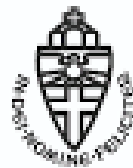


# Van bestuurskamer naar klaslokaal

Een kwalitatief onderzoek naar factoren die bepalen of de visie van een  
onderwijsbestuurder doorwerkt binnen de organisatie

**Radboud Universiteit**



**N.P. Kruijssen (Nick Pieter)**

Radboud Universiteit Nijmegen

Faculteit der Managementwetenschappen

Master Bestuurskunde – Beleid, Kennis en Conflict

Masterthesis

9 juli 2025

Begeleidend docent: Dr. L.M. Stevenson (Lars)

## Samenvatting

Dit onderzoek maakt inzichtelijk welke factoren bepalen of de visie van een onderwijsbestuurder doorwerkt in de organisatie. Hoewel bestuurders in het Nederlandse primair onderwijs een belangrijke rol hebben bij het formuleren van een heldere visie, blijkt uit eerder onderzoek dat er vaak een kloof ontstaat tussen beleidsintenties en het handelen van schoolleiders, teamleiders en leraren in het klaslokaal. Daarnaast ontbreken er nog aanwijzingen in de literatuur voor verklaringen van processen en factoren die bepalen of en in welke mate een bestuursvisie daadwerkelijk wordt omarmd door medewerkers en zich vertaalt in hun handelen. Om dit te onderzoeken is de volgende hoofdvraag opgesteld: “*Waarom werkt de visie van een onderwijsbestuurder door in het handelen van medewerkers binnen de verschillende scholen van de organisatie?*” In het kader van dit onderzoek is een kwalitatieve casestudy bij Stichting GOO uitgevoerd, waarin er gebruik is gemaakt van een abductieve onderzoeksbenadering. Aan de hand van semigestructureerde interviews en een documentanalyse is achterhaald welke factoren een rol spelen bij de doorwerking van de centrale visie van een stichting in het primair onderwijs.

Om deze hoofdvraag te beantwoorden richt het onderzoek zich op vier theoretische factoren: visie-inhoud (doeleinden van het onderwijs zoals kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming), congruentie (de mate waarin de visie gedeeld wordt tussen bestuur en medewerkers), *venue shopping* (de strategische keuze van besluitvormingsarena's) en bestuurlijke geloofwaardigheid (het vertrouwen van medewerkers in het bestuur). Daarnaast stond het onderzoek ook open voor nieuwe factoren die mogelijk uit de empirische data naar voren zouden komen.

De resultaten laten een viertal factoren zien die invloed hebben op de doorwerking van de bestuursvisie. Ten eerste speelt de mate van congruentie tussen het bestuur en medewerkers een rol. Hoe sterker medewerkers de visie delen, hoe groter de kans dat ze deze daadwerkelijk in hun dagelijks handelen integreren. Ten tweede blijkt de geloofwaardigheid en benaderbaarheid van de bestuurder cruciaal voor het creëren van draagvlak en vertrouwen onder medewerkers, omdat dit een stimulerende rol speelt bij het aannemen van diens visie. Ten derde heeft de mate van autonomie die de scholen hebben invloed, waarbij schoolleiders functioneren als *linking pin* tussen bestuur en de werkvloer. Zij nemen een tussenpositie in bij de implementatie van de visie, omdat ze enerzijds de kaders ontvangen van het bestuur en anderzijds ze hier samen met medewerkers van de school een eigen invulling aan geven. Als laatste blijkt hoe breed en abstract de algemene visie geformuleerd is van invloed op de mate waarin medewerkers deze actief toepassen en vertalen naar hun onderwijspraktijk, want wanneer een visie erg abstract is, is het moeilijk er concrete handelingen aan te verbinden. Hoewel medewerkers dus geneigd zijn de visie te integreren wanneer ze deze inhoudelijk onderschrijven en vertrouwen in het bestuur hebben, biedt een generieke en abstracte visie ook ruimte voor verschillen in het geven van invulling aan de visie. Hierdoor kennen scholen onderling verschillen in de mate waarin ze de visie effectief toepassen. Verder blijkt het concept van *venue shopping* in de praktijk minder relevant binnen de context van onderwijsorganisaties.

Dit onderzoek biedt dus nieuwe inzichten in de vier factoren die bepalend zijn voor de doorwerking van de visie binnen onderwijsorganisaties en levert daarmee een bijdrage aan het verbeteren van de doorwerking van de centrale visie van een stichting in het primair onderwijs.

# Inhoud

Samenvatting .....	1
<b>1. Inleiding</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 Probleemstelling</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 Wetenschappelijke relevantie</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 Maatschappelijke relevantie</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4 Leeswijzer</b> .....	<b>8</b>
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Visie: inhoudelijke richting en doelen van het bestuur</b> .....	<b>9</b>
<b>2.2 Congruentie: gedeelde visie als succesvoorwaarde</b> .....	<b>10</b>
<b>2.3 Venue shopping: besluitvormingsarena's en strategie van implementatie</b> .....	<b>11</b>
<b>2.4 Bestuurlijke geloofwaardigheid: vertrouwen in het bestuur</b> .....	<b>12</b>
<b>2.5 Integratie van concepten en model</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Methodologie</b> .....	<b>15</b>
<b>3.1 Onderzoeksstrategie</b> .....	<b>15</b>
<b>3.2 Methoden van dataverzameling</b> .....	<b>16</b>
<b>3.3 Sensitizing concepts</b> .....	<b>17</b>
<b>3.4 Dataverzameling</b> .....	<b>18</b>
<b>3.5 Data-analyse</b> .....	<b>20</b>
<b>3.6 Reflecties op kwaliteit en ethiek</b> .....	<b>25</b>
3.6.1 <i>Geloofwaardigheid</i> .....	25
3.6.2 <i>Transparantie</i> .....	25
3.6.3 <i>Reflexiviteit</i> .....	26
3.6.4 <i>Triangulatie</i> .....	26
<b>4. Resultaten</b> .....	<b>27</b>
<b>4.1 Empirie: van bestuur naar klaslokaal</b> .....	<b>27</b>
<b>4.2 Dynamieken</b> .....	<b>31</b>
<b>4.3 Discussie</b> .....	<b>32</b>
4.3.1 <i>Visie-inhoud</i> .....	32
4.3.2 <i>Congruentie</i> .....	33
4.3.3 <i>Venue shopping</i> .....	34
4.3.4 <i>Bestuurlijke geloofwaardigheid</i> .....	35
4.3.5 <i>De schoolleider als 'linking pin'</i> .....	36
<b>5. Conclusie</b> .....	<b>38</b>
<b>5.1 Antwoord op de hoofdvraag</b> .....	<b>38</b>
<b>5.2 Implicaties van dit onderzoek</b> .....	<b>39</b>

<b>5.3 Beperkingen van dit onderzoek</b> .....	41
<b>5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</b> .....	41
<b>Literatuurlijst</b> .....	43
<b>Bijlage 1: Interviewprotocol</b> .....	48
<b>Bijlage 2: Documentanalyse</b> .....	49
<b>Bijlage 3: Reflexieve memo's</b> .....	52

## **1. Inleiding**

Besturen van onderwijsorganisaties worden geacht een duidelijke visie te formuleren die richting geeft aan het onderwijs binnen hun scholen. Deze visie schetst een helder toekomstbeeld en dient als kompas voor de dagelijkse praktijk van schoolleiders en leraren. Een sterke onderwijsvisie geeft daarmee gedeelde doelen die houvast bieden bij de besluitvorming en de inrichting van de organisatie (Baumann et al., 2011, p. 5; Hitt & Tucker, 2016, p. 534). In een gedecentraliseerd onderwijssysteem als Nederland is dit belangrijk, omdat schoolbesturen veel autonomie en verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit van het onderwijs (Wessum et al., 2022, p. 48). Daarnaast helpt een duidelijke visie op onderwijs en leren, evenals de daaronder liggende gemeenschappelijke waarden, bij het ondersteunen van leraren en schoolleiders wanneer deze complexe beslissingen moeten nemen (Wessum et al., 2022, p. 9).

Onderwijsvisies beslaan doorgaans uit meerdere doelen van het onderwijs. Biesta (2008, p. 36) onderscheidt drie doeleinden van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (ook wel subjectificatie genoemd). Hierbij richt de kwalificatiefunctie zich op het verwerven van kennis en vaardigheden voor maatschappelijk functioneren, de socialisatiefunctie op het inleiden van leerlingen in bestaande culturen, tradities en gemeenschappen en de persoonsvormende functie zich op het tot stand brengen van individuele autonomie en eigenheid (Biesta, 2008, pp. 39-41). Een onderwijsbestuur zal in zijn visie vaak een balans moeten vinden tussen deze drie onderwijsdoeleinden. Welke prioriteit een bestuurder geeft aan een bepaald doel, wordt ingegeven door diens overtuigingen over de kerntaak van het onderwijs en de grondslag waaraan de bestuurder zich verwant voelt (openbaar, katholiek, protestants, dalton, etc.). Hierdoor kunnen de prioriteiten van de besturen dus per onderwijsorganisatie verschillen (Lee & Lee, 2020, p. 878).

In de praktijk blijkt echter dat de centrale visie niet altijd volledig tot uiting komt in het handelen in de klas. Uit eerder onderzoek in het voortgezet onderwijs blijkt bijvoorbeeld dat er een kloof zit tussen de beleidsintenties van bestuurders en de uiteindelijke uitvoering van leraren (Tuytens en Devos, 2010, p. 525). Het is bovendien nog onduidelijk hoe de visie van een bestuurder doorwerkt in de klas (Honingh et al., 2020, p. 169). Daarnaast geeft Van Wessum in een interview aan dat het een uitdaging is om de visie aan te laten sluiten bij alle scholen die verbonden zijn aan het bestuur (PO-Raad, 2024). Dit betekent dus dat er in de literatuur aanwijzingen ontbreken voor verklaringen van processen en factoren die bepalen of en in welke mate een bestuursvisie daadwerkelijk wordt omarmd door schoolleiders, teamleiders en leraren en zich vertaalt in hun handelen. In andere woorden: in de bestaande onderzoeken ontbreekt een heldere verklaring voor het wel of niet doorwerken van bestuursvisies in de praktijk.

### **1.1 Probleemstelling**

De doelstelling van dit onderzoek is om inzichtelijk te maken hoe/wardoor de visie van een onderwijsbestuurder doorwerkt in het handelen van andere betrokkenen binnen de organisatie. Dit inzicht zal dienen als basis voor aanbevelingen om de interne beleidsimplementatie binnen onderwijsorganisaties te verbeteren, zodat er een betere aansluiting kan ontstaan tussen bestuurlijke

ambities en de onderwijspraktijk. Uit deze doelstelling vloeit de volgende hoofdvraag voort: “*Waarom werkt de visie van een onderwijsbestuurder door in het handelen van medewerkers binnen de verschillende scholen van de organisatie?*”

Om een antwoord te kunnen formuleren op deze hoofdvraag zijn er verschillende theoretische lenzen verkend die elk een cruciaal deelaspect belichten en samen een verklaring kunnen geven voor de interne doorwerking van de bestuursvisie in het primair onderwijs. Ten eerste is een belangrijk aspect bij het begrijpen van hoe de visie van een bestuurder eventueel kan doorwerken in de organisatie, het erachter komen hoe de visie van het bestuur gecommuniceerd en ingebed wordt binnen de verschillende ‘besluitvormingsarena’s’ van de organisatie. Dit zijn de zogenoemde ‘platforms’ waarin besluiten worden genomen of informatie wordt uitgewisseld (Baumgartner & Jones, 1993, p. 32). Het gaat er dus om via welke arena’s of *venues* de visie haar weg naar de werkvloer vindt.

In beleidstheorieën wordt gesteld dat beleidsvorming en implementatie zich bijna nooit in een enkele arena afspeelt. Beleid wordt namelijk beïnvloed door meerdere actoren en speelt zich af binnen verschillende arena’s (McConnell, 2010, p. 345). Bestuurders hebben daarom de mogelijkheid om strategisch verschillende interne arena’s te benaderen en zo hun beleidsdoelen te realiseren. Deze benadering staat bekend als *venue shopping*: beleidsactoren, zoals bestuurders in het onderwijs, zoeken actief naar de meest geschikte arena binnen of buiten de organisatie om een idee te introduceren, in de hoop op een hoge mate van steun en een succesvolle implementatie (Baumgartner & Jones, 1993, p. 36; Pralle, 2006, p. 172). Een onderwijsbestuurder kan bijvoorbeeld, afhankelijk van waar de meeste kans op steun wordt verwacht, het besluit nemen om zijn of haar visie eerst bij de schoolleiders neer te leggen, of juist direct met teamleiders en leraren te bespreken. Dusdanige strategische keuzes in welke arena de bestuurder het gesprek aangaat, beïnvloeden hoe en of de visie landt in de rest van de organisatie.

Een tweede factor in het proces van visievorming en -implementatie is ‘congruentie’. Dit zal een belangrijk aspect kunnen zijn om te begrijpen hoe de visie van een bestuurder kan doorwerken in de onderwijsorganisatie. Dit concept benadrukt dat er interne overeenstemming (in dit geval tussen bestuurder en schoolleider, teamleider of leraar) moet zijn om een beleidsmaatregel er überhaupt door te krijgen. Het is vooral belangrijk dat er ideologische overeenstemming is wanneer een beleidsmaatregel, die voortkomt uit de visie, extra inspanningen vereist (Solberg & Waltenburg, 2006, p. 565; Holyoke et al., 2012, p. 445). Hieruit blijkt dus dat het van belang is dat schoolleiders, teamleiders en leraren hetzelfde moeten denken over de visie als de bestuurder tijdens het *venue shoppen*, omdat de kans anders klein is dat de bestuurder succes heeft.

Nauw verwant aan congruentie is het concept van ‘bestuurlijke geloofwaardigheid’. Dit gaat over het hebben van draagvlak (Honingh et al., 2022, p. 80). Bestuurlijke geloofwaardigheid is van belang, omdat het cruciaal is voor de positie en slagkracht van de bestuurder in een organisatie (Honingh et al., 2022, p. 88). Dit betreft niet alleen aantoonbare prestaties, maar ook consistentie en het gedrag van de bestuurder zelf (Honingh et al., 2022, p. 90).

Al met al is er de afgelopen jaren dus veel onderzoek gedaan naar onderwijsvernieuwing, leiderschap en hoe beleid wordt uitgevoerd en is het nog steeds niet helder hoe de ideeën van een schoolbestuurder doorwerken in het handelen van andere actoren binnen de organisatie. Vooral is het nog onduidelijk wat ervoor zorgt dat een visie ook echt in de klaslokalen terechtkomt. De huidige wetenschappelijke kennis geeft nog onvoldoende antwoord op de vraag wanneer een visie wel of niet wordt geaccepteerd en uitgevoerd door schoolleiders, teamleiders en leraren. Dit onbekende gebied tussen de visie die op papier staat en hoe deze uitgevoerd wordt in de praktijk vraagt om verder onderzoek.

## 1.2 Wetenschappelijke relevantie

Op wetenschappelijk gebied draagt dit onderzoek bij aan een onderbelicht thema in de huidige literatuur: de interne doorwerking van een bestuursvisie binnen onderwijsorganisaties. Hoewel er veel onderzoek is naar onderwijsvernieuwing, leiderschap en beleidsimplementatie, ontbreken empirische inzichten in de concrete mechanismen waarmee de visie van het bestuur doorwerkt in de praktijk (Honingh et al., 2020, p. 169). Eerder onderzoek toonde wel al een kloof tussen de visie van het bestuur en de klaspraktijk aan, maar ging niet in op de onderliggende organisatorische mechanismen die dit verklaren (Tuytens & Devos, 2010, p. 525). Dit onderzoek vult dus dat ‘gat in de kennis’ door in kaart te brengen welke factoren de vertaling van bestuurlijke intenties in het primair onderwijs bevorderen of belemmeren en levert daarmee een empirische bijdrage voor verticale implementatie binnen primaire onderwijsorganisaties.

Daarbij is de combinatie van theoretische perspectieven in dit onderzoek vernieuwend. In het bijzonder is het toepassen van het concept *venue shopping* binnen een organisatie (tussen verticale lagen) innovatief. In de beleidswetenschappen is *venue shopping* een welbekend begrip om te verklaren hoe beleidsmakers agendapunten kracht bij zetten door te ‘shoppen’ tussen verschillende besluitvormingsarena’s (Pralle, 2006, p. 172). De meeste studies passen dit echter toe op het verschuiven van bepaalde beleidsissues tussen organisaties of bestuurslagen in de politiek-bestuurlijke omgeving. Het toepassen van *venue shopping* op de context van een hiërarchische onderwijsorganisatie (tussen bestuur, directie, teamleiding en leraren) is vernieuwend.

Dit onderzoek verkent dus hoe een schoolbestuurder strategisch interne besluitvormingsarena’s benut en levert zo een uniek perspectief op beleidsimplementatie in verticale lagen van een organisatie. Vanuit de *venue shopping*-theorie is dus bekend dat beleidsactoren actief ‘winkelen’ tussen verschillende arena’s om hun ideeën effectief op de agenda te zetten en te verankeren (Pralle, 2006, p. 172). In onderwijsorganisaties betekent dit dat de bestuurder eerst kan inzetten op schoolleiders wanneer daar de congruentie het sterkst is, om vervolgens via teamleiders en leraren de visie verder te verspreiden. Binnen onderwijsorganisaties is dus nog weinig verkend hoe bestuurders strategisch schakelen tussen de hiërarchische lagen om hun visie te verankeren. Hiermee biedt dit onderzoek nieuwe inzichten in het begrijpen van hoe bestuursvisies niet alleen formeel worden vastgelegd, maar juist door het ‘winkelen’

binnen de eigen organisatie worden geïntegreerd in het dagelijks handelen van de medewerkers in de organisatie.

### **1.3 Maatschappelijke relevantie**

Dit onderzoek is maatschappelijk relevant, vanwege de directe koppeling met de kwaliteit en effectiviteit van onderwijsbeleid op schoolniveau. Een scherpe visie kan meehelpen aan schoolontwikkeling, maar alleen als deze breed wordt gedragen en daadwerkelijk in de klas wordt gebracht (Wessum et al., 2022, p. 7). Voor onderwijsorganisaties in het primair onderwijs en hun besturen kunnen de inzichten uit dit onderzoek handvatten bieden om hun visie niet alleen op papier te laten bestaan, maar om deze ook daadwerkelijk tot uiting te laten komen in de klaslokalen. Wanneer iedereen, van bestuur tot de leraren, met de neuzen dezelfde kant op staan als het gaat om de onderwijsvisie, ontstaat er een meer eenduidige onderwijspraktijk. Dit kan zich vertalen in een duidelijkere prioriteiten voor leraren, een stabielere schoolcultuur en beter onderwijs voor leerlingen (Wessum et al., 2022, p. 74).

In praktische zin kunnen de resultaten bestuurders bewust maken van de factoren die het succes van hun beleidsuitvoering beïnvloeden. Dit stelt het bestuur in staat inzicht te verwerven in de wijze waarop zij hun visie effectief kunnen communiceren en welke obstakels, zoals een gebrek aan vertrouwen onder docenten of tegenstrijdige waarden, zij dienen te adresseren. Voor onderwijsorganisaties in het primair onderwijs die kampen met interne fragmentatie of beleidsinitiatieven die niet van de grond komen, kunnen de bevindingen van dit onderzoek richting geven aan de versterking van de interne implementatie (Jerald, 2005, p. 2). Gezien de aanzienlijke autonomie van Nederlandse schoolbesturen, die vaak meerdere onderwijsinstellingen onder hun gezag hebben, is het van groot belang dat een gemeenschappelijke visie daadwerkelijk wordt gedeeld en gerealiseerd. Dit onderzoek draagt hieraan bij door te laten zien hoe een bestuur zijn organisatie kan betrekken bij de eigen visie, wat uiteindelijk ten goede kan komen aan de kwaliteit van het onderwijs.

### **1.4 Leeswijzer**

Na deze inleiding volgt in hoofdstuk 2 als eerste het theoretisch kader waarin de concepten visie-inhoud, congruentie, *venue shopping* en bestuurlijke geloofwaardigheid uiteengezet worden en daaruit een conceptueel model volgt. Hoofdstuk 3 beschrijft de methodologische keuzes van dit onderzoek, waaronder de onderzoeksstrategie, de methoden van dataverzameling, de *sensitizing concepts*, de dataverzameling, de data-analyse en de reflecties op kwaliteit en ethiek. Hoofdstuk 4 presenteert de resultaten en gaat dieper in op de factoren die uit de interviews en documenten naar voor zijn gekomen. Daarnaast worden nieuwe inzichten en dynamieken beschreven. Tot slot formuleert hoofdstuk 5 een duidelijke conclusie en bespreekt het de implicaties, beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

## 2. Theoretisch kader

Om te begrijpen hoe de visie van het onderwijsbestuur daadwerkelijk zijn doorwerking vindt in de klas, is het nodig om zowel de inhoud van die visie, de manier waarop deze wordt ingebracht, als de voorwaarden voor acceptatie in beeld te brengen. Allereerst vormt de inhoud van de visie de kern van wat bestuurders nastreven: de kwalificatie-, socialisatie- en persoonsvormende doeleinden. Deze inhoudelijke componenten kunnen verklaren of actoren binnen de organisatie kunnen afstemmen of zij zich met de visie van het onderwijsbestuur kunnen identificeren.

Verder richt congruentie zich op de mate van overeenstemming tussen de bestuursvisie en de overtuigingen van andere betrokken actoren. Hierbij spelen twee verklarende actoren een belangrijke rol: enerzijds de inhoudelijke congruentie (in hoeverre de geformuleerde doelstellingen van de visie aansluiten bij de waarden en verwachtingen van de andere betrokken) en anderzijds de bestuurlijke geloofwaardigheid (in hoeverre de bestuurder als betrouwbaar en deskundig wordt ervaren). Als de bestuurder overtuigend en integer overkomt, verhoogt dat de kans dat ontvangers zich verbonden voelen met de visie en deze dan ook daadwerkelijk zullen omarmen.

Daarnaast maakt dit onderzoek gebruik van de *venue shopping*-theorie om te verklaren welke strategische route de bestuurders kiezen om hun visie binnen de organisatie te kunnen verankeren. Dit theoretisch perspectief zal de vraag ‘waar’ de visie wordt ingebracht beantwoorden. De effectiviteit van deze hiërarchische benadering is dus afhankelijk van of de inhoud van de visie goed aansluit op de waarden (congruentie) en van de geloofwaardigheid waarmee de bestuurder de visie kan overbrengen.

### 2.1 Visie: inhoudelijke richting en doelen van het bestuur

Om te begrijpen hoe een visie van een onderwijsbestuurder doorwerkt, zal eerst gekeken moeten worden naar wat deze visie inhoudt. Onder een visie verstaan we het vermogen van leiders om een duidelijk beeld van de gewenste toekomst van de organisatie te formuleren. Concreet komt dit neer op het stellen van doelen die leiden tot verbetering (Ylimaki, 2006, p. 621). In de context van het onderwijs geeft een visie in het algemeen richting, betekenis en ruimte aan de dagelijkse praktijken van leraren en andere onderwijsprofessionals en ondersteunt het de besluitvorming en inrichting van de organisatie (Baumann et al., 2011, p. 5). De visie van een onderwijsorganisatie draagt dus bij aan de doelen die de organisatie stelt (Hitt & Tucker, 2016, p. 534). Vooral in een gedecentraliseerd onderwijssysteem als Nederland is dit van belang, omdat schoolbesturen veel autonomie en verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit van het onderwijs (Wessum et al., 2022, p. 48). Verder helpt een goed geformuleerde visie op onderwijs, leren en de onderliggende gemeenschappelijke waarden, bij het ondersteunen van schoolleider en leraren wanneer deze te maken krijgen met complexe situaties (Wessum et al., 2022, p. 9).

Om de inhoud van de visie van bestuurders in het onderwijs te begrijpen en te analyseren, maakt dit onderzoek gebruik van het raamwerk van Biesta (2008) over de drie doeleinden van onderwijs. Deze drie doeleinden omvatten: de kwalificatiefunctie, de socialisatiefunctie en de persoonsvormende (subjectificatie) functie (Biesta, 2008, pp. 39-41).

Een eerste belangrijke taak van scholen en ander onderwijs is om kinderen, jongeren en volwassenen te helpen zich te ontwikkelen. Dit betekent dat ze kennis, vaardigheden en inzicht krijgen, zodat ze dingen kunnen doen. Dat kan iets heel specifiek zijn, zoals leren voor een bepaald beroep, maar ook iets algemeen, zoals leren over de samenleving of hoe je met mensen omgaat. Dit is het doel van de ‘kwalificatiefunctie’ van het onderwijs, waar het dus gaat over dat leerlingen zich kwalificeren voor verdere studie/arbeid (Biesta, 2008, pp. 39-40).

Het tweede doeleinde van het onderwijs behelst de ‘socialisatiefunctie’. Het onderwijs, als maatschappelijk instituut, vervult een fundamentele rol in de socialisatie van individuen. Naast de kwalificatiefunctie, waarbij kennis en vaardigheden worden overgedragen, draagt het onderwijs bij aan de vorming van individuen als leden van sociale, culturele en politieke structuren. Dit proces is inherent aan het onderwijs, aangezien het nooit waarde vrij is en altijd bepaalde normen zowel impliciet als expliciet overdraagt. Hierdoor speelt het onderwijs een belangrijke rol in de voortzetting van cultuur en traditie, zowel met betrekking tot de wenselijke als onwenselijke aspecten ervan (Biesta, 2008, p. 40).

Naast het feit dat het onderwijs bijdraagt aan de kwalificatie- en socialisatiefunctie, draagt het ook bij aan de persoonsvormende functie. Het gaat er hierbij niet, zoals bij de socialisatiefunctie, om het invoegen van ‘nieuwkomers’ in bestaande ordes, maar om het ontwikkelen van je eigen mening en het leren om zelfstandig te denken. Over deze functie is niet iedereen het eens, omdat sommigen vinden dat onderwijs alleen over het leren van feiten en regels zou moeten gaan. Aan de andere kant vinden veel mensen juist weer dat het onderwijs de leerlingen moet helpen om een zelfstandig en kritisch denkend persoon te worden (Biesta, 2008, pp. 40-41). Deze inhoudelijke dimensie van visies in het onderwijs is daarom dus van belang voor de manier waarop deze doorwerkt in de organisatie. Een visie die primair gericht is op de kwalificatiefunctie, zoals bijvoorbeeld hoge eindtoetsscores, vraagt mogelijk om andere acties en implementatiestrategieën dan een visie die de nadruk legt op de persoonsvorming.

Een kritische kanttekening hierbij is dat een visie soms op een abstract niveau geformuleerd wordt, zonder duidelijkheid over hoe die vertaald kan worden naar de praktijk. In dit geval bestaat de kans dat iedereen het eens is met de richting van de visie, maar dat de leraren er hun eigen invulling aangeven. Daarnaast kan er sprake zijn van conflicterende doelen in een visie die samen lastig te realiseren zijn, wat kan leiden tot interne spanningen (Emsley, 2003, p. 351).

## **2.2 Congruentie: gedeelde visie als succesvoorwaarde**

Nu duidelijk is wat de visie binnen een onderwijsorganisatie inhoudt, kan er gekeken worden naar een voorwaarde om die visie ook daadwerkelijk te laten doorwerken. Een bekende succesvoorwaarde in zowel organisatieliteratuur als beleidsonderzoek is het bestaan van draagvlak en een gedeelde visie bij uitvoerders, oftewel (ideologische) congruentie. In andere woorden betekent dit de kans dat een visie of beleid effectief wordt uitgevoerd, toeneemt naarmate de betrokken actoren (in dit geval schoolleiders, teamleiders en leraren) het nut van de visie inzien en het daarnaast ook eens zijn met de inhoud ervan (Solberg & Waltenburg, 2006, p. 565). Dit blijkt ook uit onderzoek van Walker et al. (2013, p. 842),

want zij concluderen dat naarmate er sprake is van een gedeelde visie (congruentie), de organisatieprestaties doorgaans hoger zijn. Hoe groter dus deze overeenstemming tussen bestuur en de uitvoering is, des te groter de kans dat de visie effectief wordt uitgevoerd. Dit geldt met name voor als de maatregel extra inspanning vereist (Solberg & Waltenburg, 2006, p. 565; Holyoke et al, 2012, p. 445).

In de context van het onderwijs betekent dit dus dat als die congruentie hoog is, wat inhoudt dat de docentengroep min of meer dezelfde pedagogische en didactische uitgangspunten heeft als die in de bestuursvisie staan, dan is het aannemelijk dat de visie relatief soepel doorwerkt. Wanneer die congruentie laag is bestaat de kans dat er frictie tussen het bestuur en de teamleiders/docenten ontstaat: de visie voelt voor docenten dan als iets afwijkends van hun eigen onderwijswaarden, waardoor ze moeite hebben met de uitvoering of zelfs geneigd zijn tot het afzwakken van die visie (Chow-Hoy, 2001, p. 674). Zonder gedeelde visie is de kans dus groot dat de bestuursambities in de praktijk niet tot uiting komen.

Een belangrijke implicatie hiervan is dat besturen dienen te investeren in het creëren van congruentie. Een visie kan namelijk niet top-down worden opgelegd zonder dialoog. Het is hierbij van essentieel belang dat schoolleiders, teamleiders en leraren zich in de visie kunnen vinden. Om een gedragen visie te ontwikkelen, moeten bestuurders dus actief betrokken zijn bij gesprekken binnen de organisatie over de structuur ervan, in samenwerking met schoolleiders, teamleiders en leraren (Honingh & Stevenson, 2020, p. 8). Door leraren te betrekken bij het vormgeven en concretiseren van de visie, ontstaat er eigenaarschap en wordt de kans op congruentie groter.

Een kritische kanttekening bij dit theoretisch concept is dat hoewel congruentie een belangrijke voorwaarde is, het geen garantie biedt voor succes. Zelfs als leraren het inhoudelijk eens zijn met de visie en er dus sprake is van hoge congruentie, kunnen andere factoren de uitvoering ook verstoren. Dit kunnen bijvoorbeeld praktische barrières zijn, zoals hoge werkdruk, gebrek aan steun van belanghebbenden, weinig ouderbetrokkenheid en een gebrek aan training of middelen (Bhengu et al., 2014, p. 205). Men wil het dus misschien wel, maar het kan niet altijd.

### **2.3 Venue shopping: besluitvormingsarena's en strategie van implementatie**

Zelfs met een heldere en gedeelde visie is de route waarlangs die visie zich door de organisatie beweegt van belang. Beleidstheorieën stellen dat beleidsvorming en -implementatie zich bijna nooit in een enkele ruimte afspelen en dat het beleid wordt beïnvloed door verschillende actoren (McConnell, 2010, p. 345). Binnen een onderwijsorganisatie zijn er meerdere besluitvormingsarena's aanwezig. Dit zijn formele en informele platforms, ook wel *venues* genoemd, waar besluiten worden genomen en waar informatie wordt uitgewisseld (Baumgartner & Jones, 1993, p. 32). Denk hierbij in de context van het onderwijs aan bestuursvergaderingen, directieoverleg, ouderbijeenkomsten en sectievergaderingen, maar ook een gesprek in de kantine tussen de bestuurder en een leraar kan een voorbeeld zijn van informele informatie-uitwisseling. Een *venue* verwijst dus naar geïnstitutionaliseerde beleidsarena's of besluitvormingsplatforms die worden beheerst door formele en informele regels over wie toegang heeft

tot de *venue*, wie inspraak heeft en hoe het besluitvormingsproces verloopt (Baumgartner & Jones, 1993, p. 32; Princen, 2010, p. 37). Beleidsveranderingen komen vaak tot stand wanneer beleidsmakers, in dit geval bestuurders, erin slagen een onderwerp van de ene naar de andere besluitvormingsarena te verplaatsen, in een poging om meer steun te verwerven (Baumgartner & Jones, 1993, p. 32).

Pralle (2006) werkt dit idee verder uit in haar analyse van *venue shopping*: actoren ‘winkelen’ strategisch tussen verschillende besluitvormingsarena’s op zoek naar het meest kansrijke podium voor hun beleidsideeën (Pralle, 2006, p. 172). Wanneer een bepaald beleidsvoorstel of een nieuwe visie in de ene besluitvormingsarena op weerstand stuit, kan de bestuurder dus proberen een andere arena te kiezen waar de instemming met het initiatief groter is. In de politiek-bestuurlijke omgeving betekent dit dus dat wanneer een bepaald beleidsinitiatief geen steun krijgt in de landelijke politiek, de initiatiefnemer naar de lokale politiek kan gaan, om zo eventueel meer steun te vergaren voor het idee (Pralle, 2006, p. 181).

Voor een onderwijsbestuurder zijn of haar visie wil doorvoeren, is dit mechanisme binnen de eigen organisatie ook relevant. In de context van onderwijsorganisaties zijn de *venues* dus doorgaans intern en hiërarchisch van aard: van bestuur naar directie, naar de teamleider en uiteindelijk naar de leraar. Dit noemen we hiërarchisch *venue shoppen*: een bestuurder introduceert zijn visie op verschillende niveaus in de organisatie, afhankelijk van waar het draagvlak het grootst is (Real-Dato, 2009, p. 125). Een strategische keuze van een bestuurder voor het introduceren van beleid hangt dus samen met waar die persoon het meeste draagvlak verwacht. De keuze voor een bepaalde arena, is dus geen toeval, maar een strategische afweging waarbij het verwachte draagvlak centraal staat (Pakull et al., 2020, p. 527). In de context van dit onderzoek kan een bestuurder dan bijvoorbeeld tijdens studiedagen of de nieuwsbrief zijn of haar visie proberen te laten doorwerken in de rest van de organisatie. *Venue shoppen* als theoretisch perspectief helpt om de structuur en de volgorde van de interne implementatie te begrijpen binnen een onderwijsorganisatie.

Het is belangrijk om op te merken dat de klassieke *venue shopping*-theorie niet ontwikkeld is om processen binnen een organisatie te verklaren, omdat er vaak tussen verschillende organisaties ‘gewinkeld’ wordt (Pralle, 2006, p. 172). Binnen een hiërarchische organisatie is de keuzevrijheid in het ‘winkelen’ anders dan dat Pralle (2006) in haar artikel bedoeld heeft. In onderwijsorganisaties zal de bestuurder meer te maken hebben met informele kanalen, terwijl Pralle (2006, p. 172) het vooral heeft over machtsverhoudingen en formele besluitvorming en niet zozeer over de doorwerking van een visie binnen een organisatie.

#### **2.4 Bestuurlijke geloofwaardigheid: vertrouwen in het bestuur**

Naast de inhoud van de visie, de gedeelde waarden en de strategie van implementatie, is er een meer persoonsgebonden factor die bepaald of een visie goed doorwerkt in de organisatie: de bestuurlijke geloofwaardigheid van de bestuurder. Met bestuurlijke geloofwaardigheid wordt de mate waarin een bestuur (of bestuurder) wordt gezien als betrouwbaar, integer en bekwaam door andere waaraan die persoon zich moet verantwoorden bedoeld (Honingh et al., 2022, p. 80). Wanneer een bestuurder als

geloofwaardig wordt gezien door andere binnen de organisatie, dan zal diegene meer draagvlak creëren voor de visie en beleidsmaatregelen die worden voorgedragen (Honingh et al., 2022, p. 80). Men vertrouwt er dan op dat de voorgestelde richting deugt en dat de bestuurder in staat is deze waar te maken (Honingh et al., 2022, p. 80).

Bestuurlijke geloofwaardigheid is dus van cruciaal belang voor de positie en slagkracht van de bestuurder in een organisatie (Honingh et al., 2022, p. 88). Vooral in de interactie tussen bestuurders en schoolleiders is bestuurlijke geloofwaardigheid van groot belang. Dit houdt in dat schoolleiders sneller mee zullen gaan met veranderingen als zij het bestuur als competent en geloofwaardig zien. Dit verschilt per schoolleider: de ene schoolleider zal meer betrokkenheid verwachten dan de andere en hier zal een bestuurder dus goed op moeten inspelen om de geloofwaardigheid te laten toenemen (Honingh et al., 2022, p. 88).

Bestuurlijke geloofwaardigheid wordt dus opgebouwd door aantoonbare prestaties, maar ook door consistentie in woorden en daden en de gedragingen van de bestuurder (Honingh et al., 2022, p. 90). Die gedragingen houden in dat bestuurder meer geloofwaardigheid verwerft wanneer de nadruk op consistentie wordt gelegd en hij of zij elke keer beslissingen toelicht en uitlegt, wat suggereert dat de focus op het belang van gemeenschappelijke taal en dialoog ligt (Honingh et al., 2022, p. 91).

Een kritische opmerking bij bestuurlijke geloofwaardigheid is dat het contextgebonden is en in de loop van de tijd kan veranderen. Een bestuurder kan op het moment van onderzoeken gezien worden als geloofwaardig binnen de organisationele context, maar over een tijd niet meer. Een bestuurder kan bijvoorbeeld op veel weerstand stuiten als de geformuleerde visie ingrijpende veranderingen vereist waar een groot deel van de betrokkenen persoonlijk nadeel in zien. Het is dus een momentopname en hier dient rekening mee gehouden te worden bij het interpreteren van de resultaten.

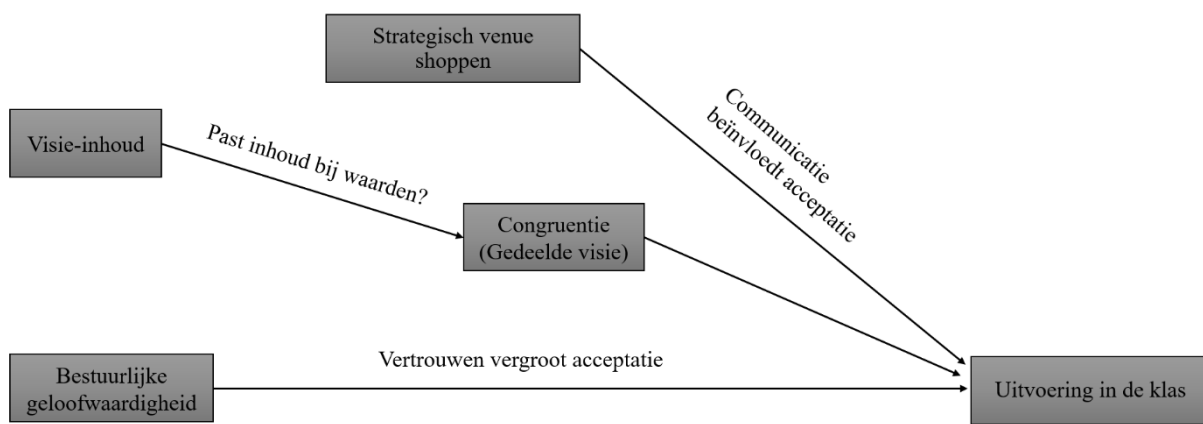
## **2.5 Integratie van concepten en model**

De vier hierboven geschetste theorieën: visie-inhoud, congruentie, *venue shopping* en bestuurlijke geloofwaardigheid, vormen samen een theoretisch raamwerk om te verklaren of de visie van een bestuurder in het onderwijs doorwerkt in de klas. De vier theoretische lenzen belichten elk een deel van het proces: ‘wat’ er wordt nagestreefd (visie-inhoud), ‘waar’ er wordt gecommuniceerd (*venues*), in ‘hoeverre’ andere het ermee eens zijn (congruentie) en ‘wie’ de boodschap brengt (bestuurlijke geloofwaardigheid).

Deze lenzen vullen elkaar aan en zo kan dus verwacht worden dat de effectiviteit van de gekozen strategie voor welke besluitvormingsarena benut wordt, afhankelijk is van de mate van congruentie. Dit houdt in dat zelfs een slim gekozen arena weinig succes op zal leveren als de inhoudelijke boodschap niet aansluit bij de waarden op de werkvloer. Omgekeerd kan een hoge congruentie een minder ideale keuze voor een arena compenseren, wat betekent dat als iedereen het eens is met de visie, deze wellicht alsnog haar weg in de doorwerking in de organisatie vindt.

Bestuurlijke geloofwaardigheid werkt op alle lagen door: een geloofwaardig bestuur krijgt eerder steun van de directie, teamleiders en leraren, wat de kans vergroot dat de visie zal worden overgenomen op de werkvloer. Daarnaast kan ook de inhoud van de visie van invloed zijn op welke besluitvormingsarena het meest geschikt is. Wanneer een visie sterk kwalificatiegericht is, zal deze mogelijk via formele kanalen gemakkelijker een ingang kunnen vinden. Een visie meer gericht op socialisatie en persoonsvormende doelen zal wellicht beter tot recht komen in informelere kanalen.

Samengevat biedt dit theoretisch kader een lens om het proces van visiedoorwerking binnen een onderwijsorganisatie van verschillende kanten te begrijpen. Figuur 1 toont een conceptueel model waarin de samenhang tussen de besproken theoretische lenzen schematisch is weergegeven.



**Figuur 1: Conceptueel model**

### 3. Methodologie

Dit onderzoek heeft als doel te achterhalen hoe de visie van een onderwijsbestuurder doorwerkt in het handelen van anderen binnen de organisatie. Om te achterhalen hoe en waarom die visie doorwerkt, is er gebruikgemaakt van een abductieve benadering, waarbij theorie en empirie in wisselwerking tot inzichten leiden (Bleijenbergh et al., 2023, p. 14). Belangrijke theoretische concepten, zoals visie-inhoud, congruentie, *venue shopping* en bestuurlijke geloofwaardigheid, dienden als *sensitizing concepts* die richting gaven aan de onderzoeksopzet en analyse. Deze concepten zijn dus expliciet verweven met de methodologische keuzes. Zo zal er tijdens de data-analyse specifiek gelet worden op de *sensitizing concepts*, maar zullen nieuwe verbanden die eventueel tot nieuwe concepten kunnen leiden niet genegeerd worden. Onderstaand worden achtereenvolgens de onderzoeksstrategie, de methoden van dataverzameling, de *sensitizing concepts*, de dataverzameling, de data-analyse en de reflecties op de kwaliteit en ethiek besproken.

#### 3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek heeft gebruikt gemaakt van een onderzoekstrategie in de vorm van een holistische enkelvoudige casestudy (Yin, 2003, pp. 42-43). Een casestudy bevat zowel een 'object' als een 'subject'. Het object, wat het fenomeen is dat verklaart dient te worden is, zal onderzocht worden in de context van het subject (de casus) (Thomas, 2011, p. 513). In een holistische enkelvoudige casestudy wordt de organisatie als een geheel beschouwd, in plaats van verschillende ingebedde deelvragen (Yin, 2003, pp. 42-43). Er is gebruikgemaakt van een enkelvoudige casestudy, omdat de concepten zoals congruentie en *venue shopping* contextafhankelijk zijn. Om de interacties tussen deze concepten te begrijpen zijn gestandaardiseerde vragenlijsten of beschrijvende observaties niet voldoende. Met een casestudy kan er meer diepgaande kennis vergaard worden, waardoor er een grondiger begrip kan ontstaan van hoe de concepten binnen de organisatie doorwerken (Gerring, 2006, p. 49). Deze opzet van het onderzoek maakt het dus mogelijk om de doorwerking van de bestuurlijke visie te onderzoeken, waarbij zowel formele als informele aspecten meegenomen zullen worden.

Stichting GOO is bewust geselecteerd vanwege haar typische karakter. De besproken theoretische concepten (visie-inhoud, congruentie, *venue shopping* en bestuurlijke geloofwaardigheid) zullen waarschijnlijk binnen elke onderwijsorganisatie in het primair onderwijs van invloed zijn op de doorwerking van de visie op de rest van de betrokkenen binnen de organisatie. Ze hangen samen met de manier waarop actoren binnen verschillende lagen van een organisatie met elkaar communiceren, overtuigen en besluiten nemen.

Daarnaast omvat Stichting GOO dertien locaties met 2.792 kinderen in het onderwijs op 1 februari 2023 (Stichting GOO, 2023a, p. 10). Dit is geen hele afwijkende grootte aangezien een gemiddeld schoolbestuur in het basisonderwijs 7,5 vestigingen omvat met 1547 leerlingen, waarbij er variatie is van 1 tot en met 84 vestigingen en van vier tot en met 21.111 leerlingen (Heijsters et al., 2020, p. 8).

### **3.2 Methoden van dataverzameling**

De gegevens voor dit onderzoek zijn verzameld middels twee methoden van dataverzameling: interviews en een documentanalyse. De interviews en documentanalyse dienen zowel om elkaar aan te vullen evenals bevindingen te controleren. Er is in dit onderzoek gekozen voor semigestructureerde interviews, aangezien er dan gewerkt wordt met een vooraf opgesteld interviewprotocol (zie Bijlage 1) om belangrijke thema's te waarborgen, terwijl de open vraagstelling voldoende flexibiliteit laat om eventueel door te vragen op bepaalde thema's en er dus contextuele factoren meegenomen kunnen worden (Van Thiel, 2014, pp. 94-95). Zo kon er bijvoorbeeld bij elke respondent nagegaan worden in hoeverre er sprake is van congruentie tussen de visie van het bestuur en de eigen overtuigingen. Ook bij bestuurlijke geloofwaardigheid konden respondenten beschrijven of het vertrouwen in het bestuur juist groeide of afnam en welke ervaringen daar de reden van zijn. Verder kon tijdens het interview met de bestuurder doorgevraagd worden over welke formele dan wel informele kanalen gebruikt werden om zijn visie te laten doorwerken in de rest van de organisatie.

Anders gezegd houdt dit in dat hoewel er met alle respondenten in grote lijnen dezelfde onderwerpen zijn behandeld om vergelijking mogelijk te maken, er flexibiliteit is om door te vragen naar voorbeelden of nieuwe thema's te verkennen op basis van hun antwoorden. Dit is van belang, omdat de concepten misschien wel binnen alle scholen die onder de organisatie vallen terugkomen, maar in welke mate afhankelijk van de school kan zijn.

De interviews hebben geholpen bij het bestuderen van de concepten, omdat deze in persoonlijke ervaringen en interacties van de respondenten terug te vinden zijn. Door de flexibele semigestructureerde opzet van de interviews, kon er doorgevraagd worden naar die persoonlijke ervaringen, zelfs als deze niet in lijn waren met de theoretische concepten. Hierdoor was het dus mogelijk om contextuele factoren van interacties mee te nemen in de resultaten van het onderzoek (Van Thiel, 2014, pp. 94-95).

Naast dat dit onderzoek gebruik heeft gemaakt van interviews, is er ook een documentanalyse uitgevoerd. Een documentanalyse is een systematische procedure voor het beoordelen of evalueren van documenten, die zowel geprint als elektronisch materiaal kunnen omvatten (Bowen, 2009, p. 27). Net als andere analysemethoden in kwalitatief onderzoek, vereist een documentanalyse dat gegevens worden onderzocht en geïnterpreteerd om inzicht te verkrijgen en empirische kennis te ontwikkelen. Het is belangrijk om op te merken dat de documenten tekst bevatten die zijn vastgelegd zonder tussenkomst van een onderzoeker (Bowen, 2009, p. 27).

De documentanalyse was van cruciaal belang om vast te stellen hoe de visie van het bestuur feitelijk is geformuleerd en verspreid onder de scholen van Stichting GOO. Hiermee bood de documentanalyse meer de objectieve basis voor het bestuderen van de concepten. De documenten konden dus helpen bij het bestuderen van hoe er naar de visie gekeken wordt en op welke manier die doorwerkt in de organisatie tijdens formele overlegmomenten, in tegenstelling tot de interviews, waar meer de persoonlijke ervaringen met de visie aan bod zijn gekomen.

Er is gekozen voor een combinatie van deze methoden, omdat enerzijds door middel van de interviews subjectieve belevingen van de respondenten konden worden doorgrond en anderzijds hoe de bestuursvisie feitelijk is geformuleerd en verspreid binnen de stichting. Op die manier werd zichtbaar waar de formele intenties en de praktijkbeleving uit elkaar liepen (Vennix, 2019, p. 214). Als eerste zijn de documenten dus bestudeerd om de formele intenties duidelijk te krijgen. Daarna zijn de interviews onderzocht om zo de persoonlijke ervaringen en interacties duidelijk te krijgen en deze te vergelijken met de bevindingen uit de documenten.

### **3.3 Sensitizing concepts**

Vanwege het feit dat dit onderzoek gebruik heeft gemaakt van een abductieve benadering, is er gekozen voor het gebruiken van *sensitizing concepts*. Deze concepten bieden een vertrekpunt voor de analyse en helpen bij het vormen van een diepgaander begrip van het onderzoeksfenomeen (Bowen, 2006, p. 20). In het geval van dit onderzoek is dat de doorwerking van de visie in het handelen van andere betrokkenen binnen de organisatie. Waar er bij *sensitizing concepts* dus richtinggevende begrippen die als uitgangspunt kunnen dienen worden gegeven, geldt voor een operationalisering dat het een proces is waarbij abstracte concepten worden omgezet in concrete, meetbare variabelen. Hierdoor zal het doel van een operationalisatie objectieve metingen en systematisch onderzoek mogelijk maken zijn (Vennix, 2019, p. 143). Er is gekozen voor *sensitizing concepts* in dit onderzoek, omdat concepten zoals congruentie en *venue shopping* lastig tot concrete, meetbare variabele te maken zijn en daarom enkel dienen als fundering voor de rest van het onderzoek (Bowen, 2006, p. 14). Het doel van het gebruiken van *sensitizing concepts* is dus het bieden van richting bij het verkennen van sociale verschijnselen (Bowen, 2006, p. 20).

De *sensitizing concepts* in dit onderzoek behelzen: ‘visie-inhoud’, ‘congruentie’ ‘besluitvormingsarena’s’ en ‘bestuurlijke geloofwaardigheid’. Er zijn dus al initiële codes toegewezen op basis van de bestaande theoretisch concepten (zie *sensitizing concepts*), maar er zijn ook nieuwe codes toegewezen die uit de empirie naar voren zijn gekomen. Tabel 1 vormt een overzichtelijke weergave van de *sensitizing concepts* met hun definities.

**Tabel 1: Sensitizing concepts met definities**

Sensitizing concept	Definitie	Bron	Uitingen in de empirie
<b>Visie-inhoud</b>	Kwalificatie-, socialisatie en de persoonsvormende functie.	Biesta (2008, pp. 39-41)	Tijdens het bespreken van de visie betrekken de respondenten de drieslag van Biesta in hun antwoorden.
<b>Congruentie</b>	Het bestaan van draagvlak en een gedeelde visie bij uitvoerders en bestuur.	Solberg & Waltenburg (2006, p. 565)	Respondenten geven aan positief of negatief te kijken naar de bestuursvisie van Stichting GOO.
<b>Besluitvormingsarena's</b>	Formele en informele arena's, ook wel <i>venues</i> genoemd, waar besluiten worden genomen en waar informatie wordt uitgewisseld.	Baumgartner & Jones (1993, p. 32)	De bestuurder gebruikt strategisch verschillende formele en informele arena's om de visie te verankeren.
<b>Bestuurlijke geloofwaardigheid</b>	De mate waarin een bestuur (of bestuurder) wordt gezien als betrouwbaar, integer en bekwaam door andere waaraan die persoon zich moet verantwoorden.	Honingh et al. (2022, p. 80)	Respondenten geven aan een positief of negatief beeld te hebben over de bestuurder.

### 3.4 Dataverzameling

Dit onderzoek heeft een doelgerichte steekproef (*purposive sampling*) gehanteerd. Deze vorm van een doelgerichte steekproef zorgt ervoor dat alle relevante perspectieven binnen de onderzochte organisatie vertegenwoordigd zijn, waardoor de meest waardevolle informatie verkregen wordt om de onderzoeksvraag te beantwoorden (Ploeg, 1999, p. 36; Van Thiel, 2014, pp. 46-47). De kern van de dataverzameling bestaat uit semigestructureerde interviews met personen op verschillende posities binnen Stichting GOO: de bestuurder, schoolleiders, teamleiders en leraren. Het interviewprotocol is opgenomen in Bijlage 1.

Het was van belang om deze verschillende posities te spreken, omdat daarmee inzichtelijk kon worden gemaakt op welke niveaus de bestuurder verschillende aspecten van de visie aankaartte om zo de kans dat deze werd geaccepteerd te vergroten. Daarnaast was dit ook belangrijk, omdat er

verschillende mate van congruentie of bestuurlijke geloofwaardigheid tussen de verschillende niveaus aanwezig zou kunnen zijn. Door op elk hiërarchisch niveau ten minste een respondent te spreken, kon dus onderzocht worden hoe de visie van de bestuurder door de verschillende lagen wordt geïnterpreteerd en toegepast.

De respondenten zijn benaderd vanaf bovenaf: een medewerker van het stafbureau heeft de schoolleiders een e-mail gestuurd of ze eventueel zelf beschikbaar waren en/of er eventueel teamleiders en leraren beschikbaar waren voor een interview. Hierop zijn verschillende reacties gekomen en met de respondenten die beschikbaar waren is snel telefonisch een afspraak gemaakt.

De interviews zijn allemaal op locatie uitgevoerd en opgenomen, waarna deze opnames getranscribeerd zijn. Verder zijn er in totaal zeven interviews afgenomen met acht verschillende respondenten (vanwege praktische redenen moest het interview met een schoolleider en teamleider op hetzelfde moment). Na het uitvoeren van deze interviews kwamen de antwoorden van de respondenten veelal overheen en trad er verzadiging op. Dat wil zeggen: het punt waarop nieuwe interviews geen nieuwe informatie of inzichten meer opleveren en de data dus ‘verzadigd’ is (Low, 2019, p. 132). Alle interviews zijn met schriftelijke toestemming van de respondent opgenomen en woordelijk getranscribeerd, zodat een nauwkeurige basis voor de analyse beschikbaar is. Ook is vertrouwelijkheid gegarandeerd en zijn persoonlijke gegevens van respondenten geanonimiseerd, zodat zij vrijuit konden spreken. Alleen de bestuurder kon geen volledige anonimiteit gegarandeerd worden, omdat er maar een bestuurder bij Stichting GOO is.

In dit onderzoek is daarnaast gebruikgemaakt van een documentanalyse waarbij acht verschillende notulen van managementteam vergaderingen (MT-vergaderingen) van Stichting GOO zijn geanalyseerd. Deze notulen zijn van november 2024 tot april 2025. Er is voor notulen uit deze periode gekozen, zodat respondenten hierop kunnen terugkijken en het nog vers in hun geheugen ligt. Het was van belang om de notulen in dit onderzoek aan een documentanalyse te onderwerpen, omdat dan gekeken kon worden of en hoe intern de visie ter sprake komt in formele overlegmomenten. Zo kan duidelijk worden welke concepten tijdens deze overlegmomenten naar voren zijn gekomen. Bij de MT-vergaderingen is gekeken naar welke arena’s en communicatiekanalen besproken worden om te kijken of bepaalde beleidsmaatregelen of -voorstellen, die een onderdeel van de visie zijn, op de minste weerstand stuiten.

Daarnaast zijn ook de notulen van een studiedag bestudeerd van een school binnen Stichting GOO in dezelfde periode, omdat het dan ook inzichtelijk wordt hoe de visie op uitvoerend niveau (bij schoolleiders, teamleiders en leraren) doorgewerkt is en dit dus nog meer zicht geeft op de doorwerking van de visie binnen de scholen. Bij de notulen tijdens de studiedag is juist weer gekeken naar de concepten ‘congruentie’ en ‘bestuurlijke geloofwaardigheid’, omdat hier vooral de uitvoerende actoren aan het woord komen. In Bijlage 2 is een overzichtelijk tabel terug te vinden van de geselecteerde documenten en de daarbij geanalyseerde data.

### 3.5 Data-analyse

De verzamelde databronnen (interviewtranscripten en documenten) zijn geanalyseerd middels een kwalitatieve inhoudsanalyse met behulp van coderen. Dit is bewerkstelligd door middel van een reflexieve thematische analyse. In deze vorm van analyse ontstaan er naast de vooraf opgestelde concepten ook nieuwe tijdens het coderingsproces (Braun et al., 2019, p. 848). Het proces wordt niet begonnen met een vaste lijst met codes, maar ontwikkelt deze stap voor stap in een iteratief proces. Codes kunnen dus nog opgesplitst, hernoemd of samengevoegd worden. Zo sluiten ze steeds beter aan bij wat er in de data wordt ontdekt (Braun et al., 2019, p. 848). Het doel van de data-analyse in dit onderzoek is dan ook niet om de data ‘feilloos’ samen te vatten of om de subjectieve invloed van de onderzoeker te verbergen. Het doel is juist om een overtuigend verhaal te vertellen dat stevig in de data geworteld is. Hierbij fungeert de onderzoeker als vertellen en interpreteert vanuit diens achtergrond, kennis en overtuigingen de verzamelde data (Braun et al., 2019, pp. 848-849).

Verder heeft dit onderzoek gebruikgemaakt van een abductieve benadering: er wordt gepoogd met theoretische perspectieven te verklaren hoe de visie doorwerkt in de onderwijsorganisatie, maar tegelijkertijd bleef er ruimte bestaan om nieuwe inzichten uit de data te laten opkomen. Het is dus een combinatie van deductief en inductief onderzoek (Bleijenbergh et al., 2023, p. 14). Een abductieve benadering kan hierdoor dus bijdragen aan het formuleren van een theorie, door alternatieve verklaringen te zoeken. Dit is juist mogelijk bij abductief onderzoek, omdat daar ook de mogelijkheid is om vanuit de empirie te redeneren (Bleijenbergh et al., 2023, p. 14). Je kan daardoor sensitiever zijn voor verrassingen in de verzamelde data en zo ook voorkennis integreren (Van Hulst & Visser, 2024, p. 568).

Hoewel er in dit onderzoek dus voor een abductieve benadering is gekozen, is er gebruikgemaakt van een inductieve coderingsaanpak. Dit houdt in dat er in de eerste ronde van coderen dicht bij de empirische data gebleven wordt (Bleijenbergh et al., 2023, p. 78). Hierbij is gebruikt gemaakt van het programma Atlas.ti. Bij deze eerste ronde is elke zin systematisch gelezen en is er gekeken of het fragment paste bij een van de *sensitizing concepts*. Tegelijkertijd zijn er nieuwe codes ontstaan in deze ronde. Deze codes zijn pas toegevoegd wanneer uit meerdere interviews of documenten bleek dat er inderdaad sprake was van een patroon.

Er zijn dus eerst open codes geïdentificeerd, waarna de losse codes door verbanden te zoeken gegroepeerd zijn in bredere categorieën genaamd axiale codes. De axiale codes zijn dus gevormd door relaties te zoeken tussen de codes. Om daarna te komen tot centrale concepten, is er per axiale code steeds beoordeeld welke het meest representatief of het meest vaak voorkwamen en in hoeverre ze relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Na deze laatste stap zijn de axiale codes samen in een of meerdere centrale concepten samengebracht (Bleijenbergh et al., 2023, pp. 78-79). Deze concepten staan overzichtelijk weergegeven in Tabel 2, waarbij ook een definitie van het concept gegeven is (axiale stap) en de relatie met andere concepten is geduïd (selectieve stap).

**Tabel 2: Overzicht concepten voortgekomen uit de data-analyse**

Concept	Axiale stap	Selectieve stap
<p><b>Visie-inhoud</b> <i>Inhoud van de bestuursvisie</i></p>	<p>De kernwaarden zijn eigenlijk bij alle respondenten bekend en vormt een duidelijk referentiekader, al vinden de meeste respondenten de visie breed en abstract: “In de visie van GOO herken ik dat minder, omdat het gewoon heel globaal en breed is” (Leraar 2). Vandaar dat de visie ook vaak wordt toegespitst op de eigen school “waardoor je het namelijk net iets persoonlijker maakt” (Schoolleider 2).</p>	<p>Het concept visie-inhoud staat in verband met ‘generieke visie’ en ‘congruentie’. Wanneer de visie te algemeen geformuleerd is, laat dit veel ruimte voor eigen interpretatie. Dat kan lokaal maatwerk stimuleren, maar dan bestaat er wel het risico dat er sprake is van een uiteenlopende invulling per school. Daarnaast is het aansluiten van de inhoud van de visie op de waarden van medewerkers van belang, omdat als belangrijke thema’s ontbreken of de visie past niet bij de onderwijspraktijk, neemt het draagvlak af en vermindert de gedeelde overtuiging.</p>
<p><b>Congruentie</b> <i>Gedeelde visie</i></p>	<p>In dit onderzoek is gebleken dat de congruentie tussen de visie van Stichting GOO en de opvattingen van de leraren hoog is. De meeste respondenten zijn positief over de visie, vooral omdat de visie toegespitst wordt op de eigen school: “Het visiespel hebben we eerst gedaan; toen kwamen ze al met die kaartjes en toen kwam er al uit wat je wel en niet wilde” (Teamleider). Ondanks dat er een eigen invulling door de scholen aan de visie wordt gegeven getrechterd</p>	<p>Congruentie staat in verband met de ‘visie-inhoud’ en ‘bestuurlijke geloofwaardigheid’. Als de inhoud van de visie niet aansluit bij de waarden op de werkvloer, of als het vertrouwen in de bestuurder ontbreekt, zullen de uitvoerders de visie minder serieus nemen en vice versa. Er is dus sprake van een gedeelde visie wanneer de visie-inhoud aansluit bij de opvattingen van de medewerkers en wanneer de bestuurder betrouwbaar, integer en bekwaam overkomt.</p>

	<p>naar de lokale context, sluit deze wel aan bij de algemene visie van Stichting GOO (Leraar 4). Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat er sprake is van congruentie over de visie.</p>	
<p><b>Venue shopping</b> <i>Strategische keuze van besluitvormingsarena's</i></p>	<p>De mate van het daadwerkelijk 'winkelen' tussen verschillende geïnstitutionaliseerde besluitvormingsarena's blijkt laag te liggen. De respondenten geven aan dat de visie wel op een aantal formele en informele momenten aan bod komt, maar strategieën om buiten de bestaande structuur om steun te zoeken blijven uit. Het concept <i>venue shopping</i> uit de literatuur wordt dus nauwelijks herkend in de praktijkcontext van Stichting GOO.</p>	<p>Het concept <i>venue shopping</i> komt dus niet expliciet terug in de antwoorden van de respondenten en de geanalyseerde documenten. Het staat dus ook niet in relatie met een ander concept.</p>
<p><b>Bestuurlijke geloofwaardigheid</b> <i>Vertrouwen in de bestuurder</i></p>	<p>Over het algemeen genomen is de bestuurlijke geloofwaardigheid van de bestuurder in dit onderzoek hoog. Een enkele leraar ervaart de bestuurder als niet altijd even inspirerend: "Ik had zelf meer van, gas op die lolly en sta voor wat je staat. Ik miste daarin de kracht" (Leraar 3). Tegelijkertijd vinden de andere respondenten de bestuurder wel geloofwaardig overkomen. Dit komt voornamelijk, omdat hij zich kwetsbaar opstelt en persoonlijk betrokken is: "We hebben een keer gehad dat er iemand hier overleden was, dan staat de bestuurder wel als</p>	<p>Bestuurlijke geloofwaardigheid hangt samen met 'congruentie' en een 'benaderbare bestuurder'. Wanneer medewerkers vertrouwen hebben in de bestuurder en diegene als geloofwaardig beschouwen, zullen zij eerder geneigd zijn de visie te omarmen. Er ontstaan dan dus meer congruentie tussen bestuur en uitvoering. Bovendien draagt een toegankelijke, benaderbare bestuurder bij aan de geloofwaardigheid, want een bestuurder die regelmatig op locaties verschijnt en daar luistert en open communiceert, creëert</p>

	<p>eerste hier op de stoep. Dus de betrokkenheid, het gezien worden, het gehoord worden, daar zorgt hij ook wel voor en dat vind ik voor een bestuurder best wel belangrijk” (Leraar 4). Dit illustreert dat zichtbaar leiderschap en een betrokken houding van invloed zijn op het vertrouwen van de medewerkers.</p>	<p>meer vertrouwen bij schoolleiders, teamleiders en leraren, wat diens geloofwaardigheid ten goede komt.</p>
<p><b>Visieborging</b> <i>Verankering van de visie in de praktijk</i></p>	<p>De borging van de algemene bestuursvisie in de dagelijkse praktijk blijkt laag te zijn en verschilt per school. Hoewel er scholen zijn waar de visie consistent wordt besproken in overleggen, geven veel leraren aan dat de algemene visie van Stichting GOO nauwelijks een rol speelt in hun werk: “Als leraar zijnde speelt de rol minimaal mee” (Leraar 2). Daarnaast geeft de bestuurder zelf aan dat de visie lastig te operationaliseren is: “En vind ik het een grote uitdaging om dat in de dagelijkse praktijk te operationaliseren.”</p>	<p>Het concept visieborging staat in verband met ‘autonomie van scholen’. Wanneer scholen en leraren veel vrijheid krijgen om hun eigen draai aan de visie te geven, kan dit weliswaar het gevoel van eigenaarschap vergroten, maar het maakt het ook lastiger om een gemeenschappelijke lijn vast te houden.</p>
<p><b>Benaderbare bestuurder</b> <i>Toegankelijkheid en zichtbaarheid van de bestuurder</i></p>	<p>Uit de data bleek dat de benaderbaarheid van de bestuurder een belangrijk thema is voor de andere betrokken binnen de organisatie. Duidelijk is dat zodra de bestuurder diens gezicht laat zien op school en open in gesprek gaat, dat dit het vertrouwen in de</p>	<p>Een benaderbare bestuurder staat in verband met ‘bestuurlijke geloofwaardigheid’ en ‘congruentie’. Wanneer de bestuurder zichtbaar is voor medewerkers, vergroot dit het vertrouwen in het bestuur en dus ook de geloofwaardigheid.</p>

	<p>bestuurder vergroot: “Ik vind wel dat er dan oprecht interesse vanuit hem is. Hij vraagt wel echt wat er hier speelt op de werkvloer” (Leraar 1). De benaderbaarheid van de bestuurder is in dit onderzoek dus hoog gebleken.</p>	<p>Daarnaast creëren laagdrempelige communicatie en direct contact meer wederzijds begrip en betrokkenheid bij de visie, wat bijdraagt aan de congruentie tussen bestuur en uitvoering. Medewerkers voelen zich serieus genomen en zijn dan eerder geneigd de visie over te nemen.</p>
<p><b>Autonomie van de scholen</b> <i>Vrijheid voor lokale invulling</i></p>	<p>De mate van autonomie in de uitvoering van de visie komt duidelijk naar voren in dit onderzoek. Respondenten hechten veel waarde aan de ruimte om de visie op eigen wijze toe te passen. Zo geeft leraar 4 aan: “Maar dat is het droge brood, zal ik maar zeggen en wij zorgen voor het sausje, want als je beleg of een sausje op je brood hebt, is het lekkerder en raak je enthousiaster en meer betrokken.” Dit illustreert dat de lokale autonomie van scholen voor leraren belangrijker is dan de centrale lijn van Stichting GOO.</p>	<p>Het concept autonomie voor scholen hangt samen met ‘generieke visie’ en ‘visieborging’. Een relatief algemene visie geeft scholen de ruimte om er een eigen invulling aan te geven. Tegelijkertijd heeft veel autonomie gevolgen voor de visieborging, want hoe meer vrijheden de scholen hebben, des te groter de uitdaging om de centrale visie verankerd te houden.</p>
<p><b>Generieke visie</b> <i>Algemeen geformuleerde visie</i></p>	<p>De bestuursvisie wordt door de meeste respondenten als generiek beschouwd. Doordat de visie in brede, abstracte termen is opgesteld, biedt deze weinig houvast om er bewust mee bezig te zijn: “Maar in de dagelijkse praktijk, ja, het scheelt dat het hele generieke kernwaarden zijn. Verbinding zie je al vaak, samenwerking en autonomie, bevlogenheid, dat zie je ook</p>	<p>Het concept generieke visie is gerelateerd aan ‘visie-inhoud’ en ‘autonomie van scholen’. Het feit dat de visie algemeen van aard is zegt iets over de inhoud van de visie, want hoe algemener de inhoud, hoe minder concreet het bestuur een richting meegeeft aan de scholen. Dit hangt samen met de autonomie van de scholen, omdat die vrijheid positief kan uitpakken</p>

	allemaal terug, maar het is niet dat ik daar heel bewust mee bezig ben” (Leraar 2).	en door de leraren ten zeerste gewaardeerd wordt, alleen het maakt het ook gemakkelijk voor de medewerkers om er niet actief mee bezig te zijn.
--	---	---

### 3.6 Reflecties op kwaliteit en ethiek

Deze paragraaf bespreekt waar de uitdagingen zitten in het onderzoek middels vier centrale criteria: geloofwaardigheid, transparantie, reflexiviteit en triangulatie. Er is voor deze criteria gekozen, omdat uit onderzoek van Schwartz-Shea & Yanow (2013, pp. 130-131) blijkt dat deze het vaakst terugkomen in interpretatieve studies. Per criterium zullen zowel de sterke als zwakke punten van het onderzoek besproken worden.

#### 3.6.1 Geloofwaardigheid

Het concepten van geloofwaardigheid dient als een alternatief raamwerk voor het evalueren van de kwaliteit van kwalitatief of interpretatief onderzoek, ter vervanging van de traditionele ‘kwantitatieve’ criteria, zoals validiteit en betrouwbaarheid (Schwartz-Shea & Yanow, 2013, p. 131). Wanneer een onderzoek als geloofwaardig wordt gezien door besluitvormers of andere onderzoekers, dan kan het gebruikt worden in de praktijk of als startpunt fungeren voor vervolgonderzoek (Schwartz-Shea & Yanow, 2013, p. 132). Dit evaluatiecriterium functioneert daarnaast als ‘parapluterm’ voor de andere genoemde criteria. Dit houdt in dat de andere drie criteria dit criterium versterken, wanneer deze aanwezig zijn (Schwartz-Shea & Yanow, 2013, p. 131).

Om daarnaast de geloofwaardigheid van het onderzoek te vergroten is er *thick description* toegepast. Het belangrijkste doel hiervan is het bieden van voldoende context, zodat de lezer zelf kan beoordelen of het onderzoek overdraagbaar is (Schwartz-Shea & Yanow, 2013, p. 132). Dit houdt in dat niet de onderzoeker bepaald in welke mate de bevindingen toepasbaar zijn binnen andere contexten, maar dat de lezer dit zelf kan bepalen. Doordat er gebruik is gemaakt van aangeleverde documenten is het soms moeilijk om de context van de MT-vergaderingen en de studiedag te duiden, omdat de onderzoeker daar zelf niet bij is geweest. Wel is er aan de andere kant contextuele informatie gegeven in de reflexieve memo’s die terug zijn te vinden in Bijlage 3.

#### 3.6.2 Transparantie

Vanwege de interpretivistische aard van dit onderzoek is herhaalbaarheid niet het doel ervan. Wel kan verduidelijkt worden hoe het proces doorlopen is. Hierbij gaat het om inzicht geven in welke afwegingen en daaropvolgend keuzes zijn gemaakt in de dataverzameling en analyse. Zo kon uitgelegd worden hoe dit onderzoek tot bepaalde bevindingen is gekomen en kon zo ook de overdraagbaarheid van het onderzoek beter beoordeeld worden door de lezer (Bazely, 2019, p. 922).

Deze transparantie is allereerst gegarandeerd door in Tabel 2 weer te geven welke concepten/code groepen uit de data-analyse zijn gekomen met een bijbehorende definitie van het concept en hoe deze in relatie staat met andere concepten. Daarnaast is er een overzichtelijk tabel weergegeven in Bijlage 2 met alle geselecteerde documenten die gebruikt zijn in de data-analyse. Als laatste zijn er reflexieve memo's toegevoegd aan dit onderzoek (zie Bijlage 3).

### *3.6.3 Reflexiviteit*

Zoals eerder benoemd zijn reflexieve memo's een veelgebruikte techniek om de geloofwaardigheid van het onderzoek te vergroten. Deze memo's wijzen op zelfkritiek en alertheid op mogelijke vooroordelen. Dit helpt om te controleren of de conclusies niet vertekend raken door de veronderstellingen van de onderzoeker, waardoor de lezer zelf kan beoordelen of ze het eens zijn met de interpretatie (Bleijenbergh et al., 2023, pp. 83-84). Dit helpt bij het reflecteren van de rol van de onderzoeker in deze studie (Schwartz-Shea & Yanow, 2013, p. 133).

Een voorbeeld van hoe reflexieve memo's in dit onderzoek gebruikt zijn is dat er na elk interview een reflectieverslag is geschreven over hoe het gegaan was en wat de ervaringen waren. Hierin is er gekeken naar wat de invloed is van de onderzoeker in alle fases die het onderzoek doorloopt en dan in het specifiek de positionaliteit. Dit houdt in dat de onderzoeker kijkt naar hoe zijn eigen achtergrond het onderzoek beïnvloedt (Schwartz-Shea & Yanow, 2013, p. 133). Een voorbeeld hiervan is dat er geschreven is over wat het eigen beeld van de school was en wat dat voor invloed heeft gehad op de vragen die gesteld zijn tijdens de interviews. De reflexieve memo's zijn terug te vinden in Bijlage 3.

### *3.6.4 Triangulatie*

Om de geloofwaardigheid van het onderzoek te vergroten is triangulatie van dataverzameling toegepast. Door interviews en documentanalyse te combineren wordt het onderzoeksfenomeen vanuit diverse invalshoeken belicht (Natow, 2019, p. 163). Dit vergroot de geloofwaardigheid, omdat consistentie tussen waarnemingen uit interviews en de documenten de conclusies versterkt (Van Thiel, 2014, pp. 52-53). In dit onderzoek hebben de ondersteunende gegevens verkregen uit de documenten voor achtergrondinformatie gezorgd die is gebruikt om eventuele specifieke details uit de interviews te verifiëren (Shenton, 2004, p. 66).

## 4. Resultaten

Dit hoofdstuk bespreekt de bevindingen die tijdens de data-analyse aan het licht zijn gekomen en bestaat uit drie delen. Het eerste gedeelte zal bestaan uit een beschrijving van de empirie zoals uit de interviews en documenten is gebleken. Hierbij komen concepten naar voren die in de theorie zijn besproken (visie-inhoud, congruentie, *venue shopping* en bestuurlijke geloofwaardigheid), maar zullen ook nieuwe concepten uiteengezet worden (visieborging, benaderbare bestuurder, autonomie van scholen en generieke visie). Dit empirische gedeelte zal aan de hand van het proces van visie-implementatie worden doorgenomen. Dit houdt in dat eerst de bestuurder besproken wordt, daarna de schoolleiders en als laatste de teamleider en de leraren. Ten tweede analyseert dit hoofdstuk de dynamieken die in de data zichtbaar zijn geworden rondom de visie-overdracht van het bestuur naar het klaslokaal. Het derde gedeelte bestaat uit een discussie, waarbij er gereflecteerd wordt op de bevindingen in dit onderzoek.

### 4.1 Empirie: van bestuur naar klaslokaal

De bestuurder van Stichting GOO formuleerde een brede visie en ondernam gerichte stappen om deze intern uit te dragen. De visie hanteert vijf kernwaarden: avontuurlijk, bevlogen, verbindend, aandacht en deskundig. ‘Aandacht’ houdt in dat ze de kinderen zien en ook voor ze zorgen. Daarnaast houdt ‘avontuurlijk’ in dat lef, kleurrijk, innovatief, nieuwsgierigheid en nieuwe dingen ontdekken worden gestimuleerd bij de leerlingen. ‘Bevlogen’ richt zich daarentegen meer op de medewerkers en heeft als kenmerken: gedreven, passie, hartstocht, inspirerend en enthousiasme. Verder gaat ‘deskundigheid’ erover dat leraren competent, vakbekwaam, specialistisch zijn en expertise in huis hebben. Als laatste betekent ‘verbindend’ dat ouders, collega’s kinderen en de buurt elkaar versterken (Stichting GOO, 2023b, p. 4).

Uit het interview met de bestuurder komt onder andere naar voren dat hij de missie en de kernwaarden van de organisatie als leidraad hanteert bij strategische beslissingen: “Maar dat we bij belangrijke ontwikkelingen altijd wel weer even kijken van oké, waarom willen we dit ook alweer? Wat zijn ook alweer de uitgangspunten?” (Bestuurder). Hiermee probeert de bestuurder dus de beleidskeuzes te koppelen aan de gezamenlijke ambitie en missie van Stichting GOO. Daarnaast beschouwt de bestuurder het als zijn kernrol om de visie “levend te laten zijn” in de dagelijkse praktijk. Dit betekent dat keuzes op alle niveaus idealiter in lijn zijn met de visie en waarden van Stichting GOO. Zo geeft de bestuurder aan dat de woorden “niet alleen op papier staan, maar dat moet je met elkaar doorleven” (Bestuurder). Hoe de visie met elkaar doorleeft moet worden, geeft de bestuurder echter niet aan in het interview. Een schoolleider en twee leraren onderschrijven deze opvatting van de bestuurlijke rol. Zij zien de bestuurder voornamelijk als de persoon die het overkoepelende overzicht bewaart en alle ‘losse’ scholen bij elkaar als een geheel probeert te houden (Schoolleider 1 & Leraren 1 en 3).

Verder zorgt de bestuurder via interne nieuwsbrieven en bijeenkomsten ervoor dat de kernwaarden regelmatig onder de aandacht komen. Zo is er bijvoorbeeld de afspraak gemaakt om in nieuwsbrieven “iedere keer wel ook individuen, gezichten in beeld proberen te brengen” (Bestuurder)

om de kernwaarde ‘aandacht’ te benadrukken (Stichting GOO, 2023a, p. 8). Ook benut de bestuurder externe kanalen zoals LinkedIn, waarbij er inhoud wordt gedeeld die de visie van de stichting ademt. Hierdoor zien de medewerkers consistent de belangrijke thema’s terug. Tijdens gezamenlijke evenementen, zoals een inspiratiedag, grijpt de bestuurder bovendien de kans om de afgesproken kernwaarden steeds kort terug te laten komen, zodat medewerkers merken “dat het iedere keer weer terugkomt. Dat je er consistent en coherent in bent” (Bestuurder). Dit doet de bestuurder bijvoorbeeld door op LinkedIn een berichtje te plaatsen waar ook de kernwaarden van Stichting GOO in besproken worden of door op de voorkant van de nieuwsbrief een bericht te zetten gerelateerd aan een van de kernwaarden. Daarnaast gebruikt de bestuurder schoolbezoeken of inspiratiedagen om rechtstreeks aan de medewerkers de kernboodschap van de visie over te brengen.

Op formeel niveau verloopt de visieoverdracht grotendeels via de lijn van bestuurder naar schoolleider en minder direct met leraren. Zij merken bijvoorbeeld dat ze van de bestuurder meestal alleen informatie ontvangen via de bestuurssecretaris namens de bestuurder per e-mail. De bestuurder blijft in het contact met de leraren dus vooral op de achtergrond zitten (Leraar 2). Ook uit de notulen van de MT-vergaderingen blijkt dat de e-mail vaak als communicatiemiddel wordt gebruikt en dan met name om de schoolleiders in te lichten over bepaalde beleidskeuzes (D1, D2 en D3). De bestuurder blijft dus in de dagelijkse gang van zaken veelal op de achtergrond voor leraren en geeft dit zelf ook aan, omdat de visie duidelijk gericht is op het bloei laten komen van kinderen en op dit moment nog minder op de groei van medewerkers (Bestuurder). Het is opmerkelijk dat de bestuurder dit aangeeft, want in art. 12 lid 3 van de Wet op het primair onderwijs staat dat er in het schoolplan maatregelen met betrekking tot het personeel en diens ontwikkeling moeten staan.

Tegelijk zorgen juist de momenten waarop de bestuurder wel fysiek aanwezig is (schoolbezoeken of gezamenlijke bijeenkomsten) voor een belangrijke positieve prikkel: leraren ervaren dan dat er geluisterd wordt en dat er “iets mee gedaan wordt als je een probleem of kans op tafel legt” (Leraar 2). Daarnaast gaven leraren 1, 2, 3 en 4 aan dat de bestuurder een paar keer per jaar scholen bezoekt, in gesprek gaat met de betrokkenen op die locatie en luistert naar wat er speelt, waardoor hij liet zien dat er opvolging komt wanneer medewerkers iets aandragen. Dit directe contact verhoogt het vertrouwen dat de visie niet enkel woorden zijn, maar ook daadwerkelijk worden omgezet in daden. Deze zichtbaarheid en benaderbaarheid van de bestuurder komt het vertrouwen dus ten goede aldus leraar 4: “Hij is er. Je kan er niet omheen. Hij is heel makkelijk te benaderen... Ze zijn echt zichtbaar”. Een bestuurder die laagdrempelig is en benaderbaar is zorgt er dus voor dat de boodschap van de bestuurder serieus genomen wordt en vertrouwen geniet. Leraar 3 gaf daarentegen wel aan dat de bestuurder niet altijd als even inspirerend wordt ervaren: “Ik had zelf meer van, gas op die lolly en sta voor wat je staat. Ik miste daarin de kracht.” Volgens leraar 3 is de bestuurder dus niet altijd voldoende daadkrachtig.

De bestuurder moet volgens de leraren dus zichtbaar, consistent, benaderbaar en betrokken zijn om geloofwaardig en betrouwbaar over te komen (Leraren 1, 2, 3 en 4). Door op die manier te werk te

gaan, bouwt de bestuurder vertrouwen op bij leraren, waardoor de visie niet langer een abstract document blijft, maar ook daadwerkelijk neer kan dalen op de werkvloer. De leraren gaven hier verschillende voorbeelden van: “De bestuurder komt één of twee keer per jaar met zo’n koffiemomentje dat vooraf gepland is ... Ik vind wel dat er dan oprechte interesse vanuit hem is. Hij vraagt wel echt wat er hier speelt op de werkvloer” (Leraar 1). Ook leraar 2 geeft een soortgelijk voorbeeld: “Die heeft ook regelmatig bezoeken gehad aan het kindcentrum. Laat zichzelf dan zien, gaat in gesprek, luistert ook echt naar wat er dan leeft en kijkt ook wat hij daarvoor kan betekenen”. Leraar 4 zei hierover het volgende: “We hebben een keer gehad dat er iemand hier overleden was, dan staat de bestuurder wel als eerste hier op de stoep. Dus de betrokkenheid, het gezien worden, het gehoord worden, daar zorgt hij ook wel voor en dat vind ik voor een bestuurder best wel belangrijk.” Ook de bestuurder zelf onderschrijft dit: “Ik denk dat iedere leerling of oud-leerling weleens van zijn lagere school toch een meester of juffrouw in gedachten heeft. Die heeft mij geïnspireerd en dat was van iemand waarvan je dacht van, dat klopte; die straalde dit uit; die gaf mij aandacht; die heeft mij geholpen. En dat is voor een bestuurder ook heel erg wezenlijk.”

Tussen de bestuurslaag en de werkvloer spelen kindcentrumleiders (verder aangeduid als schoolleiders) een belangrijke rol in het vertalen van de visie van het bestuur. Een opmerkelijk punt wat zowel schoolleider 1 en 2 aankaartte was dat ze de algemene visie van Stichting GOO hebben omgezet naar een eigen visie, toegepast op hun school. Zo beschrijft schoolleider 2 dat de school een paar jaar geleden een ‘visietraject’ heeft doorlopen, waarbij eerst de algemene visie van Stichting GOO en de kernwaarden zijn verkend en vervolgens getrechterd zijn naar een specifieke invulling voor de eigen school. De teamleider van diezelfde school gaf hierbij aan: “Het visiespel hebben we eerst gedaan; toen kwamen ze al met die kaartjes en toen kwam er al uit wat je wel en niet wilde. Oude visie erbij en daaruit zijn we gaan schrappen.” Hieruit blijkt dat de kernwaarden van Stichting GOO door iedere school anders worden ingevuld en dat er dus andere accenten gelegd zijn die beter bij de eigen locatie passen (Schoolleider 2). Niet alleen schoolleiders en teamleiders, maar juist ook leraren hebben dus samen in het visiespel de kernwaarden van Stichting GOO beoordeeld. Zo konden de waarden dus vergeleken worden met hun dagelijks werk, waarna leraren aangaven welke accenten beter pasten bij hun schoolcontext.

Schoolleider 1 geeft daarnaast aan doorgaans sceptisch te zijn over visiedocumenten: “Dat heeft te maken met het feit dat ik vind dat je eigenlijk over het algemeen, als je ergens een visie over leest, die kun je op elke random organisatie neerleggen, maar ik denk dat we als organisatie vervolgens ook wel echt een vertaling gemaakt naar ons eigen kindcentrum, iets op hebben weten te stellen wat ook een soort van wel onze organisatie ademt.” Dit betekent dus concreet dat scholen de centrale kernwaarden van Stichting GOO aan eigen herkenbare kapstukken hangen door bijvoorbeeld de namen van de centrale kernwaarden te veranderen, zodat die meer raakvlakken krijgen met de eigen school (Schoolleider 1).

Die lokale vertaling gebeurt met brede betrokkenheid. Zo geeft schoolleider 2 aan dat het zowel met teamleiders, leraren en ouders gebeurt. Een voorbeeld uit de praktijk hiervan is dat een school na een inspiratiedag van Stichting GOO (waar een filmpje over de GOO-kernwaarden werd getoond) met het eigen team en de ouders een vergelijkbaar filmpje heeft gemaakt over de eigen kernwaarden. Dit maakt volgens schoolleider 2 de visie persoonlijker en tastbaarder: “Dus we hebben dat ook nog eens zelf gedaan met onze eigen leerkrachten, onze eigen ouders en onze eigen kinderen, waardoor je het namelijk net iets persoonlijker maakt.” De schoolleiders beseffen dus dat ouders en medewerkers zich vooral identificeren met hun eigen school en niet zozeer met de stichting: “Want als je hier ouders gaat vragen van waar zitten jouw kinderen op school? Dan gaan ze niet zeggen mijn kinderen zitten op een GOO-school” (Schoolleider 2).

Schoolleiders nemen dus een tussenpositie in bij de implementatie van de visie van de stichting. Zij ontvangen de kaders van het bestuur, geven daar hun eigen draai aan samen met het team en zorgen ervoor dat deze vertaling binnen de school wordt uitgedragen. Leraar 2 geeft bijvoorbeeld over de bestuurder aan: “Ik denk dat de bestuurder vooral de kindcentra met elkaar moet verbinden. Zorgen dat hij de visie uitdraagt en uitstraalt, maar ook dat, ja, als je dan verticaal naar beneden gaat, dan moet hij het weer vertalen naar de kindcentrumleiders en zij moeten het dan weer naar de leerkrachten vertalen.” Uit de notulen van de MT-vergaderingen wordt duidelijk dat er vaak afstemming plaatsvindt tussen bestuur en schoolleiders voordat de beleidsmaatregel ook daadwerkelijk geïmplementeerd wordt. Dit vooral om te kijken of de maatregel uitvoerbaar is en of er draagvlak op de locaties is (D1, D2, D4, D5, D7 en D8).

Op de werkvloer zelf (teamleiders en leraren) wordt de invloed van de centrale visie op dezelfde manier ervaren. Over het algemeen herkennen leraren de kernwaarden van Stichting GOO wel in hun dagelijks werk, maar alle leraren (Leraar 1, 2, 3 en 4) geven wel aan dat de visie van de eigen school veel nadrukkelijker aanwezig is dan de ‘abstracte’ visie van Stichting GOO. De centrale visie wordt vaak als leidraad gebruikt voor het formuleren van de visie van de scholen. Leraar 2 zegt hier het volgende over: “Als leraar zijnde speelt de rol minimaal mee. Vooral de visie van het kindcentrum is leidend, maar de visie van GOO, die komt daar wel in terug.” Dit komt volgens leraar 2 en 3 doordat de visie van Stichting GOO vrij algemeen en breed is geformuleerd, wat veel ruimte laat voor eigen interpretatie, maar ook ertoe leidt dat het niet altijd als richtinggevend wordt aanvoeld in de dagelijkse lespraktijk. Een voorbeeld hiervan dat op de school van leraar 4 ze de pijler ‘lef’ hebben: “Heb je het lef om verantwoord buiten de lijntjes te kleuren? Nou, we hebben bijvoorbeeld een nieuw schoolplein en dan tonen we echt lef. En waarom? We gebruiken gerecycled materiaal en we hebben een waterpomp ... want iedereen heeft stenen en een paar bomen en dat is het en daar zijn wij compleet van afgestapt” (Leraar 4).

Hoewel dit soort veranderingen van de kernwaarden van Stichting GOO lokaal bedacht zijn, sluiten ze wel vaak aan bij de algemene visie van de stichting. Een vorm van beeldspraak die meerdere malen terugkwam in de interviews met leraren was dat het “droge brood” (de visie van Stichting GOO)

door leraren bewust wordt voorzien van “ons eigen sausjes” (leraren 1, 2 en 4). Dit doen ze volgens leraar 4 onder andere om kinderen enthousiaster en betrokken te maken. Er is dus een gedeelde taal vanuit de algemene visie ontstaan om te praten over ontwikkelingen in de organisatie.

Formeel komt de visie van Stichting GOO op de werkvloer het meest ter sprake tijdens speciale momenten, zoals studiedagen. Op diverse scholen wordt de gezamenlijke studiedag expliciet benut om stil te staan bij de visie en de voortgang daarop (Leraar 1 en 4). Leraar 4 beschrijft dat “meestal op studiedagen” de visie centraal staat en er dan kritisch op wordt geëvalueerd, “want tussendoor zijn er zoveel andere dingen die belangrijk zijn”. Dit laat zien dat in de drukte van de dagelijkse bezigheden de aandacht voor de organisatiedoelen van de stichting naar de achtergrond verdwijnen en dat men daarom aparte momenten, zoals studiedagen, creëert voor reflectie daarop. Zo blijkt ook uit de notulen van een studiedag dat de medewerkers een intervisie-opdracht moesten uitvoeren waarin ze het gebruik van YouTube op school moest beoordelen in het licht van de visie. Alle medewerkers bekeken eerst individueel de kwestie aan de hand van de visie en schreven daarna hun reflecties op. Wanneer iedereen dit gedaan had werden de reflecties plenair besproken (D9). Dit soort werkvormen tijdens de studiedagen, vooral opgezet door de schoolleiders, laten zien dat de visie, al dan niet in de lokale context toegepast, daadwerkelijk gebruikt wordt als criterium voor vraagstukken.

Naast deze formele momenten waar de visie ter sprake komt, wordt er meer informeel over de visie gesproken. Leraren geven aan dat de visie vaker “bij de koffieautomaat” ter sprake komt dan in reguliere vergaderingen (Leraren 1 en 2). Wanneer er bijvoorbeeld een interne nieuwsbrief verschijnt met een praktijkvoorbeeld bij een kernwaarde, wat geschreven is door een schoolleider, dan wordt daar informeel over doorgepraat door de leraren: “Wanneer je bijvoorbeeld een nieuwsbrief krijgt, dan wordt er vaak een introductiestukje geschreven en dan staat erbij bevlogenheid of deskundigheid en dan heeft de kindcentrumleider of dat kindcentrum een stukje geschreven hoe die kernwaarde terugkomt op een kindcentrum in een specifieke situatie en dan denk je, oh ja, dat is eigenlijk wel gaaf, wat hebben wij dan gedaan? Meer een beetje bij de koffieautomaten hebben we het erover” (Leraar 2). Vanwege het feit dat er dus weinig aandacht voor de visie is in formele overlegmomenten, ontstaat er informele communicatie. Leraar 2 zegt daarover: “Vooral omdat er niet echt meer aandacht aan besteed gaat worden, heb je juist meer die informele communicatie erover.”

## **4.2 Dynamieken**

Uit bovenstaande resultaten worden een aantal dynamieken zichtbaar in het traject van visie-overdracht. Een eerste dynamiek betreft uniformiteit versus autonomie. Vanwege het feit dat de visie generiek is en locaties dus een eigen invulling aan de visie geven, wordt het draagvlak onder leraren vergroot, omdat die zich meer kunnen vinden in een visie die in de context is geplaatst. Dit betekent echter ook dat de rol van de overkoepelende visie van Stichting GOO enigszins op de achtergrond raakt. Leraar 2 vraagt zich bijvoorbeeld af: “Waarom maak je dan een GOO-visie?” Deze kritiek wijst op een mogelijke inconsistentie, want de verschillende scholen waarderen de vrijheid om de visie per school te trechteren

naar de eigen context, maar hierdoor wordt de gemeenschappelijkheid van de stichting minder zichtbaar. Waar leraar 2 kritisch was op de eigen invulling geven van de visie per locatie, was er ook wel een nuance: “Maar het eigen sausje eromheen is wel de meerwaarde voor leerkrachten zelf, want daarin herken je jezelf als persoon en in de visie van GOO herken ik dat minder.” Leraren weten dus wel wat de centrale visie van de stichting inhoudt, maar hechten meer waarde aan de autonomie en het vertalen van de visie naar de lokale context.

Een tweede dynamiek is de variatie tussen scholen in de mate van visieborging. Sommige scholen hebben de visie sterk verweven in de cultuur en overleg met bijvoorbeeld posters op de gang of dat er iedere week een andere leraar aan de beurt is die een foto moet aanleveren met een stukje tekst gericht op de visie van die school (Teamleider), terwijl een op een andere school de visie alleen ter sprake komt wanneer de schoolleider daar een opdracht aan verbonden heeft, omdat de leraren anders vooral bezig zijn met het jaarplan en de taken die dan leven (Leraar 2). Dit blijkt ook uit het feit dat een aantal leraren aangeeft niet bewust met de visie van Stichting GOO bezig te zijn, omdat deze weinig naar voren komt tenzij zij er zelf actief aandacht aan besteden (Leraren 1 en 2). Hierbij moet echter wel opgemerkt worden dat op de school van leraar 3 de visie iedere week ter sprake komt bij de teaminfo: “Daar wordt iedere werknemer een keer gevraagd om een foto met het team te delen van één van de visie van de tegels die wij bij GOO breed hanteren”. Uit deze dynamiek blijkt dus dat niet de bestuurder, maar de schoolleiders heel belangrijk zijn voor in welke mate de visie doorwerkt op de locaties. De inhoud van de visie is in de context van dit onderzoek niet zo van belang, omdat deze dus algemeen geformuleerd is en schoolleiders ze naar de eigen context trechteren.

Het proces is van visie-implementatie is dus duidelijk gelaagd en opeenvolgend: als eerste wordt er op bestuursniveau gekeken naar beleidsdoelen in lijn met de visie en vervolgens wordt het tijdens het proces van visie-implementatie in de lokale context ingebed door schoolleiders in samenwerking met de leraren. Desondanks bovenstaande wisselwerkingen in de visie-overdracht en het feit dat de kernwaarden van de visie aangepast worden naar de lokale context, onderschrijven alle betrokkenen in de organisatie wel de kernideeën van de visie.

### **4.3 Discussie**

Deze paragraaf reflecteert op de resultaten en zal daarbij dieper ingaan op de bevindingen en deze vergelijken met de concepten die centraal stonden in dit onderzoek. Onderstaand zullen achtereenvolgend gereflecteerd worden op de volgende centrale concepten: visie-inhoud, congruentie, *venue shopping* en bestuurlijke geloofwaardigheid, waarna er gekeken wordt naar de rol van de schoolleider als *linking pin*.

#### *4.3.1 Visie-inhoud*

In de theorie werd de driedeling van onderwijsdoelen van Biesta (2008, pp. 39-41) belicht: kwalificatie (kennis/vaardigheden bijbrengen), socialisatie (inleiding in cultuur en samenleving) en persoonsvorming (ontwikkeling van eigen mening en zelfstandig denken). De visie van Stichting GOO,

die zich focust op het ‘tot bloei laten komen’ van de leerlingen, focust zich duidelijk op alle drie de aspecten van Biesta (2008). Dit zie je ook terug in het ‘Bloeiplan’ van de stichting waar er expliciet gerefereerd wordt aan de driedeling, wat aangeeft dat de bestuurder en organisatie hun visie bewust in termen van een holistisch perspectief op onderwijs hebben gegoten (Bestuurder).

Opvallend hierbij is dat de bestuurder de enige was die de drie onderwijsdoeleinden van Biesta (2008) benoemde in het interview. Dit terwijl alle leraren het over de kernwaarden van GOO hadden en dan met name toegespitst op de school waar zij werkzaam zijn. Hieruit blijkt dus dat de leraren wel lessen geven die aansluiten bij de driedeling van Biesta (2008), maar deze niet bewust hanteren als raamwerk. Hoewel hun dagelijks handelen dus inhoudelijk overeenkomt met Biesta (2008) zijn driedeling van onderwijsdoelen, zijn de leraren niet bewust bezig met het theoretisch raamwerk dat de bestuurder hanteert in het ‘Bloeiplan’. Dit duidt er dus op dat de verbinding tussen theoretische uitgangspunten en de praktische invulling daarvan op klasniveau vooral impliciet verloopt, wat mogelijk samenhangt met de brede formulering van de visie. Leraren zijn dus niet volledig bewust van de pedagogische basis die ten grondslag ligt aan de opgestelde kernwaarden. Doordat de communicatie over de visie onduidelijk is voor de medewerkers, wat dus betekent dat de visie breed en abstract kan overkomen, kan de congruentie toenemen. Dit creëert echter wel het risico dat de visie niet doorwerkt zoals het bestuur voor ogen heeft.

#### *4.3.2 Congruentie*

In de theorie geldt: hoe groter de gedeelde visie en draagvlak, des te groter de kans op effectieve uitvoering (Walker et al., 2013, p. 842). In dit onderzoek is de inhoudelijke congruentie hoog, want niemand verwierp de kernwaarden van Stichting GOO en de medewerkers vonden deze doorgaans “naadloos aansluiten” bij het werk wat ze doen (Schoolleider 1). Dit heeft waarschijnlijk geholpen om de visie zonder weerstand de organisatie in te krijgen. Daarbij geven beide schoolleiders aan dat ze op de school zelf nog actief bezig zijn geweest met betrokkenen om de visie te trechteren naar de lokale context, mede doordat de visie daardoor “meer gedragen wordt” (Schoolleider 2). Dit sluit gedeeltelijk aan bij een implicatie genoemd in de theorie, waarbij duidelijk werd dat een visie niet top-down kon worden opgelegd zonder dialoog. Het was hierbij van essentieel belang dat de medewerkers op de scholen actief betrokken zijn bij de gesprekken binnen de organisatie, omdat er zo eigenaarschap ontstaat en de kans op congruentie dus groter wordt (Honingh & Stevenson, 2020, p. 8). In het geval van Stichting GOO is dus gebleken dat er sprake is van autonomie bij het invullen van de visie, terwijl Honingh & Stevenson (2020, p. 8) spreken over het meepraten bij de vormgeving van de algemene visie van de stichting. Als Stichting GOO ook de algemene visie meer wil laten doorwerken in de klaspraktijk, zal het in de toekomst ook de medewerkers moeten betrekken bij het maken van de visie, omdat anders de medewerkers hun eigen invulling geven aan de centrale visie.

Toch laten de resultaten ook zien dat alleen inhoudelijke overeenstemming geen garantie is dat de visie ook daadwerkelijk tot in de klaslokalen doordringt. Eerder besproken literatuur gaf aan dat

hoewel congruentie een belangrijke voorwaarde is, het geen garantie biedt voor succes. Praktische barrières zoals werkdruk of een gebrek aan middelen kunnen de uitvoering belemmeren (Bhengu et al., 2014, p. 205). In dit onderzoek zagen we dat leraren, ondanks dat zij het eens waren met de kernwaarden, deze niet altijd expliciet toepassen in hun handelen. Dit komt doordat de dagelijkse praktijk vaak de aandacht van de leraren opeist (Leraar 4). De dagelijkse bezigheden eisen dus veel tijd, waardoor er niet expliciet naar de visie gekeken kan worden. Dit is dus terug te herleiden naar de praktische barrière ‘werkdruk’ zoals Bhengu et al. (2014, p. 205) constateerden in hun onderzoek. Het is dus van belang dat op alle locaties er actief met de visie gewerkt wordt, bijvoorbeeld door middel van een ‘visiespel’.

Een kritische kanttekening hierbij is dat er sprake kan zijn van congruentie, alleen voornamelijk als het gaat om de aangepaste visie van de school zelf. Dit houdt in dat wanneer centrale doelen van de stichting botsten met lokale omstandigheden, medewerkers voorrang geven aan hun eigen invulling van de visie: “Ik denk dat sommigen ook echt denken van, ja, mijn visie is weg A en de visie van GOO die slaat nu weg B in ... Ik vind weg B ook heel mooi, maar dat sluit niet aan waar wij als team nu naartoe willen. Niet in de context waarin we nu leven met de populatie kinderen die we nu hebben of de populatie van ouders of dat wat de overheid van ons verwacht” (Leraar 2). Daarnaast kan het ook persoonsgebonden zijn: “Ik denk dat het ook echt persoonsafhankelijk is en dan zit je met die persoonlijke factoren. Je ziet dat bij leerkrachten onderling ook al. De ene volgt heel braaf de regels en de ander niet en ik denk dat dat met kindcentrumleiders hetzelfde is” (Leraar 2). Dit citaat illustreert dat congruentie geen gegeven is, maar afhangt van de persoon of de specifieke schoolcontext.

Al met al bevestigt dit onderzoek dat congruentie een cruciale rol speelt als succesfactor voor het doorwerken van een visie, maar nuanceert het tegelijkertijd dat die congruentie onderhouden moet worden. Zonder het voortdurend communiceren en afstemmen van Stichting GOO met de scholen kan een gedeelde visie alsnog op de achtergrond geraken.

#### 4.3.3 *Venue shopping*

De theorie van *venue shopping* veronderstelt dat beleidsmakers strategisch geïnstitutionaliseerde besluitvormingsarena's benutten om ideeën te verankeren (Pralle, 2006, p. 172). Voor een onderwijsbestuurder zou dit betekenen dat deze bewust zou schakelen tussen verschillende interne arena's om de visie in alle lagen succesvol te laten landen. De resultaten van dit onderzoek laten zien dat er gebruik wordt gemaakt van verschillende strategische kanalen. De bestuurder gebruikt schoolbezoeken of inspiratiedagen om rechtstreeks bij de medewerkers de kernboodschap van de visie over te brengen. Daarnaast geeft de bestuurder aan dat communicatiemiddelen als nieuwsbrieven en LinkedIn bewust ingezet om de visie breed te communiceren en te herhalen.

In de praktijk leunt Stichting GOO dus veel op informele en indirecte kanalen om de visie te laten doorwerken binnen de rest van de organisatie. Hier ligt dus ook de nuance ten opzichte van het klassieke *venue shoppen* zoals Pralle (2006) het bedoeld heeft: uit de data blijkt dat de bestuurder niet strategisch gaat ‘winkelen’ tussen verschillende lagen. In onderwijsorganisaties is er sprake van

informele arena's, terwijl Pralle (2006, p. 172) haar theorie op macht gebaseerd is en over besluitvorming gaat en niet zozeer over de doorwerking van een visie binnen een organisatie. Niet elke laag is dus even goed via formele arena's te bereiken is, waardoor informele arena's (schoolbezoeken, LinkedIn, nieuwsbrieven en inspiratiedagen) worden gebruikt om de visie te verankeren. Daarbij communiceert de bestuurder voornamelijk met de schoolleiders, waardoor diens rol voor de leraren meer op de achtergrond blijft (Leraar 2). Hieruit kan ook opgemaakt worden dat de bestuurder niet strategisch naar lagere niveaus in de organisatie gaat en er dus binnen Stichting GOO geen sprake is van het strategisch 'winkelen' tussen verschillende geïnstitutionaliseerde besluitvormingsarena's.

#### *4.3.4 Bestuurlijke geloofwaardigheid*

Het concept van bestuurlijke geloofwaardigheid betreft de mate waarin een bestuur (of bestuurder) wordt gezien als betrouwbaar, integer en bekwaam door andere waaraan die persoon zich moet verantwoorden (Honingh et al., 2022, p. 80). In de wetenschappelijke literatuur wordt dit gezien als groot belang voor de positie en slagkracht van een bestuurder (Honingh et al., 2022, p. 88). De bevindingen van dit onderzoek onderschrijven dat het vertrouwen in de bestuurder een stimulerende rol speelt bij het aannemen van diens visie. Binnen Stichting GOO wordt de bestuurder voornamelijk als geloofwaardig en betrouwbaar gezien door schoolleiders, teamleiders en leraren. Zoals we al eerder in dit hoofdstuk zagen was dit mede te danken aan zijn zichtbare, consistente, betrokken en benaderbare opstelling en werden er hier ook verschillende voorbeelden van gegeven. Die ervaringen van leraren versterken het geloof in de bestuurder.

Een belangrijk element van die geloofwaardigheid is onder andere integriteit (Honingh et al., 2022, p. 80). In het geval van Stichting GOO wordt de bestuurder de medewerkers gezien als iemand die "het visiteplaatje van de stichting is" (Leraar 4). Tijdens de inspiratiedagen opent de bestuurder bijvoorbeeld met een persoonlijk verhaal, waarbij hij zelf iets van zijn privéleven deelt om en stelt zich daarbij kwetsbaar op (Leraar 4). Dit werd als iets positiefs ervaren en het sluit ook aan bij een van de kernwaarden van de stichting, namelijk 'bevlogenheid'. Deze persoonlijke benadering door de bestuurder verhoogt dus zijn geloofwaardigheid in de ogen van medewerkers.

In het kader van bestuurlijke geloofwaardigheid en integriteit benadrukt de data ook dus het belang van consistentie tussen woorden en daden. De bestuurder probeert daarom zo consistent mogelijk te zijn in zijn boodschap: "Dat mensen zien van, het is niet een of andere charlatan die de ene keer dit zegt en de andere keer dat. En naar wat hem uitkomt. Of altijd dat en dat loopt te roepen alsof het voor iedereen belang is, maar feitelijk zit hij alleen maar naar zijn eigen portemonnee te kijken" (Bestuurder).

Verder gaven beide schoolleiders aan dat het vertrouwen in het bestuur (onder een andere bestuurder) niet altijd zo hoog is geweest (Schoolleider 1 en 2), maar in de afgelopen vijf jaar weer gegroeid is. Tijdens een eerdere reorganisatie was er een dip in het vertrouwen, met name bij de schoolleiders (Schoolleider 2). Ook gaf schoolleider 1 aan dat "er best wel wat onrust en onveiligheid

is geweest voor een heleboel mensen.” Dit komt overeen met de kritische opmerking dat de bestuurlijke geloofwaardigheid in de loop van der tijd kan veranderen en dat deze dus contextgebonden is.

#### 4.3.5 De schoolleider als ‘linking pin’

Uit de data is gebleken dat schoolleiders een sleutelrol vervullen als tussenschakel tussen de bestuurslaag en de operationele werkvloer. In de wetenschappelijke literatuur wordt deze middenmanagementpositie aangeduid als *linking pin*: de manager is leider van een eigen team en tegelijk lid van het hogere management en fungeert daarbij als schakel tussen de organisatieniveaus (Ono et al., 1988, p. 136). Dit betekent dus dat deze middenmanagers de top-down beleidsrichtlijnen vertalen en aanpassen aan de lokale context van hun medewerkers en ervoor proberen te zorgen dat die plannen op de werkvloer geaccepteerd worden (Ono et al., 1988, p. 137). Ook in onderwijsorganisaties wordt erkend dat een schoolleider de verbinding vormt tussen het geformuleerde beleid en de uitvoering in de klaslokalen (Wessum et al., 2022, p. 91). De *linking pin* functie van de schoolleider is dus van groot belang om beleidsvoornemens en de bestuursvisie daadwerkelijk tot uitvoering te laten komen in de klas.

In de casus van Stichting GOO is duidelijk zichtbaar hoe de schoolleiders als *linking pin* opereren, omdat zij een tussenpositie innemen bij de implementatie van de visie. Enerzijds ontvangen zij de kaders en centrale boodschap van het bestuur, anderzijds geven ze hier samen met de medewerkers van de school een eigen invulling aan voordat deze binnen de school wordt uitgedragen. Beide schoolleiders gaven aan dat zij de algemene visie van Stichting GOO hebben vertaald naar de lokale context, in samenspraak met hun team. Zo doorliep de school van schoolleider 2 een visietraject waarbij de kernwaarden van de stichting eerst zijn verkend en vervolgens getrechterd zijn naar een specifieke invulling voor de eigen school. Leraren werden hierbij bewust betrokken om de kernwaarden van Stichting GOO te vergelijken met de dagelijkse praktijken en te bepalen welke accenten beter pasten bij de eigen context. Een voorbeeld hiervan is dat op deze school leraren en ouders na een door het bestuur georganiseerde inspiratiedag, waar een filmpje over de kernwaarden werd getoond, een eigen filmpje maakten over de kernwaarden van die school, zodat de visie persoonlijker en tastbaarder werd voor iedereen (Schoolleider 2). Dit illustreert dat de schoolleider opereert als *linking pin*, omdat de persoon in deze functie de visie vertaalt van de bestuurskamer naar de taal van de werkvloer en er dus voor zorgt dat leraren zich kunnen vinden in de richting die van bovenaf is ingezet.

Tegelijkertijd brengt de *linking pin*-positie van de schoolleider ook uitdagingen met zich mee voor de visieborging. Doordat iedere schoolleider de centrale visie op eigen wijze invult, bestaat het risico op fragmentatie, wat betekent dat elke school met een iets ander “sausje” aan de slag gaat. In dit onderzoek bleek dan ook dat de visieborging per locatie kan verschillen en dat de centrale visie zonder voldoende afstemming gemakkelijk naar de achtergrond verdwijnt. Dit roept de vraag op of de visie die door Stichting GOO abstract en breed geformuleerd is, voldoende richting geeft aan de leraren. Zij lijken bovendien nauwelijks betrokken te zijn geweest bij het opstellen van de centrale visie. Hoewel zij veel vrijheid krijgen om er zelf invulling aan te geven, ontbreekt hiermee waarschijnlijk wel de doorwerking

van de algemene visie zoals die door de stichting bedoeld is. Daarmee lijkt de invloed van de bestuurder op de visiedoorwerking beperkt en zijn het vooral de schoolleiders die het verschil maken. Als er dus kritisch gekeken wordt naar de tijd en energie die het bestuur steekt in een breed geformuleerde visie als in deze casus het geval is, dan blijkt dit niet zinvol, omdat het in de dagelijkse klaspraktijk weinig teweegbrengt.

De effectiviteit van de *linking pin*-functie hangt daarom af van goede verticale samenhang en horizontale afstemming (Ono et al., 1988, p. 136). De schoolleider moet zich kunnen vinden in de bestuursvisie en deze weten te verbinden met de waarden van zijn of haar medewerkers, terwijl tegelijkertijd tussen de scholen onderling voldoende gemeenschappelijke delers behouden blijven. Het is daarom van belang dat de bestuurder het overkoepelende overzicht blijft bewaren en bijstuurt waar dit nodig is (Schoolleider 1 & leraren 1 en 3).

## 5. Conclusie

### 5.1 Antwoord op de hoofdvraag

In dit onderzoek is onderzocht welke factoren bepalen of de visie van een onderwijsbestuurder doorwerkt in de organisatie. Op basis van de verkregen inzichten volgt hier de beantwoording van de hoofdvraag. Deze luidt als volgt: *“Waarom werkt de visie van een onderwijsbestuurder door in het handelen van medewerkers binnen de verschillende scholen van de organisatie?”* Op basis van de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de mate van doorwerking van de bestuursvisie in het handelen van schoolleiders, teamleiders en leraren afhangt van een viertal factoren. Allereerst is gebleken dat congruentie tussen de visie en de opvattingen op de werkvloer een rol speelt in de doorwerking. In het geval van de casus in dit onderzoek is gebleken dat de medewerkers overwegend positief over die visie van de stichting zijn, mede doordat ze deze visie wisten te trechteren naar hun eigen schoolsituatie. De kernwaarden van de centrale visie sloten grotendeels aan bij de waarden van de medewerkers op de scholen, waardoor er sprake was van een gedeelde visie. Het is hierbij van belang dat de inhoud van de visie samenvalt met wat medewerkers belangrijk vinden en dat de bestuurder dit geloofwaardig uitdraagt. Wanneer de inhoud van de visie niet past bij de beleving op de werkvloer of wanneer het vertrouwen in het bestuur ontbreekt, zullen leraren en leidinggevenden de visie minder serieus nemen of zelfs kunnen negeren. In het geval van Stichting GOO bleek dat de inhoud van de visie erg algemeen was, waardoor de scholen de visie naar hun lokale context konden vertalen en dat het de congruentie ten goede kwam.

Daarnaast speelt bestuurlijke geloofwaardigheid van de bestuurder een belangrijke rol in de mate van doorwerking van de visie. Het is gebleken dat het vertrouwen van de medewerkers in hun bestuurder heeft bepaald of zij zijn visie omarmen. Uit de interviews kwam naar voren dat de respondenten over het algemeen de bestuurder als geloofwaardig zagen. Dit vertrouwen werd vooral versterkt door zichtbaar leiderschap en de persoonlijke betrokkenheid van de bestuurder. Ook het feit dat de bestuurder als benaderbaar en laagdrempelig werd gezien versterkte dit vertrouwen. Dergelijke gedragingen wekken dus de indruk van een bestuurder die ook daadwerkelijk doet wat hij uitdraagt. In het geval van Stichting GOO was er, op een kritische respondent na, sprake van een hoge mate van vertrouwen in de bestuurder. Dit kwam de implementatiebereid voor beleidsmaatregelen ten goede. Congruentie en bestuurlijke geloofwaardigheid staan met elkaar in wisselwerking, omdat wanneer de bestuurder als geloofwaardig wordt gezien door de medewerkers, zij dus eerder achter de visie zullen staan.

Verder speelt de autonomie van de scholen een rol bij het interpreteren en toepassen van de visie. Veel autonomie kan zowel bevorderend als belemmerend werken voor de doorwerking van de bestuursvisie. In deze casus kregen de afzonderlijke scholen veel vrijheid om de brede visie van Stichting GOO naar eigen inzicht in te vullen. Dit had als voordeel dat de medewerkers eigenaarschap voelden over de uitwerking van de visie en daarom beter past bij de lokale context van de scholen. Een beeldspraak die vaak terugkwam was dat de stichting het ‘droge brood’ aanleverde en dat de scholen

zelf het ‘sausje’ of ‘beleg’ hebben toegevoegd wat de visie dus ‘smakelijker’ maakt. Aan de andere kant is het door de ruime autonomie lastig om een gemeenschappelijke koers vast te houden. Hierdoor werd duidelijk in dit onderzoek dat de visieboring per locatie kon verschillen. Dit kwam voornamelijk doordat de schoolleider gezien kan worden als de *linking pin* tussen het bestuur en de medewerkers op de scholen. Aangezien iedere schoolleider de centrale visie op eigen wijze invult, bestaat het risico op fragmentatie, wat betekent dat elke school met een iets ander “sausje” aan de slag gaat. Autonomie zonder voldoende afstemming kan er dus toe leiden dat de centrale visie niet bewust of consistent in het handelen kan doorwerken.

Een factor die in verband staat met de autonomie van de scholen is de generieke formulering van de visie. Ook deze factor kan voor de doorwerking van de visie zowel faciliterend als belemmerend werken. Aan de ene kant betekende de abstracte visie dat niemand zich eraan stoorde: vrijwel alle respondenten herkenden zich er in grote lijnen in. Deze abstracte insteek bood ruimte voor lokale interpretatie en maatwerk, wat zoals eerder genoemd, de acceptatie vergrootte. Aan de andere kant gaf die brede visie weinig houvast voor het dagelijks handelen, waardoor leraren aangaven dat de visie heel globaal en breed is en dat ze er niet heel bewust mee bezig zijn in hun klaspraktijk. Juist doordat de visie wat vaag en algemeen blijft, verdwijnt deze dus gemakkelijk naar de achtergrond van de dagelijkse werkzaamheden. De visie is dus zo abstract, dat het moeilijk is om er concrete handelingen aan te verbinden. Hoewel de medewerkers het eens zijn met de doelen en kernwaarden op papier, speelt de geformuleerde visie zelf maar een kleine rol in de dagelijkse lespraktijk van leraren. Ook op bestuurlijk niveau werd dit erkend, omdat er werd gesproken van een ‘grote uitdaging’ om de visie te operationaliseren in concreet handelen.

Kortom bepalen dus vooral de mate van congruentie tussen bestuur en medewerkers, de geloofwaardigheid van de bestuurder, de autonomie van de scholen met daarbij de schoolleider als *linking pin* en hoe abstract en breed de visie geformuleerd is in sterke mate of en hoe effectief de visie van een onderwijsbestuurder doorwerkt in het klaslokaal.

## **5.2 Implicaties van dit onderzoek**

De bevindingen van dit onderzoek leveren enkele belangrijke inzichten op voor onderwijsbestuurders in het primair onderwijs. Allereerst benadrukt dit onderzoek het belang van congruentie, omdat een visie aan kracht wint als deze gedeeld wordt door alle lagen van de organisatie (Solberg & Waltenburg, 2006, p. 565). Bestuurders doen er dus goed aan om bij de formulering en invoering van hun visie te zorgen voor aansluiting bij de waarden en overtuigingen van de medewerkers op de scholen. Dit kan betekenen dat de bestuurder de werkvloer vroegtijdig betreft bij het ontwikkelen of vertalen van de visie, zodat er sprake is van een gedeelde richting. Wanneer iedereen in grote lijnen achter dezelfde visie staat, ontstaat er uiteindelijk een eenduidiger onderwijspraktijk, wat ten goede komt aan de onderwijskwaliteit. Dit onderzoek laat dus zien dat een visie alleen op papier onvoldoende is en dat pas als deze breed gedragen wordt richtinggevend kan zijn voor het handelen van de medewerkers.

Ten tweede heeft dit onderzoek implicaties op het gebied van strategisch leiderschap. Een visie door laten werken in de klaslokalen vereist meer dan het enkel bekendmaken van het visiedocument; het vraagt om voorbeeldgedrag van de leiding (Jick, 2001, p. 38). Bestuurders dienen geloofwaardig leiderschap te tonen door de visie niet alleen uit te dragen in woorden, maar ook waar te maken in hun eigen gedragingen en beslissingen. Het getoonde leiderschap in de casus van dit onderzoek (de zichtbare, benaderbare bestuurder die persoonlijke betrokkenheid) laat zien dat zulke acties het vertrouwen van de medewerkers vergroten. Het is dus van belang voor bestuurders in het onderwijs dat zij realiseren dat als hier geen sprake van is, dat dit obstakels kan vormen voor de implementatie van beleidsmaatregelen. Om de kloof tussen het hoofdkantoor en het klaslokaal te dichten, is er een bestuurder nodig die actief verbindingen legt tussen de organisatielagen, regelmatig in gesprek gaat met de medewerkers op de scholen en de visie vertaalt naar duidelijke doelen.

Ten derde benadrukt dit onderzoek de noodzaak van een balans tussen een centrale visie en lokale autonomie. Zoals de Onderwijsraad in het advies ‘publieke belangen dienen’ al opmerkt, is dit debat van alle tijden: “Er moet een balans zijn tussen autonomie en controle, en tussen ruimte en rekenschap” (Onderwijsraad, 2013, p. 9). Een visie moet richting geven, maar niet zo dichtgetimmerd zijn dat scholen er geen eigen invulling meer aan kunnen geven.

In het geval van Stichting GOO liet dit onderzoek zien dat een brede en abstracte visie veel vrijheid voor lokale uitwerking bood. Enerzijds vergrootte die vrijheid het draagvlak en sloot het aan bij de professionele ruimte die leraren verlangen. Anderzijds schuilt hierin wel het risico dat samenhang vermindert en dat de visie niet expliciet wordt omgezet naar actie in lijn met de visie. Op beleidsmatig niveau betekent dit dat de bestuurder aandacht moet schenken aan het operationeel maken van desbetreffende visie: hoe zorg je ervoor dat de abstracte kernwaarden daadwerkelijk tot leven komen in de lessen? Definieer dus duidelijk wat de algemene richting is, maar laat scholen meebeslissen over hoe ze daar invulling aan kunnen geven. De hierboven beschreven balans is dus cruciaal en wanneer de autonomie van scholen samengaat met regelmatige afstemming en uitwisseling van de best mogelijke werkwijze, kan een gedeelde visie behouden blijven, terwijl scholen toch de visie hebben kunnen aanpassen naar de lokale context. Voor bestuurders betekent dit dat zij de scholen faciliteren om de visie te vertalen naar hun context, maar wel moet monitoren of de kernwaarden overal blijven doorklinken.

Als laatste heeft dit onderzoek laten zien dat de theorie van *venue shopping* niet bruikbaar is om te verklaren waarom een visie doorwerkt in een organisatie. Deze theorie is ontwikkeld om te verklaren hoe beleidsentrepreneurs strategisch tussen externe beleidsarena's winkelen, met verschillende spelregels en machtsverhoudingen, om hun voorstellen in het besluitvormingsproces te bewegen naar de meest kansrijke arena (Pralle, 2006, p. 172). *Venue shopping* draait dus om strategische machtsbewegingen tussen beleidsarena's en niet om de interne, informele processen waarmee een bestuursvisie leeft op de werkvloer. Deze theorie is dus niet geschikt voor onderzoek naar waarom een visie daadwerkelijk doorwerkt in het handelen van medewerkers in onderwijsorganisaties.

### 5.3 Beperkingen van dit onderzoek

Bij de interpretatie van de resultaten moet rekening worden gehouden met enkele beperkingen van dit onderzoek. Ten eerste betreft dit onderzoek een enkelvoudige casestudy binnen een onderwijsstichting, waardoor de bevindingen niet generaliseerbaar zijn naar alle andere onderwijsstichtingen. De diepgaande analyse van Stichting GOO bood rijke inzichten in de interne visiedoorwerking, maar de verklarende factoren kunnen afwijken van die voor andere schoolbesturen. Er is bewust gekozen voor *thick description* om de lezer voldoende context te bieden om deze zelf de conclusies te laten beoordelen. Desalniettemin blijft het zo dat de conclusies omtrent de verklarende factoren in dit onderzoek gebaseerd zijn op een casus en andere stichtingen kunnen andere uitdagingen en succesfactoren kennen. Het uitsluiten van alternatieve verklaringen is door het casedesign dus beperkt en dit bemoeilijkt het bepalen of bepaalde factoren uniek zijn voor deze casus of juist een rol spelen binnen alle onderwijsstichtingen. Wanneer er sprake was geweest van verschillende casus, hadden deze met elkaar vergeleken kunnen worden. Dit had inzicht kunnen geven in welke factoren robuust en mogelijk generaliseerbaar zijn en welke juist contextgevoelig (Yin, 2003, p. 46).

Ten tweede is er de mogelijke invloed van de onderzoeker en de gekozen kwalitatieve methoden op de resultaten. De data zijn verzameld via interviews en documenten, waardoor het risico op subjectiviteit vergroot wordt. Ondanks het zorgvuldig te werk gaan volgens de principes van een reflexieve thematische analyse en het bijhouden van reflexieve memo's en triangulatie van methoden van dataverzameling, kan de persoonlijke achtergrond of vooringenomenheid van de onderzoeker toch hebben doorgewerkt in de dataverzameling en data-analyse. Bij de manier van vragen stellen in de interviews of het interpreteren van bepaalde uitspraken kan bijvoorbeeld een bepaalde vooringenomenheid aanwezig zijn geweest (Bleijenbergh et al., 2023, p. 89).

Daarnaast was het aantal respondenten relatief beperkt (acht respondenten), al trad na dit aantal wel verzadiging op in de antwoorden (Low, 2019, p. 132). Ook zijn de gegevens verzameld in een specifieke periode van een maand. Hierdoor geven de resultaten een momentopname weer en is het mogelijk dat door de tijd heen veranderingen kunnen plaatsvinden. Denk hierbij aan factoren zoals een bestuurswisseling of een aanpassing aan de visie die in dit onderzoek niet zijn meegenomen. Deze beperkingen impliceren dat voorzichtigheid is geboden bij het doortrekken van de conclusies naar een breder kader. Ze schetsen vooral een beeld binnen de onderzochte setting.

### 5.4 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Uit bovenstaande implicaties en beperkingen vloeien enkele aanbevelingen voort voor toekomstig onderzoek. Allereerst zou vergelijkend onderzoek tussen meerdere onderwijsbesturen in het primair onderwijs inzichten kunnen bieden in de generaliseerbaarheid van de gevonden factoren. Een meervoudige casestudie tussen verschillende stichtingen kan uitwijzen of congruentie, geloofwaardigheid, autonomie van de scholen met daarbij de schoolleider als *linking pin* en de generieke formulering overal even bepalend zijn. Een dergelijk onderzoek zou kunnen onthullen in hoeverre

contextuele factoren, zoals de grootte van de organisatie, de bestuursstructuur en de cultuur die heerst binnen de organisatie, invloed hebben op de doorwerking van de visie. Daarnaast kan er door verschillende casus te vergelijken waar de visie wel en niet goed doorwerken scherpere conclusies getrokken worden over causale relaties. Vergelijkend onderzoek helpt dus om de bevindingen bredere te plaatsen en de robuustheid van de verklaringen te toetsen (Yin, 2003, p. 46).

Ten tweede maakt dit onderzoek vooral gebruik van percepties van betrokkenen en interne documenten om te bepalen welke factoren van invloed zijn op de doorwerking in de klas. Vervolgonderzoek kan dieper ingaan op de daadwerkelijke praktijk in de klaslokalen. Dit houdt in dat wordt bestudeerd of de kernwaarden uit de bestuursvisie zichtbaar zijn in de les of in het onderwijsaanbod. Dit kan allereerst gedaan worden door als methoden van dataverzameling observaties in de klas uit te voeren. Deze methode is geschikt om het handelen van mensen te onderzoeken, omdat wanneer een onderzoeker mensen vraagt naar hun gedrag, zij in feite hun eigen doen en laten moeten beoordelen. Wat ze vertellen komt dan niet altijd overeen met hoe ze zich werkelijk gedragen (Vennix, 2019, pp. 225-226). Hierbij kan de onderzoeker daarom kijken in hoeverre de visie daadwerkelijk tijdens de lessen aan bod komt en waar de verschillen liggen tussen verschillende scholen of leraren. Ook kunnen er experimenten worden uitgevoerd waarbij een bestuur probeert de visie explicieter te verankeren en vervolgens te meten wat dit doet met het handelen van leraren.

Ten derde zou een longitudinale studie veel inzicht kunnen bieden in de duurzaamheid van de verschillende in dit onderzoek geïdentificeerde factoren (Van Thiel, 2014, pp. 56-57). Waar de resultaten in dit onderzoek een momentopname zijn, kan vervolgonderzoek over een langere tijdspanne volgen hoe de factoren zich ontwikkelen. Een mogelijkheid hierbij is om een nieuwe bestuurder of nieuw ingevoerde visie vanaf het ingaan te volgen en daarbij te kijken naar hoe de factoren zich ontwikkelen. Er kan bijvoorbeeld een verandering zijn in congruentie of het vertrouwen in het bestuur neemt af. Longitudinaal onderzoek kan zo onderscheid maken tussen tijdelijke effecten en structurele patronen in de doorwerking van de visie (Van Thiel, 2014, pp. 56-57).

## Literatuurlijst

- Baumann, D., Dalgeish, L., Fluke, J., & Kern, H. (2011). *The decision-making ecology*. American Humane Association. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.02.005>
- Baumgartner, F. R., & Jones, B. D. (1993). *Agendas and Instability in American Politics* (1<sup>e</sup> druk). University of Chicago Press.
- Bazely, P. (2019). Using Qualitative Data Analysis Software (QDAS) to Assist Data Analyses. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences* (pp. 917-934). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4>
- Bhengu, T., Naicker, I., & Mthiyane, S. (2014). Chronicling the Barriers to Translating Instructional Leadership Learning into Practice. *Journal of Social Sciences*, 40(2), 203-212. <https://doi.org/10.1080/09718923.2014.11893317>
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Bleijenbergh, I., Engen, M. van., Lansu, M. (2023). Qualitative research in organizations. Radboud University.
- Bowen, G. (2006). Grounded Theory and Sensitizing Concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23. <https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health and Social Sciences* (pp. 843-860). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4>
- Chow-Hoy, T. (2001). An inquiry into school context and the teaching of the virtues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(6), 655-682. <https://doi.org/10.1080/00220270110056590>
- Emsley, D. (2003). Multiple goals and managers' job-related tension and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 18(4), 345-356. <https://doi.org/10.1108/02683940310473091>

- Gerring, J. (2006). What is a Case Study Good For?: Case Study versus Large-N Cross-Case Analysis. In *Case Study Research: Principles and Practices* (pp. 37-64). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803123.005>
- Heijsters, L., Ploeg, S. van der., & Weijers, S. (2020). *Schaalgrootte in het primair onderwijs en voorgezet onderwijs*. Oberon. <https://www.vosabb.nl/wp-content/uploads/2020/06/literatuurstudie-schaalgrootte-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Hitt, D., & Tucker, P. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Holyoke, L., Sturko, P., Wu, L., & Wood, N. (2012). Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 436-448. <https://doi.org/10.1177/1741143212438219>
- Honingh, M., Nolen, M., & Sluis, M. van der. (2022). Bestuurlijke geloofwaardigheid in het primair onderwijs. *Bestuurskunde*, 31(2), 77-94. <https://doi.org/10.5553/Bk/092733872022031001006>
- Honingh., M., Ruiter, M., & Thiel, S. van. (2020). Are school boards and educational quality related? Results of an international literature review. *Educational Review*, 72(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487387>
- Honingh, M., & Stevenson, L. (2020). *Besturen van Onderwijs: Acquis over besturen van onderwijs in opdracht van de Onderwijsraad*. Onderwijsraad.nl. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2020/12/18/acquis-besturen-van-onderwijs>
- Hulst, M. van, & Visser, E. (2024). Abductive analysis in qualitative public administration research. *Public Administration Review*, 85(2), 567-580.. <https://doi.org/10.1111/puar.13856>
- Jerald, C. (2005). *The Implementation Trap: Helping Schools Overcome Barriers to Change*. The center for school reform and improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494092.pdf>
- Jick, T. (2001). Vision is 10%, Implementation the Rest. *Business Strategy Review*, 12(4), 36-38. <https://doi.org/10.1111/1467-8616.00190>

- Lee, J., & Lee, M. (2020). Is “Whole Child” Education Obsolete? Public School Principals’ Educational Goal Priorities in the Era of Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 56(5), 856-884. <https://doi.org/10.1177/0013161X2090987>
- Low, J. (2019). A Pragmatic Definition of the Concept of Theoretical Saturation. *Sociological Focus*, 52(2), 131-139. <https://doi.org/10.1080/00380237.2018.1544514>
- McConnell, A. (2010). Policy Success, Policy Failure and Grey Areas In-Between. *Journal of Public Policy*, 30(3), 345-362. <https://doi.org/10.1017/S0143814X10000152>
- Natow, R. (2019). The use of triangulation in qualitative studies employing elite interviews. *Qualitative Research*, 20(2), 160-173. <https://doi.org/10.1177/1468794119830077>
- Onderwijsraad. (2013). *Publieke belangen dienen: Naar bestuurlijk evenwicht tussen overheid en onderwijsinstelling*. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2013/04/16/publieke-belangen-dienen>
- Ono, K., Tindale, R., Charles, L., & James, H. (1988). Intuition vs. Deduction: Some Thought Experiments Concerning Likert’s Linking-Pin Theory of Organization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 42(2), 135-154. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(88\)90009-X](https://doi.org/10.1016/0749-5978(88)90009-X)
- Pakull, D., Marshall, D., & Bernhagen, P. (2020). Shop till you drop? Venue choices of business and non-business interests in the European Union. *Interest Groups & Advocacy*, 9, 520-540. <https://doi.org/10.1057/s41309-020-00092-y>
- Ploeg, J. (1999). Identifying the best research design to fit the question. Part 2: qualitative designs. *Evidence-Based Nursing*, 2(2), 36-37. <https://doi.org/10.1136/ebn.2.2.36>
- PO-Raad. (2024, 5 november). *Een unieke visie heeft geen kop en een staart*. Poraad.nl. <https://www.poraad.nl/arbeidszaken/opleiden-professionaliseren/ontwikkeling-van-medewerkers/een-unieke-visie-heeft-geen>
- Pralle, S. (2006). The “Mouse That Roared”: Agenda Setting in Canadian Pesticides Politics. *Policy Studies Journal*, 34(2), 171-194. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2006.00165.x>

- Princen, S. (2010). Venue shifts and policy change in EU fisheries policy. *Marine Policy*, 34(1), 36-41. <https://doi.org/10.1016/j.marpol.2009.04.006>
- Real-Dato, J. (2009). Mechanisms of Policy Change: A Proposal for a Synthetic Explanatory Framework. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 11(1), 117-143. <https://doi.org/10.1080/13876980802648268>
- Schwartz-Shea, P., & Yanow, D. (2013). *Interpretive Research Design: Concepts and Processes* (1ste druk). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203854907>
- Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education of Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Solberg, S., & Waltenburg, E. (2006). Why do Interest Groups Engage the Judiciary? Policy Wishes and Structural Needs. *Social Science Quarterly*, 87(3), 558-572. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00396.x>
- Stichting GOO. (2023a). *Bestuursverslag 2023: Tot bloei laten komen*. <https://www.stichtinggoo.nl/bestanden/931/Bestuursverslag-2023-zonder-handtekenig-met-accountantsverklaring.pdf>
- Stichting GOO. (2023b). *Tot bloei laten komen: Bloeiplan 2023-2027*. <https://www.stichtinggoo.nl/onze-organisatie-documenten-bloeiplan>
- Thiel, S. van. (2014). *Research Methods in Public Administration and Public Management: An Introduction* (1ste druk). Routledge.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521. <https://doi.org/10.1177/1077800411409884>
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521-536. <https://doi.org/10.1080/03055691003729054>
- Vennix, J. (2019). *Research methodology: An introduction to scientific thinking and practice*. Pearson.

- Walker, R., Jung, C., & Boyne, G. (2013). Marching to Different Drummers? The Performance Effects of Alignment between Political and Managerial Perceptions of Performance Management. *Public Administration Review*, 73(6), 833-844. <https://doi.org/10.1111/puar.12131>
- Wessum, L. van., Ros, a., & Runhaar, P. (2022). *De schoolleider in verandering. Theorie en praktijk*. Poraad.nl. <https://www.poraad.nl/arbeidszaken-bedrijfsvoering/personeel-en-personeelszaken-hrm/strategisch-hr-beleid/open-access-boek>
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and Methods* (3e druk). SAGE.
- Ylimaki, R. (2006). Toward a New Conceptualization of Vision in the Work of Educational Leaders: Cases of the Visionary Archetype. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 620-651. <https://doi.org/10.1177/0013161x06290642>

## **Bijlage 1: Interviewprotocol**

### *Inleiding*

- Hallo ..., Allereerst bedankt dat u de tijd heeft genomen om dit interview met mij af te nemen.
- Het doel van dit interview is om te achterhalen hoe de visie van een onderwijsbestuurder daadwerkelijk doorwerkt in het handelen van schoolleiders, teamleiders en leraren binnen een onderwijsorganisatie in het primair onderwijs en welke factoren de doorwerking van de visie beïnvloeden.
- Het interview zal ongeveer 30 à 45 minuten duren.

### *Kern*

- Welke rol speelt de visie van Stichting GOO in uw werk?
  - Op welke manieren merkt u dat deze visie terugkomt in de strategische doelen binnen uw team of afdeling?
- Wat vindt u van de visie?
  - Zijn er dingen die u nog van belang zou vinden om toe te voegen aan de visie?
    - Indien negatief over visie: kunt u een situatie beschrijven waarin u of collega's bewust hebben afgeweken van de visie, omdat deze niet aansloot bij uw overtuigingen.
- Wanneer komt de visie ter sprake?
  - Op welke manier komt de visie ter sprake?
  - In welke informele overlegmomenten of formele sessies merkt u dat de visie expliciet wordt ingebracht?
  - Ervaart u daarbij dat bepaalde kanalen of momenten effectiever zijn om de visie te verankeren?
- Wat betekent de bestuurder voor jou?
  - Hoe zou u het vertrouwen in het bestuur omschrijven?
  - Kunt u een voorbeeld geven van een situatie of besluit waarin het bestuur uw vertrouwen heeft versterkt of geschaad?
- Wat is volgens u de rol van de bestuurder in de organisatie?

### *Afsluiting*

- Korte samenvatting van de vragen en antwoorden die zijn gegeven.
- Wilt u verder nog iets toevoegen aan dit interview?
- Bedankt voor uw tijd.

## Bijlage 2: Documentanalyse

Geselecteerde documenten	Geanalyseerde data
<b>D1: Notulen Stichting GOO - 12/11/2024</b>	Uit dit document bleek dat schoolleiders meegenomen worden bij het implementeren van nieuwe beleidsmaatregelen. Ook kwam er hier terug dat er gecommuniceerd werd met de medewerkers op scholen via de e-mail en de nieuwsbrief.
<b>D2: Notulen Stichting GOO – 26/11/2024</b>	Allereerst werd in dit document duidelijk dat een beleidsmaatregel positief werd ontvangen door de rest van de organisatie. Daarnaast ging het managementteam het dialoog aan met schoolleiders, de gesprekken werden “verhelderend” genoemd. Daarnaast werd het draagvlak onder schoolleiders voor een bepaalde beleidsmaatregel besproken en gaf de bestuurder aan dat hij een praatje ging doen tijdens de inspiratiedag. Als laatste kwam meerdere malen terug dat er via de e-mail gecommuniceerd werd met de rest van de organisatie.
<b>D3: Notulen Stichting GOO – 10/12/2024</b>	Het eerste onderwerp in de vergadering was dat sturen op autonomie een belangrijk onderwerp is voor teamontwikkeling op de scholen. Verder kwam meerdere malen terug dat er gecommuniceerd werd met de scholen via de e-mail en een keer werd er gebruikgemaakt van de portal.
<b>D4: Notulen Stichting GOO – 14/01/2025</b>	Allereerst werd besproken dat er veel positieve reacties waren op het GOO Feest. Verder kwam aan bod dat er een bestuurlijke visitatie gericht op de rol van de bestuurder en de besturingsfilosofie op de planning stond. Daarnaast kwam terug dat schoolleiders verschillende standpunten hadden met betrekking tot de aanvraag scholing en expertiseversterking. Hierbij werd benadrukt dat verbinding en communicatie vanuit het bestuur van belang is. Als laatste werd aangehaald dat nieuwe plannen met de schoolleiders besproken moeten worden.

<b>D5: Notulen Stichting GOO – 27/01/2025</b>	Het eerste agendapunt was de inschaling van de locatieleiding. Dit werd als eerste besproken in de MT-vergadering en later voorgelegd aan de schoolleiders. zij ervaren dit normaliter als iets positiefs en samenhang tussen schoolleiders is noodzakelijk. Verder bespraken ze dat sommige medewerkers met min uren op andere locaties ingezet kunnen worden, hier werd weerstand van de medewerkers ervaren. Als laatste kwam er een participatieproces aan bod met de ouders met betrekking tot de BSO.
<b>D6: Notulen Stichting GOO – 11/02/2025</b>	Allereerst ging het in deze vergadering over de inschaling van locatieleiders. Dit werd mondeling toegelicht door de bestuurder. Verder bleek dat er congruentie was binnen de hele organisatie voor wat betreft kwaliteit en dat er bestuurlijke kracht gewenst was bij professionalisering en ontwikkeling van leiderschap. Daarnaast werd besproken dat de kernwaarden in het nieuwe jaarplan met een andere kleur aangegeven moesten worden om deze meer zichtbaar te laten zijn.
<b>D7: Notulen Stichting GOO – 01/04/2025</b>	Een eerste onderwerp in deze vergadering was dat zowel schoolleiders en teamleiders betrokken moesten worden bij een werkgroep genaamd: ‘Ambities Jonge Kind’, maar de schoolleiders bleven de eindverantwoordelijken. Verder werd besproken dat de schoolleiders mede verantwoordelijk worden geacht voor het uitdragen van GOO beleid en ze zullen meer worden meegenomen in het proces.
<b>D8: Notulen Stichting GOO – 15/04/2025</b>	Het mobiliteitsbeleid is op verschillende plekken besproken. Daarnaast kwam terug dat een dialoog helpend is met het begrijpen van deze beleidsmaatregel. Ook werd besproken dat schoolleiders soms niet zichtbaar genoeg zijn voor de ouders en dat ze direct het bestuur contacteren.

**D9: Notulen Studiedag – 27/01/2025**

In de notulen van de studiedag kwam terug of het YouTube gebruik op desbetreffende locatie aansluit bij de visie. Iedereen heeft dit persoonlijk bekeken met behulp van de visie en dit uitgeschreven. Daarna werd dit plenair met elkaar gedeeld. Verder werd er verwezen naar de GOO-portal om formele protocollen in te zien. Als laatste kwam aan bod dat deze school boven het gemiddelde niveau van Stichting GOO en het landelijke gemiddelde hebben gescoord.

### **Bijlage 3: Reflexieve memo's**

*13-05-2025: memo na interview bestuurder*

Voor het afnemen van het interview had ik al wat gehoord over de bestuurder van Stichting GOO. Het zou een bekwame bestuurder zijn die wel eens weifelend kon zijn en dan met name over de moeilijke beslissingen. Het interview verliep verrassend goed. Het gesprek was heel open en de respondent was bereid om veel informatie te geven. Misschien hielp het ook wel mee dat hij al ooit les heeft gegeven op een universiteit en daarom zijn uiterste best deed om goede antwoorden te geven op mijn vragen. In het begin heb ik open vragen gesteld met betrekking tot de *sensitizing concepts*. Bij 'visie-inhoud' en 'besluitvormingsarena's' hoefde ik niet specifiekere vragen te stellen om tot de kern te komen, dus dat was mooi. Bij 'congruentie' en 'bestuurlijke geloofwaardigheid' moest ik daarentegen wel iets specifiekere vragen stellen om naar de kern toe te komen van wat relevante informatie kon zijn voor dit onderzoek.

*15-05-2025: Memo na interview schoolleider*

Dit interview werd afgenomen in het kantoor van de schoolleider. Buiten waren de kinderen druk bezig met spelen en ze druppelden langzaam naar binnen. Bij het raam zwaaide een jonge enthousiast naar de schoolleider, waarna we natuurlijk terugzwaaiden. Het interview verliep soepel en voor een uitgebreid antwoord op de vragen die ik heb gesteld, was geen verdere toelichting nodig. Opmerkelijk was dat duidelijk werd dat de visie in de dagelijkse praktijk vooral tot uiting komt in de kleine dingen en hierdoor werd mij ook duidelijk dat de kracht van de visie schuilt in de vertaling naar de werkvloer. Daarnaast was de respondent eerst redelijk sceptisch over de breed geformuleerde visie, maar naarmate het gesprek vorderde veranderde dit een beetje, omdat het diende als een goeie 'kapstok' om het op de school zelf toe te passen.

*20-05-2025: Memo na interview schoolleider en teamleider*

Vanwege het feit dat beide respondenten naar een overleg moesten en we maar beperkt de tijd hadden is er voor gekozen om het interview met de twee respondenten tegelijk af te nemen. Dit om toch ook nog een teamleider gesproken te hebben, omdat die er niet veel zijn en die vaak naast hun werkzaamheden als teamleider ook nog taken hebben als leerkracht. Het interview begon vlot en ze wisten allebei eigenlijk goed wat de visie inhoudt en hoe deze toegepast wordt op hun eigen school. Toen de vragen die over de bestuurder gingen aan bod kwamen werd wel duidelijk wat het verschil was tussen hoe de schoolleider naar de bestuurder kijkt en het contact ervaart en hoe dit voor de teamleider is. Hoewel door praktische redenen er geen individuele interviews afgenomen konden worden, schetst dit interview wel het verschil tussen hoe de schoolleider en teamleider het contact met de bestuurder van Stichting GOO ervaren.

*20-05-2025: Memo na interview leraar*

Dit interview was eigenlijk niet gepland van te voren, maar de schoolleider was met mij meegelopen en had gevraagd of er mensen beschikbaar waren op dat moment voor een interview. Deze leraar had wel tijd voor een interview. Bij binnenkomst had ze een poster meegenomen met daarop de visie van de desbetreffende school, omdat diegene geen foute antwoorden over de visie wilde geven. Mijn gedachten hierbij was dat ze misschien helemaal niet bekend was met de visie en zo probeerde mij betere antwoorden te geven door middel van dit ‘spiekbriefje’. Eigenlijk toen het interview begon had ze de poster niet nodig en kon ze zo de onderdelen van de visie opnoemen. Een ander moment wat mijn aandacht trok was, dat ze in tegenstelling tot andere respondenten, redelijk kritisch was over de geloofwaardigheid van de bestuurder. Deze zou ‘zakelijk’ overkomen en niet echt voor de volle 100% voor de zaak staan. Dit vond ik een interessant nieuw perspectief op de bestuurder die ik nog niet eerder had gehoord.

*28-05-2025: Memo na interview leraar*

Bij binnenkomst gingen we in een klaslokaal zitten, wat ik een mooie setting vond. Tijdens het interview merkte ik dat bij de vragen over de visie, er weer in het antwoord terugkwam dat Stichting GOO wel een algemene visie had opgesteld, maar dat de school deze zelf het aangepast naar hun eigen context. Dit lijkt een terugkerend fenomeen te zijn binnen alle scholen waar een interviews zijn gehouden met schoolleiders, teamleiders en leraren. Verder was de respondent bij de vragen over de bestuurder erg positief over de persoon zelf, maar ook over het algehele bestuur. Dit kan te maken hebben met dat zij persoonlijk een positieve ervaring gehad heeft met het bestuur, betreffende sommige personeelszaken.

*04-06-2025: Memo na interview leraar*

Het eerste wat opviel was dat deze leraar veel kennis had van de visie van Stichting GOO. Bij eerdere interviews merkte ik dat er veelal vanuit de (aangepaste) visie van de scholen werd gekeken en dat leraren vooral die wisten te benoemen. Daarnaast was deze leraar ook kritischer op het feit dat Stichting GOO wel een visie had, maar dat deze eigenlijk nergens letterlijk terugkwam binnen de scholen. Dit vond ik wel een interessant standpunt, omdat in eerdere interviews leraren vaak juist de visie aangepast aan de context belangrijk vonden, omdat deze dan persoonlijker werd voor de betrokkenen. Al met al was dit een interessant interview met een vernieuwend perspectief. Verder was het opmerkelijk dat de visie hier juist niet in formele overlegmomenten terugkwam, maar meer in informele overlegmomenten. Dit terwijl op een andere locatie elke week een formeel overlegmoment was.

*11-06-2025: Memo na interview leraar*

Van te voren was al aan mij duidelijk gemaakt dat deze leraar in een werkgroep zit die met de visie bezig is en dan in het specifiek over de digitale geletterdheid. Bij de vraag of de respondent nog iets zou willen veranderen aan de visie was dus ook te verwachten dat ze bekend is met de visie en dat er nog iets met digitale geletterdheid of ICT aan de visie toegevoegd moest worden. Verder vertelde de respondent mij

dat ze van te voren al over de vragen nagedacht had en dat de vragen wel redelijk in lijn lagen met was de respondent verwacht had.