korte termijn resultaat beoogd wordt of waarbij de eindmeet helder is (bv. *“Hervisitatie op komst”* of *“nieuw verplicht leerplan vanaf 2020”*).

GERICHT OP EEN SPECIFIEKE GROEP BELANGHEBBENDEN

In de beschrijving van de doelen verwijzen sommige antwoorden expliciet naar de groep van belanghebbenden, of diegene die baat zullen hebben bij de verandering. Zo zijn verschillende doelstellingen expliciet gericht op de leerlingen. Daarbij verwijzen veertien antwoorden naar het welbevinden van leerlingen (bv. *“welbevinden alle leerlingen verhogen”*). Het creëren van meer/andere begeleidingsmogelijkheden voor leerlingen wordt in acht doelen vermeld (bv. *“Door flexibele leerwegen meer zorg kunnen bieden aan de leerlingen”*, *“betere leerbegeleiding voor de leerlingen”*). Vijf antwoorden beschrijven een doelstelling aangaande meer autonomie bij leerlingen (bv. *“leerlingen meer autonomie geven, leren verantwoordelijkheid nemen”*, *“zelfstandigheid van de kinderen verhogen”*).

Andere doelstellingen richten zich op de leerkrachten en het schoolteam. Zeven antwoorden verwijzen naar het welbevinden van leraren als doelstelling (bv. *“werkplezier voor personeel”*). In vijf antwoorden is het verminderen van de werklast of werkdruk voor leerkrachten de doelstellingen (bv. *“Planlast voor de leerkracht verminderen”*). In vier antwoorden is de doelstelling gericht op meer verbondenheid en samenwerking tussen leerkrachten.

Twee van de beschreven doelstellingen richten zich op ouders (bv. *“Warm nest voor kinderen, ouders, leerkrachten”* en *“Verhogen van ouderbetrokkenheid”*).

In een aantal gevallen is de doelstelling gekoppeld aan verschillende belanghebbenden tegelijk (bv. *“Wij wilden het welbevinden van zowel leerlingen als leerkrachten verhogen”*).

EEN VERBETERING VAN DE LEERPROCESSEN OF -RESULTATEN ALS DOEL

Respondenten reiken in de vragenlijsten doelstellingen aan die gericht zijn op het optimaliseren van leerprocessen en leerresultaten. Het gaat onder andere om het invoeren van een nieuw leerplan of *“nieuwe pedagogische inzichten binnen bepaalde vakken”*, een curriculumherziening of specifieke outcomes zoals het verhogen van de AVI-resultaten en verhoogde leesmotivatie van kinderen. Zeven van de beschreven doelen gaan over onderwijs op maat (bv. *“een flexibel leertraject in de*

derde graad” of “meer kansen bieden tot klas doorbrekend werken”). In drie scholen stelt men een nieuwe evaluatieaanpak als doel (bv. “puntloos evalueren”).

EEN VERBETERING VAN DE SCHOOL ALS ORGANISATIE ALS DOEL

Heel wat doelstellingen hebben betrekking op de school als organisatie. De variatie hierbinnen is erg groot en gaat zowel over de schoolvisie, de teamcultuur als de arbeidsorganisatie. In tien antwoorden is een andere organisatiestructuur het doel (bv. “Nieuwe organisatiestructuur met meer autonomie voor het personeel”). Acht van de beschreven doelstellingen hebben te maken met nieuwe vormen van samenwerking in het team (bv. “co-teaching” en “teamteaching”, “professionele leergemeenschappen per graad” of “zelfsturende teams”). In acht antwoorden is de doelstelling “Het uitbouwen van een gemeenschappelijke visie”.

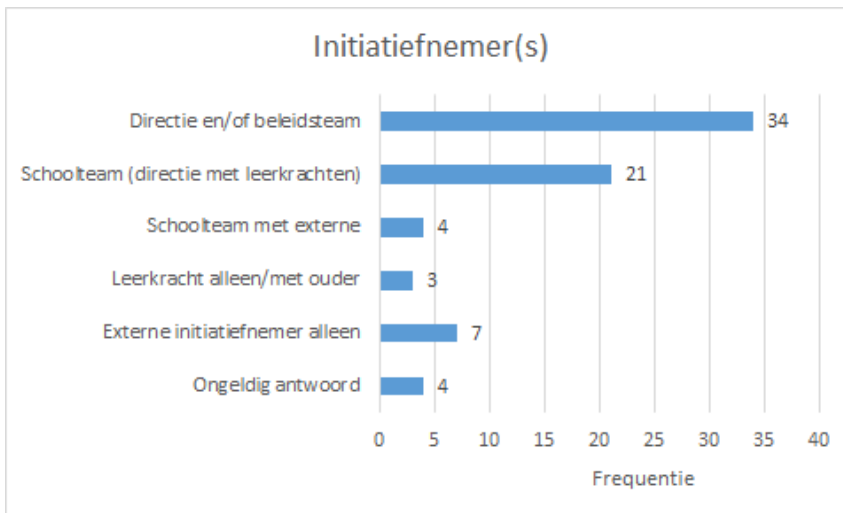
Tabel 6. De veranderdoelen - samenvattend

DE VERANDERDOELEN	
Diversiteit in de aard van doelen	Doelen worden zeer divers omschreven; vanuit een interne of externe gerichtheid, enkel- of meervoudig, algemeen of specifiek qua reikwijdte, op korte of langer termijn en gericht op een specifieke groep van belanghebbenden.
Leerprocessen of -resultaten als doel	Veranderdoelen zijn gericht op een verbetering van de leerprocessen of -resultaten van leerlingen.
De school als organisatie als doel	Veranderdoelen zijn gericht op een verbetering van de school als organisatie.

Betrokkenen in het veranderingsproces (vragenlijst)

DE INITIATIEFNEMERS

In bijna 50 % van de antwoorden is de directie, eventueel samen met een beleidsteam de initiatiefnemer van de verandering (n = 34). Op de tweede plaats komen veranderingsprocessen die ingezet worden door de directie samen met het schoolteam (of een deel ervan) (n = 21). In vier cases neemt het schoolteam samen met een externe betrokkene (bv. een *pedagogisch begeleider* of een *begeleider van Flanders Synergy*) het initiatief tot veranderen. Er wordt in drie gevallen aangegeven dat een individuele leerkracht initiatiefnemer was, in één geval is dat een duo van leerkrachten samen met een ouder. Tot slot zien we ook zeven andere externe initiatiefnemers namelijk: een groepje van zes ouders, het Katholiek Onderwijs, AGODI, de Vlaamse Overheid en de Minister van Onderwijs, een gemeentebestuur.



Figuur 3. Initiatiefnemers van het veranderingsproces

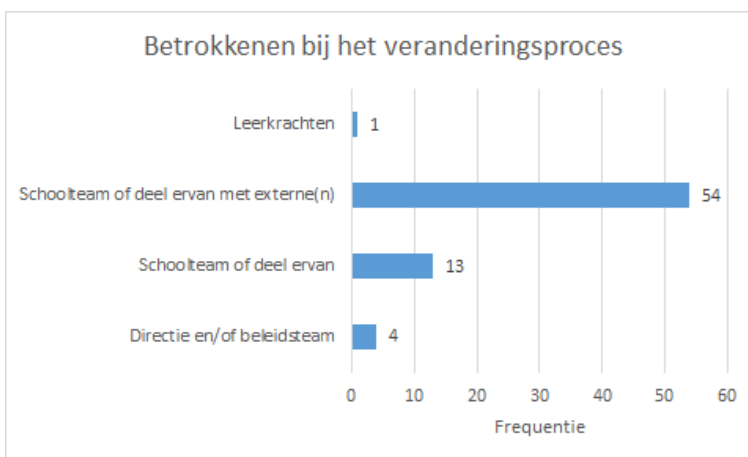
SCHOOLLEIDING

De schoolleiding komt in de vragenlijst aan bod als de meest voorkomende initiatiefnemer voor de verandering. Hij/zij is de persoon die vanuit een overkoepelend zicht op de school als organisatie een veranderingsproces initieert in functie van de noden en kwaliteit van de school.

KERNTeam EN VERANDERINGSFACTOREN

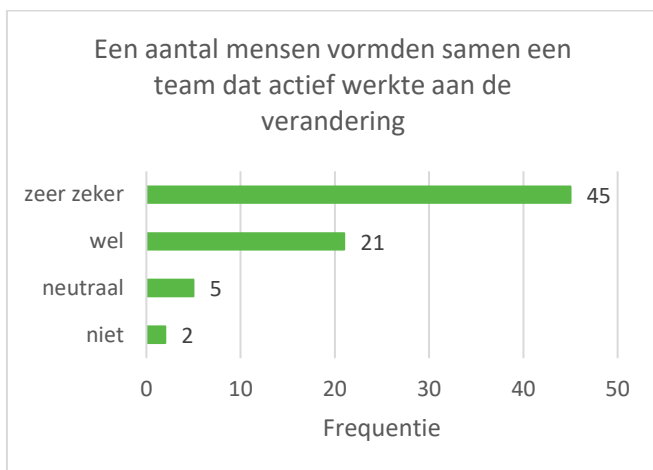
In dertien veranderingsprocessen vormen de directie en (een deel van) het lerarenteam het kernteam van de verandering. In vier veranderingsprocessen worden enkel de directie en/of een beleidsteam genoemd als actief betrokken bij de verandering. Eén respondent geeft aan dat enkel de leerkrachten actief betrokken waren bij de verandering.

De meeste schoolteams (n = 54) werken met een kernteam bestaande uit (een deel van) het schoolteam samen met externe 'kritische vrienden'. Pedagogisch begeleiders, coaches van het 'warme of slimme scholen' project (Flanders Synergy), collega's van andere scholen, CLB-medewerkers, (oud-)leerlingen, onderzoekers of externe inhoudelijke experts, ouders en integratiemedewerkers worden genoemd als actief betrokkenen.

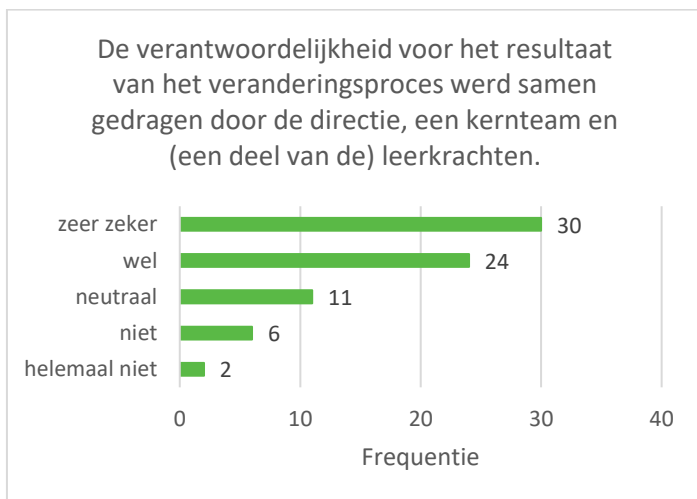


Figuur 4. Personen die actief betrokken waren bij het veranderingsproces

In de meeste gevallen heeft de respondent het gevoel dat er een team van mensen actief aan de verandering werkte (zeer zeker n= 45, wel n= 21) en dat de verantwoordelijkheid voor het resultaat samen gedragen werd door de directie, een (kern) team en (een deel van) de leerkrachten (zeer zeker n= 30, wel n = 24). Twee personen herkennen deze gezamenlijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid niet.



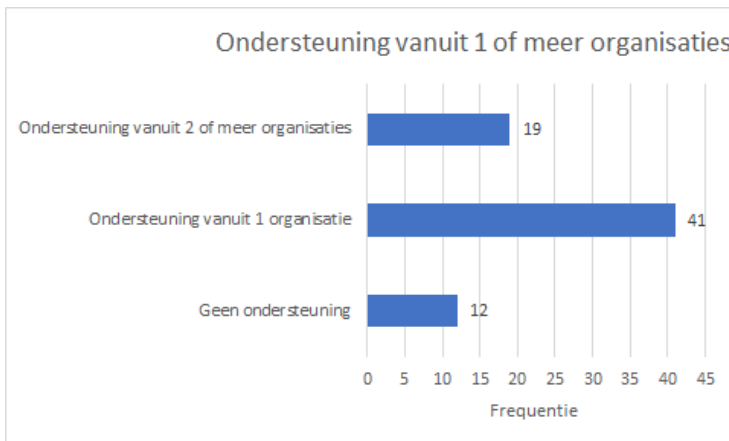
Figuur 5. Kernteam



Figuur 6. Initiatiefnemers van het veranderingsproces

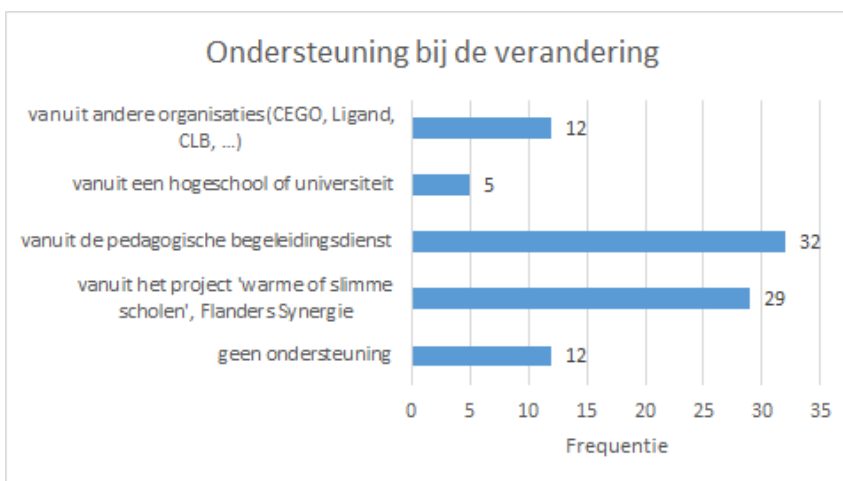
KRITISCHE VRIENDEN

Twaalf scholen stellen dat ze een veranderingsproces doormaakten zonder enige externe ondersteuning. De overige scholen geven aan dat ze zich lieten begeleiden door minstens één organisatie (n= 41), of door meerdere organisaties tegelijk (n = 19).



Figuur 7. Ondersteuning vanuit één of meerdere organisaties

Het vaakst genoemd zijn de pedagogische begeleidingsdiensten (n = 32) en Flanders Synergy, vanuit het project 'Warme scholen' of 'Slimme scholen' (n = 29). Andere vermeldde organisaties zijn (n = 12): Ligand, CEGO, andere ondersteuningsteams, de leverancier van een softwarepakket, het Centraal Meldpunt Pesten, Streetwise, Bazalt, CLB en een expertisecentrum.



Figuur 8. Ondersteuning bij de verandering

Tabel 7. *De betrokkenen bij de verandering - samenvattend*

DE BETROKKENEN BIJ DE VERANDERING	
De initiatiefnemers	In bijna 50 % van de antwoorden is de directie, eventueel samen met een beleidsteam de initiatiefnemer. Uitzonderlijk is een individuele leerkracht de initiatiefnemer, ook andere (externe) belanghebbenden kunnen initiatiefnemer zijn.
Schoolleiding	Directie wordt vaak genoemd als de initiator van de verandering.
Het kernteam en de veranderingsactoren	In de meeste gevallen vormen een aantal mensen samen een team dat actief aan de verandering werkt en de verantwoordelijkheid voor het resultaat wordt samen gedragen door de directie, een (kern) team en (een deel van) de leerkrachten.
De kritische vrienden	De meeste schoolteams laten zich in het veranderingsproces bijstaan door een of meerdere externe ondersteuners. Een zesde van de respondenten zegt het zonder externe ondersteuning te doen.

Acties en reflecties in het veranderingsproces (vragenlijst)

In antwoord op de vraag naar enkele belangrijke mijlpalen in het veranderingsproces werden zeer diverse gebeurtenissen opgesomd die, ongeacht of ze positief of negatief ervaren werden, toch gezorgd hebben voor een belangrijke ontwikkeling in het veranderingsproces.

SAMEN NADENKEN EN TOT VERRUIMD BESEF EN INZICHT KOMEN

Respondenten verwezen vaak naar momenten en fasen van inhoudelijke reflectie en inzicht waarin men door samen na te denken over zowel het inhoudelijk thema als over het proces, tot nieuwe vaststellingen of tot een verruimd besef komt. (bv. *“Bevestiging dat de verandering nodig was door minder positief verslag van de doorlichting”*, *“Vaststelling dat het proces beter stopt omdat het te langzaam werkt en niet tot het gewenste resultaat zal leiden”*).

In vijf antwoorden wordt aangehaald dat onderzoeksactiviteiten ervaren worden als een mijlpaal in het veranderingsproces: bv. *“Het in kaart brengen van de huidige situatie.”*; en *“Het bekijken van dingen die ons energie ontnamen en energie gaven”*. Twee beschreven mijlpalen hebben te maken met experimenteren bv. *“Experimenten met co-teaching”*.

Ook individuele en collectieve evaluatiemomenten waarop stil gestaan wordt bij het proces en de tussentijdse resultaten en succeservaringen, worden ervaren als scharniermomenten omwille van hun verbindend karakter bv. *“De communicatie binnen het team die langzaam veranderd naar een manier van constructieve, verbindende communicatie”*, *“Het feit dat de kinderen weer graag naar school komen en gelukkig zijn”*, *“Het welbevinden van de leerkrachten dat verhoogde”*.

SAMEN ACTIE ONDERNEMEN

Daarnaast werden in de vragenlijst heel wat concrete acties of interventies beschreven die ervaren werden als mijlpalen en dit omwille van het ondersteunend, sturend of beslissend karakter.

Zo worden er heel wat concrete belevingsactiviteiten en (gedeelde) ervaringen aangereikt in de vragenlijst: bv. een belevenis met de leerlingen (*“de eerste schooldag”*), onder de leerkrachten (*“Het project Gluren bij de burenen.”*) of met meerdere betrokkenen (*“het eerste Forum met collega's, ouders, leerlingen, externen.”*).

Ook concrete activiteiten die te maken hebben met de implementatie of invoering van iets in de dagdagelijkse praktijk worden als mijlpalen ervaren. Die implementatie kan te maken hebben met het verminderen van een bestaand iets (*“Aantal toetsen verminderen”*; *“Afbouwen van richtingen”*) of een wijziging van een bestaand systeem (*“Verandering moment klassenraad, dit zorgde voor een draagvlak bij het hele team.”*) of net het invoeren van iets nieuw (*“Vanuit het beleid werd ruimte gemaakt om bij elkaar te hospiteren.”*; *“Implementeren van nieuwe organisatiestructuur met nieuwe verdeling van bevoegdheden tussen directies.”*).

Andere mijlpalen hebben te maken met communicatie bv. *“Vernieuwingen overbrengen naar ouders toe.”*, *“Conflicten, bezorgdheden die je ziet bij personeelsleden niet uit de weg gaan”* en *“Het uitschrijven van een actieplan”*.

Nog andere mijlpalen worden gekoppeld aan de creatie van iets nieuws in zowel de letterlijke betekenis (bv. de realisatie van een nieuwbouw) als in de betekenis van samen iets creëren (bv. *“de oprichting van het kernteam”*, *“Het vormen van nesten (team per graad) en het organiseren van nestoverleg”* of *“het opzetten van leerplanacademies”* of *“samen uitwerken van een studiedag”*).

Daarnaast wordt ook het ontwikkelen van een gedeelde visie genoemd als een belangrijke mijlpaal bv. *“het uitwerken/uitschrijven en 'afkloppen' van de visie, dat proces heeft meer dan een jaar geduurd maar heeft wel mooie dingen naar boven gebracht”*.

Als laatste zijn er ook mijlpalen die te maken hebben met focussen en afbakenen. De meeste voorbeelden hiervan gaan over professionaliseringsmomenten die omwille van de inhoudelijke voeding, ondersteunend werden ervaren bv. een zelf georganiseerde studiedag, een opleidings- of begeleidingstraject, of bv. *“het koppelen van de theorie aan de praktijk”*, *“de gelijke informatiesessies, 'eyeopeners' gebracht door expert”*. Ook concrete beslissingen en bijsturingen werden als mijlpalen ervaren: een knoop die doorgehakt wordt, samen tot een akkoord komen of keuzes die worden gemaakt (bv. *“Akkoord van het personeel om teamwerking uit te bouwen.”*, *“De beslissing om met die externe ondersteuner in zee te gaan, zorgde voor een bepaalde structuur die ons helpt om de verandering in kaart te brengen.”*).

Tabel 8. Acties en reflecties tijdens het veranderingsproces - samenvattend

ACTIES EN REFLECTIES IN HET VERANDERINGSPROCES	
Samen nadenken en tot verruimd besef en inzicht komen	Door samen na te denken over zowel het inhoudelijk thema als over het proces, tot reflectie en inzicht komen.
Samen actie ondernemen	Diverse individuele of gezamenlijke concrete acties of interventies worden als mijlpalen ervaren omwille van hun verbindend, ondersteunend en sturend effect.

De hoofdingrediënten van het veranderingsproces in de 10 cases (Casestudy)

Vanuit de literatuurstudie over hoe scholen veranderingsprocessen realiseren werden volgende ingrediënten van de verandering uit de verkennende gesprekken in elke case afgeleid: aanleidingen en verandernoden, doel van de verandering, initiatiefnemer, kernteam, veranderingsactoren en (externe) begeleiding. Het veranderingsproces van elke case wordt hieronder op die manier kort gecontextualiseerd.

CASUS 1

Casus 1 is een secundaire school (150-300 leerlingen) met een team van een 50-tal leerkrachten. In een verkennend gesprek noemt de directie verschillende aanleidingen voor en noden tot verandering: er is nood aan meer samenwerking binnen de vakgroepen, nood aan een ander evaluatiesysteem voor leerlingen, een herwerking van de klassenraad en leerlingenbegeleiding zodat er meer zorg in de klas kan gebeuren, meer inzetten op ICT-gebruik in de lessen, promoten van STEM-richtingen in de school, de overheidsbeslissing omtrent de modernisering 1^e graad secundair onderwijs, verhoging van het aantal inschrijvingen, in het bijzonder het aantrekken van meisjes, een negatieve doorlichting voor Frans van enkele jaren geleden,

Er lopen dan ook verschillende veranderprocessen tegelijkertijd. Voor de gesprekken tijdens dit onderzoek kiezen we in overleg met de directie voor één specifiek veranderdoel waarbij de meerderheid van het team betrokken is, nl. uitbouw van de vakgroepen als professionele leergemeenschappen. De school is hiermee op moment van het onderzoek 1 schooljaar lang bezig. De directie is initiatiefnemer in dit proces. Er werd een kernteam aangesteld om de vakgroepwerking uit te denken en bouwen, samengesteld uit vertegenwoordigers vanuit elke vakgroep samen met de directie. De kernteamleden maken de verbinding naar de andere leerkrachten via de vakgroepen. Dit team laat zich extern begeleiden door onderzoekers van een Universiteit.

CASUS 2

Casus 2 is een basisschool (300-700 leerlingen), met een 40-tal leerkrachten en twee deeltijdse directies. De school heeft twee vestigingsplaatsen. Het onderzoek vindt plaats in één van de vestigingsplaatsen, waar recent ook een nieuwe infrastructuur in gebruik werd genomen. Uit het verkennend gesprek met beide directies blijkt dat o.a. de twee laatste doorlichtingen door de onderwijsinspectie erg positieve resultaten opleverden. Een uiteenzetting over innovatieve onderwijsorganisatie was voor de directie inspirerend en gaf een 7-tal jaar geleden aanleiding tot het initiëren van een veranderingsproces. De verandernood is eerder ontstaan vanuit “wij willen dit graag anders” dan vanuit “dit moet anders”. Niet alle leerkrachten voelen die nood tot veranderen even sterk, zo geeft directie aan. Het veranderdoel is het nastreven van welbevinden bij leerlingen, leerkrachten en ouders. Specifiek werkt men in dit veranderingsproces aan het herdenken van de onderwijsorganisatie, met een focus op het inrichten van zowel klasgroepen volgens leeftijd voor de basisvakken als gemengde leefgroepen waarbij Wereldoriëntatie en Muzische vorming geïntegreerd aangeboden worden. Daarnaast worden ook doorlopende leertrajecten uitgebouwd. Men werkt tegelijkertijd ook al enkele jaren aan het vormen van zelfsturende teams. In overleg met de directie kiezen we de zelfsturende teams als hoofdfocus voor dit onderzoek. Er is een kernteam aan de slag in dit veranderingsproces van zowel leerkrachten als directie. De samenstelling van dit

kernteam is doorheen de tijd al wat gewijzigd. Op het moment van het onderzoek is het kernteam minder actief dan in de voorbije jaren. Externe begeleiding van deze verandering werd gedurende een 2-tal jaar voorzien vanuit verschillende organisaties. Er was ook gedurende een korte periode samenwerking met een pedagogische begeleidingsdienst. Andere veranderingsprocessen die parallel lopen in deze school zijn de implementatie van het referentiekader voor onderwijskwaliteit en het ontwikkelen van een nieuwe visie op niveau van de scholengemeenschap.

CASUS 3

Casus 3 is een secundaire school voor buitengewoon onderwijs (tussen 150 en 300 leerlingen), opleidingsvorm vier. Het team bestaat uit net geen 100 onderwijsprofessionals (leerkrachten, zorgleerkrachten, opvoeders, ...). De directie vormt samen met enkele beleidsondersteuners een beleidsteam. De leerlingenpopulatie wordt gekenmerkt door ernstige specifieke onderwijsbehoeften. Uit verkennende gesprekken met het beleidsteam blijkt dat een aanleiding voor dit veranderingsproces de overheidsbeslissing omtrent de modernisering 1^e graad secundair onderwijs betreft. Directie nam initiatief tot de verandering en gaf een collega van het beleidsteam de opdracht om het veranderingsproces te trekken. Er is voortdurend afstemming tussen die collega en het beleidsteam (kernteam). Als veranderdoel stelt dit team het realiseren van een meer geïntegreerd lesaanbod waarbij verschillende vakken clusters vormen, en waarbij leerkrachten intens samenwerken. De verandering wordt stapsgewijs ingevoerd, te beginnen bij de 1^e graad. Daarom zijn de leerkrachten van de 1^e graad op dit moment de dichtst betrokken veranderingsactoren. Externe begeleiding bestaat uit nascholing door de pedagogische begeleidingsdienst omtrent de nieuwe leerplannen. Voorafgaand en parallel aan dit veranderingsproces wordt er in deze school ook nog aan andere veranderingen gewerkt: onder externe begeleiding een schoolvisie uitschrijven en daarna vertalen naar de subteams in de school (cf. de clusters), nieuwe vormen van onderwijsaanbod uitwerken volgens modules en met een keuzeaanbod, duaal leren.

CASUS 4

Casus 4 is een basisschool (tussen 150 en 300 leerlingen) met een team van ongeveer 15 leerkrachten en 1 directie. Uit het verkennend gesprek met de directie, de zorgcoördinator en een leerkracht wordt duidelijk dat deze school één vestiging is waarop zowel een kleuterteam als een team lager onderwijs gehuisvest wordt. Beide teams maken op dat moment deel uit van een 'hoofdschool' kleuteronderwijs, respectievelijk 'lager onderwijs' met aparte directieleden.

De geschiedenis van deze vestiging toont hoe men een 10-tal jaar geleden kampte met tekorten in inschrijvingen wat het voortbestaan bedreigde. Het inrichten van kleuterklassen op deze vestiging zorgde er geleidelijk aan voor dat de vestiging gestaag groeide in aantal leerlingen en leerkrachten. Op het moment van het onderzoek staan de teams van deze vestiging voor een verandering; het kleuterteam en team lager onderwijs wordt één team met één directie. Samen worden ze een nieuwe school. Aanleiding voor deze verandering is de kans tot capaciteitsuitbreiding op niveau van de scholengemeenschap en het herstructureren van middelen en directiefuncties als gevolg daarvan. Deze verandering gebeurt op initiatief van het schoolbestuur. Als veranderdoel stelt de directie het vormen van een nieuw team met een nieuwe visie. Het kernteam dat dit veranderingsproces concreet verder uitdenkt en uitwerkt, moet op het moment van het onderzoek nog vorm krijgen. De directie neemt op dat moment daarin verantwoordelijkheid op. De betrokken

veranderingsactoren zijn alle leerkrachten van het team kleuter en team lager onderwijs op deze vestiging. De overgang naar een 'nieuwe school' houdt op korte termijn een daling in aantal lestijden in, wat betekent dat enkele leerkrachten nog niet zeker weten of zij effectief tewerkgesteld kunnen blijven in de 'nieuwe' school. Naast ondersteuning vanuit de onderwijskoepel met betrekking tot het juridische dossier, is er op initiatief van de directie externe begeleiding voor dit veranderproces aangesproken. Andere veranderingsprocessen die voorheen al liepen en deels parallel lopen met de huidige verandering zijn: sinds 2 jaar een nieuwe visie uitwerken met het kleuterteam van de school onder externe begeleiding van twee organisaties, het toepassen van het nieuwe leerplan in het team lager onderwijs, het implementeren van een centraal aanmeldsysteem, uit verder uitbouwen van meer zorg in de klas in plaats van uit de klas, realisatie van meer samenwerking over de klasgroepen heen.

CASUS 5

Casus 5 is een basisschool (tussen 150 en 300 leerlingen) met een team van ongeveer 15 leerkrachten en 1 directie. Uit het verkennend gesprek wordt duidelijk dat de aanleiding voor de verandering een uiteenzetting was over het anders organiseren van onderwijs een 4-tal jaar geleden. De directie geraakte geïnspireerd, onder aanmoediging van een coördinerend directeur. Samen namen ze het initiatief voor een begeleid veranderingsproces. Er werd vooraf geen duidelijke verandernood gedefinieerd in het team. Na aanvang van het veranderproces werd er gaandeweg een hoger doel bepaald: het realiseren van onderwijs op maat van elke leerling. In deze verandering herdenken ze de onderwijsvisie en organisatie, richten ze gemengde klasgroepen in en organiseren ze vakoverschrijdend projectonderwijs waarbij leerkrachten van een gemengde groep samenwerken in de voorbereiding. De teams van een gemengde groep vormen een mini-team. Men is gestart met enkele vakken in projecten te gieten en schooljaar na schooljaar worden nieuwe vakken geïntegreerd aangepakt.

Het kernteam voor dit veranderingsproces is vooral in de eerste jaren van de verandering actief geweest en bestaat uit de directie, de zorgcoördinator en een leerkracht kleuteronderwijs. Ze werden gedurende een 2-tal jaar extern begeleid. Afstemming tussen het kleine kernteam en het volledige schoolteam gebeurde voortdurend. Parallel liep er o.a. een extern begeleid veranderingsproces op niveau van de scholengemeenschap rond het uitschrijven van een nieuw pedagogisch project.

CASUS 6

Casus 6 is een basisschool met drie vestigingen (tussen 300 en 700 leerlingen) waar in totaal een 30-tal leerkrachten een directieteam van twee deeltijdse directies aan het werk zijn. Tijdens het verkennend gesprek kiezen we in overleg met één van de directies om voor dit onderzoek op 1 vestiging te focussen. Deze vestiging telt ongeveer 300 leerlingen en een 20-tal leerkrachten. Een toenemende druk op de leerkrachten omwille van leerlingen met moeilijk gedrag en een vermindering van het aantal lestijden omwille van een dalend leerlingenaantal (aanleiding en verandernood) maakt dat het directieteam initiatief neemt tot een verandering. Het gaat om een herorganisatie van de klasgroepen in de 2^e en 3^e graad, nl. van 2 parallelgroepen 3^e leerjaar en 2 parallelgroepen 4^e leerjaar naar 1 groep 3^e leerjaar, 1 groep 4^e leerjaar en 1 gemengde groep 3^e -4^e leerjaar en idem voor de 3^e graad. Daarnaast wordt ook de organisatie van zorg gewijzigd zodat er 1 zorgcoördinator is voor zowel kleuter als lager onderwijs op deze vestiging. Het veranderingsproces

is op moment van dit onderzoek nog in volle opstart. Er is (nog) geen kernteam. Het directieteam neemt het voortouw in het uitdenken van de verandering. Er is afstemming met de betrokken leerkrachten uit de 3^e en 4^e graad, met de zorgcoördinator en in tweede instantie met het ruimere schoolteam. Er wordt (nog) geen externe begeleiding ingeschakeld. Directie formuleert een hoger doel voor deze verandering, nl. het klasoverschrijdend samenwerken tussen leerkrachten en leerlingen via projecten. Dit doel zal geleidelijk aan uitgewerkt worden. Men start het volgende schooljaar met Wereldoriëntatie in projectwerking. Hiervoor wordt de pedagogische begeleider ingeschakeld. Parallel aan deze verandering wordt er sinds enkele jaren gewerkt aan het versterken van het zorgbeleid van de school o.a. via een 3-sporenbeleid.

CASUS 7

Casus 7 is een secundaire school (minder dan 150 leerlingen) met een team van ongeveer 20 leerkrachten en 1 directie. Een ernstig dalend aantal leerlingen sinds enkele schooljaren met een dalend lestijdenaantal als gevolg en de overheidsbeslissing omtrent de modernisering 1^e graad secundair onderwijs, vormen de aanleiding en verandernood voor een verandering, zo geeft de directie aan. Deze pas gestarte directie is initiatiefnemer voor dit veranderingsproces. Het krijgt concreet vorm als gepersonaliseerd onderwijs (veranderdoel), aangepast aan de leerlingenpopulatie van deze school, nl. de overgrote meerderheid heeft een andere thuistaal dan het Nederlands. Een deel van de leerlingen heeft ernstige specifieke onderwijsbehoeften op vlak van sociaal-emotionele ontwikkeling. De verandering krijgt concrete uitwerking onder vorm van leerstofmodules, persoonlijke leercoaching en vakoverstijgende samenwerking via teamteaching. Een kernteam ging aan de slag, samengesteld uit enkele leerkrachten en de directie. Er is (nog) geen externe begeleiding. Voorafgaand aan dit veranderingsproces werkte het kernteam een nieuwe schoolvisie uit, in afstemming met het volledige schoolteam.

CASUS 8

Casus 8 is een basisschool voor buitengewoon onderwijs (< 150 leerlingen) met type basisaanbod¹, (voorheen type 1 en type 8), en type 9². Een team van een 50-tal leerkrachten en 1 directie is in de school zelf aan het werk. Daarnaast zijn er ook nog 16 ondersteuners die in het ondersteuningsnetwerk scholen voor gewoon onderwijs ondersteunen. De directie schetst in het verkennend gesprek volgende aanleidingen en verandernood: de invoering van het M-decreet (2014) met uitbouw van type 9 en type basisaanbod, de oprichting van het ondersteuningsmodel (2017); en de nood aan een andere organisatie om onderwijs op maat te kunnen blijven bieden aan een leerlingenpopulatie met gewijzigde specifieke onderwijsbehoeften. De directie neemt initiatief tot de verandering. Er wordt een kernteam samengesteld uit drie zorgcoördinatoren, twee leerkrachten en de directie. Dit kernteam werkt aan de reorganisatie van de zorgwerking onder vorm van co-teaching met het oog op onderwijs (veranderdoel). Er is geen externe begeleiding voorzien. Parallel aan dit veranderingsproces is een deel van het leerkrachtenteam ook betrokken bij de uitbouw van het ondersteuningsnetwerk, met het oog op onderwijs op maat van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs (veranderdoel). Daarnaast is de

¹ nl. voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie geen redelijke aanpassingen meer mogelijk zijn in het gewoon onderwijs

² nl. voor leerlingen met een autismespectrumstoornis zonder verstandelijke beperking

directie ook betrokken bij een verandering op scholengemeenschapsniveau, nl. een proces van schaalvergroting.

CASUS 9

Casus 9 is een centrum voor volwassenenonderwijs (ongeveer 5000 cursisten). Een team van ongeveer 150 docenten is aan het werk over 8 verschillende vestigingen. Er worden lessen in ongeveer 30 studiegebieden aangeboden. Het docententeam wordt versterkt door een administratief team, een onderhoudsteam, een team van zorgcoördinatoren en coördinatoren van de studiegebieden en een directieteam. Het verkennend gesprek met het directieteam geeft zicht op volgende aanleidingen en verandernoden: toepassing van een nieuwe organisatie- en leiderschapsstructuur, een kwaliteitsvolle en transparante implementatie van het referentiekader voor onderwijskwaliteit over alle vestigingen en studiegebieden heen, een nieuw decreet voor de Centra voor Volwassenenonderwijs, een fusie met een ander CVO in 2020, een hoge druk om voldoende inschrijvingen te halen, een gewijzigde instroom van cursisten. Het directieteam nam initiatief voor een veranderingsproces met het oog op het herdenken van de organisatie- en leiderschapsstructuur onder vorm van zelfsturende teams (veranderdoel). Er werd een kernteam opgericht onder begeleiding van een externe organisatie. Die begeleiding werd echter na 2 jaar stopgezet op vraag van het CVO uit ontevredenheid met de aanpak en resultaten. Onder de pedagogische begeleiding van de onderwijskoepel werd een nieuwe leiderschapsstructuur ontwikkeld en een leiderschapsteam samengesteld dat ervoor moet zorgen dat alle schalen van het OK-kader centrumbreed, in alle afdelingen geïmplementeerd zullen worden. Dit leiderschapsteam wordt daarbij ondersteund door afdelingscoördinatoren.

CASUS 10

Casus 10 is een scholengroep bestaande uit 11 scholen voor secundair onderwijs (> 4000 leerlingen). Een team van meer dan 800 medewerkers verzorgt er een onderwijsaanbod over een 7-tal verschillende domeinen. Er zijn enkele centrale, ondersteunende diensten: personeelsorganisatie, een financieel logistieke dienst, een dienst voor pedagogische ondersteuning en een public relations-dienst. Uit een verkennend gesprek met de algemeen directeur blijken volgende aanleidingen en verandernoden: recent is de bestaande scholengroep uitgebreid met enkele scholen; er is nood aan een nieuwe organisatiestructuur voor de uitgebreide scholengroep en voor elke school afzonderlijk met respect voor de pedagogische autonomie van elke school. De raad van bestuur samen met de algemeen directeur en het directieteam zijn initiatiefnemers in deze verandering. Het veranderdoel is het ontwikkelen van een nieuwe missie en visie op niveau van de scholengroep en een vertaling ervan in het pedagogisch project en een strategische nota van elke school afzonderlijk. Er is procesbegeleiding door een externe organisatie op niveau van de scholengroep. Parallele veranderprocessen in de scholen zijn bvb. de modernisering 1^e graad, experimenten met innovatieve leeromgevingen, een extern begeleid traject over de veerkracht van elke onderwijsprofessional, enzovoort.

Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen: besluiten

Op de vraag “hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?” tonen de resultaten van zowel de vragenlijst als de casestudy in dit onderzoek, een relatief grote verscheidenheid tussen scholen. In de literatuur wordt dat verklaard vanuit het samenspel tussen verschillende beïnvloedende factoren die de verandering tekenen, wat maakt dat een veranderingsproces er in elke school anders kan uitzien (Hofman, Vandenberghe & Dijkstra, 2008; Lamberts, 2018; Schollaert, 2007). Toch vinden we ook een aantal onderlinge gelijkenissen. We rapporteren hieronder de antwoorden op onderzoeksvraag 1.1 en leggen daarbij de link naar de literatuur.

In scholen dienen zich voortdurend diverse aanleidingen aan om veranderingsprocessen op te starten (Kelchtermans, 2018; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijsel, 2017). Dat wordt ook bevestigd in dit onderzoek. In de casestudy valt op dat er in elke school op het moment van het onderzoek meerdere veranderingsprocessen tegelijk gaande zijn, zowel op niveau van de school zelf als in combinatie met veranderingen op scholengemeenschap of -groepsniveau. We hebben het dan voornamelijk over de hogere-orde veranderingen omdat ze minstens een verandering in de cultuur en de structuur van een organisatie teweegbrengen en vereisen dat individuen en groepen hun professioneel gedrag veranderen en samen betekenis geven aan de verandering (Boonstra & Caluwé, 2007; Ketelaar, Beijaard, Boshuizen, & Den Brok, 2012; Verschuren, 2010; Waslander, 2007).

Daarnaast was het in de casestudy niet zo eenvoudig om de hoofdingrediënten van het veranderingsproces éénduidig te inventariseren tijdens de verkennende gesprekken. Uit de gesprekken blijkt in elk geval niet dat directies of schoolteams een kant-en-klaar overzicht hebben liggen waarop de aanleiding, noden, doelen, kernteam, begeleiding en dergelijke van hun veranderingsprocessen geformuleerd en gaandeweg aangevuld werden. We ondervonden dat het niet gebruikelijk is om de hoofdingrediënten van de verandering regelmatig met alle betrokkenen door te spreken, betekenis te geven en te gebruiken als aanzet voor de evaluatie en bijsturing van een veranderingsproces. We stelden tijdens het onderzoek verder ook vast dat er niet altijd eensgezindheid is over elementen zoals aanleiding, doel, begeleiding van de verandering. Het komt ook voor dat bepaalde betrokkenen in het team helemaal niet op de hoogte zijn van die hoofdingrediënten van het veranderingsproces. Een mogelijke verklaring is dat onderwijsteams het niet gewoon zijn om veranderingsprocessen te omschrijven vanuit die terminologie. Het kan ook zijn dat ze in de drukte van de combinatie van de dagelijkse klas- en schoolpraktijk en de veranderingen die gaande zijn, geen tijd hebben of nemen om op ‘meta-niveau’ over het veranderingsproces te spreken.

Verandernoden verschillen al naargelang de specifieke schoolcontext waarin o.a. het veranderperspectief, de veranderingsgeschiedenis en de belanghebbenden een belangrijke rol spelen. Daarom is het contextualiseren van een onderwijsinnovatie in tijd en ruimte belangrijk (Kelchtermans, 2018; Schollaert, 2007; Ten Have, Ten Have, Huijsmans, & Van Der Eng, 2013). Zowel uit het vragenlijstonderzoek als uit de casestudy blijkt dat verandernoden zich manifesteren in verschillende domeinen en hun oorsprong vinden in al dan niet gedeelde, rationele of emotioneel geladen behoeften of motieven. Inhoudelijke motieven voor de veranderingsprocessen hebben te maken met welbevinden en motivatie (van leerlingen en van leraren), met leerprocessen en –resultaten (bv. differentiatie, een nieuw leerplan, ...) of met de organisatie en de structuur in de school (bv. een gewijzigde organisatiestructuur, zelfsturende teams, ...).

Concrete aanleidingen voor verandering zijn positief of negatief geladen en tonen zich in de vorm van ontevredenheid, frustratie of de wens naar anders en beter. In scholen zijn de diverse aanleidingen een levendig onderwerp van gesprek, ze geven van in het begin een eigen kleur en dynamiek aan het veranderingsproces, doordat ze individueel of collectief gerelateerd worden aan een specifieke veranderwens (“dit kan beter”; cf. een drang) of aan concrete verandernoden (“dit moet anders”; cf. een dwang) (Kamminga & van der Vloed, 2009; Van Acker & Demaertelaere, 2014; Wambacq, 2012). We noteren aanleidingen die kaderen in het bewaken en versterken van de eigenheid van de school (cf. het pedagogisch project en de profilering van de school). Andere aanleidingen vloeien voort uit een zelfevaluatie van de school op basis van gestelde prioriteiten (cf. de kwaliteitsdoelen van de school) of op basis van externe kwaliteitsindicatoren (bv. doorlichtingsverslag). De aanleiding voor verandering kan zich heel onverwachts voordoen vanuit een acuut probleem of kan kaderen binnen een lange, sluimerende voorgeschiedenis of een brede toekomstgerichte doelstelling.

Zowel leerlingen, leerkrachten, directies en ouders kunnen aanleiding geven tot het stellen van veranderdoelen en aan de basis ervan liggen vaak diverse individuele en collectieve opvattingen, wensen, ambities, drijfveren en dromen. Opmerkelijk is dat in scholen de betrokken actoren tegelijk ook de belanghebbenden zijn. De verandernoden van leerkrachten, leerlingen en ouders zijn sterk met elkaar verweven: het welzijn van leerkrachten hangt nauw samen met het welzijn van leerlingen (en hun ouders), de motivatie van leerkrachten hangt nauw samen met de motivatie van de leerlingen. Over scholen heen concentreren de veranderdoelen zich voornamelijk op een integratie van 1) kwaliteitsvol onderwijs (op lange termijn) en 2) een hoog welbevinden voor leerkrachten, leerlingen en ouders (op korte termijn). Of zoals een respondent het treffend samenvat: *“Wij willen een positieve warme school met leerplezier voor de leerlingen en werkplezier voor het personeel.”*

Binnen het complexe samenspel van interne en externe verwachtingen en de veelheid aan uitdagingen en aanleidingen, maakt elke school eigen keuzes aangaande veranderdoelen en de wijze waarop ze veranderingsprocessen opzet bijvoorbeeld aangaande het tijdsverloop, de veranderingsactoren en de ondersteuning. De school kiest zelf op welke wijze ze haar kwaliteit ontwikkelt en borgt, zoals het referentiekader voor onderwijskwaliteit voorschrijft (ROK, 2018). Anderzijds zien we hoe scholen n.a.v. dwingende (externe) bedreigingen of maatregelen, verplicht zijn om op korte termijn en soms heel acuut concrete veranderingsprocessen op te zetten. Hier verwijzen scholen naar de recente regelgevingen, reorganisaties en herstructureringen of maatschappelijke verwachtingen en eisen van het werkveld. Deze worden vaak ervaren als ‘dwingend’, bovenop de al lopende veranderingsprocessen. Zo wordt bvb. door bepaalde respondenten in enkele casussen de modernisering 1^e graad van het secundair onderwijs bekeken als een opgelegde, dwingende verandering onder hoge tijdsdruk.

De initiatiefnemers van de verandering zijn vooral directies, soms in samenspraak met een beleidsteam of een externe begeleider, zo blijkt duidelijk uit zowel het vragenlijstonderzoek als de casestudy. Uit de verkennende gesprekken in de cases bleek dat directies goed op de hoogte waren van het waarom of de urgentie van de verandering. Wat overeenstemt met hoe Van Rooij (2009) een initiatiefnemer omschrijft. De schoolleiding blijkt dus vanuit de vragenlijst en de casestudy vaak een initiatiefnemer te zijn voor de verandering, in lijn met de verantwoordelijkheid voor het pedagogisch project en het school- en personeelsbeleid.

In de meerderheid van de onderzochte veranderingsprocessen vormt er zich een kernteam van mensen die actief aan de slag gaan met de verandering, meestal samengesteld uit directie en leerkrachten en/of beleids- en zorgteam. In de casestudy is er maar 1 casus waar er niet met een kernteam gewerkt wordt. Dat veranderingsproces was op het moment van het onderzoek nog maar pas geïnitieerd en kende een hoge tijdsdruk, wat kan verklaren waarom vooral het directieteam daar de verandering trok. We vinden beperkte evidentie voor de nadruk die in de literatuur gelegd wordt op de verbondenheid, het samen leren in het kernteam en de invloed van de leden op hoe de andere betrokkenen omgaan met de verandering (Kotter, 1996; Schollaert, 2007; Van Acker & Demaertelaere, 2014). De overgrote meerderheid van respondenten van de vragenlijst geven aan dat een groep mensen samen aan de slag zijn gegaan en dat er samen verantwoordelijkheid gedragen wordt, waaruit men een zekere verbondenheid en invloed zou kunnen afleiden. In alle cases met een kernteam blijkt bovendien dat er gestreefd wordt naar een doordachte samenstelling ervan en een goede vertegenwoordiging van het schoolteam, wat opnieuw het idee van verbondenheid en invloed suggereert.

We zien dat de meerderheid van de schoolteams kiest voor externe begeleiding van de verandering, zowel in de vragenlijst als in de casestudy. Uit de verhalen met de casussen kunnen we afleiden dat die begeleiding soms procesmatig wordt opgezet en dus een looptijd kent over één of meerdere schooljaren of soms eerder onder vorm van een reeks nascholingen, pedagogische studiedagen of korte interventies verloopt. Letterlijke verwijzingen naar “de kritische vriend” als iemand met een frisse, objectieve kijk op de verandering en de organisatie waarvan men kan leren (Costa en Kallick, 1993; Schollaert, 2007) vinden we niet, maar in een aantal gesprekken in de casestudy beschrijft men het belang van “*iemand die observeert en waardeert*” en “*iemand die bevestigt dat we goed bezig zijn.*”

Over belangrijke fasen, deelprocessen of bewegingen in de verandering zoals veelvuldig beschreven in de literatuur (Schollaert, 2007; Ten Have et al., 2013; Tjepkema & Verheijen, 2009) noemen respondenten in het vragenlijstonderzoek zowel aspecten die te maken hebben met het samen nadenken over het veranderthema en -proces als het samen actie ondernemen. In de verkennende gesprekken van de casestudy bleek het niet eenvoudig om te bepalen in welke ‘fase’ van het proces een schoolteam zich op dat moment bevond. Het samenspel van de voorgeschiedenis van de school en de betrokkenen, de verschillende perspectieven op de verandernoden en -doelen, de interne en externe verwachtingen en de snelheid waarmee diverse aanleidingen elkaar doorkruisen leidt tot complexe, onvoorspelbare en dynamische veranderingsprocessen. Bovendien zien we dat veel verschillende veranderingsprocessen parallel lopen, elkaar deels overlappen en vaak geen officiële start- en einddatum kennen. Deze bevindingen vertonen gelijkenissen met de niet-lineaire, complex samengestelde aard van veranderingsprocessen zoals beschreven in de literatuur (Schollaert, 2007; Ten Have et al., 2013; Tjepkema & Verheijen, 2009).

Antwoord op onderzoeksvraag 1.1

Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?

De onderzoeksresultaten laten een grote verscheidenheid zien in hoe schoolteams veranderingsprocessen van hogere orde realiseren. Een dynamisch samenspel tussen verschillende beïnvloedende factoren in de verandering zorgt ervoor dat processen niet lineair en onvoorspelbaar verlopen. Toch bestaan er ook duidelijke overeenkomsten tussen scholen in verandering. Zo lopen er in elke school verschillende veranderingsprocessen naast elkaar of kort op elkaar. De hoofdingrediënten van de verandering staan zelden of nooit uitgetekend op papier en worden weinig of niet doorgesproken met alle betrokkenen of gebruikt voor evaluatie en bijsturing van het proces. Verandernoden verschillen al naargelang de specifieke schoolcontext, het veranderperspectief, de veranderingsgeschiedenis en de belanghebbenden. Ze hebben te maken met welbevinden en motivatie van leerlingen en van leraren, met leerprocessen en –resultaten of met de organisatie en de structuur in de school. Aanleidingen tot verandering kunnen zowel positief als negatief zijn en vanuit een drang of een dwang ontstaan. Er zijn aanleidingen die kaderen in het bewaken en versterken van de eigenheid van de school, vanuit een zelfevaluatie op basis van gestelde prioriteiten of op basis van externe kwaliteitsindicatoren. Vanuit verandernoden en aanleidingen worden doelen geformuleerd. Over scholen heen concentreren de veranderdoelen zich voornamelijk op een integratie van 1) kwaliteitsvol onderwijs en 2) een hoog welbevinden voor leerlingen, leerkrachten en ouders. De initiatiefnemers van de verandering zijn vooral directies, soms in samenspraak met een beleidsteam of een externe begeleider. In de meerderheid van de onderzochte veranderingsprocessen vormt er zich dan een kernteam van mensen die actief aan de slag gaan. De meerderheid van de schoolteams kiest voor externe begeleiding van de verandering, soms onder vorm van een reeks korte interventies of nascholingen, in andere gevallen als procesmatige begeleiding.

Resultaten deelvraag 1.2

De impact van veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie

Om een ondersteunend instrumentarium te ontwikkelen voor wijze en werkbare veranderingsprocessen in scholen, is het belangrijk om voorafgaand inzicht te krijgen in de impact van veranderingsprocessen op de werkbaarheid. Dit was de focus van de tweede exploratieve deelonderzoeksvraag, waarbij de impact op de werkbaarheid zowel vanuit het perspectief van een individu als vanuit het perspectief van het team in de organisatie werd benaderd.

Uit zowel de verkennende vragenlijst als de verdiepende casestudy werden de data gefilterd die betrekking hadden op deelvraag 1.2. Aangezien de data deductief geanalyseerd werd vanuit de vier werkbaarheidsindicatoren van Bourdeaud'hui, Janssens en Vanderhaege (2004) (cf. supra), worden de resultaten ook volgens de vier werkbaarheidsindicatoren stress- en energiebalans, betrokkenheid en motivatie, leermogelijkheden en balans werk-privé gerapporteerd. Enkel de indicator 'betekenis voor het leren van leerlingen' werd hier vanuit inductieve data-analyse aan toegevoegd (cf. supra).

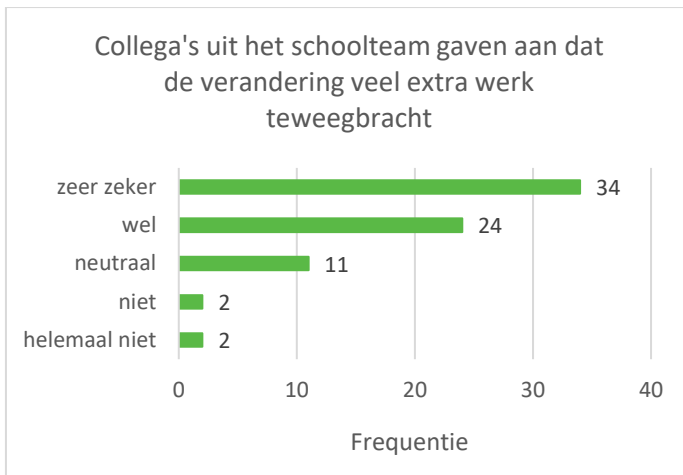
De resultaten uit de vragenlijst en casestudy worden geïntegreerd beschreven, en daarbinnen wordt het perspectief van het individu en het perspectief van het team in de organisatie waar relevant expliciet belicht.

De impact van verandering op de stress- en energiebalans

Veel data uit de vragenlijst en de casestudy die verwijzen naar de gevolgen van de verandering op het werk als leraar of directie, hebben te maken met werkdruk en werkstress. We bespreken deze data voornamelijk vanuit het perspectief van het individu. Het gebeurt wel dat er in een school door veel verschillende individuen een verhoogde werkdruk en -stress ervaren wordt tijdens een veranderingsproces, maar hierover uitspraken doen op niveau van het team is minder vanzelfsprekend.

Een veranderingsproces heeft als gevolg dat er extra werk is.

In de vragenlijst geven meer dan 75% van de respondenten ($n = 58$; zie Bijlage 3) aan dat er binnen het schoolteam wel of zeer zeker door collega's aangegeven werd dat de verandering veel extra werk teweegbracht (vraag 1.2.5).



Figuur 9. Extra werk door de verandering

Conform hieraan werd er in meer dan 35% van de vragenlijsten aangeduid dat het extra werk dat de verandering meebrengt voor het schoolteam meer aandacht had mogen krijgen (vraag 1.3.4, zie Bijlage 4).

Het gevoel dat het extra werk teweeg brengt, verschilt van persoon tot persoon, maar in veranderingsprocessen wordt de werkdruk sneller als verhoogd ervaren.

Meer dan 60% van de deelnemers in de vragenlijst ($n = 46$; zie Bijlage 5) vermelden werkdruk als een negatief gevolg van de verandering. In de vragenlijst wordt werkdruk samen met “emotionele belasting” het meest genoemd als negatieve impact van de verandering (vraag 1.2.4, zie Bijlage 5). Een hoge of verhoogde werkdruk wordt vaak algemeen genoemd, maar soms wordt er specifiek naar de tijd verwezen die nodig is voor overleg over de verandering, bijvoorbeeld *“Dit vraagt heel veel extra inspanning en vooral een grote tijdsinvestering, nl. tweewekelijkse samenkomsten op woensdagnamiddag.”* of *“Het aantal overlegmomenten en vergaderingen is erdoor toegenomen.”* Daarnaast worden ook denkprocessen genoemd die extra inspanningen vragen zoals *“We zitten nu in het concreet uitwerken van de visie in de praktijk. Dit vraagt van vele mensen een inspanning en deze inspanning is niet vanzelfsprekend.”* (vraag 1.2.1)

Ook in de casestudy blijkt dat de meeste onderwijsprofessionals, niet alleen directies en leraren, maar ook leerlingenbegeleiders, zorgcoördinatoren, beleidsondersteuners, enzovoort, het gevoel hebben dat ze veel werk hebben tijdens de verandering. Zo vraagt het uitdenken en concreet maken van een nieuwe manier van organiseren meer overleg. Bovendien vraagt innovatief onderwijs om andere praktijken en systemen, lesvoorbereidingen, en -leermateriaal. Schoolteams in verandering verwachten of hopen dat die verhoogde werkdruk tijdelijk is en zich normaliseert eens de verandering helemaal ingevoerd of geroutineerd is.

Leerkracht, over het vakoverschrijdend samenwerken: “De operationele fase, het concreet uitwerken, die zoektocht bijvoorbeeld bij wiskunde, geeft extra werkdruk.”

Leerkracht: “Het is altijd al veel werk geweest. Maar nu is het misschien toch anders. Het overleg is nu wel belangrijk en daar gaat meer tijd in zitten.”

Leerkracht, over de omschakeling naar een gemengde leergroep 3^e – 4^e leerjaar: “Ik heb de hele vakantie gewerkt om mijn graadsklas voor te bereiden. Ik wil het echt goed doen. Ik ben constant bezig geweest voor school.”

Sommige onderwijsmedewerkers ervaren door de verandering geen verhoogde werkdruk of zelfs minder werkdruk door de samenwerking met collega's.

Sommige respondenten in de casestudy ervaren net een verminderde werkdruk als gevolg van het veranderingsproces. Dit wordt toegeschreven aan het feit dat er samenwerking is met collega's wat de werkdruk positief beïnvloedt.

Beleidsmedewerker, voorheen leerkracht: “De intense samenwerking met collega's in de vakgroep geeft mij een goed gevoel. Ik geloof echt dat het samen ontwikkelen van lesmaterialen ons gaat helpen om de werkdruk te verminderen. Er wordt nog steeds even hard gewerkt, maar het voelt voor mij persoonlijk minder intensief om samen een namiddag aan iets te werken dan alleen thuis achter de computer.”

Beleidsmedewerker: “Die samenwerking met collega's geeft me net minder stress, omdat je mekaar ergens kan in temperen.”

Een hoge werkdruk betekent niet voor elke respondent een verhoogde stress, maar wordt er wel vaak mee in verband gebracht. De werkdruk- en stress toont zich op verschillende manieren.

In de vragenlijst geeft een meerderheid van respondenten (n = 40) aan dat de verandering een negatieve impact had in het team op vlak van emotionele belasting (vraag 1.2.4, Bijlage 5).

Deelnemers in de casestudy vertellen dat ze zich vermoeid voelen, soms fysiek, soms eerder mentaal. Ze zijn snel overprikkeld of extra gevoelig voor geluid. Mensen huilen vaker of reageren erg emotioneel. Het is moeilijk om controle te krijgen over hun gedachten. Ze voelen paniek, angst of blijven over iets piekeren. Ze krijgen milde tot ernstige fysieke klachten zoals misselijkheid, overgeven, een maagontsteking, klierkoorts, een gezichtsverlamming, ...

Leerkracht in een secundaire school die de modernisering van de eerste graad voorbereidt: “In de eerste sessies over de modernisering kon het er bij mij echt niet meer in. De tranen zaten klaar achter mijn ogen...”

Beleidsmedewerker in een proces van schaalvergroting en nieuwe onderwijsorganisatie: “Ik ben misselijk. Het is gewoon efkes te zwaar. Ik voel dat nu al. Ik ben vrijdagavond ziek geweest. Ik ben gaan overgeven van de stress. Ik weet nu al dat het niet lukt.”

Zorgcoördinator in een school waar nog veel onduidelijkheden zijn omtrent taakverdeling naar aanleiding van het veranderingsproces: “De jobonzekerheid in die hele verandering voor mij en voor anderen brengt heel wat stress mee en heeft ervoor gezorgd dat het werk dat voor dit schooljaar op de planning stond, in het gedrag is gekomen... Ik wist dat er veel moest gebeuren maar de structuur was een beetje weg. Ik vond het moeilijk om mijn focus te verplaatsen.”

Er wordt ook verteld over de moeilijkheid om in te slapen. Het vermogen om flexibel om te gaan met situaties neemt af. Leerkrachten of directies ondernemen minder acties in hun job en voelen zich minder betrokken op de job dan voorheen. Of ze krijgen een diagnose van burn-out.

Schoolleider: “Een jaar als vorig jaar in die verandering kan ik niet herhalen. Het is een strijd aan het worden, werkdruk, stress... directeur zijn is een knelpuntberoep” “Ik wil niet eindigen met een burn-out. Ik ben bezorgd om mezelf. Ook de draagkracht van mijn team is mijn zorg.”

Leerkracht: “Ik ervaar veel positieve stress die mij voldoening geeft. En dat is moeilijk om af te leren. Door die positieve stress ben ik altijd op adrenaline bezig. En ik voel dat dat voor mijn lichaam niet goed is. Ik voel het fysiek. Signalen die zeggen dat ik moet oppassen of ik ga richting burn-out.”

We horen in de gesprekken verschillende oorzaken van werkstress.

De samenwerking met collega's en de onderlinge afhankelijkheid, kan een bedreiging vormen voor de stress- en energiebalans van onderwijsmedewerkers tijdens de verandering.

Voor sommige respondenten in de casestudy ontstaat er stress in het veranderingsproces door het samenwerken met collega's of met directie. Onderwijsprofessionals met een begeleidende of coördinerende opdracht vinden het stresserend als ze merken dat collega's niet mee willen werken of in weerstand gaan tegenover een beslissing of verandering, omdat dat hun samenwerking met die collega's moeilijk of onmogelijk maakt.

Beleidsmedewerker die verantwoordelijk is voor de uitrol van een veranderingsproces met het team: “Ergens verwacht je wel weerstand [als reactie op een veranderingsproces], da's normaal. Weerstand is positief, dat wijst op betrokkenheid. ‘Maar hoe ga ik dat nu omkeren?’, dat vond ik wel stresserend.”

Beleidsmedewerker: “Ik krijg ook stress van bv. leerkrachten die leerplannen moeten opmaken bv., en als ze dat dan niet doen. Daar word ik gek van. Dat controleren, dat doe ik echt niet graag.”

Zorgcoördinator: “Leerkrachten zien mij toch als een soort indringer, of een niet-gelijke, of ze zeggen: ‘pff, moet ik daarvoor zoveel overleggen? Bij sommige mensen moet je echt op eieren lopen. Dat is wat ik het meeste meeneem naar huis. Dan denk ik bv.: ‘waarom heb ik dat niet nu niet gewoon eens durven voorzichtig zeggen dat dat niet OK is?’.”

Ook in de vragenlijst worden reacties van ‘weerstand’ als emotioneel belastende impact genoemd. “De weerstand bij heel wat collega's en hun reacties wegen af en toe ook zwaar.” (vraag 1.2.1)

Enkele respondenten in de casestudy benoemen werkstress als gevolg van de verandering omwille van de nauwere samenwerking met collega's en leerlingen. Soms maken leerkrachten zich zorgen over het feit dat ze zo verschillen in stijl en toch intens moeten samenwerken. Het komt ook voor dat het moeten samenwerken met steeds andere, nieuwe collega's stress uitlokt. Anderen beschrijven een gevoel van schuld tegenover hun collega's of leerlingen bij hun afwezigheid, omdat ze zich in de verandering verantwoordelijk voelen en die verantwoordelijkheid willen nakomen.

Leerkracht: “Ik en mijn parallel collega zijn twee verschillende. Dat matcht, maar ik moet het toch ook loslaten... en dat geeft wel wat stress [in het samenwerken in de verandering], omdat ik zo'n chaoot ben en zij zo georganiseerd is.”

Leerkracht die tijdens de verandering een vak met verschillende collega's coördineert: “Ik ben onlangs ziek geweest. Dat is echt nog nooit eerder gebeurd. Ik kon niet meer, mijn lichaam

gaf aan dat het genoeg was. Ik was twee weken thuis. Maar dan krijg ik in die periode van ziekte mails van ouders om te vragen waarom de wiskunde oefeningen nog niet verbeterd zijn ... Ook mijn collega's verwachtten nog dingen in mijn afwezigheid in de voorbereiding van de lessen. Ik voelde me daar heel slecht bij en het leverde nog meer stress op. Zo heb ik het gevoel dat ik me eigenlijk niet kan permitteren om afwezig te zijn."

De verhoogde stress tijdens een verandering wordt ook toegeschreven aan job onzekerheid bij zichzelf of bij anderen.

De respondenten in de casestudy benoemen dat een verandering die job onzekerheid voor zichzelf of voor anderen veroorzaakt extra stresserend is. Enerzijds leidt de verandering zelf soms tot job onzekerheid voor bepaalde betrokkenen, bijvoorbeeld omwille van wijzigingen in onderwijsstructuren. Anderzijds is de altijd aanwezige job onzekerheid in het onderwijs (bijvoorbeeld omwille van dalende lestijden, de verdeling van opdrachten voor een volgend schooljaar of de terugkeer van vastbenoemde collega's na een tijdelijke andere aanstelling, zie supra) ook een stressfactor. De stress tijdens de verandering ten gevolge van job onzekerheid is het hoogst voor leerkrachten zonder vaste benoeming, maar besmet vaak ook de rest van het schoolteam.

Leerkracht die nog maar pas werkzaam is op een school waar de modernisering van de eerste graad wordt voorbereid: *"Ik ben leerkracht PAV in 1B en 3B. Ik panikeer vooral omdat mijn vak verdwijnt. Alle pedagogische studiedagen [waarop het veranderingstraject van deze school uitgewerkt word] zijn een paniekpunt. Ik zit 4 uur te flippen in mijn hoofd."*

Leerkracht in een team dat volgend schooljaar als 'nieuwe school' en dus nieuw team start: *"De onzekerheid over wie welke job hier zal hebben volgend jaar. Ik ken mijn job en weet dat ik mijn klas zal houden, maar vele anderen nog niet. Dat maakt we wel bang en onzeker."*

Leerkracht die door de verandering terug een andere job zal vervullen op de school: *"Ik voelde vorig jaar al dat er spanningen waren in het kleuterteam, omdat ik vanuit mijn halftijdse voor zorg moest terugkeren naar de kleuterklas. Ik ben daar echt wel emotioneel mee bezig. Ik wil echt niemand zijn werk afpakken. Ik neem dat ook mee naar huis."*

De tijdsdruk in veranderingsprocessen zorgt voor een moeilijker evenwicht in de stress- en energiebalans.

Veranderingsprocessen gebeuren in een bepaald tijdsbestek dat vaak als kort wordt ervaren door de deelnemers van de casestudy. Die tijdsdruk heeft een impact op de energiebalans.

Schoolleider: *"Er is te weinig voorzien, té beperkte middelen. Niet om het gewone werk te doen op school hier maar wel om die verandering op korte tijd goed te realiseren. We zouden moeten kunnen investeren. Ja, er zou een extra investering moeten kunnen zijn, op alle posten. om te veranderen. Maar nu voeren we die verandering uit op mijn persoonlijke investering."*

Een veel genoemde stressbron is het gevoel dat de hoeveelheid werk niet in verhouding is tot de tijd die je ervoor krijgt. Veel werk gecombineerd met tijdsdruk geeft onderwijsprofessionals stress omdat ze het gevoel hebben hun werk in de verandering niet goed genoeg te kunnen doen. De

tijdsdruk heeft te maken met te weinig middelen voor het werk dat er moet geleverd worden tijdens de verandering of een te krappe deadline voor de verandering.

Zorgcoördinator: “Het geeft wel een stuk stress van niet te kunnen doen wat we ons voorgenomen hebben.”

Leerkracht in de voorbereiding van de modernisering 1^e graad: “Ik werk nu al zoveel voor school en heb het gevoel dat ik ga verdrinken. We worden nu wel ‘gerustgesteld’ met twee dagen om projecten uit te werken, maar wat kan je doen in 2 dagen? We hebben ook meer richtlijnen nodig. Ik heb het gevoel dat de modernisering een jaar te vroeg gekomen is.”

De verhoogde stress in veranderingsprocessen komt ook voort uit onduidelijkheden op verschillende vlakken.

Door onduidelijkheid of andere tekorten op het vlak van het ‘sturen’ van jezelf en de organisatie krijgen mensen in onderwijs stress (cf. super vraag 1.3 met beïnvloedende factoren op niveau van samenwerken in de organisatie, Sturen). Die nood aan duidelijkheid in sturing geldt voor de algemene werking van de school, maar is extra aanwezig tijdens een veranderingsproces. Wanneer bvb. de verwachtingen ten aanzien van de taken en rollen die iedereen in het team opneemt in de verandering, niet duidelijk uitgesproken zijn, dan geeft dat verschillen in engagement tussen mensen. Dat resulteert in spanningen in het team en stress bij individuen.

Leerkracht: “Wat mij stress geeft is het ontbreken van een verdeling van duidelijke verantwoordelijkheden die verwacht worden. Die worden nu te weinig uitgesproken. Je kan niet verwachten dat mensen dat allemaal spontaan zien. Het gebeurt dat sommigen heel veel doen en anderen veel minder. Dat komt omdat niemand een duidelijk omschreven verantwoordelijkheid heeft.”

Ook onduidelijkheid over wie waarover (mee-)beslist, zorgt voor stress. Zo zorgt een nieuwe directie met mogelijk een nieuwe leiderschapsstijl voor onrust bij mensen.

Leerkracht: “Het is onduidelijk voor het team waarover zij wel en niet inspraak krijgen. Als het duidelijk is, dan kan dit een stukje stress wegpakken, en dan kunnen we ons concentreren op wat echt onze taak is.”

Leerkracht: “Ik verwijt niemand iets, want zij weten het zelf ook niet. Maar die duidelijkheid mis ik wel echt. We weten ook niet wie knopen zal doorhakken en wanneer.”

Mensen voelen zich ook onzeker en gestresseerd wanneer onvoldoende duidelijk is waar ze met hun veranderingstraject precies naar toe werken. Het gaat dan vooral om het gebrek aan gefaseerde doelen, heldere informatie en duidelijke richtlijnen waarbinnen ze iets concreet moeten uitwerken.

Leerkracht in de voorbereiding van de modernisering 1^e graad: “Ik loop verloren. Ik snap daar totaal niets van, ik zie niet waar we naartoe gaan. Ik vind er mijn plekje nog niet in. Ik word er ambetant van, omdat ik niet weet wat ik 4 uur aan het doen ben. ... ik weet totaal niet hoe of wat. Dat geeft stress.”

In die onduidelijkheid van de verandering gaan ze soms ook twijfelen aan hun eigen kunnen. Jonge leerkrachten spreken in het bijzonder van stress die ontstaat door steeds ergens nieuw en van nul te moeten herbeginnen.

Leerkracht: “Ik ben wel bang eigenlijk. Ik heb veel duidelijkheid en structuur nodig. Als je eenmaal bij de leerlingen zal aankomen, dan zal er veel onduidelijkheid zijn. Ik ben soms bang wat dat zal geven in het korps, er zijn al veel mensen ‘out’ geweest.”

Leerkracht: “Collega’s die een beetje ouder zijn maar die daar helemaal niet mee weg kunnen (nvdr. digitalisering). Dat geeft ontzettend veel stress.”

Leerkracht: “Stress in deze verandering ontstaat bij mij vanuit de vraag: ga ik het wel kunnen? Ga ik het goed doen, voor de leerlingen, voor de directie en voor mezelf?”

De impact van de verandering op de stress- en energiebalans wordt ook gelinkt aan de werk-privé balans.

De ervaring van werkdruk en -stress wordt vaak expliciet gelinkt aan de balans tussen werk en privé. De verandering vraagt extra werk waarvan de respondenten beschrijven dat die dan in de privé-tijd moet gebeuren.

Leerkracht in een veranderingsproces met nog veel onduidelijkheden die zijn lessen voor volgend schooljaar nog niet in detail kan voorbereiden: *“Als ik normaal gezien begin op 1 augustus met al mijn lesvoorbereidingen, dan is mijn werk ok voor de rest van het jaar. Maar daar krijg ik nu [door de verandering] stress door. Ik ga die voorbereiding dit jaar niet zo kunnen doen want het is gewoon te veel. Dus ik weet al dat ik volgend jaar dan mijn privé-tijd zal moeten opofferen.”*

De impact van verandering op motivatie en betrokkenheid

Veranderingsprocessen hebben een invloed op de motivatie en de betrokkenheid van onderwijsmedewerkers en -teams in positieve en in negatieve zin, blijkt uit ons onderzoek.

Uit de vragenlijst en de casestudy blijkt dat veranderingsprocessen een negatieve impact kunnen hebben op de motivatie en betrokkenheid van onderwijsprofessionals.

In de vragenlijst vermelden respondenten hoe negatieve of onrustige gevoelens hun motivatie en betrokkenheid beïnvloeden, bijvoorbeeld *“Ja, voor mij weegt het heel zwaar. Normaal ben ik iemand die heel actief meedenkt, vooruit wil. Op dit moment sta ik wat aan de kant en laat alles gebeuren.”* (vraag 1.2.1) De gevolgen van het veranderingsproces gerelateerd aan motivatie en betrokkenheid worden door enkele respondenten in verband gebracht met wijzigingen in de autonomie en de professionele identiteit van de betrokkenen. Voorbeelden zijn *“Het ‘alleen voor de klas’ loslaten.”* En *“Eigenwaarde kwijt, professioneel zelfvertrouwen kwijt.”* (vraag 1.2.1)

In de casestudy komt het voor dat iemands motivatie en betrokkenheid daalt door te veel veranderingen, te weinig duidelijkheid in de veranderingen of de onzekerheid over hun job door veranderingen. Minder betrokkenheid of motivatie wordt ook in verband gebracht met stress.

Leerkracht: “Ik heb nood aan standvastigheid, om mijn motivatie hoog te houden en geen overmatige stress te creëren.”

Het perspectief van een opvoeder op de modernisering 1^e graad in zijn school: *“Door de onduidelijkheid over wat het effect is van de verandering op de leerlingen en op mijn job*

invulling krijg ik stress en ben ik minder betrokken. Dan durf ik minder doen en laat ik het wat los.”

Ook veranderingen in de onderwijsorganisatie of in een opdracht die naar het gevoel van de leerkracht niet passen bij zijn of haar competenties, expertise, interesses of visie of waarvoor onvoldoende tijd en middelen beschikbaar zijn, hebben mogelijk een negatieve impact op iemands motivatie en betrokkenheid. In de casestudy kwam dit als volgt naar voor:

Leerkracht die door de modernisering en de nieuwe vormgeving van de vakken een aantal lesuren van zijn oorspronkelijke vakken ziet verdwijnen: *“Waar gaan die lesuren die ik nu kwijt ben, mee gevuld worden? Al die andere dingen zijn niet mijn passie... insektenhotel is niet mijn passie, vliegtuigen en motors wel. Ga ik nog een gepassioneerde leerkracht kunnen zijn?”*

Secretariaatsmedewerker in een vernieuwde onderwijsorganisatie: *“Dit schooljaar was voor mij wat minder op vlak van werkbaar werk. Er is personeelsadministratie bijgekomen [door de verandering], maar dat is mijn ding niet. Dat gaat over veel cijfers en rekenen en ik doe veel liever iets in contact met mensen.”*

Coördinator van een ondersteuningsnetwerk naar aanleiding van de implementatie van het ondersteuningsmodel : *“Maar dan, op het einde van de rit als we het verschil misschien een beetje hebben kunnen maken, maar niet wat we wilden bereiken omdat we de tijd niet hebben, dan gaat je motivatie zakken.”*

Af en toe gebeurt het dat na een negatieve ervaring in contact met een teamlid of directie tijdens de verandering, iemands motivatie is ‘geknakt’. Zo vertelt een leerkracht uit één van de cases over de wijziging in de opdracht naar aanleiding van de verandering: *“Mijn job tevredenheid is niet ok. Die is echt niet ok! Dat boos gevoel komt gewoon weer terug... Ik doe nu privé niets meer voor de school, niets!”*

Een verminderde motivatie in de job doet mensen soms kiezen voor een andere opdracht, school of sector. Zo vertelt een zorgcoördinator wiens taakinvulling door de veranderingen wijzigt maar voor wie nog niet duidelijk is hoe precies: *“Door de verandering denk ik wel na over mijn plekje voor de komende jaren. Maar ik zie wel wat er op mijn pad komt. Als het dit niet is, als mijn motivatie weg is of ik kan te weinig bijleren, dan zal ik een ander pad kiezen.”*

Ten tweede verwijzen de deelnemers ook naar de positieve impact van de verandering op de motivatie en betrokkenheid van medewerkers en teams.

In de vragenlijst geven respondenten aan dat de verandering tot voldoening leidt door de toename van betrokkenheid en motivatie bij diverse betrokkenen. *“Kleine successen geven voldoening en wanneer partijen, die niet gewonnen waren voor het idee, inzien dat het wel werkt, is dat fijn.”* of *“Ondanks moeilijkheden is de structuur er gekomen en doet iedereen zijn best om hierin een steentje bij te dragen.”* (vraag 1.2.2)

Volgens de deelnemers uit de casestudy heeft het veranderingsproces een bevestigend en versterkend effect op hun motivatie. Zo ervaren onderwijsmedewerkers een positieve impact van de verandering uit de appreciatie van collega’s, directie, ouders en het gevoel van competent te zijn in je job.

Beleidsmedewerker die in een nieuwe organisatiestructuur veel energie steekt in de zoektocht naar extra middelen om het pedagogisch project van de school te kunnen realiseren: *“Mijn motivatie is hoog door de leerlingen en door zelf veel projecten te kunnen schrijven en binnenhalen voor de school!”*.

Administratief medewerker die door de verandering naar een grote schoolstructuur al verschillende keren nieuwe collega’s kreeg om mee samen te werken: *“Het secretariaat goed en efficiënt laten draaien [ook tijdens de verandering binnen de school], daar haal ik voldoening uit!”*.

Voor sommige leerkrachten is het te lang in dezelfde functie of opdracht werken een bedreiging voor hun motivatie. Verandering, variatie of uitdaging in hun opdracht naar aanleiding van veranderingsprocessen houdt hen net gemotiveerd en betrokken. Zo vertelt een leerkracht in een school met een vernieuwde onderwijsorganisatie: *“Ik vind het motiverend om dingen te veranderen. Eerst in het 3^e leerjaar, daarna naar het 6^e leerjaar, en nu met deze vakoverschrijdende projecten in het 6^e. Ik denk nu niet meer: ‘Deze job wil ik niet doen tot mijn 80^{ste}.’”*

Op het niveau van de organisatie, benoemen directies in de cases hoe belangrijk ze het welbevinden van hun team leerkrachten vinden en hoe ze inspanningen doen om de teammotivatie in de verandering hoog te houden.

Schoolleider: *“Er was hier voorheen een vreselijke cultuur van roddelen, achter elkaars rug. Mijn eerste doel [van de verandering] was het hier weer fijn maken, een andere sfeer zodat iedereen graag komt werken.”*

Schoolleider: *“Ik wil mijn team de ruimte geven om te reflecteren over hun welbevinden [tijdens de verandering], omdat ik dat zelf ook belangrijk vind als directeur.”*

De motivatie en betrokkenheid in een team kan ook verhogen vanuit het samen streven naar een vooropgesteld doel. Vanuit de vragenlijst blijkt dat het doel binnen de verandering in iets meer dan de helft van de schoolteams (n = 43) tot meer verbondenheid leidt in het team (vraag 1.2.5). Uit de overkoepelende analyse (nl. een vergelijking van alle items die positief of negatief uitschieten, zie Bijlage 3) blijkt echter dat dit geen opvallend positieve impact was.



Figuur 10. Een vooropgesteld doel creëert verbondenheid

Over een verhoogde betrokkenheid rapporteren verder ook 44 respondenten in de vragenlijst dat er meer samenwerking is tussen collega's als gevolg van de verandering en geven 33 respondenten aan dat er meer verbondenheid en samenhang in het team is. Het zijn twee van de vaakst genoemde elementen van positieve impact, zo toont de overkoepelende analyse (vraag 1.2.3, Bijlage 6).

De verhoogde verbondenheid en betrokkenheid als een gevolg van de verandering wordt ook gerapporteerd als iets waarover scholen trots zijn. Enkele voorbeelden zijn: *“Het enthousiasme van de schoolteams, hun creativiteit, hun 'goesting' om er in te vliegen.”* *“Meer verbondenheid tussen directie en schoolteam.”* *“Het versterkt de teamgeest.”*; *“We staan terug voor iets. We hebben een verhaal en merken dat mensen dat opnemen en verder vertellen.”*; *“De leerlingen en leerkrachten zijn sterk met elkaar verbonden! We realiseren een warme school.”* (vraag 1.2.2)

De respondenten van de vragenlijst leggen hierbij ook de link naar een toename in de betrokkenheid van ouders, zij het in mindere mate (n = 7) zoals bijvoorbeeld *“Ouders zijn meer betrokken op schoolse activiteiten.”* Of *“Hoger welbevinden en betrokkenheid bij leerkrachten én ouders”*. (vraag 1.2.2)

De impact van verandering op leermogelijkheden

Het kunnen bijleren ten gevolge van een veranderingsproces verwijst naar de impact van de verandering op de leermogelijkheden van individuele professionals. Daarbij wordt ook een link gelegd naar de openheid en het vermogen om tijdens de proces het belang van de verandering (in) te zien.

In de casestudy beschrijven leerkrachten en directies hoe ze als gevolg van de verandering veel energie en voldoening halen uit het kunnen bijleren. De respondenten benoemen expliciet dat ze geleerd hebben door het proces van de verandering door te maken.

Zorgcoördinator: “Ik vind dit leerproces qua leermogelijkheden heel rijk! Ik vind dat heel rijk om door die verandering te gaan.”

Beleidsmedewerker: “Ik vind het super om dingen te veranderen en bij te leren. Ik denk daar graag lang en veel over na. Ik wil veel kunnen inspireren en uitleggen, en met juiste kaders. Ik wil liefst de theorie er achter ook kennen en gebruiken.”

Beleidsmedewerker die deel uitmaakt van het kernteam dat werkt aan de modernisering van de eerste graad secundair onderwijs: “Ik kreeg de opdracht van mijn directie om uit te zoeken wat modernisering was, ... Ik vond dat heel leuk: heel bevrijdend, zo out of the box denken, dat gaf wel energie!”

De onderwijsprofessionals zijn er zich van bewust dat ontwikkeling en professionalisering zeer belangrijk is voor de kwaliteit van hun klas- en schoolpraktijk. Ook het idee van je inzichten en expertise te kunnen delen met anderen als gevolg van de verandering, geeft leerkrachten en directies voldoening.

Opvoeder: “Verandering van systemen vraagt veel: dingen die je normaal in routine doet, moet je terug aanleren.”

Directie van een team dat evolueert naar meer vakoverschrijdende samenwerking over de leerjaren heen: *“Ik groei als persoon en als professional [in de verandering]. Dat geeft energie. Dat is ook echt vanuit goesting. Ik creëer die leeransen voor mezelf. Ik neem dat voor mezelf. Dat is ook zelfzorg, dingen volgen waar ik me beter van voel en iets mee kan doen in de verandering. Waardoor ik beter en steviger sta. En wat ik er uit haal, zal ik dan doorgeven. En dan worden de anderen daar ook beter van.”*

Er zijn ook leerkrachten die aangeven dat ze niets geleerd hebben tijdens een veranderingsproces of dat ze nog meer te leren hebben.

Leerkracht op een school die een begeleid veranderingstraject volgde om de onderwijsorganisatie te vernieuwen: *“Daar hebben wij ook niets van geleerd hoor. Onze directie heeft misschien iets over haar personeel geleerd, maar wij niets hoor. Ik heb geen verandering gezien.”*

Leerkracht op een school waar de verandering tot intense samenwerking tussen leerkrachten zal leiden: *“Ik weet op dat vlak dat ik niet echt een teamspeler ben. Co-teaching, ik ben daar enorme fan van, maar als het mijn leerstof is, dan geef ik het graag zelf en bepaal ik zelf de aanpak. Tempo volgen, autonomie wat kwijt zijn... ik moet daar mee leren omgaan. Ik besef het nu al en dat is goed. Maar het zal voor mij een meerwaarde zijn als ik dat zal leren. Het is een leerkans voor mij.”*

Om die impact op leermogelijkheden te kunnen ervaren, benoemen de respondenten in de casestudy het belang van nieuwsgierigheid en een open houding, initiatief en bereidheid om de ‘oude’ ideeën los te laten, zeker in het licht van een verandering. Als iemand het belang van een verandering kan begrijpen en geloven, dan zal die ook spontaan gemotiveerd zijn om datgene te leren wat nodig is om die verandering mee waar te maken.

Directie: “De mensen die blokkeren op de verandering, dat zijn ook de mensen die volgens mij een fixed mindset hebben, niet alleen over de leerlingen, maar ook over zichzelf.”

Leerkracht in een veranderingsproces n.a.v. de modernisering 1^e graad: “Dat er een uitdaging aankomt, de modernisering, dat werkt wel motiverend. Dat is een leerkans op zich en ik ben zeker niet bang om te leren.”

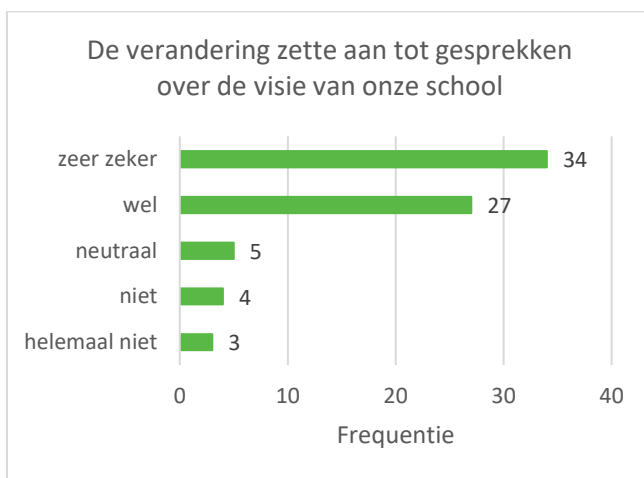
Leerkracht: “Misschien kan het op vlak van leeransen nog iets meer, vormingen en zo, maar misschien ligt dat ook aan mij omdat ik dat te weinig zelf onderzoek.”

Beleidsmedewerker: “Als ik echt betrokken ben op iets, dan ga ik heel snel reflecteren over hoe ik dat nu moet doen. Dan heb je hopelijk ook de reflex van ‘ik ga dat en dat nu nog moeten leren’. Dat reflectief vermogen van de school, op elk niveau eigenlijk, dat vind ik zo cruciaal. ... Eerst goed verstaan ‘waarom’, en dan kan ik ver meegaan.”

De impact op de leermogelijkheden van het team in de organisatie wordt beschreven door de deelnemers in link met de schoolvisie, het ontstaan van leerprocessen binnen de school en het aangaan van uitdagingen. Meer expertiseontwikkeling in het thema van de verandering blijkt nodig.

Wat betreft de leermogelijkheden van het team als gevolg van de verandering, verwijzen respondenten in de vragenlijst naar gesprekken over de schoolvisie.

In de vragenlijst geven meer dan 75% van de respondenten ($n = 61$) aan dat ze wel of zeer zeker hebben ervaren dat de verandering aanzette tot gesprekken over de schoolvisie (vraag 1.2.1; zie ook overkoepelende analyse in Bijlage 3).



Figuur 11. Gesprekken over de schoolvisie

Bovendien bevestigt de meerderheid van de respondenten dat de verandering een positieve impact heeft op de “visie van de school” ($n = 43$). Dit is één van de vaakst genoemde positieve gevolgen van de verandering (vraag 1.2.3; Bijlage 6). Toch geven ook 23 respondenten aan dat ze in het veranderingsproces nog meer aandacht zouden willen besteden aan gesprekken over de schoolvisie (vraag 1.3.4; Bijlage 4).

Naast de aandacht voor de schoolvisie, wordt er in de vragenlijst ook door enkele respondenten verwezen naar een impact op de leermogelijkheden in de vorm van nieuwe leerprocessen die ontstaan binnen het team door de verandering: Bijvoorbeeld “*Bewuster werken vanuit resultaten*” of “*Ja, door de verandering is iedereen verplicht om zichzelf in vraag te stellen alsook onze aanpak/visie op school.*” (vraag 1.2.1).

In lijn hiermee wordt ook het aangaan van uitdagingen als gevolg van het veranderingsproces verwoord in 8 antwoorden in de vragenlijst: “*Het proces stimuleert en daagt uit om creatief en innovatief te denken.*” “*Ik ben trots op mezelf dat ik durfde mezelf en mijn team in vraag te stellen.*” (vraag 1.2.2).

Naast positieve resultaten over de leermogelijkheden in de verandering, valt in de vragenlijst sterk op dat bijna de helft van alle respondenten ($n = 35$) vindt dat de “ontwikkeling van expertise bij collega’s in het team rond het thema van de verandering” meer aandacht vraagt (vraag 1.3.4).

Als laatste verwijzen respondenten in de vragenlijst zijdelings ook naar het effect van de verandering op de leermogelijkheden voor de leerlingen.

Tot slot vinden we het leren van de leerlingen terug in de vragenlijst als een positief gevolg van de verandering voor de leerlingen, bvb. “*Vaardigheden die leerlingen ontwikkelen waar ze in het later leven iets aan hebben.*”; “*Onze leerlingen komen blij naar school, ze bloeien open, ze zijn fier op zichzelf.*” (vraag 1.2.2)

De impact van verandering op de werk-privé balans

In de vragenlijst werden geen expliciete vragen over de werk-privé balans gesteld en kwamen ook in de open vragen geen antwoorden die hier naar verwijzen. De resultaten op vlak van de impact van verandering op de werk-privé balans komen dus enkel uit de data van de casestudy.

Veranderingsprocessen verstoren (tijdelijk) het evenwicht tussen werk- en privétijd.

Door het vele werk, intens overleg, bijscholing en dus de extra werktijd die een veranderingsproces vraagt, ondervinden mensen dat het evenwicht tussen hun werk en privé (in vergelijking met de periode voor de verandering) (tijdelijk) zoek is. Het uit balans zijn geeft geen goed gevoel.

Leerkracht: “Nu is het nog zoeken naar een balans werk-privé. We steken veel tijd in het uitwerken en waarmaken van onze verandering.”

Leerkracht in de voorbereiding van de modernisering 1^e graad: “Ik vind dat ik veel woensdagnamiddagen opgeofferd heb. Ik heb drie kinderen die dat ook niet begrijpen hoe het komt dat ik niet meer op woensdagnamiddag thuis was. Maar dat is nodig om mij voor te bereiden.”

Directie: “Mijn kinderen zijn ontgoocheld dat ze mij zo weinig zien, dat is heel lastig en dat wringt toch wel!”

Coördinator ondersteuningsnetwerk over de implementatie van het ondersteuningsmodel: “Ik werk nu de laatste 2 jaar veel meer thuis dan wat ik ooit heb gedaan in 35 jaar. Mijn werk-privé balans is nog nooit zo slecht geweest als nu...”

De respondenten vermelden dat het niet evident is om werk en privé in balans te behouden tijdens de verandering. Ze vinden het niet eenvoudig om hun opdracht en hun engagement te begrenzen en hun werk af te werken binnen hun werktijd.

Beleidsmedewerker die door veel directiewissels en veel opeenvolgende veranderingen veel verantwoordelijkheid opneemt in de school: “Ik kan hier geen minuut doorwerken. Ik kan mijn werk maar doen als iedereen naar huis is. Ik zit hier lange dagen. De eerste dag na de vakantie zat ik hier al tot kwart na zeven, terwijl het zo mijn goed voornemen was om als de leerkrachten naar huis zijn, een kwartiertje langer hier alles af te sluiten. Ik zeg dat al lang maar het lukt me niet...”

Het deeltijds werken in functie van een haalbare balans tussen werk & privé heeft voor sommige leerkrachten ook nadelen tijdens de verandering. Soms ondervinden deeltijdse leerkrachten bijvoorbeeld dat ze op de dagen dat ze niet werken informatie missen die wel belangrijk is voor hun werk in de verandering.

Leerkracht over de vakoverschrijdende samenwerking: “Als ik mijn privé zou vergeten, dan zou ik liever voltijds werken. Want dat zou meer rust geven. Nu is het altijd afstemmen met je parallel collega. Er worden ook nog veel dingen besproken tussen de soep en de patatten en dan ben je dus niet mee als je hier een week niet geweest bent.”

Sommige respondenten benoemen geen uitdagingen of verschil in de werk-privé balans ten gevolge van het veranderingsproces.

Er zijn ook leerkrachten voor wie werk en privé voldoende in balans zijn of voor wie het overwicht aan werk toch goed aan voelt.

Beleidsmedewerker & leerkracht in een proces van schaalvergroting en nieuwe onderwijsorganisatie: *“Als je het graag doet, ben je dan aan het werken? Als ik er mijn schouders onderzet, dan is geen uur me te veel. Het lesgeven hier is een acte de presence, maar het grote werk gebeurt thuis. Mijn vrouw zegt soms: het was weer een weekend dat ik je niet gezien heb!”*

Leerkracht & beleidsmedewerker in een proces van schaalvergroting en nieuwe onderwijsorganisatie: *“Ik heb een jaar geproefd van een 9 to 5 job, maar dat was niet mijn ding. Ik voelde me daar erg in geremd. Nu kan ik soms op zaterdagavond in mijn zetel zitten en denken aan iets voor mijn les en dan begin ik nog iets uit te knippen of zo...”*

Anderzijds is het voor mensen in onderwijs niet altijd duidelijk of die moeilijk te vinden balans eigen is aan een veranderingsproces of gewoon eigen is aan onderwijs?

Leerkracht: “Dat is altijd een valkuil van onderwijs, die balans werk-privé. Ik weet niet of dat iets eigen aan deze verandering is?”

Onderwijsprofessionals gaan op zoek naar manieren en/of steunfiguren om hun werk-privé balans te behouden of verbeteren tijdens het veranderingsproces.

Mensen zoeken zelf manieren om de balans tussen werk & privé goed te houden, bvb. het heel bewust inplannen van tijd voor het gezin, hobby's of goede afspraken met een partner die het evenwicht helpt bewaken.

Leerkracht die verwijst naar het vele werk dat op de plank ligt voor de verandering: *“ik vind het heel belangrijk dat ik in het weekend ook tijd heb voor mijn gezin. Dit jaar heb ik voor het eerst uitgemaakt, zeker nu ook in de verandering, dat ik dat niet meer wil doen: op zaterdag werken voor school.”*

Leerkracht die veel werkt om modernisering 1^e graad voor te bereiden tegen het volgende schooljaar: *“Mijn man doet dan echt mijn laptop toe, maar ik heb dat nodig. Ik zeg dan ‘nog vijf minuten’... dat is elke dag opnieuw een schok voor mij. Moest ik mijn partner niet hebben...!”*

Schoolleider, in de voorbereiding van de modernisering 1^e graad: *“Ik heb nog altijd mijn hobby's [ook tijdens deze periode van verandering]. Dat zou voor mij een groot breekpunt zijn, mocht ik daar niet meer aan toekomen.”*

Leerlingenbegeleider die mee betrokken is in de verandering naar een nieuwe organisatiestructuur op een secundaire school: *“Er is hier een rode lijn op de speelplaats, en ik heb beslist: als ik daarover ga, dan is het gedaan. Ik neem dat werk niet allemaal mee naar huis. Soms blijf ik even langer om iets af te werken, maar als ik dan over de rode lijn ga, dan is het gedaan.”*

In de gesprekken wordt duidelijk dat de ervaring van een balans of disbalans tussen werk & privé voor een stuk mee bepaald wordt door de manier waarop de directe omgeving reageert op iemands werk en de tijd en de inzet die de verandering van hem of haar vraagt. Een ondersteunende partner bevordert meestal het gevoel van werkbaarheid. Die steun is uiteraard in het algemeen belangrijk voor het gevoel van werkbaarheid en heeft niet enkel met veranderingsprocessen te maken. Toch blijkt die begripvolle partner net in die periode van verandering nog belangrijker te zijn.

Schoolleider: "In mijn rol nu [tijdens de verandering] heb ik thuis ook nog heel veel werk. Elke avond en in het weekend ook nog 1 dag. Als je dan geen begripvolle partner hebt, dan mag je het vergeten, denk ik."

Leerkracht die veel extra uren werkt om de verandering te realiseren: "Mijn man heeft ook echt begrip voor het feit dat ik dan werk. Hij heeft zelfs zijn training aangepast aan mijn lesvoorbereidingen. Hij gaat nu trainen en ik bereid mijn lessen voor als de kinderen zijn gaan slapen. Ik vind het wel belangrijk dat hij daar niet over klaagt dat ik zoveel moet werken. Ik moet het toch doen, dus dan zou het niet leuk zijn als hij daar te veel over klaagt."

Op het niveau van het team in de organisatie zijn het vooral directies die zoeken naar een onderwijsorganisatie die de werk- privébalans mogelijk maakt.

In de casestudy geven directies aan dat ze tijdens (of net door) de verandering nadenken over alternatieve manieren van onderwijsorganisatie waarbij een beter evenwicht tussen werk & privé mogelijk is.

Schoolleider die in het veranderingsproces ziet dat veel medewerkers veel werk verzetten in voorbereiding van de nieuwe onderwijsvormen : "Ik denk dat het voor leerkrachten beter zou zijn om meer op school te zijn en samen te kunnen werken [aan de verandering]. Alle ruimte buiten hun lesrooster plannen ze nu in met andere dingen (hobby's, boodschappen doen). Ik snap dat, ik zou dat zelf ook doen. Maar iedere keer als je in die lesvrije tijd iets vraagt, dan moeten ze activiteiten verschuiven. Dat is verliesgevoel. 'In mijn vrije namiddag' zeggen ze dan. Neen, het is een 'lesvrije' middag. Als we zouden zeggen dat ze hier 30 u ipv 24 uur zijn, dan zou dat minder frustraties opleveren. Maar we zouden wel een goede personeelsruimte moeten hebben. Dan moet overleg met de vakgroep niet meer 'buiten de uren'. Dat zou op lange termijn voor rust kunnen zorgen."

Schoolleider die ervaart dat het veranderingsproces veel werktijd van de medewerkers vraagt: "Een 36 uren week en leerkrachten meer op school. Dat lijkt me belangrijk. Maar ook vrijheid en flexibiliteit daarbij: 20u les en 16u flexibiliteit En dan samen werken in de richting van wat we willen realiseren."

Impact van de verandering op de betekenis voor het leren van leerlingen

De voornaamste motivator of drijfveer van onderwijsprofessionals, nl. het van betekenis zijn in de ontwikkeling en het leren van leerlingen of cursisten, blijkt zeer belangrijk te zijn in de verandering. De veranderingsbereidheid neemt toe naarmate leerkrachten geloven dat de verandering waardevol is voor het leren van hun leerlingen, en vice versa.

Veel data uit de casestudy wijzen er op dat onderwijsprofessionals met een hoge motivatie en betrokkenheid in hun job staan en dit ligt dan voornamelijk aan wat zij kunnen betekenen voor de ontwikkeling van leerlingen of cursisten. Die sterke drijfveer heeft volgens sommige leerkrachten ook een positief en versterkend effect op de beleving van het werk tijdens het veranderingsproces.

Coördinator ondersteuningsnetwerk over de implementatie van het ondersteuningsmodel:
“Ik heb er enorm veel bewondering voor, hoe ze (nvdr. ondersteuners) er voor gaan. Die kinderen, die willen ze helpen. Die hebben er echt een hart voor, om iets te kunnen betekenen voor die kinderen.”

“Het van betekenis kunnen zijn voor het leren van de leerlingen” blijft overeind tijdens de verandering en blijkt ook een toetssteen om de verandering aan af te toetsen. Het zien van opbrengsten bij de leerlingen tijdens de verandering maakt leerkrachten tevreden over hun werk en motiveert hen als professional. Indien leerkrachten inschatten dat een verandering niets of te weinig kan betekenen voor hun leerlingen, dan verdwijnt hun veranderbereidheid.

Directie: *“Mijn grote boost [in de verandering] is dat ik zie dat de kinderen blij zijn en vooruit gaan, als ik resultaten zie bij de kinderen in de zin dat ze gelukkig zijn, dat is mijn grootste motivatie.”*

Leerkracht over de modernisering 1^e graad: *“Ik wil vooral zien dat mijn leerlingen iets bijleren. Dat zij zich amuseren en dat zij graag naar school komen.”*

Leerkracht in een school waar de verandering de nadruk legt op meer samenwerking tussen de leerkrachten en waar veel extra tijd gespendeerd wordt aan overleg: *“Werkbaar werkt [in de verandering] moet wel nuttig werk zijn ten aanzien van anderen. Werk moet iets opleveren voor een andere [nvdr: de leerlingen] ook.”*

Leerkracht die werkt in een technische richting en tijdens de verandering een grote administratieve belasting ervaart: *“Ik wou altijd al in het onderwijs. Ik deed dat vroeger ook al in de garage, dat overbrengen naar de klanten hoe ik hun auto gerepareerd had. En dat wou ik doen met jonge gasten, dat doorgeven. Samen iets oplossen en hen iets bijleren. Maar toen ik in het onderwijs aankwam, had ik al snel door dat het niet gewoon dat zou zijn. Hier is veel papierwerk, en reflecteren en schrijven. En de verandering waar we nu mee bezig zijn, legt dit nog meer bloot ...”*

De impact van de verandering op de motivatie van onderwijsmedewerkers is dan ook voor sommigen afhankelijk van het effect die ze zien bij de leerlingen. Soms zien ze dit effect onmiddellijk, soms ervaren ze het pas op lange termijn.

Leerkracht die in de verandering zoekt naar wat de winst is voor de leerlingen: *“Je hebt meer voldoening in je werk in de privé. Je hebt sneller resultaat. Hier is het resultaat op langere termijn. Het werk is nooit af in onderwijs. Maar als je dan een oud-leerling ziet rondrijden met een camionette met zijn naam erop, die zijn zelfstandige! Dan denk je, dat is hier toch echt aangewakkerd!”*

Impact van veranderingsprocessen op de werkbaarheid: besluiten

Op onderzoeksvraag 1.2 “Welke impact hebben veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?” vinden we zowel in de vragenlijst als in de casestudy vrij éénduidige resultaten die we hebben geordend volgens de volgende indicatoren van werkbaarheid: stress- en energiebalans, motivatie & betrokkenheid, leermogelijkheden en werk-privébalans, gebaseerd op de besluiten vanuit de literatuurstudie: “de werkbaarheidsindicatoren als kapstok”. Vanuit inzichten uit de dataverwerking voegden we er nog een indicator aan toe: het van betekenis zijn voor het leren van de leerlingen.

Hoge werkdruk en -stress in veranderingsprocessen

Op de stress- en energiebalans vinden we vooral negatieve impact van veranderingen. Wat hier absoluut onze aandacht vraagt, is de verhoogde werkdruk en stress die ervaren wordt in veranderingsprocessen in onderwijs. Meer dan 75% van de veranderingen uit de vragenlijst bracht extra werk met zich mee en in meer dan 60% van de gevallen wordt hoge werkdruk en emotionele belasting gezien als een negatief gevolg van de verandering. Ook in de cases wordt dit bevestigd. Innovatief onderwijs vraagt extra werk in de vorm van overleg en samenwerking om bv. andere praktijken en nieuwe systemen te ontwikkelen, lesvoorbereidingen en leer materiaal uit te denken en uit te werken en dit alles met een verhoogde werkdruk als gevolg. Werkstress toont zich in de verhalen zowel op fysiek als mentaal vlak, ook in de vorm van burn-out. De omschreven werkdruk en -stress passen onder de ‘werkeisen’ van het veel beschreven Job Demands Resources model (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013). Stress ontstaat wanneer er een onevenwicht is tussen de eisen van de omgeving en de mogelijkheden van een individu (Bonn & Bonn, 2000; Howard, 2008). Op deze indicator vinden wij de meeste data, zowel in de vragenlijst als in de casestudy. Dat is niet verwonderlijk, aangezien werkstress ook volgens de recente werkbaarheidsmonitor het grootste knelpunt blijkt in onderwijs, met 46.3% onderwijsprofessionals met werkstressproblemen en 19% acuut problematische stress (Bourdeaud’hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2020).

Indien we onze data vergelijken met bestaande (inter)nationale literatuur vinden we daar enerzijds de bevestiging voor een toegenomen werkdruk in onderwijs in het algemeen (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006; Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018) en anderzijds ook voor een specifiek ervaren druk door de vele oproepen om te veranderen (cf. intensificatiegevoel, Ballet & Kelchtermans, 2008a, 2008b). Evidentie is er ook voor hoge of verhoogde stress en burn-out in onderwijs, zowel bij leerkrachten als bij schoolleiders (Agodi, 2018; Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013; Devos, Vanblaere en Bellemans, 2018; Skaalvik en Skaalvik, 2009; Stoeber & Rennert, 2008).

Vanuit dit onderzoek blijkt dat werkdruk en -stress in veranderingen o.a. veroorzaakt wordt door een moeilijke samenwerking met collega’s of het ondervinden van ‘weerstand’ tegen de verandering in het team. Het belang van sociale relaties met collega’s, leerlingen en ouders in het ontstaan van stress blijkt ook uit ander onderwijsonderzoek (Gavish & Friedman, 2010; Skaalvic & Skaalvic, 2009). Opvallend is dat enkele individuen in onze cases het precies omgekeerd zien en minder werkdruk en -stress ervaren dankzij de intensere collegiale samenwerking. Ook dit zien we

bevestigd in ander onderzoek, nl. de bufferende werking van sociale relaties tegen stress (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006; Vandebroeck et al., 2013). Dat de interpersoonlijke relatie met leerlingen het sterkst verband houdt met burn-out (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014), kunnen we vanuit deze data niet bevestigen of weerleggen.

Een aantal van de andere gerapporteerde stressveroorzakers uit dit onderzoek vinden we niet expliciet terug in de literatuur van werkbaar werk. Het gaat om stress door tijdsdruk of het gevoel dat de beschikbare tijd tekortschiet voor het volume aan werk, door onduidelijkheid over de richting van de verandering, over taken en rollen en over beslissingsmandaten, door job onzekerheid ten gevolge de verandering en door twijfel over het eigen kunnen. Deze bronnen van stress lijken vooral specifiek te slaan op werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen. Terwijl de ervaring van stress in dit onderzoek overal vanuit individueel perspectief beschreven werd, kunnen we voorzichtig afleiden dat er mogelijk ook impact is op teamniveau. Bij stress door job onzekerheid voor individuen valt nl. op dat die stress soms doorwerkt in het volledige team, dus ook bij leerkrachten wiens job niet bedreigd is.

De stress- en energiebalans omvat naast negatieve uiteraard ook positieve stress, bvb. wanneer men door een uitdagend doel de goesting en energie voelt om daar naartoe te werken (Le Fevre, Kolt, & Matheny, 2006; Senge, 1995). In de cases valt op dat positieve stress inderdaad door enkelingen genoemd wordt in verband met de dynamiek en de energie die ontstaat dankzij en tijdens de verandering. In de vragenlijst wordt verwezen naar positieve gevoelens die ontstaan door het samenwerken aan een gemeenschappelijk doel. Ook een aantal positieve resultaten en energiebronnen die wij beschreven hebben onder de indicator 'motivatie & betrokkenheid' zijn te linken aan positieve stress.

Motivatie en betrokkenheid

Leerkrachten en directies ondervinden zowel positieve als negatieve impact van de verandering op hun motivatie en betrokkenheid en dit verschilt van persoon tot persoon, van context tot context. De motivatie & betrokkenheid neemt af door onzekerheid en onduidelijkheid, door het wijzigen van iemands opdracht, taakinvinging, autonomie, of door negatieve ervaringen tijdens het veranderingsproces. We zien een hoge of verhoogde motivatie & betrokkenheid wanneer individuen of teams waardering krijgen van collega's leerkrachten, directie en ouders over de verandering, wanneer ze positieve resultaten zien van de verandering of wanneer ze het vernieuwen en veranderen op zich als een positieve stimulans ervaren. Bovendien zorgt het samen werken aan de verandering vaak voor een verhoogde betrokkenheid en verbondenheid op teamniveau. Zowel de gevonden positieve als negatieve impact op motivatie en betrokkenheid zijn te verklaren vanuit de energiebronnen die mensen vinden in het werk volgens het Job Demands Resources model, zoals feedback op je prestaties, autonomie of de ruimte om je werk te regelen, self-efficacy en niet in het minst de sociale steun in een team (Bakker & Demerouti, 2007; Bal, Bakker & Kallenberg, 2006; Bandura, 1997; Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Joseph, Jin, Newman, & O'Boyle, 2015; Schaufeli & Taris, 2013; Vandebroeck et al., 2013). Ongeveer 15% van de onderwijsprofessionals ervaart problemen met welbevinden en betrokkenheid volgens de recente werkbaarheidsmonitor (Bourdeaud'hui, Janssens & Vanderhaeghe, 2020). Die bevinding lijkt conform te zijn aan onze data. Op een paar individuele situaties na waarbij iemand zijn of haar

motivatie en betrokkenheid als problematisch laag beschreef, vonden we geen opvallende problemen.

Leermogelijkheden van de individuele leerkracht en van het team

De impact van veranderingsprocessen op de leermogelijkheden van leerkrachten en directies lijkt kleiner dan de vorige indicatoren, want die wordt beduidend minder genoemd. Over het individueel leren (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) vertellen een aantal respondenten in de cases dat ze expliciet geleerd hebben door het veranderingsproces, maar dat blijft eerder vaag en beperkt. Enkele leerkrachten zijn zich wel bewust van het belang van nieuwsgierigheid en een open houding, initiatief en bereidheid om ‘oude’ ideeën los te laten om te kunnen leren uit een veranderingsproces. Het leren en het delen van wat je geleerd hebt met collega’s wordt door sommige leerkrachten benoemd als een energiebron (Cf. Job Demands Resources Model; Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013). Er zijn anderzijds ook leerkrachten die zeggen niets te hebben geleerd in de verandering.

Over het leren op teamniveau of collectief leren (De Smet, Ruys & Frijns, 2019) vinden we in meer dan 75% van de vragenlijsten verwijzingen naar gesprekken over de visie van de school naar aanleiding van het veranderingsproces. Er wordt ook door enkele respondenten gerapporteerd over een toename in reflectie door de verandering, een bewustere professionelere houding en meer innovatief, creatief en kritisch denken. Wat opvalt is dat leerkrachten of teams in onze gesprekken deze bevindingen niet spontaan of bewust onder ‘leermogelijkheden’ of collectief leren plaatsen, maar eerder benoemen als één van de mogelijke positieve gevolgen van een veranderingsproces. Een verklaring voor de eerder beperkte data over leermogelijkheden tijdens veranderingen zoeken we in het tijdsgebrek van schoolteams om tijdens veranderingsprocessen ook ruimte te maken voor professionalisering of het samen nadenken over het geleerde. In de cases werd immers duidelijk dat er vaak verschillende veranderingsprocessen tegelijkertijd lopen of elkaar snel opvolgen. Zo benoemt bijna de helft van de respondenten in de vragenlijst de nood aan meer aandacht voor de ontwikkeling van expertise over het veranderthema in het team. Ook in het TALIS-onderzoek (2013) geven relatief veel leerkrachten aan nooit gezamenlijk professioneel te leren (31% in basisonderwijs en 45% in 1^e graad secundair onderwijs). Anderzijds is het ook mogelijk dat onderwijsprofessionals zich minder bewust zijn van hun leren tijdens veranderingsprocessen of dit minder belangrijk achten als referentiepunt voor werkbaar werk, zowel op individueel als op collectief niveau en dat er dus in de realiteit wel (meer) geleerd wordt maar dat dit niet expliciet gemaakt wordt. Aandacht en tijd voor individueel en collectief leren wordt in de literatuur nochtans nadrukkelijk genoemd als voorwaarde voor duurzaam veranderen (Schollaert, 2007; März et al., 2017).

Werk-privé balans

De impact van veranderingsprocessen op de balans tussen werk-privé wordt vaak samen met de stress- en energiebalans genoemd in dit onderzoek. Verschillende leerkrachten en directies uit de cases geven aan dat de grens tussen werk- en privétijd zeer moeilijk af te tekenen is, zeker tijdens veranderingsprocessen, maar ook in onderwijs in het algemeen. Veel werk en een hoge werkdruk maken dat veel leerkrachten en directie werktijd inplannen ’s avonds na hun werkdag op school en in het weekend. Ook uit het recente tijdsbestedingsonderzoek blijkt dat minstens 30% van de leerkrachten aan het werk is tussen 19.30 en 21.30 en dat er tussen 25 en 30% van de werktijd gepresteerd wordt buiten de kantooruren (Minnen, Verbeylen & Glorieux, 2018). Volgens Bourdeaud’hui en collega’s (2019) ervaren 23,7% van de leerkrachten problemen in de werk-

privébalans. Er zijn anderzijds ook enkele respondenten voor wie werk en privé wel combineerbaar blijken tijdens de verandering, of die geen moeite hebben met een (tijdelijke) disbalans naar het werk toe. We stellen vast in de cases dat de (afwezige) steun voor het werken tijdens ‘privé-tijd’ of het zelf afbakenen erg bepalend is voor het gevoel van werkbaarheid tijdens de verandering.

Van betekenis voor het leren van de leerlingen

Uit de data-analyse van de cases bleek snel dat er naast de vier bovenstaande werkbaarheidsindicatoren nog een extra indicator bepalend is in onderwijs, nl.: het van betekenis zijn voor het leren van de leerlingen. Het gevoel van werkbaarheid in de verandering wordt voor leerkrachten en directies mee bepaald door de mate waarin de verandering ervoor zorgt dat ze een betekenisvolle rol kunnen (blijven) spelen in het leren van de leerlingen. Bij veranderingen met een mogelijk positieve impact op die betekenisgeving, stijgt de veranderbereidheid van leerkrachten en hun gevoel van werkbaarheid. Omgekeerd, wanneer men het gevoel heeft dat de verandering van die aard is, dat de leerkracht te weinig of zelfs minder dan voorheen kan bijdragen aan het leren van de leerlingen, zakt het werkbaarheidsgevoel en zullen leerkrachten en directies in weerstand gaan tegen de verandering. In de literatuur vinden we een vergelijkbaar fenomeen, nl. de morele verplichting van leerkrachten ten aanzien van leerlingen en veranderingen (Ballet & Kelchtermans, 2009; Kelchtermans, 2005). Wanneer de leerkracht zichzelf wil blijven (erkend) zien als een competente en “goede” leerkracht, kan hij/zij een verandering waarvan de leerlingen beter worden, in termen van leerwinst of welbevinden, zeer moeilijk negeren of het zou aanvoelen als het ‘in de steek laten van de leerlingen’ (Ballet & Kelchtermans, 2008b; 2009).

Tot besluit

Bovenstaande resultaten geven aan dat de vijf indicatoren samen erg geschikt zijn om het gevoel van werkbaarheid op een eenvoudige maar toch diepgaande manier bespreekbaar te maken tijdens veranderingsprocessen in onderwijs. We stellen vast dat de vijf indicatoren die samen iemands’ werkbaarheid bepalen, verschillen in de manier waarop veranderingsprocessen erop inwerken. Bovendien is de beleving van werkbaarheid vrij subjectief en verschillend van persoon tot persoon, en afhankelijk van de interacties tussen verschillende elementen in de context. Hieruit besluiten we dat het samen bespreken van en betekenis geven aan de werkbaarheid in veranderingen zeer belangrijk is. Een instrument voor wijs en werkbaar veranderen is dus in de eerste plaats bedoeld om het inzicht en het gesprek over werkbaarheid in veranderingen te bevorderen. Wat we vanuit dit deel van het onderzoek nadrukkelijk besluiten is het belang van:

- opmerkzaam zijn voor signalen van verhoogde werkdruk en -stress in veranderingsprocessen en de eventuele gevolgen ervan voor de combineerbaarheid van werk en privé
- oog hebben voor de potentiële kracht van positieve stress, van energiebronnen en de positieve impact ervan op de betrokkenheid & motivatie
- kansen scheppen tot leren en het bewustzijn van de leermogelijkheden verhogen tijdens veranderingsprocessen, zowel voor individuen als op teamniveau
- inzicht bieden in de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben van betekenis te (kunnen) (blijven) zijn voor het leren van de leerlingen tijdens de afweging en evaluatie van veranderingsprocessen

Antwoord op onderzoeksvraag 1.2

“Welke impact hebben veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?”

De onderzoeksresultaten geven aan dat de impact van veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie te vatten is in volgende vijf indicatoren: de stress- en energiebalans, motivatie & betrokkenheid, leermogelijkheden, werk-privé balans en het van betekenis zijn voor het leren van leerlingen. De impact op de werkbaarheid kan verschillen van persoon tot persoon en van indicator tot indicator, omwille van een dynamisch samenspel tussen verschillende factoren in de context. Daarom is het samen betekenis geven aan en bespreken van de werkbaarheidsbeleving in veranderingsprocessen cruciaal. Hierbij is het van belang aandacht te hebben voor signalen van verhoogde werkdruk en -stress tijdens veranderingen en de eventuele gevolgen ervan voor de combineerbaarheid van werk en privé. Het is waardevol om daarnaast ook oog te hebben voor de potentiële kracht van positieve stress en andere energiebronnen en de impact ervan op iemands' betrokkenheid & motivatie. Het blijkt bovendien belangrijk om in veranderingen kansen te scheppen tot leren en het bewustzijn van de leermogelijkheden bij individuen en teams te verhogen. Tot slot, het gevoel 'van betekenis te zijn voor het leren van de leerlingen', de extra indicator die vanuit dit onderzoek specifiek wordt toegevoegd voor onderwijs, is belangrijk om mee te nemen in de afweging en evaluatie van veranderingsprocessen.

Resultaten deelvraag 1.3

Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen

Het inzicht in de factoren die werkbaar veranderen beïnvloeden zowel op het niveau van het individu als op het niveau van het team, levert een belangrijke bijdrage in de ontwikkeling van een ondersteunend instrumentarium voor wijze werkbare scholen in verandering.

Uit zowel de verkennende vragenlijst als de verdiepende casestudy werden de data gefilterd die betrekking hadden op deelvraag 1.3. Deze data werden inductief geanalyseerd omdat er vanuit de literatuurstudie geen éénduidig conceptueel kader kon worden afgeleid. De inductieve data-analyse in de casestudy leidde tot drie overkoepelende categorieën om de data te structureren, met daarin verschillende deelelementen: contextfactoren (uit de persoonlijke, organisatie- en maatschappelijke context), factoren op het niveau van samenwerken in een organisatie (met de balans sturen en steunen centraal) en factoren met betrekking tot dynamische ontwikkelingen in onderwijs (met de balans uitdagen en borgen centraal).

De resultaten uit de vragenlijst en casestudy worden geïntegreerd beschreven en daarin wordt het perspectief van het individu en het perspectief van het team in de organisatie waar relevant expliciet belicht.

Beïnvloedende factoren uit de persoonlijke, organisatie- en maatschappelijke context

Respondenten benoemen heel wat contextfactoren die hun werk in het onderwijs uitdagen. Veel van die factoren zijn echter niet specifiek voor de verandering, bijvoorbeeld de toenemende administratieve belasting, de toenemende diversiteit in de leerlingenpopulatie, inmenging van ouders, onaangepaste infrastructuur of job onzekerheid voor startende leerkrachten. Over deze factoren rapporteren we hieronder niet. Daarnaast leveren de vragenlijst en de casestudy data op over factoren die de context waarin de verandering gebeurt, de beleving van werkbaarheid kleuren en dus op die manier het werkbaar veranderen beïnvloeden. Het gaat om factoren waar niet rechtstreeks of onmiddellijk een invloed op uit te oefenen is maar die wel van invloed zijn op werkbaar veranderen. Ze situeren zich op drie vlakken: persoonsgebonden situaties, beschikbare middelen in de school als organisatie en maatschappelijke druk.

Persoonlijke contextfactoren hebben een invloed op werkbaar veranderingsprocessen.

Persoonlijke situaties van mensen, zoals een echtscheiding, een kind met specifieke zorgbehoeften, een ernstige ziekte of overlijden in de familie, financiële problemen, alleenstaande ouder zijn, enzovoort doen zich voor in de privécontext maar hebben ook invloed op het werk. De druk of negatieve invloed die een individu dan mogelijk ondervindt, ontstaat vooral vanuit die persoonlijke situatie, maar kan uiteraard ook invloed hebben op zijn of haar werk(baarheid) in de verandering.

Schoolleider: “Er zijn veel leerkrachten met een bomvolle ‘emmer’ van thuis. Dat is echt niet evident. Ik voel mij soms gegeneerd dat ik nog zoveel vraag in de verandering aan mensen die het al zo moeilijk hebben: financiële problemen, scheidingen, ...”

Leerkracht: “Ik heb een miskraam gehad. Dat in combinatie met de start van een schooljaar met veel veranderingen was heel lastig. Dat is echt privé, maar beïnvloedt je werk en je goesting voor de verandering ook. Je loopt daar eigenlijk constant mee in je hoofd. Je zou kunnen zeggen dat je werk en privé moet scheiden, maar dat is niet zo gemakkelijk...”

De beschikbare middelen, tijd en infrastructuur in de school beïnvloeden de werkbaarheid en de verandering.

In geen enkele case ervaart men het beschikbare budget aan middelen voor lestijden en omkadering als voldoende ruim om een veranderingsproces te kunnen volbrengen, samen met of bovenop de dagelijkse werking. Ook in de vragenlijst wordt (vraag 1.3.4; zie Bijlage 4) door meer dan 35% van de respondenten aangeduid dat ze de nodige tijd en bronnen missen om het veranderingsproces te realiseren.

Schoolteams geven aan dat ze nood hebben aan extra middelen, mankracht en tijd om samen te ontwikkelen en om de verhoogde intensiteit die gepaard gaat met veranderingen goed te kunnen opvangen. Sommigen vinden het ondenkbaar dat er geen extra middelen staan tegenover grotere veranderingen. Andere respondenten, leerkrachten en directies, bevestigen dat extra middelen voor verandering hen vleugels en extra zuurstof zou geven bij transities.

Ondersteuner: “Wat ik nu zo mis, is dat ik geen tijd genoeg heb om met het team van de school waar ik kom contact te hebben. Teamgericht werken dat is nochtans wat de verandering van ons vraagt, maar die tijd hebben we nu echt niet.”

Werkbaar veranderen vraagt extra investering in tijd en meer handen in de klas zelf, zodat er ruimte is voor overleg en afstemming met collega's en andere partners en voor professionalisering.

Leerkracht: “Er is absoluut niet genoeg tijd om overdag samen te zitten en dingen uit te denken en werken. We hebben op dinsdag 1 uur overleg als we alle drie leerlingenvrij zijn, maar dat valt altijd weg, door gesprekken met ouders, CLB, vervangen van een zieke collega. We zullen nog meer 's avonds na school overleg moeten inplannen. Die tijd voor overleg die we nu missen, dat mag niet ons grote struikelblok voor deze verandering zijn. We zouden echt zeker moeten zijn van onze overlegtijd.”

Wat bovendien zo eigen is aan veranderingen in onderwijs, is dat het onderwijs voor de leerlingen ondertussen gewoon even goed moet doorgaan. Een leerkracht verwoordt het als volgt: *“We moeten een verandering realiseren en tegelijk onze klas draaiende houden.”*

Bovendien vragen veranderingen ook om een voldoende lange duurtijd, om het proces helemaal goed te kunnen uitwerken. Scholen geven aan dat ze die tijd vaak niet krijgen. Door 'snelle beslissingen' vanuit de overheid, worden ze nogal eens verplicht om veranderingen voor te bereiden en door te voeren in een krappe tijdspanne.

Leerkracht: “Ik geloof dat 2 jaar tijd om de modernisering uit te werken, dat zou wel werken, maar nu hebben we die tijd niet. We moeten klaar zijn tegen volgend schooljaar!”

Ook in de vragenlijst werd beschreven dat een aantal problemen tijdens de verandering te maken hebben met het gebrek aan middelen (vraag 1.3.1; zie Bijlage 7). Tijdsnood wordt het meest genoemd, bijvoorbeeld *“Het invoeren van een nieuwe eerste graad zonder dat er echt tijd is om dit voor te bereiden met de collega's.”*

Kleine scholen geven in de casestudy aan dat hun ontwikkeling als school extra ingeperkt wordt door de beperkte middelen die samengaan met hun kleinschaligheid. Ook 'nieuwe' scholen ervaren een tekort aan middelen, zeker in de opstartfase.

Leerkracht: "Nieuwe scholen zouden net meer ondersteuning moeten krijgen.... We hebben hier veel plannen, maar geen centen."

In een aantal scholen zoekt men creatief naar alternatieve middelen, bvb. door te kandideren voor gesubsidieerde projecten of met partners uit hun netwerk samen te werken om hun onderwijs te versterken. Een schoolleider geeft als voorbeeld: *"We hebben 3 jaar subsidie gekregen in samenwerking met de plaatselijke muziekacademie."*

Ook infrastructuur blijkt een rol te spelen in het veranderingsproces en kwaliteitsvol werk. Soms versnelt of versterkt infrastructuur het veranderingsproces. Zo vertelt een leerkracht in een technische school: *"Wij worden functioneel goed ondersteund door de gemeente. Kunnen machines kopen van 100.000 euro. De gemeente investeert zwaar in deze school. Dat is hier echt ondersteunend om onze verandering verder te realiseren."*

In andere situaties denkt het schoolteam dat meer geschikte of andere infrastructuur een verschil zou kunnen maken voor de kwaliteit en werkbaarheid van hun veranderingen. Een leerkracht geeft aan: *"We werken in projectonderwijs, maar hebben te weinig muzieklokalen, ICT-infrastructuur en ander materiaal."*

Leerkracht die mee pionier is in een vernieuwde onderwijsvorm: "Er zijn geen middelen voor bijvoorbeeld nieuwe ramen. Er ligt momenteel een hele plas in de keuken! Wij moeten opboksen tegen de oude gebouwen en het verouderd imago, en net nu we zo grondig willen vernieuwen!"

Als laatste zijn er ook invloeden en druk vanuit de maatschappelijke context rondom de scholen en mensen die er werken.

Zo beïnvloedt negatieve mediaberichtgeving over onderwijs en onderwijsvernieuwingen schoolteams die met veranderingen bezig zijn.

Beleidsmedewerker: "De modernisering kwam in die periode heel negatief in de media. Dat vond ik stresserend, want wij hadden toen een personeelsvergadering om onze plannen toe te lichten. Er kwam dan ook veel weerstand, echt veel weerstand."

In de casestudy vermelden respondenten dat ze weinig vertrouwen in en respect voor de professionaliteit van de leraar ervaren. Ze ondervinden dat ze hun werkwijze moeten verantwoorden, bijvoorbeeld naar ouders toe, of ze ervaren weinig waardering voor hun werk van ouders. Bovendien gebeurt het soms dat ouders fel of vijandig reageren op beslissingen of acties van de school. Die confrontaties met ouders zorgen voor emotionele stress, zeker in tijden van verandering.

Leerkrachten vermelden dat er veel onwetendheid en ongeloof over de zwaarte van hun job leeft. Ze krijgen vanuit hun omgeving vaak te maken met reacties van onbegrip voor de werkdruk die ze ervaren in een veranderingsproces.

Leerkracht: “Er wordt zo denigrerend naar de job en de werkdruk in onderwijs gekeken. Er is bijna geen enkele job die zo moet verdedigd worden in je privé dan in onderwijs... Dan zie je ze echt kijken van ‘waarom klaag je over die verandering, ’t is bijna vakantie en je werkt maar 22 uur!’.”

In een aantal situaties gebeurt het dat vakbondsafgevaardigden of -organisaties het engagement dat scholen van hun leerkrachten vragen voor bvb. extra overleg of bijeenkomsten om een verandering uit te denken en werken, in vraag stellen of verhinderen. Zo vermeldt een schoolleider: *“Overleg en communicatie tussen leerkrachten is een zeer grote uitdaging. Je moet het faciliteren of het gebeurt niet. En dan krijg ik problemen met de vakbond. Ik heb daar echt problemen mee.”*

Leerkrachten maar vooral ook directies ervaren druk omwille van veranderende en complexe onderwijswetgeving. Het vraagt veel van hun tijd en energie om die wetgeving correct te interpreteren en ze met het team ook naar behoren uit te voeren. In de vragenlijst wordt dan weer de gedateerdheid van het regelgevend kader benoemd als probleem tijdens de verandering (vraag 1.3.1; zie Bijlage 7), bijvoorbeeld: *“Hierbij komt nog eens dat de overheid wel wil veranderen, maar dat het personeelsstatuut nog van vorige eeuw is. Hoe kan men projectmatig werken als het toekennen van lesopdrachten hier niet is aan aangepast? Men wil een 21ste -eeuwse school, met de 20ste -eeuwse bureaucratie.”*

Scholen hebben ook soms het gevoel dat ze veel tijd steken in het verantwoorden van hun werk naar bijvoorbeeld de overheid en/of inspectie toe, wat bij veranderingsprocessen extra druk teweeg brengt.

Beleidsmedewerker: “Dat vind ik echt stresserend. Ik twijfel aan niemand hier op school want ze doen hun uiterste best voor de verandering. Maar dan komt de inspectie en zullen we ons voor alles moeten verantwoorden.”

Beïnvloedende factoren op niveau van samenwerken in een organisatie

In de verwerking van de data tekent zich een lijn af van beïnvloedende factoren die te maken hebben met het samenwerken tussen mensen in een arbeidsorganisatie. Het gaat om factoren die zich tijdens het veranderingsproces voordoen in de relaties en de interacties tussen mensen en de beleving van werkbaar werk in het team beïnvloeden. Daarbij komen twee grote categorieën naar voren: ‘sturen’ en ‘steunen’. Die factoren zijn bovendien met elkaar verbonden, ze vormen een ‘balans van sturen en steunen’.

- De categorie ‘sturen’ is ruim en omvat een brede noemer aan betekenissen die te maken hebben met het aansturen van zichzelf, het aansturen van anderen of de organisatie en het aangestuurd worden. Hierbij wordt door de respondenten verwezen naar elementen die te maken hebben met participatie, inspraak, verantwoordelijkheid, autonomie, beslissen, begrenzen en duidelijkheid.
- Alle data die betrekking hebben op het ervaren van gedragenheid en verbinding werden samengenomen binnen de categorie ‘steunen’. Het gaat om inhoudelijke steun en inspiratie, emotionele en sociale steun, open communicatie, feedback, waardering en erkenning. Daarbij is er opnieuw een invulling op verschillende niveaus, nl. het steunen van zichzelf, het steunen van anderen of de organisatie en het gesteund worden.

Sturen

Sturen op het niveau van zichzelf aansturen, mee aansturen en aangestuurd worden

Respondenten geven aan dat tijdens veranderingsprocessen het sturen een invloed heeft op de ervaring van werkbaar werk op verschillende niveaus.

Ten eerste blijkt het aansturen van jezelf een beïnvloedend element om werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen te realiseren.

Een leerkracht die in de verandering uitgedaagd wordt om zijn lesinhouden om te zetten naar nieuwe clustervakken, ziet het aansturen van zichzelf als een soort van afbakenen in tijd en acties: *“Jezelf begrenzen, da’s belangrijk.”* Een directie met verschillende veranderingsprocessen op korte termijn stuurt zichzelf als volgt aan: *“Ik plan tijd in mijn agenda om vooruit te kijken zodat ik niet verrast kan worden. En ik blokkeer ook tijd om bijvoorbeeld voorafgaand aan een overleg iets te lezen. Zo kunnen we dan met een half uur overleg veel doen. Ik kan mezelf goed inschatten: hoeveel tijd heb ik nodig om iets te doen. Door veel keuzes te maken en vooruit te kijken, is het werkbaar om veranderingen te helpen realiseren.”*

Ten tweede wordt het mee aansturen van anderen of van de organisatie, als beïnvloedende factor voor werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen genoemd.

Het gaat enerzijds om het mee aansturen van individuele collega's of leidinggevenden, via bijvoorbeeld inspraak of het geven van duidelijkheid over de verandering. Anderzijds gaat het ook om het mogen invloed uit oefenen in de organisatie en zo de processen mee aan te sturen.

Leerkracht waar de verandering op school tot veel nieuwe functies en rollen leidt: *“In situaties dat mensen in paniek zijn, ga ik juist heel erg rustig blijven. Bijvoorbeeld: samen bekijken wat er zoveel onrust brengt of er een beetje structuur in brengen. Zo help ik anderen.”*

Leerkracht waar op school in de voorbereiding van de verandering ruimte werd gemaakt om de ideeën van mensen te bevragen: *“Ook mensen persoonlijk bevragen: iedereen zijn ding kenbaar laten maken. In die sessies was daar ook tijd voor (rondjes afgaan) en dat vind ik belangrijk.”*

Ten derde speelt het sturen ook mee op een passief niveau, in de zin van aangestuurd worden door anderen.

Dat kan gebeuren door een leidinggevende maar ook door een collega. Een leerkracht die de verandering met veel passie aanvat, geeft aan dat het goed is om af en toe gestuurd te worden: *“Hier gaan ze soms ook beslissen voor jou wanneer je moet stoppen of rust pakken. Iedereen beschermt hier elkaar wel, en da's wel belangrijk.”*

Leerkracht: *“De directie geeft ons de kans om die verandering waar te maken, om de sprong te wagen. Ze voelt zeer goed aan wat je kan en niet kan, hoeveel tijd je nodig hebt als leerkracht. Ze blijft voeling houden met de realiteit van de klas en de school. Ze laat onze visie uitgesproken blijken in alles wat ze doet, naar ons en naar de kinderen toe. ... Deze directie krijgt ons zo zot! Ze brengt het zo aan dat de verandering niet als een verplichting aan voelt, maar dat we dit echt willen doen.”*

Sturen: participatie en inspraak

De mogelijkheid tot participatie en inspraak, zowel over de aanpak als over de inhoud van de verandering, is bevorderend voor werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen.

Inspraak hebben over de visie die bij een verandering hoort, wordt door respondenten als positief ervaren.

Een leerkracht blikt tevreden terug op het startproces van de verandering omdat daar samen gebouwd werd aan een gedragen visie voor de school: *“De vier kernwoorden zijn gebracht op de personeelsvergadering, zo van: dit is voortgekomen uit wat we samen gedaan hebben. Ik had toen ook wel nog inspraak over de visie, ik kon nog dingen inbrengen.”*

Inspraak over de eigen rol of taakinvulling binnen de school tijdens de verandering, wordt eveneens gelinkt aan werkbaar werk tijdens processen van verandering.

Zo vertelt een directeur over het belang van het feit dat ze in de verandering naar een nieuwe structuur zelf kon mailen naar het bestuur om te laten weten welke locaties ze wel of niet als schoolleider zag zitten. Een leerkracht benoemt het als volgt: *“De directie heeft de nieuwe structuur eerst uitgelegd nog zonder dat er namen op stonden en gevraagd aan ons: ‘denk eens na: waar zie jij jezelf functioneren?’. Iedereen die wou of er nood aan had kon terecht bij de directie om te vertellen waar die zichzelf zag in de nieuwe structuur.”*

Respondenten waarderen duidelijkheid over wie waarover inspraak en/of beslissingsrecht heeft in het veranderingsproces.

De verkennende vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) toont aan dat er in relatief veel veranderingsprocessen (n = 27) van bij het begin geen duidelijkheid was over wie waarover mocht beslissen. Respondenten in de casestudy benoemen ook het belang van helderheid over de mogelijke participatie.

Inspraak en participatie wordt belangrijk gevonden omdat vele beslissingen en stappen tijdens de verandering net een impact hebben op de betrokkenen zelf. Een zorgleerkracht die tijdens de verandering lange tijd onzeker was over haar plek in de nieuwe organisatie, verwoordt: *“Inspraak, dat vind ik echt belangrijk in relatie tot werkbaar werk en veranderen. Want het gaat over uw job en uw job is een groot stuk van uw leven. En als je als pion behandeld wordt in de verandering, dan heb je het maar te doen. Ik zou liever samen de pionnen proberen zetten op een manier die voor iedereen ok is, ook al weet ik dat dat niet altijd gemakkelijk is.”*

Inspraak kan via verschillende kanalen.

Inspraak kan mondeling gebeuren maar ook bijvoorbeeld via een document of bord in de personeelsruimte waar alle vragen en ideeën met betrekking tot de verandering mogen genoteerd worden. Het hoeft ook niet altijd om grote acties te gaan. Ook kleine acties van inspraak kunnen al iets betekenen: *“Ik ga als beleidsmedewerker mensen bevragen waardoor de betrokkenheid veel groter is en mensen ook het gevoel hebben dat ze het verschil kunnen maken in de verandering. Zo creëer ik draagvlak. Laatst bijvoorbeeld had ik eigenlijk niet veel tijd maar stelde ik toch aan verschillende leerkrachten een korte vraag in de gang 'hoe ziet jullie ideale studiedag (als*

voorbereiding op de verandering) eruit?'. En zo had ik ineens veel info, en dan herkennen ze nadien dingen daar van.”

Inspraak gebeurt vaak ook via werkgroepen of kernteams. Dan worden bereidwillige medewerkers deel van een kerngroep in de verandering. Zo wordt er bijvoorbeeld op een school waar het werken met modules een grote verandering met zich meebracht gewerkt met een kernteam als denk- en feedbackorgaan. Daar is het ook duidelijk dat de beslissingen verder genomen worden door de directie.

Directies zien ook het positief effect van de inspraak bij leerkrachten, bijvoorbeeld *“Het is gelukt in de verandering omdat we de leerkrachten de keuze gegeven hebben. Veel vergaderd en gevraagd om zelf te kijken waar ze zich het best zien functioneren. Ik zelf zou als directie een andere keuze gemaakt hebben, ik schrok van hun keuzes.”*

Belofde inspraak moet ook echt waargemaakt worden.

Wat door verschillende respondenten genoemd wordt als een hinderlijk element is dat er wel inspraak mogelijk is maar dat er finaal niets mee gebeurt of toch andere keuzes worden gemaakt zonder verdere toelichting. Ze benoemen het dan als *“zogezegde inspraak”* of *“valse beloften die tot valse hoop leiden”*.

Er wordt ook verwezen naar het feit dat de inspraak en participatie op een eerlijke manier moet kunnen gebeuren om niet tot verhoogde stress te leiden.

Leerkracht: *“Ik heb een groot rechtvaardigheidsgevoel. Als ik dan zie dat sommige leerkrachten zijn gaan ‘huilen’ bij de directie en zo een bepaalde plek kunnen behouden in de nieuwe werking ... Ik vind dat niet rechtvaardig en ik vind het moeilijk om dat los te laten.”*

Sturen: verantwoordelijkheid en autonomie

Verantwoordelijkheid (kunnen) opnemen of ook autonoom (kunnen) beslissen & handelen wordt genoemd als vorm van sturen tijdens veranderingsprocessen. Enerzijds gaat het om verantwoordelijkheid en autonomie opnemen binnen de eigen klaspraktijk of kernopdracht op school. Anderzijds gaat het om het opnemen van verantwoordelijkheid op schoolniveau.

De autonomie en verantwoordelijkheid voor de eigen (onderwijs)praktijk al dan niet kunnen (blijven) behouden tijdens een veranderingsproces geeft een gevoel van vertrouwen en werkt motiverend.

Zelf verantwoordelijkheid krijgen om iets uit te voeren of uit te denken in de verandering is motiverend. Dit kan ook gaan om een kleine groep mensen die samen autonome beslissingen maken. Zo verwoordt een leerkracht: *“Samen met de collega’s zelf beslissen om iets nieuws te doen, bijvoorbeeld open deuren tussen de kleuterklassen, en dat dan eerst zelf proberen en evalueren: dat motiveert in de hele verandering. Doordat ik dat kan doen, denk ik soms echt: ik ga hier niet meer weg.”* Het krijgen van autonomie wordt dan ook als een belangrijke bijdrage in werkbaar veranderen ervaren.

Beleidsmedewerker die de modernisering van de eerste graad zelf in handen mocht nemen: *“Autonomie is voor mij heel belangrijk: ik kreeg van de directie het vertrouwen om er mijn ding*

mee te doen. Zelf kunnen beslissen, en ook samen beslissen. Het gaat om vertrouwen krijgen erin, door de opdracht te krijgen van de directeur.”

Coördinator in een centrum voor volwassenenonderwijs: “Als je aan mensen zegt van 'zo zit het ineen', daar wil ik graag dat jij verantwoordelijkheid over neemt', dan gaan zij dat opnemen en zullen zij zelf wel zorgen voor die werk-privé-balans. Als er niet gemicro-managed wordt, als je zegt van 'doe maar, je weet wat ik wil, dat is je einddoel', dat vind ik belangrijk in de hele verandering'.

In relatie hiermee, benoemen schoolleiders het (al dan niet succesvol) geven van autonomie aan medewerkers als een belangrijk element in relatie tot werkbaar werk voor zichzelf en voor anderen in de verandering.

Schoolleider: “In het begin heb ik bij het kernteam gezeten. Maar ik voelde snel dat zij veel sneller zouden kunnen gaan. Dan heb ik gezegd: hier, X., jij bent hier nu verder verantwoordelijk voor. Ik heb samen het plan gemaakt van het proces, ook welke momenten we kunnen samen zitten. Maar dan heb ik het los gelaten en hen het proces laten doen.”

Schoolleider in een verandering met veel nieuwe processen op verschillende niveaus: “Ik ben fan van het boek ‘de output manager’. Ik leer er uit dat het als leider goed is om duidelijk te stellen wat de gewenste output in de verandering is en aan welke criteria die moet voldoen maar dan door te geven en te zeggen HOE jullie dit nu zullen doen, dat is aan jullie!”

Vanuit de verkennende vragenlijst kwam naar voor dat 75% of meer van de respondenten (n = 57) hebben ervaren dat er tijdens de verandering ruimte was voor professionele autonomie en eigen initiatieven van collega's (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3).

Te veel of te weinig autonomie of verantwoordelijkheid vormt een negatieve factor voor werkbaar veranderen. Het gaat volgens sommige respondenten om het krijgen van autonomie in de 'juiste' aspecten.

Sommige respondenten zien door de verandering een verlies van autonomie op zich afkomen wat het werkbaar veranderen belemmert, bvb. het opgelegd worden van een verplicht nieuw handboek.

Een coördinator op een school waar door de veranderingen in de scholengroep meer centrale systemen ontstaan: “Vroeger was er meer informeel contact (bijvoorbeeld voor de boekhouding of het onderhoud), maar nu zijn we als school heel wat autonomie kwijt. Bijvoorbeeld: vroeger hadden we een eigen onderhoudsman op school, die kende de school tot op den draad. Nu is er een centrale technische dienst. Mensen ervaren letterlijk de verandering in die dingen, bijv. een kraantje dat lekt of een lamp die flikkert, en dan moet dat eerst aangegeven worden in een systeem dat beslist wat er prioriteit is of niet. Ja, als je werkt met leerlingen met autisme, is die flikkerende lamp wel erg belangrijk maar dat weten ze centraal misschien niet.”

Ook het ervaren van te veel autonomie kan mensen afschrikken of doen verlammen. Autonomie staat dan ook in relatie tot beslissen en begrenzen. Een leerkracht vertelt dat er teveel openheid en vrijheid is en ze iemand nodig heeft die stuurt: “Doe dit en we komen dan samen en ...”. Een beleidsmedewerker verwoordt het zo: “Ik zou willen weten wat mijn taak is in het groter geheel van

de verandering en dan daarbinnen autonomie krijgen. Ik heb eigenlijk een kapstok nodig om mijn autonomie aan vast te hangen.”

Leerkracht in een school waar vakgroepen meer autonoom werken in de verandering: Gisteren kregen we, 40 leerkrachten in ongeveer 6 werkgroepen, de opdracht: ontwerp een sjabloon om uw leerplan op te volgen. En dan denk ik: kan er nu niet 1 iemand een sjabloon ontwerpen? Wij hebben hier dus een ganse dag gezeten met mijn collega's van automechanica, en we dachten plots ... waar zijn we mee bezig? We hebben hier op YouTube zitten kijken 'hoe moet je een tabel in word maken? Een tabel kunnen we wel maar die cellen splitsen niet. We zitten hier met 4 man dan op een beamer naar YouTube te kijken. Daar word ik echt kwaad van. En volgend jaar zal het systeem dan waarschijnlijk toch weer veranderen. En we hebben zoveel andere dingen om te doen. We zitten hier met 4 een uur te kijken naar YouTube... Je moet je nu eens indenken. We waren er zelf mee aan het lachen.”

Sommige respondenten geven aan dat ze op bepaalde domeinen graag aangestuurd willen worden en tegelijk liever zelf verantwoordelijkheid en autonomie opnemen en erkenning krijgen op andere vlakken.

Beleidsmedewerker op een school waar de verandering een samenwerking in een grotere structuur met zich meebrengt: “Het kernproces is les geven maar daar daalt de autonomie, een handboek wordt bijvoorbeeld opgelegd, maar net hier is het nodig dat mensen autonomie zouden kunnen nemen. En dan in alle andere ondersteunende processen wordt er veel vrijheid genomen (bijv. water drinken in de les of niet, iedereen doet er zijn ding mee), en net daar zou er structuur nodig zijn.”

Soms werd ook beschreven dat mensen in de verandering weinig verantwoordelijkheid willen of kunnen opnemen, wat het veranderingsproces negatief beïnvloedt.

Beleidsondersteuner in een school waar de verandering vraagt dat mensen in kleine deelteams samenwerken: “Er heerst nu een algemene sfeer van 'ze moeten ons zeggen wat er moet gebeuren'. Dat komt uit een verleden met een directie die dat wel altijd zo deed. Zij verwachtte dat zo, maar dat is niet mogelijk en niet de bedoeling, volgens mij.”

Op het niveau van het team in de organisatie, tonen de data uit de casestudy dat het samen opnemen van verantwoordelijkheid in het veranderingsproces een rol speelt in de beleving van werkbaar veranderen. Zelfsturende teams zijn daar een voorbeeld van, maar ook hier is aansturing belangrijk.

Het ‘samen sturen’ of ‘meesturen’ komt aan bod in verschillende gesprekken over werkbaar werk en veranderingsprocessen, nl. dat het leerkrachtenteam of deelteams mee het beleid uitdenken en uitwerken rond bepaalde elementen in de klas- en schoolwerking. In verschillende cases stellen we vast dat er al sprake is van ‘samen sturen’ of dat de sturing van de organisatie in die richting evolueert. In dit verband valt ook regelmatig het concept van ‘zelfsturende teams’ tijdens de gesprekken. Er wordt hierover aangegeven dat ‘zelfsturende teams’ tegelijk ook grote nood hebben aan ‘aansturing’ vanuit het beleidsteam of de directie, bv. onder vorm van duidelijke informatie waarmee ze aan de slag kunnen, een helder doel waar het zelfsturende team naartoe werkt, uitgesproken verwachtingen over het resultaat en zicht op de krijtlijnen of speelruimte waarbinnen het team aan zelfsturing kan, mag of moet doen.

In andere cases leeft het aspect van mee-sturen in het leerkrachtenteam minder sterk. Soms willen subteams (zoals vakgroepen) vooral zelf sturen wat betreft vakinhoudelijke aspecten, maar willen ze echt aangestuurd worden op pedagogisch en beleidsmatig vlak. Uit verschillende verhalen blijkt dat het niet eenvoudig is om leerkrachten verantwoordelijkheid te laten opnemen in het meesturen op beleidsniveau, omdat ze het niet als hun kernopdracht beschouwen of dat (nog) onvoldoende kunnen, zo verklaren vooral directies. Een respondent verwoordt het zo: *“Het is een moeilijke zoektocht van geleid worden en zelf leiden.”*

Sturen: beslissen en begrenzen

Het beslissen en begrenzen komt vanuit de beschouwing van de data uit de casestudy naar voor als een beïnvloedend element voor werkbaar veranderen. Een leerkracht in een systeem van zelfsturende teams verwoordt het als volgt: *“We willen graag inspraak, maar we willen graag iemand die ook de knoop doorhakt. We zijn volwassen genoeg om niet altijd ons goesting te moeten krijgen.”*

Iemand die beslissingen neemt/ helpt nemen, wordt bevorderend gezien in relatie tot werkbaar werk.

Een leerkracht in een begeleid veranderingstraject vertelt: *“Die persoon van de pedagogische begeleidingsdienst was zeer waarderd voor wat we probeerden, maar ze hielp ons ook knopen doorhakken: 'mannekes, we zouden het best zo doen, denken jullie niet?’”*

Schoolleiders benoemen zelf hun rol in het nemen van beslissingen in relatie tot werkbaar werk bij zichzelf en bij hun medewerkers.

Directie waar de verandering veel werk met zich meebrengt: *“Keuzes en beslissingen maken, dat is sowieso wat werk werkbaarder maakt in de ganse verandering. Voor sommige dingen durven tijd vragen, bijvoorbeeld 'ik ga er eens goed moeten over nadenken en dan beslissen'. Als je zelf niet slagkrachtig bent, mag je het ook niet van je leerkrachten verwachten.”*

Het gemis aan beslissingen op bepaalde momenten, wordt als een belemmerende factor tijdens veranderingsprocessen ervaren.

Na een fase van inspraak en luisteren naar iedereen, is er nood aan iemand die knopen doorhakt. Verschillende leerkrachten geven aan dat ze het erg belemmerend en demotiverend vinden als er veel vergaderingen zijn met veel overleg zonder dat er vervolgens beslissingen worden genomen.

Leerkrachten in gesprek over de verandering waar zelfsturende teams centraal staan: *“Idealiter willen ze zelfsturende teams, maar daarvoor is er veel meer sturing nodig. Ik mis een kapstok, een directieteam dat beslist ‘we gaan zo te werk’.” “We willen zelfsturende teams maar al in de opstart heb je een leider nodig, iemand die stuurt.” “’t Is niet omdat je jong en dynamisch bent, dat je zelfsturend kan zijn. Er is ook niets mis met iemand die stuurt. Ik heb de indruk dat we dat wel echt nodig hebben.”*

Leerkrachten in gesprek over het beslissen en begrenzen tijdens de verandering: *“Ik ben ervan overtuigd dat hier sterke spelers zijn en dat er serieus gewerkt wordt. Maar ik mis een menner: degene die richting geeft. En dezelfde richting, dat de regels duidelijk zijn.” “Maar ik merk: van zodra een directeur zegt 'het moet zo', dan is het opstand. Veel willen een sterke menner maar als de directeur dan zegt 'het is zo en niet anders', dan is het kot te klein.”*

De moeilijkheid om beslissingen te nemen tijdens veranderingsprocessen, wordt ook toegelicht.

Coördinator die in de verandering veel weerstand ervaart: *“Bij elke stap die de directeur doet in de verandering moeten we al nadenken over de vakbond, en dat ondermijnt gewoon de goede werking van de school. En het belang van de leerling staat niet voorop dan.”*

In lijn met het beslissen, wordt ook het begrenzen genoemd als een beïnvloedende factor.

Het gaat om het afbakenen van werktijd en het maken van keuzes over wat wel of niet te doen in de verandering en daar ook over te communiceren of in dialoog te gaan.

Zorgcoördinator waar door de verandering op een andere manier samengewerkt wordt: *“Vroeger heb ik geprobeerd om heel veel taken op te nemen, maar dat is niet vol te houden. In deze verandering durf ik meer dan vroeger zeggen aan de directie ‘dat is nu voor jullie’.”*

Het gaat hierbij in verschillende verhalen ook over jezelf begrenzen. Zo vertelt een beleidsmedewerker die in de verandering veel taken wil opnemen om een droomresultaat neer te zetten: *“De steun van de directeur die is onmiskenbaar. Ik denk bij iedereen hier. Maar hij is natuurlijk ook wel degene die zorgt voor extra werkdruk. Hij laat soms ballonnetjes op met extra ideeën voor onze verandering, en ik pak die dan. Als hij er te veel oplaait, dan weet ik niet meer wat eerst te doen. De ballonnetjes zijn magjes, maar ... oh ja, dat interesseert mij eigenlijk ook, en oh ja, dat wil ik eigenlijk ook wel meedoen ...”*

Daarnaast gaat het over het helpen begrenzen van anderen, van elkaar.

Directie die in de verandering veel verschillende taken combineert: *“Time management voor een directeur is echt essentieel, zeker in tijden van verandering. Als je je tijd niet kan beheren, dan staat de burn-out aan de deur. Ik doe dat voor mezelf maar ik geef het ook door aan de collega's: met kwadrant 'wat is belangrijk, wat is dringend, ...'”*

Beleidsmedewerker waar de verandering een hoog werktempo vraagt van veel medewerkers: *“Begrenzen, dat zeggen we soms wel tegen elkaar. Bijvoorbeeld: als je dat en dat nu zal moeten doen, dan zal je nog tot vannacht bezig zijn. Zo proberen we hier aan werkbaar werk te werken in die helse verandering.”*

Het begrenzen gebeurt soms ook door een externe partij, een partner of een coach. We horen voorbeelden van een beleidsmedewerker wiens partner af en toe helpt begrenzen, bv. door het boek dat ze 's avonds leest voor haar te sluiten, of van een loopbaancoach die een zorgleerkracht hielp om hoofd- en bijzaken van elkaar te scheiden tijdens de verandering.

Het beslissen en begrenzen op het niveau van het team in de organisatie vraagt om besturingssystemen die te maken hebben met de strategie voor de toekomst van een school.

De aanwezigheid van besturingssystemen in de vorm van strategische doelen en beleidsplannen, bv. op vlak van organisatiedoelen, maar ook wat betreft de inzet van middelen en infrastructuur, heeft een invloed in het werkbaar veranderen. In een case horen we bijvoorbeeld hoe 'werkbaar werk' een expliciet doel is in hun strategische nota voor de komende schooljaren. Een andere directie vertelt hoe hij het team doorheen een werkbaar veranderingsproces probeert te loodsen door vaak stil te staan bij *“Wat heeft de school nu nodig, en wat over 5 jaar? En zo beslissingen te nemen.”*

Schoolleider op een school waar veel processen tegelijk gebeuren in een grote vernieuwing: *“Ik moet soms ook zeggen ‘mensen, ok, heel tof, super, maar dat gaan we NU niet doen. We moeten soms al tevreden zijn met wat we hebben. Zolang ik weet dat we in de goede richting gaan, ons overkoepelend doel, dan kan ik die keuzes gemakkelijk maken. Zo hadden wij vorig jaar een werkgroep ‘schrappen’, waarin samen beslist werd wat we ook niet meer zouden doen.”*

Sturen: duidelijkheid

Het krijgen van duidelijkheid over de verwachtingen in de verandering is een enorm belangrijk gegeven voor onderwijsprofessionals, gelinkt aan aangestuurd worden in de verandering.

Het gaat erom zo snel mogelijk te weten wat en hoe er beslist is, en wat er verwacht wordt in de verandering. De respondenten beschrijven de nood aan duidelijke informatie over de verwachtingen.

Leerkracht waar in deelgroepen wordt gewerkt aan de verandering: *“Het is voor mij nog altijd niet duidelijk ‘wat wordt er verwacht van mij, wat moet ik voorbereiden, met wie moet ik voorbereiden, ...’ Die duidelijkheid heb ik nodig voor het gevoel van werkbaarheid en vooral voor mijn stressgevoel. Onduidelijkheid is voor mij wat het meeste impact heeft op mijn gevoel van werkbaar werk in de verandering.”*

Coördinator in een school waar de verandering naar zelfsturende teams niet gelukt is: *“Er was één struikelblok, nl. het gemis aan een kader en duidelijke structuur, zo bleek uit bevestigingen bij de mensen. Teams vragen duidelijke afgebakende lijnen waarbinnen ze kunnen werken.”*

Zorgcoördinator die het niet eens is met de manier waarop er gestuurd wordt in de verandering: *“Ik liet de directie altijd eerst 3 keer iets vragen aan mij, voor dat ik het maakte. Want ik merkte dat ik tijd stak in iets te maken en dat er dan niets mee gebeurde. Dus als ze het niet bleef vragen, dan maakte ik het niet omdat er anders niets zou mee gebeuren.”*

Daarnaast wordt ook duidelijkheid over rollen en mandaten in een werkbaar veranderingsproces als belangrijke positieve bijdrage genoemd.

Respondenten vragen om taken, rollen & speelruimte duidelijk te bespreken en af te bakenen. Zo vermeldt een leerkracht dat als het onduidelijk is waarover een team wel en niet inspraak krijgt, dit stress teweeg brengt.

Beleidsmedewerker die de verandering op een school leidt: *“Wat ik uit dit traject heb geleerd: heel transparant zijn in de rol die ik aanneem in een overleg. Soms zeggen: nu zit ik hier om knopen door te hakken, of nu zit ik hier om te freewheelen of mee te brainstormen, of nu is het aan jullie en ik zet bewust een stap op zij. Dat heb ik geleerd, want omdat ik het plaatje van de verandering al helemaal zag, zou ik anders te veel het voortouw nemen.”*

Leerkracht die in de verandering deel uit maakt van het kernteam: *“Het idee van ‘je bent weer weg met de directie’, mijn collega’s zullen dat nooit zeggen, maar je voelt dat wel van ‘je bent weer weg zeker’, ‘je bent niet in de klas zeker?’. Het zou misschien wel helpen, als je met meer dan 1 leerkracht in het kernteam zou kunnen zitten en duidelijk is wat de taak is.”*

Ook de overkoepelende analyse van de randvoorwaarden voor verandering in de vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) toont dat veel respondenten (n = 24) heldere communicatie over taken en rollen binnen het veranderingsproces hebben gemist.

Onduidelijkheid over de doelen en aanpak wordt beschreven als een belemmerende factor voor werkbaar werk tijdens verandering.

Zo kunnen leerkrachten wel positief zijn tegenover de verandering zelf maar worden ze negatief door de onduidelijkheid.

Leerkracht waar de verandering veel gevolgen heeft voor de eigen taakinfilling: *“Ik zit in vrije val, ik zit in het midden van niets, ik weet niet waar ik ga terecht komen. Onze richting gaat verdwijnen en er komt een nieuwe richting, wat ik op zich goed vind, maar we hebben alleen maar een nieuwe naam. Maar als er iets nieuw komt, moet je toch sneller duidelijke informatie hebben om je te kunnen voorbereiden.”*

Leerkracht in de voorbereiding van vakoverstijgende samenwerking: *“We horen het op alle vakgroepen: dat is niet goed zo, je moet veranderen. Maar wat moeten we dan wel doen? ‘Ah, dat moet je maar zelf uitzoeken’. We moeten altijd opnieuw het warm water uitvinden. Ook pedagogisch begeleiders kunnen het niet concreet zeggen hoe we dan iets moeten aanpakken. Je staat gewoon te zweven.”*

Leerkracht over het gemis aan een gedragen veranderdoel: *“Op een bepaald moment heb ik gezegd: X [de trekker van de verandering] nu moeten we eens babbelen. Ze vroeg: wat is het probleem en hoe gaan we het aanpakken. En ze zei: ok, we moeten naar een doel. We hebben samen een doel gesteld. Dat heeft me dan wel gekalmeerd. Dat had ik nodig. En zo is mijn stress weer in balans.”*

Onduidelijkheid op vlak van job invullingen, zowel voor zichzelf als voor anderen, wordt als een erg hinderlijk element beschreven tijdens veranderingsprocessen (zie ook ‘impact’).

Secretariaatsmedewerker die in de verandering bij sommige mensen minder motivatie of meer stress opmerkt: *“Veel onwetendheid over welke personen er volgend jaar gaan zitten, dat is frustrerend.”*

Zorgleerkracht: *“Woelig schooljaar: niet zeker of er plekje zou zijn voor mij na de reorganisatie en de verandering. Dat heeft voor veel stress gezorgd bij mijzelf.”*

Langdurende onduidelijkheid wordt als hinderlijk beschreven. Een lange periode van onzekerheid in de verandering weegt erg voor onderwijsprofessionals.

Leerkracht: *“Wij dachten echt dat we na vandaag gingen weten wie welke vakken gaat geven in de nieuwe aanpak, maar dat weten we nu nog niet. We zitten hier vandaag om lessen voor te bereiden en weten nog altijd niet wat we gaan geven.”*

De deelnemers aan de gesprekken, verwijzen ook naar het belang van het tijdstip/moment van duidelijkheid.

Eenzijds willen ze zo snel mogelijk duidelijkheid, anderzijds willen ze ook dat er pas duidelijkheid komt als er zekerheid is over de informatie die gedeeld wordt. In de gesprekken komt aan bod dat het niet evident is om hét gepaste moment te vinden om informatie te delen.

Leerkracht op een school waar tijdens de verandering op veel verschillende momenten andere informatie werd gegeven: *“Ze hadden beter eerst op beleidsniveau alles beter uitgewerkt, zodat het eerst voor hen duidelijk was. Ook over verdeling van uren en over financiën. En dan pas naar ons de communicatie brengen.”*

Directie over de uitbouw van type 9, type basisaanbod en het ondersteuningsmodel: *“Ik probeer hen heel snel duiding te geven, zo is het werkelijk, dat zijn de feiten en hoe gaan wij er mee om – hoe zien we dat, als je er vroeg genoeg bij bent, dan accepteren de mensen dat.”*

Directie van een school waar de verandering recent gestart is: *“Ik vermijd om in deze verandering snel te communiceren met het team. Zolang ik niet beschik over de nodige en juiste informatie heeft het volgens mij geen zin om te communiceren. Ik wil wel transparant zijn maar teveel of te vroeg communiceren heeft al tegen mij gewerkt.”*

Het blijkt ook van belang dat er pas duidelijkheid komt als er ook zekerheid is. Het terugtrekken van een beslissing, wordt als erg hinderend ervaren. Leerkrachten ervaren dit dan soms als beloftes die terug ingetrokken worden.

Leerkrachten in gesprek over hun veranderingsproces waar gedurende een jaar veel onduidelijkheid was over de nieuwe structuur: *“En dan klopt er iemand op de deur “’t gaat misschien zo zijn” en een beetje later nog iemand die klopt “’t zal nu zo zijn” ... En je moet maar mee, ja. Beter eerst uitstippelen en dan pas communiceren, denk ik dan.”*

Leerkracht waar in de verandering in kleine werkgroepen dingen mochten uitgewerkt worden: *“Een heel dom voorbeeld: op een bepaald moment mochten we zelf uurroosters maken. We zaten dat te doen en wij hadden al geclusterd, en dan kwam X binnen en zei ze: Ah, neen, dat gaat niet op die manier. Moest ze dat nu eens op voorhand kunnen zeggen ...*

Respondenten hebben soms wel begrip voor de afwezigheid van duidelijkheid, maar verwijzen in dat geval naar de nood aan duidelijke informatie over het verloop van het proces in aanloop naar duidelijkheid: wie zal wanneer waarover duidelijkheid brengen?

Leerkracht op een school waar de verandering op korte termijn gestart is en gerealiseerd moet worden: *“Er was geen duidelijkheid. Soms denk je dan: ik ga het gewoon op mij laten afkomen. Maar andere keren is het dan paniek. Ik verwijt niemand iets want zij weten het zelf ook niet. Maar die duidelijkheid mis ik wel echt. Vooral de informatie: wie knopen zal doorhakken en wanneer.”*

Ook op het niveau van het team in de organisatie komt heldere communicatie als beïnvloedende factor aan bod. Het gaat hier specifiek om het belang van besturingssystemen om tijdig en voldoende transparant te communiceren met het team over het veranderingstraject.

Veel formele communicatie verloopt via personeelsvergaderingen en interne nieuwsbrieven, mail of digitale platforms. We horen ook hoe informele communicatiestromen invloed hebben op de beleving van veranderingsprocessen en werkbaar werk, zoals gesprekken in de leraarskamer, tussen collega's onderling, via sociale media of tijdens naschoolse activiteiten.

Op het niveau van het team binnen de organisatie, wordt het belang van duidelijkheid ook onderstreept op vlak van de historiek/continuïteit in het leiderschap en op vlak van een duidelijke gedragen visie. Deze twee randvoorwaarden hebben een invloed op de manier waarop binnen het team in de organisatie het werkbaar veranderen wordt ervaren.

De historiek van sturing of leiderschap van een organisatie blijkt ook van invloed op de werkbaarheid in veranderingsprocessen. In enkele cases volgden er bv. veel verschillende directies in een korte tijdspanne op elkaar. Met als gevolg dat er in die periode minder of geen continuïteit is wat betreft de sturing van het team, wat een strategisch en duurzame aanpak van veranderingsprocessen belemmert. We zien ook dat een evolutie van een kleine vestiging met een klein team zonder aanwezige directie naar een grotere vestiging met een groter team en mét directie een invloed heeft op de manier waarop een team gestuurd wordt en zelf mee de organisatie aanstuurt in een veranderingsproces.

De mate waarin er een al dan niet gedeelde of gedragen visie uitgewerkt wordt tijdens de verandering, beïnvloedt eveneens de beleving van werkbaarheid op teamniveau. We ontmoetten schoolteams waar de visie achter het veranderingstraject van de school voorbereid werd vanuit een kernteam. Die voorbereiding werd regelmatig gedeeld en afgetoetst bij het grotere team. De kernboodschap van de visie komt in gesprekken over de verandering en werkbaar werk spontaan naar boven. De visie is ook zichtbaar gemaakt in schooldocumenten en aanwezig in het schoolgebouw. Een directie benadrukt het belang van werken aan de visie met haar team bij de start van hun veranderingstraject als volgt: *“De kracht van samen aan de beginmeet!”*

Deze coördinatoren in het volwassenenonderwijs verwoorden het belang van een duidelijk gedeeld doel bij de verandering in relatie tot werkbaarheid, als volgt: *“Werkbaar doordat we een duidelijk doel hebben waar we naar toe gaan dat we samen beslist hebben.” “Ja, want er is nog een verschil tussen in 't diepe springen met een doel of in 't diepe springen zonder doel. En dat laatste is wat weegt.”*

In andere schoolcases werd er tijdens de gesprekken over een veranderingstraject wel vaak verwezen naar beelden als ‘samen aan hetzelfde touw trekken’ of ‘alle neuzen in dezelfde richting’, maar kwam de inhoud of de bouwstenen van de visie niet spontaan naar boven. Zo ondervonden ze bijvoorbeeld in een school dat de missie en visie die aanvankelijk enkel algemeen op scholengroepniveau uitgewerkt werd, vroeg om een specifieke vertaalslag naar elke school opdat leerkrachten en directies er zich konden in herkennen en ze mee waarmaken. Zo vermeldt een opvoeder: *“Dat is mooi op papier maar op de werkvloer is dat niet gekend en blijft het zeer abstract. Ik zit nochtans in veel werkgroepen en ben geëngageerd, maar vraag me niet om die visie uit te leggen. Het is nog niet doorgedrongen.”*

Steunen

Steunen op het niveau van zichzelf steunen, anderen steunen en gesteund worden

Respondenten vullen het steunen tijdens veranderingsprocessen en in relatie tot werkbaar werk in op verschillende niveaus.

Ten eerste wordt 'zichzelf steunen' door respondenten genoemd als een bijdrage in hun ervaring van werkbaar veranderen. Dit houdt bvb. in: rust zoeken voor jezelf, je niet druk maken in de verandering, geloven in je eigen kunnen of jezelf tijd gunnen om te wennen aan de verandering.

Beleidsmedewerker die de verantwoordelijkheid kreeg van de directie om de verandering te begeleiden in het leerkrachtenteam: "Toen ik startte, had ik schrik 'ga ik dat wel kunnen?', een beetje onzekerheid. Het duurde een goeie maand en door het gewoon te doen, heb ik dan mijn weg gevonden. Ook doordat ik merkte dat ik competent was. Anderen komen mij raad vragen en ik kan hen helpen. Ik was ook trots op mezelf. De bevestiging van de anderen was natuurlijk een surplus maar ik had ook zelf het gevoel van 'Ok, ik kan het'."

Ook zelfzorg wordt hierbij expliciet genoemd. Een leerkracht vertelt dat het mogelijk is om in de verandering goed met anderen samen te werken doordat hij ook zichzelf goed kent als persoon. Of een zorgcoördinator benoemt goede zelfzorg en rust in verwijzing naar de veranderingen die in het onderwijs nooit ophouden. Anderen zien het als hulp vragen of je zorgen uitspreken.

Ten tweede is 'anderen steunen' een beïnvloedende factor voor werkbaar veranderen. Voor verschillende respondenten is het steunen van collega's die het moeilijk hebben, een belangrijk gegeven in hun job voldoening tijdens veranderingen. Zo vertelt een zorgcoördinator: *"Ik vind het belangrijk om met die leerkrachten die achterblijven in de verandering een band te blijven hebben... ik ga bij hen langs, en ik probeer het met hen concreet te maken."*

Ten derde wordt het steunen ook vermeld in de passieve vorm, in de betekenis van gesteund worden door anderen.

Leerkracht die tijdens de verandering veel twijfels en onzekerheid voelt: "Wat me echt goed helpt, is een babbel met collega's, een wandelingetje met collega's. Dat gebeurt hier nog vaak hoor: collega's onder elkaar die zorgen voor elkaar. Bijvoorbeeld eens apart gaan eten zodat je niet in de grote groep moet zitten op een moment dat het moeilijker is, zo voel ik me echt gesteund."

Leerkracht: "De directie is heel belangrijk voor mij! Mocht zij wegvallen .. Zij maakt een heel groot verschil op deze school. Zij is iemand verbindend, ze probeert iedereen aan dezelfde kant van de kar te laten trekken. Als je met een moeilijkheid bij haar komt, dan heeft ze wel een antwoord, dan ga ik naar huis met 'ja, dat is waar'."

Steunen: inhoudelijke steun en inspiratie

De aanwezigheid van inhoudelijke steun wordt bevorderend ervaren voor werkbare processen van verandering. Het gaat daarbij in eerste instantie **om inhoudelijke inspiratie met betrekking tot de klas- en schoolpraktijk in relatie tot het veranderingsproces.**

Leerkrachten en directie vertellen in verschillende gesprekken hoe ze steun vinden in het zich laten inspireren via literatuur of de inzichten van experts binnen en buiten het domein onderwijs.

Directie: *“Ik lees boeken en ga naar lezingen rond leiding geven. Dat is voor mij echt een boost. Het je niet opsluiten in onderwijs maar inspiratie gaan halen uit andere dingen. Ik trek dan mijn stoute schoenen aan en ga praten met één of andere bedrijfsleider. Ik zoek dus contacten met externen ook, in de privé, zielsgenoten. En daar krijgen we bevestiging van elkaar: je bent goed bezig. Dat doet bruisen om het te doen! Af en toe heb ik ook eens feedback en bevestiging nodig van anderen, en die zoek ik nu bij externen.”*

Het gaat niet alleen om inspiratie met betrekking tot de inhoud van het veranderingsproces zelf maar soms ook over ondersteuning om in het proces samen stappen te zetten.

Directie *“Juf X zit in een moeilijke positie; ze heeft het gevoel dat zij als lid van het kernteam de concrete verandering nu moet waarmaken naar de collega's toe, maar haar collega's zijn zo ver nog niet mee. Die druk bij haar... ze mist hier een stukje ondersteuning in dat overbrengen en een breed draagvlak creëren bij de collega's.”*

Respondenten benoemen inhoudelijke steun ook als het samen kunnen nadenken over problemen en oplossingen, het terecht kunnen bij iemand met vragen en het inspireren van elkaar.

Leerkracht over enkele problemen tijdens de verandering: *“Ik ervaarde in die periode vrij weinig steun van mijn medecollega's en vanuit directie. Bepaalde collega's zijn heel erg op zichzelf, iedereen deed zijn deur dicht. Dat duurt week na week, en daar sta je dan. Het was precies alleen mijn probleem, en niet ONS probleem. Collega's zeggen wel eens "ah ja, da's niet leuk hé" "dat begrijp ik dat dat moeilijk is hé", maar dan gaan ze verder in hun klas waar het wel leuk is. En daar stond ik dan ... Ik voelde dat mijn motivatie onder nul raakte. Gelukkig was er onze zorgco: die verstond dat 200% en heeft met mij nagedacht over een oplossing.”*

De data uit de vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) geven geen uitgesproken positief of negatief beeld over het terecht kunnen bij een interne of externe ondersteuner bij vragen of problemen tijdens de verandering.

Ook op team- en schoolniveau tonen de data het belang van inhoudelijke steun en inspiratie om veranderingen werkbare te maken.

In de casestudy komt aan bod dat scholen pedagogische studiedagen organiseren als inhoudelijke steun rond het veranderthema. Pedagogische studiedagen worden soms ook ingericht als werktijd met collega's of er worden andere 'bijeenkomsten' georganiseerd. *Leerkracht: “We benutten onze pedagogische studiedagen als tijd om echt te werken, dingen samen uit te werken voor de verandering.”*

Ondersteuning wordt in scholen ook in systemen gegoten onder de vorm van regelmatige klasbezoeken, coördinatoren die heel bewust aan de verschillende werktafels gaan zitten om te ondersteunen op werkmomenten tussen leerkrachten, enzovoort.

Daarnaast wordt soms in schoolcases ook verwezen naar de rol van externe ondersteuners voor werkbare veranderingsprocessen. Als schoolteams hulp inroepen van externe begeleiders (pedagogische begeleiding of organisaties zoals Workitects (voorheen Flanders Synergy)) kan dat als procescoach in een begeleidingstraject zijn, maar ook soms in de eerder tijdelijke rol van inspirator of expert rond bepaalde thema's. Vooral directies maar soms ook leerkrachten laten zich graag persoonlijk inspireren en uitdagen tot verandering door experts uit hun professionele netwerk.

Verschillende data tonen ook de wens voor inspiratie buiten de eigen schoolmuren, waarbij de inhoudelijke inspiratie dan ontstaat door bijvoorbeeld collega's die in andere scholen gaan kijken of door iemand te beluisteren vanuit een andere sector.

Zorgcoördinator over een begeleid veranderingstraject: *“Onze externe coach had niet de bril van onderwijs op... zij kon ons helpen onze 'onderwijsogkleppen' af te doen en onze blik verbreden. Zij hielp ons met punten zoals 'hoe communiceren we met onze ouders'; ze hielp ons de veelheid bewaken en ons doel voor ogen houden.”*

De positieve bijdrage van inhoudelijke inspiratie wordt zeker genoemd, maar de data tonen dat dit niet in alle gevallen ook daadwerkelijk gerealiseerd wordt.

In de verkennende vragenlijst geeft bijna de helft van alle respondenten (vraag 1.3.4, zie Bijlage 4) aan dat 'ontwikkeling van expertise bij collega's in het team rond het thema van de verandering' (n = 35) extra aandacht vraagt. En bij vraag 1.2.1 (zie Bijlage 3) geven respondenten aan dat ze de aanwezigheid van voldoende collega's met expertise rond het thema van de verandering, niet of helemaal niet hebben ervaren (n = 24).

Ook in de casestudy ervaren sommige respondenten de weinig of geen inhoudelijke ondersteuning als een belemmerende factor voor een werkbaar veranderingsproces. Ook een aantal directies geven expliciet aan zelf inhoudelijke steun te missen in hun job als directie.

Leerkracht die inhoudelijke steun gemist heeft tijdens het veranderingsproces: *“Begeleiding vanuit X of X (organisaties), daar zien wij als leerkracht weinig of niets van. Dat is vooral voor de directie “*

Om die inhoudelijke inspiratie te kunnen realiseren, noemen enkele respondenten het belang van hulp (durven) vragen. Zo verwoordt een leerkracht: *“Ook eens iemand er bij halen die er kennis over heeft. We geraken er niet uit of het gaat het te traag, en dan moeten we ook hulp durven vragen. Zodat we weer verder kunnen.”*

Als de inhoudelijke steun persoonsgebonden is, dan is het belangrijk te weten te weten waar de expertise zit.

Een element dat bijdraagt aan die ervaring van steun en inspiratie, is weten bij wie je terecht kan voor inhoudelijke steun. Als er duidelijkheid is over de ondersteuning tijdens het veranderingsproces, wordt de link naar werkbaar werk door sommige respondenten expliciet gemaakt. In andere gesprekken komt dit als een negatief element naar voor.

Leerkracht op zoek naar inhoudelijke steun tijdens de verandering: *“Ik voel dat de ondersteuning in al die veranderingen gewoon afwezig was. Dat maakt mij heel erg onzeker en geeft mij een heel onveilig gevoel. Ik wil graag weten: voor dat kan ik naar daar, voor dat kan ik naar daar...”*

In de verkennende vragenlijst verwijzen enkele respondenten in antwoord op de vraag naar gevolgen die wegen op het werk als onderwijsprofessional (vraag 1.2.1) ook naar een gebrek aan een figuur voor inhoudelijke ondersteuning als wegende factor voor de onderwijsprofessionals. Voorbeelden van antwoorden zijn *“Moeilijk om te weten bij wie je waar terecht kon: men kon enkel zeggen: niet bij mij.”* of *“Voor de pedagogen en beleidsondersteuners was het zeer veel werk om iedereen te ondersteunen, te luisteren naar successen en opmerkingen.”*

Het is ook niet bevorderend voor werkbaar werk in tijden van verandering wanneer de mensen die geacht worden inhoudelijke inspiratie te geven, **zelf weinig zeker zijn van hun stuk**.

Leerkracht: *“Als onze aanstuurders zelf niet zeker overkomen (als ze zelf onzeker zijn) dan is het moeilijk om anderen mee op sleeptouw te nemen.”*

Leerkracht: *“De X (externe begeleider) kwam hier om ons te helpen in de voorbereiding maar die wist het ook niet...”*

Steunen: emotionele en sociale steun

Kunnen ventileren en je hart kunnen luchten, ergens terecht kunnen voor sociale en emotionele steun, zijn belangrijke factoren die bij aan- of afwezigheid een invloed uitoefenen op de beleving van werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen.

De data uit de verkennende vragenlijst gaf een eerste inzicht in **de invloed van sociale relaties** op de beleving van werkbaar veranderen.

Meer dan 75% van de respondenten in de vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) geven aan dat overleg en samenwerking met collega's voldoende mogelijk was ($n = 59$).

In antwoord op de vraag naar onverwachte problemen (1.3.1; zie Bijlage 7) verwijzen respondenten naar problemen die te maken hebben met sociale relaties en samenwerking. Hierbinnen wordt communicatie vaak als een probleem ervaren, het gebrek aan communicatie of de tegenstrijdigheid in communicatie (bijvoorbeeld *“We hadden tegenstrijdige info over het doel en de aanpak van het project.”*). Daarnaast hebben een aantal samenwerkingsproblemen te maken met de leidinggevende, bijvoorbeeld een wissel in directie of een gebrek aan vertrouwen. Een voorbeeld hiervan is: *“Een nieuw directielid dat helemaal op het einde aangesteld wordt, niet vertrouwd is met de opbouw van het traject, beïnvloedt heel sterk de dynamiek net voor de landing.”*. Er worden ook

problemen beschreven die te maken hebben met een moeilijke samenwerking tussen leerkrachten, bijvoorbeeld *“Een iemand die plots niet wil samenwerken met anderen.”*

In de vragenlijst wordt overleg en samenwerking (zie Bijlage 4) het minst genoemd als een element dat nog meer aandacht zou vragen, waaruit men kan afleiden dat het in grote mate aanwezig was.

Binnen collegiale relaties, onder leerkrachten of binnen een beleidsteam wordt emotionele en sociale steun als positief ervaren.

Vanuit de casestudy werden deze elementen verdiepend verwerkt. In eerste instantie horen we verwijzingen naar steun binnen het leerkrachtenteam. Het gaat over de manier waarop een groep leerkrachten elkaar samen ondersteunt, ook op moeilijke momenten tijdens de verandering. Het beluisteren van elkaar, het eens “mogen zagen” tegen elkaar, ... is erg betekenisvol in relatie tot werkbaar veranderen.

Zorgcoördinator in een nieuw startende school en nieuw samengesteld team: *“Wat helpt, is steun vinden bij collega's. En ook merken dat er meerdere zijn die er last van hebben en het ook kunnen vertellen. En dan komt er ook wel begrip van mensen die er zelf niet zoveel hinder van ondervinden. Wat heel zinvol was: moment met het team waarop iedereen zijn gevoel kon uiten aan de hand van beelden. Samen in groep delen en verhalen horen van elkaar.”*

Op een gelijkaardige manier horen we ook collegiale steun binnen een beleidsteam als positief beïnvloedende factor tijdens een verandering. Zo vertelt een directie over hoe ze tijdens de verandering steun ervaarde van collega's: *“We spreken vaak af met collega's van de scholengemeenschap, dat is een afspraak bij de psychiater gespaard. Die collegiale steun, daar heb ik veel aan tijdens de verandering.”*

De momenten van sociale steun worden ervaren als een buffer tegen werkdruk op andere momenten. (Cf. super: Impact van de verandering op de stress- en energiebalans).

Steun binnen externe netwerken op niveau van de scholengemeenschap, scholengroep en ruimer, of steun vanuit een familiale context wordt ervaren als bevorderend voor werkbaar veranderen.

Beleidsmedewerker die verantwoordelijkheid draagt over het veranderingsproces en daarin veel werk verricht: *“Mijn gezin was daar ook in mee: ze wisten dat ik minder beschikbaar zou zijn thuis. Er was veel uitdaging in die eerste periode van de verandering. De steun van mijn gezin was daarin cruciaal, anders was het misschien een breekpunt.”*

De rol van directies in het bieden van emotionele steun heeft een invloed op de beleving van werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen.

Directies zien het als hun rol om de medewerkers van hun team te steunen.

Twee directies die in de verandering vaak onzekerheid en twijfels bij hun team opmerken: *“Met al die veranderingen maak ik me zorgen 'zal het met iedereen goed komen, met de mensen, met de leerkrachten'. Ik probeer hen te steunen. Ik zeg dan 'je hebt kracht, weet je nog, je bent hier gestart als nieuweling en je staat er nu wel, onthoud dat, heb er maar vertrouwen in!’” “En ook: het samen beleven, dat is belangrijk, maar dat ook nog eens benoemen: kijk eens, hoe fijn dat we dit samen doen. “*

“Er heeft gisteren op de personeelsvergadering veel bewogen, en ik weet nu dat ik met een aantal mensen individueel aan de slag moet... vanuit mijn mensenkennis. Ik moet nu gaan zoeken van 'wie heeft nu wat nodig!'. Dat is mijn taak nu als directie. Wat steek je aan van vuur in de groep? Soms door te stoken ergens in de groep, neem ik ergens zuurstof weg, en dan moet ik zoeken hoe ik daar weer zuurstof kan geven.”

Dit steunen heeft ook te maken met vertrouwen geven en krijgen. Zo benoemt een directie dat ze expliciet naar de medewerkers verwoordt *“Doe maar, geen probleem als je fouten maakt, daar leer je uit, ik vertrouw er op dat het goed komt.”*

Medewerkers waarderen de emotionele steun van hun directie, bijvoorbeeld door te weten dat als je om een gesprek vraagt er tijd in de agenda wordt vrijgemaakt.

Beleidsmedewerker die een grote rol opneemt in het uitrollen van het veranderingsproces: *“In het begin was ik kop van jut, ... dat vind ik niet zo erg, dat geeft geen stress, want dan denk ik "OK, ze zijn betrokken". In het verleden heb ik dat ook nog gehad en toen vond ik dat erger, want toen stond de directie niet achter mij. Nu kreeg ik vertrouwen en de steun van de directeur, en dan vind ik het niet zo erg om de schietschijf te zijn voor even.”*

Op het vlak van de organisatie, wordt in de cases het belang van een steunende organisatie met een steunend klimaat in de school onderschreven door leerkrachten en directie.

Soms ligt er op organisatieniveau meer nadruk op steun vanuit systemen en structuren. In andere gevallen wordt er meer steunend gewerkt vanuit de interacties tussen mensen onderling, nl. de relatie met collega's of directie.

Respondenten geven het belang aan om echt bewust ruimte te maken voor die sociale steun onder collega's. Zo kan het bijvoorbeeld belangrijk zijn om op teammomenten ook ruimte te maken voor gesprek onder collega's in plaats van enkel te focussen op inhoudelijk werk.

Daarnaast hoorden we verschillende voorbeelden van hoe men op organisatieniveau het overleg tussen leerkrachten faciliteert door bv. mensen zoveel mogelijk samen vrij te roosteren. Ook op vlak van onderwijsorganisatie zien we hoe intense samenwerkingen tussen bv. parallelleerkrachten, zorgondersteuning-in-de-klas vanuit het zorgteam of teamteaching ingericht worden, o.a. met de bedoeling steunend te zijn naar het leerkrachtenteam.

Wat de sociale steun betreft, wordt het belang van continuïteit in de samenwerkingsrelaties benadrukt.

Veel wissels in directie of partners waarmee mensen samenwerken, bedreigt het gevoel van altijd bij iemand terecht te kunnen. Uiteraard vraagt dit ook om telkens inhoudelijk te herbeginnen, wat het strategisch bouwen aan verandering minder evident maakt.

Beleidsmedewerker die in de verandering naar een nieuwe organisatie twijfelt over de samenwerkingsverbanden: *“Duurzame samenwerking, vind ik ook wel echt gewoon belangrijk. Ik werk bijvoorbeeld al heel lang samen met een bepaalde zorgcoach: als we naar elkaar kijken, dan weet ik al wat ze wil zeggen. Ik heb niet graag dat dat zomaar verandert. Die veranderingen, ok, dat vind ik goed en dat heb ik graag. Maar ik heb niet graag dat de samenwerkingsverbanden heel de tijd veranderen, tenzij het echt heel goed gefundeerd is. Ik*

heb graag verandering op niveau van processen, maar ik heb niet graag altijd die persoonlijke veranderingen in mijn job.”

Administratief medewerker die door de verandering al met veel verschillende mensen moest samenwerken: *“Ik ben een echte teamspeler. Maar mijn team verandert continu, en dat weegt.”*

De sociale binding binnen een schoolteam, of het gebrek er aan, wordt soms als een element met negatieve impact aangehaald.

Respondenten benoemen in de casestudy soms dat negativiteit binnen een groep collega's de werkbaarheid tijdens de verandering beïnvloedt.

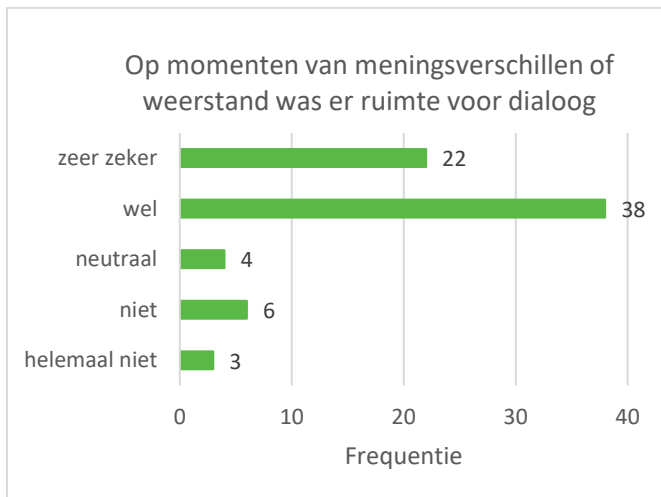
Beleidsmedewerker: *“En dan zijn er leerkrachten die niet mee willen, en zich tegen alle verandering kanten. Je hebt niet iedereen mee, da's normaal, maar het moeilijke is dat die paar mensen soms al de rest ook nog remmen. En dat geeft stress.”*

Steunen: open communicatie: feedback, waardering en erkenning

Open communicatie, feedback, waardering en erkenning worden genoemd als steunende elementen in veranderingsprocessen, die bevorderend of belemmerend zijn in geval van aan- of afwezigheid.

Het delen van ervaringen en feedback met elkaar in een sfeer van open communicatie is een beïnvloedende factor in veranderingsprocessen.

In de verkennende vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) gaven meer dan 75% van de respondenten ($n = 60$) aan dat er op momenten van meningsverschillen of weerstand was er ruimte voor dialoog.



Figuur 12. Ruimte voor dialoog bij meningsverschillen

Ook in de casestudy blijkt het belang aan van open communicatie over het veranderingsproces, bvb. over de verschillende stappen, de gevolgen, enzovoort.

Leerkracht in een veranderingsproces waar nog weinig informatie is gedeeld: *“Deze week heb ik het gevoel dat er van alles leeft waar ik de vinger niet kan opleggen. Onderhuids leeft*

er iets en ik lig dan daar wakker van. Als die open communicatie er niet is, dan werk ik minder goed.”

Leerkracht naar aanleiding van de focusgroep over werkbaar veranderen in dit onderzoek: *“Dit gesprek met elkaar is wel eens interessant. Dat is eigenlijk wat we net willen in die woelige tijden: we zouden dit moeten bespreken met iedereen. Dingen die leven, in de gevoelens van mensen, en die niet duidelijk zijn, dat is het ergste.”*

Het delen van (kritische) feedback binnen een open communicatie wordt gezien als een ondersteunend element in werkbare veranderingsprocessen, in relatie tot waardering en erkenning.

Het steunen van elkaar wordt dan beschreven als het installeren van een open feedbackcultuur onder collega's om elkaar zo ook soms te begrenzen maar ook te ondersteunen in de professionele ontwikkeling.

Zorgcoördinator over de reorganisatie van de zorgwerking: *“Ik mis feedback en terugkoppeling, iemand die zegt: je hebt dat goed gedaan, maar ook: dat kan nog beter/anders.”*

Ook directies geven aan dat ze tijdens veranderingsprocessen feedback nodig hebben in functie van een werkbaar gevoel. Ze missen soms de inbreng van **een kritische vriend**. Iemand die vanop een afstand naar de school en het team kijkt en vanzelfsprekende en minder vanzelfsprekende zaken benoemt of in vraag stelt. Een steunend schoolbestuur wordt als zeer helpend ervaren, maar neemt die rol van kritische vriend nog niet of weinig op.

Een ander element binnen de open communicatie houdt verband met het krijgen van waardering en erkenning voor je engagement in het werk en het veranderingsproces.

Dat het gebrek aan (expliciete) waardering en erkenning een belemmerend gegeven is in werkbare veranderingsprocessen, verwoordt deze leerkracht: *“Ik vind soms dat er meer op gezegd mag worden in een werksfeer. Het wordt veel te weinig benadrukt. ‘Het zou enorme boost kunnen zijn voor mensen hun zelfbeeld en motivatie als iemand kan zeggen: ‘dat project heb je goed gedaan’. Dat betekent echt veel voor mij.”*

Soms zoeken mensen waardering en erkenning ruimer dan de professionele context:

Directie die de verandering mee realiseert met een kernteam: *“Ik zoek mijn steun niet op mijn werk. Als het gaat over taakhoud wel. We hebben hier wel een complimentencultuur; ik geef zelf veel complimenten en schouderklopjes, en ik krijg er ook van het team. Maar dat maakt het voor mij niet werkbaarder of zo. Het is leuk complimentjes te krijgen (bijvoorbeeld een mail van ouders met compliment over onze vernieuwing, en dan stuur ik dat door naar iedereen van het team), maar dat maakt niet dat ik mijn werk graag doe of niet. Mijn steun en waardering haal ik eerder uit vriendschapsrelaties. Anders wordt je een workaholic. Dan werk je de hele tijd. Of dan ga je dingen doen om waardering te krijgen”.*

Sturen en steunen in balans

Waar het sturen en steunen hierboven als afzonderlijke elementen werden beschreven, blijkt uit de data dat deze vaak in relatie tot elkaar worden genoemd. In dat geval worden ze benoemd als twee elementen die met elkaar samen gaan en waar balans in wordt gezien of gewenst om werkbaar te veranderen. Sturen en steunen staan dus niet los van elkaar, ze gaan hand in hand in de manier waarop ze de beleving van werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen beïnvloeden. Dat bleek al uit verschillende van bovenstaande quotes, maar wordt hieronder afzonderlijk ook nog verdiept en geïllustreerd.

Zo wordt het sturen van veranderingsprocessen, in de ruime zin, vaak als erg (onder)steunend ervaren. Het gebrek aan sturing, daarentegen, kan net leiden tot een gevoel van minder collegiale steun.

Leerkracht waar de verandering een reorganisatie van personeel met zich meebrengt: *“Onzekerheid over de jobs volgend jaar: die communicatie die ik zo belangrijk vind, is er nu niet. Grrrr, dat is echt... En iedereen houdt de informatie voor zich, om niet te delen onder collega's, en normaal gezien is er hier zo'n open communicatie. En nu lukt dat dan niet. Ik voel me daardoor soms helemaal alleen.”*

Het bewust sturen van momenten van steun, wordt ook als een belangrijke bijdrage in de verandering ervaren door respondenten.

Leerkracht waar in de verandering ruimte wordt gemaakt voor collegiale steun: *“Wij zorgen dat er in de week ook een moment is dat we samen met alle leerkrachten eens gezellig kunnen samen zitten (tijdens de middagspeeltijd).”*

Ook het samen, in verbinding en collegiale steun, nemen van beslissingen is een uiting van de manier waarop steunen en sturen samen gaan. Het gaat ook om het elkaar steunen en van daaruit ook het beleid mee aansturen.

Leerkracht waar de verandering een reorganisatie van personeel met zich meebrengt: *“Toen de aankondiging van de verandering kwam, toen ben ik persoonlijk echt geflipt. Zelf erg teleurgesteld maar ook voor de directie. Maar we zijn dan niet bij de pakken blijven zitten, we zijn dan direct samen gaan zitten met een glaasje. We hebben samen onze gal gespuwd. Eerst was er kwaadheid en verdriet. Maar daarna hebben wij samen als collega's opgeschreven: OK, wat willen wij nu? Dat hebben we samen gedaan en doorgegeven aan de scholengroep.”*

De balans tussen steunen en sturen komt het meest tot uiting waar mensen benoemen dat ze op zoek gaan naar een evenwicht tussen beide elementen in hun samenwerkingsverbanden. Respondenten benoemen dan hun zoektocht tussen sturen en knopen doorhakken en begripvol meegaan in menselijke dingen.

Leerkracht in een begeleid veranderingstraject: *“Het is in de ondersteuning een delicaat evenwicht tussen bevestigen, helpen mee richten in de verandering en tegelijk het kernteam ruimte laten om out of the box en fris te denken, niet te beperken.”*

Directie: *“Ik vind het als directie heel moeilijk om een balans te vinden tussen het menselijk begrip en de formele beslissingen die je soms moet nemen.”*

Beïnvloedende factoren op niveau van de dynamische ontwikkelingen in onderwijs

In de verwerking van de data tekent zich in tweede instantie een lijn af met beïnvloedende factoren die te maken hebben met het feit dat onderwijs voortdurend dynamisch in ontwikkeling is. Deze factoren zijn voornamelijk gelinkt aan de verandering zelf. In de manier waarop onderwijs wordt ontwikkeld en vorm gegeven, beïnvloeden elementen van uitdagen en elementen van borgen, en het balanceren ertussen, de beleving van werkbaar veranderen. Utdagen omvat aspecten van doelgericht, doordacht, stapsgewijs en samen de uitdaging aangaan. Borgen heeft betrekking op vaststellen wat al goed gaat, de verandering verankeren en successen ervaren en vieren.

Utdagen

Onderwijs wordt in onze huidige samenleving uitgedaagd om continu te ontwikkelen. Respondenten geven aan dat verschillende componenten in dat uitdagen binnen de verandering een beïnvloedende rol spelen in de ervaring van werkbaar werk: het doelgerichte, het doordachte, het stapsgewijze en samen de uitdaging aangaan.

Doelgericht uitdagen

Wanneer het waarom van de verandering duidelijk is, krijgt de uitdaging doelgericht vorm en heeft dit een positieve bijdrage op de werkbeleving van onderwijsprofessionals.

De veranderingsnood komt soms van buitenaf of vanuit een kerngroep van medewerkers, wat een invloed heeft op de beleving van werkbaar veranderen.

Directie: “Ik zie deze ‘verplichte’ verandering ook als een kans, een geluk bij een ongeluk. Ik wou de organisatie al lang aanpakken, en nu ‘kan het niet anders’.”

Directie: “En de WHY... het voordeel was dat het zo slecht ging en het leerlingenaantal dalend was, waardoor de leerkrachten meteen wisten dat er iets moest veranderen.”

De motivatie en bereidheid om te veranderen is groter en heeft een positieve bijdrage op de werkbaarheid, als mensen zelf het nut of voordeel en/of de waarom zien van de verandering.

Leerkracht over het organiseren van vakoverschrijdend projectonderwijs: “Het heeft voor mij wel efkes geduurd van, ‘vanwaar komt dat nu?’ en ‘waarom doen we dat nu?’ Maar ik geloof er wel heel hard in. Het ligt in de lijn met hoe ik het persoonlijk graag zou willen aanpakken, dat is dan gemakkelijker eh!”

Leerkracht over het organiseren van vakoverschrijdend projectonderwijs: “We hebben ook de moed gevonden omdat we er echt van bij het begin in betrokken zijn geweest. Het is iets van de school uit zelf, waarbij iedereen zich ook wel kon vinden. Heel vaak wordt er u iets van bovenaf opgelegd en dan moet je daar dan mee verder, maar dan voel je dat niet iedereen op dezelfde manier mee is. Dit is echt van onderaan begonnen, je bouwt zelf mee met iedereen hoever hij gaat en op het moment dat we er klaar voor zijn, dan springen we. En nu gaat niemand meer lossen, want die weet dat het niet meer ok is. En we hebben zelf gekozen op welke hoogte we gaan springen. En we zijn tot een visie gekomen, waar iedereen achter staat.”

Indien medewerkers zelf het waarom van de verandering niet ervaren of voelen, ontstaat er weerstand in de verandering wat een invloed heeft op de werkbaarheid voor de personen zelf en voor het ganse team .

In de verkennende vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) geven iets meer dan de helft van de respondenten aan dat er wel of zeer zeker teamleden weigerden mee te werken in de verandering ($n = 39$). Bij 31% van de respondenten ($n = 23$) waren er geen weigerende collega's.

Daarnaast komt in de vragenlijst bij de open vraag naar onverwachte problemen (Bijlage 7) reacties van weerstand op de verandering heel expliciet naar voor (*afhaken, persoonlijk bezwaar, geen voorstander zijn, protest, niet mee gaan, ongenoegen, tegenwind, ...*), waarvan één keer bij leerlingen en 24 keer bij het leerkrachtenteam of een deel ervan. Soms wordt er weerstand geuit over de verandering op zich, maar soms gaat het meer specifiek over de opstart van het proces (bijvoorbeeld *“Aanvankelijke weerstand bij enkele leerkrachten.”* Of *“Een eerste informatieve personeelsvergadering valt in slechte aarde. Leerkrachten staan zeer sceptisch tegenover de verandering.”*). Andere vormen van weerstand duiken op in een latere fase van het veranderingsproces en zijn gerelateerd aan het vertalen van de visie naar de concrete klaspraktijk (bijvoorbeeld *“De weerstand bij het concreter maken van de visie.”*).

Daarnaast wordt in meer dan 35% van de vragenlijsten (zie vraag 1.3.4, Bijlage 4) aangeduid dat 'een duidelijk gemeenschappelijk doel' ($n = 29$) meer aandacht had mogen krijgen.

Ook in sommige cases leidt het gebrek aan inzicht in het waarom van de verandering tot weerstand en verhoogde stress in de verandering.

Leerkracht: *“Waarom veranderen als iets werkt? Soms heb ik het gevoel 'we zijn hier weer iets anders aan het doen om het gewoon eens anders te doen'. Of gewoon omdat het mooi klinkt.”*
“Stress is voor ons: veranderingen waar we zelf de meerwaarde niet van zien.”

Enkele respondenten verwijzen ook naar het feit bezig zijn met de dingen die zij niet belangrijk vinden aanvoelt als een dwang. Dat heeft een belemmerend effect op hun stress- en energiebalans en motivatie en betrokkenheid.

Opvoeder op een school waar de scholengroep de verandering initieert: *“Veranderingen komen van bovenaf. Veel wordt vanuit de buitenste cirkel opgelegd. Tegen dat je dat allemaal gedaan hebt, staat het water aan de lippen, heb je geen drive meer om de eigen dingen aan te pakken van onderuit.”*

Ook vanuit het team in de organisatie is inzicht en overtuiging over het waarom van de verandering een belangrijke beïnvloedende factor voor werkbaar veranderen.

In verschillende cases gaat het team op zoek naar het waarom van de verandering. In deze contexten wordt het waarom van de verandering ook in het team doorheen het veranderingsproces doorgesproken en krijgt dus ook geleidelijk aan op niveau van de organisatie betekenis als positieve drijfveer in een werkbaar veranderingsproces. De data tonen aan hoe de motivatie en goesting om te veranderen dan ook op teamniveau begint te leven en mensen motiveert om zich in te zetten voor de verandering. Tegelijk is er ook data die in kaart brengen dat het waarom of de zin van de verandering voor het team in de organisatie (nog) niet duidelijk is, bv. omdat ze nog niet overtuigd zijn van de meerwaarde van de verandering, omdat ze niet geloven dat de verandering resultaat zal

hebben of omdat ze (nog) te weinig informatie kregen over de verandering en het waarom ervan. Systemen en structuren om het waarom van de verandering bespreekbaar en zichtbaar te maken in functie van een werkbaar veranderingsproces, vinden we terug onder de vorm van kernteams en werkgroepen, pedagogische studiedagen, een terugkoppeling over het veranderingsproces als vast agendapunt op de personeelsvergadering of in schriftelijke communicatie, visualisatie van de visie achter het veranderingsproces in schooldocumenten en -infrastructuur, enzovoort.

Doordacht uitdagen

Werkbare veranderingsprocessen wordt positief beïnvloed door doordachte keuzes en prioriteiten.

Teams binnen de scholen geven in de casestudy aan dat er heel veel uitdagingen en veranderingen tegelijk en continu op hen afkomen. Daardoor ervaren ze soms een gebrek aan continuïteit binnen en tussen verschillende processen. Om het werkbaar te houden moet een team keuzes maken uit die veelheid en prioriteiten stellen in de veranderingen die ze aanpakt, zo zeggen directies en leerkrachten. We zien enkele concrete voorbeelden van dat prioriteren: bv. met 1 vakgebied tegelijk starten in de verandering. In alle cases wordt benadrukt dat er nog veel meer gekozen moet worden voor één of slechts enkele prioriteiten tegelijk. Formele systemen of procedures om te kiezen uit de veelheid aan uitdagingen vinden we nog niet terug.

Ook vanuit individueel perspectief worden processen waar op een doordachte manier veranderd wordt, beschreven als veranderingen waarbij bepaalde keuzes gemaakt worden voor bepaalde veranderingen en andere (nog) niet.

Directie: “Je raakt aan één iets en veel andere dingen bewegen mee, je moet bewaken dat het niet te veel in eens wordt of dat het niet te groot wordt.”

Leerkracht: “Niet op alle onderwijsvernieuwingen springen, anders is het niet haalbaar.” “Er komen heel veel impulsen op ons af, hoe vind je hierin de juiste kanalisering?”

Doordacht veranderen wordt benoemd als een proces waarbij ook de gevolgen van de verandering vooraf ingeschat worden en van daaruit bepaalde keuzes gemaakt worden. Het gaat er om dat niet zomaar veranderd wordt maar dat de keuzes die gemaakt worden doordacht en onderbouwd.

Leerlingenbegeleidster op een school waar de verandering gevolgen had op verschillende niveaus: “Op de personeelsvergadering hoorde ik plots iets... De schooluren zullen veranderen door de nieuwe werking. Maar wij hebben al ouders anders geïnformeerd over de schooluren, en zij hebben misschien al de bus regeling opgezocht. En dat zal ook effect hebben op de toezichten van leerkrachten. Ik denk al aan de gevolgen... Maar wie beslist heeft, heeft nog niet nagedacht over de gevolgen. En dan vind ik dat zo erg voor mij en ook voor die ouders. Het is beter om dat voor volgend jaar te doen, neem daar eerst tijd voor om dat goed voor te bereiden en met ons te communiceren van waar het komt. Maar neen, dat wordt gewoon gegooid en je weet dan eigenlijk van toeten noch blazen... Dat weegt dat wel.”

Stapsgewijs uitdagen

Stapsgewijs de uitdaging aangaan **door in kleine stappen** voor te bereiden en groeitijd te voorzien, heeft een positieve invloed op werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen. Dit wordt op verschillende manieren ingevuld.

Eenzijds gaat het over het starten aan de uitdaging in de verandering zonder dat alles al meteen definitief uitgewerkt is: het tevreden zijn met iets voorlopig, het gevoel van “we proberen het gewoon en dan zien we wel hoe we verder bouwen”.

Leerkracht: “De directie wil vooral rust geven... we starten gewoon 1 september, wat klaar is, zal klaar zijn en de rest, dat komt wel.”

Anderzijds wordt ook benoemd dat het voorbereiden van de verschillende stappen wel een belangrijk element is.

Leerlingenbegeleider: “Dat is hier eigenlijk al 7 jaar aan een stuk. Laat ons gewoon efkes draaien. Laat ons efkes de gewone dingen ... En doe dan stap per stap dingen introduceren die voorbereid zijn. Dat is hier volle bak en onuitgewerkt. Zo werkt het niet. Er zijn veel leerkrachten die uitvallen en dat is niet voor niets. Stilletjes aan dingen introduceren.”

De data uit de verkennende vragenlijst (vraag 1.2.1, Bijlage 3) toont aan dat het werken met een stappenplan als randvoorwaarde voor de verandering neutraal werd gescoord, namelijk als een element dat geen opvallende positieve of negatieve rol heeft gespeeld. We merken hierbij op dat ‘een stappenplan’ voor de respondenten verschillende connotaties kan gehad hebben: een instrument dat rust biedt omdat het stap voor stap de uitdaging uittekent versus een blauwdruk die weinig flexibiliteit toelaat in het proces.

Binnen dit stapsgewijs uitdagen wordt ook verwezen naar het tempo in de uitdaging om onderwijs verder te ontwikkelen in werkbaar veranderingsprocessen.

In de verkennende vragenlijst wordt bij de open de open vraag naar onverwachte problemen (zie Bijlage 7) benoemd dat het té veel willen vanaf de start, een negatief effect heeft op de werkbaarheid tijdens veranderingen. Bijvoorbeeld “*Te grote acties willen opzetten*” of “*Drang naar perfectie vanaf dag 1: moeilijk om ruimte te creëren om te experimenteren en ook te mislukken en ervan te leren.*”.

In de casestudy komt eveneens aan bod dat het respect voor het tempo van verschillende medewerkers een belangrijke randvoorwaarde is voor een werkbaar verandering.

Op het niveau van de organisatie, toont de data dat schoolteams steunend werken door het tempo van de verandering te vertragen of aan te passen aan de draagkracht van een team, bv. wanneer men vaststelt dat in een vorige fase nog te weinig resultaat is geboekt om al met een volgende fase in de verandering te beginnen. Niet elke verandering laat die ‘vertraging’ gemakkelijk toe, bvb. wanneer de officiële startdatum voor de implementatie van de verandering wettelijk opgelegd wordt.

Respondenten verwijzen naar collega's die soms meer tijd nodig hebben dan anderen om een bepaalde stap te zetten. Ook het belang van vertragen in de uitdaging om het haalbaar te houden wordt genoemd.

Opvoeder: *“Ik zie een groot aantal mensen waar het water aan de lippen staat. En dan kan je echt niet zeggen: je moet wat meer flexibel zijn. Ik denk dan aan een elastiek: belangrijkste eigenschap is zijn elasticiteit. Als je er kort en hard aan trekt, dan breekt hij. Maar als je tien jaar aan een stuk er aan rekt, dan heb je nog wel een rekker in zijn geheel maar eigenlijk is hij zijn belangrijkste eigenschap kwijt. En dat zie ik bij veel mensen. Er moeten ook veel momenten zijn dat hij niet onder spanning staat en gewoon zijn werk moet kunnen doen.”*

In lijn hiermee wordt de nood aan rust en stabiliteit vaak genoemd. Het tempo van de uitdagingen mag niet te hoog liggen om de onderwijsprofessionals werkbaar te kunnen laten mee stappen in de verandering.

Leerkracht: *“Het gaat ook niet alleen over de modernisering – er is al elk jaar verandering - ... het is constant elk jaar, maar op de duur, begint dat ... ik snak naar dat ene jaar van stabiliteit.”*

Voor andere respondenten mag het tempo ook niet te traag zijn om hun motivatie en welbevinden hoog te houden.

Beleidsmedewerker: *“Ik heb wel altijd een doel maar hoe we er naar toe gaan, dat is voor mij iets dat dan komt. Maar er moet wel tempo in zitten, anders haak ik af.”*

Samen de uitdaging aangaan

In de uitdaging wordt ook verwezen naar het samen aangaan van de uitdaging op een gelijkgezinde manier.

Indien het samen niet aanwezig is, of mensen niet mee willen in de uitdaging, wordt dit als belemmerend ervaren in relatie tot werkbaar werk. Dit is deels ook gelinkt aan het steunen & sturen, maar wordt hier benoemd als ‘uitdaging’ omdat het gaat over het samen inhoudelijk op dezelfde golflengte zitten of geraken.

Directie: *“Sinds de start van het veranderingstraject is het voor mij (werkbaarheid) altijd zeer hoog geweest. Het is maar nu bij het concreet uitwerken van een vak, dat mijn eerste dieptepunt is... hier ben ik voor het eerst tegen het cognitieve van mijn collega's gelopen. We hebben niet allemaal dezelfde rugzak (kennis, visie, attitude). Hier moest ik mezelf aanporren om de goesting hoog te houden.”*

Leerkracht: *“En tijd is niet het enige ... Niet iedereen is ervan overtuigd. Dan is het goed dat er een directie en zorgteam is die zich daar eens over buigen. Zij hebben daar dan meer expertise in dan wij. En dan kunnen zij zoeken waar de middenweg ligt. Dat gebeurt nu ook wel maar van mij zou dat nog meer mogen.”*

Als niet iedereen mee is in de uitdaging, wordt er veel energie geïnvesteerd in het creëren van medewerking aan een gedeeld inhoudelijk project. Mensen die verantwoordelijkheid nemen in de verandering willen dan geen mensen “achterlaten” want dit heeft een negatieve invloed op hun welbevinden als trekker in de verandering.

Beleidsmedewerker en trekker van een veranderingsproces: *“Ik heb daar mijn taak van gemaakt: iedereen meekrijgen in ons project. Terwijl de directeur zei: dat zal vanzelf gaan, af en toe beslissen en dan moeten zij maar volgen. Maar dan dacht ik, neen. Wat ik dan heb*

gedaan: lezen over teamprocessen en van daaruit een methodiek gedaan met het team om hen mee te nemen.”

Borgen

De dynamische ontwikkelingen in onderwijs vragen ook om processen van borgen, blijkt uit de analyse van de data. Respondenten benoemen het vaststellen wat al goed loopt, het verankeren van de verandering en het vieren van successen als belangrijke factoren voor werkbaar werk tijdens veranderingen. In veel verhalen die de onderwijsprofessionals met ons delen, komt voornamelijk de afwezigheid van dit borgen aan bod als een belemmerend element.

Borgen: vaststellen wat (al) goed gaat

Het belang dat gehecht wordt aan wat al goed loopt en het samen bespreken van al aanwezige krachten, blijkt niet alleen een motor voor de verandering maar ook een belangrijke bijdrage aan het gevoel van werkbaarheid.

Directie die in de verandering opmerkte dat er veel onzekerheid ontstond in het team: *“Ik zeg vaak: we zitten samen in een boot en we gaan samen verder roeien, want hier is al een heel stuk geroeid. Ik wil die boot verder laten varen, ook al is het hier een ruwe zee. Verder roeien: wat hier al goed was, wil ik mee verder in gang houden.”*

Leerkracht: *“Er was hier gesprek met ganse team over wat we belangrijk vinden als team en wat we willen bewaren als team. Ik vind dat wel belangrijk, en dat gaf een boost. Alleen vraagt dat een heel open cultuur en veel vertrouwen naar elkaar om dingen te kunnen uitspreken.”*

Wanneer het expliciet vast stellen van wat al goed loopt ontbreekt, leidt dit voor medewerkers tot minder motivatie of een gevoel van verlieservaring. Medewerkers hebben dan soms het gevoel van *“hebben we het dan al die jaren niet goed gedaan?”*.

Leerlingenbegeleider: *“We moeten ook eerst eens durven kijken naar wat we al hebben.”*
“Dingen die werken en die lopen ... laat die gewoon efkes lopen. Maar ze pakken alles in één keer aan. Daar komen dan honderd andere dingen bij. Het is gewoon te veel voor mensen. Op den duur wordt de sfeer heel negatief.”

Ook op niveau van de organisatie doet het benoemen van wat er al goed gaat in de school en in de verandering deugd. Als het nu al gebeurt, is dat vooral informeel en eerder individueel, nl. onder collega's onderling of door directie naar individuele collega's toe. Scholen vertellen wel al fier over de appreciatie die ze krijgen van externe partners zoals stageplaatsen en bedrijven over hoe ze hun leerlingen voorbereiden op een job. Waarderende mailtjes vanuit het werkveld of ouders worden nu in sommige scholen al rondgestuurd naar het team. Voorbeelden van formele momenten of **systemen** om wat al goed gaat in de verandering te benoemen en borgen vinden we niet terug, al wordt het belang ervan wel benoemd.

Borgen: verandering verankeren

Tijd nemen om de resultaten van de verandering te verankeren in het schoolbeleid, in systemen en/of procedures, draagt bij aan het werkbaarheidsgevoel in veranderingen.

Om de opbrengsten van de verandering zichtbaar te maken is het nodig het veranderingsproces te evalueren. In de verkennende vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) geven 75% of meer van de respondenten aan dat ze hebben ervaren dat er samen regelmatig werd geëvalueerd en bijgestuurd ($n = 56$).

In de data van de casestudy ontbreekt borgen echter vaak, met een gevoel van frustratie als gevolg bij de onderwijsprofessionals. Ook op het niveau van het team in de organisatie, tonen de data frustraties over het feit dat veranderingscycli nooit helemaal doorlopen geraken en men dus moeilijk of niet tot het afwerken, borgen en verduurzamen van de verandering komt.

Opvoeder op een school waar de voorbije jaren veel veranderingen elkaar opvolgden: “We hebben niet de tijd om de veranderingen toe te passen, te evalueren en bij te sturen. We zijn ze aan het implementeren en dan komt er alweer een nieuwe verandering. Ik ken de theorie van die cirkels, ... je doet acties en je moet minstens evalueren om te weten wat je graag wil behouden en wat je moet bijsturen. Maar je geraakt nooit rond in die cirkels. En daardoor verdrinken mensen. Ik verdrink nu nog niet, maar ik ga nu wel zeggen 'ik doe er niet meer aan mee'. We herbeginnen veel, en altijd van nul. In plaats van wat we al hebben te verdiepen.”

Beleidsmedewerker op een school waar veel veranderingsprocessen lopen: “Op onze school zie ik de frustraties groeien. Iemand van het directieteam is erg progressief en innovatief, wil heel veel realiseren. Maar ik wil graag wat aansturen om soms eens te vertragen. Mensen zeggen: we springen hier op van alles maar het leidt tot niets, dus ik ben bang dat ze plots niet meer zullen meedoen. En ook ikzelf ... Waar ik lastig van word is dat dingen soms gewoon uitdoven. We maakten onlangs samen met leerkrachten een nieuw beleid rond een aspect van onze school. Maar dan stel ik plots vorige week vast op een vergadering dat niemand hier nog mee werkt, en niemand het eigenlijk nog kent. Terwijl het zo'n mooi plan was. ... Het geraakt maar niet verankerd in de dagelijkse praktijk.”

Daar waar het wel als een positieve motor aan bod komt in de verhalen van respondenten, houdt dit vaak verband met een richtinggevende visie die erg verankerd is in het geheel van de school of met het gevoel dat de verandering goed opgevolgd wordt.

Directie: “De afgelopen 2 jaar hebben we wel wat kunnen verder werken... als je kijkt naar onze vier woorden - waarden, we hebben al wat gedaan daarin. Ik vind vooral dat veel leerkrachten al door die bril kijken, zo van 'ja, maar dat past toch niet bij onze visie!'. En vroeger was er gewoon de visie van de scholengemeenschap, en niemand wist wat die was.”

Op organisatieniveau tonen de data kleine voorbeelden van hoe er werk gemaakt wordt van het monitoren en evalueren van het veranderingsproces, bv. via tevredenheidsenquêtes bij ouders. Ook op vlak van verankeren van de resultaten van veranderingsprocessen in de algemene schoolwerking zien we hoe beleidsteams zoeken naar systemen: het borgen van inzichten uit de verandering in de procedures van leerlingenbegeleiding en zorgwerking, klassenraden, inschrijvingsbeleid, examencommissies, toetsbeleid enzovoort.

Borgen: successen ervaren en vieren

De succeservaringen en er expliciet samen bij stil staan, maken de werkbaarheid in veranderingen groter.

Het borgen voelt voor sommige onderwijsprofessionals aan als het ervaren van successen en die vasthouden als motor in de verandering. Die successen kunnen zowel te maken hebben met persoonlijke aspecten als met de onderwijsopdracht.

Zorgcoördinator die door de verandering in een nieuw team zal terecht komen: *‘Wat voor mij geholpen heeft: al naar het schoolfeest komen in de nieuwe vestiging waar ik door de verandering zal terecht komen. Ik heb daar de sfeer al wat kunnen opsnuiven en zo een positieve ervaring opgedaan.’*

Leerkracht op een school waar een verandering werd doorgevoerd om het leerlingenaantal op te trekken: *‘Als je nu ziet dat de inschrijvingen zo verhoogd zijn, dan heb je zoiets van: ‘ons harde werk heeft geloond!’*”

Leerkracht die door de verandering zijn lesaanpak zal moeten aanpassen: *‘Een goeie les deze week waarin ik al eens geprobeerd heb om te werken volgens de nieuwe methode, heeft me wel gekalmeerd. Dat had ik nodig. Het was echt een goeie les: succeservaringen. En zo is mijn stress weer in balans.’*

Daarnaast wordt ook benoemd dat het vieren van successen een belangrijke bijdrage is voor een werkbaar gevoel. Als dit ontbreekt, weegt dit op het werk in onderwijs.

Directie: *‘Veel avondvergaderingen in die periode, dat was een zware periode, als je alles bij elkaar rekent hadden wij elke week twee avondvergadering van april tot juni, wat het superzwaar gemaakt heeft en je hebt geen tijd om met je team dat succes te vieren.’*

Leerkracht: *‘Onze successen in de verandering delen, zo van ‘kijk eens, dat is wel gelukt’ daar zijn we nu al beter in. Het gaat niet om pronken maar wel onze successen delen en er blij mee zijn’.*

Op het niveau van de organisatie blijkt dat de tijdsdruk en de veelheid van parallelle veranderingsprocessen maakt dat scholen geen of weinig tijd vinden of nemen om successen te vieren.

In de verkennende vragenlijst (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3) komt geen uitgesproken resultaat met betrekking tot het tussentijds vieren van de kleine successen en resultaten in de verandering. Echter, in meer dan 35% van de vragenlijsten wordt aangeduid dat ‘het vieren van kleine successen en resultaten’ (n = 32) meer aandacht had mogen krijgen (vraag 1.3.4, zie Bijlage 4).

Uitdagen en borgen in balans

De data-analyse toonde aan dat veel respondenten verwijzen naar het uitdagen en het borgen in één beweging. Het uitdagen kan niet zonder het borgen en implementeren, net zoals het borgen niet zonder uitdagen kan. Uitdagen en borgen vormen op die manier samen een balans om onderwijs in een dynamische ontwikkeling op een werkbare manier te realiseren.

Het is net op de balans van uitdagen en borgen dat leerkrachten en directies kunnen leren uit de verandering. In de verkennende vragenlijst wordt het besproken van wat er geleerd werd uit het veranderingsproces niet uitgesproken negatief of positief ervaren (vraag 1.2.1, zie Bijlage 3). In de casestudy wordt dit wel vermeld als een belangrijk element met een verwijzing naar “*zowel versnellen als stilstaan*”. Zonder uitdagingen komen er weinig of geen kansen om te leren, maar als je nooit stilstaat kan je ook nooit vastpakken of borgen wat je aan het leren bent.

Verschillende voorbeelden geven aan dat onderwijsprofessionals het uitdagen als een kans zien maar daarbij aansturen op uitdagingen die ook in hun geheel tot een goed einde kunnen gebracht worden en daarbij dus ook vastgezet kunnen worden. Daarbij wordt het gevoel van ‘één iets grondig en volledig afwerken’ vaak genoemd.

Leerkracht: “Dit verandertraject was voor mij een dieptepunt omdat het ‘weer iets anders was’. ‘Moeten we nu weer iets anders’, we waren net begonnen met de talenten. Voor ons maakte het niet uit met wat we verder werkten, maar het moest wel iets blijvends zijn.”

Tegelijk wordt ook het belang van het bewust, strategisch en planmatig aanpakken van ‘uitdagen en borgen’ genoemd.

Beleidsmedewerker: “Er is niemand die komt zeggen: ge zijt goed bezig. En om de 6 jaar komt inspectie om te zeggen wat er fout loopt. En ook directie zegt wat er fout loopt. Maar er is niemand die zegt: wat gaan we ook houden, wat gaan we verbeteren, en hoe gaan we dat de komende drie jaar aanpakken? Het planmatige zit er totaal niet in. Het is altijd schooljaar per schooljaar.”

Bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar veranderen: besluiten

Persoonlijke, organisatie- en maatschappelijke factoren inventariseren

Als antwoord op de onderzoeksvraag 1.3 “Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?” vinden we ten eerste een reeks van contextfactoren. Het gaat om persoonlijke factoren (bvb. een ernstig ziek gezinslid), organisatiefactoren (bvb. Extra daling in leerlingen en lestijden of net extra middelen voor de aankoop van nieuwe materialen om de verandering te realiseren) en maatschappelijke factoren (bvb. negatieve mediaberichtgeving over onderwijs) die zowel in het vragenlijstonderzoek als de casestudy genoemd worden. Deze factoren zijn van invloed op veranderingsprocessen en werkbaar werk maar zijn op hun beurt niet, niet rechtstreeks of niet op korte termijn te beïnvloeden door de schoolteams zelf. Zo wordt het gebrek aan tijd en middelen zeer duidelijk als belemmerend ervaren voor werkbaar veranderen in elke case en in de vragenlijst: om veranderingen kwaliteitsvol en met aandacht voor werkbaar werk uit te voeren zijn meer tijd en middelen noodzakelijk. Ook ander onderzoek pleit voor voldoende tijd en middelen om veranderingen duurzaam waar te maken (Adams & Gaetane, 2011; Goodyear & Casey, 2015; Lambert, 2018; März et al., 2017; Regtering & van den Broek, 2011). Daarnaast ondervinden de scholen in dit onderzoek hinder om werkbaar te veranderen door de maatschappelijke druk op onderwijs. Van scholen wordt verwacht dat ze alle grote maatschappelijke problemen oplossen. Tegelijkertijd moeten ze ook inspelen op een complexe en snel wijzigende onderwijswetgeving. De hoge maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs en de grote beleidsdruk om het onderwijs te vernieuwen beschrijven ook andere auteurs (Ballet & Kelchtermans, 2008a; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers, & Geijssels, 2017; Van Acker & Demaertelaere, 2018; Van den Branden, 2012). Bovendien ervaren de leerkrachten in dit onderzoek een gebrek aan maatschappelijk respect voor hun professionaliteit en te weinig erkenning voor de zwaarte van hun job. Ook het recente TALIS-onderzoek (Van Droogenbroek et al., 2019) geeft aan dat een minderheid van de Vlaamse leraren gelooft dat het lerarenberoep een gewaardeerd beroep is in de samenleving (30.8% in het lager onderwijs; 25% in het secundair onderwijs).

Er worden in dit onderzoek ook positief beïnvloedende contextfactoren genoemd, zoals de waardering van ouders over de verandering of een extra investering om de verandering te realiseren, maar deze zijn schaars.

Sturen en steunen voor werkbaar veranderen

De empathize fase van dit ontwerponderzoek geeft daarnaast ook diepgaand inzicht in een reeks van beïnvloedende factoren voor werkbaar veranderen die zich voordoen binnen de context waar schoolteams en individuen de verandering realiseren. Het gaat enerzijds om twee beïnvloedende factoren die zich afspelen op het niveau van samenwerken in een arbeidsorganisatie, nl. het sturen & steunen.

De factor ‘sturen’ omvat elementen van participatie en inspraak (over de visie, over taak- en rolverdeling, over wie waarover inspraak en beslissingsrecht heeft, ...), autonomie en verantwoordelijkheid (autonomie en verantwoordelijkheid krijgen én opnemen, over de eigen

klaspraktijk en op schoolniveau, ...), beslissen en begrenzen (het belang van iemand die knopen doorhakt, begrenzen van werktijd, begrenzen door keuzes te maken in de verandering, ...) en duidelijkheid scheppen (over de verwachtingen, rollen, mandaten, doelen, aanpak in de verandering;...).

We kunnen verschillende aspecten van het belang van 'sturen' voor werkbaar veranderen onderbouwen vanuit bestaande literatuur over veranderingsprocessen of werkbaar werk. Zo stellen we vast dat verschillende van de sleutelprincipes tot succesvol veranderen om sturing of (gedeeld) leiderschap vragen in de zin van transparantie en eerlijkheid over de aard van de verandering en het te volgen plan en ruimte voor inspraak (Bronneman-Helmers, 2007; Regtering & van den Broek, 2011; Stouten, Rousseay & De Cremer, 2018). Participatie en inspraak van betrokkenen voor werkbaar veranderen zijn nodig om de verschillende perspectieven en overtuigingen van belanghebbenden te raadplegen en vandaaruit een breed gedeeld en gedragen toekomstvisie uit te schrijven (Derksen, de Caluwé, Rupert & Simons, 2014; Kleingeld, van Mierlo, & Arends, 2011; Lamberts, 2018). Ruimte krijgen als leerkracht om te participeren aan het schoolbeleid en initiatief te nemen, werkt bovendien beschermend op gevoelens van depersonalisatie (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014) en verhoogt het gevoel van self-efficacy (Latham, Winters, & Locke, 1994). Argumenten voor het krijgen én ook effectief opnemen van autonomie en verantwoordelijkheid als sturingselementen voor werkbaar veranderen vinden we o.a. in de 'professionele ruimte' van Biesta (2013) en in de energiebronnen van het Job Demands Resources model (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013). Autonomie of de ruimte om je werk zelf te regelen worden daarin als één van de grootste energiebronnen in het werk omschreven (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006) met rechtstreekse invloed op jobvoldoening (oa Koustelious, Karabatzaki, & Kouisteliou, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2011; 2014), zeker ook voor schoolleiders (Demerouti et al., 2001; Devos, Vanblaere & Bellemans). In de werkbaarheidsmonitor waarschuwt men dat te weinig autonomie in de job een bedreiging vormt voor de werkbaarheid (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2017). De nood aan duidelijkheid en sturing bij werkbaar veranderen die wij in onze data vaststelden, vinden ook anderen (Adams en Gaetane, 2001; Coburn, Russel, Kaufman, & Stein, 2012). Ook zij vonden dat het belangrijk is dat betrokkenen over voldoende informatie over de verandering beschikken om ze goed te begrijpen en dat ze kansen krijgen om er zelf betekenis aan te geven (zie ook).

De factor 'steunen' in onze onderzoeksdata gaat over inhoudelijke steun en inspiratie (samen nadenken en zoeken naar oplossingen voor de klas- en schoolpraktijk, ...), emotionele en sociale steun (zorgen en ervaringen kunnen delen onder leerkrachten, met directie, ...) en open communicatie (een open feedbackcultuur, waardering en erkenning krijgen voor je engagement in de verandering, ...).

Het belang van steunen om in veranderingsprocessen aandacht te hebben voor werkbaar werk vindt men ook terug in ander onderzoek. Evidentie voor de inhoudelijke steun en inspiratie vinden we ten eerste in de kracht van sociale relaties en interacties waarbinnen men samen nadenkt over én betekenis geeft aan de verandering en ruimte maakt voor individueel en collectief leren, zoals beschreven door verschillende onderwijsonderzoekers beklemtoont (Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; De Smet, Ruys & Frijns, 2019; Ehlen, Van der Klink & Boshuizen, 2015; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers & Geijssel, 2017; Regtering & van den Broek, 2011). Voor werkbaar veranderen is daarnaast ook emotionele en sociale steun nodig. Die steun omschrijven verschillende

onderzoekers als energiebron (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006), bron van welbevinden (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018; Skaalvic & Skaalvic, 2009) en als buffer tegen werkstress, emotionele uitputting en depersonalisatie (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006; Gavish & Friedman, 2010; Skaalvic & Skaalvic, 2009, 2011). Schaufeli (2015) spreekt in dat verband van bevlogen werknemers. Die zijn in staat om zelf energiebronnen te creëren, zoals bvb. steun vragen aan collega's wanneer zij het druk hebben en op hun beurt ook zelf steun geven aan collega's die daarom vragen (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006). Argumenten voor het belang van open communicatie, feedback, waardering en erkenning in het licht van werkbaar veranderen, vinden ook Bakker en anderen (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013) want ook feedback op je prestaties beschermt werknemers tegen stress. Van leiders in de verandering wordt verwacht dat ze de condities voor emotionele, sociale, inhoudelijke steun en een klimaat van open feedback faciliteren door in te zetten op het sociaal kapitaal van hun team (Jones & Harris, 2014; März et al., 2017; Schollaert, 2007).

Het is erg belangrijk om op te merken vanuit dit onderzoek dat de factoren sturen & steunen twee evenwaardige randvoorwaarden zijn waarop organisaties en individuen tijdens veranderingen een evenwicht zoeken met oog op werkbaar veranderen.

Multiperspectiviteit in sturen & steunen

Zowel sturen als steunen spelen zich af op drie dimensies: gestuurd- of gesteund worden, jezelf sturen & steunen, de ander/de organisatie sturen & steunen. Wat hierbij opvalt in onze data is dat sturen veel meer is dan zijn klassieke betekenis van 'aangestuurd worden', maar ook verwijst naar zelfsturing en mee-sturen. In het licht van werkbaar werk in veranderingsprocessen is het dus nodig om oog te hebben voor en te werken aan drie sturingsdimensies: ik stuur mezelf aan, ik stuur anderen/de organisatie mee aan en ik word aangestuurd. Ook voor steunen is dat van belang. Evidentie voor het sturen en steunen op meerdere dimensies is ook te vinden in ander onderzoek. Stouten en collega's (2018) situeren leiderschap in de verandering op vele niveaus van de organisatie. Volgens Verschuren (2010) gaat het bij innovatie om een dynamisch en organisch samenspel tussen actoren, waarbij leiders soms initiatief nemen, maar het initiatief vaak ook overlaten aan anderen. Dit verhoogt de kans op gedeelde verantwoordelijkheden, en succesvolle veranderingen.

In de praktijk vinden we een grote verscheidenheid in de mate waarin individuele medewerkers (leraren, directies en andere onderwijsactoren) zichzelf aansturen of zichzelf steunen. Sommigen hebben hierin zelf sterke vaardigheden ontwikkeld uit ondervinding en ervaren zelfsturing en zelfsteun en zelfzorg als een krachtige motor voor werkbaar veranderen. Voor anderen is dit een vaardigheid waar nog veel groei mogelijk is. Ook wat betreft het mee aansturen van anderen en het mee steunen van anderen zien we een grote diversiteit tussen onderwijsprofessionals en -teams. Er zijn contexten waar al een hoge mate van collegiale aansturing en steun ingezet wordt als meerwaarde voor werkbaar veranderen. In andere contexten komt dit veel minder aan bod.

'Sturen & steunen' benaderen vanuit multi-perspectiviteit en vanuit verschillende onderwijsactoren biedt dus kansen om vanuit verschillende perspectieven aan werkbaar veranderen in onderwijs te werken.

Onduidelijkheid verduidelijken

Eén aspect van sturen dat onze bijzondere aandacht vraagt, is de grote nood aan duidelijkheid tijdens veranderingsprocessen, o.a. in doelen, aanpak, processen en rollen. Veranderingsprocessen worden geassocieerd met een fase van onduidelijkheid, onzekerheid, onvoorspelbaarheid of zelfs chaos (Bridges, 2015). Zo blijkt ook uit onze data. Vaak is die periode van onduidelijkheid moeilijk of niet te vermijden, omdat ze nu eenmaal eigen is aan veranderen of omdat je als schoolteam niet alle touwtjes van de verandering zelf in handen hebt. Die onduidelijkheid in de verandering op zich verstoort het gevoel van werkbaarheid, maar de hinder blijkt nog groter wanneer men 1) niet weet wie die duidelijkheid wel zal en kan brengen, 2) wanneer dat zal gebeuren of ook 3) wanneer die onduidelijkheid niet uitgesproken wordt in een team. Vooral dit laatste element kan de schoolleiding of een kernteam wel aanpakken, bv. door regelmatig samen met alle betrokkenen na te gaan waarover er onduidelijkheid heerst. Onduidelijkheid bespreekbaar maken en waar mogelijk ook benoemen wie wanneer voor duidelijkheid kan zorgen, bevordert de werkbaarheid in veranderingen.

Uitdagen en borgen voor werkbaar veranderen

Naast de balans van sturen & steunen vinden we nog een tweede balans van beïnvloedende factoren die zich afspelen op het niveau van de dynamische ontwikkelingen in onderwijs, nl. uitdagen & borgen.

De factor uitdagen heeft te maken met het doelgericht uitdagen (het waarom en het doel van de verandering is duidelijk, wordt besproken met alle betrokkenen, vormt een positieve drijfveer in een werkbaar veranderingsproces, ...), doordacht uitdagen (keuzes en prioriteiten in de verandering zijn doordacht en onderbouwd, de gevolgen van de verandering worden ingeschat,...), stapsgewijs uitdagen (in kleine stappen voorbereiden en implementeren, vertragen en versnellen naargelang de draagkracht van het team,...) en het samen aangaan van de uitdaging (op een gelijkgezinde manier de verandering samen aangaan).

Evidentie voor het belang van de factor uitdagen en de subelementen vinden we terug in verschillende bronnen. Het doelgericht uitdagen, nl. het waarom van de verandering samen doorspreken en betekenis geven, is één van de sleutelprincipes voor succesvol veranderen en wordt rechtstreeks in verband gebracht met de veranderbereidheid van betrokkenen (Adams & Gaetane, 2011; Coburn, Russel, Kaufman, & Stein, 2012; Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018). Ook Bordia en anderen (2011) pleiten voor een doordacht uitdagen, in de zin van rekening houden met de ervaring met veranderingsprocessen uit het verleden en daarop verder bouwen (oa. Bordia et al., 2011; Kelchtermans, 2018) en het belang van het toepassen van evidence-based interventies om een verandering waar te maken (Stouten et al., 2018).

Wat betreft het belang van het stapsgewijs uitdagen om werkbaar te veranderen zegt ook ander onderzoek dat het stellen van korte, tussentijdse doelen helpt om verandering te realiseren, eventuele conflicten over tussendoelen op te merken en veranderbereidheid te verhogen (Stouten, Rouseay & De Cremer, 2018; Szamosi & Duxbury, 2002). Dat een verandering niet onmiddellijk helemaal en groots moet ingevoerd worden, zegt ook Golden-Biddle (2013): zeker complexe veranderingen vragen om een graduele implementatie met kleine experimenten en interventies die samen geleidelijk aan tot een grote verandering leiden.

De factor 'borgen' slaat op het vaststellen wat (al) goed gaat (aanwezige krachten benoemen en benutten...), verandering verankeren (nood aan evaluatie en zichtbaar maken van resultaten van de verandering, verankeren van de resultaten, ...) en successen ervaren en vieren (...).

Vaststellen wat (al) goed gaat is een waarderende focus die we ook terugvinden in Appreciative Inquiry (Cooperrider, 1986, in Tjepkema & Verheijen, 2009): een focus vanuit positiviteit werkt nl. verbindend voor alle betrokkenen. Om de kans op succeservaring in de verandering te verhogen pleit ander onderzoek voor 'mini-experimenten' en processen op kleine schaal door de betrokkenen zelf uitgevoerd (Reay, Golden-Biddle & Germann, 2006). 'Quick wins' en kleine successen geven veranderingsfactoren inzicht in de mogelijkheden, de legitimiteit en de voordelen van een verandering (Goodyear & Casey, 2013; Mitra, 2009; Schollaert, 2007; Stouten, Rousey & De Cremer, 2018). Ook om de opbrengsten van de verandering te verankeren zijn kleine experimenten erg geschikt. Ze bieden gelegenheid tot evaluatie van en feedback en leveren informatie op om gericht bij te sturen.

Ook deze balans bestaat uit twee evenwaardige factoren, uitdagen & borgen die vragen om een evenwichtsoefening in het licht van werkbaar veranderen. Wat opvalt in de onderzochte cases is dat er in realiteit vooral een onevenwicht blijkt te zitten op deze balans, met te veel uitdagingen en veranderingen die elkaar snel en niet-doelgericht opvolgen of tegelijkertijd aangepakt (moeten) worden en te weinig tijd en acties om te borgen wat al goed gaat, successen te vieren en de resultaten en opbrengsten van het veranderingsproces te verankeren. Tijd krijgen om de resultaten van veranderingsprocessen te verankeren blijkt nodig om doorheen de chaos van de verandering rust en professionele voldoening te ervaren. Leraren zoeken en vinden elkaar (vaak buiten de werkuren) om op informele wijze nieuwe praktijken en inzichten met elkaar te delen. We horen echter weinig voorbeelden van formele 'beloning' en collectief rendement: wat heeft het veranderingsproces proces nu effectief opgebracht voor de klaspraktijk of voor de schoolwerking en hoe doen wij het vanaf nu anders/beter? Er worden tussentijds en achteraf wel evaluatiesystemen ingebouwd maar dit gebeurt echter vaak in het licht van nieuwe actiepunten in functie van bestaande of nieuwe processen van verandering, eerder dan met als doel goede/nieuwe praktijken te implementeren, leertijd structureel in te bouwen en nieuwe kennis en inzichten collectief te verankeren. Daarom vermoeden we dat scholen vandaag nog de juiste inzichten en instrumenten missen om een balans te zoeken en te vinden tussen uitdagen & borgen.

Antwoord op onderzoeksvraag 1.3

“Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?”

In veranderingsprocessen zijn er ten eerste een aantal contextfactoren die de beleving van werkbaar werk beïnvloeden. Het gaat voornamelijk om persoonlijke situaties, de beschikbare tijd, ruimte en middelen in de organisatie, en de maatschappelijke druk op onderwijs. Het is belangrijk om deze contextfactoren expliciet te inventariseren en te bespreken in welke mate ze het veranderingsproces hinderen of vooruit kunnen helpen.

Ten tweede zijn er factoren die het werkbaar veranderen beïnvloeden op niveau van de samenwerking in een organisatie, nl. sturen en steunen. Deze factoren vertalen zich in concrete opportuniteiten en interventies tijdens het veranderingsproces. “Sturen” omvat elementen van participatie en inspraak (over taakverdeling bvb.), van autonomie en verantwoordelijkheid (over de eigen klaspraktijk en op schoolniveau bvb.), van beslissen en begrenzen (bvb. door keuzes te maken in de verandering) en van duidelijkheid scheppen (over het doel van de verandering bvb.). Dit laatste element vraagt om bijzondere aandacht omdat er in veranderingsprocessen grote nood aan duidelijkheid blijkt te zijn. Het bespreekbaar maken van onduidelijkheid en waar mogelijk ook benoemen wie wanneer voor duidelijkheid kan zorgen, bevordert de werkbaarheid in veranderingen. ‘Steunen’ gaat over inhoudelijke steun en inspiratie (bvb. samen nadenken en zoeken naar oplossingen voor de klas- en schoolpraktijk), over emotionele en sociale steun (bvb. zorgen en ervaringen kunnen delen met collega’s) en open communicatie (bvb. een open feedbackcultuur). Voor werkbaar veranderen is het dynamisch balanceren tussen sturen en steunen belangrijk. Bovendien spelen zowel sturen als steunen zich af op drie dimensies: gestuurd- of gesteund worden, jezelf sturen & steunen, de ander/de organisatie sturen & steunen.

Er zijn, ten derde, ook factoren die op niveau van de dynamische ontwikkelingen in onderwijs het werkbaar veranderen beïnvloeden, nl. uitdagen en borgen. “Uitdagen” heeft te maken met het doelgericht uitdagen (bvb. het doel vormt een positieve drijfveer in een werkbaar veranderingsproces), het doordacht uitdagen (bvb. keuzes en prioriteiten in de verandering zijn weloverwogen en onderbouwd), het stapsgewijs uitdagen (bvb. in kleine stappen voorbereiden en implementeren) en het samen aangaan van de uitdaging. “Borgen” slaat op het vaststellen van wat (al) goed gaat (bvb. aanwezige krachten benoemen en benutten), de verandering verankeren (bvb. de nood aan evaluatie en het zichtbaar maken van resultaten van de verandering) en successen ervaren en vieren. Om in veranderingsprocessen aandacht te hebben voor werkbaar werk is het nodig om dynamisch te balanceren tussen “uitdagen en borgen”. De onderzoeksresultaten tonen echter dat er in realiteit vooral een onevenwicht blijkt te zitten op deze balans, met teveel uitdagingen en veranderingen die elkaar snel en niet-doelgericht opvolgen of tegelijkertijd aangepakt (moeten) worden. Tijd krijgen om de resultaten van veranderingsprocessen te borgen, blijkt nodig om doorheen de chaos van de verandering rust en professionele voldoening te ervaren.

Conclusie: werkbaar veranderen

Het beschrijvend onderzoek, de empathize-fase van het ontwerponderzoek, resulteert in een beter begrip van onderwijsprofessionals en -teams in verandering en meer inzicht in het thema werkbaar werk voor (professionals in) scholen in verandering.

We zijn dan ook heel dankbaar en met een rijkdom aan data teruggekeerd vanuit de scholen. Onze belofte aan hen om er iets ‘moois’ en ‘belangrijks’ van te maken, heeft ons gedreven om intens en grondig te speuren naar alle mogelijke kleine en grote inzichten uit hun rijke verhalen.

Vanuit de literatuurstudie, de verkennende vragenlijst en de verdiepende casestudy is er inzicht in hoe scholen veranderingsprocessen realiseren, welke impact deze veranderingsprocessen hebben op de werkbaarheid en wat beïnvloedende factoren zijn voor werkbaar veranderen. De antwoorden op de onderzoeksvragen zelf zijn in bovenstaande tekst telkens geformuleerd als besluit bij de resultaten. In deze overkoepelende conclusie zetten we enkele belangrijke of opvallende bevindingen uit het onderzoek op een rij.

Kijkkader werkbaar veranderen

De inzichten en de resultaten uit de literatuurstudie, het vragenlijstonderzoek en de casestudy zijn samengebracht in een kijkkader (zie ook Bijlage 10) dat bevattelijk en bruikbaar is voor vervolgonderzoek en ondersteuning in scholen. Dit kijkkader geeft taal en inzicht om te spreken over veranderingsprocessen en werkbaar werk in onderwijs. Het geeft een zicht op verschillende factoren die – vanuit de beleving van onderwijsprofessionals zelf – als belangrijk worden geacht in werkbare veranderingen.

OVERZICHT CODESTRUCTUUR EN RESULTATEN, GEBASEERD OP LITERATUURSTUDIE EN DATA-ANALYSE

ELEMENTEN IN DE REALISATIE VAN VERANDERINGSPROCESSEN

- o Aanleiding en verandernood
- o Veranderdoel
- o Betrokkenen
 - Initiatiefnemers
 - Schoolleiding
 - Kernteam
 - Veranderingsactoren en -belanghebbenden
 - Externe begeleiders of kritische vrienden
- o Processen van verandering met actie en reflectie

INDICATOREN VOOR DE IMPACT VAN VERANDERINGSPROCESSEN OP WERKBAARHEID

- o Stress- en energiebalans
- o Betrokkenheid en motivatie
- o Leermogelijkheden
- o Balans werk-privé
- o Betekenis voor het leren van leerlingen

BEVORDERENDE EN BELEMMERENDE FACTOREN VOOR WERKBAAR WERK IN VERANDERINGSPROCESSEN



Figuur 13. Kijkkader ‘werkbaar veranderen’ als resultaat van het beschrijvend onderzoek Wijze® Werkbare Scholen.

Links boven in het kijkkader worden vijf elementen genoemd die een verandering als proces realiseren: een aanleiding en verandernood, een veranderdoel, een aantal betrokkenen in de verandering (initiatiefnemers, schoolleiding, kernteam, veranderingsactoren en -belanghebbenden, externe begeleiders of kritische vrienden) en acties en reflecties in het veranderingsproces. Deze elementen hebben geen rechtstreekse link naar werkbaar werk, maar een overzicht en/of inzicht in deze elementen is wel belangrijk gebleken als basis voor gerichte gesprekken en acties met het oog op werkbaar veranderingen.

Rechts boven in het kijkkader staan vijf elementen die de impact van veranderingsprocessen op werkbaar werk omvatten, voornamelijk op individueel niveau maar ook met een verwijzing naar de impact op schoolniveau. Het gaat om indicatoren waar onderwijsprofessionals en-teams hun werkbaarheid aan aftoetsen tijdens een veranderingsproces: stress- en energiebalans, betrokkenheid en motivatie, leermogelijkheden, balans werk-privé en de betekenis voor het leren van leerlingen. Deze laatste indicator voegen we specifiek toe vanuit dit onderzoek. Het is duidelijk dat het gevoel van werkbaarheid in de verandering voor leerkrachten en directies ook mee bepaald wordt door de mate waarin de verandering ervoor zorgt dat ze een betekenisvolle rol kunnen (blijven) spelen in het leren van de leerlingen. Bij veranderingen met een mogelijk positieve impact op die 'betekenis', stijgt de veranderbereidheid van leerkrachten en hun gevoel van werkbaarheid. Omgekeerd, wanneer men het gevoel heeft dat de verandering van die aard is, dat de leerkracht te weinig of zelfs minder dan voorheen kan bijdragen aan het leren van de leerlingen, zakt het werkbaarheidsgevoel en zullen leerkrachten en directies ook sneller in weerstand gaan tegen de verandering.

Onderaan in het kijkkader staan die factoren die de beleving van werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen bevorderen of belemmeren:

- Beïnvloedende contextfactoren waarop weinig directe invloed mogelijk is, maar die op hun beurt wel een invloed uitoefenen op de beleving van werkbaar veranderen: persoonlijke situaties, de beschikbare middelen, tijd en ruimte in de organisatie en maatschappelijke factoren.
- Beïnvloedende factoren die zich afspelen op het niveau van samenwerken in een organisatie, waarbij de balans tussen sturen en steunen op zowel het niveau van zichzelf als van anderen centraal staat. En er zijn ook bevorderende en belemmerende factoren op het niveau van dynamische ontwikkelingen in onderwijs. Hier is de balans tussen uitdagen en borgen kenmerkend. De grote hoeveelheid data over beide balansen uit het beschrijvend onderzoek bewijst dat het belangrijke motoren zijn voor de beleving van werkbaar veranderen.

Beschouwing: terugkoppeling naar de literatuur

We koppelen aan de hand van het kijkkader de resultaten van deze beschrijvende onderzoeksfase terug aan bestaande kaders en onderzoek over onderwijsverandering met aandacht voor werkbaar werk. Uiteraard was de literatuurstudie een grondige basis, maar een beschouwing vanuit het geheel van resultaten maakt deze terugkoppeling aan de literatuur tot een meerwaarde. Zo kan de terugkoppeling ons vervolgonderzoek als het ware ook verder sturen, ondersteunen, uitdagen en borgen. We focussen voornamelijk op de kernelementen van het kijkkader omdat net deze factoren unieke resultaten zijn uit dit onderzoek waarbij de stem van onderwijsprofessionals en scholen

centraal stond. Bovendien zijn net deze elementen, als bevorderende en belemmerende factoren, van belang voor het ontwerp van een ondersteunend instrumentarium in een vervolgonderzoek.

WERKBAAR VERANDEREN: EEN KUNST IN BALANCEREN

We vinden in verschillende bronnen en kaders sporen van evidentie voor onze balansen sturen & steunen, uitdagen & borgen en de wisselwerking tussen de vier factoren.

Er zijn overeenkomsten met de 5 D's in de cyclus van appreciative inquiry. Volgens Bushe (2005, in Tjepkema, Verheijen & Kabalt, 2016) zijn de fasen van Define, Discover en Dream in waarderend onderzoek vooral bedoeld om samen met je team te bouwen aan een relationele ruimte, waarbij ontmoeten, vertragen en verdiepen centraal staan. Hier zien we vooral overeenkomsten met onze factoren van 'steunen' en 'borgen'. Soms heeft een team dan weer eerder behoefte aan actie, gericht op het 'doen' en 'uitproberen', wat gebeurt in de fasen van Design en Deliver (Bushe, 2005). Dan werk je in de actieruimte, wat linken lijkt te hebben met onze factoren 'uitdagen' en 'sturen'.

De 4 fasen van een veranderproces zoals omschreven in "scholen slim organiseren" (Van Acker & Demaertelaere, 2014) vertonen gelijkenissen met de factoren uit ons kijkkader van werkbaar veranderen. Volgens Van Acker en Demaertelaere (2014) starten scholen in verandering met een ontwaakfase, nl. het besef dat er iets moet veranderen, vanuit dwang of drang. Dit ontwaken sluit goed aan bij onze factor 'uitdagen'. Een tweede fase is 'oriënteren' en heeft te maken met het bepalen van de richting van de verandering, de visie en de kernopdrachten, wat onze factor van 'sturen' omvat. Het 'steunen' kunnen we enigszins terugvinden in hun 3e fase van 'ontdekken', nl. het zoeken van structuren die daarvoor passen. Fase 4, het ontplooiën of de verandering in gang zetten sluit eerder aan bij het 'sturen & steunen' uit ons kijkkader. Deze laatste fase omvat ook een aspect van 'borgen', nl. via het toepassen van een evaluatie-model, het KWIC-model. Het idee van het balanceren op het uitdagen & borgen, sturen & steunen, vinden we niet terug in dit model.

Ook Quinn en Cameron (2011) onderscheiden in het concurrerend waardenmodel 4 factoren die op één of andere manier op elkaar inwerken. Zij gaan uit van 4 culturen op basis van 2 dimensies (intern/extern en exploreren/beheersen): de analytische, betrokkenheids-, creatieve en daadkrachtcultuur. Elke cultuur in dit model is op zich waardevol en biedt handvaten voor adequate leiderschapsstijlen. De 4 culturen zijn in dit model in zekere zin tegenstrijdig ten opzichte van elkaar. De uitdaging zit hem net in het verzoenen van die tegenstellingen door er creatief mee om te gaan. Ook hier zijn gelijkenissen met de vier factoren sturen, steunen, uitdagen & borgen in kijkkader van werkbaar veranderen. Veel van de aspecten van sturen zijn terug te vinden in de analytische cultuur. Steunen past sterk bij de betrokkenheidscultuur. De creatieve cultuur heeft overeenkomsten met de factor uitdagen en borgen lijkt enigszins aan te sluiten bij de daadkrachtcultuur. Ook in ons kijkkader is het balanceren tussen de factoren onderling erg belangrijk. Onze onderzoeksdata tonen aan dat dat evenwel niet eenvoudig is. Naast het concurrerend waardenmodel bestaan er nog modellen met een vergelijkbare opbouw. Zo zien we ook enkele overeenkomsten tussen onze 4 factoren en de 6 cultuurbeelden uit de Cultuurspiegels van Berings (2013).

Op persoonlijk niveau kan de combinatie van de balans sturen-steunen en de balans uitdagen-borgen ook gelinkt worden aan de zelfdeterminatietheorie (Decy & Ryan, 2000; Deci & Vansteenkiste, 2004). Deze theorie over motivatie, groei en persoonlijkheidsfunctioneren is van

toepassing op veel aspecten van het menselijk functioneren en bespreekt de drie centrale menselijke behoeftes, of ‘vitamines voor groei’ (Vansteenkiste & Soenens, 2015): Autonomie, verbondenheid en Competentie (ABC). Autonomie verwijst naar het ervaren van psychologische vrijheid en keuze bij het uitvoeren van een activiteit en zit in ons kijkkader vervat onder het aspect ‘(jezelf) sturen’. Verbondenheid wordt gezien als het ervaren van een warme en hechte band met anderen, wat in ons kijkkader onder ‘steunen’ valt. Zoals autonomie en verbondenheid hand in hand gaan met elkaar, worden de aspecten van sturen en steunen ook als een balans opgevat. Competentie, als laatste, wordt gezien als het gevoel van effectiviteit en het gevoel van een activiteit succesvol te kunnen afronden. In ons kijkkader verwijst dit naar de balans tussen uitdagen en borgen waar beide elementen in vevat zitten.

DE SPEELRUIMTE KENNEN, VERHOOGT HET GEVOEL VAN AUTONOMIE

Zoals blijkt uit dit onderzoek, moet je om jezelf te sturen en mee te sturen in veranderingsprocessen weten waar je als organisatie naar toe werkt, wat jouw verantwoordelijkheid is en binnen welke ‘speelruimte’ je autonoom kan handelen. Evidentie voor het belang van duidelijkheid en regelruimte om te kunnen sturen, vinden we o.a. terug bij de Innovatieve arbeidsorganisatie (De Spiegelaere, Van Gyes, De Witte, & Van Hootegem, 2015). In tegenstelling tot een traditionele organisatie creëert een innovatieve arbeidsorganisatie logische, samenhangende gehelen van taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden waarover een zelfsturend team de verantwoordelijkheid deelt, in plaats van het werk op te splitsen in aparte eenheden die naast elkaar functioneren. De zelfsturende teams krijgen ‘speelruimte’ en de capaciteit om dat proces zelf te regelen en dus te verbeteren waar nodig. Het idee van voldoende autonomie gekoppeld aan duidelijke regelruimte kenmerkt ook het gedachtegoed van het Nieuwe Werken (Berings, 2018). Skaalvik en Skaalvik (2009) gaan nog een stap verder en poneren dat het verduidelijken van de reikwijdte van de autonomie van een leerkracht nodig is om zijn of haar gevoel van autonomie te verhogen. Het expliciet maken van de speelruimte zal bovendien de angst van leerkrachten verkleinen en hun zelfvertrouwen verhogen, waardoor ze geleidelijk aan ook effectief meer autonoom zullen handelen. Die geleidelijke ‘groei’ naar zelfsturend zijn vinden we ook terug bij ‘scholen slim organiseren’ (Van Acker & Demaertelaere, 2014). Ook zij benadrukken het belang van ‘sturing voor zelfsturing’ en dit kan best onder de vorm van coachend leiderschap, door autonomie en vertrouwen te geven. Ook het concept van de managementtrechter (Vandendriessche & Clement, 2007) helpt om te begrijpen wat er nodig is om leerkrachten zelfsturend te laten zijn of te laten meesturen aan de organisatie. Om werknemers succesvol (mee) verantwoordelijkheid te laten opnemen, is het namelijk cruciaal samen betekenis te geven aan en uit te spreken naar welk doel men toewerkt en wat de mogelijkheden en grenzen zijn om aan dat doel te werken. Dit is ook wat volgens Kelchtermans (2012) nodig is om de professionaliteit van de leerkracht, nl. een professional die nadenkt en analyseert en handelt volgens de *‘traditionele professionele deugden zoals verantwoordelijkheid, autonomie en expertise’* (p. 6) alle ruimte te geven die ze verdient.

BALANS VAN UITDAGEN & BORGEN: ‘INNOVATIE EN STABILITEIT OF VERSNELLEN EN VERTRAGEN’

Evidentie voor het belang van het vinden van een gepast evenwicht tussen het uitdagen & borgen in werkbare veranderingsprocessen vinden we o.a. terug in het referentiekader voor Onderwijskwaliteit (2018). Innovatie wordt daarin vooral geassocieerd met durf. Innovatieve

schoolteams durven kiezen voor verandering en durven hun routines loslaten. Aan de schoolleider geven zij de verantwoordelijkheid om te waken over de effectiviteit, de haalbaarheid én het nut van veranderingen. In het kijkkader van werkbaar veranderen hoort het 'durven innoveren' bij onze factor 'uitdagen'. Het bewaken van de effectiviteit slaat op het 'borgen'. Het afwegen van de haalbaarheid en het nut van de verandering verwijst volgens ons ook naar de werkbaarheid en dus de afweging die de balans tussen 'uitdagen en borgen' voorschrijft. Of zoals men het in het ROK verwoordt: "Schoolvernieuwing is maar succesvol als er een evenwicht heerst tussen stabiliteit en innovatie" (ROK, 2018, p. 119).

Op een gelijkaardige manier spreekt Vermeir (2019) over twee "dualiteiten" die de implementatie van onderwijsvernieuwing, als een complex proces, typeren: verandering en stabiliteit enerzijds en handeling en structuur anderzijds. Verandering is maar mogelijk als er zowel voldoende elementen stabiel blijven én er ook betekenisvolle actie kan ondernomen worden door de onderwijsprofessionals binnen de organisatiestructuren. Het onvermijdelijk samenspel en het zoeken naar evenwicht tussen zowel verandering als continuïteit (Vermeir, 2019), of zoals in dit onderzoek het balanceren tussen uitdagen en borgen eigen is aan verandering. März (2014) benoemt die verandering en stabiliteit als twee onderling afhankelijke en complementaire processen, en Kelchtermans (2018) heeft het over een onontkoombaar spanningsveld en een wezenlijke dimensie typisch voor onderwijs. Vanhoof en Van Petegem (2017, p. 18-19) spreken in dat verband van beleidsvoerend vermogen en definiëren dat als "*de mate waarin een school de haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde en eigen doelen*".

Ook Derksen en collega's (2017) spreken van het belang van 'evenwicht' in veranderprocessen. Het veranderteam moet vooruit willen en dus gericht zijn op het behalen van het beoogde resultaat, door te organiseren en het teamresultaat op korte en lange termijn te monitoren. Paradoxaal genoeg moet het team tegelijk ook halthouden om aan gedeelde betekenisgeving te doen, te reflecteren, te onderzoeken en te dialogeren.

Succesvolle teams zijn teams die een evenwicht vinden tussen het 'versnellen' en 'vertragen'. Dit 'versnellen en vertragen' typeert perfect de balans tussen 'uitdagen en borgen'. Het 'vertragen' om te reflecteren, onderzoeken en dialogeren zijn trouwens acties die de school als professionele leergemeenschap typeren. Het delen van ervaringen en kennis onder teamleden is bovendien de sleutel tot duurzame schoolontwikkeling (Leenheer & Vrieze, 2004; Lieskamp & Schouten, 2013; Senge, 1992; März et al., 2017). Sterker nog, onderwijsvernieuwing kan enkel slagen als de school een lerende organisatie is (Leenheer & Vrieze, 2004). Onze onderzoeksdata toonden nog weinig voorbeelden van het 'vertragen' om te reflecteren, onderzoeken en dialogeren en om individuele en collectieve leerwinst van een veranderingsproces te inventariseren. Na hun ervaring met onze onderzoeksinstrumenten onderschreven de respondenten wel de meerwaarde van dergelijke 'rustmomenten' met een verdiepend en onderzoekend karakter. Dit soort acties horen in de kijkwijzer vooral thuis onder de factor borgen.

Volgens März en collega's (2017) vraagt professionele ontwikkeling vooral ook ruimte voor betekenisgeving. Het gaat erom dat leerkrachten ruimte krijgen om in interactie met elkaar te bepalen welke waarde zij aan een verandering toekennen. Dan pas ontstaat bij hen het geloof in de

uitdaging en de goesting om er zich voor in te zetten (cf. de factor ‘uitdagen’). Die betekenisgeving vraagt om sociale verbinding tussen leerkrachten onderling, maar ook tussen alle andere betrokkenen in en rond de school nl. schoolleiders, leerlingen, experts, begeleiders, ouders, enzovoort. De kansen tot sociale verbinding situeren zich in het kijkkader van werkbaar veranderingen vooral op de balans van sturen & steunen. Het grote volume aan data dat wij vonden op deze balans, levert ook bewijs voor het belang van deze sociale verbinding. Wat hoopgevend is voor werkbaar werk in veranderingsprocessen, is de bevinding van März en collega’s (2017) over de kracht van de professionele interacties en relaties. Wanneer die namelijk kwaliteitsvol genoeg zijn in een organisatie, dan kunnen ze het negatieve effect van andere structurele condities, zoals een tekort aan tijd en middelen, teniet doen en dus de kans op een geslaagde, duurzame verandering verhogen.

Ook Van den Branden (2012) pleit voor een evenwichtig uitdagen & borgen in onderwijs, ten voordele van leerlingen én leerkrachten: “...*We moeten wat goed is in het onderwijs duurzaam borgen, en we moeten wat misgaat in ons onderwijs bestrijden. ... Onderwijs kan voor alle leerlingen een krachtige motor voor ontwikkeling zijn en het is de energie van leerlingen en leerkrachten die de motor aandrijft. Daarom moet het onderwijs van de 21ste eeuw duurzaam onderwijs worden.*”

Waar in bovenstaande literatuur vooral evidentie geleverd wordt voor het belang van de balans in uitdagen & borgen met het oog op succesvolle, duurzame veranderingsprocessen, kunnen we met Ballet en Kelchtermans (2008) ook het belang van deze balans aantonen voor het werkbaarheidsgevoel van leerkrachten. Zoals in de inleiding van dit rapport al omschreven werd, ontstaat het intensificatiegevoel vooral door de betekenis die leerkrachten geven aan de vele oproepen om te veranderen en de druk die hiermee samengaat. Ze gaan namelijk twijfelen aan hun competenties (“*Doe ik het goed?*”) en aan de invulling van hun job (“*Hoort dit tot de kerntaak van mijn job?*”). Het is vooral vanuit hun grote ‘moreel engagement’ om goed te doen voor de leerlingen, (cf. in het kijkkader spreken wij van “van betekenis voor het leren van leerlingen”), dat ze zich zo laten drijven of zelfs dwingen tot verandering (cf. uitdagen). Ballet en Kelchtermans (2008) benadrukken hierbij dat er ook verschillende factoren op niveau van de school als organisatie een rol kunnen spelen in de mate waarin leerkrachten zich laten uitdagen tot verandering. Die factoren kunnen het gevoel van intensificatie of de beleving van werkbaarheid net versterken of temperen. In het kijkkader voor werkbaar veranderen, vervullen de balansoefening op sturen & steunen, en uitdagen & borgen die bufferende werking.

HET BELANG VAN LEIDERSCHAP VOOR STUREN, STEUNEN, UITDAGEN EN BORGEN

In het kijkkader van werkbaar veranderen, kiezen we ervoor om vanuit meerdere dimensies naar de factoren sturen, steunen, uitdagen en borgen te kijken. Je kan namelijk jezelf sturen, anderen/de organisatie mee sturen en gestuurd worden. Zo geven we dus elk individu, zeker ook de leerkracht een actieve rol in het werken aan werkbaar veranderen. Dat is een belangrijk inzicht uit dit onderzoek.

Toch kunnen we er niet omheen dat de rol van de schoolleider zeer bepalend is voor werkbaarheid in veranderingsprocessen, zoals ook bleek uit de onderzoekdata van de casestudy. In navolging van verschillende auteurs spreken we graag van een ‘regisserende rol’, omdat de schoolleider verantwoordelijkheden draagt in de ontwikkeling van de school als werkomgeving voor onderwijsprofessionals (Krüger, 2010; März et al., 2017). März en collega’s (2017) leggen hierbij de

nadruk op “het ontwikkelen van die condities die nodig zijn voor de professionele ontwikkeling van de leerkracht en het realiseren van veranderingen in onderwijs” (p.16). Specifiek in het licht van werkbaar werk in onderwijs gaat het dan om het voeren van een waardierend en talentgericht personeels- en professionaliseringsbeleid (ROK, bronnendocument, 2018), waarbij de schoolleider erg aanspreekbaar is en veel kansen tot feedback creëert (cf. de factoren steunen en borgen), met aandacht voor loopbaanontwikkeling en de kans om als leerkracht door te groeien in je loopbaan. De schoolleider is dus niet enkel degene die een verandering initieert (zie resultaten onderzoeksvraag 1.1) maar het werkbaar veranderen in zijn totaliteit mee bewaakt en beïnvloedt.

Het is niet eenvoudig om de complexiteit van de rol van een schoolleider in werkbare veranderingen te vatten, maar we doen een poging met de metafoor van de scheepvaart. Hij of zij is

- een sluiswachter om in de veelheid aan uitdagingen voor het schoolteam doelgericht keuzes te maken, die ook in het kraaiennest zit om de horizon af te speuren naar aantrekkelijke bestemmingen (uitdagen),
- een schatbewaarder die af en toe het anker uitgooit om samen met het team halt te houden en te “borgen” wat goed is (borgen),
- een stuurman die koersrichting en duidelijkheid aangeeft in veranderingen, en op tijd en stond het stuur doorgeeft (sturen),
- een matroos die mee bewaakt dat er genoeg ‘voorraden’ aan boord zijn zodat iedereen mee de eindbestemming haalt (steunen)

Kritische reflecties bij dit onderzoek

Reflecties over de validiteit en betrouwbaarheid van het vragenlijstonderzoek en de casestudy werden al beschreven bij Methodologie. Na de dataverwerking, het concluderen en rapporteren kunnen we hierover nog enkele bijkomende kanttekeningen maken:

Door het literatuuronderzoek continu te voeren tot en met de fase van dataverwerking en rapportage konden we onze inzichten ook tot op het einde verrijken met bevindingen uit de literatuur. Het voordeel is dat ook recente studies konden meegenomen worden. Deze werkwijze maakte het echter niet eenvoudig om het gevolgde proces op een chronologisch juiste, heldere manier weer te geven. Het voortschrijdend inzicht leidt wel tot een geïntegreerd en onderbouwd besluit.

In de casestudy stelden we vast dat respondenten tijdens de gesprekken de focus niet altijd scherp op veranderingsprocessen hielden, maar het vaak over werken in het onderwijs in het algemeen hadden. Dat komt vermoedelijk omdat onderwijs nu éénmaal voortdurend in ontwikkeling is. Bovendien merkten we dat veel veranderingsprocessen geen formele start en einde kennen en al doende ook heel veel ‘zijsporen van verandering’ in gang zetten. Informanten benoemen dit als een sneeuwbal-effect. Tijdens de dataverwerking zorgden we er voor dat uitspraken van respondenten die niet over werkbaar werk in de verandering gingen niet werden meegenomen.

Door de keuzes die we maakten in de methodologie verkregen we enkel data over de subjectieve beleving van werkbaar werk in veranderingsprocessen. We beschouwen het inzicht in de werkbaarheidsbeleving tijdens veranderingsprocessen als een grote meerwaarde van het onderzoek, maar uiteraard heeft dit ook nadelen. We kunnen hierdoor geen uitspraken doen over objectieve maten van bv. verhoogde werkdruk of stress. Om die subjectieve beleving toch zo valide, authentiek en diepgaand mogelijk in beeld te brengen, gebruikten we nauwgezet uitgewerkte gespreksleidraden en ondersteunend materiaal zoals metaforen en een historielijn. Ook in onze vraagstelling peilden we zowel naar subjectieve beleving en betekenisgeving als naar concrete voorbeelden van structurele condities.

We kozen bovendien welbewust voor een intensieve vorm van dataverzameling in de cases gebundeld op één volledige dag of twee halve dagen. Werkbaar werk tijdens veranderingsprocessen gaat uiteraard verder dan een momentopname. In de interviews en focusgroepen werd daarom telkens retrospectief teruggeblikt en ook vooruit geblikt om de ervaringen van respondenten grondig te documenteren. Dankzij o.a. ondersteunend onderzoeksmateriaal leverde deze manier van werken rijke inzichten op over werkbaar veranderen. In de vragenlijst werd informatie verzameld bij meer dan 70 onderwijsprofessionals. In de casestudy konden we spreken met meer dan 120 onderwijsprofessionals, zowel in individuele gesprekken als in focusgroepen. Hierdoor zijn de resultaten over de betekenis van werkbaar veranderen op het niveau van de individuele medewerker, zowel leerkrachten, schoolleiders als andere betrokkenen, erg ruim. Doordat er maar 10 scholen als organisaties in de casestudy werden betrokken, is het inzicht in de betekenis van werkbaar veranderen voor het team in een organisatie voornamelijk beschrijvend. Een spoor naar verbanden, patronen en interacties tussen individuen onderling en tussen individuen en structuren is zeker aan de oppervlakte gekomen door de manier waarop de gesprekken zijn aangepakt. Het is echter niet mogelijk om uitspraken te doen over causale relaties daarbinnen. De cases werden ook

niet op deze manier geselecteerd, in lijn met de beschrijvende onderzoeksvragen, om hier sluitende uitspraken over te doen.

Aanvullend op dit onderzoek zou vervolgonderzoek dat gebruik maakt van bv. etnografische methodes (Hammersley & Atkinson, 1983), waarbij een of meerdere onderzoekers voor een langere periode tijd doorbrengen in een school, nog diepgaander inzicht kunnen bieden in de ontwikkeling van het werkbaarheidsgevoel tijdens veranderingen van individuen en teams gedurende een langer proces. In combinatie met enkele kwantitatieve maten voor het werkbaarheidsgevoel tijdens veranderingsprocessen zou een dergelijk vervolgonderzoek een sterke aanvulling kunnen zijn op de huidige resultaten.

Inzichten als opstap voor het vervolg ontwerp onderzoek

In dialoog op weg naar wijze® werkbare scholen in verandering

De meerwaarde van dit beschrijvend onderzoek is dat we de beleving en ervaring van werkbaar werk in veranderingsprocessen vanuit het perspectief van onderwijsprofessionals en scholen zelf, in hun eigen woorden, grondig konden beschrijven. Dit leidde tot valide en onderbouwde inzichten over werkbaar veranderen .

Daarnaast ligt de meerwaarde van dit onderzoek in het aantonen van het belang van een **open gesprek over werkbaar werk en veranderen**. Dit wordt onderbouwd vanuit de rest categorie data uit de case study. Het betreft data waarbij de deelnemers van het onderzoek over het onderzoek zelf spraken, bijvoorbeeld tijdens de afronding van een gesprek. Deze data werden gecategoriseerd als meta-data (namelijk data met een metaperspectief op het onderzoek) en werden niet meegenomen in de verwerking van de case study zelf. Maar deze data tonen wel aan dat respondenten het stil staan en delen van hun ervaringen met veranderingen en werkbaar werk in een gesprek (alleen of in groep) erg belangrijk en deugdzaam achten. Ze benoemen het gesprek als een kans om stil te worden, een mogelijkheid om honderduit te vertellen over hun beleving, collegiale schouderklopjes uit te delen, verwonderd te geraken, zich gehoord te voelen, inzichten op te doen over zichzelf of hun team in de verandering, enzovoort. Deze quote illustreert dit:

Beleidsmedewerker: *“Ik vind dit soort gesprek tof... omdat er eens naar mij geluisterd wordt. Dat klinkt zo zielig. Maar nu heb ik wel het gevoel dat er eens geluisterd wordt naar dit traject. En dat er dus een bewustzijn is dat het zo actief in een veranderingsproces stappen ook echt ‘werk’ is, dat vraagt energie.”*

Andere data uit de restcategorie wijzen op het feit dat er enerzijds veel en goede intenties zijn in scholen op vlak van sturen, steunen, uitdagen en borgen, maar dat de werkelijkheid van sturen& steunen, uitdagen & borgen soms anders ervaren wordt door verschillende mensen in een team. Zo horen we een schoolleider vertellen hoe ze keuzes maakt in de uitdagingen die ze met haar team aangaat en zegt een leerkracht daarna in het gesprek dat ze het gevoel heeft dat haar directie op elke verandering springt. Het gaat dan niet om wie zijn gelijk haalt, maar wel om de **dialoog** over de ervaren verschillen. Het ontdekken van die verschillen was zeker niet het doel van voorliggend onderzoek en daar werd in de data-analyse bijgevolg niet op gefocust, maar deze vaststelling overtuigt wel nog meer van het belang van **communicatie en het uitspreken van intenties en belevingen** in een team tijdens veranderingsprocessen.

Deze meta-data staft de bevinding dat het belangrijk is om het concept van dit soort onderzoekende gesprekken, nl. doelgericht, onderbouwd, veilig en waardierend, mee te nemen in de ontwikkeling van een instrument voor werkbaar werk in veranderingsprocessen. Daarom vormen zowel de resultaten als het opzet van dit beschrijvend onderzoek een belangrijke basis voor een ‘wijzer’ voor werkbare scholen in verandering.

Persona's

De resultaten van dit onderzoek geven algemene inzichten om veranderingsprocessen en werkbaar werk te beschouwen. Vanuit deze beschrijvende onderzoeksfase en het daaruit resulterend kijkkader, konden we persona's maken waarmee specifieke profielen van onderwijsprofessionals en van scholen in beeld gebracht worden.

Deze persona's zijn gedetailleerde beschrijvingen van fictieve medewerkers en scholen (als organisaties) waarin hun noden, gedragingen, realisaties, motivaties, en andere ervaringen worden beschreven (Innovatiecentrum, z.j.; Studio Dott, 2016).

De persona's werden opgesteld op basis van een aantal categorieën uit onze data-analyse, meer bepaald op basis van een mix van de deelelementen van het kijkkader. Een unieke mix en invulling van verschillende elementen brengt het perspectief van diverse onderwijsprofessionals en scholen in beeld. Persona's worden geformuleerd vanuit de persoon/de school zelf om de herkenbaarheid en bruikbaarheid te vergroten.

Deze persona's hebben het voordeel dat ze laagdrempelig en aantrekkelijk zijn voor verschillende actoren. Ze hebben echter geenszins de bedoeling om scholen of onderwijsprofessionals in hokjes in te delen of te profileren. Daarom wordt er vanuit het onderzoeksteam bewust voor gekozen om deze persona's niet te publiceren of te verspreiden. Ze worden wel meegenomen als intern hulpmiddel om, tijdens de ontwerpfase, het ondersteunend instrumentarium continu aan af te toetsen op zijn bruikbaarheid voor diverse onderwijsprofessionals en scholen.

Hieronder worden enkele persona's als voorbeelden genoemd. Ze zijn niet exhaustief maar louter illustrerend voor de manier waarop dit in de ontwerpfase als toetssteen gebruikt zal worden. Deze persona's zijn geen weerspiegeling of vertaling van de scholen en individuen die we gesproken hebben, maar zijn dus fictief en louter een illustratie van een variatie aan profielen op individueel - en organisatieniveau.

ILLUSTRERENDE PERSONA'S OP INDIVIDUEEL NIVEAU

Voorbeeld 1.

Ik werk mee aan de verandering omdat ik weet dat het zinvol is/kan zijn, ik zet me in volgens wat ik kan betekenen vanuit mijn functie als leerkracht, ... ik krijg graag genoeg aansturing zodat ik goed weet wat ik kan en moet doen. Ik ben blij met de steun en waardering die ik krijg van directie en collega's.

Voorbeeld 2.

Ik geloof in de verandering, ik voel mij erdoor uitgedaagd, aangetrokken en wil er actief aan meewerken. Ik doe dingen die mijn 'klas' overstijgen. Wij als school maken het samen waar en ik draag dus ook hier mee verantwoordelijkheid, niet zonder enige bezorgdheid natuurlijk.

Voorbeeld 3.

Ik wil me wel inzetten voor de verandering want ik weet dat het nodig is, maar ik heb het gevoel dat ik te weinig inspraak krijg, te weinig en te laat geïnformeerd word, dat ik geen zicht krijg op hoe processen lopen en welke beslissingen door wie waarom genomen worden. De speelruimte waarbinnen ik autonomie en verantwoordelijkheid mag opnemen is niet afgebakend, ik neem mijn verantwoordelijkheid op in de verandering maar word achteraf teruggefloten door onze directie.

Voorbeeld 4.

Ik verdrink in het werk dat de verandering met zich mee brengt, ik krijg het niet allemaal gedaan, ik voel mij onzeker of ik de verandering wel goed doe, of het wel allemaal goed komt, ik heb veel stress, de werkdruk is te hoog, ik wil mijn werk goed kunnen doen en kan dat niet meer door de veelheid, mijn balans werk-privé is zoek.

Voorbeeld 5.

Ik hou me wat op de vlakte tegenover de verandering, ik denk niet dat het veel zal betekenen, het is goed zoals het nu is, ik heb al veel veranderingen meegemaakt en dat was uiteindelijk veel 'blabla' maar in de feiten veranderde er weinig; ik heb me al vaak fel ingezet en dat leverde achteraf vaak niets op, verloren inspanningen dus – de verandering raakt niet veel aan mijn opdracht dus ik doe mijn ding verder zoals ik het gewoon ben.

Voorbeeld 6.

Ik heb omwille van een 'zware' situatie in mijn privé (tijdelijk) moeite om mijn betrokkenheid op de klas en school waar te maken, laat staan om extra inspanningen te leveren in een verandering.

ILLUSTRENDEN PERSONA'S OP SCHOOLNIVEAU

Voorbeeld 1.

Wij zijn een school met een sterke aansturing. Onze directie wordt ondersteund door het schoolbestuur en de bestuurlijke wens is motiverend voor het schoolteam. De top-down communicatie is formeel en wordt systematisch onderhouden. De beslissingen en de prioriteiten worden elk jaar helder gecommuniceerd en er is een strategisch plan om onze doelen te bereiken. Onze directie heeft een cursus veranderingsmanagement gevolgd. In de verschillende vestigingen werken we in beleidsondersteunende teams die een duidelijk mandaat hebben om het beleid operationeel te maken en uit te rollen in de vorm van plannen, doelen en strategieën. Door het leerkrachtenteam wordt dit sterk gewaardeerd omdat het gerustheid biedt, transparantie en begrenzing binnen de chaos van de veranderingsprocessen.

Voorbeeld 2.

Wij zijn een school met veel ondersteuning. In ons team wordt er geïnvesteerd in professionele ontwikkeling van medewerkers en er is gedeelde zorg voor ieders draag- en veerkracht. Er zijn verschillende interne systemen en structuren voor collegiaal consult en overleg, er is coaching en aanvangsbegeleiding en er ontstaan op spontane wijze veel ondersteunende interacties onder de medewerkers. Bij stress, onzekerheid of leerbehoefte weten we bij wie we terecht kunnen. Van buitenaf worden we bijgestaan door experts en begeleiders die ons ondersteunen en motiveren met onderbouwende kaders en middelen.

Voorbeeld 3.

Wij zijn een ambitieuze school met een grote interne creatieve spanning. Vanuit de klaspraktijk grijpen we kansen aan om onze onderwijspraktijk te verbeteren en we doen er alles aan om tevreden leerlingen en ouders te hebben. We bruisen van de goesting om elkaar te inspireren met nieuwe praktijken en pluizen het nascholingsaanbod uit op zoek naar nieuwe hulpbronnen en ideeën. We gaan vaak buiten onze muren kijken om ideeën op te doen. We wisselen onze ervaringen en werkzorgen uit onder collega's en zoeken heel gedreven naar vernieuwende krachtbronnen. We reflecteren veel en leggen onszelf soms veel werkdruk op vanuit een grote drive en bezieling.

Voorbeeld 4.

Wij zijn een schoolteam met een stevige bodem: We kennen onze voorgeschiedenis, we weten waar we nu staan, wat onze waarden zijn en welke weg we waartoe aan het afleggen zijn. We bouwen elk jaar verder op de vruchten van vorig jaar. Het schoolwerkplan wordt systematisch aangevuld met nieuwe 'levende' delen die we gezamenlijk doornemen op de personeelsvergadering. Het resultaat van ons werk wordt in de verf gezet en gewaardeerd, we vieren onze successen en in het team zijn er collega's die instaan voor de overdracht naar nieuwe collega's. Het kwaliteitsplan biedt mogelijkheden om ons verder te professionaliseren, om de nodige teamcompetenties aan te trekken, om vernieuwing in de klas te implementeren. Dit alles om de ingeslagen weg te continueren en de vruchten van ons werk duurzaam te verankeren.

Verbeterd probleembegrip

Als resultaat van de empathize fase kunnen we de oorspronkelijk geformuleerde probleemstelling, die gestaafd was vanuit de literatuur, bijstellen op basis van de stem van scholen en professionals zelf. In design research wordt dit ook wel een ‘verbeterend probleembegrip’ genoemd (Hasso Plattner Institute of Design, 2012), waarbij er meer begrip is van de doelgroep en de uitdagingen-processen waarmee zij geconfronteerd worden.

WAT IS WERKBAAR VERANDEREN IN ONDERWIJS?

We zijn in dit onderzoek gestart met een omschrijving van werkbaar werk gebaseerd op Bourdeaud’hui, Janssens en Vanderhaeghe (2004; 2019). Werkbaar werk werd gedefinieerd als werk dat motiverend is, voldoende leerkansen biedt, geen overmatige stress oplevert en een evenwichtige werkprivé-balans mogelijk maakt (SERV, 2018, p 4).

Vanuit de beschrijvende onderzoeksfase is er een beter begrip van wat werkbaar werk in veranderingsprocessen betekent voor individuele onderwijsprofessionals en voor scholen als organisaties.

- **Werkbaar werk bij veranderingen is voor individuele onderwijsprofessionals** werk dat motiverend is, voldoende leerkansen biedt, een evenwichtige stress- en energiebalans en werk-privébalans toelaat en van betekenis is voor het leren van de leerlingen. Werkbaar veranderen gebeurt in een context waarin dynamisch gebalanceerd wordt tussen sturen & steunen, uitdagen & borgen, waar zicht is op de verschillende elementen van het veranderingsproces en op contextfactoren die het (verander)werk beïnvloeden. Daarbij is er actie en reflectie op verschillende niveaus nodig: jezelf sturen/steunen, anderen (mee) sturen/steunen, aangestuurd/gesteund worden.
- **Werkbaar veranderen voor teams en scholen** betekent veranderen met inzicht in de verschillende elementen van het veranderingsproces en rekening houdend met beïnvloedende contextfactoren. Het is veranderen vanuit een zorgzame balans tussen steunen en sturen, uitdagen en borgen en samen bewegen in de richting van een vooropgesteld doel, met ruimte en aandacht voor het individu, voor het team en voor de school als organisatie. Werkbaar veranderen als school is een proces waarbij men in gesprek gaat en actie onderneemt opdat medewerkers werk kunnen doen dat motiverend is, voldoende leerkansen biedt, een evenwichtige stress- en energiebalans en werk-privébalans toelaat en van betekenis is voor het leren van de leerlingen.

Het specifieke in dit verbeterd probleembegrip is dat werkbaar werk niet louter als een individuele toestand wordt geformuleerd maar als een te beïnvloeden situatie waarin **zowel zelfsturing als organisatiesturing** een actieve plaats hebben en er ook (in)zicht is op beïnvloedende contextfactoren. De kern van het verbeterd probleembegrip wordt gekenmerkt door **inzicht, dialoog en betekenisgeving, balans, multi-dimensionaliteit en multi-actorschap**.

In dit verbeterd probleembegrip is de indeling van jezelf en de ander niet opgenomen bij de balans van uitdagen & borgen omdat dit niet uit de data voortkwam. Echter, we zien het als een belangrijk aandachtspunt voor ons vervolgonderzoek om te verkennen of het ondersteunend is ook te spreken

over de indeling 'jezelf uitdagen, de ander uitdagen, uitgedaagd (willen) worden' en 'je eigen kennis en competenties borgen, teamexpertise en -competenties borgen, je profileren als professional'.

HOE KUNNEN SCHOLEN ONDERSTEUND WORDEN IN VERANDERINGSPROCESSEN MET HET OOG OP WERKBAAR WERK?

De resultaten van het beschrijvend onderzoek geven een beter zicht op waar en hoe er ondersteund kan worden in veranderingsprocessen met aandacht voor werkbaar werk. Alle genoemde elementen van het kijkkader, gebaseerd op de literatuurstudie en de data van het vragenlijstonderzoek en het casestudy onderzoek zijn belangrijk maar ze vragen een gedifferentieerde aanpak van (diverse) onderwijsactoren.

- We brachten een aantal elementen aan bod die weerspiegelen hoe scholen verandering realiseren. Deze factoren moesten eerst **in kaart gebracht worden** om daarna te kunnen focussen op werkbaar werk.
- We inventariseerden een aantal contextfactoren die invloed uitoefenen op individuen, teams en organisaties en hun beleving van werkbare veranderingsprocessen maar waar de organisatie, het team of een individu zelf weinig of geen invloed op heeft. Het gaat bijvoorbeeld om te krappe middelen, nieuwe regelgeving of het wegvallen van een personeelslid door ziekte. Dit soort factoren vragen uiteraard om **erkenning en rekenschap** in het kader van werkbaar werk en veranderingsprocessen. Vanuit het onderzoek kunnen we besluiten dat het belangrijk is om die factoren niet gewoon stilzwijgend 'onder de mat te schuiven' maar ze in kaart te brengen, de invloed ervan op het functioneren van mensen te erkennen en expliciet te maken hoe groot of hoe klein de eigen invloed op deze factoren is. Samen met het schoolbeleid, dienen overheid, onderwijskoepels en begeleidende instanties zich hier zeker aangesproken te voelen.
- Daarnaast resulteerde het onderzoek in een reeks beïnvloedende factoren waar individuen, teams en organisaties **zelf samen actief kunnen aan werken** in het kader van werkbaar veranderen. Dit zijn aspecten die binnen de schoolcultuur alle aandacht vragen. Schoolteams zijn dus wel aan zet om in dialoog en interactie te werken aan een evenwichtig sturen & steunen, uitdagen & borgen als het gaat om werkbare veranderingsprocessen. Net op dit niveau lijken good practices nodig om samen tot concrete acties te kunnen komen.
- Als laatste kregen we zicht op belangrijke elementen die impact ondervinden van veranderingsprocessen en gelinkt zijn aan werkbaar werk. Ons onderzoek toont aan dat het hier van belang is om vooral **samen te spreken over en te reflecteren** op deze elementen. Het is deugdzaam, zo lieten meerdere respondenten zich ontvallen, maar vooral ook belangrijk om samen het thema van werkbaar werk bespreekbaar te maken en te reflecteren op hoe (on)werkbaar werk zich manifesteert. En daarbij niet zomaar de term 'werkbaar werk' te hanteren maar deze te operationaliseren in indicatoren die relevant zijn voor het werkveld onderwijs.

Vanuit het kijkkader en de besluiten in dit beschrijvend onderzoek, kunnen op deze manier eerste ontwerpprincipes voor het vervolg ontwerponderzoek geformuleerd worden.

In het vervolgonderzoek willen we dan ook nadenken hoe we scholen en onderwijsprofessionals kunnen ondersteunen om tijdens veranderingsprocessen veranderingselementen en beïnvloedende contextfactoren in kaart te brengen, samen in dialoog en interactie werk te maken

van de balansen sturen & steunen en uitdagen & borgen en de impact van verandering op werkbaar werk bespreekbaar maken.

Besluit met link naar het ontwerponderzoek

Met de resultaten van het beschrijvend onderzoek, het inspirerend kijkkader en verbeterd probleembegrip, wordt de empathize en define fase van het onderzoek Wijze® Werkbare Scholen afgerond. Er is een eerste zicht op de ontwerpprincipes voor een ondersteunend instrumentarium dat veranderingsprocessen met aandacht voor werkbaar werk versterkt. Deze zullen verder worden afgetoetst en verfijnd in gebruikersgroepen en focusgroepen bij de start van de ontwerpfase, om van daaruit een onderbouwd instrumentarium te ontwikkelen dat daadwerkelijk scholen (zowel individuen als teams) ondersteunt om wijs en werkbaar te veranderen.

Referenties

- Actieplan werkbaar werk (2018). “*Samen een versnelling hoger voor werkbaar werk*”. Akkoord tussen Vlaamse regering en VOKA, UNIZO, Boerenbond, Verso, ACV en ACLVB, op 14 december 2018.
- Adams, C. M., & Gaetane, J. M. (2011). A diffusion approach to study leadership reform. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 354-377. doi:10.1108/09578231111146452
- Agentschap voor onderwijsdiensten [AgODi]. (2018). *Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2017*, Vlaams onderwijspersoneel. Brussel: AgODi.
- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in educations*. London: Routledge.
- Apple, M. W., & Jungck, S. (1996). You don't have to be a teacher to teach this unit: Teaching, technology and control in the classroom. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (Teacher development series).
- Armenakis, A., & Harris, S. G. 2009. Reflections: Our Journey in organizational change research and practice. *Journal of Change Management*, 9: 127-142.
- Bal, P.M., Bakker, A.B., & Kallenberg, T., (2006). Bevlogen voor de klas. *VELON, Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(1), 19-22
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 209-229.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008a). Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studien*, 85 (1), 32-48.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2008b). Workload and willingness to change. Disentangling the experience of intensified working conditions. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 47-67.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teacher and teaching education*, 25, 1150-1157.
- Bakker, A.B. (2001). Hoe werkomstandigheden van invloed zijn op burnout: het WEBmodel. In: Hoogduin, C., Schaufeli, W., Schaap, C., & Bakker, A.B. (2001). *Behandelingsstrategieën bij burnout* (p. 21-39). Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman & Company.
- Barrett, F., Fry, R., & Wittockx, H. (2012). *Appreciative Inquiry: Het Basiswerk*. Lannoo Campus: Leuven.
- Battilana, J., & Casciaro, T. (2012). Change agents, networks, and institutions: A contingency theory of organizational change. *Academy of Management Journal*, 55:381-398.
- Battilana, J., & Casciaro, T. (2013). Overcoming resistance to organizational change: Strong ties and affective cooptation. *Management Science*, 59: 819-836.

- Battilana, J., Gilmartin, M., Sengul, M., Pache, A. C., & Alexander, J. A. (2010). Leadership competencies for implementing planned organizational change. *Leadership Quarterly*, 21: 422–438.
- Berings, D. (2013). Cultuurspiegels: op zoek naar evenwicht in management en organisatiecultuur in het hoger onderwijs. *Onderzoek van Onderwijs*, 42(2), 5-9.
- Berings, D. (2018). Expert aan het woord, over cultuurspiegels en het nieuwe werken, Blog, geraadpleegd op 5 juli 2019 via <https://hetnieuweteamwerken.be/blog/expert-aan-het-woord-dries-berings-over-cultuurspiegels-en-het-nieuwe-werken>
- Bernerth, J. B., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Walker, H. J. (2007). Justice, cynicism, and commitment: A study of important organizational change variables. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43: 303– 326.
- Biesta, G. (2009). Education between accountability and responsibility. –In: Simons, M; et al., Re-Reading Education Policies. (pp. 650-666). Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder/London: Paradigm.
- Bonn, D., & Bonn, J. (2000). Work-related stress: Can it be a thing of the past? *The Lancet*, 355, 124.
- Boonstra, J.J. (2000). *Lopen over water. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren*. Rede uitgesproken bij Hoogleraarschap in management van veranderen en organiseren, Universiteit van Amsterdam.
- Boonstra, J.J., & Caluwé, L. (2007). Intervenieren en veranderen, zoeken naar betekenis in interactie.
- Bos-Nehles, A., Renkema, M., & Janssen, M. (2017). HRM and innovative work behaviour: A systematic literature review. *Personnel Review*, 46: 1228–1253.
- Bordia, P., Restubog, S. L. D., Jimmieson, N. L., & Irmer, B.E. (2011). Haunted by the past: Effects of poor change management history on employee attitudes and turnover. *Group & Organization Management*, 36:191–222.
- Bourdeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2004). Informatiedossier. Nulmeting Vlaamse Werkbaarheidsmonitor. Brussel, SERV - STV Innovatie & Arbeid.
- Bourdeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2017). *Rapport werkbaar werk in het onderwijs. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016*. SERV - STV Innovatie & Arbeid, Brussel.
- Bourdeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2019). *Rapport werkbaarheidsprofiel Vlaamse onderwijssector 2019 - Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004 - 2019*, STV Innovatie & Arbeid, Brussel.
- Bourdeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2020). *Rapport Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2019 – werknemers*. SERV - STV Innovatie & Arbeid, Brussel.
- Bregman, R. (2018). Minder efficiënt onderwijs is beter onderwijs. *Klasse van 27 juli 2018*, geraadpleegd op 8 juli 2019 via <https://www.klasse.be/140026/toekomst-duurder-onderwijs-beter-bregman-rutger/>
- Bridges, W. (2015). *Managen van transities. Hoe je medewerkers echt meekrijgt in verandering*. Uitgeverij van Schouten & Nelissen, Thema: Zaltbommel.

- Bronneman-Helmers, H.M. (2007). *Rapport vijftien jaar onderwijsvernieuwingen in Nederland*. Sociaal en Cultureel planbureau. 's-Gravenhage: Sdu Uitgevers
- Brown, B. (2018). *Verlangen naar verbinding*. Bruna Uitgevers B.V., Amsterdam.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86(6), 84--92.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: Harper Collins.
- Brown, T. (2011). *Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: Harper Collins.
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33(3), 46-53.
- Bryant, M., & Stensaker, I. (2011). The competing roles of middle management: Negotiated order in the context of change. *Journal of Change Management*, 11: 353–373.
- Butler, D. L., Schnellert, L., & MacNeil, K. (2015). Collaborative inquiry and distributed agency in educational change: A casestudy of a multi-level community of inquiry. *Journal of Educational Change*, 16(1), 1-26. doi:10.1007/s10833-014-9227-z
- Clement, J. (2018). *Inspirerend coachen: de kunst van dynamisch en uitagend communiceren*. Leuven: Lannoo Campus.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145-170.
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137182. doi:10.1086/667699
- Cornelissen, G. (2018). Mogen leraren iets (terug) verwachten van de school en van de samenleving? Lezing door Maarten Simons, *Brandpunt, oktober 2018*, Christelijke Onderwijscentrale.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (1993). Through the Lens of a Critical Friend. *Educational Leadership*, new roles, new relationships, 51(2), 49-51.
- Csikszentmihaly, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Crosso, M. S., & Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. *Urban educators speak out*. *Urban Education*, 42, 512–535.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391. doi:10.1108/09578231011041062
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerca di Psicologia*, 27, 17-34.
- Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (2009). Geraadpleegd op 11 september 2019 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14129>

- Departement Kanselarij en Bestuur (2008). *Het Pact van Vilvoorde in concrete cijfers. De opvolging van de 21 doelstellingen*. Statistiek Vlaanderen. Geraadpleegd op 28 november 2019 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/het-pact-van-vilvoorde-in-concrete-cijfers-de-opvolging-van-de-21-doelstellingen-2008>
- Departement Onderwijs en Vorming (2018). *Vlaams Onderwijs in Cijfers*. Geraadpleegd op 8 juli 2019 via <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2017-2018>
- De Smet, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). Collectief leren via samenwerking met externe professionals. Eindrapport literatuurstudie. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders. Eerste resultaten van de Teaching and Learning International Survey [TALIS]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen (onderzoeksgroep Edubron) en Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Derksen, K., L. de Caluwé, J. Rupert & R.J. Simons (2014). Assessing developmental space in teams. *Team Performance Management*, 20(7/8), pp.277-293.
- Derksen, K., R. Blomme, L. de Caluwé, J. Rupert & R.J. Simons (2017). Breaking the paradox: Understanding how teams create developmental space. *Journal of Management Inquiry*, Prepublished July 18, 2017.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- De Spiegelaere, S., Van Gyes, G., De Witte, H., & Van Hoetegem, G. (2015). Job design, work engagement and innovative work behavior: A multi-level study on Karasek's learning hypothesis. *management revue*, 26(2), 123-137
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent.
- Diab, N.Y., Monnier, N. and Lavinal, F. (2011). Pilot study on university English teachers' professional autonomy in France, *International Journal of Organizational Analysis*, 22 (2), pp. 20-29.
- Dutton, J. E., Ashford, S. J., O'Neill, R. M., & Lawrence, K. A. (2001). Moves that matter: Issue selling and organizational change. *Academy of Management Journal*, 44: pp. 716-736.
- Eby, L.T., Adams, D.M., Russell, J.E.A., & Gaby, S.H. (2000). Perceptions of organizational readiness for change: Factors related to employees' reactions to the implementation of team-based selling. *Human Relations*, 53: 419-442.
- Edwards, F. (2012). Learning communities for curriculum change: Key factors in an educational change process in New Zealand. *Professional Development in Education*, 38(1), 25-47. doi:10.1080/19415257.2011.592077
- Ehlen, C. G. J. M., Van der Klink, M. R., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Unravelling the social dynamics of an industry-school partnership: Social capital as perspective for co-creation. *Studies in Continuing Education*, 38(1), 61-85. doi:10.1080/0158037X.2015.1030610

- Frone, M. R. (2003). Work–family balance. In J. Campbell & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143–162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gavish, B., & Friedman, L.A. (2010). Novice teachers experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education, 13*(2), 141-167.
- Golden-Biddle, K. 2013. How to change an organization without blowing it up. *MIT Sloan Management Review, 54*: 35–41.
- Goodyear, V. A., & Casey, A. (2013). Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the ‘honeymoon’ of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy, 20*(2), 186-203. doi:10.1080/17408989.2013.817012
- Goodyear, V. A., Casey, A., & Kirk, D. (2014). Tweet me, message me, like me: Using social media to facilitate pedagogical change within an emerging community of practice. *Education and Society, 19*(7), 927-943. doi:10.1080/13573322.2013.858624
- Hallett, T. (2010). The myth incarnate: Recoupling processes, turmoil, and inhabited institutions in an urban elementary school. *American Sociological Review, 75*, 52-74
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice*. London, UK: Tavistock Publications Ltd.
- Hargreaves, A. (1994). *Intensification. Teachers’ work – better or worse? Changing teachers, changing times: teachers’ work and culture in the postmodern age*, pp. 117-140, London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press
- Hasso Plattner Institute of Design (2012). *An Introduction to Design Thinking. Process guide*. Stanford: DSchool.
- Hiatt, J.M. (2006). *ADKAR: A model for change in business, government and our community: How to implement successful change in our personal lives and professional careers*. Loveland, CO: Prosci Research.
- Hofman, R.H., Vandenberghe, R., & Dijkstra, B.J. (2008). *Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling*, BOPO review, GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs
- Horn, I.S., Garner, B., Kane, B.D. & Brasel, J. (2017). A taxonomy of instructional learning opportunities in teachers’ workgroup conversations. *Journal of Teacher Education, 68* (1), 41-54.
- Howard, F. (2008). Managing stress or enhancing wellbeing? Positive psychology's contributions to clinical supervision. *Australian Psychologist, 43*(2), 105-113.
- IDEO (2015). *The field guide to human-centered design*. Canada: IDEO.org.
- Jones, M., & Harris, A. (2014). Principals leading successful organizational change: building social capital through disciplined professional collaboration. *Journal of Organizational Change Management, 27* (3), pp. 473-485.

- Joseph, D., Jin, J., Newman, J., & O'Boyle, E. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology, 100*(2), 298-342.
- Kamminga, E., & van der Vloed, F. (2009). *Verbindend veranderen in het onderwijs*. CPS Onderwijsontwikkeling en advies: Amersfoort.
- Kao, R. H. (2017). The relationship between work characteristics and change-oriented organizational citizenship behavior: A multi-level study on transformational leadership and organizational climate in immigration workers. *Personnel Review, 46*: 1890–1914.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*, 995-1006.
- Kelchtermans, G. (2007). Teachers selfunderstanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J Craig (Eds.), *International Research on the Impact of Accountability Systems*. Teacher Education Yearbook XV (pp. 1330). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de moderne professionaliteit van leerkrachten*. Centrum voor Onderwijsbeleid, vernieuwing en lerarenopleiding, KULeuven.
- Kelchtermans, G. (2018). Onderwijsvernieuwing is een werkwoord. Opleiden tot geëngageerde vernieuwingspraktijken. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 39*(4), 7-22.
- Kelchtermans, G. & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven: Acco.
- Ketelaar, E., Beijaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education, 28*, 273-282.
- Kleingeld, A., van Mierlo, H., & Arends, L. (2011). The effect of goal setting on group performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 96*: 1289–1304.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press, Boston.
- Koustelios, A., Karabatzaki, D., & Kouisteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 95*, 883–886.
- Knight, C., Patterson, M., & Dawson, J. (2017). Building work engagement: A systematic review and meta-analysis investigating the effectiveness of work engagement interventions. *Journal of Organizational Behavior, 38*: 792–812.
- Kreitner, R., Kinicki A., & Buelens, M. (2002). *Organizational behaviour*. Londen: McGraw-Hill.
- Krüger, M. L. (2010). *De invloed van schoolleiderschap op het onderzoeksmatig handelen van leraren in veranderingsprocessen*. (Kenniscentrumreeks; Nr. 6). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Lam, S. S., & Schaubroeck, J. (2000). A field experiment testing frontline opinion leaders as change agents. *Journal of Applied Psychology, 85*: 987.
- Lamberts, M. (2018). *Scholen anders organiseren. Samenvatting. Naar meer samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheden. Effecten voor medewerkers en Leerlingen*. Onderzoek in opdracht van Vlaams Agentschap Innoveren en Ondernemen (VLAIO) en in samenwerking met Flanders Synergy – Workitects, KULeuven & HIVA.

- Lamberts, M., & Havermans, N. (2018). *Scholen anders organiseren naar meer samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheden. Effecten voor medewerkers en Leerlingen*. Onderzoek in opdracht van Vlaams Agentschap Innoveren en Ondernemen (VLAIO) en in samenwerking met Flanders Synergy – Workitects, KULeuven & HIVA.
- Latham, G.P., Winters, D.C., & Locke, E.A. (1994). Cognitive and motivational effects of participation: A mediator study. *Journal of Organizational Behavior*, 15: 49–63.
- Le Fevre, M., Kolt, G. S., & Matheny, J. (2006). Eustress, distress and their interpretation in primary and secondary occupational stress management interventions: Which way first? *Journal of Managerial Psychology*, 21(6), 547-565.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 623–637.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M.P. (2001). Job burn-out. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maso, I. & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek. Praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- Marin-Garcia, J. A., & Tomas, J. M. (2016). Deconstructing AMO framework: A systematic review. *Intangible Capital*, 12: 1040–1087.
- März, V. (2014). It takes two to tango. Structuring actors and acting structures in the implementation of educational innovations (Proefschrift, KU Leuven, België).
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssels, F. P. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- März, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336.
- März, V., Kelchtermans, G., Vanhoof, S., & Onghena, P. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A casestudy on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 29, 13-24.
- Melkonian, T., Monin, P., & Noorderhaven, N. (2011). Distributive justice, procedural justice, exemplarity, and employees' willingness to cooperate in M&A integration processes: Analysis of the air France-KLM merger. *Human Resource Management*, 50:809–837.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Meuris, J. & Leana, C. R. (2015). The high cost of low wages: Economic scarcity effects in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 35: 143–158.
- Minnen, J., Verbeylen, J. & I. Glorieux (2018). *Onderzoek naar leraren in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR
- Mitra, D. L. (2009). The role of intermediary organizations in sustaining student voice initiatives. *Teachers College Record*, 111(7), 1834-1870.
- Mortelmans, D. (2009). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Acco, Leuven.

- NVIVO 12 PRO (2018). Qualitative data analysis Software; QSR International Pty Ltd. Version 12 PRO geraadpleegd op 20 september 2019 via <https://www.qsrinternational.com/nvivo/what-is-nvivo>
- Oreg, S., Vakola, M., & Armenakis, A. (2011). Change recipients' reactions to organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47: 461–524.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44–51.
- Pianta, R.C., Mashburn, A.J., Downer, J.T., Hamre, B.K., & Justice, L. (2008). Effects of webmediated professional development resources on teacher-child interactions in prekindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 431-451.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifer, L. (2016). *Design thinking research. Making design thinking foundational*. Heidelberg: Springer.
- Rafferty, A. E., & Restubog, S. L. D. 2017. Why do employees' perceptions of their organization's change history matter? The role of change appraisals. *Human Resource Management*, 56: 533–550.
- Reay, T., Golden-Biddle, K., & Germann, K. (2006). Legitimizing a new role: Small wins and microprocesses of change. *Academy of Management Journal*, 49: 977–998.
- Regtering, H., & van den Broek, A. (2011). *Lukt het, loopt het, leert het? Zicht op innovatieprocessen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Eindrapport*. Onderzoek in opdracht van de Onderwijsraad, Research Nederland: Nijmegen.
- Referentiekader OnderwijsKwaliteit (2018). Geraadpleegd op 11 september 2019 via Geraadpleegd op 5 juli 2019 via https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW.pdf
- Referentiekader OnderwijsKwaliteit, Bronnendocument (2018). Geraadpleegd op 5 juli 2019 via https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW.pdf
- Rodell, J.B., & Colquitt, J.A. (2009). Looking ahead in times of uncertainty: The role of anticipatory justice in an organizational change context. *Journal of Applied Psychology*, 94: 989–1002.
- Rousseau, D.M. (2018). Making evidence-based organizational decisions in an uncertain world. *Organ Dyn*, <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.05.001>.
- Rousseau, D. M., & Tijoriwala, S. (1999). What's a good reason to change? Motivated reasoning and social accounts in promoting organizational change. *Journal of Applied Psychology*, 84: 514–528.
- Schaufeli, W. (2019). *Burn-out assessment tool. Achtergrond en ontwikkeling*. KULeuven en Universiteit Utrecht, Presentatie n.a.v. de persvoorstelling, geraadpleegd op 28 november 2019 via <http://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2019/03/Presentatie-1-W.-Schaufeli.pdf>
- Schaufeli, W.B. & Bakker, A.B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag en Organisatie*, 17, 89-112.
- Schaufeli, W., & van Dierendonck, D. (2000). UBOS-Utrechtse Burn-out Schaal. Handleiding. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schollaert, R. (2007). *De spiraal van verandering. Hoe stuur je zelf vernieuwingen aan in je school?* Lannoo Campus.

- Senge, P. (1995). *Het nieuwe werk van de leider: lerende organisaties bouwen*. Managementbriefing. SDU Uitgevers.
- SERV & Stichting Innovatie & Arbeid (2018). Akkoord tussen Vlaamse regering en VOKA, UNIZO, Boerenbond, Verso, ACV en ACLVB m.b.t. Actieplan werkbaar werk “Samen een versnelling hoger voor werkbaar werk”. Geraadpleegd op 5 juli 2019 via https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/20181214_Akkoord_ActieplanWerkbaarWerk.pdf
- Simons, M., Olssen, M. & Peters, M.A. (Eds.)(2009). *Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Simons, P.R.J. & Ruijters, M.C.P (2004). Learning professionals: Towards an integrated model. In: H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.). *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert (innovation and change in professional education)* (pp.207229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety Stress Coping, 24*(4), 369-385.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029-1038.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152-160.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., McNamara, R., & Matthews, V. (2000). *Scale of occupational stress: a further analysis of the impact of demographic factors and type of job*. HSE, London.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*, 37–53.
- Stouten, J., Rousseau, D. M., De Cremer, D.D. (2018). Successful organizational Change: integrating the management practice and scholarly literatures. *Academy of Management Annals, 12*(2), 752-788.

- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, 11, 251-271. doi:10.1177/1365480208098390
- Ten Have, S., Ten Have, W., Huijsmans, A.B., & Van Der Eng, N. (2013). *Veranderkracht. Succesvol doelen realiseren*. Amsterdam: Mediawerf.
- Tjepkema, S. & L. Verheijen (red.) (2009). Van kiem tot kracht: Een waarderend perspectief voor persoonlijke ontwikkeling en organisatieverandering. Houten: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Tjepkema, S., Verheijen, L. & Kabalt, J. (2016). *Waarderend veranderen. Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers*. Boom Uitgevers Amsterdam.
- Vakola, M., & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment? *Employee Relations*, 27: 160–174.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2014). *Scholen slim organiseren. Anders werken met goesting*. Lannoo Campus: Leuven.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2018). *Op grote schaal scholen slim organiseren. Anders veranderen met goesting*. Lannoo Campus: Leuven.
- Van den Branden, K. (2012). Visietekst: duurzaam onderwijs voor de 21^e Eeuw. Geraadpleegd op 8 juli 2019 via <https://duurzaamonderwijs.files.wordpress.com/2012/05/duurzaam-onderwijs-voor-de-21ste-eeuw3.pdf>
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Een boek voor leerkrachten en ouders. Leuven: ACCO.
- Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4), 143-160.
- Vandenbergh, R., & Van der Vegt, R. (1992). *Scholen in de vernieuwingsarena*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Vandenbroeck, S., Vanbelle, E., De Witte, H., Moerenhout, E., Sercu, M., De Man, H., Vanhaecht, K., Van Gerven, E., Sermeus, W., & Godderis, L. (2013). Een onderzoek naar burn-out bij artsen en verpleegkundigen in Belgische ziekenhuizen. Geraadpleegd op 12 december via www.werk.belgie.be/DownloadAsset.aspx?id=39770
- Vandendriessche, F. & Clement, J. (2007). *Leidinggeven zonder bevelen*. De outputmanager. Een praktijkboek over leidinggeven vanuit visie. Scriptum.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88-100.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Leuven: Acco.
- Van Rooij, M. (2009). *Effectief samenwerken: denken in driehoeken*. Kessels & Smith, the learning company.
- Van Staa, A.L. & Evers, J.C. (2010). 'Thick analysis': strategie om de kwaliteit van kwalitatieve data-analyse te verhogen. *KWALON* 43, 15(1), 5-12.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2005). *Vitamines voor groei. Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Vermeir, K. (2019). *Implementatie van onderwijsinnovatie: artefacten, ondersteuners, agenda's en onderhandeling*. Doctoraatsonderzoek, Promotor Prof. dr. Geert Kelchtermans. Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School, KULeuven.
- Verschuren, D. (2010). *Leidinggeven aan innovaties in het onderwijs*. Aan het roer. KPC Groep: 's-Hertogenbosch.
- Wambacq, E. (2012). *Concept tekst innovatieve arbeidsorganisatie*. De innovatieve bende voor de Vlaamse overheid.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het onderwijs*. Durven, delen, doen. Utrecht: VO-project Innovatie.
- Waterman, R., Peters, T. and Phillips, J. (1980). *Structure is not organization*. *Business Horizons*, 23(3 Jun): 14–26.
- Westerlund, A., Garvare, R., Höög, E., & Nyström, M. E. (2015). Facilitating system-wide organizational change in health care. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 7: 72–89.
- Wiedner, R., Barrett, M., & Oborn, E. (2017). The emergence of change in unexpected places: Resourcing across organizational practices in strategic change. *Academy of Management Journal*, 60: 823–854.

Bijlagen

Bijlage 1: Opbouw van de vragenlijst

Op basis van literatuurstudie met focus op veranderingsprocessen in onderwijs en werkbaar werk werd een explorerende vragenlijst ontwikkeld. Deze is bedoeld om veranderingsprocessen in scholen en aspecten van werkbaar werk goed te begrijpen. In onderstaand overzicht geven we inzicht in de opbouw van de vragenlijst, de mate waarin items uit de vragenlijst gelinkt zijn aan de onderzoeksvragen en de bronnen die benut werden voor het ontwerpen van de vragenlijstitems. Onderaan de tabel voegen we ook een selectie toe van het resultaat van de literatuurstudie ter voorbereiding van de vragenlijststudie.

De vragenlijstitems zijn een evenwichtige combinatie van gesloten en open vragen, met een graduele opbouw in moeilijkheidsgraad. De gesloten vragen zijn van het type multiple response. Er werden items geformuleerd rond: de aanleiding en het doel van de verandering, belangrijke mijlpalen en onverwachte problemen, bepalende elementen, positieve en negatieve gevolgen van het veranderingsproces, elementen die wege op het werk en elementen die trots maken, aandachtspunten voor toekomstige veranderingsprocessen.

Onderzoeksdeelvragen	Items in de vragenlijst	Bronnen
1.1. Hoe realiseren scholen veranderingsprocessen?	<p>1.1.1 Waarom was de verandering nodig? De aanleiding voor de verandering was ... (open vraag)</p> <p>1.1.2 Wat wilden jullie bereiken? Welk doel hadden jullie bij de start voor ogen? (open vraag)</p> <p>1.1.3 Wanneer zijn jullie gestart met de verandering? (gesloten vraag)</p> <p>1.1.4 Kreeg de school externe ondersteuning bij deze verandering? (gesloten vraag)</p> <p>1.1.5 Wie nam initiatief om aan de slag te gaan met de verandering? (open vraag)</p> <p>1.1.6 Wie was er actief betrokken bij dit veranderingsproces? (gesloten vraag)</p> <p>1.1.7 Omschrijf enkele belangrijke momenten of mijlpalen in het veranderingsproces. (open vraag)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Knoster (1991). Het model voor verandering van Knoster, Geraadpleegd op 23 november 2018 via https://managementmodellensite.nl/model-knoster/#.W_vW_cuWwdk • Schollaert, R. (2007). <i>De spiraal van verandering. Hoe stuur je zelf vernieuwingen aan in je school?</i> Lannoo Campus. • Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2014). <i>Scholen slim organiseren. Anders werken met goesting.</i> Lannoo Campus: Leuven. • Waterman, R., Peters, T. and Phillips, J. (1980). <i>Structure is not organization.</i> Business Horizons, 23(3 Jun): 14–26.
1.2. Welke impact hebben deze veranderingsprocessen op de werkbaarheid voor het individu en het team in de organisatie?	<p>1.2.1 Heeft dit veranderingsproces gevolgen die wegen op jullie werk als onderwijsprofessional? Zo ja, omschrijf. (open vraag)</p> <p>1.2.2 Heeft dit veranderingsproces gevolgen die jullie voldoening geven of trots maken? Zo ja, omschrijf. (open vraag)</p> <p>1.2.3 Op welke domeinen heeft dit veranderingsproces een positieve impact gehad? Selecteer maximum drie elementen uit de lijst. (gesloten vraag)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. P. (2017). <i>Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing.</i> Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie. • Quin, R. & Cameron, K. (2011). <i>Onderzoeken en veranderen van organisatiecultuur.</i> Boom Uitgevers Amsterdam. • Schollaert, R. (2007). <i>De spiraal van verandering. Hoe stuur je zelf vernieuwingen aan in je school?</i> Lannoo Campus

	<p>1.2.4 Op welke domeinen heeft dit veranderingsproces een negatieve impact gehad? Selecteer maximum drie elementen uit de lijst. (gesloten vraag)</p> <p>1.2.5 In de aanpak van de verandering hebben we volgende elementen ervaren... (deel 1, gesloten vraag)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tjepkema, S., Verheijen, L., & Kabalt, J. (2016). <i>Waarderend veranderen. Appreciative inquiry in de dagelijkse praktijk van managers</i>. Boom Uitgevers Amsterdam. • Waslander, S. (2007). <i>Leren over innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs</i>. Utrecht: VO-project Innovatie. • Waterman, R., Peters, T., & Phillips, J. (1980). <i>Structure is not organization</i>. <i>Business Horizons</i>, 23(3 Jun): 14–26.
<p>1.3 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren voor werkbaar werk in veranderingsprocessen op niveau van het individu en het team in de organisatie?</p>	<p>1.3.1 Welke onverwachte problemen zijn jullie tegenkomen tijdens het veranderingsproces? (open vraag)</p> <p>1.3.2 Wat is verrassend goed gelopen tijdens het veranderingsproces? (open vraag)</p> <p>1.3.3 In de aanpak van de verandering hebben we volgende elementen ervaren... (deel 2, gesloten vraag)</p> <p>1.3.4 Aan welke elementen hadden jullie liever nog meer aandacht kunnen besteden in het veranderingsproces. (gesloten vraag)</p> <p>1.3.5 Wat is er nodig om in de nabije toekomst veranderingen met succes te realiseren? (open vraag)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bourdeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2004). <i>Informatiedossier. Nulmeting Vlaamse Werkbaarheidsmonitor</i>. Brussel, SERV - STV Innovatie & Arbeid. • Bourdeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2017). <i>Rapport werkbaar werk in het onderwijs. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016</i>. SERV - STV Innovatie & Arbeid, Brussel. • Opstaele, V., Bonne, K., De Schepper, B. & Naert, L. (2013). <i>Pronet maakt samenwerking tussen organisaties succesvoller. In Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen</i>, Brussel: VVSG/Politeia, Afl. 42, december 2013

Bijlage 2: Achtergrondinformatie deelnemers vragenlijstonderzoek

Aantal deelnemers

De vragenlijst werd 74 keer ingevuld, waarvan één 'na datum'. Aangezien de analyses reeds aangevat waren, kon deze laatste niet meegenomen worden in de verwerking van de vragenlijst. Dat betekent dat in het onderzoeksrapport over 73 perspectieven op een veranderingsproces wordt gerapporteerd.

De vragenlijst werd door 73 verschillende respondenten ingevuld, soms door twee of meer collega's samen. Eén respondent vulde de vragenlijst tweemaal in, telkens met een ander veranderingsproces in gedachten. Vanuit één school werd de vragenlijst tweemaal ingevuld voor éénzelfde veranderingsproces, nl. éénmaal door een leerkracht en éénmaal door de directie. Dat betekent dat we over veranderingsprocessen uit 72 verschillende scholen informatie gekregen hebben.

Voor negen van de 72 scholen gaf de respondent aan niet verder gecontacteerd te willen worden voor het vervolg van dit onderzoek. Er komen dus 63 scholen in aanmerking voor de caseselectie (cf. volgende onderzoeksfase: casestudy).

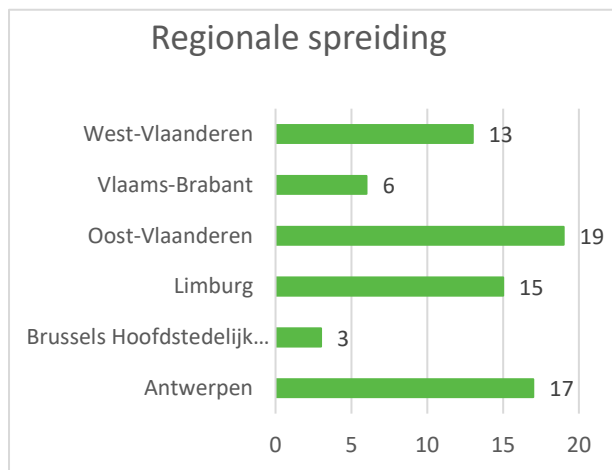
Een diverse groep deelnemers

Met volgende gesloten vragen peilden we naar enkele kenmerken van de scholen waarvoor een vragenlijst werd ingevuld:

- 2 Wat is de postcode van de school of vestiging?
- 3 Wat is het onderwijsniveau van de school of vestiging?
- 4 Wat is het onderwijsnet van de school of vestiging?
- 5 Wij hebben ... (aantal) leerlingen (bij benadering) in de school of vestiging.
- 6 Wat is jouw functie? (Je kan meerdere opties aanduiden; Vul je de vragenlijst samen met één of meer collega's in, duid dan ook de functies van je collega's aan.)

SCHOLEN UIT ALLE PROVINCIES

Vanuit alle Vlaamse provincies werden er vragenlijsten ingevuld. De meeste respons kwam vanuit Oost-Vlaanderen (n = 19) en Antwerpen (n = 17). Limburg (n = 15) en West-Vlaanderen (n = 13) volgen. Er werden ook vragenlijsten ingevuld vanuit scholen uit Vlaams-Brabant (n = 6) en het Brussels Hoofdstedelijk gewest (n = 3).

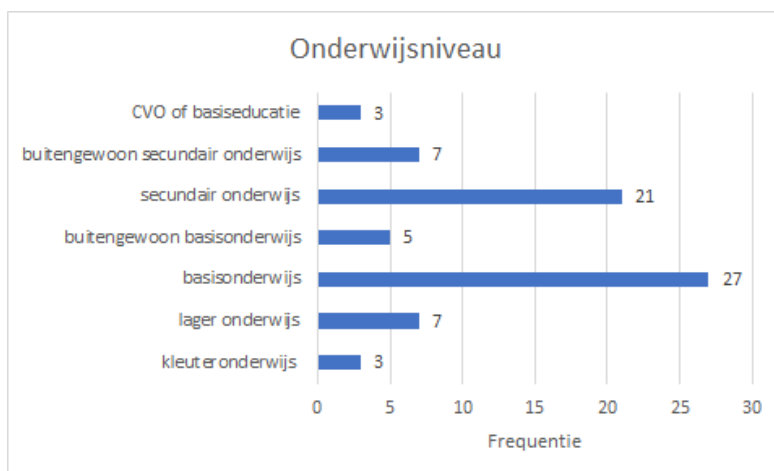


Figuur 14. Regionale spreiding van scholen waarvoor een vragenlijst werd ingevuld

VERSCHILLENDE ONDERWIJSNIVEAUS

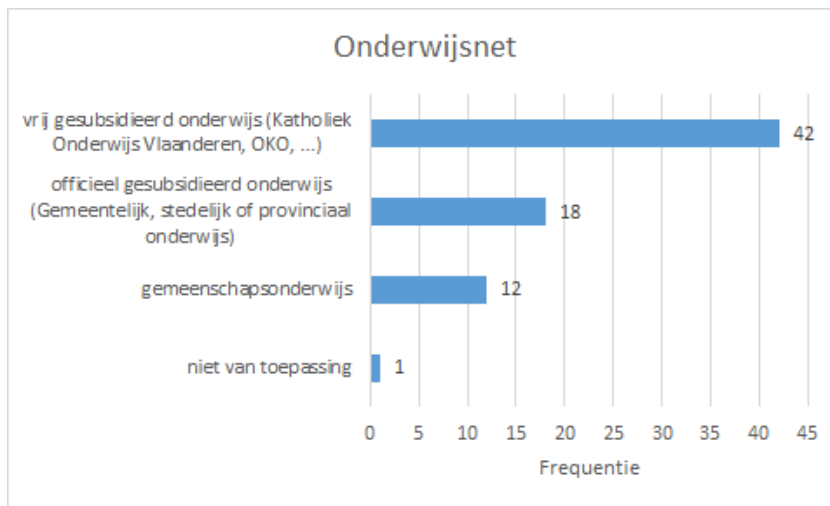
Van de 73 respondenten rapporteren er 70 over veranderingsprocessen in het leerplichtonderwijs. We kregen daarnaast ook input van twee Centra voor Volwassenenonderwijs en één Centrum voor Basiseducatie.

We zien een mooie vertegenwoordiging van alle onderwijsniveaus. Er zijn 42 respondenten die vanuit het basisonderwijs rapporteren, waarvan drie enkel vanuit het kleuteronderwijs en 7 vanuit het lager onderwijs. Over veranderingsprocessen in het secundair onderwijs werden er 28 vragenlijsten ingevuld. Er werd zowel over veranderingsprocessen in het gewoon (n = 58) als in het buitengewoon onderwijs (n = 12) gesproken.



Figuur 15. Onderwijsniveau van de scholen

SCHOLEN UIT VERSCHILLENDE ONDERWIJSNETTEN

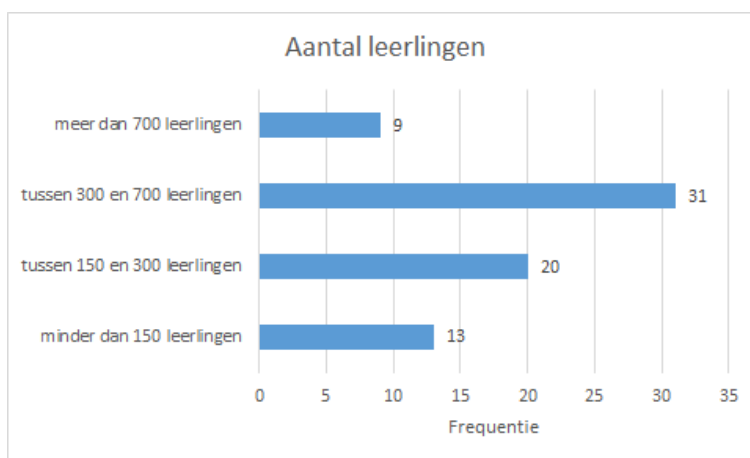


Figuur 16. Onderwijsnet van de school

We bereikten scholen uit het net van vrij gesubsidieerd onderwijs (n=42), het officieel gesubsidieerd onderwijs (n=18) en het gemeenschapsonderwijs (n=12). De vraag naar het onderwijsnet was voor een centrum voor basiseducatie niet van toepassing.

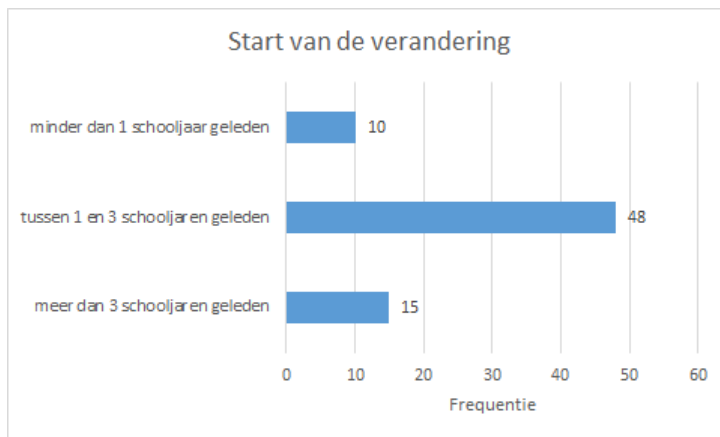
KLEINE, MIDDEL- EN GROTE SCHOLEN

Zowel kleine, middelgrote als grote scholen deelden hun ervaringen met veranderingen met ons.



Figuur 17. Aantal leerlingen in de school

START VAN HET VERANDERINGSPROCES

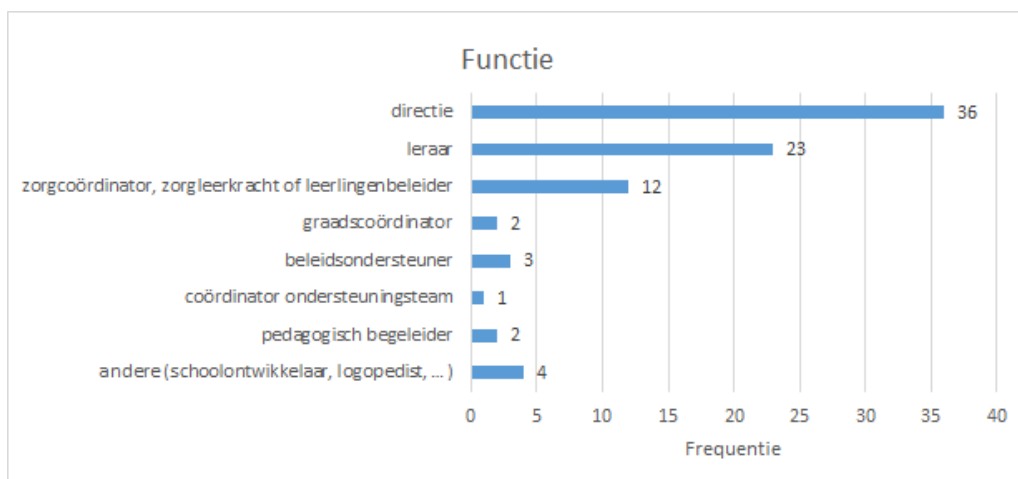


Figuur 18. Start van de verandering

De meeste veranderingsprocessen zijn gestart tussen 1 en 3 schooljaren geleden ($n = 48$). Er vulden 10 prille starters (die minder dan 1 schooljaar bezig zijn met de verandering) de vragenlijst in. Vijftien respondenten vertelden over een veranderingsproces dat al langer dan drie schooljaren geleden startte. We merken echter op dat het vermoedelijk niet eenvoudig is om een exacte start van een verandering aan te geven, omdat er vaak sprake is van een ‘aanlooperperiode’ en er zelden een officiële start is.

MULTIPERSPECTIVITEIT IN RESPONDENTEN

De vragenlijst werd vooral ingevuld door directies ($n = 36$). Daarnaast kregen we ook heel wat leerkrachtperspectieven mee ($n = 23$). Er waren 18 respondenten met een coördinerende functie (waaronder zorgcoördinator, beleidsondersteuner, graadcoördinator, coördinator ondersteuningsteam) en twee pedagogisch begeleiders. Onder de ‘andere’ kregen we input vanuit de functie/rol van schoolontwikkelaar, logopedist, preventie-adviseur, ondersteuner, teamleerkracht en zorganker.



Figuur 19. Functie(s) van de respondenten

Twaalf vragenlijsten bieden multiperspectiviteit en werden ingevuld vanuit meerdere functies, ofwel omdat bijvoorbeeld een leerkracht samen met een directie antwoordde ofwel omdat één respondent meerdere functies combineert, bijvoorbeeld een zorgleerkracht of leerlingenbegeleider die ook klasleerkracht is.

Bijlage 3: Overkoepelend analyse randvoorwaarden (vragenlijst)

De antwoorden op de vraag “In de aanpak van de verandering hebben we volgende elementen ervaren ...” (vraag 1.2.1) werden als geheel verwerkt om de gegevens over randvoorwaarden zo betekenisvol mogelijk te analyseren.

Hiervoor maakten we voor elke randvoorwaarde de som van de frequentie op de twee positieve punten van de likertschaal, nl. ‘wel’ en ‘zeer zeker’ en van de twee negatieve punten ‘niet’ en ‘helemaal niet’. De categorie ‘neutraal’ die ook expliciet gedefinieerd werd als neutraal, nl. niet opvallend positief of negatief, hielden we apart (Voor een overzicht: cf. tabel 1). We bespreken hieronder de positieve, negatieve en neutrale uitschieters.

Er blijken enkele randvoorwaarden uit te schieten in de positieve zin, nl. elementen die 75% of meer van de respondenten ‘wel’ of ‘zeer zeker’ hebben ervaren. Geordend van hoog naar laag werden volgende elementen **‘wel’ of ‘zeer zeker’ ervaren**:

- 2 Een aantal mensen vormden samen een team dat actief werkte aan de verandering (n = 66)
- 3 De verandering zette aan tot gesprekken over de visie van de school (n = 61)
- 4 Op momenten van meningsverschillen of weerstand was er ruimte voor dialoog (n = 60)
- 5 Overleg en samenwerking met collega's was voldoende mogelijk (n = 59)
- 6 Er was ruimte voor professionele autonomie en eigen initiatieven van collega's (n = 57)
- 7 Bij de start werd de noodzaak van de verandering t.a.v. alle collega's gecommuniceerd (n = 56)
- 8 Er werd met de betrokkenen regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd (n = 56)

Ook een negatief geformuleerd item over werkbelasting werd door meer dan 75% van de respondenten wel of zeer zeker ervaren. (n = 58), namelijk: ‘collega's uit het schoolteam gaven aan dat de verandering veel extra werk teweegbracht’.

Verder blijkt dat er zes randvoorwaarden door 25% of meer van de respondenten ‘niet’ of ‘helemaal niet’ werden ervaren. Zo geeft 31% van de respondenten (n = 23) aan dat het ‘niet’ of ‘helemaal niet’ gebeurde dat ‘teamleden weigerden mee te werken’. We moeten hier wel opmerken dat ook meer dan de helft van de respondenten aangeeft dat er wel of zeer zeker teamleden weigerden mee te werken (n = 39).

Voor de vijf volgende randvoorwaarden duiden deze ‘negatieve’ resultaten op iets wat gemist werd in het veranderingsproces. **‘Niet’ of ‘helemaal niet’ ervaren** geldt voor volgende elementen:

- 9 Het was van bij het begin duidelijk wie waarover mocht beslissen (n = 27)
- 10 De taken en rollen binnen dit veranderingsproces waren helder gecommuniceerd (n = 24)
- 11 In het schoolteam waren voldoende collega's met expertise rond het thema van de verandering (n = 24)
- 12 Het schoolteam beschikte over de nodige tijd en bronnen (literatuur, instrumenten, ...) om het veranderingsproces te realiseren (n = 21)
- 13 Bij de start werden de collega's en andere betrokkenen gevraagd wat volgens hen de gewenste situatie voor de school was. (n = 19)

Er zijn ook drie randvoorwaarden die enigszins opvallen omdat ze door 25% of meer van de respondenten als 'neutraal' worden gescoord, nl. als een element dat geen opvallende positieve of negatieve rol heeft gespeeld:

14 De aanpak verliep volgens een duidelijk stappenplan (n = 18)

15 Het schoolteam beschikte over de nodige tijd en bronnen (literatuur, instrumenten, ...) om het veranderingsproces te realiseren (n = 21)

Tabel 8. De randvoorwaarden als geheel verkend

Legende:	Helemaal niet	Niet	Neutraal	Wel	Zeer zeker
* =75% of meer van de respondenten geeft aan dat dit element wel of zeer zeker ervaren werd					
! =25% of meer van de respondenten geeft aan dit element niet of helemaal niet ervaren werd					
~ =25% of meer van de respondenten geeft aan dat dit element als neutraal ervaren werd					
A. Bij de start werd de noodzaak van de verandering t.a.v. alle collega's gecommuniceerd	1	9	7	12	44
SOM	10			56*	
B. Bij de start werden de collega's en andere betrokkenen gevraagd wat volgens hen de gewenste situatie voor de school was.	9	10	11	20	23
SOM	19!			43	
C. Het vooropgestelde doel creëerde verbondenheid in het team	5	12	13	30	13
SOM	17			43	
D. De verandering zette aan tot gesprekken over de visie van de school	3	4	5	27	34
++SOM	7			61*	
E. Een aantal mensen vormden samen een team dat actief werkte aan de verandering	0	2	5	21	45
SOM	2			66*	
F. Collega's uit het schoolteam gaven aan dat de verandering veel extra werk teweegbracht	2	2	11	24	34
SOM	4			58*	
G. De verantwoordelijkheid voor het resultaat van het veranderingsproces werd samen gedragen door de directie, een kernteam en (een deel van de) leerkrachten	2	6	11	24	30
SOM	8			54	
H. In het schoolteam waren voldoende collega's met expertise rond het thema van de verandering	5	19	19~	27	3

SOM	24!		30	
I. Het schoolteam beschikte over de nodige tijd en bronnen (literatuur, instrumenten, ...) om het veranderingsproces te realiseren	6	15	21~	24 7
SOM	21!		31	
J. Er waren teamleden die weigerden mee te werken	7	16	11	25 14
SOM	23!		39	
K. Er was voldoende aandacht voor de verschillen in tempo in de verandering en de verschillen in mogelijkheden van de betrokkenen	3	4	17	40 9
SOM	7		49	
L. Bij vragen of problemen kon het team terecht bij een interne of externe ondersteuner	1	6	16	34 16
SOM	7		50	
M. De taken en rollen binnen dit veranderingsproces waren helder gecommuniceerd	4	20	12	25 12
SOM	24!		37	
N. De aanpak verliep volgens een duidelijk stappenplan	3	9	18~	28 15
SOM	12		43	
O. Er werden nieuwe vormen van overleg ingericht in functie van het veranderingsproces	1	8	14	27 23
SOM	9		50	
P. Het was van bij het begin duidelijk wie waarover mocht beslissen	7	20	14	23 9
SOM	27!		32	
Q. Op momenten van meningsverschillen of weerstand was er ruimte voor dialoog	3	6	4	38 22
SOM	9		60*	
R. Kleine successen en resultaten werden tussentijds gevierd	1	12	16	29 15
SOM	13		44	
S. Overleg en samenwerking met collega's was voldoende mogelijk	1	7	6	40 19
SOM	8		59*	
T. Signalen van overmacht of te weinig draagkracht werden ernstig genomen	5	7	12	34 15
SOM	12		49	
U. Er was ruimte voor professionele autonomie en eigen initiatieven van collega's	2	3	11	35 22

SOM	5			57*	
V. Er werd met de betrokkenen regelmatig geëvalueerd en bijgestuurd	2	4	11	37	19
SOM	6			56*	
W. Er werd gesproken over wat er geleerd werd uit het veranderingsproces	5	9	14	32	13
SOM	14			45	

Bijlage 4: Elementen die nog meer aandacht vragen in veranderingsprocessen (vragenlijst)

We vroegen aan elke respondent van de vragenlijst aan welke elementen men liever nog meer aandacht had kunnen besteden tijdens het veranderingsproces.

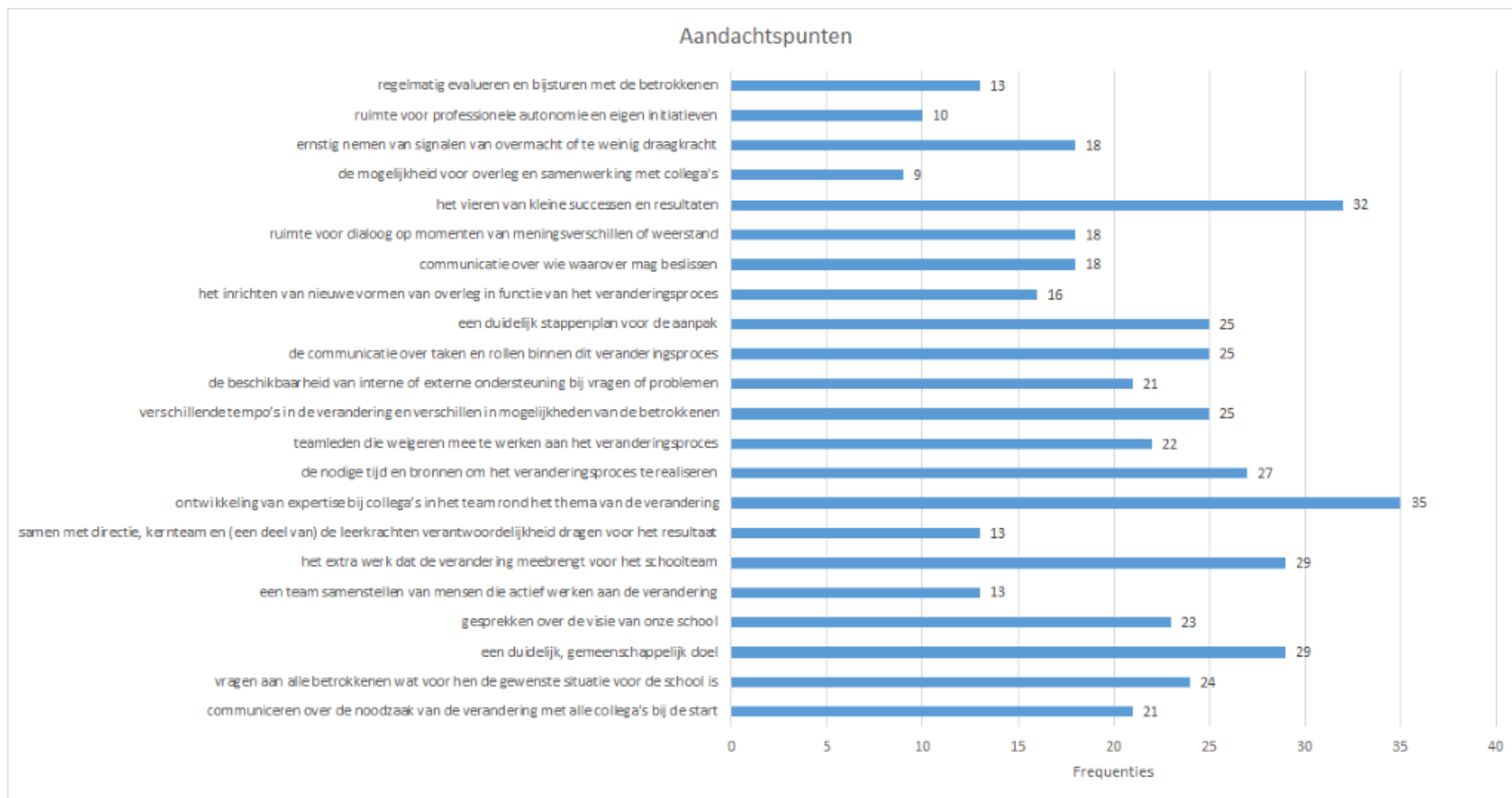
Vraag 1.3.4 Aan welke elementen hadden jullie liever nog meer aandacht kunnen besteden in het veranderingsproces.

Respondenten konden onbeperkt randvoorwaarden aanvinken.

Er is geen enkele directeur, leerkracht of andere onderwijsprofessional die geen aandachtspunten formuleert. De 73 respondenten duiden samen 487 aandachtspunten aan. Dat betekent een gemiddelde van ongeveer 7 aandachtspunten per respondent ($M = 6,76$).

Bijna de helft van alle respondenten geeft aan dat '**ontwikkeling van expertise** bij collega's in het team rond het thema van de verandering' ($n = 35$) hun aandacht vraagt. Daarnaast wordt in meer dan 35% van de vragenlijsten aangeduid dat 'het **vieren van kleine successen en resultaten**' ($n = 32$) en 'het **extra werk** dat de verandering meebrengt voor het schoolteam' ($n = 29$), 'een duidelijk **gemeenschappelijk doel**' ($n = 29$) en '**de nodige tijd en bronnen** om het veranderingsproces te realiseren' meer aandacht had mogen krijgen.

De minst vaak genoemde aandachtspunten zijn 'de mogelijkheid voor overleg en samenwerking met collega's' ($n = 9$) en 'ruimte voor professionele autonomie en eigen initiatieven' ($n = 10$).



Figuur 20. Nog meer aandacht willen besteden in het veranderingsproces

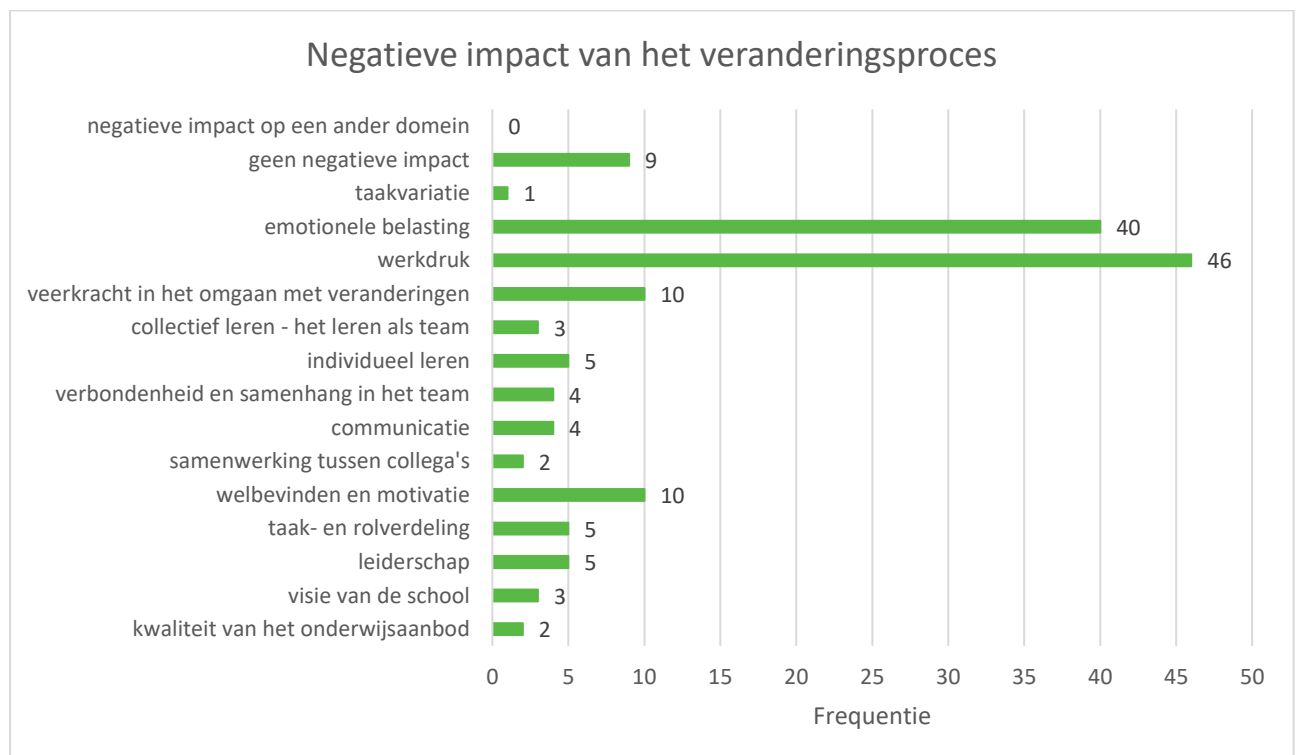
Bijlage 5: Negatieve impact van het veranderingsproces (vragenlijst)

Vraag 1.2.4 in de vragenlijst peilde naar de domeinen waarop het veranderingsproces een negatieve impact had.

Respondenten werden gevraagd om maximum drie domeinen aan te duiden waarop het veranderingsproces een negatieve impact had. In de technische instellingen van onze digitale enquête was het echter niet mogelijk om respondenten daadwerkelijk in hun antwoord te beperken tot 3 domeinen. Vijf respondenten duidden toch meer dan drie domeinen aan (met een range tussen 4 en 7 domeinen per respondent). Eén respondent vond het moeilijk om de domeinen van negatieve impact in te vullen in naam van het team. Er zijn 9 veranderingsprocessen die volgens de respondent op geen enkel domein negatieve gevolgen hebben gehad.

De frequenties in onderstaande figuur tonen dat er voor negatieve impact twee duidelijke uitschieters zijn. Meer dan de helft van de respondenten noemt “**werkdruk**” (n = 46) en “**emotionele belasting**” (n = 40) als negatief gevolg van het veranderingsproces.

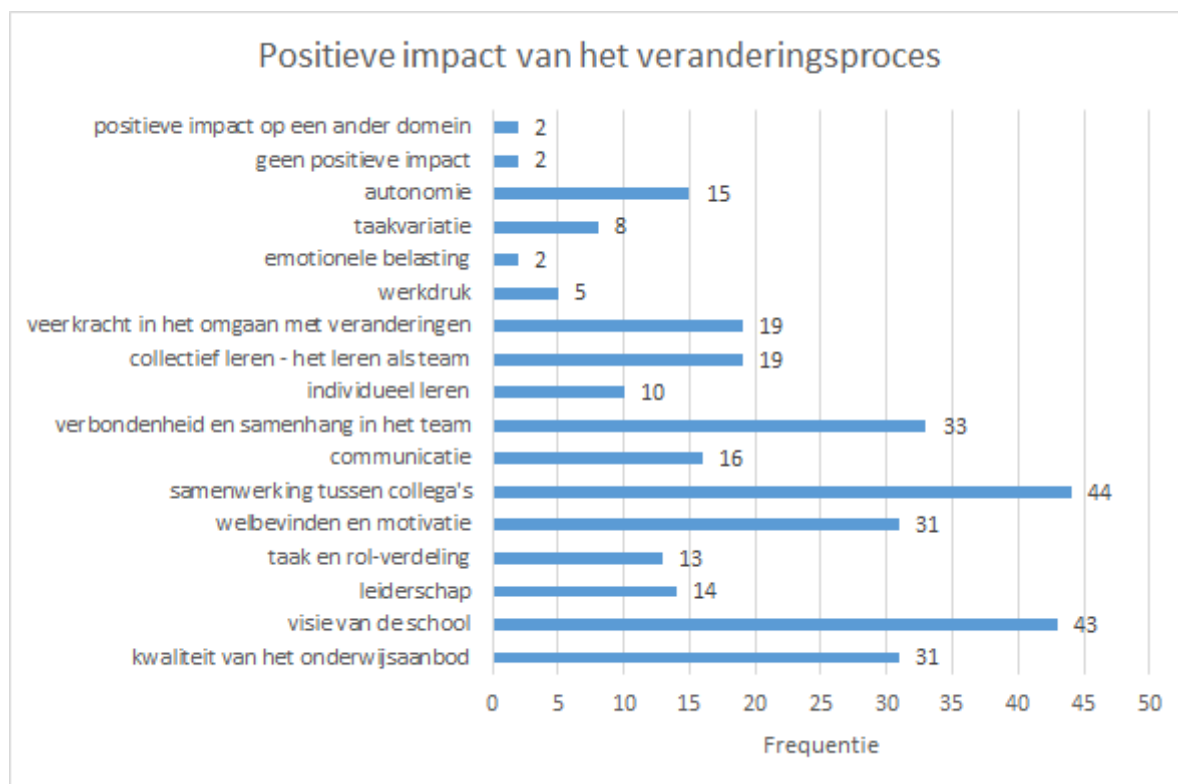
Alle andere worden slechts door tien of minder respondenten benoemd als een domein waarop het veranderingsproces een negatieve impact had.



Figuur 21. Frequenties van een negatieve impact van het veranderingsproces per domein

Bijlage 6: Positieve impact van het veranderingsproces (vragenlijst)

Vraag 1.2.3 in de vragenlijst peilde naar de domeinen waarop het veranderingsproces een positieve impact had.



Figuur 22. Positieve impact van het veranderingsproces

We vroegen voor elk veranderingsproces op welke domeinen (maximum 3) men een positieve impact had ervaren. Opvallend is dat 27 van de 73 respondenten zich niet aan die beperking hielden en meer dan 3 domeinen aan vinkten (met een range tussen 4 en 15 domeinen per respondent). Er zijn ook 2 veranderingsprocessen waarvoor men geen enkele positieve impact kan rapporteren. Eén respondent geeft aan dat er nog geen positieve impact is, gezien de prille start van het veranderingsproces, maar dat die impact wel verwacht wordt.

Bovenstaande figuur toont dat de meerderheid van de respondenten zegt dat het veranderingsproces “de samenwerking tussen collega’s” (n = 44) en “de visie van de school” (n = 43) positief beïnvloed heeft. Daarnaast ondervond een groot deel van de respondenten ook een positieve impact op “de verbondenheid en samenhang in het team” (n = 33), “welbevinden en motivatie” (n = 31) en “de kwaliteit van het onderwijsaanbod” (n = 31).

Opvallend weinig positieve impact werd ervaren op “taakvariatie” (n = 8), “werkdruk” (n = 5) of “de emotionele belasting” (n = 2). Twee respondenten noemen ook een positieve impact op andere domeinen dan de door ons opgesomde, nl. op het vlak van “leerbegeleiding” en “de rechten van alle leerlingen met een functiebeperking”.

Bijlage 7: Onverwachte problemen tijdens het veranderingsproces (vragenlijst)

Vraag 1.3.1 in de verkennende vragenlijst peilde naar onverwachte problemen tijdens het veranderingsproces.

Vier respondenten geven aan **(nog) geen onverwachte problemen** te hebben ervaren tijdens het veranderingsproces. Twee daarvan gaven aan dat ze enkel verwachte problemen zijn tegengekomen zoals “Geen. Alle problemen tijdens dit veranderingsproces hadden we verwacht.”, maar gaven daarbij verder geen informatie.

Voor de verwerking van de 69 overige antwoorden geven drie categorieën van codes een helder beeld van de data: de betrokken groep bij het probleem, de aard van het probleem en de inhoudelijke focus van het probleem.

Tabel 9. *Onverwachte problemen*

Betrokkenen bij het probleem	Leerlingen, ouders, leerkrachten/team, structuur en organisatie, externen	
Aard van het probleem	Achteruitgang / gebrek - Vooruitgang / toename – stagnatie – verschil in	
Inhoudelijke focus van het probleem	Praktisch/organisatorisch	Middelen, tijd, regelgeving, praktische organisatie en operationalisering
	Menselijk/relatieel	Motivatatie (willen), competentie (kunnen), identiteit (durven), samenwerking, energie

De problemen die zich tijdens het veranderingsproces voordeden, situeerden zich bij verschillende **betrokkenen**.

In twee antwoorden werden de **ouders** genoemd, bijvoorbeeld “Ouders overtuigen.”. Ook de **leerlingen** werden minder als betrokkenen bij de onverwachte problemen genoemd (4 antwoorden). Enkele voorbeeldantwoorden zijn hier: “Klas van de tweedes die het vorig jaar prachtig deed en nu niet meer.”; “Verzet leerlingen.”.

Heel wat onverwachte problemen situeren zich bij **de leerkrachten en het schoolteam**. De 92 problemen die op dit niveau genoemd worden zijn erg divers, o.a. “Leraren die plots de leidersrol opnamen.”; “Doeners die dat denken over een visie maar wat zweverig vinden.”; “Het kijken naar elkaar (collega's onderling) wie op welke snelheid 'verandert'.” De andere categorieën van codes brengen hier onderaan meer ordening in.

Ook de problemen die zich situeren in de **school als organisatie** zijn erg uiteenlopend. Deze hebben voornamelijk betrekking op de structuren binnen de school en/of het schoolbeleid. Enkele voorbeelden zijn: “Bouwen van een effectieve teamstructuur.”; “Planning die in het water valt omwille van afwezigheden.”; “Bestuur krijgt net voor de landing 'koudwatervrees' en haalt een groot deel van de innovatieve kracht uit het organisatie-model.”.

Als laatste worden ook problemen vernoemd die bij een **extern betrokkene** liggen. Het gaat hierbij ofwel om een externe organisatie (bijvoorbeeld te weinig ondersteuning door een externe partner), een regelgeving die als hinderlijk wordt ervaren (bijvoorbeeld M-decreet of ZILL) of een

administratief programma waar tekortkomingen worden gemeld (bijvoorbeeld een toepassing die nog niet actief is of fouten binnen een systeem).

In de analyse van de ervaren problemen is een duidelijk verschil in de **aard van de problemen** te merken.

Heel wat gebeurtenissen worden als een probleem ervaren omdat ze wijzen op een **achteruitgang of een gebrek** aan iets. Die achteruitgang of dat gebrek wordt dan door sommige respondenten als ongewenst ervaren. Zo wordt het proces soms als te traag benoemd, o.a. *“Het gaat trager dan we verwacht hadden.”* Of *“Plannen en bijwonen van samenkomsten vliegwielen: moeilijker dan gedacht om vrij te zijn op gemeenschappelijk moment => trage vooruitgang.”* Daarnaast gaat het soms om iets wat er te weinig of niet (meer) is, en wat wel wenselijk zou zijn geweest bijvoorbeeld: *“Soms zijn de resultaten niet onmiddellijk meetbaar wat twijfel geeft.”* of *“Herroepen van verschillende beslissingen.”*

In contrast met de achteruitgang of het gebrek blijken andere gebeurtenissen problematisch omdat ze een **vooruitgang of toename** inhouden die niet gewenst was tijdens het proces. Enerzijds gaat het hier om een te snel of te hoog tempo, bijvoorbeeld *“te vlug willen gaan”*, *“de snelheid waarmee alles geïmplementeerd moest worden”* of *“Leerkrachten die te snel wilden gaan en ongeduldig werden.”* Daarnaast gaat het ook om een te grote hoeveelheid van iets, zoals te hoge werkdruk of te veel stress bijvoorbeeld: *“Er is een ook een perceptie van 'dit komt er bovenop' + het is een verzwaring van onze job.”*; *“Te veel werk op alle gebieden.”*

Een **stagnatie** in bepaalde processen wordt ook als een probleem aangeduid in verschillende antwoorden, zij het in mindere mate (5 antwoorden). Het gaat dan om processen die ongewenst stil blijven staan of om oude gewoontes die vastgeroest en moeilijk te veranderen zijn. Enkele voorbeelden hiervan zijn: *“Door een directiewissel heeft het proces een tijdje stilgelegen.”*; *“Tijdens het veranderingsproces gaan oude gewoonten nog verder. Deze gaan soms in tegen de nieuwe mogelijkheden. Dit voelt als een belemmering.”*

Als laatste zijn sommige problemen van die aard dat ze wijzen op een **verschil in** iets. De twee grote antwoordvormen die hier voorkomen, zijn het verschil in tempo en het verschil in visie tussen betrokkenen. Bij het verschil in tempo wordt zowel verwezen naar het tempoverschil onder leerkrachten om te veranderen (o.a. *“Verschil in tempo waarin de medewerkers mee zijn in het verhaal.”*) als naar het verschil in tempo tussen het kernteam en de andere betrokkenen op school (o.a. *“Het is niet omdat een beleidsteam al verder staat in dit denkproces dat het hele team en ouders dit ook al doen.”*). Het verschil in visie tussen betrokkenen heeft betrekking op het niet op dezelfde golflengte zitten of het niet met de neuzen in dezelfde richting staan, bijvoorbeeld *“Niet alle leerkrachten helpen dit dragen.”* Of *“Verschil in visie tussen directies”*. Daarnaast wordt ook het verschil in vaardigheden en persoonlijkheden genoemd (o.a. *“Verschillen tussen persoonlijkheden en competenties van leerkrachten en leerkrachtenstijlen.”* Of *“Het feit dat niet iedere collega even veranderbereid is.”*).

De antwoorden in de vragenlijst tonen ook een verschil in de **inhoudelijke focus** van de onverwachte problemen. Een eerste soort problemen bevatten **praktische en organisatorische aspecten**.

- Een aantal problemen worden beschreven als het gebrek aan **middelen**. Een voorbeeld hiervan is: *“De beperkingen in de organisatie van de klasgroepen ten gevolge van beperkte middelen en het lestijdenpakket.”*
- Andere problemen hebben betrekking op het aspect **tijd**. Tijdsnood wordt het meest genoemd, bijvoorbeeld *“Dit proces vraagt veel tijd.”* Of *“Het invoeren van een nieuwe eerste graad zonder dat er echt tijd is om dit voor te bereiden en dus te organiseren.”*
- Het **regelgevend kader** wordt ook gelinkt aan praktische problemen, bijvoorbeeld: *“Hierbij komt nog eens dat de overheid wel wil veranderen, maar dat het personeelsstatuut nog van vorige eeuw is. Hoe kan men projectmatig werken als het toekennen van lesopdrachten hier niet is aan aangepast? Men wil een 21ste-eeuwse school, met de 20ste-eeuwse bureaucratie.”* Of *“Onmacht tegen regels die onnodig en overbodig veel (papier)werk vergen.”*
- Andere problemen hebben te maken met de **praktische organisatie en operationalisering**. Deze problemen hebben vaak een specifiek karakter binnen de verschillende veranderingsprocessen. Ze variëren dan ook erg. Bijvoorbeeld: *“Roosters die meer op elkaar dienden afgestemd te worden (maar wat dan met LO, LBV, Zwemmen,...).”* of *“Wat doen we met de planning: uitschrijven van een visie als je te horen krijgt dat uw school een totaal andere structuur gaat aanpakken?”*

Een tweede soort vaak beschreven problemen bevatten een **menselijke en/of relationele component**.

- Een eerste en grote groep van persoonlijke problemen heeft betrekking op **motivatie (het willen)**. Hierbij wordt weerstand het meest vernoemd. In 25 antwoorden komt dit expliciet naar voor, waarvan één keer bij leerlingen en 24 keer bij het leerkrachtenteam of een deel ervan. Termen die hierbij gebruikt worden zijn: *afhaken, persoonlijk bezwaar, geen voorstander zijn, protest, niet mee gaan, ongenoegen, tegenwind, scepsis, ...* De weerstand wordt soms heel algemeen beschreven (bijvoorbeeld *“De weerstand van sommige leerkrachten tegen de vernieuwde manier van werken.”*), maar soms ook meer specifiek bij de opstart van het proces (bijvoorbeeld *“Aanvankelijke weerstand bij enkele leerkrachten.”* Of *“Een eerste informatieve personeelsvergadering valt in slechte aarde. Leerkrachten staan zeer sceptisch tegenover de verandering.”*). Andere vormen van weerstand duiken op in een latere fase van het veranderingsproces en zijn gerelateerd aan het vertalen van de visie naar de concrete klaspraktijk (bijvoorbeeld *“De visie is wel afgeklopt maar niet door iedereen toegepast of eigen interpretatie.”* Of *“De weerstand bij het concreter maken van de visie.”*). Naast weerstand hebben ook andere antwoorden betrekking op het motivatieaspect. Het gaat onder andere om een te grote motivatie bij (sommigen) in het leerkrachtenteam (bijvoorbeeld *“Te grote acties willen opzetten”* of *“Drang naar perfectie vanaf dag 1: moeilijk om ruimte te creëren om te experimenteren ook te mislukken en ervan te leren.”*), een grote wil om oude gewoontes vast te houden (bijvoorbeeld *“Het feit dat niet iedere collega even veranderbereid is.”*), of algemene motivatie zoals *“durf om anders te kijken, te handelen”*.
- Een tweede en kleine groep van persoonlijke problemen hebben betrekking op **competenties en vaardigheden (het kunnen)**. Voorbeelden van antwoorden binnen deze categorie zijn: *“Voor sommige leerkrachten gaat het te snel omdat ze de inhoud niet voldoende snel kunnen verwerken. Leerkrachten staan open voor veranderen maar zien zichzelf wel eens als minderen omdat ze niet zo snel zijn als anderen.”*; *“De leerkrachten van het lager hadden wel wat moeite met alles omzetten in de 4 ervaringsituaties (ontmoeten, zelfstandig spelen, enz...).”*

- Een andere groep van persoonlijke problemen zijn gerelateerd aan de **persoonlijke en/of professionele identiteit** van betrokkenen (het durven). Dit komt 1 keer aan bod bij leerlingen (bijvoorbeeld: *“Veel leerlingen met een (zware) rugzak.”*) en ook 1 keer bij de directie (bijvoorbeeld: *“Directie die heel erg hard van zich afbeet omdat hij de 'controle' dreigde te verliezen.”*). Andere problemen raken aan de identiteit van leerkrachten, bijvoorbeeld *“Personeelsleden geraken in een ware identiteitscrisis. Was 15 à 20 jaar een bepaalde job doen dan waardeloos?”*.
- Sommige problemen hebben te maken met **samenwerking**. Hierbinnen wordt communicatie vaak als een probleem ervaren, het gebrek aan communicatie of de tegenstrijdigheid in communicatie (bijvoorbeeld *“We hadden tegenstrijdige info over het doel en de aanpak van het project.”*). Daarnaast hebben een aantal samenwerkingsproblemen te maken met de leidinggevende, bijvoorbeeld een wissel in directie of een gebrek aan vertrouwen. Een voorbeeld hiervan is: *“Nieuw directielid dat helemaal op het einde aangesteld wordt, niet vertrouwd met de opbouw van het traject, beïnvloedt heel sterk de dynamiek net voor de landing.”*. Er worden ook problemen beschreven die te maken hebben met een moeilijke samenwerking tussen leerkrachten, bijvoorbeeld *“Een iemand die plots niet wil samenwerken met anderen.”*; *“Ook al ken je elkaar door en door, het samenwerken in een klas is niet gemakkelijk omdat ieder zijn eigen manier, karakter, ... heeft. Ik heb ooit mijn klas afgegeven om de zorg op mij te nemen en nu werd ik opnieuw in een klas gezet van een collega om aan teamteaching te doen en dat was aanpassen voor allebei.”*
- Als laatste zijn er problemen die te maken hebben met **draagkracht**. Respondenten beschrijven dan de hoge werkdruk of het vele (extra) werk dat met het veranderingsproces gepaard gaat: *“Draagkracht versus draaglast.”*; *“Er is te veel extra administratief werk, waar leraars uren mee bezig zijn na de werkuren.”*; *“Alle onzekerheden zorgen er voor dat de positieve energie verdwijnt.”*

Bijlage 8: Achtergrondinformatie deelnemers casestudy

Diversiteit in de deelnemende scholen

Criterium	Variatie in de tien geselecteerde scholen
Onderwijsniveau	Volwassenen onderwijs (1), secundair onderwijs (3), buitengewoon secundair onderwijs (1), basisonderwijs (3), buitengewoon basisonderwijs (1), kleuteronderwijs (1).
Onderwijsnet	GO! (3), OVSG (3), VSKO (3), Niet van toepassing (1).
Ligging van de school	Antwerpen (2), Limburg (1), Oost-Vlaanderen (3), Vlaams-Brabant (2), West-Vlaanderen (2).
Grootte van de school	< 150 leerlingen (1), 150-300 leerlingen (4), 300-700 leerlingen (3), >700 leerlingen (2).
Start van het veranderingsproces	Minder dan 1 jaar (1), tussen 1 en 3 jaar (5), meer dan 3 jaar (4).
Ondersteuning door	Flanders Synergy (4), PBD (2), PBD + Hogeschool/Unief (1), geen ondersteuning (3).
Variatie in de veranderingsprocessen	We zochten over de 10 scholen heen naar een mooie spreiding van eerder positieve, neutrale tot eerder negatieve ervaringen met en gevolgen van het veranderingsproces op basis van de vragenlijst. We streefden ook naar een mooie spreiding van cases in de mate waarin eerder harde of eerder zachte S'n (7 S-model, McKinsey, 1980) een belangrijke rol hadden gespeeld in het veranderingsproces.

Diversiteit in de deelnemende onderwijsprofessionals

De individuele deelnemers werden per school in overleg bepaald in functie van een zo groot mogelijke variatie aan respondenten. In totaal werden **124 verschillende respondenten** bereikt. We hadden 10 **verkennende gesprekken**, 62 **individuele interviews** en **11 focusgroepen**. Een beperkt aantal mensen spraken we twee keer, bv. zowel in een individueel interview als in een focusgroep.

	Verkennend gesprek	Individuele interviews	Focusgroepen
School 1	1 deelnemer	4 deelnemers	6 deelnemers
School 2	2 deelnemers	8 deelnemers	7 deelnemers
School 3	2 deelnemers	6 deelnemers	5 deelnemers
School 4	4 deelnemers	5 deelnemers	10 deelnemers over 2 focusgroepen
School 5	3 deelnemers	6 deelnemers	7 deelnemers
School 6	1 deelnemer	7 deelnemers	7 deelnemers

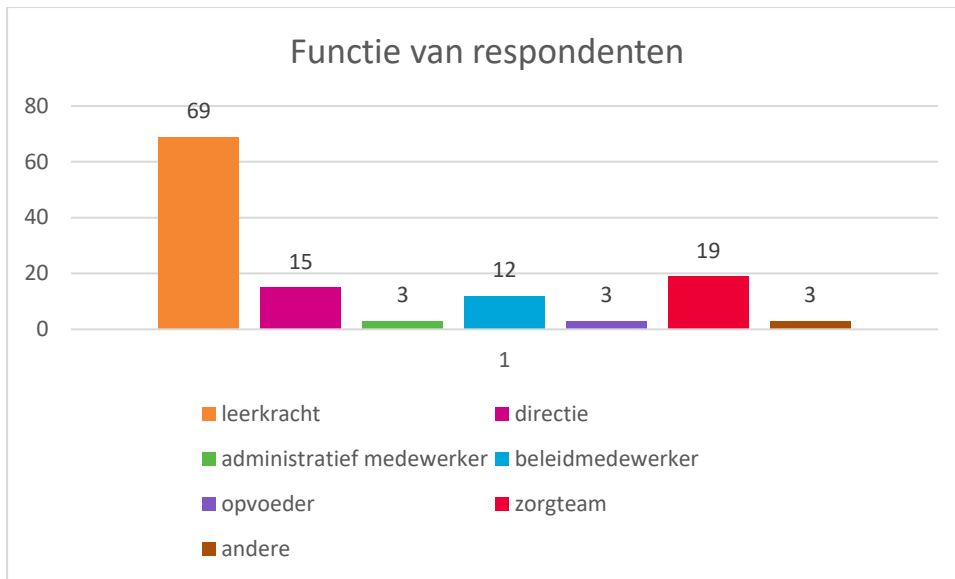
School 7	1 deelnemer	7 deelnemers	2 deelnemers
School 8	1 deelnemer	6 deelnemers	8 deelnemers
School 9	1 deelnemer	7 deelnemers	5 deelnemers
School 10	1 deelnemer	6 deelnemers	5 deelnemers

Er werden mensen bereikt met verschillende functies en rollen, verschillende leeftijden, verschillende jaren ervaring in onderwijs en in hun huidige (functie op) school. Er werden mensen bereikt met diverse opleidingsniveaus: bachelors, masters, graduatens, regenten, licentiaten, banaba's, postgraduatens, ... Respondenten hadden ook verschillende achtergronden, bijvoorbeeld onderwijskunde, pedagogiek, wiskunde, biologie, chemie, kunstonderwijs, automechanica, logopedie, kinesitherapie enzovoort. Ook voorgaande werkervaringen waren divers, onder andere zelfstandige praktijk, internaat, GON-begeleider, horeca, treinbestuurder, kinderopvang, journalist, verpleegkundige, ...

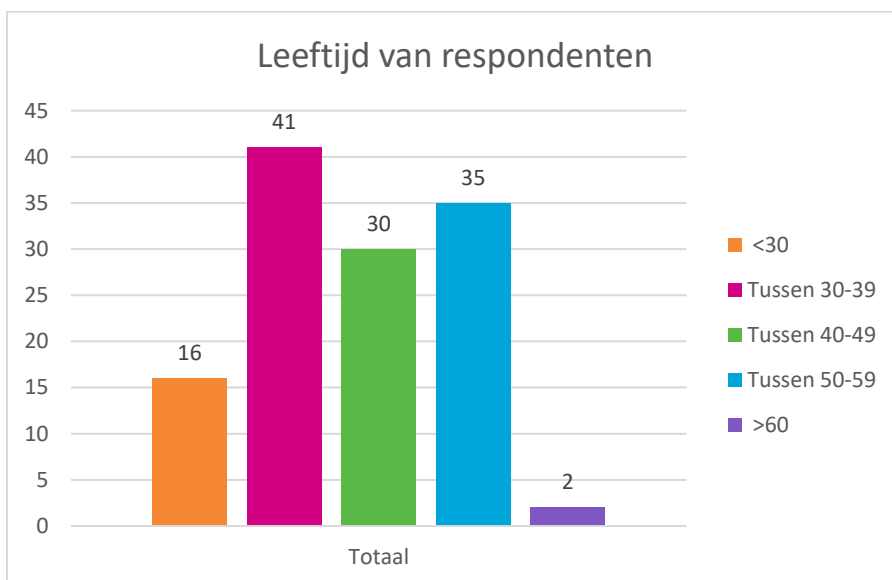
In de cases werden geen begeleiders (pedagogisch begeleiders, coaches van Flanders Synergie, ...) als respondenten betrokken. Op elke school werd gevraagd om met mensen te spreken die het proces ondersteund hebben ("iedereen die van dichtbij of van verder betrokken was"). In een aantal cases hebben deze ondersteuners een belangrijke rol gespeeld maar waren ze op het moment van de case study niet meer te bereiken omdat de begeleiding gestopt was. In een aantal andere cases hebben deze geen rol gespeeld of werd de begeleiding niet relevant ervaren, waardoor deze ondersteuners ook niet als respondenten werden voorgedragen. In 1 school werd de pedagogisch begeleider als respondent aangeleverd maar die was op het moment van de onderzoeksdag van job veranderd. Binnen het tijdsbestek van deze deelstudie kon die persoon niet meer bevestigd worden, maar werd de keuze gemaakt om deel uit te maken van het vervolgonderzoek.

Onderstaande grafieken tonen aan dat een **diverse groep onderwijsprofessionals als respondenten** werd bereikt in het onderzoek.

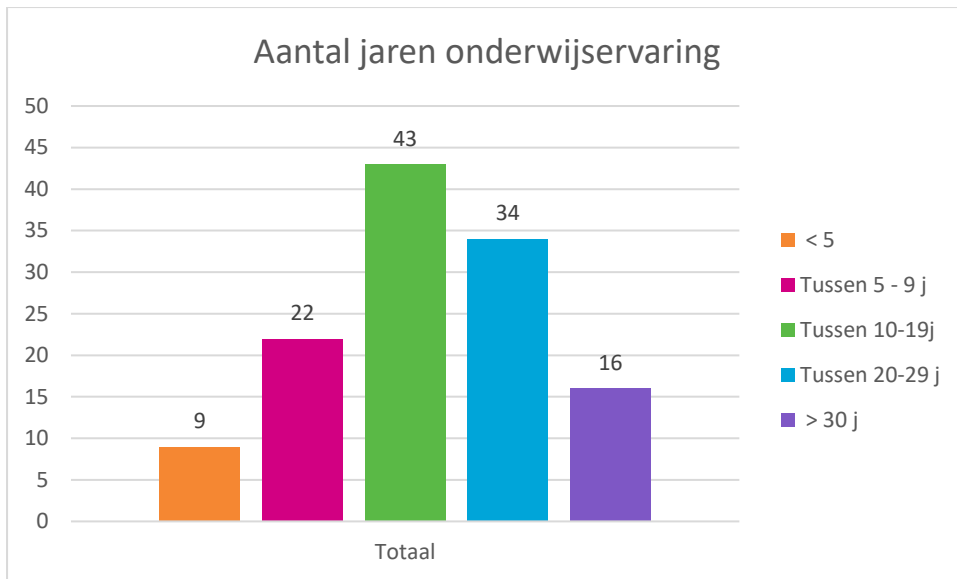
Verschiedene mensen combineren meerdere functies, dan werd enkel hun 'hoofdfunctie' in rekening gebracht in onderstaande frequentietabel. De meerderheid van onze respondenten zijn leerkrachten (n = 69). Onder de 15 schoolleiders vallen zowel directies, adjunctdirecteuren als algemene directieleden. We spraken met 3 administratief medewerkers en 3 opvoeders. Beleidsmedewerkers is een cluster van beleidsondersteuners, graadscoördinatoren, teamcoördinatoren, coördinatoren van ondersteuningsnetwerken, preventie-adviseurs en technisch adviseur coördinatoren (n = 12). Onder medewerkers zorg/ lln begeleiders begrijpen we zorgcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, zorgleerkrachten en orthopedagogen (n = 19). Tot slot voorzien we een 'andere' categorie met daarin een ondersteuner, een lid van de raad van bestuur en een kinesist (n = 3).



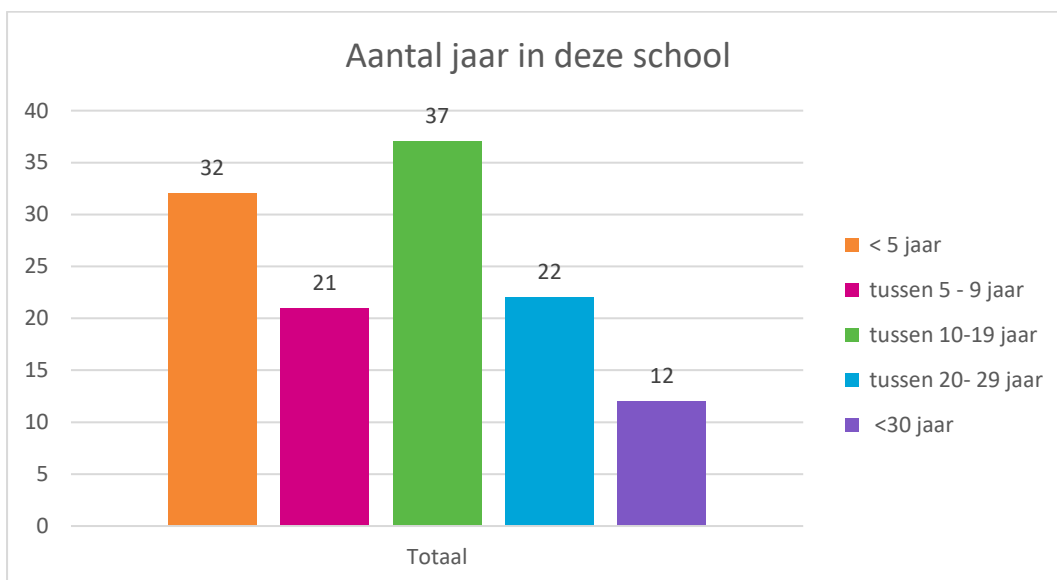
Figuur 23. Leeftijd van respondenten



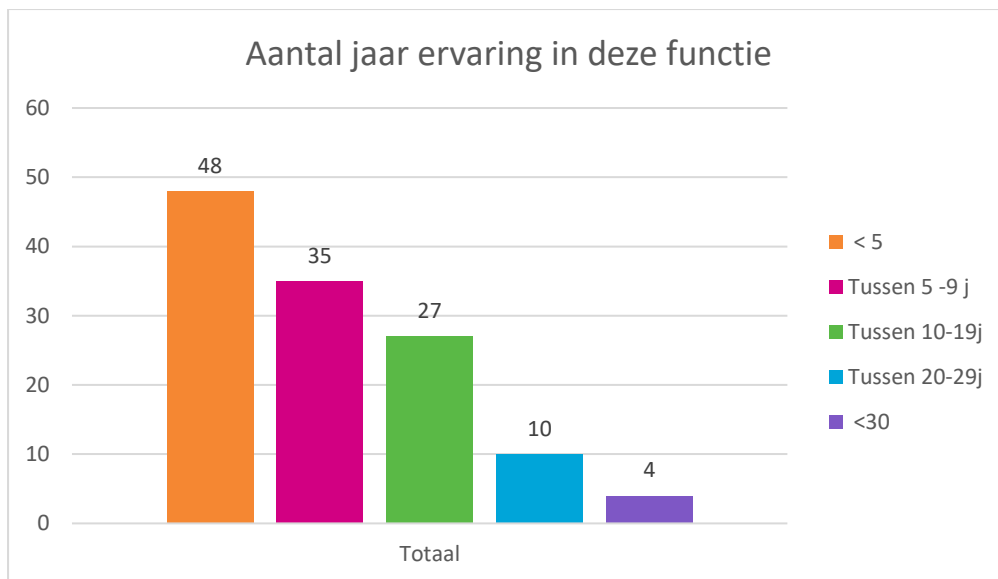
Figuur 24. Aantal jaren onderriservaring



Figuur 25. Aantal jaar ervaring in huidige school



Figuur 26. Aantal jaar werkzaam in deze school



Figuur 27. Aantal jaar ervaring in huidige functie

Bijlage 9: Gedetailleerde onderzoeksanpak casestudy

De onderzoeksanpak van de case study werd grondig voorbereid in relatie tot de onderzoeksvragen en de literatuurstudie. De dataverzameling gebeurde daarna in de tien scholen op een gelijkaardige manier.

Ontwerp onderzoeksinstrumentarium

Tijdens een voorbereidingsfase, werden diverse onderzoeksinstrumenten ontwikkeld om gericht data te verzamelen in antwoord op de gestelde onderzoeksvragen.

Allereerst werden **informatiebrieven** opgemaakt om schoolteams gericht te informeren over het doel en opzet van het onderzoek.

Er werd een **toestemmingsformulier** (informed consent) opgemaakt en een document om kenmerkende gegevens van de deelnemers te bevragen.

Daarnaast werden **gespreksleidraden** ontwikkeld voor de verkennende gesprekken, de individuele interviews en de focusgesprekken. Deze leidraden werden ontwikkeld op basis van de onderzoeksvragen en de referentiekaders rond werkbaar werk en de 7S'en (zie hierboven). Daarnaast werd een literatuurstudie verricht naar gelijkaardige onderzoeken (zie inleiding en bijlage 1. Opbouw van de vragenlijst) en werden van daaruit relevante vragen gefilterd in link met de eigen onderzoeksvragen. Die werden daarna geclusterd in drie grote topics: de impact van de verandering op de beleving van werkbaar werk, de belemmerende factoren in relatie tot werkbaar werk en de bevorderende factoren in dit proces. Deze kernvragen werden aangevuld met een opwarmer en een afsluitende vraag om de gesprekken in een aangename sfeer en in een vertrouwelijke relatie te kunnen voeren. Daarnaast werden diverse optionele vragen geformuleerd voor de onderzoekers om door te vragen indien respondenten te weinig diepgaand of te weinig breed (in relatie tot de 7S'en) antwoorden. Deze vragen waren gebaseerd op literatuurstudie. Als laatste werden ook verschillende methodieken ontwikkeld om de vragen kracht bij te zetten door visualisatie, bijvoorbeeld een historielijn, foto's die 'ik en de verandering' verbeelden, 'pluimen uitdelen', 'geld inzetten', ...

De verschillende gespreksleidraden en bijhorende methodieken, zowel voor de individuele als groeps gesprekken, werden **uitgetest** bij onderwijsprofessionals. Op basis van die proefervaringen werden het onderzoeksinstrumentarium op punt gezet en werden de gesprekken getimed.

Als laatste werd ook een **onderzoeksmenu** samengesteld met een overzicht van alle onderzoeksacties binnen een case study. Hiermee konden we samen met de geselecteerde scholen op een heldere manier de onderzoeksdag invulling geven.

Voorbereiding op school

In een **verkennend gesprek** werd informatie verzameld over de school, het schoolteam en het veranderingsproces. Het verkennend gesprek gebeurde aan de hand van een topiclijst met vragen die voorbereid waren om de school en de verandering in kaart te brengen. Daarnaast werd vooraf de schoolwebsite grondig bekeken door een onderzoeker om van daaruit reeds gerichte vragen te kunnen stellen over de verandering. Een verkennend gesprek duurde ongeveer 1.5 uur en werd telkens door twee onderzoekers samen (behalve in 2 cases) gevoerd. Van elk gesprek werd een

opname gemaakt en tegelijk live verslag genomen door één van de onderzoekers. Afsluitend werd de onderzoeksdag concreet gepland en ingevuld. Deze verkennende gesprekken gingen door tussen 18 maart 2019 en 19 augustus 2019.

Er werd samen bepaald wie de **relevante betrokkenen** bij het veranderingsproces waren om deelnemers voor de onderzoeksdag te bepalen (*onderzoeksprincipe: multi-perspectief*). Er werd gestreefd naar een diversiteit van respondenten op vlak van: aantal jaren onderwijservaring, aantal jaar ervaring in de school, een vertegenwoordiging van alle functies en rollen, ‘graden’, onderwijsniveaus of vakgebieden en zowel trekkers van het veranderingsproces, stille supporters, ijverige mee-werkers als expliciete tegenstanders. Waar relevant werd ook bevraagd of externe begeleiders of coaches betrokken konden worden.

Op basis van het verkennend gesprek werd een beeld-samenvatting van de belangrijkste feiten van het veranderingsproces opgemaakt (“De verandering in 1 oogopslag”) als voorbereiding voor elke onderzoeksdag. Die samenvatting omvat gegevens over de aanleiding en het initiatief voor de verandering, het veranderdoel, het team of deelteam dat actief werkt aan de verandering, al dan niet met externe begeleiding. Vanuit die samenvattende oogopslag kon er in onze gesprekken sneller en gemakkelijker gefocust worden op de beleving van veranderingsprocessen op vlak van werkbaar werk. We bezorgden de deelnemers van de onderzoeksdag ter geruststelling vooraf via mail een overzicht van de grote vragen, maar vroegen geen voorbereiding op het gesprek.

Onderzoeksdag op school

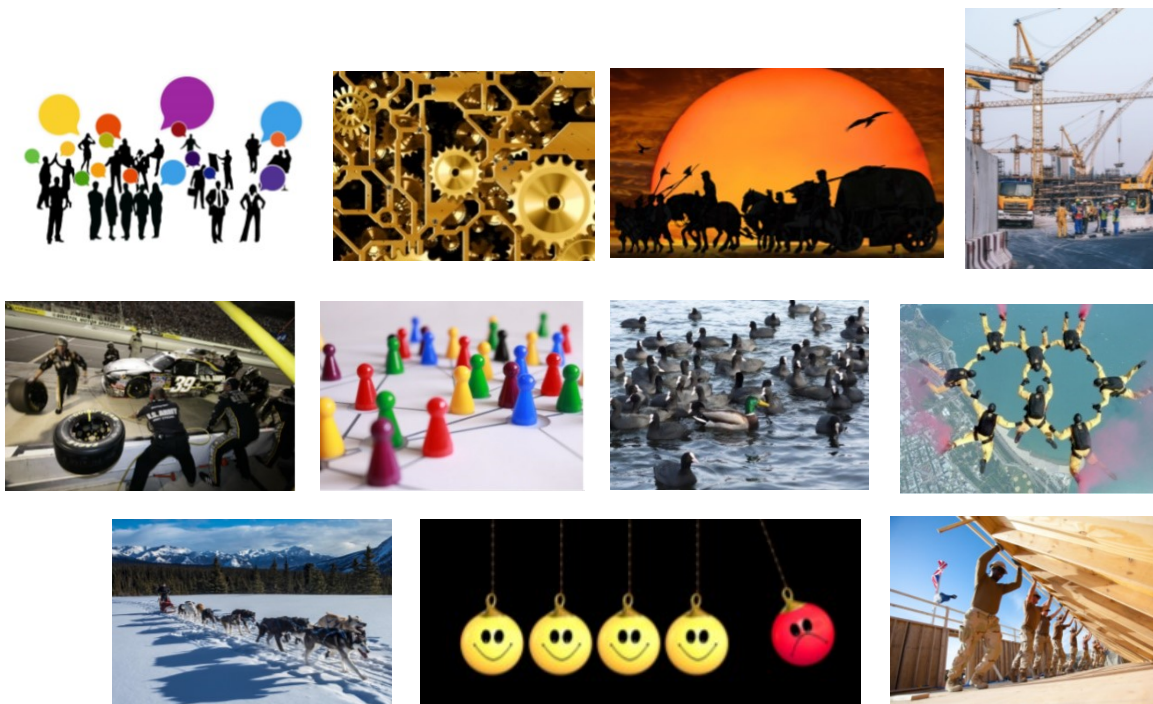
Op elk van de tien scholen werd het onderzoek uitgevoerd op een **volledige onderzoeksdag**, volgens de principes van guerrilla-onderzoek (Verdonschot, de Jong, & van Rooij, 2006). Door op 1 dag per school alle data te verzamelen, was deelname aan het onderzoek haalbaar (*onderzoeksprincipe: werkbaar*) en konden zoveel mogelijk actoren (leraren, schoolleiding, administratief personeel, ondersteuners, ...) bij het onderzoek betrokken worden. Het voordeel is dat er vanuit veel perspectieven (*onderzoeksprincipe multi-perspectief*) antwoorden verzameld werden en ook konden gevalideerd worden op 1 dag. Daarnaast werden mensen ook in hun eigen werkcontext aangesproken, waardoor sneller tot de kern werd gekomen. Het onderzoek ging op deze manier ook veel meer leven in de betrokken organisaties (*onderzoeksprincipe: gedragen*). In overleg met de school werd er soms voor gekozen om de onderzoeksdag op te splitsen in twee halve dagdelen, en dan werd de school twee keer bezocht door het onderzoeksteam. De onderzoeksdagen gingen door tussen 30 april 2019 en 1 oktober 2019.

Elke onderzoeksdag werd uitgevoerd door **twee onderzoekers** zodat gesprekken parallel konden gevoerd worden en er tussenin overleg kon plaats vinden om meteen te reflecteren en analyseren op de verkregen data. De onderzoeksdag bestond uit een reeks gesprekken: individuele interviews (tussen 4 en 8) van ongeveer 1 uur en 1 of 2 focusgroep (met 2 tot 9 deelnemers) van ongeveer 2 uur. Afhankelijk van de grootte van het schoolteam werden er meer of minder gesprekken ingepland. Elk gesprek werd met toestemming van de deelnemers opgenomen. De individuele interviews gebeurden door 1 onderzoeker. De focusgroep werd begeleid door twee onderzoekers samen: één onderzoeker als moderator en één onderzoeker als live verslagnemer. Tijdens de focusgroepen

werd de interactie tussen de deelnemers als meerwaarde benut om diepgang en breedte in de dataverzameling te realiseren (*onderzoeksprincipe: participatief*).

Eerst kreeg elke deelnemer **inleidende informatie over het onderzoek** en ondertekende een **toestemmingsformulier**. Daaropvolgend kenden de gesprekken, zowel de interviews als de focusgroepen, een gelijkaardige **6-ledige structuur** in functie van dataverzameling:

1. Bij de start werd na een persoonlijke kennismaking het **veranderingsproces geschetst** aan de hand van het document 'de verandering in één oogopslag'. Op die manier kon vanuit de onderzoekers meteen gedeeld worden wat ze reeds wisten over de school en de objectieve gegevens over het veranderingsproces. Dat maakte het mogelijk om in de gesprekken zelf meteen snel te focussen op werkbaar werk en de persoonlijke ervaringen en belevingen. Daardoor voelden de respondenten ook dat ze bij de start niet de school en/of de verandering moesten toelichten en kon toch gegarandeerd worden dat gesprekken met beperkte tijd (*onderzoeksprincipe: werkbaar*) voldoende data konden opleveren met betrekking tot de onderzoeksvragen.
2. Daarna werd als **opwarmer** gevraagd aan de deelnemers hoe zij hun team en zichzelf tijdens de verandering zagen. Daarvoor konden ze een (of meerdere) beeld(en) kiezen uit een reeks foto's en daarna toelichten. Dat gebeurde individueel door elke deelnemer, maar in de focusgroepen was er hierover ook dialoog mogelijk met elkaar. Deze opwarmer maakte het mogelijk om samen in het gesprek te komen.



Figuur 28. Voorbeelden van beelden 'mijn team en ikzelf in de verandering'

3. Snel daarna werd in het gesprek een omschrijving van werkbaar werk aangeboden, gebaseerd op de vier werkbaarheidsindicatoren (Bourdeaud'hui et al., 2004; SERV, 2018). Deze omschrijving werd geïntroduceerd als een definitie om richting te geven aan het ruime

concept van ‘werkbaar werk’ maar werd ook benoemd als een voorlopige omschrijving die doorheen de gesprekken met onderwijsprofessionals verder afgetoetst en geconcretiseerd zou worden.

Beschrijving werkbaar werk (SERV, 2018, p.4)



Figuur 29. Omschrijving werkbaar werk (SERV, 2018, p.4)

Daaropvolgend werden de deelnemers gevraagd om met deze omschrijving van werkbaar werk te focussen op de verandering in hun school. Op die manier kon bekeken worden wat de impact van de verandering was op de beleving en ervaring van werkbaar werk. In de individuele gesprekken gebeurde dit aan de hand van een historielijn (Tjepkema, Verheijen, & Kabalt, 2016), waarbij op de horizontale as verschillende ankermomenten uit de loopbaan van de persoon en uit het veranderingsproces werden gezet, en op de verticale as werkbaar werk. Daarna werd een lijn of curve getekend van werkbaar werk doorheen de tijd (tijdens de loopbaan en tijdens de verandering). In de focusgroep gebeurde dit door een “voor – tijdens – na” afbeelding waarbij in groep besproken werd hoe werkbaar werk werd beleefd voor, tijdens en (eventueel) na het veranderingsproces. Er werd gefocust op hoogtepunten en dieptepunten, momenten van vooruitgang en stilstand of achteruitgang.

- Als vierde onderdeel van de gesprekken, werd bevestigd wat er gemist werd en (nog meer) had kunnen helpen tijdens het veranderingsproces om werkbaar werk te realiseren (*onderzoeksprincipe: ontwikkelingsgericht*). De hoogte- en dieptepunten die besproken werden in het vorige onderdeel waren hier ook helpend om tot concrete voorbeelden te komen (*Wat maakte dat zo'n punt werd bereikt? Wat maakte dat dit punt werd omgebogen? ...*). Hierbij werden ook de risicofactoren bij werkbaar werk geïntroduceerd aan de hand van kaartjes met omschrijvingen en voorbeelden: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning van de leiding en arbeidsomstandigheden (Bourdeaud'hui et al., 2004).



Figuur 30. Risicofactoren werkbaar werk (Bourdeaud'hui et al., 2004)

In de focusgroep werden deze elementen collectief geïnterviewd en werd afgesloten met de vraag om geld in te zetten op wat het meest had kunnen helpen. Elke deelnemer kreeg een bedrag en kon uit de rijkdom aan ideeën die door de groep geopperd werden, een keuze maken uit die elementen die het meest zouden hebben bijgedragen. Op die manier werd reliëf gecreëerd in de data en werd zicht gekregen op de meest doorslaggevende factoren.

5. Tijdens het vijfde deel van het gesprek werd bevraagd welke factoren een positieve bijdrage hadden tijdens het veranderingsproces in functie van werkbaar werk. Er konden figuurlijke pluimen uitgedeeld worden. Op die manier kon elk gesprek op een waarderende manier afgerond worden (*onderzoeksprincipe: waarderend*). De risico-indicatoren die eerder aan het gesprek toegevoegd waren, werden ook hier benut.
6. Het gesprek eindigde met een open vraag naar wat nog belangrijke informatie is om mee te nemen (gelinkt aan de onderzoeksvragen) en met een reflectie op het gesprek. Er werd nogmaals toegelicht wat er met de verkregen informatie zou gebeuren en wat vervolgstappen in het onderzoek zijn.

Tijdens de focusgroepen en interviews werd steeds gepeild naar de subjectieve beleving van de respondenten, wat door ons onderzoeksinstrumentarium ook werd uitgelokt. Er werd voldoende diepgang gecreëerd door voldoende voorbeelden te vragen en uit te diepen. Daarnaast werd ook voldoende ruime informatie bevraagd door te vragen naar reacties van andere teamleden, effecten op schoolniveau, en ook structurele condities te bevragen.

Elke onderzoeksdag eindigde met een korte **terugkoppeling** van de verzamelde onderzoeksdata naar alle geïnteresseerden uit de school. De onderzoekers analyseerden hiervoor de verzamelde data tussen de gesprekken door, in korte reflectiemomenten en brachten dit samen in een PowerPoint. Deze werd voorgesteld tijdens een korte valideringsbijeenkomst waar de vraag naar reflectie en feedback expliciet gesteld werd (*onderzoeksprincipe: participatief*). Deze toets garandeerde op die manier dat de onderzoeksdag met valide data kon afgesloten worden, maar had tegelijk ook het doel om de school te waarderen voor hun tijd en inbreng in het onderzoek (*onderzoeksprincipe: waarderend*). Voor de school zelf had dit moment dan ook een belangrijke waarde. Respondenten konden meteen na afloop horen wat er aan informatie uit hun gesprekken door de onderzoekers werd gefilterd, waardoor ze zich beluisterd voelden en er voor hen geen opvolging meer was nadien. Het is immers niet realistisch te verwachten dat respondenten nadien ellenlange verslagen nalezen (*onderzoeksprincipe: werkbaar*). Daarnaast konden ook onderwijsprofessionals die tijdens de onderzoeksdag niet bevraagd werden, beluisteren wat er in het onderzoek aan bod was gekomen en tegelijk ook nog hun stem laten horen (*onderzoeksprincipe: gedragen*). Voor het schoolteam was dit een moment om nog bijkomende antwoorden te geven, om onze terugkoppeling te bevestigen of te ontkrachten. De terugkoppeling biedt het schoolteam ook de gelegenheid om eventueel bepaalde aandachtspunten uit het onderzoek 'te borgen' om later aan te pakken en om als team deze onderzoeksdag samen af te sluiten (*onderzoeksprincipe: ontwikkelingsgericht*).

Bijlage 10: Codestructuur op basis van literatuurstudie en data-analyse

OVERZICHT CODESTRUCTUUR EN RESULTATEN, GEBASEERD OP LITERATUURSTUDIE EN DATA-ANALYSE

ELEMENTEN IN DE REALISATIE VAN VERANDERINGSPROCESSEN

- o Aanleiding en verandernood
- o Veranderdoel
- o Betrokkenen
 - Initiatiefnemers
 - Schoolleiding
 - Kernteam
 - Veranderingsactoren en -belanghebbenden
 - Externe begeleiders of kritische vrienden
- o Processen van verandering met actie en reflectie

INDICATOREN VOOR DE IMPACT VAN VERANDERINGSPROCESSEN OP WERKBAARHEID

- o Stress- en energiebalans
- o Betrokkenheid en motivatie
- o Leermogelijkheden
- o Balans werk-privé
- o Betekenis voor het leren van leerlingen

BEVORDERENDE EN BELEMMERENDE FACTOREN VOOR WERKBAAR WERK IN VERANDERINGSPROCESSEN

CONTEXTFACTOREN

- o Persoonlijk
- o Organisatie (tijd-middelen-infrastructuur)
- o Maatschappelijk

STUREN

- Jezelf aansturen, mee aansturen, en aangestuurd worden
- Participatie en inspraak
- Verantwoordelijkheid en autonomie
- Beslissen en begrenzen
- Duidelijkheid

STEUNEN

- Jezelf steunen, anderen steunen, gesteund worden
- Inhoudelijke steun en inspiratie
- Emotionele en sociale steun
- Open communicatie: feedback, waardering en erkenning

UITDAGEN

- o Doelgericht uitdagen
- o Stapsgewijs uitdagen
- o Doordacht uitdagen
- o Samen de uitdaging aangaan

BORGEN

- o Vaststellen wat (al) goed gaat
- o Verandering verankeren
- o Successen ervaren en vieren

Samenwerken in een organisatie

Dynamische ontwikkelingen in onderwijs

Bijlage 11: Codestructuur onderbouwd vanuit de literatuur

- A) Een eerste overkoepelende code verzamelt data die te maken hebben met **contextgegevens**:
- 1) persoonsgebonden situaties en context
 - 2) beschikbare ruimte, tijd en middelen in de schoolcontext
 - 3) maatschappelijke factoren die een druk uitoefenen.

Deze drie groepen van factoren beïnvloeden de werkbaarheid tijdens veranderingsprocessen maar hebben als gemeenschappelijke noemer dat ze niet altijd onmiddellijk te beïnvloeden zijn. Het gaat om persoonsgebonden, context gebonden en maatschappij gebonden elementen die ontstaan los van de verandering maar die de verandering en de werkbaarheid wel degelijk beïnvloeden. Deze elementen worden door de respondenten stevast genoemd als aspect van werkbaar veranderen, wat maakt dat we het belang ervan niet kunnen negeren. Ze zijn een vaak onverwacht of onvoorspelbaar gegeven om rekening mee te houden.

B) Een tweede overkoepelende code uit situeert zich rond data aangaande **samenwerken in een arbeidsorganisatie**. Deze categorie werd opgebouwd vanuit een reeks data die te maken hebben met enerzijds ‘sturen’ en anderzijds ‘steunen’ van, voor en door individuen, teams en de organisatie. Vanuit de inductieve data-analyse komt aan bod dat verschillende data linken met de twee grote categorieën van sturen en steunen. Respondenten vernoemen **‘sturen en steunen’** als twee polen van een zelfde balans. Respondenten geven aan dat ze voor een werkbaar verandering verlangen of zoeken naar een evenwicht in die balans. Dit is een eigen toevoeging vanuit de dataset.

De **balans van ‘sturen en steunen’** (overkoepelende code) werd in volgende subcodes onderverdeeld:

STUREN:

- Een eerste subcode onder ‘sturen’ bevat alle data rond sturen op **verschillende niveau’s en verschillende vormen**: jezelf aansturen en aangestuurd worden, anderen (mee) aansturen en aangestuurd worden. Respondenten verwijzen naar het belang van sturen zowel in de actieve als de passieve vorm. We kunnen dit o.a. linken aan wat vanuit de literatuurstudie gedetecteerd werd als leiderschap op verschillende niveau’s (oa Stouten, Rousseau & De Cremer, 2018; Verschuren, 2010).
- Een tweede subcode onder ‘sturen’ bevat alle data die verwijzen naar de invloed van **participatie en inspraak**. Respondenten verwijzen naar het belang van betrokkenheid in de voorbereiding of de uitvoering van de verandering of de ervaring van invloed in een bepaald domein van de verandering. Dit ligt in de lijn van de literatuurstudie die het belang van participatie bevestigt in link met veranderbereidheid en eigenaarschap (oa Daly et al, 2010; Eby et al., 2000; März et al, 2017).
- Een derde subcode onder ‘sturen’ bevat alle data die verwijzen naar het belang van **verantwoordelijkheid en autonomie**. Het gaat hierbij om de ervaring van zelfstandigheid en zeggenschap over verschillende aspecten van professionaliteit en beroepsinvulling als randvoorwaarde van een werkbaar verandering. Door Biesta (2013) wordt dit ook wel professionele ruimte genoemd. In de literatuurstudie werd het belang van autonomie gelinkt aan het kunnen controleren van de eigen werkomstandigheden, zowel voor leerkrachten als directies, in relatie tot jobvoldoening (oa Koustelious, Karabatzaki, &

Kouisteliou, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2011; 2014), energiebron (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006) en het kunnen ervaren van leermogelijkheden in de job (Bourdeaud'hui, Janssens, Vanderhaeghe, 2017).

- Een vierde subcode onder 'sturen' bevat alle data die refereren naar het belang van **beslissen en begrenzen**. Hiermee verwijzen respondenten naar het belang van mededelingen en communicatie over wat/hoe iets is beslist, ook het durven afbakenen in prioriteiten en acties valt onder deze categorie. In de literatuurstudie kwam dit aan bod bij het belang van effectief leiderschap om een verandering te leiden en implementeren (oa Schollaert, 2007; Stouten et al., 2018).
- **Duidelijkheid** is een laatste subcode onder 'sturen' en die verwijst naar alle data die te maken hebben met de wens/nood aan helderheid en inzichtelijkheid tijdens het veranderingsproces. In de literatuur wordt dit onder andere aangeraakt bij eerlijkheid en rechtvaardigheid als een ondersteunende conditie voor verandering (Stouten et al., 2018), en wordt dit gelinkt aan aanvaarding en betrokkenheid in de verandering (oa Melkoniane et al., 2011)

STEUNEN:

- Een eerste subcode onder 'steunen' ontstond vanuit de data met betrekking tot **steunen op verschillende niveau's en in verschillende vormen**, naar analogie met 'sturen': zowel in de actieve als de passieve vorm van (je)zelf steunen, steunen van anderen en ondersteund (kunnen/willen) worden.
 - In de literatuur wordt dit an sich niet als indeling benoemd maar we vinden er wel bevestiging in het belang van professionele netwerken en sociale relaties die al dan niet ondersteunend zijn voor verandering en/of werkbaarheid (oa Ehlen et al. 2015; Skaalvic & Skaalvic, 2009, 2011).
- Een tweede subcode bij 'steunen' gaat over **inhoudelijke steun en inspiratie** waarbij de klemtoon ligt op het verwerven van de nodige competenties, inzichten en/of kennis in onderlinge relatie met elkaar om de verandering te kunnen doorvoeren.
 - De literatuurstudie resulteerde op dit vlak in een beschrijving van het belang van zowel individueel als collectief leren, en sociale interacties, bij veranderingsprocessen (oa De Smet, Ruys & Frijns, 2019; März et al., 2017; Schollaert, 2007).
- Een derde subcode bij 'steunen' kreeg de naam: **emotionele en sociale steun** en verwijst naar alle data over het belang van sociale steun.
 - Ook in de literatuurstudie werd dit aspect in veel bronnen bevestigd als energiebron (Bal, Bakker & Kallenberg, 2006) of bron van welbevinden (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018; Skaalvic & Skaalvic, 2009) maar ook als belangrijke beïnvloedende factor voor duurzame veranderingen (oa. Daly, Moolenaar, Bolivar & Burke, 2010; März, Gaikhorst, Mioch, Weijers & Geijsel, 2017; Regtering & van den Broek, 2011).
- Een vierde subcode bij 'steunen' verwijst naar data die het belang van zowel feedback als waardering en erkenning onderstrepen. We voegden dit samen onder de subcode **open communicatie: feedback, waardering en erkenning** in lijn met hoe Clement (2018) beide

elementen ‘waarderen’ en ‘betrokken confronteren’ als een samenhangende kracht in communicatie beschouwt.

- In de literatuurstudie kwam dit aan bod in link met eerlijkheid (Stouten et al., 2018) en feedback op de prestaties als buffer tegen werkstress in het Job Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2013).

C) Een derde overkoepelende omvat een dataset die te maken heeft met **dynamische ontwikkelingen in onderwijs**. Daarbij verwijzen respondenten naar diverse aspecten van ‘UITDAGEN’ en ‘BORGEN’ die ertoe bijdragen dat een verandering als werkbaar wordt ervaren. Analoog aan de balans binnen het samenwerken in een organisatie, toonde de data-analyse binnen deze categorie dynamische ontwikkelingen in het onderwijs, dat respondenten belang hechten aan **de balans tussen uitdagen en borgen**. Voor een werkbare verandering is het voor hen wenselijk/noodzakelijk dat er zowel aandacht is voor uitdagen als voor borgen om de ontwikkelingen in onderwijs samen aan te pakken.

Ook deze overkoepelende code werd onderverdeeld in subcodes:

UITDAGEN:

- Een eerste subcode onder ‘uitdagen’ werd genoemd als **‘doelgericht uitdagen’**: ze bevat alle data die verwijzen naar het belang van een helder doel.
 - Het belang van een sterke visie en daarbijhorende doelen wordt ook in de literatuur gelinkt aan veranderbereidheid en succesvolle verandering (oa Derksen, de Caluwé, Rupert & Simons, 2014; Stouten et al. (2018), Van Acker en Demaertelaere, 2014).
- Het uitvoeren van de uitdaging in verschillende stappen of fasen is een tweede subcode **‘stapsgewijs uitdagen’**.
 - Dit ligt in de lijn van wat in de literatuur benoemd wordt als het aanpakken van veranderingen met (meerdere) geschikte interventies die kunnen uitgetest worden (oa Dutton, Ashford, O’Neill, & Lawrence, 2001; Stouten et al., 2018).
- De derde subcode onder ‘UITDAGEN’ is: **‘doordacht uitdagen’** verwijst naar aspecten van weloverwogen en onderbouwd te werk gaan. De data verwijzen naar werken volgens een goed doordacht plan van aanpak.
 - In de literatuurstudie wordt dit bevestigd in link met het rekening houden met veranderingsprocessen uit het verleden en daarop verder bouwen (oa. Bordia et al., 2011; Kelchtermans, 2018) of het belang van evidence-based interventies voor verandering (Stouten et al., 2018).
- Een laatste subcode onder ‘UITDAGEN’ is **‘samen de uitdaging aangaan’** en verwijst naar het collectieve element van samen werken en samen leren gedurende veranderingstrajecten.
 - In de literatuur wordt het collectief leren in relatie tot succesvolle verandering ook door Edwards (2012) en März en collega’s (2017) beschreven.

BORGEN:

- De subcode **‘vastellen wat (al) goed gaat’** verwijst naar alle data die verband houden met het belang van vaststellen wat goed gaat tijdens de verandering of behouden wat al goed ging voor de verandering.
 - Wiedner en collega’s (2017) bevestigen dit in relatie tot het belang van regelmatig evalueren zodat er zicht is op wat al goed loopt en wat nog voor verbetering vatbaar is.
- Een tweede subcode onder ‘BORGEN’ is **‘de verandering verankeren’**. Deze data hebben te maken met het implementeren van de verandering zodat deze duurzaam is in de tijd en in de praktijk.
 - Vanuit de literatuur wordt het belang van duurzame integratie in systemen, procedures en cultuur (oa Kim et al., 2011; Stouten et al., 2018) bevestigd.
- De laatste subcode onder ‘BORGEN’ is: **‘successen ervaren en vieren’**. In de data tekent zich dit af als belangrijk element in relatie tot het ervaren van werkbaarheid tijdens veranderingsprocessen.
 - Het belang van ‘quick wins’ en het creëren en delen van succeservaringen wordt in de literatuur gestaafd (oa Goodyear & Casey, 2013; Reay et al., 2006).