

# Als schoolleider werken aan randvoorwaarden om als schoolteam tot succesvol informatiegebruik te komen. Van zelfreflectie naar actie

---

Jan Vanhoof (Universiteit Antwerpen)

Stijn Vanhoof (Coördinator meetbeleid Rozenberg S.O. Mol, nascholer informatiegebruik)

## 1. Inleiding en leeswijzer

Staat u voor de uitdaging om samen met uw team te groeien in de wijze waarop u gebruik maakt van informatie? Ervaart u moeilijkheden om uw visie hierover over te brengen aan anderen? In deze bijdrage staan activiteiten van de schoolleiding centraal die hiertoe een houvast kunnen bieden. De focus ligt daarbij op het creëren van een schoolcultuur en systemen die informatiegebruik stimuleren en faciliteren. Hoewel het potentieel van informatiegebruik om het onderwijs te ondersteunen en te verbeteren breed onderschreven wordt, blijkt het gebruik van informatie als beleids- en praktijkinstrument immers niet vanzelfsprekend. Verschillende randvoorwaarden zijn in de praktijk vaak niet aanwezig. Binnen scholen wordt bijvoorbeeld geen informatie gebruikt als dit niet gestimuleerd en aangemoedigd wordt door de schoolleider. Informatiegebruik staat of valt met de directeur die informeert en enthousiasmeert. Schoolleiders zijn belangrijke actoren om schoolontwikkeling te stimuleren in een informatierijke omgeving. De ondersteunende rol van schoolleiders in informatiegebruik situeert zich niet enkel in het verzamelen, analyseren en interpreteren van informatie, maar ook op het vlak van het werken aan een positieve houding bij de medewerkers ten aanzien van informatiegebruik. Dit vertaalt zich in de vraag hoe schoolleiders in de eigen school (nog meer) een informatievriendelijke schoolcultuur kunnen creëren en hoe zij met hun team in dialoog kunnen treden over de manier waarop informatie zou moeten/kunnen bijdragen tot schoolontwikkeling. Door in het eigen handelen aandacht te besteden aan een aantal principes worden kansen gecreëerd om de positieve houding ten aanzien van informatiegebruik te doen groeien. In wat volgt doen we deze principes uit de doeken en illustreren we ze aan de hand van een aantal voorbeelden 'uit het leven gegrepen'. We formuleren de principes aan het einde van de bijdrage bovendien als een set van concrete indicatoren die tot nadenken stemt over de eigen aanpak (zelfreflectie) en die aanleiding geeft tot aanknopingspunten voor aangepast denken en handelen (actie). Vooraleer de principes uiteen te zetten, klaren we eerst verder uit waarom de focus op informatiegebruik én de houding ten opzichte van informatiegebruik relevant is.

## 2. Toelichting bij het begrip 'Informatiegebruik'

Informatiegebruik omvat het streven om (de resultaten van) activiteiten binnen de school en in de klas in kaart te brengen, om ervoor te zorgen dat ze in lijn liggen met de doelstellingen van de school en om via het gebruik van informatie te komen tot verbeteringen van deze processen (Barrezele, 2012). Het kan dus bijvoorbeeld zowel om didactische activiteiten van leraren als om tevredenheid van ouders gaan. Achter het concept 'informatiegebruik' gaat dan ook een heel proces met verschillende actoren schuil, van het verzamelen van informatie tot het analyseren en het gebruiken ervan. De centrale idee daarbij is dat informatie een leidraad vormt bij het nemen van beslissingen met het oog op een verbeterde kwaliteit.

Ook het begrip 'informatie' vergt verduidelijking. Wij omschrijven informatie als betekenisvolle context-, input-, proces- en outputgegevens die gedocumenteerd zijn, doelgericht en systematisch verzameld werden en die door de gebruiker gerelateerd worden aan kernprocessen van de school. Vaak beperkt men het concept 'informatie' tot cognitieve output-indicatoren op leerlingenniveau, omdat deze gemakkelijk meetbaar zouden zijn. De omschrijving toont aan dat het begrip veel ruimer ingevuld dient te worden, maar wel steeds

gerelateerd aan kernprocessen van de school. Een eerste belangrijke aspect is dat de informatie systematisch verzameld wordt, hierdoor sluiten we in de mate van het mogelijke informatie uit waarin een mate van 'toeval' in de methode van informatieverzameling speelt. Ten tweede gaat het om informatie die doelgericht verzameld en aangewend wordt. Daarmee willen we benadrukken dat informatiegebruik geen doel op zich is. Tot slot is het van belang dat de informatie gedocumenteerd is. Hiermee bedoelen we dat de informatie omgezet wordt in een vorm waardoor informatie door leerkrachten en schoolleiders raadpleegbaar is en niet vluchtig (zoals snelle mondelinge informatie).

### 3. Waarom als schoolleider aandacht besteden aan informatiegebruik?

Omdat relevante informatie nauwelijks voorhanden was, vertrouwden schoolleiders en leraren lange tijd noodgedwongen op hun ervaring om beleidskeuzes te maken. Beslissingen waren voornamelijk gebaseerd op 'geïnformeerde intuïtie,' zonder een doordacht proces van onderzoek en analyse (Creighton, 2007). De trend inzake de groeiende autonomie op schoolniveau deed het belang van goede, geïnformeerde keuzes als basis van een doelgericht school- en klasbeleid het voorbije decennium echter aanzienlijk toenemen. Om tot verdere schoolontwikkeling te komen, ervaren schoolleiders en leraren dat ze doeltreffend(er) gebruik zouden moeten maken van informatie om problemen te lokaliseren, de balans op te maken van de huidige stand van zaken en om hun verdere beleid uit te stippelen. Er leeft met andere woorden in scholen een behoefte om op een meer systematische manier gebruik te maken van de beschikbare informatie. De aandacht voor informatiegebruik wordt daarnaast geprikkeld door verwachtingen van buiten de school. De trend inzake autonomie gaat gepaard met een intensievere aandacht voor initiatieven om scholen ter verantwoording te roepen. Van schoolleiders - maar ook van leraren - wordt meer en meer verwacht dat ze 'vragende' stakeholders informatie kunnen verstrekken over hun onderwijskwaliteit in het algemeen en over leerlingresultaten in het bijzonder. Zowel vanuit het verantwoordings- als vanuit het schoolontwikkelingsperspectief wordt het gebruik van informatie dus (steeds meer) gepromoot.

### 4. Waarom als schoolleider aandacht besteden aan de houding ten aanzien van informatiegebruik?

De houding tegenover informatiegebruik is een sleutelfactor in het begrijpen van verschillen tussen scholen in hun informatiegebruik. Elke leraar en elke schoolleider heeft een beeld over 'informatiegebruik' dat omschreven kan worden als hun houding over dit onderwerp. Een houding is een geheel van normen, waarden, gevoelens, ideeën en meningen, dat bepaalt hoe een persoon zich in een bepaalde situatie gedraagt (Kratwohl, Bloom, & Masia, 1971). In de houding ten aanzien van informatiegebruik kan een cognitieve en een gevoelsmatige component onderscheiden worden (Sanbonmatsu & Fazio, 1990). De cognitieve component omvat overtuigingen die bepalen hoe een schoolleider of een leraar over informatiegebruik denkt. Het gaat om de mate waarin men het werken met informatie waardevol vindt en een meerwaarde om het schoolbeleid te onderbouwen. De gevoelsmatige component is dat deel van de houding waar men emoties ervaart en keuzes maakt om al dan niet met informatie aan de slag te gaan op basis van wat men voelt. Deze component omvat in welke mate schoolleiders en leraren zich comfortabel voelen in een informatierijke omgeving, enthousiast zijn over het werken met informatie op school- en klasniveau of net gevoelens van angst of onzekerheid ervaren m.b.t. informatiegebruik. Sanbonmatsu en Fazio (1990) stellen dat mensen hun cognitieve houding over een onderwerp vaak negeren en hun gedrag eerder laten leiden door hun affectieve houding. In de context van informatiegebruik wil dit mogelijk zeggen dat schoolleiders en hun lerarenteam zich in hun handelen niet alleen laten leiden door de cognitieve kennis die ze over informatiegebruik hebben, maar dat ook (of zelfs vooral) het gevoelsaspect een rol zal spelen.

### 5. Hoe werken aan een positieve houding ten aanzien van informatiegebruik?

Indien verwacht wordt dat de houding het gedrag beïnvloedt, is het voeren van een beleid dat een positieve houding stimuleert een taak voor schoolleiders. Deze bijdrage wil daarbij handvaten aanreiken, zowel met het

oog op het versterken van de cognitieve als van de gevoelsmatige component van de houding ten aanzien van informatiegebruik. Daartoe vertrekken we van een aantal concrete principes. Deze zijn ofwel gebaseerd op onderzoek naar informatiegebruik in scholen ofwel meer algemeen afgeleid van inzichten uit cultuur- en veranderingsmanagement (Kotter, 1997; Cohen, 2005). De set van principes is het resultaat van een weloverwogen selectie. Leidraad daarbij was het bestaan van bewijskracht voor de betreffende principes, maar ook de vraag of deze actiegericht gepresenteerd konden worden. Het gaat dus doelbewust om elementen die tot het handelingsrepertoire van schoolleiders (en leraren) behoren. Het is aan de lezer om na te gaan waar prioriteiten gelegd worden, inspelend op de eigenheid van de eigen schoolcontext. We geven alvast een korte opsomming van de principes die we zullen presenteren.

1. Situeer informatiegebruik in een ruime visie op kwaliteitszorg, met gedeelde en realistische verwachtingen
2. Stel goede vragen voorop en richt je op wat energie geeft
3. Werk met een leidend team en neem weerstanden ernstig
4. Maak tijd en middelen vrij voor informatiegebruik
5. Communiceer en leef de verwachtingen inzake informatiegebruik
6. Zet het geven van feedback in als sturende en motiverende strategie
7. Zorg voor goede, relevante en toegankelijke informatie
8. Expliciteer en verbind de reeds aanwezige kennis en vaardigheden
9. Haal de blik en expertise van externen binnen in je klas of school

Hoewel we de principes afzonderlijk presenteren, willen we benadrukken dat zij vaak niet volledig van elkaar te onderscheiden zijn. Een levensecht en gecompliceerd proces zoals informatiegebruik is een holistisch gebeuren. Een correct begrip ontstaat daarom pas wanneer men de verschillende principes als een geheel beschouwt. Het gebruik van deze principes berust dus niet zozeer op het afzonderlijk of achtereenvolgens nastreven ervan. Het zijn eerder principes die men bij het stimuleren van een positieve houding ten aanzien van informatiegebruik voortdurend in het achterhoofd moet houden.

### 5.1 Situeer informatiegebruik in een ruime visie op kwaliteitszorg, met gedeelde en realistische verwachtingen

In scholen die aan kwaliteitszorg doen, stellen zich spontaan vragen omtrent informatiegebruik. Aansluiting vinden bij de ruimere visie op kwaliteitszorg is dus van groot belang. Aandacht besteden of werken aan een visie op informatiegebruik - en deze gericht communiceren - helpt te vermijden dat teamleden informatiegebruik als een doel op zich ervaren, en niet als een middel om beleid en praktijk te informeren en te verbeteren. Kenmerkend voor scholen die doelgericht aan informatiegebruik werken is dat men er voortdurend de relatie bewaakt tussen de 'informatieactiviteiten' die men onderneemt en wat men wenst te realiseren. Er wordt van de aanwezigheid van duidelijke en specifieke doelen inzake informatiegebruik een duidelijke impact verwacht op de keuze en uitvoering van activiteiten, en daarmee ook op het succes waarmee de vooropgestelde doelen bereikt (zullen) worden.

Om succesvol vorm te geven aan informatiegebruik, helpt het met andere woorden om een duidelijk doel voor ogen te hebben. Dat houdt in dat je weet waar je zelf en je school naartoe moet(en) werken. In het geheel van de praktische besommingen die bij de dagelijkse schoolwerking komen kijken, wordt de vraag naar fundamentele uitgangspunten vaak niet gesteld (Wat is goed onderwijs voor ons? Waar staan wij voor?). Een eerste invalshoek voor het stimuleren van een positieve houding ten aanzien van informatiegebruik richt zich dan ook op de doelen die je graag gerealiseerd zou zien met een verhoogd informatiegebruik. Dergelijke oefening kan bv. binnen vakwerkgroepen, met het middenkader of met vertegenwoordigers van alle geledingen binnen de school (inclusief leerlingen en ouders) gemaakt worden. De kans dat je als school succesvol zal zijn in het beleid dat je voert inzake informatiegebruik, is mede afhankelijk van de mate waarin je erin slaagt om te komen tot een visie met gedeelde en realistische verwachtingen hieromtrent. Net door het gezamenlijke in overeenstemming te brengen, ontstaat er een vorm van betrokkenheid op een toekomstig doel van waar men naar toe wil. Daarbij wordt duidelijkheid geschapen over wat je binnen je school belangrijk vindt en over de tussentijdse doelen die gaandeweg gerealiseerd dienen te worden.

Uit het leven gegrepen:

Op basis van systematische gesprekken en bevestigingen bij personeel, leerlingen, ouders en betrokken externen, heeft een secundaire school uit Wandelgem prioritaire thema's opgesteld voor de komende vijf jaren. Op die manier wil men gezamenlijke doelen voorop stellen. Elk jaar staat één thema centraal. Vorig schooljaar werd gewerkt aan het thema "zorg en uitdaging". De uitgangspunten waren dat de school de nodige zorg wil bieden aan leerlingen die een duwtje in de rug nodig hebben en tegelijk uitdaging wil bieden aan sterke leerlingen. Aan elke vakgroep werd gevraagd een overzicht van sterktes en zwaktes op het gebied van zorg en uitdaging voor hun vak op papier te zetten. Bij het oudercontact vulden ouders een korte vragenlijst in. Enkele ouders en leerlingen werden gevraagd om hun ervaringen over dit thema in een gesprek met de directie te delen.

Eén van de conclusies van deze bevestigingen was dat er op het gebied van "zorg" voldoende structuren en mogelijkheden bestaan en dat deze gekend zijn bij de betrokkenen. Bij het thema "uitdaging" was dit echter veel minder het geval. Vakgroepen gaven aan niet te weten hoe ze gepast kunnen omgaan met de sterkste leerlingen. Uit de informatie van ouders en leerlingen bleek dat sommige sterke leerlingen schoolmoe zijn omdat ze zich vervelen in de klas.

Deze conclusies vormden de basis voor volgende acties op het gebied van uitdaging. Deze acties pasten binnen de visie van de school en werden als haalbaar beschouwd.

- Een werkgroep "uitdaging in de klas" werkt methodieken uit om de sterkste leerlingen meer uit te dagen in de lessen. Ze presenteren hun bevindingen op een schoolinterne nascholing.
- De leerlingenbegeleiders gaan in hun visie en aanbod meer aandacht besteden aan sterke leerlingen / hoogbegaafdheid. In de brochure voor leerlingen en ouders wordt dit als apart punt opgenomen. Er wordt een structuur uitgewerkt waardoor hoogbegaafde leerlingen in bepaalde vakken zelfstandig een project kunnen uitwerken en presenteren aan hun klasgenoten.

Gegeven de diverse prikkels om van informatiegebruik werk te maken, bestaat het gevaar dat scholen overhaast in een informatiegebruik-avontuur stappen. In hun enthousiasme maken ze grote plannen, zetten uitvoerige vormen van gegevensverzameling op en zien het groots. De ambitieuze doelen worden dan (vooralsnog) helaas vaak niet gerealiseerd. Over het opzetten van een systeem voor informatiegebruik dient daarom goed nagedacht te worden. Kwaliteitsvol informatiegebruik start best gefaseerd, in realistische stappen en met voldoende garanties voor het bestendigen van verwezenlijkingen. Scholen zetten best voldoende prioriteiten voorop, zonder alles tegelijk te willen aanpakken. Het is aanbevolen (zeer) beperkt en bescheiden te beginnen om daarna langzaam uit te bouwen. Dat vergt een realistisch beeld van de eigen mogelijkheden.

De beste reclame voor informatiegebruik is het aan de lijve ondervinden van de meerwaarde van informatiegebruik. Helaas maakt informatiegebruik zichzelf in de toekomst moeilijk/onmogelijk wanneer het onbezonnen wordt aangepakt. De regel 'baat het niet dan schaadt het niet' gaat hier niet op. Het heeft dus maar zin om te investeren in informatiegebruik wanneer de schoolleiding en teamleden er klaar voor zijn. Als dat niet het geval is, kan daaraan best eerst gewerkt worden. Ga daarbij op zoek naar een gepast uitgangsniveau voor jezelf en je teamleden.

## 5.2 Stel goede vragen voorop en richt je op wat energie geeft

Een belangrijke drijfveer om als school de eigen aanpak inzake informatiegebruik te kunnen veranderen is het inzicht dat deze verandering ook echt nodig is. In vele scholen is informatiegebruik - zeker bij leraren - niet echt een thema dat aan deze beschrijving voldoet. De voordelen van geïnformeerde ontwikkeling worden spontaan slechts in beperkte mate onderschreven waardoor er weinig tot geen behoefte is om de bestaande aanpak - met beperkt of geen informatiegebruik - te veranderen. In dat geval mogen de uitgedachte plannen die met de verandering gepaard gaan nog zo sterk zijn, wellicht zullen ze weinig zoden aan de dijk brengen. Wanneer medewerkers het nut en de noodzaak van informatiegebruik niet van inzien, worden de inspanningen gehypothecerd. Het is mogelijk een valkuil voor schoolleiders dat ze hier aan voorbij gaan omdat ze zelf van

het belang van informatiegebruik overtuigd zijn. Het is echter niet eenvoudig om bij een schoolteam het besef te creëren dat informatiegebruik belangrijk is. Twee concrete suggesties kunnen hierbij helpen: stel goede vragen en richt je op wat energie geeft.

De goede vragen stellen heeft op lange termijn als doel om te laten ervaren dat informatiegebruik werkt. Op die manier kan onzekerheid omtrent de waarde van informatiegebruik weggewerkt worden maar kan men ook zelfgenoegzaamheid omtrent de bestaande aanpak doorbreken. Hoewel evidentie voor het belang van informatiegebruik ook buiten de school gevonden kan worden (bijvoorbeeld in onderzoeksliteratuur of beschrijvingen van succesvolle praktijken elders) zal het er toch voornamelijk op aan komen binnen de eigen school de mogelijkheden daadwerkelijk aan te tonen. Voor de schoolleiders is er in die zin een belangrijke rol weggelegd in het stellen van goede vragen. Vaak is informatiegebruik weinig gefocust doordat er geen richtinggevende vraag achter zit. Duidelijke instructies en professionele ontwikkeling omtrent hoe goede vragen gesteld kunnen worden blijkt een actiegericht effect te hebben. Het vooropstellen van goede vragen is echter niet vanzelfsprekend. Dat is deels toe te schrijven aan onduidelijkheid omtrent welke aspecten van het school- en klasfunctioneren (het meeste) de moeite waard zijn om rond te gaan werken. Er bestaat immers geen algemeen aanvaarde consensus omtrent wat al dan niet en in welke mate bijdraagt tot een effectieve schoolwerking en (dus) tot een hogere kwaliteit van het verstrekte onderwijs. Daarnaast is het aantal mogelijke thema's zeer uitgebreid. Deze onduidelijkheid mag echter niet resulteren in vaagheid of het verwaarlozen van de achterliggende (onderzoeks)vragen. In de vragen die gesteld worden richt men zich best op drie elementen: relevantie, inhoudelijke verankering en precisie. Relevantie verwijst naar de mate waarin men aannemelijk weet te maken waarom het zin heeft informatie te gaan verzamelen om de vraag te beantwoorden. Inhoudelijke verankering houdt in dat de vragen gesitueerd worden in een ruimer kader: het dagelijkse schoolleven, het schoolwerkplan, het pedagogisch project of een theoretisch kader. Onderzoek leert immers dat schoolverbeteringsprocessen effectiever zijn als ze op een duidelijke (onderwijskundige) theorie zijn gebaseerd. Precisie verwijst naar de nauwkeurigheid waarmee aangegeven wordt waar men naar op zoek is. Dat betekent zowel dat duidelijk afgelijnd wordt wat de focus is als dat deze focus duidelijk verwoord wordt. Onduidelijke vragen kunnen tijdens de rest van het zelfevaluatieproces tot twijfel en stuurloosheid leiden.

Uit het leven gegrepen:

In het VTI van Berikhove wordt op basis van onvrede over attitudes bij leerlingen een werkgroep "attitudes" opgericht. Tijdens de eerste vergaderingen wordt veel gediscussieerd, maar het gevoel heerst dat er geen stappen vooruit worden gezet. Er wordt veel onvrede/frustratie geuit eerder dan dat er gezocht wordt naar kansen. Iedereen vult het begrip attitudes anders in (orde, beleefdheid, taken tijdig afgeven, GSM-gebruik, beroepshouding, enz.) en het is niet duidelijk wat precies de bedoeling is van de werkgroep.

De leden beslissen om ieder jaar een focus te kiezen. Dit jaar is de focus 'respectvol GSM-gebruik'.

- **Definitie:** Wat verstaan we onder respectvol GSM-gebruik?
- **Beschrijving:** Wat is de visie van leerkrachten en leerlingen op het toelaten van GSM-gebruik tijdens pauzes?
- **Vergelijking:** Hoe gaan andere scholen in onze gemeente om met GSM-gebruik? Wat kunnen we hierover lezen in vakliteratuur (bv. artikel in Klasse)?
- **Ontwerp:** Welke GSM-etiquette hanteren we volgend schooljaar?
- **Evaluatie:** Hoe evalueren we de nieuwe afspraken?

Wanneer men de houding ten aanzien van informatiegebruik wil beïnvloeden, is het daarnaast aangewezen aandacht te besteden aan datgene dat energie geeft om in het 'informatiegebruikverhaal' mee te stappen. Een mogelijke manier om die energie vrij te maken is vertrekken vanuit irritaties en frustraties die bij medewerkers leven. Vervolgens komt het er op aan informatiegebruik gericht in te zetten om dit thema uit te werken. Bij frustraties is er immers vaak een kloof tussen de huidige manier van werken en de gewenste manier. Thema's die zich hierbij dankbaar kunnen aandienen zijn onder meer leerlingmotivatie, leervordering, sanctiebeleid, klasgrootte of participatiegraad. Dergelijke thema's behoren vaak zowel vanuit een rationeel als vanuit gevoelsmatig perspectief tot de interesse van leraren. Informatiegebruik inzetten om tot ontwikkeling te komen bij deze thema's is in die zin verstandig om energie vrij te maken. Het aanpakken

van dergelijke uitdagingen is met andere worden een hefboom om ook aan informatiegebruik te gaan werken. Ze verzekeren dat informatiegebruik niet als een doel op zich zal ervaren worden. Informatiegebruik draagt dan bij tot de realisatie van een gewenste toekomst en het verbeteren of versterken van bestaande praktijken. De status quo wordt daardoor minder aantrekkelijk dan het alternatief. Informatiegebruik kan in dergelijke thema's ingeschoven worden door bijvoorbeeld de bestaande situatie te beschrijven, verschillende betrokkenen te bevragen, verschillen en gelijkenissen vast te stellen of oplossingen voor de geformuleerde problemen aan te brengen.

### 5.3 Werk met een leidend team en neem weerstanden ernstig

Werken aan de houding van teamleden kan je als schoolleider niet alleen. Hoe charismatisch je ook mag zijn, je zal er zelden in slagen om alle teamleden te overtuigen van de meerwaarde van de vernieuwde aanpak. In elke school is er wel iemand te vinden die deels zal dwarsliggen en op die manier het vernieuwingsproces bemoeilijkt. Je moet echter goed in de gaten houden hoe groot - of vaak hoe klein - die groep is en daar gepast op inspelen. Zonder te willen aangeven dat het aangewezen is te berusten in de weerstand van tegenstanders (zij kunnen ook terechte bezwaren hebben en ook hun aanvaarding is wenselijk), willen we hier pleiten voor een focus op de actiegezinheid van 'informatiegebruikgezinden'. In de eerste stappen van het stimuleren van informatiegebruik is het aangewezen de aandacht toe te spitsen op dit deel van het schoolteam dat wel mee wil stappen in het verhaal. Besproei de planten, niet het onkruid. Het komt er op aan op zoek te gaan naar 'vernieuwers'; personen die zich de verandering snel eigen maken en samen met de gelijkgezinden de verandering verder willen ontwikkelen. Je zou in dat geval kunnen spreken van een leidende coalitie of een leidend team (Cohen, 2005).

Het doel van een krachtig leidend team is een aantal collega's samen te brengen die met de nodige geloofwaardigheid aan de slag kunnen gaan om vervolgens van daaruit andere belanghebbenden in het team te kunnen beïnvloeden. Door zulk een team samen te stellen kan je de nodige steun, energie, snelheid en een gevoel van urgentie in het stimuleren van informatiegebruik inbrengen (Cohen, 2005). De samenstelling van teams is in veel scholen echter geen bewust aandachtspunt. Men doet een beroep op vrijwilligers of op personeelsleden die omwille van hun positie verwacht worden om een rol te spelen. Afhankelijk van haar doelstelling heeft ieder team echter een ideale samenstelling. Het doel van zulk een leidinggevend team kan zich bijvoorbeeld richten op de verschillende tips die in deze bijdrage uitgewerkt worden: bijvoorbeeld een visie omtrent informatiegebruik uitwerken, goede informatie in de school en klas ter beschikking stellen of ondersteuning voorzien voor collega's. Voor het samenstellen van een leidend team dat als doel heeft dergelijke aspecten van informatiegebruik in de school aan te pakken, gaat men best op zoek naar leden die getuigen van betrokkenheid en bereidwilligheid om mee te werken, beschikbaarheid (in tijd en draagkracht), expertise, aanvaarding door het ruimere schoolteam en communicatievaardigheid.

Als de kans zich voordoet, doet men er goed aan de inspanningen door een bestaande werkgroep te laten coördineren. Ook bestaande werkgroepen kunnen dus leidende teams zijn (als ze tenminste aan bovenstaande kenmerken voldoen). Dat heeft voordelen inzake praktische organisatie maar ook voor het komen tot actiepunten. Door het gebruik van bestaande werkgroepen kan men bijvoorbeeld het overzicht bewaren en bewaken dat er een heldere lijn zit in de initiatieven die men neemt. Bovendien kan men de keuzes die men maakt beter doen aansluiten bij andere activiteiten in de school. Bestaande werkgroepen hebben verder als voordeel dat deze ook samenkomen voor andere thema's dan het opvolgen van informatiegebruik. Informatiegebruik kan op die manier mogelijks makkelijker in concrete activiteiten binnengebracht worden.

#### Uit het leven gegrepen:

In de secundaire school uit Wandelgem is er een werkgroep kwaliteitszorg die al meerdere jaren actief is. Deze werkgroep is bekend bij alle personeelsleden en heeft ervaring met de relatie tussen informatiegebruik en schoolbeleid. De samenstelling van de groep is gevarieerd: een directielid, de coördinatoren kwaliteitszorg en meetbeleid, graadcoördinatoren, een ict-expert en een aantal geëngageerde leraars die geïnteresseerd zijn in beleid en informatiegebruik. Ook de visie op informatiegebruik (wanneer zinvol of niet? kwantitatief of kwalitatief?) is gevarieerd. Dit maakt dat de groep bij ieder

praktijkprobleem kritisch bespreekt op welke manier informatiegebruik kan bijdragen tot het formuleren van actiepunten om het probleem aan te pakken.

Ondanks de focus op de veranderingsgezinden moeten weerstanden ernstig genomen worden. Weerstanden ontwijken heeft immers vaak een versterkend effect. Het komt er op aan weerstanden vast te stellen en te benoemen. Door er correct over te communiceren moet blijken dat er begrip is voor tegenkrachten en dat er interesse is voor de argumenten die er achter schuilgaan. Vaak kunnen weerstanden omgebogen worden in positieve richting. Omgaan met weerstanden vergt daarom een participatieve aanpak, zowel preventief als curatief. Het is nooit te laat om talmers en dwarsliggers te engageren voor het vinden van oplossingen voor de problemen en moeilijkheden die er zijn inzake informatiegebruik. Hierdoor moeten ze niet alleen reageren op wat ze niet wenselijk achten of niet vinden werken, maar ook duidelijk maken wat ze wel willen. We willen tenslotte nog benadrukken dat niet alleen de 'piepende wiertjes vet mogen krijgen'. Ook weerstanden die minder manifest geuit worden, verdienen aandacht.

#### 5.4 Zorg voor goede, relevante en toegankelijke informatie

Wanneer men gebruik wil maken van informatie in het nemen van beleidsbeslissingen of opzetten van concrete acties binnen de school, is de aanwezigheid van goede en relevante informatie een kernvoorwaarde. Om een zicht te krijgen op sterktes en zwaktes binnen de school is het immers van belang dat men een zo accuraat en onvertekend mogelijk beeld van de school, de klas of de leerlingen tracht te schetsen. Dit lijkt evident, maar dat is het lang niet altijd, vermits in informatiegebruik de 'onderzoeker' (schoolleider, leerkrachtenteam) deel uitmaakt van het subject van het onderzoek (de schoolwerking). Mede daarom is het vaak aangewezen verschillende (soorten) informatie(bronnen) bij elkaar te brengen om beleids- en praktijkbeslissingen te informeren. Voor beslissingen met een onmiddellijke invloed op de onderwijspraktijk (bijvoorbeeld differentiatie, nieuwe instructieaanpak) is het van belang dat men zo gedetailleerd mogelijke informatie gebruikt en is de fijnmazigheid van deze informatie cruciaal om de gewenste uitkomsten te bereiken. Voor langetermijnbeslissingen (zoals het plannen van professionele ontwikkeling) kan meer grofmazige informatie volstaan. Een informatiecyclus binnen scholen heeft dus baat bij meer algemene en meer detaillistische informatie, naargelang men enerzijds een probleem tracht te definiëren en anderzijds concrete strategieën wil uitwerken om tot betere resultaten te komen. Wat er dus als 'goede informatie' kan omschreven worden hangt ook af van het doel waartoe deze informatie zal gebruikt worden. Het is daarbij in de eerste plaats belangrijk dat schoolleiders en leraren het gevoel hebben dat de informatie waarover zij beschikken correct is en de juiste dingen in kaart brengt. Daarnaast zijn schoolleiders en leerkrachten selectief in of de informatie de school op de juiste manier in beeld brengt. Zij zullen niet geneigd zijn informatie te gebruiken wanneer die niet valide en betrouwbaar is.

Uit het leven gegrepen:

In het Sint-Katherina-Instituut werkt een werkgroep attesteringsbeleid aan een leidraad voor het doordacht en consistent uitreiken van A-, B- en C-attesten, met de nodige ruimte voor individuele bespreking van leerlingen.

Na enkele vergaderingen was er een algehele onvrede. Er waren veel discussies die nergens toe leidden. De informatie die in de vergaderingen werd binnengebracht waren voornamelijk individuele ervaringen en herinneringen van leraars. Enkele individuele casussen waarover onvrede bestond werden uitgebreid bediscussieerd. De luidste stemmen werden vooral gehoord. De herinneringen aan de precieze aard van deze casussen verschilden echter van leraar tot leraar.

Het besluit was dat er nood was aan goede en relevante informatie. Teksten van de overheid en onderwijskoepel over deliberatiebeleid werden bestudeerd en besproken. Er werd een analyse gemaakt van de attesten die de voorbije drie jaar werden uitgereikt (per richting, rekening houdend met aantal onvoldoendes, eindpercentage en gewichten van de verschillende vakken). Deze analyse lag aan de basis van verdere gesprekken. Een eerste conclusie was dat de drukbesproken casussen van weleer zeer uitzonderlijk waren en een heel specifieke, individuele context kenden.

Vanuit deze systematisch verzamelde en relevante informatie kon de werkgroep richtlijnen formuleren voor de delibererende klassenraden.

Het begrip 'relevantie' heeft hierbij betrekking op de mate waarin schoolleiders en leraren de informatie als zinvol ervaren. Zij zijn meer geneigd beschikbare informatie ook daadwerkelijk te gebruiken wanneer zij aanvoelen dat deze een doel binnen de school kan dienen en dus aansluit bij een bestaande informatiebehoefte. Hoewel dit een evidentie lijkt, komt het informatieaanbod in werkelijkheid niet altijd tegemoet aan de informatiebehoefte en blijft informatie daardoor soms onaangeroerd. Een opstap daartoe is het detecteren van de eigen informatiebehoefte. Wanneer men informatiebehoefte niet duidelijk maakt en inventariseert, spreekt het vanzelf dat schoolleiders en leraren zich niet bewust kunnen worden van welke informatie relevant is voor de school en welke niet. Bijgevolg zal in bepaalde gevallen informatie die wel degelijk relevant is voor de school, als niet relevant gezien worden.

Een bijkomend element dat het gebruik van informatie in scholen kan versterken of belemmeren is de aanwezigheid van informatiesystemen. Daartoe zijn zowel de toegankelijkheid van informatie als de gebruiksvriendelijkheid van het informatiesysteem van groot belang. Het is bijgevolg aangewezen te investeren in een gebruiksvriendelijk systeem, dat initieel gericht is op het reduceren van werk en planlast bij het verzamelen van informatie en het verbeteren van de efficiëntie. Een goed georganiseerd informatiesysteem waarin schoolleiders en leerkrachten snel hun weg vinden draagt in die zin bij tot een positieve houding inzake informatiegebruik; of een negatieve houding indien dit niet het geval is.

### 5.5 Communiceer en leef de verwachtingen inzake informatiegebruik

Het komen tot een doorleefde visie op informatiegebruik is geen proces dat op een paar weken voltooid kan worden; het is een proces van lange adem. Als schoolleider kan je bij aanvang zelfs alleen staan met een bepaalde visie of het kan zijn dat deze enkel overeengekomen is met het middenkader of met een kleine groep leerkrachten. Het komt er dan op aan eerst voldoende tijd te nemen om de visie te communiceren en te leven. Dat mag letterlijk genomen worden. Een gedeelde visie komt niet (alleen) tot stand op een planningsvergadering maar wel in het dagelijks samenwerken en samenleven van de leden van een school. In dat proces heeft de schoolleider een belangrijke rol te vervullen. Die rol bestaat in de eerste plaats niet uit complexe managementtechnieken, maar uit eenvoudige menselijke gedragingen. In wezen komt het er op neer jezelf als een rolmodel te gedragen, als een pleitbezorger voor informatiegebruik.

Een eerste stap bestaat erin de tijd te nemen om de doelen en verwachtingen inzake informatiegebruik te expliciteren. Wanneer doelen niet doelbewust 'op papier gezet' worden, kan dat leiden tot onduidelijkheid en onzekerheid. Informatiegebruik wordt mede daardoor nogal eens als eenmalig en losstaand initiatief gepercipieerd. Al te vaak worden doelen vaag en vrijblijvend geformuleerd in termen van wensen of goede bedoelingen en voornemens. Vervolgens komt het er op aan die doelen in de verwachtingen ten aanzien van het denken en handelen van het team te communiceren. De verwachting dat beleids- en praktijkkeuzes met relevante informatie onderbouwd dienen te worden kan men in talrijke gesprekken en overlegmomenten inbrengen.

Van het communiceren van verwachtingen verwachten we evenwel alleen een effect wanneer de schoolleider zelf aan diezelfde verwachtingen voldoet (of er tenminste oprecht tracht aan te voldoen). Vele vormen van informatiegebruik door de schoolleider blijven voor leerkrachten evenwel onder de radar. Maak daarom duidelijk waar je mee bezig bent. Om de visie van de school te communiceren is het belangrijk dat ook anderen de link zien tussen de activiteiten van de schoolleider en de visie en missie van de school(leider). Een belangrijke impact op de houding van teamleden gaat precies uit van de vaststelling dat schoolleiding en middenkader in hun activiteiten blijf geven van informatiegebruik. Die eigen activiteiten, met bijhorende successen en moeilijkheden, dienen voor teamleden zichtbaar te worden gemaakt. Een rolmodel zijn, betekent dus in de eerste plaats het goede voorbeeld geven. Verwacht van anderen niet wat je zelf niet waar maakt.



Uit het leven gegrepen:

In Rozenberg SO in Mol wilde de kwaliteitsgroep de meerwaarde die ze ervaren met het werken met informatie (bevragingen, gesprekken met leraren, ouders, externen, enz.) delen met alle collega's. Ieder trimester maakten ze een minikrant met artikels over hun proces. Bevragingen en de resultaten, net als inspirerende quotes van de bevrageden kwamen kort aan bod. Het zag eruit als een echte krant en er was ook ruimte voor zelfgemaakte cartoons, een kruiswoordraadsel en andere rubrieken. Statler en Waldorf (Muppet Show) staan iedere keer paraat om ironische kritiek te geven.

*Voorbeeld 1 (reactie van moderator na gespreksnamiddagen waarop alle personeelsleden waren uitgenodigd.)*

**Personeel in Wandelberg SO: Wie zijn ze, wat denken ze, wat voelen ze?**

Moderator: "Allereerst wil ik vermelden dat deze vrijwillige bevraging een mooie opkomst van 60 personeelsleden kende (1 op 3), zeker als je bedenkt dat het midden in de examenperiode was. Het valt steeds weer op dat mensen graag deelnemen aan processen van besluitvorming. Collega's zijn echt betrokken en geven met passie hun mening over wat loopt op school. Het waren heel open gesprekken. Op basis van deze gesprekken gaan we nu enkele prioriteiten formuleren. We willen dat dit geen dode letter blijft, maar een bruisend leven kent en een bron is voor vele mooie initiatieven".

*Voorbeeld 2 (enkele ad hoc praktische resultaten van bevragingen bij leerkrachten, leerlingen en ouders)*

**7<sup>e</sup> jaars leerlingen:** Uit de bevraging van de 7<sup>e</sup> jaarsleerlingen werd duidelijk dat deze zich op school een buitenbeentje voelen. Een eerste stap is een initiatief om hen uit te nodigen voor de Italiëreis. Met succes.

**Ouders:** Uit de bevraging met ouders bleek dat heel weinig ouders extra naar Smartschool gingen om zo informatie van de school en kinderen te lezen. Men is nu alle mailadressen van de ouders aan het ophoesten voor een directere communicatie.

*Voorbeeld 3 (Wat vinden Statler en Waldorf hier allemaal van?)*

Statler: "Gazet, gazet... als ze die zever van dat strategisch plan nu eens op smartschool mailen, dan weet iedereen dat toch!"

Waldorf: "Ja, en dan antwoorden met 'antwoord iedereen', dan leest iedereen alle antwoorden van iedereen. Da's pas goed informatiegebruik."

Naast de aandacht voor het eigen gedrag is er een sleutelrol weggelegd in de wijze waarop de verwachtingen in de samenwerking met anderen gecommuniceerd worden. Het is belangrijk om vertrouwen te kweken bij de teamleden. Informatiegebruik stimuleren gebeurt niet vanuit een 'ivoren torentje' terwijl enkel leidinggevend in de school betrokken worden. Het komt er op aan zichtbaar aanwezig te zijn en informatiegebruik als thema naar voor te schuiven. De impact van de fysieke en mentale aanwezigheid van een schoolleider op het gedrag van leerkrachten is groot. Leerkrachten die initiatieven nemen moeten aanvoelen dat hun inspanningen steun genieten. Werkgroepen moeten het gevoel hebben dat ze relevant werk verrichten. Cruciaal is dan ook het informeel en formeel belonen en bejubelen van hun inzet en werk. Het belang van informatiegebruik uitstralen, betekent ook dat de voordelen ervan voortdurend bepleit worden. Of andersom: dat de nadelen van een gebrek aan informatiegebruik of van slecht informatiegebruik bloot gelegd worden.

Uit het leven gegrepen:

In Sint-Katherina-Instituut worden volgende verwachtingen geformuleerd om onderbouwde informatie de basis te laten vormen van praktijk- en beleidskeuzes. Deze verwachtingen zijn het resultaat van overleg tussen directie, werkgroepen en leraren.

- Wanneer een bepaalde klas als 'moeilijk' wordt ervaren door (enkele) leraren, zal er na overleg tussen directie en de leraar een korte bevraging gebeuren bij leerlingen en leraren. Ook zullen enkele leerlingen van de klas uitgenodigd worden voor een open gesprek. Deze informatie vormt de basis 'stand van zaken' bij aanvang van een klassenraad. Op die manier wil men een betrouwbaar beeld krijgen en tijdverlies en een te grote focus op niet-representatieve, soms luide stemmen vermijden.

- Via de methode van waarderend onderzoek, zal de directie tijdens functioneringsgesprekken de rol van “de leraar als onderzoeker” bespreken.
- Er wordt een instrument ontwikkeld om niet-lesgebonden activiteiten te evalueren. Op die manier worden vergelijkingen tussen activiteiten en over de jaren heen mogelijk.
- Er wordt een instrument ontwikkeld waarmee leraren (vrijblijvend) hun lespraktijk door leerlingen kunnen laten beoordelen. Er wordt ruimte voorzien om persoonlijk vragen toe te voegen. Het is voor persoonlijk gebruik bedoeld, maar afname en overleg hierover met collega’s wordt aangemoedigd.
- Op personeelsmededelingen licht de directie niet enkel beleidskeuzes toe, maar telkens ook de informatie die de basis vormt van deze keuzes.

### 5.6 Zet het geven van feedback in als sturende en motiverende strategie

Een andere invloed op het handelen van teamleden is de wijze waarop in de school gebruik gemaakt wordt van feedback. Feedback omvat boodschappen over het gedrag en de prestaties met betrekking tot informatiegebruik en is een krachtige manier om de praktijk bij te sturen. Kansen om richtinggevende feedback te geven zijn talrijk, maar worden vaak nog onvoldoende benut. Het effect van feedback op de houding inzake informatiegebruik is evenwel complex. De traditionele visie op motiveren ging er bijvoorbeeld nog van uit dat positieve feedback (een beloning of een waarderend woordje) zonder meer zou leiden tot meer motivatie om een bepaalde activiteit uit te voeren. Negatieve feedback zou tot minder motivatie leiden. Positieve feedback kan echter, afhankelijk van verschillende factoren, een positief, een neutraal of zelfs een negatief effect hebben op de motivatie. Het komt er dus niet op aan zonder meer zoveel mogelijk feedback te geven. Vijf elementen zijn cruciaal om de effecten van feedback te begrijpen en te voorspellen (Henderlong & Lepper, 2000). Toegepast op het stimuleren van informatiegebruik kunnen deze elementen als volgt in concrete tips vertaald worden.

- Wees oprecht en concreet. Met de ervaren oprechtheid doelen we op de eerlijkheid die medewerkers terugvinden in lof of feedback. Wanneer feedback als niet oprecht overkomt bij de ontvanger kan deze zich de vraag stellen waarom onjuiste en dus niet oprechte feedback gegeven wordt. Wanneer iemand lovende feedback krijgt zonder dat de medewerker in kwestie het gevoel heeft zich te hebben ingezet of zonder dat ook de medewerker tevreden is over het resultaat, dan kan dit het gevoel oproepen dat de directeur de niet erg hoog oploopt met hun competentie. Zeer specifieke feedback zal overigens makkelijker als correct of oprecht worden aanvaard dan meer algemene feedback. Het zonder meer ‘bestoefen’ van elke vorm van informatiegebruik is dus niet aangewezen.
- Formuleer in de feedback een boodschap over de doelmatigheid van medewerkers inzake informatiegebruik. Positieve feedback blijkt motiverend te werken wanneer deze ervoor zorgt dat de ontvanger zich competent voelt. Ook het geven van feedback op de mate waarin leerdoelstellingen inzake informatiegebruik bereikt zijn of over de voortgang in het licht van de leerdoelstellingen beïnvloedt de doelmatigheidsbeleving positief. Positieve feedback wordt best geformuleerd in termen van meesterschap en persoonlijke vooruitgang, en niet als een prestatie ten opzichte van andere teamleden als men houding inzake informatiegebruik positief wil beïnvloeden.
- Denk goed na over waaraan je in je feedback succes en falen toeschrijft. Wanneer een medewerker negatieve feedback toeschrijft aan factoren waar hij of zij als het ware geen impact op heeft (zoals talent of intelligentie), dan is de kans reëel dat de motivatie om met informatie te werken negatief beïnvloed zal worden. De reactie kan dan zijn dat het toch niet rendeert om leerinspanningen te leveren. Schrijft diezelfde medewerker slechte vormen van informatiegebruik echter toe aan variabele factoren waarop men wel een impact heeft (zoals inzet, geïnvesteerde tijd) dan kan de feedback net meer motiveren. Door in je feedback de juiste elementen te benadrukken kan je met andere woorden de doelmatigheidsbeleving stimuleren en de medewerkers het gevoel geven dat ze kunnen groeien in informatiegebruik.
- Zorg ervoor dat feedback het gevoel van het maken van autonome keuzes versterkt. Het gaat hier om het onderscheid tussen de mate waarin feedback de boodschap geeft dat iemand een taak heeft afgewerkt

omdat men dat zelf wilde dan wel vanuit een gecontroleerde motivatie omdat dit verwacht werd. Felicitaties voor het goed uitvoeren van een zelfgeïnitieerde vorm van informatiegebruik verhogen het gevoel van competentie en de intrinsieke motivatie, terwijl het feliciteren van medewerkers voor wat ze 'moeten' doen hen een gecontroleerd gevoel kan geven. Zoek dus de juiste kansen uit om stimulerende feedback te geven.

- Communiceer achterliggende standaarden en verwachtingen in de feedback. Feedback geeft impliciet of expliciet informatie over de verwachtingen die ten aanzien van medewerkers worden gesteld. Als deze verwachtingen realistisch zijn en expliciet worden gecommuniceerd, dan kan dit bijdragen tot de motivatie inzake informatiegebruik. Feedback maakt met andere woorden een verbinding tussen het feitelijk denken en handelen van medewerkers inzake informatiegebruik en het bereiken van het beoogde doel in dat opzicht. Als de verwachting te laag is, kan dit een negatief effect hebben op de autonome motivatie. Onrealistisch hoge verwachtingen kunnen onnodige druk en stress teweegbrengen, waardoor de motivatie eveneens wordt ondermijnd. Het komt er dus op aan de lat op de juiste hoogte te leggen en die hoogte te durven laten variëren bij verschillende medewerkers.

### 5.7 Maak tijd en middelen vrij voor informatiegebruik

Men kan van leraren - en schoolleiders - niet zomaar verwachten dat ze zonder de nodige middelen succesvol vorm geven aan activiteiten die in wezen als een grondige vernieuwing gepercipieerd worden. Starten met informatiegebruik kost tijd en vergt de inzet van specifieke middelen. Herhaaldelijk wordt het belang van coördinatie en opvolging in de verf gezet om tot kwaliteitsvol informatiegebruik te komen. De vraag voor veel scholen is echter hoe de tijdsbesteding door personeelsleden die informatiegebruik coördineren, verrekend kan worden. Omdat dergelijke taken vaak bovenop een bestaand takenpakket terecht komen, houden veel teamleden de boot af. Uit angst voor de planlast die met informatiegebruik gepaard gaat, zijn potentiële kandidaten vaak zeer terughoudend om zich te engageren. Hoewel we elders pleiten voor het starten met een leidende coalitie en de verantwoordelijkheden voor het leidinggevend kader in de school niet willen miskennen, mag dit er ons inziens niet toe leiden dat informatiegebruik een verantwoordelijkheid wordt van enkelingen in de school. Pas wanneer ook leraren mee stappen in het verhaal van informatiegebruik is het realistisch een impact op het klasgebeuren te verwachten. Als schoolleider komt het er met andere woorden op aan ondersteunende condities te realiseren ten behoeve van informatiegebruik. Dit kan door het zodanig herschikken van roosters die leraren de kans geven om individueel en gezamenlijk te experimenteren met informatiegebruik en het aanstellen van individuen of teams die zich met het oog op het ondersteunen van leraren en schoolleiding bekommeren om de condities die we in dit artikel naar voren schuiven. Op die manier kan men mogelijkheden creëren om medewerkers vrij te stellen en een mandaat te geven om de verschillende aspecten van informatiegebruik mee vorm te geven.

#### Uit het leven gegrepen:

In een middelgrote secundaire school heeft men ervoor gekozen om een coördinator informatiegebruik aan te stellen die hiervoor 5 uren ter beschikking heeft. Zij volgt als lid van de kwaliteitsgroep enerzijds informatieverzameling in het kader van kwaliteitszorg op (bevragingen bij leraren, (oud-)leerlingen of ouders, slaagcijfers hoger onderwijs bestuderen, enz.). Anderzijds kunnen leraren bij haar terecht met alle vragen die ze zelf hebben over informatiegebruik (bv. een klasbevraging organiseren: klasfeer, werkdruk, feedback op lesgeven, enz.). De coördinator helpt bij het formuleren van doelstellingen en items voor bevragingen. Via deze ondersteuning wil de directie informatiegebruik door leraren aanmoedigen.

We willen hierbij verder nog opmerken dat het ter beschikking stellen van tijd en middelen alleen onvoldoende is. Het komt er ook op aan dit aan te vullen met duidelijke verwachtingen omtrent hoe de voorziene tijd besteed zou kunnen worden. Merk ten slotte ook op dat het vrijmaken van tijd voor informatiegebruik niet noodzakelijk hoeft te betekenen dat nieuwe structuren of overlegmomenten in het leven geroepen worden. Schoolleiders kunnen bekijken op welke manier reeds bestaande tijdstructuren kunnen gehanteerd worden om (meer) aandacht te besteden aan informatiegebruik kan een passende strategie zijn. Bij dit alles houdt men

best in het achterhoofd dat 'tijd vrijmaken' ook betekent ook dat men erkent dat groeien in informatiegebruik tijd vergt. Het gaat dus om tijd geven in al zijn betekenissen. Wanneer men niet de nodige middelen vrijmaakt, is het van cruciaal belang dat de verwachtingen navenant bijgesteld worden. Wanneer men zich ervan bewust is dat er slechts in beperkte mate tijd en middelen geïnvesteerd zullen (kunnen) worden, gaat men best uit van een bescheiden en realistische aanpak.

### 5.8 Expliciteer en verbind de reeds aanwezige kennis en vaardigheden inzake informatiegebruik

Het zou fout zijn te vertrekken van de idee dat je school geen expertise heeft inzake informatiegebruik. Bij vernieuwingsprocessen is het overschatten, maar ook het onderschatten van de aanwezige deskundigheid een vaak voorkomende valkuil. Onderschatting van de aanwezige kennis is vaak het gevolg van het feit dat veel waardevol leren informeel en vaak onbewust plaats vindt (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ook kennis inzake informatiegebruik is in eerste instantie iets stilzwijgend, onzichtbaar en moeilijk expliciteerbaar. Schoolleiders en leraren maken voortdurend gebruik van informatie, vaak zonder dat ze dit zo labelen. De kennis die hieruit voortvloeit is sterk individueel gekleurd en moeilijk te formaliseren (in taal bijvoorbeeld). Het gaat om de - grotendeels onbewuste - kennis die tijdens eerdere activiteiten ontwikkeld werd. Denk bijvoorbeeld aan de vraag hoe je resultaten van een toets hanteert om leerlingen te beoordelen of feedback te geven. Bij zulke persoonsgebonden kennis gaat het om subjectieve inzichten. Deze kennis is sterk ingebed in de praktijk en de expertise van individuen (of van een groep). Persoonsgebonden kennis is vaak moeilijk te documenteren en met anderen te delen, tenzij voor mensen die een gezamenlijke werkplek delen. Denk bijvoorbeeld aan de vaststelling dat leerkrachten hetgeen ze elkaar vertellen over hun eigen praktijk, doorgaans meer praktijkrelevant en inspirerend vinden dan een lezing van een externe expert. Persoonsgebonden kennis wordt eerder geleerd door oefening, vallen en opstaan, imitatie en samenwerking en dus niet zozeer in klassieke onderwijs-, opleidings- of nascholingsstructuren.

Bestaande kennis zichtbaar maken zal ook positief bijdragen aan de houding ten aanzien van informatiegebruik. Zolang deze kennis van medewerkers in je school impliciet blijft, blijft deze immers (grotendeels) ontoegankelijk of zelfs helemaal verborgen voor anderen. Je zou het als het ware een verborgen kapitaal inzake informatiegebruik kunnen noemen, waarmee niet gewerkt of waarmee niet geïnvesteerd wordt. Om deze persoonsgebonden kennis binnen een organisatie te kunnen delen moet ze geëxpliciteerd worden. De kennis moet in woorden en getallen omgezet worden zodanig dat iedereen het kan begrijpen. Dat neemt niet weg dat impliciete kennis ook impliciet kan worden overgedragen. In dat geval benut je de mogelijkheden van verbinden. In het ruimere plaatje van kennisdeling zijn er twee centrale processen waarvan we een impact verwachten op de houding en het handelen van medewerkers wat informatiegebruik betreft, met name verbinden en expliciteren (Nonaka & Takeuchi, 1995).

- Verbinden is een proces waarbij ervaringen worden gedeeld zonder kennis expliciet te maken. Kennis over informatiegebruik en (technische) vaardigheden kunnen bijvoorbeeld worden overgedragen wanneer teamleden in de praktijk observeren en imiteren. Op die manier wordt impliciete kennis overgedragen van de ene persoon op de andere. Om te leren hoe je toetsresultaten kan hanteren voor reflectie op leraarsgedrag, kan men bijvoorbeeld een leerkracht die daarin ervaren is volgen. De sleutel tot deze vorm van leren is dan ook het delen van ervaringen. Samenwerking en intervisie zijn hier krachtige technieken. Dit komt er in wezen op neer dat men een beroep doet op collega's om mee na te denken over knelpunten en uitdagingen in de eigen werksituatie. Collega's kunnen door het aanreiken van mogelijke oplossingen, van advies, maar ook van nieuwe vragen op die manier de kennis die ze reeds hebben aan elkaar verbinden.

Uit het leven gegrepen:

In het Erasmuscollege staat in het project "gluren bij de burens" het delen van ervaringen centraal. Leerkrachten worden aangemoedigd om elkaars lessen te volgen of om samen les te geven. Veel leerkrachten zijn ervan overtuigd dat je door je collega's en de leerlingen te observeren heel wat kan leren, maar het is niet eenvoudig om hier ook echt werk van te maken. Dit project maakt de drempel kleiner.

Voor nieuwe leerkrachten is dit project verplicht en wordt verwacht dat ze een les volgen bij een vakcollega en bij een niet-vakcollega. Voor andere leerkrachten is deelname vrijwillig. Toch is men positief verrast over het aantal uitwisselingen.

- Expliciteren is het proces waarbij impliciete kennis in expliciete begrippen wordt uitgedrukt. Persoonsgebonden kennis wordt in de vorm van metaforen, analogieën, concepten, hypothesen en modellen expliciet gemaakt. Een belangrijke rol is hier weggelegd voor dialoog en gezamenlijke reflectie over informatiegebruik. Het is immers hier dat nieuwe expliciete kennis geboren wordt. Door metaforen kan impliciete kennis geëxpliciteerd worden door iets anders symbolisch voor ogen te halen (bijvoorbeeld jezelf als leraar als onderzoekers beschouwen, als arts die een diagnose moet stellen, of als architect die voor voldoende stevige fundamenten voor het leerproces wil zorgen). Daardoor kunnen gelijkenissen en verschillen tussen opinies en praktijken in kaart worden gebracht. Externalisatie uit zich in teksten, afspraken, richtlijnen en praktijkvoorbeelden met betrekking tot informatiegebruik.

Uit het leven gegrepen:

In een klein KTA werden alle persoonsleden uitgenodigd om in groep een sterkte-zwakte-analyse te maken van de schoolwerking. Eerst werd het CIPO-model (context, input, proces, output) verduidelijkt aan de hand van voorbeelden. Vervolgens werden per component van het CIPO-model de sterktes en zwaktes van de school genoteerd op een flipover. Per component werd een actiepunten geformuleerd.

**Context:** Er is een probleem met veiligheid in de directe omgeving van de school. Men besluit te onderzoeken of er net buiten de schoolomgeving een veilige kiss-and-ride strook kan komen.

**Input:** Er stromen meer en meer leerlingen in die moeilijkheden hebben met Nederlands. Leerkrachten geven aan dat het niet eenvoudig is om hier in de lessen gepast mee om te gaan. De werkgroep talenbeleid nodigt een collega uit een bevriende school uit om hun goede praktijken te komen vertellen.

**Proces:** Medezeggenschap van personeelsleden bij beleid wordt heel positief beoordeeld. Leerlingeninspraak is nog beperkt uitgewerkt. Er worden initiatieven genomen om de leerlingenraad nieuw leven in te blazen.

**Output:** De school heeft een open sfeer en uit bevragingen blijkt tevredenheid bij ouders en leerlingen. Bij communicatie over de school, zal dit in de verf gezet worden.

Met de aandacht voor deze processen willen we vermijden dat de nadruk teveel komt te liggen op meer formele vormen van leren waarbij de klemtoon ligt op het overdragen van expliciete kennis. Om de bestaande kennisbasis van de school uit te breiden wordt best werk gemaakt van een voortdurende interactie tussen persoonsgebonden en expliciete kennis. Pas wanneer persoonsgebonden en expliciete kennis op elkaar inwerken, ontstaan er kansen voor innovatie. Professionele ontwikkeling is effectiever wanneer schoolleiders en leraren zelf actief kennis construeren en deze kennis met collega's delen.

Een ander argument voor het expliciteren van bestaande kennis is het streven om bij het vormgeven aan leren aan te sluiten bij de voorkennis van medewerkers. Leren is pas doelmatig als het hierbij aansluiting vindt. Dat geldt in de positieve zin wanneer er verder gebouwd wordt op kennis en vaardigheden die reeds aanwezig zijn, maar ook in negatieve zin wanneer men ongewenste veronderstellingen van waaruit teamleden werken tracht te veranderen. Wanneer men dat laatste tracht te doen zonder het bewustzijn dat de nieuwe visie te zeer verschilt van de bestaande persoonsgebonden kennis, dan is het weinig waarschijnlijk dat inspanningen een vruchtbare voedingsbodem vinden.

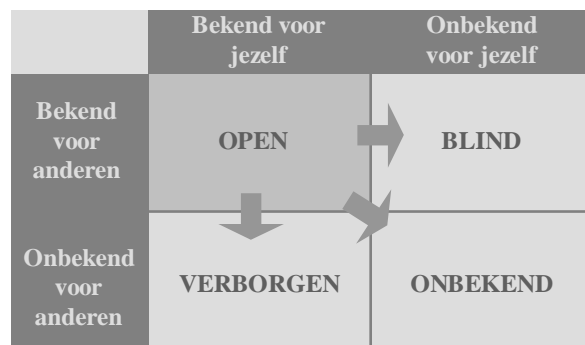
### 5.9 Haal de blik en expertise van externen binnen in je klas of school

Om tot waardevolle vormen van reflectie op het informatiegebruik te komen, loont het ook de moeite om te investeren in initiatieven waarbij anderen de eigen school- en klaspraktijk bekijken. Deze anderen zou je dan als kritische vrienden kunnen omschrijven. Een kritische vriend kijkt met een onbevangen blik naar

informatiegebruik in de school of klas en heeft als doel de persoon die op de eigen praktijk wil reflecteren een spiegel voor te houden en te ondersteunen in de verder ontwikkeling. Een kritische vriend kan worden ingezet als er bij het reflecteren behoefte is aan bijkomende ondersteuning of als een andere - meer objectieve of externe - invalshoek waardevol zou zijn. Het is iemand die gegevens aanbrengt vanuit een andere bril. De inbreng kan verscheiden zijn en zich richten op een combinatie van adviseren, reflecteren en het louter op gang brengen van communicatie en interactie (De Groot, 2004).

Een kritische vriend is een vertrouwd persoon die uitdagende vragen stelt. Dat lijkt te wijzen op een balans die in evenwicht moet worden gebracht. Een kritische vriend kan geen wildvreemde zijn maar mag bij wijze van spreken ook niet je beste vriend zijn. Kritische vrienden kunnen afhankelijk van de focus van de reflectie zowel personen zijn van binnen als buiten de school. Als informatiegebruikactiviteiten in de klas de focus zijn van de reflectie kan een collega-leerkracht of de schoolleider die functie vervullen. Wanneer het informatiegebruik op schoolniveau als dusdanig de focus is, gaat het doorgaans om buitenstaanders. In beide gevallen moet er sprake zijn van een basis van vertrouwen maar met voldoende afstand. Vertrouwen houdt ook in dat het initiatief om een kritische vriend in huis (dus de school of klas) te halen best ondersteund wordt door de persoon of de personen waarmee de kritische vriend aan het werk zal gaan.

De meerwaarde van kritische vrienden zit in hun mogelijkheid om het gangbare vanuit een ander perspectief te benaderen. Op die manier kunnen ze gegevens aan het licht brengen die je alleen verborgen zou houden of waarvoor je zonder nieuwe bril blind zou blijven. Illustratief in dat opzicht is het zogenaamde Johari-venster (zie Figuur 1). Op basis van de vraag of iets al dan niet bekend is voor jezelf en voor anderen worden vier kwadranten onderscheiden: (1) het kwadrant 'open' bevat gedragingen, overtuigingen en motieven over informatiegebruik die bekend zijn voor jezelf én anderen; (2) het 'blinde' kwadrant bevat zaken die anderen van ons informatiegebruik kunnen zien maar waarvan we onszelf niet bewust zijn; (3) het 'verborgen' kwadrant bevat datgene wat we van onszelf weten maar niet aan anderen bekend (durven) maken (bvb. gevoelige informatie, twijfels en onzekerheden maar ook verborgen agenda's); en tenslotte is er (4) het onbekende kwadrant dat elementen bevat waarvan we vermoeden dat ze bestaan maar die zowel voor onszelf als voor anderen onbekend zijn. De rol van een kritische vriend bestaat erin om individuen in de school (leerkrachten of schoolleiders) of de school als geheel te helpen om het open kwadrant uit te breiden en dit ten koste van de andere kwadranten.



*Figuur 1: Het Johari-venster*

Wat er van een kritische vriend verwacht wordt, kan naargelang de context van de reflectie sterk variëren. Om doelmatig te zijn, moet een kritische vriend geloofwaardig zijn in termen van kennis en ervaringen met betrekking tot informatiegebruik; in staat zijn een goed zicht te verwerven in de te bestuderen processen (de klas, school en eventueel de ruimere context); bereid zijn om de leerkracht, schoolleider of school bij te staan in het stellen van uitdagende vragen; en bereid zijn om advies en ondersteuning te geven bij het beantwoorden van deze vragen. Hoewel deze omschrijving veeleisend is, moeten mogelijke kritische vrienden vaak niet ver gezocht worden. Het heeft daarbij zin om een onderscheid te maken tussen leraren die aan het prille begin staan van informatiegebruik, ervaren leerkracht en schoolleiders.

Te denken valt bijvoorbeeld aan een intervisiegroep voor leraren die met informatiegebruik starten. De ervaring leert dat leraren vaak niet openlijk kunnen/willen toegeven aan de directeur dat er zaken mislopen of misgelopen zijn, of dat ze problemen ervaren inzake informatiegebruik. Daarom is het werken met collega-

leerkrachten sterk aan te raden. Dat beginnende leerkrachten ondersteuning nodig hebben, lijkt voor velen een vanzelfsprekendheid. Anders ligt het bij ervaren leraren. Zij worden momenteel veel minder doelbewust ondersteund. Toch kan het invoeren van systemen waarin ook zij een beroep kunnen doen op kritische vrienden zeer waardevol zijn. Dat kan bijvoorbeeld aan de hand van gastheer-leraren die als deskundig en ervaren worden beschouwd en die bereid zijn om andere leerkrachten op bezoek te krijgen in hun klas. De bezoekers brengen dan een noemenswaardige periode (een volledige dag of een volledige week) door in de klas van de gastheer en richten zich in die periode doelbewust op de wijze waarop vormen van informatie het onderwijsgedrag van de gastheer-leraar onderbouwen. Ook interne begeleiders of collegiale consultatie is hier een optie. In scholengroepen kunnen interne deskundigen en ervaren leerkrachten vrijgesteld worden om andere leerkrachten te begeleiden inzake informatiegebruik. Men kan bij het vormgeven aan informatiegebruik dan vertrekken vanuit concrete problemen in het klasgebeuren. Ook ervaren leerkrachten die in andere scholen een opdracht hebben in dezelfde studierichting of met expertise inzake informatiegebruik kunnen de rol van kritische vriend opnemen. Externen hebben het voordeel dat ze elders verworven expertise kunnen inbrengen, dat ze als anoniemer ervaren worden, dat ze in staat zijn om schooleigen taboes te doorbreken en dat hun waardeoordeel doorgaans minder als een bedreiging onthaald wordt.

Uit het leven gegrepen:

De directeur uit Wandelgem blikt terug op hun strategische planning:

“We deden ook een zogenaamde stakeholdersvergadering die in goede banen werd geleid door een externe moderator. De deelnemers waren onder meer een lokale schepen, een aantal lokale ondernemers, verantwoordelijken van stageplaatsen, een directeur lager onderwijs, en enkele oudleerlingen en -leerkrachten.”

“De hoeveelheid informatie die we in deze vergadering verkregen hebben vond ik bijzonder. Onvoorstelbaar hoe de externe betrokken (bedrijven, stageplaatsen) percepties en aandachtspunten naar voren brachten waarvan we ons zelf niet bewust waren. Vaak verrassend, soms ook confronterend.”

Uiteraard is ook het leerproces van de leidinggevenden in de school een mogelijk doel van het inschakelen van kritische vrienden. Ook voor schoolleiders is het van groot belang om regelmatig afstand te nemen van de geplogenheden in de eigen school en om met een andere bril naar het eigen informatiegebruik te kijken. Dat kan bijvoorbeeld door met één of meer schoolleiders van een andere school een systeem van kritische vriendschap te initiëren. Zo kunnen vanuit verschillende invalshoeken oplossingen aangereikt worden en kan men tijd vrijmaken om elkaar te observeren en ondersteunen tijdens relevante activiteiten. Verder kan er ook bij schoolleiders uiteraard een waardevolle rol weggelegd zijn voor interne of externe begeleiders. Bovendien staat niets in de weg dat een schoolleider een kennis uitnodigt die een leidinggevende functie uitoefent in een KMO of ziekenhuis en aldaar mede verantwoordelijk is voor informatiegebruik om over specifieke aspecten van informatiemanagement tot kritische reflectie te komen.

## 6. Via zelfevaluatie naar concrete actie

Om de stand van zaken met betrekking tot de verschillende principes in de eigen school te beschrijven presenteren we om af te ronden een checklist met relevante indicatoren. De indicatoren geven aan hoe het stimuleren van een positieve houding ten aanzien van informatiegebruik zich concreet kan manifesteren.

### Situeer informatiegebruik in een ruime visie op kwaliteitszorg, met gedeelde en realistische verwachtingen

- Wij vinden informatiegebruik een wezenlijk aspect van kwaliteitszorg.
- Wij hebben een duidelijke visie over hoe informatie binnen de klas/de school gebruikt kan worden.
- In onze school hebben wij afspraken gemaakt omtrent wat we met informatiegebruik willen bereiken.
- Wij expliciteren wat we belangrijk vinden inzake het gebruik van informatie.
- Wij zijn het onderling eens over de doelen waartoe informatie gebruikt kan worden.

- Wij zijn het onderling eens over de wijze waarop informatie gebruikt kan worden.
- In onze school is informatiegebruik een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

#### Stel goede vragen en richt je op wat energie geeft

- Ons informatiegebruik richt zich op de meest relevante thema's.
- De keuze van te bevragen thema's wordt telkens goed beargumenteerd.
- Alvorens gegevens te verzamelen omschrijven we onze vraag zeer nauwkeurig.
- Wij situeren onderzoeksvragen die we willen beantwoorden in een ruimer (denk)kader.
- Medewerkers hebben een duidelijk beeld van de vraag achter onze gegevensverzamelingen.
- We richten ons op thema's waarbij medewerkers zich betrokken voelen.
- Inspanningen inzake informatiegebruik dragen bij het verbeteren of versterken van bestaande praktijken.

#### Werk met een leidend team en neem weerstanden ernstig

- Er is een groep van teamleden die het voortouw neemt inzake informatiegebruik.
- Teamleden die voorop willen lopen inzake informatiegebruik worden daartoe gestimuleerd.
- Onze energie wordt vooral besteed aan het bespreken van mogelijkheden inzake informatiegebruik, eerder dan aan weerstanden die leven.
- Weerstanden ten aanzien van informatiegebruik worden ernstig genomen.
- Wij aanvaarden dat niet iedereen even snel evolueert richting evaluatiegebruik.
- Het team van verantwoordelijken die informatiegebruik stimuleren en coördineren is doordacht samengesteld.
- Waar mogelijk wordt informatiegebruik in bestaande werkgroepen binnengebracht.

#### Zorg voor goede, relevante en toegankelijke informatie

- Wij hebben zicht op informatiebehoeftes die bestaan in onze school.
- Wij hebben toegang tot de informatie die we nodig hebben om onderbouwde keuzes te maken.
- De informatie waarover wij beschikken is relevant.
- De informatie waarover wij beschikken is up-to-date.
- De informatie waarover wij beschikken is afgestemd op onze behoeften.
- De informatie waarover wij beschikken geeft een juist beeld.
- De informatie die waarover wij beschikken meet precies wat wij willen weten.

#### Communiceer en leef de verwachtingen inzake informatiegebruik

- De schoolleiding neemt bewust de tijd om de visie inzake informatiegebruik te communiceren.
- De schoolleiding is pleitbezorger voor informatiegebruik.
- De schoolleiding handelt als een rolmodel inzake informatiegebruik.
- De schoolleiding onderbouwt de eigen beleidskeuzes met relevante informatie.
- De schoolleiding expliciteert wat er verwacht wordt inzake informatiegebruik.
- Teamleden wiens informatiegebruik (nog) niet aan de verwachtingen voldoet worden hierop aangesproken.

#### Zet het geven van feedback in als sturende en motiverende strategie

- De schoolleiding geeft oprechte en concrete feedback over informatiegebruik.
- Feedback zet persoonlijke vooruitgang in het gebruik van informatie in de verf.
- Feedback over informatiegebruik heeft een stimulerend effect op medewerkers.
- Oordelen en feedback over het informatiegebruik houden rekening met het ontwikkelingsniveau van medewerkers.
- Feedback verbindt wat medewerkers doen (of niet doen) en het beoogde doel inzake informatiegebruik.
- Feedback bevat aanknopingspunten over hoe informatiegebruik veranderd kan worden.
- In feedback worden mogelijke oorzaken van problemen inzake informatiegebruik afgetoetst.

#### Maak tijd en middelen vrij voor informatiegebruik

- In onze school is er iemand aangesteld om beleid inzake informatiegebruik te coördineren.
- Wij investeren voldoende in informatiegebruik om onze verwachtingen waar te kunnen maken.
- Onze verwachtingen inzake informatiegebruik zijn in balans met de inzetbare middelen.
- Leraren hebben binnen hun aanstelling voldoende ruimte om werk te maken van informatiegebruik.
- De functiebeschrijvingen van leraren besteden aandacht aan informatiegebruik.
- Medewerkers krijgen de tijd om te groeien in informatiegebruik.

#### Expliciteer en verbind de reeds aanwezige kennis en vaardigheden inzake informatiegebruik

- Wij hebben zicht op de eigen kennis en vaardigheden inzake informatiegebruik.
- Ervaringsdeskundigheid wordt gedeeld en uitgewisseld.
- Wij bespreken het eigen informatiegebruik met collega's.
- Wij presenteren de eigen manier van met informatie werken aan andere teamleden.



- Ervaren teamleden coachen hun collega's in informatiegebruik.
- Er wordt gerapporteerd over (succesvolle) manieren van werken met informatie.
- Wij groeien in informatiegebruik door collega's te observeren en imiteren.

#### Haal de blik en expertise van externen binnen in je klas of school

- Wij gaan op zoek naar de invalshoek van externen om ons een spiegel voor te houden inzake ons eigen informatiegebruik.
- Wij zijn naar anderen toe open over onze moeilijkheden in het gebruik van informatie.
- Indien nodig gaan wij op zoek naar externe expertise om ons informatiegebruik te ontwikkelen.
- Wij weten met welke vragen over informatiegebruik we waar terecht kunnen.
- Wij volgen ontwikkelingen inzake informatiegebruik op de voet (bvb. via vakliteratuur en nascholing)
- Wij bespreken onze aanpak inzake informatiegebruik met mensen uit een niet-onderwijscontext.

Deze indicatoren kunnen op zeer verscheidene manieren gebruikt worden om te reflecteren op het eigen functioneren. We onderscheiden zowel een aantal kwantitatieve als kwalitatieve methoden om met de indicatoren aan de slag te gaan. Het onderscheid tussen beiden berust op het aantal personen dat betrokken wordt in de bevraging (respectievelijk veel versus weinig) en/of op de aard van de gegevens (respectievelijk een harde cijfermatige meting versus een zachte woordelijke beschrijving). Kwantitatieve benaderingen leiden doorgaans tot brede cijfermatige gegevens die het mogelijk maken gemiddelden of procentuele verhoudingen weer te geven. Kwalitatieve benaderingen geven eerder een diepgaand beeld van de wensen, ervaringen, meningen of behoeften van de respondenten. Het gaat dus om twee verschillende benaderingen, elk met eigen voor- en nadelen. De kunst bestaat erin beide te combineren zodat de nadelen van de ene benadering opgevangen worden door de voordelen van de andere.

#### 6.1 Kwantitatief gebruik van de indicatoren

Het kwantitatieve gebruik van de indicatoren spitst zich toe op de mogelijkheden van schriftelijke vragenlijsten. Door de indicatoren ter beoordeling voor te leggen aan (een deel van) het schoolteam kunnen talrijke vragen beantwoord worden. De volgende lijst geeft een aantal suggesties.

- In welke mate bent/zijn uzelf/uw teamleden het eens met de stelling? Door de indicatoren te (laten) beoordelen aan de hand van een beoordelingsschaal kan per indicator een gemiddelde score berekend worden. Een mogelijke beoordelingsschaal is: (1) volledig mee oneens - (2) eerder mee oneens - (3) noch oneens/noch eens - (4) eerder mee eens - (5) volledig mee eens - (WN/NVT) weet niet/niet van toepassing. Door de antwoorden te middelen krijgt men een idee van hoe goed het volgens de respondenten gesteld is met de betrokken indicator. Deze manier van bevragen maakt het mogelijk om verschillen in scores tussen bijvoorbeeld het directieteam en de leerkrachten of tussen de verschillende graden of vakgebieden in uw school vast te stellen. Naast de gemiddelde score moet echter ook gekeken worden naar de procentuele verdeling van de antwoorden over de beoordelingscategorieën. Dit geeft een indicatie van de mate waarin de respondenten het onderling (on)eens zijn.
- Welk principe is het meest van toepassing op uw school? Respondenten kunnen gevraagd worden om de principes te ordenen door er een cijfer van 1 tot 8 aan te knopen. De stelling met een 1 is het meest van toepassing op de school, de stelling met indicator 8 het minst. Opnieuw zijn zowel de gemiddelde scores als de spreiding relevant om een goed beeld te krijgen van de verschillende indicatoren.
- Van welk principe verwachten respondenten heil? Dat kan bijvoorbeeld door de indicatoren te scoren op een schaal van 1 tot 5 (gaande van 'geen effect' tot 'noodzakelijk'). De stellingen kunnen ook geordend worden naargelang hun verwachte bijdrage tot doeltreffende communicatie. De resultaten van dergelijke bevraging geven aan welke volgens het schoolteam (of enkel uzelf) de sleutelementen zijn om tot beleidseffectiviteit te komen, los van de vraag of de school er al dan niet goed op scoort.
- Ten aanzien van welke stelling is er actie nodig in de school. Naast de vraag naar de feitelijke situatie of de verwachte effecten kan ook de vraag naar actie gesteld worden. Dat kan op verschillende manieren. Een eerste mogelijkheid is de respondenten te vragen of er al dan niet actie nodig is met betrekking tot de verschillende indicatoren. Uit het lijstje kunnen ook drie prioriteiten gekozen worden of kunnen de

indicatoren waarvoor geen actie nodig is verwijderd worden. Er zijn dus verschillende manieren om aan de hand van de indicatoren tot prioriteiten te komen. Het bovenstaande is dus zeker niet uitputtend.

Merk op dat de resultaten van de bovenstaande bevragingen telkens met de nodige omzichtigheid moeten behandeld worden. Eerder dan als vaststaande waarheden moeten ze beschouwd worden als aanzetten tot reflectie. In die reflectie moet op zoek gegaan worden naar de diepere betekenis van de resultaten en moeten aanknopingspunten voor verklaringen en eventueel oplossingen aangereikt worden. Een meer kwalitatieve benadering van de kwantitatieve resultaten en van de indicatoren op zich is daarbij aangewezen.

## 6.2 Kwalitatief gebruik van de indicatoren

Op zich kunnen de vragen die bij het kwantitatieve luik gepresenteerd werden zonder probleem ook op een kwalitatieve manier gebruikt worden. Dat kan door mensen schriftelijk te vragen naar hun argumenten voor bepaalde antwoorden maar ook door de vragen individueel als basis voor reflectie te gebruiken of in groep mondeling te bespreken. Daarnaast kunnen de indicatoren ook een rol spelen in meer systematische kwalitatieve bevragsvormen. Leerrijke methodieken daartoe zijn observaties, interviews en groepsdiscussies.

- Observaties. Een eenvoudige manier om aspecten van het stimuleren van informatiegebruik in kaart te brengen, is observeren. Het vergt geen communicatie met anderen en kan als het goed gebeurt zeer waardevolle gegevens opleveren. Observaties kunnen best gebeuren aan de hand van een checklist waarin de aandacht van de observator gericht wordt op een aantal relevante aspecten van het te observeren fenomeen. De gepresenteerde indicatoren kunnen voor deze structuur zorgen.
- Diepte-interviews. Diepte-interviews omvatten een intensief gesprek tussen één respondent en een interviewer. Het kan eventueel ook wenselijk zijn twee of meer respondenten tezamen te bevragen. Wanneer de indicatoren in vraagvorm geformuleerd worden, kunnen deze als gesprekspuntenlijst gebruikt worden. Diepte-interviews hebben als voordeel dat het mogelijk is diep in te gaan op het onderwerp (dieper nog dan in groepsdiscussies) en dat zeer persoonlijke meningen en gevoelens aan bod kunnen komen.
- Groepsdiscussies (groepsgesprekken of focusgroepen). In groepsdiscussie praat een groep van zes tot acht personen onder leiding van een gespreksleider over een de drager in kwestie. De lijst met indicatoren kan daarbij als gesprekspuntenlijst gebruikt worden. Groepsdiscussies hebben als voordeel dat men op elkaar kan reageren en dat nieuwe ideeën gegenereerd en gezamenlijk opgebouwd kunnen worden. Op anderhalf à twee uur tijd kan informatie van meerdere personen uit de doelgroep verkregen worden. Soms kan het zinvol zijn om van de deelnemers aan een groepsdiscussie een panel te vormen dat periodiek samenkomt. Op die manier kunnen ontwikkelingen worden gevolgd.

## 7. Afrondend

In het voorgaande willen we de lezer bewust maken van principes dit het stimuleren van een positieve houding ten aanzien van informatiegebruik kunnen ondersteunen. Om de eigen aanpak in vraag te stellen, te beschrijven en zo mogelijk ook te veranderen, hebben we gestreefd naar het beschrijven van gebruiksklare aanknopingspunten. Wij hopen dat dit materiaal zowel verhelderend als inspirerend mag blijken wanneer u in uw eigen school werk maakt van de uitdaging die succesvol informatiegebruik met zich meebrengt.

## Literatuurlijst

Barrezele, G. (2012). *Informatiemanagement*. Een nieuw tijdperk, een nieuwe aanpak. Leuven: Acco

Cohen, D. S. (2005). *Het hart van de verandering. Leiding geven aan verandering: Tools en technieken*. Den Haag: Academic service.

De Groot, A. (2004). Intervisie in het onderwijs: meer dan een modegril! *Personeel en Organisatie*, afl. 5 (juni), p. 59-75.

Kotter, J.P. (1997). *Leiderschap bij verandering*, Academic Service, Den Haag.

Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1971). *The classification of educational goals (Handbook II, Affective domain)*. New York: Mc Kay.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *De kenniscreërende onderneming. Hoe Japanse bedrijven innovatieprocessen in gang zetten*. Schiedam: Scriptum

Sanbonmatsu, D. M., & Fazio, R. H. (1990). The role of attitudes in memory-based decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 614-622.

---

<sup>i</sup> Het Johari-venster is genoemd naar de voornamen van de Amerikanen die het model in 1950 ontwikkelden, namelijk Joseph Luft en Harry Ingham. Het model wordt hier in een ietwat andere context gebruikt dan origineel maar is daardoor niet minder verhelderend.