

Binden en boeien van docenten

Ja, hoor eens ...

Colofon

| | |
|-------------------|---|
| Titel | Binden en boeien van docenten Ja, hoor eens ... |
| Auteurs | Iko Doeland en Gelbrich Feenstra |
| Foto's | U-see, Zoetermeer André Ruigrok, Almere Bart Versteeg, Den Haag |
| Vormgeving | APS, PSC |
| Druk | Zet&Print, Naarden |

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| 1. Inleiding | 5 |
| 2. Een turbulente schoolcontext | 9 |
| 3. Een responsieve aanpak vanuit biografisch perspectief | 3 |
| 3.1. Identiteit van de docent en de school | 13 |
| 3.2. Werken met verhalen | 14 |
| 3.3. Privékantoor, hal en archiefruimte | 15 |
| 4. De school als immuunsysteem | 4 |
| 4.1. Drie stabiliteitslagen | 21 |
| 4.1.1. Het natuurlijk systeem | 22 |
| 4.1.2. Het sociaal regelsysteem | 24 |
| 4.1.3. Het communicatief systeem | 26 |
| 4.2. Toepassing van het model | 29 |
| 5. Praktische aanpak van het onderzoek | 31 |
| 5.1. Keuze van scholen en intakegesprek | 31 |
| 5.2. Biografische gesprekken | 32 |
| 5.3. Socratische groepsgesprekken | 33 |
| 5.4. Aanpak <i>good practices</i> | 35 |
| 6 School 1: Een nieuw onderwijsconcept | 39 |
| 6.1. Turbulentie in de omgeving van de school | 39 |
| 6.2. Uitvoering van het onderzoek | 40 |
| 6.3. De thema's | 42 |
| 6.4. Duiding vanuit het model | 45 |
| 7 School 2: Een op handen zijnde fusie | 47 |
| 7.1. Een opdc | 47 |
| 7.2. Uitvoering van het onderzoek | 48 |
| 7.3. Vijf thema's | 49 |
| 7.3.1. Openheid: "alles kan en mag gezegd worden". | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 7.3.2. Kleinschaligheid: "je kent elkaar en weet wat er speelt". | 51 |
| 7.3.3. Betrokkenheid: "je komt hier in een warm bad". | 52 |
| 7.3.4. Duidelijkheid: "het is hier strak geregeld". | 53 |
| 7.3.5. Serieus nemen: "juist wie je bent, doet ertoe". | 54 |
| 7.4. De verhalenworkshop | 55 |
| 7.5. Duiding vanuit het model | 56 |
| 8. School 3: Wijschool met ruimte voor eigen ambities | 59 |
| 8.1. Ontwikkelingen in en om de school | 59 |
| 8.2. De uitvoering van het onderzoek | 59 |
| 8.3. De thema's | 61 |
| 8.4. Duiding vanuit het model | 62 |
| 9. Ervaringswijsheid, een ronde langs drie praktijken | 65 |
| 9.1. School A | 65 |
| 9.2. School B | 67 |
| 9.3. School C | 68 |
| 10. Gesprekken als spiegels van ontwikkeling | 73 |
| Geraadpleegde literatuur en verder lezen | 77 |

I. Inleiding

Begin januari 2008 is APS gestart met een tweejarig Research en Developmentproject 'Het verbinden van docenten aan schoolontwikkeling'. Dit project is uitgevoerd in opdracht van en gefinancierd door het Ministerie van OCW. Het project sluit aan bij de Hoofdlijnenbrief 2008-2009 als het gaat om de bijdrage die docenten kunnen leveren aan de beleidsontwikkeling van de eigen school: het onderwijskundig beleid en schoolontwikkeling. We hebben afgestemd en samengewerkt met KPC Groep en CPS.

Focus van ons project was om op schoolniveau twee zaken te onderzoeken, namelijk:

- Wat maakt dat docenten zich verbonden voelen met de schoolontwikkeling? Wat zijn daarbij voor deze school de kritische succesfactoren?
- Hoe kun je strategisch personeelsbeleid ontwikkelen dat werkt voor deze school in deze specifieke situatie?

Tijdens het eerste jaar hebben we ons verdiept in de literatuur op dit gebied en in verschillende methoden van onderzoek. Tevens hebben we ons geschoold in het voeren van socratische gesprekken.

In het tweede jaar zijn we met verschillende scholen aan de slag gegaan.

Tijdens onze zoektocht naar het verband tussen schoolontwikkeling, verbinding van docenten aan deze ontwikkeling en strategisch personeelsbeleid waren we vooral geboeid door 'het verhaal van de onderstroom'. We hebben lang stilgestaan bij de vraag welke onderzoeksmethode zou helpen om dat verhaal op tafel te krijgen. Om iets te snappen van de dynamiek en de psychologie van docenten en schoolontwikkeling wilden wij tijd nemen en stilstaan bij het 'kleine verhaal' van de docent en het 'grote verhaal' van de school en haar ontwikkeling. Dat vraagt om tijd, aandacht, luisteren en gezamenlijke betekenisgeving. Gaandeweg kwamen we tot de conclusie dat het moeilijk is om grote uitspraken te doen over 'de docent in relatie tot de schoolontwikkeling'. Dat het wellicht veel interessanter is om een methode te ontwikkelen waarin iedere school zelf kan ontdekken hoe die relatie in haar specifieke geval betekenis heeft en om welk maatwerk dat dan vraagt als je nadenkt over strategisch personeelsbeleid.

Met dit boekje doen we verslag van onze zoektocht. We hebben onze vraag op twee manieren onderzocht:

- We hebben bij drie scholen een casestudy gedaan (de beschrijving hiervan vindt u in hoofdstuk 6, 7 en 8).
- We zijn op zoek gegaan naar scholen met *good practices*: scholen waar bij docenten zich betrokken voelen en waar ze betrokken worden bij schoolontwikkeling, waardoor zij zich eigenaar voelen van vernieuwingen (de beschrijving hiervan vindt u in hoofdstuk 9).

We danken de scholen die zo gul hun medewerking hebben verleend aan ons onderzoek. We danken met name alle docenten en schoolleiders die heel openhartig hebben verteld wat hen beweegt in hun werk en welke zaken effect hebben op hun verbinding aan school. Door hen kunnen wij hier hun verhalen vertellen en daarmee een uniek inkijkje bieden in de zaken die zij als heel belangrijk en betekenisvol ervaren. Ter inspiratie en lering voor anderen die dit boekje lezen.

Vanwege het vertrouwelijke karakter van de gesprekken, vermelden wij niet met welke scholen wij hebben samengewerkt. De foto's in dit boekje zijn puur illustratief en hebben dan ook geen betrekking op die scholen. We beschrijven op welke manier wij dit onderzoek hebben aangepakt en welke methoden wij hebben gebruikt. Dit doen we omdat we ervan overtuigd zijn dat deze aanpak snel en effectief antwoorden kan geven op vragen die veel schoolleiders hebben over hoe zij hun docenten kunnen verbinden aan hun school en de gewenste ontwikkeling. De beschrijving van deze praktische aanpak vindt u in hoofdstuk 5.

Dit boekje is als volgt opgebouwd:

In hoofdstuk 2 gaan we nader in op de context van onze onderzoeksvraag. Wat speelt er in de wereld rondom de school, waardoor het van belang is om zicht te krijgen op de verbinding van docenten aan de schoolontwikkeling?

In hoofdstuk 3 beschrijven we waarom we hebben gekozen voor het werken met verhalen. Hier vindt u de theoretische achtergrond van de gevolgde methodologie.

In hoofdstuk 4 beschrijven we het theoretisch kader dat we gebruikt hebben om de verschillende verhalen te duiden. Dit hoofdstuk biedt meerdere 'brillen', waardoor je de werkelijkheid zoals die zich op scholen aandient kunt interpreteren.

De praktische vertaling van de methodologie naar de aanpak van ons onderzoek is beschreven in hoofdstuk 5.

In de hoofdstukken 6, 7 en 8 beschrijven we uitgebreid de drie casestudies. We maken daarbij zo veel mogelijk gebruik van citaten uit de verhalen die we hebben gehoord.

In hoofdstuk 9 doen we verslag van een rondreis langs verschillende scholen die een goede praktijk hebben opgebouwd op het gebied van schoolontwikkeling en het binden van docenten.

Het laatste hoofdstuk is een terugblik op het gehele onderzoek en een reflectie op de resultaten.

De projectgroep 'Het verbinden van docenten aan schoolontwikkeling' stond onder leiding van Evelien Janssens en Maurice van Werkhoven. Verder bestond de groep uit: Leontine van den Berg, Willem Denijs, Iko Doeland, Gelbrich Feenstra, Ad van Oort, Birgit Telkamp, Erik van Vliet en Henk van Woudenberg.

Wij wensen u veel plezier en inspiratie toe bij het lezen!



"Waarom doen collega's dingen zoals ze die doen?
Dat je dat weet en dat je daar rekening mee houdt."

Een schoolleider

2. Een turbulente schoolcontext

Wanneer komt er weer eens rust in het onderwijs? Nooit meer, zo lijkt het. Ontwikkeling is voor scholen een stabiele factor geworden. Scholen hebben voortdurend en op tal van terreinen met verandering te maken, zoals: een multiculturele schoolbevolking, nieuwe inzichten uit hersenonderzoek, ICT-ontwikkelingen, nieuwe leerbehoeftes van huidige en komende generaties leerlingen, doorlopende leerlijnen, intensivering van de samenwerking met de schoolomgeving, buitenschools leren, passend onderwijs, nieuwe docentenrollen, vergrijzing, docententekort, jeugdcriminaliteit, extra opvoedkundige taken, ouder- en leerlingparticipatie. Kortom: scholen hebben veel op hun bord. Een belangrijke kwaliteit van schoolleiders en docenten lijkt de mate te zijn waarin zij met deze verandering om kunnen gaan of sterker nog: de mate waarin scholen de veranderdynamiek weten te benutten voor de ontwikkeling van hun eigen organisatie.¹

Die veranderdynamiek betreft veelal sociaal-maatschappelijke en sociaal-culturele factoren waar scholen een antwoord op hebben te formuleren. Daarin schuilt een belangrijk deel van hun maatschappelijke verantwoordelijkheid. Tegelijkertijd krijgen scholen meer autonomie en zullen zij zich daardoor zowel horizontaal als verticaal moeten verantwoorden. Van schoolleiders en docenten wordt verwacht dat zij creativiteit laten zien.² De samenleving verwacht dat schoolorganisaties flexibel zijn, dat docenten goed kunnen samenwerken en om kunnen gaan met onzekerheden.³

1. Een goede rapportage biedt de publicatie over onderzoek naar de invloed van een dynamische context van politiek en media op scholen van Sietske Waslander en Maartje van der Weide (2009). *Politiek, pers en praktijk. Over de context waarbinnen vo-scholen innoveren*. Utrecht: VO-raad, Expeditie durven, delen, doen.
2. Hubert Coonen (2005) voegt in navolging van Richard Florida het beroep van docent toe aan de creatieve klasse, een beroepsgroep die haar eigen werk- en leefomgeving creëert.
3. Verbiest (2002)

Scholen moeten deel uitmaken van de gemeenschap waarin ze hun rol vervullen en *last but not least* hebben scholen de kerntaak leerlingen voor te bereiden op hun rol in de snel veranderende omgeving van een geïndividualiseerde en risicovolle kennissamenleving.⁴ Daartoe hebben scholen drie opdrachten: leerlingen kwalificeren, socialiseren en ondersteunen in hun persoonlijke ontwikkeling.⁵ Een groot deel van het discours over onderwijsinnovatie vindt plaats in de turbulente context van deze kennissamenleving.⁶ Kennis is in de ontwikkeling van onze samenleving in die zin een belangrijke rol gaan spelen, dat kennis steeds meer wordt ingezet om nieuwe kennis te produceren. Vriend en vijand zijn het erover eens dat kennis *productiviteit* in ons tijdsgewricht niet alleen een enorme vlucht heeft genomen, maar tevens een belangrijke productiefactor is geworden.

Samenvattend kunnen we zeggen dat de hedendaagse samenleving van schoolleiders en docenten *responsiviteit* vraagt: het vermogen om veranderingen en vernieuwingen van buiten op te vangen binnen de mogelijkheden van de eigen organisatie. Schoolleiders willen het denken, handelen en leren van de individuele docent tegelijkertijd benutten voor de ontwikkeling van de school als geheel. Actieve betrokkenheid van docenten is belangrijk voor de ontwikkeling van leerpsychologisch en pedagogisch handelen, het ontwikkelen van het curriculum, voor de didactiek en het inrichten van de leeractiviteiten.

Willen scholen responsief kunnen zijn, dan zullen zij daar in het personeelsbeleid aandacht aan moeten besteden en er zelfs strategisch mee om moeten gaan. Vanuit het perspectief van bestaande positionele organisaties⁸ – waar denken, beslissen en doen veelal gescheiden zijn – zullen scholen misschien minder mogelijkheden ervaren dan er in potentie aanwezig zijn. Mogelijkheden worden wellicht niet (h)erkend omdat het handelen in de praktijk vanuit verschillende 'posities' (denkende staf, beslissende leiding en uitvoerend personeel) wordt vormgegeven.⁹

4 Bereiter (2002), Coonen (2005), Diepstraten (2006), Verbiest (2002)

5 Biesta (2006)

6 Bereiter (2002), Hargreaves (2003), Coonen (2005) en Onderwijsraad (januari 2003).

7 Zie onder andere Drucker (1993), Kessels (2001, 2008 en 2009), Weggeman (2001) en Hargreaves (2004)

8 Wierdsma en Swieringa (2007)

9 Amabile (1998) beschrijft hoe een belangrijke bindende factor – creativiteit – gestimuleerd en geblokkeerd kan worden voor verdere kennisproductie in organisaties op basis van een onderzoek in een grote hoeveelheid organisaties. Wanneer denken, doen en beslissen gescheiden zijn, komt de creativiteit en het creërend vermogen van medewerkers onder druk te staan.

Verder kunnen ontwikkelingen in scholen stagneren door vertrekkend personeel. Omdat het door het docentenkort steeds moeilijker wordt om bekwame docenten aan de scholen te binden, kunnen ontwikkelingen in de school eveneens stagneren. Als schoolleiders en docenten responsief willen blijven, dan zijn schoolorganisaties genoodzaakt zich blijvend te ontwikkelen en hebben, daaraan verbonden, een passend en strategisch personeelsbeleid te voeren. Met het op handen zijnde personeelstekort in het vooruitzicht en met de toenemende kwaliteitseis van de samenleving in het achterhoofd, zal het potentieel aan talenten en kwaliteiten van docenten dan ook veel meer moeten worden aangesproken dan tot nu het geval is. Talenten en kwaliteiten van nieuwe en zittende personeelsleden vragen om herkenning en erkenning, om professionalisering en om benutting. Dat is geen sinecure! Niet in de laatste plaats omdat de *persoon* van de docent en de aandacht voor de docent door de goedbedoelde innovatiedrang van beleidsmakers is ondergesneeuwd.

Naast een verbetering van de beloning voor de docent, is er in het *Actieplan leerkracht* dan toch ook vooral aandacht voor de verbetering van de 'positie' van de docent in de school en aandacht voor optimalisering van de docent in het onderwijsproces.¹⁰ De aandacht voor de persoon van de docent heeft geen gelijke tred gehouden met de onderwijsinnovatie en de vraag naar de beroepsidentiteit, en de rol van de docent vanuit het perspectief van de kennissamenleving dient zich eveneens aan.¹¹ Wat is de plaats van docenten in de kennissamenleving? Zijn er schoolorganisaties die hun bloedeigen docenten actief verbinden aan de onderwijskundige ontwikkeling? Vanuit welke kennisbasis handelen zij? Hoe ervaren docenten die plek en wat maakt dat zij zich met hart en ziel met die plek verbonden kunnen voelen? Het zijn vragen die spelen, maar waar op dit moment lastig antwoord op te geven is.

10 Ministerie van OCW (2007), *Actieplan leerkracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*, en Ministerie van OCW (2008), *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland*, 16 april 2008

11 Over de identiteit van de docent vanuit het perspectief van de kennissamenleving is nog weinig gepubliceerd. Interessant is de publicatie van Stevens, L. (red.) (2008). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant. De Duitse filosoof Peter Sloterdijk heeft in recent werk (2003, 2009) het 'waar' beschreven; de plaats waarin men betekenisvol handelen vanuit de immuniteit kan ervaren.

In deze publicatie staat de docent centraal, omdat wij zien en weten dat in de dynamiek van de snel veranderende kennissamenleving de persoon van de docent de meest krachtige leerbron is en blijft voor leerlingen. De persoon van de docent als krachtige leerbron is ons inziens *de* factor die samenhang brengt in het leren, de kennisontwikkeling en de persoonlijke vorming van de individuele leerling. Scholen die zich dat realiseren richten hun personeelsbeleid op de persoon van de docent, zijn plek op aarde en in de kennissamenleving. De vraag naar de professionele identiteit van de docent in de context van de kennissamenleving is ons inziens een belangrijke insteek voor scholen die willen werken aan een duurzame ontwikkeling. Die professionele identiteit is niet los te koppelen van de totale identiteit van de docent als mens: wie ben ik, hoe zie ik mezelf, hoe wil ik graag gezien worden, wat kom ik op aarde doen, hoe wil ik onthouden worden? De docent is niet te reduceren tot een verslag van een functioneringsgesprek.

*"Op de vraag wat de zin van het leven is, antwoordt iedereen met een opsomming van zijn levensloop."
György Konràd, Tuinfeest*

3. Een responsieve aanpak vanuit biografisch perspectief

3.1. Identiteit van de docent en de school

In de aanpak van ons onderzoek naar wat een docent verbindt aan de ontwikkeling van zijn of haar school hebben wij de biografie van docenten als vertrekpunt genomen. Met Geert Kelchtermans nemen wij aan dat docenten schoolontwikkeling verbinden met hun eigen leer- en leefloopbaan.¹² In een veertigtal biografische gesprekken die wij hebben gevoerd herkennen wij dit beeld nadrukkelijk. De gesprekken waren diepgaand, emotioneel en indringend. Wij denken dat onder meer de biografische component van groot belang is voor het binden van personeel aan de schoolorganisatie en aan de ontwikkeling van de school. Met name, omdat we weten dat van de drie te beïnvloeden aspecten van de les – de inhoud, de werkvorm en de docent als mens – de laatste van groot belang is. Leven, leren en werken lopen steeds meer doorelkaar heen en voor de ontwikkeling is de (collectieve) reflectie hierop van belang. Nieuwe ervaringen (bijvoorbeeld op het gebied van onderwijsinnovatie) worden gekoppeld aan eerdere ervaringen. Deze ervaringen worden betekenisvol als ze de basis vormen voor de eigen biografie.¹³ In het loopbaanverhaal ...

"... gaat het niet zozeer om historische of biografische feiten, maar wel over de wijze waarop die feiten en ervaringen door betrokkenen geïnterpreteerd zijn en betekenis hebben gekregen. Het handelen (en denken) van leerkrachten in het heden wordt immers in belangrijke mate bepaald door ervaringen uit het verleden en verwachtingen over de toekomst. Ervaringen krijgen betekenis tegen de biografische achtergrond." ¹⁴

12 De persoon en de biografie van de docent is diepgaand verkend door Kelchtermans (1994)

13 Kelchtermans (2003 en 2008) en Diepstraten (2006)

14 Kelchtermans (2008)

Het is niet gebruikelijk om expliciet aandacht te besteden aan de biografie van de docent. Privé en werk kun je maar beter gescheiden houden, zo wordt vaak gezegd. Niettemin beïnvloeden het professionele domein en het privé-domein elkaar sterk en hebben scholen ook met de effecten ervan te maken. Schoolleiders zouden hier meer aandacht aan kunnen besteden. Directieve vormen van leidinggeven, die daarbij veelal voorbijgaan aan de privé-persoon in de docent, werken averechts. Democratische en relatiegerichte stijlen die eerst de mens en dan het werk vooropstellen hebben een positief effect op schoolontwikkeling.¹⁵ In het kader van personeelsbeleid verschijnen er al handreikingen voor het voeren van biografische gesprekken.¹⁶ Wanneer in die effectievere stijlen aandacht uitgaat naar de biografische component, is de kans groter dat docenten zich ook persoonlijk meer verbonden weten en voelen met hun school. De interviews die wij op scholen hebben gehouden met docenten en leidinggevendenden lijken dit te bevestigen.

3.2. Werken met verhalen

Als er zoiets als het individuele levensverhaal bestaat, bestaat er dan ook zoiets als het collectieve levensverhaal? Een school is net als andere organisaties te beschouwen als een netwerk van relaties (leidinggevendenden, docenten, oop'ers) tussen individuen en groepen (teams, secties, units), met ieder hun eigen werkelijkheid. Dialoog over die verschillende werkelijkheden kan de ontwikkeling van de school ten goede komen.¹⁷ Aandacht geven aan intersubjectiviteit en aan collectieve betekenisverlening is van belang. Een instrumentele beleidsvoering die hieraan voorbijgaat, kan zelfs leiden tot deprofessionalisering van docenten.¹⁸ Wij ervaren dat professionalisering van docenten en schoolontwikkeling hand in hand gaan en dat participatie van docenten bij schoolontwikkeling van groot belang is en bindend werkt.

De laatste jaren groeit de belangstelling voor het werken met verhalen. Ingrijpende onderwijsinnovaties gaan vaker gepaard met vormen van nar-

15 Hay Group (2008)

16 Van Luin et al. (2005). *Het biografische gesprek op school. Praktische handleiding voor schoolleiders*. Utrecht: ISISQ5

17 Slegers (2003)

18 Slegers (2003)

ratief onderzoek, met als achterliggend idee dat in verhaalvormen ervaringen door een interpretatieproces kunnen worden geconstrueerd tot een betekenisvol geheel. Het nieuwe heeft een nieuwe en collectief gedragen zingeving. Aan het idee van zingeving ligt denken over duurzaamheid ten grondslag. Veel innovaties mislukken door het ontbreken van collectieve zingeving. Meer dan 70% van de innovaties mislukt!¹⁹ Sterke professionele gemeenschappen die de kunst van collectief leren verstaan, zijn volgens Hargreaves direct verantwoordelijk voor de verbetering van het leren en de resultaten.²⁰

Dit collectieve leren kan worden vormgegeven door te werken met verhalen. Er zijn al (veelal innovatieve) scholen die werken met de leergeschiedenis als narratieve werkvorm. In die leergeschiedenissen worden opgedane ervaringen met innovaties neergeschreven als basis voor reflectie op het proces van schoolontwikkeling en kennisontwikkeling, en professionalisering wordt eveneens op gang gebracht door te werken met verhalen.²¹ In ons onderzoek hebben we verhalen van docenten en leidinggevenden opgetekend. Die verhalen zijn tot stand gekomen via diepte-interviews.

3.3. Privékantoor, hal en archiefruimte

In ons denken is een denkmodel van Nancy Dixon behulpzaam geweest.²² Dixon onderscheidt in organisaties drie domeinen met betekenisstructuren: het domein van privébetekenissen (het privékantoor), het domein van de toegankelijke betekenissen (de hal) en het domein van de collectieve betekenissen (de archiefruimte).

De privébetekenissen vormen dat gedeelte van het persoonlijk interpretatiekader²³ van een docent dat niet (bewust of onbewust) ter beschikking wordt gesteld aan anderen binnen de schoolorganisatie. De toegankelijke betekenisstructuren vormen dat gedeelte van het persoonlijke interpretatiekader van de docent dat ook beschikbaar is voor anderen binnen de schoolorganisatie. De collectieve betekenisstructuren vormen dat gedeelte

19 Homan (2005)

20 Hargreaves (2003)

21 Breuer (2006), Pit (2008) en Castelijns et al. (2008)

22 Dixon (2008)

23 Dixon spreekt van cognitieve kaarten, maar hier volgen wij Kelchtermans (2008), die spreekt van persoonlijk interpretatiekader.

van het persoonlijk interpretatiekader dat bij vrijwel alle anderen binnen de schoolorganisatie hetzelfde is.

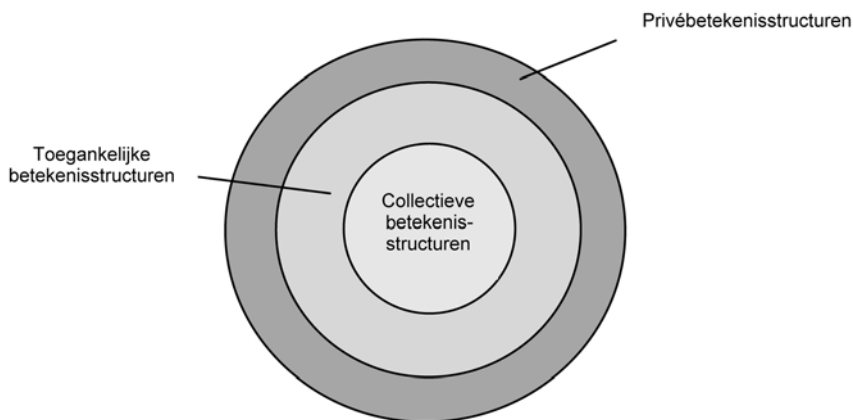


Fig. 1: Drie typen betekenisstructuren van Dixon

In onze zoektocht naar wat een docent bindt aan schoolontwikkeling hebben wij geprobeerd deze drie betekenisstructuren toegankelijk te maken om vervolgens te kijken op welke wijze daar met behulp van dialoog van geleerd kan worden. Wij denken dat duurzame schoolontwikkeling op gang kan komen als docenten zich als individu telkens weer willen verhouden tot het collectief en daar betekenis aan willen verlenen. De vraag is dan welke activiteiten het openen van deze deuren bevorderen.

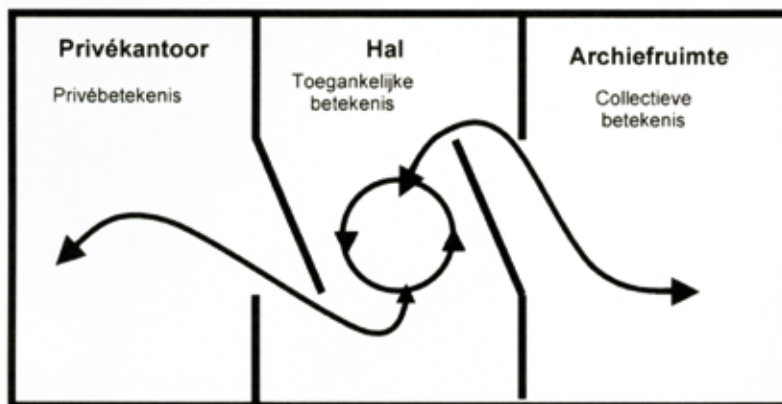


Fig. 2: Drie organisationele betekenisstructuren van Dixon

Om die deuren te openen hebben wij een *responsieve methodiek* gehanteerd.²⁴ In deze methodiek is het werken met verhalen van belang. Het vertellen van verhalen helpt mensen betekenis te verlenen aan ervaringen, opvattingen, overtuigingen en relaties. Aan het werken met verhalen in schoolorganisaties ligt een zestal principes ligt ten grondslag.²⁵

- 1. Schoolontwikkeling door vertellen is een zich ontwikkelend proces:** Het proces van vertellen begint met het verzamelen van verhalen zonder een vooraf vastgestelde lijst met onderwerpen of aandachtspunten. Wij zijn wel gestart vanuit het thema verbondenheid aan de school en de biografie van de docent. In deze open aanvang ontwikkelt de onderzoeksvorm zich gaandeweg in interactie met alle belanghebbenden.
- 2. Schoolontwikkeling door vertellen is een selectief en interpretatief proces:** Vertellen is op te vatten als het samenvoegen van gebeurtenissen in een betekenisvol 'plot'. De verteller geeft hiermee actief zin en betekenis aan gebeurtenissen die daarvoor dubbelzinnig en verwarrend waren. De verteller representeert de werkelijkheid niet, maar construeert 'de' werkelijkheid. Niet alles kan worden verteld. We moeten selecties maken. Verhalen vertellen is een selectief en interpretatief proces en deze interpretaties zijn altijd gekleurd door de subjectiviteit van de persoon.
- 3. Schoolontwikkeling door vertellen is een gezamenlijk proces:** Het is van belang om zo veel mogelijk belanghebbenden actief in dit proces te betrekken. Iedereen is te beschouwen als partner in ontwikkeling en niet enkel als informatiebron voor de 'beleidsmakers'. Denken, doen en beslissen zijn niet als gescheiden te zien in onze aanpak. Actieve betrokkenheid van docenten verhoogt draagvlak, eigenaarschap en acceptatie van ontwikkeling van de schoolorganisatie. Een democratisch perspectief en participatie van docenten is wezenlijk als het hun belangen betreft.

24 Abma en Widdershoven (2006) en Guba & Lincoln (1989)

25 Idem, de zes punten zijn enigszins door ons bewerkt.

4. Schoolontwikkeling door vertellen is een dialogisch proces:

Leraren verbinden aan schoolontwikkeling betekent dat zij een stem krijgen die serieus genomen moet worden. Dat vraagt om dialoog in plaats van om discussie, een vorm van onderzoek waarbij iedereen elkaar eerst tracht te begrijpen om vervolgens te onderzoeken naar collectieve betekenisverlening. Ervaringen uitwisselen en leren staat centraal. In dialoog krijgt iedereen een stem en een gezicht. Persoonlijke betekenissen worden verkend en verbonden. Onderliggende opvattingen en aannames komen naar boven en kunnen worden verbeterd of aangepast. Respect, betrokkenheid, inclusie en reflectie zijn essentiële kenmerken in een dialoog.

5. Schoolontwikkeling door vertellen vereist meervoudigheid:

De dimensie tussen overeenkomst en verschil geeft dynamiek in het proces van het werken met verhalen. Het accepteren van meervoudige beelden over verschillende thema's levert ontwikkelpunten op op de plek der moeite. Er zijn officiële verhalen – die staan meestal in schoolgidsen en op websites of worden verteld op open dagen –, maar er bestaan ook officieuze verhalen die minder breed of helemaal niet gedragen worden door de organisatie: deze noemt men ook wel 'counter stories' of apocriefe verhalen. Juist deze verschillen biedt het collectief bewustzijn over wat vanzelfsprekend lijkt, maar wat toch meer divers blijkt te zijn. Zicht krijgen op deze meervoudigheid is van belang omdat er dan bronnen aangeboord worden waarmee mogelijke nieuwe officiële verhalen gemaakt kunnen worden.

6. Schoolontwikkeling door vertellen is ervaringen toevoegen aan het bestaande repertoire:

Mensen kunnen best veranderen, maar willen niet graag veranderd worden. Vanuit een rationele strategie kunnen mensen veranderen door formele kennis over te dragen. Meestal leidt dit niet tot bevredigende resultaten. Ook kunnen mensen veranderen door een spiegel voor te houden, door confrontatie. Bewustwording komt dan op gang. Maar verandering komt vooral op gang door nieuwe of andere ervaringen toe te voegen aan bestaande. Verhalen kunnen helpen om plaatsvervangende ervaringen toe te voegen aan de eigen ervaringen. Door kennis te maken met verhalen over ervaringen van anderen kan er een ontwikkeling op gang komen. Juist omdat men zich serieus genomen voelt over de eigen ervaringen.

*Kader 1-6: principes voor het werken met verhalen
Bron: Abma en Widdershoven (2006)*

Wanneer er met verhalen gewerkt gaat worden, is het van belang het hele proces goed in te richten en het strekt tot de aanbeveling om een terzake deskundige van buiten, dus iemand zonder enig belang bij de schoolorganisatie, het proces te laten begeleiden. In schema worden de stappen hieronder weergegeven.

| | Beoogd doel | Activiteiten | Aandachtspunten |
|---|--|--|--|
| Stap 1 Sociale condities creëren. | <ul style="list-style-type: none"> • Vertrouwen en enthousiasme kweken voor verhalenproject. | <ul style="list-style-type: none"> • (Informeel) gesprekken. • Presentaties over voorgenomen stappen. • Aanwezig zijn bij belangrijke activiteiten. | <ul style="list-style-type: none"> • Twijfels en bezwaren bespreekbaar maken. • Ingaan op ideeën van betrokkenen. • Mensen betrekken bij de werkzaamheden. |
| Stap 2 Verhalen verzamelen. | <ul style="list-style-type: none"> • In kaart brengen van zorgen en aandachtspunten van de belanghebbenden. | <ul style="list-style-type: none"> • Individuele gesprekken. • Selectie respondenten. • Analyse en bewerking gesprekken. • Terugkoppeling analyse naar respondenten (<i>member check</i>). | <ul style="list-style-type: none"> • Maximale variatie selectie respondenten. • Flexibiliteit ten aanzien van steekproef. • Conversatieachtige interviewstijl. • Uitnodigende openingsvraag. • Afronden als verzadiging optreedt. |
| Stap 3 Dialoog betrokkenen gelijkgerichte belangen. | <ul style="list-style-type: none"> • Zorgen en aandachtspunten in verhalen uitdiepen. | <ul style="list-style-type: none"> • Verhalenworkshop plannen, opzet maken. • Deelnemers selecteren en uitnodigen. • Analyses en bewerking. • Terugkoppeling naar de deelnemers (<i>member check</i>). | <ul style="list-style-type: none"> • Passende setting. • Veilige sfeer. • Uitsluiting groepen voorkomen. • Doorvragen waarom een <i>issue</i> belangrijk is. |
| Stap 4 Dialoog betrokkenen uiteenlopende belangen. | <ul style="list-style-type: none"> • Zorgen en verhalen uitwisselen, wederzijds begrip. | <ul style="list-style-type: none"> • Idem stap 3, maar nu gemengde groepen. | <ul style="list-style-type: none"> • Waak voor asymmetrische verhoudingen. • Overweeg of face-to-face-ontmoeting geschikt is. • Verhelder posities over en weer. |

Schema stappen voor het werken met verhalen
Bron: Abma en Widdershoven (2006)

In onze gesprekken met individuele docenten en schoolleiders op drie scholen over wat docenten en schoolleiders bindt aan de school, kwamen wij telkens items tegen die in de individuele verhalen terugkwamen. Over deze items kon – dat spreekt – verschillend worden gedacht. Die diversiteit kon zich afspelen in het privékantoor, de hal of de archief-ruimte. Bewustwording over die meervoudigheid was er soms wel, maar soms ook niet. In ieder geval waren die items nog nooit op deze manier gedeeld, zo werd ons duidelijk. Over die items konden bepaalde *claims* bestaan, zeg maar de collectieve betekenissen die zich in de archief-ruimte bevonden. Hierover was men het grotendeels eens. Over die items konden ook zorgen bestaan, *concerns*. En ten slotte konden er *issues* spelen, thema's waarover men het oneens was of bleef. De drie scholen – ze staan in Groningen, Utrecht en Breda – verschilden hierin. Niettemin heeft de insteek vanuit biografisch perspectief geholpen om over sommige items de deur van het privékantoor naar de hal te open en in een latere verhalen-workshop kon de deur naar de archief-ruimte worden geopend of bleven de verschillen met behoud van respect in de hal bespreekbaar.

Ons onderzoek is verlopen in een zogenaamd hermeneutisch-dialectisch proces, waarbij met hermeneutiek de duiding of betekenisverlening wordt bedoeld en met de dialectiek het dialogisch karakter van deze duiding. Toch is het soms lastig om de dialoog op een hoger en betekenisvoller plan te krijgen. Dan kan theorie, onderzoek of eigen waarnemingen van de onderzoeker helpen. Op één school heeft deze toevoeging plaatsgevonden. Voor onze eigen duiding en betekenisverlening als onderzoeksteam hebben wij in ieder geval een theoretisch model gebruikt als bril om de items die speelden in de drie scholen beter te kunnen duiden. Hierover in het volgende hoofdstuk meer.

"Ieder mens een halfopen deur
leidend naar een kamer voor allen."

Tomas Tranströmer

4. De school als immuunsysteem

In het eerste hoofdstuk bespraken we de turbulente schoolcontext. Die schoolcontext kan werken als een katalysator van voortdurend nieuwe situaties die als zodanig hun uitwerking hebben op de school als responsief systeem. Dat vraagt van de school als systeem een gezonde cultuur, een cultuur die tegen een stootje kan. Bob Maas²⁶ heeft, onder andere geïnspireerd door het werk van de filosofen Arnold Cornelis²⁷ en Peter Sloterdijk²⁸, in een verhelderend model de schoolcultuur als immuunsysteem voorgesteld. Met andere woorden: een gezond schoolsysteem is nadrukkelijk verbonden met de turbulente schoolcontext en weet deze voor haar ontwikkeling te benutten. Daar wordt een school met een gezond immuunsysteem dus niet ziek van!

De bril van Maas helpt de items uit de individuele verhalen in de verhalenworkshop, en voor ons als onderzoekers, op een gezonde manier te duiden. Voor de school die met het model heeft kennisgemaakt werd inzichtelijk op welke laag het item speelde en welke actie door de school ondernomen kon worden. We bespreken het hieronder kort.

4.1. Drie stabiliteitslagen

In zijn *Logica van het gevoel* beschrijft Cornelis (2000) drie stabiliteitslagen in de cultuur. Die lagen zijn in elkaar genesteld en als systeem met elkaar verbonden. In iedere stabiliteitslaag is een fundamentele emotie genesteld: angst, boosheid en verdriet.

26 Zie o.a. www.theblackbox.nl en Maas (2006). Onze beschrijving van het model van Maas blijft dicht bij het origineel. We zijn schatplichtig aan zijn werk en onze dank gaat uit naar hem uit, omdat hij de complexiteit van de schoolcultuur in een praktisch en overzichtelijk model terug heeft weten te brengen.

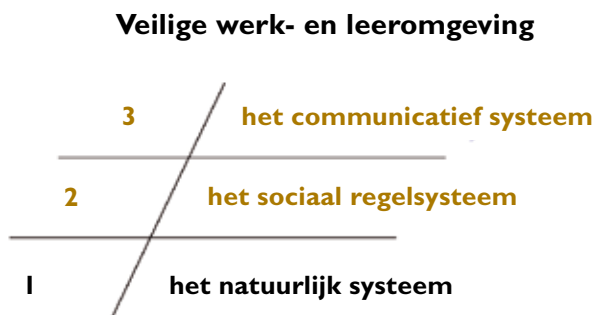
27 Cornelis (2000)

28 Sloterdijk (2003)

Vanuit iedere stabiliteitslaag kunnen terugkoppelingen plaatsvinden, positief en negatief. Cornelis spreekt van *foutmeldingen* en *goedmeldingen*. Maas heeft dit denken van Cornelis overgebracht op de schoolcultuur. In die schoolcultuur kunnen aan de ene kant de emotionele reacties komen met fatale gevolgen, of juist aan de andere kant wat in potentie als verborgen functie al aanwezig was in positieve zin laten bloeien. Maas bouwt zijn model laag voor laag op tot een overzichtelijk model. We zullen het laag voor laag bespreken en de synergiewerking ervan benoemen. Allereerst bespreken we de drie lagen afzonderlijk.

4.1.1. Het natuurlijk systeem

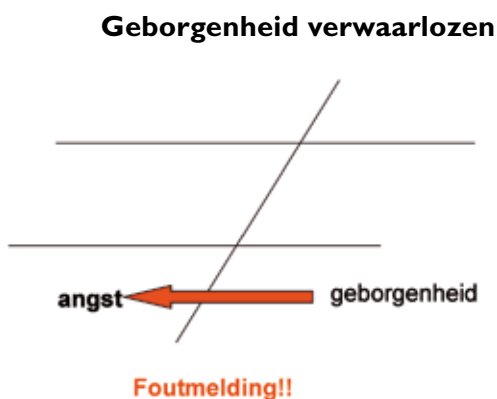
Fig. 3: Het natuurlijk systeem: veilige werk- en leeromgeving



In een school waar docenten prettig werken weten docenten zich veilig en geborgen. Er is sprake van een aangenaam klimaat. Als iedereen zich veilig voelt, is daar niet veel voor nodig. Het natuurlijk systeem is als vanzelf in ons meegebakken. Iedereen hoort erbij en iedereen doet er toe. De geborgenheid is een belangrijke basis voor ontwikkeling. Iedereen heeft aandacht voor elkaar en er is sprake van een gewenste intimiteit. Verstoringen vanuit de turbulente context kunnen op dit niveau zonder problemen worden opgevangen. Niettemin is aandacht voor en voortdurend onderhoud van deze basis van geborgenheid van belang. Iedereen in de school kan aandacht geven aan de ander, mensen kunnen meer met elkaar delen dan alleen het zakelijke en noodzakelijke. In een cultuur van geborgenheid is zelfvertrouwen zichtbaar. Zelfvertrouwen is in potentie altijd aanwezig als een verborgen functie van het natuurlijk systeem. Het

is als het ware bij de geboorte al aanwezig. Is er geborgenheid, dan is zelfvertrouwen zichtbaar. Toch kan het zo zijn dat de aandacht voor en het onderhoud van geborgenheid verslapt. Dit leidt tot verwaarlozing van het natuurlijk systeem als basis. Er komen dan al snel foutmeldingen.

Fig.4: Foutmelding in het natuurlijk systeem: angst



Deze foutmeldingen zijn te herkennen aan een reactie die is gebaseerd op de basisemotie angst en kan eruitzien als onzekerheid. Docenten werken niet meer zo prettig als voorheen. Er ontstaat een gebrek aan geborgenheid.

Als na de verwaarlozing van de geborgenheid ook nog eens deze angst wordt verwaarloosd, ontstaan er situaties waarin waan en werkelijkheid worden ingewisseld. Verloedering doet haar intrede. Er is iets grondig mis met de basis van de school. Het immuunsysteem werkt niet meer: de school wordt ziek! Een neurose ligt op de loer. Er is natuurlijk een weg terug, maar een juiste behandeling is nodig. Hier zal bewust aandacht aan moeten worden besteed:

waanidee → angst → geborgenheid → zelfvertrouwen

4.1.2. Het sociaal regelsysteem

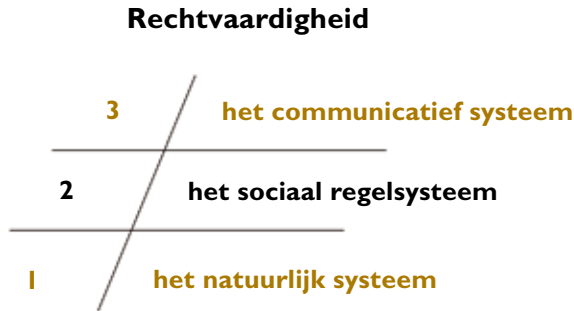


Fig. 5: Het sociaal regelsysteem: rechtvaardigheid

Was in het natuurlijk systeem de fundamentele emotie angst, in het sociaal regelsysteem is de fundamentele emotie boosheid. Een foutmelding zal altijd een reactie uit boosheid tonen. Rechtvaardigheid is in het geding op grond van onduidelijkheid van regels, onrechtvaardigheid met betrekking tot regels of simpelweg over de onredelijkheid van de regels. Iedere gemeenschap, dus ook iedere professionele gemeenschap, heeft spelregels nodig om op een eerlijke manier met elkaar om te kunnen gaan. Maar stelt dat als de regels onredelijk zijn, rechtvaardige mensen die regels niet kunnen nakomen.

Daarnaast hebben regels nog een integrerende functie. Nieuwe mensen in de schoolorganisatie zijn gebaat bij duidelijke regels. Redelijke en overzichtelijke regels helpen hen gemakkelijk te integreren. En als de regels redelijk zijn dienen zij gehandhaafd te worden.

Ook hier kan verwaarlozing optreden: er ontstaat een gedoogcultuur. Sommige overtredingen worden door de vingers gezien. Wanneer regels gedoogd worden, raakt het regelsysteem ontregeld. Regels zijn soms wel en soms niet van toepassing of ze zijn voor de een wel en voor de ander niet van toepassing. Vroeg of laat komen de foutmeldingen in de vorm van boosheid. Boosheid is een logische reactie van redelijke mensen op onredelijkheid.

Gedogen

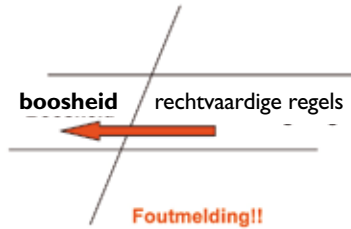


Fig. 6: Foutmelding in het sociaal regelsysteem: boosheid

Boosheid kun je in een redelijk gesprek weer sussen, maar wanneer er geen maatregelen komen dan zal de boosheid opnieuw de kop op steken. Boosheid negeren is uiterst gevaarlijk. Het sociaal regelsysteem verloedert en negeren kan destructief gedrag uitlokken dat opzettelijk de gang van zaken in de war wil sturen. Boosheid neemt dan de vorm aan van: 'onderpresteren, stiptheidsacties, sabotage, vertrouwelijke informatie doorspelen, fraude en diefstal plegen, zonder bericht wegblijven bij feesten en andere evenementen'²⁹, of de activiteiten gaan 'ondergronds' door en nieuwe ontwikkelingen worden de schoolgemeenschap binnengesmokkeld in de hoop later legitimering te ontvangen.³⁰ Ogenschijnlijk is er niets aan de hand, maar het handelen geeft blijk van een pocket veto dat erop uit is het bestaande regelsysteem te vernietigen. Het immuunsysteem laat te wensen over: een stevige griep heeft de schoolorganisatie zo te pakken.

Ook hier is een weg terug. De ontstane schade zal moeten worden hersteld – materieel en immaterieel. Een nieuw en redelijk sociaal regelsysteem is dan de inzet van onderhandelingen op weg naar een rechtvaardig regelsysteem:

destructie → boosheid → rechtvaardigheid → zelfbeheersing

De opbrengst van een rechtvaardig regelsysteem laat zich kenmerken als zelfbeheersing. Zelfbeheersing is de verborgen functie die tot uitdrukking komt als het in school goed is geregeld.

²⁹ Maas (2006), p. 43

³⁰ Wenger et al. (2002), p.42

4.1.3. Het communicatief systeem

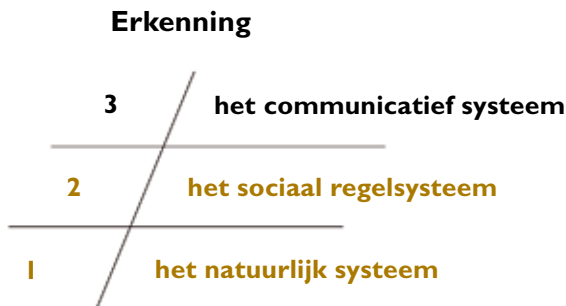


Fig. 7: Het communicatief systeem: erkenning

In de drie stabiliteitslagen van de schoolcultuur is de cultuur genesteld in drie fundamentele emoties. Zoals we zagen gaat het om angst in het natuurlijk systeem en om boosheid in het sociaal regelsysteem. In de laatste stabiliteitslaag, die van het communicatief systeem, gaat het om de emotie verdriet. Verdriet is een reactie op het niet herkennen en erkennen van de identiteit en de kwaliteiten van de medewerkers. Het tegenovergestelde, in een school met een goed natuurlijk systeem en sociaal regelsysteem, leidt tot meer zelfsturing. Mensen krijgen energie en willen die steken in de ontwikkeling van de school. Iedereen voelt zich geroepen om te komen met verbeteringsvoorstellen. In een school met een cultuur die ruimte biedt voor ideeën, ervaren mensen dat zij ertoe doen en dat hun expertise nodig is in bepaalde situaties. Men voelt zich geroepen om ermee voor de dag te komen. Hierover communiceren docenten met elkaar en met de schoolleiding. Uit die cultuur van ruimte en interactie, waarin communicatie een tweerichtingsverkeer is, ontstaat de energie om nieuwe en de goede dingen te doen. Het draagt bij aan de ontwikkeling van de school. In ons onderzoek is deze laag van groot belang. In deze laag worden docenten erkend als individu met een eigen identiteit en als een professional met potentiële nieuwe ideeën die bijdragen aan de schoolontwikkeling. De kwaliteit van het communicatief systeem is bepalend voor de mate waarin docenten zich verbonden voelen met de ontwikkeling van de school. Hier wordt collectief onderzocht, geleerd en geconstrueerd. Twee-

richtingsverkeer betekent ontmoeting en nieuwsgierigheid naar elkaar. Innovatie komt dan ook pas echt en diepgaand op gang als deze creatieve ruimte wordt benut, als er een cultuur is waar mensen met ideeën mogen komen. In zo'n situatie zijn docenten gemotiveerd en durven mensen hun eigen mening te geven en te onderzoeken, om te komen tot nieuwe collectief geconstrueerde ideeën die de ontwikkeling van de school ten goede komen. Iedereen voelt zich welkom en uitgenodigd om met een open mind aan tafel te zitten. Verschillen mogen er dus zijn, maar tussen professionals bestaan verschillen in kwaliteit. Die worden omarmd en erkend in dienst van de kwaliteit van schoolontwikkeling.

Wat gebeurt er als mensen geen (h)erkenning krijgen en ervaren? Want ook in een school met twee goede stabiliteitslagen kan er verwaarlozing optreden. De bijpassende emotie is verdriet en die kan eruitzien als somberheid, depressie. Docenten kampen met de vraag of hun werk in de school nog wel zin heeft of met de vraag of hun werk überhaupt nog wel zin heeft. Tevreden en gelukkige mensen stellen de vraag naar de zin van het leven niet. Gelukkige en tevreden professionals vragen zich niet af of hun werk wel zin heeft. Wanneer die vraag wel speelt, impliciet of expliciet, hebben professionals onvoldoende of geen zelferkenning en op de een of andere manier komt deze foutmelding als een al dan niet vermomde klop op de deur van een collega of schoolleider. Verdriet krijgt dan de een of andere vorm.

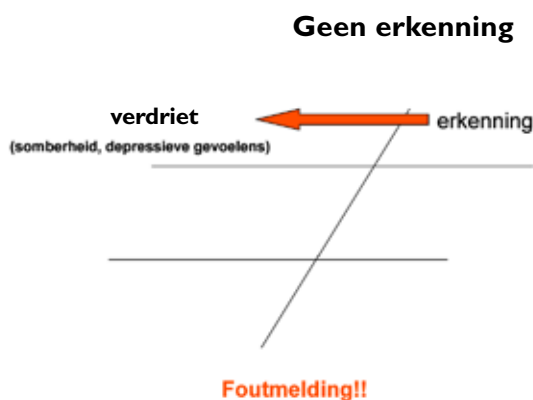


Fig. 8: Foutmelding in het communicatief systeem: verdriet

Verdriet kun je zien als een persoonlijke emotie, maar verwaarlozing leidt tot niet erkennen van iemands eigenheid en uniciteit. Wanneer dat te vaak gebeurt, kan dat tot verdere verloedering van eigenwaarde leiden. De somberheid slaat om en kan leiden tot verlies van eigenwaarde en grote twijfel aan de zin van iemands individuele bestaan binnen de schoolorganisatie of erger nog: twijfel aan de zin van iemands bestaan. Depressie, burn-out en andere existentiële problemen liggen op de loer. Een collectief verlies van eigenwaarde levert nog meer destructie op. Het kan ten koste gaan van het voortbestaan van de school als systeem. Verloedering kan er in scholen uitzien als: gebrekkige lesvoorbereiding, leerlingbegeleiding, aandacht voor ouders. U constateert zwijgen, gebrek aan interesse, een afwijzende lichaamstaal. En een taalgebruik waaruit respect en zelfrespect zijn verdwenen.³¹ Het immuunsysteem van de school is dan hier ontoereikend: de school is ernstig ziek en leidt aan een zware depressie. Maar ook hier is er een weg terug. Een omzichtige behandeling is op zijn plaats. Dat vraagt om een koers naar erkenning. Een respectvolle reflectie is op zijn plaats. Gevoelens zijn feiten die gerespecteerd dienen te worden. Het zelfonderzoek van de schoolorganisatie is een zoektocht naar een terugweg naar erkenning:

verlies van eigenwaarde → verdriet → erkenning → zelfreflectie

De opbrengst van deze zoektocht of gewoon de opbrengst van een gezond immuunsysteem op deze stabiliteitslaag kenmerkt zich door krachtige zelfreflectie.

In de drie stabiliteitslagen van de schoolcultuur waar de verborgen functies zelfvertrouwen, zelfbeheersing en zelfreflectie tot realisatie komen, ontstaat de juiste daadkracht die de school tot ontwikkeling kan brengen. Bouwen aan de drie kwaliteitslagen leidt tot gedragen schoolontwikkeling. De eerste stabiliteitslaag werkt aan een werkklimaat waarin mensen geborgenheid ervaren en dat leidt tot zelfvertrouwen. In de tweede stabiliteitslaag wordt gewerkt aan een rechtvaardige schoolorganisatie en dat levert zelfbeheersing op. In de laatste stabiliteitslaag ten slotte, wordt gewerkt aan een dialogische en dus communicatieve cultuur waar individuen en ideeën (h)erkend worden en op grond van verschillen in profes-

31 Maas (2006), p.65

sionaliteit levert dat een zelfreflectie op die voor de school als collectief van belang is. Dat leidt tot daadkracht en daadkracht leidt tot gewenste schoolontwikkeling.

Schoolontwikkeling is ons inziens een resultaat van een generiek en sociaal constructief proces van medewerkers. De identiteit van de individuele docent doet ertoe en in een geborgen, rechtvaardige en communicatieve en erkennende cultuur komt de schoolontwikkeling het beste op gang. Het maakt dat docenten zich verbonden weten met een schoolorganisatie en zich verantwoordelijk voelen voor de ontwikkeling van de schoolorganisatie. Hieronder geven we het besprokene nog eenmaal in overzicht weer.

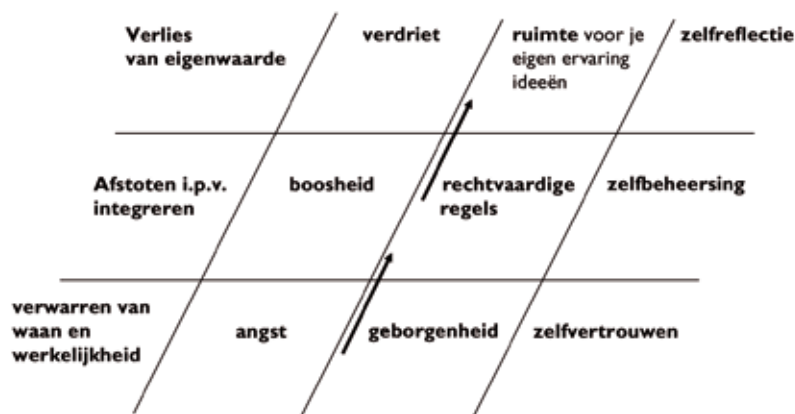


Fig. 9: Drie stabiliteitslagen in de schoolcultuur: overzicht

4.2. Toepassing van het model

Het hierboven besproken model hebben wij in ons onderzoek gehanteerd om de opbrengsten te duiden. Op één school hebben wij dat samen met de school gedaan en de opbrengsten van de andere scholen hebben wij geduid zonder die scholen. Dit heeft met tijdgebrek en voortschrijdend inzicht te maken. Omdat het model praktisch en toegankelijk is, introduceren wij het hier. Het geeft inzicht in een eventuele interventie laag:

op welke laag hebben we iets te doen? In de terminologie van het model kunnen we zeggen dat er geen interventie gepleegd moet worden op een laag die niet ziek is. Interventies op de verkeerde stabiliteitslaag leiden alleen maar tot meer verloedering. Wanneer eventuele plaatsen waar interventies nodig zijn in een collectief en communicatief proces worden vastgesteld, leidt dat ons inziens tot adequate interventies met betrekking tot de ontwikkeling van de school. Werken aan zelfvertrouwen waar al voldoende zelfvertrouwen is, zal als betutteling worden ervaren en in het gunstigste geval tot lachwekkende situaties leiden, maar in het ernstigste geval tot het niet erkennen van de kwaliteiten van medewerkers. Insteken op de laag van rechtvaardigheid terwijl er angst heerst om de mening te uiten, zal tot schijnoplossingen leiden. De angst blijft ondergronds als een veenbrand voortwoekeren, hoeveel regels er als maatregel ook worden geproduceerd. Professionals in hun communicatieve zelfsturing niet erkennen door strakkere regels of sessies in verband met geborgenheid, zullen medewerkers eerder ervaren als lachwekkend en slap leiderschap, dan als waardering voor de eigen professionaliteit. Een goede analyse van de situatie is van belang voor de verdere inrichting van de ontwikkeling van de school. Een responsieve schoolorganisatie weet de turbulentie uit de schoolomgeving dan ook in de juiste stabiliteitslaag op te vangen door medewerkers te erkennen in hun professionele identiteit.

5. Praktische aanpak van het onderzoek

Op drie scholen hebben we biografische gesprekken gevoerd met docenten en schoolleiders. De thema's die uit deze gesprekken naar voren kwamen en betrekking hadden op 'binding aan de schoolontwikkeling' zijn vervolgens besproken in de totale groep van geïnterviewden per school. Hoe we dat precies gedaan hebben, welke gesprekstechnieken en methoden we hebben gehanteerd, vertellen we in dit hoofdstuk.

Daarnaast zijn twee collega's op zoek gegaan naar *good practices*. Zij hebben op drie heel verschillende scholen gesprekken gevoerd. Wat zij gedaan hebben en hoe ze het hebben aangepakt staat in paragraaf 5.4.

5.1. Keuze van scholen en intakegesprek

Bij het kiezen van scholen die mee wilden doen aan ons onderzoek zijn we op zoek gegaan naar scholen die verschilden in profiel en in aanpak van het doorvoeren van een verandering. We waren benieuwd of we verschillen zouden vinden in binding tussen scholen waar een verandering *top-down* is ingevoerd en scholen waar het meer *bottom-up* is gebeurd. Ook waren we benieuwd of de omgeving van de school (gemengde buurt of 'witte middenstandswijk') verschil zou maken. We kozen uiteindelijk voor drie scholen die op deze dimensies verschilden.

We hebben op de scholen eerst met de rector of de directeur gesproken om te vragen of er interesse was voor het onderzoek. Vervolgens hebben we een intakegesprek gehouden met een groep potentiële deelnemers (docenten en schoolleiders) per school. Het doel van het intakegesprek was om vertrouwen in en enthousiasme voor ons verhalenproject te kweken. De open gesprekken met de deelnemers gingen over de thema's: Wat maakt dat jij je wel of niet verbonden voelt aan de school en de ontwikkelingen op jouw school? Welke personele zaken zijn daarbij van belang? Hoe kijk je aan tegen de ingezette schoolontwikkeling?

In het intakegesprek kwamen de volgende zaken aan de orde:

- Uitleg over de methode en de benodigde tijdsinvestering (individuele gesprekken van anderhalf uur, verslag lezen, groepsgesprek van twee uur).

- Twijfels en bezwaren in verband met deze aanpak bespreekbaar maken.
- Horen wat de school al doet of gedaan heeft aan strategisch personeelsbeleid en (ver)binding van docenten aan de school.
- Afspraken maken over wie we gaan interviewen (het liefst een goede mix: een paar zeer betrokken docenten, een paar docenten die dreigen 'af te haken', een paar 'gemiddeld', een aantal van de schoolleiders; in het ideale geval was dat reeds de samenstelling van de groep waarmee de intake gehouden werd).
- *Hoe* gaan we die mensen benaderen (wat doet de rector? wat doen wij?).
- Planning maken van gesprekken en van de terugkoppelmomenten en de evaluatie.

5.2. Biografische gesprekken

We hebben op alle scholen tussen de twaalf en de vijftien biografische gesprekken gevoerd met docenten en een paar schoolleiders. Wij waren bijna altijd met z'n tweeën. De gesprekken werden opgenomen op tape-recorder en later letterlijk uitgetypt. Dit letterlijke *verbatim* werd vervolgens naar de geïnterviewde gestuurd. Die kon daarop reageren. Men was vrijwel steeds akkoord met de uitgetypte versie van het gesprek (en soms verbaasd over zichzelf). Wij gebruikten de verbatims om de analyse te maken van de thema's (*claims*, *concerns* en *issues*) die volgens ons speelden en te maken hadden met binding aan de school.

De biografische gesprekken zijn heel open gevoerd. De startvraag was vaak: "Kun je vertellen over hoe je in het onderwijs terecht bent gekomen?" De meeste gesprekspartners begonnen dan te vertellen en waren nauwelijks meer te stoppen. We vroegen soms door en meestal stelden we ook de volgende vragen:

- "Uit wat voor nest kom je? (vader, moeder, broers, zussen, deel van het land, belangrijke thema's, waarden/normen, et cetera.)"
- Hoe gingen jullie met elkaar en 'het leven' om? (geloof, opvattingen, et cetera.)
- Wat maakt dat je gekozen hebt voor het docentschap? Of voor deze specifieke taak?
- Waardoor voel jij je verbonden met deze school en haar ontwikkeling of waardoor juist niet?

- Hoe ben je betrokken geweest bij het invoeren van de verandering?
- En wat is daarvan het effect geweest op je verbinding met jouw school?
- Wat maakt dat je blijft of vertrekt?"

Opvallend was dat bijna alle geïnterviewden heel open waren in deze gesprekken. Mensen vertelden ook dat ze het heel prettig vonden dat wij geïnteresseerd waren in hun levensverhaal. Ze konden daardoor voor zichzelf ook weer op een rij krijgen waar hun motivatie vandaan kwam.

Bij de voorbereiding van de gesprekken hebben wij gebruik gemaakt van een publicatie van Q5 *Het biografisch gesprek op school, praktische handreiking voor schoolleiders*.

5.3. Socratische groepsgesprekken

De verhalenworkshop of het eindgesprek dat we op scholen hielden deden we met zo veel mogelijk mensen die individueel mee hadden gedaan aan de biografische gesprekken. Een dergelijk groepsgesprek duurde ongeveer twee uur en begon met een korte inleiding over doel, opzet en werkwijze van het gesprek. Daarbij gingen we uit van de socratische gespreksvoering.

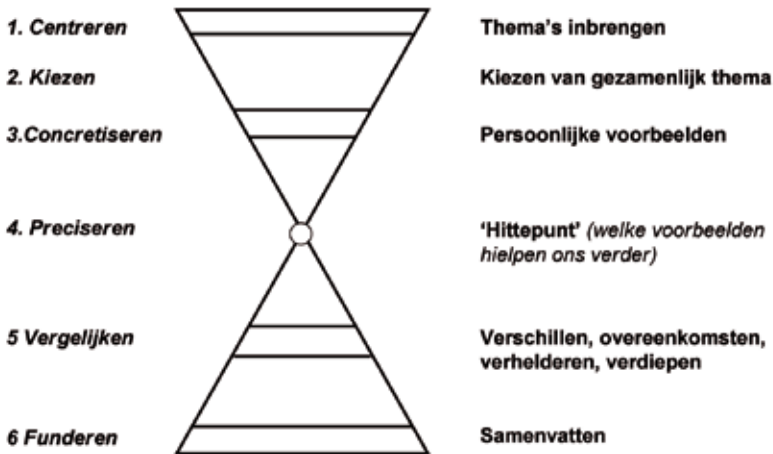
Socratisch gesprek

- Het socratisch gesprek is een groepsgesprek over een fundamentele, liefst filosofische vraag. De deelnemers gaan daarbij gezamenlijk op zoek naar een antwoord.
- Het socratisch gesprek is geen resultaatgericht gesprek en geen discussie, het gaat juist om consensus – en vooral om het gezamenlijk zoeken zélf.

De regels zijn als volgt:

- De gespreksleider bewaakt de procedure en bemoeit zich niet met de inhoud.
- Het gesprek loopt via de gespreksleider, de deelnemers steken hun hand op voordat men iets zegt. Een strakke sturing geeft rust en moedigt wederzijds respect aan.
- Deelnemers praten uit eigen ervaring. Men kan geen beroep doen op autoriteit of uitspraken doen als 'het is wetenschappelijk bewezen dat ...'.
- De deelnemers streven naar consensus en er is geen productiedwang. Het is een dialoog, geen discussie of debat.

Het zandlopermodel



Bron: Kessels, Boers en Moster (2009), *Vrije Ruimte Praktijkboek*

Heel concreet maakten we gebruik van het 'zandlopermodel', dat wij vertaalden naar de volgende stappen:

Stap 1

- Iedereen brengt een thema in naar aanleiding van het eigen biografisch gesprek.
- De onderzoekers vullen aan met de thema's die volgens hen ook nog van belang kunnen zijn (op basis van de analyse van de interviews).

Stap 2

- Gezamenlijk kiezen van een thema.
- Formuleren van de bijbehorende vraag, bijbehorende kwestie.

Stap 3

- De deelnemers brengen een voorbeeld in dat past bij de gekozen vraag.
- Dit kan geen hypothetisch voorbeeld zijn; de deelnemers moeten het zelf meegemaakt hebben.
- De deelnemers kunnen vragen ter verheldering stellen om de situatie zo duidelijk mogelijk te krijgen.

Stap 4

- Welke voorbeelden helpen ons verder (het ‘hittepunt’)?

Stap 5

- Men gaat de verschillende voorbeelden onderzoeken.
- Verschillen en overeenkomsten.
- Verhelderen.
- Verdiepen.

Stap 6

- Samenvatten.

Door deze manier van werken, ontstond al vrij snel een heel open gesprek waarbij we vooral onderzoekend naar de ontwikkelingen op school en de betrokkenheid van de aanwezigen daarbij konden kijken. Ook kwam het ‘hittepunt’ vrij snel naar boven. Hoewel wij – op basis van het bestuderen van de data – niet altijd direct een rode lijn herkenden, kwam deze in het groepsgesprek snel naar boven. Het gemeenschappelijke thema, het ‘grote verhaal’ van de organisatie kwam als het ware vanzelf ‘boven drijven’.

5.4. Aanpak *good practices*

Twee onderzoekers hebben een andere werkwijze gevolgd en hebben groepsgesprekken gevoerd met mensen uit drie verschillende scholen. Deze scholen kennen wij vanuit ons netwerk en zijn bij elkaar gezocht omdat zij heel verschillend zijn in soort onderwijs, fase van ontwikkeling, cultuur, leerlingenpopulatie, et cetera. Er zijn gesprekken gevoerd met zowel schoolleiders als docenten. Op één school vonden deze gesprekken plaats in één groep. Op de andere twee scholen waren dat twee gesprekken: een met de schoolleiding en een met docenten. Als richtlijn voor de gesprekken zijn vragen gebruikt op basis van het model van Coppenhagen.³² Een verslag van de uitkomsten uit dit onderdeel van het onderzoek staat in hoofdstuk 8.

32 Coppenhagen (2002)

Het-kant plannen, organiseren, beheersen

1. Op welke manier heeft de school zijn visie daadwerkelijk vormgegeven/waarin uit de visie zich concreet/waaraan kan je het zien (als je deze school binnenloopt)?
Waarin onderscheidt de school zich van andere scholen?
2. Wie zorgt ervoor dat de aan de visie gerelateerde plannen in de tijd worden gerealiseerd? Hoe? Kun je een voorbeeld geven? Wat was jouw taak? Hoe pakte je het aan? Wat was het resultaat? Zou je het weer zo aanpakken?
3. Hoe worden de plannen bijgestuurd en door wie? Kun je een voorbeeld geven? Wat was jouw taak? Hoe pakte je het aan? Wat was het resultaat? Zou je het weer zo aanpakken?

Wij-kant draagvlak, verantwoordelijkheid, bundeling competenties

1. In hoeverre is de visie leidend bij het maken van keuzes binnen jouw (kern)team? Kan je hier voorbeelden van geven?
2. Hoe krijgt je leidinggevende het dagelijks handelen van jullie team gericht op de visie van de school? Kun je hiervan een voorbeeld geven?
3. Wat maakt het voor medewerkers van deze school aantrekkelijk om hier te werken? In hoeverre wordt daar bewust aan gewerkt? Kan je daarvan een voorbeeld geven?
4. Wat gebeurt er met medewerkers die niet aansluiten bij de visie van de school? Kun je een voorbeeld geven waarbij het fout ging? Wat deed de leiding toen?
5. Hoe kijk je aan tegen de directie als het gaat om het handelen vanuit de visie van de school?
6. In hoeverre fungeert de visie binnen jullie school als bindmiddel?
7. Kun je een voorbeeld geven van een situatie waarin jullie gebruik hebben gemaakt van elkaars competenties om ergens aan te werken (met het oog op het realiseren van de visie)?

**Ik-kant
reflectie, visie/ideaal, energie/verbinding**

1. Wat betekent de visie van de school voor jou persoonlijk? Wat bindt jou aan de visie? In hoeverre komen jouw idealen binnen de visie tot z'n recht?
2. Kun je een situatie benoemen waarin jij voorbeeldgedrag (handelen in lijn met de visie) liet zien? Wat was jouw taak? Hoe pakte je het aan? Wat was het resultaat? Zou je het weer zo aanpakken?
3. Heb je een rol gespeeld bij de totstandkoming van de visie van de school? Zo ja, welke?
4. In hoeverre is de visie leidend bij jouw manier van werken? Bij het maken van keuzes? Kan je hier voorbeelden van geven?
5. Hoe communiceer je met je collega's over zaken die de visie van de school betreffen?
6. Hoe lang blijft volgens jou de visie van de school 'vers'? Waaraan meet je af of je visie nog vers is? Wat doe je eraan om de visie van de school vers te houden?

**Zij-kant
inspiratie, tijdgeest, kansen/grenzen**

1. Waaraan zie je (meet je af) of je op de goede weg (richting visie) bent? Wat doe je om erachter te komen of de school nog op het goede spoor zit?
2. In hoeverre is de directe omgeving (ouders, leerlingen, basisscholen) betrokken geweest bij de totstandkoming van de visie? Kun je daarvan een voorbeeld geven?
3. Hoe zorgt de school ervoor dat ze open staat/blijft staan voor invloeden vanuit de directe omgeving? Hoe blijft de directe omgeving betrokken? Kun je daarvan een voorbeeld geven?
4. Zijn er op jouw school situaties geweest waarin een proces ging hyperventileren/ in kringetjes draaien, doordat er geen aansluiting meer was met de directe omgeving? Hoe voorkom je dat?



6. School I: Een nieuw onderwijsconcept

School I is een interconfessionele scholengemeenschap voor gymnasium, technasium, atheneum, havo en mavo. De school is onderdeel van een grote stichting en ontstaan vanuit een aantal fusies.

6.1. Turbulentie in de omgeving van de school

Door het sluiten van een ‘zwarte school’ elders zijn er de afgelopen jaren veel allochtone leerlingen naar deze school gekomen. De school heeft te kampen met een teruglopend leerlingenaantal: van 1413 leerlingen in schooljaar 2004/2005 tot 1007 leerlingen in schooljaar 2008/2009. De formatie is teruggelopen van 143 naar 97 leerkrachten in vijf jaar tijd.

Twee jaar geleden is deze school ontstaan uit een fusie van twee kleinere scholen. Er zijn vergaande plannen voor een nieuw gebouw. In de voorbereiding daarvoor en de nieuwe start na de fusie is er een nieuw onderwijsconcept ontwikkeld (domeinstructuur). Dit concept is *top-down* ingevoerd, concludeerden wij na alle gesprekken. De schoolleider is echter een andere mening toegedaan: geschetst werd hoe bij alle stappen medewerkers betrokken zijn geweest. Om dit vernieuwende onderwijsconcept al in het oude gebouw vorm te geven, is er verbouwd. Klaslokalen zijn samengevoegd en deuren zijn verwijderd om daarmee grotere ruimten te creëren waar met meerdere groepen en meerdere docenten in domeinen gewerkt kan worden.

De fusie, de verbouwing en de invoering van het nieuwe concept hebben onrust gebracht. Er zijn docenten vertrokken en er zijn nieuwe docenten bij gekomen. Er is in die periode drie keer van rector – waaronder een interimrector – gewisseld. Bij de start van ons onderzoek werd duidelijk dat de laatste alweer zou vertrekken (na negen maanden). Ten tijde van de afsluitende bijeenkomst van ons onderzoek is de vierde rector net een week gestart met zijn werkzaamheden.

6.2. Uitvoering van het onderzoek

We zijn het onderzoek gestart met een intakegesprek in september 2008. De toen zittende rector van de school wilde graag meedoen aan ons onderzoek. Hij heeft elf mensen (schoolleiding en docenten) uitgenodigd voor een intakegesprek. Tijdens dit gesprek hebben wij toegelicht waarom we dit onderzoek doen en hoe we het willen doen. We hebben hen gevraagd of ze mee wilden doen. Alle aanwezigen waren enthousiast en hebben medewerking toegezegd. Daarna is door het secretariaat een planning gemaakt op basis van praktische beschikbaarheid. De medewerking en het meedenken van rector, medewerkers en secretariaat was zeer plezierig en professioneel.

We hebben op deze school elf biografische gesprekken gevoerd van elk ongeveer anderhalf uur. Drie gesprekken met schoolleiders, de overige acht met docenten. Begin juli 2009 hebben we het slotgesprek gevoerd. Tijdens dit gesprek waren we met acht deelnemers. Helaas was een van de deelnemende schoolleiders er niet bij. Naar aanleiding van dit gesprek is er later een brief geschreven aan de schoolleiding en hebben ze in september alsnog gesprekken over het kernthema gevoerd. Wij waren daar – met opzet – niet bij aanwezig, omdat we dat niet als onze opdracht en taak zagen. Wel hebben we gehoord dat het indringende gesprekken zijn geweest.



Een schoolleider over de invoering van het nieuwe onderwijsconcept

"De werkgroep Onderwijs had een concept, een visie neergelegd. Voortbouwend op wat er al was en wat de wensen waren. Wij hebben toen vanuit de werkgroep Bouw een aantal randvoorwaarden rondom de nieuwbouw van deze locatie geformuleerd. Dit waren algemene uitspraken als transparant, kindvriendelijke, flexibel, goede exploitatiemogelijkheden en noem maar op. Vervolgens kwam de werkgroep Onderwijs met een aantal kernpunten in de visie voor de school. Daar werd ook in de stuurgroep over gesproken en in het college van bestuur. Dat moest een vertaling krijgen naar het gebouw.

Ik heb eerst een notitie geschreven van hoe kunnen we een aantal dingen uit de visie verwoorden. Een of twee vergaderingen later kwamen we weer met de werkgroep Onderwijs en de werkgroep Bouw bijelkaar. Daar heb ik de domeinstructuur getekend. Met kleinschaligheid, vertrouwde en andere vormen van didactiek die daar in zouden kunnen. Dus redelijk bepalend.

Er ontstonden beelden en iedereen sprak uit dat dit de weg was die ze wilden gaan. Het was voor het team van 'goh, dit is iets wat dicht bij ons gevoel ligt, waarvan we denken dat het een stimulans en impuls geeft'. Men vond het aantrekkelijk. We zijn het verder gaan uitwerken door met allerlei groeperingen binnen de school gesprekken te voeren over hoe het eruit moest gaan zien. En vanuit een sessie of zes hebben we steeds met een man of tien bij elkaar zittend, het hele plan doorgepraat met ook hun wensen. Overigens op een redelijk abstract niveau. In die zin abstract, dat we het niet over de tafeltjes en stoeltjes gingen hebben, maar wel over een domein, hoe moet dat eruitzien, met welke randvoorwaarden? En daarbij kwamen allerlei onderwijskundige vernieuwingen.

Je praat over domeinen en niemand heeft nog ooit een domein gezien. Als het er zo uitziet, wat moet er dan in zo'n domein zijn om les te kunnen geven? We hebben met zijn allen geformuleerd welke didactische vernieuwingen erin zouden zitten. Is het een richting waar we met zijn allen naartoe willen gaan? In mijn beleving hebben docenten een redelijke invloed gehad op het proces."

Een docent over dezelfde invoering van het nieuwe onderwijsconcept

"Wij werken in domeinen. Als klassen zitten we bijelkaar in een domein zonder muren ertussen, maar wel met een beetje afscheiding. Terwijl ik daar bijvoorbeeld Frans aan het doen ben zit vlak naast mij mijn collega geschiedenis te doen. Dus ik heb nog wel klassikale momenten waar ik leerlingen dingen uitleg, maar ze gaan vooral zelfstandig aan de slag. Ze sturen zelf het proces aan. Ik stuur het proces aan op papier. Dit is wat je met dit hoofdstuk moet gaan doen en ik ben er voor als het mis gaat en leg centraal dingen uit. Daarna moeten zij ermee aan de slag. Sommige leerlingen zitten daar luistervaardigheid te oefenen en andere zitten achter de computer. Het is een andere manier van werken. Dit is wat ze hebben bedacht. En ons door de strot hebben gedouwd.

De directie. Na de fusie. Ze bedachten dat er een nieuw onderwijsconcept moest komen wat een nieuwe markt moest aanboren. Heel veel collega's staan nog steeds met hun hakken in het zand. Ik heb dat even wel gehad. Getver, dit wil ik niet. Doe de lokalen dicht en laat me lekker lesgeven en gezellig met mijn eigen klas. Maar uiteindelijk ga ik toch kijken. Ik moet er iets mee en ik zie er nu ook leuke kanten van. De gevarieerdheid. Wat soms zwaar is aan lesgeven bij een lastige klas bijvoorbeeld, die kunnen als een blok tegenover je staan, en dat is nu niet meer. Als nu mijn leerlingen ergens anders in een hoek zitten te klooiën springt een andere collega erin. Bij sommige klassen kan het zwaar zijn en die angel is eruit gehaald. Je moet gevarieerde werkvormen hebben want het moet wel een extra waarde hebben, die domeinen. Je moet wel onderzoekend gericht zijn. Dat was ik in het begin ook niet. Dat kost tijd, voordat je er ook zelf weer in zit. Terwijl ik snel probeer mee te denken maar dat kost ook jaren. Dit is opgelegd. Dit is niet iets van het team. Het is ook niet gevraagd, maar een mededeling geweest. Er zijn vorig jaar 30 collega's vertrokken."

6.3. De thema's

Bij de interpretatie van de verbatims van de elf biografische gesprekken zien we dat 'nature en nurture' wel degelijk een rol speelt bij de binding van docenten aan schoolontwikkeling. Mensen doen kenmerkende uitspraken over hun jeugd en opvoeding, die zij zelf ook verklarend vinden voor hun manier van binden aan de school en haar ontwikkeling. Enkele kenmerkende uitspraken van mensen over hun binding aan de school:

- “Wat er ook gebeurt, als wij eenmaal ergens voor kiezen – vrouw, autowerk, vakantieland – dan blijven we dat trouw.”
- “Als je aan dingen begint, maak je – zo gaat dat binnen onze familie – dingen af. Je gaat niet weg voordat het klaar is, voordat de klus geklaard is.”
- “Ik heb het hier naar m’n zin, maar als ik niet het goede gevoel heb, dan maak ik zo een andere keuze, en dat kan op een andere school zijn.”
- “Mijn kinderen komen op de eerste plaats. Deze school ligt op fietsafstand, dus ik blijf wel. Ik kan op deze manier werk en privé goed combineren.”

Na de individuele gesprekken haalden de interviewers de volgende thema’s uit de gesprekken, die iets zeggen over de binding van docenten en/of schoolleiding aan de school en de schoolontwikkeling:

- een opgebouwde positie;
- de wijze waarop de domeinen tot stand zijn gekomen;
- betrokkenheid bij de leerling met een allochtone achtergrond en het contact met hun ouders;
- de relatie tussen privé (waaronder reisafstand) en werk;
- het gevoel er wel/niet bij te horen, clubgevoel, zonder dat je bij elkaar over de vloer komt;
- rol van de leiding (kwam boven tafel als er door de interviewers expliciet naar gevraagd werd).

In het socratisch eindgesprek vroegen we de participanten om het thema in te brengen wat zij, terugkijkend op het biografisch gesprek, het meest relevant vonden voor hun binding aan de school en de schoolontwikkeling. De volgende acht thema’s werden ingebracht:

1. **Vertrouwen:** "vertrouwen in concept, toekomst, collega’s, leerlingen".
2. **Werkomstandigheden:** "goede lokalen, voor leerlingen en docenten".
3. **Interactie schoolleiding – docenten:** "erkenning, herkenning problemen, oog hebben voor wat er speelt, luisteren naar creativiteit van de docenten".
4. **Identiteit:** "waar is de Christelijke identiteit?".
5. **Visie, sturing, loyaliteit:** "ontbreken van visie en sturing leidt tot druk op loyaliteit".
6. **Ik moet ‘er’ passen:** "niet alleen onderwijskundig, maar ook interpersoonlijk".
7. **Verantwoordelijkheid krijgen en voelen:** "vanaf het begin van het

proces van iets 'nieuws'".

8. **De zorgleerling en zorg voor docent is heel belangrijk:** "we hebben veel zorgleerlingen", "ook het ontbreken van personeelsbeleid raakt me".

Na een ronde praten en luisteren kwam het kernthema er eigenlijk vanzelf uit naar boven. Als 'hittepunt' benoemde men:

Luisteren en erkenning

- Waar staan we over vijf jaar, en onder welk soort leiding zou dat het beste tot stand kunnen komen, met welke toon, met welke gesprekken, met erkenning van wat onder docenten leeft?
- Hoe voelen, merken we dat we ertoe doen?
- Als de erkenning er niet komt en we ons niet gehoord weten, neemt het werkplezier af tot een laag niveau.
- Erkenning van wat er onder het personeel leeft. Ook de problemen. Door schoolleiding en ook door bestuur. De individuele behoeften, de problemen, de thema's die spelen. Willen luisteren, waarde geven aan wat je gehoord hebt. "Dat je ertoe doet."

Voorbeelden waarbij dit thema in het geding is:

Docent: "Gisteren zat ik te praten met de schoolleiding over de urenverdeling. Ik heb er geen geheim van gemaakt dat ik me wil opwerken hier op school. Ik heb lang in de onderbouw t1 lesgegeven en wil graag naar de havo-/vwo-hoek toe. Gisteren krijg ik dan de mededeling dat er is geschoven in uren en dat ze me in de t1-hoek willen houden. Viel me koud op het dak. Ik weet er niets van. De afdelingsleiders kennen mijn ambitie, als erover gesproken zou worden kon je nog overtuigd worden door argumenten, maar nu is het meer: 'dit komt ons goed uit'. De hele manier waarop: er wordt niet overlegd, de manier van vertellen, maakt dat ik me afvraag of zij wel weten wat mijn ambitie is. Ik voel mijn loyaliteit afnemen. Ik had niets meer te vertellen."

Docent: "We hadden met de sectie afgesproken wie welke uren krijgt. De dag voor de start van het schooljaar zie ik in het rooster dat er geschoven is. Ze hebben klassen aan iemand anders gegeven. Er is met uren geschoven. Ik zie het in het rooster! Er is niet de moeite genomen om 't te vertellen, geen telefoontje gepleegd. Het effect is dat ik mijn eigen ding doe. Ik geniet van de leerlingen en de rest hoeft niet meer voor mij. Ik trek me terug."

Docent: "Dit punt, antwoord krijgen, in gesprek zijn. Wij snappen best dat er soms geen tijd of geld is, maar praat daar dan over. De manier waarop dat gaat ... Je moet eindeloos lijsten invullen met hoeveel tijd je waaraan besteedt. Dan wordt het gewoon van de lijst geschrapt. Ik voel me net een stuk vee in de stal. Je krijgt een beslissing te horen; je wordt van de lijst geschrapt. Maak me deelgenoot!."

Schoolleider: "De centrale teams moeten het met elkaar doen. Gisteren was ik met mijn team uit eten en er was een heel goede sfeer. Met een goed gevoel in de trein gestapt, nog een paar telefoontjes van anderen die dat ook vonden. Je moet elkaar oppeppen. Jammer dat je dat mist van bovenaf."

Docent: "We zijn een goed op elkaar ingespeeld team en het is jammer dat de schoolleiding kansen laat liggen. Als ze op de goede manier aan de slag zouden gaan in plaats van het van bovenaf op te leggen, zou daarin veel creativiteit gebruikt kunnen worden. De collegialiteit en creativiteit in je team houdt je op de been."

6.4. Duiding vanuit het model

Na afloop van het onderzoek hebben we in onze onderzoeksgroep deze casus besproken en samen met de onderzoekers die op deze school hebben gewerkt de verhalen geïnterpreteerd aan de hand van het model van Maas. Wij zagen 'foutmeldingen' op alle niveaus:

Het feit dat er in relatief korte tijd veel rectoren zijn gekomen en weer zijn vertrokken, leidt tot een gebrek aan geborgenheid. Er is veel angst over de toekomst. Het is moeilijk om nog vertrouwen te hebben in een nieuwe rector. Een docent zegt daarover: "De persoonlijkheid van de schoolleider is heel belangrijk! Met de vorige rector had ik persoonlijk contact. De nieuwe rector zegt: 'Dag mevrouw'. Ik wil graag hooggespannen verwachtingen hebben, maar ik durf het niet meer."

De manier waarop het werken in domeinen tot stand is gekomen roept veel boosheid op. Men is geïrriteerd over het gebrek aan communicatie en betrokkenheid bij het vormgeven van het concept. Het gevoel dat erover beslist is, zonder zelf echt invloed op de besluitvorming gehad te hebben voedt wantrouwen en angst (onderste laag) en verontwaardiging en boosheid (middelste laag). In de bovenste laag van het model van Maas, zie je duidelijk het verschil tussen de mensen die het werken in domeinen

hebben vormgegeven en degenen die 'het is overkomen'. Degenen die actief het werken in domeinen hebben vormgegeven hebben een duidelijke 'goedmelding': zij voelen zich betrokken en gemotiveerd. Degenen die 'het is overkomen' ervaren dat heel anders. Zij geven aan dat ze zich niet gezien, erkend en gewaardeerd voelen.

Op zich is men niet tegen het werken in domeinen. Het zeer zit echt op het niveau van betrokkenheid. Je zou kunnen zeggen dat het werken in domeinen de 'bovenstroom' is in het verhaal en dat de 'onderstroom' bestaat uit het verhaal over het proces van totstandkoming. Waan en werkelijkheid lopen door elkaar. Volgens de website en de schoolgids wordt er in domeinen gewerkt, in de praktijk ervaren docenten het als 'in een grotere ruimte met grotere groepen hetzelfde doen'.

Wat zou er nu moeten gebeuren om hier weer een positieve wending aan te geven? Wanneer we hier Maas volgen, zijn interventies in het onderste systeem nodig. Gesprekken om 'het zeer' te erkennen en weer vertrouwen te krijgen. De angst en onzekerheid moet besproken worden. Daarna is het zaak om in het middelste niveau te werken: heldere afspraken over besluitvorming, rechtvaardige regels en procedures om te komen tot een gedragen koers, ondersteuning bij het kunnen werken in het nieuwe concept. Van groot belang is dat de medewerkers zich gezien en gehoord voelen. Dat wil niet zeggen dat ze overal hun zin in moeten krijgen. Docenten maakten zelf in de gesprekken heel duidelijk onderscheid tussen het inhoudelijke besluit dat een schoolleiding neemt (en waar ze het wel of niet mee eens kunnen zijn) en de manier waarop die beslissing tot stand komt. Vertrouwen, gevoel van geborgenheid en rechtvaardigheid ontstaat door een transparant proces en heldere besluitvorming.

7. School 2: Een op handen zijnde fusie

De hier beschreven school zullen we verder benoemen als school 2. School 2 is een klein orthopedagogisch didactisch centrum (opdc) ergens in het noorden van het land. Verschillende onderzoeken uit het recente verleden geven aan dat er op de school sprake is van een positieve sfeer. Zowel leerlingen, ouders als docenten zijn tevreden over de school, de organisatie, de sfeer, de zorg en het onderwijs. De directie was nieuwsgierig naar het 'wat' achter het positieve beeld.

7.1 Een opdc

School 2 uit ons onderzoek telt zo'n 230 leerlingen en geeft onderwijs op vmbo-/havo-niveau aan kinderen die het reguliere onderwijs (nog) niet aankunnen. De school kent leerlingen met een aan autisme verwante stoornis, leerlingen met ernstige vormen van dyslexie en sociaal-emotioneel kwetsbare leerlingen waarvoor de stap naar het reguliere onderwijs te groot is.

De begeleiding is erop gericht de leerlingen te helpen bij de oplossing van hun problemen, of ze te leren hier zodanig mee om te gaan dat ze er in de toekomst geen hinder van ondervinden. Het uitgangspunt daarbij is dat iedere leerling er mag zijn zoals hij of zij is: 'Niet de persoon moet veranderen, maar het gedrag', zo luidt het motto. Daarnaast is het onderwijs gericht op een terugschakeling naar het reguliere voortgezet onderwijs, vormen van speciaal onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs.

De school is klein en er heerst een veilige en warme sfeer voor zowel leerlingen als docenten. Het gebouw mag wat donker en log ogen, maar de mensen die er werken voelen zich thuis. Iedereen kent elkaar, iedereen voelt zich gezien en erkend. De lijnen zijn kort en de betrokkenheid is groot.

De leiding van de school is in handen van een tweekoppige directie, ondersteund door twee teamleiders en een vervangende teamleider uit eigen midden. Nieuwe ontwikkelingen worden in aparte docentengroepen of commissies onderzocht en omgezet in concrete plannen die vervolgens in de teams worden besproken. De besluitvorming is transparant en de zaken zijn 'strak geregeld'.

7.2. Uitvoering van het onderzoek

In de periode december 2008 tot en met september 2009 zijn er op de school twaalf diepte-interviews gehouden vanuit biografisch perspectief. Onder de geïnterviewden bevonden zich twee directieleden, drie docenten met leidinggevende taken en zeven docenten. Centraal in de gesprekken stond het thema: de identiteit van de docent en wat bindt de docent aan de school?

De vragen werden niet zozeer gesteld om gericht antwoorden te krijgen, maar om hen in een vertellende modus te krijgen. Dit om zo dicht als mogelijk bij de authenticiteit van de persoon te blijven. Gezien de reacties is dit goed gelukt. Iedere geïnterviewde heeft het gesprek als plezierig en als diep betrokken bij de persoon ervaren. De interviews hebben per persoon een uur tot anderhalf uur geduurd. Ze zijn integraal op band vastgelegd en integraal getranscribeerd. Het verbatim is ter correctie, aanvulling en bevestiging toegestuurd. Na enkele wijzigingen en aanvullingen zijn de interviews geautoriseerd. Als zodanig hebben de afzonderlijke interviews als narratieve databron gediend voor het destilleren van kenmerkende thema's.

In ons onderzoek hebben we deze persoonlijke verhalen bestempeld als de kleine verhalen. Niet zozeer omdat ze een klein belang hebben, maar omdat ze zijn ingebed in het grote verhaal van de organisatie. In de kleine verhalen gaven de geïnterviewden zich bloot en waren zij bereid om de deur van het privékantoor naar de hal te openen. Zo werd zichtbaar wat er in de hal besproken werd en wat overeenkwam met het archief van de school, met de collectieve betekenisstructuren. Natuurlijk is er ongetwijfeld ook veel niet verteld. Dat blijft dan ook verborgen in het privékantoor. Niettemin was de bereidheid groot om inzicht te geven in 'dossiers' uit het privékantoor. Sterker nog: we hebben veel informatie gekregen en in die informatie hebben we gezocht naar thema's die er naar ons idee toe deden. Deze thema's hebben wij als onderdelen van het grotere verhaal aan de mensen in de verhalenworkshop gepresenteerd. Tijdens de verhalenworkshop hebben we gewerkt met de socratische dialoog.

7.3. Vijf thema's

De volgende vijf thema's die wij uit de persoonlijke verhalen hebben gesticilleerd, kwamen naar voren als kenmerkend voor de cultuur van de school. Deze kenmerken bleken in grote lijnen van belang voor het personeel voor hun binding aan de school. In willekeurige volgorde, ging het om de volgende thema's:

1. **Openheid:** "alles kan en mag gezegd worden".
2. **Kleinschaligheid:** "je kent elkaar en weet wat er speelt".
3. **Betrokkenheid:** "je komt in een warm bad".
4. **Duidelijkheid:** "het is hier strak geregeld".
5. **Serieus nemen:** "juist wie je bent, doet ertoe".

We zullen de thema's een voor een bespreken en illustreren met enkele citaten uit de interviews.



7.3.1. Openheid: "alles kan en mag gezegd worden".

Openheid

De cultuur op school 2 kenmerkt zich door een open sfeer. Open communicatie en transparantie in handelen zijn belangrijke waarden voor iedereen, op verschillende niveaus in de schoolorganisatie.

Beslissingen worden op een transparante manier genomen. Dat wil zeggen dat de directie haar besluiten motiveert en op een open manier communiceert in de school en dat er in ontwikkeltrajecten ruimte is voor dialoog. Er heerst geen geheimzinnigheid in de besluitvorming. Daarnaast is er sprake van een veilige sfeer in de school, waarin iedereen eerlijk en open met elkaar kan spreken. Dat maakt dat problemen makkelijk besproken worden en dat ze ook op tafel komen: er blijven geen dingen sudderen.

Een belangrijk uitgangspunt is daarbij directe feedback: je gaat in gesprek met de persoon waar je een akkefietje mee hebt. Er wordt niet via via en over anderen gesproken, maar direct met de betrokkenen.

Datzelfde geldt voor het contact met de leerlingen: docenten vinden het belangrijk om open en eerlijk te zijn naar de leerlingen. Hierdoor kunnen de leerlingen eveneens open zijn.

"Hiervoor was ik niet zo bezig om de wereld te verbeteren[...] Ik heb hier veel geleerd. Ook over mezelf. Dat het compleet uit de klauwen loopt en helemaal misgaat[...] Dat gebeurt nu niet meer hoor. Maar dat heeft ook te maken gehad met het feit dat de cultuur heel open was ... en is." (docent)

"Toen ik hier net kwam, heb ik ze [de directie, ID] nog heel lang aangesproken met 'u'. Maar ik kan mezelf zijn en ik kan eerlijk tegen ze zijn."

"... sowieso moet je heel open en eerlijk zijn."

"Als er aandacht kan zijn voor mensen, dan kunnen dingen ook open besproken worden."

"Het is een open cultuur van elkaar aanspreken. Als je hier komt werken, dan wordt jou dat ook verteld."

7.3.2. Kleinschaligheid: "je kent elkaar en weet wat er speelt".

Kleinschaligheid

De school is klein. Er is ruimte en aandacht voor het individu. De lijnen in de organisatie zijn kort. De directie staat letterlijk en figuurlijk dicht bij de docenten.

Leidinggevendend zijn makkelijk benaderbaar en hebben veel contact met de docenten, zowel formeel als informeel. De deur staat altijd open. Je kunt gemakkelijk naar binnen lopen.

Door deze korte lijnen kennen de directie, de teamleiders en de docenten elkaar goed. Ze weten van elkaar waar ze mee bezig zijn en wat er speelt. Docenten voelen zich daardoor gesteund. Als ze ergens tegenaan lopen weten ze snel wie ze moeten hebben om het op te lossen en verder te kunnen. Hulp is altijd in de buurt.

Ook kennen de leerlingen en de docenten elkaar goed. De klassen zijn klein, waardoor docenten de ruimte hebben om individuele aandacht te geven aan de leerlingen en dat is waar het om draait op school 2.

"Wat mij aanspreekt is de kleinschaligheid en het persoonlijke. Dat zijn de redenen waarom ik het hier naar mijn zin heb."

"Ja, ik voel me hier euh ... Kijk, het is een kleine school hè. De lijnen zijn kort. Op het moment dat je ergens tegenaan loopt, weet je ook heel snel wie je moet hebben, wat je moet doen in principe."

"De kleinschaligheid bevalt me gewoon erg goed. Dat weerhoudt me ervan te solliciteren tot nu toe. [...] of die blijft of niet ... Of het schooltje binnen de school blijft of niet? Of je opgaat in het grotere geheel? Daar maak ik me wel zorgen over."

"Ik denk dat de lijntjes heel kort zijn."

"Je hebt kleine klassen en letterlijk ook de ruimte en de tijd om het per individu te bekijken en te benaderen. Ik kom uit het primair onderwijs, daar had ik klassen van 30 kinderen."

7.3.3. Betrokkenheid: "je komt hier in een warm bad".

Betrokkenheid

Aandacht en betrokkenheid zijn sleutelwoorden op de school, dat geldt zowel voor de directie als voor de docenten. Docenten die nieuw binnenkomen hebben het gevoel in een warm bad of nest te komen. De oudgedienden spreken van een warm gevoel of een warme cultuur. Er is persoonlijke aandacht en je kunt altijd bij iedereen terecht als er wat is. Nieuwkomers ervaren dat de relatie belangrijker is dan de inhoud en dat ze snel onderdeel zijn van een team.

De docenten vormen een hecht team. Ze steunen elkaar waar nodig, maar hebben eveneens lol. Er wordt geïnvesteerd in teamgeest: regelmatig worden er activiteiten georganiseerd zoals voetballen op vrijdagmiddag of een sinterklaasviering rond 5 december.

Docenten voelen zich van nature betrokken bij leerlingen. Zij gaan voor deze kinderen. Juist voor deze kinderen. De uitdaging zit hem daarbij in persoonlijk contact maken en de kinderen benaderen vanuit hun kracht en ze van daaruit laten groeien. Zowel docenten als de directie hebben een passie voor de groei van mensen. Zij genieten als ze kunnen bijdragen aan de groei van anderen, zowel bij collega's als bij leerlingen.

"Betrokkenheid bij kinderen. Echte betrokkenheid bij kinderen. Dat zit bij iedereen. Door de hele organisatie en eh ... bij mij ook."

"Alle mensen die hier nieuw komen hebben het gevoel in een warm nest te komen. Waardoor weet ik niet, maar dat hoor ik altijd [...] Het komt niet omdat we allemaal warme mensen zijn, maar op een of andere manier hebben we iets van: jongens er komt een nieuwe collega en die vangen we met z'n allen op."

"Een warm bad. Dat is natuurlijk niet alleen de kleinschaligheid, maar ook de zorg voor de leerlingen is goed geregeld[...] Ook de opvang van de collega's is goed geregeld."

"Ik merk: dit is een heel warm nest. Ik ga hier zingend heen en weer zingend naar huis. Elke dag."

"Het begrip 'onze school' is denk ik heel belangrijk. En dan niet alleen van ons, maar ook van de leerlingen."

"Er komen meteen mensen naar je toe die zeggen: 'Joh, als je ergens tegenaan loopt, kom dan even bij me ...' over de problematiek ... over de lessen ... over de euh ... school op zich."

"Iedereen kan hier zo zichzelf zijn. Daardoor heb je geen energieverlies."

7.3.4. Duidelijkheid: "het is hier strak geregeld".

Duidelijkheid

Voor nieuwkomers is het soms even wennen, zoveel duidelijkheid. Er zijn duidelijke kaders, vergaderingen verlopen efficiënt, er zijn korte lijnen.

Door duidelijk het speelveld te bepalen, ervaren de spelers veel ruimte om eigen spel creatief vorm te geven. Duidelijke kaders geven met andere woorden ruimte voor creativiteit en eigen invulling.

Efficiënt met de dingen en de tijd omgaan levert juist tijd en ruimte op voor elkaar. Gecombineerd met de ondersteuning voelt dat veilig en vertrouwd.

Duidelijke kaders zorgen er ook voor dat iedereen serieus genomen wordt als er binnen die kaders initiatieven worden ontplooid. De schoolleiding hoeft dan niet te zeggen dat iets niet kan, maar is juist geïnteresseerd.

Als de lijnen duidelijk zijn, hoeft de aandacht en energie juist niet daar naartoe te gaan. Die energie kan worden gestoken in de aandacht voor mensen. Het zit hem namelijk in de mens en niet in het systeem.

"Ja, de lijnen zijn heel duidelijk, maar daarbinnen ben je vrij om te bewegen."

"Je hebt kleine klassen en letterlijk ook de ruimte en de tijd om het per individu te bekijken en te benaderen."

"Het gaat heel gestructureerd, maar met heel veel vrijheid[...] Met duidelijkheid! Het aanbrengen van die duidelijkheid is niet gemakkelijk. Ik denk dat mensen even moeten slikken, maar van daaruit ontstaat er ruimte voor andere dingen."

"Het is hier strak geregeld. Een soort van efficiënt met de dingen omgaan, waardoor er tijd overblijft om op een goede manier met elkaar om te gaan."

"Heel professioneel. Alles gaat via het boekje. In het begin dacht ik: wat strak!"

"Het is eigenlijk één stuk duidelijkheid!"

"...helderheid en consequent willen zijn. En dat ook van een ander waarderen. Duidelijkheid geven. Werken aan een topprestatie. Dat zeg ik ook altijd letterlijk tegen de mensen: jongens, dit is topsport wat wij doen. Je begeeft je letterlijk op de grenzen van je kunnen. Je stelt eisen aan mensen. Je laat niet de boel de boel."

7.3.5. Serieus nemen: "juist wie je bent, doet er toe".

Serieus nemen

Iedereen heeft zijn of haar eigen biografie of levensloop en van daaruit zijn ook competenties opgebouwd die aan jouw identiteit kleven. Verschil mag er dus zijn: alle mensen zijn ongelijk. Speciale kinderen behoeven speciale docenten. Dat betekent dat er aandacht en interesse is voor het andere en de ander.

Als er vanuit de eigen identiteit wordt gesproken, dan ervaren mensen dat het serieus genomen wordt. Iedere docent is een professional met een eigen identiteit. Daar wordt naar geluisterd. Docenten ervaren dat daar ook iets mee wordt gedaan. Het gaat om de (h)erkenning van de eigen uniciteit.

Wanneer docenten serieus genomen worden, leidt dat tot een toename van creativiteit. De aandacht hiervoor wordt gewonnen door 'strak geregeld' te werken. Hierdoor ontstaat er tijd en ruimte voor elkaar. Docenten geven aan dat ze zowel serieus genomen worden door de directie als door collega's. Het gaat in school 2 niet om ieder wijs, maar om samen wijs: een gemeenschapsgevoel dat nodig is voor speciale kinderen.

"Er wordt snel gekeken gaat het goed met je, vinden we dat het goed met je gaat. De lijntjes zijn heel kort, er is gewoon heel veel communicatie."

"Op het moment dat je met iets nieuws komt, zijn mensen oprecht geïnteresseerd."

"Ik geniet van de ideeën van mensen, waar we uiteindelijk iets mee kunnen [...] Je luistert naar mensen en kijkt: welke ideeën zijn er en kunnen we er wat mee."

"...er wordt geluisterd en de dingen die ik inbreng, daar wordt iets mee gedaan."

"... de directie heeft een luisterend oor voor iedereen [...] Als er nieuwe dingen zijn dan polst hij dat van tevoren bij collega's. Nieuwsgierig naar wat zij ervan vinden."

"Betrokkenheid van iedereen. Vooral van het management, die zijn heel duidelijk. Ook in wat er van mij wordt verwacht [...] Je wordt ook serieus genomen. Heel veel contact. [...] Je wordt ook gewoon geholpen tot jij het gevoel krijgt dat het klaar is."

"Ja want ik denk dat je dat eh - en daar ben ik zelf steeds meer van overtuigd - dat als je leidinggeeft aan een school of leidinggeeft aan een organisatie, dat zeg maar de menselijke aspecten een onderdeel zijn van je professioneel handelen waarbij eh het nadenken over waarom werken mensen he, dat je daarvan bewust bent. Waarom doen collega's dingen zoals ze die doen? Dat je dat weet en dat je daar rekening mee houdt. Dus zeg maar die menselijke kant. En daar in je hele doen en laten en je hele sturen maar ook in de beslissingen die je neemt en de trajecten en processen die je uitzet, dat je daar rekening mee houdt en in die zin verplaatst zich dat zeg maar van leerlingniveau op een gegeven moment naar collegiaal niveau."

"We worden ook serieus genomen [...] Ja, er is gewoon vertrouwen."

"Mensen stellen hier vragen."

"Ik denk dat als je zelf laat zien dat je serieus wilt werken dat je ook dingen kunt maken en dat er ook ruimte voor jou is."

"... mensen die met ons type leerling goed overweg kunnen dat zijn emotionele mensen met een hoop emotie en dat hebben ze nodig om met kinderen te kunnen werken. Die hebben zeg maar dat ... dat extra zintuig nodig, dat gevoel, dat gevoelsaspect en dat maakt ze aan de ene kant heel eh heel geschikt en tegelijkertijd zijn ze daardoor soms ook wel kwetsbaar."

7.4. De verhalenworkshop

Nadat de individuele interviews waren afgenomen, hebben wij met de school een verhalenworkshop gepland. Deze is in september 2009 gehouden. In de verhalenworkshop hebben we de deelnemers de thema's, zoals in paragraaf 7.3 beschreven, gegeven. In tweetallen heeft men eerst de vijf thema's gelezen en besproken. Vervolgens is gevraagd aanvullingen of onjuistheden aan te geven. Verder is er ook een blanco themavel uitgedeeld voor thema's die werden gemist. Hier is geen gebruik van gemaakt.

We hebben al de thema's letterlijk op tafel gelegd en zij werden pas van tafel gehaald als er overeenstemming bestond en iedereen de thema's begreep zoals zij begrepen moesten worden. Dit leidde tot een dialoog over de betekenis van de thema's. Over vier van de vijf thema's was al snel overeenstemming. Lang is er gesproken over het thema kleinschaligheid. Met de fusie in het vooruitzicht was er sprake van zorg over de kleinscha-

ligheid. De kleinschaligheid bleek een kwaliteitscriterium dat ook met de andere thema's bleek samen te hangen. De kleinschaligheid, zo was de zorg, zou wel eens verloren kunnen gaan als de school wordt *"opgenomen in het grotere geheel"*, waardoor *"leerlingen verdrinken"* en de *"lijnen langer dreigen te worden"*, *"daar ben ik bang voor"*, *"ik ben er niet gerust op dat het goed komt"* en *"wat we hebben kan verloren gaan"*. De menselijke maat die op school 2 altijd een belangrijke kwaliteitsfactor was geweest en een sfeer van geborgenheid had geboden, zou op termijn nog wel eens verloren kunnen gaan. Het is ook maar de vraag *"of we in het grotere geheel diezelfde cultuur weten te behouden"*. Het thema 'kleinschaligheid' bleef op tafel liggen en bleek een grote zorg. Het was het hittepunt in het gesprek.

7.5. Duiding vanuit het model

Wat betekende dit allemaal? We willen behouden wat we nu hebben en wat we nu hebben verder uitbouwen. Betekende dat ook dat wanneer school 2 op zou gaan in het grotere geheel, de kwaliteit van het kleinschalige verloren zou gaan en daarmee de broodnodige kwaliteit voor de leerlingen?

Op dat moment hebben we als onderzoekers het model van Maas geïntroduceerd, zoals hierboven in hoofdstuk 3 is beschreven. De betrokkenen interpreteerden de geuite zorgen als een foutmelding in het natuurlijk systeem, een foutmelding gebaseerd op angst. Omdat het om een toekomstige situatie gaat, was het geen directe foutmelding vanuit de actuele werkelijkheid, maar een reële angst voor de nabije toekomst. De grootschaligheid die hen te wachten staat zou wel eens ten koste kunnen gaan van de kwaliteit zoals die in de huidige kleinschalige situatie werd ervaren. We hebben toen ook de blik laten richten op de vele goedmeldingen op alle lagen in de huidige situatie en in het bijzonder de goedmelding in het natuurlijk systeem. De kwaliteit van het kleinschalige gaf zelfvertrouwen als goedmelding. Door zorgen over de toekomst werd zelfvertrouwen ingewisseld voor angst. De dialoog is vervolgens verder gegaan door het begrip 'kleinschaligheid' vanuit het perspectief van de toekomst van betekenis te voorzien. De directeur van school 2 hielp daarbij door te spreken over *"kleinschalig organiseren in een grote schoolorganisatie"*. Dat leverde een kanteling in het denken op, ook al was de zorg nog niet geheel weg. Niettemin lag er nu een actueel thema op tafel dat voor de verdere ont-

wikkeling van de school van belang was en dat ook met andere collega's gedeeld diende te worden. Want iedereen gunde ook de grotere schoolorganisatie de kwaliteiten zoals in de thema's benoemd die zij goed kenden. Zelfvertrouwen hebben in eigen kracht was daarbij van groot belang. Met de ophanden zijnde fusie was het thema kleinschaligheid van tafel en is 'kleinschalig organiseren in een grote schoolorganisatie' een groot thema voor ontwikkeling van de school geworden. Hiermee werd de verhalenworkshop beëindigd.

Stoppen met school is slecht voor je toekomst



...et een mbo-diplom
...an. Twijfel
...decaan



8. School 3: Wijksschool met ruimte voor eigen ambities

School 3 staat in een middelgrote stad. Het is een katholieke school die al vijftig jaar bestaat. De school biedt vmbo-t, havo en vwo aan. Relatief veel leerlingen gaan naar het havo. Deze school valt samen met zes zusterscholen onder één bestuur. De school telt ruim 1000 leerlingen en een kleine 100 personeelsleden.

8.1. Ontwikkelingen in en om de school

De laatste jaren heeft de school in zwaar weer gezeten, op een aantal kenmerken ging het wat minder goed (teruglopend leerlingenaantal, negatief inspectieoordeel, lage slagingspercentages). Het tij lijkt nu weer gekeerd te zijn: de kengetallen ontwikkelen zich weer in de goede richting. In de school leeft het gevoel dat zij door de inspectie afgerekend wordt op het beleid van kansen bieden aan de leerlingen, die veelal uit de sociaal zwakkere buurt komen waar de school staat.

8.2. De uitvoering van het onderzoek

In het traject hebben wij biografische gesprekken gevoerd met acht docenten en drie leden van de schoolleiding, waaronder de rector. De docenten waren veelal docenten met een speciale taak in de school, zo was er een decaan, een lid van het zorgteam en een coach van (nieuwe en zittende) docenten bij. Na enkele maanden is op de school het socratisch gesprek gehouden, hiervoor zijn alle mensen die aan de ronde van het biografisch gesprek hebben deelgenomen uitgenodigd. Tijdens het socratisch gesprek was één van de deelnemers ziek, de overigen hebben gehoor gegeven aan de uitnodiging.

De interviews op deze school hadden een grote diepgang. De gesprekspartners gaven in de gesprekken veel bloot van zowel hun persoonlijke historie als hun verbindingen met de school. Waar vooral onze interesse

naar uitging was hoe die twee met elkaar samenhangen. Ook dat kwam uitgebreid aan de orde in deze gesprekken. De docenten en schoolleiders konden gemakkelijk schetsen hoe hun biografische thema's met hun huidige praktijk te maken had. De onderzoekers hebben in alle gesprekken vertrouwelijkheid en geheimhouding beloofd. Dat vergrootte wellicht de openheid, maar leidde later ook tot een dilemma over onze rapportage. We hebben daarom alles anoniem gemaakt. Wel hebben we één van de onderzoekers uitgebreid geïnterviewd en daarna samen met beide onderzoekers gereflecteerd. We besloten om het verhaal van deze school 'uit de tweede hand' te vertellen.

Wij als onderzoekers werden geraakt door wat de methodiek deed met onze gesprekspartners. In de biografische gesprekken konden mensen echt hun eigen verhaal vertellen. En dan zie je dat als mensen vertellen over hun jeugd, hoe ze van hun ouders een opdracht hebben meegekregen, of hoe ze vertellen over een frustratie in hun schooljeugd of een mooi moment in hun stageverleden. Dat het sleutelmomenten waren die betekenis gaven aan wat ze zelf zijn gaan doen. Dat deze ervaringen en motieven ook bepalend zijn voor de manier waarop ze zich aan de school verbinden. Dus in het levensverhaal van mensen zitten altijd sleutels tot die verbinding met de school. Wij hebben niet zoveel gedaan, behalve mensen hun verhaal laten vertellen. Als je dan naar hun praktijk van alledag gaat kijken, en mensen spreekt over hun schoolervaring, dan zitten daar al die verbindingen in. Door er zo over te praten en terug te gaan tot de kern van hun motivatie komt ineens die verbinding bloot. Die motivatie en verbinding helder maken is belangrijk, dan ontstaat er bewustzijn: dit is eigenlijk waar het om gaat. Bijkomend effect is dat die mensen zeiden: "Ik doe het nu zo, maar als ik zie waar het me eigenlijk om gaat, moet ik dit eigenlijk niet meer doen." Of: "Nu snap ik waarom ik dat niet zie zitten." Er ontstaat dan ook helderheid over hun schoolpraktijk en over waar hun verbinding eigenlijk echt zit. Dat waren mooie momenten.

Wat een rol speelt bij die gesprekken is dat degene die hen bevrageert een neutraal persoon is, die niet van de school is. Iemand die hem er later niet op vast kan pinnen of niet kan vragen voor een klus. Maar dat ze vrij kunnen praten en zonder schroom kunnen kijken naar hun echte beweegredenen. En dan blijkt keer op keer dat daar grote schatten liggen. De tweede ronde ging over het gemeenschappelijk maken van dat persoonlijke. Die biografische motieven. Dat was al een even mooi proces, want dat hebben we op de socratische manier gedaan. Je ging met elkaar

zoeken naar het hittepunt in al die verhalen. Al die verhalen werden weer geactiveerd. We hebben gevraagd: "Waar zat nou de kern van het verhaal voor jou en zou je die willen delen?" En dat ging heel gemakkelijk. Zo ontstonden er gemeenschappelijke thema's waarvan mensen zeiden: "Daar zit voor mij de kern van het verhaal van mijn verbinding". En dat bleken gemeenschappelijke punten te zijn. Bijvoorbeeld, de ruimte die je kreeg om jezelf te ontwikkelen, of het ging over gezien worden, erkenning voor wat je doet in de school. Dat zijn gemeenschappelijke waarden. Dat kan best voor scholen verschillend zijn, maar door er op deze manier over door te praten (socratisch; niet over opinies, maar over het verhelderen van een thema; geen mensen die overtuigd moeten worden, maar we zoeken naar de kern van het thema), kom je heel makkelijk bij de kern. Wat wij meemaakten is dat er een soort euforie ontstond over hoe gemeenschappelijk dat was. Dat men blij was dat bij elkaar te herkennen. Dus die opbrengst was heel wat waard. Dat werd ook keer op keer aan ons teruggegeven: wat een fantastisch proces en een mooie gesprekken waren dit! "Wat heb ik daar veel aan!" Dat gold zowel voor de schoolleiders als voor de docenten die daar aan meededen. Dat delen van die gemeenschappelijke drives, dat vond iedereen prettig. Eigenlijk is het een manier om op een heel diep niveau gemeenschappelijke ambitie te formuleren.

8.3. De thema's

In de biografische gesprekken kwam vaak het thema 'ruimte' aan de orde. Men sprak over de eigen ambities en de ruimte die de organisatie biedt om daar iets mee te doen. Hier ging het om loopbaanontwikkeling binnen de school. Schoolleider zijn, of decaan, of coach, of projectleider van een bepaalde ontwikkeling, was dan de ambitie. De mogelijkheden en de steun daarbij vormen dan de ruimte. Dit thema werd door velen genoemd, vaak op een positieve manier. Maar ook waren er verhalen van mensen die een keer 'hun neus hadden gestoten'. Voor iedereen was het in ieder geval een maat waarmee hun verbinding met de school werd gemeten. Opvallend was dat het dan niet expliciet ging over lesgeven, maar meer om zaken eromheen.

In het socratisch gesprek bleek een belangrijk thema de eensgezindheid over de beleving van de cultuur op school. Belangrijk was daarbij de oriëntatie op de leerlingen in de wijk van de school. De binding met de

doelgroep maar ook de oriëntatie op elkaar, werden door allen beleefd als sterke positieve cultuurkenmerken. Er is een sfeer van openheid en gezamenlijkheid. De waardering van deze cultuur had al oude wortels, maar er werd ook gewezen op de verworvenheden van de laatste tijd. De euforie over de huidige groei in de aanmeldingen werd aan deze cultuur toegeschreven. In het gesprek ontstond een zekere feeststemming over wat het team en de school bond.

Een ander thema dat werd ingebracht was de spanning tussen vrijheid en vrijblijvendheid. De extra inspanningen van sommige docenten en de meer passieve houding van anderen werd als tegenstelling ingebracht. De vraag was of de vrijheid om te handelen in de school niet werd geschaad door een vorm van vrijblijvendheid bij een aantal. Het ging daarbij ook over het aanspreken van collega's. Deze discussie was iets minder open. Het kostte moeite om hier concreet te worden. Wellicht zou het dan snel over personen gaan.

8.4. Duiding vanuit het model

In het overzicht van Cornelis en Maas bevinden de drie thema's zich op verschillende niveaus in de matrix.

- De tevredenheid over de gezamenlijkheid in de schoolcultuur duidt op een 'goedmelding' in de onderste laag. Men voelt zich verbonden met elkaar en met de kinderen uit de wijk. Er is sprake van een 'gedeelde ambitie' in het kiezen voor deze kinderen en hen optimaal kansen te bieden.
- Het thema van de ruimte bevindt zich eveneens aan de goede kant van de bovenste laag. Er is ruimte om de kinderen kansen te bieden, om hen zich te laten ontwikkelen. Ook voor de medewerkers is er ruimte om zich verder te ontwikkelen. Er is aandacht voor elkaar. Het 'voor wat hoort wat'-principe geldt: docenten zetten zich in voor de school, werken hard, en in ruil daarvoor doet niemand moeilijk als je eens schuift met werktijd omdat je kind ziek is.
- De discussie over vrijheid versus vrijblijvendheid duidt op zorg op het middelste segment. Hier is spanning over 'rechtvaardige regels'. De vraag hierbij is hoe individuele taken en ambities sporen met de collectieve ambitie. Het is fijn als mensen die zich willen ontwikkelen, de

ruimte krijgen. Maar hoe gaan we om met degenen die zich minder inzetten? Worden zij ook aangesproken op hun gedrag?

Het is dus spannend in de bovenste twee lagen. De verbinding zoeken en vinden tussen individuele en collectieve ambitie is voor deze school de uitdaging. Toch heeft de bovenste laag ook het kenmerk dat er sprake is van communicatieve zelfsturing. Met andere woorden: de individuele ideeën en creativiteit voor de school als geheel worden gedeeld met het collectief. Het is dus de vraag in hoeverre het collectief zicht heeft op elkaars ideeën en creativiteit. Op de dimensie collectiviteit-individualiteit zijn naar ons idee nog verdere vragen te stellen. Tegelijkertijd bieden de afspraken over vertrouwelijkheid ons niet de gelegenheid om daar uitvoerig op in te gaan.



9. Ervaringswijsheid, een ronde langs drie praktijken

Naast de casussen hebben we in ons onderzoek ook – bij wijze van sonderingsgesprekken – gesprekken gevoerd op drie scholen met groepen medewerkers. Leveren die gesprekken nu dezelfde gesprekservaringen op die we in de diepte-interviews en de socratische gesprekken zijn tegengekomen? Met deze groepen is gesproken over twee centrale vragen: Wat maakt nou dat je je verbonden voelt met de school waarin je werkt? Of vanuit een ander perspectief: Wat is er voor nodig om docenten aan je te binden? Op zoek naar de verhalen uit de praktijk van docenten en schoolleiders hebben we ze vooral aangespoord om te vertellen. De gesprekken hadden een open conversatieachtig karakter. Vertel maar. Wat speelt hier? Welke rol speel jij daarin? Wat heeft het met je gedaan? Hoe kijk je er nu naar? Nieuwsgierigheid was de enige leidraad. De open sfeer, de bereidheid om te vertellen was groot als er oprechte nieuwsgierigheid aan ten grondslag lag. Elke keer weer waren we aangenaam verrast door de openhartigheid en de ervaringswijsheid die we tegenkwamen. Elke keer weer voelden we ons bij het verlaten van de school verrijkt met de inzichten uit de praktijk. Was het toeval of opzet dat we bij drie totaal verschillende scholen uit kwamen? En wat waren de onderwerpen waarover het ging in de school? Ook dat was heel gevarieerd: werken in domeinen, fusies, vakoverstijgende projecten, compleet nieuwe onderwijsconcepten, taalbeleid, roosters, lestijden, organisatiestructuren. Allemaal herkenbare onderwerpen. Allemaal veranderingen. Wat ons interesseerde was hoe de betrokkenen omgingen met de materie en of er lessen waren te trekken uit het al dan niet creëren van verbondenheid in de school.

9.1. School A

Onze eerste school is een nog relatief jonge school (25 lentes) midden in wat tegenwoordig als een soort stedelijke jungle gezien wordt. Het onderwijsachterstandenbeleid is hier van toepassing. Het integratievraagstuk is hier iedere dag aan de orde. Als we het plein op lopen, is er net een klas

bezig met iets wat op een scheikundeproef lijkt – een fles water wordt de lucht in geknald. Docent en leerlingen hebben alleen oog voor het wonder van de explosie en de hoogte van het projectiel. Over verbinding gesproken ...

Een aantal jaren geleden heeft de school gekozen voor een organisatiestructuur waarin de afdelingsteams binnen gemeenschappelijk vastgestelde kaders zelf verantwoordelijk zouden worden voor het realiseren van het onderwijs. Daarmee kunnen de ontwikkelingen per team verschillen. Teamleiders krijgen in de onderwijsontwikkeling een belangrijke taak. De schoolleiding stimuleert elke ontwikkeling, mits deze ontwikkeling binnen de afgesproken kaders blijft.

Met name in de bovenbouw vmbo is door een keuze voor werken in domeinen de traditionele vakkenstructuur doorbroken. Wat in het ene team echter lukte, bleek in het andere team niet van de grond te komen.

Op de vraag hoe docenten zich betrokken voelen bij deze ontwikkeling, kwamen een paar interessante punten op tafel. Zo vertelde een docent over hoe moeilijk het voor haar was geweest om hierin mee te ontwikkelen. Voor haar ging het in de eerste plaats over het verlies van haar eigen vakgebied waarmee ze zich verbonden voelde. Nu staat ze er helemaal achter. Hoe kan dat nou? *"De kernteamleider had veel geduld met en tijd voor mij. We hebben veel gepraat en ik mocht mijn eigen ontwikkeling doormaken, ook in de tijd. Dat betekende dat ik veel erkenning voor mijn probleem voelde."* Wel was duidelijk dat het verandertraject door zou gaan en dat er geen keuze was tussen wel of niet meedoen. Dat heeft ook tot het vertrek van docenten geleid.

Een ander belangrijk leermoment deed zich voor toen een andere afdeling dezelfde weg wilde bewandelen. De gedachte was om deze verandering aan te sturen door iemand die de ontwikkeling al meegemaakt had. Maar dat werkte dus niet. Er ontstond weerstand in de afdeling, omdat men sterk het gevoel had dat er iets werd opgedrongen. Het team wilde het dus zelf doen. Alleen op die manier kon eigenaarschap ontstaan.

9.2. School B

Een paar weken later rijden we door een lommerrijke villawijk. We gaan naar een school die staat op de grondvesten van een goede naam, een luisterrijke traditie, een voorname uitstraling. Een scholengemeenschap mavo/havo/vwo/gymnasium. Het is pauze. Voor de ingang staan leerlingen te chillen. Het ziet er relaxed uit.

In deze school was zorgvuldig een traject uitgezet om met het hele team een gemeenschappelijke onderwijsvisie te ontwikkelen met een daarvan afgeleid ontwikkelingsplan. Toen het plan er eenmaal was en de schoolleiding initiatieven nam om tot uitvoering te komen, bleek het tempo eruit te zijn. Docenten werden geconfronteerd met de effecten van de onderwijsontwikkeling voor hun eigen lespraktijk. *“Ik was blij met 70 minuten maar niet blij met de randvoorwaarden, namelijk de periodisering. Het niet hebben van een klas in een periode is me niet goed bevallen.”* Plotse-ling bleken aangenomen uitgangspunten niet meer zo vanzelfsprekend. De beelden van de gewenste ontwikkelingen bij de schoolleiding en docenten verschilden en leidden tot een kloof tussen bedoeld en effectief gedrag in de klas.

Verskillende projecten werden opgezet, maar strandden of liepen ernstige vertraging op om verschillende redenen. Initiatieven vanuit docenten pasten niet altijd binnen de uitgezette beleidskaders en konden zodoende niet automatisch rekenen op steun vanuit de schoolleiding. Ook projecten die de schoolleiding initieerde hadden last van een gebrek aan eigenaarschap bij docenten. *“Eerst was het een project van de school, nu is het een project ‘van mij’. De schoolleiding grijpt niet in in de groep en nu voel ik mij in de kou staan.”* De invoering van het 70-minutenrooster kon worden doorgevoerd omdat er een afspraak was dat na twee jaar alles geëvalueerd zou worden. Daarin lag volgens docenten ook de mogelijkheid besloten dat alles weer teruggedraaid kon worden. Gevolg was dat docenten ook ernstig rekening hielden met het feit dat het weer zou verdwijnen en dus ook weinig in deze verandering investeerden. Na de evaluatie werd het rooster veranderd in een 60-minutenrooster. Een compromis.

Wat ons vooral opviel in de gesprekken was de enorme kloof tussen docenten en schoolleiding. Er werd moeizaam gecommuniceerd en er leefden

heel verschillende beelden over wat goed was voor de school. Ondanks alle inspanningen en goede wil, bleek het schoolontwikkelplan geen gemeenschappelijke basis voor alle betrokkenen om daadwerkelijk samen mee aan de slag te gaan. Het ontbrak dus aan een gemeenschappelijk gevoel van verbinding. *“Er is wel beweging, maar toch ben ik teleurgesteld over bepaalde groepen in de school, en bij de hele school wat het tempo betreft.”* In een sterk ‘politieke schoolcultuur’ leidt dit tot verwatering van de plannen met compromissen en steeds wisselende structuurveranderingen.

9.3. School C

Om deze school te vinden is zelfs een tomtom nog niet goed voorbereid. We stuiten op graafmachines, bouwputten en zandhopen. Ploeterend door het bouwzand vinden we uiteindelijk de achteringang, alleen bedoeld voor leerlingen. Nieuwer kan haast niet.

De school is ontstaan uit een andere scholengemeenschap. Er is gekozen voor een nieuwe school met een geheel eigen onderwijsconcept in een nieuwe omgeving. Met een organisatiestructuur waarin teams verregaande eigen verantwoordelijkheid hebben binnen het onderwijsconcept. Er moet erg veel onderwijs ontwikkeld worden en dat vraagt zeer veel energie. Een helder gemeenschappelijk concept en een duidelijke ambitie zijn aanwezig. In de praktijk blijkt dat niet altijd haalbaar. Keuzes maken dus en elke dag weer oplossingen bedenken en problemen vinden.

Docenten ontwikkelden samen een eigen en vernieuwend onderwijsconcept. Een uitdagende klus, waarbij de groep startende docenten de opdracht had om praktisch te ontwerpen rond hun eigen nieuwe concept. Deze manier van werken leverde direct eigenaarschap en dus verbondenheid op voor deze pioniersgroep. We hoorden hoe het helpt als je samen op kunt trekken en vanuit een positieve grondhouding blijft denken. Bij tegenslagen helpt de sterke onderlinge band.

Toen de ontwikkeling dreigde te stagneren omdat de voorlopers het contact met de volgers dreigden te verliezen, werd er gekozen voor een opvallende ingreep in de organisatiestructuur. De hiërarchie verdween en men ging samenwerken op basis van rollen en taken. De teams zijn daarbij in

hoge mate zelfsturend in de manier waarop ze het onderwijs vormgeven. Hiermee werd weer een boost gegeven aan het eigenaarschap van de betrokken docenten. Maar dan nog, het blijft ook hier een uitdaging en een zoektocht om elkaar te blijven vinden. Ook hier bleek het cruciaal om tijd te vinden om te praten en te reflecteren, elkaar te ondersteunen en samen op koers te blijven.

Uit de gesprekken in onze rondgang langs deze drie scholen hebben we thema's kunnen halen die bij elke school op een eigen wijze speelden. We geven ze hieronder kort weer.

Thema: samen

De kracht van samenwerken lijkt van belang in alle verhalen: veranderingen moeten een gemeenschappelijke onderneming blijven. Samen heeft dan vooral betrekking op elkaar inspireren, motiveren, dragen, elkaar steunen en samen verantwoordelijkheid nemen. Daarover ben je voortdurend met elkaar aan het communiceren. Dat leidt tot draagvlak, omdat iedereen is gehoord en verschillen zijn onderzocht. Bij verandering is iedere situatie uniek. Als school zul je zelf je eigen pad moeten bewandelen. Klakkeloos iets overnemen van andere scholen kan niet en werkt niet. Ieder individu en iedere school heeft zijn eigenheid en vanuit die eigenheid zal er vorm moeten worden gegeven aan de ontwikkeling van de school.

Thema: eigenaarschap

In alle fasen van het proces en op alle niveaus is ruimte geven en nemen om de ontwikkeling vorm te geven van belang om eigenaar te kunnen worden. Omdat ieder personeelslid een eigen uniciteit heeft die bijdraagt aan de ontwikkelingsdynamiek van de school, doet de persoon ertoe. Dat vraagt om een onderzoekende en dialogische houding, waarin verschillen niet worden bestreden, maar onderzocht. Veranderingen in teams moeten dan ook niet geleid worden door iemand van buiten het team. Externen hebben alleen een adviserende en procesbegeleidende rol. Voorlopers passen daarbij hun tempo aan aan de volgers.

Thema: leidinggeven

Leidinggeven in verandering lijkt op lopen op het slappe koord. Een goede balans tussen sturen op resultaat en ruimte geven in het proces, is nodig. Dat vraagt om verschillende benoemde verantwoordelijkheden

tussen schoolleiders en docenten. Leidinggevend tonen belangstelling voor de persoon van de docent in het veranderproces. Dat betekent veel ondersteunen, praten en vooral luisteren. Vertrouwen geven laat mensen bloeien. Faciliteren (materieel) op aanvraag is nodig en niet alles moet op voorhand worden dichtgetimmerd.

Thema: cultuur

Een cultuur die ruimte geeft aan initiatieven ervaren docenten als prettig: als je iets nieuws wilt, dan moet dat in principe kunnen. Er mogen dingen fout gaan of mislukken, maar dat betekent niet automatisch terug naar af. De blik moet op de toekomst gericht zijn. Belangrijk is ook dat er uitgegaan wordt van de eigen ontwikkeling en niet van blauwdrukken of scenario's.

Thema: emoties

Bij veranderingen zien mensen in eerste instantie hun verlies (bijvoorbeeld vak of sectie). Voor de verwerking van dit verlies moet ruimte zijn naast het in laten zien wat er allemaal te winnen is. Emoties moeten serieus genomen worden. Het zijn uitingen van verlies van persoonlijke kwaliteiten die voorheen wel ervaren werden.

De hier besproken thema's komen naar voren uit de gesprekken met de scholen. Uit de thema's valt vooral op te maken dat veranderen geen mechanisch of sociaal-technologisch proces is. Uit de verhalen lijkt toch een onderscheid tussen veranderroutes naar voren te komen. Zo zijn er veranderroutes die beginnen bij een missie en veranderroutes die beginnen bij mensen. Ook hier lijken veranderingen meer gewaardeerd te worden wanneer de ontwikkeling begint bij de energie van individuen. Dat levert veel meer vitaliteit op.³³

missie/doel → instrumenten → competentie → mensen

mensen → energie → verbinding → doel/missie

Fig. 10: Twee veranderroutes

³³ Zie voor meer over vitaliteit en vitale ruimte Wielinga (2001). Voor de twee routes verwijzen wij naar Zaalmink et al. (2007).

Een missiegedreven organisatie kan wel collectief bedenken wat de koers van een school moet zijn, maar dat betekent nog niet dat er echt bij de mensen begonnen wordt. Bij de mensen beginnen betekent dan beginnen bij de energie van mensen. Daar zit de verbinding met hun identiteit en hun verlangen. In de dialoog die begint bij de persoon van de docent wordt verbinding van meet af aan gevoeld. Het resultaat is een gemeenschappelijk doel en de missie is de uitkomst van een veranderproces: kennelijk was dit onze missie.

In het model van Maas zijn de genoemde thema's op de drie lagen te vinden. Scholen die beginnen bij de persoon erkennen de identiteit van de docent. Een school waar je als persoon mag zijn, houdt rekening met de emoties van docenten: angst, boosheid en verdriet. Een school in verandering die foutmeldingen vanuit angst opvangt, besteedt aandacht aan geborgenheid in de hoop mensen weer zelfvertrouwen te kunnen bieden. Een school die duidelijke en rechtvaardige kaders formuleert krijgt geen foutmeldingen uit boosheid, maar weet zich verbonden met collega's die zichzelf beheersen. Een school, ten slotte, die ruimte biedt voor initiatieven, ziet personeel dat reflecteert op het eigen handelen en denken en krijgt geen verdrietige en depressieve verhalen.

De drie scholen die wij hebben bezocht maakten in hun verhalen zichtbaar in welke lagen ze succesvol waren of waar geleerd werd door foutmeldingen of zelfs 'nog-foutmeldingen' te laten horen. Zo biedt school A veel aandacht aan de persoon en het tempo van de ontwikkeling van de persoon. Foutmeldingen in het natuurlijk en communicatief regelsysteem op individueel niveau werden opgepikt en aandacht gegeven. Dat is vooral als rechtvaardig ervaren. Verder werden initiatieven gehonoreerd, ook al weken die af van anderen. Verschil mag er zijn. Typisch een school die in de verandering start volgens route 2.

School B daarentegen is een typische route 1-school, zoals er zoveel route 1-scholen zijn. De effecten op school B waren navenant. Krampachtig vasthouden aan het schoolplan leidde tot weinig erkenning van de boosheid. Die boosheid kan stil zijn. Op het eerste gezicht lijkt er niets aan de hand, maar de ontwikkelingen stagneren. Boosheid heeft de vorm van sabotage aangenomen. De gegroeide kloof tussen leidinggevenden en docenten is een beweging van afstoten in plaats van integreren of verbinden. De rechtvaardigheid is ondermijnd en de zelfbeheersing neemt af. De ontwikkelingen stagneren.

Ook school C is een typische route 2-school. Zij het dat de school in een pioniersfase verkeert. Er is veel ruimte voor ideeën. Hardlopers die hard roepen krijgen de ruimte en nemen die ook. In het communicatief systeem is wel zelfsturing, maar onvoldoende sprake van communicatieve zelfsturing met aandacht voor de diversiteit van het individu. Het gevolg was contactverlies bij de volgers, die al dan niet stil hun verdriet voelden. Toch is deze foutmelding opgepakt, maar met een ingreep in het sociaal regelsysteem: een verandering van taken en rollen. Is de persoon voldoende gehoord? Welke verlangens hebben de volgers? Is er voldoende (collectieve) zelfreflectie? De school is nog jong en veerkrachtig. De ontwikkeling van de school is een turbulent proces en de ontwikkelingen volgen elkaar snel op. Vertraagde tijd inbouwen waarin gereflecteerd wordt op de drie stabiliteitslagen kan de duurzaamheid van de schoolontwikkeling wellicht ten goede komen.

10. Gesprekken als spiegels van ontwikkeling

In de voorgaande hoofdstukken hebben we uitvoerig stilgestaan bij de vraag wat docenten bindt aan de ontwikkeling van de school. Ons onderzoek heeft niet geleid tot algemene conclusies. Dat was ook niet de opzet van ons onderzoek. Sterker nog: de responsieve methodiek die wij hebben gehanteerd leent zich daar ook niet voor, maar is juist een onderzoek geweest in de context van de onderzochte scholen. Duidingen van de ene school kunnen niet zomaar als algemeen geldig voor andere scholen worden gezien.

Toch heeft ieder individu en de organisatie waar de betrokken individuen deel van uitmaken in de spiegel gekeken, een situationele spiegel. Het is ook juist deze gesitueerdheid die de betekenisvolheid van het onderzoek uitmaakt. De onderzoeken op de betreffende scholen zijn voor de scholen een reflectief moment geweest op de actuele individuele en collectieve situatie. In de spiegel hebben zij zichzelf kunnen zien en zichzelf kunnen duiden in hun situatie.

Het model van Maas dat wij hebben gebruikt voor de duiding, heeft in één geval de school geholpen en in de andere gevallen ons geholpen om de opbrengsten van de gesprekken te duiden. Een ander model was wellicht net zo effectief geweest.

Maas is dus vooral onze spiegel geweest om de data te duiden en die spiegel heeft vooral gereflecteerd wat er op de drie stabiliteitslagen van het natuurlijk systeem, het sociaal regelsysteem en het communicatief systeem op de scholen speelde.

Toch is de keuze voor het model van Maas niet willekeurig. We hebben eerst gesprekken gevoerd en vervolgens zijn we na gaan denken over de verhalenworkshops. Dat bracht ons naar het model van Maas. De aantrekkingskracht van het model zit hem in het denken over de logica van het gevoel, waar Cornelis zijn gelijknamige boek over heeft gepubliceerd. In die gesprekken kwamen we telkens emoties tegen die feedback gaven op de situatie van de school vanuit de ervaring van de medewerkers. Die feedbackloop betrof thema's die op de betreffende school speelden. Die thema's die uit de gesprekken naar boven kwamen, raakten altijd in positieve of negatieve zin een van de drie stabiliteitslagen.

Uit de gesprekken hebben we kunnen opmaken hoe belangrijk het is om

als individuele medewerker gezien te worden in de situatie waar men in zit. Hoe is het voor docenten om in een verandersituatie te werken? Hoe ervaren mensen het als ze zich begrepen dan wel onbegrepen te voelen? Hoe is het om als docent begrepen dan wel onbegrepen te worden in je professionaliteit en je werk? Onderwijs is contactsport en wanneer het contact met de eigen identiteit wordt verbroken of juist wordt gezocht, heeft dat effect op de binding met de organisatie. In ons onderzoek zijn wij daar veel voorbeelden van tegengekomen. Inhoudelijk denken wij dan ook dat scholen die serieus aandacht hebben voor de docent als persoon, dus scholen die ook op personeelsniveau aan contactsport doen, succesvoller kunnen zijn. Dat betekent dat je met het oog op de ontwikkeling van de school, behalve aandacht voor die kwaliteiten van de docent, ook aandacht hebt voor de persoonlijke kwaliteiten van de docent en die bewust inzet bij schoolontwikkeling. Scholen die gevoelig zijn in ontwikkeling op de drie lagen en daar vervolgens ook naar handelen, hebben naar ons idee meer kans op succes. Menselijkheid in zijn totaliteit is een belangrijke waarde voor de kwaliteit van het onderwijs. Wanneer mensen verwaarloosde angst ervaren worden zij ziek of gaan zij weg, wanneer mensen verwaarloosde boosheid ervaren komen zij in protest of gaan zij weg en wanneer mensen verwaarloosd verdriet ervaren, worden zij depressief of gaan zij weg. Kortom: allemaal ontbindende factoren. Het tegenovergestelde is geborgenheid, rechtvaardigheid en ruimte, die mensen zelfvertrouwen, zelfbeheersing en zelfreflectie bieden. Dat zijn op zich geen bindende factoren, maar wel factoren die daar in een gegeven situatie aan bijdragen, factoren die de kans op binding verhogen.

Een andere spiegel van reflectie is de responsieve methodologie op zich, waarop we vanuit biografisch perspectief hebben ingestoken. Deze methode draagt bij aan het feit dat mensen zich eens persoonlijk gezien, gehoord en erkend voelen. Het is een uiterst functioneel middel om tot een verstevigde binding te komen. De reacties in ons onderzoek waren uiterst positief. De methodiek helpt om thema's op tafel te krijgen die spelen in de school en waar door betrokkenen verschillend kan worden gedacht. De methode legt op respectvolle wijze die dingen op tafel die anderszins verborgen hadden kunnen blijven en die nu in dialoog door het collectief worden onderzocht. Men leert elkaars standpunten en situaties te erkennen en herkennen en die te begrijpen. Door dit proces kunnen zaken ook helder worden, vervolgens weer een vernieuwde activiteit tot gevolg

hebben en daarmee bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de school. Voor scholen in ontwikkeling helpt het om op gezette tijden eens in de spiegel te kijken en de stand van zaken op te maken. Het helpt dan om in die spiegel ook wezenlijke zaken weerspiegeld te zien. Er zijn drie elementen die in ons onderzoek als betekenisvol zijn ervaren en de school in zijn ontwikkeling weerspiegelen: de persoon van de docent, de organisatie als thuisbasis en een oprechte dialoog om de stand van zaken van betekenis te voorzien.

Vandaar de subtitel: *Ja, hoor eens ...!*



Geraadpleegde literatuur en verder lezen

- Abama, T. en G. Widdershoven (2006). *Responsieve Methodologie. Interactief onderzoek in de praktijk*. Den Haag: Lemma
- Amabile, T. (1998). 'How to kill creativity.' In: *Harvard Business Review, september-oktober*, pp.77-78
- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, New York, Oxon: Routledge, Taylor Francis Group
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder (Colorado): Paradigm Publishers
- Breuer, F. (2006). 'Story telling als interactieve interventie. Toepassing van de narratieve benadering bij organisatieverandering.' In: Boonstra, J. en L. De Caluwé (red.). *Interveniëren en veranderen. Zoeken naar betekenis en interactie*. Deventer: Kluwer, pp.61-78
- Castelijns, J. et al.(2008). *Kennis maken met scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving. Beschouwingen over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Coppenhagen, R. (2002). *Creatieregie. Visie & Verbinding bij verandering*. [ZP]: Scriptum Management
- Cornelis, A. (2000). *Logica van het gevoel. Filosofie van de stabiliteitslagen in de cultuur als nesteling der emoties*. 9e dr. Amsterdam/Brussel/Middelburg: Essence
- Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder. Trendsettende leerbiografieën in een kennissamenleving*. (zp): F&N Eigen Beheer (diss.)
- Dixon, N. (2002). *De organisatie-leercyclus. Hoe we collectief kunnen leren*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds
- Drucker, P.(1993). *De postkapitalistische maatschappij. Onze maatschappij van organisaties, het staatsbestel en kennis*. Schiedam: Scriptum Management
- Guba, E. & Y. Lincoln (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park/London/Delhi: Sage Publications
- Hargreavers, A. (2004). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. Berkshire: Open University Press

- Hay Group (2008). *Lessen in leiderschap. De impact van managers op onze scholen*. Zeist
- Homan, T. (2005). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering*. Den Haag: Academic Service
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers Leuven (diss.)
- Kelchtermans, G. (2003). 'De biografische methode.' In: Levering, B. en P. Smeyers (red.). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*. Amsterdam: Boom, pp. 132-153
- Kelchtermans, G. (2008). 'Narratief weten, zelfverstaan en kwetsbaarheid.' In: Stevens, L. (red.). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp.13-21
- Kessels, J. (2001). *Verleiden tot kennisproductiviteit*. Universiteit Twente (inaugurale rede)
- Kessels, J. (2008). 'Bekwaamheid als basis voor kennis.' In: Stevens, L. (red.). *Leraar wie ben je?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp.55-62
- Kessels, J. (2009). 'Opleiden en leren in een kennissamenleving.' In: Stevens, L. & G. Bos (red.). *Behoud van talent*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant, pp. 27-36
- Kessels, J., Boers, E. en Mostert, P. (2008). *Vrije Ruimte. Praktijkboek. Filosofen in organisaties*. Amsterdam: Boom
- Maas, B. (2006). *Schoolcultuur. Immuunsysteem of ziekteverwekker?* Syllabus uitgereikt op een werkconferentie op APS (zie ook www.the-blackbox.nl)
- Ministerie van OCW (2007). *Actieplan leerkracht. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag
- Ministerie van OCW (2008). *Convenant Actieplan Leerkracht van Nederland 16 april 2008*. Den Haag
- Sloterdijk, P. (2003). *Sferen*. Amsterdam: Boom
- Sloterdijk, P. (2009). *Sferen: Schuim*. Amsterdam: Boom
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren in schoolorganisaties*. Tilburg: Fontys Hogescholen (oratie)
- Van Luin et al. (2005). *Het biografische gesprek op school. Praktische handleiding voor schoolleiders*. Utrecht: ISISQ5
- Waslander, S. & M. van der Weide (2009). *Politiek, Pers en Praktijk. Over de context waarbinnen VO-scholen innoveren*. Utrecht: VO-raad, Expeditie durven, delen, doen

- Weggeman, M. (2001). *Kennismanagement. Inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*. 4e gew. dr. Schiedam: Scriptum Management
- Wielinga, E. (2001). *Netwerken als levend weefsel. Een studie naar kennis, leiderschap en de rol van de overheid in de Nederlandse landbouw sinds 1945*. Den Bosch: Uilenreef (diss.)
- Wierdsma, A. en J. Swieringa (2007). *Lerend organiseren. Als meer van hetzelfde niet helpt*. 2e herz. dr. Groningen: Stenfert Kroese
- Zaalmink, J. et al. (2005). *Kennis maken met netwerken*. Project 'Netwerken in de varkenshouderij.' Den Haag: LEI

