

Besluitvorming in het basisonderwijs

Wie heeft het voor het zeggen op school?

Masterthesis Communicatie, Beleid en Management

Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap, Universiteit Utrecht

Student: Linde Hoekstra, 3134121

Begeleiders: Prof. Dr. E. F. Loos en Drs. E. M. Walter

Tweede lezer: Dr. P.A.H. Hörmann

Houten, augustus 2012

Samenvatting

Door verschillende experts, docenten, instanties en overheden wordt ondervonden dat in het onderwijs te weinig aandacht wordt besteed aan waar het écht om draait: het onderwijs (Hetteema en Lenssen, 2007). Veel besluiten worden genomen door het management terwijl de docent de uitvoerende kracht is. Hij of zij is degene die besluiten zal moeten uitvoeren. Uit onderzoek blijkt dat men in de meeste gevallen min of meer tevreden is met de mogelijkheden tot inspraak, maar dat dat niet in alle gevallen zo is (ResearchNed, 2009). Om de leraren meer verantwoordelijkheid en inspraakmogelijkheden te geven werkt de overheid allerlei actieplannen uit. Maar hoe is het nou daadwerkelijk gesteld met de zeggenschap van de leerkrachten? Dat men niet altijd tevreden is, is bekend, maar hoe komt dat en hoe ervaren zij de mogelijkheden tot inspraak in de praktijk? Om daar achter te komen zijn veertien respondenten geïnterviewd, werkzaam in het Nederlands basisonderwijs met als hoofdvraag: “Hoe ervaren leerkrachten de inspraakmogelijkheden in besluitvormingsprocedures over het door hen gegeven onderwijs?”

Aan de hand van deelvragen wordt uitgewerkt hoe besluitvorming gezien kan worden en hoe besluitvormingsprocessen verlopen in het Nederlands basisonderwijs. Om in te kunnen gaan op de ervaringen rond een besluitvormingsproces wordt één recente verandering uitgelicht: de introductie van het digitale schoolbord. Deze verandering heeft veel invloed op de manier van lesgeven van de leerkrachten (Miller, 2003). Het is dan ook interessant te kijken hoe docenten de inspraak in de besluitvormingsprocedure rond de invoering hiervan ervaren hebben.

Om data te verkrijgen over de gevoelens en ideeën van de respondenten is er gebruik gemaakt van telefonische semi-gestructureerde interviews. Op die manier is er de mogelijkheid geweest de ervaringen van de veertien respondenten in kaart te brengen rond de topics besluitvorming en digitale schoolborden. De verkregen data zijn uitgewerkt, gecodeerd en geanalyseerd. De data over besluitvorming zijn geanalyseerd met behulp van de theorie van Hoogerwerf (1993).

De respondenten geven, in lijn met de theorie van Hoogerwerf (1993) aan dat de beschikbaarheid van informatie van belang is. Als informatie niet beschikbaar is, is men over het algemeen minder tevreden over een besluitvormingsproces. De rol van de verschillende actoren lijkt, tegen Hoogerwerfs stelling in, echter geen grote rol te spelen.

Volgens Hoogerwerf (1993) worden voor een tevredenstellend besluitvormingsproces zeven fasen doorlopen: agendavorming, voorbereiding, bepaling, uitvoering, evaluatie, terugkoppeling en beëindiging. Het blijkt dat in de meeste gevallen inderdaad sprake is van het doorlopen van al deze fasen. Ook het besluitvormingsproces rond de invoering van digitale schoolborden is op het merendeel van de scholen zo verlopen.

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten over het algemeen dan ook zeer te spreken zijn over de mogelijkheden tot inspraak bij besluitvormingsprocedures. In enkele gevallen worden besluitvormingsprocedures echter niet helemaal afgerond en stopt dan na de uitvoeringsfase of bestaan zij zelfs enkel uit een bepalings- en uitvoeringsfase. De respondenten geven daarbij aan dat zij dat als niet tevredenstellend ervaren.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	pag. 5
2. Besluitvorming	pag. 9
3. Het Nederlandse Onderwijs	pag. 18
4. Methode	pag. 23
5. Resultaten	pag. 32
6. Conclusie	pag. 45
7. Discussie en aanbevelingen	pag. 50
8. Literatuurlijst	pag. 52

1. Inleiding

In de afgelopen jaren is er veel te doen geweest rondom onderwijs. In het manifest “Help! Het onderwijs verzuipt” legt filosoof Ad Verbrugge (2006) de zorgen bloot die leven bij de beweging Beter Onderwijs Nederland. Hij legt uit dat in de samenleving het idee begint te overheersen dat de balans zoek is tussen kennisverwerving en kennisoverdracht. Daarnaast wordt benoemd dat de docent steeds minder invloed heeft op zijn eigen lessen.

Bureaucratisering zorgt ervoor dat een steeds groter deel van de financiële middelen niet direct ten goede komt aan het primaire onderwijsproces maar aan het management (Verbrugge, 2006). Hettema en Lenssen (2007) besteden in hun publicatie 'Van wie is het onderwijs' ook aandacht aan de groeiende bureaucratie en groeiende managementlagen.

In dezelfde periode, het begin van deze 21^e eeuw, constateert de onderwijsinspectie daarnaast een groeiend aantal zwakke scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2000). Ongewenste onderwijsvernieuwingen en onbevoegde leerkrachten voor de klas zorgen voor onrust in de onderwijswereld (Dijsselbloem et al., 2008). In 2007 wordt de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen in het leven geroepen die onder leiding van Jeroen Dijsselbloem onderzoek gaat doen. De opdracht? Niet alleen het in kaart brengen van kwaliteit van onderwijs en mogelijke verbetering hierin, maar ook het onder de loep nemen van de invoerings- en besluitvormingsprocedures. In het rapport ‘Tijd voor onderwijs’ analyseert de onderzoekscommissie met behulp van achtergrondstudies, gesprekken, hoorzittingen en werkbezoeken verschillende onderwijsvernieuwingen uit de jaren negentig. In het rapport stelt de commissie in niet mis te verstane taal dat de overheid zijn verantwoordelijkheid tot het zeker stellen van deugdelijk onderwijs ernstig verwaarloosd heeft.

Er wordt vastgesteld dat de verantwoordelijkheden van overheid en scholen door de veranderingen door elkaar zijn gaan lopen. De overheid heeft zich bemoeid met zaken die niet tot hun taken behoren, en tegelijkertijd heeft zij verzaakt haar eigen taken als toezicht houden en de invulling van onderwijsdoelen te onderhouden (Dijsselbloem et al., 2008). Een nieuwe heldere afbakening van verantwoordelijkheden is noodzakelijk. Hiervoor doet de commissie Dijsselbloem een aantal aanbevelingen met als overkoepelende boodschap een duidelijke scheiding tussen het ‘hoe’ en ‘wat’ in het onderwijs. De overheid is hierbij verantwoordelijk voor ‘het wat’, waarmee bedoeld wordt op wat er van leerlingen op welk moment verwacht kan worden. De verantwoordelijkheid voor ‘het hoe’, de inrichting van het onderwijs, hoort echter bij het onderwijsveld zelf te liggen. Door de verwarring over verantwoordelijkheden

ontstaat in het onderwijs een situatie waarin de organisatorische kanten van het onderwijs niet altijd goed geregeld zijn. Leraren hebben niet altijd inspraak in keuzes die over hun klassen gemaakt worden. (Dijsselbloem et al, 2008)

Na het eerdergenoemde rapport van de commissie Dijsselbloem (2008) is er door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gewerkt aan een het actieplan Leraar 2020 (2011). Dit actieplan is gericht op het waarborgen van de kwaliteit van leraren en daarmee ook op de versterking van de positie van leerkrachten in besluitvormingsprocedures. Het actieplan is mede opgesteld naar aanleiding van de uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek wat ResearchNed in 2009 deed, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Zij deden een nulmeting naar de zeggenschap die leraren ervaren bij het uitvoeren van hun werk. Uit deze nulmeting blijkt dat leraren relatief veel zeggenschap ervaren over zaken die zich binnen de klas afspelen, maar dat zij soms de mogelijkheid tot inspraak bij besluitvorming missen bij andere zaken. Zo komt naar voren dat men in het primair onderwijs weinig inspraakmogelijkheden ervaart over toetsingswijzen en beoordelingscriteria terwijl dit wel gewenst is.

Over hoe besluitvormingsprocedures in het basisonderwijs lopen is nog maar weinig bekend. Om te onderzoeken hoe het komt dat leraren soms de mogelijkheid tot inspraak bij besluitvorming missen, zal in dit onderzoek op een kwalitatieve manier worden ingegaan op besluitvormingsprocedures in het basisonderwijs en de zeggenschap die de leerkracht in besluitvormingsprocedures ervaart. Door het huidige gebrek aan kwalitatief onderzoek is wel bekend welk gevoel er leeft bij de leraren, maar niet waardoor dit komt. Door kwalitatief onderzoek te doen kan er informatie verzameld worden over motieven, redenen en gedachten. Het gaat er hierbij niet om een representatief beeld te krijgen van de gehele doelgroep, maar om een idee te krijgen van wat er leeft onder deze groep. Er wordt dus explorierend onderzoek gedaan. Het is relevant te weten hoe leraren hun mening vormen en waar zij belang aan hechten. Op die manier kan op den duur de organisatie van het onderwijs verbeterd worden, zodat leraren ook tevreden zijn met de situatie overeenkomstig met de doelen van actieplan Leraar 2020. Dat is in het belang van de hele maatschappij; leraren, leerlingen, ouders en iedereen die met hen te maken heeft.

De hoofdvraag die ik in dit onderzoek wil beantwoorden is “Hoe ervaren leerkrachten de inspraakmogelijkheden in besluitvormingsprocedures over het door hen gegeven onderwijs?” Hiertoe moet ik eerst een aantal deelvragen beantwoorden. Om medewerkers uit het onderwijs

te kunnen bevragen over de inspraakmogelijkheden die zij hebben bij de besluitvorming in het basisonderwijs zal ik eerst schrijven over wat besluitvorming is of kan zijn en hoe dit begrip gehanteerd zal worden in dit onderzoek. De eerste deelvraag is dan ook “Wat is besluitvorming?” Deze deelvraag zal met behulp van een literatuurstudie beantwoord worden. In de interviews die ik later zal afnemen is echter ook ruimte voor de respondenten om hun eigen betekenis hiervan naar voren te brengen.

De tweede deelvraag luidt als volgt: “Wat zijn de reguliere besluitvormingsprocedures in het Nederlandse primair onderwijs?” Ook bij deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van literatuurstudie om een antwoord te vinden. Hiermee wordt een kader gecreëerd waarbinnen dit onderzoek zal plaatsvinden. In het hoofdstuk ‘Het Nederlands Onderwijs’ zullen de resultaten uit de theoretische studie behandeld worden. Dit onderwerp zal tevens aan de orde worden gesteld in de interviews om te kunnen achterhalen hoe deze procedures in de praktijk verlopen. Met behulp van de beschreven kaders en de resultaten uit de interviews hoop ik een zo compleet mogelijk beeld te kunnen vormen wat betreft het verloop van besluitvormingsprocessen in het onderwijs. Ik zal hierbij gebruik maken van semi-gestructureerde interviews waar in het hoofdstuk ‘Methoden’ dieper op zal worden ingegaan. De resultaten van de interviews zullen terugkomen in het hoofdstuk ‘Resultaten’.

Met de derde deelvraag wordt door middel van een voorbeeld geprobeerd inzicht te krijgen in besluitvormingsprocessen op scholen. Deze deelvraag luidt: “Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door de verschillende medewerkers van school?”. Er wordt toegelicht hoe de besluitvorming rond deze recente verandering tot stand is gekomen. Met de komst van het digitale schoolbord, vanaf ongeveer 2005 in opkomst, (Ten Brummelhuis, 2008) werden veel scholen verleid tot de aanschaf van zo’n bord. Er is een duidelijke trend gaande in het onderwijsgebied waarbij het digitale schoolbord een grote rol speelt. Zo bieden bijvoorbeeld veel lesmethodes delen van de lesstof aan via applicaties voor digitale schoolborden. Er wordt verondersteld dat er een nieuwe en verbeterde manier van lesgeven wordt gehanteerd. (Kennisnet, 2010) Technologische veranderingen zijn ingrijpend voor de docent en aan de dagelijkse orde van de dag in het Nederlandse onderwijs. (Kennisnet, 2010) Door middel van de eerdergenoemde interviews wordt dieper ingegaan op hoe de medewerkers in deze betreffende situatie hun inspraakmogelijkheden hebben ervaren. Het antwoord op de hoofdvraag zal ontstaan door de resultaten van de deelvragen met elkaar te verbinden.

In het kort ziet de vraagstelling er als volgt uit:

Hoofdvraag: Hoe ervaren leerkrachten de inspraakmogelijkheden in besluitvormingsprocedures over het door hen gegeven onderwijs?

Deelvragen:

1. Wat is besluitvorming? (Literatuurreview)
2. Wat zijn de reguliere besluitvormingsprocedures in het Nederlandse primair onderwijs? (Literatuurreview en interviews)
3. Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door medewerkers in het onderwijs? (Interviews)

2. Besluitvorming

2.1. Wat is besluitvorming?

Om tot een antwoord te komen op de hoofdvraag van dit onderzoek “Hoe ervaren leerkrachten de inspraakmogelijkheden in besluitvormingsprocedures over het door hen gegeven onderwijs?” moet eerst de deelvraag “Wat is besluitvorming?” beantwoord worden. Onder het begrip besluitvorming zal in dit onderzoek de theorie van Hoogerwerf (1993) worden gehanteerd. In dit hoofdstuk zal dan ook worden toegewerkt naar zijn theorieën om bij de beantwoording van de tweede deelvraag het begrip besluitvorming te kunnen duiden. Om inzicht te creëren in het ontstaan van zijn theorie wordt eerst ingegaan op de ontwikkeling van theorieën rond besluitvorming. Daarmee kan ook de keuze voor Hoogerwerf en niet voor één van de andere modellen naderhand beter verklaard worden.

Besluiten zijn een onmisbaar onderdeel in het bestaan van een organisatie. Ten allen tijde worden er besluiten genomen. Noordegraaf (2005) beschouwt besluiten als vastgelegde handelingsintenties. Hiermee sluit hij aan bij Mintzberg, Raisinghani en Theoret (1976, p. 246) die besluiten omschrijven als “a specific commitment to action”.

Veel besluiten worden genomen om op den duur bepaalde doelen te bereiken (Bressers & Hoogerwerf, 1995). Besluitvorming is dan ook een onontkoombaar proces. Binnen het onderzoek naar het tot stand komen van besluiten kunnen er twee takken onderscheiden worden. De eerste tak van onderzoekers richt zich met name op de individuele besluitvorming. Dit onderzoeksgebied wordt de besliskunde genoemd en gaat in op de persoonlijkheidsfactoren die een rol spelen bij het maken van beslissingen. De andere tak van onderzoekers heeft zich ontwikkeld tot een stroming waarin de besluitvorming in groepen en organisaties centraal staat. Omdat dit onderzoek zich richt op de besluitvorming in het Nederlands basisonderwijs als organisatie zal in dit hoofdstuk in worden gegaan op deze laatste tak om later het Nederlands basisonderwijs hiermee in perspectief te kunnen zetten.

2.2. Visies op besluitvorming

In de loop der jaren is er veel onderzoek gedaan naar besluitvorming. Er is een groot aantal theorieën over de manier waarop besluiten worden genomen. Alle besluitvormingsprocessen beslaan een bepaalde tijdsspanne. Tijdens zo'n proces spelen verschillende betrokkenen een rol. Doordat er meestal allerhande voorschriften zijn over het verloop van een besluitvormingsproces ontstaat er in organisaties een bepaalde besluitvormingsstructuur (Noordegraaf, 2005).

Ook volgens Mintzberg et al. (1976) heeft besluitvorming een procesmatig karakter. Hij geeft daarbij nadrukkelijk aan dat niet alleen het definiëren en maken van een besluit zelf belangrijk is, maar juist ook het kweken van betrokkenheid onder de betrokkenen. Ook hiervoor moet tijd worden gerekend.

Dankzij het procesmatige karakter van processen kunnen de besluitvormers problemen structureren en inzichtelijk maken. Op een systematische manier worden oplossingen vergeleken en door vergelijking en overleg kan de beste beslissing genomen worden. Er zijn echter veel verschillende manieren te onderscheiden om dit te doen. Er is daarbij een duidelijk onderscheid te maken tussen de volgende twee stromingen:

1. Onbeperkte rationaliteit / klassieke organisatietheorie
2. Beperkte rationaliteit

De laatste decennia wordt laatstgenoemde stroming als algemeen aanvaard beschouwd en men hanteert dan ook de grondslagen hiervan (Alderwegen, Piket & Renckens, 2007). Na een introductie op beide stromingen zal in de hierop volgende paragrafen dan ook de aandacht uitgaan naar theorieën gestoeld op de veronderstellingen van de beperkte rationaliteit.

2.2.1. Onbeperkte rationaliteit / Klassieke organisatietheorie

De eerste ideeën over besluitvorming zijn op te hangen aan de ideeën van de klassieke organisatietheorie die door Bolman en Deal (2003, p. 144) als volgt wordt samengevat: “The classical approach assumed that managers made decisions and employees did what they were told.” Onderzoek naar organisatietheorieën werd aanvankelijk veelal gebaseerd op de lopende band en ander fabriekswerk.

De basis van de klassieke organisatietheorie werd gelegd door Taylor en Gilbreth in het begin van de 20^e eeuw. Zij creëren een bedrijfskundige kijk op organisaties. Besluitvorming wordt door hen gezien als een rationeel proces waarbij normatieve opvattingen de overhand hebben. Er is veel aandacht voor het technisch ontwerp van het werk. Taylor vindt als een van de eersten dat leidinggevenden niet alleen aandacht aan de technische vormgeving van het werk moeten geven, maar juist ook aan de werknemers. Door de juiste man op de juiste plaats te zetten kan de winst geoptimaliseerd worden. (Koopman, 1980)

Zowel Taylor als volgers van zijn theorie gaan uit van de mens als ‘Economic man’, een rationele persoonlijkheid. Ook Fayol gaat er vanuit dat men bij een beslissing altijd zal kiezen

voor maximalisatie van de opbrengst (Koopman, 1980). Shubik beschrijft deze ‘Economic man’ in 1958 als volgt: ‘bij het nemen van een beslissing maakt hij een welbewuste keuze uit een duidelijke set alternatieven; hij is in staat aan alle alternatieven een bepaalde waarde toe te kennen en hij streeft naar maximale waarde als uitkomst van beslissing’. De ‘Economic man’ kan dus zijn persoonlijke doelen ondergeschikt maken aan het organisatiedoel.

In de klassieke organisatietheorie wordt er dus vanuit gegaan dat de beslisser de beschikking heeft over alle juiste informatie rondom situaties en de stelling dat men deze ook op een juiste manier kan verwerken en inschatten. Op die manier kan de beslisser de mogelijkheden ordenen en vergelijken. Uiteindelijk zal worden besloten wat het beste is voor de organisatie. Binnen de klassieke organisatietheorie maakt het niet uit wie de beslisser is; door de rationele gronden en overwegingen zal de beslissing altijd hetzelfde uitpakken. (Koopman, 1980)

2.2.2. Beperkte rationaliteit

De rationele theorie, gebaseerd op de gedachte dat onbeperkte rationaliteit mogelijk is, blijkt in de praktijk niet altijd te werken. Herbert Simon (1947) is de eerste die in een artikel stelt dat onbeperkte rationaliteit onmogelijk is. Hij stelt dat het onmogelijk is alle mogelijke oplossingen voor een probleem op een rij te krijgen en daaruit de beste te kiezen door het bestaan te erkennen van tegenstrijdige belangen, beperkte informatie en veranderende situaties. (Koopman, 1980)

Doordat tijd beperkt is en niet iedereen over alle informatie beschikt ontstaat het beeld van een mens dat leeft in een ‘bounded rationality’, wat zoveel betekent als begrensde rationaliteit. Hij maakt hiermee duidelijk dat er grenzen zijn aan wat een mens kan overzien. Daarbij spreekt Simon tegen dat mensen beslissingen maken ten behoeve van de maximalisatie van de opbrengst. Hij doorbreekt dit denken door het maximaliseren te vervangen door ‘tevredenstellend’. Hiermee creëert Simon de ‘Administrative man’: de mens die kiest voor het alternatief dat hem precies genoeg tevredenheid biedt ten opzichte van zijn ambities. De theorie van Simon wordt daarom ook wel de ‘Satisficing and process-oriented view’ genoemd (Koopman, 1980).

Het grootste deel van het onderzoek wat volgt op het gebied van besluitvorming baseert zich op de veronderstellingen van Simon. In de rest van deze paragraaf wordt ingegaan op onderzoeken die uitgaan van de begrensde rationaliteit. Om deze overzichtelijk weer te geven deel ik deze als volgt in:

Muddling through
Stromenmodellen
Fasenmodellen

2.2.2.1 Muddling through

Lindblom en Braybrook & Lindblom sluiten zich aan bij de gedachten van Simon. Zij breiden de theorie in het begin van de jaren zestig echter uit en constateren dat besluitvorming een keten is van kleine stapjes. Er wordt niet per se een strategie naar een hoger doel uitgezet maar vaak slechts een klein stukje route gekozen. De weg van besluitvorming die gevolgd wordt om een besluit te nemen is volgens Braybrook en Lindblom onregelmatig en wordt in verschillende snelheden begaan. Vandaar ook de naam ‘Muddling through’. Volgens de auteurs is een besluitvormingsproces ook lang niet altijd lineair. Dit is een belangrijke stelling voor de besluitvormingsleer. (Koopman, 1980)

Een belangrijk aspect van het onderzoek van deze heren is dat zij stellen dat bij het maken van een besluit niet het uiteindelijke doel, maar de weg daarheen centraal staat. Volgens Lindblom (1959) is een goede weg of strategie er een waarbij zoveel mogelijk mensen betrokken zijn bij de besluitvorming. Mensen kunnen het dan uiteindelijk eens of oneens zijn met een beslissing, dankzij de betrokkenheid voelen zij zich wel gehoord. (Koopman, 1980)

Butler (1979, p. 32) vat de onderzoeken in deze periode als volgt samen: “In short, decision making is an activity which muddles through incrementally within bounded rationalities to merely satisficing and transient ends in a manner that need not be at all consistent or logical.” Hiermee wordt de basis gelegd voor de vorming van besluitvormingsmodellen.

2.2.2.2. Stromenmodellen

Cohen, March en Olsen (1972) bekijken de determinanten van besluitvormingsprocessen en komen zodoende tot hun ‘garbage can model’. In hun vuilnisvatmodel omschrijven zij organisaties als georganiseerde anarchieën. Tijdens hun onderzoek naar besluitvorming op een universiteit doet het systeem hen aan als een willekeurig vuilnisvat. De verschillende factoren die invloed kunnen hebben op het besluitvormingsproces worden door hun gedetermineerd als problemen, oplossingen, deelnemers en keuzegelegenheden. Door deze op een willekeurige manier bij elkaar te mengen komt er een schijnbaar willekeurige oplossing bovendrijven. Oplossingen ontstaan doordat de drie factoren problemen, oplossingen en deelnemers op een keuzegelegenheden met elkaar verbonden worden. Tijd speelt geen rol, soms wordt een

oplossing zelfs al gevonden voor het probleem ontdekt is. Zelf vatten zij het als volgt samen: "Een beslissingsproces bestaat uit keuzes die op zoek zijn naar problemen; kwesties en gevoelens die op zijn naar situaties waarin ze geuit kunnen worden; oplossingen die op zoek zijn naar problemen waarop ze een antwoord kunnen geven, en beslissers die op zijn naar werk." (Cohen, March en Olsen (1972) in Alblas (1997:79)).

De generaliseerbaarheid van het onderzoek van Cohen, March en Olsen wordt beperkt geacht door Weick (1976). Niet veel organisaties zijn opgebouwd als universiteiten waar relatief veel autonome groepen een plaats in hebben. De organisatie van een universiteit hangt slechts samen vanwege het te verdelen budget. (Weick, 1976).

De centrale boodschap van Cohen, March en Olsen is dat een anarchie een structuur en organisatie heeft die een redelijk antwoord kan vormen op omgevingsonzekerheid. Een belangrijke taak voor de leiding is om de aandacht van deelnemers voor problemen te coördineren.

Kingdon werkt in 1984 het stromenmodel verder uit voor het analyseren van netwerken. Het idee komt voort uit het vuilnisvatmodel van Cohen, March en Olsen (1972). In beide modellen leven stromen met problemen, oplossingen en participanten dan ook onafhankelijk naast elkaar. Bovens et al. (2002) lichten in hun boek 'Openbaar bestuur' het model van Kingdon toe. Hij onderscheidt namelijk de drie autonome stromen als een politieke stroom, een beleidsstroom en een problemenstroom. De politieke stroom vertegenwoordigt de ambities van belanghebbenden en de politieke wensen. De beleidsstroom vertegenwoordigt voorstellen, oplossingen en ideeën en de zoektocht hiernaar. De probleemstroom vertegenwoordigt de problemen. Op het moment dat de drie stromen op toevallige wijze bij elkaar komen ontstaat er een 'policy window', de kans tot het maken van een besluit. Eerdere ontmoetingen tussen de verschillende stromen verhogen de kans dat een onderwerp op de politieke agenda komt.

Het stromenmodel werkt in sommige organisaties goed (Bovens et al., 2002). Net als Cohen, March en Olsen (1972) aangeven in hun onderzoek is het hierbij echter wel van belang dat de deelnemers oog hebben voor problemen. Organisaties waarin het stromenmodel werkt bestaan vaak uit professionals en experts die actief meedenken over de organisatie.

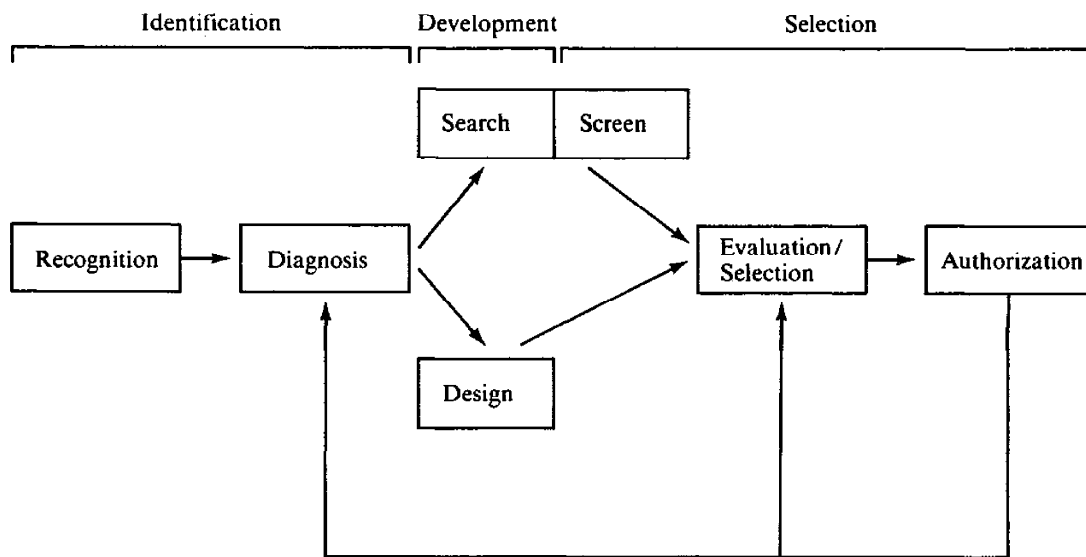
2.2.2.3. Fasenmodellen

Als het over organisaties gaat is aan Mintzberg niet te ontkomen. Zo ook op het gebied van besluitvorming. Mintzberg is een van de eersten die veel aandacht besteedde aan empirisch onderzoek op dit gebied. Op die manier heeft hij nieuwe modellen van besluitvorming kunnen ontwikkelen. (De Boer, 1988)

Verschillende onderzoekers probeerden in onderzoek tijdslijnen te maken over hoe beslissingen lopen. Ook Simon deed daar in 1947 al een poging toe met een model waarin de stappen intelligence, design, choice en review voorkomen. Deze fasen waren echter gebaseerd op theoretisch denkwerk. Een ander vroeg fasemodel kwam van Brim, Glass, Larvin en Goodman (1962) en bestond uit zes stappen: identificatie van het probleem, informatie zoeken, produceren van mogelijke oplossingen, evaluatie der alternatieven, selectie, feitelijke uitvoering van de beslissing. Witte analyseerde aan de hand van 233 documenten van organisaties besluitvormingsprocedures. Hij ontdekte dat sommige fasen die eerder waren bedacht soms wel voorkwamen maar dat de volgordes soms door elkaar liepen (Koopman, 1980).

Mintzberg deed in 1976 intensiever onderzoek om meer duidelijkheid te kunnen scheppen over het fasenverloop rond besluitvorming. Door het afnemen van interviews en het doen van uitgebreide documentanalyses en observaties werden strategische besluitvormingsprocedures onderzocht. Het onderzoek is gedaan in de meest uiteenlopende organisaties en duurde enkele jaren tijd. (De Boer, 1988)

Door de uitgebreide bestudering kon er een basisstructuur opgezet worden uiteenvallend in verschillende onderdelen waarbinnen drie fasen centraal staan. Daarnaast is er sprake van ondersteunende processen en dynamische factoren. In figuur 2.1 is een schematische schets te zien van het model van Mintzberg.



Figuur 2.1. Fasenmodel Mintzberg (Uit Koopman (1980), p. 52.)

In de identificatiefase wordt het probleem herkend en een voorlopige diagnose gesteld door het zoeken naar informatie. In dit stadium wordt vaak uiteengezet hoe het besluitvormingsproces zou moeten gaan. De tweede fase is de ontwikkelingsfase. Deze fase duurt het langst. Zoeken en ontwerpen staat hierin centraal. Tijdens het zoeken worden bestaande oplossingen gezocht ten behoeve van het oplossen van het eerder herkende probleem. Het ontwerpen gaat om het bedenken en uitwerken van nieuwe oplossingen. In de meeste gevallen wordt er volgens Mintzberg begonnen met zoeken naar een bestaande oplossing. Als er niks geschikt wordt gevonden wordt er overgegaan tot het ontwerpen van een oplossing. De laatste fase, de selectiefase, bestaat uit drie stappen: screen, evaluation/choice en authorization. Tijdens het screenen wordt er een snelle scan gedaan van alle mogelijke alternatieven om zo de niet geschikte oplossingen te schrappen. Bij een evaluatie kan door een persoon, een groep of een buitenstaande expert geanalyseerd worden welke oplossing het beste is. In het model van Mintzberg is er de mogelijkheid tot een terugval. Tijdens evaluatie wordt er soms opnieuw begonnen op een eerder punt. (De Boer, 1988)

Nog steeds geldt het model van Mintzberg als basis voor veel besluitvormingsonderzoek. Voortbordurend op Mintzberg zijn er verschillende fasemodellen ontworpen. Door de gang van zaken rond besluitvorming globaal neer te zetten geven ze goede handvatten om dieper op de besluitvorming in te gaan.

Ook Hoogerwerf verdiept zich in modellen rond besluitvorming. Hij schrijft over de vorming van beleid en geeft daarbij als definitie: “Het streven naar het bereiken van bepaalde doeleinden met bepaalde middelen en bepaalde tijdskeuzen” (Bressers & Hoogerwerf, 1995, p. 19). Hoogerwerf gaat uit van het streven naar een zo legitiem en rationeel mogelijk beleid. Hij veronderstelt dat besluiten een grotere kans hebben om legitiem en rationeel te zijn als het berust op betrouwbare informatie over het probleem, de oorzaken, de doeleinden, de instrumenten, de uitvoering en de effecten. Informatie is daarmee een belangrijke factor. (Hoogerwerf, 1998)

Hoogerwerf (1993) ontwerpt in zijn artikel een fasenmodel bestaande uit de volgende fases:

1. Agendavorming: Er wordt een probleem geconstateerd. Er is een verschil tussen de gewenste en huidige gang van zaken. In deze stap wordt het probleem benoemd en afgebakend.
2. Voorbereiding: In deze tweede fase wordt het probleem geanalyseerd. Door de oorzaken te achterhalen kunnen er gerichte oplossingen worden bedacht. De alternatieven worden op een rijtje gezet.
3. Bepaling: Er wordt een besluit genomen over naar welke oplossing toegewerkt zal worden.
4. Uitvoering: In deze fase wordt besloten hoe de oplossing bereikt kan worden. Er wordt een route uitgezet naar een duidelijk doel. Daarbij wordt ook uitgewerkt met welke middelen het doel bereikt zal worden en over welke tijdsspanne het proces zal lopen. Er komt een concreet actieplan.
5. Evaluatie: Er wordt geëvalueerd of de doelen gehaald zijn. Zijn de juiste middelen ingezet? Is het goede tijdspad bewandeld?
6. Terugkoppeling: Informatie over de evaluatie wordt verwerkt. Indien nodig wordt het bijsturen van het proces in gang gezet.
7. Beëindiging: Het proces wordt beëindigd omdat het doel bereikt is of omdat in de evaluatie wordt besloten dat een ander doel handiger is.

Door de terugkoppeling in fase zes kan het beleidsproces ook een cyclisch verloop krijgen. Wat nieuw is in het model van Hoogerwerf (1998) is dat ook de uitvoering meegenomen wordt. Er kan nog op terug gekomen worden. Hiermee breidt Hoogerwerf het model van Mintzberg uit. Een besluitvormingsproces stopt dan ook niet bij het nemen van een besluit maar loopt door totdat er een bewust einde aan het proces wordt gemaakt. De andere fasen zijn terug te brengen naar het oorspronkelijke Mintzberg-model. Volgens Hoogerwerf zou er

sprake moeten kunnen zijn van een tevredenstellende manier van besluitvorming als alle fasen doorlopen worden.

Er wordt in het artikel expliciet benadrukt dat er aandacht moet worden gegeven aan het feit dat verschillende actoren een rol spelen in besluitvormingsprocedures. Verschillende actoren zullen verschillende doelen voor ogen hebben en het proces op een andere wijze bekijken. (Hoogerwerf, 1989) Ook zullen macht, tijd en informatie invloed hebben op het proces. Een beleidsproces wordt door Hoogerwerf dan ook gezien als dynamisch proces, waarin handelingen en interacties een belangrijke rol spelen. Dit komt overeen met opmerkingen van Cyert & March en Lindblom die rond hun muddling through-onderzoeken duidelijk aangaven dat deze zaken een rol spelen.

Centraal in de theorie ontwikkeld door Hoogerwerf staan dus: informatie, het doorlopen van de verschillende fasen en de rol die de verschillende actoren spelen. Hiermee geeft hij een duiding aan besluitvorming die in dit onderzoek gehanteerd zal worden. In zijn theorie zie je de eerder behandelde stromingen, verder uitgewerkt, terugkomen. In de ‘Muddling through’-periode werd de basis gelegd voor modellen waarin verschillende stappen aan de orde komen. Ook Hoogerwerf maakt gebruik van verschillende stappen. Uit de stromenmodellen komt het belang van informatie over problemen en oplossingen en de rol van actoren duidelijk naar voren. In paragraaf 4.4, de operationalisatie, wordt verantwoord op welke wijze de theorie gebruikt is om een degelijke interviewtopiclijst te maken. Nu duidelijk is wat er in mijn onderzoek onder besluitvorming verstaan wordt is het belangrijk om verder te kijken naar de context waarin dit onderzoek plaats zal vinden. In het volgende hoofdstuk zal dan ook in worden gegaan op de organisatie en recente ontwikkelingen van het Nederlands onderwijs.

3. Het Nederlands onderwijs

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de context waarbinnen de discussie omtrent de inspraakmogelijkheden van leraren bij besluitvorming zich bevindt; het Nederlands onderwijs. In dit onderzoek zal specifiek worden ingegaan op het basisonderwijs. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de organisatorische inrichting van het Nederlands basisonderwijs, de huidige regelgeving rond besluitvorming en zeggenschap en tot slot zal aandacht worden besteed aan de kabinetsvoornemens op dit gebied.

Nederland kent sinds 1900 een leerplichtwet (Eurydice, 2008). Voor alle leerplichtigen begint deze levensfase op vier- of vijfjarige leeftijd in het primair onderwijs. Het primair onderwijs omvat het basisonderwijs voor reguliere leerlingen en het speciaal basisonderwijs voor mensen die vanwege beperkingen zonder extra hulp het niet lukt om het reguliere basisonderwijs te doorlopen. Binnen het onderwijs wordt een verschil gemaakt in bijzonder onderwijs en openbaar onderwijs. Onder bijzonder onderwijs horen scholen die niet door de overheid bestuurd worden maar door een onafhankelijke stichting. Vaak hebben deze scholen een religieuze of levensbeschouwelijke basis.

3.2. Het basisonderwijs

3.2.1. Organisatie van het basisonderwijs

In dit stuk ga ik specifiek in op het basisonderwijs. De wet- en regelgeving hiervoor is terug te vinden in de Wet op Primair Onderwijs. In deze wet worden door de landelijke, centrale overheid randvoorwaarden geschetst voor het geven van goed onderwijs. In deze wet vindt men dan ook de kerndoelen, een overzicht van kwaliteiten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden waarover een leerling moet beschikken bij het verlaten van de school. (Eurydice, 2008) De meeste leerlingen verlaten de basisschool op een leeftijd van 12 jaar (Kerncijfers OCW, 2011).

De organisatorische verantwoordelijkheden voor het basisonderwijs zijn verdeeld over verschillende actoren. Zoals eerder gezegd is er landelijke regelgeving vastgelegd in de Wet op Primair Onderwijs. De provinciale overheden hebben in Nederland vooral toezichthoudende taken. De gemeente speelt als lokale overheid een relatief grote rol in de organisatie van het onderwijs. Zij hebben de rol van lokaal bestuur voor het gehele plaatselijke onderwijs. Hieronder valt onder meer de verantwoordelijkheid omtrent nieuwe scholen, huisvestingsvoorzieningen, budgetverdeling en de uitvoering van de Leerplichtwet.

Kort gezegd moet de gemeente zorgen voor een goed functionerende onderwijsstructuur.

Het bestuur van instellingen voor basisonderwijs wordt gevormd door een zogenaamd 'bevoegd gezag' in de vorm van een bestuur, vastgesteld in een privaatrechtelijk bestuursorgaan of in de gemeente. Het bestuur doet het beheer van de school en zet de lijnen voor het beleid uit. (Onderwijsinhoudelijk beleid, personeelsbeleid en toelatingsbeleid.) Sommige dingen kunnen uitgedelegeerd worden naar de schoolleiding, maar het bestuur blijft verantwoordelijk. Zij zijn verantwoordelijk voor uitvoering van wet- en regelgeving. Voor een openbare basisschool kan dit bevoegd gezag de gemeente zijn. Het college van Burgemeester en Wethouders kan de taken van het bestuur op zich nemen. Ook kan een bestuur opgericht worden in de vorm van een onafhankelijke vereniging of stichting. Voor een school voor bijzonder onderwijs bestaat het bevoegd gezag altijd uit een privaatrechtelijk bestuursorgaan in de vorm van een onafhankelijke vereniging of stichting. Een bestuur in de vorm van stichting komt het meest voor in Nederland. Voorwaarde voor zo'n stichting of vereniging om door de overheid gesubsidieerd te worden is dat het doel van deze rechtspersoon zich richt op het geven van onderwijs zonder daarbij een winst oogmerk te hanteren.

Tot slot kan een bestuur ook meerdere scholen besturen. Een bestuur bestaat vaak uit ouders of andere vertegenwoordigers, gekozen op basis van hun deskundigheid of invloed.

In de grondwet (artikel 23) staan een aantal vrijheden vastgesteld. De vrijheid van oprichting (vrijheid om een school op te richten van willekeurig welk levensbeschouwelijke aard), de vrijheid van richting (de vrijheid om het onderwijs te verzorgen op een zelfbepaald beginsel) en de vrijheid van inrichting (de vrijheid om de onderwijskundige vormgeving van het onderwijs inhoudelijk te bepalen) (Eurydice, 2008). Een bevoegd gezag kan van deze vrijheden gebruik maken. Daarnaast heeft een bestuur ook een aantal specifiekere andere taken en mogelijkheden. Het gaat hierbij onder andere om de keuze voor leermiddelen, zeggenschap over het lesrooster en welke facultatieve vakken hier optioneel aan toegevoegd worden, personeelsbeleid, toelating en verwijdering van leerlingen, gedragsregels voor leerlingen, de aard van buitenschoolse activiteiten, het gebruik van het schoolgebouw door derden, administratieve taken zoals financiële administratie. Een belangrijk onderdeel is ook het in stand brengen en houden van een gezonde interne organisatiestructuur waaronder ook de medezeggenschap valt.

Opvallend is dat er in de wijzigingswet van 1997 een voorstel is aangenomen tot evenredige

vertegenwoordiging. Het aantal vrouwen in leidinggevende posities moet ongeveer een weerspiegeling zijn van het aantal vrouwen in het gehele onderwijs.

De leiding over de algemene gang van zaken binnen scholen is in het primair onderwijs normaalgesproken in handen van één directeur. Soms is er sprake van adjunct-directeuren. Samen met de leraren en het onderwijsondersteunend personeel wordt het team van de school gevormd. De volgende taken vallen onder de functies van de schoolleiding: leidinggeven, zorgdragen voor voorbereiding en uitvoering van het onderwijskundige, schoolorganisatorische en huishoudelijke beleid van de school, het medevoorbereiden en uitvoeren van het personeelsbeleid, het mede-uitvoeren en –voorbereiden van het financiële beleid, het onderhouden van externe contacten, overige taken.

Invloed op het onderwijs is door ouders, personeel en leerlingen bij wet vastgelegd in de Wet medezeggenschap onderwijs (1992) (Eurydice, 2008). Alle onderwijsinstellingen in Nederland zijn in die wet verplicht om een medezeggenschapsraad aan te stellen. Als het schoolbestuur meer dan één school bestuurt moet er ook een overkoepelend gemeenschappelijke medezeggenschapsraad zijn. In het primair onderwijs hebben leerlingen geen mogelijkheid tot zitting in de MR.

Een medezeggenschapsraad wordt gevormd door vertegenwoordigers van leden van het schoolteam, ouders van leerlingen. In verhouding tot de schoolgrootte beslaat een MR tussen de 6 en 18 personen. Een medezeggenschapsraad kan voorstellen doen omtrent de gang van zaken op school, over beleid, bevoegdheden etc. Ook hebben ze een stem in de besluitvorming. De ouders die in de MR plaatsnemen zitten ook in de ouderraad. Daar worden ze door een grotere groep ouders geadviseerd over de standpunten in te nemen in de MR-vergaderingen. De MR heeft recht om informatie op te vragen bij het schoolbestuur over bijvoorbeeld beleid of financiën. Deze informatie moet dan ook gegeven worden.

Als de MR een voorstel doet waar het schoolbestuur het niet mee eens is of niet instemt met een voorstel van het schoolbestuur dan kan er een beroep worden gedaan op de landelijke geschillencommissie, een onafhankelijke groep experts die een bemiddelingsvoorstel zullen doen. Mocht dat geen oplossing brengen, dan zullen zij uitspraak doen over de vervolgstappen.

Ook de minister heeft wel eens overleg met vertegenwoordigers van schoolbesturen, leraren

of directeuren of juist met leerlingen en ouders. Dit vindt plaats in het Strategie-overleg Funderend Onderwijs.

3.2.2. Financiering in het onderwijs

De financiering van het onderwijs gebeurt door de overheid. De overheid geeft hiervoor randvoorwaarden. Als daaraan voldaan wordt komt men in aanmerking voor de vergoeding van de kosten. In het primair onderwijs is er sprake van een lumpsumsysteem. Dit houdt in dat er een groot bedrag (per leerling etc.) naar de school wordt overgemaakt. De school kan hierna zelf beslissen hoe dit bedrag wordt uitgegeven. Naast deze inkomsten komen er soms ook geldstromen in via gemeenten (huisvesting) of de ouderbijdrage.

3.3. Recente ontwikkelingen

3.3.1. Parlementair onderzoek

Zoals aangegeven in de inleiding is er behoefte aan meer zeggenschap voor de docent. Naar aanleiding van de groeiende onrust in het onderwijs werd in 2007 de Parlementaire Onderzoekscommissie Onderwijsvernieuwingen in het leven geroepen, onder leiding van Jeroen Dijsselbloem. De commissie deed onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs en mogelijke verbeterpunten daarin. Daarnaast namen ze invoerings- en besluitvormingsprocedures onder de loep. In het uiteindelijke rapport van deze commissie; ‘Tijd voor Onderwijs’, komt naar voren dat juist de organisatorische kanten van het onderwijs niet altijd goed geregeld zijn. Ook wordt aangegeven dat de leraar niet altijd inspraak heeft over keuzes die wel met hem in de klas te maken zullen hebben. Dit wordt als niet wenselijk geacht (Dijsselbloem et al, 2008). Daarnaast werden veel didactische vernieuwingen die vanuit de overheid kwamen door veel scholen onterecht als verplicht ervaren. Ook daardoor is de vakdidactiek van docenten in het geding gekomen.

3.3.2. Actieplan 2020

Naar aanleiding hiervan is door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap gewerkt aan actieplan Leraar 2020 (2011). In dit actieplan wordt onder meer aandacht gevraagd voor de versterking van de positie van de leerkracht bij besluitvormingsprocedures.

3.3.3. Digitale schoolborden in het onderwijs

Steeds meer basisscholen in Nederland plaatsen digitale schoolborden in hun lokalen. (Kennisnet, 2010). Digitale schoolborden zijn grote digitale aanrakingsgevoelige borden die in contact staan met een computer en een beamer (Higgins, Beauchamp & Miller, 2007).

Doordat het scherm gevoelig is voor aanrakingen kan het als touchscreen worden bediend. Oorspronkelijk werden de grote schermen ontwikkeld voor zakelijke settingen, zoals vergaderingen in bedrijven. (Greiffenhagen, 2000) De intrede van digitale schoolborden in het Nederlands onderwijs is een relatief recente verandering. Met behulp van speciale software kan het gebruik van het digitale schoolbord ten volle benut worden. (Kennisnet, 2010)

In de beginjaren van het schoolbord is nog veel onzeker. In 2005 geven Smith, Higgins, Wall en Miller aan dat er weinig overtuigende studies zijn wat betreft de impact van digitale schoolborden. Het aantal digitale schoolborden lijkt te groeien door enthousiastelingen die de rest van de school meesleept in de verandering (Ten Brummelhuis, 2008), zoals een 'early adopter' zoals Rogers (1983) die schetst in zijn innovatietheorie: personen die op zoek zijn naar nieuwe dingen. Met de opkomst van het digitale schoolbord groeit daarbij ook het aantal onderzoeken hierover. Volgens Kennisnet (2008) wordt van digitale schoolborden vaak veel verwacht. Als ze goed worden ingezet kunnen zij echter ook het onderwijs versterken en verbeteren. (Kennisnet, 2008).

Er wordt door docenten in het basisonderwijs een degelijke meerwaarde van digitale schoolborden ervaren (Kennisnet, 2008). Zij zien het als verrijking van de les doordat men kan lesstof visueel kan maken en daardoor kan verduidelijken. Ook kan er ingespeeld worden op actualiteit. Volgens Miller (2003) biedt het bord kansen om concepten en modellen uit te werken op een manier die eerder in de klas niet mogelijk was. Op die manier kunnen leerlingen geholpen worden bij het begrijpen van de lesstof. Docenten ervaren daarnaast, volgens het onderzoek van Kennisnet in 2008 dat leerlingen meer betrokken zijn bij lessen met een digibord. De interactie lijkt te groeien, wat door de docenten als positief wordt ervaren. Uit het onderzoek van Kennisnet blijkt dat docenten die beginnen met het digitale schoolbord graag willen worden betrokken bij de keuze en invoering hiervan. Zij willen alle ins en outs leren kennen om deze in hun lessen zo optimaal mogelijk te kunnen gebruiken.

In later onderzoek van Kennisnet (2010) blijkt ook dat de leraar een cruciale rol heeft bij het nut van een digibord. Doordat het digitale schoolbord niet slechts een technische verbetering is van het krijtbord maar ook voor een daadwerkelijke verandering in de klas heeft gezorgd is het belangrijk om leraren te betrekken bij de invoer hiervan. (Kennisnet, 2010)

4. Methoden

Inmiddels is in hoofdstuk 2 aangegeven hoe het begrip besluitvorming in dit onderzoek gehanteerd zal worden. Daarmee is antwoord gegeven op de eerste deelvraag: “Wat is besluitvorming?”. In hoofdstuk 3 is door middel van literatuurstudie deels antwoord gevonden op de tweede deelvraag “Hoe verlopen besluitvormingsprocessen in het Nederlands onderwijs?”. De literatuurstudie geeft echter aan wat er theoretisch bekend is over de processen in het Nederlands onderwijs. Over de praktijk zegt dit weinig. Om een volledig antwoord te kunnen formuleren op de tweede deelvraag en een antwoord te vinden op de derde deelvraag “Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door medewerkers in het onderwijs?” is het dan ook nodig om empirisch aanvullend onderzoek te doen.

Dit onderzoek wordt gedaan in de vorm van een interpretatief kwalitatief verkennend onderzoek. Het interpretatieve karakter van dit onderzoek zit erin dat er gezocht wordt naar de uitleg die mensen geven over een bepaalde situatie, hun interpretatie. Interpretatief onderzoek is gebaseerd op het idee dat mensen zelf betekenis geven aan een situatie. De werkelijkheid kan niet slechts gezien worden als een reeks van onderzochte wetmatigheden. (Boeije, 2005) Door de interactie tussen verschillende actoren waarin betekenissen worden uitgewisseld wordt een nieuwe, gezamenlijke, waarheid gecreëerd. Betekenisgeving is het resultaat van interpretatie, taal en interactie. (Korzilius, 2000)

Zoals eerder aangegeven is waren voorgaande onderzoeken vooral kwantitatief van aard. Een van de voorbeelden daarvan is het onderzoek van ResearchNed (2010). Daardoor is wel bekend dat leraren op sommige gebieden meer zeggenschap en inspraakmogelijkheden ervaren dan op andere gebieden, maar niet over de redenen daarvan. Omdat daar nog maar weinig over bekend is zal er gedurende dit onderzoek een exploratieve insteek worden gehanteerd. Er worden dus vooraf geen hypothesen opgesteld. Er wordt een inventarisatie gemaakt van voorkomende ideeën en meningen onder de betreffende doelgroep. Er wordt expliciet niet gezocht naar generaliseerbare conclusies, maar naar tendensen in de uitspraken van respondenten uit die doelgroep.

Bij interpretatief kwalitatief onderzoek speelt de onderzoeker zelf een rol bij het verzamelen van de gegevens. Bijvoorbeeld door het afnemen van interviews waarvan in dit onderzoek sprake zal zijn. Door het opstellen van een vaste topiclijst en het reflecteren op het eigen gedrag wordt invloed op de resultaten van de onderzoeker echter zo minimaal mogelijk

gehouden. De resultaten zullen vervolgens vanuit de visie van de geïnterviewden worden geïnterpreteerd.

4.1. Instrument

Omdat het in dit onderzoek gaat om gevoelens, kennis, en meningen is de beste keus voor dataverzameling het afnemen van interviews. Zowel persoonlijke interviews als focusgroepen zijn interviewvormen die gebruikt zouden kunnen worden binnen dit onderzoek.

In beide vormen van onderzoek worden mensen uit de doelgroep bevraagd. Als focusgroepen gehanteerd worden als onderzoeksvorm wordt er een groep mensen samengesteld. Samen bespreken de verschillende mensen als groep een onderwerp. Een voordeel hiervan kan zijn dat zij elkaar op die manier kunnen aanvullen of op elkaar kunnen voortbouwen (Bryman, 2008). Er zijn echter ook nadelen te noemen aan focusgroepen: er kunnen effecten optreden waardoor de deelnemers zodanig beïnvloed worden door andere deelnemers dat zij hun eigen mening niet kenbaar maken (Bryman, 2008).

In een één-op-één-interview zijn mensen in de mogelijkheid om hun eigen mening te geven zonder dat deze beïnvloed wordt door anderen. Omdat ik op zoek ben naar de verschillende oordelen en meningen van mensen zal ik één-op-één-interviews houden. De enige persoon die mogelijk invloed heeft op de antwoorden van de geïnterviewde is de onderzoeker. Het is van belang voor de betrouwbaarheid van het onderzoek dat de onderzoeker zo min mogelijk invloed heeft op de antwoorden van de respondent. Daarbij moet gelet worden op dat er geen sturing uitgaat van de vragen. Om zoveel mogelijk uit te kunnen gaan van de mening van de respondent is het van belang om met algemene vragen te beginnen. Door doorvragen, aanhaken en bijsturen zullen relevante zaken uitgediept worden.

Omdat mensen zich niet altijd bewust zijn van hun eigen gedrag zijn niet altijd alle antwoorden die bij een interview verkregen worden betrouwbaar. Door zoveel mogelijk naar feiten te vragen wordt getracht zo dicht mogelijk bij de waarheid te komen. Door de anonimiteit van de respondenten te garanderen wordt getracht sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen.

4.1.2. Interviewmethode

Er bestaan verschillende manieren van interviewen. Alle interviews waarin vragenlijst inclusief antwoorden niet geheel vooraf zijn vastgesteld vallen onder de noemer 'open

interview'. (Baarda, 2005) Door Bryman (2008) worden hierbinnen drie soorten onderscheiden: gestructureerde interviews, ongestructureerde interviews en semi-gestructureerde interviews.

Gestructureerde interviews bestaan uit vragenlijsten die in elk interview op dezelfde manier en zelfde omstandigheid worden afgenomen. Er is sprake van duidelijke afgesproken regels en vaak wordt vooraf vastgelegd in welke categorieën de antwoordmogelijkheden vallen. Door alle vragen op dezelfde manier en volgorde te stellen is de validiteit en betrouwbaarheid van gestructureerde interviews relatief hoog. De interviewer heeft weinig invloed op de geïnterviewde en zijn antwoorden. De resultaten zijn daarom objectiever. Er zitten echter ook nadelen aan gestructureerde interviews. De interviews gaan alleen over wat de onderzoeker vooraf heeft voorzien. Hierdoor kunnen wellicht belangrijke zaken over het hoofd worden gezien. Door de beperkte mogelijkheid door te vragen en de veelal vastgestelde beperkte antwoordmogelijkheden kan het zijn dat niet alle dingen die invloed hebben gehad aan de orde komen. (Baarda, 2005) Omdat ik op zoek ben naar zaken waar nog weinig informatie over bekend is zijn gestructureerde interviews voor mijn onderzoek dan ook geen passende vorm van dataverzameling.

Ongestructureerde interviews zijn het tegenovergestelde van gestructureerde interviews. In zo'n interview is in principe vooral de geïnterviewde aan het woord. (Bryman, 2008). Het voordeel hiervan is dat de geïnterviewde alle dingen die hij of zij belangwekkend vindt uitgebreid aan de orde kan stellen. Een nadeel kan echter zijn dat de onderzoeker relatief veel invloed kan hebben. Ook kan het zijn dat door de ongestructureerdheid van het interview niet alle informatie die de onderzoeker wil hebben naar boven komt.

Tussen bovenstaande twee methodes in zit het semi-gestructureerde interview. Deze vorm van interviewen biedt de mogelijkheid om met een eigen topiclijst zaken naar voren te brengen waar ik als onderzoeker graag informatie over wil hebben. Daarnaast krijgt ook de geïnterviewde voldoende ruimte om andere zaken aan de orde te stellen. Er is sprake van een vastgestelde topiclijst waardoor de betrouwbaarheid stijgt. De interviewer kan echter flexibel omgaan met de volgorde van de vragen. Ook is er de mogelijkheid voor de interviewer om door te vragen op antwoorden. Semi-gestructureerde interviews passen goed bij een onderzoek met een explorerend karakter. Binnen de uitgezette kaders kunnen de respondenten hun eigen verhaal doen. In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van semi-gestructureerde interviews omdat dit goed aansluit bij het doel van mijn onderzoek.

4.2.2. Respondenten

Inmiddels is helder in welke vorm de interviews afgenomen zullen worden. Omdat ik door middel van mijn onderzoek wil achterhalen hoe leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs de inspraakmogelijkheden ervaren zal het merendeel van mijn respondenten bestaan uit leerkrachten in het reguliere basisonderwijs. Om een volledig beeld te kunnen krijgen van besluitvorming op school zullen er ook interviews worden aangegaan met enkele schoolleiders van basisscholen. Bij beide groepen is een belangrijk criterium dat de respondent werkzaam is op een reguliere basisschool in Nederland. Daarnaast is het van belang dat deze school in de afgelopen jaren is overgestapt van een krijtbord naar een digitaal schoolbord. Op die manier kunnen alle respondenten bevraagd worden over deze besluitvormingsprocedure. Met die antwoorden zal het antwoord kunnen worden gegeven op deelvraag drie: “Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door de verschillende medewerkers van school?”

Bij het selecteren van respondenten wordt geen onderscheid gemaakt tussen leraren van scholen met verschillende didactische werkvormen zoals jenaplan-, montessori- of daltononderwijs. De focus van het onderzoek ligt hierbuiten. Om zoveel mogelijk mensen binnen de potentiële respondentengroep te laten behoren wordt er ook op andere factoren, zoals bijvoorbeeld geslacht en locatie niet geselecteerd. Wel zullen deze demografische gegevens genoteerd worden om bij eventuele opvallendheden terug te kunnen grijpen naar deze data.

Uit praktische – en tijdsoverwegingen is ervoor gekozen om respondenten te zoeken die vanuit eigen motivatie mee willen werken aan dit onderzoek. Dankzij de medewerking van de website Kennisnet is een oproep geplaatst op de portaalsite voor primair onderwijs over digitale schoolborden waarin het onderzoek kort wordt toegelicht en waarin duidelijk is gemaakt hoe men zich kon aanmelden. Op die manier zijn veertien mensen die werken met digitale schoolborden in het primair onderwijs bereid gevonden mee te werken aan dit onderzoek. De kenmerken van deze respondenten zijn te vinden in Tabel 4.1.

	<i>Geslacht</i>	<i>Werkervaring in jaren</i>	<i>Huidige functie</i>	<i>Schoolgrootte in aantal leerlingen</i>
1	Man	17	Leerkracht en ICT-coördinator	430
2	Vrouw	38	Intern begeleider	700
3	Man	13	Leerkracht	200
4	Vrouw	18	Leerkracht en ICT-coördinator	180
5	Vrouw	1	Leerkracht	110
6	Vrouw	24	Leerkracht	350
7	Vrouw	10	Leerkracht en directrice	200
8	Man	2	Bestuurder	150
9	Man	40	Directeur	260
10	Vrouw	29	Leerkracht	300
11	Vrouw	4	Leerkracht en in werkgroep ICT	250
12	Vrouw	10	Leerkracht	450
13	Vrouw	13	Leerkracht	400
14	Vrouw	16	Leerkracht	250

Tabel 4.1. Kenmerken respondenten

4.2.3. Procedure

Er zal aan de mensen die geïnterviewd worden toestemming gevraagd worden om de gesprekken op te nemen, zodat de data zo compleet mogelijk verzameld kunnen worden en eventuele coderingsverschillen achterhaald kunnen worden.

De interviews zullen telefonisch afgenomen worden. Op die manier kunnen er in kortere tijd meer interviews afgenomen worden bij mensen door het hele land. Een ander voordeel van telefonische interviews is dat, volgens Baarda (2005), er minder sociaal wenselijke antwoorden gegeven zullen worden doordat er een zekere afstand bewaard blijft tussen de interviewer en de respondent. Toch kunnen door het directe contact onduidelijke antwoorden op het moment zelf verhelderd worden.

4.3. Analyse

De afgenomen interviews zullen na afloop aan de hand van de opnames worden uitgeschreven. Na het transcriberen van de interviews worden, ten behoeve van een duidelijke analyse, de kwalitatieve gegevens gecodeerd. Het analyseren van de verworven data heeft als doel om de teksten systematisch te ordenen om deze op een verantwoorde manier te kunnen interpreteren (Plochg, 2007). Voor een juiste analyse moet men uitgaan van de probleemstelling: de data moeten antwoord geven op de betreffende onderzoeksvragen. (Baarda, 2005)

De eerste stap in de analyse is het selecteren van relevante informatie. In deze fase kan

overbodige informatie worden geschrapt waardoor de relevante informatie duidelijker naar voren komt. Daarna kan de overgebleven relevante tekst opgedeeld worden in fragmenten. Per fragment komt een onderwerp aan de orde. Dit fragment moet los van de omstaande tekst te begrijpen zijn. Ten behoeve van de volledigheid kunnen fragmenten elkaar overlappen. (Baarda, 2005)

Vervolgens worden de verschillende fragmenten ‘gelabeld’. Door een term die het fragment typeert te koppelen aan het fragment kunnen deze later makkelijk teruggevonden worden. Fragmenten kunnen meer dan één label krijgen. Door een overzichtelijk aantal labels te hanteren kan er een snel overzicht gecreëerd worden van waar welke informatie te vinden is. (Baarda, 2005)

Vervolgens zal er relevante informatie gelabeld worden aan de begrippen uit de vraagstelling van dit onderzoek: inspraakmogelijkheden bij besluitvorming en digitale schoolborden. Om besluitvorming te duiden wordt in dit onderzoek het fasenmodel van Hoogerwerf gebruikt. Ook begrippen uit deze literatuur kunnen gebruikt worden om de antwoorden te duiden. Het is echter niet uitgesloten dat er nieuwe labels boven water komen vanwege het open karakter van de interviews.

Na het toekennen van labels kunnen deze geordend worden. Op die manier wordt inzichtelijk gemaakt of er geen labels met dezelfde betekenis voorkomen en kunnen kernlabels gevonden worden. Het is belangrijk om deze duidelijk te definiëren. (Baarda, 2005)

Tenslotte wordt de verhouding van de verschillende kernlabels, dimensies en variaties hierin tot elkaar onderzocht. Om middels een verkennend onderzoek tot verklaringen te komen wordt nagegaan welke verbanden er tussen verschillende begrippen bestaan. Er zal worden gelet op veel voorkomende combinaties of juist niet voorkomende combinaties. Als er subgroepen lijken te ontstaan zal hier aandacht aan worden gegeven. (Baarda, 2005)

4.4. Operationalisatie

Om het antwoord op de tweede deelvraag, “Hoe verlopen besluitvormingsprocessen in het onderwijs?”, compleet te maken en het antwoord op de derde deelvraag, “Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door medewerkers in het onderwijs?”, te vinden is, zoals eerder beschreven, gekozen voor het afnemen van semi-gestructureerde interviews. In dit hoofdstuk wordt uitgelegd en verantwoord worden hoe de

vragen op de topiclijst tot stand zijn gekomen.

Om sturing in vragen te voorkomen moeten vragen duidelijk worden geformuleerd. Dit is van belang om te voorkomen dat respondenten in een bepaalde richting gestuurd worden. Als er wel sturing uitgaat van de vragen kan daardoor aan delen relevante informatie voorbij worden gegaan.

Door korte actieve vragen te stellen zonder ontkenningen worden twijfels over de betekenis van de vraag voorkomen worden. Het is belangrijk om maar één onderwerp tegelijk aan de orde te stellen waarbij gelet moet worden op een neutrale benadering van dit onderwerp. Mocht er onduidelijkheid bestaan over een vraag waardoor er geen relevante informatie naar voren komt, dan kunnen vervolgvragen worden gesteld. Dit wordt echter zo veel mogelijk vermeden om sturing uit te sluiten en zoveel mogelijk vanuit de interpretatie van de respondent te kunnen werken.

(Baarda, 2005)

De zaken die bevestigd worden in dit interview worden ingedeeld in de drie hoofdtopics: achtergrondgegevens, besluitvorming en digitale schoolborden. Middels het topic besluitvorming wordt getracht antwoord te achterhalen op de tweede deelvraag van dit onderzoek. Het laatste topic wordt toegevoegd aan de vragenlijst om specifiek in te kunnen gaan op de situatie rond de besluitvorming rond de invoering van het digitale schoolbord op de betreffende school en om daarmee antwoord te kunnen geven op de derde deelvraag van dit onderzoek.

De vragenlijst begint met het vragen naar enkele gegevens over de respondent en de school waar hij of zij werkzaam is. Er zal gevraagd worden naar het aantal jaren werkervaring, de huidige functie in het onderwijs en grootte van de school. Ook zal gevraagd worden hoeveel scholen er onder het schoolbestuur vallen van de betreffende school.

Uit de vragen in het hoofdtopic 'besluitvorming' wil ik graag antwoorden verkrijgen waarmee ik mij een beeld kan vormen over hoe besluitvorming in zijn werk gaat in het onderwijs. Om deze vraag te beantwoorden zullen vragen gesteld worden aan de hand van de theorie van Hoogerwerf. De drie zaken waar Hoogerwerf veel waarde aan hecht zullen aan de orde komen; de fasen die Hoogerwerf heeft benoemd om tot succesvolle besluitvorming te komen, de rol van de verschillende actoren en de rol van informatie en de overdracht hiervan.

Om te horen welke fasen er in het besluitvormingsproces zijn doorlopen zal vervolgd worden met de vraag “Hoe worden besluiten genomen bij u op school?”. Door een open vraag te stellen waarin de respondent de ruimte krijgt om te vertellen over zijn of haar situatie kan er een eerste inkadering gemaakt worden over de situatie van de geïnterviewde en wat hij of zij te vertellen heeft. Of de verschillende fasen van Hoogerwerf naar voren komen zal moeten blijken. Als het antwoord van de respondent ver afwijkt van wat relevant is voor dit onderzoek kan er gevraagd worden of men kan uitleggen welke stappen er op welke volgorde worden genomen als er een besluit genomen wordt.

Aanhakend op de antwoorden uit de vorige vraag kan over worden gegaan naar het volgende onderwerp: de rol van de verschillende actoren binnen het besluitvormingsproces. Het is goed mogelijk dat het gesprek hierover doorrolt vanuit het vorige onderwerp. Om dit onderwerp bewust te bevragen zal er begonnen worden met de vraag “Welke rol hebben leraren bij de ontwikkeling van beleid op uw school?”. Na de beantwoording van deze vraag zal ook de rol van de schoolleider in een soortgelijke vraag bevraged worden. Omdat ik in dit onderzoek op zoek ben naar hoe leraren de mogelijke zeggenschap ervaren zal er in dat kader ook een vraag gesteld worden: “Hoe ervaart u de zeggenschap over het schoolbeleid?” Eventueel kan een vaag antwoord hierop verder uitgediept worden door in te gaan over het gevoel wat men heeft over de mogelijkheid tot het inbrengen van ideeën en kritiek door bijvoorbeeld de vraag te stellen: “Voelt u zich veilig genoeg om problemen of nieuwe ideeën op school aan te dragen?”

Als ander onderdeel omtrent besluitvorming zal gevraagd worden naar de informatiestromen op school. Dit kan aan de orde gesteld worden met behulp van de volgende mogelijke vraag: “Kunt u aangeven op welke manier en in welke mate informatie betreffende gaande besluitvormingsprocedures bij u op school aan de orde komt?” Als het antwoord van de respondent verduidelijking behoeft kan er specifiek gevraagd worden naar de vormen en frequentie van overleg op school en eventuele informatiebrieven.

Uit de literatuur over het Nederlands onderwijs bleek eerder dat de medezeggenschapsraad een belangrijke rol kan spelen in de besluitvorming. Om mogelijk belangrijke informatie hierover niet te missen zal, indien dit nog niet eerder aan de orde komt, specifiek gevraagd worden naar de rol van de medezeggenschapsraad op school.

Het interview wordt afgesloten met het onderwerp ‘digitale schoolborden’. Hier zal, ook door

middel van een open vraag, de ruimte gegeven worden om de respondent zijn verhaal te laten doen. Hier zal door mij als onderzoeker dan op worden ingehaakt. Het gesprek over het digitale schoolbord kan worden aangegaan door te starten met de vraag: “Hoe is de invoering van het digitale schoolbord bij u op school gegaan?”. Het is goed mogelijk dat de respondent hierbij zelf al aangeeft wat hij of zij van de gang van gegane zaken vindt. Indien dit niet aan de orde komt zal hiernaar gevraagd worden.

In de interviews wordt getracht zoveel mogelijk door de respondent zelf te laten vertellen. Door doorvragen kan er in worden gegaan op relevante informatie en door vervolgvragen kan er waar nodig gestuurd worden om bij het onderwerp te blijven. Of door- en vervolgvragen nodig is zal moeten blijken.

Als de vragen over alle hierboven genoemde onderwerpen onder elkaar worden gezet ontstaat daaruit de vragenlijst, die er als volgt uitziet:

Topic A: Achtergrondgegevens

In welke functie(s) bent u werkzaam in het onderwijs?

Hoeveel jaar bent u werkzaam in het onderwijs?

Hoe groot is uw school in aantal leerlingen en leraren?

Hoeveel scholen vallen er onder het schoolbestuur van uw school?

Topic B: Besluitvorming

Hoe worden besluiten genomen bij u op school?

Welke rol hebben leraren bij de ontwikkeling van beleid op uw school?

Hoe ervaart u de zeggenschap over het schoolbeleid?

Voelt u zich veilig genoeg om problemen of nieuwe ideeën op school aan te dragen?

Kunt u aangeven op welke manier en in welke mate informatie betreffende gaande besluitvormingsprocedures bij u op school aan de orde komt?

Welke rol speelt de medezeggenschapsraad op uw school bij het tot stand komen van besluiten?

Topic C: Digitale schoolborden

Hoe is de invoering van het digitale schoolbord bij u op school gegaan?

Wat vindt u van de inspraakmogelijkheden die u daarbij gehad heeft?

5. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de telefonische interviews worden beschreven. In de eerste paragraaf die volgt zal er een toelichting worden gegeven op de respondenten van dit onderzoek. Daarna zullen de reacties van de respondenten uiteen worden gezet. Na het verwijderen van niet relevante gespreksfragmenten bleef er een selectie aan fragmenten over. Deze konden, zoals verwacht ingedeeld worden in drie categorieën; respondenten, besluitvorming en digitale schoolborden. De verschillende kenmerken en labels die binnen deze categorieën gevonden werden zullen in de betreffende paragrafen aan de orde komen.

Na de toelichting op de respondenten zal dan ook eerst in worden gegaan op de beantwoording van de tweede deelvraag: “Wat zijn de reguliere besluitvormingsprocedures in het Nederlandse primair onderwijs?”. Met behulp van de uit de literatuurreview (Hoofdstuk 2) verkregen duiding van het begrip besluitvorming zullen de interviewresultaten geanalyseerd worden. In de daaropvolgende paragraaf zal worden ingegaan op de derde deelvraag: “Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door medewerkers in het onderwijs?”. Hierbij zullen de ervaringen van de leraren centraal staan. In het hieropvolgende hoofdstuk 'Conclusie' zal een antwoord op de hoofdvraag geformuleerd worden door de geanalyseerde resultaten aan elkaar te koppelen.

5.1. Respondenten

In totaal zijn veertien mensen, werkzaam in het onderwijs, geïnterviewd. Onder de geïnterviewden waren vier mannen en tien vrouwen (zie ook tabel 4.1). Er is gevraagd naar de werkervaring in het onderwijs. Gemiddeld werkten de verschillende respondenten nu bijna zeventien jaar in het onderwijs, maar er is hierbij sprake van een enorme spreiding. De antwoorden liepen hierbij uiteen van één tot veertig jaar. De functies van de respondenten verschilden. Van de veertien respondenten staan er elf regulier voor de klas als leraar. Deze functie wordt echter regelmatig gecombineerd met andere functies. Zo zijn drie van de geïnterviewde leraren ook actief in een werkgroep ICT of actief als ICT-coördinator. Één andere leraar is tegelijk ook de directeur van de school. De overige respondenten hebben als functie respectievelijk directeur, bestuurder en intern begeleider. Deze zijn, op de bestuurder na, ook beiden als leerkracht actief geweest. Omdat de bestuurder niet betrokken is bij een reguliere basisschool en niet werkzaam is in het onderwijsveld, zijn zijn antwoorden weinig relevant voor dit onderzoek. Deze zullen dan ook grotendeels buiten beschouwing worden gelaten.

5.2. Besluitvorming

In het hoofdstuk 'Nederlands onderwijs' is ingegaan op hoe de organisatiestructuur van het Nederlands onderwijs er formeel uitziet. Om het antwoord op de deelvraag “Hoe verlopen besluitvormingsprocessen in het Nederlands onderwijs?” te completeren is dit onderwerp ook in de interviews behandeld. Op die manier is getracht te achterhalen hoe de besluitvormingsprocedures in het Nederlandse basisonderwijs in de praktijk verlopen.

Tijdens de interviews werd het onderwerp besluitvorming aangesneden met de vraag: “Hoe worden besluiten genomen bij u op school?”. Door middel van deze vraag werd gezocht naar de situatie rond besluitvormingsprocedures om te achterhalen of, en zo ja welke, fasen van Hoogerwerf herkenbaar aan de orde zouden komen.

Na deze vraag schetsten de verschillende respondenten allen de besluitvormingssituatie zoals deze bij hen op school verloopt. Om te beginnen worden er door de verschillende mensen actoren voorgesteld. De situatie op de verschillende basisscholen was grotendeels gelijkend en wordt door een van de respondenten als volgt in woorden gevangen: “Er zijn coördinatoren voor van alles: rekenen, cultuur, wereldoriëntatie, ICT, de onderbouw, de bovenbouw, je bedenkt het maar. Soms hoort daarbij een werkgroep. Daar komen meestal initiatieven uit. Daarnaast is er de directeur, natuurlijk en de intern begeleider.” Zulke antwoorden zijn gelabeld met het woord ‘actoren’. Op die manier konden deze data makkelijk gekoppeld worden aan de informatie die over de verschillende actoren in de rest van het gesprek aan de orde kwam en zodoende ook op deze manier werd gelabeld. Op die manier kon een overzicht gecreëerd worden welke actoren op welk moment een bepaalde functie uitoefenen in het besluitvormingsproces.

Na een introductie van de verschillende actoren werd toelichting gegeven op de chronologie van het besluitvormingsproces. Al snel viel daarbij op dat vergaderingen een belangrijke rol spelen in deze processen. Een respondent legt dat als volgt uit: “De insteek is om het zoveel mogelijk samen te doen. Eigenlijk gaat dat heel goed. De informatie die nodig is om tot besluiten te komen is voor iedereen beschikbaar. Iedereen heeft inzage in de stukken. Bij vergaderingen staat op de agenda in welke fase het te behandelen punt zit. Of het bijvoorbeeld informerend is of in de discussiefase of juist dat het een punt is wat tot een beslissing moet komen. Dat is dan maar duidelijk.”

Deze respondent brengt zorgt zelf voor het gebruik van het woord fase in het gesprek. Hoewel niet alle respondenten zó bewust de verschillende stappen van het besluitvormingsproces benoemen zijn er wel degelijk veel fasen van Hoogerwerf herkenbaar in de resultaten. De informatie over deze fasen is gelabeld met het label fase. Daarnaast is er op alle herkenbare fasen een label geplakt genoemd naar de fasen van Hoogerwerf. Na het ordenen van deze labels komt er een duidelijke besluitvormingsstructuur naar voren. In de hieropvolgende paragraaf wordt daar dieper op ingegaan.

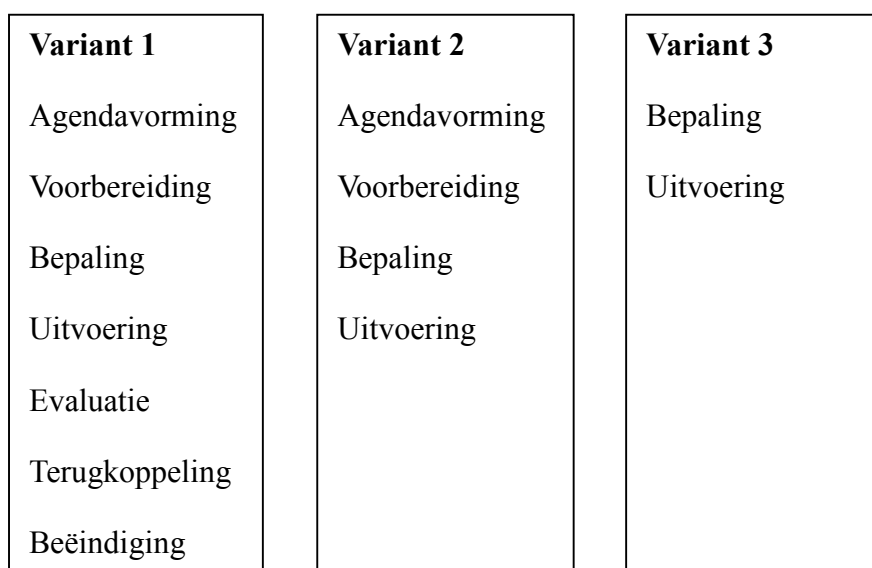
5.2.2. Varianten op besluitvormingsprocedures

In de structuur van besluitvorming zijn in de verhalen van de respondenten grofweg drie varianten te onderscheiden. De varianten onderscheiden zich door het duidelijk aanwezig zijn of juist ontbreken van fasen zoals benoemd door Hoogerwerf (1993). In het grootste deel van de gevallen worden alle fasen doorlopen, zoals in het ideaalbeeld van Hoogerwerf. De fasen die herkend werden in de verkregen data werden gelabeld met de termen zoals Hoogerwerf die ook gebruikt: agendavorming, voorbereiding, bepaling, uitvoering, evaluatie, terugkoppeling en beëindiging. Een docent geeft een duidelijk voorbeeld van hoe het traject tot stand komt: “Door de directeur wordt altijd een heel duidelijk tijdspad aangegeven. We zijn nu hier en we willen daarheen. Samen bedenken we dan het traject er naartoe. We mogen echt niet klagen! We hebben een goede directeur en hebben veel inspraakmogelijkheden in de vergaderingen. Eerst in de bouw, en dan in het team.”

Uit de antwoorden van de respondenten valt echter op te maken dat in een deel van de besluitvormingsprocedures wel gestart wordt bij de agendavormende fase, maar na de uitvoeringsfase aan de procedure geen aandacht meer besteed wordt. De laatste drie fasen, evaluatie, terugkoppeling en beëindiging worden dus niet uitgevoerd: “Nee, nja, evaluatie als iets ingevoerd is? Daar komt het vaak niet van, wat ik eigenlijk wel jammer vind.”

Tot slot bestaat nog de, weliswaar minst genoemde, situatie waarin slechts de bepalings- en uitvoeringsfase aan de orde komen. Een beeld daarvan kan geschetst worden aan de hand van de volgende quote van een van de respondenten: “Onze directeur is nogal vooruitstrevend, heeft hij een plan en komt hij enthousiast aanzetten met: “We gaan nú dit doen!”. Er valt dan verder niet veel meer over te praten. Soms leuk hoor, maar soms.”

De verschillende varianten zijn in Figuur 5.2 schematisch weergegeven en zullen in de daaropvolgende subparagrafen verder worden uitgewerkt.



Figuur 5.2. Varianten besluitvormingsprocedures in het Nederlands basisonderwijs

5.2.2.1. Variant 1

In deze eerste waargenomen variant passeren alle fasen van Hoogerwerf gedurende het besluitvormingsproces. Alle fasen komen in labels voorbij in de resultaten. Na de vraag naar het beschrijven van het besluitvormingsproces wordt door alle respondenten een situatie omschreven waarbij een probleem wordt geconstateerd en er ruimte is om dit aan de orde te stellen. In sommige gevallen is dit de enige omschreven situatie, in andere gevallen kwam er in het gesprek ook nog een andere variant van de besluitvormingsprocedure aan de orde. Het probleem aan de orde stellen gebeurt veelal in een van de reguliere vergaderingen die op de school plaatsvindt. Zonder uitzondering vinden op de verschillende scholen bouwvergaderingen en teamvergaderingen plaats waarin zowel directie als overige teamleden de mogelijkheid hebben tot het inbrengen van punten. Een respondent: “Er is een keer per maand vergadering op een dag dat er zoveel mogelijk mensen zijn. Op die manier kan iedereen zijn stem laten horen.”

Over het algemeen geeft iedereen aan dit een goede gang van zaken te vinden. Men voelt zich veilig genoeg punten in te brengen. Daarbij valt wel op dat veel leraren van grotere scholen aangeven dat zij of hun collega’s hun punt liever eerst op een bouwvergadering bespreken en dan pas bij een teamvergadering. In de bouwvergadering is het gevoel van veiligheid nog

groter doordat zij de collega's beter kennen: "Een kleine vergadering maakt dat mensen zich wel heel veilig voelen om alles te noemen. Het is echt een hecht team." Zoals aangegeven opereren er op de scholen veelal losse werkgroepen die zich bezighouden met één bepaald thema, ook zij nemen initiatief tot het inbrengen van punten.

Op niet alle scholen worden vergaderingen duidelijk vooraf gepland. Drie respondenten geven aan dat niet altijd duidelijk is wanneer welke vergadering is. Twee van deze drie geven daarbij duidelijk aan dat dit een punt van frustratie is omdat het ervaren wordt alsof hun inbreng onbelangrijk is: "We hebben vergaderingen. Plenaire en huishoudelijke vergaderingen. Ik weet nooit precies het verschil. Het is mij nooit duidelijk wat wat is en wanneer het is. Stom eigenlijk, hè? Maar volgens mij ligt dat niet alleen aan mij. Het is wel eens frustrerend hoor. Ik vind dat juist wij, de leraren, ook belangrijk zijn bij het maken van beslissingen." Ondanks dat geven ook zij, samen met alle anderen aan dat er op de vergaderingen wel genoeg ruimte is voor inbreng, wat zorgt voor een duidelijk herkenbare agendavormende fase.

Als een punt aan de orde is gekomen, en er wordt besloten dat actie nodig is, wordt vervolgd met de voorbereidende fase. Als er sprake is van een relatief kleine beslissing wordt er veelal gediscussieerd in de teamvergadering waarna, in de vergadering, direct over wordt gegaan tot de bepalingsfase. Gaat het om een grote beslissing dan is de gebruikelijke gang van zaken dat de voorbereiding wordt uitbesteed aan een bestaande of een op te richten werkgroep. Na het uitzoeken van de mogelijkheden doen zij een voorstel aan de teamvergadering. Wat hierbij opvalt is dat de leerkrachten veel vertrouwen hebben in hun collega's. De respondenten geven aan dat op het moment dat een werkgroep een voorstel doet praktisch altijd iedereen daar achter gaat staan. Één van de respondenten verwoordt dat als volgt: "We hoeven niet over alles controle te hebben. De werkgroep gaat een plan maken en wij hebben zoveel vertrouwen in hen dat dat plan geaccepteerd wordt."

De bepalingsfase vindt in deze variant eigenlijk altijd plaats in de teamvergadering. Zoals Hoogerwerf (1993) aangeeft gaat het in deze fase om het kiezen van de best passende oplossing voor een probleem. In de teamvergadering wordt naar aanleiding van het geconstateerde probleem door een werkgroep of een teamlid een voorstel gedaan voor een oplossing. In de teamvergadering is ruimte om vragen te stellen en mogelijke verbeteringen aan te dragen. De uiteindelijke beslissing wordt daarna gemaakt. De manieren waarop dit

gebeurt loopt uiteen. Een respondent legt uit: “Mocht het echt om een groot besluit gaan dan wordt gevraagd of iedereen op papier zijn voorkeur wil laten weten. In dat geval wordt besloten naar aanleiding van de meeste stemmen. Indien het punt bepaalde leraren meer aangaat dan anderen hebben zij een doorslaggevende stem.” In sommige andere gevallen wordt vaak net zolang gediscussieerd tot er consensus bereikt is. Niet tot ieders genoegen: “Ik ben er helemaal geen voorstander van dat iedereen maar mag zeggen wat hij vindt. Die vergaderingen duren lang. Soms is al heel snel duidelijk dat iets helemaal niet kan en wordt er toch twee uur over gepraat. Dat moet de directie beter regelen.”. In de meeste gevallen echter is men redelijk tevreden over deze fase van het besluitvormingsproces. Vanwege de goede voorbereidingsfase is er meestal weinig discussie nodig en er wordt benoemd dat er naar goede verbeterpunten altijd wordt geluisterd. Pas na de eigenlijke bepalingfase wordt het besluit ook naar de medezeggenschapsraad doorgespeeld die op sommige punten advies mag geven. In de meeste gevallen blijft dit echter uit.

In alle gevallen bestaat uiteindelijk duidelijkheid over de genomen beslissing. Dit wordt als zeer prettig ervaren. De directie speelt daarin een belangrijke rol. Deze zet een traject uit en zorgt voor de begeleiding van dit traject. Een van de geïnterviewde directieleden geeft daarbij het volgende aan: “Voor goede besluitvorming is nodig dat je duidelijke afspraken maakt. Het gaat fout als je gaat sjoemelen met afspraken, je moet gewoon heldere afspraken maken.” Nadat er gekozen is voor een oplossing wordt er overgegaan tot de daadwerkelijke uitvoering. Omdat er in de bepalingfase weinig ruimte voor onduidelijkheid wordt gelaten hebben weinig respondenten op- of aanmerkingen die op deze fase betrekking zouden kunnen hebben.

In deze ‘Variant 1’ wordt na de uitvoeringsfase een evaluatiefase herkend in de labels. In de evaluatie wordt volgens Hoogerwerf (1993) bekeken of de doelen gehaald zijn en de juiste middelen zijn ingezet op de juiste manier. Op de scholen waar deze fase gebruikelijk is wordt dit gedaan door in een vergadering opnieuw aandacht aan het onderwerp te besteden. Soms wordt vooraf gevraagd of betrokken leraren evaluatieformulieren in willen vullen. De leerkrachten hebben echter het gevoel dat dit weinig effect heeft en hechten meer waarde aan de mogelijkheid hun mening te kunnen uitspreken. Als er sprake is van een evaluatiefase zijn de leerkrachten daar uitermate positief over. Ook de schoolleiders hechten er belang aan: “Het is altijd maar weer afwachten hoe een besluit, hoe zorgvuldig voorbereid ook, uitpakt in de klas. Het is voor ons heel belangrijk dat de leraren achter datgene blijven staan wat ze doen.

Door terug te kijken kunnen we daarvoor zorgen.”

Indien uit de evaluatie een verbeterpunt komt wordt door de directie aangestuurd op een verandering. Na deze terugkoppeling komt het onderwerp nogmaals langs in de vergadering totdat het probleem naar tevredenheid is opgelost. Daarmee wordt het besluitvormingsproces beëindigd.

Wat opvalt in deze variant in zijn totaliteit is dat de communicatie en informatie een belangrijke rol speelt. Iedereen geeft aan dat duidelijkheid en het op de hoogte kunnen zijn van lopende zaken een voorwaarde is voor een tevredenstellend besluitvormingsproces. Dankzij het feit dat er in deze variant ruimte is voor inbreng van de betrokkenen voelen zij zich gehoord, zeker ook omdat zij naderhand nog inspraak hebben. Hiermee bevestigt deze uitkomst de bewering van Hoogerwerf dat men een tevredenstellend besluitvormingsproces kan doorlopen als alle fasen gehanteerd worden.

5.2.2.2. *Variant 2*

De tweede variant wordt op dezelfde manier aangevangen als de vorige variant. De fasen worden op gelijke wijze doorlopen maar na de uitvoeringsfase stopt het proces. Er is geen informatie die gelabeld kan worden aan evaluatie, terugkoppeling of beëindiging in de antwoorden van de drie respondenten die deze variant benoemen. Twee respondenten geven aan dat dit vaak voortkomt uit tijdsgebrek, er staan alweer nieuwe punten op de agenda. Ze zijn eensgezind over het idee dat het beter zou zijn om ook achteraf nog aandacht te geven aan de beslissing middels een evaluatie en eventuele terugkoppeling. “Er is een enorme werkdruk, we hebben veel te doen en te bespreken. Soms zijn nieuwe punten al aan de orde voordat oude zijn afgerond. Voor de oude is dan geen tijd meer. Wat mij betreft is dat een minpunt want daardoor blijven sommige probleempjes onopgelost terwijl ze met een kleine verbetering verholpen zouden kunnen zijn.”

Doordat een besluit nu wordt genomen zonder dat er ruimte is voor feedback hebben sommigen het gevoel lastig te zijn als zij er iets over willen zeggen. Ze voelen zich minder veilig en zijn daardoor minder tevreden over de inspraakmogelijkheden die ze ervaren in het besluitvormingsproces. Een van de geïnterviewde leraren: “Er is veel onduidelijkheid, in het

algemeen maar ook over hoe dingen afgerond worden. Op dit moment rommelt het wel zodanig dat veel collega's ontevreden zijn en dat daardoor de betrokkenheid minder wordt.”

5.2.2.3. Variant 3

In de derde, en laatste variant, begint de besluitvorming eigenlijk bij de bepaling. Drie van de respondenten benoemen een besluitvormingsproces waarin bij aanvang al een beslissing wordt of is genomen. In alle gevallen heeft de directeur daarin een grote rol. De besluitvormingsprocedure start met een mededeling van een directeur die voor ogen heeft wat er moet gebeuren. Hoe dat ervaren wordt verschilt enorm: “Ik heb een heel gedreven directeur die echt bijna té gedreven is. Ik heb vaak dat ik denk: “Dit is echt jouw plan.” We móéten met zijn allen die kant op. Dat voelt niet altijd goed.” Een ander zegt echter “Mijn directeur is vrij vooruitstrevend in onderwijsland. Hij pakt vrij snel dingen aan. Soms is het een beetje veel tegelijk, maar uiteindelijk dragen zijn ideeën altijd wel wat bij.” Ondanks dat deze respondent aangeeft dat de situatie meestal wat bijdraagt aan de onderwijskwaliteit voegt hij er aan toe: “Toch voelt het niet altijd goed hoor. We worden niet gehoord. Het pakt meestal goed uit, maartoch. Het is misschien praktisch, maar niet altijd leuk.” Na de uitvoering is er geen tijd voor evaluatie.

5.2.3. Actoren

Om dieper in te gaan op de rol die de verschillende actoren spelen en welke mogelijkheid zij hebben tot zeggenschap werd in het interview daar specifiek aandacht aan geschonken. De informatie die iets met de rol van verschillende actoren te maken heeft, werd gelabeld met het woord ‘actoren’. De houding en functie die zij echter in het proces hebben kon worden gevonden door te analyseren wie welke actie of taak heeft tijdens het besluitvormingsproces en de verschillende actoren zodoende te koppelen aan de labels van de verschillende fasen.

In de gesprekken met deelnemers blijkt dat, zoals hierboven ook beschreven voor leraren op alle scholen wel ruimte is om punten in te brengen. Over het algemeen voelen ze zich dan ook gehoord: “Goede punten worden altijd meegenomen.”. Soms ontbreekt het wel aan de mogelijkheid om feedback te leveren als een besluitvormingsproces in een latere fase start of de evaluatie wordt overgeslagen. Verschillende mensen halen aan dat het fijn is om betrokken te worden bij de besluitvorming. Hoe meer zij betrokken worden bij het proces, hoe fijner dit proces ervaren wordt. Een respondent: “Ja, we hebben veel inspraak als er een besluit wordt

genomen, dat vind ik zo fijn. Daardoor voel ik me echt verantwoordelijk voor wat er op school gaande is en vind ik het veel leuker om me ook ergens voor in te zetten.” Dit komt overeen met de theorie van Lindblom (1959) die stelt dat mensen zoveel mogelijk betrokken moeten worden bij besluitvormingsprocessen.

Een belangrijke rol bij besluitvorming in het basisonderwijs is weggelegd voor de directie. In alle gevallen zorgt deze voor het faciliteren van het proces; het organiseren van vergaderingen, het uitzetten van een tijdspad, het begeleiden van processen. Vaak zijn zij degene die, gezien door de ogen van het stromenmodel van Cohen, March en Olsen uit 1972, een beleidsmogelijkheid constateren. Zij zorgen ervoor dat problemen, oplossingen en de betrokken personen bij elkaar komen en constateren dan een ‘policy window’, de mogelijkheid tot het maken van een besluit.

De moeite waard om te benoemen is het verschil tussen de verschillende directeuren. Uit de antwoorden van de respondenten valt op te maken dat ongeveer op de helft van de scholen de directie zich met name toelegt op het faciliteren. De inhoudelijke invulling laat men door de leraren zelf doen, hoewel de directie altijd een oogje in het zeil houdt. Op de andere helft van de scholen legt ook de directie zich ook expliciet toe op de inhoudelijke kant van de besluitvormingsprocessen. In beide gevallen zijn de leraren positief over hun directie. De directeuren die het inhoudelijke werk vooral aan de leraren overlaten worden gewaardeerd omdat de leraren het gevoel hebben veel verantwoordelijkheid te mogen dragen. In het andere geval worden de andere directeuren echter gewaardeerd omdat zij, in de woorden van een respondent “enorme betrokkenheid tonen”. Een andere belangrijke rol van de directie is weggelegd voor het in de gaten houden van wet- en regelgeving. Over het algemeen geven de leraren aan dat de directeur dit zelfstandig goed afhandelt en indien nodig met het team bespreekt.

De medezeggenschapsraad (MR) speelt geen grote rol van betekenis. Als er advies nodig is wordt dit soms bij de MR wel gevraagd maar in de meeste gevallen staat de MR achter de beslissing van het team. In de interviews valt wel op dat veel respondenten de medezeggenschapsraad vergeten te benoemen. Een typerend antwoord op de vraag wat de MR voor rol speelt in het besluitvormingsproces is de volgende: “Oja, die is er ook nog! Maar de rol, ach. Ze denken wel mee hoor, maar uiteindelijk moet het toch vanuit het team komen.”

5.2.4. Informatie

Volgens Hoogerwerf (1993) is toegang tot juiste informatie een belangrijke voorwaarde om iedereen bij een besluitvormingsproces tevreden te stellen. Ook uit de antwoorden van respondenten komt dit naar voren. Hoewel niet iedereen enthousiast is voor de, soms lange, vergaderingen ziet iedereen het belang van het face to face uitwisselen van informatie. Iedereen kan snel op de hoogte worden gebracht en discussies kunnen worden gevoerd.

Op veel scholen gaan voorstellen en overwegingen al voor een vergadering via de mail of een gezamenlijke harde schijf in de rondte. Men vindt het fijn om op de hoogte te zijn, ondanks dat men eerlijk toegeeft niet alle informatie altijd te lezen. Doordat documenten zoals agenda's vooraf bekend zijn, kunnen mensen zich beter voorbereiden op de vergadering en hebben zij het gevoel meer serieus genomen te worden. Als agendapunten zonder aankondiging ineens aan de orde komen voelt het voor velen alsof iets uit de lucht komt vallen en dit wordt niet als prettig ervaren: "Ik vind het vervelend als ik mij niet kan voorbereiden op onderwerpen. Hoewel het dan wel wordt besproken kan ik alsnog niks bijdragen." Het komt overeen met de basisbeginselen van Simon (1947) die stelt dat men graag informatie tot zich neemt. Hoewel hij daarbij ook duidelijk is over het idee dat men nooit over alle informatie kan beschikken is de toegang tot de beschikbare informatie een sleutel tot een goed besluitvormingsproces.

5.3 Digitale schoolborden

De invoering van de digitale schoolborden is een recente ontwikkeling in het onderwijs. Alle respondenten vertellen dan ook uitgebreid over hoe de invoering verlopen en ervaren is. Bij de analyse van de resultaten valt meteen op hoe unaniem enthousiast men nu is over het gebruik van het digitale schoolbord. Hoewel de verhalen over de invoering van het digitale schoolbord wel kleine verschillen hebben, vertonen ze erg veel overeenkomsten. Zo lijkt het startpunt in de meeste gevallen erg op elkaar. Enkele enthousiaste docenten, vaak degenen uit de ICT-werkgroep, hebben het punt digitale schoolborden aan de orde gesteld. In dit geval dus een duidelijk voorbeeld van een besluitvormingsprocedure die op gang is gekomen op initiatief van de docenten. Er is meestal sprake van een early adopter zoals Rogers (1983) in zijn innovatietheorie beschrijft: één persoon neemt het voortouw om de verandering in te zetten.

Hoewel verschillende leerkrachten aangeven weerstand te hebben geboden, werd er in alle

gevallen uiteindelijk besloten tot het aanschaffen van digitale schoolborden. Op alle scholen zijn in eerste instantie digitale schoolborden voor een paar klassen aangeschaft. Dit komt niet alleen voort uit de weerstand die sommige docenten boden, maar ook uit de beperkte financiële middelen. Het voorzien van schoollokalen van digiborden strekte zich op de scholen van de respondenten uit over maximaal twee jaar.

De voorbereiding werd veelal door ICT-kundige mensen uitgevoerd. Een respondent licht dat toe: “Ja, de mensen die computerminded zijn hier, dat is zegmaar de ICT-werkgroep. Zij hebben zich er goed in verdiept wat het beste bord voor ons zou zijn.”

Één respondent gaf aan dat het digitale schoolbord vanuit het niks in de klas kwam te hangen. Hoewel zij daardoor positief verrast was, kon deze respondent zich wel voorstellen dat andere leraren minder blij waren met de plotselinge invoer van de digitale schoolborden. De omstandigheden, verhuizing van een slecht noodgebouw naar een nieuw schoolgebouw met digitale schoolborden, zorgden echter voor overwegend positieve reacties daar men blij was uit het noodgebouw te zijn.

Bij de plaatsing van de eerste schoolborden op de verschillende scholen werd vooral rekening gehouden met het enthousiasme van de verschillende docenten. Veel scholen hebben daarnaast ook uit praktisch oogpunt voor bepaalde lokalen gekozen: “In elke vleugel van ons gebouw werd een lokaal voorzien. Dat is zo gedaan in de hoop dat ook andere klassen uit die vleugel gebruik gingen maken van de borden op het moment dat het lokaal leeg zou zijn vanwege bijvoorbeeld gymles.” Na het plaatsen van de eerste borden zorgde, zoals een respondent dat verwoordde, “het digitale schoolbord voor zijn eigen reclame. Dankzij alle mogelijkheden werd iedereen op den duur razend enthousiast. En dat is men nog steeds.” Iemand die in eerste instantie niet erg enthousiast was voor de plaatsing van digitale schoolborden verwoordde het als volgt: “Op een gegeven moment hebben anderen laten zien wat je er allemaal mee kon. Toen had ik zoiets van: “Dat is toch leuker dan ik zo op het eerste oog dacht.” Op een gegeven moment zag ik mogelijkheden en de lol van zo'n bord. Dan wil je zelf ook.” De plaatsing van de digitale schoolborden na de eerste oplevering ging dan ook zonder weerstand. Het komt overeen met de theorie van Miller (2003) waarin hij stelt dat digitale schoolborden kansen bieden om modellen uit te werken op een manier die eerder niet haalbaar was.

Na de plaatsing van de digitale schoolborden is in alle gevallen in zekere mate sprake geweest van een vorm van training. Sommige leraren geven echter aan dat er alleen een beperkte technische training is geweest terwijl ook een meer inhoudelijke didactische training gewenst was. De leraren die wel een volledige training hebben gehad zijn daar erg tevreden over. Iedereen geeft echter aan nog regelmatig nieuwe mogelijkheden te ontdekken. De respondenten geven wel aan dat zij nog veel verschil zien in de intensiteit van het gebruik van het schoolbord tussen de verschillende docenten. In de meeste gevallen wordt er op school nog regelmatig aandacht besteed aan de digitale schoolborden. Zo is er ruimte om verbeterpunten (van anderen) aan de orde te stellen in vergaderingen en worden er sessies gepland waarin aandacht is om het gebruik van het digitale schoolbord nog meer te verbeteren. In sommige gevallen echter is na het plaatsen van het digibord en de training geen aandacht meer geweest voor het proces en verwachten de geïnterviewden dit ook niet meer. De respondenten vinden dat erg jammer omdat ze het gevoel hebben dat er nog veel meer uit het digitale schoolbord te halen valt. Het is een typisch voorbeeld van een besluitvormingsprocedure omschreven als variant twee bij het hiervoor gaande deel van dit hoofdstuk: evaluatie en terugkoppeling missen.

De fasen van Hoogerwerf zijn goed terug te vinden in de ervaringen rond de invoering van de digitale schoolborden. De agendavorming is terug te vinden in het aan de orde stellen van de mogelijkheid tot digitale schoolborden. De voorbereiding werd veelal gedaan door ICT'ers die zich verdiepten in de mogelijkheden en daarna om tot een bepaling te kunnen komen een voorstel deden in de teamvergadering. Na het nemen van een besluit in deze vergadering kwam de uitvoering tot stand, begeleid door directie en ICT'ers. Niet in alle gevallen werd er daarna doorgegaan met de laatste fasen van het traject. In andere gevallen was er echter een duidelijk evaluatiemoment ingelast tijdens een vergadering en werd dit ook zo benoemd door de respondenten.

Daarmee lijkt het erop dat deze besluitvormingsprocedure vergeleken kan worden met andere besluitvormingsprocedures in school, omdat deze over het algemeen ook volgens de fasen van Hoogerwerf doorlopen worden. Op veel scholen is nog niet het hele proces van invoer afgerond. Wel blijkt dat mensen die nu al de ruimte hebben om verbeterpunten terug te koppelen meer positieve uitspraken doen over het besluitvormingsproces dan mensen die daar nog geen ruimte voor hebben gekregen.

Over het algemeen wordt het besluitvormingsproces rond de invoer als positief ervaren, mede doordat het digitale schoolbord in de klas door iedereen als een enorme verbetering wordt gezien. Er worden een paar zorgen expliciet benoemd door enkele respondenten. Ten eerste vindt iedereen het van belang dat het gebruik van het digitale schoolbord onder de aandacht blijft. Omdat ook de software vernieuwt en er nog steeds nieuwe mogelijkheden bijkomen is het van belang dit bij te houden. Enkele leraren geven aan dat er te weinig aandacht is voor bijscholing of feedback en maken zich daar zorgen om. Ze maken zich daarbij ook zorgen om de nieuwe docenten: “Ik heb het gevoel dat niet op alle PABO's het nog belangrijk genoeg gevonden wordt. Ik verbaas me erover dat er nog steeds leerlingen vandaan komen die geen idee hebben die wat ze met zo'n digibord moeten doen.” Een ander zegt: “Ik heb wel ook mijn bedenkingen of de PABO-studenten het wel zo makkelijk in de vingers hebben als wel eens beweerd wordt. Ze zijn er niet bang voor, ze staan er wel open voor, maar eigenlijk hebben de meesten het niet goed in de vingers.”

Door op de basisscholen aandacht te blijven geven aan het digitale schoolbord zal dit minder problemen opleveren. Pas als het digibord algemeen is op zowel PABO als basisschool in heel Nederland, wordt het door de respondenten verstandig geacht het proces te beëindigen. Tot die tijd zit het digitale schoolbord in het besluitvormingsproces eigenlijk in de uitvoeringsfase die door evaluatie steeds teruggekoppeld en verbeterd wordt.

Als laatste een zorg van heel andere orde; er zijn ook docenten die zich zorgen maken om de lichamelijke gevolgen van de digitale schoolborden: “De technische aspecten en ergonomische aspecten zijn niet goed uitgelicht. Bijvoorbeeld de lampen zijn vaak niet goed ingesteld of het bord staat te hoog. Of althans, dat denk ik dan.” Voor deze aspecten is volgens menigeen weinig oor geweest in het besluitvormingsproces. De respondenten die dit benoemden achten het verstandig om in een evaluatie ook hieraan nog aandacht te besteden. Het is bij beiden nog afwachten of er ruimte is voor deze evaluatie.

6. Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek was “Hoe ervaren leerkrachten de inspraakmogelijkheden in besluitvormingsprocedures over het door hen gegeven onderwijs?”. Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden is er gebruik gemaakt van drie deelvragen:

1. Wat is besluitvorming?
2. Wat zijn de reguliere besluitvormingsprocedures in het Nederlandse primair onderwijs?
3. Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door medewerkers in het onderwijs?

In de hiervoor gaande hoofdstukken heb ik ingezoomd op de resultaten van zowel een theoretisch gedeelte onderzoek als een empirisch gedeelte. Om tot de beantwoording van de hoofdvraag te komen zal ik eerst kort de beantwoording van de deelvragen samenvatten.

6.1. Deelvragen

6.1.1. Wat is besluitvorming?

Besluitvorming bestaat in vele soorten en maten. In dit onderzoek wordt voor het begrip besluitvorming de theorie van Hoogerwerf (1993) gehanteerd. Zijn theorie is gebaseerd op het idee dat een besluitvormingsprocedure compleet en tevredenstellend zou moeten zijn als zijn zeven fasen doorlopen worden: agendavorming, voorbereiding, bepaling, uitvoering, evaluatie, terugkoppeling en beëindiging.

Dit is gebaseerd op de veronderstelling van een begrensde rationaliteit zoals Simon (1947) deze schetst: men kan niet alles weten en probeert te streven naar het meest efficiënt haalbare. Nooit kunnen alle opties afgewogen worden, maar door wel aandacht te besteden aan de voorbereiding, zoals Hoogerwerf dit ook terug laat komen, kan men proberen te kiezen voor het beste. Het hanteren van een fasemodel komt voort uit de Muddling Through-theorie waarin centraal staat dat niet het besluit zelf maar het proces en de weg erheen het belangrijkste zijn. Mintzberg (1976) werkte dit uit in een fasenmodel met behulp van empirisch onderzoek. Hoogerwerf breidt dit uit door een laatste stadium toe te voegen aan het proces; de beëindiging.

Naast de verschillende fasen spelen volgens Hoogerwerf de verschillende actoren en informatievoorziening een belangrijke rol. Dit zien we ook terug bij het stromenmodel van

Kingdon (1984). Door de juiste informatie en de juiste personen bij elkaar te brengen op het juiste moment is er meer kans op het maken van de juiste keuze van een goede oplossing.

6.1.2. Wat zijn de reguliere besluitvormingsprocedures in het Nederlandse primair onderwijs?

De dagelijkse leiding van een basisschool ligt in handen van een directeur, in sommige gevallen ondersteund door adjunct-directeuren. De grote beleidslijnen worden uitgezet door een bestuur waar de directeur contact mee houdt. Vaak heeft dit bestuur meerdere scholen onder zich. Samen met de leraren en het onderwijsondersteunend personeel vormt de directie het team. Naast het aansturen van het team draagt de directie de verantwoordelijkheid voor de schoolorganisatie, het huishoudelijk van school, het financiële beleid en het personeelsbeleid. Via een medezeggenschapsraad kunnen ook ouders punten inbrengen.

Uit het empirische deel van dit onderzoek blijkt dat in de meeste gevallen van besluitvormingsprocedures een lijn gehanteerd wordt zoals die door Hoogerwerf wordt voorgesteld. Alle fasen worden doorlopen: via vergaderingen hebben teamleden de kans om problemen aan de orde te stellen en in de meeste gevallen wordt er gezamenlijk naar een oplossing gezocht. Na een gedegen voorbereiding wordt er een beslissing gemaakt en wordt de betreffende oplossing uitgevoerd. Er wordt vervolgd met een evaluatie waarna terugkoppeling van verbeterpunten mogelijk is. Als het systeem optimaal functioneert wordt de besluitvormingsprocedure stop gezet en wordt er geen aandacht meer aan besteed. De rol van de directie loopt op verschillende scholen uiteen van het puur functioneel begeleiden van het proces tot het zeer inhoudelijk meedenken. Leraren zijn in het algemeen tevreden over deze gang van zaken.

Er is echter nog sprake van twee andere varianten van besluitvormingsprocedures in het Nederlands basisonderwijs. Een van de andere voorkomende besluitvormingsstructuren is er een die lijkt op bovenstaande maar stopt na de uitvoering. Wat opvalt bij deze fase is dat leraren minder tevreden zijn over de besluitvorming op deze manier dan bij de eerst genoemde variant. Doordat er na invoering geen mogelijkheden meer zijn om dingen verder te bespreken voelen zij zich minder serieus genomen.

In sommige uitzonderlijke gevallen begint een besluitvormingsprocedure eigenlijk al bij de bepaling, de derde variant. In de besproken gevallen komt een directeur met een plan om uit te voeren en hij dwingt hierin zijn teamleden mee te gaan. Er is weinig ruimte voor overleg en feedback en leraren zijn dan ook niet erg blij met deze gang van zaken. Deze

besluitvormingsprocedure lijkt echter eerder uitzondering dan regel.

6.1.3. Hoe is de besluitvorming omtrent de aanschaf van digitale schoolborden ervaren door medewerkers in het onderwijs?

Alle respondenten zijn razend enthousiast over het feit dat er digitale schoolborden in hun klaslokalen hangen. Ook over de besluitvorming is de heersende mening positief. Op één situatie na is het besluitvormingsproces bij alle respondenten gestart zoals Hoogerwerf dit in zijn model aangeeft. Dankzij goed overleg is het digitale schoolbord eerst op kleine schaal ingevoerd bij de enthousiaste docenten. De goede ervaringen zorgden er al gauw voor dat iedereen graag een digitaal schoolbord wilde. Inmiddels zijn op de scholen van de respondenten de lokalen voorzien van digitale schoolborden. De docenten maken zich wel zorgen over een aantal punten. Met name het bijhouden van de vaardigheden, benodigd voor het goed gebruik van een digitaal schoolbord wordt als zorgpunt genoemd. Op sommige scholen kan men deze zorgen kwijt in evaluaties tijdens vergaderingen of andere bijeenkomsten. Op andere scholen is hier echter weinig ruimte voor en men is dan ook bang dat hiermee het besluitvormingsproces tot een eind is gekomen zonder dat iedereen tevreden is.

6.2. Hoofdvraag: Hoe ervaren leerkrachten de inspraakmogelijkheden in besluitvormingsprocedures over het door hen gegeven onderwijs?

Uit de interviews met leraren blijkt dat zij graag weten wat er speelt. Ze zijn graag op de hoogte en veelal intensief betrokken bij het team. Ze willen dus graag de juiste informatie tot hun beschikking hebben. Daarbij vinden ze het belangrijk dat zij serieus genomen en betrokken worden bij alle fasen van een besluitvormingsproces.

Uit de interviews blijkt ook dat het merendeel van de besluitvormingsprocedures, zoals ervaren door de respondenten, overeen komen met de besluitvormingsprocedure zoals Hoogerwerf deze heeft neergezet. Er is sprake van een agendavormende, voorbereidende, bepalende, uitvoerings-, evaluatie-, terugkoppelende en beëindigingsfase. Daarbij is in de meeste gevallen sprake van een helder uitgezette lijn waarin iedereen de mogelijkheid tot inspraak heeft. De docenten geven aan dat zij op school zich genoeg veilig voelen om hun eventuele meningen, ideeën en kritiek aan de orde te stellen, bijvoorbeeld in vergaderingen. Op die manier hebben zij dan ook de mogelijkheid om een punt op de agenda te zetten. Door middel van de reguliere vergaderingen zijn ze over het algemeen goed op de hoogte van wat er speelt. Hoewel niet iedereen altijd enthousiast is over de, soms lang durende, vergaderingen

spelen deze wel een centrale rol in het besluitvormingsproces. Tijdens de vergaderingen wordt informatie uitgewisseld, worden besluitvormingsprocedures uitgestippeld en besluiten genomen. Doordat er over het algemeen ruim tijd wordt gepland voor een gedegen voorbereiding voordat een besluit genomen wordt kan er gedegen onderzoek worden gedaan naar welk besluit het beste zou zijn. Juist leraren staan in deze voorbereidende fase centraal, waardoor zij veelal de sleutel tot een bepaalde oplossing in handen hebben. Na de voorbereiding van het besluit, door bijvoorbeeld een werkgroep die zich verdiept in het onderwerp, wordt overgegaan tot de bepaling. De besluiten worden genomen in de teamvergadering. De manier waarop dit gebeurt wisselt.

In de resultaten valt op dat het af en toe voorkomt dat een besluitvormingsprocedure niet verder gaat dan de uitvoeringsfase. Als een besluit genomen is en bepaald is welke weg bewandeld zal worden komt de uitvoering tot stand. Taken worden verdeeld en er wordt actie ondernomen. Soms wordt hierna echter geen tijd meer gemaakt om op het onderwerp terug te komen. Op die manier is er geen ruimte meer voor evaluatie en terugkoppeling. Het is een tweede waarneembare variant van de besluitvormingsprocedures. Docenten merken dat het niet altijd makkelijk is om een punt na de uitvoering nog aan de orde te brengen. Ze voelen zich machteloos omdat zij graag verbeteringen zouden willen aanbrengen maar er geen ruimte en tijd is om dit te bewerkstelligen. Het valt ook op dat de respondenten beduidend positiever zijn over besluitvormingsprocessen waarin wél alle fasen zijn doorlopen dan besluitvormingsprocessen waarin dat niet het geval is.

Op het moment dat docenten wel de tijd en ruimte krijgen om mee te denken in een evaluatie, kan een besluit beter tot zijn recht komen door de verandering te verbeteren. Ook geven ze aan dat, mocht de evaluatie en terugkoppeling niet helpen, zij toch tevreden zijn als het wel aan de orde is geweest. Op die manier hebben zij het gevoel er wel alles aan gedaan te hebben wat kon.

Een heel enkele keer komt het voor dat een besluitvormingsproces niet meer is dan een bepalings- en uitvoeringsfase. Hoewel meer uitzondering dan regel, komt het toch voor. De docenten zijn er niet erg tevreden over omdat zij geen inspraak ervaren bij het genomen besluit.

Als alle fasen worden doorlopen geven de respondenten aan zeggenschap te ervaren over het

schoolbeleid en de mogelijkheid tot inspraak te hebben. Zij vinden dat dit dan op een tevredenstellende manier gaat.

Het belangrijkste verschil in de rol van actoren zit in de rol van de directie. Op een aantal scholen heeft de directie een puur begeleidende rol bij besluitvormingsprocessen. Zij zetten de lijnen uit, organiseren de vergaderingen, maken een planning, maar hebben geen inhoudelijke rol. Op andere scholen neemt de directie, naast de hiervoor genoemde begeleidende rol, ook een inhoudelijk aspect op zich. Hoewel de rol die actoren aannemen volgens Hoogerwerf een groot verschil kan maken in hoe men het besluitvormingstraject ervaart, blijkt dat hier niet zo. In beide gevallen geven de leraren aan tevreden te zijn met de rol van de directeur. In beide gevallen staat het niet in de weg van de leraren.

7. Discussie

7.1. Respondenten

In dit onderzoek zijn veertien mensen geïnterviewd die betrokken zijn in het onderwijs, wat een klein aantal is. Daarbij zijn deze mensen niet op aselecte wijze gekozen. Door via Kennisnet betrokkenen te benaderen zijn logischerwijs meer mensen betrokken geraakt die actief bezig zijn met digitale schoolborden, wat een vertekend beeld kan geven ten opzichte van de reguliere lerarenpopulatie in Nederland. Door de kleine hoeveelheid interviews en de aselectheid hiervan is het niet mogelijk om de uitkomsten te generaliseren naar de totale populatie leerkrachten in Nederland. Het onderzoek had echter een explorerend karakter, wat betekent dat het niet als doel had om een generaliseerbare uitkomst te kunnen genereren. Het doel was informatie te verkrijgen over besluitvorming en zeggenschap in het Nederlands basisonderwijs, wat mogelijk ook de richting en vorm van mogelijk vervolgonderzoek kan induceren.

In eerste instantie werd getracht mensen met de verschillende functies van leraar en directeur te interviewen. Uiteindelijk zaten in de respondentengroep naast leraren en directie ook één intern begeleider en een bestuurder. Het bleek dat verschillende functies door elkaar liepen. Hier was vooraf geen rekening mee gehouden. Zo was er één leraar ook directeur, waren verschillende leraren ook ICT-coördinator en was de intern begeleider regelmatig ook nog actief als leerkracht. Het was op die manier soms lastig te achterhalen vanuit welke functie iemand welke ervaringen had en hoe hij daarmee om kon gaan. Iemand die ICT-coördinator is heeft wellicht meer inspraakmogelijkheden op dat gebied, dan iemand die leraar is. Dit was soms lastig te onderscheiden. De bestuurder bleek achteraf weinig relevante antwoorden in te kunnen brengen. Door de verschillende functies was het soms lastig om de rol van de respondenten te kunnen analyseren.

7.2. Validiteit vraagstelling

Met deelvraag twee werd getracht een beeld te creëren van besluitvorming in het Nederlands basisonderwijs. Deelvraag drie zou worden gebruikt om aan te geven hoe de respondenten besluitvorming ervaren. Tijdens het interview kwamen mensen echter ook bij het tweede gedeelte over besluitvorming in het algemeen zelf naar voren met relevante informatie over hun mening en ervaringen. Op die manier zijn niet alleen ervaringen rond de besluitvormingsprocedure van de invoering van het digitale schoolbord in de resultaten terecht gekomen, maar ook de meer algemene mening van de respondenten. Dit blijkt een goede toevoeging te zijn geweest om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden doordat er

meer informatie beschikbaar was over de inspraakmogelijkheden die leraren ervaren.

7.3. Keuze digitale schoolborden

Om de ervaringen over een recente besluitvormingsprocedure nader te kunnen onderzoeken is gekozen voor het analyseren van de invoering van digitale schoolborden. Alle respondenten hadden uitgebreide verhalen en dit leverde dan ook veel data op. Toch heeft de keuze voor de analyse van dit besluitvormingsproces ook enkele nadelen gehad. De mening van de respondenten over het digitale schoolbord in de klas is unaniem positief. Dit kan invloed hebben gehad op de mening die zij hebben gegeven over de besluitvormingsprocedure. Daarnaast bleek de invoering van het digitale schoolbord nog niet op alle scholen helemaal afgerond. Doordat sommige scholen nog in een afrondende fase zitten konden de leraren hier niet altijd hun ervaringen over vertellen.

7.4. Vervolgonderzoek

De keuze tot een kwalitatief onderzoek is juist geweest. Door middel van interviews is het hele verhaal van verschillende respondenten aan de orde gekomen. De resultaten van de verschillende komen voor een groot deel overeen wat opvallend is omdat het onderzoek op verschillende scholen plaats vond. Het was wellicht interessant geweest om de verhalen van meerdere respondenten van één school te kunnen horen. In dit geval was dit niet haalbaar maar voor eventueel vervolgonderzoek is het interessant om te kijken hoe verschillende actoren binnen een school tegen hetzelfde doorlopen proces aankijken. Op die manier kan er mogelijk ook een beter onderscheid gemaakt worden tussen de verschillende functies; wie doet wat vanuit welke rol?

Voor meer interessant vervolgonderzoek zou het een mogelijkheid zijn om dieper in te gaan op het verschil tussen de in dit onderzoek gevonden ‘Variant 1’ en ‘Variant 2’ van besluitvormingsprocedures. Waar in de eerste variant alle fasen doorlopen worden, loopt de tweede variant vast na de uitvoering. Doordat er geen ruimte meer is voor evaluatie en feedback is er weinig, soms gewenste, verbetering mogelijk en slijten nieuwe gebruiken niet altijd op een optimale manier in. Het zou interessant zijn te achterhalen hoe het komt dat het besluitvormingsproces daar vastloopt. Een enkele keer genoemd in dit onderzoek werd tijdgebrek, maar hier was niet iedereen eenduidig over. Door te achterhalen hoe het vastlopen tot stand komt kan er wellicht een oplossing gevonden worden hiervoor waardoor leraren meer tevreden zou zijn over besluitvormingsprocessen op hun school.

8. Literatuurlijst

Alderwegen, M., Piket, G. & Renckens, T. (2007) *De kwaliteit van bestuurlijke besluitvorming tot fusie* (Scriptie). Geraadpleegd via Database Erasmus CMDZ.

Baarda D, Goede M de, Teunissen J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2005.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: denken en doen*. Den Haag: Boom Onderwijs.

Boer, H. de, (1988). Mintzbergs fasenmodel van besluitvorming. *Gids voor personeelsmanagement, nummer (1)*, 14-15.

Bolman, L.G., Deal, T.E. (2003) *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Bovens, M.A.P. et al. (2008). *Openbaar bestuur. Beleid, organisatie en politiek*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Bressers, J.Th.A., Hoogerwerf, A. (red)(1995). *Beleidsevaluatie*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.

Brim, O.G., Glass, D.C., Larvin, D.E. & Goodman, N.E. (1962), *Personality and decision process*. Stanford: Stanford University Press.

Brummelhuis, A. ten., (2006). *Vier in Balans*. Verkregen op 29 februari 2012 van www.kennisnet.nl.

Bryman, Alan (2008). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Butler, R.J. (1979), Strategic decision making in organizations: concepts of content and process. *International Studies of Management and Organization*, 9, 5-36.

Cohen, M.D., March, J.G. & Olsen, J.P. (1972), A carbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.

Dijsselbloem et al., (2008) *Tijd voor Onderwijs*. Verkregen op 3 april 2012 van www.rijksoverheid.nl.

Eurydice & EACEA, Uitvoerend agentschap voor onderwijs, audiovisuele middelen en cultuur. (2008). *Organisatie van het onderwijssysteem in Nederland*. Brussel: Europese Commissie.

Greiffenhagen, C. (2000) *Out of the office into the school: electronic whiteboards for education*. Verkregen op 11 augustus via <http://nottingham.academia.edu/ChristianGreiffenhagen/Papers>.

Hettema, P., Lenssen, L. (2007). *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.

- Higgins, S. Beauchamp, G. en Miller, D. (2007) Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32/3, 213–225.
- Hoogerwerf, A. (red).(1993). Overheidsbeleid; een inleiding in de beleidswetenschap. Hoogerwerf A (red). Overheidsbeleid; een inleiding in de beleidswetenschap. Samson H.D. Tjeenk Willink, Alphen aan den Rijn, 1993.
- Hoogerwerf, A. 1998. *Het ontwerpen van beleid: een handleiding voor de praktijk en resultaten van onderzoek*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Inspectie van het Onderwijs, (2000). *Jaarlijks onderzoek*. Verkregen op 8 april 2012 van www.onderwijsinspectie.nl.
- Kennisnet. (2008). Digitale schoolborden in het PO. *Kennisnet onderzoeksreeks, ICT in het onderwijs*, 6.
- Kennisnet. (2010). Meerwaarde van het digitale schoolbord. *Kennisnet onderzoeksreeks, ICT in het onderwijs*, 24.
- Koopman, P.L., (1980). *Besluitvorming in organisaties*. Assen: Van Gorcum.
- Korzilius, H. (2000). *De kern van surveyonderzoek*. Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Miller, D. (2003) Developing interactive whiteboard activity, *Micromath*, 19, 33–35.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Actieplan Leraar 2020*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, (2011). *Actieplan Leraar 2020*. Verkregen op 3 april 2012 van www.rijksoverheid.nl.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Kerncijfers 2007-2011, onderwijs, cultuur en wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D. en Theoret, A. (1976). *The structure of unstructured decision processes*. *Administrative Science Quarterly*.
- Noordegraaf, M. (2005, mei). *Besluiten over besluitvorming; Van besluitvormingstheorie, via management van 'stakeholders' naar besluitvorming over huisvesting*. Verkregen op 10 april van http://www.cfpb.nl/fileadmin/cfpb/images/publicaties/artikelen/BESLUITEN_OVER_BESLUITVORMING1.pdf.
- ResearchNed (2009). *De zeggenschap van leraren, nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Rogers, E. (1983) *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Shubik, M. (1958), Studies and theories of decision-making. *Administrative Science Quarterly*, 3, 289-306.
- Simon, H.A. (1947), *Administrative behavior*. New York: Free Press.

Smith, H.J., Higgins, S., Wall, K. en Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 91–101.

Verbrugge, A. (2006). Help! Het onderwijs verzuipt. *NRC Handelsblad*, 12-06-2006

Weick, K.E. (1976), Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.